

南 華 大 學  
國際事務與企業學系亞太研究碩士班  
碩士論文

音樂科任教師領導風格對學生音樂科學習動機  
之影響

以台中市梧棲區國小學生為例

**The Impact of Music Teachers' Leadership on  
Students' Motivation in Music Learning: A  
Study of Primary School Students in Wuchi  
District ,Taichung**

研 究 生：徐芷唯

指 導 教 授：張子揚博士

中 華 民 國 106 年 6 月 22 日

# 南 華 大 學

國際事務與企業學系亞太研究碩士班

碩 士 學 位 論 文

音樂科任教師領導風格對學生音樂科學習動機之影響  
以台中市梧棲區國小學生為例

The Impact of Music Teachers' Leadership on Students'  
Motivation in Music Learning: A Study of Primary School

Students in Wuchi District ,Taichung

研究生：徐芷唯

經考試合格特此證明

口試委員：蘇嘉宏

張子揚

胡聲平

指導教授：張子揚

系主任(所長)：張心怡

口試日期：中華民國 106 年 6 月 22 日

## 謝誌

這本論文的完成，首先，最感謝的人是我的指導教授——張子揚教授，感謝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，導引學生正確的方向，讓我能順利的完成論文，在此，由衷地感謝教授。同時也感謝論文口試委員胡聲平授及蘇嘉宏教授，因為有兩位教授的指導並提供寶貴的建議，讓我得到更多的啟發與收穫，使學生的論文更臻完善。

在學術研究的路上並不孤單，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，謝謝您們傾力相助，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，謝謝同窗好友們的相互勉勵、互相督促砥礪，讓我的生活更加精采且有意義，實是人生中珍貴的回憶。最後要感謝我的先生，謝謝你一路支持我、包容我，有你的陪伴與鼓勵，才得以順利完成學業，在此感謝大家，謝謝！

徐芷唯 謹誌

## 中文摘要

本研究旨在探討國小音樂科任教師的領導風格與學生音樂科學習動機之關係，並比較領導風格對各年級學生的學習動機影響的差異性。本研究採問卷調查法，以自編之「教師領導風格量表」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六所國民小學中，每校四、五、六年級各抽樣一班加以施測。問卷回收資料以 SPSS 17 版統計套裝軟體，進行描述性統計、ANOVA、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) 國小音樂科教師之轉型領導對學生學習動機影響顯著。(二) 國小音樂科教師之轉型領導的魅力因素，對學生學習動機各成分影響最顯著。(三) 國小音樂科教師之互易領導對學生學習動機影響顯著，以「有條件酬賞」影響最高。(四) 互易領導對學習動機的各项成分皆有顯著影響，但互易領導各構面對學習動機的各项成分的影響不同。(五) 國小音樂科教師之領導風格對不同年級之學生學習動機影響有顯著差異。

**關鍵詞：**國小學生、音樂科任教師、教師領導風格、學習動機

## Abstract

The purpose of this study is to explore the relationship between leadership styles of elementary music teachers and learning motivation of students. It is also aimed to discuss the differences of music teachers' leadership style and learning motivation of fourth to sixth grade 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 the study are eighteen fourth to sixth grade classes which were selected from six elementary schools in Taichung Wuchi District. The data were analyzed by descriptive statistic analysis, ANOVA, and regression analysis for statistical test.

The findings 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.
3. Transactional leadership has a significant influence on learning motivation. "Conditional rewards" has the most significant influence.
4. Transactional leadership has significant influences on learning motivation of students, but the influences were different among various dimensions.
5. Leadership style of music teachers has a significant influence on learning motivation of students in different grades.

Keywords:

elementary school students 、 music teacher 、 leadership style 、 learning motivation

# 目錄

謝誌 .....	I
中文摘要 .....	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 名詞釋義.....	3
第四節 研究範圍與限制.....	5
第五節 章節安排.....	5
第二章 文獻回顧 .....	7
第一節 領導風格理論之基礎與脈絡.....	7
第二節 互易領導與轉型領導之理論與構面分析.....	21
第三節 學習動機之理論基礎.....	32
第四節 領導與學習動機之相關研究.....	43
第三章 研究設計與實施 .....	66
第一節 研究架構與假設.....	66
第二節 研究設計與研究對象.....	67
第三節 研究工具.....	68
第四章 研究發現與分析 .....	78

第一節	問卷背景與研究量表之現況分析.....	78
第二節	年級不同於研究量表之顯著性差異分析.....	86
第三節	「音樂教師領導風格」對「學生學習動機」之影響分析.....	90
第四節	「音樂教師領導風格」對不同年級之「學生學習動機」之影響分析	99
第五章	結論與建議.....	108
第一節	結論.....	108
第二節	建議.....	111
參考文獻	.....	114
壹、中文文獻	.....	114
貳、英文文獻	.....	119
附錄一、正式問卷	.....	121



## 表目錄

表 2-1-1 國內外學者對領導的定義 .....	8
表 2-1-2 管理與領導的差異 .....	10
表 2-1-3 領導與管理的區分 .....	11
表 2-1-4 領導研究類型表 .....	12
表 2-1-5 領導研究取向表 .....	12
表 2-1-6 教育領導研究不同走向分析表.....	13
表 2-1-7 特質論的領導研究 .....	16
表 2-1-8 情境論的代表人物與學說 .....	19
表 2-2-1 互易領導涵義彙整表 .....	23
表 2-2-2 互易領導構面表 .....	24
表 2-2-3 轉型領導涵義彙整表 .....	26
表 2-2-4 轉型領導構面表 .....	27
表 2-3-1 學者對動機定義彙整表 .....	33
表 2-3-2 學者對學習動機的定義 .....	34
表 2-3-3 韋納歸因理論三向度分析 .....	38
表 2-4-1 教師領導相關研究彙整摘要 .....	44
表 2-4-2 學生學習動機相關研究彙整摘要.....	58
表 3-3-1 音樂教師領導風格預試問卷題目分布.....	68
表 3-3-2 學生「學習動機」量表預試問卷題目分布.....	70
表 3-3-3 協助審閱問卷專家名單 .....	72
表 3-3-4 「音樂教師領導風格」量表之項目分析摘要表 .....	73
表 3-3-5 「學習動機」量表之項目分析摘要表.....	75
表 3-3-6 研究量表之信度係數 .....	77
表 4-1-1 各學校樣本數之分布 .....	78
表 4-1-2 各年級樣本數之分布 .....	79
表 4-1-3 「音樂教師領導風格」量表之因素均數比較.....	80
表 4-1-4 「音樂教師領導風格」量表之各題項均數比較.....	82
表 4-1-5 「學生學習動機」量表之因素均數比較.....	84
表 4-1-6 「學生學習動機」量表之各題項均數比較.....	85
表 4-2-1 年級不同於音樂教師「轉型領導」量表之顯著性差異分析 .....	86
表 4-2-2 年級不同於音樂教師「互易領導」量表之顯著性差異分析 .....	87
表 4-2-3 年級不同於「學生學習動機」量表之顯著性差異分析 .....	88
表 4-2-4 年級不同於研究量表之顯著性差異分析結果.....	89
表 4-3-1 音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」價值成分之顯著性影響分析.....	90
表 4-3-2 音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」期望成分之顯著性影響分析.....	92
表 4-3-3 音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」情感成分之顯著性影響分析.....	93

表 4-3-4	音樂教師「轉型領導」對整體「學生學習動機」之顯著性影響分析.....	94
表 4-3-5	音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」價值成分之顯著性影響分析.....	95
表 4-3-6	音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」期望成分之顯著性影響分析.....	96
表 4-3-7	音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」情感成分之顯著性影響分析.....	97
表 4-3-8	音樂教師「互易領導」對整體「學生學習動機」之顯著性影響分析.....	98
表 4-3-9	「音樂教師領導風格」對「學生學習動機」之顯著性影響結果.....	98
表 4-4-1	教師轉型領導風格對四年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析.....	100
表 4-4-2	教師轉型領導風格對五年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析.....	101
表 4-4-3	教師轉型領導風格對六年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析.....	101
表 4-4-4	教師轉型領導風格對不同年級學生之整體學生學習動機影響結果.....	102
表 4-4-5	教師互易領導風格對四年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析.....	104
表 4-4-6	教師互易領導風格對五年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析.....	104
表 4-4-7	教師互易領導風格對六年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析.....	105
表 4-4-8	教師互易領導風格對不同年級學生之整體學生學習動機影響結果.....	106



## 圖目錄

圖 2-1 領導研究發展脈絡圖 .....	15
圖 2-2 倡導關懷象限圖 .....	19
圖 2-3 互易領導與部屬額外努力關係圖 .....	22
圖 2-4 Maslow 需求階層圖 .....	40
圖 3-1 研究架構圖 .....	66



# 第一章 緒論

本研究旨在探討國民小學音樂科任教師領導風格對學生學習動機之影響的相關研究。本章共分為六節，第一節為研究動機，第二節是研究問題，第三節是名詞釋義，第四節是研究範圍與限制，第五節是章節安排。

## 第一節 研究動機

自有人類，即有教育的活動產生（吳清山，1999：4）。人類在大自然中為求生存與發展，必須具備足以應付環境變化的生活技能和知識，才能在嚴苛的環境中存活下來，在原始的社會裡，兒童從家庭與社會中獲得生活上必須的知識和技能，此時的教育以生活習慣和經驗作為教材，以有經驗的人為教師，未成年者以模仿為學習方式。然而隨著文明日益發展，社會生活日益複雜，所需的知識與技能較前代大為不同，因此正式的學校教育便因應而生。對國家而言，教育是百年樹人的大業，更關係到國民素質與國家競爭力，而學校則是教育最主要的場所，在學校教育的範疇中涵蓋了學前教育、國民小學、中學、高等教育等等，而其中屬於初等教育的小學教育是一切教育的始基，就程度而言為正式學制第一階段的啟蒙教育，就性質而言，是中等及高等教育之準備教育，其對個人未來心智發展的奠基頗為重要。（呂愛珍，1989：2~3）而教師則是教育政策第一線的實際執行者，對學生的影響及教育的成敗影響甚鉅，對國小學童而言，教師是其模仿認同的重要對象，師生若能建立良好關係，自然會產生耳濡目染的教育功效，（呂愛珍，1989：191）故教師領導風格會對學生的整體表現與學習成效產生影響。

雖然領導理論一直有許多人關注並研究，然而，在教育界中，領導理論的研究與應用多在於校長的領導或是學校行政組織的運作，雖然近年來已有許多人將領導理論結合班級的教育現場，並且指出領導行為與學生學習行為的相關性，但多指班級導師而言，對於科任教師的部分則較少著墨，因此，研究者想藉此了解，領導理論對授課節數較少的科任教師是否適用，其對學生學習的影響是否顯著，

此即研究動機之一。

我國的國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨，而美育常藉由藝術教育來落實，而音樂教育是藝術教育的一環，透過音樂教育能達成美育的宗旨和目的（簡彤紘，2014：1）。而教育部在 2013 年 8 月公布的「教育部美感教育中長程計畫—第一期五年計畫」亦提到，營造優質的美感教育，在當前的國家發展上，扮演著舉足輕重的角色，是國家競爭力的希望（教育部，2013）。然而美感素養啟蒙於幼兒奠基於中小學階段，且藝術教育是美感教育的核心（洪詠善、邱鈺婷，2014：1）。在第一線的教育現場卻非如此，音樂常被視為「非主科」而備受忽略，即使是沒有升學壓力的國小階段，有許多家長仍抱持著錯誤的觀念，間接影響學生上課學習意願，研究者於國民小學擔任音樂教師十餘年，深知此一弊病。另一方面，研究者也深覺音樂教育之重要性與影響力，為喚起大家對音樂教育的重視，此即研究動機之二。

學習是個體與環境交互作用的結果，在整個學習歷程中，學習動機扮演著極關鍵的角色，對學習而言，動機是學生獲得任何學習成就的要素（林生傳，2000：245）。以教學的角度來看，動機可以使學生產生動力，變得積極主動，並投入學習；使學生把握目標、知所抉擇，決定各項學習的優先順序；使學生的行為有組織型態，使其行為更有效率、有計畫（林寶山，1991：263~264）。因此，如何激發學生的學習動機一直式教學現場值得探討的問題。而過去的研究曾指出，教師運用適當的領導方式可以啟發學生動機，但何種領導方式在每週只有一堂的音樂課最能有效引發學生的學習動機？音樂教師領導風格的差異，對學生學習動機影響的層面為何？為了進一步釐清因果脈絡，探究其作用與關聯性，此即研究動機之三。

綜合上述，本研究將對國小音樂科任教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，根據研究結果提出建議事項作為教育行政單位、學校主管、國小音樂科任教師及未來研究之參考。

## 第二節 研究問題

根據以上的研究目的，本研究主要探討的問題如下：

- 壹、年級不同於音樂教師領導風格與學生學習動機之顯著性差異分析為何？
- 貳、國小音樂科任教師轉型領導風格對學生音樂科學習動機影響為何？
- 參、國小音樂教師互易領導風格對學生學習動機之影響為何？
- 肆、國小音樂教師轉型領導風格與互易領導風格對不同年級之學生學習動機差異為何？

## 第三節 名詞釋義

### 壹、國小學生

國民小學就學年限分為六個階段，本研究所指的國民小學學生，是以 105 學年度就讀臺中市梧棲區公立國民小學四、五、六年級學生為抽樣調查研究對象。

### 貳、音樂科任教師

本研究所指的「音樂科任教師」，係指 105 學年度於臺中市梧棲區公立國民小學擔任音樂科教學之教師。

### 參、教師領導風格

本研究所探討之音樂科任教師班級領導風格，係指音樂科任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) (秦夢群，2013：254~256)

互易領導風格是指領導者為組織目標運用磋商、妥協、討價還價等策略，滿足部屬的需求，使部屬工作並達成目標的一種領導。以班級情境而言，將互易領導細分為三個層面的特徵：

- (一) 有條件的酬賞：音樂科教師與學生約定班級上課中的各項事務，只要達到標準即可得到應有的獎勵。

(二) 介入管理：音樂科教師依據學生的表現，給予回饋或懲罰，如隨時注意並回饋者為「積極介入」，只有在學生犯錯時才介入處理則為「消極介入」。

二、轉型領導風格 (Transforming leadership) (蔡培村、武文瑛, 2013: 129) 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：音樂科教師以個人特有行事風格及領導行為，獲得學生的尊重與信任並成為學生學習的對象。
- (二) 智能刺激：音樂科教師藉由智力激盪、改變學生對問題的認知及解決方法，刺激學生增進解決問題的能力。
- (三) 鼓舞激勵：音樂科教師透過對學生的尊重與鼓勵，與學生分享共同目標，並在重要事情上建立共識，提升學生追求成功的動機。
- (四) 個別化關懷：音樂科教師隨時關注學生課堂上各方面的行為表現，並針對每一位學生的成長，提供學生自我肯定的機會。

#### 肆、學習動機

學習動機是指引起學生學習活動，令學習者能主動學習，積極參與學習活動，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」(葉炳煙, 2013: 290-291) 並參照陳巧珣 (2006: 12~13) 和陳涵青 (2006: 71) 的研究，將學習動機分為以下三個構面。

- 一、價值成分：指學習者從事一項學習工作的理由，及其對於該項學習工作的重要性的和價值的信念。
- 二、期望成分：學習者對於某項學習工作是否能夠成功的預期，包含了對自己的能力或技巧能否完成該項學習工作的信念。
- 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，在此以學習者在考試時的測試焦慮為代表。

## 第四節 研究範圍與限制

### 壹、研究範圍

本研究以臺中市梧棲區公立小學之國小四、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

本研究之研究限制分為研究對象、研究工具、受試者本身等三方面加以說明：

#### 一、研究對象

本研究以臺中市梧棲區公立小學之國小四、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、研究工具

本研究之研究工具，係由作者針對研究目的與研究問題，經由相關文獻分析，並參酌國內學者所編製之相關問卷加以修改編制，所測得的現況僅限於該問卷的內容及其影響因素。

#### 三、受試者本身

本研究採量化方式進行音樂科教師領導風格與學生音樂科學習動機的資料彙集，雖然以不記名方式直接施測，但無法排除學生填達時，可能因自我防衛等自身因素的影響而無法呈現真實反應。

## 第五節 章節安排

本研究分為五章，第一章為緒論，內容包括研究動機、研究問題、研究範圍與限制、研究架構與假設。

第二章為文獻回顧，針對領導理論以及學習動機理論的脈絡加以探討，整理出本研究之理論基礎，再回顧前人的研究文獻，歸納研究發現，以作為本研究之依據。

第三章為研究設計，主要說明研究設計、研究對象與工具。

第四章為研究結果與分析，主要是根據研究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，主要是根據第四章所得的資料統計分析，歸納後提出研究發現並提出具體建議。



## 第二章 文獻回顧

本研究旨在探討國小音樂科任教師領導風格與學生音樂科學習動機之關係，若想了解兩者之間的關係，必須先就領導風格、學習動機來加以探討，討論領導與動機的理論及其相關的研究，分析其中相關的概念，故本章根據研究動機與目的，蒐集相關文獻及研究加以歸納、分析、比較，以作為本研究問卷編制及結果分析討論的基礎。以下共分三節，進行文獻探討：第一節為領導風格理論之基礎與脈絡；第二節為互易領導與轉型領導之理論與構面分析；第三節為學習動機之理論基礎，第四節為領導與學習動機之相關研究，希望能藉由綜合文獻回顧與探討之所得，建立本研究的架構。

### 第一節 領導風格理論之基礎與脈絡

本節主要是在探討領導的相關理論發展脈絡，據此，本節分為領導的定義、領導與管理的差異、領導理論的發展與脈絡等三段落闡述。

#### 壹、領導的定義

領導（leadership）一詞在組織內外部溝通中經常使用，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。領導為影響組織績效的重要因素，故一向為組織現象中最受重視的焦點，因此許多學者基於領導與組織之間的密切關係，而致力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，故所持的看法也眾說紛紜。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
張潤書	1990	領導乃是組織中之影響系統，在交互行為下所產生的影響力表現。(引自楊政學，2015：29)
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。(黃昆輝，1991：361)
楊銘賢	1995	領導是影響他人的一種藝術或一種程序，以使他人自願地、熱切地致力與組織目標的實現。(引自楊政學，2015：29)
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，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。(謝文全，2004：243)
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。(張慶勳，2004：1-38)
蔡培村 武文瑛	2013	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.人際互動面：領導是進行心理社會的交流。</li> <li>2.手段行使面：領導是行使角色從屬的權威。</li> <li>3.過程達成面：領導是達成組織使命的歷程。</li> <li>4.策略應用面：領導是應用激勵關懷的方式。(蔡培村、武文瑛，2013：5~6)</li> </ol>
楊政學	2015	領導，就是影響、驅使人，去完成計畫、達成預設目標或任務的過程。(楊政學，2015：30)
Yukl	1989	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。 ( Yukl , 1989 : 14 )
Bass and Avolio	1990	領導者與成員共同建構組織具有方向意義的目標，並激發部屬意願以達成目標的過程。(引自秦夢群，2013：3)
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。(Chemers，1997：1)
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。(Robbins，2009：32-33)

資料來源：作者整理

根據上述對「領導」的觀點，筆者整合出以下的共通點：

一、領導是在團體情境裡才有交互作用：

領導是一種交互作用的關係，此關係只存在於團體情境，一旦脫離團體，領導行為就不存在，而此團體至少包含領導者與被領導者兩方構成。

二、領導是一種影響力的展現，是領導者有意地去影響他人的行為：

如果領導者沒有任何影響力，則領導行為就不會存在。領導者必須透過影響力來影響別人的行為，促使成員達成共同的目標。

三、領導是為了令成員合力達成組織目標的歷程：

領導的目的是為了達成團體的共同目標，而要達成這個目標，並非依靠個人，而是領導者利用各種方式激發組織成員的動力共同努力完成。

綜合以上所述，作者將領導定義為：在團體組織的情境中，領導者有意地運用其個人的特質，透過團體的交互作用產生影響力，引領成員，來達成組織目標的行為歷程。

## 貳、領導與管理的差異

「領導」與「管理」二者常被相提並論，此二者都是為了達成組織目標，也都是經由他人來完成工作，但實際上卻有極大的差別。Bennis 和 Nanus 提出「管理者是正確的處理事情，而領導者是做正確的事情」（轉引自 Robert G.Owens，2001：360）。國內學者楊政學認為，管理包括規劃、組織、控制、領導四大要素，而領導可說是管理中最重要要素，缺乏領導這一環，管理只是一種行政而已（楊政學，2015：33）。蔡培村、武文瑛則認為管理的面向大於領導；領導的概念高於管理（蔡培村、武文瑛，2013：20~21）。楊政學以方向、組織、關係、人格特質、職責等四個面向來比較管理與領導的差異，如表 2-1-2。

表 2-1-2 管理與領導的差異

項目	管理	領導
方向	1.計劃與預算 2.堅定基礎	1.創造願景與策略 2.重視視野的開闊性
組織	1.組織任用與安排 2.領導制式化 3.製造界線	1.創造共享文化與價值 2.幫助他人成長 3.低度界線
關係	1.重視目的 2.使用職位權力 3.老闆角色	1.重視人 2.使用人際影響力 3.教練、促進者、僕役者角色
人格特質	1.不重感情、專業導向 2.少說少聽、重一致性 3.以組織為重	1.重感情、開放心胸 2.傾聽、重多元性 3.正直清廉
職責	維持穩定	帶動變遷

資料來源：楊政學（2015：34）

蔡培村、武文瑛則以對組織文化的態度、途徑、目標與願景..等方面來來比較

兩者的差異，如表 2-1-3。

表 2-1-3 領導與管理的區分

領導	管理
建立和改變組織文化	建立和維護組織的結構
尋找新的途徑	依循既定途徑
做對的事	把事做對
以激起信賴感來促成發展	以控制方式來促成維護
關注於創造未來願景	關注於達成眼前的目標
訂定任務，提供人員方向感	設計和實行計畫，執行工作，重效率

資料來源：蔡培村、武文瑛（2013：121）

綜合以上所述，並參照現今國小教學實況，「管理」專業化的焦點偏離了學校實務，尤其是在當今的教育思潮下，一切的教學以學生為主體，「管理」已不足以涵蓋教師在教室的種種作為，而「領導」在關係上「重視人」，在組織內「幫助他人成長」、「建立和改變組織文化」、「以激起信賴感來促成發展」等面向，則可以對應到教師在教室內的作為，故本研究選擇以「教師領導風格」而非以「教師管理方式」來探討其與學生學習動機之相關性。

### 參、領導理論的發展與脈絡

領導理論的研究有著不同的發展取向與理論，隨著社會環境的變遷，不同的領導理論應運而生，故領導理論的發展與演進，自有其時代背景與脈絡。本段係由「領導研究取向」及「領導理論演進」兩個面向來分析領導理論的發展與脈絡。

#### 一、領導研究取向

國內學者張慶勳根據文獻將研究取向歸納為「特質論」、「行為理論」、「權變理論」、「權力與影響理論」、「文化與符號理論」、「認知理論」（張慶勳，1997：8）。

如表 2-1-4。

**表 2-1-4 領導研究類型表**

領導理論	研究主題
特質論	辨明一位成功的領導者所具有的人格特質有哪些。
行為理論	領導者的活動型態、管理目標及行為的類型，也就是研究領導者實際的行為是那些。
權變理論	強調團體成員工作表現及環境的性質對領導者的影響與重要性。
權力與影響理論	一方面強調領導者以所擁有的權力資源、範圍影響部屬，另一方面強調領導者與部屬之間經由互惠的活動影響部屬。
文化與符號理論	領導者詮釋或賦予組織意義的信念與價值。
認知理論	領導是一種社會歸因，其旨在了解不確定的、變動的及複雜的世界。

資料來源：張慶勳（1997：8）

謝文全則將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」（謝文全，2004：244）。如表 2-1-5。

**表 2-1-5 領導研究取向表**

研究取向	主要觀點
心理研究取向 (psychological approach)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 又稱「人格素質研究法」(personality-trait approach)。</li> <li>2. 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。</li> </ol>

社會研究取向 (environmental approach)	1. 又稱為「情境研究取向」(environmental approach)。 2. 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。 3. 持「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)	1. 又稱為「素質-情境研究法」(trait-situational approach)。 2. 是一種綜合性的方法，兼用心理學及社會學兩種研究方法來研究領導。 3. 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。 4. 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。

資料來源：作者整理自謝文全（2004：244-246）

另一學者秦夢群則將教育領導的研究歸納為「實證論走向」、「詮釋走向」、「批判走向」、「後現代走向」（秦夢群，2013：13）。如表 2-1-6。

**表 2-1-6 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	1. 何種變項可以	1. 學校政治與權	1. 領導者如何利	1. 研究者如何在

心 議 題	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	力之轉換與各 利益團體間的 合縱連橫 2.領導者如何塑 其領導行為及 其使用形式	用主流價值遭 縱宰制被領導 者 2.關心平等與分 權問題	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（2013：13）

## 二、領導理論的演進

從前段的研究取向的分析，可以看出領導的複雜性，而隨著時代不同，研究取向也跟著有所不同，也推演出不同的領導理論。謝文全將領導理論演進分為「特質論」、「行為論」、「情境論」等三個時期（謝文全，2004：246）；溫子欣則將領導理論演進分為「非實證論」與「實證論」兩大時期，「非實證論」再分為「大人物領導論」、「時代精神論」，「實證論」則細分為「特質論」、「行為論」、「權變理論」、「轉型領導理論」等四個時期（溫子欣，2009：15）；蔡培村、武文瑛則融合了東西方的文獻，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（蔡培村、武文瑛，2013：66）。如圖 2-1。

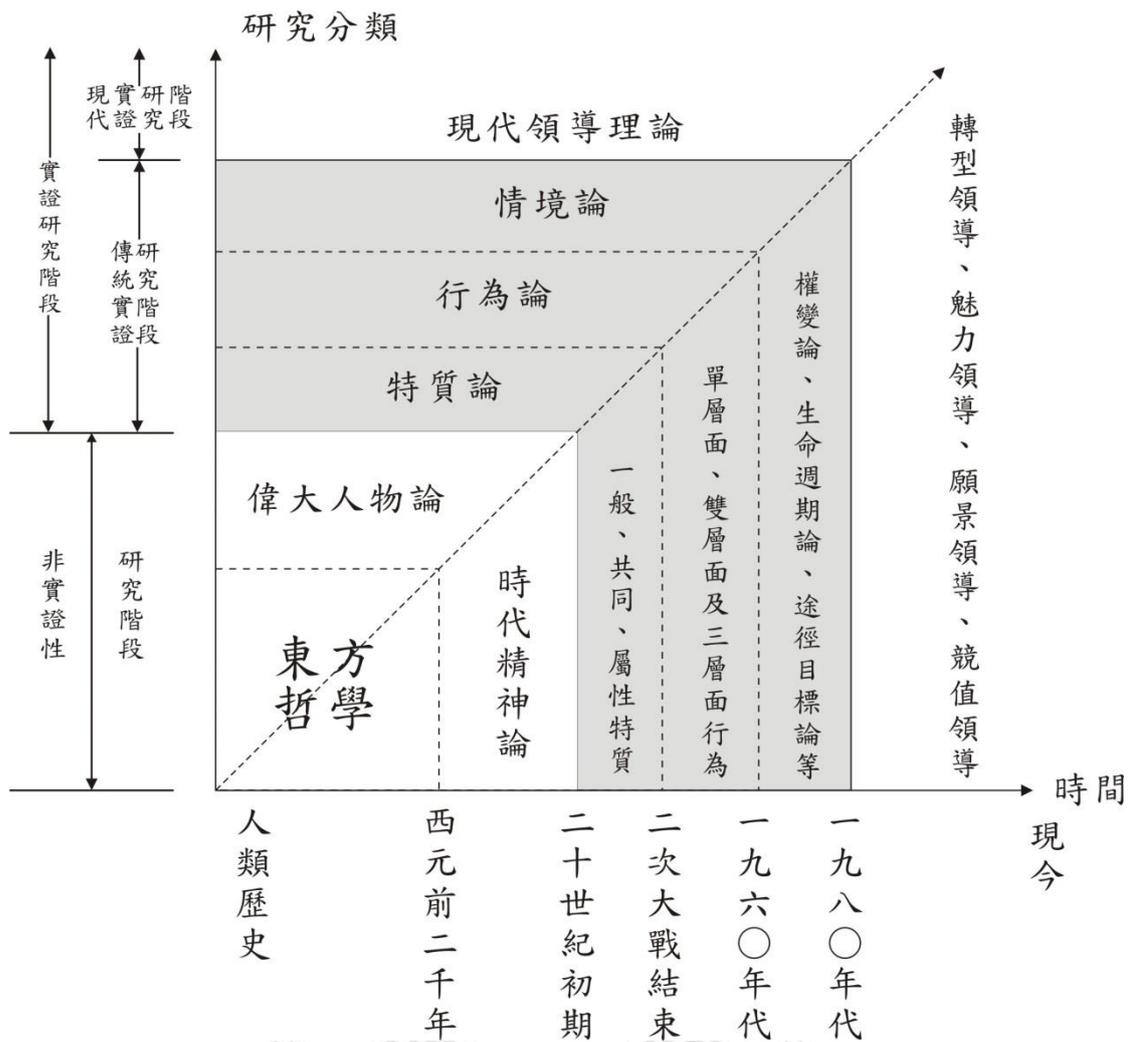


圖 2-1 領導研究發展脈絡圖

資料來源：蔡培村、武文瑛（2013：66）

綜合以上所述，本研究參照蔡培村、武文瑛之分類，以「非實證研究」、「特質論」、「行為論」、「情境論」、「現代領導理論」等五個時期，唯本文所指非實證研究，係以西方領導理論為主，因東方哲學與後續領導理論之發展關聯性低，故不予討論。各時期分別說明如下：

#### （一）非實證研究時期

非實證研究時期主要的特徵是研究者只提出領導的概念或哲學，但是並沒有進行科學的實證研究，在此時期主要有「大人物領導論」（Great Man Theory of Leadership）和「時代精神論」（Zeitgeist Theory）。

「大人物領導論」主張英雄造時勢，強調身為領袖的才華與風範（蔡培村、武文瑛，2013：67），此論的基本假設為：領導者必定具有特殊的領袖氣質或才能，或具有一套獨特的人格特質，使他們能達成領導的目標（溫子欣，2009：15）。

而「時代精神論」則與「大人物領導論」相反，主張時勢造英雄，認為領導者之所以成為領導者乃是由於時代的需要、時機條件上機緣巧合組成（溫子欣，2009：15）。

綜合上述，雖然非實證的領導研究大多是對偉人的崇拜或歌功頌德，而且以主觀成分居多，較缺乏系統性的理論架構，但「時代精神論」與「大人物領導論」皆對實證理論時期的特質論產生啟蒙與影響。

## （二）特質論時期（trait theory period）

特質論主張一個理想的領導者，均有共同特質與屬性，其基本假定認為這些特質可以用科學的方法加以測量，並作為組織選材的依據。而特質的研究大致分為兩種，一種是研究身居領導地位的領導者具有那些特質，這便是「一般特質研究」，另一種是綜合整理領導者特質的相關研究，提出領導者共同具備的特質，此即「共同特質研究」（楊政學，2015：57）。其代表學者如表 2-1-7。

表 2-1-7 特質論的領導研究

一般特質研究		共同特質研究	
代表學者	特質內容	代表學者	特質內容
<b>Tead</b> (1951)	體質能力強、有目的與方向、熱忱、友善、正直、專業能力、果斷、	<b>Stogdil</b> (1948)	1.能力 2.成就 3.責任 4.參與 5.地位
<b>Stahl</b> (1962)	智慧過人、多才多藝、具說服力、精神健旺且情緒穩定、有豐富的潛力及社		

	會技能		
Kast & Rosenzweig (1985)	體格魁梧且精力充沛、智慧過人能掌握目標的方向、富熱情、友善具完整人格、有良好品格、專業能力、具判斷力與決斷力、有概念化的技能、豐富的知識、富想像力、堅強的意志、耐心與勇氣	Davis (1967)	1.智識 2.社會成熟度及廣博性 3.內在動機與成就慾 4.人際關係的態度

資料來源：楊政學（2015：56-57）

而佛羅里達大學（University of Florida）的研究中發現，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則無顯著之關聯，這項結論顯示領導特質大部分為後天習得，而非遺傳（黃昆輝，1991：384）。

綜合以上所述，特質論的研究成果不但沒有證明領導者具有共同的特質，反而發現其解釋上有所限制，國內學者蔡培村、武文瑛（2013：67）指出特質論的缺失如忽略被領導者的需求、無法區分因果、無法確認人格特質與領導效能的關聯等。

而特質論後來的研究發現，成功的領導須重視環境因素的影響，對於「情境論」的研究取向有啟示的效用，另外特質論也影響了後來的新領導理論，例如「轉型領導」、「道德領導」、「靈性領導」等，均強調領導者應具備某些特質以發揮影響力（黃宗顯等，2008：5）。

### （三）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得到令人滿意的結果，加上行為主義心理學盛行，使得領導理論的研究重心逐漸轉移，研究者轉而探究

領導者表現的領導行為。

行為論的基本假定是：為達成組織目標，領導者會運用特定的領導類型，而組織效能取決於領導者的實際行為（秦夢群，2013：195）。研究者利用問卷、人格測驗、量表、晤談及觀察等方式來檢視領導行為，找出那一種領導行為最有效（黃昆輝，1991：385）。

在這個時期最具代表性的研究調查為俄亥俄州立大學（Ohio State University）「領導行為描述問卷」（Leader Behavior Description Questionnaire 簡稱 LBDQ）。該問卷主要在測量領導者「倡導」（initiating structure）與關懷（consideration）兩大型為層面（林明地等譯，Wayen K .Hoy& Cecil G Miskel，2003：503）。分別敘述如下：

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，引導部屬創造高效能的領導行為。

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，建立互相信任與組織溫暖氣氛的領導行為（秦夢群，2013：200）。

LBDQ 測得領導者在關懷與倡導兩個層面上程度的高低，可將領導型態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」（黃宗顯等，2008：6）。如圖 2-2：

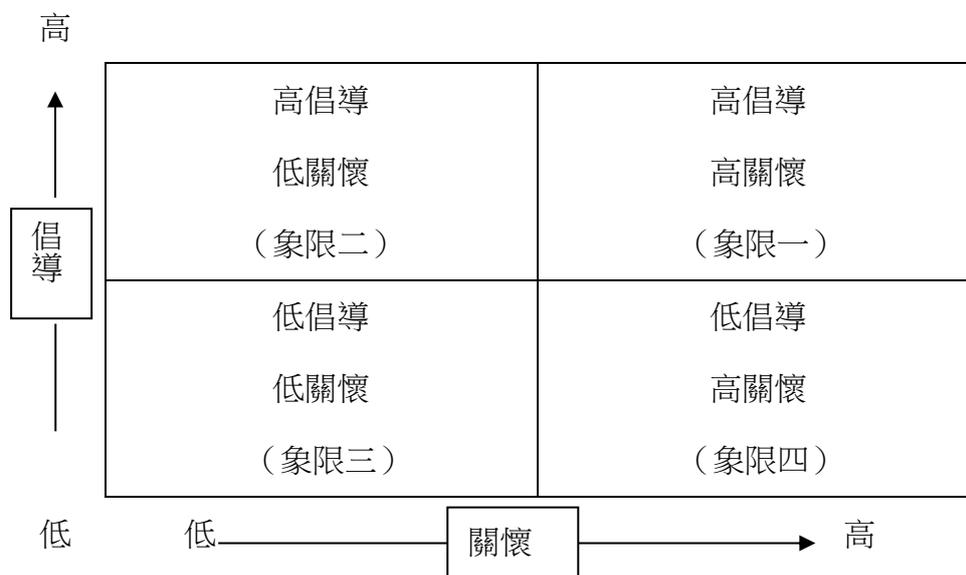


圖 2-2 倡導關懷象限圖

資料來源：謝文全（2004：243）

行為論的研究重點大致集中於領導者行為的描述研究，以及領導行為與組織效能之關係的研究，然而部分研究發現，兩者間並未有直接的相關，而是受了中介因素的影響（楊政學，2015：67）。也就是說，沒有一個適用於所有組織環境的固定領導方式，而這樣的觀點，也促成情境論研究的興起。

#### （四）情境論時期（situation period）

情境論時期又可稱「權變論」時期，自 1960 年後，一些學者針對特質論與行為論的不足，於是將情境因素納入領導與效能的關係中所發展而成。

情境論的學者主張領導者必須因應所屬情境的不同，採取最適宜的領導型態，也就是說，領導效能的高低需視領導者行為與情境的配合度而定（蔡培村、武文瑛，2013：54）。

在此時期最具代表性的人物與學說有費德勒（Fidler）的權變理論，豪斯（House）的路徑—目標理論，荷費（Hersey）與布蘭查（Blanchard）的生命週期論。茲將其主要論述整理如表 2-1-8。

表 2-1-8 情境論的代表人物與學說

代表人物	學說	主要觀點
費德勒（Fidler）	權變理論	1. 以領導者、情境、組織效能為理論的三大要素。 2. 以「領導者與成員的關係」影響最大。
豪斯（House）	路徑—目標理論	1. 將領導劃分成「指導型」、「支持型」、「參與型」、「成就取向型」四種型態。

		2. 領導者應視任務環境的特性與部屬的特性而定。
荷費 (Hersey) 與布蘭查 (Blanchard)	生命週期論	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 除了「工作行為」、「關係行為」外，納入組織成員的「成熟度」。</li> <li>2. 「成熟度」包含了領導者與部屬的價值判斷與能力。</li> <li>3. 以前述的三個向度組成「告知型」、「推銷型」、「參與型」、「授權型」四種領導風格。</li> </ol>

資料來源：作者自行整理自楊政學（2015：68-72）；蔡培村、武文瑛（2013：95-107）；黃宗顯等（2008：8-10）

整體來說，情境論納入了在領導行為下種種情境脈絡的因素，已較前述的特質論更為周延，但仍無法解釋所有的領導情境。國內學者蔡培村、武文瑛（2013：109）認為情境論的缺失有「各研究所選擇的相關變項不一，難以達成共識」、「無法窮盡所有的情境因素」、「變項過多，無法倒出精準的預測結果」。秦夢群（2013：237~240）則指出「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」等四項不足之處。溫子欣（2009：62）則指出「權變論所關注的情境定義，並未擴及組織之外的環境壓力。」另一方面，情境論正式將情境列入主要的中介變項，打破了最佳領導型態的迷失（溫子欣，2009：62；秦夢群，2013：237）。

綜合上述，權變論比特質論與行為論更接近實際的領導情境，雖仍有所不足，但也累積了相當豐碩的知識，為現代領導理論的興起，提供了重要的導引。

#### （五）現代領導理論

傳統的領導理論源自於工業時代，較強調由上而下控制的領導方式，而現代領導理論則主張領導者不只是權力的掌握者或科層體制的管理者，而是以同時改

變領導者與從屬者的方式來帶領組織。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，但新領導理論的基礎，在此之前就已萌芽，不少學者對 1970 年代的領導研究有極大的質疑，而隨著願景式與變革導向之新觀點的興起，造就了學者對新領導的熱切探尋（林明地等譯，Wayen K .Hoy& Cecil G .Miskel，2003：514），於是現代領導理論如雨後春筍般陸續由學者提出。

蔡培村、武文瑛（2013：112）將現代領導理論歸納為五個概念模式，分別為「多重連結模式」、「競值領導模式」、「社會行為模式」、「第二代權變模式」、「混沌領導模式」等五種；而秦夢群（2013：250~251）則將現代領導理論依其內涵分為七群組，分別為「轉型領導群」、「互易領導群」、「道德領導群」、「服務領導群」、「分布式領導群」、「家長式領導群」、「文化領導群」等七種。楊政學（2015：94~95）則歸納出現代領導理論異於傳統領導理論的九項差異，分別是「強調願景使命，而不是只做計劃」、「著重傳達願景而不僅是權責分配」、「強調引起動機、激發鼓勵」、「創造變化與革新」、「授權部屬」、「營造並激發部屬對組織的承諾」、「激發部屬做額外的努力」、「體認組織成員的需求並給予關懷」、「對環境採取前瞻性的作法」。

雖然現代領導理論眾多，但有些理論僅止於論述，尚缺乏有系統理論基礎；有些則是名稱不同，其內涵卻十分相近，如：魅力領導、促進領導、願景領導皆可含括在轉型領導之下；有些則與國小教學現場的情境不符，如：僕人領導。作者根據教育現場的觀察，並參照前人之研究發現，以「轉型領導」與「互易領導」較能符合國小音樂科任教師領導的現況，故本研究所探討的領導風格，是以現代領導理論中的「轉型領導」與「互易領導」為主。

## 第二節 互易領導與轉型領導之理論與構面分析

本節主要是在探討互易領導與轉型領導的相關理論基礎，包含其涵義、理論分析和構面，並說明為何本研究會以互易領導、轉型領導為國小音樂科教師領導風格探討之依據。據此，本節分為互易領導的涵義、互易領導的構面、轉型領導

的涵義、轉型領導的構面、互易領導與轉型領導的比較等五段落闡述。

## 壹、互易領導的涵義

Burns (1978) 認為互易領導的領導者與部屬的關係是基於價值互換，而這種價值則包括經濟方面、政治方面、心理方面等性質（張慶勳，1997：45）。基本上，互易領導的領導者根據職務來執行所要求的管理工作，以利益交換的手段令部屬服從領導者，藉以驅使部屬達成工作目標。其理念可由圖 2-3 表示。

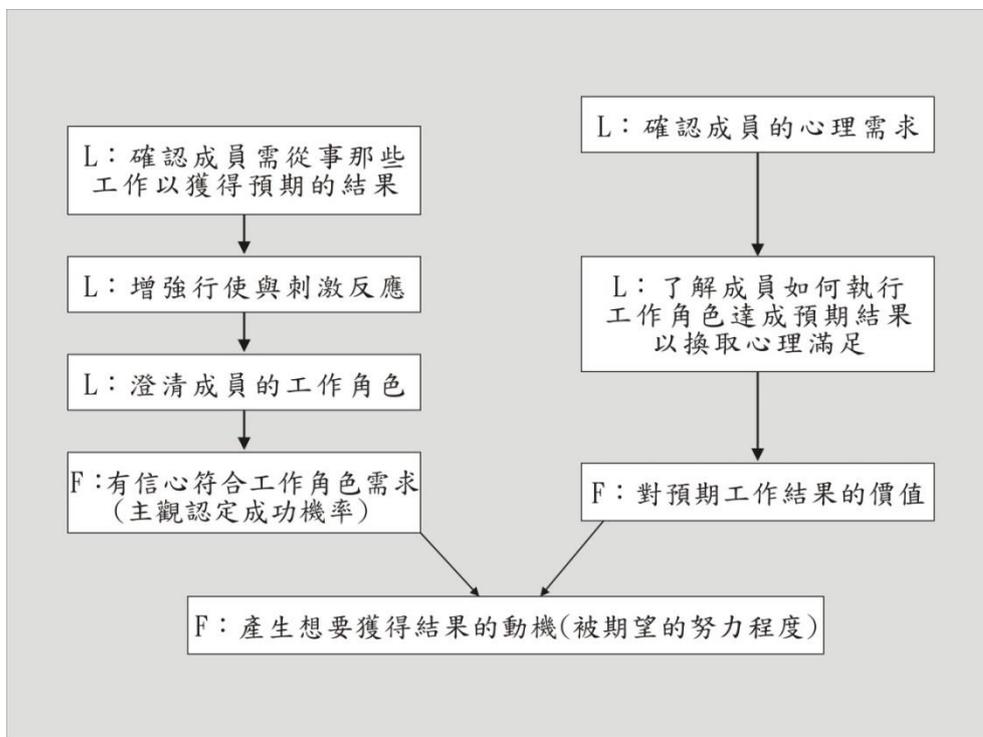


圖 2-3 互易領導與部屬額外努力關係圖

資料來源：蔡培村、武文瑛（2013：131）

以下將各學者對互易領導的涵義歸納如下表：

表 2-2-1 互易領導涵義彙整表

學者（年代）	互易領導的涵義
劉慶中（1991）	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。（劉慶中，1991：710~756）
張慶勳（1997）	領導者運用磋商、妥協、討價還價的策略，滿足成員的需求，以使成員工作的一種領導。（張慶勳，1997：45）
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。（范熾文，2004：23）
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。（謝文全，2004：284）
秦夢群（2013）	交易領導係指領導者本著社會交換理論的原則，透過交易互惠給予特權的方式以刺激成員動機的領導模式。（秦夢群，2013：39）
楊政學（2015）	領導者基於工作目標的達成及角色詮釋的基礎，適時運用協商、利益交換、獎賞處罰等方式，激勵部屬努力工作、完成任務目標的一種領導歷程。（楊政學，2015：85）

資料來源：作者整理

由表 2-2-1 可以看出，互易領導的重點著重於領導者與成員之間互取所需，領導者以自己所能掌控的資源、權力為籌碼，用磋商、妥協、討價還價為手段，據此，本研究將互易領導界定如下：領導者為組織目標運用磋商、妥協、討價還價等策略，滿足部屬的需求，使部屬工作並達成目標的一種領導。

## 貳、互易領導的構面

Bass（1985）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「例外的管理」或稱為「負性回饋」(張慶勳，1997：46~47)，而介入管理又可分為「積極介入管理」與「消極介入管理」兩個層面，後續國內有關互易領導的研究，也多依此架構為指標。茲將各學者對於互易領導之構面及其含義整理如下表：

表 2-2-2 互易領導構面表

學者 (年代)	互易領導的構面與定義
張慶勳 (1997)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 互惠獎賞：校長與教師彼此為工作結果的獎賞而互相約定，工作越有績效獎賞越好。</li> <li>2. 介入管理：在積極方面，校長能注意並了解校務的推行未能符合共同協議的標準時，做必要的介入或修正；消極方面，教師將所協議的事情做錯時，給予負性的回饋。(張慶勳，1997：47~48)</li> </ol>
范熾文 (2001)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 後效酬賞：部屬完成既定目標後領導者所給予的正增強歷程，可分為承諾的和實質的兩種。</li> <li>2. 例外管理：領導者對部屬不當行為所給予的負增強的歷程，可分為主動和被動兩種。(范熾文，2001：106)</li> </ol>
陳志勇 (2002)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 有條件酬賞：領導者與部屬相約定工作績效的酬賞。</li> <li>2. 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。</li> <li>3. 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。(陳志勇，2002：7)</li> </ol>
郭小雙 (2007)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 有條件酬賞：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</li> </ol>

	<p>是可以事前或事後約定的。</p> <p>2. 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。</p> <p>3. 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。（郭小雙，2007：）</p>
林國欽（2012）	<p>1. 權變酬賞：教師對學生清楚的宣示，只要有良好表現就有獎勵，當學生完成交付之任務時，教師給予適當的獎勵。</p> <p>2. 積極介入管理：能注意並了解動作指導未能符合標準時，做必要的介入及修正。</p> <p>3. 消極介入管理：教師關心學生錯誤的動作給予負增強及處罰的歷程。（林國欽，2012：33~34）</p>
郭瑞鵬（2012）	<p>1. 權變酬賞：領導者執行分派或採取契約協定，制定成員需要達成的標準。</p> <p>2. 積極介入管理：領導者積極監督成員是否發生錯誤，如有不符合標準的偏差行為將發生時，會介入糾正。</p> <p>3. 消極介入管理：領導者只是靜靜等待偏差行為發生才給予指正。（郭瑞鵬，2012：22）</p>
涂玉茹（2013）	<p>1. 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。</p> <p>2. 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，</p>

以確定能順利達成目標。（涂玉茹，2013：24）

資料來源：作者整理

綜合以上看法，並參照學校教育現場的實際情況，本研究將音樂科任教師互易領導行為分為有條件的酬賞、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）有條件的酬賞：音樂科教師與學生約定班級上課中的各項事務，只要達到標準即可得到應有的獎勵。
- （二）積極介入管理：音樂科教師隨時注意依據學生的表現，立即給予回饋或懲罰。
- （三）音樂科教師只有在學生犯錯時才介入處理學生行為。

### 參、轉型領導的涵義

Burns 在 1978 年提出了轉型領導的概念，他將轉型領導界定為領導者和部屬彼此提升到較高層次的道德與動機之歷程（轉引自范熾文，2001：103）。自從 Burns 提出轉型領導的概念後，不但開啟轉型領導的理論的發展，也對日後的學者有極大的影響，茲將各學者對於轉型領導之涵義彙整如表 2-2-3。

表 2-2-3 轉型領導涵義彙整表

學者（年代）	轉型領導的涵義
Bass（1985）	領導者透過改變成員對組織的承諾，以影響部屬對其組織付出超出個人期望外的努力。（轉引自余宗勳，2005：40）
Yukl（1989）	影響組織的成員在態度及假設上產生重大改變，對組織目標或使命建立承諾奉獻。（轉引自范熾文，2001：102）
張慶勳（1997）	領導者以前瞻性的遠景及個人的魅力，運用各種激勵的策略，激勵部屬提升工作動機及工作滿足感，使部屬更加努力工作的

	一種領導（張慶勳，1997：38）
溫子欣(2009)	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；透過激勵與滿足成員需求來強化向心力；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。（溫子欣，2009：64）

資料來源：作者整理

綜上所述，轉型領導主要是藉由激勵來領導，強調領導者透過改變成員的價值觀、信念，來激發組織成員追求更高的目標。

### 肆、轉型領導的構面

Bass & Avolio (1990) 以「多因素領導問卷分析」(簡稱 MLQ) 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(范熾文，2001：102)，後續研究者大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彙整如表 2-2-4：

表 2-2-4 轉型領導構面表

學者(年代)	轉型領導的構面與定義
Bass & Avolio (1990)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 魅力：領導者具有遠見，因而成為部屬學習的理想對象，甘心遵照其指令完成業務。</li> <li>2. 激發動機：領導者運用其魅力有效傳達組織有利的前途，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：領導者鼓勵部屬在知識上增進，培養更大的創造力並以新的思考模式，來處理問題解決問題。</li> <li>4. 個別關懷：領導者對每一個成員依其需求，給予個別關懷，讓成員感到受重視。（轉引自范熾文，2001：105）</li> </ol>
張慶勳(1997)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 遠景：校長具有洞察力、有前瞻性的視野，能預見學校</li> </ol>

	<p>未來的發展，並將這些遠見與教師分享。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. 魅力：校長透過自信、理念、態度及情緒上的表現，而令人尊重與信任。</li> <li>3. 激勵：校長對教師寄予厚望，鼓勵教師對校務有進一步的了解，並努力達成目標。</li> <li>4. 智能激發：校長激發教師智能及提供問題導向的指針，並強調以創新的方式處理舊的問題。</li> <li>5. 關懷：校長關心教師個人的需求，尊重每一位教師。（張慶勳，1997：41）</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傳遞給學生，並增進學生的共識及凝聚力。</li> <li>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。</li> <li>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。（陳志勇，2002：7~8）</li> </ol>
林淑華（2003）	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 理想化影響力（魅力影響）：以領導者個人領導魅力獲得成員的信任、尊重與仿效。</li> <li>2. 遠景的激勵：領導者建立位員工所認同的共同遠景，以說服乃鼓勵員工共同完成。</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. 才智的激發：領導者除不斷持續成長，也鼓勵及激發成員潛能發展。</li> <li>4. 個別的關懷：會主動積極關懷成員需求，並鼓勵成員達到較高的需求層次。</li> <li>5. 心靈的鼓舞：領導者啟發成員對工作的承諾，並使其樂在工作，表現出高度熱情，衷心悅服貢獻心力於組織任務上。（林淑華，2003：31）</li> </ol>
陳涵青（2007）	<ol style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>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。</li> <li>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。</li> <li>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。（陳涵青，2007：6）</li> </ol>
蔣安慧（2009）	<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> </ol>

	<p>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。（蔣安慧，2009：30）</p>
林國欽（2012）	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 魅力領導：教師具有專業與活力，透過個人的動作示範、自信、態度、情緒上的吸引，引導學生投入學習以達到教學目標。</li> <li>2. 激發鼓舞：教師經由激勵學生行為，並與學生分享教學目標與心得，達成彼此的共識，激勵並提升學生追求成功的動機。</li> <li>3. 智能啟發：能積極告訴成員從不同角度多方面的思考方式，強調面對問題時，以新的方式克服舊的問題。</li> <li>4. 個別化關懷：教師關心並尊重每一位學生的獨特性與發展需求及個別差異、協助學生發揮個人的潛能與成長。（林國欽，2012：31~32）</li> </ol>
戴心瑀（2012）	<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。</li> <li>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。</li> <li>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。</li> <li>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</li> </ol>

	異，提供發展空間。（戴心瑀，2012：19~20）
涂玉茹（2013）	<ol style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>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。（涂玉茹，2013：23）</li> </ol>
秦夢群（2013）	<ol style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>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。</li> <li>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。</li> <li>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。（秦夢群，2013：270~271）</li> </ol>

資料來源：作者整理

綜合以上學者對轉型領導的分析，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」、「智能刺激」、「鼓舞激勵」、「個別化關懷」等四個層面，分述如下：

- (一) 魅力：音樂科教師以個人特有行事風格及領導行為，獲得學生的尊重與信任並成為學生學習的對象。
- (二) 智能刺激：音樂科教師藉由智力激盪、改變學生對問題的認知及解決方法，刺激學生增進解決問題的能力。
- (三) 鼓舞激勵：音樂科教師透過對學生的尊重與鼓勵，與學生分享共同目標，並在重要事情上建立共識，提升學生追求成功的動機。
- (四) 個別化關懷：音樂科教師隨時關注學生課堂上各方面的行為表現，並針對每一位學生的成長，提供學生自我肯定的機會。

### 伍、互易領導與轉型領導的比較

互易領導的理論主要建立在交換、互惠的基礎上，其重點著重於領導者與成員之間互取所需，彼此的關係有如契約，成員的付出不會超出此範圍；而「轉化領導將成員視為整體的全人，而非簡單被化約的個體」（蔡培村、武文瑛，2013：132），重視成員的需求，強調道德與心理層面。陳儀蓉（2006：3）指出，轉型領導透過改變跟隨者的價值觀以及信念，引領跟隨者超越自我利益，以追求更高的目標；溫子欣（2009：63）則指出轉型領導較不強調控制與問題解決而較強調引起動機和激勵鼓舞；秦夢群（2013：255）則認為，互易領導注重成本效益的分析與權力的交換，下屬必須服從才能獲得酬賞或避免處罰，而轉型領導不但顧及下屬的基本需求，更進一步激發員工動機，使其能自我實現，超越原先預期的表現。綜上所述再對應到教育現場，互易領導與行為學派的教育理論及教師常用的獎懲制度相契合，而轉型領導與現今學生本位的的教育思潮相對應，而此二者之構面能涵蓋小學教師在教學及處理上課事務的多數行為，故本研究所探討的領導風格，以「轉型領導」與「互易領導」為主。

## 第三節 學習動機之理論基礎

本節主要在探討有關學習動機的定義、理論發展與分析及學習動機的層面。

### 壹、學習動機的定義

學生在教室的學習過程中，影響學生學習的因素有很多，而學習動機，則是引發學習重要的原動力，學生如果缺少學習動機，可能會造成學習成就低落，相反的，如果學生的學習動機強烈，則學習效果將會提升，所以學習動機一直是教育學者及授課教師所關切的問題。為了對學習動機有進一步了解，以下就動機的定義及學習動機的定義等二部分加以說明。

### 一、動機的定義

動機一詞在二十世紀才為心理學家所使用，它用以解釋引發個體表現出有目標之行為的內在狀態，是促使個體從事各種活動的內在原因，但是無法直接觀察它的存在，因此必須透過個體表現的行為見間推測而得（林生傳，2000：246）。茲將各學者對動機的看法整理如下：

表 2-3-1 學者對動機定義彙整表

研究者（年代）	動機的定義
瑞里和李佛斯 （Reilly&Lewis， 1983）	動機是個體內的一股力量。（轉引自李德高，1988：220）
李德高（1994）	動機是一種推動或是誘惑個體行為方向的力量。（1994：221）
林生傳（2000）	源於生理上或心理上暫時失卻均衡作用的內在緊張狀態，而促使個體朝外界特定目標持續活動以恢復均衡的內在力量就是動機。（2000：247）
（Pintric，1993）	動機（motivation）是引發、引導和維持行為的一種內在狀態。（轉引自黃國彥等，2003：312）
劉政宏等（2005）	引起並維持個人自發從事特定活動的內在動力。  （2005：174）
張春興（2006）	動機（motivation）是指引起個體活動，維持已引起的活動，並導使該一活動朝向某一目標的內在歷程。（2006：291）

溫世頌（2007）	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。（轉引自戴心瑀，2012：22）
Robert J. Sternberg&Wendy M. Williams（2011）	動機（motivation）是指喚起個體活動，維持已引起的活動，並朝向某一目標的內在歷程。（2011：10-3）
戴心瑀（2012）	當我們對外在事物有可望或是需求時，為了達到內心的滿足，此時便會引發客體產生行為的力量，採取某些行動已達到目的，此一刺激到行動的歷程即是動機。（2012：22）

資料來源：作者整理

綜合上述學者的看法，動機是可以引發個體外在的行為的內在思考，當我們為了達到滿足某些渴求或達成某一目標，便會引發個體採取行動來達成目的，而此種內在歷程便是動機。

## 二、學習動機的定義

動機可以引發個體採取行動，而「學習動機」，則是將此一趨力，定位在個體追求目標的學習上。學習動機在學習過程中具有極大的影響，因此在教師在教學的過程中，對於如何引發和維持個體的學習動機都極為重視。茲將各學者對於學習動機的看法彙整如下表：

表 2-3-2 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。（轉引自葉炳煙，2013：287）
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。（轉引自戴心瑀，2012：23）
Brophy（2004）	學習動機是指學生追尋學業活動的意義性及價值性的傾

	向，並且冀望能因而在學術方面有所獲益。（轉引自戴心瑀，2012：23）
劉政宏等（2005）	引起並維持學生自發從事課業學習活動的內在動力。 （2005：178）
張春興（2006）	學習動機是指引起學生學習活動，維持學習活動，並導使該學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程。（2006：296）
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。（2006：38）
劉坤桐（2009）	是指引起學生學習活動，維持學習活動，並導使該學習活動趨向於教師所設定目標之內在心理歷程。（2009：58）
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。（轉引自范志傑，2013：26）
戴心瑀（2012）	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。（2012：23）
范志傑（2013）	學習動機係為學習者基於滿足對學習內容的渴望與興趣，藉由教師的引導，引發一連串的學習行為，並朝向學習目標前進。（2013：26）
葉炳煙（2013）	學習者在學習過程中，引發學習者行為達成特定生理或心理目標的內在思考歷程，並且在學習活動中，促使個體自發的投入心力維持學習的原動力。（2013：288）

資料來源：作者整理

綜合以上所述，作者將學習動機歸納為學習者基於學習內容的興趣，而主動學習的內在心理歷程，並且在學習活動中，促使個體積極參與且維持學習活動的驅力。

## 貳、學習動機的理论取向

在教學活動的過程中，引起學習者的學習動機是促使學習成功的重要條件，而此學習動機是一項複雜的研究主題，且因人類的行為變化極大，因此學者對動機的解釋及理論的建構仍然無法一致，Woolfolk（1995）將有關動機的理論分為「行為取向」、「認知取向」、「社會學習取向」、「人文取向」等四大學派（黃國彥等，2003：315），以下即針對這四種取向之動機理論加以說明：

### 一、行為取向的動機理論

行為取向的動機理論將學習視為個體經驗到獎勵與懲罰所產生的結果，他們也認為動機的產生也是獎勵與懲罰所產生的結果（Robert J. Sternberg&Wendy M. Williams，2011：10-13），該學派採取「需求→趨力→行為」、「刺激→反應→增強」的模式解釋學習動機，認為藉由增強物的運用，可以建立刺激與反應之間的連結，藉此維持學習動機（葉炳煙，2013：288）。

行為取向的動機理論，在教學的實務上，最典型的代表便是獎勵與懲罰，當學生表現出教師期望的好行為時，立即給予獎勵；而當學生表現不良時或有其他不符期望的行為時，就以處罰來削弱或督促學生的學習行為。行為取向的理論強調外在的手段，在學習的運用上仍有許多限制與不足，黃國彥（2003：316）指出「如果某些行為持續被增強，學生可能發展出非預期的行為模式。」Sternberg&Williams（2011：10-13）則指出，外在獎勵可能讓學生將注意力轉移到獎勵本身，而不注重學習與成長的經驗；林生傳（2000：262）則認為，行為主義的看法對於動機只提供了部分的答案，忽略了人的內在思考與情緒問題，無法解釋在相同的增強下，為何不同的學生會表現出不同的動機行為。

綜合上述，行為取向的動機理論雖無法解釋所有的學習行為，但在另一方面為教師在班級上操作的獎懲提供了理論基礎，並起了相當的作用。

### 二、認知取向的動機理論

認知取向的動機理論，強調人類行為是受個人知覺事物的方式所影響，並非針對外在的事件或生理條件（林生傳，2000：266）。他們認為行為是由思考所決定，並非單純的依照過去是否獲得獎勵或被處罰所決定（黃國彥，2003：316）。

因此認知取向的動機理論恰與行為取向相反，強調內在動機的重要性。以下就認知取向的動機理論說明如後：

### （一）成就動機理論

艾金森（Atkinson）主張個體成就動機的強弱，取決於個體對成功的期望和成功的價值而定，而個體從事某工作時，會同時產生「追求成功」、「避免失敗」兩種心理作用，此種心理現象即為「趨避衝突」，而個體的行動則是由此兩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（范志傑，2013：30）。

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」，這些又與個體過去的經驗有密切的關係，當預期成功的可能性高時，個體才會決定去追求（戴心瑀，2012：25）。

綜合上述，艾金森（Atkinson）的理論納入了個體、環境、經驗等三個變項來解釋動機與行為，我們亦可由此推論，教師的作為以及在教室所營造的環境，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）的自我歸因論（self-attribution theory）是綜合了羅特（Rotter）的控制信念（external of control）和海德（Heider）的歸因論而發展出的（張春興，2006：310~311）。

韋納（Weiner）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（李德高，1994：232）。

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，但大多數人對於成敗歸因方式的特徵，可分為「內在或外在」、「穩定或不穩定」、「能控制或不能控制」等三個層面（林生傳，2000：268）；而個人根據自己成敗的經驗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（張春興，2006：313）。如下表所示：

表 2-3-3 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	√		√			√
努力	√			√	√	
工作難度		√	√			√
運氣		√		√		√
身心狀況	√			√		√
其他		√		√		√

資料來源：張春興（2006：314）

從上表的分析，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，是來自個人內在條件亦或外在環境。
2. 穩定性：當事人認為影響成敗的因素，其性質是否穩定，在相同或類似的情境下是否一致。
3. 能控制性：當事人認為影響成敗的因素，是否為個人意願可加以控制。

而這六項因素當中，能力是內在、穩定但不是個人能主控；工作難度則是外在、穩定但不能控制；運氣、身心狀況、其他等因素則不論內、外在，都是既不穩定也不能控制，這六項因素中僅有努力一項是可以自主控制的，而這些歸因層面有著重要的涵義。

國內學者林生傳（2000：268~269）指出，內在或外在的層面與信心、自尊、內疚或羞愧等情感有密切關係，如果個體的歸因是屬於內在因素，成功時會感到自豪，而失敗時則會感到愧疚；如果歸因是屬於外在因素，成功時可能對人心生感激，但失敗時可能會怨天尤人。

張春興（2006：315~316）則指出歸因論在教育上有四項重要的涵義：1.根據學生自我歸因可預測此後學習動機。2.學生自我歸因未必正確但卻是重要的。3.長期消極歸因心態有礙於學生人格成長。4.教師的回饋是影響學生歸因的重要因素。

綜上所述，韋納（Weiner）的理論將個體內、外在的因素做更詳細的解析，並確認了教師與學生的互動對學生動機的影響。

### 三、人文取向的動機理論

人文主義者對於動機的探討著重在內在的根源，如自我實現（self-actualization）的需求便是該學派的理論中心，人文主義者的共同信念是：人們會不斷被與生俱來的需求所激勵，並進而發展其個人潛能（黃國彥，2003：316）。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，當低層次的需求滿足之後，高層次的需求才會產生，這七個層次分別為「生理需求」、「安全需求」、「隸屬感與愛的需求」、「自尊的需求」、「了解的需求」、「審美的需求」、「自我實現的需求」。前四個層次為「匱乏性需求」（deficiency needs），後三個層次為「成長的需求」（growth needs）（黃國彥等，2003：318）。如圖 2-4。

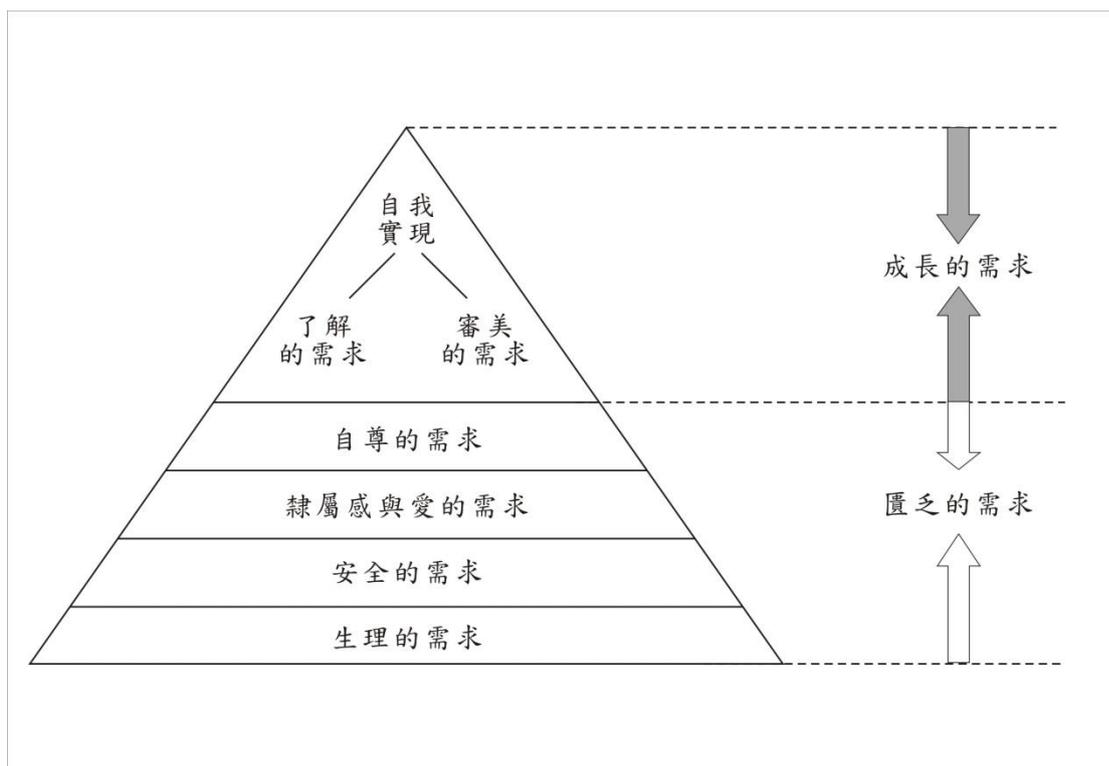


圖 2-4 Maslow 需求階層圖

資料來源：黃國彥等（2003：319）

綜合以上所述，需求理論對於學習動機有著重大的啟示，匱乏性需求為成長需求的基礎，當匱乏性需求滿足後才會產生成長需求。也就是說，我們必須先給給學生一個良好的教育環境，滿足其匱乏性需求後，學生才會產生自發性的動機。

#### 四、社會學習取向的動機理論

社會學習取向的動機理論乃是整合認知取向和行為取向兩學派觀點而成，他們同時重視行為取向所關心的結果成效與認知取向所關心的個人信念等因素（黃國彥等，2003：317）。林生傳（2000：272）指出，該學派認為人類的行為是學習來的，這種習得的行為不只受到增強作用的影響，還受到個體主觀知覺所左右。以下就社會學習取向具代表性的動機理論略述如後：

##### （一）班杜拉（Bandura）的自我效能理論

最早提出「自我效能」(self-efficacy) 概念的學者為班杜拉 (Bandura)，「自我效能」涉及個人對於其有能力組織及執行達成目標的行動之自信，而這樣的自

信對於學習動機表現有關鍵性的影響（黃國彥等，2003：321~322）。而班杜拉（Bandura）認為影響自我效能的自我評估，主要根據「直接經驗」、「間接經驗」、「書本知識或別人的意見」、「身心狀況」等四項：

1. 直接經驗：指自己先前從事同類工作的成敗經驗。
2. 間接經驗：指經由觀察學習他人的成敗經驗而加以推論而得。
3. 書本知識或別人的意見：指經由閱讀或跟別人交往所獲得的經驗。
4. 身心狀況：指參與工作之前個人對自己身心狀況的評估（張春興，2006：312）。

「自我效能」與「自信」看似相近，但實際上這兩者並不相同，關於此二者的區別，國內學者林生傳（2000：274）指出：「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。

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，從自我效能論的觀點，有較高效能感的學生願意選擇困難的工作並且作較大的努力，而且動機的強弱會因他人指導或鼓勵而有變化，而其理論對動機的分析，涵蓋了外在的增強作用以及內在的自我評估、自我知覺等因素。

## （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「成功期望」（expectancy of success）和「工作價值」（task-value）的影響，此二者又稱為「期望信念」（expectancy beliefs）與「價值信念」（value beliefs）（林章榜等，2007：276）。而決定「成功期望」的關鍵，並不是該項工作真實的困難度，而是學生對成功機率、工作難度以及自己能力的知覺（劉坤桐，2009：63）。茲將該理論之「期望信念」與「價值信念」的含意略述如後：

1. 期望信念：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知覺、工作困難度以及需求努力的知覺。其中「能力期望」與「工作困難度」及「需求努力」成負相關，也就是個人的能力期

望越高，工作困難度及需求努力就越低。

2.價值信念：價值信念包含了樂趣價值（interest value），實用價值（utility value），成就價值（attainment value），以及代價（cost）等。（林章榜、廖主民，2005：86）

綜合上述，艾克斯（Eccles）的理論強調學習者知覺的影響，學習者對事實的解釋，才是決定學習者期望、價值與行為的重要因素，而不是事實本身。另外，個體是否會去選擇參與某一活動，除了能力因素外，價值因素也是重要原因之一，這也為學生成就行為的探討提供了另一個思考的路徑。而國內學者劉政宏等（2005：175）則提到艾克斯的理論忽略了學習動機中情感的成分，未將「情感」列為一項獨立的動機成分，此為其理論尚不周延之處。

### （三）平瑞克（Pintrich）的動機理論

平瑞克（Pintrich）綜合各種學習動機理論的研究，提出學習歷程中的動機因素，應包含了價值、期望、情感等三個主要成分，學習者的學習結果會受此三種動機之高低的影响（葉炳煙，2013：290）。

- 1.價值成分：指學習者從事學習工作的整體價值觀與從事特定學習工作的理由，包含學習者的內在目標導向、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，包括了學習者自我效能信念、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或對自己的感覺，包括自尊需求與考試焦慮等。（劉政宏等，2005：175）

綜合上述，平瑞克（Pintrich）的理論將「情感」列為一項獨立的動機成分，較艾克斯（Eccles）的理論更為周延。國內學者劉政宏等（2005：176）則指出，平瑞克進一步將能力信念、成功預期、自我效能、控制信念等相關概念整合成期望成分，比艾克斯（Eccles）的理論更加精簡；劉素倫、林清文（2007：5）則認為此一動機理論模式是近年來被認為較完整的學習動機模式。

## 叁、學習動機的構面

有關學習動機的理論包含了「行為取向」、「認知取向」、「社會學習取向」、「人文取向」等，而早期的研究多以單一角度來探討，如行為學派認為動機是外在環境的後效強化，而不重視學習者的自主性；人本學派則將動機視為天生的內在需求；認知學派則將其視為環境與個人之間的中介歷程。近年來則有許多學者針對前述理論的不足，改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-價值模式理論，平瑞克（Pintrich）的動機理論等。

平瑞克（Pintrich）的觀點較於艾克斯（Eccles）的理論對動機成分的分析更加精簡周延，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」（劉政宏等，2010：375~377）。

本研究依據平瑞克（Pintrich）的理論並參照陳巧珣（2006：12~13）和陳涵青（2006：71）的研究，將學習動機分為以下三個構面。

- 一、價值成分：指學習者從事一項學習工作的理由，及其對於該項學習工作的重要性和價值的信念。
- 二、期望成分：學習者對於某項學習工作是否能夠成功的預期，包含了對自己的能力或技巧能否完成該項學習工作的信念。
- 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，在此以學習者在考試時的測試焦慮為代表。

#### **第四節 領導與學習動機之相關研究**

本節主要針對教師領導風格及學生學習動機的相關研究加以整理歸納，以作為本研究的論述基礎。

##### **壹、教師領導的相關研究**

作者將近年來國內學者有關教師領導的相關研究加以彙整摘要如表 2-4-1：

表 2-4-1 教師領導相關研究彙整摘要

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機關係之研究	教師及國小四、六年級學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 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。</li> <li>2. 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。</li> <li>3. 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。</li> </ol>
陳嘉惠	2001	國小教師轉化、互易領導與學生文化關係之研究	國小高年級學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國小教師經常表現轉化、互易領導行為，並受學校與個人背景的影響。</li> <li>2. 國小高年級學生文化之態度趨於正向，並受學校與個人背景的影響。</li> <li>3. 家庭因素對學生文化的影響力是不容忽視的。</li> <li>4. 教師對學生文化的認知與學生文化現況大致相符。</li> </ol>

				<ol style="list-style-type: none"> <li>5. 國小教師轉化、互易領導與學生文化有密切的關係。</li> <li>6. 教師轉化、互易領導對學生文化的「同儕關係」與「學習態度」層面影響較大。</li> <li>7. 互易領導行為是奠定良好學生文化的基礎，轉化領導行為是改變學生文化的有效途徑。</li> </ol>
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	<ol style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>2. 教師領導風格與班級經營效能間有顯著關聯。</li> <li>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。</li> <li>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。</li> </ol>
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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國小級任教師轉化領導行為現況良好且以「智慧啟發」表現最佳。</li> <li>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。</li> <li>3. 教師轉化領導行為表現越，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。</li> </ol>

				<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。</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>1. 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>2. 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>3. 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>4. 教師轉化領導與國小六年級學童之學習適應有顯著正相關。</p> <p>5. 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。</p> <p>6. 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>

張怨鳳	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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 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。</li> <li>2. 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。</li> <li>3. 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。</li> <li>4. 教師轉化領導和國小資優學生之學習適應有顯著正相關。</li> <li>5. 教師互易領導和國小資優學生之學習適應有顯著正相關。</li> <li>6. 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</li> </ol>
-----	------	----------------------------	-----------	---

				預測力。
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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國小教師經常表現轉化、互易領導行為。</li> <li>2. 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。</li> <li>3. 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。</li> <li>4. 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。</li> <li>5. 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。</li> <li>6. 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。</li> </ol>
陳佳君	2007	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	國小五、六年級學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>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不會因學歷而有所差別。</li> <li>2. 教師轉型領導、互易領導風格</li> </ol>

		教育成效之影響		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。
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。
金俊宏	2007	國小高年級級任教師領導風格與其學生學習動機、課業成就關係之研究	國小五、六年級學生	1. 互易領導的權變酬賞與學生的學習動機呈中度正相關，消極介入管理與學生之學習動機則呈負相關，至於轉化領導方面，魅力、激勵鼓舞、智能啟發、個別化關懷皆與學習動機呈現中度正相關。 國小高年級級任教師互易領

				<p>導三個向度與轉化領導四個向度除了消極管理，其他六個向度：積極介入管理、權變酬賞、魅力、智能啟發、個別關懷、激勵鼓舞彼此呈現中度相關。</p> <p>2. 國小高年級級任教師領導風格與學生課業成就相關不顯著。</p>
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	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>3. 導師互易領導之「消極介入管理」對外籍配偶子女學習動機中的「情感」構面的預測力最高。</p>
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	<p>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。</p> <p>2. 轉型領導中的「魅力影響」與學習動機中的「價值成分」相</p>

				<p>關性最高。</p> <p>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。</p>
劉坤桐	2009	宜蘭縣國小高年級導師領導風格、班級氣氛與學生學習動機之相關研究	國小高年級學生	<p>1. 教師領導風格以「轉化領導」得分高於「互易領導」；各層面以「個別化關懷」得分最高。</p> <p>2. 五年級的國小學童知覺教師在轉化、互易領導行為上有較佳之表現。</p> <p>3. 學校規模 12 班(含)以下的國小學童知覺教師在轉化、互易領導有較佳之表現。</p> <p>4. 學校地區在「鄉」的國小學童知覺教師在轉化、互易領導有較佳之表現。</p> <p>5. 五年級的國小學童知覺班級氣氛得分高於六年級。</p> <p>6. 男童知覺班級氣氛得分高於女童。</p> <p>7. 學習動機方面，五年級在「內在動機」、六年級在「外在動機」層面得分較高；女童比男童有較高之學習動機。</p>

				8. 教師領導風格與學習動機各層面以「魅力」與「內在動機」相關最高。
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	<ol style="list-style-type: none"> <li>導師轉型領導風格的各變項和班級氣氛各變相顯著相關</li> <li>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。</li> </ol>
林國欽	2012	桃園縣國中體育教師領導風格與學生參與動機之研究	國中學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>體育教師以轉型領導層面得分最高。</li> <li>不同性別與年級在轉型與交易領導層面有顯著差異。</li> <li>不同性別學生在內、外在動機層面未達顯著差異。</li> <li>轉型與交易領導在內、外在動機層面彼此呈顯著正相關。</li> </ol>
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	<ol style="list-style-type: none"> <li>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」。</li> <li>國小級任教師展現轉型領導行為愈佳，愈能提高學生的學</li> </ol>

				<p>習動機。</p> <p>3. 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。</p>
郭瑞鵬	2013	高雄市國小高年級學童對體育教師領導風格、學習成效與運動樂趣之相關研究	國小高年級學生	<p>1. 高雄市國小高年級學童知覺體育教師轉化領導依序為激勵鼓舞、個別化關懷、魅力與啟發；互易領導依序為積極介入管理、權變酬賞、消極介入管理。</p> <p>2. 高雄市國小高年級學童的體育課學習成效依序為認知、情意、技能。</p> <p>3. 高雄市國小高年級學童在體育課所感受的運動樂趣依序為上課氣氛與競賽樂趣、同儕關係、運動能力與表現。</p> <p>4. 不同性別的學童與教師在轉化領導上達顯著差異，不同學校規模的學童在轉化領導上未達顯著差異；不同學校規模與教師性別在互易領導上達顯著差異，不同性別的學童在互易領導上未達顯著差異。</p>

				5. 領導風格與學習成效達顯著正相關；學習成效與運動樂趣達顯著正相關；領導風格與運動樂趣達顯著正相關。
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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師支持、親和、魅力、智能啟發可正向預測內在動機。</li> <li>2. 教師支持、放任式領導、個別關懷可正向預測認同調節。</li> <li>3. 魅力、個別關懷、投入可正向預測內射調節。</li> <li>4. 放任式領導、消極介入管理可正向預測無動機。</li> </ol>
梁芳玲	2014	國小教師領導風格與班級氣氛之相關研究	國小學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國小學生知覺國小教師在轉型領導方面，最常使用知識傳授，而在互易領導方面，最常使用積極介入管理。</li> <li>2. 教師領導風格並不會因學生性別而有影響，但學生知覺教師領導風格會因教師性別而有不同。</li> <li>3. 教師領導風格會因班級人數、年級、教師服務年資、學歷有顯著差異。</li> <li>4. 國小學生知覺整體班級氣氛良好，且以同儕學習及競爭較</li> </ol>

				<p>佳；女性教師帶領的班級氣氛優於男性教師；班級氣氛會因班級人數、年級、教師服務年資有顯著差異。但不會因學生性別及教師學歷而有不同。</p> <p>5. 國小教師領導風格與班級氣氛之間有顯著正相關，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，各層面中以激勵鼓舞與互惠獎賞的相關最高。</p>
王慧雯	2015	新北市國小高年級學童知覺體育教師領導風格與學童體育態度關係之研究	國小高年級學生	<p>1. 新北市國小高年級學童知覺體育教師轉型與互易領導風格屬於中上程度，使用轉型領導風格的教師較多。</p> <p>2. 國小體育教師領導風格與學童體育態度達顯著相關。</p> <p>3. 年級較高、女性體育教師、中型學校之學童知覺體育教師轉型領導風格較佳；中型學校之高年級學童知覺體育教師互易領導風格較佳。</p> <p>4. 男學童、年級較高、中型學校之學童體育態度較積極正向。</p>
何財源	2016	教師領導風	高中學生	<p>1. 高中學生知覺之導師領導風</p>

		格、學習態度與學業成就之研究		<p>格、學生學習態度與學業成就的現況皆呈現中上程度。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. 公立高中學生學習態度略優於私立高中學生。</li> <li>3. 男、女性高中學生在學習態度及學業成就上均無顯著差異。</li> <li>4. 高中導師領導風格、學生學習態度與學業成就兩兩變項之間均呈現顯著正相關。</li> <li>5. 高中導師領導風格對學生學習態度與導師領導風格對學業成就具顯著正向預測力。</li> <li>6. 高中學生學習態度對學業成就具顯著正向預測力。</li> </ol>
郭曼娟	2016	國中音樂教師領導風格對學生音樂素養之影響－以中音直笛學習態度及知覺價值為中介變項	國中學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師領導風格對知覺價值有正向影響。</li> <li>2. 教師領導風格對中音直笛學習態度有正向影響。</li> <li>3. 不同領導教師風格對音樂素養達顯著差異影響。</li> <li>4. 知覺價值正向影響中音直笛學習態度。</li> <li>5. 中音直笛學習態度正向影響音樂素養。</li> <li>6. 教師領導風格透過知覺價值</li> </ol>

				<p>間接的顯著正向影響音樂素養。</p> <p>7. 教師領導風格透過中音直笛學習態度間接的顯著正向影響音樂素養。</p>
--	--	--	--	--

資料來源：作者整理

## 一、研究對象

在研究對象上，以國小學生與國小老師居多，如黃輝雄、陳嘉惠、陳志勇、廖英昭、張恕鳳、楊義華、陳佳君、陳巧珣、郭小雙、郭瑞鵬、陳涵青、劉坤桐、戴心瑀、王慧雯、梁芳玲等；以導師與科任教師來區分，則以班級導師居多，而研究科任教師則有：郭曼娟、王慧雯、詹俊成等、郭瑞鵬、林國欽、陳涵青、陳巧珣，而其中音樂科任僅有郭曼娟。

## 二、研究結果

由以上研究結果歸納，教師領導方式對於學生的學習動機與態度（黃輝雄、陳巧珣、金俊宏、郭小雙、陳涵青、林國欽、戴心瑀、何財源、郭曼娟）、學習成效與學業成就（何財源、郭瑞鵬）、班級經營效能（陳志勇、廖英昭）、班級氣氛（楊義華、蔣安慧、梁芳玲）、知覺價值（郭曼娟）、學習適應（余宗勳、張恕鳳）、學生文化（陳嘉惠）、品格教育成效（陳佳君）皆有影響。雖然多數研究指出，教師轉型領導比互易領導成效更顯著，但上述研究者的研究發現亦同時指出互易領導對學生或班級之作用，如黃輝雄、陳嘉惠、陳志勇、金俊宏、林國欽、楊義華、陳佳君等，而林國欽的研究發現不同性別與年級在轉型與交易領導層面有顯著差異，劉坤桐的研究結果則顯示，不同年級、不同區域學校的學生知覺教師領導風格有所差異。

## 貳、學習動機的相關研究

作者將近年來國內學者有關學生學習動機的研究加以彙整摘要如表 2-4-2：

表 2-4-2 學生學習動機相關研究彙整摘要

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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 父母因素：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。</li> <li>2. 師長因素：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。</li> <li>3. 同儕因素：分為同儕競爭與同儕認同。</li> <li>4. 個人因素：分為個人氣質、興趣、自我要求、成就感與成功期望。</li> </ol>
吳文榮	2002	高職實用技能班教師班級經營、家長教育態度與學生學習動機關係之研究	高職學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師班級經營、家長教育態度、學生繼續進修意願與實用技能班學生學習動機四者之間呈現正相關且達顯著水準。</li> <li>2. 性別與就讀類科變項在實用技能班學生學習動機方面有顯著差異存在。公私立、學校位置、上課時段與家庭背景等變項在實用技能班學生學習動機及其各層面均無顯著差異存在。</li> <li>3. 家長教育程度、職業與家庭社經地位變項在家長教育態度方</li> </ol>

				<p>面有顯著差異存在。</p> <p>4. 教師班級經營、家長教育態度及學生繼續進修意願對學習動機具有預測力。</p>
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—以雲林縣國民小學為例	國小四、六年級學生	<p>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。</p> <p>2. 不同家長參與程度之學生其學習動機有顯著之差異。</p>
蔡華華、張雅萍	2007	學習動機對學習成效之影響—以領導行為為干擾變數	成人	受測者的內在動機正向地影響學習滿意度。當受測者所知覺的轉換型領導較低時，其本身內在學習動機對學習的滿意度有正向的影響。
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	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
劉素倫、林清文	2007	國中教師班級經營與學生學習動機之研究	國中學生	<p>1. 男生知覺教師班級經營「結構指導」程度高於女生。</p> <p>2. 國中生一方面具有積極正向的學習動機，但另一方面「負向情感」與「考試焦慮」程度也</p>

				<p>較高。</p> <p>3. 女生學習動機之「自貶憂學」程度高於男生。</p> <p>4. 一年級學生之學習動機之「積極向學態度」最高，二年級次之，三年級最低。</p>
周佳靜	2008	國民小學藝術與人文課程學習動機及滿意度之研究～以彰化縣國小高年級為例	國小五、六年級學生	<p>1. 彰化縣國小學童藝術與人文領域的美術課程現況學習動機在「性別」、「年級」、「美術課程表現」、「是否參加才藝班」等人口統計變項存有顯著差異。</p> <p>2. 彰化縣國小學童藝術與人文領域的美術課程現況學習滿意度在「性別」、「年級」、「美術課程表現」、「是否參加才藝班」等人口統計變項存有顯著差異。</p> <p>3. 彰化縣國小學童藝術與人文領域美術課程學習動機在「任課教師性別」、「任課教師年資」、「任課教師是否為美術相關科系畢業」變項存有顯著差異。</p>
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	<p>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。</p> <p>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</p>

				透過學習焦慮及科學學習策略間接影響學習動機。
林怡慧	2009	國小社會領域教師班級經營與學生學習動機關係之研究	國小四、五、六年級學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國小學生在社會領域具有良好的學習動機，其中以「控制信念」最高。</li> <li>2. 社會領域教師的班級經營愈佳，愈能提高學生的學習動機。</li> <li>3. 社會領域教師班級經營能有效預測學生學習動機，其中以「常規管理」層面對整體學生學習動機的表現影響最大。</li> </ol>
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	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國中或國小階段男女生學習動機上並無差異。</li> <li>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。</li> </ol>
江金靜	2011	國民小學師生關係品質與學生學習動機之研究	國小六年級學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 不同性別之六年級學生，在知覺師生關係品質信任構面上具有顯著差異。</li> <li>2. 國民小學學生知覺師生關係品質對學生學習動機有顯著的影響，其知覺師生關係品質表現愈佳，則其學生學習動機表現</li> </ol>

				也愈佳。
楊惠茵	2012	班級經營效能與數學學習動機之灰關聯度—以彰化市某一國小之中年級為例	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班級經營效能的學習效果、班級氣氛層面等重大成果。
范志傑	2013	國民中學學生知覺社會領域教師班級經營方式與學生學習動機之研究	國中學生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 社會領域教師班級經營越佳，越能提高學生的學習動機。</li> <li>2. 社會領域教師班級經營能有效預測學生學習動機，其中以「學習氣氛」對整體學生學習動機的表現影響最大。</li> <li>3. 男學生比女學生在社會領域之學習動機為佳。</li> <li>4. 7年級學生所知覺之社會領域教師班級經營及其在社會領域的學習動機表現較學生所知覺之其他年級為佳。</li> <li>5. 1位教師合科教學與2位教師分科教學之教學方式都在社會領域教師班級經營及在社會領域的學習動機表現都較3位教</li> </ol>

				<p>師分科教學為佳。</p> <p>6. 學生所知覺之小型學校（12 班以下）之社會領域教師班級經營及社會領域的學習動機表現均較大型（40 班以上）及中型（13 至 39 班）的學校為佳。</p> <p>7. 學生在中部區域與東部區域的學校所知覺之社會領域教師班級經營方式及在社會領域的學習動機表現均較其他區域為佳。</p>
藍彬華	2013	高雄市國小教師領導風格、班級氣氛與學生學習動機關係之研究	國小六年級學生	<p>1. 高雄市國小教師領導風格對學生學習動機有顯著的正向影響。</p> <p>2. 高雄市國小班級氣氛對學生學習動機有顯著的正向影響。</p>
吳淑甄	2016	澎湖縣國小高年級學生學習動機、學習態度及學習成效關係之研究	國小高年級學生	<p>1. 澎湖縣國小高年級學生的學習動機及學習態度會因性別、學校區域之不同而有顯著差異，且學習態度亦會因不同學校規模而有所差異；而學習成效則是會因家長教育程度不同而有顯著差異。</p> <p>2. 澎湖縣國小高年級學生學習動機、學習態度及學習成效均呈</p>

				現正相關。 3. 澎湖縣國小高年級學生學習動機、學習態度對學習成效具有預測力。
蔡詩妍	2017	以國中表演藝術課程探討合作學習對學習動機及成效之影響	國中學生	分組合作學習教學策略，運用在國中表演藝術「學習的藝想世界」課程，對國中生的小組及個人學習成效，有正面的影響；能提升學生學習動機及學習成效。

資料來源：作者整理

作者將以上研究發現歸納如後：

### 一、影響學生學習動機之相關因素

由上述研究發現歸納，影響學習動機的因素有父母態度與家庭環境(蔣恩芬，2000；吳文榮，2002；鍾銘煌，2006)、教師班級經營或管教方式(吳文榮，2002；孫旻儀、王鍾和，2007；林怡慧，2009；楊惠茵 2012)、教學方式或策略(蔡詩妍 2017、范志傑 2013)、同儕(蔣恩芬，2000)、教師領導風格(藍彬華)、師生關係(江金靜，2011)等，這些都與學習動機有關。

### 二、學生背景變項分析

對於學生性別、年級與學習動機是否相關，以上研究結果顯示並不一致，劉政宏等人(2010)與趙玲瑛(2008)的研究發現，男女生學習動機上並無差異，而鍾銘煌(2006)、周佳靜(2008)、范志傑(2013)、吳淑甄(2016)的研究則顯示有差異；而在學生年級方面，劉政宏等人(2010)的研究則顯示並無差異，但鍾銘煌(2006)、周佳靜(2008)的研究則顯示有差異；而在學校規模與所在區域方面，范志傑(2013)、吳淑甄(2016)的研究顯示有差異，吳文榮(2002)的研究則顯示並無差異。

### 叁、小結

根據以上文獻歸納，影響學生的學習動機的可能因素眾多，除了學生的家庭背景、同儕、個人以外，亦包含學校規模與所屬的區域，且不同區域學校的學生知覺教師領導風格可能有所差異，因此本研究擬以同一區的國小學生為研究對象，以降低背景因素對學習動機以及教師領導風格的干擾。

另外有研究發現，不同年級的國中學生在轉型與交易領導層面有顯著差異，故本研究擬將研究對象依照年級區分為四、五、六年級三組分別討論。



### 第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討國小音樂科任教師的領導風格與學生學習動機之關係，為達成研究目的，作者採文獻分析法及問卷調查法。首先針對相關文獻加以蒐集探討，確定研究架構，接著進行問卷調查獲得實徵資料，最後就彙整的資料加以分析處理，藉由理論和實際的互相應證達成研究目的。

#### 第一節 研究架構與假設

本研究架構圖如圖 3-1，說明如下：

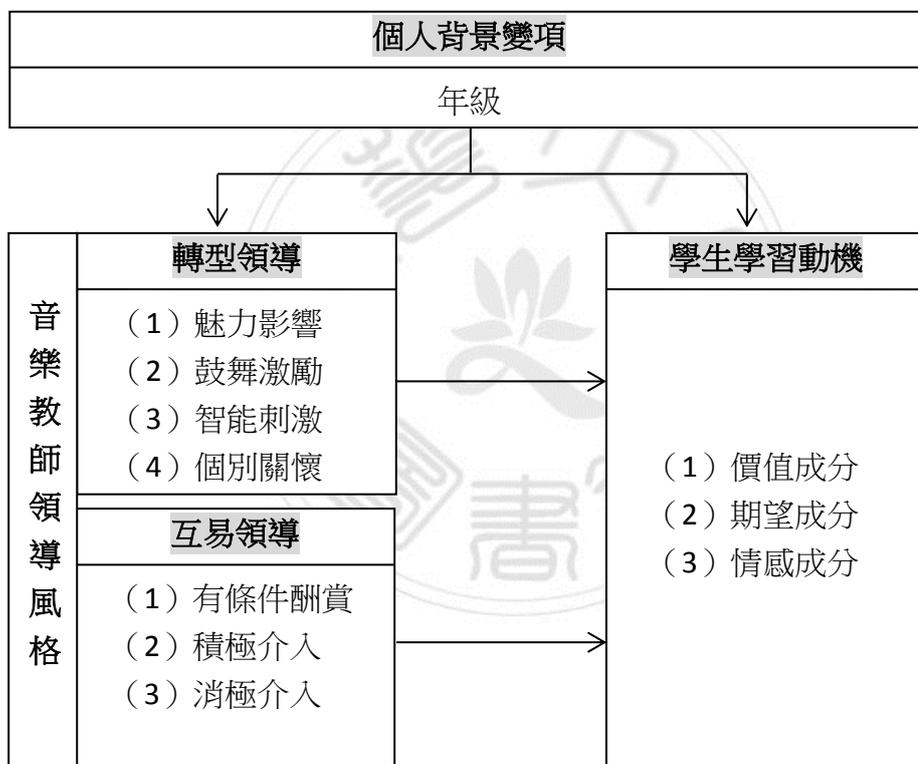


圖 3-1 研究架構圖

資料來源：作者整理

本研究以音樂教師的領導風格為自變項，領導風格則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」、「介入管理」，介入管理再區分為「積極介入管理」、「消極介入管理」，故互易領導風格有三個構面，轉

型領導包含了「魅力」、「鼓舞激勵」、「智能刺激」、「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。

根據以上所述之研究目的、研究架構，本研究提出研究假設如下：

假設一：國小音樂科任教師互易領導風格對學生音樂科學習動機有顯著影響。

假設二：國小音樂科任教師轉型領導風格對學生音樂科學習動機有顯著影響。

假設三：國小音樂科任教師領導風格對不同年級之國小學生音樂科學習動機的影響有差異。

## 第二節 研究設計與研究對象

### 壹、研究設計

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父母的態度與家庭環境、同儕、個人等，為排除家庭環境此一背景因素的干擾，故以同一區的學校學生為研究範圍。

根據第二章文獻探討中發現，不同年級的學生在轉型與交易領導層面有顯著差異，然而國小三年級以下學生的語文程度對於理解題意的能力恐參差不齊，故本研究將研究對象依照年級區分為四、五、六年級三組分別討論，由該區學校中每校選擇四、五、六年級各一班加以施測，如該校該年級有兩班以上，則以隨機抽樣方式選擇班級施測。

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（全國法規資料庫，2016），故本研究對於班級之間的個人因素（如智力、年齡..等）影響不予考慮。

### 貳、研究對象

研究者基於人力限制，故以研究者服務學校所在的梧棲區為範圍，以梧棲區國小四、五、六年級學生為研究對象，每校選擇四、五、六年級各一班加以施測，

如該校該年級有兩班以上，則以隨機抽樣方式抽取受測班級。

### 第三節 研究工具

本研究根據文獻探討，參考相關研究工具編制「音樂科任教師領導風格對學生音樂科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「音樂教師領導風格量表」，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、音樂教師領導風格量表

本量表係參考陳志勇、陳涵青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 3 題、鼓舞激勵 3 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 21 題。如表 3-3-1。

表 3-3-1 音樂教師領導風格預試問卷題目分布

領導風格	構面	題數	題號及題目內容
轉型領導	魅力	3	1.只要音樂老師交待我做的事，我都樂意去做。
			2.音樂老師是一位有自信的老師，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。
			3.在我心中，音樂老師有許多值得我學習的地方。
精		3	4.音樂老師常常誇獎我們的學習表現。

---

神		5.同學有好的表現，音樂老師會公開表揚。
鼓		6.音樂老師常常鼓勵我們，他認為我們很認真。
舞		
智	3	7.音樂老師喜歡讓我們提出自己的想法與意見。
力		8.音樂老師會讓我們彼此互相觀摩、欣賞別人的學習成果。
啟		9.音樂老師會在上課的時候要我們思考不同的解決問題方式。
發		
個	3	10.音樂老師會常常關心生活或學習上有問題的同學。
人		11.音樂老師會常常和我們聊天。
關		12.當我們遇到困難時，音樂老師會盡量幫我們解決。
懷		
互	權 3	13.音樂老師有制定獎懲辦法，老師會依照獎懲辦法來執行賞罰。
易	宜	14.上課愈認真的人，音樂老師會給他更多的獎勵。
領	獎	15.我們可以和音樂老師討論完成作業後獎賞的內容。
導	賞	
積	3	16.音樂老師在上課的時候，時常關心我們練習的情況。
極		17.音樂老師會時常提醒我們，要遵守音樂教室的規定。
介		18.音樂老師會時常注意我們上課的行為，免得我們犯錯。
入		
管		
理		

---

- 消 3 19.音樂老師在上課的時候，很少干涉我們的學習。
- 極 20.音樂老師很少提醒我們要遵守規定，除非班上有人違規時，老  
介 師才會叮嚀我們。
- 入 21.音樂老師很少提醒我們吹奏直笛時容易犯的錯誤。
- 管
- 理

資料來源：作者自製

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「音樂教師領導風格量表」方面，分數越高表示覺知程度越高。

## 二、學習動機量表

本量表係依據平瑞克（Pintrich）的理論並參考陳巧珣、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 3 題，共計 14 題。如表 3-3-2。

表 3-3-2 學生「學習動機」量表預試問卷題目分布

構 題 面 數	題號及題目內容
價 5	1.上音樂課時，我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。
值	2.我很喜歡音樂課上課的內容。
成	3.我希望我的音樂成績比其他同學好。
分	4.我覺得學會音樂課的內容，對我來說是重要的事。
	5.我覺得學會音樂課上課所教的內容，對我是有用的。

- 
- 期 6 6.我覺得如果我用功的話，就可以學會音樂課上課教的內容。
- 望 7.如果我沒學會音樂課上課的內容，是因為我上課不夠認真的原因。
- 成 8.我覺得學會音樂課的內容並不困難。
- 分 9.如果我沒學會音樂課的內容，是因為音樂課的內容太難了。
- 10.我有信心能夠學會音樂課所教的內容。
- 11.我希望在音樂課得到高分。
- 情 3 12.音樂課考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好。
- 感 13.我在音樂課考試的時候，總覺得題目很難。
- 成 14.我在音樂課考試的時候，總覺得會考不好。
- 分
- 

資料來源：作者自製

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「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。

### 三、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協助鑑定問卷的題意是否與標題相符合，並針對語意、詞句及內容提供修正意見，以增強本問卷之效度，修正題目後編成預試問卷。協助審閱問卷專家名單如表 3-3-3

表 3-3-3 協助審閱問卷專家名單

姓名	學歷	教學年資	服務單位
林英杰主任	國立彰化師範大學科學教育研究所博士生	19 年	臺中市清水區吳厝國小教導主任
陳匯峯老師	國立臺灣藝術大學音樂研究所碩士	3 年	臺中市梧棲區大德國小教師
游博順主任	國立嘉義大學教育研究所碩士	20 年	彰化縣大村鄉大村國小輔導主任
趙家宏主任	國立臺中教育大學環境教育研究所碩士	22 年	臺中市龍井區龍港國小教導主任

資料來源：作者自製 註：本表依姓名筆劃排列

## 貳、問卷預試與分析

本研究對國小學生進行「音樂教師領導風格」與「學習動機」量表之研究。首先依據編制的量表進行預試分析，主要進行項目分析、量表與題項相關性分析，以及量表因素之信度分析，藉以進行不良題目之刪除，用以作為後續正式問卷之使用。

預試問卷經施測、回收、整理不合宜填答的問卷後，進行題項與答案的編碼，並輸入資料後進行分析，本研究預試分析共蒐集 52 份有效問卷。項目分析採用 t 考驗法求得決斷值(Critical Ratio, CR 值)，以該分量表總得分的高分組（前 27%，共 14 份）和低分組（後 27%，共 14 份）在每一題得分的平均數進行差異比較。另外以相關分析得出每一題項與總分的積差相關，選擇題項的標準是題項與總分的相關須達 0.30 以上，且達顯著水準 ( $p < 0.05$  或  $p < 0.01$ ) 方達標準；(李金泉，1992：176) 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)、「音樂教師領導風格」量表

「音樂老師領導風格」量表如表 3-3-4 所示，依據項目分析標準，本量表 21 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 3-3-4 「音樂教師領導風格」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. 只要音樂老師交待我做的事，我都樂意去做。	4.136 (0.000**)	0.675 (0.000**)
2. 音樂老師是一位有自信的老師，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	3.897 (0.001**)	0.670 (0.000**)
3. 在我心中，音樂老師有許多值得我學習的地方。	3.411 (0.002**)	0.712 (0.000**)
4. 音樂老師常常誇獎我們的學習表現。	3.762 (0.001**)	0.433 (0.000**)
5. 同學有好的表現，音樂老師會公開表揚。	3.787 (0.001**)	0.545 (0.000**)
6. 音樂老師常常鼓勵我們，他認為我們很認真。	5.628 (0.000**)	0.591 (0.000**)
7. 音樂老師喜歡讓我們提出自己的想法與意見。	5.726 (0.000**)	0.784 (0.000**)
8. 音樂老師會讓我們彼此互相觀摩、欣賞別人的學習	3.683	0.587

成果。	(0.001**)	(0.000**)
9. 音樂老師會在上課的時候要我們思考不同的解決問題方式。	3.822 (0.001**)	0.605 (0.000**)
10. 音樂老師會常常關心生活或學習上有問題的同學。	5.769 (0.000**)	0.550 (0.000**)
11. 音樂老師會常常和我們聊天。	3.885 (0.001**)	0.480 (0.000**)
12. 當我們遇到困難時，音樂老師會盡量幫我們解決。	6.374 (0.000**)	0.637 (0.000**)
13. 音樂老師有制定獎懲辦法，老師會依照獎懲辦法來執行賞罰。	4.300 (0.000**)	0.395 (0.000**)
14. 上課愈認真的人，音樂老師會給他更多的獎勵。	2.670 (0.014* )	0.305 (0.028* )
15. 我們可以和音樂老師討論完成作業後獎賞的內容。	2.855 (0.008**)	0.421 (0.000**)
16. 音樂老師在上課的時候，時常關心我們練習的情況。	4.664 (0.000**)	0.568 (0.000**)
17. 音樂老師會時常提醒我們，要遵守音樂教室的規定。	2.683 (0.013* )	0.462 (0.000**)
18. 音樂老師會時常注意我們上課的行為，免得我們犯錯。	2.616 (0.015* )	0.401 (0.000**)
19. 音樂老師在上課的時候，很少干涉我們的學習。	2.465 (0.025* )	0.312 (0.021* )
20. 音樂老師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。	2.307 (0.029* )	0.325 (0.017* )

21. 音樂老師很少提醒我們吹奏直笛時容易犯的錯誤。	2.988	0.373
	(0.007**)	(0.000**)

資料來源：作者自製 \*\* p < 0.01, \* p < 0.05

## (二)、「學習動機」量表

「學習動機」量表如表 3-3-5 所示，依據項目分析標準，本量表 14 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 3-3-5 「學習動機」量表之項目分析摘要表

NO.題 目	CR 值	與總分相關
	(顯著性 p 值)	Pearson 係數 (顯著性 p 值)
1. 上音樂課時，我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。	7.164 (0.000**)	0.825 (0.000**)
2. 我很喜歡音樂課上課的內容。	8.941 (0.000**)	0.878 (0.000**)
3. 我希望我的音樂成績比其他同學好。	3.931 (0.001**)	0.657 (0.000**)
4. 我覺得學會音樂課的內容，對我來說是重要的事。	11.277 (0.000**)	0.805 (0.000**)
5. 我覺得學會音樂課上課所教的內容，對我是有用的。	7.486 (0.000**)	0.777 (0.000**)
6. 我覺得如果我用功的話，就可以學會音樂課上課教的內容。	3.400 (0.002**)	0.592 (0.000**)

7. 如果我沒學會音樂課上課的內容，是因為我上課不夠認真的原因。	4.567 (0.000**)	0.564 (0.000**)
8. 我覺得學會音樂課的內容並不困難。	4.805 (0.000**)	0.658 (0.000**)
9. 如果我沒學會音樂課的內容，是因為音樂課的內容太難了。	2.443 (0.022*)	0.408 (0.000**)
10. 我有信心能夠學會音樂課所教的內容。	7.519 (0.000**)	0.716 (0.000**)
11. 我希望在音樂課得到高分。	5.063 (0.000**)	0.787 (0.000**)
12. 音樂課考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好。	3.562 (0.001**)	0.532 (0.000**)
13. 我在音樂課考試的時候，總覺得題目很難。	5.582 (0.000**)	0.707 (0.000**)
14. 我在音樂課考試的時候，總覺得會考不好。	5.832 (0.000**)	0.627 (0.000**)

資料來源：作者自製 \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

## 二、信度分析

本研究「音樂教師領導風格」與「學習動機」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 3-3-6，兩個量表之整體信度係數 Cronbach  $\alpha$  均大於 0.8；根據 Henson (2001) 之研究指出，問卷之信度係數在於 0.50 至 0.60 則表示有相當程度之可信度，國內學者邱皓政 (2000) 認為信度係數介於 0.70 與 0.90 則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」。本研究信度分

析之結果顯示「音樂教師領導風格」量表 Cronbach  $\alpha$  係數 0.828、「學習動機」量表 Cronbach  $\alpha$  係數 0.879，因此，本量表之數據與分析結果均為極高之可信程度，代表問卷適合於正式問卷之使用。

表 3-3-6 研究量表之信度係數

因素名稱	題數	信度係數 Cronbach $\alpha$
「音樂教師領導風格」量表	21	0.828
「學習動機」量表	14	0.879

資料來源：作者自製



## 第四章 研究發現與分析

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「音樂教師領導風格」與「學生學習動機」之相互關係與影響程度。第一節為問卷背景與研究量表之現況分析；第二節為「音樂教師領導風格」對「學生學習動機」之顯著性影響分析；第三節進行不同年級之「音樂教師領導風格」對「學生學習動機」之影響差異分析。

### 第一節 問卷背景與研究量表之現況分析

本節以描述性統計（次數與百分比）說明研究樣本之分布狀況。

#### 壹、樣本數分布

##### 一、各學校樣本數

如表 4-1-1，本研究在梧棲區六個學校、每學校各三個班級的樣本數，以 E 校與 F 校的樣本數最多，均為 76 份，其次為 A 校之 74 份；D 校的樣本數最少，為 40 份。

表 4-1-1 各學校樣本數之分布

類別	項目	次數	百分比
學校	(1) A 校	74	19.40%
	(2) B 校	62	16.30%
	(3) C 校	53	13.90%
	(4) D 校	40	10.50%
	(5) E 校	76	19.90%
	(6) F 校	76	19.90%

資料來源：作者自製

## 二、各年級樣本數

如表 4-1-2，本研究在梧棲區分布國小四、五、六等三個班級的樣本數，基本上各年級的樣本數相去不遠，以 4 年級的樣本數略多，為 131 份。

表 4-1-2 各年級樣本數之分布

類別	項目	次數	百分比
年級	(1) 4 年級	131	34.40%
	(2) 5 年級	123	32.30%
	(3) 6 年級	127	33.30%

資料來源：作者自製

## 貳、研究量表之現況分析

本節以描述性統計（平均數、標準差）分析研究構面之回應狀況；藉以瞭解受訪者在「音樂教師領導風格」與「學生學習動機」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。

### 一、音樂教師領導風格

「音樂教師領導風格」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）...至最高 5 分（非常同意），分數越高表示對於音樂教師領導風格的認同度越高，包含魅力影響、鼓舞激勵、智能刺激、個別關懷、有條件酬賞、積極介入、消極介入等因素。

#### （一）個別因素之描述性統計分析

如表 4-1-3，本研究樣本較高的認知因素為「積極介入」(均數 4.110)、「魅力影響」(均數 4.017)等項目；相對而言，「消極介入」(均數 2.781)與「有條件酬賞」(均數 3.408)等因素是認知較低的因素。由此顯示，教師的個人介入管理，對學生是有相當程度的影響。

表 4-1-3 「音樂教師領導風格」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	平均數	標準差	排序
1.	魅力影響 (3 個題項)	4.017	0.793	2
2.	鼓舞激勵 (3 個題項)	3.676	0.812	4
3.	智能刺激 (3 個題項)	3.709	0.787	3
4.	個別關懷 (3 個題項)	3.667	0.851	5
5.	有條件酬賞 (3 個題項)	3.408	1.014	6
6.	積極介入 (3 個題項)	4.110	0.775	1
7.	消極介入 (3 個題項)	2.781	0.904	7

資料來源：作者自製

## (二) 個別題項之描述性統計分析

「音樂教師領導風格」量表個別題項均數如表 4-1-4；敘述如下。

1. 在「魅力影響」因素中，均數較高的題項為「3.在我心中，音樂老師有許多值得我學習的地方。」(4.150)，題項「1.只要音樂老師交待我做的事，我都樂意去做。」亦達 4 分以上(4.020)，顯示音樂教師的榜樣在學生心目中的重要程度。
2. 在「鼓舞激勵」因素中，均數較高的題項為「5.同學有好的表現，音樂老師會公開表揚。」(3.730)，顯示學生在意音樂教師的公開表揚與榮譽感。

3. 在「智能刺激」因素中，均數較高的題項為「8.音樂老師會讓我們彼此互相觀摩、欣賞別人的學習成果。」(3.920)，顯示音樂教師運用相互觀摩的學習方式，可以激發學生之間的學習效果。
4. 在「個別關懷」因素中，均數較高的題項為「11.當我們遇到困難時，音樂老師會盡量幫我們解決。」(3.880)，顯示學生仰賴音樂教師在他們遇到困難時的即時援手與指導。
5. 在「有條件酬賞」因素中，均數較高的題項為「13.音樂老師有制定獎懲辦法，老師會依照獎懲辦法來執行賞罰。」(3.650)，顯示音樂教師的獎勵或懲罰制度是受到學生注重。
6. 在「積極介入」因素中，均數較高的題項為「17.音樂老師會時常提醒我們，要遵守音樂教室的規定。」(4.300)，而題項「18.音樂老師會時常注意我們上課的行為，免得我們犯錯。」亦超過4分(4.300)，顯示音樂教師的不斷提醒注意事項給予學生深刻的認知。
7. 在「消極介入」因素中，均數較高的題項為「19.音樂老師在上課的時候，很少干涉我們的學習。」(3.200)，顯示音樂教師在上課時並不會過度干涉學習狀況。

表 4-1-4 「音樂教師領導風格」量表之各題項均數比較

NO.	題目	平均數	標準差	排序
<b>轉型領導：魅力影響</b>				
1.	只要音樂老師交待我做的事，我都樂意去做。	4.020	0.925	2
2.	音樂老師是一位有自信的老師，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	3.880	1.011	3
3.	在我心中，音樂老師有許多值得我學習的地方。	4.150	0.940	1
<b>轉型領導：鼓舞激勵</b>				
4.	音樂老師常常誇獎我們的學習表現。	3.620	1.075	3
5.	同學有好的表現，音樂老師會公開表揚。	3.730	1.068	1
6.	音樂老師常常鼓勵我們，他認為我們很認真。	3.680	0.999	2
<b>轉型領導：智能刺激</b>				
7.	音樂老師喜歡讓我們提出自己的想法與意見。	3.670	1.076	2
8.	音樂老師會讓我們彼此互相觀摩、欣賞別人的學習成果。	3.920	0.989	1
9.	音樂老師會在上課的時候要我們思考不同的解決問題方式。	3.540	1.014	3
<b>轉型領導：個別關懷</b>				
10.	音樂老師會常常關心生活或學習上有問題的同学。	3.610	1.111	2
11.	音樂老師會常常和我們聊天。	3.510	1.137	3
12.	當我們遇到困難時，音樂老師會盡量幫我們解決。	3.880	1.006	1
<b>互易領導：有條件酬賞</b>				
13.	音樂老師有制定獎懲辦法，老師會依照獎懲辦法來	3.650	1.302	1

執行賞罰。			
14. 上課愈認真的人，音樂老師會給他更多的獎勵。	3.370	1.264	2
15. 我們可以和音樂老師討論完成作業後獎賞的內容。	3.200	1.231	3
<b>互易領導：積極介入</b>			
16. 音樂老師在上課的時候，時常關心我們練習的情況。	3.980	1.006	3
17. 音樂老師會時常提醒我們，要遵守音樂教室的規定。	4.300	0.868	1
18. 音樂老師會時常注意我們上課的行為，免得我們犯錯。	4.050	1.001	2
<b>互易領導：消極介入</b>			
19. 音樂老師在上課的時候，很少干涉我們的學習。	3.200	1.322	1
20. 音樂老師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。	2.940	1.325	2
21. 音樂老師很少提醒我們吹奏直笛時容易犯的錯誤。	2.200	1.248	3

資料來源：作者自製

## 二、「學生學習動機」量表

「學生學習動機」量表之題項分析，如表 4-1-5、表 4-1-6。本量表分數最低 1 分（非常不同意）...至最高 5 分（非常同意），學生表達的分數越高表示對於學習動機的認知程度越高，包含價值成分、期望成分、情感成分等三個部分，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 4-1-5，因素認知較高者為「價值成分」，均數為 3.818，「情感成分」因素次之（3.635），相對而言，顯示學生較為重視個人在音樂課的實質收穫。

表 4-1-5 「學生學習動機」量表之因素均數比較

NO.	因素內容	平均數	標準差	排序
1.	價值成分（5 個題項）	3.818	0.905	1
2.	期望成分（6 個題項）	3.635	0.657	2
3	情感成分（3 個題項）	3.235	1.078	3

資料來源：作者自製

## （二）個別題項之描述性統計分析

「學生學習動機」量表個別題項均數如表 4-1-6；敘述如下。

1. 在「價值成分」因素中，均數較高的題項為「3.我希望我的音樂成績比其他同學好。」（4.010），其次為題項「5.我覺得學會音樂課上課所教的內容，對我是有用的。」（3.890），顯示學生在個人音樂收穫的重視程度。
2. 在「期望成分」因素中，均數較高的題項為「11.我希望在音樂課得到高分。」（4.160），其次為題項「6.我覺得如果我用功的話，就可以學會音樂課上課教的內容。」（4.060），顯示學生對個人在音樂課上收穫的期望程度。
3. 在「情感成分」因素中，均數較高的題項為「13.我在音樂課考試的時候，總覺得題目很難（反向題，分數已反轉）。」（3.370），顯示學生對音樂課的考試並未反應非常難。

表 4-1-6 「學生學習動機」量表之各題項均數比較

NO.	題目	平均數	標準差	排序
<b>價值成分</b>				
1.	上音樂課時，我喜歡有挑戰性的課程內容，因為這樣可以學到新的東西。	3.830	1.186	3
2.	我很喜歡音樂課上課的內容。	3.760	1.278	4
3.	我希望我的音樂成績比其他同學好。	4.010	1.126	1
4.	我覺得學會音樂課的內容，對我來說是重要的事。	3.610	1.159	5
5.	我覺得學會音樂課上課所教的內容，對我是有用的。	3.890	1.100	2
<b>期望成分</b>				
6.	我覺得如果我用功的話，就可以學會音樂課上課教的內容。	4.060	1.073	2
7.	如果我沒學會音樂課上課的內容，是因為我上課不夠認真的原因。	3.460	1.208	5
8.	我覺得學會音樂課的內容並不困難。	3.640	1.226	4
9.	如果我沒學會音樂課的內容，是因為音樂課的內容太難了。	2.640	1.259	6
10.	我有信心能夠學會音樂課所教的內容。	3.850	1.149	3
11.	我希望在音樂課得到高分。	4.160	1.045	1
<b>情感成分</b>				
12.	音樂課考試的時候，我會覺得自己的表現比其他人不好（反向題，分數已反轉）。	3.130	1.307	3
13.	我在音樂課考試的時候，總覺得題目很難（反向題，分數已反轉）。	3.370	1.352	1
14.	我在音樂課考試的時候，總覺得會考不好（反向	3.210	1.400	2

題，分數已反轉)。

資料來源：作者自製

## 第二節 年級不同於研究量表之顯著性差異分析

本節主要目的在於探究不同個人背景變項（年級）之下，受訪者於研究量表（音樂教師領導風格、學生學習動機）之認知表現是否有顯著性差異。考驗方法以背景變項為自變項，並以各量表之內容為依變項，以單因子變異數(One-way ANOVA)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、年級不同於音樂教師「轉型領導」量表之顯著性差異分析

本部分以 ANOVA 進行顯著性差異檢定，以瞭解受訪者是否因為年級之不同而在音樂教師「轉型領導」量表之認知有顯著性差異。結果如表 4-2-1，因年級之不同而未有在音樂教師「轉型領導」量表達顯著差異 ( $p>0.05$ )；觀察平均數之表現，各年級在因素上之認知均非常接近。

表 4-2-1 年級不同於音樂教師「轉型領導」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	F 值	p 值	Scheffe
魅力影響	(1)四年級	131	3.947	0.798	0.861	0.423	-
	(2)五年級	123	4.033	0.809			
	(3)六年級	127	4.074	0.773			
鼓舞激勵	(1)四年級	131	3.644	0.840	0.159	0.853	-
	(2)五年級	123	3.694	0.851			
	(3)六年級	127	3.693	0.747			
智能刺激	(1)四年級	131	3.646	0.864	0.786	0.457	-

	(2)五年級	123	3.713	0.738			
	(3)六年級	127	3.769	0.750			
個別關懷	(1)四年級	131	3.679	0.804			
	(2)五年級	123	3.637	0.846	0.111	0.895	-
	(3)六年級	127	3.682	0.906			

自變項：年級。資料來源：作者自製

## 貳、年級不同於音樂教師「互易領導」量表之顯著性差異分析

本部分以 ANOVA 進行顯著性差異檢定，以瞭解受訪者是否因為年級之不同而在音樂教師「互易領導」量表之認知有顯著性差異。結果如表 4-2-2，因年級之不同在音樂教師「互易領導」量表之「有條件酬賞」因素達顯著差異 ( $p < 0.01$ )；以 Scheffe 事後比較法觀察平均數表現，以「四年級」生在「有條件酬賞」因素上之認知顯著高於「五年級」生與「六年級」生 ( $p < 0.05$ )，顯示四年級生更遵守、重視音樂老師訂下的規則與獎懲。

表 4-2-2 年級不同於音樂教師「互易領導」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	F 值	p 值	Scheffe
有條件酬賞	(1)四年級	131	3.634	1.048	5.070	0.007**	(1)>(2)*
	(2)五年級	123	3.298	0.962			
	(3)六年級	127	3.281	0.995			(1)>(3)*
積極介入	(1)四年級	131	4.102	0.834	0.044	0.957	-
	(2)五年級	123	4.127	0.717			
	(3)六年級	127	4.102	0.773			
消極介入	(1)四年級	131	2.802	1.007	0.190	0.827	-

(2)五年級	123	2.740	0.915
(3)六年級	127	2.801	0.779

自變項：年級；\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ 。資料來源：作者自製

### 參、年級不同於「學生學習動機」量表之顯著性差異分析

本部分以 ANOVA 進行顯著性差異檢定，以瞭解受訪者是否因為年級之不同而在「學生學習動機」量表之認知有顯著性差異。結果如表 4-2-3，分析結果發現，因年級之不同在「學生學習動機」之「期望成分」因素達顯著差異( $p < 0.05$ )，Scheffe 事後比較法未有組間的平均數差異，然仍以「四年級」生的均數相對較高，而「五年級」生與「六年級」生相對較低。

表 4-2-3 年級不同於「學生學習動機」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	F 值	p 值	Scheffe
價值成分	(1)四年級	131	3.879	0.888	0.725	0.485	-
	(2)五年級	123	3.829	0.888			
	(3)六年級	127	3.745	0.939			
期望成分	(1)四年級	131	3.749	0.656	3.096	0.046*	-
	(2)五年級	123	3.588	0.655			
	(3)六年級	127	3.563	0.648			
情感成分	(1)四年級	131	3.267	1.143	0.127	0.880	-
	(2)五年級	123	3.239	1.106			
	(3)六年級	127	3.200	0.983			

自變項：年級；\* $p < 0.05$ 。資料來源：作者自製

茲以表 4-2-4 整理上述顯著性差異檢定之結果。

表 4-2-4 年級不同於研究量表之顯著性差異分析結果

依變項	自變項	年級
音樂教師轉型領導	(1) 魅力影響 (2) 鼓舞激勵 (3) 智能刺激 (4) 個別關懷	
音樂教師互易領導	(1) 有條件酬賞 (2) 積極介入 (3) 消極介入	✓
學生學習動機	(1) 價值成分 (2) 期望成分 (3) 情感成分	✓

✓代表  $p < 0.05$  或  $p < 0.01$ 。資料來源：作者自製

#### 肆、小結

不同年級之在音樂教師「互易領導」量表之「有條件酬賞」因素達顯著差異 ( $p < 0.01$ )；而其中以「四年級」生之認知顯著高於「五年級」生與「六年級」生 ( $p < 0.05$ )，顯示四年級生比五、六年級生更在意音樂老師訂下的規則與獎懲。

不同因年級之在「學生學習動機」之「期望成分」因素達顯著差異 ( $p < 0.05$ )，其中以「四年級」生的均數相對較高，而「五年級」生與「六年級」生相對較低，顯示四年級生對自己的能力較有自信。

### 第三節 「音樂教師領導風格」對「學生學習動機」之影響

#### 分析

為瞭解「音樂教師領導風格」量表之轉型領導與互易領導各因素，對「學生學習動機」（價值成分、期望成分、情感成分）是否具有顯著性之影響，茲以迴歸分析進行探討。以量表之個別因素進行探討。

#### 壹、音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」顯著性之影響分析

依據研究設計，音樂教師轉型領導共有四個因素，分別為魅力影響、鼓舞激勵、智能刺激、個別關懷等，茲以此四個因素為自變項，探討其對「學生學習動機」之價值成分、期望成分、情感成分三個因素之影響。

##### 一、音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」價值成分之顯著性影響分析

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「魅力影響」、「鼓舞激勵」、「智能刺激」、「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」之「價值成分」有影響效果；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「學生學習動機」之「價值成分」； $X_1$  為自變項「魅力影響」、 $X_2$  為自變項「鼓舞激勵」、 $X_3$  為自變項「智能刺激」、 $X_4$  為自變項「個別關懷」； $\beta_0$  為常數、 $\beta_1$ ~ $\beta_4$  為變項之係數； $\varepsilon$  為誤差項

整體之迴歸模式音樂教師「轉型領導」對學生的「學生學習動機」價值成分有顯著性之影響效果（ $F=85.820, p<0.01$ ）。觀察「轉型領導」個別因素對學生學習動機「價值成分」之影響，結果顯示個別因素，以「魅力影響」最高（ $\beta=0.534, p<0.01$ ），其次為「個別關懷」（ $\beta=0.194, p<0.01$ ）、「鼓舞激勵」（ $\beta=0.116, p<0.05$ ），整體迴歸模式的解釋程度達 47.2%。

表 4-3-1 音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」價值成分之顯著性影響分析

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)		1.904	0.058			
魅力影響	0.534	11.179	0.000**			
鼓舞激勵	0.116	2.314	0.021*	0.472	85.820	0.000**
智能刺激	-0.055	-1.068	0.286			
個別關懷	0.194	3.937	0.000**			

依變項：「學生學習動機」價值成分；\*p<0.05、\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

## 二、音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」期望成分之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-2；以「教師領導風格」之轉型領導「魅力影響」、「鼓舞激勵」、「智能刺激」、「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」之「期望成分」有影響效果；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「學生學習動機」之「期望成分」；X<sub>1</sub> 為自變項「魅力影響」、X<sub>2</sub> 為自變項「鼓舞激勵」、X<sub>3</sub> 為自變項「智能刺激」、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

整體之迴歸模式音樂教師「轉型領導」對學生的「學生學習動機」期望成分達顯著性之影響效果 (F=56.548, p<0.01)。觀察「轉型領導」個別因素對「學生學習動機」期望成分之影響，結果顯示個別因素以「魅力影響」最高 (β= 0.447, p<0.01)，其次為「鼓舞激勵」(β= 0.117, p<0.05)，「智能刺激」因素為接近 p<0.05 之顯著性影響；整體迴歸模式的解釋程度達 36.9%。

表 4-3-2 音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」期望成分之顯著性影響分析

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)		8.677	0.000**			
魅力影響	0.447	8.563	0.000**			
鼓舞激勵	0.117	2.139	0.033*	0.369	56.548	0.000**
智能刺激	0.108	1.897	0.059			
個別關懷	0.036	0.670	0.504			

依變項：「學生學習動機」期望成分；\*p<0.05、\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

### 三、音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」情感成分之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-3；以「教師領導風格」之轉型領導「魅力影響」、「鼓舞激勵」、「智能刺激」、「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」之「情感成分」有影響效果；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「學生學習動機」之「情感成分」；X<sub>1</sub> 為自變項「魅力影響」、X<sub>2</sub> 為自變項「鼓舞激勵」、X<sub>3</sub> 為自變項「智能刺激」、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

整體之迴歸模式音樂教師「轉型領導」對學生的「學生學習動機」情感成分達顯著性之影響效果 (F= 39.098, p<0.01)。觀察「轉型領導」四個個別因素對「學生學習動機」情感成分之影響，結果顯示個別因素以「魅力影響」最高 (β= 0.231, p<0.01)，其次為「智能刺激」(β= 0.159, p<0.05)；整體迴歸模式的解釋程度達 25.9%。

表 4-3-3 音樂教師「轉型領導」對「學生學習動機」情感成分之顯著性影響分析

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)		8.416	0.000**			
魅力影響	0.231	3.572	0.000**			
鼓舞激勵	0.048	0.714	0.476	0.259	39.098	0.003**
智能刺激	0.159	2.254	0.025*			
個別關懷	-0.031	-0.471	0.638			

依變項：「學生學習動機」情感成分；\*p<0.05、\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

#### 四、音樂教師「轉型領導」對整體「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；以「教師領導風格」之轉型領導「魅力影響」、「鼓舞激勵」、「智能刺激」、「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整體「學生學習動機」有影響效果；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 為整體「學生學習動機」；X<sub>1</sub> 為自變項「魅力影響」、X<sub>2</sub> 為自變項「鼓舞激勵」、X<sub>3</sub> 為自變項「智能刺激」、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

整體之迴歸模式音樂教師「轉型領導」對學生整體「學生學習動機」達顯著性之影響效果 (F=54.043, p<0.01)。觀察「轉型領導」四個個別因素對整體「學生學習動機」之影響，結果顯示個別因素以「魅力影響」最高 (β= 0.527, p<0.01)，其次為「鼓舞激勵」(β= 0.120, p<0.05)；整體迴歸模式的解釋程度達 35.8%。

表 4-3-4 音樂教師「轉型領導」對整體「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)		9.438	0.000**			
魅力影響	0.527	10.018	0.000**			
鼓舞激勵	0.120	2.179	0.030*	0.358	54.043	0.000**
智能刺激	-0.077	-1.350	0.178			
個別關懷	0.085	1.565	0.118			

依變項：整體「學生學習動機」；\*p<0.05、\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

## 貳、音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」顯著性之影響分析

依據研究設計，音樂教師互易領導共有三個因素，分別為有條件酬賞、積極介入、消極介入等，茲以此三個因素為自變項，探討其對「學生學習動機」之價值成分、期望成分、情感成分三個因素之影響。

### 一、音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」價值成分之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-5；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」之「價值成分」有影響效果；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「學生學習動機」之「價值成分」；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

整體之迴歸模式音樂教師「互易領導」對學生的「學生學習動機」價值成分有顯著性之影響效果（F=58.892, p<0.01）。觀察「互易領導」個別因素對學生學

習動機「價值成分」之影響，結果顯示個別因素以「積極介入」最高（ $\beta=0.371$ ,  $p<0.01$ ），其次為「有條件酬賞」（ $\beta=0.318$ ,  $p<0.01$ ），整體回歸模式的解釋程度達31.4%。

表 4-3-5 音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」價值成分之顯著性影響分析

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)		4.721	0.000**			
有條件酬賞	0.318	6.822	0.000**	0.314	58.892	0.000**
積極介入	0.371	8.187	0.000**			
消極介入	-0.010	-0.219	0.827			

依變項：「學生學習動機」價值成分；\* $p<0.05$ 、\*\* $p<0.01$ 。資料來源：作者自製

## 二、音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」期望成分之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-6；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」之「期望成分」有影響效果；原始迴歸模式列示如下：

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

Y 為「學生學習動機」之「期望成分」； $X_1$  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」； $\beta_0$  為常數、 $\beta_1$ - $\beta_3$  為變項之係數； $\epsilon$  為誤差項

整體之迴歸模式音樂教師「互易領導」對學生的「學生學習動機」期望成分達顯著性之影響效果（ $F=59.295$ ,  $p<0.01$ ）。觀察「互易領導」個別因素對「學生學習動機」期望成分之影響，結果顯示個別因素以「有條件酬賞」最高（ $\beta=0.374$ ,

p<0.01)，其次為「積極介入」( $\beta=0.298, p<0.01$ )；整體回歸模式的解釋程度達31.5%。

表 4-3-6 音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」期望成分之顯著性影響分析

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)		9.956	0.000**			
有條件酬賞	0.374	8.027	0.000**	0.315	59.295	0.000**
積極介入	0.298	6.573	0.000**			
消極介入	0.047	1.074	0.284			

依變項：「學生學習動機」期望成分；\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

### 三、音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」情感成分之顯著性影響分析

本模式以強迫變數進入法進行分析，如表 4-3-7；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」之「情感成分」有影響效果；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「學生學習動機」之「情感成分」；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」； $\beta_0$  為常數、 $\beta_1$ - $\beta_3$  為變項之係數； $\varepsilon$  為誤差項

整體之迴歸模式音樂教師「互易領導」對學生的「學生學習動機」情感成分達顯著性之影響效果 (F=41.683, p<0.01)。觀察「互易領導」三個個別因素對「學生學習動機」情感成分之影響，結果顯示個別因素以「消極介入」最高 ( $\beta=-0.245, p<0.01$ )；整體回歸模式的解釋程度達 24.9%。

表 4-3-7 音樂教師「互易領導」對「學生學習動機」情感成分之顯著性影響分析

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)		11.392	0.000**			
有條件酬賞	0.082	1.496	0.135	0.249	41.683	0.000**
積極介入	0.007	0.132	0.895			
消極介入	-0.245	-4.733	0.000**			

依變項：「學生學習動機」情感成分；\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

#### 四、音樂教師「互易領導」對整體「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；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整體「學生學習動機」有影響效果；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 為整體「學生學習動機」；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

整體之迴歸模式音樂教師「互易領導」對整體「學生學習動機」達顯著性之影響效果 (F=37.163, p<0.01)。觀察「互易領導」三個個別因素對整體「學生學習動機」之影響，結果顯示個別因素以「有條件酬賞」最高 (β= 0.320, p<0.01)、「積極介入」(β= 0.277, p<0.01)、「消極介入」(β= -0.124, p<0.01) 次之；整體迴歸模式的解釋程度達 22.2%。

表 4-3-8 音樂教師「互易領導」對整體「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)		12.197	0.000**			
有條件酬賞	0.320	6.441	0.000**	0.222	37.163	0.000**
積極介入	0.277	5.741	0.000**			
消極介入	-0.124	-2.655	0.008**			

依變項：整體「學生學習動機」；\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

茲以表 4-3-9 整理上述顯著性差異檢定之結果。

表 4-3-9 「音樂教師領導風格」對「學生學習動機」之顯著性影響結果

依變項 自變項	學生學習動機			
	價值成分	期望成分	情感成分	整體 學生學習動機
<b>轉型領導</b>				
(1) 魅力影響	✓	✓	✓	✓
(2) 鼓舞激勵	✓	✓		✓
(3) 智能刺激		#	✓	
(4) 個別關懷	✓			
<b>互易領導</b>				
(1) 有條件酬賞；	✓	✓		✓
(2) 積極介入；	✓	✓		✓
(3) 消極介入			✓	✓

✓代表 p<0.05 或 p<0.01；#為接近 p<0.05。資料來源：作者自製

### 叁、小結

音樂教師轉型領導風格對學生音樂科學習動機之價值成分、期望成分、情感成分的影響顯著，而音樂教師轉型領導風格的構面中，以「魅力影響」對學生音樂科整體學習動機及價值成分、期望成分、情感成分個別影響皆達顯著且為最高。此研究發現與國內學者李德高（1994：237）所提出之「榜樣是動機的刺激」相吻合。

音樂教師互易領導風格對學生音樂科學習動機之價值成分、期望成分、情感成分的影響顯著，而音樂教師互易領導風格的構面中，「積極介入」對「價值成分」的影響最高且達顯著；「有條件酬賞」對「期望成分」影響最高且達顯著；「消極介入」對「情感成分」影響最高且達顯著，其中「消極介入」之影響為負向。

## 第四節 「音樂教師領導風格」對不同年級之「學生學習動機」之影響分析

為瞭解「音樂教師領導風格」量表之轉型領導與互易領導各因素，對不同年級學生（四年級、五年級、六年級）的整體「學生學習動機」是否具有顯著性之影響差異，茲以迴歸分析進行探討。以量表之個別因素進行探討。

### 壹、音樂教師「轉型領導」對不同年級之整體「學生學習動機」顯著性影響分析

依據研究設計，音樂教師轉型領導共有四個因素，分別為魅力影響、鼓舞激勵、智能刺激、個別關懷等，茲以此四個因素為自變項，分別探討其對四年級、五年級、六年級之整體「學生學習動機」之顯著性影響。

迴歸模式以強迫變數進入法進行分析，以轉型領導為自變項，以整體「學生學習動機」為依變項；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 為四年級、五年級、六年級之整體「學生學習動機」； $X_1$  為自變項「魅力影響」、 $X_2$  為自變項「鼓舞激勵」、 $X_3$  為自變項「智能刺激」、 $X_4$  為自變項「個別關懷」； $\beta_0$  為常數、 $\beta_1$ - $\beta_4$  為變項之係數； $\epsilon$  為誤差項

#### 一、教師轉型領導風格對四年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

整體之迴歸模式音樂教師「轉型領導」對四年級學生的整體「學生學習動機」有顯著性之影響效果 ( $F=13.552, p<0.01$ )。觀察「轉型領導」個別因素對整體「學生學習動機」之影響，結果顯示「魅力影響」最高 ( $\beta= 0.556, p<0.01$ )，其餘因素未有顯著性影響效果，然「鼓舞激勵」與「智能刺激」為接近  $p<0.05$  之顯著性差異水準；整體回歸模式的解釋程度達 27.9%。

表 4-4-1 教師轉型領導風格對四年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

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)		7.221	0.000**			
魅力影響	0.556	5.939	0.000**			
鼓舞激勵	0.171	1.799	0.074	0.279	13.552	0.000**
智能刺激	-0.164	-1.686	0.094			
個別關懷	-0.041	-0.421	0.675			

依變項：四年級學生之整體學生學習動機；\*\* $p<0.01$ 。資料來源：作者自製

#### 二、教師轉型領導風格對五年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

整體之迴歸模式音樂教師「轉型領導」對五年級學生的整體「學生學習動機」有顯著性之影響效果 ( $F=13.006, p<0.01$ )。觀察「轉型領導」個別因素對整體「學生學習動機」之影響，結果顯示「魅力影響」的影響程度最高 ( $\beta= 0.445, p<0.01$ )，然其餘因素未達顯著性影響水準，「個別關懷」為接近  $p<0.05$  之顯著性差異水準；

整體回歸模式的解釋程度達 28.2%。

表 4-4-2 教師轉型領導風格對五年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

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)		5.533	0.000**			
魅力影響	0.445	4.500	0.000**			
鼓舞激勵	-0.013	-0.123	0.902	0.282	13.006	0.000**
智能刺激	0.022	0.207	0.836			
個別關懷	0.184	1.895	0.061			

依變項：五年級學生之整體學生學習動機；\*p<0.05、\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

### 三、教師轉型領導風格對六年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

整體之迴歸模式音樂教師「轉型領導」對六年級學生的整體「學生學習動機」有顯著性之影響效果 (F=42.688, p<0.01)。觀察「轉型領導」四個個別因素對整體「學生學習動機」之影響效果，顯示「魅力影響」的影響程度最高 ( $\beta=0.625$ , p<0.01)、「鼓舞激勵」其次 ( $\beta=0.206$ , p<0.05)，其餘兩個因素未達顯著性影響水準；整體回歸模式的解釋程度達 57.0%。

表 4-4-3 教師轉型領導風格對六年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

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)		2.671	0.009**			
魅力影響	0.625	7.939	0.000**	0.570	42.688	0.000**
鼓舞激勵	0.206	2.336	0.021*			

智能刺激	-0.011	-0.120	0.905
個別關懷	-0.003	-0.039	0.969

依變項：六年級學生之整體學生學習動機；\* $p < 0.05$ 、\*\* $p < 0.01$ 。資料來源：作者自製

茲以表 4-4-4 整理上述顯著性差異檢定之結果。

對不同年級而言，轉型領導之「魅力影響」都是影響最大的因素，均達  $p < 0.01$  之顯著性差異水準。然對四年級與六年級而言，「鼓舞激勵」亦是顯著性的影響因素 ( $p < 0.05$  或接近  $p < 0.05$ )。「個別關懷」在五年級相對是重要的影響因素 (接近  $p < 0.05$ )，然在四年級與六年級，其影響程度非常小。條列如下：

轉型領導之「魅力影響」因素顯著影響各年級之整體學習動機；

轉型領導之「鼓舞激勵」因素對四年級與六年級之整體學習動機具影響性；

轉型領導之「個別關懷」因素對五年級之整體學習動機具影響性；

轉型領導之「智能刺激」因素對各年級之整體學習動機影響低。

**表 4-4-4 教師轉型領導風格對不同年級學生之整體學生學習動機影響結果**

依變項 統計值	整體學生學習動機		
	四年級	五年級	六年級
F 值	13.552**	13.006**	42.688**
調整後 $R^2$	0.279	0.282	0.570
因素影響程度 (Sig.值排序)	魅力影響 0.000** 鼓舞激勵 0.074 智能刺激 0.094 個別關懷 0.675	魅力影響 0.000** 個別關懷 0.061 智能刺激 0.836 鼓舞激勵 0.902	魅力影響 0.000** 鼓舞激勵 0.021* 智能刺激 0.905 個別關懷 0.969

\* $p < 0.05$ 、\*\* $p < 0.01$ 。資料來源：作者自製

## 貳、音樂教師「互易領導」對不同年級之整體「學生學習動機」顯著性影響分析

依據研究設計，音樂教師互易領導共有三個因素，分別為有條件酬賞、積極介入、消極介入等，茲以此三個因素為自變項，分別探討其對四年級、五年級、六年級之整體「學生學習動機」之顯著性影響。

迴歸模式以強迫變數進入法進行分析，以互易領導為自變項，以整體「學生學習動機」為依變項；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 為四年級、五年級、六年級之整體「學生學習動機」； $X_1$  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」； $\beta_0$  為常數、 $\beta_1$ - $\beta_3$  為變項之係數； $\varepsilon$  為誤差項

### 一、教師互易領導風格對四年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

整體之迴歸模式音樂教師「互易領導」對四年級學生的整體「學生學習動機」有顯著性之影響效果 ( $F=8.782, p<0.01$ )。觀察「互易領導」三個個別因素對整體「學生學習動機」之影響效果，顯示「有條件酬賞」的影響程度最高 ( $\beta=0.368, p<0.01$ )、「積極介入」其次 (接近  $p<0.05$ )，「消極介入」因素未達顯著性影響水準；整體迴歸模式的解釋程度達 15.2%。

表 4-4-5 教師互易領導風格對四年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

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)		8.489	0.000**			
有條件酬賞	0.368	4.244	0.000**	0.152	8.782	0.000**
積極介入	0.147	1.757	0.081			
消極介入	-0.069	-0.811	0.419			

依變項：四年級學生之整體學生學習動機；\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

## 二、教師互易領導風格對五年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

整體之迴歸模式音樂教師「互易領導」對五年級學生的整體「學生學習動機」有顯著性之影響效果 (F=9.020, p<0.01)。觀察「互易領導」三個個別因素對整體「學生學習動機」之影響效果，顯示三個因素均達顯著性影響效果，其中「有條件酬賞」的影響程度最高 ( $\beta=0.280$ , p<0.01)、「積極介入」其次 ( $\beta=0.265$ , p<0.01)，「消極介入」亦達顯著性影響水準 ( $\beta=-0.171$ , p<0.05)；整體迴歸模式的解釋程度達 16.5%。

表 4-4-6 教師互易領導風格對五年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

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)		6.892	0.000**			
有條件酬賞	0.280	3.134	0.002**	0.165	9.020	0.000**
積極介入	0.265	3.028	0.003**			
消極介入	-0.171	-1.988	0.049*			

依變項：五年級學生之整體學生學習動機；\*p<0.05、\*\*p<0.01。資料來源：作者自製

### 三、教師互易領導風格對六年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

整體之迴歸模式音樂教師「互易領導」對六年級學生的整體「學生學習動機」有顯著性之影響效果 ( $F=23.580, p<0.01$ )。觀察「互易領導」三個個別因素對整體「學生學習動機」之影響效果，顯示有兩個因素達顯著性影響效果，其中「積極介入」的影響程度最高 ( $\beta= 0.473, p<0.01$ )、「有條件酬賞」其次 ( $\beta= 0.209, p<0.05$ )，「消極介入」接近  $p<0.05$  顯著性影響水準；整體回歸模式的解釋程度達 35.0%。

表 4-4-7 教師互易領導風格對六年級學生之整體學生學習動機顯著性影響分析

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)		5.296	0.000**			
有條件酬賞	0.209	2.437	0.016*	0.350	23.580	0.000**
積極介入	0.473	5.646	0.000**			
消極介入	-0.119	-1.618	0.108			

依變項：六年級學生之整體學生學習動機；\* $p<0.05$ 、\*\* $p<0.01$ 。資料來源：作者自製

茲以表 4-4-8 整理上述顯著性差異檢定之結果。

對四年級與五年級而言，互易領導之「有條件酬賞」都是影響最大的因素，均達  $p<0.01$  之顯著性差異水準，「有條件酬賞」對六年級也是影響的一個顯著的影響因素 ( $p<0.05$ )，而對六年級而言「積極介入」是影響最大的因素。對五年級而言，「消極介入」亦是顯著性的影響因素 ( $p<0.05$ )，但是對四年級與六年級而言並未達顯著性影響效果。條列如下：

互易領導之「有條件酬賞」因素顯著影響各年級之整體學習動機；

互易領導之「積極介入」因素顯著影響各年級之整體學習動機；

互易領導之「消極介入」因素對五年級之整體學習動機具影響性。

表 4-4-8 教師互易領導風格對不同年級學生之整體學生學習動機影響結果

依變項 統計值	整體學生學習動機		
	四年級	五年級	六年級
F 值	8.782**	9.020**	23.580**
調整後 R <sup>2</sup>	0.152	0.165	0.350
因素影響程度 (Sig.排序)	有條件酬賞 0.000** 積極介入 0.081 消極介入 0.419	有條件酬賞 0.002** 積極介入 0.003** 消極介入 0.049*	積極介入 0.000** 有條件酬賞 0.016* 消極介入 0.108

\*p<0.05、\*\*p<0.01。 資料來源：作者自製

### 參、小結

由上述資料發現，領導的構面對不同年級學生的影響是有差異的，在轉型領導方面，「魅力影響」因素不僅顯著影響各年級之整體學習動機，同時也是各年級中影響最大的因素。在四、六年級中的影響因素以「鼓舞激勵」居次，但僅對六年級之整體學習動機達顯著影響性；而五年級的影響因素以「個別關懷」居次。

在互易領導方面，在四、五年級中的影響因素以「有條件酬賞」最高且達顯著；在六年級中的影響因素以「積極介入」最高且達顯著水準。在四、五年級中的影響因素以「積極介入」居次，但僅對五年級之整體學習動機達顯著影響性；而六年級的影響因素以「有條件酬賞」居次且達顯著水準。

互易領導最主要是領導者與成員以利益交換的方式，讓部屬就範，也就是領導者以獎懲的手段來迎合滿足成員的需求，就如同行為學派的理論，用外在的誘因而維繫學生的動機。而依據作者在教育現場的實際經驗，由於國小教師所能提供的獎懲誘因有限，且國小六年級的學生正值青春期的，心智成熟度與五年級時有巨大的轉變，對於學校或教師所能提供的「獎勵」較不感興趣，本研究結果與此一觀察現象相符合。

## 第五章 結論與建議

本研究主要在探究國民小學音樂科任教師領導風格對學生音樂科學習動機之影響的相關研究，以台中市梧棲區國小四、五、年級學生作為研究對象，透過問卷調查取得資料，再經由資料統計分析後，歸納提出研究發現與建議。

### 第一節 結論

本節依據第四章的研究發現，彙整如下：

#### 壹、國小音樂科教師之轉型領導對學生學習動機影響顯著

由第四章研究結果顯示，音樂教師「轉型領導」對整體「學生學習動機」達顯著性之影響效果（ $F=54.043, p<0.01$ ）。觀察「轉型領導」四個個別因素對整體「學生學習動機」之影響，結果顯示個別因素以「魅力影響」最高（ $\beta=0.527, p<0.01$ ），其次為「鼓舞激勵」（ $\beta=0.120, p<0.05$ ）；整體回歸模式的解釋程度達35.8%。故可推論，國小音樂科教師之轉型領導對學生學習動機影響顯著。

#### 貳、國小音樂科教師之轉型領導的魅力因素，對學生學習動機各成分影響最顯著

觀察轉型領導對學生學習動機各成分的影響，音樂教師「轉型領導」對學生的「學生學習動機」的「價值成分」（ $F=85.820, p<0.01$ ）、「期望成分」（ $F=56.548, p<0.01$ ）、「情感成分」（ $F=39.098, p<0.01$ ）皆有顯著性之影響效果。

觀察「轉型領導」個別因素對學生學習動機各成分之影響，結果顯示，就「價值成分」而言，以「魅力影響」最高（ $\beta=0.534, p<0.01$ ），其次為「個別關懷」（ $\beta=0.194, p<0.01$ ）、「鼓舞激勵」（ $\beta=0.116, p<0.05$ ）；就「期望成分」而言，以「魅力影響」最高（ $\beta=0.447, p<0.01$ ），其次為「鼓舞激勵」（ $\beta=0.117, p<0.05$ ），「智能刺激」因素為接近  $p<0.05$  之顯著性影響；以「情感成分」而言以「魅力影響」最高（ $\beta=0.231, p<0.01$ ），其次為「智能刺激」（ $\beta=0.159, p<0.05$ ）。

從以上結果歸納，國小音樂科教師之轉型領導的魅力因素，對學生學習動機各成分影響最顯著。作者認為，國小四、五、六年級學生依照其人格發展階段，大部分尚以「長輩」為同對象，故會以教師為模仿學習的對象。

### **叁、國小音樂科教師之互易領導對學生學習動機影響顯著，以「有條件酬賞」影響最高**

研究結果顯示，音樂教師「互易領導」對整體「學生學習動機」達顯著性之影響效果 ( $F=37.163, p<0.01$ )。觀察「互易領導」三個個別因素對整體「學生學習動機」之影響，結果顯示個別因素以「有條件酬賞」最高 ( $\beta= 0.320, p<0.01$ )、「積極介入」( $\beta= 0.277, p<0.01$ ) 次之，「消極介入」( $\beta= -0.124, p<0.01$ ) 則為負向影響。

### **肆、互易領導對學習動機的各项成分皆有顯著影響，但互易領導各構面對學習動機的各项成分的影響不同**

觀察互易領導對學生學習動機各成分的影響，音樂教師「互易領導」對學生的「學生學習動機」的「價值成分」( $F=58.892, p<0.01$ )、「期望成分」( $F=59.295, p<0.01$ )、「情感成分」( $F= 41.683, p<0.01$ ) 皆有顯著性之影響效果。

音樂教師互易領導風格的構面中，「積極介入」對「價值成分」的影響最高且達顯著 ( $F=58.892, p<0.01$ )；「有條件酬賞」對「期望成分」影響最高且達顯著 ( $\beta= 0.374, p<0.01$ )；「消極介入」對「情感成分」影響最高且達顯著 ( $\beta= -0.245, p<0.01$ )，其中「消極介入」之影響為負向。

研究發現中「積極介入」對「價值成分」的影響最高且達顯著，作者在第一線教學時觀察發現，教師上課的「積極介入」領導作為，會讓學生感受到教師對本學科重視的態度。而是否因此對學生學習動機中的「價值成分」產生影響，其關聯性與作用如何，則待後續研究者繼續分析探討。

研究發現中「有條件酬賞」對「期望成分」影響最高且達顯著，依作者在教學時觀察的經驗及行為學派的學習理論，即時的獎勵能增強學生的成功經驗，刺激學生達成目標的渴望。而是否因為學生如此累積了成功的經驗，進而影響學生學習動機中的「期望成分」，其中的關聯性與作用，則尚需後續研究者繼續分析探討。

研究發現中「消極介入」對「情感成分」影響最高且為負向，作者認為係因音樂科乃是一門技能，學生學習過程中亦容易遭受挫折，如果教師未能從旁協助適時指導，國小學生容易產生無助、沒有自信等情緒。

## 伍、國小音樂科教師之領導風格對不同年級之學生學習動機影響有顯著差異

### 著差異

由第四章研究結果中發現，領導的構面對不同年級學生的影響具有差異性。

#### 一、轉型領導部分

在轉型領導方面，「魅力影響」因素對各年級之整體學習動機影響顯著，同時也是各年級中影響最大的因素。在四、六年級中的影響因素以「鼓舞激勵」居次，但僅對六年級之整體學習動機達顯著影響性；而五年級的影響因素以「個別關懷」居次，但亦未達顯著水準。由以上結果歸納，轉型領導中僅有「魅力影響」對各年級皆有顯著影響，其他因素則因年級不同而有所變化。

#### 二、互易領導部分

在四、五年級方面皆以「有條件酬賞」為影響最大且達顯著性差異水準（ $p < 0.01$ ）的因素，而「積極介入」則次之；對六年級而言影響最大且達顯著的因素是「積極介入」，而以「有條件酬賞」次之。而「消極介入」對五年級亦是顯著性的影響因素（ $p < 0.05$ ），但是對四、六年級則未達顯著性影響效果。由以上結果歸納，互易領導的構面對不同年級學生的影響具有差異性。而依據作者在教育現場的觀察，由於國小教師所能提供的獎懲誘因有限，且國小六年級的學生正值青春期的轉變，心智成熟度與五年級時有巨大的轉變，對於學校或教師所能提供的「獎

勵」較不感興趣，可能因此「有條件酬賞」對六年級的影響不如四、五年級。

## 第二節 建議

作者根據本研究的發現，做成以下建議，以供教育主管機關、學校、國小音樂科任教師及未來研究之參考。

### 壹、對相關單位的建議

#### 一、對教育主管機關的建議

##### (一) 針對音樂科任教師辦理領導知能的相關研習

本研究的結果發現，國小音樂科教師的領導與學生音樂科學習動機有顯著相關，顯示音樂科任教師運用適當的領導方式，有助於提高學生的學習動機，故建議教育主管機關能重視音樂科任教師的領導知能，辦理相關研習活動，以提升音樂科任教師的領導素養。

##### (二) 重視音樂科任教師的「領導知能」，由「藝術與人文輔導團」媒合各校提供相互觀摩的機會

長久以來，一般人常以為「班級領導」是級任導師的事，與科任教師無關，或認為國小科任教師授課時數少，無法發揮「領導」的作用，而現今教育主管機關大力推展「入班觀課」及「特色課程」計畫，也多針對於教學技巧上的精進，或是「課程計畫」的重視，在此政策方向之下，完全忽略了學生在班級學習中的社會行為，也間接促使音樂科任教師漠視領導技巧的重要。而今已證實音樂科任教師的領導風格對於學生學習動機有顯著影響，因此，建議教育主管機關對於音樂科任教師的「領導知能」多加重視，由藝術與人文輔導團媒合學校提供相互觀摩的機會，藉以喚起音樂科任教師對領導技巧的重視，全面提升音樂科任教師領導知能。

#### 二、對學校的建議

##### (一) 國小的學校行政人員應重視音樂科任教師的領導知能

因現今教育主管機關大力推展「入班觀課」及「特色課程」計畫多在於「教學技巧」與「課程計畫」，故學校領導人及行政人員對「教師班級領導」行為亦不甚重視，更遑論音樂科任教師。而依據本研究的發現，音樂科教師的領導與學生音樂科學習動機有顯著相關，故建議學校行政單位安排有關領導的研習，並鼓勵音樂科任教師參與。

#### (二) 學校應提供國小音樂科任教師與級任導師交流的機會

建議學校多提供音樂科任教師與導師交流的機會，以增加音樂科任教師對授課學生的認識，並由交流中了解級任導師的領導行為，以做為音樂科教師自己選擇領導方式的參考。

### 三、對音樂科任教師的建議

#### (一) 國小音樂科任教師應改變錯誤的認知

如前所述，一般人常以為「班級領導」是級任導師的事，與科任教師無關，或認為國小科任教師授課時數少，無法發揮「領導」的作用，而其中尤以音樂科任教師為甚，國小音樂課每週僅有一節，許多音樂科任教師因此對於「領導技巧」此一層面採完全不重視，因此身為國小科任教師者必須先有正確的認知，重視學生在班級學習中的社會性行為，而只要學生有社會性行為，不論教師授課節數的多寡，領導行為就會有相對的作用。

#### (二) 國小音樂科任教師應積極參加領導知能的研習活動

本研究的結果顯示，國小音樂科教師的領導與學生音樂科學習動機有顯著相關，因此建議國小音樂科任教師應主動參與領導知能相關研習，藉以提升自己的領導方面的專業知能。

#### (三) 國小音樂科任教師應以身作則，增加魅力影響

研究中發現，在不同年級中，魅力影響都是音樂科任教師轉型領導中影響最顯著的因素，故建議國小音樂科任教師需以身作則，維持良好形象，讓自己成為學生學習的楷模，以增加對學生的影響力。

#### (四) 國小音樂科任教師應針對不同年級的學生選擇適當的領導方式

從研究結果中發現，互易領導對於不同年級的學生影響有所差異，其中「有條件酬賞」對於六年級學生的影響不如四、五年級生，故建議國小音樂科任教師需考量不同年級學生的特性，採取適當的領導方式。

## **貳、對未來研究的建議**

### **一、對研究對象的建議**

在研究對象上，本研究僅以台中市梧棲區的國小四、五、六年級學生為研究範圍，因考慮到時間與人力等因素，並未將其他地區的學生納入，因此推論上難免有地域性的限制。建議未來研究可擴大研究區域範圍，或以不同地區進行比較性的研究，分析其異同，如都會區與偏鄉等。

### **二、對研究層面的建議**

本研究發現指出，互易領導風格對不同年級之學習動機影響有顯著的差異，四、五年級以有條件酬賞影響最為顯著，而六年級則否，對於其中差異的成因並未再深究探討。本研究及前人研究的量表，亦僅能測出此差異的現象，故建議可以針對造成差異的成因，再做進一步深入研究。

### **三、對研究方法的建議**

本研究係以問卷為調查工具的量化研究，但受試者填答時可能受當時的情緒等其他因素干擾，且本研究中發現互易領導風格對不同年級之學習動機影響有顯著的差異，但量表僅能測出此差異的現象，無法深究其原因，未來若能輔以質性研究，用觀察紀錄或深度訪談的方式，則更能深入探究其中的脈絡關係。

# 參考文獻

## 壹、中文文獻

- 王保進，2015，《SPSS 與行為科學研究》，(二版)。臺北：心理出版社。
- 王慧雯，2015，《新北市國小高年級學童知覺體育教師領導風格與學童體育態度關係之研究》，臺北市：國立臺北教育大學體育學系碩士班碩士論文。
- 李弘善譯，Cummings Carol 著，2002，《班級經營的雙贏策略 (Winning Strategies for Classroom Management)》，臺北市：遠流出版公司。
- 李建霖、黃淑玲，2009〈學期動機之理論與相關實證之研究〉，《高應科大體育學刊》，8：73-85。
- 吳知賢，1990，〈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〉，《臺南師院初等教育學報》，3期：277-326。
- 吳淑甄，2016，《澎湖縣國小高年級學生學習動機、學習態度與學習成效關係之研究》，臺南市：國立臺南大學教育系課程與教學碩士班碩士論文。
- 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》，臺南市：國立臺南大學教育系輔導教學碩士班碩士論文。
- 何財源，2016，《教師領導風格、學習態度與學業成就之研究》，彰化縣：大葉大學教育專業發展研究所碩士論文。
- 呂愛珍，1989，《初等教育》，(三版)。臺北：五南圖書出版公司。
- 李德高，1994，《教育心理學》，臺北市：五南圖書公司。
- 吳清山，1999，《初等教育》，(二版)。臺北：五南圖書出版公司。
- 吳清山，2004，《學校行政》，(六版)。臺北：心理出版社。
- 林生傳，2000，《教育心理學》，(二版)。臺北市：五南圖書公司。
- 林生傳，2000，《教育社會學》，(三版)。臺北市：巨流圖書公司。
- 林寶山，1991，《教學原理》，臺北市：五南圖書公司。
- 林進材，2005，《班級經營》，臺北：五南圖書出版公司。

- 林明地等譯，Robert G.Owens 著，2001，《教育組織行為（Organizational Behavior in Education）》，臺北市：楊智文化事業股份有限公司。
- 林明地等譯，Wayen K .Hoy& Cecil G .Miskel 著，2003，《教育行政學：理論、研究與實際》，高雄：麗文文化事業股份有限公司。
- 林章榜、廖主民，2005，〈Eccles 的期望-價值理論的概念與運用〉，《國立臺灣體育學院體育學系（所）刊》，5：85-89。
- 林章榜、吳海助、洪麗美，2007，〈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》，51：275-281。
- 林美惠、郭秋勳，2006，〈教師轉型領導對大學生學習動機及學業表現影響之個案研究〉，《明道學術論壇》，2（1）：45-63。
- 林龍和，2005，《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。
- 林淑華，2003，《轉換型領導方式與員工工作滿足關係之研究—以臺北市立忠孝醫院為例》，臺北市：政治大學公共行政學系碩士論文。
- 林國欽，2012，《桃園縣國中體育教師領導風格與學生參與動機之研究》，臺北市：國立臺灣師範大學體育學系碩士論文。
- 金俊宏，2007，《國小高年級級任教師領導風格與其學生學習動機、課業成就關係之研究》，高雄市：國立中山大學教育研究所碩士論文。
- 范志傑，2013，《國民中學學生知覺社會領域教師班級經營方式與學生學習動機之研究》，臺中市：中臺科技大學文教事業經營研究所碩士論文。
- 范熾文，2004，〈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》，19：21-40。
- 洪詠善、邱鈺婷，2014，〈國家教育研究院正式成立亞太地區美感教育研究室〉，國家教育研究院電子報 87 期：  
[http://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm\\_no=87&content\\_no=2181](http://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm_no=87&content_no=2181)，2014/5。
- 秦夢群，2013，《教育領導理論與應用》，臺北：五南圖書出版公司。

- 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〉，《國民教育研究學報》，18：165-185。
- 涂玉茹，2013，《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。
- 陳嘉揚，2003，《教育概論》，臺北：五南圖書出版公司。
- 陳儀蓉，2006，〈新領導典範－價值導向式領導理論之概述〉，《T&D 飛訊》，42：1-14。
- 陳品華，2006，〈技職大學生自我調整學習的動機困境與調整策略之研究〉，《教育心理學報》，38（1）：37-49。
- 陳嘉惠，2001，《國小教師轉化、互易領導與學生文化關係之研究》，屏東縣：國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 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》，屏東縣：國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳巧珣，2006，《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。
- 陳涵青，2006，《臺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。
- 陳佳君，2007，《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。
- 郭美芬、樓家祺，2012，〈高雄市高中職體育班導師轉型領導與學生學習動機之研究〉，《高師大體育》，10：28-45。
- 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》，彰化縣：明道管理學院教學藝術研究所碩士論文。
- 郭瑞鵬，2012，《高雄市國小高年級學童對體育教師領導風格、學習成效與運動樂趣之相關研究》，高雄市：國立高學師範大學教育學院體育學系研究所碩士論文。

- 郭曼娟，2016，《國中音樂教師領導風格對學生音樂素養之影響—以中音直笛學習態度及知覺價值為中介變項》，彰化縣：建國科技大學數位媒體設計系暨媒體與遊戲設計研究所碩士論文。
- 梁芳玲，2014，《國小教師領導風格與班級氣氛之相關研究》，臺南市：康寧大學應用外語研究所碩士論文。
- 教育部，2013，〈教育部美感教育中長程計畫—第一期五年計畫〉，教育部網站：<http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/0/2073/e221c236-b969-470f-9cc2-ecb30bc9fb47.pdf>，2013/8
- 全國法規資料庫，〈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>，2009/7/14。
- 張慶勳，1997，《學校組織轉化領導研究》，高雄：復文圖書出版社。
- 張慶勳，2004，〈校長領導風格與行為之研究〉，《屏東師院學報》，20：1-38。
- 張春興，2006，《教育心理學—三化取向的理論與實踐》，臺北市：東華書局。
- 張欣戊等，2001，《發展心理學》，臺北：國立空中大學。
- 張恕鳳，2005，《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》，臺南市：國立臺南大學特殊教育系碩士班碩士論文。
- 黃宗顯等，2008，《學校領導—新理論與實踐》，臺北：五南圖書出版公司。
- 黃昆輝，1991，《教育行政學》，臺北：東華書局。
- 黃國彥等，2003，《教育心理學》，臺北：心理出版社。
- 黃輝雄，1999，《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。
- 楊政學，2015，《領導理論與實務—品德教育與倫理教育》，臺北：新文京開發出版股份有限公司。
- 楊義華，2007，《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。

- 楊惠茵，2013，《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》，臺中市：亞洲大學資訊工程學系研究所碩士論文。
- 葉重新，2002，《教育研究法》，臺北：心理出版社。
- 葉炳煙，2013，〈學習動機定義與相關理論之研究〉，《屏東教大體育》，16：285-293。
- 詹志禹等譯，Robert J. Sternberg & Wendy M. Williams 著，2011，《教育心理學—教學與學習的理論與實踐》，高雄：華騰文化股份有限公司。
- 詹俊成、鄭志富，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〉，《體育學報》，46（3）：257 - 272。
- 溫子欣，2009，《成功校長領導行為研究》，臺北市：國立政治大學教育學系行政組博士班博士論文。
- 趙玲瑛，2009，《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。
- 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》，嘉義縣：國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 蔡培村、武文瑛，2013，《領導學：理論、實務與研究》，高雄：麗文文化事業股份有限公司。
- 蔡華華、張雅萍，2007，〈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（4）：1 - 17。
- 蔡詩妍，2017，《以國中表演藝術課程探討合作學習對學習動機及成效之影響》，臺北市：國立臺灣藝術大學表演藝術學院舞蹈學系碩士學位論文。
- 劉政宏、張景媛、許鼎延、張瓊文，2005，〈國小學生學習動機成分之分析及其對學習行為之影響〉，《教育心理學報》，37（2）：173-196。
- 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製及其信、效度研究〉，《測驗學刊》，57（3）：371-401。
- 劉威德，2003，〈期望價值理論之學習動機輔導策略〉，《中州學報》，18：254-272。
- 劉素倫、林清文，2007〈國中教師班級經營與學生學習動機之研究〉，《輔導與諮商

- 學報》，29（1）：1-24。
- 劉坤桐，2009，《宜蘭縣國小高年級導師領導風格、班級氣氛與學生學習動機之相關研究》，宜蘭縣：佛光大學社會教育學研究所碩士論文。
- 劉慶中，1991，〈卓越學校行政領導理念研究—文化領導內涵初探〉，「臺灣省第二屆教育學術論文發表會」論文（6月8日），新竹市：臺灣省立新竹師範學院。
- 鄭石岩，1993，《心理分析與教育》，臺北市：遠流出版公司。
- 鄭嘉麟，2007，《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。
- 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》，高雄市：國立高學師範大學特殊教育系研究所碩士論文。
- 蔣安慧，2009，《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。
- 鍾聖校，1995，《認知心理學》，臺北市：心理出版社。
- 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—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。
- 謝文全，2004，《教育行政學》，臺北：高等教育文化事業有限公司。
- 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》，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。
- 簡彤紘，2014，《臺灣國民中小學音樂教育政策內涵、問題與改進之研究》，臺北市：國立臺北教育大學教育學院教育經營與管理研究所博士論文。
- 蘇建文等，1997，《發展心理學》，臺北市：心理出版社。

## 貳、英文文獻

Bass, B. M. 1985. *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Macmillan.

Bass, B. M. , & Avolio, B. J. 1990. *Transformational Leadership Development:*

- Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc..
- Bennis, W., & Nanus, B. 1985. *Leaders: the strategies for taking charge*. New York:Harper & Row.
- Brophy,J,E. 2000. *Motivating student to learn*. New York : McGraw-Hill.
- Burns, J. M. 1978. *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Cunmming,Caroi 2000.*Winning Strategies for Classroom Management* . Alexandria VA:ASCD.
- Chemers,M.M. 1997 *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Donaldson,Margaret. 1986 *Children's Minds*. New York:HarperCollins.
- Downton, R. J. 1973 *Rebel Leadership*. New York: Free Press.
- Maslow, A. H. 1987 *Motivation and personality(3rd ed.)* . New York: Harper and Row, ) .
- McCombs ,Barbara L. & Pope,James E 1994. *Motivating Hard toReach Students*. Arlington, Va : American Psychological Association.
- Nanus, B. 1992. *Visionary Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robbins,S.P. 2009. *Organizational behavior-Concepts,controversies,and applications (13<sup>th</sup> ed )* . Englewood Cliffs,New Jersey : Prentice-Hall.
- Stipek ,Deborah J. 1998. *Motivation to learn : from theory to practice*. California,Allyn and Bacon.
- Weiner,B. 1974. *Cognitive views of human motivation*. New Youk : Academic Press .
- Yukl,G. A. 1989. *Leadership in Organizations (2<sup>nd</sup> ed. )* . Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

## 附錄一、正式問卷

### 音樂科任教師領導風格對學生學習動機之影響以台中市梧棲區國小學生為例之調查問卷

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

南華大學亞太研究所碩士班

指導教授：張子揚 博士

研究生：徐芷唯 敬上

中華民國 106年4 月

#### 【個人資料】

就讀年級：四年級 五年級 六年級

#### 【第一部分】 音樂老師領導風格量表

填答說明：此部分的問卷是要瞭解你對於你的音樂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.	只要音樂老師交待我做的事，我都樂意去做。	1	2	3	4	5
2.	音樂老師是一位有自信的老師，我喜歡跟老師接近，跟著他學習。	1	2	3	4	5
3.	在我心中，音樂老師有許多值得我學習的地方。	1	2	3	4	5
4.	音樂老師常常誇獎我們的學習表現。	1	2	3	4	5
5.	同學有好的表現，音樂老師會公開表揚。	1	2	3	4	5

6.	音樂老師常常鼓勵我們，他認為我們很認真。	1	2	3	4	5
7.	音樂老師喜歡讓我們提出自己的想法與意見。	1	2	3	4	5
8.	音樂老師會讓我們彼此互相觀摩、欣賞別人的學習成果。	1	2	3	4	5
9.	音樂老師會在上課的時候要我們思考不同的解決問題方式。	1	2	3	4	5
10.	音樂老師會常常關心生活或學習上有問題的同學。	1	2	3	4	5
11.	音樂老師會常常和我們聊天。	1	2	3	4	5
12.	當我們遇到困難時，音樂老師會盡量幫我們解決。	1	2	3	4	5
13.	音樂老師有制定獎懲辦法，老師會依照獎懲辦法來執行賞罰。	1	2	3	4	5
14.	上課愈認真的人，音樂老師會給他更多的獎勵。	1	2	3	4	5
15.	我們可以和音樂老師討論完成作業後獎賞的內容。	1	2	3	4	5
16.	音樂老師在上課的時候，時常關心我們練習的情況。	1	2	3	4	5
17.	音樂老師會時常提醒我們，要遵守音樂教室的規定。	1	2	3	4	5
18.	音樂老師會時常注意我們上課的行為，免得我們犯錯。	1	2	3	4	5
19.	音樂老師在上課的時候，很少干涉我們的學習。	1	2	3	4	5
20.	音樂老師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
21.	音樂老師很少提醒我們吹奏直笛時容易犯的錯誤。	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.	上音樂課時，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.	我很喜歡音樂課上課的內容。	1	2	3	4	5
3.	我希望我的音樂成績比其他同學好。	1	2	3	4	5
4.	我覺得學會音樂課的內容，對我來說是重要的事。	1	2	3	4	5
5.	我覺得學會音樂課上課所教的內容，對我是有用的。	1	2	3	4	5
6.	我覺得如果我用功的話，就可以學會音樂課上課教的內容。	1	2	3	4	5
7.	如果我沒學會音樂課上課的內容，是因為我上課不夠認真的原因。	1	2	3	4	5
8.	我覺得學會音樂課的內容並不困難。	1	2	3	4	5
9.	如果我沒學會音樂課的內容，是因為音樂課的內容太難了。	1	2	3	4	5
10.	我有信心能夠學會音樂課所教的內容。	1	2	3	4	5
11.	我希望在音樂課得到高分。	1	2	3	4	5
12.	音樂課考試的時候，我會覺得自己的表現比其他 人不好。	1	2	3	4	5
13.	我在音樂課考試的時候，總覺得題目很難。	1	2	3	4	5
14.	我在音樂課考試的時候，總覺得會考不好。	1	2	3	4	5