

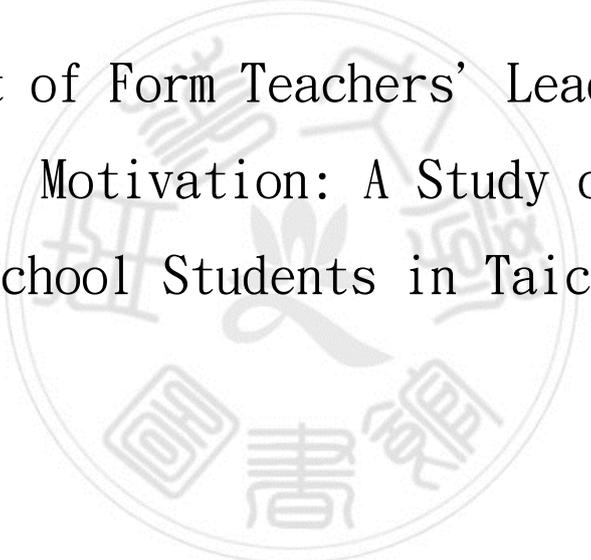
南 華 大 學

國際事務與企業學系公共政策研究碩士班

碩士論文

導師領導風格對學生學習動機之影響—  
以台中市國小高年級為例

The Impact of Form Teachers' Leadership on  
Students' Motivation: A Study of Senior  
Primary School Students in Taichung City



研 究 生：潘怡愷

指導教授：張子揚博士

中 華 民 國 105 年 6 月 21 日

# 南 華 大 學

國際事務與企業學系公共政策研究碩士班

碩 士 學 位 論 文

中文題目：導師領導風格對學生學習動機之影響-以台中市  
國小高年級為例

英文題目：The impact of Form Teachers' Leadership on  
Students' Motivation: A Study of Senior Primary School  
Students in Taichung City

研究生：潘怡萱

經考試合格特此證明

口試委員：張子揚  
張子揚  
李佩珊

指導教授：張子揚

系主任(所長)：張子揚

口試日期：中華民國 105 年 6 月 21 日

## 謝誌

這本論文的完成，首先要感謝指導教授在上課及論文寫作過程中不厭其煩的給予指導與鼓勵，並在論文研究上提供了許多寶貴的概念，讓我能順利的完成論文，在此致上無限的謝意與感激。同時也感謝論文口試委員戴東清教授及李佩珊教授，因為有兩位教授的指導並提供寶貴的意見與建議，讓我的論文更為完善。

論文的完成，絕非僅靠一己之力而已，感謝所有提供協助的教育前輩先進，感謝梧棲區所有協助做問卷的班級老師，謝謝您們熱心的提供看法、建議，讓我有足夠的資源完成論文的寫作。

謝謝南華大學各位師長的引領與督促，讓我開啟了不同的視野並完成學業，謝謝同學們的相互勉勵，特別是建宏兄，這一年不只擔任大家的司機，更在我們身邊督促砥礪鼓舞大家，讓我的學習過程不孤單。最後要感謝我的內人，是她一直在我身後支持，讓我無後顧之憂，感謝大家，謝謝！

潘怡愷 謹誌

## 中文摘要

本研究旨在探討國小級任導師的領導風格與學生學習動機之關係，並比較何種領導風格對學生的學習動機影響較顯著。本研究採問卷調查法，以自編之「導師領導風格量表」及「學習動機量表」為調查工具。本研究調查對象係由台中市梧棲區四所國民小學中，每校選擇高年級（以六年級優先）同一年級中，具有典型「互易領導風格」與「轉型領導風格」的班級各一班加以施測，以「轉型領導風格」的班級為實驗組，「互易領導風格」的班級為對照組，比較兩組領導風格對於學習動機之影響何者較為顯著。問卷回收資料以 SPSS 17 版統計套裝軟體，進行描述性統計、t 檢定 (t-test)、多元回歸分析等統計方法進行各項考驗分析。經分析討論獲得以下結論：(一) 轉型領導對學生的學習動機影響顯著。(二) 轉型領導的構面中，以魅力對學生的學習動機影響最顯著，鼓舞激勵次之。(三) 互易領導的對學生學習動機的提升成效不佳。(四) 轉型領導對學生的學習動機影響較互易領導更顯著。(五) 轉型領導比互易領導更能激發學生學習動機。

關鍵詞：國小學生、國小導師、導師領導風格、學習動機

## **Abstract**

The purpose of this study is to explore the relationship between leadership styles of elementary form teachers and learning motivation of students. It is also aimed to compare and determine which type of leadership style has more significant influence on learning motivation of students. To reach the purpose of this study, literatures were reviewed first to develop the research framework. Empirical data was then collected and analyzed. The subjects of this study are eight fifth and sixth grade classes which were selected from four elementary schools in Taichung Wuchi District. A class with a Transformational leadership form teacher from each school was treated as an experiment group, and a class with transactional leadership form teacher from each school was treated as a control group. These two groups were compared to determine which style of leadership has a more significant influence on learning motivation of students. The data were analysed using descriptive statistics, independent samples t-test and regression analysis.

The conclusions of this study are as follows:

1. Transformational leadership has a significant influence on learning motivation of students.
2. Charm of teacher, as one of the dimensions of Transformational leadership, has the most significant influence on learning motivation and followed by inspiration.
3. Transactional leadership had less significant influence on learning motivation.
4. Transformational leadership has more significant influence than transactional leadership on learning motivation of students.
5. Transformational leadership motivates students better than transactional leadership.

Keywords: elementary school students, form teacher, leadership style, learning motivation

# 目錄

謝誌.....	I
摘要.....	III
Abstract.....	V
目錄.....	VII
表目錄.....	IX
圖目錄.....	XI
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究問題.....	3
第三節 文獻回顧.....	3
第四節 名詞解釋.....	13
第五節 研究範圍與限制.....	15
第六節 研究架構與研究假設.....	16
第七節 章節安排.....	17
第二章 理論探討.....	19
第一節 領導風格的理論基礎.....	19
第二節 學習動機的理論基礎.....	35
第三章 研究設計與實施.....	45
第一節 研究設計與研究對象.....	45
第二節 研究工具.....	46
第四章 研究結果與討論.....	53
第一節 研究量表之現況分析.....	53
第二節 顯著性差異分析.....	69
第三節 「教師領導風格」對「學習動機」之影響分析.....	76
第五章 結論與建議.....	85
第一節 研究發現.....	85
第二節 研究建議.....	87
參考文獻.....	91
壹、中文文獻.....	91
貳、英文文獻.....	94
附錄一、正式問卷.....	97

## 表目錄

表 1-3-1 教師領導相關研究彙整表	3
表 1-3-2 學生學習動機之相關研究	11
表 2-1-1 國內外學者對領導的定義	19
表 2-1-2 教育領導研究不同走向分析表	22
表 2-1-3 互易領導涵義彙整表	27
表 2-1-4 轉型領導行為構面涵義彙整表	31
表 2-2-1 學者對動機的定義	36
表 2-2-2 學者對學習動機的定義	37
表 2-2-3 韋納歸因理論三向度分析	40
表 3-4-1 協助審閱問卷專家名單	47
表 3-4-2 「教師領導風格」量表之項目分析摘要表	49
表 3-4-3 「學習動機」量表之項目分析摘要表	50
表 3-4-4 研究量表之信度係數	52
表 4-1-1 A 校「教師領導風格」量表之因素均數比較	54
表 4-1-2 A 校「教師領導風格」量表之各題項均數比較	54
表 4-1-3 A 校「學習動機」量表之因素均數比較	56
表 4-1-4 A 校「學習動機」量表之各題項均數比較	56
表 4-1-5 B 校「教師領導風格」量表之因素均數比較	57
表 4-1-6 B 校「教師領導風格」量表之各題項均數比較	58
表 4-1-7 B 校「學習動機」量表之因素均數比較	59
表 4-1-8 B 校「學習動機」量表之各題項均數比較	60
表 4-1-9 C 校「教師領導風格」量表之因素均數比較	61
表 4-1-10 C 校「教師領導風格」量表之各題項均數比較	62
表 4-1-11 C 校「學習動機」量表之因素均數比較	63

表 4-1-12 C 校「學習動機」量表之各題項均數比較.....	64
表 4-1-13 D 校「教師領導風格」量表之因素均數比較.....	65
表 4-1-14 D 校「教師領導風格」量表之各題項均數比較.....	65
表 4-1-15 D 校「學習動機」量表之因素均數比較.....	67
表 4-1-16 D 校「學習動機」量表之各題項均數比較.....	67
表 4-2-1 A 校組別不同於「教師領導風格」量表之顯著性差異分析.....	70
表 4-2-2 A 校組別不同於「學習動機」量表之顯著性差異分析.....	70
表 4-2-3 B 校組別不同於「教師領導風格」量表之顯著性差異分析.....	71
表 4-2-4 B 校組別不同於「學習動機」量表之顯著性差異分析.....	72
表 4-2-5 C 校組別不同於「教師領導風格」量表之顯著性差異分析.....	72
表 4-2-6 C 校組別不同於「學習動機」量表之顯著性差異分析.....	73
表 4-2-7 D 校組別不同於「教師領導風格」量表之顯著性差異分析.....	74
表 4-2-8 D 校組別不同於「學習動機」量表之顯著性差異分析.....	75
表 4-2-9 認知差異顯著性歸納表.....	75
表 4-3-1 A 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析...	77
表 4-3-2 A 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析...	78
表 4-3-3 B 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析...	78
表 4-3-4 B 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析...	79
表 4-3-5 C 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析...	79

表 4-3-6 C 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析	80
表 4-3-7 D 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析	81
表 4-3-8 D 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析	81

## 圖目錄

圖1-1研究架構圖	16
圖2-1倡導關懷象限圖	25



## 第一章 緒論

本研究旨在探討國民小學導師領導風格對學生學習動機之影響的相關研究。本章共分為五節，第一節說明研究動機；第二節是研究問題；第四節是名詞解釋；第五節是研究範圍與限制。

### 第一節 研究動機

人類為求生存與發展，必須具備一些生活技能與知識，以增加適應環境的能力，在原始的社會中，未成年的兒童、青少年多與父母長輩同行，只需父母長輩的教誨，從父母長輩身上學習經驗，便足以具備所需的能力。然隨著人類文明的發展，社會日益進步複雜，光憑生活經驗已無法應付繁複的社會需求，於是遂逐漸產生有計畫、有規模的教育，於是學校教育便應運而生。對一個國家而言，教育是國家百年大計，是國家發展競爭力的根本，而學校是教育的主要場所。在學校教育制度裡，涵蓋範圍相當廣，從學前教育到國民小學、中學、技職教育、高等教育都可涵蓋在內，而在這些教育中，屬於初等教育的小學教育可說是一切教育的基礎。<sup>1</sup>在現行的國民小學中，班級則是學校的基本單位，也是學生最主要的學習與成長環境，而教師是教育政策最基層的執行者，是教育崗位上最前線的工作者，教師在班級上所進行的一切活動，都直接影響著學生的學習，而其中，又以「導師」影響最鉅。

對國小學生而言，導師是該班授課節數最多的教師，而且不僅在課務上指導學生，還必須負責生活、輔導等相關工作。導師不只是個教學者扮演了諮商員、社會工作者、協調者、溝通者、調查者、仲裁者、控制者、顧問、朋友、諮詢者、協助者、監督者等角色。<sup>2</sup>國小導師與班級朝夕學生相處，是班級活動的主導人物，更是國小學生認同模仿的重要對象，其領導風格對學生能產生潛移默化的影響，甚至影響學生的整體表現與學習成效。

---

<sup>1</sup> 吳青山，初等教育（台北：五南圖書出版公司，1999年，二版），頁3。

<sup>2</sup> 林進材，班級經營（台北：五南圖書出版公司，2005年），頁75-79。

領導理論一直是被廣泛研究的課題，從早期的特質論、行為論、情境論，到現今的互易領導、轉型領導，但這些領導理論多應用企業或行政機構、即使運用在學校，也多是探討校長的領導與學校的組織運作，而近年來，將領導理論運用於班級，已成為最近領導研究的新趨勢，因此，研究者想藉此研究了解教師領導風格對學生學習的影響，此即研究動機之一。

在學生的學習歷程中，學習的動機往往影響了往後的學習成就，學習動機是促使學習得以持續的動力之一。許多研究也發現，強烈的學習動機可以提升學習速率，當學生學習動機提高時，學習成效也隨之提升。<sup>3</sup>故研究者認為，激發學生的學習動機，是導師在教室中最重要的工作。雖然學習動機是學生本身的學習條件，但動機的激發和維持，卻與教師的領導有極大的關係，相關研究亦指出，教師運用適當的領導方式可以啟發學生的學習動機。<sup>4</sup>

筆者身為第一線的國小教育人員，在二十多年的職涯經驗中，常見到同一學年中，某些班級學習氣氛熱絡，學生參與活動之動機強、表現佳；而另有些班級學習氣氛較差，參與活動的意願低落，且學生與導師之關係冷淡甚至對立；或有某些導師，在其職業生涯中所帶領過的班級，學生均能表現出較強之學習動機與良好的班級氣氛，而有某些導師則反之，其所帶領的班級總是學習成效不彰，班上學生對班級毫無向心力，對於學習活動意興闌珊。筆者於教育現場所見，與上述的研究似有相符之處，為進一步釐清此一現象之因果脈絡，了解教師的領導風格與學生學習動機之關聯性，此即研究動機之二。

既然教師運用適當的領導方式可以啟發學生動機，但又以何種領導方式最適宜？蔣安慧在研究中指出，轉型領導對班級氣氛有顯著的影響。<sup>5</sup>陳志勇在研究中則指出，國小級任教師交互運用互易領導及轉化領導可以有效促進班級經營

---

<sup>3</sup>楊惠茵，班級經營效能與數學學習動機之灰度關聯—以彰化市某國小中年級為例（台中市：亞洲大學資訊工程學系研究所碩士論文，2013年1月），頁12。

<sup>4</sup>吳知賢，「學習動機的研究-成就動機、制握信念、習得無助、歸因理論的文獻探討」，台南師院初等教育學報，第3期（1990年），頁277-326。

<sup>5</sup>蔣安慧，國中導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機關係之研究-以礁溪國中為例（宜蘭縣：佛光大學公共事務學系碩士班碩士論文，2009年12月），頁93-94。

效能。另外互易領導與轉化領導之間的關係，是否有優劣，則見仁見智。<sup>6</sup>為更進一步探究比較此二種領導方式對學習動機的作用與關聯性，此即研究動機之三。

綜合以上所述，本研究將針對國小導師領導風格的差異與學生學習動機之關聯性為主題進行研究探討，根據研究結果提出具體建議事項以作為教育行政單位、學校主管、國小教師和未來研究之參考。

## 第二節 研究問題

根據上述的研究目的，本研究主要探討的問題如下：

- 一、 國小導師互易領導風格對學生學習動機的影響為何？
- 二、 國小導師轉型領導風格對學生學習動機的影響為何？
- 三、 國小導師國小導師轉型領導風格與互易領導風格何者對學生學習動機的影響較顯著？

## 第三節 文獻回顧

本節旨在針對教師領導及學生動機的相關研究加以歸納、探討，以作為本研究的論述基礎。

### 壹、教師領導的相關研究

研究者將近年來國內學者對於教師領導的研究加以彙整摘要如下表：

表 1-3-1 教師領導相關研究彙整表

研究者	年代	研究主題	研究對象	研究發現
黃輝雄	1999	國民小學教師班級領導風格與學生動	教師及國小四、六年級學生	1.目前國小教師互易領導風格以「積極介入管理」最常見；而教師轉化領導風格以「智能啟發」、「魅力」最為常

<sup>6</sup> 陳志勇，屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究（屏東縣：國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2002年），頁165。

		機關係之研究		<p>見，而以「激勵鼓舞」最為少見。此外，目前國小學生成就動機屬中上水準。</p> <p>2.不同性別國小教師在互易或轉化領導風格整體表現上有顯著差異，其中女性教師在「積極介入管理」、「權變酬賞」、「魅力」、「激勵鼓舞」、「智能啟發」、「個別化關懷」等層面的表現程度顯著高於男性教師。而以在「權變酬賞」及「魅力」層面上的差異最大。</p> <p>3.教師互易領導風格以「積極介入管理」對學生成就動機最具解釋力。</p> <p>4.教師轉化領導風格以「魅力」對學生成就動機最具解釋力。</p> <p>5.教師互易與轉化領導風格以「魅力」對學生成就動機最具解釋力。</p> <p>6.高成就動機班級之級任教師在班級領導上的具體作法傾向於互易與轉化領導權衡運用；低成就動機班級之級任教師傾向於互易領導風格，但未有充分的訊息顯現有關於轉化領導風格特徵的具體作法。<sup>7</sup></p>
陳志勇	2002	屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究	教師及國小五、六年級學生	<p>1.國小級任教師領導型式以「互易領導、轉化領導平衡運用」最多。</p> <p>2.國小級任女教師在轉化領導層面得分優於男性教師。</p> <p>3.服務年資不同之國小級任教師在轉化領導上無顯著差異。</p>

<sup>7</sup>黃輝雄，國民小學教師班級領導風格與學生成動機關係之研究（屏東縣：國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，1999年），頁112-128。

				<p>4.服務學校規模大小不影響級任教師在轉化領導層面之得分。</p> <p>5.教師領導風格與班級經營效能間有顯著 關聯。<sup>8</sup></p>
廖英昭	2005	國小級任教師領導行為與班級經營效能關係之研究	國小教師與高年級學生	<p>1.國小級任教師轉化領導行為為現況良好且 以「智慧啟發」表現最佳。</p> <p>2.不同背景變項國小級任教師，在轉化領導行為與班級經營效能上多數具有顯著差異。</p> <p>3.教師轉化領導行為表現越佳，班級經營效能越優異，其中以「整體轉化領導」與「教學品質」的相關最高。</p> <p>4.教師轉化領導是提升班級經營效能重要關鍵因素，其中「整體轉化領導」對班級經營效能整體及各層面最具預測力。<sup>9</sup></p>
余宗勳	2005	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	國小教師與六年級學生	<p>一、國小六年級學童不同性別、不同導師性別在成就動機上有顯著交互作用；女性導師教導下的女童成就動機最高。</p> <p>二、國小六年級學童不同性別、不同導師性別在教師轉化領導有顯著交互作用；女性導師教導下的女童所知覺的教師轉化領導最高。</p> <p>三、國小六年級學童不同性別、不同導師性別在教師互易領導有顯著交互作用；女性導師教導下的女童所知覺的教師互易領導最高。</p> <p>四、國小六年級學童不同性別、不同導師性別在學習適應上有顯著交互作用；女性導師教導下的女童學習適應最佳。</p> <p>五、國小六年級學童成就動機與學習適應有顯著正相關。</p> <p>六、教師轉化領導與國小六年</p>

<sup>8</sup>陳志勇，屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究，頁 161-170。

<sup>9</sup>廖英昭，國小級任教師領導行為與班級經營效能關係之研究（嘉義縣：國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，2005 年），頁 142-147。

				<p>級學童之學習適應有顯著正相關。</p> <p>七、教師互易領導與國小六年級學童之學習適應有顯著正相關。</p> <p>八、國小六年級學童成就動機、教師「魅力」領導、教師「願景」領導對學童之學習適應具有預測力。<sup>10</sup></p>
張恕鳳	2006	國小資優生自我概念、教師領導風格與學習適應關係之研究	國小高年級資優學生	<p>一、不同性別、不同年級之國小資優學生在自我概念上沒有顯著交互作用；國小五年級資優學生其自我概念顯著高於國小六年級資優學生。</p> <p>二、不同性別、年級之國小資優學生所知覺的教師轉化領導沒有顯著交互作用；國小女性資優學生所知覺的教師轉化領導顯著高於國小男性資優學生；國小五年級資優學生所知覺的教師轉化領導顯著高於國小六年級資優學生。</p> <p>三、不同性別、年級之國小資優學生所知覺的教師互易領導沒有顯著交互作用；國小五年級資優學生所知覺的教師互易領導顯著高於國小六年級資優學生。</p> <p>四、不同性別、年級之國小資優學生在學習適應上沒有顯著交互作用；國小女性資優學生在學習適應上顯著高於國小男性資優學生；國小五年級資優學生在學習適應上顯著高於國小六年級資優學生。</p> <p>五、國小資優學生之自我概念和學習適應有顯著正相關。</p>

<sup>10</sup> 余宗勳，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（台南市：國立台南大學教育系輔導教學碩士班碩士論文，2005年），頁141-146。

				<p>六、教師轉化領導和國小資優學生之學習適應有顯著正相關。</p> <p>七、教師互易領導和國小資優學生之學習適應有顯著正相關。</p> <p>八、國小資優學生「自我概念整體」、「魅力」、「表現」、「消極介入管理」以及「能力」對國小資優學生之學習適應具有預測力。<sup>11</sup></p>
楊義華	2007	國小教師轉化、互易領導與班級氣氛關係之研究	國小五六年級學生	<p>一、國小教師經常表現轉化、互易領導行為。</p> <p>二、目前國小教師整體班級氣氛程度普遍良好，但「秩序與組織」方面須加強。</p> <p>三、教師轉化、互易領導行為會因教師性別、服務年資、學校地區、學校規模的不同而有差異。</p> <p>四、班級氣氛會因教師性別、服務年資、最高學歷、學校地區、學校規模的不同而有差異。</p> <p>五、國小教師轉化、互易領導之運用和營造班級氣氛具有關係性。</p> <p>六、教師運用轉化、互易領導有助於班級氣氛的營造，其中以「個別化關懷」與「消極介入管理」最具關鍵。<sup>12</sup></p>
陳佳君	2007	嘉義市國民小學教師轉型領	國小五、六年級學生	<p>1.國民小學教師之轉型領導風格會因學歷而有所差別；國民小學教師之互易領導風格</p>

<sup>11</sup>張恕鳳，國小資優生自我概念、教師領導風格與學習適應關係之研究（台南市：國立台南大學特殊教育系碩士班碩士論文，2005年），頁97-124。

<sup>12</sup>楊義華，國小教師轉化、互易領導與班級氣氛關係之研究（屏東縣：國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，2007年），頁126-143。

		導、互易領導風格對學生自我概念及品格教育成效之影響		不會因學歷而有所差別。 2.教師轉型領導、互易領導風格與學生的自我概念達中度相關。 3.魅力領導、精神鼓舞、權宜獎賞及介入管理對學生品格教育成效具有 34% 的預測作用。 <sup>13</sup>
陳巧珣	2007	雲林縣國民小學英語教師轉型領導風格與學生英語學習動機之研究	國小四到六年級學生、英語教師	1.轉型領導中的「魅力」與學生學習動機中的「期望」相關性最高，與「情感」的關係最低。 2. 轉型領導中的「鼓舞」與學生學習動機整體為中度正相關，與其中的「期望」相關性最高，與「情感」的關係最低。 3. 轉型領導中的「智能激勵」與學生學習動機整體為中度正相關，與其中的「期望」相關性最高，與「情感」的關係最低。 <sup>14</sup>
郭小雙	2007	彰化縣偏遠地區國小導師領導風格對外籍配偶子女學習動機之影響	國小導師、外籍配偶子女	1.導師領導風格與外籍配偶子女學習動機之相關情形不一。 2. 導師轉型領導中的「魅力」與外籍配偶子女學習動機中的「價值」、「期望」兩個構面及整體學習動機的預測力最高。 3.導師互易領導之「消極介入管理」對外籍配偶子女學習動

<sup>13</sup>陳佳君，嘉義市國民小學教師轉型領導、互易領導風格對學生自我概念及品格教育成效之影響（彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2007年），頁191-194。

<sup>14</sup>陳巧珣，雲林縣國民小學英語教師轉型領導風格與學生英語學習動機之研究（彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2006年），頁197-204。

				機中的「情感」構面的預測力最高。 <sup>15</sup>
陳涵青	2007	台中市國民小學資訊教師領導風格對學生資訊教育課程學習動機之影響	國小三至六年級學生、資訊教師	1.教師轉型領導、互易領導各構面與整體及學生學習動機各構面與整體均呈中、低度正相關並達顯著水準。 2.轉型領導中的「魅力影響」與學習動機中的「價值成分」相關性最高。 3. 轉型領導中的「精神鼓舞」、「智力啟發」、「個人關懷」與學習動機整體的相關性最高。 <sup>16</sup>
蔣安慧	2009	國中導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機之研究-以礁溪國中為例	國中學生	1.導師轉型領導風格的各變項和班級氣氛各變相顯著相關 2. 導師轉型領導風格的各變項和學習動機各變相顯著相關，但轉型領導中的「個別關懷」和學習動機中的「學習態度」沒有顯著相關。 <sup>17</sup>
戴心瑀	2012	國小級任教師轉型領導與學生學習動機關係之研究	國小高年級學生	1、國小學生對級任教師轉型領導的知覺情況良好，其中以「激勵鼓舞」為最高，其次依序為「個別關懷」、「智識啟發」及「魅力影響」。 2. 國小學生具有良好的學習動機，其中以「工作價值」為最高，其次依序為「測試焦慮」、「內在目標」、「自我效能」、「外在目標」。 3. 國小級任教師展現轉型領導行為愈佳，愈能提高學生的

<sup>15</sup>郭小雙，彰化縣偏遠地區國小導師領導風格對外籍配偶子女學習動機之影響（彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2007年），頁131-134。

<sup>16</sup>陳涵青，台中市國民小學資訊教師領導風格對學生資訊教育課程學習動機之影響（彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2006年），頁125-129。

<sup>17</sup>蔣安慧，國中導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機關係之研究-以礁溪國中，頁98-103。

				學習動機。 4. 國小級任教師轉型領導能有效解釋學生學習動機，其中以「智識啟發」層面對學生學習動機的影響最大。 <sup>18</sup>
詹俊成、鄭志富、陳素青	2013	臺北市高中體育教師領導風格與班級氣氛對體育課學習動機之影響	高中學生	1、教師支持、親和、魅力、智能啟發可正向預測內在動機；2、教師支持、放任式領導、個別關懷可正向預測認同調節；3、魅力、個別關懷、投入可正向預測內射調節；4、放任式領導、消極介入管理可正向預測無動機。結論：臺北市體育教師個別關懷、魅力、智能啟發之領導風格，以及教師支持、親和、投入的班級氣氛有助於正向影響學生的自主性動機型態；放任式領導、消極介入管理則可正向影響學生非自主性動機型態。 <sup>19</sup>

資料來源：作者整理

### 一、研究對象方面

在研究對象上，以國小學生與國小老師居多，如黃輝雄、陳志勇、廖英昭、張恕鳳、楊義華、陳佳君、陳巧珣、郭小雙、陳涵青、戴心瑀，而其中又以班級導師與該班學生為主。

### 二、研究結果方面

由上述研究結果歸納出，教師領導方式普遍影響學生的學習動機（黃輝雄、陳巧珣、郭小雙、陳涵青、戴心瑀）、班級經營效能（陳志勇、廖英昭）、班級氣氛（楊義華、蔣安慧）、學習適應（余宗勳、張恕鳳）、品格教育成效（陳佳君）。而多數研究結果指出，教師轉型領導較互易領導對學生、班級更有顯著成效，但

<sup>18</sup>戴心瑀，國小級任教師轉型領導與學生學習動機關係之研究，頁 115-122

<sup>19</sup>詹俊成、鄭志富、陳素青，「臺北市高中體育教師領導風格與班級氣氛對體育課學習動機之影響」，體育學報，頁 257 - 272。

仍不能排除互易領導對學生的影響，如陳志勇的研究結果指出，國小級任教師領導型式以「互易領導、轉化領導平衡運用」最多，且上述研究者的結論亦多指出互易領導對學生或班級有其作用，如黃輝雄、陳志勇、楊義華、陳佳君等，而上述研究者多以隨機抽樣的方式施以問卷調查，故無法排除樣本班級導師同時具有「互易領導」與「轉型領導」兩種風格，是故在推論兩種領導風格之優劣方面，尚有不足之處。

## 貳、學習動機的相關研究

研究者將近年來國內學者對於學生學習動機的研究加以彙整摘要如下表：

表 1-3-2 學生學習動機之相關研究

研究者	年代	研究主題	研究對象	研究發現
蔣恩芬	2000	學習動機相關因素探討與學習動機方案成效研究	國中學生	學生學習動機的相關因素如下： <b>1.父母因素</b> ：分為提供良好的學習環境、溝通學習的價值與理由、教孩子學習的策略與方法、獎勵方式與示範楷模。 <b>2.師長因素</b> ：分為對學生的態度、學習動機策略的使用、對學生的要求、教學方式與獎勵方式。 <b>3.同儕因素</b> ：分為同儕競爭與同儕認同。 <b>4.個人因素</b> ：分為個人氣質、興趣、自我要求、成就感與成功期望。 <sup>20</sup>
鍾銘煌	2006	學習動機、家長參與子女學校教育及學業成就之關係一	國小四、六年級學生	1.不同性別、年級、家庭社經地位之學生其學習動機有顯著之差異。2.不同家長參與程度之學生其學習動機有顯著之差異。 <sup>21</sup>

<sup>20</sup>蔣恩芬，學習動機相關因素探討與學習動機方案成效研究，(高雄市：國立高學師範大學特殊教育系研究所碩士論文，2000年)，頁

<sup>21</sup>鍾銘煌，學習動機、家長參與子女學校教育及學業成就之關係一以雲林縣國民小學為例，(彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2006年)，頁 123-127。

		以雲林縣國民小學為例		
孫旻儀、王鍾和	2007	國中教師管教方式與學生在校學習動機關係之探討	國中學生	1.不同性別學生所知覺到的教師管教方式類型有顯著的差異存在。2. 不同區域學生所知覺到的教師管教方式類型有顯著的差異存在。3.教師管教方式類型不同，學生的學習動機有顯著的差異存在。 <sup>22</sup>
趙玲瑛	2008	影響國小高年級學童科學學習動機之相關因素研究	國小高年級學生	1.不同性別之國小高年級學生對於科學學習動機並無差異。2. 科學學習環境知覺對學習動機並沒有顯著之直接影響、但可透過學習焦慮及科學學習策略間接影響學習動機。 <sup>23</sup>
劉政宏、黃博聖、蘇嘉鈴、陳學志、吳有城	2010	「國中小學習動機量表」之編制及其信、效度研究	國小六年級至國中三年級學生	1.國中或國小階段男女生學習動機上並無差異。2.各種學習動機成分中，學生對課業學習的價值普遍有較正向的看法，然而在執行意志與情感上則相對顯得不足。 <sup>24</sup>
楊惠茵	2012	班級經營效能與數學學習動機之相關聯度 — 以彰化市某	國小中年級學生	教師的班級經營效能會影響學生在學習數學課程時，對於該項學習的重要性、價值與效用的認知程度。反之在數學學習動機的價值成分與期望成分會影響教師

<sup>22</sup>孫旻儀、王鍾和，「國中教師管教方式與學生在校學習動機關係之探討」，國民教育研究學報，第18期（2007年）頁165-185。

<sup>23</sup>趙玲瑛，影響國小高年級學童科學學習動機之相關因素研究（嘉義市：國立嘉義大學科學教育研究所碩士論文，2009年1月），頁71-72。

<sup>24</sup>劉政宏、黃博聖、蘇嘉鈴、陳學志、吳有城，「國中小學習動機量表之編制及其信、效度研究」，測驗學刊，第57輯第3期（2010年9月），頁371-401。

		一國小之 中年級為 例		班級經營效能的學習效果、 班級氣氛層面等重大成果。 <sup>25</sup>
--	--	-------------------	--	--

資料來源：作者整理

作者將以上研究結果歸納如後：

### 一、影響學生學習動機的因素

由以上研究結果歸納，影響學習動機的因素有父母家庭（蔣恩芬、鍾銘煌）、教師班級經營或管教方式（孫旻儀、王鍾和；楊惠茵）、同儕（蔣恩芬）等，這些都與學習動機有關。

### 二、學生背景變項

根據以上研究歸納，學生性別、年級與學習動機是否相關並不一致，劉政宏等人與趙玲瑛的研究發現，男女生學習動機上並無差異，而鍾銘煌的研究則顯示有差異。而在學生年級方面，劉政宏等人的研究則顯示並無差異，但鍾銘煌的研究則顯示有差異。故學生的學習動機是否會因年級與性別而有所差異，仍待進一步探討。

### 參、小結

根據以上文獻歸納，影響學生的學習動機的因素亦包含了學生的家庭背景、同儕、個人等，但過去針對教師領導風格與學生學習動機的研究中，仍無法完全排除環境因素的干擾，因此本研究擬以梧棲區國小高年級學生為研究對象，使用問卷調查為工具，以不同的研究設計，探討並比較國小級任導師的領導風格對學生學習動機的影響。

## 第四節 名詞解釋

壹、國小學生：國民小學就學年限分為六個階段，一、二年級稱為低年級；三、四年級稱為中年級；五、六年級稱為高年級。本研究所指的國民小學學生，是以104學年度就讀台中市公立國民小學五、六年級

<sup>25</sup>楊惠茵，班級經營效能與數學學習動機之灰度關聯—以彰化市某國小中年級為例，頁 64-65。

學生為抽樣調查研究對象。

貳、國小導師：本研究所指的國小導師，係指國民小學支領「導師費」的現任合格級任教師。本研究是以 104 學年度台中市梧棲區公立國民小學五、六年級級任教師為抽樣調查研究對象。

參、導師領導風格：

本研究所探討之教師班級領導風格，係指教師在班級領導上運用互易領導及轉型領導的情形。茲就此兩種領導風格的涵義及其操作性定義說明如下：

一、互易領導風格 (Transactional leadership)<sup>26</sup>

互易領導風格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，以此使部屬工作並達成目標的一種領導。本研究參照之前的研究文獻並依據班級情境，將互易領導細分為三個層面的特徵：

- (一) 有條件的酬賞：導師與學生約定班級中的各項事務，只要達到標準即可得到應有的獎勵。
- (二) 積極介入管理：導師隨時依據學生的表現，即刻給予回饋或懲罰。
- (三) 消極介入管理：導師只有在學生犯錯時才介入處理學生相關事宜。

二、轉型領導風格 (Transforming leadership)<sup>27</sup>

本研究參照之前的研究文獻並依據班級情境，將轉型領導定義如下：導師運用個人的魅力，透過對學生個別化的關懷，運用各種策略激勵學生向上，增加班級凝聚力，與學生理性溝通及良性互動，激發學生智能提升學生的學習動機，增進學生學習及生活上的適應，進而促進班級氣氛達到卓越自我實現的個人需求層次的領導行為。以班級情境而言，其包含四個層面：

- (一) 魅力：教師以個人獨特的吸引力或行為，獲得學生的尊重與信賴，成為其學生學習的對象。
- (二) 智力啟發：教師藉由腦力激盪、改變學生對問題的認知及解決方法，使學生培養解決問題的能力。

<sup>26</sup>謝文全，教育行政學（台北：高等教育文化事業有限公司，2004 年），頁 284。

<sup>27</sup>秦夢群，教育領導理論與應用（台北：五南圖書出版公司，2013 年），頁 254-256。

(三) 鼓舞激勵：教師對學生有信心與期望，透過對學生的尊重、適當的授權與鼓勵，與學生分享共同目標，以及彼此在重要事情上的共識，提升學生追求成功的動機。

(四) 個別化關懷：教師隨時關心學生各方面的表現並關注每一位學生的成長，提供學生自我肯定的機會。

#### 肆、學習動機：

學習動機是指在學習情境中，學習者能主動學習的動力，能積極參與學習活動的歷程，朝向既定的學習目標而努力，並維持學習活動的內在心理歷程，本研究依據平瑞克的「動機理論」<sup>28</sup>並參照郭小雙<sup>29</sup>和陳涵青<sup>30</sup>的研究，將學習動機分為以下三個構面。

一、價值成分：學習者對於學習工作的重要和價值的信念與從事工作的理由。

二、期望成分：學習者對於自己完成一項學習工作能力或技巧的信念。

三、情感成分：學習者對於學習工作、學習成果或自身能力的情緒反應。

### 第五節 研究範圍與限制

#### 壹、研究範圍

本研究以台中市梧棲區公立小學之國小五、六年級學童為研究對象，其他地區之各級公、私立學校則不在本研究範圍內。

#### 貳、研究限制

##### 一、研究對象

本研究以台中市梧棲區公立小學之國小五、六年級學童為研究對象，故研究結果可能無法類推於其他地區或其他階段的學生。

##### 二、受試者本身之限制

本研究採量化方式進行教師領導風格及學生學習動機的資料蒐集，雖然採直

<sup>28</sup>葉炳煙，「學習動機定義與相關理論之研究」，屏東教大體育，第16期（2013年），頁290-291。

<sup>29</sup>郭小雙，彰化縣偏遠地區國小導師領導風格對外籍配偶子女學習動機之影響，頁7-8。

<sup>30</sup>陳涵青，台中市國民小學資訊教師領導風格對學生資訊教育課程學習動機之影響，頁71。

接施測及不記名的方式實施，但在學生填答時可能因自身主客觀因素影響，或因自我防衛和社會期許的影響而無法呈現真實反應。

## 第六節 研究架構與研究假設

本研究主要探討國小級任導師領導風格與學生學習動機之關係，並依據第一章所敘述之研究動機與第二章文獻探討之分析，設計本研究架構。

本研究之主要變項由兩個部分加以探討，其一為教師領導風格，包括了「互易領導」與「轉型領導」，另一部分則為學生學習動機，據此，本研究之基本架構如圖 1-1：

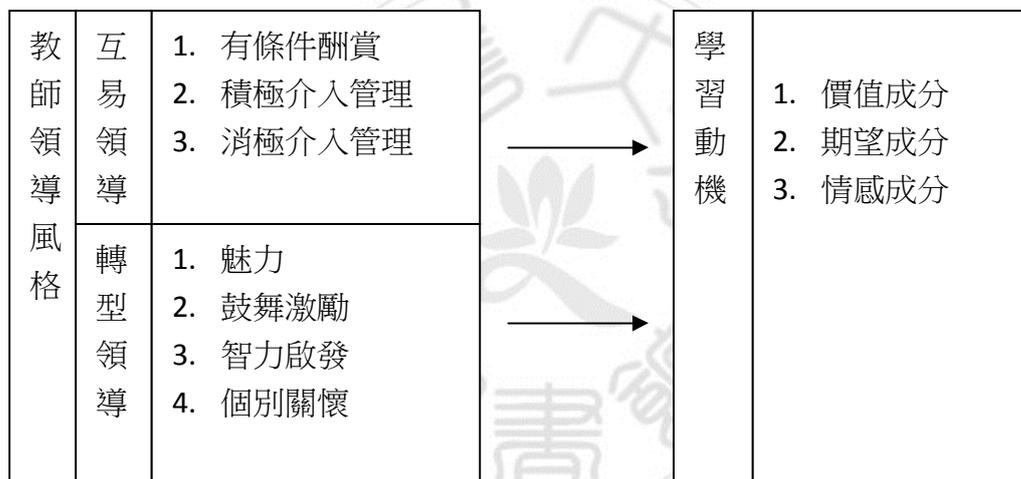


圖 1-1 研究架構圖

資料來源：作者整理

本研究以導師的領導風格為自變項，分為互易領導風格和轉型領導風格，在互易領導風格的構面包括了「有條件酬賞」、「積極介入管理」、「消極介入管理」等三個構面，轉型領導包含了「魅力」、「鼓舞激勵」、「智力啟發」、「個別關懷」等四個構面。而依變項為學習動機，其中包含了「價值成分」、「期望成分」、「情感成分」等三個層面。

根據研究目的、研究架構，本研究提出研究假設如下：

假設一：國小導師互易領導風格對學生學習動機有顯著影響。

假設二：國小導師轉型領導風格對學生學習動機有顯著影響。

假設三：國小導師轉型領導風格比互易領導風格對學生學習動機更具顯著影響

## 第七節 章節安排

本研究分為五章，第一章為緒論，主要介紹研究動機、研究問題、研究假設、研究架構既研究範圍與限制。

第二章為理論探討，主要針對領導理論以及學習動機理論的源流、脈絡加以分析探討，整理出本研究的理論基礎。

第三章為研究設計與實施，主要說明研究設計、研究對象與研究工具。

第四章是研究結果與討論，本章係根據作者回收之資料進行統計分析，探討受試樣本在「教師領導風格」與學生的「學習動機」之相互關係與影響程度。

第五章為結論與建議，本章主要針對第四章的資料統計分析，歸納提出研究發現並針對相關單位與後續研究提出建議。

## 第二章 理論探討

本研究旨在探討國小導師領導風格與學生學習動機之關係，欲了解二者之間的關係，須就領導風格、學習動機做一探討，討論領導與動機的理論與相關研究，分析其相關概念，以作為本研究問卷編制及結果分析討論的基礎。以下共分二節，進行理論探討：第一節為領導風格之理論基礎；第二節為學習動機之理論基礎，期能藉由綜合理論探討之所得，以建立本研究之架構。

### 第一節 領導風格的理論基礎

本節旨在探討領導的定義、理論發展及互易領導、轉型領導的理論基礎並說明為何本研究會以互易領導、轉型領導國小導師領導風格探討之依據。

#### 壹、領導的定義

領導 (leadership) 一詞就英文字面上而言，係指引導 (to lead) 及指示工作方向 (show the direction)，亦即引領組織成員朝目標邁進，期能達到共同的目標。領導向來是組織現象中最受重視的焦點，基於領導與組織之間的密切關係，許多學者皆致力於尋求一個有效的領導模式，然領導一詞雖然在組織內外部溝通中時常被運用，但因各學者研究的取向、方法及目的不同，故所持的看法不盡相同。茲將國內外學者有關領導的定義加以整理如表 2-1-1。

表 2-1-1 國內外學者對領導的定義

研究者	年代	領導的定義
黃昆輝	1991	教育行政領導是教育行政人員指引組織方向目標，發揮其影響力，以糾合成員意志，利用團體智慧，激發並引導成員向心力，以達組織目標的行為。 <sup>1</sup>
謝文全	2004	領導是團體情境裡，透過與成員的互動來發揮影響力，

<sup>1</sup>黃昆輝，教育行政學（台北：東華書局，1991年），頁361。

		以導引團體方向，並糾合群力激發士氣，使其同心協力齊赴團體目標的歷程。 <sup>2</sup>
張慶勳	2004	領導風格是領導者的思想、行為，與組織環境的綜和表徵，它具有領導者個人的領導行為特色。 <sup>3</sup>
Chemers	1997	領導是一種社會影響過程，在此過程中有一方能獲得他方的協助與支援，進而完成共同任務。 <sup>4</sup>
Robbins	2009	領導是一種影響團體達到目標的能力，這種能力來源可能是由領導者的職位，也可能是自然產生的。 <sup>5</sup>
Yukl	2009	領導決定團體或組織目標，促動工作行為以達成這些目標，並影響團體持續維持與團體文化的各種影響歷程。 <sup>6</sup>

資料來源：作者自製

根據上述對「領導」的觀點，筆者整合出以下的共通點：

一、領導是一種交互作用，存在團體情境裡：

領導是一種交互作用的關係，領導者運用權力或人格特質與組織成員相互影響，以達成組織目標，此關係只存在於團體情境，且這個團體至少由領導者與被領導者兩方構成。

二、領導是一種影響力：

領導是一種影響力，如果沒有影響力，領導就不存在。領導者透過影響力來影響別人的行為以達成共同的目標。

三、領導是一種歷程：

領導者引領被領導者達成組織目標的過程。

四、領導是引導成員合力達成組織目標：

領導的主要目的在達成團體的共同目標，而這個目標的達成非靠個人，而是

<sup>2</sup>謝文全，教育行政學（台北：高等教育文化事業有限公司，2004年），頁243。

<sup>3</sup>張慶勳，「校長領導風格與行為之研究」，屏東師院學報，第20期（2004年），頁1-38。

<sup>4</sup> Martin.M.Chemers. *An integrative theory of leadership* (Mahwah, NJ:Erlbaum, 1997), p. 15.

<sup>5</sup> Stephen.P. Robbins. *Organizational behavior-Concepts, controversies, and applications* (Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall, 2009), pp. 32-33.

<sup>6</sup> Gary.Yukl. *Leadership in organizations* (Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall, 2009), p. 14.

領導者糾合組織成員共同努力完成。

綜上所述，筆者將領導定義為：在團體組織裡，領導者在引領組織成員的過程中，運用其影響力，在團體的交互作用下糾合成員、激勵士氣，以達成組織目標的行為歷程。

## 貳、領導理論的發展

研究領導的理論隨著社會環境變遷與時俱進，且不斷推陳出新，配合環境產生新的理念，而理論的演進，有其時代背景與脈絡。

### 一、領導研究取向

謝文全將領導研究取向歸納區分為「心理研究取向」、「社會研究取向」、「權變研究取向」。心理研究取向（psychological approach）又稱「人格素質研究法」（personality-trait approach）。採用此取向的學者相信「偉人論」，認為成功的領導者必定具有若干異於他人之人格特質，而這些特質是可以利用科學方法發掘出來，供選拔獲培訓領導人才為參據；社會研究取向（sociological approach）又稱為「情境研究取向」（environmental approach），此一取向的研究重點在於那些情境因素會影響領導行為的表現與效果，採用此取向的人大多抱著「環境論」的觀點，認為領導是由環境來做決定的，有怎樣的環境就有怎樣的領導；權變研究取向（contingency approach）是一種綜合性的方法，又稱為「素質-情境研究法」（trait-situational approach），此種取向兼用心理學及社會學兩種研究法來研究領導，採用此法的人多持「人與情境交互影響論」，認為領導是同時受到領導者的素質及情境所交互影響，其研究重點是，何種領導素質或行為在何種情境下運用，才能發揮領導的效果，因此研究的層面涵蓋了領導者特質、情境特性、領導者行為及領導效能等四個概念。<sup>7</sup>

蔡培村、武文瑛在綜合歸納國內外領導理論發展之後，將領導理論的發展脈絡分成三種研究類別，分別是「非實證研究」、「傳統實證研究」、「現代實證研究」。非實證研究包含：東方哲學論、偉大人物論、時代論；傳統實證研究

<sup>7</sup>謝文全，教育行政學，頁 244-246。

包含：特質論、行為論、情境論；現代實證研究包含：現代領導理論之轉型領導、魅力領導、競值領導、願景領導等。<sup>8</sup>

秦夢群則將教育領導的研究，歸納區分為「實證論走向」、「詮釋走向」、「批判走向」、「後現代走向」。<sup>9</sup>如表 2-1-2。

表 2-1-2 教育領導研究不同走向分析表

	實證論走向	詮釋走向	批判走向	後現代走向
主要研究觀點	1.成功領導者特質與行為 2.領導與學校產出之間的關係	1.政治與權力運作觀點 2.建構論觀點	1.性別 2.種族 3.文化 4.社會階級	1.解構 2.脈絡 3.混沌現象 4.複雜結構
關心議題	1.何種變項可以成功預測領導行為 2.何種領導可以造成最大的效能與效率	1.學校政治與權力之轉換與各利益團體間的合縱連橫 2.領導者如何塑造其領導行為及其使用形式	1.領導者如何利用主流價值遭縱宰制被領導者 2.關心平等與分權問題	1.研究者如何在特定脈絡中呈現研究發現 2.研究者與被研究者之間的交會關係
研究方法	統計分析如變異分析、回歸分析、因徑分析	民族誌、人類學、生命傳記等質性方法	觀察法、深度訪談法、歷史法	文本分析、系譜學

資料來源：秦夢群，教育領導理論與應用（台北：五南圖書出版公司，2013年），頁13。

## 二、理論演進

不同的研究途徑推演出不同的領導理論，謝文全將領導理論演進分為「特質

<sup>8</sup>蔡培村、武文瑛，領導學：理論、實務與研究（台北：麗文文化，2004年），頁89。

<sup>9</sup>秦夢群，教育領導理論與應用（台北：五南圖書出版公司，2013年），頁13。

論」、「行為論」、「情境論」等三個時期<sup>10</sup>；蔡培村、武文瑛則將理論演進分為「東方哲學」、「偉大人物論」、「特質論」、「行為論」、「情境論」、「現代領導理論」等六個發展階段<sup>11</sup>；蔣安慧則將理論演進分為「特質論」、「行為論」、「情境論」、「現代領導理論」等四個時期<sup>12</sup>。綜上所述，研究者以「特質論」、「行為論」、「情境論」、「現代領導理論」等四個時期分別說明如下：

#### （一）特質論時期（trait theory period）

特質論盛行於 1940 年以前，此時期對領導的研究主要是採取心理學研究取向，試圖找出成功領導者的特質，包括生理、人格、智慧等方面，是最早以實證科學來研究領導。<sup>13</sup>

Stogdill 在領導者特質分析中最具代表性，他在 1948 年將 1904 年至 1948 年間共 124 個相關研究加以綜合，將領導特質歸納為能力、成就、責任、參與、地位、情境等六項。<sup>14</sup>

Katz 則將成功的領導特質加以分類，認為主管行政人員須具備「技術能力」、「人際關係能力」、「概念性能力」等三項技能。<sup>15</sup>

佛羅里達大學（University of Florida）研究發現，領導者特質可分為與生俱來與後天習得兩種。在天賦的素質（inherited traits）中，以利用知識於實際問題中的能力最具意義，而生理特徵與領導之間並無顯著的關聯，而在習得的特性中以洞察力、進取、合作、堅忍、情緒穩定、判斷力、以及溝通技巧最具意義，這項結論顯示領導特質大部分為後天習得，而非遺傳<sup>16</sup>。

綜合以上，雖然可以歸納個人特質與領導的關係，但同時也發現在解釋上有所限制，無法了解領導的多元性，更忽略了情境因素，無法辨識領導特質與效能

<sup>10</sup>謝文全，教育行政學，頁 246。

<sup>11</sup>蔡培村、武文瑛，領導學：理論、實務與研究（2004 年），頁 89。

<sup>12</sup>蔣安慧，國中導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機關係之研究-以礁溪國中為例(宜蘭縣：佛光大學公共事務學系碩士班碩士論文，2009 年 12 月)，頁 14。

<sup>13</sup>謝文全，教育行政學，頁 246。

<sup>14</sup>吳青山，學校行政，第六版（台北：心理出版社，2004 年），頁 137

<sup>15</sup>秦夢群，教育領導理論與應用（2013 年），頁 187

<sup>16</sup>黃昆輝，教育行政學，頁 384。

的因過關係，故研究領導的方向轉而觀察領導者的行為取向。

## （二）行為論時期（behavior theory period）

行為論出現約在 1940 年左右，由於特質論的研究無法滿足需求，加上行為主義心理學崛起，因此研究重心逐漸轉移到領導者表現的領導行為上。他們利用問卷、量表、晤談及觀察等方式來找出那一種領導行為最有效。<sup>17</sup>

在這個時期最具代表性的研究為俄亥俄州立大學（Ohio State University）「領導行為描述量表」（Leader Behavior Description Questionnaire 簡稱 LBDQ）的研究。根據其研究結果，將領導行為歸納為「倡導」（initiating structure）與關懷（consideration）兩個因素。茲分別如下：

1.倡導：指領導者能釐清劃分與部屬之間的權責關係，確立組織目標、設定明確工作程序、建立溝通管道的領導行為。

2.關懷：指領導者對於部屬的感受能有所察覺，尊重部屬的想法，建立互信與組織溫暖氣氛的領導行為。<sup>18</sup>

LBDQ 依照領導者在關懷與倡導兩個層面上的得分高低，將領導風格劃分為四種不同象限，分別為「高倡導高關懷」、「高倡導低關懷」、「低倡導低關懷」、「低倡導高關懷」。<sup>19</sup>如圖 2-1

<sup>17</sup>黃昆輝，教育行政學，頁 385。

<sup>18</sup>秦夢群，教育領導理論與應用，頁 200。

<sup>19</sup>謝文全，教育行政學，頁 274。

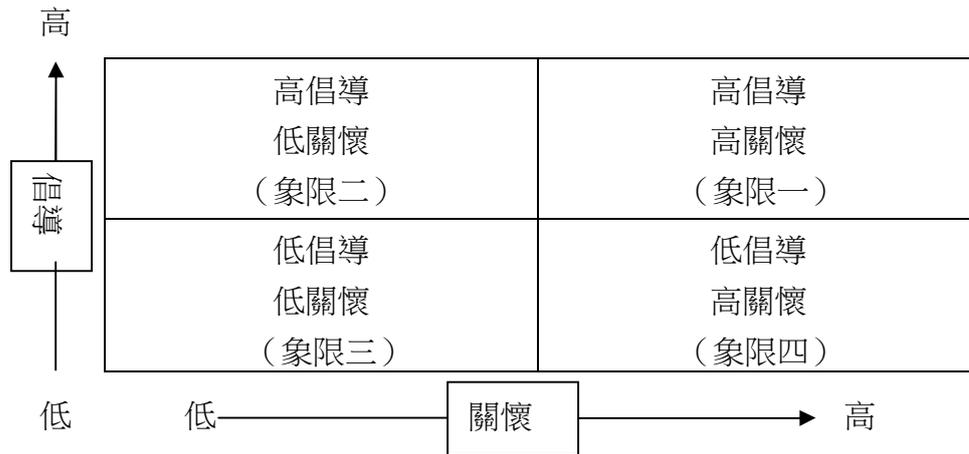


圖 2-1 倡導關懷象限圖

資料來源：謝文全，教育行政學（台北：高等教育文化事業有限公司，2004 年），頁 243。

根據國內外研究，以「高倡導高關懷」為最有效的領導方式，而最無效者為「低倡導低關懷」。<sup>20</sup>

綜合上述，行為論對領導行為提出分類，也建立了行為與領導效能間的連結，但行為論也忽略了情境因數及測量工具不同造成準確性不一，因而無法有效衡量領導行為與組織績效的準確性，後續學者因此開始加入情境因素做考量。<sup>21</sup>

### （三）情境論時期（situation period）

情境論時期又可稱「權變論」時期，自 1960 年後，一些學者在特質論與行為論的基礎上所發展而成，此時期學者的觀點認為沒有一種方式能夠完全適用一切不同的情境，領導的效能高低需視領導者行為與情境的配合度而定，強調領導者必須因應情境的不同，因時因地制宜，選擇最適宜的方式才能有效達成組織目標。在此時期最具代表性的人物有費德勒（Fidler），他主張成功領導者應依情境之相異而採不同的領導類型。他認為影響領導者成功的情境有三個，分別是「領導者與成員的關係」、「工作結構」、「職權」，其中以「領導者與成員的關係」影響最大。<sup>22</sup>

整體來說，此時期的理論考慮了在領導行為下種種情境脈絡的因素，但另一方面，各家學者選擇的相關變項莫衷一是，難以達成共識，且各家學者的觀點仍

<sup>20</sup>謝文全，教育行政學，頁 274~275

<sup>21</sup>林龍和，高雄市國民小學校長家長式領導與教師服務士氣關係之研究，（高雄市：國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，2005 年 6 月），頁 20。

<sup>22</sup>秦夢群，教育領導理論與應用，頁 216~219。

無法窮盡所有的情境因素，因此也限制了其實用性與推論性。國內學者秦夢群將權變理論的缺失歸納為「情境變項的整合未有共識」、「理論發展仍侷限於封閉系統」、「理論驗證性不足」、「實際實行效果有所爭議」等四項，他同時指出權變理論的優點在於將情境因素列為主要中介變項，並不追求最佳領導型態。<sup>23</sup>溫子欣則認為權變論有「考量情境因素」、「領導者與被領導者的雙向突顯」、「領導型態的劃分既詳細又保持彈性」、「理論主張清楚易懂，易於學習實踐」、「理論形成實有面面俱到、跨情境的中心價值」等五項優點。<sup>24</sup>

綜合上述，權變論比特質論與行為論更貼近現實，但仍有所不足，也因此促成了現代領導理論的興起。

#### （四）現代領導理論

以過去的研究為基礎再加上對傳統領導理論感到不足，於是陸續促成現代領導理論的誕生。依照多數領導學者的分期，現代領導理論時期多指 1980 年以後，但實際上，新領導理論基礎的萌芽在之前就開始了，如 Blau 提出社會交換理論的主張，此為互易領導的核心概念；伯恩斯（Burns）則將領導分為轉型領導與互易領導兩種型態。接著在 1980 年代之後陸續產生許多新興的領導理論，如魅力領導（charismatic leadership）、願景領導（visionary leadership）、服務領導（servant leadership）…等。秦夢群將現代領導理論依其內涵分為七群組，分別為「轉型領導」、「互易領導」、「道德領導」、「服務領導」、「分布式領導」、「家長式領導」、「文化領導」。<sup>25</sup>

雖然現代領導理論如雨後春筍般陸續由學者提出，但有些尚缺乏足夠的理論基礎，有些則是名稱雖異，但其內涵則十分相近。研究者根據教師在教育現場的實際作為，並參照前人之研究發現，以「轉型領導」與「互易領導」較能符合國小班級教師領導的現況，故本研究所探討的領導風格，是以現代領導理論中的

<sup>23</sup>秦夢群，教育領導理論與應用，頁 237~240。

<sup>24</sup>溫子欣，成功校長領導行為研究(台北市：國立政治大學教育學系行政組博士班博士論文，2009 年 7 月)，頁 61。

<sup>25</sup>秦夢群，教育領導理論與應用，頁 250-251。

「轉型領導」與「互易領導」為主。

### 參、互易領導

過往的領導理論多屬於「領導者」與「部屬」的關係之探討，領導的方式脫離不了「獎勵」與「懲罰」，以而 Blau 提出社會交換理論的主張最具代表性，此即成為互易領導的核心概念。<sup>26</sup>

#### 一、互易領導的涵義

Bass 認為互易領導中，領導者和成員具備了以下的關係：領導者要了解部屬的需求；領導者對部屬努力所要求的酬賞要承諾並互易；部屬能從工作中立即獲得其所要的利益。Sergiovanni 則認為：互易領導是以物易物的領導，領導者與被領導者彼此達成協議，領導者付出成員想要的事務，來交換領導者所想要的事務。<sup>27</sup>

以下將國內學者對互易領導的涵義歸納如下表：

表 2-1-3 互易領導涵義彙整表

學者（年代）	互易領導的涵義
劉慶中（1996）	領導者與成員間相互影響的動態過程，以雙方在最大的利益和最小的損失原則下所達成共同的目標。 <sup>28</sup>
張慶勳（1996）	領導者運用磋商、妥協、討價還價的策略，滿足成員的需求，藉此使成員工作的一種領導。 <sup>29</sup>
吳清山、林天佑（1998）	組織領導人透過「折衝」、「協商」的過程，讓成員需求得以獲得滿足，促使成員願意為組織貢獻心力，發揮團隊力量，以完成組織目標。 <sup>30</sup>

<sup>26</sup>秦夢群，教育領導理論與應用，頁 253。

<sup>27</sup>范熾文，國小校長轉型、互易領導與學校組織績效之研究，花蓮師院學報，第 19 期（2004 年 10 月），頁 23

<sup>28</sup>劉慶中，「卓越學校行政領導理念研究—文化領導內涵初探」，發表於台灣省第二屆教育學術論文發表會（新竹：台灣省立新竹師範學院，1991 年），頁 710-756。

<sup>29</sup>張慶勳，校長領導風格與行為之研究，屏東師院學報，第 20 期（2004 年），頁 1-38。

<sup>30</sup>陳志勇，屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究，頁 29。

曾榮祥（2000）	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。 <sup>31</sup>
范熾文（2004）	互易領導乃是訴諸成員之自身利益，透過獎懲、互惠歷程及角色澄清，來控制預期目標的達成。 <sup>32</sup>
謝文全（2004）	互易領導是本著社會交換理論的原理，透過交易互惠的方式來帶動成員的領導方式。領導者要的是成員的服務與奉獻，而成員要的是領導者與組織給予適當的回報，彼此互不相欠。 <sup>33</sup>
涂玉茹（2013）	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。 <sup>34</sup>

資料來源：作者整理

由表 2-3 可以得知，互易領導的重點在於領導者與成員互取所需，領導者運用自己所能掌握的資源、權力為籌碼，以磋商、妥協、討價還價為手段，據此，本研究將互易領導界定如下：領導者運用磋商、妥協、討價還價的策略，滿足部屬的需求，以此使部屬工作並達成目標的一種領導。

## 二、互易領導的構面

Bass 將互易領導分為「有條件酬賞」（contingent reward）及「介入管理」（management by exception）兩層面，其中介入管理亦有譯為「例外管理」，<sup>35</sup>後續有關互易領導的研究，也多依循此架構，本研究為求研究之一致性，統一譯為「介入管理」，茲就「有條件酬賞」、「介入管理」加以探討。

### （一）有條件酬賞

<sup>31</sup>涂玉茹，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（嘉義縣：南華大學企業管理學系管理科學碩士班碩士論文，2013 年）頁 21。

<sup>32</sup>范熾文，國小校長轉型、互易領導與學校組織績效之研究，頁 23。

<sup>33</sup>謝文全，教育行政學，頁 284。

<sup>34</sup>涂玉茹，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，頁 24。

<sup>35</sup>陳志勇，屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究，頁 30。

陳志勇將有條件酬賞定義為「領導者與部屬相約定工作績效的酬賞」；<sup>36</sup>鄭嘉麟則定義為「領導者和組織成員間的一種正向增強交互作用，當成員達到領導者期望時，領導者即應提供適切的獎賞」；<sup>37</sup>郭小雙認為有條件酬賞是「導師使學生清楚知道，要獲得怎樣的獎賞就必須完成某種程度的學習工作，教師和學生彼此為學習結果的獎賞而協定，表現越有績效獎賞越好，而協定是可以事前或事後約定的」；<sup>38</sup>涂玉茹的定義是「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」。<sup>39</sup>

## （二）介入管理

陳志勇對介入管理定義為「積極介入管理：級任教師隨時注意學生的表現並給予立即回饋，避免錯誤發生。消極介入管理：級任教師在學生出錯時才介入處理相關事宜。」<sup>40</sup>鄭嘉麟則認為消極介入管理「是指當員工未能達到預期行為時，領導者使用處罰及其他修正行為來矯正實際與預期標準的偏差」；積極介入管理「是指領導者隨時觀察員工及採取修正行為，來確保工作有效的達成」。<sup>41</sup>郭小雙的定義是「積極介入管理：導師隨時注意學生的行為，如有不良表現，即隨時予以糾正或處罰修正其行為，以確定順利達成目標。消極介入管理：導師平時保持消極的管理方式，只有在學生發生問題或錯誤時才介入處理。」<sup>42</sup>涂玉茹的定義是「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。」<sup>43</sup>

## 三、本研究採用之定義

---

<sup>36</sup>陳志勇，屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究，頁 7。

<sup>37</sup>鄭嘉麟，領導風格與領導效能之研究（高雄市：國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，2007 年 6 月）頁 9。

<sup>38</sup>郭小雙，彰化縣偏遠地區國小導師領導風格對外籍配偶子女學習動機之影響，頁 32。

<sup>39</sup>涂玉茹，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，頁 24。

<sup>40</sup>陳志勇，屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究，頁 30。

<sup>41</sup>鄭嘉麟，領導風格與領導效能之研究，頁 9。

<sup>42</sup>郭小雙，彰化縣偏遠地區國小導師領導風格對外籍配偶子女學習動機之影響，頁 32。

<sup>43</sup>涂玉茹，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，頁 24。

綜合以上各研究者的看法，並參照學校教育現場的實況，本研究將導師互易領導分為有條件的酬賞、積極介入管理、消極介入管理等三個構面，並以此編列行為量表，茲將各構面說明之：

(一) 條件的酬賞：導師與學生約定班級中的各項事務，只要達到標準即可得到應有的獎勵。

(二) 積極介入管理：導師隨時依據學生的表現，即刻給予回饋或懲罰。

(三) 消極介入管理：導師只有在學生犯錯時才介入處理學生相關事宜。

#### 肆、轉型領導

最早提出轉型領導的學者是 Burns，他認為只有透過組織轉型(transformation)的方式，才能將領導者和成員一起提升到較高的道德和動機層次。從此開啟了轉型領導的理論方展，對後來的學者產生相當大的影響。<sup>44</sup>Bass 則根據 Burns 的觀點提出轉型領導理論。

##### 一、轉型領導的涵義

Burns 認為：轉型領導能確認並發展部屬現存的需要或要求。轉型領導尋找部屬潛在性動機，尋求滿足較高的需求，使部屬能全力的投入；Bass 認為轉型領導是創造超越期望的表現，他主張透過增加成員信心、提昇工作價值，來引導成員付出努力。<sup>45</sup>

林合懋主張轉型領導是追求卓越、促進創新、並讓組織成員轉變成功的領導。張慶勳主張轉型領導是領導者以前瞻、魅力，運用各種激勵策略來激發部屬提升工作動機，並提升部屬工作滿足的一種領導。<sup>46</sup>溫子欣則指出轉型領導有三個核心本質：1.領導者的領導力來自於領導者本身，而非科層體制或法理權威。2.透過激勵與滿足成員需求來強化向心力。3.領導者能夠有效地改變組織成員的工作動機，從利益交換提升至內在層次與精神層次，使成員自願而樂意付出。<sup>47</sup>大體

<sup>44</sup>秦夢群，教育領導理論與應用，頁 254。

<sup>45</sup>范熾文，國小校長轉型、互易領導與學校組織績效之研究，頁 23。

<sup>46</sup>秦夢群，教育領導理論與應用，頁 262。

<sup>47</sup>溫子欣，成功校長領導行為研究(台北市：國立政治大學教育學系行政組博士班博士論文，2009)

上來說，轉型領導是指領導者的行為對成員的影響，強調領導者透過改變成員的價值觀、信念，以追求更高的目標，如組織成員的需求層次、改變組織文化等，藉以讓成員願意付出額外的心力來達成目標。

## 二、轉型領導的構面

有關轉型領導的行為構面，Bass 和 Avolio 以「多因素領導問卷分析」將轉型領導分為「魅力」(idealized influence)、「激發動機」(inspirational motivation)、「智力啟發」(intellectual stimulation)、「個別關懷」(individualized consideration)等四個行為構面，後續研究者也多以類似的架構來分析，茲將各學者對於轉型領導之構面及其含義整理如下表：

表 2-1-4 轉型領導行為構面涵義彙整表

學者	行為構面及涵義
Bass & Avolio (1990)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 魅力：領導者具有遠見，因而能令成員心悅誠服的特質或行為，可以影響成員努力的動機。</li> <li>2. 激發動機：領導者藉由象徵性符號與說服力，使成員在樂觀和希望中，產生強烈的動機與向心力。</li> <li>3. 智力啟發：領導者提供新的思考模式，來處理問題解決問題。</li> <li>4. 個別關懷：領導者關心成員個別需求，讓成員感到受重視。</li> </ol>
陳志勇 (2002)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 遠景：遠景或譯為願景，係指教師具有洞察力、有前瞻性的視野，能預見班級未來的發展，並能將這些遠見與班上學生分享。</li> <li>2. 魅力：教師與學生之間建立尊重與信任關係，以促進學生主動學習並以教師為楷模。</li> <li>3. 鼓舞學生：教師藉由各種簡單方式將班級的各項任務</li> </ol>

	<p>傳遞給學生，並增進學生的共識及凝聚力。</p> <p>4. 智能激勵：教師提供智能的及問題導向的指針，讓學生以新的觀念及方法處理舊有的問題，以培養學生解決問題的能力。</p> <p>5. 個別化關懷：教師要經常關心學生，保持密切的聯繫，關心學生的需求，並且充分授權使其有機會自我肯定。</p>
郭小雙（2007）	<p>1. 魅力影響：導師具有自信、自主等特質，其表現能成為學生的行為模範，讓學生認同，願意接受導師的指導。</p> <p>2. 精神鼓舞：導師以學生為榮，並透過對學生的尊重、授權、溝通及鼓勵，建立學生的自信，促使學生達成目標。</p> <p>3. 智力啟發：導師鼓勵學生面對問題時能以新的角度去思考，用創新的方法解決問題，並提供學生獨立思考的方向與引導。</p> <p>4. 個別關懷：導師與學生有極密切的互動，關心學生的需求並尊重個別差異，給予所需的關懷與幫助。</p>
陳涵青（2007）	<p>1. 魅力影響：指教師透過個人的言行舉止來吸引學生，讓學生產生認同，遵從教師的指導。</p> <p>2. 激勵鼓舞：教師對學生寄予厚望，有信心、期望，並透過對學生激勵的過程，提升學生追求成功的動機。</p> <p>3. 智識啟發：教師提供學生獨立思考的情境，藉由腦力激盪的方法，改變學生面對問題的態度。</p>

	<p>4.個別關懷：教師關心每個學生的獨特發展需求並提供發展空間，促進學生自我成長。</p>
<p>蔣安慧（2009）</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 建立願景：領導者能預見未來組織的發展方向，並將願景傳達給成員知悉，激勵成員努力實現願景。</li> <li>2. 魅力特質：領導者本身煥發與眾不同的氣質，令成員樂意與他接近並追隨他，共同努力的達成組織的目標，成員在其領導之下，願意奉獻心力。</li> <li>3. 激勵鼓舞：領導者表現出激勵鼓舞的行為，對成員深具信心，並常勉勵成員更上一層樓，自我實現。</li> <li>4. 智力刺激：領導者會以開明的態度，鼓勵成員創新的方式思考問題，並提供成員學習的機會，營造組織成為學習型的組織。</li> <li>5. 個別關懷：領導者以關心信任的態度為成員的福利設想，能主動傾聽成員的心聲，並提供成員個別的協助，幫助解決問題，協助成員無後顧之憂。</li> </ol>
<p>Yukl（2009）</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.發展願景：領導者利用經驗分析和組織需求，把成員的意見整合之後建立一個有理想且具體可行的願景。</li> <li>2.承諾與信賴：透過激勵和承諾來傳達願景，以身作則以取得成員的信賴。</li> <li>3.促進組織學習：領導者自身不斷學習，並帶動組織學習，開展個人及組織的創新能力。</li> </ol>
<p>戴心瑀（2012）</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.魅力影響：教師具有自信、待人和善、幽默風趣等特</li> </ol>

	<p>質，其行為表現能成為學生的模範，讓學生願意接受教師的指導。</p> <p>2.激勵鼓舞：教師對學生有信心、期望，並透過對學生的尊重和讚美，提升學生追求成功的動機。</p> <p>3.智識啟發：啟發學生處理問題的智慧，鼓勵學生面對問題時能以新的角度去思考，用創新的方法解決問題，並提供學生獨立思考的方向與引導。</p> <p>4.個別關懷：教師關心每個學生的需求並察覺學生的潛能，依照學生的特質提供不同的方式領導，尊重個別差異，提供發展空間。</p>
涂玉茹（2013）	<p>1. 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。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，並適時給予協助。</p> <p>2. 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，使其在思想信念及價值觀上獲得啟發。</p>
秦夢群（2013）	<p>1. 魅力：校長運用自身特殊的性格與氣質，以獲得部屬的認同，最後達成使命。</p>

	<p>2. 激發鼓舞：校長經由鼓舞及分享共同目標，提升教師追求成功的動機，進而產生領導的影響力。</p> <p>3. 智識啟發：藉由改變教師對問題的認知及解決方法，使其在思想、信念、價值觀等方面獲得啟發，並具有更高的能力來解決問題。</p> <p>4. 個別關懷：校長關心成員獨特發展需求與個別差異，除了滿足其當前的需求，並幫助成員發揮潛能與專長。</p>
--	--

資料來源：作者整理

綜合前述學者對轉型領導所提，並考量本研究的性質與對象，將轉型領導的行為構面分成「魅力」、「智力啟發」、「鼓舞激勵」、「個別化關懷」等四個層面，分述如下：

- (一) 魅力：教師以個人獨特的吸引力或行為，獲得學生的尊重與信賴，成為其學生學習的對象。
- (二) 智力啟發：教師藉由腦力激盪等方式，改變學生對問題的認知及解決方法，使學生培養解決問題的能力。
- (三) 鼓舞激勵：教師對學生有信心與期望，透過對學生的尊重、適當的授權與鼓勵，與學生分享共同目標，以及彼此在重要事情上的共識，提升學生追求成功的動機。
- (四) 個別化關懷：教師隨時關心學生各方面的表現並關注每一位學生的成長，提供學生自我肯定的機會。

## 第二節 學習動機的理論基礎

本節旨在探討學習動機的定義、理論發展、分析及學習動機的層面。

### 壹、學習動機的定義

動機是個體行動的原動力，如果個體缺乏動機，便難以完成較高成就的行為，而學生如果缺少學習動機，可能會造成學習成就低落，反之，如果學生有

強烈的學習動機，則會提升學習效果，因此學習動機一直深受教育學者及班級授課教師所重視。因「學習動機」一詞是由「動機」衍生而來，<sup>48</sup>所以在探討學習動機的定義前，先探討有關動機的定義。

### 一、動機的定義

動機是個抽象的概念，它包含了個體內在的動力、刺激與反應的狀況等，同時它也是一種永遠不停活動的力量，不但可以誘導個體選擇方向與目標，更影響到個體行為的開始與停止、持續或改變。<sup>49</sup>茲將各學者的說法整理如下表：

表2-2-1 學者對動機的定義

研究者（年代）	動機的定義
柏克（Buck，1976）	動機是行為活動的方向。
瑞里和李佛斯 （Reilly&Lewis， 1983）	動機是個體內的一股力量。
施金池（1968）	動機是人們一切行為的原動力，誘發人們行為的力量。
李德高（1988）	動機是一種推動或是誘惑個體行為方向的力量。
溫世頌（1997）	動機引發個體行為：包括需求、行為、朝向目標，使個體採取某些行動。
李咏吟（1998）	動機是一種對目標的迎拒力、驅使或引導個體去做某種行為。
朱敬先（2000）	動機是激發引導及持續行為的一種內在狀態。
鄭采玉（2008）	動機是一種內在的需求或驅力，引發、導引和維持個體的行為活動，已達成特定目標的行為歷程。

資料來源：李德高（1988）《教育心理學》，頁220~221；葉炳煙（2013），學習動機定義與相關理論之研究，《屏東教大體育》第16期，頁286

綜合上述學者的看法，動機雖然個體內在的思考，但是它可以引發個體外在的行為，當我們對於某些事物有所渴求時，為了達到滿足，便會引發個體產生行為的力量，促使個體採取行動來達成目的，而這種引發行為達成目標的內在歷程

<sup>48</sup>張春興，教育心理學—三化取向的理論與實踐（台北市：東華書局，2009年，重修二版），頁213。

<sup>49</sup>李德高，教育心理學（台北市：五南圖書公司，1988年），頁218。

便是動機。

## 二、學習動機的定義

如前所述，動機可以引發個體外在的行為，而「學習動機」顧名思義，是在探討個體追求目標的學習趨力，研究者引述葉炳菸的研究，<sup>50</sup>將各學者對學習動機的定義彙整如下表：

表2-2-2學者對學習動機的定義

研究者（年代）	學習動機的定義
Stipek（1995）	學習動機是學生在學習方面的成就動機，為個體追求成功的一種心理需求。
林崇德（1995）	學習動機是推動個體進行活動的內部原因或內在動力。
朱敬先（2000）	學習動機是個體追求成功的一種心理需求，亦即學習者發現學習動機的意義和價值，而嘗試驅策自己追求成長之傾向。
陳品華（2006）	學習動機是為學生參與及致力於學習工作的意願或欲求，他顯現在學生對特定學習活動的選擇以及努力持續進行該活動的強度上。
鄭采玉（2008）	學習過程中，引起、維持學習活動的內在動力；並且在學習活動中，促使其自發地投入心力、朝向所預定的學習目標的心理歷程。
吳鴻松（2009）	引發學習者認真學習的動力，追求預定目標的需求，是驅策個體持續學習、引發行為並期待成果的一種心理歷程。
陳啟明、邱政峰（2009）	維持學習活動並繼續使其行為朝向其學習目標的心路歷程，是學習行為的內在因素。故學習動機乃是一種可驅使個體積極學習的內在動力。

資料來源：葉炳煙，「學習動機定義與相關理論之研究」，屏東教大體育，第16期（2013年），頁287

綜合上述學者對學習動機的看法，「學習動機」是學習者為了達成特定目標，而主動學習的內在心理歷程，在學習活動中，促使學習者自發性積極參與，維持學習活動的驅力。

<sup>50</sup>葉炳煙，「學習動機定義與相關理論之研究」，屏東教大體育，第16期（2013年），頁287。

## 貳、學習動機的理论

學習動機是促使學習成功的重要條件，而且是一項複雜的研究主題，動機理論正是提供我們進一步了解動機的架構，而目前已提出的學習動機理論眾多，但由於個體行為的變化極大，因此當對於某些學習現象無法全面解釋時，便陸續產生不同面向的學習理論，茲就「行為學派」、「認知學派」、「社會學習取向」、「人本主義」等四大學派分述如下：

### 一、行為學派的動機理論

行為學派的心理學家將學習結果視為學習而來，該學派建立的模式為「需求→趨力→行為」、「刺激→反應→增強」，主張可以藉由增強物的運用來建立刺激與反應之間的連結，藉此維持學習動機。<sup>51</sup>

反應在教室的實際運作上，便是獎勵與懲罰，當學生表現出符合期許的好行為時，立即給予獎勵增強；反之，當學生表現不良時，就以處罰的方式來督促學生的學習行為。

行為學派的理論在學習的運用上仍會有若干不足之處，該學派重視「外在」的強化，忽略了「內在」的因素，如個體的認知作用、內在動機等，而忽略內在動機的引發，將不利於學生學習行為的長期發展，因為當外在的誘因不在時，個體便會失去動機。國內學者張春興指出行為學派學習動機理論的限制，主要有三：1.重視外在誘因的控制無法培養學生求知的熱忱。2.養成學生趨獎避罰的心態對於全體學生皆不利。3.手段目的化的結果有礙學生人格發展。<sup>52</sup>

綜合上述，行為學派解釋動機雖有所不足，但已為教師在班級的獎懲行為提供了理論基礎，而在實際的操作上，確實也起了若干的作用。

### 二、認知學派的動機理論

認知學派的心理學家不贊同以單純生理的觀點去分析動機的作用，他們認為行為是由思考所決定，不是單純的依照過去受到獎勵、處罰的經驗所左右。以下就認知學派的動機理論說明如後：

#### (一) 成就動機理論

艾金森 (Atkinson) 認為動機可分為「追求成功」、「避免失敗」兩種，個體成就動機的強弱，是依據其對成功的期望和成功的價值而定，個體面臨情境

<sup>51</sup>葉炳煙，「學習動機定義與相關理論之研究」，屏東教大體育，第 16 期（2013 年），頁 288。

<sup>52</sup>張春興，教育心理學—三化取向的理論與實踐，頁 223-224。

時，會同時產生「追求成功」、「避免失敗」兩種動機，而個體的行動則是由此二種動機中較強者決定，如果「追求成功」大於「避免失敗」，則表現出奮發積極；如果「避免失敗」大於「追求成功」，則表現出焦慮、退縮。通常成就動機高的學生，所懷對於成功的希望大於對失敗的恐懼，成就動機低的學生則反之。<sup>53</sup>

艾金森（Atkinson）的理論強調，個體在進行一件工作時，成就動機並非一成不變，而是呈動態關係，並非所有高成就動機的學生，在任何情境下皆有高水準的表現，而低成就動機的學生，也有可能突破困境展現高水準的表現。<sup>54</sup>

綜合上述，艾金森（Atkinson）的理論強調個體動機的強弱，主要是取決於個體對成敗經驗的「預估」，而非工作實際的難易程度，而這些又與個體過去的經驗有關，由此可以推論，教師在教室的活動，確有影響學生學習動機的可能。

## （二）韋納（Weiner）的歸因理論

韋納（Weiner）綜合了羅特（Rotter）的控制信念（external of control）和海德（Heider）的歸因論，發展出自我歸因論（self-attribution theory）。<sup>55</sup>

韋納（Weiner）的研究指出，不同動機的人對於成功或失敗的解釋並不一樣。一般人探討成功或失敗的因素時，通常會將原因歸納為「能力」、「努力」、「身心狀況」、「運氣」、「工作難度」、「其他」等六項。六個因素又可分為「穩定性」、「因素來源」、「能控制性」三個向度。如下表所示：

---

<sup>53</sup>蔣恩芬，學習動機相關因素探討與學習動機方案成效研究，(高雄市：國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，2000年)，頁8。

<sup>54</sup>趙玲瑛，影響國小高年級學童科學學習動機之相關因素研究，(嘉義市：國立嘉義大學科學教育研究所碩士論文，2009年1月)，頁11-12。

<sup>55</sup>張春興，教育心理學－三化取向的理論與實踐，頁236。

表 2-2-3 韋納歸因理論三向度分析

歸因別	成敗歸因向度					
	因素來源		穩定性		能控制性	
	內在	外在	穩定	不穩定	能控制	不能控制
能力	V		V			V
努力	V			V	V	
工作難度		V	V			V
運氣		V		V		V
身心狀況	V			V		V
其他		V		V		V

資料來源：張春興，教育心理學—三化取向的理論與實踐，頁 237。

茲將韋納歸因的三向度分述如下：

1. 因素來源：指當事人認為影響成敗的因素，係來自個人條件，或外在環境。而能力、努力、身心狀況三者屬於內在；工作難度、運氣、其他屬於外在。
2. 穩定性：當事人認為影響成敗的因素，性質上是否穩定，在類似的情境下是否具有的一致性。其中能力與工作難度不會因情境而改變，故具有穩定性，而其他各項則否。
3. 能控制性：當事人認為影響成敗的因素，是否可依個人意願加以控制。而這六項因素當中，僅有努力一項是可以加以控制的，其他各項則否。

李德高指出，韋納歸因論的核心，是個體感官的意向，如果個體缺乏能力，但他相信盡力去做就可以達到和別人一樣的程度，那他便具有學習的動機；但若

是個體能力缺乏又無意去嘗試，那他就根本沒有學習動機。<sup>56</sup>林生傳指出，如果個體的歸因是屬於內在因素，成功時會感到自豪而增強動機，而失敗時將會感到愧疚；如果歸因是屬於外在因素，成功可能對人心生感激，但失敗時則可能會怨天尤人。<sup>57</sup>張春興則指出，對於中國社會或學生而言，個體的「身心狀況」、「他人影響」則相當重要，因為中國社會中相當重視人己關係，成功人物陳述成功經驗時常歸因於父母師長、上司等，但也常把失敗歸因於「評判不公」。<sup>58</sup>

台灣社會深受傳統中華文化的影響，故可由此推論，班級導師在學生學習動機上，勢必有一定程度的影響。

### 三、人本學派的動機理論

人本主義對於動機的看法較強調個體的自由意志，和認知學派同樣內強調在動機的影響，而自我實現（self-actualization）的需求便是該學派的理論中心。其中以馬斯洛（Maslow）的需求層次論為代表。他將人的多種需求按照性質由低到高共分為七個層次，分別為「生理需求」、「安全需求」、「隸屬與愛的需求」、「自尊需求」、「知的需求」、「美的需求」、「自我實現的需求」。馬斯洛（Maslow）認為各個需求有層次高低和先後次序之分，前四個層次為「基本需求」（basic needs），後三個層次為「成長需求」（growth needs），當低層次的需求滿足之後，高層次的需求才會產生。

張春興分析馬斯洛（Maslow）的需求理論指出，其理論有關學習動機的要義有以下幾點：

#### （一）需求層次中含有學習動機：

在馬斯洛（Maslow）的需求理論中，「知的需求」是指個體對周遭環境變化中所不理解者希望理解的需求，此即學習動機。

#### （二）兩大需求交互作用

依照馬斯洛（Maslow）的需求理論，基本需求為成長需求的基礎，基本需求

<sup>56</sup>李德高，教育心理學，頁 233。

<sup>57</sup>林生傳，教育心理學（台北市：五南圖書公司，2000 年二版），頁 208-209。

<sup>58</sup>張春興，教育心理學—三化取向的理論與實踐，頁 236。

獲得滿足後成長需求才會產生，依此可以解釋部分學生沒有學習動機的原因。<sup>59</sup>

綜合以上所述，由需求理論的觀點來看，當我們給成長中的學生一個良好的教育環境，滿足其基本需求之後，學生才會自發性的成長，這不僅說明了教育的因果關係，也點出了教師在班級領導的方式有可能對學生的學習動機產生影響。

#### 四、社會學習取向的動機理論

社會學習取向的動機理論主要是整合了認知和行為兩學派的觀點，他們同時重視結果的成效與的信念，該學派認為人類的行為是學習來的，這些行為不只受到增強作用的影響，也同時受到個體主觀知覺所左右。以下就社會學習取向的動機理論略述如後：

##### (一) 班杜拉 (Bandura) 的自我效能理論

所謂「自我效能」是指個體對於自我能力的推估，當個體面對工作情境時，對該工作動機的強弱，決定於個體對覺知自己所擁有的能力而定。而班杜拉

(Bandura) 認為影響自我效能的「過去的表现」、「替代經驗」、「口語的說服」、「情緒的激發」等四項：

1. 過去的表现：指自己先前的成敗經驗，這是效能期望最可靠的來源，如果個體過去有成功的經驗，會對自己的能力較有信心，從而發展出較強的效能期望，而且可以類化到其他情境。
2. 替代經驗：指經觀察他人的成敗經驗而加以推論而得。
3. 言詞的說服：指經由某方面工作的專書、說明或他人的指點與鼓勵。
4. 情緒的激發：情緒的激發會影響效能的預期，當個體受到負面的情緒如緊張、厭惡影響時，可能會降低成功期望。

有些人常將「自我效能」與「自信」混為一談，實際上這兩者並不相同，「自信」是指個體對自己所做的事具有信心，指的是個體處理一般事務時的積極態度。而自我效能是個體根據過往的經驗，對某一特殊的事務，在歷經許多成敗的

---

<sup>59</sup>張春興，教育心理學－三化取向的理論與實踐，頁 229-230。

經驗後，確認自己有足夠的能力，在處理該項工作時具有高度的效能。<sup>60</sup>

綜合以上所述，班杜拉（Bandura）的自我效能理論，強調過去累積的經驗對學習動機的影響，並且承認動機的強弱會因他人指導或鼓勵而有所改變，而其理論最精華之處，在於該理論對動機的解釋，除了外在的增強作用，更包括了個人的自我評估、自我知覺等內在因素。

### （二）艾克斯（Eccles）的期望-價值理論

根據艾克斯（Eccles）的理論，成就的動機主要受到「期望」和「價值」的影響，而決定「期望」和「價值」的關鍵，並不是該項工作實際的困難度，而是個體對成功機率、工作難度以及自己能力的知覺。<sup>61</sup>茲就該理論「期望」與「價值」的含意略述如後：

1. 期望：指個體在學習時對自己成功的期望或機率的預估，其中包括了能力期望的自我概念、工作難度以及需求努力的知覺、因果歸因及控制信念。
2. 價值：價值信念包含了個體從事活動本身所獲得的樂趣，參與的活動是否對自己有幫助，參與此活動是否能促進自我肯定，以及可能付出的代價等。<sup>62</sup>

綜合上述，艾克斯（Eccles）的理論是以個體的知覺為核心而建立的，換句話說，個體對事實的解釋，其影響遠大於事實本身，由此推論，影響學生對事實的歸因解釋，就有可能改變學生的學習動機。

### （三）平瑞克（Pintrich）的動機理論

Pintrich、Smith 與 McKeachie 等人統整各種學習動機理論之研究，歸納出學習者的學習歷程中，包含了價值、期望、情感等三個主要成分，而這三種動機的強弱會影響學習者的學習結果。<sup>63</sup>

1. 價值成分：指學習者從事學習工作的理由，包含其對學習工作的重要、效用

---

<sup>60</sup>林生傳，教育心理學，頁 274。

<sup>61</sup>林章榜、廖主民，「Eccles 的期望-價值理論的概念與運用」，國立台灣體育學院體育學系（所）刊，第五期（2005 年 5 月），頁 85。

<sup>62</sup>林章榜、吳海助、洪麗美，「應用 Eccles 的期望-價值理論於高中生休閒運動涉入程度之研究」，頁 276。

<sup>63</sup>葉炳煙，學習動機定義與相關理論之研究，頁 290。

及興趣，也就是內在目標導向、外在目標導向、工作價值。

2. 期望成分：指學習者對於學習工作是否能成功的預期，包括了自我效能信念、學習的控制信念、期望成功的信念等。
3. 情感成分：指學習者對學習工作的情感反應，包括考試焦慮及自尊等情感。<sup>64</sup>

綜合上述，從 Pintrich 的動機理論模式來看，如果對於目標具有價值取向並持有高度成功期望者，比較會投入工作，在遭遇困難時也比較容易堅持下去，而且價值和期望會有交互作用，影響個人對工作的投入和參與。

### 參、學習動機的構面

關於學習動機研究，早期多以單一角度來探討，如行為學派強調外在環境的後效強化，而人本學派則強調天生的內在需求，而近年來則有許多學者開始以整合的角度來研究學習動機所包含的成分，如艾克斯（Eccles）的期望-價值理論，他將學習動機分為個體對自我能力的信念、成功機會的預期以及工作對個體的價值三部分。

而相較於艾克斯（Eccles）的理論，國內學者劉政宏等人則認為，平瑞克（Pintrich）的觀點更能周延的包含動機的成分，而平瑞克（Pintrich）編制的「激勵的學習策略量表」（Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ），在國內也有多位研究者延續此架構修訂或使用此量表，而劉政宏等人也依此架構編製了適合國小六年級生的「國小學習動機量表」。<sup>65</sup>

本研究依據平瑞克（Pintrich）的理論並參照郭小雙、陳涵青的研究，將學習動機分為「價值成分」、「期望成分」、「情感成分」，茲將其定義略述如後：

價值成分：學習者對於學習工作的重要和價值的信念與從事工作的理由。

期望成分：學習者對於自己完成一項學習工作能力或技巧的信念。

情感成分：學習者對於學習工作、學習成果或自身能力的情緒反應。

<sup>64</sup> 劉政宏、黃博聖、蘇嘉鈴、陳學志、吳有城，「國中小學習動機量表之編製及其信、效度研究」，測驗學刊，第 57 輯第 3 期（2010 年 9 月），頁 374-375。

<sup>65</sup> 劉政宏、黃博聖、蘇嘉鈴、陳學志、吳有城，「國中小學習動機量表之編製及其信、效度研究」，頁 375-377。

### 第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討國小級任導師的領導風格與學生學習動機之關係，並比較何種領導風格對學生的學習動機影響較顯著。為達成研究目的，研究者首先針對相關文獻加以蒐集探討，確定研究架構，接著進行實徵資料的匯集，加以分析處理，藉由理論和實際的互相應證達成研究目的。

#### 第一節 研究設計與研究對象

根據第二章文獻探討中所歸納，影響學生的學習動機的因素亦包含了學生的家庭背景、同儕、個人等，為排除背景因素的干擾，故以同一區的學校學生為研究範圍，每校選擇高年級（以六年級優先）同一年級中，具有典型「互易領導風格」與「轉型領導風格」的班級各一班加以施測，以「轉型領導風格」的班級為實驗組，「互易領導風格」的班級為對照組，比較兩組領導風格對於學習動機之影響何者較為顯著。

##### 壹、排除背景因素干擾

- 一、為使受測班級學生之間的家庭社經地位差距縮小，故選擇同一區的學校。
- 二、茲因國民小學高年級的編班方式採常態編班，係以成績採 S 型排列，<sup>66</sup> 為使受測班級之間的個人因素（如智力、年齡..等）影響縮小，故選擇同一年級的班級。
- 三、因國民小學多以兩年一輪（一~二年級、三~四年級、五~六年級）重新編班更換導師，為排除前任導師領導風格對受測學生之干擾，故以六年級為優先施測對象。

##### 貳、選擇典型領導風格

- 一、由研究者直接觀察班級導師與學生互動並私下訪談學生，以初步判定該

---

<sup>66</sup> 「國民小學及國民中學常態編班及分組學習準則」，全國法規資料庫（2015 年 3 月 20 日），資料引自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070026>。

班是否合乎本研究中的典型領導風格。

- 二、由高年級科任老師協助觀察學生對該班導師的反應並私下訪談，以初步判定該班是否合乎本研究中的典型領導風格。
- 三、由一、二項初步篩選出班級，再藉由領導風格量表判定，比較轉型領導中各個構面與互易領導的各構面的分數高低，抉擇出領導風格的典型。以轉型領導風格，為本研究之實驗組，互易領導風格，為本研究之對照組。
- 四、互易領導中構面中的「積極介入」與「消極介入」均屬於「介入管理」，但性質相反，意即積極介入強度高者，消極介入則強度會降低，反之亦然，故以「積極介入」與「消極介入」二者取其一，視為「介入管理」。故前述互易領導構面系以「有條件酬賞」、「介入管理」與轉型領導比較。轉型領導中四個構面得分均高於互易領導的構面者，為典型的轉型領導風格；而互易領導構面中，「有條件酬賞」、「介入管理」二項構面得分均高於轉型領導各構面者，為典型的互易領導風格。

### 參、研究對象

研究者基於人力限制，並力求典型領導風格的判斷不致發生誤差，故以研究者服務學校所在的梧棲區為範圍，為符合前面所述研究設計中之限制（每年級至少有兩個班），符合條件之梧棲區國民小學共四所學校，以此四校之五、六年級選出實驗組與對照組。

## 第二節 研究工具

本研究根據文獻探討，參考相關研究工具編制「國小級任導師領導風格與學生學習動機之調查問卷」為本研究蒐集資料的工具。問卷內容主要分兩個部分，第一部分為「導師領導風格量表」，第二部分為「學習動機量表」。茲就本研究問卷編製、計分方式及信效度等分析等進行說明。

### 壹、問卷編製

### 一、導師領導風格量表

本量表係參考陳志勇、郭小雙、戴心瑀等人編製的研究問卷，並針對目前學校實際情況修改而成，將領導風格界定為「轉型領導」和「互易領導」兩大部分。

轉型領導包含了「魅力」、「鼓舞激勵」、「智力啟發」、「個別關懷」等四個部份，互易領導包括了「有條件酬賞」、「積極介入管理」、「消極介入管理」等三個部分。

本量表包括魅力 5 題、鼓舞激勵 4 題、智力啟發 3 題、個別化關懷 3 題、有條件酬賞 3 題、積極介入 3 題、消極介入 3 題共計 24 題。

### 二、學習動機量表

本量表係依據艾克斯(Eccles)的理論並參考郭小雙、陳涵青等人編製的問卷，將學習動機分為「價值成分」、「期望成分」、「情感成分」三大部分。

本量表包括題價值成分 5 題、期望成分 6 題、情感成分 4 題，共計 15 題。

### 三、填答及計分方式

本問卷題項計分採 Likert 五點量表設計，填答選項分別為「非常同意」、「同意」、「部分同意」、「不同意」、「非常不同意」，由受試者依題目認同的程度分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。

在「導師領導風格量表」方面，分數越高表示覺知程度越高。在「學習動機量表」方面，「價值成分」、「期望成分」的得分越高，則表示學習動機越高，而「情感成分」得分越高則學習動機越低。

### 四、建構內容效度

問卷題目編擬後，為使問卷更切合本研究需求，經指導教授指正，再透過相關領域實務工作者針對本問卷語意、詞句及內容提供意見，修正題目後編成預試問卷。協助審閱問卷專家名單如表 3-4-1

表 3-4-1 協助審閱問卷專家名單

姓名	學歷	教學年資	服務單位
王雅蕙老師	私立中台科技大學文教事業經	16 年	台中市清水區糠

	營研究所碩士		榔國小導師
游博順主任	國立嘉義大學教育研究所碩士	19年	彰化縣大村鄉大村國小輔導主任
趙家宏主任	國立台中教育大學環境教育研究所碩士	21年	台中市龍井區龍港國小教導主任
蔡冠中組長	私立康寧大學國際企業管理研究所碩士	23年	台中市清水區甲南國小訓導組長

資料來源：作者整理 註：本表依姓名筆劃排列

## 貳、問卷預試與分析

本研究「教師領導風格」量表與學生之「學習動機」量表之預試分析，主要進行項目分析、相關性分析與信度分析等統計分析，藉以進行不良題目之刪除，最後的題項作為後續正式問卷之使用。

本研究以台中市梧棲區國小六年級學生為預試樣本對象，預試問卷共發 53 份，回收 53 份，剔除廢卷數 1 份，有效問卷共 52 份。經整理與編碼輸入資料後進行項目分析及相關性分析。項目分析採用 t 考驗法求得決斷值(Critical Ratio, CR 值)，以該量表總得分的前 27%為高分組，以該量表總得分的後 27%為低分組，進行每一題得分的平均數差異比較與分析。另外，以相關性分析得出每一題項與總分的積差相關，相關性分析應用於選擇該題項與總分的相關性係數須達 0.30 以上，且達顯著水準 ( $p < 0.05$ ) 方達標準；<sup>67</sup>以上兩項標準均達顯著性差異水準之題項方保留於正式問卷。

### 一、項目分析

#### (一)「教師領導風格」量表

「教師領導風格」量表項目分析如表 3-4-2 所示，依據項目分析標準，本量表 24 個題項中，全部均符合 CR 值或與總分相關 Pearson 係數之標準，故全部保留以做為正式問卷資料蒐集與分析之用。

<sup>67</sup>李金泉，SAS/PC 應用手冊-多變量應用統計與研究分析實務(台北市：松崗電腦圖書資料有限公司，1992年，初版)，頁 176。

表 3-4-2 「教師領導風格」量表之項目分析摘要表

NO.	題目	CR 值 (顯著性 p 值)	與總分相關 Pearson 係數 (顯著性 p 值)
1.	導師對我們親切和藹，和他相處很愉快。	3.624 (0.001**)	0.643 (0.000**)
2.	導師說話很風趣，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	4.525 (0.000**)	0.697 (0.000**)
3.	在我心中，導師有許多值得我學習的地方。	8.634 (0.000**)	0.738 (0.000**)
4.	導師和班上大部分的同學互動良好，同學都很尊敬他。	5.756 (0.000**)	0.768 (0.000**)
5.	導師說的話對我們很有影響力。	2.567 (0.016*)	0.474 (0.000**)
6.	班上遇到重要的事情時，導師會和我們一起討論如何達到目標。	4.714 (0.000**)	0.642 (0.000**)
7.	導師會清楚地告訴我們，他對我們的期望。	5.021 (0.000**)	0.515 (0.000**)
8.	比賽時，導師總是會為我們加油打氣。	4.915 (0.000**)	0.641 (0.000**)
9.	同學有好的表現，老師會公開表揚。	4.050 (0.000**)	0.444 (0.000**)
10.	導師經常激發我的靈感，讓我發現其實我可以做得更好。	3.944 (0.001**)	0.693 (0.000**)
11.	導師經常用各種方式引導我去分析事情。	3.348 (0.002**)	0.493 (0.000**)
12.	導師常有新奇的方法或點子，讓我更了解上課的內容。	5.448 (0.000**)	0.634 (0.000**)
13.	導師會利用時間指導學習落後的同學。	3.851 (0.001**)	0.499 (0.000**)
14.	導師會時常關心生活或學習上有問題的同學。	6.967 (0.000**)	0.760 (0.000**)
15.	當我們遇到困難時，導師會熱心地幫我們解決。	6.077 (0.000**)	0.721 (0.000**)
16.	我們班上有制定班規或獎懲辦法，導師會依照班規或獎懲辦法來執行賞罰。	2.436 (0.022*)	0.448 (0.001**)
17.	我的導師常常告訴我們，做哪些事可以得到獎賞。	2.347 (0.036*)	0.413 (0.013*)

18. 導師賞罰完全依照班規或獎懲辦法，班規或獎懲辦法沒有約定的事項，導師不會額外給獎勵。	3.855 (0.001**)	0.384 (0.032*)
19. 我的導師常常告訴我們要遵守那些規定，避免我們違反。	2.419 (0.023**)	0.436 (0.001**)
20. 我的導師會要求我們訂正作業，而且訂正完後要給他檢查。	2.927 (0.016*)	0.430 (0.001*)
21. 我的導師會要求我們做好環境打掃工作，而且打掃完後要給他檢查。	2.537 (0.019*)	0.375 (0.036*)
22. 我的導師平常都不會干涉我們做事的方法，只要不做錯就好。	2.248 (0.028*)	0.444 (0.000**)
23. 我的導師平常很少提醒我們要遵守規定，除非班上有人違規時，老師才會叮嚀我們。	2.513 (0.020*)	0.434 (0.001**)
24. 我的導師平常很少提醒我們按時完成作業，除非有人遲交。	3.185 (0.003**)	0.347 (0.039*)

資料來源：作者整理 \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

## (二)「學習動機」量表

「學習動機」量表項目分析如表 3-4-3 所示，依據項目分析標準，本量表 15 個題項中，全部均符合 CR 值或與總分相關 Pearson 係數之標準，故全部保留以做為正式問卷資料蒐集與分析之用。

表 3-4-3 「學習動機」量表之項目分析摘要表

NO.	題目	CR 值 (顯著性 p 值)	與總分相關 Pearson 係數 (顯著性 p 值)
1.	我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。	2.333 (0.028*)	0.468 (0.000**)
2.	在課堂上，我喜歡能引起我好奇心的課程內容，即使這課程內容不容易學習。	3.281 (0.003**)	0.493 (0.000**)
3.	我希望我的成績比其他同學好。	4.030 (0.000**)	0.511 (0.000**)
4.	我覺得瞭解導師上課所教的內容，對我來說是重要的事。	3.157 (0.004**)	0.512 (0.000**)
5.	我覺得學會導師上課所教的內容，對我是有用的。	3.510 (0.002**)	0.524 (0.000**)
6.	我覺得如果我用功的話，就可以學會導師上課教的	2.243	0.397

內容。	(0.041*)	(0.004**)
7. 我覺得如果我沒學會導師上課的內容，是因為自己不夠用功。	2.396 (0.024*)	0.390 (0.004**)
8. 老師規定的作業我都能準時交。	6.194 (0.000**)	0.631 (0.000**)
9. 我有信心能夠掌握導師在上課中所教的知識或技能。	3.823 (0.001**)	0.527 (0.000**)
10. 我有信心能夠學會上課中最難的部分。	4.413 (0.000**)	0.577 (0.000**)
11. 考試的時候，我有信心能得到很好的成績。	4.264 (0.000**)	0.601 (0.000**)
12. 考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好。	2.461 (0.020**)	0.324 (0.020*)
13. 考試的時候，我會覺得很不自在，很不舒服。	2.155 (0.043*)	0.376 (0.007*)
14. 考試的時候，我會想到考試考不好的後果。	2.168 (0.039*)	0.328 (0.018*)
15. 考試的時候，雖然題目很簡單，我還是會很緊張。	2.447 (0.021**)	0.385 (0.006*)

資料來源：作者整理 \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

## 二、信度分析

本研究「教師領導風格」量表與學生之「學習動機」量表等兩個量表經由項目分析後全部保留合適的題項；茲以 Cronbach  $\alpha$  係數分析其信度概況。

如表 3-4-4，兩個量表之整體信度係數 Cronbach  $\alpha$  分別為 0.883 與 0.770，Cronbach  $\alpha$  係數均約大於 0.7，甚至接近於 0.9；國內學者邱皓政（2000）主張，若信度係數介於 0.70 與 0.90 之間，表示所蒐集之數據與結果為「很可信」，若為 0.90 與 1.00 之間，則表示為「極可信」。<sup>68</sup>因此，透過本部分之信度分析可以瞭解本研究之蒐集數據與其分析結果均具有極高之可信程度。

<sup>68</sup>邱皓政，量化研究與統計分析-SPSS 中文視窗版資料分析範例解析（台北市：五南圖書出版股份有限公司，2000 年），頁 535-543。

表 3-4-4 研究量表之信度係數

量表名稱	題數	信度係數 Cronbach $\alpha$
「教師領導風格」量表	24	0.883
「學習動機」量表	15	0.770

資料來源：作者整理



## 第四章 研究結果與討論

本研究以 SPSS 17 版統計套裝軟體，進行回收問卷之資料分析。本研究主要目的在於探討受試樣本在「教師領導風格」與學生的「學習動機」之相互關係與影響程度。第一節為研究量表之現況分析；第二節為實驗組與對照組在研究構面「教師領導風格」與「學習動機」之認知差異分析；第三節進行「教師領導風格」對「學習動機」之顯著性影響分析。

### 第一節 研究量表之現況分析

本節以描述性統計（平均數）分析研究構面之回應狀況；藉以瞭解受訪者在量表「教師領導風格」與學生的「學習動機」等量表之現況情形；認同狀況以給分呈現，分數越高代表對該題項與量表之認同越高。以下分別敘述各題項表現狀況，依照本研究設計，共四校（四組）之實驗組與對照組分別陳述。

#### 壹、A 校：實驗組與對照組

##### 一、「教師領導風格」量表

「教師領導風格」量表之題項分析，如表 4-1-1、表 4-1-2。本量表分數最低 1 分（非常不同意），最高 5 分（非常同意），受訪者分數越高表示對於教師領導風格的認知越高，包含魅力、激勵、啟發、關懷...等，得分越低者則是認為上述的認同程度越低。

##### （一）個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-1，A 校本部分實驗組較高的認知因素為「鼓舞激勵」、「智力啟發」、「個別關懷」與「魅力」等項目，均為轉型領導的取向；此結果與對照組之「消極介入」、「有條件酬賞」與「積極介入」等因素互易領導之認知相反，兩個組別有明顯的班級帶領方式之不同取向。

表 4-1-1 A 校「教師領導風格」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	實驗組		對照組	
		平均數	排序	平均數	排序
1.	魅力 (5 個題項)	4.478	4	1.800	7
2.	鼓舞激勵 (4 個題項)	4.556	1	1.895	5
3.	智力啟發 (3 個題項)	4.537	2	1.807	6
4.	個別關懷 (3 個題項)	4.500	3	2.070	4
5.	有條件酬賞 (3 個題項)	3.815	6	3.246	2
6.	積極介入 (3 個題項)	4.093	5	2.509	3
7.	消極介入 (3 個題項)	2.463	7	4.684	1
整體量表：		4.063	-	2.573	-

資料來源：作者整理

## (二) 個別題項之描述性統計分析

A 校實驗組與對照組之個別題項均數如表 4-1-2，個別題項之均數比較結果與表 4-1-1 相似，顯示兩個組別對於教師領導方式不同的反應結果。

表 4-1-2 A 校「教師領導風格」量表之各題項均數比較

NO. 題目	實驗組	對照組
<b>轉型領導：魅力</b>		
25. 導師對我們親切和藹，和他相處很愉快。	4.611	1.737
26. 導師說話很風趣，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	4.333	1.947
27. 在我心中，導師有許多值得我學習的地方。	4.611	1.895
28. 導師和班上大部分同學互動良好，同學都很尊敬他。	4.333	1.632
29. 導師說的話對我們很有影響力。	4.500	1.789
<b>轉型領導：鼓舞激勵</b>		
30. 班上遇到重要的事情時，導師會和我們一起討論如何達到目標。	4.611	1.579
31. 導師會清楚地告訴我們，他對我們的期望。	4.556	1.474
32. 比賽時，導師總是會為我們加油打氣。	4.778	2.316
33. 同學有好的表現，老師會公開表揚。	4.278	2.211
<b>轉型領導：智力啟發</b>		

34. 導師經常激發我的靈感，讓我發現其實我可以做得更好。	4.556	1.684
35. 導師經常用各種方式引導我去分析事情。	4.556	1.947
36. 導師常有新奇的方法或點子，讓我更了解上課的內容。	4.500	1.789
轉型領導：個別關懷		
37. 導師會利用時間指導學習落後的同學。	4.389	2.053
38. 導師會時常關心生活或學習上有問題的同學。	4.556	2.053
39. 當我們遇到困難時，導師會熱心地幫我們解決。	4.556	2.105
互易領導：有條件酬賞		
40. 我們班上有制定班規或獎懲辦法，導師會依照班規或獎懲辦法來執行賞罰。	4.056	3.684
41. 我的導師常常告訴我們，做哪些事可以得到獎賞。	3.611	2.947
42. 導師賞罰完全依照班規或獎懲辦法，班規或獎懲辦法沒有約定的事項，導師不會額外給獎勵。	3.778	3.105
互易領導：積極介入		
43. 我的導師常常告訴我們要遵守那些規定，避免我們違反。	4.333	2.684
44. 我的導師會要求我們訂正作業，而且訂正完後要給他檢查。	4.500	2.421
45. 我的導師會要求我們做好環境打掃工作，而且打掃完後要給他檢查。	3.444	2.421
互易領導：消極介入		
46. 我的導師平常都不會干涉我們做事的方法，只要不做錯就好。	2.833	4.737
47. 我的導師平常很少提醒我們要遵守規定，除非班上有人違規時，老師才會叮嚀我們。	2.389	4.632
48. 我的導師平常很少提醒我們按時完成作業，除非有人遲交。	2.167	4.684

資料來源：作者整理

## 二、「學習動機」量表

「學習動機」量表之題項分析，如表 4-1-3、表 4-1-4。本量表分數最低 1 分（非常不同意），最高 5 分（非常同意），受訪者分數越高表示對於學習動機的認

知越高，包含價值成分、期望成分、情感成分等，得分越低者則是認為上述的認同程度越低。其中「情感成分」為反向題，分數經反向計分處理後進行分析。

#### (一) 個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-3，A 校之實驗組較高的認知因素為「價值成分」，相對於對照組之結果於「感情成分」因素之較高，兩個組別的分數表現明顯顯示出班級帶領方式之不同，實驗組的學生著重於學習的價值，但是對照組的學生卻有較高的個人信心與表現擔憂的問題。

表 4-1-3 A 校「學習動機」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	實驗組		對照組	
		平均數	排序	平均數	排序
1.	價值成分 (5 個題項)	4.400	1	3.042	2
2.	期望成分 (6 個題項)	4.130	2	2.649	3
3.	情感成分 (4 個題項)	2.472	3	3.632	1
整體量表：		3.667	-	3.108	-

資料來源：作者整理

#### (二) 個別題項之描述性統計分析

表 4-1-4 A 校「學習動機」量表之各題項均數比較

NO.	題目	實驗組	對照組
價值成分			
1.	我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。	4.167	2.684
2.	在課堂上，我喜歡能引起我好奇心的課程內容，即使這課程內容不容易學習。	4.167	3.053
3.	我希望我的成績比其他同學好。	4.556	3.526
4.	我覺得瞭解導師上課所教的內容，對我來說是重要的事。	4.444	3.000
5.	我覺得學會導師上課所教的內容，對我是有用的。	4.667	2.947
期望成分			

6.	我覺得如果我用功的話，就可以學會導師上課教的內容。	4.611	3.000
7.	我覺得如果我沒學會導師上課的內容，是因為自己不夠用功。	4.056	2.895
8.	老師規定的作業我都能準時交。	3.944	2.842
9.	我有信心能夠掌握導師在上課中所教的知識或技能。	4.167	2.579
10.	我有信心能夠學會上課中最難的部分。	3.833	2.158
11.	考試的時候，我有信心能得到很好的成績。	4.167	2.421
情感成分			
12.	考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好。	2.389	3.474
13.	考試的時候，我會覺得很不自在，很不舒服。	3.000	3.895
14.	考試的時候，我會想到考試考不好的後果。	2.444	3.579
15.	考試的時候，雖然題目很簡單，我還是會很緊張。	2.056	3.579

資料來源：作者整理

## 貳、B 校：實驗組與對照組

### 一、「教師領導風格」量表

#### (一) 個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-5，B 校本部分實驗組較高的認知因素為「鼓舞激勵」、「智力啟發」、「個別關懷」等項目，多數為轉型領導的取向；對照組較高均數者為「積極介入」因素。整體的結果顯示，實驗組與對照組兩個組別有明顯的班級帶領方式之不同取向。

表 4-1-5 B 校「教師領導風格」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	實驗組		對照組	
		平均數	排序	平均數	排序
1.	魅力 (5 個題項)	4.025	2	2.436	5
2.	鼓舞激勵 (4 個題項)	4.139	1	3.000	3
3.	智力啟發 (3 個題項)	3.975	3	2.369	6
4.	個別關懷 (3 個題項)	3.944	4	2.750	4
5.	有條件酬賞 (3 個題項)	3.568	6	3.232	2

6	積極介入 (3 個題項)	3.852	5	3.310	1
7	消極介入 (3 個題項)	2.494	7	2.131	7
整體量表：		3.718	-	2.806	-

資料來源：作者整理

## (二) 個別題項之描述性統計分析

表 4-1-6 為 B 校實驗組與對照組之個別題項的均數呈現，比較個別題項之結果與表 4-1-5 相似。

表 4-1-6 B 校「教師領導風格」量表之各題項均數比較

NO.	題目	實驗組	對照組
轉型領導：魅力			
1.	導師對我們親切和藹，和他相處很愉快。	3.963	2.357
2.	導師說話很風趣，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	4.148	2.143
3.	在我心中，導師有許多值得我學習的地方。	3.963	3.000
4.	導師和班上大部分的同學互動良好，同學都很尊敬他。	3.988	1.857
5.	導師說的話對我們很有影響力。	4.062	2.821
轉型領導：鼓舞激勵			
6.	班上遇到重要的事情時，導師會和我們一起討論如何達到目標。	4.259	3.143
7.	導師會清楚地告訴我們，他對我們的期望。	4.037	3.179
8.	比賽時，導師總是會為我們加油打氣。	4.074	2.679
9.	同學有好的表現，老師會公開表揚。	4.185	2.999
轉型領導：智力啟發			
10.	導師經常激發我的靈感，讓我發現其實我可以做得更好。	4.000	2.250
11.	導師經常用各種方式引導我去分析事情。	3.852	2.500
12.	導師常有新奇的方法或點子，讓我更了解上課的內容。	4.074	2.357
轉型領導：個別關懷			
13.	導師會利用時間指導學習落後的同學。	4.000	3.214
14.	導師會時常關心生活或學習上有問題的同學。	3.852	2.821

15. 當我們遇到困難時，導師會熱心地幫我們解決。	4.074	2.214
互易領導：有條件酬賞		
16. 我們班上有制定班規或獎懲辦法，導師會依照班規或獎懲辦法來執行賞罰。	4.074	3.107
17. 我的導師常常告訴我們，做哪些事可以得到獎賞。	3.704	3.536
18. 導師賞罰完全依照班規或獎懲辦法，班規或獎懲辦法沒有約定的事項，導師不會額外給獎勵。	2.926	3.053
互易領導：積極介入		
19. 我的導師常常告訴我們要遵守那些規定，避免我們違反。	3.962	3.479
20. 我的導師會要求我們訂正作業，而且訂正完後要給他檢查。	3.741	3.729
21. 我的導師會要求我們做好環境打掃工作，而且打掃完後要給他檢查。	3.853	3.371
互易領導：消極介入		
22. 我的導師平常都不會干涉我們做事的方法，只要不做錯就好。	2.741	2.036
23. 我的導師平常很少提醒我們要遵守規定，除非班上有人違規時，老師才會叮嚀我們。	2.333	2.107
24. 我的導師平常很少提醒我們按時完成作業，除非有人遲交。	2.407	2.250

資料來源：作者整理

## 二、「學習動機」量表

### (一) 個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-7，B 校之實驗組與對照組較高的認知因素為均「價值成分」，其次為「期望成分」與「情感成分」。從分數的表顯得知，「情感成分」均較其他兩個因素的得分為低。

表 4-1-7 B 校「學習動機」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	實驗組		對照組	
		平均數	排序	平均數	排序
1.	價值成分 (5 個題項)	3.844	1	3.229	1

2. 期望成分 (6 個題項)	3.512	2	3.011	2
3 情感成分 (4 個題項)	2.981	3	2.759	3
整體量表：	3.446	-	3.013	-

資料來源：作者整理

## (二) 個別題項之描述性統計分析

承上述之因素表現，實驗組與對照組之個別題項之均數均非常相近；部分題項在實驗組與對照組之間落差較大，例如第 11 題「考試的時候，我有信心能得到很好的成績。」、第 14 題「考試的時候，我會想到考試考不好的後果。」

表 4-1-8 B 校「學習動機」量表之各題項均數比較

NO. 題目	實驗組	對照組
價值成分		
1. 我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。	3.630	2.864
2. 在課堂上，我喜歡能引起我好奇心的課程內容，即使這課程內容不容易學習。	3.852	3.401
3. 我希望我的成績比其他同學好。	4.000	3.604
4. 我覺得瞭解導師上課所教的內容，對我來說是重要的事。	3.778	3.079
5. 我覺得學會導師上課所教的內容，對我是有用的。	3.963	3.186
期望成分		
6. 我覺得如果我用功的話，就可以學會導師上課教的內容。	4.074	3.801
7. 我覺得如果我沒學會導師上課的內容，是因為自己不夠用功。	3.333	2.716
8. 老師規定的作業我都能準時交。	3.630	3.319
9. 我有信心能夠掌握導師在上課中所教的知識或技能。	3.333	2.869
10. 我有信心能夠學會上課中最難的部分。	3.259	2.521
11. 考試的時候，我有信心能得到很好的成績。	3.444	2.629
情感成分		
12. 考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好。	2.963	3.321

13. 考試的時候，我會覺得很不自在，很不舒服。	3.185	2.929
14. 考試的時候，我會想到考試考不好的後果。	3.037	2.250
15. 考試的時候，雖然題目很簡單，我還是會很緊張。	2.741	2.536

資料來源：作者整理

參、C 校：實驗組與對照組

### 一、「教師領導風格」量表

#### (一) 個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-9，C 校本部分實驗組較高的認知因素為「魅力」、「鼓舞激勵」、「個別關懷」與「智力啟發」等項目，此四個因素均為轉型領導的領導取向；而對照組之「有條件酬賞」與「積極介入」等因素均數較高，為互易領導之領導取向，由此可以發現兩個組別有明顯的班級帶領方式之不同。

表 4-1-9 C 校「教師領導風格」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	實驗組		對照組	
		平均數	排序	平均數	排序
1.	魅力 (5 個題項)	4.608	1	2.783	5
2.	鼓舞激勵 (4 個題項)	4.520	2	2.880	4
3.	智力啟發 (3 個題項)	4.253	4	2.928	3
4.	個別關懷 (3 個題項)	4.413	3	2.710	6
5.	有條件酬賞 (3 個題項)	3.293	6	4.464	1
6.	積極介入 (3 個題項)	4.080	5	4.435	2
7.	消極介入 (3 個題項)	2.680	7	2.014	7
整體量表：		3.978	-	3.173	-

資料來源：作者整理

#### (二) 個別題項之描述性統計分析

表 4-1-10 為 C 校「教師領導風格」量表實驗組與對照組之個別題項之比較。結果與表 4-1-9 相近，實驗組在轉型領導的題項之均數較高，在對照組的互易領導之題項其均數較高。

表 4-1-10 C 校「教師領導風格」量表之各題項均數比較

NO. 題目	實驗組	對照組
轉型領導：魅力		
1. 導師對我們親切和藹，和他相處很愉快。	4.680	2.652
2. 導師說話很風趣，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	4.640	2.826
3. 在我心中，導師有許多值得我學習的地方。	4.600	3.043
4. 導師和班上大部分的同學互動良好，同學都很尊敬他。	4.680	2.696
5. 導師說的話對我們很有影響力。	4.440	2.696
轉型領導：鼓舞激勵		
6. 班上遇到重要的事情時，導師會和我們一起討論如何達到目標。	4.400	2.739
7. 導師會清楚地告訴我們，他對我們的期望。	4.280	2.826
8. 比賽時，導師總是會為我們加油打氣。	4.840	2.870
9. 同學有好的表現，老師會公開表揚。	4.560	3.087
轉型領導：智力啟發		
10. 導師經常激發我的靈感，讓我發現其實我可以做得更好。	4.120	2.870
11. 導師經常用各種方式引導我去分析事情。	4.360	2.913
12. 導師常有新奇的方法或點子，讓我更了解上課的內容。	4.280	3.000
轉型領導：個別關懷		
13. 導師會利用時間指導學習落後的同學。	4.160	2.696
14. 導師會時常關心生活或學習上有問題的同學。	4.480	2.870
15. 當我們遇到困難時，導師會熱心地幫我們解決。	4.600	2.565
互易領導：有條件酬賞		
16. 我們班上有制定班規或獎懲辦法，導師會依照班規或獎懲辦法來執行賞罰。	4.080	4.609
17. 我的導師常常告訴我們，做哪些事可以得到獎賞。	3.920	4.522
18. 導師賞罰完全依照班規或獎懲辦法，班規或獎懲辦法沒有約定的事項，導師不會額外給獎勵。	1.880	4.261
互易領導：積極介入		
19. 我的導師常常告訴我們要遵守那些規定，避免我們	4.120	4.435

違反。		
20. 我的導師會要求我們訂正作業，而且訂正完後要給他檢查。	4.400	4.435
21. 我的導師會要求我們做好環境打掃工作，而且打掃完後要給他檢查。	3.720	4.435
互易領導：消極介入		
22. 我的導師平常都不會干涉我們做事的方法，只要不做錯就好。	2.560	2.043
23. 我的導師平常很少提醒我們要遵守規定，除非班上有人違規時，老師才會叮嚀我們。	2.680	2.000
24. 我的導師平常很少提醒我們按時完成作業，除非有人遲交。	2.800	2.000

資料來源：作者整理

## 二、「學習動機」量表

### (一) 個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-11，C 校之實驗組與對照組較高的認知因素均為「價值成分」，而其次為「期望成分」與「情感成分」；「情感成分」在實驗組與對照組之得分均較其他兩個因素為低。

表 4-1-11 C 校「學習動機」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	實驗組		對照組	
		平均數	排序	平均數	排序
1.	價值成分 (5 個題項)	4.424	1	3.991	1
2.	期望成分 (6 個題項)	3.933	2	3.558	2
3.	情感成分 (4 個題項)	3.340	3	2.391	3
整體量表：		3.899	-	3.314	-

資料來源：作者整理

### (二) 個別題項之描述性統計分析

承表 4-1-11，C 校實驗組與對照組在各因素之均數均排序相近，表 4-1-12 個別題項之均數亦接近。在部分題項的均數有較大的差距，如第 5 題「我覺得學

會導師上課所教的內容，對我是有用的。」、第 9 題「我有信心能夠掌握導師在上課中所教的知識或技能。」，以及多數的「情感成分」的題項。

表 4-1-12 C 校「學習動機」量表之各題項均數比較

NO. 題目	實驗組	對照組
價值成分		
1. 我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。	4.400	3.870
2. 在課堂上，我喜歡能引起我好奇心的課程內容，即使這課程內容不容易學習。	4.200	3.870
3. 我希望我的成績比其他同學好。	4.240	4.130
4. 我覺得瞭解導師上課所教的內容，對我來說是重要的事。	4.560	4.087
5. 我覺得學會導師上課所教的內容，對我是有用的。	4.720	4.000
期望成分		
6. 我覺得如果我用功的話，就可以學會導師上課教的內容。	4.120	3.913
7. 我覺得如果我沒學會導師上課的內容，是因為自己不夠用功。	3.680	3.739
8. 老師規定的作業我都能準時交。	4.640	4.478
9. 我有信心能夠掌握導師在上課中所教的知識或技能。	4.000	3.174
10. 我有信心能夠學會上課中最難的部分。	3.560	2.913
11. 考試的時候，我有信心能得到很好的成績。	3.600	3.130
情感成分		
12. 考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好。	3.360	2.478
13. 考試的時候，我會覺得很不自在，很不舒服。	3.880	2.913
14. 考試的時候，我會想到考試考不好的後果。	2.960	1.870
15. 考試的時候，雖然題目很簡單，我還是會很緊張。	3.160	2.304

資料來源：作者整理

#### 肆、D 校：實驗組與對照組

##### 一、「教師領導風格」量表

### (一) 個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-13，D 校本部分實驗組較高的認知因素為「魅力」、「鼓舞激勵」、「智力啟發」與「個別關懷」等項目，均為轉型領導的領導取向；而對照組之「有條件酬賞」與「積極介入」等因素均數較高，此兩個為互易領導之領導取向，從因素均數之表現顯示兩個組別有明顯的班級帶領方式之差異。

表 4-1-13 D 校「教師領導風格」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	實驗組		對照組	
		平均數	排序	平均數	排序
1.	魅力 (5 個題項)	4.643	1	2.981	5
2.	鼓舞激勵 (4 個題項)	4.446	2	3.464	3
3.	智力啟發 (3 個題項)	4.319	3	3.143	4
4.	個別關懷 (3 個題項)	4.217	4	2.571	6
5.	有條件酬賞 (3 個題項)	2.449	7	4.222	1
6.	積極介入 (3 個題項)	3.333	6	4.079	2
7.	消極介入 (3 個題項)	3.522	5	1.984	7
整體量表：		3.847	-	3.206	-

資料來源：作者整理

### (二) 個別題項之描述性統計分析

如表 4-1-14，D 校實驗組在轉型領導的因素之題項均數較高，相對地，對照組在互易領導的題項均數較高，顯示兩個組別有不同的教學領導方式。

表 4-1-14 D 校「教師領導風格」量表之各題項均數比較

NO.	題目	實驗組	對照組
轉型領導：魅力			
1.	導師對我們親切和藹，和他相處很愉快。	4.783	2.810
2.	導師說話很風趣，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	4.652	2.714
3.	在我心中，導師有許多值得我學習的地方。	4.652	3.143
4.	導師和班上大部分的同學互動良好，同學都很尊敬他。	4.652	2.952
5.	導師說的話對我們很有影響力。	4.478	3.286

轉型領導：鼓舞激勵		
6. 班上遇到重要的事情時，導師會和我們一起討論如何達到目標。	4.522	2.857
7. 導師會清楚地告訴我們，他對我們的期望。	4.348	4.190
8. 比賽時，導師總是會為我們加油打氣。	4.478	3.048
9. 同學有好的表現，老師會公開表揚。	4.435	3.762
轉型領導：智力啟發		
10. 導師經常激發我的靈感，讓我發現其實我可以做得更好。	4.261	2.762
11. 導師經常用各種方式引導我去分析事情。	4.217	3.905
12. 導師常有新奇的方法或點子，讓我更了解上課的內容。	4.478	2.762
轉型領導：個別關懷		
13. 導師會利用時間指導學習落後的同學。	3.957	2.143
14. 導師會時常關心生活或學習上有問題的同學。	4.348	2.762
15. 當我們遇到困難時，導師會熱心地幫我們解決。	4.348	2.810
互易領導：有條件酬賞		
16. 我們班上有制定班規或獎懲辦法，導師會依照班規或獎懲辦法來執行賞罰。	2.522	4.810
17. 我的導師常常告訴我們，做哪些事可以得到獎賞。	2.652	4.048
18. 導師賞罰完全依照班規或獎懲辦法，班規或獎懲辦法沒有約定的事項，導師不會額外給獎勵。	2.174	3.810
互易領導：積極介入		
19. 我的導師常常告訴我們要遵守那些規定，避免我們違反。	2.565	4.286
20. 我的導師會要求我們訂正作業，而且訂正完後要給他檢查。	4.957	4.143
21. 我的導師會要求我們做好環境打掃工作，而且打掃完後要給他檢查。	2.478	3.810
互易領導：消極介入		
22. 我的導師平常都不會干涉我們做事的方法，只要不做錯就好。	3.957	2.048
23. 我的導師平常很少提醒我們要遵守規定，除非班上有人違規時，老師才會叮嚀我們。	3.522	1.905
24. 我的導師平常很少提醒我們按時完成作業，除非有	3.087	2.000

人遲交。

資料來源：作者整理

## 二、「學習動機」量表

### (一) 個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-15，D 校之實驗組與對照組較高的認知因素均為「價值成分」，其次為「期望成分」與「情感成分」；「情感成分」因素在實驗組與對照組之得分均較其他兩個因素為低。

表 4-1-15 D 校「學習動機」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	實驗組		對照組	
		平均數	排序	平均數	排序
1.	價值成分 (5 個題項)	4.683	1	4.010	1
2.	期望成分 (6 個題項)	3.899	2	3.405	2
3.	情感成分 (4 個題項)	2.935	3	2.643	3
整體量表：		3.839	-	3.352	-

資料來源：作者整理

### (二) 個別題項之描述性統計分析

如表 4-1-16，三個因素之下的題項，各題項於實驗組與對照組之均數均非常接近。於部分題項的均數有較大的落差，如第 5 題「我覺得學會導師上課所教的內容，對我是有用的。」、第 8 題「老師規定的作業我都能準時交。」、第 9 題「我有信心能夠掌握導師在上課中所教的知識或技能。」等。

表 4-1-16 D 校「學習動機」量表之各題項均數比較

NO. 題目	實驗組	對照組
價值成分		
1. 我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。	4.474	3.952
2. 在課堂上，我喜歡能引起我好奇心的課程內容，即	4.735	3.952

使這課程內容不容易學習。			
3.	我希望我的成績比其他同學好。	4.300	4.143
4.	我覺得瞭解導師上課所教的內容，對我來說是重要的事。	4.865	3.952
5.	我覺得學會導師上課所教的內容，對我是有用的。	4.839	4.048
期望成分			
6.	我覺得如果我用功的話，就可以學會導師上課教的內容。	4.565	4.048
7.	我覺得如果我沒學會導師上課的內容，是因為自己不夠用功。	3.609	3.857
8.	老師規定的作業我都能準時交。	4.217	3.429
9.	我有信心能夠掌握導師在上課中所教的知識或技能。	4.043	3.190
10.	我有信心能夠學會上課中最難的部分。	3.478	2.952
11.	考試的時候，我有信心能得到很好的成績。	3.478	2.952
情感成分			
12.	考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好。	3.000	2.429
13.	考試的時候，我會覺得很不自在，很不舒服。	3.609	3.714
14.	考試的時候，我會想到考試考不好的後果。	2.304	2.333
15.	考試的時候，雖然題目很簡單，我還是會很緊張。	2.826	2.095

資料來源：作者整理

## 伍、小結

經由以上數據驗證，每校實驗組與對照組的領導風格確實存有極大的差異，整體而言，各組內部分得比較上，實驗組在轉型領導風格項次的得分較高，呈現出典型轉型領導的傾向。A校的實驗組在魅力、鼓舞激勵、智力啟發、個別關懷所得的分數平均分別為4.478、4.556、4.537、4.500，均高於互易領導風格的項次得分；B校的實驗組在魅力、鼓舞激勵、智力啟發、個別關懷所得的分數平均分別為4.025、4.139、3.975、3.944，均高於互易領導風格的項次得分，C校實驗組在魅力、鼓舞激勵、智力啟發、個別關懷所得的分數平均分別為4.608、4.520、4.253、4.413，均高於互易領導風格的項次得分；D校實驗組在魅力、鼓舞激勵、智力啟發、個別關懷所得的分數平均分別為4.643、4.446、4.319、4.213，均高於互易領

導風格的項次得分。由以上數據分析證明實驗組各班導師領導風格具有典型的轉型領導特色。

而對照組整體而言，各組內部分得比較上，在互易領導風格項次的得分較高，呈現出典型互易領導的傾向。A校的對照組在有條件酬賞、積極介入、消極介入所得的分數平均分別為3.246、2.509、4.684，均高於轉型領導風格的項次得分；B校的對照組在有條件酬賞、積極介入所得的分數平均分別為3.232、3.310，均高於轉型領導風格的項次得分；C校的對照組在有條件酬賞、積極介入所得的分數平均分別為4.464、4.435，均高於轉型領導風格的項次得分；D校的對照組在有條件酬賞、積極介入所得的分數平均分別為4.222、4.079，均高於轉型領導風格的項次得分。由以上數據分析證明對照組各班導師領導風格具有典型的互易領導特色。

## 第二節 顯著性差異分析

本節主要目的在於探究不同研究組別，即同一校之實驗組與對照組，受訪者於研究量表（教師領導風格與學習動機）之認知是否有顯著性差異。考驗方法分以組別為自變項，並以各量表之因素內容為依變項，以t檢定(t-test)統計方法進行顯著性差異分析，以了解不同背景的樣本在研究量表上的差異情形。

### 壹、A校之組別顯著性差異分析

#### 一、「教師領導風格」量表

以獨立樣本 t 檢定進行 A 校實驗組與對照組在「教師領導風格」量表之認知是否有顯著性差異。如表 4-2-1，結果顯示轉型領導四個因素與互易領導三個因素均因組別之不同而達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$ )。觀察均數，幾乎均以實驗組的均數較對照組為高，僅於互易領導之消極介入因素，以對照組之均數顯著高於實驗組的認知均數。

表 4-2-1 A 校組別不同於「教師領導風格」量表之顯著性差異分析

構面(依變項)	項目(自變項)	個數	平均數	標準差	t 值	p 值
魅力	(1)實驗組	18	4.478	0.683	11.889	0.000**
	(2)對照組	19	1.800	0.686		
鼓舞激勵	(1)實驗組	18	4.556	0.442	13.614	0.000**
	(2)對照組	19	1.895	0.709		
智力啟發	(1)實驗組	18	4.537	0.550	11.138	0.000**
	(2)對照組	19	1.807	0.891		
個別關懷	(1)實驗組	18	4.500	0.659	8.614	0.000**
	(2)對照組	19	2.070	1.010		
有條件酬賞	(1)實驗組	18	3.815	0.818	2.757	0.009**
	(2)對照組	19	3.246	0.366		
積極介入	(1)實驗組	18	4.093	0.703	6.626	0.000**
	(2)對照組	19	2.509	0.748		
消極介入	(1)實驗組	18	2.463	0.596	-13.138	0.000**
	(2)對照組	19	4.684	0.423		
整體量表	(1)實驗組	18	4.063	0.472	9.566	0.000**
	(2)對照組	19	2.573	0.475		

資料來源：作者整理 自變項：組別；\*\* $p < 0.01$ 。

## 二、「學習動機」量表

以獨立樣本 t 檢定進行 A 校實驗組與對照組在「學習動機」量表之認知是否有顯著性差異。如表 4-2-2，結果顯示「學習動機」三個因素均因組別之不同而達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$ )，整體量表亦達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$ )。觀察均數，價值成分與期望成分以實驗組的均數較對照組為高，而情感成分因素則以對照組之均數顯著高於實驗組的認知均數。

表 4-2-2 A 校組別不同於「學習動機」量表之顯著性差異分析

構面(依變項)	項目(自變項)	個數	平均數	標準差	t 值	p 值
價值成分	(1)實驗組	18	4.400	0.434	5.309	0.000**
	(2)對照組	19	3.042	0.999		
期望成分	(1)實驗組	18	4.130	0.556	5.458	0.000**
	(2)對照組	19	2.649	1.015		

情感成分	(1)實驗組	18	2.472	0.915	-3.845	0.000**
	(2)對照組	19	3.632	0.918		
整體量表	(1)實驗組	18	3.667	0.425	3.097	0.004**
	(2)對照組	19	3.108	0.645		

資料來源：作者整理 自變項：組別；\*\* $p < 0.01$ 。

## 貳、B校之組別顯著性差異分析

### 一、「教師領導風格」量表

以獨立樣本 t 檢定進行 B 校實驗組與對照組在「教師領導風格」量表之認知是否有顯著性差異。如表 4-2-3，結果顯示轉型領導四個因素與互易領導之有條件酬賞、積極介入因素均因組別之不同而達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$  或  $p < 0.05$ )，整體量表亦達顯著性認知差異。觀察均數的表現狀況，均以實驗組的均數較對照組為高，互易領導之積極介入與消極介入因素未因為組別不同而達顯著性差異，但仍以實驗組的認知均數為高。

表 4-2-3 B 校組別不同於「教師領導風格」量表之顯著性差異分析

構面(依變項)	項目(自變項)	個數	平均數	標準差	t 值	p 值
魅力	(1)實驗組	27	4.025	0.653	7.087	0.000**
	(2)對照組	28	2.436	0.817		
鼓舞激勵	(1)實驗組	27	4.139	0.598	4.916	0.000**
	(2)對照組	28	3.000	0.757		
智力啟發	(1)實驗組	27	3.975	0.745	7.759	0.000**
	(2)對照組	28	2.369	0.833		
個別關懷	(1)實驗組	27	3.944	0.660	5.187	0.000**
	(2)對照組	28	2.750	0.731		
有條件酬賞	(1)實驗組	27	3.568	0.646	4.627	0.030*
	(2)對照組	28	3.232	0.664		
積極介入	(1)實驗組	27	3.852	0.599	2.118	0.041*
	(2)對照組	28	3.510	0.661		
消極介入	(1)實驗組	27	2.494	0.724	1.831	0.093
	(2)對照組	28	2.131	0.744		
整體量表	(1)實驗組	27	3.718	0.396	8.015	0.000**
	(2)對照組	28	2.806	0.445		

資料來源：作者整理 自變項：組別；\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ 。

## 二、「學習動機」量表

以獨立樣本 t 檢定進行 B 校實驗組與對照組在「學習動機」量表之認知是否有顯著性差異。如表 4-2-4，結果顯示「學習動機」之價值成分與期望成分因素與整體量表，因組別之不同而達顯著性認知差異 ( $p < 0.05$ )。觀察均數，價值成分、期望成分與整體量表，於實驗組之均數較對照組之均數為高。

表 4-2-4 B 校組別不同於「學習動機」量表之顯著性差異分析

構面(依變項)	項目(自變項)	個數	平均數	標準差	t 值	p 值
價值成分	(1)實驗組	27	3.844	0.676	2.318	0.039*
	(2)對照組	28	3.229	0.641		
期望成分	(1)實驗組	27	3.512	0.620	2.096	0.041*
	(2)對照組	28	3.011	0.595		
情感成分	(1)實驗組	27	2.982	1.031	0.885	0.380
	(2)對照組	28	2.759	0.826		
整體量表	(1)實驗組	27	3.446	0.451	2.149	0.045*
	(2)對照組	28	3.013	0.498		

資料來源：作者整理 自變項：組別；\* $p < 0.05$ 。

## 參、C 校之組別顯著性差異分析

### 一、「教師領導風格」量表

以獨立樣本 t 檢定進行 C 校實驗組與對照組在「教師領導風格」量表之認知是否有顯著性差異。如表 4-2-5，結果顯示轉型領導四個因素與互易領導三個因素均因組別之不同而達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$  或  $p < 0.05$ )，整體量表亦達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$ )。觀察均數的表現狀況，多數的因素以實驗組的均數較對照組為高，互易領導之有條件酬賞與積極介入因素以對照組的認知較實驗組的認知均數為高。

表 4-2-5 C 校組別不同於「教師領導風格」量表之顯著性差異分析

構面(依變項)	項目(自變項)	個數	平均數	標準差	t 值	p 值
---------	---------	----	-----	-----	-----	-----

魅力	(1)實驗組	25	4.608	0.430	16.792	0.000**
	(2)對照組	23	2.783	0.307		
鼓舞激勵	(1)實驗組	25	4.520	0.414	14.320	0.000**
	(2)對照組	23	2.880	0.376		
智力啟發	(1)實驗組	25	4.253	0.777	7.464	0.000**
	(2)對照組	23	2.928	0.362		
個別關懷	(1)實驗組	25	4.413	0.538	11.696	0.000**
	(2)對照組	23	2.710	0.464		
有條件酬賞	(1)實驗組	25	3.293	0.818	-6.142	0.000**
	(2)對照組	23	4.464	0.423		
積極介入	(1)實驗組	25	4.080	0.753	-2.017	0.050*
	(2)對照組	23	4.435	0.395		
消極介入	(1)實驗組	25	2.680	0.925	2.791	0.008**
	(2)對照組	23	2.015	0.700		
整體量表	(1)實驗組	25	3.978	0.296	11.316	0.000**
	(2)對照組	23	3.173	0.176		

資料來源：作者整理 自變項：組別；\* $p < 0.05$ ，\*\* $p < 0.01$ 。

## 二、「學習動機」量表

以獨立樣本 t 檢定進行 C 校實驗組與對照組在「學習動機」量表之認知是否有顯著性差異。如表 4-2-6，結果顯示「學習動機」三個因素均因組別之不同而達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$  或  $p < 0.05$ )，整體量表亦達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$ )。觀察均數，三個因素均以實驗組的均數較對照組顯著為高。

表 4-2-6 C 校組別不同於「學習動機」量表之顯著性差異分析

構面(依變項)	項目(自變項)	個數	平均數	標準差	t 值	p 值
價值成分	(1)實驗組	25	4.424	0.533	2.832	0.007**
	(2)對照組	23	3.991	0.524		
期望成分	(1)實驗組	25	3.933	0.571	2.588	0.013*
	(2)對照組	23	3.558	0.413		
情感成分	(1)實驗組	25	3.340	1.152	3.714	0.001**
	(2)對照組	23	2.391	0.432		
整體量表	(1)實驗組	25	3.899	0.514	4.434	0.000**
	(2)對照組	23	3.314	0.385		

資料來源：作者整理 自變項：組別；\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ 。

#### 肆、D校之組別顯著性差異分析

##### 一、「教師領導風格」量表

以獨立樣本 t 檢定進行 D 校實驗組與對照組在「教師領導風格」量表之認知是否有顯著性差異。如表 4-2-7，結果顯示轉型領導四個因素與互易領導三個因素均因組別之不同而達顯著性認知差異 ( $p < 0.015$ )，整體量表亦達顯著性認知差異 ( $p < 0.01$ )。觀察均數的表現狀況，多數的研究因素以實驗組的均數較對照組為高，然在互易領導之有條件酬賞與積極介入兩個因素之均數表現，則以對照組的認知較實驗組的認知均數為高。

表 4-2-7 D校組別不同於「教師領導風格」量表之顯著性差異分析

構面(依變項)	項目(自變項)	個數	平均數	標準差	t 值	p 值
魅力	(1)實驗組	23	4.644	0.588	7.844	0.000**
	(2)對照組	21	2.981	0.810		
鼓舞激勵	(1)實驗組	23	4.446	0.549	5.576	0.000**
	(2)對照組	21	3.464	0.619		
智力啟發	(1)實驗組	23	4.319	0.735	5.409	0.000**
	(2)對照組	21	3.143	0.704		
個別關懷	(1)實驗組	23	4.217	0.763	7.029	0.000**
	(2)對照組	21	2.571	0.790		
有條件酬賞	(1)實驗組	23	2.449	0.277	-14.070	0.000**
	(2)對照組	21	4.222	0.531		
積極介入	(1)實驗組	23	3.333	0.284	-6.016	0.000**
	(2)對照組	21	4.079	0.515		
消極介入	(1)實驗組	23	3.522	0.904	6.699	0.000**
	(2)對照組	21	1.984	0.563		
整體量表	(1)實驗組	23	3.847	0.381	4.980	0.000**
	(2)對照組	21	3.207	0.471		

資料來源：作者整理 自變項：組別；\*\* $p < 0.01$ 。

##### 二、「學習動機」量表

以獨立樣本 t 檢定進行 D 校實驗組與對照組在「學習動機」量表之認知是否有顯著性差異。如表 4-2-8，結果顯示「學習動機」之期望成分因素因組別之不同而達顯著性認知差異 ( $p < 0.05$ )，整體量表亦達顯著性認知差異 ( $p < 0.05$ )，觀察均數，以實驗組的均數較對照組顯著為高。情感成分因素未達顯著性差異水準，然仍以實驗組的均數較高。

表 4-2-8 D 校組別不同於「學習動機」量表之顯著性差異分析

構面(依變項)	項目(自變項)	個數	平均數	標準差	t 值	p 值
價值成分	(1)實驗組	23	4.683	0.612	2.732	0.011*
	(2)對照組	21	4.010	0.811		
期望成分	(1)實驗組	23	3.899	0.643	2.092	0.043*
	(2)對照組	21	3.405	0.911		
情感成分	(1)實驗組	23	2.935	0.799	1.242	0.221
	(2)對照組	21	2.643	0.757		
整體量表	(1)實驗組	23	3.839	0.489	2.475	0.017*
	(2)對照組	21	3.352	0.546		

資料來源：作者整理 自變項：組別；\* $p < 0.05$ 。

茲以表 4-2-9 歸納上述顯著性檢定之結果，以了解實驗組與對照組在研究量表的認知差異。

表4-2-9 認知差異顯著性歸納表

量表		群組	A校	B校	C校	D校
			實驗 VS 對照	實驗 VS 對照	實驗 VS 對照	實驗 VS 對照
教師 領導 風格 量表	魅力		✓	✓	✓	✓
	鼓舞激勵		✓	✓	✓	✓
	智力啟發		✓	✓	✓	✓
	個別關懷		✓	✓	✓	✓
	有條件酬賞		✓	✓	✓	✓
	積極介入		✓	✓	✓	✓
	消極介入		✓		✓	✓
	整體量表		✓	✓	✓	✓
學習 動機	價值成分		✓	✓	✓	✓
	期望成分		✓	✓	✓	✓
	情感成分		✓		✓	

量表	整體量表	✓	✓	✓	✓
----	------	---	---	---	---

資料來源：作者整理 ✓表示\* $p < 0.05$  或\*\* $p < 0.01$ 。

## 伍、小結

由上述資料分析，各校實驗組與對照組在學習動機表現上有顯著的差異，在學習動機「整體量表」上，四校實驗組均高於對照組且達顯著差異，此結果驗證研究假設三，轉型領導風格比互易領導風格對學生學習動機更具顯著影響。

在學習動機成分方面，其中「價值成分」、「期望成分」屬於正向的因素，而「情感成分」係指焦慮等負向因素。而在「價值成分」、「期望成分」兩個項度，四校實驗組均高於對照組且達顯著差異，而「情感成分」方面，A校對照組高於實驗組且達顯著，C校實驗組高於對照組且達顯著，B、D兩校實驗組均略高於對照組但未達顯著差異。

故可證明轉型領導對學習動機較具正向的效果，但兩種領導方式對學生情感成分的影響是減緩或加劇，仍待研究。

### 第三節 「教師領導風格」對「學習動機」之影響分析

為瞭解「教師領導風格」量表各因素，是否顯著影響「學習動機」，茲以迴歸分析進行顯著性影響之探討。以量表之個別因素進行探討。依據研究設計，於實驗組探討轉型領導四個因素（「魅力」、「鼓舞激勵」、「智力啟發」、「個別關懷」）對整體學習動機的影響，於對照組探討互易領導三個因素（「有條件酬賞」、「積極介入」、「消極介入」）對整體學習動機的影響。

#### 壹、A校之組別顯著性差異分析

##### 一、A校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-1；以「教師領導風格」之轉型領導「魅力」、「鼓舞激勵」、「智力啟發」、「個別關懷」等因素分別為自變項，以多元迴歸分析瞭解是否對學生「學習動機」是否不同的影響效果；原始迴歸模

式列示如下：

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \varepsilon$$

Y 為學習動機；X<sub>1</sub> 為自變項「魅力」、X<sub>2</sub> 為自變項「鼓舞激勵」、X<sub>3</sub> 為自變項「智力啟發」、X<sub>4</sub> 為自變項「個別關懷」；β<sub>0</sub> 為常數、β<sub>1</sub>~β<sub>4</sub> 為變項之係數；ε 為誤差項。

整體之迴歸模式實驗組之教師「轉型領導」風格對學生的學習動機有顯著性之影響效果 (p<0.05)。觀察「轉型領導」個別因素對學習動機之影響，結果顯示個別顯著性之影響因素，以「魅力」最高 (p<0.01)，其次為「鼓舞激勵」 (p<0.05)，其餘因素未有個別的顯著效果 (p>0.05)，整體的解釋程度達 49.1%。

表 4-3-1 A 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

自變項	標準化係數 Beta	t 值	Sig.	調整後 R <sup>2</sup>	F 值	p 值
(常數)	1.605	2.022	0.019*			
魅力	0.571	2.713	0.001**			
鼓舞激勵	0.482	2.320	0.014*	0.491	4.128	0.013*
智力啟發	0.331	1.229	0.271			
個別關懷	0.102	0.313	0.882			

資料來源：作者整理 依變項：整體學生「學習動機」；\*p<0.05、\*\*p<0.01。

## 二、A 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，以「教師領導風格」之互易領導「有條件酬賞」、「積極介入」、「消極介入」等因素分別為自變項，以多元迴歸分析瞭解是否對學生「學習動機」是否不同的影響效果；原始迴歸模式列示如下：

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \varepsilon$$

Y 為學習動機；X<sub>1</sub> 為自變項「有條件酬賞」、X<sub>2</sub> 為自變項「積極介入」、X<sub>3</sub> 為自變項「消極介入」；β<sub>0</sub> 為常數、β<sub>1</sub>~β<sub>3</sub> 為變項之係數；ε 為誤差項

如表 4-3-2，整體之迴歸模式對照組之教師「互易領導」風格對學生的學習動機沒有顯著性之影響效果 (p>0.05)。觀察「互易領導」個別因素對學習動機之影響，結果顯示亦未有個別顯著性之影響因素；整體的解釋程度為 36.2%。

表 4-3-2 A 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

自變項	標準化係數 Beta	t 值	Sig.	調整後 R <sup>2</sup>	F 值	p 值
(常數)	2.971	2.821	0.002**			
有條件酬賞	0.239	1.235	0.190	0.362	2.341	0.210
積極介入	-0.281	-1.413	0.171			
消極介入	-0.068	-0.621	0.485			

資料來源：作者整理 依變項：整體學生「學習動機」； \*\*p<0.01。

## 貳、B 校之組別顯著性差異分析

### 一、B 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-3；同表 4-3-1 之迴歸模式：

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \varepsilon$$

Y 為學習動機；X<sub>1</sub> 為自變項「魅力」、X<sub>2</sub> 為自變項「鼓舞激勵」、X<sub>3</sub> 為自變項「智力啟發」、X<sub>4</sub> 為自變項「個別關懷」；β<sub>0</sub> 為常數、β<sub>1</sub>~β<sub>4</sub> 為變項之係數；ε 為誤差項。

整體之迴歸模式實驗組之教師「轉型領導」風格對學生的學習動機有顯著性之影響效果 (p<0.05)。觀察「轉型領導」個別因素對學習動機之影響，結果顯示個別顯著性之影響因素，以「魅力」最高 (p<0.01)，其餘因素未有個別的顯著效果 (p>0.05)，整體的解釋程度達 42.2%。

表 4-3-3 B 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

自變項	標準化係數 Beta	t 值	Sig.	調整後 R <sup>2</sup>	F 值	p 值
(常數)	1.872	2.082	0.012*			
魅力	0.492	2.601	0.000**			
鼓舞激勵	0.198	1.320	0.224	0.422	5.128	0.002**
智力啟發	0.173	1.029	0.325			
個別關懷	0.063	0.613	0.528			

資料來源：作者整理 依變項：整體學生「學習動機」； \*p<0.05、\*\*p<0.01。

### 二、B 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-4；同表 4-3-2 之迴歸模式：

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \epsilon$$

Y 為學習動機；X<sub>1</sub> 為自變項「有條件酬賞」、X<sub>2</sub> 為自變項「積極介入」、X<sub>3</sub> 為自變項「消極介入」；β<sub>0</sub> 為常數、β<sub>1-3</sub> 為變項之係數；ε 為誤差項。

整體之迴歸模式對照組之教師「互易領導」風格對學生的學習動機沒有顯著性之影響效果 (p>0.05)。觀察「互易領導」個別因素對學習動機之影響，結果顯示未有個別顯著性之影響因素，整體亦沒有顯著性的影響 (p>0.05)；整體的解釋程度達 31.3%。

表 4-3-4 B 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

自變項	標準化係數 Beta	t 值	Sig.	調整後 R <sup>2</sup>	F 值	p 值
(常數)	2.349	2.328	0.000**			
有條件酬賞	0.230	1.025	0.294	0.313	2.003	0.251
積極介入	-0.318	-1.313	0.262			
消極介入	-0.358	-1.826	0.181			

資料來源：作者整理 依變項：整體學生「學習動機」； \*\*p<0.01。

### 參、C 校之組別顯著性差異分析

#### 一、C 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-5；同表 4-3-1 之迴歸模式：

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \epsilon$$

Y 為學習動機；X<sub>1</sub> 為自變項「魅力」、X<sub>2</sub> 為自變項「鼓舞激勵」、X<sub>3</sub> 為自變項「智力啟發」、X<sub>4</sub> 為自變項「個別關懷」；β<sub>0</sub> 為常數、β<sub>1-4</sub> 為變項之係數；ε 為誤差項。

整體之迴歸模式實驗組之教師「轉型領導」風格對學生的學習動機有顯著性之影響效果 (p<0.05)。觀察「轉型領導」個別因素對學習動機之影響，結果顯示個別顯著性之影響因素，以「魅力」最高 (p<0.01)，其次為「鼓舞激勵」 (p<0.05)，整體的解釋程度達 48.1%。

表 4-3-5 C 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

自變項	標準化係數	t 值	Sig.	調整後	F 值	p 值
-----	-------	-----	------	-----	-----	-----

	Beta			R <sup>2</sup>		
(常數)	2.077	2.322	0.021*			
魅力	0.651	3.120	0.000**			
鼓舞激勵	0.558	2.130	0.014*	0.481	4.291	0.026*
智力啟發	0.535	1.202	0.115			
個別關懷	0.076	0.703	0.328			

資料來源：作者整理 依變項：整體學生「學習動機」；\*p<0.05、\*\*p<0.01。

## 二、C 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-6；同表 4-3-2 之迴歸模式：

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \varepsilon$$

Y 為學習動機；X<sub>1</sub> 為自變項「有條件酬賞」、X<sub>2</sub> 為自變項「積極介入」、X<sub>3</sub> 為自變項「消極介入」；β<sub>0</sub> 為常數、β<sub>1</sub>~β<sub>3</sub> 為變項之係數；ε 為誤差項。

整體之迴歸模式對照組之教師「互易領導」風格對學生的學習動機有顯著性之影響效果 (p<0.01)。觀察「互易領導」個別因素對學習動機之影響，結果顯示個別顯著性之影響因素，以「消極介入」最高 (p<0.01)，為負向的影響效果，「有條件酬賞」與「積極介入」為接近 p<0.05 之顯著性差異水準，整體的解釋程度達 40.6%。

表 4-3-6 C 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

自變項	標準化係數 Beta	t 值	Sig.	調整後 R <sup>2</sup>	F 值	p 值
(常數)	3.212	5.588	0.000**			
有條件酬賞	0.530	2.022	0.057			
積極介入	-0.518	-2.032	0.056	0.406	6.003	0.005**
消極介入	-0.658	-3.812	0.001**			

資料來源：作者整理 依變項：整體學生「學習動機」；\*\*p<0.01。

## 肆、D 校之組別顯著性差異分析

### 一、D 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-7；同表 4-3-1 之迴歸模式：

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \varepsilon$$

$Y$  為學習動機； $X_1$  為自變項「魅力」、 $X_2$  為自變項「鼓舞激勵」、 $X_3$  為自變項「智力啟發」、 $X_4$  為自變項「個別關懷」； $\beta_0$  為常數、 $\beta_1 \sim \beta_4$  為變項之係數； $\epsilon$  為誤差項。

整體之迴歸模式實驗組之教師「轉型領導」風格對學生的學習動機有顯著性之影響效果 ( $p < 0.05$ )。觀察「轉型領導」個別因素對學習動機之影響，結果顯示個別顯著性之影響因素，以「魅力」最高 ( $p < 0.01$ )，其次為「鼓舞激勵」與「智力啟發」( $p < 0.05$ )，整體的解釋程度達 53.0%。

表 4-3-7 D 校實驗組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

自變項	標準化係數 Beta	t 值	Sig.	調整後 R <sup>2</sup>	F 值	p 值
(常數)	2.133	2.613	0.018*			
魅力	0.625	3.017	0.000**			
鼓舞激勵	0.598	2.419	0.013*	0.530	4.889	0.011*
智力啟發	0.535	2.210	0.015*			
個別關懷	0.042	0.093	0.927			

資料來源：作者整理 依變項：整體學生「學習動機」；\* $p < 0.05$ 、\*\* $p < 0.01$ 。

## 二、D 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-8；同表 4-3-2 之迴歸模式：

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \epsilon$$

$Y$  為學習動機； $X_1$  為自變項「有條件酬賞」、 $X_2$  為自變項「積極介入」、 $X_3$  為自變項「消極介入」； $\epsilon$  為誤差項

整體之迴歸模式對照組之教師「互易領導」風格對學生的學習動機有顯著性之影響效果 ( $p < 0.01$ )。觀察「互易領導」個別因素對學習動機之影響，結果顯示個別顯著性之影響因素，以「積極介入」最高 ( $p < 0.01$ )，為正向的影響效果，其次為「有條件酬賞」( $p < 0.05$ )，整體的解釋程度達 42.9%。

表 4-3-8 D 校對照組之「教師領導風格」對學生「學習動機」之顯著性影響分析

自變項	標準化係數 Beta	t 值	Sig.	調整後 R <sup>2</sup>	F 值	p 值
(常數)	2.703	2.624	0.018*	0.429	6.007	0.006**

有條件酬賞	-0.469	-2.613	0.018*
積極介入	0.688	3.919	0.001**
消極介入	-0.148	-0.853	0.405

資料來源：作者整理 依變項：整體學生「學習動機」；\*p<0.05、\*\*p<0.01。

## 伍、小結

### 一、轉型領導方面

由上述資料分析發現，整體而言，A、B、C、D 各校實驗組的教師領導風格對學習動機的影響力達顯著性，故可推論，轉型領導風格對學習動機確實有顯著影響。

從轉型領導構面加以分析，A 校以「魅力」最具影響力，其次為「鼓舞激勵」，其餘未達顯著效果；B 校以「魅力」影響力最高，其餘則未達顯著效果；C 校以「魅力」影響最顯著，其次為「鼓舞激勵」，其餘未達顯著效果；D 校以「魅力」影響最顯著，其次為「鼓舞激勵」，接著是「智力啟發」。

綜合以上研究結果，驗證了導師轉型領導構面中，「魅力」是最具關鍵性的因素。

### 二、互易領導方面

在互易領導方面，四校對照組僅 C、D 兩校有顯著影響，就互易領導構面分析，C 校僅「消極介入」有顯著影響，D 校則是在「有條件酬賞」、「積極介入」有顯著影響，整體來說，互易領導對學習動機的影響仍無法下定論，此與前人的研究結果不盡相同。

基本上互易領導主要建立在領導者以利益交換的手段，誘使部屬就範，為此，領導者以各種獎懲的手段滿足成員的需求，對應到教室現場，就如行為學派的動機理論所昭示，採取獎勵與懲罰，藉由外在誘因以維持學生動機。

張春興的研究指出，只重視外在誘因的方式無從培養學生的求知熱忱。<sup>1</sup>此論述對應到互易領導風格上，互易領導的領導者與成員之間主要以利益結合，較缺

<sup>1</sup>張春興，教育心理學—三化取向的理論與實踐，頁 222-223。

乏利益以外的關係，也無法刺激組織成員較高層次的心理需求，由此來檢視對照組學習動機的表现結果，亦屬合理。

而前人研究中，並未篩選出互易領導或轉型領導的典型，且依照陳志勇的研究，國小教師的領導方式多採「互易領導、轉型領導平衡運用」，<sup>2</sup>故前人研究中何以互易領導對學習動機的影響可達顯著效果，是否係因該教師亦同時具備轉型領導中的領導行為所致，亦或因時空背景不同，造成研究結果大相逕庭，則待進一步的研究釐清。



---

<sup>2</sup>陳志勇，屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究，頁 161。

## 第五章 結論與建議

本研究旨在探討國民小學導師領導風格對學生學習動機之影響的相關研究，以台中市梧棲區國小高年級學生為研究對象，透過問卷調查、資料統計分析後，歸納提出結論與建議。

### 第一節 研究發現

本節依據第四章的研究結果，彙整出研究發現如下：

#### 壹、轉型領導對學生的學習動機影響顯著

由第四章研究結果顯示，A 校實驗組的教師轉型領導風格對學生學習動機之影響效果達顯著性 ( $p=0.013<0.05$ )，整體的解釋程度達 49.1%；B 校實驗組的教師轉型領導風格對學生學習動機之影響效果達顯著性 ( $p=0.002<0.05$ )，整體的解釋程度達 42.2%；C 校實驗組的教師轉型領導風格對學生學習動機之影響效果達顯著性 ( $p=0.026<0.05$ )，整體的解釋程度達 48.1%；D 校實驗組的教師轉型領導風格對學生學習動機之影響效果達顯著性 ( $p=0.011<0.05$ )，整體的解釋程度達 53.0%。由上述資料分析發現，各校實驗組的教師轉型領導風格對學習動機的影響力皆達顯著性水準，故由此可推論，轉型領導風格對學習動機確實有顯著影響。

#### 貳、轉型領導的構面中，以魅力對學生的學習動機影響最顯著，鼓舞激勵次之

觀察轉型領導構面對學習動機之影響，A 校實驗組的教師轉型領導風格中，以「魅力」最高 ( $p=0.001<0.01$ )，其次為「鼓舞激勵」( $p=0.014<0.05$ )，其餘因素未有個別的顯著效果 ( $p>0.05$ )；B 校實驗組的教師轉型領導風格中，以「魅力」最高 ( $p=0.000<0.01$ )，其餘因素未有個別的顯著效果 ( $p>0.05$ )；C 校實驗組的教師轉型領導風格中，以「魅力」最高 ( $p=0.000<0.01$ )，其次為「鼓舞激勵」( $p=0.014<0.05$ )，其餘未有顯著效果 ( $p>0.05$ )；D 校實驗組的教師轉型領導風格中，以「魅力」最高 ( $p<0.01$ )，其次為「鼓舞激勵」( $p=0.013<0.05$ ) 與「智力啟發」( $p=0.015<0.05$ )。由上述資料顯示，各校實驗組均以魅力因素影響最大且達顯

著水準，而 A、C 兩校以鼓舞激勵次之且達顯著水準，故可驗證教師轉型領導風格構面中以「魅力」影響最大，「鼓舞激勵」次之。

### 參、互易領導的對學生學習動機的提升成效不佳

#### 一、由互易領導風格整體而言

由第四章研究結果顯示，A 校對照組的教師互易領導風格對學生學習動機之影響效果未達顯著性 ( $p=0.210>0.05$ )，B 校對照組的教師互易領導風格對學生學習動機之影響效果未達顯著性 ( $p=0.251>0.05$ )，C 校對照組的教師互易領導風格對學生學習動機之影響效果達顯著性 ( $p=0.005<0.05$ )，D 校對照組的教師互易領導風格對學生學習動機之影響效果達顯著性 ( $p=0.006<0.05$ )。由以上資料顯示，四校之中僅有兩校達顯著效果。

#### 二、由互易領導風格構面而言

就互易領導風格的構面來分析，「有條件酬賞」在 A、B、C 三校的對照組成正相關，但在 D 校則成負相關；「積極介入」在 A、B、C 三校的對照組成負相關，但在 D 校則成正相關；「消極介入」在 A、B、C、D 四校的對照組均成負相關，故斷定互易領導風格對學生學習動機提升成效不佳。

### 肆、轉型領導對學生的學習動機影響較互易領導更顯著

#### 一、由學習動機量表得分差異而言

比較四校的實驗組與對照組在學習動機量表得分的差異發現，A、B、C、D 四校的實驗組，在學生學習動機量表的「整體」分數上均優於對照組且達顯著水準，故可證明，實施轉型領導風格的班級，整體學生學習動機高於互易領導風格的班級。

#### 二、由兩組顯著性分析而言

A、B、C、D 四校的實驗組教師轉型領導風格對學生學習動機之影響效果均達顯著性，反觀 A、B、C、D 四校的對照組，在教師互易領導風格對學生學習動機之影響效果僅 C、D 兩校達顯著性，故可推論，轉型領導風格對學生學習動機高於互易領導風格。

## 伍、轉型領導比互易領導更能激發學生學習動機

在學習動機量構面中，價值成分與期望成分表現越強者，其學習動機越高。比較 A、B、C、D 四校各組在學習量表的表現，四校的實驗組在價值成分與情感成分的得分均高於對照組且達顯著水準，故可推論教師轉型領導風格比互易領導風格更能激發學生的學習動機。

## 第二節 研究建議

研究者根據本研究的研究結論，作成下列建議，以供教育主管機關、學校、國小教師以及未來研究之參考。

### 壹、對相關單位的建議

#### 一、教育主管機關的建議

##### (一) 辦理班級領導相關研習，充實教師轉型領導知能

本研究結果發現，國小級任導師轉型領導與學生學習動機有顯著相關，顯示級任導師運用轉型領導的方式，確實能提高學生的學習動機。因此建議教育主管機關能重視有關級任導師的領導知能，辦理相關的研習活動，透過經驗交流並結合理論與實務，讓級任導師能夠在教學現場善用轉型領導的技巧，提升班上學生的學習動機。

##### (二) 重視教師的「班級領導」，鼓勵學校提供相互觀摩的機會，有效提升領導技巧，以提高學生學習動機

目前教育主管機關大力推展「入班觀課」及「教師專業評鑑」，但多傾向於教材教法上的精進，或是學生「個案輔導」的重視，在此政策方向之下，造成學校教師忽略了學生在班級中的群體性與社會行為，也間接促使導師忽略班級領導的重要。而學生的學習行為，係以學習動機為主要的驅力，亦是學習成敗的關鍵，今已證實教師轉型領導風格可以提升學生學習動機，因此，建議教育主管機關對於「教師領導」多加重視，鼓勵學校提供相互觀摩的機會，例如補助學校教師成立領導工作坊等，藉以喚起教師對領導技巧的重視，全面提升教師領導知能。

## 二、對學校的建議

### (一) 學校行政單位應重視教師領導知能

近年來因教育主管機關所主導的教師精進方案，多著墨在教學與輔導方面，造成學校行政人員對整體的教師班級領導行為亦不甚重視。而本研究結果顯示，教師的轉型領導確實能提升學生學習動機，故建議學校行政單位，應強化導師班級領導的信念，鼓勵導師提升領導的技巧與知能。

### (二) 學校行政單位應提供教師之間相互觀摩的機會，以提升教師轉型領導的相關知能

建議學校輔導教師成立有關領導知能的讀書會，以增加經驗交流的機會，或利用週三進修的時間，安排有關班級領導的座談會，經由教師之間彼此經驗交流，提升領導知能與技巧。

## 三、對教師的建議

### (一) 國小教師應積極參加教師領導知能的進修研習活動

本研究發現，導師的轉型領導行為能提高學生學習動機，因此，國小教師應主動參與領導知能相關研習，主動進修，學習轉型領導的相關理論與實務，時時自我檢核，以提升領導的專業知能，有效的提高學生的學習動機。

### (二) 國小教師應多使用「轉型領導」的方式經營班級

本研究發現，導師的轉型領導教互易領導更能提升學生的學習動機，故國小教師應多使用較具「人性化」、「個別化」的轉型領導，不宜過度使用「制式化」的互易領導。

### (三) 國小教師應建立良好形象，以身作則，增加魅力影響

研究中還發現，導師魅力影響與鼓舞激勵對學生的學習動機影響最大，故教師應增強本身魅力影響的行為，並多使用鼓舞激勵的方式。與學生相處能展現親和、幽默的一面，並且能公平處理班上的事務，以身作則，讓自己成為學生的行為楷模，讓學生對教師產生信賴進而尊敬，增加教師對學生的影響力，藉以提升學習動機。再者，適時的給予讚美和鼓勵，提供孩子發展潛能的空間，多了解學

生的學習困擾並適時給予協助，表現出正向的態度和期望，以提升學生學習的自信心。此外，本研究顯示，互易領導的構面與學生學習動機相關性低，甚至有部分呈現負相關，故建議教師不宜在缺乏與學生的信任基礎的情況下，過度強調有條件酬賞、介入管理等互易領導的行為，不僅成效不顯著，甚至還有「反效果」的疑慮。

## 貳、對未來研究的建議

### 一、研究對象方面

本研究僅以台中市梧棲區的國小高年級學生為研究範圍，基於人力與時間的考量，並未納入其他地區的學生，因此推論上有地域性的限制。建議未來研究可擴大研究區域範圍，或可針對不同地區進行比較性的研究，探討其異同，亦可針對同一地區不同階段的學生進行比較，如國小與國中生。

### 二、研究層面方面

本研究與歷年其他研究皆指出，「魅力」是國小教師轉型領導影響最顯著的行為，但是「魅力」的成因並未再深究探討。研現今有關轉型領導「魅力」影響的研究，多屬企業主管、學校行政主管的領導行為而言，針對國小教師領導風格中的魅力因素的成因並未深究，本研究及前人研究的量表，亦僅能測出「魅力」的現象，故建議可以針對教師轉型領導中的魅力成因，再做進一步深入研究。

### 三、研究方法方面

本研究係以量化研究，以問卷為調查工具，但受試者填答時難免受當時的情緒、背景等其他因素干擾，未來若能輔以觀察紀錄或深度訪談的方式，則更能深入的剖析教師領導與學生學習動機間的深層關係。

### 四、領導理論驗證方面

本研究之結果顯示，國小教師領導風格中的互易領導風格與學生的學習動機相關性未達顯著，此與前人的研究多有出入，唯前人研究並未篩選出互易領導或轉型領導的典型，且國小教師的領導方式多採「互易領導、轉型領導平衡運用」，是故在前人研究中，互易領導對學習動機的影響之所以能達顯著效果，是否係由

於該教師亦同時具備轉型領導中的領導行為，在此基礎下，互易領導始能產生作用？又或者因現今社會富庶，學生在物質上普遍不虞匱乏，加以現今環境對教師的管教方式諸多設限，使互易領導的方式在國小教育環境中失去作用。以上推論，則待未來研究者再加以探討釐清。



## 參考文獻

### 壹、中文文獻

#### 一、專書

- 王保進，SPSS 與行為科學研究（台北：心理出版社，2015 年，二版）。
- 李德高，教育心理學（台北市：五南圖書公司，1988 年）。
- 林生傳，教育心理學（台北市：五南圖書公司，2000 年，二版）。
- 林生傳，教育社會學（台北市：巨流圖書公司，2000 年，三版）。
- 林進材，班級經營（台北：五南圖書出版公司，2005 年）。
- 吳青山，初等教育（台北：五南圖書出版公司，1999 年，二版）。
- 吳青山，學校行政（台北：心理出版社，2004 年，第六版）。
- 張春興，教育心理學—三化取向的理論與實踐（台北市：東華書局，2009 年，重修二版）。
- 張欣戊等，發展心理學（台北：國立空中大學，2001 年，三版）。
- 秦夢群，教育領導理論與應用（台北：五南圖書出版公司，2013 年）。
- 陳嘉揚，教育概論（台北：五南圖書出版公司，2003 年）。
- 蔡培村、武文瑛，領導學：理論、實務與研究（台北：麗文文化，2004 年）。
- 葉重新，教育研究法（台北：心理出版社，2002 年）。
- 黃昆輝，教育行政學（台北：東華書局，1991 年）。
- 謝文全，教育行政學（台北：高等教育文化事業有限公司，2004 年）。
- 鄭石岩，心理分析與教育（台北市：遠流出版公司，1993 年）。
- 鍾聖校，認知心理學（台北市：心理出版社，1995 年）。
- 蘇建文等，發展心理學（台北市：心理出版社，1997 年，二版）。

#### 二、譯書

- 李弘善譯，Cummings Carol 著，班級經營的雙贏策略（Winning Strategies for

Classroom Management)，初版（台北市：遠流出版公司，2002年）。

### 三、期刊

林章榜、廖主民，「Eccles 的期望-價值理論的概念與運用」，國立台灣體育學院體育學系（所）刊，第 5 期（2005 年 5 月），頁 85-89。

林章榜、吳海助、洪麗美，「應用 Eccles 的期望-價值理論於高中生休閒運動涉入程度之研究」，弘光學報，第 51 期（2007 年 11 月），頁 276。

吳知賢，「學習動機的研究-成就動機、制握信念、習得無助、歸因理論的文獻探討」，台南師院初等教育學報，第 3 期（1990 年），頁 277-326。

范熾文，「國小校長轉型、互易領導與學校組織績效之研究」，花蓮師院學報，第 19 期（2004 年 10 月），頁 21-40。

孫旻儀、王鍾和，國中教師管教方式與學生在校學習動機關係之探討，國民教育研究學報，第 18 期（2007 年），頁 165-185。

陳儀蓉，「新領導典範—價值導向是領導理論之概述」，T&D 飛訊，第 42 期（2006 年 2 月），頁 1-14。

張慶勳，「校長領導風格與行為之研究」，屏東師院學報，第 20 期，（2004 年），頁 1-38。

詹俊成、鄭志富，「臺北市高中體育教師領導風格與班級氣氛對體育課學習動機之影響」，體育學報，46 卷 3 期（2013 年 9 月），頁 257 - 272。

蔡華華、張雅萍，「學習動機對學習成效之影響—以領導行為為干擾變數」，中華管理學報，8 卷 4 期（2007 年 12 月），頁 1 - 17。

葉炳煙，「學習動機定義與相關理論之研究」，屏東教大體育，第 16 期（2013 年），頁 285-293。

劉政宏、黃博聖、蘇嘉鈴、陳學志、吳有城，「國中小學習動機量表之編製及其信、效度研究」，測驗學刊，第 57 輯第 3 期（2010 年 9 月），頁 371-401。

### 四、學位論文

余宗勳，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，（台

南市：國立台南大學教育系輔導教學碩士班碩士論文，2005年)。

林龍和，高雄市國民小學校長家長式領導與教師服務士氣關係之研究，(高雄市：國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，2005年)。

涂玉茹，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 (嘉義縣：南華大學企業管理學系管理科學碩士班碩士論文，2013年)。

陳志勇，屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究，(屏東縣：國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，2002年)。

陳巧珣，雲林縣國民小學英語教師轉型領導風格與學生英語學習動機之研究，(彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2006年)。

陳涵青，台中市國民小學資訊教師領導風格對學生資訊教育課程學習動機之影響，(彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2006年)。

陳佳君，嘉義市國民小學教師轉型領導、互易領導風格對學生自我概念及品格教育成效之影響，(彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2007年)。

黃輝雄，國民小學教師班級領導風格與學生動機關係之研究，(屏東縣：國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，1999年)。

張恕鳳，國小資優生自我概念、教師領導風格與學習適應關係之研究，(台南市：國立台南大學特殊教育系碩士班碩士論文，2005年)。

郭小雙，彰化縣偏遠地區國小導師領導風格對外籍配偶子女學習動機之影響 (彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2007年)。

溫子欣，成功校長領導行為研究(台北市：國立政治大學教育學系行政組博士班博士論文，2009年)。

趙玲瑛，影響國小高年級學童科學學習動機之相關因素研究，(嘉義市：國立嘉義大學科學教育研究所碩士論文，2009年1月)。

戴心瑀，國小級任教師轉型領導與學生學習動機關係之研究，(屏東縣：國立屏東教育大學社會發展學系社會科教學碩士班，2012年)。

楊義華，國小教師轉化、互易領導與班級氣氛關係之研究，(屏東縣：國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，2007年)。

楊惠茵，班級經營效能與數學學習動機之灰度關聯—以彰化市某國小中年級為例，(台中市：亞洲大學資訊工程學系研究所碩士論文，2013年)。

廖英昭，國小級任教師領導行為與班級經營效能關係之研究，(嘉義縣：國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，2005年)。

鄭嘉麟，領導風格與領導效能之研究(高雄市：國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，2007年6月)。

蔣恩芬，學習動機相關因素探討與學習動機方案成效研究，(高雄市：國立高師師範大學特殊教育系研究所碩士論文，2000年)。

蔣安慧，國中導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機關係之研究-以礁溪國中為例，(宜蘭縣：佛光大學公共事務學系碩士班碩士論文，2009年)。

鍾銘煌，學習動機、家長參與子女學校教育及學業成就之關係—以雲林縣國民小學為例(彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，2006年)。

## 五、研討會論文

劉慶中，「卓越學校行政領導理念研究—文化領導內涵初探」，發表於台灣省第二屆教育學術論文發表會(新竹：台灣省立新竹師範學院，1991年)，頁710-756。

## 六、網路資料

「國民小學及國民中學常態編班及分組學習準則」，全國法規資料庫，

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070026>。

## 貳、英文文獻

### 一、專書

Bennis, W., & Nanus, B. *Leaders: the strategies for taking charge* (New York:Harper & Row, 1985).

- Brophy, J. E. *Motivating student to learn* ( New York : McGraw-Hill , 1998 ) .
- Cunmming, Caroi *Winning Strategies for Classroom Management* ( Alexandria VA: ASCD, 2000 ) .
- Chemers, M. M. *An integrative theory of leadership* ( Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997 ) .
- Donaldson, Margaret. *Children's Minds* ( New York: HarperCollins, 1986 ) .
- Downton, R. J. *Rebel Leadership* ( New York: Free Press, 1973 ) .
- Maslow, A. H. *Motivation and personality* (3rd ed.) ( New York: Harper and Row, 1987 ) .
- McCombs , Barbara L. & Pope, James E.: *Motivating Hard to Reach Students* ( Arlington, Va : American Psychological Association, 1994 ) .
- Nanus, B. *Visionary Leadership*. (San Francisco, CA: Jossey-Bass 1992).
- Robbins, S. P. *Organizational behavior-Concepts, controversies, and applications* ( 13<sup>th</sup> ed ) .  
( Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 2009 ) .
- Stipek , Deborah J. *Motivation to learn : from theory to practice* ( California, Allyn and Bacon, 1998 ) .
- Weiner, B. *Cognitive views of human motivation*. ( New Youk : Academic Press , 1974 ) .
- Yukl, G. *Leadership in organizations* ( 7<sup>th</sup> ed ) ( Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 2009 ) .

## 附錄一、正式問卷

### 國小級任導師領導風格與學生學習動機之調查問卷

親愛的小朋友，你好：

這是一份調查表，主要是想瞭解你的學習情況。這不是考試，你所填寫的答案沒有對或錯，也不會影響到你的成績。只要根據你的真實想法和實際狀況填寫就可以了，對於你所填寫的資料與答案，我們絕對保密，請你放心作答。本問卷分作兩部份，作答前請仔細閱讀填答說明，並且看清楚每個題目的意思。如果有任何作答上的問題，可以舉手發問。每題記得都要填答喔，非常謝謝你的合作和幫忙！敬祝

學業進步

南華大學公共政策研究所碩士班

指導教授：張子揚 博士

研究生：潘怡愷 敬上

中華民國 105 年4 月

#### 【第一部分】 導師領導風格量表

填答說明：此部分的問卷是要瞭解你對於你的級任老師教學方式的看法。請你仔細閱讀完下面的問題之後，依照你的實際感覺與經驗，來圈選你覺得最適當的數字（每題只能圈一個答案哦）。答案沒有對或錯，請你安心作答。

題號	問題內容	非常不同意	不同意	部分同意	同意	非常同意
1.	導師對我們親切和藹，和他相處很愉快。	1	2	3	4	5
2.	導師說話很風趣，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	1	2	3	4	5
3.	在我心中，導師有許多值得我學習的地方。	1	2	3	4	5
4.	導師和班上大部分的同學互動良好，同學都很尊敬他。	1	2	3	4	5
5.	導師說的話對我們很有影響力。	1	2	3	4	5
6.	班上遇到重要的事情時，導師會和我們一起討論如何達到目標。	1	2	3	4	5

7.	導師會清楚地告訴我們，他對我們的期望。	1	2	3	4	5
8.	比賽時，導師總是會為我們加油打氣。	1	2	3	4	5
9.	同學有好的表現，老師會公開表揚。	1	2	3	4	5
10.	導師經常激發我的靈感，讓我發現其實我可以做得更好。	1	2	3	4	5
11.	導師經常用各種方式引導我去分析事情。	1	2	3	4	5
12.	導師常有新奇的方法或點子，讓我更了解上課的內容。	1	2	3	4	5
13.	導師會利用時間指導學習落後的同學。	1	2	3	4	5
14.	導師會時常關心生活或學習上有問題的同學。	1	2	3	4	5
15.	當我們遇到困難時，導師會熱心地幫我們解決。	1	2	3	4	5
16.	我們班上有制定班規或獎懲辦法，導師會依照班規或獎懲辦法來執行賞罰。	1	2	3	4	5
17.	我的導師常常告訴我們，做哪些事可以得到獎賞。	1	2	3	4	5
18.	導師賞罰完全依照班規或獎懲辦法，班規或獎懲辦法沒有約定的事項，導師不會額外給獎勵。	1	2	3	4	5
19.	我的導師常常告訴我們要遵守那些規定，避免我們違反。	1	2	3	4	5
20.	我的導師會要求我們訂正作業，而且訂正完後要給他檢查。	1	2	3	4	5
21.	我的導師會要求我們做好環境打掃工作，而且打掃完後要給他檢查。	1	2	3	4	5
22.	我的導師平常都不會干涉我們做事的方法，只要不做錯就好。	1	2	3	4	5
23.	我的導師平常很少提醒我們要遵守規定，除非班上有人違規時，老師才會叮嚀我們。	1	2	3	4	5
24.	我的導師平常很少提醒我們按時完成作業，除非有人遲交。	1	2	3	4	5

【第二部分】 學習動機量表

填答說明：此部分的問卷是要瞭解你平時的學習情況。請你仔細閱讀完下面的問題之後，依照你的實際感覺與經驗，來圈選你覺得最適當的數字（每題只能勾一個答案哦）。答案沒有對或錯，請你安心作答。

題號	問題內容	非 常 不 同 意	不 同 意	部 分 同 意	同 意	非 常 同 意
1.	我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。	1	2	3	4	5
2.	在課堂上，我喜歡能引起我好奇心的課程內容，即使這課程內容不容易學習。	1	2	3	4	5
3.	我希望我的成績比其他同學好。	1	2	3	4	5
4.	我覺得瞭解導師上課所教的內容，對我來說是重要的事。	1	2	3	4	5
5.	我覺得學會導師上課所教的內容，對我是有用的。	1	2	3	4	5
6.	我覺得如果我用功的話，就可以學會導師上課教的內容。	1	2	3	4	5
7.	我覺得如果我沒學會導師上課的內容，是因為自己不夠用功。	1	2	3	4	5
8.	老師規定的作業我都能準時交。	1	2	3	4	5
9.	我有信心能夠掌握導師在上課中所教的知識或技能。	1	2	3	4	5
10.	我有信心能夠學會上課中最難的部分。	1	2	3	4	5
11.	考試的時候，我有信心能得到很好的成績。	1	2	3	4	5
12.	考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好。	1	2	3	4	5
13.	考試的時候，我會覺得很不自在，很不舒服。	1	2	3	4	5
14.	考試的時候，我會想到考試考不好的後果。	1	2	3	4	5
15.	考試的時候，雖然題目很簡單，我還是會很緊張。	1	2	3	4	5