

南 華 大 學  
非 營 利 事 業 管 理 學 系  
碩 士 論 文

國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關研究—  
以雲林縣為例

The Relation between Teachers' Perceived Leadership Styles  
and Students' Prosocial Behavior : A Study on Elementary  
School Students in Yunlin County

研 究 生：陳 建 旭 撰

指 導 教 授：傅 篤 誠 博 士

中 華 民 國 101 年 5 月 4 日

# 南 華 大 學

非營利事業管理學系

碩 士 學 位 論 文

國小學童知覺教師領導風格與其社會行為之相關研究  
-以雲林縣為例

研究生：陳建旭

經考試合格特此證明

口試委員：林志郎  
董中晃  
傅馬誠

指導教授：傅馬誠

系主任(所長)：鄭文輝

口試日期：中華民國 101 年 5 月 4 日

# 論文摘要

本研究旨在對於國小學童利社會行為的現況以及國小學童所知覺教師領導風格的現況加以深入了解，並希望能經由實證的研究，了解國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為二者之關係，以做為教師班級經營及指導學童積極發展利社會行為之參考。本研究以研究動機、研究目的與文獻探討為基礎，研究工具採用李清榮(2004)編製之「教師領導態度問卷」及蔡欣芹(2008)編製之「利社會行為量表」作為蒐集實證資料的工具，針對雲林縣國小四、六年級學童進行調查研究，藉以了解國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關關係。問卷回收的有效樣本數為 323 份，將其運用次數分配、百分比、獨立樣本 t 考驗、獨立樣本單因子變異數分析、皮爾森積差相關等方式進行資料分析及處理。問卷資料經統計分析後獲得以下結論：

- 一、國小學童經常表現利社會行為，其中，最常表現「合作行為」，較少表現「關照行為」。
- 二、不同父母管教方式、不同性別之國小學童，其利社會行為表現有顯著差異。而不同年級、不同學校所在地區之國小學童，其利社會行為表現差異未達顯著。
- 三、國小學童對「鼓勵型教師領導風格」感受最強烈，其次為「表現型教師領導風格」，對「管控型教師領導風格」則感受較不強烈。
- 四、不同年級、不同學校所在地區之國小學童，其知覺教師領導風格有顯著差異。而不同性別、不同父母管教方式之國小學童，其知覺教師領導風格未達顯著差異。
- 五、國小學童知覺教師領導風格不同，其利社會行為表現亦不相同。國小學童知覺教師領導風格為「表現型領導風格」者，其較常表現利社會行為。
- 六、國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為表現」呈正相關。國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其利社會行為表現屬「中度相關」，知覺「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」者與其利社會行為表現屬「低度相關」。

**關鍵字：**國小學童、利社會行為、教師領導風格

## Abstract

This study examines the relation between elementary school teachers' perceived leadership styles and students' prosocial behaviors. A questionnaire survey was conducted on fourth and sixth grade students in Yun-lin County with 323 valid responses. The received samples were analyzed and processed using the following methodologies : Frequency Distribution, Percentiles, Independent-Sample T-Tests, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient.

The results are the followings:

1. Elementary school students frequently exhibit most prosocial behavior with “cooperation”, while with “caring” the least.
2. Parenting styles and student genders have a significant effect on students' prosocial behavior while grade level and school districts are not influential factors.
3. Elementary school students prefer “encouraging” and “performance-oriented” teacher leadership styles most and “disciplining” least.
4. Grade level and school districts have a significant effect on teachers' perceived leadership styles while parenting styles and student gender are not influential factors.
5. Prosocial behavior varies with teachers' perceived leadership styles. Students are more likely to exhibit prosocial behavior when they perceive the teacher to be a “performance-oriented” leadership style.
6. There is a strong positive correlation between elementary school teachers' perceived leadership styles and students' prosocial behavior. A moderate correlation between “performance-oriented” leadership style and prosocial behavior. A weak correlation between “encouraging” and “disciplining” styles and prosocial behavior.

Key words : Elementary school students, Prosocial behaviors, Teachers' leadership style

# 目 錄

論文摘要.....	I
英文摘要.....	II
目次.....	III
表次.....	V
圖次.....	VII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 名詞釋義.....	5
第四節 研究方法與步驟.....	7
第五節 研究範圍與限制.....	10
第二章 文獻探討.....	11
第一節 教師領導風格之概念與分類.....	11
第二節 利社會行為之意涵與相關理論.....	19
第三節 教師領導風格與利社會行為之相關研究分析.....	41
第三章 研究設計.....	43
第一節 研究架構.....	44
第二節 研究假設.....	46
第三節 研究樣本.....	47
第四節 研究工具.....	49
第五節 資料處理.....	53
第六節 實施程序.....	54

第四章 研究結果與討論.....	55
第一節 樣本特性分析.....	55
第二節 背景變項與教師領導風格之統計分析.....	58
第三節 背景變項與學童利社會行為之統計分析.....	76
第四節 教師領導風格與學童利社會行為之相關情形.....	98
第五章 結論與建議.....	110
第一節 研究結論.....	110
第二節 研究建議.....	118
第六章 參考書目.....	123

# 表目次

表 2-1-1 「領導」意涵一覽表.....	12
表 2-2-1 兒童利社會行為分類表.....	31
表 2-2-2 性別與國小學童利社會行為之相關研究結果.....	33
表 2-2-3 年齡與國小學童利社會行為之相關研究結果.....	34
表 2-2-4 父母管教方式與國小學童利社會行為之相關研究結果.....	36
表 2-2-5 西元 2010 年雲林縣各鄉鎮市人口密度表.....	38
表 2-3-1 非教學方案與學童利社會行為之相關研究.....	41
表 3-1-1 個人背景之變項表.....	44
表 3-1-2 教師領導風格之變項表.....	45
表 3-1-3 利社會行為之變項表.....	45
表 3-3-1 雲林縣國民小學抽取學校及班級數量一覽表.....	47
表 3-4-1 國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為調查表各層面題目分配表.....	49
表 4-1-1 問卷發放與有效份數統計表.....	55
表 4-1-2 回收問卷「學童性別」各組人數百分比次數統計表.....	56
表 4-1-3 回收問卷「學童年級」各組人數百分比次數統計表.....	56
表 4-1-4 回收問卷「學童父母管教方式」各組人數百分比次數統計表.....	56
表 4-1-5 回收問卷「學校所在地區」各組人數百分比次數統計表.....	57
表 4-2-1 「國小學童知覺教師領導風格」之統計分析表 (N=323).....	58
表 4-2-2 「國小學童知覺教師領導風格」各題項之敘述統計摘要表 (N=323).....	60
表 4-2-3 不同性別之國小學童知覺教師領導風格之 t 檢定摘要表.....	61
表 4-2-4 不同性別之國小學童知覺教師領導風格各層面之 t 檢定摘要表.....	61
表 4-2-5 不同性別之國小學童知覺教師領導風格各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表.....	62
表 4-2-6 不同年級之國小學童知覺教師領導風格之 t 檢定摘要表.....	64
表 4-2-7 不同年級之國小學童知覺教師領導風格各層面之 t 檢定摘要表.....	64
表 4-2-8 不同年級之國小學童知覺教師領導風格各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表.....	66
表 4-2-9 不同父母管教方式之國小學童其知覺教師領導風格之描述性統計與變異數分析摘要表.....	68
表 4-2-10 不同父母管教方式的國小學童其知覺教師領導風格各層面之描述性統計與變異數分析摘要表.....	68
表 4-2-11 不同父母管教方式的國小學童其知覺教師領導風格之評定表.....	69
表 4-2-12 不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格之 t 檢定摘要表.....	70

表 4-2-13 不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格各層面之 t 檢定摘要表	71
表 4-2-14 不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格各題項之描述性統計 及 t 檢定摘要表	73
表 4-3-1 「國小學童利社會行為」之統計分析表 (N=323)	76
表 4-3-2 「國小學童利社會行為」各題項之敘述統計摘要表 (N=323)	78
表 4-3-3 不同性別之國小學童利社會行為之 t 檢定摘要表	80
表 4-3-4 不同性別之國小學童利社會行為各層面之 t 檢定摘要表	81
表 4-3-5 不同性別之國小學童其利社會行為各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表	84
表 4-3-6 不同年級之國小學童利社會行為之 t 檢定摘要表	86
表 4-3-7 不同年級之國小學童利社會行為各層面之 t 檢定摘要表	86
表 4-3-8 不同年級之國小學童其利社會行為各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表	87
表 4-3-9 不同父母管教方式之國小學童其利社會行為之描述性統計與變異數分 析摘要表	89
表 4-3-10 不同父母管教方式的國小學童其利社會行為各層面之描述性統計與變 異數分析摘要表	90
表 4-3-11 不同父母管教方式的國小學童其利社會行為之評定表	92
表 4-3-12 不同學校所在地區之國小學童利社會行為之 t 檢定摘要表	94
表 4-3-13 不同學校所在地區之國小學童利社會行為各層面之 t 檢定摘要表	94
表 4-3-14 不同學校所在地區之國小學童其利社會行為各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表	96
表 4-4-1 國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為」組別人數交叉表	98
表 4-4-2 知覺不同教師領導風格之國小學童其利社會行為之描述性統計與變異 數分析摘要表	100
表 4-4-3 知覺不同教師領導風格之國小學童其利社會行為各層面之描述性統計 與變異數分析摘要表	101
表 4-4-4 知覺不同教師領導風格的國小學童其利社會行為之評定表	105
表 4-4-5 國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為」間之相關摘要表	109



## 圖目次

圖 1-4-1 「國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關研究」研究步驟.....	9
圖 2-2-1 Eisenberg 與 Fabes(1998)利社會型為之啟發模式 .....	28
圖 2-2-2 父母管教方式類型 .....	35
圖 3-1-1 「國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關研究」研究架構.....	44
圖 3-6-1 本研究實施程序圖 .....	54

## 第一章 緒論

本研究旨在探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之關係。本章共分五節，第一節為研究動機；第二節為研究目的；第三節為名詞釋義；第四節為研究方法與步驟；第五節為研究範圍與限制。各節分述如下：

### 第一節 研究動機

人是群居動物，不可能離群索居，既然在團體中生活，就會與週遭的人互動，在這過程中可能有互助合作的關係，亦可能有摩擦產生(郭怡汎，2003)。其中，道德人格是在兒童期逐漸發展而成的，健全發展的道德人格，在日常生活中能表現出同理心、合作、互助、分享等利社會行為；反之，偏差的道德人格，則較易表現出孤僻、自私、破壞、攻擊等反社會行為(施常花，1988)。

然而，近年來，台灣地區青少年在人格適應上卻面臨了許多問題，學生打架、械鬥、受恐嚇、勒索、彼此間的勾心鬥角、語言上的攻擊行為等，在校園中經常發生(鄭夙雅，2001)。在大眾傳播媒體的渲染之下，現今兒童及青少年價值觀偏差、角色混淆、情緒困擾、人格偏差等問題層出不窮(吳明宗，2001)。相較之下，兒童及青少年的利社會行為卻鮮少被大眾傳播媒體所提及。

研究者於非營利事業管理研究所的進修期間，因修課之故閱讀利社會行為相關文獻，其中，羅瑞玉(1997)的研究指出，利社會行為是個體早期發展的重要指標，且兒童利社會行為具有發展性的功能，即促進利社會行為的表現，可以減少兒童的心理疾病與攻擊行為，積極有助於社會群體的和諧進步。

由於研究者於國民小學擔任導師職務，發現兒童的利社會行為可以減少兒童的心理疾病與攻擊行為，有助於社會群體的和諧進步，因此，對於學童利社會行為的現況加以深入了解，乃本研究動機之一。

在學校生活中，教師是全人教育的領導者和推動者(國民中小學教師手冊，

1993)，一方面傳遞知識與社會價值、培養批判思辨的能力，另一方面是學生認同與模仿的重要對象，因此，教師的言教、身教、與領導風格對兒童發展影響既深且遠(呂麗珠，2002)。

以發展歷程而言，國小學童正處於生理與心理發育最重要的時期，是模仿性與可塑性最強的一個階段(吳鼎，1981)。教師的言教和身教對學童一生的發展具有深遠的影響，不論教師的教學態度、人格特質、生活經驗、對學童的期望與關懷，或是與學童的互動關係等，都足以影響學童的各種行為(李清榮，2004)。

張玉茹(1996)的研究指出，教師的教育型態領導方式，將深深影響學童，促使學習態度改變及學習效果差異；(陳幸仁，1996)的研究也指出，教師領導型態會影響團體成員，對班級教學成效發生作用。此外，教育大辭書(2000)提及，教師民主式領導有助學生學業成就、成就動機、人格適應等；教育領導之相關研究中發現，民主型、綜合型與高關懷、高權威的領導方式對學生均有正面的影響(林麗琴，1995；吳愛玲，1999；黃輝雄，1999；陳志勇，2001；陳弦希，2001)，由此可見，教師領導風格的重要性。

但過去對教師領導風格的研究，多以教師為研究對象，以學童知覺的教師領導風格進行的研究較為罕見；然而，個體對行為的知覺對其本身行為的產生具有一定的影響，因此研究者想了解國小學童所知覺教師領導風格的現況，此為本研究動機之二。

廣義而言，行為者在自由選擇的情況下，不管是出自於利人或是利己的動機，只要能做出有益於他人或團體的行為，就是利社會行為(趙宗慈，1986；羅瑞玉，1997；林清湫，1999)。但研究者在國小教學現場觀察發現，學童表現出的利社會行為多半以「利己」為動機，例如：午休時間擔任小護士，為他人服務，可以名正言順不用睡午覺；幫忙佈置學校的展覽會場、整理校園環境、準備競賽活動，可以不用進教室上課；但此同時，研究者也發現在教學現場裡，當學童和同學一起使用自己帶的繪畫用具，是為了得到教師的認同與讚美；學童幫助忘記

抬餐桶回廚房的同學抬餐桶回廚房，是擔心工作沒做好會被教師的處罰；學童幫生病沒到學校上課的同學帶功課給他，是因為幫老師的忙可以有飲料喝……等，即教師對班級經營的領導風格對學童的利社會行為的行為動機具有影響。

此外，個體可以透過觀察學習和模仿社會楷模與認同的過程而獲得助人、分享等利社會行為(郭怡汎，2003)；Kohlberg(1969)認為，楷模的行為是讓兒童覺得這是年長、有能力的人在情境合宜或成熟的反應，當楷模表現出利社會行為時，兒童認為自己要成為一位有能力的人，也必須表現出利社會行為，如此不僅可以得到別人的讚許，也可以增強自我效能(引自林翠湄譯，1995)。處於國民小學階段的學童，教師正是學童的校園生活裡的重要楷模，教師對學童採取的領導管理風格，不論是「賞善罰惡」、「表彰懿行」、「關懷體諒」等，均深深影響學童的利社會行為動機，並有助於學童將利社會行為內化成自己的價值標準，進而強化並增強學童的利社會行為，進一步減少學童的心理疾病與攻擊行為，有助於社會群體的和諧進步。

因此，本研究希望經由實證研究，了解國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為二者之關係，以做為教師班級經營及指導學童積極發展利社會行為之參考，為本研究動機之三。

## 第二節 研究目的

依據前述之研究動機，本研究希望能經由實證的研究，了解國小學童所知覺的教師領導風格及國小學童利社會行為發展的現況，並探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相互關係，作為學校教師班級經營及指導學童積極發展利社會行為，與教育相關研究的參考。具體而言，本研究的目的可分為下述六項：

- 一、了解國小學童知覺之教師領導風格的現況。
- 二、了解國小學童利社會行為發展的現況。
- 三、探討不同背景變項之國小學童，其知覺之教師領導風格的差異。
- 四、探討不同背景變項之國小學童，其利社會行為發展的差異情形。
- 五、分析國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之關係。
- 六、綜合研究成果，作為教師班級經營及指導學童積極發展利社會行為之參考。

### 第三節 名詞釋義

茲將本研究所使用的主要名詞與變項，其意義與界定分述如下：

#### 壹、國小學童

「國小學童」係指六歲以上，十二歲以下，接受前六年國民義務教育之國民小學學生。本研究所指之「國小學童」係指就讀於雲林縣公立國民小學四年級與六年級之學童。

#### 貳、教師領導風格

「教師領導風格」係指國小各班級級任教師對於該班學童所採取的領導管教風格。本研究對「教師領導風格」採李清榮(2004)編製之「教師領導態度問卷」來了解國小學童知覺教師領導風格之現況，其中，在「教師領導態度問卷」中對各層面問題的得分愈高，表示對該層面敘述愈肯定。同時，本研究對「教師領導風格」採李清榮(2004)對教師領導類型的分類，將之分作「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」來討論。

「表現型教師領導風格」係指教師為了有效呈現教學成效，樂於進行創新教學並與學童分享自己對事物的看法；為了促進教學成效，教師願意採行學童的意見、並較能夠設身處地為學童著想，讓學童感覺被公平的對待，教師與學童為雙向溝通。意即教師為了達到教學效果而採納學童的想法與意見並進一步將之有效組織於教學活動中，使學童的學習與表現在短時間之內有立竿見影的效果(李清榮，2004)。

「鼓勵型教師領導風格」係指教師對學童的行為表現設有明確的鼓勵標準，並且將必須遵守的規定、相對應獲得的鼓勵讓學童一清二楚的明白，更積極要求學生表現合於鼓勵標準的行為；當學童行為表現合於鼓勵標準時，則給予鼓勵與讚美，也願意採行學童合於行為標準的意見，相較於消極處罰，教師採行積極鼓

勵的方式，當學生表現良好時給予立即增強以期培養學生良好的行為。意即為了促使學童行為合於鼓勵標準，教師關懷及協助學童，並對學童合於行為標準的努力給予讚美、接納其情感、意見，建立溫暖和諧的師生關係(李清榮，2004)。

「管控型教師領導風格」係指教師對學童行為嚴格管理以避免違規行為發生，為了避免降低班級表現效率，依學童能力分配工作，對於學童意見表現出願意聽取但並非採行，消極要求學童不可發生違規行為，設立明確懲罰規則，相較於鼓勵表現良好行為，教師採行嚴格處罰的方式要求學生不可發生違規行為。意即為了使學童遵守紀律而使用制裁、嚴格控制等管理學童行為的方式，使學童就範，避免意外發生(李清榮，2004)。

## 參·利社會行為

「利社會行為」(prosocial behavior)係指個體在社會互動歷程中，不管動機是利人或利己，而表現出有益於他人或群體的正向積極行為(趙宗慈，1986；羅瑞玉，1997；郭怡汎，2003)。

本研究所探討之「利社會行為」採用蔡欣芹(2008)編製之「利社會行為量表」以了解國小學童利社會行為的發展現況，其中，在「利社會行為量表」中得分愈高，表示其利社會行為表現愈佳。本研究依蔡欣芹(2008)之定義，將利社會行為分作「關照」(caring)、「救助」(helping)、「合作」(cooperating)、「分享」(sharing)四個層面進行研究(引自蔡欣芹，2008)：

「關照」涵蓋關心、照顧、安慰、同理等概念，指兒童見到他人遭遇困難或負面情緒時，內心自發出同等的感受，並付出關懷與照顧的行為。

「救助」包含救助、幫助、協助等利他行為，是兒童面對處於困難之中的他人，能給予實際的物資或行為協助，目的在於使其脫離困境。

「合作」指進行團隊事務時，兒童能犧牲自己的利益配合同組之成員，以求團隊發揮最大效益。當團隊事務採分工模式時，亦能盡力完成自己所分派之任務。

「分享」意指兒童將自己已擁有之物質與他人共享，而不要求等價償還之行為，且此物質必須是為兒童本身所喜愛。

## 第四節 研究方法與步驟

本節說明本研究使用之研究方法及本研究的實施步驟，研究步驟與流程圖如圖 1-4-1 所示：

### 壹、研究方法

本研究旨在探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關關係。首先以文獻分析法進行歸納與分析，以建立研究架構與研究假設；再以問卷調查法進行資料的蒐集。

#### 一、文獻分析法

本研究針對教師領導風格及利社會行為進行概念與分類的探討。對教師領導風格的定義、性質、理論及利社會行為的定義、發展、測量方式等，蒐集相關文獻、期刊與實證研究的資料，並加以歸納分析，形成本研究之研究架構與假設。

#### 二、問卷調查法

本研究採問卷調查的方式來蒐集實證資料。依據相關文獻的歸納整理，本研究分別採李清榮(2004)編製之「教師領導態度問卷」及蔡欣芹(2008)編製之「利社會行為量表」作為研究工具，對國小學童進行調查研究，藉以了解國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關關係。

### 貳、研究步驟

根據本研究之研究目的與研究方法，本研究之實施步驟如圖 1-4-1 所示，並加以說明如下：

#### 一、蒐集並閱讀文獻資料，擬定研究主題

研究者自九十九年七月起，開始蒐集閱覽國內外有關教師領導風格及利社會行為的各種文獻資料，並著手草擬研究計畫，確立研究主題與變項、設立研究目的與研究問題。



## 二、進行文獻探究與討論，擬定研究架構與提出研究假設

研究者確立研究目的與問題後，更進一步蒐羅相關文獻進行深入閱讀，進行文獻探究與討論，從而歸納整理本研究之研究架構，並假設變項與變項之間的相互關係。

## 三、確定研究工具

研究者進行文獻探討後，分別採李清榮(2004)編製之「教師領導態度問卷」及蔡欣芹(2008)編製之「利社會行為量表」作為本研究之研究工具，藉以了解國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關關係。

## 四、選取研究對象

本研究以分層隨機抽樣方式，選取雲林縣立國小學童來源之一部分作為研究對象。在進行施測前研究者均以電話聯繫各校教學組長及各班級導師，說明本研究的研究目的及問卷調查進行的方式，在徵得老師的同意之後，再寄發問卷給同意施測的老師，請其協助對該班級學生進行問卷調查。

## 五、問卷施測

在取得量表使用同意書之後，於民國一〇〇年四月起進行正式施測，由研究者在徵得對方同意之後，再發放問卷進行調查，並於民國一〇〇年六月底前，完成問卷回收。

## 六、問卷資料分析

本研究於問卷回收後，進行整理，刪除廢卷及剔除填答不完全的問卷，即為本研究的有效樣本資料。研究者將資料編碼登錄處理後，以 SPSS FOR WINDOWS 14.0 電腦統計套裝軟體進行資料的統計與分析。

## 七、歸納資料分析結果，撰寫論文

問卷資料分析結束後，研究者依據資料分析的結果，進行研究結果的歸納、分析、解釋，撰寫研究結果、討論、建議，修訂論文之文字及流暢度，並請指導教授修改後定稿，完成論文。

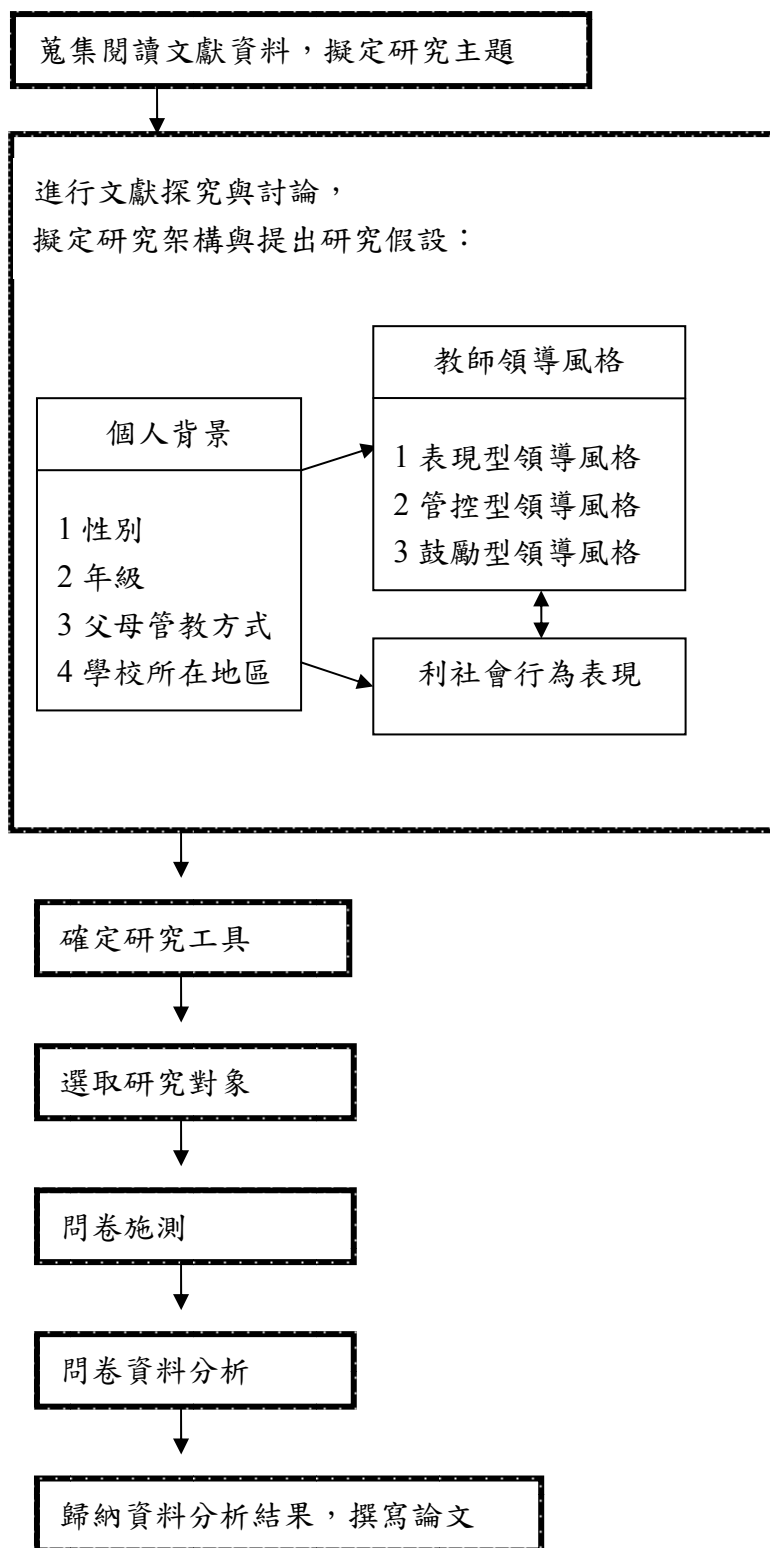


圖 1-4-1 「國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關研究」研究步驟

## 第五節 研究範圍與限制

本節敘述本研究的研究範圍與限制。研究範圍主要說明本研究進行的地區與本研究的研究對象；研究限制主要針對本研究在進行或推論的過程中，所遭遇的困難進行說明。

### 壹、研究範圍

#### 一、就研究地區而言

本研究以雲林縣的國民小學為主要研究範圍，包括縣立國民小學、私立國民小學。

#### 二、就研究對象而言

由於國小低年級之學童，不論在識字量、認知理解、情意表達、語文閱讀、生活經驗等方面程度均有限，因此，本研究之研究對象以國小中、高年級（即四、六年級）學童為主，且資優班、特教班、資源班、美術班、音樂班、體育班等特殊班級，不在本研究範圍之內。

### 貳、研究限制

#### 一、就研究取向而言

研究取向可以多方面進行，但涉及人力、財力、時間等因素的考量，本研究以問卷調查法為主，以量化研究的方式探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為的相關關係，若受試者在填答時對問卷的內容有所保留或詮釋錯誤，則會造成測量的誤差。

#### 二、就研究內容而言

本研究主要探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關關係，但由於調查研究無法一一控制其他變項的干擾與影響，且問卷調查的題目不能使用較複雜的問題，因此較適合發現事實的現況，較不適合於探求事實背後的原因，因此在研究內容的深度推論上，將受到限制。

## 第二章 文獻探討

本章針對教師領導風格及利社會行為的研究及文獻進行相關討論，作為探討教師領導風格與利社會行為兩者關係的基礎。共分為三節：第一節探討教師領導風格之概念與分類，第二節討論利社會行為之意涵與相關理論，第三節為教師領導風格與利社會行為相關研究與理論的分析。

### 第一節 教師領導風格之概念與分類

教師的言教和身教對學童一生的發展具有深遠的影響，不論教師的教學態度、人格特質、生活經驗、對學童的期望與關懷，或是與學童的互動關係等，都足以影響學童的各種行為(李清榮，2004)。陳幸仁(1996)的研究指出，教師領導型態會影響團體成員，對班級教學成效發生作用。張玉茹(1996)的研究結果亦指出，教師的教育型態領導方式，將深深影響學童，促使學習態度改變及學習效果差異。

本節討論教師領導風格之概念與分類。先對領導的意涵與性質作整理，接著說明領導相關理論，最後整理分析與教師領導風格相關的研究。

#### 壹·領導的意涵與性質

領導是一種影響力，是一種指導方式，是一種交互作用，在使組織有效達成目標(呂麗珠，2002)。國內外對「領導」的研究很多，但各個學者所著重的重心並不相同，因此對「領導」的意涵與性質有不同的見解(李清榮，2004)。

「領導」係指引導(to lead)或明示工作方向(to show the direction)，即引導團體成員向目標方向邁進，以期能達成共同的目標(謝文全，1990)。換言之，領導是在團體情境裡，藉著影響力引導成員努力方向，使其同心協力齊赴共同目標的歷程(2007，黃金和)。領導(leadership)關係著組織的績效，成員對工作的滿意程

度及成員團結與否均繫於領導行為，可見「領導」在組織中的重要性(余宗勳，2004)。

然而，國內外專家及研究者對於「領導」(to lead; leadership) 意涵的看法各有不同，摘要整理如下表 2-1-1：

表 2-1-1 「領導」意涵一覽表

研究者	年代	對「領導」意涵的看法
Tead	1951	領導是影響人們使其齊赴所欲追求之目標的活動。
Tannenbaum, Weshler& Massarik	1961	領導是施於某一情境的人際影響力，透過溝通過程以達成目標。
Stogdill	1974	領導是針對組織目標並完成其目標，而影響活動的程序。
Heresy, Blanchard& Johnson	2001	領導是在既有的情境中，影響個人或團體努力達成目標的活動歷程。(引自林新發，2006)
吳聰賢	1986	領導是在一特定情境下，為影響一人或一群人的行為，使其趨向達成某群體目標之人際互動歷程。
黃昆輝	1989	領導有六個主要觀點： (1) 領導是影響力的發揮 (2) 領導是倡導的行為 (3) 領導有促進合作的功能 (4) 領導是一種信賴的權威 (5) 領導是協助達成組織目標的行動 (6) 領導是達成組織目標的歷程
林振春	1992	領導的七個意涵： (1) 領導是一種魅力，使人服從 (2) 領導是一種影響力的發揮 (3) 領導是一種角色分化的功能 (4) 領導是一種權力關係 (5) 領導是一種倡導行為 (6) 領導是一種交互作用的功能 (7) 領導是一種達成團體目標的歷程
吳清山	2000	領導是團體中的領導者在一定情境下影響其他人的行為，以達成特定目標的歷程。

此外，根據李清榮(2004)對「領導」性質的整理，認為領導是心理與社會系

統的相互影響行為，是領導者與隨從者雙方心理與社會的雙向交流；領導是有效達成組織的使命，使其願意共同努力趨向所期望的目標；領導是行使權威的一種表現；領導是激勵與引導，使部屬朝正確方向努力；領導是整合性觀念，整合各層面的觀點，使領導的性質更為周全。

綜合上述對「領導」性質與意涵的看法，本研究認為領導是「一種影響力，一種過程，一種交互作用，以達成組織的共同目標」。

## 貳·領導相關理論

領導的巧拙，影響組織的發展(黃昆輝，1980)。領導理論的演進，從特質論、行為論到權變論，各有其特色及研究上的限制；自 1980 年代以後，探討組織領導的主題雖有不同，但大多在分析領導者激發部屬工作動機，及提高組織成員對組織的投入與增進工作績效(張慶勳，1996a)。

本研究旨在探討學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關，整理領導相關理論如下：

### 一·特質論(trait theories)

成功的領導者必定有其過於常人的獨特人格特質，特質論者對領導風格的研究著眼於領導者個人的特質或特性，成功的領導者被認為是積極、有智慧、堅定、機靈、獨立，或具有其他的人格特質。

從特質論的觀點來看，領導者必須具備某些特質，才能提高其領導的效能。領導者成功與否與其特質密切相關，領導者因其特質而影響其部屬，此特質主要有三種類型：身體外表因素；個人能力因素，如智力、學識、語言等；人格特色，如內外向、自信、人際關係、情緒(轉引自李清榮，2004)。

### 二·行為論(behavior theories)

從行為論者的觀點來看，領導者的行為，即領導者與組織成員間的互動或交

流，是領導行為成功與否的關鍵。

行為論強調領導者的行為，重視實際動態的行為表現，而非如特質論者對靜態的特質分析。其將領導者的行為分為強調「團體需求」及強調「個體需求」兩個向度，不同的領導者其領導行為均介於強調團體需求與個體需求兩個向度之間，因而給予不同的名稱，如民主式領導、獨裁式領導、放任式領導；倡導行為、關懷行為等。

### 三．權變論(contingency theories)

權變論者主張，領導是否成功，並非單靠幾個特質或行為即可，應依照不同的情境採取最佳領導方式。

領導者應視所處的環境來採取適當的領導方法，並無所謂「固定的最佳領導方式」，權變論者認為，組織績效的高低、團體表現的優劣，取決於領導者與情境實際上的契合程度，最佳領導方式是領導者和情境的交互作用，才是真正影響組織績效和團隊表現的關鍵。

### 四．現代領導理論

權變論以降，領導理論的研究蓬勃發展，如「轉型領導」、「催化領導」、「道德領導」、「僕人式領導」等，簡要整理如后：

「轉型領導」：領導者能確認部屬需求，了解部屬潛在動機，使部屬能全心投入組織績效與表現。

「催化領導」：強調共同合作與授權，領導者在使各成員增進自我調適、解決問題與提升工作效率。

「道德領導」：領導者在道德操守上要潔身自愛，誠懇樸實，不做投機取巧的事，以激勵部屬，使成員效法。

「僕人式領導」：領導者應服務他人，以成員發展利益為優先，要像僕人一般服務部屬，置自己與組織利益的追求於後。

綜上討論，領導理論的演進，從特質論、行為論、權變論，以至現代各領導理論各有其特色及研究上的限制；自 1980 年代以後，探討組織領導的主題雖有不同，但大多在分析領導者激發部屬工作動機，及提高組織成員對組織的投入與增進工作績效(張慶勳，1996a)。

## 參·教師領導風格相關研究

「教師領導」之概念源自學校組織行為學的研究重點，由專制督導轉為支持性的型態，教師較能參與學校各項計畫決策，教師領導的觀念應運而生(轉引自呂麗珠，2002)。

「領導風格」是領導者的思想、行為，與組織環境的綜合表徵，具有領導者個人的領導行為特色(張慶勳，2004)；教師領導風格意指教師受其社會文化、學校組織文化、個人人格特質的影響後，將其思想、教育理念融入學校班級情境，所表現出的個人領導行事作為。

然而，有關「教師領導風格」的理論大都引用自行政領導理論，針對「教師領導」的專論少之又少，因此，本研究乃在領導理論及相關研究中，整理關於「教師領導風格」的定義。

簡要整理國內外進行教師領導風格的相關研究如下：

Lippitt & White (1943)依使用權威的程度，將領導風格分為「權威式」、「放任式」、「民主式」三種。研究結果顯示，權威式領導的學童工作效率高於民主式，但學童常有競爭行為，當領導者不在時，學童的工作效率遲滯；民主式領導下，學童間感情融洽，表現團結且自動自發；放任式領導的學童在各方面的表現最不理想。

Getzeis & Thelen (1972)將教師領導行為分為遵從學校制度與規定的「團體規範型」、重視學童需求的「個人情義型」、兼顧學校規範與學童需求的「動力權衡型」共三個類型。研究結果顯示，「動力權衡型」的教師領導風格，一方面達成



團體目標，一方面重視學童需求，是最理想的教師領導風格。

Petterson(1977)以結構和參與兩個層面來研究教師領導行為。研究結果顯示，高結構低參與的教師領導風格較適合順從的學生；高結構高參與的教師領導風格適合較獨立的學童。

盧美貴(1980)以關懷和權威兩個層面來研究教師領導類型與學童學習行為的關係；其中，關懷是指教師對學童課業和生活兩方面的協助、了解、讚美、接納，權威是指教師訂定規則，要求學童遵守，並替學童訂立成就標準。研究結果顯示，高關懷高權威的教師領導風格下，學童有較好的學習動機、學習態度、學習成就；低關懷低權威的教師領導方式，學童學習態度、動機、成就，均不理想，所產生的行為困擾也較多。

陳蜜桃(1981)探討國小級任教師領導類型對班級氣氛及學童行為的影響，以工作取向和關係取向交互作用，區分教師領導類型為「統合型」、「奉獻型」、「關係型」、「獨立型」。研究結果顯示不同領導類型的級任教師，其班級氣氛及學童行為表現亦不相同。

陳嘉惠(2001)對國小教師領導行為與學生文化的實證研究中，將教師領導行為分成五個層面探討，包含願景、魅力、激勵鼓舞、智識啟發、個別化關懷；針對教師於班級中的領導行為分成互惠獎賞、積極介入管理、消極介入管理三個面向討論。研究結果顯示教師領導與學生文化有密切關係，其中在「同儕關係」與「學習態度」的影響層面較大。

陳志勇(2002)在其教師領導與班級經營的實證研究中，認為教師是班級經營的主角，必須選擇合適的領導方式，才能營造良好的班級氣氛，達成理想的班級經營目標。其研究結果顯示，國小級任教師的領導風格應隨自己所經營之班級的人、事、物而進行權變的調整。

李清榮(2004)對教師領導風格與班級氣氛與學習成就的研究中，將教師領導定義為教師對於該班學童領導管理方式，引導學童達到學習目標、學習成果所採用的教學引導方式；同時，並將教師領導風格歸納成「鼓勵型教師領導風格」、「表

現型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」。其研究結果顯示國小教師領導類型與學生學習態度有顯著相關。

黃金和(2007)在其教師領導與班級氣氛的實證研究中，定義教師領導風格是教師在班級經營的過程中，本其人格特質及權力基礎，運用影響力，激勵班級學生提升能力與智慧，凝聚班級向心力，共同達成學習目標的行為歷程。其研究結果顯示，國小教師的領導行為是影響班級氣氛的重要因素。

由上述整理歸納，教師領導風格是教師表現在外的領導模式，也可以說是教師所展現的個人獨特的領導行為，且教師領導風格影響班級經營、班級氣氛、學生成就動機、學習成就與學習態度等。本研究進行學童知覺教師領導風格與其利社會行為的相關研究，研究者在「教師領導風格」方面，採李清榮(2004)對教師領導風格的分類，將教師領導風格分為「鼓勵型教師領導風格」、「表現型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」共三類進行研究。

本研究以「教師領導風格」採李清榮(2004)編製之「教師領導態度問卷」來了解國小學童知覺教師領導風格之現況，其中，在「教師領導態度問卷」中對各層面問題的得分愈高，表示對該層面敘述愈肯定。

「表現型教師領導風格」係指教師為了有效呈現教學成效，樂於進行創新教學並與學童分享自己對事物的看法；為了促進教學成效，教師願意採行學童的意見、並較能夠設身處地為學童著想，讓學童感覺被公平的對待。意即教師為了達到教學效果而採納學童的想法與意見並進一步將之有效組織於教學活動中，使學童的學習與表現在短時間之內有立竿見影的效果(李清榮，2004)。

「鼓勵型教師領導風格」係指教師對學童的行為表現設有明確的鼓勵標準，並且將必須遵守的規定、相對應獲得的鼓勵讓學童清楚的明白，更積極要求學生表現合於鼓勵標準的行為；當學童行為表現合於鼓勵標準時，則給予鼓勵與讚美，也願意採行學童合於行為標準的意見。意即為了促使學童行為合於鼓勵標準，教師關懷及協助學童，並對學童合於行為標準的努力給予讚美、接納其情感、意見，建立溫暖和諧的師生關係(李清榮，2004)。

「管控型教師領導風格」係指教師對學童行為嚴格管理以避免違規行為發生，為了避免降低班級表現效率，依學童能力分配工作，對於學童意見表現出願意聽取但並非採行，消極要求學童不可發生違規行為，設立明確懲罰規則。意即為了使學童遵守紀律而使用制裁、嚴格控制等管理學童行為的方式，使學童就範，避免意外發生(李清榮，2004)。

## 肆·本節小結

領導是「一種影響力，一種過程，一種交互作用，以達成組織的共同目標」。領導理論的發展過程，由特質論、行為論、權變論、現代領導理論，論點雖不相同，但學者均致力尋求最有效能的領導方式。有效能的領導方式必須因應團體所處的環境、團體的目標、團體成員的差異而調整。

教師領導風格是教師表現在外的領導模式，也可以說是教師所展現的個人獨特的領導行為，且教師領導風格影響班級經營、班級氣氛、學生成就動機、學習成就與學習態度等。教師領導在學生的各方面影響甚鉅。教師應注意學生個別差異、人格特質、教學情境、教材內容進行調整。尤其國小學童來自不同的家庭，成熟度差異大，國小教師應視學生的個別差異、班級氣氛之不同而採取不同的領導風格。

綜合上述整理，本研究之「教師領導風格」係指國小各班級級任教師對於該班學童所採取的領導管教風格。本研究進行學童知覺教師領導風格與其利社會行為的相關研究，研究者在「教師領導風格」方面，採李清榮(2004)對教師領導風格的分類，將教師領導風格分為「鼓勵型教師領導風格」、「表現型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」共三類進行研究。

## 第二節 利社會行為之意涵與相關理論

人是群居動物，不可能離群索居，既然在團體中生活，就會與週遭的人互動，在這過程中可能有互助合作的關係，亦可能有摩擦產生(郭怡汎，2003)。早期學者對人類行為的研究著重在消極的反社會性行為，例如：攻擊、傷害、破壞等行為，直到 1960 年代，社會心理學者從發展的觀點來看人類社會行為時，人類的利社會行為才逐漸受到重視(吳明宗，2001)。

本節討論利社會行為的意涵與相關理論，先討論利社會行為的意涵，再對利社會行為相關理論進行整理，並特別針對兒童利社會行為的相關理論與發展模式、兒童利社會行為的類型、影響兒童利社會行為發展的因素進行概念與研究的探討。

### 壹·利社會行為之意涵

利社會行為(Prosocial Behavior)是任何以增進他人利益為目標的行為表現；有些人表現出利社會行為是出於自利 - 希望獲得回報；但是，利他主義(altruism)者則是單純地想幫助別人，而不想對自身有所助益，並且常常必須付出代價(引述自 E.Aronson、T.D.Wilson、R.M.Akert 著，余伯泉、李茂興譯，2003)。研究者在閱讀「利社會行為」相關理論與研究時，發現在許多研究與討論中，常有「利社會行為」與「利他主義」交互混用的情形，然而二者間仍有差異，一般而言，「利社會行為」包含的行為較廣泛，「利他主義」涵蓋的行為較狹隘。以下分別就「廣義的利社會行為」和「狹義的利社會行為」說明之：

#### 一·廣義的利社會行為

廣義來說，「利社會行為」是指不論動機為何，表現出積極形式的社會行為(郭怡汎，2003)；當行為者在自由選擇的情況下，不管是出自於利人或是利己的動機，只要能做出有益於他人或團體的行為，就是利社會行為(趙宗慈，1986；羅

瑞玉，1997；林清湫，1999)。因此，「利社會行為」涵蓋的範圍最廣，除了助人和利他外，還包括互惠合作、利人利己、正向積極的社會行為(羅瑞玉，1997)。

此外，Eisenberg 和 Mussen(1989)的研究認為利社會行為是個體在自願、不受強迫的情形下，表現出有助於他人或其他團體的行為，而這些行為的動機可能是基於同情心、關懷，也可能是基於個體想得到他人的回報與支持等種種理由(轉引自郭怡汎，2003)。

## 二．狹義的利社會行為

狹義而言，利社會行為在動機上是「利他」、不求回報的社會行為(郭怡汎，2003)；易言之，狹義的利社會行為也就是利他主義(altruism)，即不考量行為之後是否有外在的酬賞或獎勵，只想得到價值感及自我的酬賞(Eisenberg & Mussen, 1989)，且就算助人者本身需付出代價時仍然願意幫助他人(引述自 E.Aronson、T.D.Wilson、R.M.Akert 著，余伯泉、李茂興譯，2003)。

此外，Bar-Tal(1976)認為利社會行為是一種不期望有未來酬賞，而且是出自於自發性的助人行為，包括兩種型式，一為利他主義行為(altruism)，助人即是行為目的；二為償還行為(restituiton)，即回報過去曾得自於他人的好處，或補償自己曾經使他人受損的行為(轉引自郭怡汎，2003)。

綜合上述討論，研究者在本研究中採「廣義的利社會行為」進行研究，即本研究之「利社會行為」係指個體在社會互動歷程中，不管動機是出利他或利己，表現出有益於他人或群體的正向積極行為。

## 貳．利社會行為之相關理論

本研究採「廣義的利社會行為」，即不論動機為何，表現出積極正向的社會行為。以下將與利社會行為的相關理論，分別從演化心理學、社會交換理論、同理心 - 利他主義假說的觀點加以整理：

## 一．演化心理學

演化生物學者運用遺傳、基因等演化學的原理來解釋社會行為，心理學家由此想法產生演化心理學(Evolutionary Psychology)，其依據天擇的原理，從長期演化的角度來解釋社會行為(余伯泉、李茂興譯，2003)；個體若能生活在合作的社會單位裡，較能抵抗自然環境中的敵人、滿足基本需要，因此能夠增進人類生存、增加繁衍的「利他基因」如合作、利他較容易遺傳給子孫(林翠湄譯，1995)。

根據演化心理學，利社會行為產生的部分原因是「親屬選擇」(Kin Selection)，天擇作用會偏好有利於血親的行為(Hamilton, 1964)；當人們在選擇要幫助誰時，人們會特別容易選擇幫助與自己相關的人。也就是說，對基因相近者有助益的行為，會得到天擇作用的偏好(余伯泉、李茂興譯，2003)。

此外，演化心理學解釋人們有時會幫助陌生人則是基於「互利常模」(Norm of Reciprocity)，即人們在幫助別人時，意識到這樣的行為在未來會有所回報，預期在未來可以得到對方的幫助，也就是對未來的生存提供了更有利的機會；因為利社會行為提升了人類生存價值，因此互利常模成了遺傳基礎(Trivers, 1971; Cosmides & Tooby, 1992; Shackelford & Buss, 1996)。

## 二．社會交換理論

社會交換理論(Social Exchange Theory)主張人們的行為大部分建立在盡可能增加自己的利益及降低自己的損失(Homans, 1961; Thibaut & Kelly, 1959)。社會交換理論學者假設，追求個人利益是人性的基本特性，但只有在利益高於損失時，利社會行為才可能產生。

社會交換理論從互利的觀點來看利社會行為，認為幫助別人是對未來的投資，某一天會有某個人，在你需要時伸出援手，但由於助人是必須付出代價的，當代價太高時，助人行為就會減少；也就是說，人們只有在對自己有利的時候才會表現利社會行為，而不在助人代價比回饋還大的時候。利社會行為是讓助人者與受助者雙方均獲利，表現利社會行為之後產生的滿足感也是一種自利，因此，

利社會行為不僅利人且利己，所以，鼓勵、讚美利社會行為，對每個人都有好處(余伯泉、李茂興譯，2003)。

### 三．同理心－利他主義假說

同理心－利他主義假說則認為，當我們能同理他人的處境時，也就是當我們經歷過受助者所遭遇的痛苦和苦難時，我們將能出於純粹利他的理由而伸出援手，而不在乎如此做是否利己，即使成本超過回饋，也願意表現利社會行為(Batson, 1991)。

根據 Batson(1991)的同理心－利他主義假說，利社會行為的產生，首先取決於我們是否同情他，如果他讓我們產生同情的感受，那麼我們將會幫助他，不管會得到什麼。當高同理心的情況下，人們將不計付出和回饋的表現利社會行為；在低同理心的情況下，社會交換情形產生，人們會基於自己付出的代價和獲得的利益來決定是否表現利社會行為(Toi & Batson, 1982)。當我們對另一個人感到同理時，真正的利他行為是存在的，因此即使毫無所得仍願意表現利社會行為。當我們對需要幫助的人具有同理心(empathy)，能以他人的觀點去體驗事件和情緒時，我們將會伸出援手，無論是否出於利己的動機(余伯泉、李茂興譯，2003)。

綜上所述，不論是演化心理學、社會交換理論、同理心－利他主義假說，都對利社會行為的基本動機進行說明。本研究著重於兒童的利社會行為發展，因此，探討利社會行為產生的基本動機之後，以下將針對兒童利社會行為的相關理論與兒童利社會行為的發展模式進行討論。

### 參．兒童利社會行為的相關理論與發展階段

利社會行為是個體早期發展的重要指標，且兒童利社會行為具有發展性的功能，即促進利社會行為的表現，可以減少兒童的心理疾病與攻擊行為，積極有助於社會群體的和諧進步(羅瑞玉，1997)。本研究著重於兒童的利社會行為發展，

研究者針對兒童的利社會行為的相關理論與發展模式探討如下：

## 一· 兒童利社會行為的相關理論

### (一)行為學習論

行為學習論(Behavioral Learning Theory)認為學習是個體處於某些條件限制之下所產生的反應，且個體學習到的行為是刺激與反應之間關係的聯結；行為學習理論認為人類大多數的行為是由外在環境的刺激，使個體透過增強和消弱等方式學習而來，即行為的目的是為了得到獎賞或是避免受罰(張春興，1994)。行為學習論認為利社會行為的反應是直接增強的結果，當兒童表現出分享或助人的行為時，會受到父母、師長甚至同儕的讚美與鼓勵，直接增強兒童的利社會行為(林清湫，1999)。

根據行為學習論，兒童的利社會行為在剛開始時，是受到外在因素的控制，不論獎賞或懲罰，但也同時說明自己行為的後果，將可以決定以後的行為，即「獎賞帶來更多獎賞，增強了兒童利社會行為的發生；懲罰帶來更多懲罰，消弱了兒童反社會行為的產生」，因此，外在環境因素的控制成為利社會行為習得的關鍵。

### (二)社會學習論

行為之後帶來的獎懲固然引起行為學習的動機，社會學習論(Social Learning Theory)更認為，即使個體未曾親身體驗行為後的獎勵或懲罰，單憑觀察所見別人行為表現帶來的獎懲後果，或是聽見別人對某種行為的對錯批評，即當個體對社會情境產生認知，個體就會學到何時何地該表現何種行為(張春興，1994)。

社會學習論採「觀察學習」(observational learning)，即和「模仿」(modeling)兩個概念說明行為的習得：「觀察學習」即個體觀察別人的行為表現即可獲得新行為的學習，而不需親身經驗；「模仿」指個體在觀察學習時向社會情境中某個人或某個團體行為學習的歷程(Bandura, 1986)，此歷程中「楷模」(model)即個體行為模仿的對象。個體觀察到楷模的示範行為，或是聽到楷模人物對行為是否正



確的解說，即使未曾實際進行各項行為，卻依然可以學到該整體行為組型 (Bandura & Walters, 1963)。

根據社會學習論，兒童可以透過「觀察學習」和「模仿楷模」的過程，習得助人、分享等利社會行為，兒童最喜歡模仿的楷模是他心目中最重要的人，如家庭中的父母、學校中的師長等，不論父母師長有意或無意所示範的身教與言教，對兒童利社會行為的習得均具有影響力。

### (三) 認知發展論

認知發展論(Cognitive Development Theory) 認為，個體在適應環境的過程中，對事物的認識及面對問題情境時的思維方式與能力表現，將隨著年齡增長而逐漸改變；同時，兒童的思維或心智活動異於成人，兒童隨年齡增長產生的智力發展，並非表現於兒童在知識的量上有所增加，而是在思維方式上產生了質的改變(Piaget, 1969)。

Bar-Tal(1980)的研究指出隨著年齡的增長，兒童的智力發展愈趨成熟，其抽象思考與角色取替的能力就愈強，利社會行為的表現就會逐漸增加。Grusec & Lytton(1988)指出，兒童在學習利社會行為的過程中，隨著認知能力的發展，能主動的選擇資訊，並以自己的方式去知覺環境、組織刺激、表現行為。認知發展論者也主張在不同的認知發展階段，由於動機的不同，個體所表現的利社會行為也會有所不同(吳明宗，2001；郭怡汎，2003)。

Shaffer 指出，當兒童的發展越成熟，個體將獲得越多認知技巧，例如抽象思考及角色替代能力，這些認知技巧會影響個體對利社會行為的思考及推理方式，並協助其採取有利於他人的行動(引述自 Shaffer 著，林翠湄譯，1995)。羅瑞玉(1997)的研究亦從個體的認知發展層面來探討利社會行為，認為個體的利社會行為發展與其知覺、思考、推理、解決問題和做決定等認知過程有密切關係。

根據認知發展論，兒童的利社會行為發展與其認知能力的質的發展密切相關，隨著兒童認知能力的發展，兒童所表現的利社會行為也有所不同，因此，討

論兒童利社會行為時必須考量兒童的認知發展階段。與兒童利社會行為有關的認知發展研究主要在認知能力、角色取替能力與道德發展三個方面，在以下「兒童利社會行為的發展模式」中說明，以作為本研究對國小學童利社會行為之討論基礎。

## 二．兒童利社會行為的發展階段

兒童利社會行為具有發展性的功能，促進兒童利社會行為的表現，可以減少兒童的心理疾病與攻擊行為，並有助於社會群體的和諧進步(羅瑞玉，1997)。以下，分別從「認知發展階段與利社會行為」、「角色取替能力與利社會行為」、「道德發展階段與利社會行為」討論兒童利社會行為的發展階段

### (一) 認知發展階段與利社會行為

兒童的利社會行為發展與認知發展(Cognitive Development)關係密切，大致可分為四個階段，與 Piaget 的「認知發展期」相當(引述自 Shaffer 著，林翠湄譯，1995)：

- 1．第一階段：分享和同情的行為大約在 2 歲時出現，兒童在此時發展認識自己及區辨人我的能力；在此階段，兒童會因為別人的憂傷而自己也變得憂傷，因此希望讓別人由憂傷轉為快樂。
- 2．第二階段：相當於 Piaget 認知發展期中的前運思期(3-6 歲)，為學齡前的兒童。在此階段，兒童的思考以自我中心為主，無法考慮別人的需求，對於利社會行為的想法經常是自我供應與快樂主義導向的，也就是以自己的利益為出發點。
- 3．第三階段：相當於 Piaget 認知發展期中的具體運思期(7-11 歲)，為學齡階段的兒童。在此階段，兒童因其生活經驗及同儕互動機會的增多，這些互動使兒童獲得重要的角色取替技巧，因此較能將焦點放在別人合理的需求上，以促成利社會行為的發生。此階段是同理心及憐憫反成為利社會行為的重要媒介之時，對於利

社會行為的動機並非完全出自於本身的利益，也能考慮別人的觀點與需求。

4. 第四階段：相當於 Piaget 認知發展期中的形式思期(11-15 歲)，為青少年時期。此階段的青少年已能了解並重視抽象的利社會規範，建立自己的行為準則，並表現合於利社會規範的行為；此階段利社會行為的動機大多出於內化的規範與道德標準。

本研究之研究對象為國小學童，其認知發展從第三階段過度到第四階段，利社會行為的動機兼具考量自己與別人的觀點與需求，並正逐漸建立自己的行為準則。

## (二)角色取代能力與利社會行為

角色取代(Role Taking)能力是一種社會認知的能力，指個體能設身處地從他人的觀點去思考、感覺的能力(吳明宗，2001)。研究發現角色取代能力與利社會行為有顯著相關，角色取代能力好的兒童，比角色取代能力差的兒童更具利社會傾向，且角色取代能力與利社會行為之間的關係會隨著年齡的增長與認知能力的發展而愈來愈強(Underwood & Moore, 1982)。

Selman(1973)以五個階段說明角色取代能力的發展(轉引自吳明宗，2001；郭怡汎，2003)：

1. 階段 0：約為 4-6 歲，兒童只做自我中心的思考與判斷，自己的觀點是唯一的觀點，無法了解別人的看法與想法。
2. 階段 1：約為 6-8 歲，兒童意識到別人可能有異於自己的思考方式，但他仍只能意識到卻仍沒辦法考慮別人的觀點。
3. 階段 2：約為 8-10 歲，兒童能站在別人的立場，也能意識到別人能推知自己的想法，相互的推知是此階段角色取代能力的特性。
4. 階段 3：約為 10-12 歲，兒童可以從第三觀點，即客觀的局外人立場來看待事情。

5·階段 4：青年期，青少年了解溝通和相互的角色扮演不一定能解決價值觀的歧異。

角色取代能力是利社會行為產生的必要條件之一(洪堯群，2000)；擁有角色取代能力有助於利社會行為的發展(郭怡汎，2003)。本研究之研究工具中利社會行為調查表中的「利社會行為紙筆情境測驗」即植基於此以測量國小學童之利社會行為傾向。

### (三)道德發展階段與利社會行為

道德發展(Moral Development)是隨著年齡經驗的增長而逐漸發展的，道德發展循普遍性的順序原則而改變，道德認知與價值判斷是可以經由教育歷程培養的(Kohlberg, 1969)。隨著道德發展階段的不同，個體的利社會行為發展亦不相同；研究指出(Eisenberg, 1982；林維芬，1991；陳若幸，1993；羅瑞玉 1997)年齡愈大者，越能使用高層次的推理能力；利用利社會道德困境的推理，兒童期到青少年期的利社會道德發展經歷五個層次(引述自 Shaffer 著，林翠湄譯，1995)：

- 1·層次一：享樂取向。學齡前兒童及國小低年級學童以自我為中心，在對自己有利的情況下才可能幫助別人。
- 2·層次二：需求取向。國中、國小學童會基於他人有需求的情況下產生助人行為。
- 3·層次三：贊同取向。在此階段的個體因為在意他人的贊許，所以表現利社會行為。
- 4·層次四：同理心或過渡期。在此階段最個體會同理心，並根據以往良好的經驗與感受持續表現利社會行為。
- 5·層次五：內化取向。此階段個體表現利社會行為乃基於強烈內化的價值標準。

道德發展依循普遍性的順序原則，且道德發展層次不同，兒童的利社會行為表現動機亦不相同；本研究之國小學童，其道德發展處於第二發展層次以上，能

以他人的需求為取向表現利社會行為；但道德發展僅依循順序原則，即學童的道德發展層次具有個別差異，因此，了解國小學童利社會行為的現況為本研究之研究目的之一。

## 肆· 兒童利社會行為的發展模式與行為類型

### (一)· 兒童利社會行為發展模式

個體的利社會行為深受個人需求、動機、認知發展、道德發展、情境認知、行為經驗等因素交互影響。Eisenberg (1986)綜合社會心理學及發展心理學的觀點，提出兒童的利社會行為發展模式，此後 Eisenberg & Fabes(1998)將之簡化為利社會行為之啟發模式，如圖 2-2-1，圖中連續的橫向箭頭，說明了利社會行為產生的六步驟(轉引自郭怡汎，2003)：

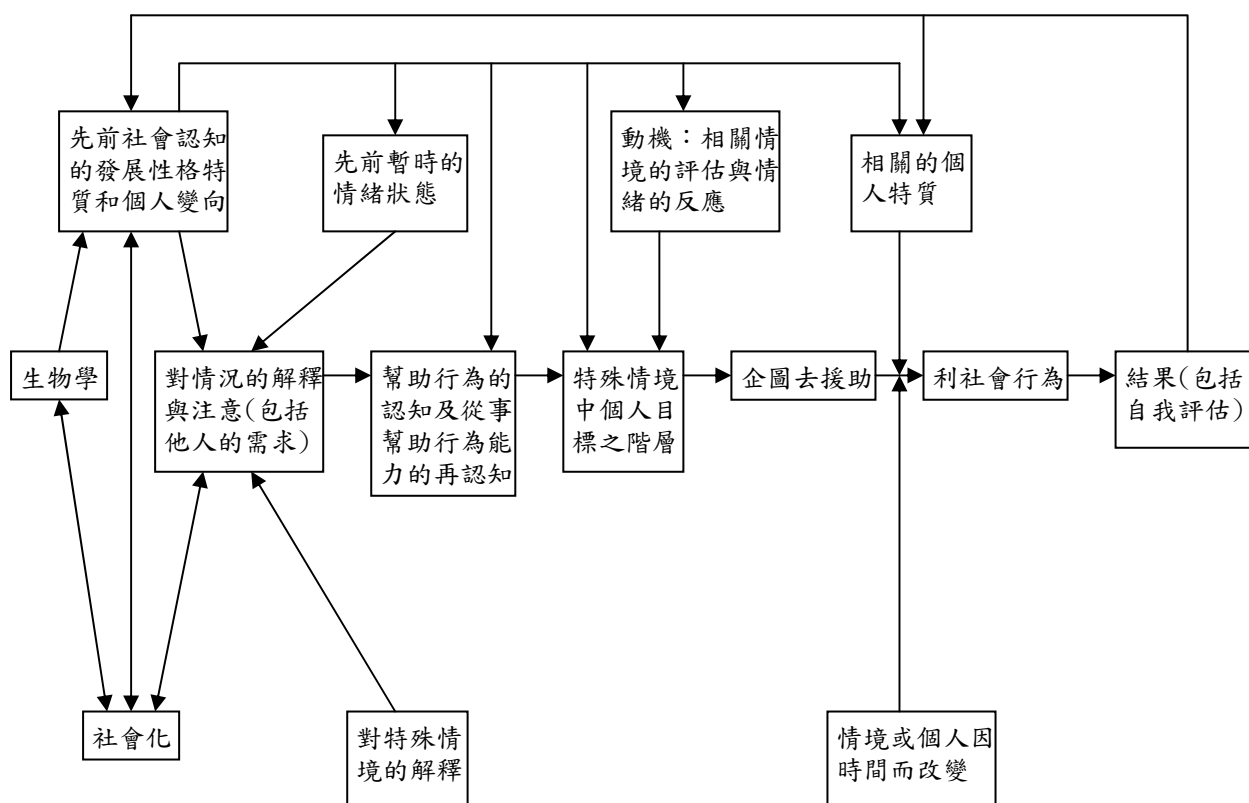


圖 2-2-1 Eisenberg 與 Fabes(1998)利社會型為之啟發模式

資料來源：轉引自 屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究，郭怡汎(2003)

1. 對情況的解釋與注意：

首先兒童要注意到事件的發生，並詮釋事件，包括理解他人的需求和痛苦，此時受到四項因素影響：(1)個人特質，如兒童社會認知的發展水平、性格；(2)社會化的經驗，如父母師長的教導及同儕的互動；(3)暫時的情緒狀態，如兒童當時的心情；(4)特殊情境的解釋，即對他人言語的求助和外表的表達方式有關。

2. 幫助行為的認知及從事幫助行為能力的再認知：

在解釋情境後，兒童會再評估自己的能力，而這時先前的個人特質，如社會的認同、個人的目標、價值觀、自我認同等因素皆會影響其評估。

3. 特殊情境中個人目標的階層：

兒童個人的背景因素(包含與道德有關、無關的因素)會影響行動的產生，而情境的不同亦會影響個人目標的階層，如有一個重要人士在場，兒童可能為尋求社會的認同，而做出符合此重要人士價值觀的利社會行為；若重要人士不在場，兒童就可能根據個人背景因素的評估，只對某些人提供利社會行為。

4. 企圖援助：

當兒童決定給予別人協助，過程仍受到相關的個人特質影響，另外，情境和個人也會因時間的改變，而產生不同的決定。

5. 第5步驟與第6步驟為行動與行為結果的回饋：

最後兒童決定表現利社會行為，而行動的過程和結果的自我評估，可能有助於兒童日後表現利社會行為的增強，同時提升其助人的能力與社會認知技巧。

羅瑞玉(1997)解讀 Eisenberg 提出之發展模式，歸納出兒童利社會行為之產生，至少可經由下列三種途徑：

1. 社會化途徑：

此途徑從社會化的歷程來探討兒童的利社會行為的產生，認為兒童成長

過程中的重要他人，包括家庭環境與學校環境中的人、事、物與兒童的互動，會交互影響兒童在日常生活中的利社會行為表現。

### 2. 個體認知判斷途徑：

此途徑從認知的角度來解釋兒童利社會行為的決定歷程，強調兒童會表現出利社會行為，與兒童本身的認知理解、角色取代、道德推理、分析評估等認知能力的發展有密切關係。

### 3. 個體動機運作途徑：

此途徑從個體行為的動機與情感運作層面來探討兒童利社會行為，強調兒童的利社會行為表現，主要與兒童內在的動機、價值、情感、同理心等有關。

綜合上述有關兒童利社會行為相關理論與發展模式的討論，兒童利社會行為的習得與行為之後獲得的獎懲、觀察模仿重要他人的行為有關；兒童利社會行為的產生與兒童對情境的注意與解讀，對他人需求的同理與同情有關，即兒童認知發展的階段、角色取代的能力、道德能力的發展均與兒童利社會行為的發展密切相關；隨著發展，兒童也將逐漸評估不同的社會訊息，而將利社會行為內化成為自己行為的準則。

## (二) · 兒童利社會行為之類型

廣義來說，「利社會行為」是指不論動機為何，表現出積極形式的社會行為(郭怡汎，2003)；「利社會行為」涵蓋的範圍很廣，除了助人和利他外，還包括互惠合作、利人利己、正向積極的社會行為(羅瑞玉，1997)。

有關兒童利社會行為之行為類型，蔡欣芹(2008)曾將國內外相關研究中有關兒童利社會行為之類型整理如下表 2-2-1：

表 2-2-1 兒童利社會行為分類表

學者	利社會行為類型											
	關 照	照 顧	安 慰	同 理	救 助	幫 助	利 他	合 作	人 際 支 援	分 享	給 予	
Radke-Yarrow et al.(1983)	◎			◎		◎		◎			◎	
King et al.(2005)	◎			◎		◎			◎			
Hastings et al.(2005)	◎			◎		◎						
Reich(2006)			◎	◎		◎	◎	◎			◎	
羅瑞玉(1997)	◎				◎			◎				
吳明宗(2002)	◎				◎			◎				
王冉卉(2003)						◎		◎			◎	
郭怡汎(2004)	◎				◎			◎				
楊惠婷(2005)	◎				◎			◎				
許月碧(2005)	◎				◎			◎				
吳玉梅(2006)			◎			◎					◎	◎
陳美芝(2006)	◎				◎			◎				
郭玉燕(2006)	◎				◎			◎				
蕭伊就(2006)	◎				◎			◎				
蔡欣虹(2007)	◎				◎			◎			◎	
計次	11	1	2	4	9	6	1	12	1	5	1	
蔡欣芹(2008)	◎				◎			◎			◎	

資料來源：引自「高雄市國小學生知覺教師正面管教策略與利社會行為關係之研究」，蔡欣芹(2008)

本研究所指之「利社會行為」，採蔡欣芹(2008)之定義，將利社會行為分作「關照」(caring)、「救助」(helping)、「合作」(cooperating)、「分享」(sharing)四個層面進行研究，說明如下(蔡欣芹，2008)：

「關照」涵蓋關心、照顧、安慰、同理等概念，指兒童見到他人遭遇困難或負面情緒時，內心自發出同等的感受，並付出關懷與照顧的行為。

「救助」包含救助、幫助、協助等利他行為，是兒童面對處於困難之中的他



人，能給予實際的物資或行為協助，目的在於使其脫離困境。

「合作」指進行團隊事務時，兒童能犧牲自己的利益配合同組之成員，以求團隊發揮最大效益。當團隊事務採分工模式時，亦能盡力完成自己所分派之任務。

「分享」意指兒童將自己已擁有之物質與他人共享，而不要求等價償還之行為，且此物質必須是為兒童本身所喜愛。

## 伍·影響兒童利社會行為的因素

整理國內外對兒童利社會行為所做的研究與文獻後，發現影響兒童利社會行為的因素很多，個人因素如性別、年齡、認知能力、同理心、自我效能等，家庭因素如父母管教方式、與手足互動情形等，學校因素如同儕影響、學校所在地區、師生關係等；本研究主要探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關，背景變項採個人因素之性別、年級，家庭因素之父母管教方式，學校因素之學校所在地區作為個人背景變項，茲將與本研究有關之個人背景變項與利社會行為之相關研究整理如下：

### 一、性別

利社會行為的性別差異與其所處之社會文化與角色期待息息相關，一般而言，男性較常表現出英雄式的利社會行為，女性則比較可能在需要較多承諾的長期關係中提供幫助；此外，男性比女性更容易幫助陌生人，女性幫助朋友的次數則比男性多(引述自 E.Aronson、T.D.Wilson、R.M.Akert 著，余伯泉、李茂興譯，2003)。

但整理與兒童有關之利社會行為研究卻發現，性別與兒童利社會行為之相關研究結果並不一致，此結果與兒童的年齡有關，在幼稚園階段的男、女幼童其利社會行為表現並無差異；國小、國中階段的男、女生其利社會行為則有差異存在(郭怡汎，2003)。本研究之研究對象為國小學童，整理「性別與國小學童利社會行為之相關研究結果」如表 2-2-2：

表 2-2-2 性別與國小學童利社會行為之相關研究結果

研究者	研究結果
Preisser, 1990	以 435 位 9-12 年級學生為研究對象，發現女生在利社會行為反應及同理心的得分顯著高於男生。
Chang, 1996	以 9 歲兒童為研究對象，指出女生的助人行為高於男生。
羅瑞玉，1997	以全國 3825 位國小 3-6 年級學童為研究對象，研究結果指出國小女生的利社會行為傾向比男生高，在利社會行為表現上女生也比男生表現的好。
林清湫，1999	以台南縣 450 名國小 4、6 年級生為研究對象，發現國小女生的利社會行為傾向和表現均顯著高於男生。
羅佳芬，2001	以台南縣市 823 位國小 4、6 年級生為研究對象，發現國小女生的利社會行為傾向和表現均顯著高於男生。
郭怡汎，2003	以屏東縣 1019 位國小 4、6 年級生為研究對象，發現國小女生的利社會行為顯著高於男生。

由上表 2-2-1 研究結果顯示，國小學童的利社會行為具有顯著的性別差異，其中，女生比男生更容易表現利社會行為。國小學童利社會行為的表現存在性別差異，國小女生的利社會行為表現高於國小男生，但利社會行為的性別差異與其所處之社會文化與角色期待息息相關，近年來社會文化上男女性別刻板印象已逐漸改觀、角色期待也逐漸改變，因此，本研究將在背景變項中討論國小學童性別與其利社會行為之相關性。

## 二、年齡

根據認知發展論，兒童的認知能力，不論是認知理解、角色取代、道德推理等均隨著年齡的增長而發展，隨著兒童認知能力的發展，兒童所表現的利社會行為也有所不同，因此，討論兒童利社會行為發展時必須考量兒童的認知發展階段，認知發展能力隨兒童年齡增加而增長，因此研究兒童利社會行為表現時，年齡是一重要變項。整理國內外「年齡與國小學童利社會行為之相關研究結果」如表 2-2-3：

表 2-2-3 年齡與國小學童利社會行為之相關研究結果

研究者	研究結果
Bar-Tal, 1979	以 5-6、7-8、12-13 歲學生為研究對象，研究結果顯示年齡影響利社會行為，年齡愈大，利社會行為愈多，且年齡不同有不同的助人動機。
Preisser, 1990	以 435 位 9-12 年級學生為研究對象，研究結果顯示利社會行為反應在年齡上無顯著差異。
Rys, 1998	以 3 年級和 6 年級生為研究對象，發現該兩個年級學生在利社會行為上無差異。
林維芬，1991	以台北縣國小 1 年級和 5 年級學生為研究對象，研究顯示利社會行為在年級間有差異存在。
羅瑞玉，1997	以國小 3-6 年級學童為研究對象，研究結果指出利社會行為傾向和表現上，各年級學生間皆有顯著差異。
林清湫，1999	以台南縣國小 4、6 年級生為研究對象，發現國小學童利的利社會行為因不同年級而有顯著差異，其中，六年級學生的利社會行為顯著高於四年級學生。
羅佳芬，2001	以台南縣市國小 4、6 年級生為研究對象，發現國小學生的利社會行為在年級上無顯著差異。
郭怡汎，2003	以屏東縣國小 4、6 年級生為研究對象，發現國小學童的利社會行為因不同年級而有顯著差異，其中，四年級學生的利社會行為顯著高於六年級學生。

由上表 2-2-3 研究結果顯示，年齡與國小學童的利社會行為的相關研究結果並不一致。Pressier(1990)、Rys(1998)、羅佳芬(2001)的研究顯示國小學童利社會行為與年齡無顯著差異；Bar-Tal(1979)、林維芬(1991)、羅瑞玉(1997)、林清湫(1999)、郭怡汎(2003)的研究則顯示國小學童的利社會行為具有顯著的年齡差異，其中，林清湫(1999)發現六年級學生的利社會行為顯著高於四年級學生，郭怡汎(2003)卻發現四年級學生的利社會行為顯著高於六年級學生。

國小學童利社會行為是否存在年齡差異，國內外相關的研究結果並不一致。但若依認知發展論，利社會行為隨年齡增長、認知能力發展而有所不同，因此，本研究以雲林縣國小四年級、六年級學生(10 歲、12 歲)為研究對象，將在背景變項中討論國小學童年齡與其利社會行為之相關性。

### 三、父母管教方式

家庭是兒童認知發展、人格行為養成的基礎，舉凡父母管教方式、婚姻關係、社經地位、家庭氣氛等，均與兒童的生活適應息息相關(蘇英玫，2006)。在社會化歷程中，親子互動的關係發生最早，父母親的管教方式與子女利社會行為有極大的關係，父母利社會行為的身教與言教會內化成為子女的自我規範，有助於利社會行為的發展(羅瑞玉，1997；郭秀光，2000)。

王鍾和(1995)認為父母管教方式是指父母所採用之管教子女生活作息及表現行為的策略。本研究參考王鍾和(1993，頁15)、施玉鵬(2002，頁85)的分類，將父母管教方式分成四種類型：「開明權威型」、「專制權威型」、「寬鬆放任型」、「忽視冷漠型」(轉引自蘇英玫，2006)，以進一步討論父母管教方式對子女行為的影響。如圖 2-2-2 所示：

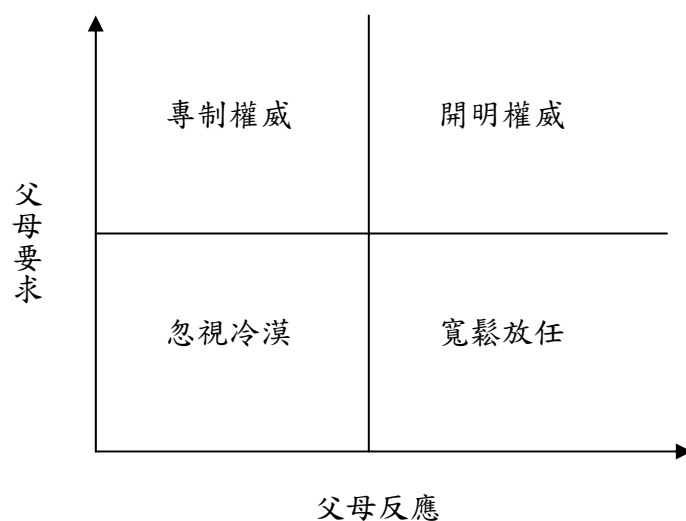


圖 2-2-2 父母管教方式類型

- 1、開明權威型：如父母期望子女有成熟的行為表現，並向子女建立清楚的行為標準；親子間採開放式的溝通；父母對子女金錢使用觀念採自主及獨立性的管理方式。
- 2、專制權威型：如嚴格控制子女提出或表達要求；子女違反父母要求時，會受

到父母嚴厲的懲罰；父母對於子女的金錢使用方式採嚴格控管，並予嚴格監督使用流向；父母對於子女物質的需求採絕對權威的方式，並由父母自己決定是否予以滿足。

3、寬鬆放任型：如父母容忍子女所表現出的衝動行為（像是吵鬧、發脾氣等）；父母很少使用懲罰或控制來突顯自己的權威；父母很少對子女的金錢用向給予規定；父母會盡量滿足子女的物質需求。

4、忽視冷漠型：如父母十分忙碌於自己的事，很少有時間陪伴或注意子女的行為；只要不必花太多時間或精神與子女互動，父母對於子女的任何要求都會很願意去做；父母對於子女的犯錯行為並未在意，嚴重疏於監督管教。

此外，相關研究均指出父母管教方式與國小學童利社會行為有關。以下，將父母管教方式對國小學童利社會行為進行的研究進行整理，如表 2-2-4：

表 2-2-4 父母管教方式與國小學童利社會行為之相關研究結果

研究者	研究結果
王鍾和，1993	發現開明權威型的教養方式，能協助兒童產生同理心及角色取代能力，促使子女產生利社會行為；而忽視冷漠的教養方式，對兒童的利社會行為發展最為不利。
羅瑞玉，1997	父母以開明權威的教養方式能促使兒童產生利社會行為；忽視冷漠的教養方式對兒童利社會行為的發展不利。
郭秀光，2000	認為威信型的父母對子女高控制、高要求，同時給予高關懷、多尊重、溫暖的環境，有利子女自發性利社會行為的產生。
郭玉燕，2005	指出國小學童的利社會行為發展根植於家庭，父母的管教方式有關鍵的影響力。
林玉萍，2005	國小高年級學童的父母管教方式與利社會行為有顯著相關。
林芸醇，2009	父母管教方式為民主型的學童，其利社會行為表現優於父母管教方式不一致的學童。
許碧真，2009	父母的正向引導行為對兒童利社會行為傾向具有直接或間接的預測效果。

由表 2-2-4 上述整理可知，父母管教方式對國小學童的利社會行為的影響甚鉅。父母的管教方式對兒童利社會行為的表現具有影響，開明權威的、威信的、民主型的管教方式較易使兒童表現利社會行為。因此本研究亦將在背景變項中討論國小學童父母管教方式與其利社會行為之相關性。

#### 四、學校所在地區

在不同的地區，可能由於人際互動的因素，使其在利社會行為表現有所差異(郭怡汎，2003)。在鄉村成長的人學會親切，使他們更信任別人與幫助別人；在城市成長的人學到不能信任陌生人，而且最好不要多管閒事，此乃因城市生活的壓力造成城市的人們自我封閉，城市裡的匆忙繁華有莫大的壓力，即使是關懷與利他的人也會因此而變得內向，並對周遭的人比較沒有反應(引述自 E.Aronson、T.D.Wilson、R.M.Akert 著，余伯泉、李茂興譯，2003)。

比較成人在鄉村與城市的助人意願研究(Korte, 1980; Steblay, 1987)，研究均指出，鄉村的居民在許多方面都較城市的居民更樂於助人，包括幫助發生意外的陌生人、幫助走失的小孩、指引方向、接受問卷調查，以及送回一封遺失的信等。地區不同與助人意願的關係，在不同國家如美國、加拿大、以色列、澳洲、土耳其、英國和蘇丹等，都有同樣的發現(Hedge & Yousif, 1992; Steblay, 1987)。

羅瑞玉(1997)將台灣分為北、中、南、東、離島五區進行兒童利社會行為的地區差異性比較，發現地區不同，兒童的利社會行為有顯著差異；其中，城市地區的國小學童比偏遠地區國小學童有較多的利社會行為表現和利社會行為傾向。郭怡汎(2003)將屏東縣分為都市地區、一般鄉鎮地區、山地地區、離島地區四區進行國小學童利社會行為的地區性差異比較，發現不同學校地區的國小學童在利社會行為傾向上未達顯著差異，但在不同學校地區的國小學童在利社會行為表現上卻有顯著差異，且都市地區、一般鄉鎮地區的國小學童在利社會行為表現上均顯著高於山地地區學童。

關於利社會行為的地區性差異，國內與國外的研究結果並不相同，原因在於

研究對象不同，文化成熟度、社會化程度也不相同。本研究以雲林縣國小學童為研究對象，亦在背景變項中討論國小學童其學校所在地區與其利社會行為之相關性。本研究將雲林縣全縣共 20 鄉鎮市依人口密度分成「城鎮」與「鄉村」兩組，如表 2-2-5。其中，「城鎮組」指人口密度高於 620 人/平方公里的鄉城鎮，包括斗六市、北港鎮、虎尾鎮、斗南鎮、西螺鎮、土庫鎮共 1 市 5 鎮；「鄉村組」指人口密度低於 620 人/平方公里的鄉城鎮，包括蔴桐鄉、二崙鄉、大埤鄉、崙背鄉、麥寮鄉、台西鄉、林內鄉、元長鄉、褒忠鄉、口湖鄉、水林鄉、東勢鄉、四湖鄉、古坑鄉共 14 鄉，以分析國小學童利社會行為是否有地區性差異。

表 2-2-5 西元 2010 年雲林縣各鄉鎮市人口密度表

組別	鄉鎮市	人口 (單位：人)	面積 (單位：平方公里)	人口密度 (單位：人/平方公里)
城 鎮 組	斗六市	106,848	93.72	1140.14
	北港鎮	43,253	41.50	1042.24
	虎尾鎮	70,071	68.74	1019.36
	斗南鎮	47,199	48.12	980.86
	西螺鎮	48,580	49.93	972.96
	土庫鎮	30,547	49.02	623.14
鄉 村 組	蔴桐鄉	30,519	50.85	600.18
	二崙鄉	29,722	59.56	499.01
	大埤鄉	21,249	44.74	474.96
	崙背鄉	27,471	58.48	469.72
	麥寮鄉	35,942	80.03	449.10
	台西鄉	26,280	61.10	430.09
	林內鄉	19,856	48.79	407.01
	元長鄉	28,843	71.85	401.46
	褒忠鄉	14,327	37.06	386.64
	口湖鄉	30,435	80.46	378.26
	水林鄉	29,084	76.96	377.91
	東勢鄉	16,880	48.36	349.06
	四湖鄉	26,814	77.10	347.80
	古坑鄉	34,134	166.61	204.88

資料來源：作者整理，2010 年 10 月 18 日取自雲林縣政府網站，  
網址：<http://www.yunlin.gov.tw/home.asp>

綜合上述文獻內容，從相關研究中整理出影響兒童利社會行為的因素，發現兒童利社會行為同時受到性別、年齡、父母管教方式、學校所在地區等背景因素的影響。

## 肆·本節小結

研究者在本研究中採「廣義的利社會行為」進行研究，即本研究之「利社會行為」係指個體在社會互動歷程中，不管動機是出於利他或利己，表現出有益於他人或群體的正向積極行為。

不論是演化心理學、社會交換理論、同理心－利他主義假說，都對利社會行為的基本動機進行說明。本研究著重於兒童的利社會行為發展，因此，探討利社會行為產生的基本動機之後也針對兒童利社會行為的相關理論與兒童利社會行為的發展模式進行討論。

綜合兒童利社會行為相關理論與發展模式的討論，兒童利社會行為的習得與行為之後獲得的獎懲、觀察模仿重要他人的行為有關；兒童利社會行為的產生與兒童對情境的注意與解讀，對他人需求的同理與同情有關，即兒童認知發展的階段、角色取代的能力、道德能力的發展均與兒童利社會行為的發展密切相關；隨著發展，兒童也將逐漸評估不同的社會訊息，而將利社會行為內化成為自己行為的準則。

「利社會行為」涵蓋的範圍很廣，除了助人和利他外，還包括互惠合作、利人利己、正向積極的社會行為(羅瑞玉，1997)。本研究所指之「利社會行為」乃採蔡欣芹(2008)之定義，將利社會行為分作「關照」(caring)、「救助」(helping)、「合作」(cooperating)、「分享」(sharing)四個層面進行研究。

此外，根據文獻資料，從相關研究中整理影響兒童利社會行為的因素，發現兒童利社會行為同時受到性別、年齡、父母管教方式、學校所在地區等背景因素的影響，因此，本研究除了探討學童知覺教師領導風格與其利社會行為的相關情



形外，也確立本研究以性別、年齡、父母管教方式、學校所在地區為背景變項，來研究其與利社會行為之相關性。

其中，「父母管教方式」變項中，參考蘇英玫(2006)整理王鐘和（1993，頁15）、施玉鵬（2002，頁85）的分類，將父母管教方式分作四種類型：「開明權威型」、「專制權威型」、「寬鬆放任型」、「忽視冷漠型」，來討論父母管教方式對兒童利社會行為產生的影響。而「學校所在地區」採用相對比較的方式，將雲林縣共二十個鄉鎮市依人口密度分為「城鎮」、「鄉村」兩組，以研究雲林縣的國小學童其利社會行為是否具有地區性差異。



### 第三節 教師領導風格與利社會行為之相關研究分析

經前述文獻討論，國內外對「領導」的研究成果豐碩，在教育場域中與「領導」有關的研究，多以「校長領導風格」為主要變項，以「教師領導風格」為研究主題則不多見；以兒童為主體，研究「學童知覺教師領導風格」之研究更為少見。

此外，分析與學童利社會行為有關之研究，學童利社會行為的研究方向甚為多元，舉凡探討學生年齡、性別、同儕關係、自我概念、依附風格、情緒智力、父母管教方式、班級氣氛……等變項與學生利社會行為之關係研究，其研究成果頗豐，只是，本研究蒐集研讀相關研究時發現，探討教師因素與學童利社會行為之研究較少，國外學者對教師因素與學童利社會行為的研究方面，Glasscott(1992)發現當教師在班級的管理中採用較多懲處時，學生較少出現利社會行為；教師若採用說理、口頭鼓勵指導的開明權威方式，有助學生社會與情緒的發展(Baumring, 1972)。

國內探討教師因素與學童利社會行為關係之研究，則多以教師教學方案對學童利社會行為之促進成效為研究重點，探討非教學方案與學童利社會行為關係之研究，研究者透過國家圖書館-全國博碩士論文資訊網進行搜尋僅有四篇，整理如下表 2-3-1：

表 2-3-1 非教學方案與學童利社會行為之相關研究

研究者	年代	研究結果
蔡欣虹	2007	探討國民小學級任教師轉型領導與學童利社會行為之相關研究，發現國小教師展現轉型領導行為愈佳，愈有助學童利社會行為的表現。
蔡欣芹	2008	探討高雄市國小學生知覺教師正面管教策略與利社會行為關係之研究，發現教師正面管教的「鼓勵增強」策略對學生整體利社會行為影響最大。
施美如	2010	研究高雄地區國小教師服務領導與學生利社會行為之關係，發現教師展現愈多的服務領導行為，越能引發學生利社會行

---

		為表現，其中以「傾聽同理」、「服務人群」最能影響學生利社會行為表現。
林芸醇	2010	研究國小學童知覺教師管教方式、班級氣氛與利社會行為之關係，發現國小學童知覺「教師回應」對學童利社會行為表現具有預測力。

---

由上述整理中發現，國內探討教師因素與學童利社會行為關係之研究，有從教師轉型領導、教師正面管教策略、教師服務領導、教師管教方式等面向切入，其中教師領導的研究範疇也因研究目的與研究假設的不同，將其限定為轉型領導與服務領導，與本研究所提之教師領導風格分類模式並不相同。與教師非教學因素有關之學童利社會行為之研究僅有上列四篇碩士論文，其研究對象均為台北市、高雄市等直轄市之國小學童，本研究之研究對象為雲林縣之國小四、六年級學童，對其知覺教師領導風格與其利社會行為是否相關，則有待本研究進一步驗證。

### 第三章 研究設計

本研究主要採用問卷調查的量化研究方式，來探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關。本章敘述研究設計，首先根據第二章的文獻探討歸納出本研究之研究架構及研究假設，並依此架構確定研究工具，再以分層隨機抽樣的方式，進行資料蒐集，並以 SPSS 軟體之統計分析來處理經由問卷調查所得的資料，據以提出研究成果與報告。

本章分為六節，依序說明本研究之研究架構、研究假設、研究對象、研究工具、資料處理、實施程序。

## 第一節 研究架構

本研究在探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之現況與二者之間的相關，根據前述之研究動機、研究目的，以及文獻探討的結果，本研究之研究架構如圖 3-1-1 所示。本研究包含了三個主要變項，以下將研究變項說明如下：

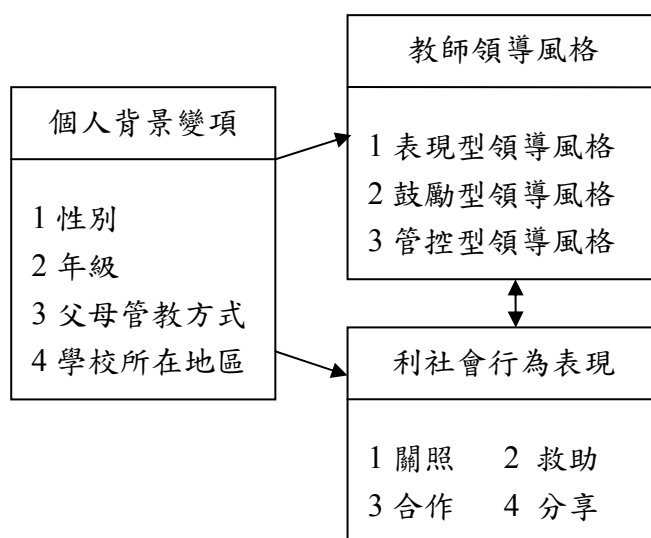


圖 3-1-1 「國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關研究」研究架構

### 壹·個人背景變項

包括了學生性別、年級、父母管教方式、學校所在地區等四個變項如下表 3-1-1，以分析國小學童知覺教師領導風格、利社會行為是否因個人背景變項不同而有所差異。

表 3-1-1 個人背景之變項表

類別	變項名稱	說明
個人背景變項	性別	分成男、女兩組，進行比較。
	年級	分成四年級、六年級兩組，進行比較。
	父母管教方式	依王鐘和（1993，頁 15）、施玉鵬（2002，頁 85）的分類，由父母反應與表現要求的高低，分成四組來比較：開明權威、專制權威、寬鬆放任、忽略冷漠。
	學校所在地區	依人口密度分成「城鎮」、「鄉村」兩組，進行比較： 城鎮：斗六市、北港鎮、虎尾鎮、斗南鎮、西螺鎮、土庫鎮，共 1 市 5 鎮。 鄉村：蔴桐鄉、二崙鄉、大埤鄉、崙背鄉、麥寮鄉、

		台西鄉、林內鄉、元長鄉、褒忠鄉、口湖鄉、水林鄉、東勢鄉、四湖鄉、古坑鄉，共 14 鄉。
--	--	---

## 貳·教師領導風格變項

本研究參考李清榮(2004)對教師領導類型的分類，將之分作「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」三個變項，說明如下表 3-1-2，用以了解國小學童知覺的教師領導風格現況，及分析國小學童的利社會行為是否因教師領導風格變項不同而有所差異。

表 3-1-2 教師領導風格之變項表

類別	變項名稱	說明
教師領導風格變項	表現型教師領導風格	依學童知覺的教師領導行為，當對「表現型教師領導風格」的得分愈高，表示對該層面敘述愈肯定。
	鼓勵型教師領導風格	依學童知覺的教師領導行為，當對「鼓勵型教師領導風格」的得分愈高，表示對該層面敘述愈肯定。
	管控型教師領導風格	依學童知覺的教師領導行為，當對「管控型教師領導風格」的得分愈高，表示對該層面敘述愈肯定。

## 參·利社會行為變項

本研究參考蔡欣芹(2008)的分類，將利社會行為變項分為關照(caring)、救助(helping)、合作(cooperating)、分享(sharing)四種行為類型，用以了解國小學童的利社會行為現況，及分析國小學童的利社會行為是否因教師領導風格變項不同而有所差異，說明如下表 3-1-3。

表 3-1-3 利社會行為之變項表

類別	變項名稱	說明
利社會行為變項	關照	依學童表現之利社會行為，對「關照行為類型」的利社行為得分愈高，表示該生較常表現該利社會行為。
	救助	依學童表現之利社會行為，對「救助行為類型」的利社行為得分愈高，表示該生較常表現該利社會行為。
	合作	依學童表現之利社會行為，對「合作行為類型」的利社行為得分愈高，表示該生較常表現該利社會行為。
	分享	依學童表現之利社會行為，對「分享行為類型」的利社行為得分愈高，表示該生較常表現該利社會行為。

## 第二節 研究假設

根據本研究之研究目的、研究架構及文獻探討，對利社會行為、教師領導風格之相關研究的歸納整理及研究者在教學現場的觀察，認為國小學童知覺之教師領導風格與其利社會行為具有相關關係。具體提出以下研究假設，作為實證研究將驗證之依據：

假設 1 不同個人背景變項的國小學童，其知覺之教師領導風格有顯著差異。

- 假設 1-1 不同性別之國小學童，其知覺之教師領導風格有顯著差異
- 假設 1-2 不同年級之國小學童，其知覺之教師領導風格有顯著差異
- 假設 1-3 不同父母管教方式之國小學童，其知覺之教師領導風格有顯著差異
- 假設 1-4 不同學校所在地區之國小學童，其知覺之教師領導風格有顯著差異

假設 2 不同個人背景變項的國小學童，其利社會行為有顯著差異。

- 假設 2-1 不同性別之國小學童，其利社會行為有顯著差異
- 假設 2-2 不同年級之國小學童，其利社會行為有顯著差異
- 假設 2-3 不同父母管教方式之國小學童，其利社會行為有顯著差異
- 假設 2-4 不同學校所在地區之國小學童，其利社會行為有顯著差異

假設 3 國小學童知覺之教師領導風格與其利社會行為有顯著相關。

### 第三節 研究樣本

本研究旨在探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關，以「國小學童」為研究對象，以雲林縣的國小四年級和六年級學童為本研究之母群體，以下對問卷研究樣本進行說明。

由於本研究係為問卷調查之相關研究，Ghiselli, Gampbell, Zedeck (1981) 建議牽涉到量表使用時，樣本人數不宜少於 300 人，故本研究預計發放正式問卷 360 份；以雲林縣國民小學平均班級學生人數約為 28 人，估算問卷發放班級數為 12 班，即為抽取之班級總數。

本研究以雲林縣之國小四年級和六年級學童為研究母群體，採分層隨機抽樣的方式進行問卷之取樣。依文獻探討的結果，本研究按表 2-2-5「學校所在地區」為分層依據，將雲林縣 157 所國民小學分為「城鎮」、「鄉村」兩組，再按照各組學校數占全雲林縣國小比率進行隨機抽樣。確定分層所抽取之班級數後，依雲林縣國民小學名冊資料隨機抽取受試學校，事先抽取學校如表 3-3-1，再從受試校隨機分別抽取四、六年級班級各一班，聯絡受試學校之教學組長協助進行問卷之發放與回收。若問卷之回收率不佳，則由研究者親自以電話聯繫，懇請回收率不佳學校之教學組長再予以協助幫忙。

表 3-3-1 雲林縣國民小學抽取學校及班級數量一覽表

學校地區	學校數	占學校總數百分比	抽測學校數班級數	抽測學校	施測年級與班級數量	發放問卷數量	占總問卷量之百分比(%)
城鎮	54	34%	2校4班	斗南鎮	四年級 1	31	8.61
				文安國小	六年級 1	31	8.61
				土庫鎮	四年級 1	28	7.78
				馬光國小	六年級 1	28	7.78



				台西鄉	四年級	1	28	7.78
				台西國小	六年級	1	28	7.78
				東勢鄉	四年級	1	28	7.78
				東勢國小	六年級	1	28	7.78
鄉	103	66%	4校8班	麥寮鄉	四年級	1	33	9.17
村				麥寮國小	六年級	1	32	8.89
				刺桐鄉	四年級	1	33	9.17
				刺桐國小	六年級	1	32	8.89

## 第四節 研究工具

本研究之實證研究部分採取問卷調查法，目的在探討國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之相關性，研究工具分別採用李清榮(2004)編製之「教師領導態度問卷」、蔡欣芹(2008)編製之「利社會行為調查表」。

依據本研架之研究架構，本研究工具包含以下三個部分，第一部分是「個人基本資料」，第二部分是「教師領導態度問卷」，第三部分是「國小學童利社會行為調查表」，各部分題目分配如表 3-4-1 所示，並說明如下：

表 3-4-1 國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為調查表各層面題目分配表

層面	細目	題數	題號
個人基本資料	性別	4	1
	年級		2
	父母管教方式		3
	學校所在地區		4
教師領導態度問卷	表現型教師領導風格	10	1.2.4.8.10.12.14.17.19.20
	鼓勵型教師領導風格	6	3.7.15.16.18
	管控型教師領導風格	5	5.6.9.11.21
國小學童 利會行為量表	關照行為	6	1.2.3.4.5.6
	救助行為	4	7.8.9.10
	合作行為	6	11.12.13.14.15.16
	分享行為	6	17.18.19.20.21.22

### 壹·個人基本資料

本部分共有 4 題，包括學童性別、年級、父母管教方式、學校所在地區，由受試者在適當的選項中勾選。其中，父母管教方式則依王鐘和（1993，頁 15）及施玉鵬（2002，頁 85）的分類，依照父母反應與對表現要求的高低，分成開明權威、專制權威、寬鬆放任、忽略冷漠等四組進行比較；「學校所在地區」採用相對比較的方式，將雲林縣共二十個鄉鎮市依人口密度分為「城鎮」、「鄉村」

兩組，以研究雲林縣的國小學童其利社會行為是否具有地區性差異。

## 貳· 教師領導態度問卷

本研究採用李清榮(2004)編製之「教師領導態度問卷」，以了解國小學童知覺教師領導風格之現況，此外，並作為了解當國小學童知覺教師領導風格不同時，其利社會行為是否有所差異。以下，分別說明「教師領導態度問卷」的量表信度效度、量表內容與計分方式。

### 一、「教師領導態度問卷」之量表信效度

「教師領導態度問卷」的信度上，使用 Cronbach  $\alpha$  信度係數對問卷中的變項進行內部一致性分析，其中，「表現型教師領導風格」的 Cronbach  $\alpha$  係數為 .9141，「鼓勵型教師領導風格」的 Cronbach  $\alpha$  係數為 .9070，「管控型教師領導風格」的 Cronbach  $\alpha$  係數為 .8207，總量表 Cronbach  $\alpha$  信度係數為 .9472，顯示問卷的內部一致性頗高，表示問卷信度良好(李清榮，2004)。

「教師領導態度問卷」的效度上，項目分析採用「內部一致性效標分析」及「相關分析」，以求決斷值(CR 值)及相關係數(r)來篩選題目；根據項目分析刪除不合適試題後，再進行因素分析，以主成份分析法抽取共同因素，再以正交轉軸的最大變異法進行轉軸分析，求取特徵值大於一的因素，並將萃取出來的構面因素分別命名為「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」，其中解釋的變異量分別為 25.912%、21.766%、16.389%，累積解釋變異量為 64.066%(李清榮，2004)。

### 二、「教師領導態度問卷」之量表內容與計分方式

「教師領導態度問卷」用以測量學童所知覺得教師領導風格現況。量表共有 21 題，包含「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」三種教師領導風格，各層面題次如下，其中(-)表示反向題：

(一) 表現型教師領導風格：第 1.2.4.8.10.12.14.17.19.20 題

(二) 鼓勵型教師領導風格：第 3.7(-).15.16.18 題

(三) 管控型教師領導風格：第 5.6.9.11.21 題

「教師領導態度問卷」採 Likert 五點式量表計分，由受試者在「從不這樣」、「很少這樣」、「有時這樣」、「經常這樣」、「總是這樣」五個選項中，勾選一個最接近的情形，並分別給予 1、2、3、4、5 分，反向題則反向計分，再依受試者的得分情形，來了解國小學童知覺教師領導風格的現況，在「教師領導態度問卷」中對各層面問題的得分愈高，表示對該層面敘述愈肯定。

## 參· 國小學童利社會行為調查表

本研究採用蔡欣芹編製之「利社會行為量表」，以了解國小學童利社會行為的發展現況，此外，並作為了解當國小學童知覺教師領導風格不同時，其利社會行為是否有所差異。

依蔡欣芹(2008)之定義，利社會行為包含「關照」(caring)、「救助」(helping)、「合作」(cooperating)、「分享」(sharing)四種行為類型。以下將「利社會行為調查表」(蔡欣芹，2008)的量表信效度，及量表內容、量表計分方式，分別說明如下：

### 一、「利社會行為量表」之量表信效度

「利社會行為量表」的信度上，使用 Cronbach  $\alpha$  信度係數，來考驗問卷中變項的內部一致性，作為選題的依據，各因素的 Cronbach  $\alpha$  係數在 .81 - .88 之間，「利社會行為量表」的總量表 Cronbach  $\alpha$  係數為 .94，顯示該問卷信度良好(蔡欣芹，2008)。

「利社會行為量表」的效度上，除了採用專家效度外，另經建構效度的項目分析與因素分析加以考驗。其中，項目分析採用「相關分析」與「決斷值檢定」來篩選題目，根據項目分析結果每一題與量表總分的相關及決斷值均達顯著水準接著進行因素分析，以主成份分析法進行分析，以最大變異數法進行正交轉軸，

萃取特徵值大於一的因素，分別命名為「關照行為類型」、「救助行為類型」、「合作行為類型」、「分享行為類型」，其解釋的變異量分別為 18.699%、17.367%、16.534%、10.763%，累積解釋變異量為 63.364%(蔡欣芹，2008)。

## 二、「利社會行為量表」之量表內容與計分方式

「利社會行為量表」用以測量「利社會行為表現」，即日常生活中兒童在利社行為上的實踐行為類型。量表共有 22 題，包含「關照」、「救助」、「合作」、「分享」四種利社會行為類型，其中，第 1 題至第 6 題為「關照行為類型」；第 7 題至第 10 題為「救助行為類型」；第 11 題至 16 題為「合作行為類型」；第 17 題至 22 題為「分享行為類型」。

「利社會行為量表」採 Likert 五點式量表計分，由受試者在「從不這樣」、「很少這樣」、「有時這樣」、「經常這樣」、「總是這樣」五個選項中，勾選一個最接近的情形，並分別給予 1、2、3、4、5 分，再依受試者的得分情形，來了解國小學童利社會行為表現的現況，在該量表中的得分愈高，表示「利社會行為表現」愈好。

## 第五節 資料處理

本研究於問卷回收後，經剔除填答不完全的問卷，即為有效樣本資料。研究者將資料編碼登錄處理後，以 SPSS FOR WINDOWS 17.0 電腦統計套裝軟體進行資料統計與分析。簡述本研究於問卷回收後所採用的統計方法如下：

### 壹·描述性統計

以描述性統計對國小學童的個人背景變項、教師領導風格變項、利社會行為變項，進行概括性的描述。

### 貳·次數分配與百分比

以次數分配及百分比主要在描述單一變項在各類別上的分布情形。本研究將以此了解有效樣本的基本結構，以利接下來的分析研究。

### 參·t 考驗 (t - test)

本研究以 t 考驗來檢定國小學童的個人背景變項中的「性別」、「年級」、「學校所在地區」，對國小學童知覺教師領導風格、利社會行為之差異性。

### 肆·單因子變異數分析 (ANOVA)

單因子變異數分析用於考驗類別變項的內容超過兩種水準的差異。本研究以單因子變異數分析來檢定：

- 1、國小學童個人背景變項中的「父母管教方式」對國小學童知覺教師領導風格、利社會行為的反應項目中是否有差異。
- 2、國小學童「知覺教師領導風格」中，知覺不同類型的教師領導風格，其「利社會行為表現」的是否有所差異。

### 伍·皮爾森積差相關 (Pearson product-moment correlation)

皮爾森積差相關分析主要是在了解兩個變項間的關係密切程度。在本研究中則用以了解國小學童知覺教師領導風格及利社會行為各層面的相關情形。



## 第四章 研究結果與討論

本章共分為四個部分，首先根據問卷調查的結果對樣本特性進行分析，接著分節逐項分析「不同個人背景變項的學童，其知覺教師領導風格之差異」、「不同個人背景變項的學童，其利社會行為表現之差異」，最後再分析「學童知覺教師領導風格」與「學童利社會行為」之間的關係。

### 第一節 樣本特性分析

本研究針對雲林縣國小四年級與六年級學童實問卷調查的結果，如表 4-1-1 所示，共發放 360 份問卷，計回收 343 份問卷，經剔除填答不完全與填答傾向過於一致之無效問卷 20 份，有效問卷為 323 份。

表 4-1-1 問卷發放與有效份數統計表

項目	份數	百分比%
發出問卷	360	100
回收問卷	343	95.28
有效問卷	323	89.72

以下將有效樣本中，學童「基本資料」的部分，分別就性別、年級、父母管教方式及學校所在地區等方面，進行樣本特性分析。

#### 一、性別

受試學童中，男生計有 156 人佔 48.3%，少於女生計 167 人佔 51.7%，其受試者性別統計如下表 4-1-2 所示。



表 4-1-2 回收問卷「學童性別」各組人數百分比次數統計表

組別名稱	人數	百分比%	百分比累計
男	156	48.3	48.3
女	167	51.7	100.0
總計	323	100.0	

## 二、年級

在受試學童的年級分布方面，四年級計有164人佔50.8%，六年級計有159人佔49.2%，其各年級人數百分比統計如下表4-1-3所示。

表 4-1-3 回收問卷「學童年級」各組人數百分比次數統計表

組別名稱	人數	百分比%	百分比累計
四年級	164	50.8	50.8
六年級	159	49.2	100.0
總計	323	100.0	

## 三、父母管教方式

在受試學童的父母管教方式方面，以「開明權威組」人數最多，計218人次佔67.5%，其他依序為「寬鬆放任組」、「專制權威組」、「忽略冷漠組」，其中以「忽略冷漠組」人數最少，計6人次佔1.9%。各組人數百分比統計如下表4-1-4所示。

表 4-1-4 回收問卷「學童父母管教方式」各組人數百分比次數統計表

組別名稱	人數	百分比%	百分比累計
開明權威	218	67.5	67.5

專制權威	44	13.6	81.1
寬鬆放任	55	17.0	98.1
忽略冷漠	6	1.9	100.0
總 計	323	100.0	

#### 四、學校所在地區

在受試學童的學校所在地區方面，城鎮組計107人次佔33.1%，鄉村組計216人次佔66.9%，其學校所在地區人數百分比統計如下表4-1-5所示。

表 4-1-5 回收問卷「學校所在地區」各組人數百分比次數統計表

組別名稱	人數	百分比%	百分比累計
城鎮	107	33.1	33.1
鄉村	216	66.9	100
總 計	323	100.0	

## 第二節 背景變項與教師領導風格之統計分析

本節旨在分析樣本中不同背景變項的學童在「知覺教師領導風格」的表現，據以了解國小學童知覺教師領導風格的現況。

本問卷在「知覺教師領導風格」部分，以李克特式 (Likert-type) 五點計分量表來計分；資料分析採平均數、標準差、t考驗及單因子變異數分析 (若F值達顯著水準，即 $P < .05$ ，再以Scheffe' 法進行事後比較) 來進行統計分析。

### 壹、國小學童知覺教師領導風格之現況

「教師領導風格」依據文獻探討的結果，分作「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」三個部分進行討論。而國小學童在知覺教師領導風格各層面的題平均數、標準差如表 4-2-1 所示。

表 4-2-1 「國小學童知覺教師領導風格」之統計分析表 (N=323)

層面名稱	題數	人數	題平均數	題標準差	
知領 覺導 教風 師格	表現型	10	93(28.8%)	4.10	.63
	鼓勵型	6	145(44.9%)	4.30	.48
	管控型	5	85(26.3%)	4.07	.55

由表 4-2-1，學童知覺教師領導風格中，知覺「鼓勵型教師領導風格」者人數最多，計 145 人次占全體受試者的 44.9%，其題平均分數為 4.30 (SD=0.48)，接近五點量表中的 4 分(經常這樣)；其次為知覺「表現型教師領導風格」者計 93 人次，占全體受試者的 28.8%，其題平均分數為 4.10 (SD=0.63)，接近五點量表中的 4 分(經常這樣)；知覺「管控型教師領導風格」者最少，計 85 人次占全體受試者的 17.5%(SD=0.55)，其題平均分數為 4.07，接近五點量表中的 4 分(經常這樣)。

由表 4-2-1 顯示，國小學童知覺之教師領導風格之現況中，知覺教師領導風格為鼓勵型者最多，其次為表現型，知覺教師領導風格為管控型者最少，即國小

學童對「鼓勵型教師領導風格」感受最強烈，其次為「表現型教師領導風格」，對「管控型教師領導風格」則感受較不強烈。

而由表 4-2-2 所列之各題項平均分數，發現國小學童在知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之題項「老師會很平均分配每一項工作」(M=4.53)及「鼓勵型教師領導風格」之題項「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」(M=4.57)計兩題之平均分數接近五點量表中的 5 分(總是這樣)，表示國小學童對「老師會很平均分配每一項工作」、「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」感受較強烈。同時，國小學童在知覺管控型教師領導風格之題項「老師對我們的管理非常嚴格」之題項平均分數(M=3.43)，接近五點量表中的 3 分(有時這樣)，表示國小學童對「老師對我們的管理非常嚴格」感受較不深刻。

再由表 4-2-2 所列之各題項填答人次，發現國小學童知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之題項中，「老師會幫助班上同學解決困難」(57.6%)、「老師很會替我們著想，替我們爭取福利」(54.8%)、「老師會很平均分配每一項工作」(65.9%)等三個題項上，填答「總是這樣」者較「從不這樣」者多且接近受試學童總數的 60%，顯示國小學童對「老師會幫助班上同學解決困難」、「老師很會替我們著想，替我們爭取福利」、「老師會很平均分配每一項工作」等三項「表現型教師領導風格」行為的感受較強烈。

此外，國小學童知覺教師領導風格為「鼓勵型教師領導風格」之題項中，「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」(69.0%)、「老師經常聽同學意見，好的他會接受」(54.8%)、「老師會要求同學遵照學校規定」(62.5%)等三個題項上，填答「總是這樣」者較「從不這樣」者多且接近受試學童總數的 60%，顯示國小學童對「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」、「老師經常聽同學意見，好的他會接受」、「老師會要求同學遵照學校規定」等三項「鼓勵型教師領導風格」行為的感受較強烈。

同時，國小學童知覺教師領導風格為「管控型教師領導風格」之題項中，「老師不喜歡不禮貌的問話」(62.5%)、「老師會依照我們能力分配事情」(56.3%)、「老

師推行一項事時，會跟同學溝通」(57.6%)等三個題項上，填答「總是這樣」者較「從不這樣」者多且接近受試學童總數的 60%，顯示國小學童對「老師不喜歡不禮貌的問話」、「老師會依照我們能力分配事情」、「老師推行一項事時，會跟同學溝通」等三項「管控型教師領導風格」行為的感受較強烈。

表 4-2-2 「國小學童知覺教師領導風格」各題項之敘述統計摘要表 (N=323)

知覺 教師領導風格 項目	統計分析		總是 這樣		經常 這樣		有時 這樣		很少 這樣		從不 這樣		平 均 數	標 準 差
	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%		
表現型 教師 領導 風格	1.老師有很多新的點子。	81	25.1	125	38.7	94	29.1	19	5.9	4	1.2	3.80	.924	
	2.同學對老師作為，經常非常感謝。	88	27.2	100	31.0	85	26.3	44	13.6	6	1.9	3.68	1.072	
	4.老師會幫助班上同學解決困難。	186	57.6	98	30.3	34	10.5	3	0.9	2	0.6	4.43	.767	
	8.老師非常和善，同學經常跟老師聊天。	148	45.8	83	25.7	58	18.0	24	7.4	10	3.1	4.04	1.103	
	10.老師答應我們的事，一定做到。	150	46.4	107	33.1	43	13.3	21	6.5	2	0.6	4.18	.940	
	12.老師經常告訴同學他的想法。	134	41.5	94	29.1	61	18.9	28	8.7	6	1.9	4.00	1.059	
	14.老師很會替我們著想，替我們爭取福利。	177	54.8	74	22.9	52	16.1	15	4.6	5	1.5	4.25	.988	
	17.老師對每一位同學都很好。	160	49.5	88	27.2	46	14.2	22	6.8	7	2.2	4.15	1.042	
	19.老師會接納同學意見，並且去實施。	119	36.8	112	34.7	62	19.2	25	7.7	5	1.5	3.98	1.006	
	20.老師會很平均分配每一項工作。	213	65.9	78	24.1	25	7.7	3	0.9	4	1.2	4.53	.781	
鼓勵型 教師 領導	3.老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定	223	69.0	66	20.4	30	9.3	2	0.6	2	0.6	4.57	.738	
	7.老師經常批評我們的表現。	118	36.5	137	42.4	68	21.1	0	0	0	0	4.15	.744	
	13.老師要求有一定標準。	144	44.6	94	29.1	57	17.6	22	6.8	6	1.9	4.08	1.029	
	15.老師的要求非常嚴格，作業要按時完成。	148	45.8	101	31.3	58	18.0	14	4.3	2	0.6	4.17	.916	

風格	16.老師經常聽同學意見，好的他會接受。	177	54.8	97	30.0	35	10.8	12	3.7	2	0.6	4.35	.862
	18.老師會要求同學遵照學校規定。	202	62.5	86	26.6	25	7.7	7	2.2	3	0.9	4.48	.805
管 控 型 教 師 領 導 風 格	5.老師對我們的管理非常嚴格。	65	20.1	78	24.1	125	38.7	41	12.7	14	4.3	3.43	1.079
	6.老師經常聽取我們不同意見。	133	41.2	91	28.2	53	16.4	26	8.0	20	6.2	3.90	1.204
	9.老師不喜歡不禮貌的問話。	202	62.5	70	21.7	35	10.8	6	1.9	10	3.1	4.39	.969
	11.老師會依照我們能力分配事情。	182	56.3	78	24.1	42	13.0	15	4.6	6	1.9	4.28	.984
風格	21.老師推行一項事時，會跟同學溝通。	186	57.6	85	26.3	31	9.6	18	5.6	3	0.9	4.15	1.042

## 貳、不同性別之國小學童其知覺教師領導風格之差異情形

不同性別的國小學童知覺教師領導風格的平均數、標準差、t 值，如表 4-2-3 所示，其中，不同性別的國小學童其知覺之教師領導風格得分差異未達  $P < .05$  的顯著水準，顯示不同性別之國小學童其知覺之教師領導風格並無顯著差異。

表 4-2-3 不同性別之國小學童知覺教師領導風格之 t 檢定摘要表

	組別	人數	平均數	標準差	t 值
知覺教師領導風格	男	156	4.12	0.50	.186
	女	167	4.19	0.48	

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .000$

進一步分析不同性別的國小學童知覺教師領導風格各層面的平均數、標準差、t 值，如表 4-2-4 所示。其中，不同性別的國小學童在知覺教師領導風格各層面的得分差異均未達 .05 的顯著水準。

表 4-2-4 不同性別之國小學童知覺教師領導風格各層面之 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
表現型教師領導風格	男	156	4.07	0.65	-.916
	女	167	4.13	0.60	

鼓勵型教師領導風格	男	156	4.26	0.51	-1.598
	女	167	4.34	0.44	
管控型教師領導風格	男	156	4.03	0.57	-1.201
	女	167	4.10	0.53	

\*p< .05      \*\*p< .01      \*\*\*p< .000

雖然不同性別的國小學童在「知覺教師領導風格」各個層面的得分差異未達顯著水準(表 4-2-3),但進一步探討不同性別之國小學童在知覺教師領導風格之題項分析如表 4-2-5 所示,其中,知覺教師領導風格分作三個部分「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」來討論,各題之題項分析如后。

不同性別在「知覺教師領導風格」各題項 p 值皆未達顯著水準,表示國小學童知覺師領導風格,不同性別並無顯著差異;顯示國小學童性別不同但在知覺教師領導風格上則具有一致性。

表 4-2-5 不同性別之國小學童知覺教師領導風格各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表

題項內容	組別	人數	平均數	標準差	t 值
1.老師有很多新的點子。	男	156	3.83	.938	.413
	女	167	3.78	.913	
2.同學對老師作為,經常非常感謝。	男	156	3.63	1.153	-.753
	女	167	3.72	.992	
4.老師會幫助班上同學解決困難。	男	156	4.38	.846	-1.106
	女	167	4.48	.684	
8.老師非常和善,同學經常跟老師聊天。	男	156	4.05	1.168	.221
	女	167	4.02	1.041	
10.老師答應我們的事,一定做到。	男	156	4.14	.987	-.769
	女	167	4.22	.894	
12.老師經常告訴同學他的想法。	男	156	4.02	1.056	.366
	女	167	3.98	1.064	
14.老師很會替我們著想,替我們爭取	男	156	4.15	1.048	-1.654

	福利。	女	167	4.34	.922	
	17.老師對每一位同學都很好。	男	156	4.05	1.076	-1.679
		女	167	4.25	1.003	
	19.老師會接納同學意見，並且去實施。	男	156	3.96	1.077	-.236
		女	167	3.99	.938	
	20.老師會很平均分配每一項工作。	男	156	4.51	.815	.438
		女	167	4.54	.750	
	3.老師很清楚告訴我們同學應該遵守	男	156	4.52	.783	-1.115
鼓	的規定	女	167	4.61	.693	
勵	7.老師經常批評我們的表現。	男	156	4.10	.764	-1.220
型		女	167	4.20	.724	
教	13.老師要求有一定標準。	男	156	4.08	1.071	.100
師		女	167	4.07	.991	
領	15.老師的要求非常嚴格，作業要按時	男	156	4.14	.974	-.613
導	完成。	女	167	4.20	.861	
風	16.老師經常聽同學意見，好的他會接	男	156	4.27	.979	-1.551
格	受。	女	167	4.42	.731	
	18.老師會要求同學遵照學校規定。	男	156	4.42	.842	-1.299
		女	167	4.53	.767	
管	5.老師對我們的管理非常嚴格。	男	156	3.46	1.062	.501
控		女	167	3.40	1.098	
型	6.老師經常聽取我們不同意見。	男	156	3.82	1.242	-1.161
教		女	167	3.98	1.167	
師	9.老師不喜歡不禮貌的問話。	男	156	4.33	1.120	-1.065
領		女	167	4.44	.804	
導	11.老師會依照我們能力分配事情。	男	156	4.22	1.087	-1.060
風		女	167	4.34	.877	
格	21.老師推行一項事時，會跟同學溝通。	男	156	4.32	1.003	-.374
		女	167	4.36	.859	

\*p< .05

\*\*p< .01

\*\*\*p< .000

### 參、不同年級之國小學童其知覺教師領導風格之差異情形



不同年級的國小學童知覺教師領導風格的平均數、標準差、t 值，如表 4-2-6 所示，其中，不同年級的國小學童其知覺之教師領導風格之得分差異達  $p < .05$  的顯著水準，顯示不同年級之國小學童其知覺教師領導風格有顯著不同，其中，六年級學童的題平均分數( $M=4.21$ )較四年級學童的題平均分數( $M=4.09$ )得分高。

表 4-2-6 不同年級之國小學童知覺教師領導風格之 t 檢定摘要表

	組別	人數	平均數	標準差	t 值
知覺教師領導風格	四年級	164	4.09	0.480	-2.297*
	六年級	159	4.21	0.463	

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .000$

進一步分析不同年級的國小學童知覺教師領導風格各部分的平均數、標準差、t 值，如表 4-2-7 所示。其中，不同年級的國小學童在知覺「管控型教師領導風格」的得分差異達  $p < .05$  的顯著水準；不同年級的國小學童在知覺「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」兩個層面的的得分差異則未達顯著水準。

不同年級的國小學童在知覺「管控型教師領導風格」的得分差異達顯著水準，表示不同年級在知覺管控型教師領導風格的表現有所不同；其中，六年級學童知覺管控型教師領導風格( $M=4.16$ )較四年級學童知覺教師管控型領導風格( $M=3.98$ )得分高，顯示比起四年級學童，六年級學童對「管控型教師領導風格」之感受較強烈。

表 4-2-7 不同年級之國小學童知覺教師領導風格各層面之 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
表現型教師領導風格	四年級	164	4.04	0.66	-1.923
	六年級	158	4.17	0.59	
鼓勵型教師領導風格	四年級	164	4.28	0.52	-0.800
	六年級	159	4.32	0.43	

管控型教師領導風格	四年級	164	3.98	0.55	-2.925**
	六年級	159	4.16	0.54	

\*p< .05      \*\*p< .01      \*\*\*p< .000

進一步探討不同年級之國小學童在知覺教師領導風格之題項分析如表 4-2-8 所示，其中，知覺教師領導風格分作三個部分「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」來討論，各題之題項分析如后。

在知覺「表現型教師領導風格」方面，第 2、8、12、14、19、20 共六題的得分差異達顯著水準。

第 2 題項「同學對老師作為，經常非常感謝。」六年級填答此題之題平均分數(M=3.81)高於四年級填答此題之題平均分數(M=3.55)，顯示比起四年級學童，六年級學童對老師的作為較常覺得感謝。

第 8 題項「老師非常和善，同學經常跟老師聊天。」六年級填答此題之題平均分數(M=4.23)高於四年級填答此題之題平均分數(M=3.85)，顯示比起四年級學童，六年級學童較常覺得老師非常和善且同學經常跟老師聊天。

第 12 題項「老師經常告訴同學他的想法。」六年級填答此題之題平均分數(M=4.14)高於四年級填答此題之題平均分數(M=3.85)，顯示比起四年級學童，六年級學童較常覺得老師經常告訴同學他的想法。

第 14 題項「老師很會替我們著想，替我們爭取福利。」六年級填答此題之題平均分數(M=4.40)高於四年級填答此題之題平均分數(M=4.10)，顯示比起四年級學童，六年級學童較常覺得老師會替他們著想及替他們爭取福利。

第 19 題項「老師會接納同學意見，並且去實施。」六年級填答此題之題平均分數(M=4.09)高於四年級填答此題之題平均分數(M=3.87)，顯示比起四年級學童，六年級學童較常覺得老師會接納同學意見並且去實施。

第 20 題項「老師會很平均分配每一項工作。」四年級填答此題之題平均分數(M=4.62)高於六年級填答此題之題平均分數(M=4.43)，顯示比起六年級學童，四年級學童較常覺得老師會很平均的分配每一項工作。

在知覺「鼓勵型教師領導風格」方面，第 7 題的得分差異達顯著水準。第 7 題項「老師經常批評我們的表現。」四年級填答此題之題平均分數(M=4.26)高於六年級填答此題之題平均分數(M=4.05)，顯示比起六年級學童，四年級學童較常覺得老師經常批評他們的表現。

在知覺「管控型教師領導風格」方面，第 21 題的得分差異達顯著水準。第 20 題項「老師推行一件事時，會跟同學溝通。」六年級填答此題之題平均分數(M=4.45)高於四年級填答此題之題平均分數(M=4.23)，顯示比起四年級學童，六年級學童較常覺得老師推行一件事時，會跟同學溝通。

表 4-2-8 不同年級之國小學童知覺教師領導風格各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表

題項內容	組別	人數	平均數	標準差	t 值
1.老師有很多新的點子。	四年級	164	3.85	.944	.842
	六年級	159	3.76	.903	
2.同學對老師作為，經常非常感謝。	四年級	164	3.55	1.131	-2.166*
	六年級	159	3.81	.995	
4.老師會幫助班上同學解決困難。	四年級	164	4.38	.816	-1.323
	六年級	159	4.49	.710	
8.老師非常和善，同學經常跟老師聊天。	四年級	164	3.85	1.221	-3.196**
	六年級	159	4.23	.929	
10.老師答應我們的事，一定做到。	四年級	164	4.17	.982	-.231
	六年級	159	4.19	.896	
12.老師經常告訴同學他的想法。	四年級	164	3.85	1.131	-2.495*
	六年級	159	4.14	.960	
14.老師很會替我們著想，替我們爭取福利。	四年級	164	4.10	1.100	-2.698**
	六年級	159	4.40	.835	
17.老師對每一位同學都很好。	四年級	164	4.12	1.067	-.521
	六年級	159	4.18	1.018	
19.老師會接納同學意見，並且去實施。	四年級	164	3.87	1.077	-1.999*
	六年級	159	4.09	.917	
20.老師會很平均分配每一項工作。	四年級	164	4.62	.763	2.103*

		六年級	159	4.43	.792	
鼓勵型教師領導風格	3.老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定	四年級	164	4.51	.818	-1.352
		六年級	159	4.62	.643	
	7.老師經常批評我們的表現。	四年級	164	4.26	.764	2.508*
		六年級	159	4.05	.710	
	13.老師要求有一定標準。	四年級	164	3.97	1.110	-1.921
		六年級	159	4.19	.929	
	15.老師的要求非常嚴格，作業要按時完成。	四年級	164	4.19	.976	.311
		六年級	159	4.16	.853	
	16.老師經常聽同學意見，好的他會接受。	四年級	164	4.29	.938	-1.279
		六年級	159	4.41	.773	
	18.老師會要求同學遵照學校規定。	四年級	164	4.46	.853	-.441
		六年級	159	4.50	.754	
管控制型教師領導風格	5.老師對我們的管理非常嚴格。	四年級	164	3.33	1.209	-1.721
		六年級	159	3.53	.919	
	6.老師經常聽取我們不同意見。	四年級	164	3.77	1.279	-1.930
		六年級	159	4.03	1.110	
	9.老師不喜歡不禮貌的問話。	四年級	164	4.38	1.024	-.054
		六年級	159	4.39	.913	
11.老師會依照我們能力分配事情。	四年級	164	4.19	1.042	-1.787	
	六年級	159	4.38	.913		
21.老師推行一項事時，會跟同學溝通。	四年級	164	4.23	1.007	-2.154*	
	六年級	159	4.45	.832		

\*p< .05      \*\*p< .01      \*\*\*p< .000

#### 肆、不同父母管教方式之國小學童其知覺教師領導風格之差異情形

不同父母管教方式之國小學童其知覺教師領導風格之差異情形如表 4-2-9 所示。不同父母管教方式之國小學童在知覺教師領導風格的得分差異未達  $p < .05$  的顯著水準，顯示不同父母管教方式之國小學童其知覺教師領導風格並無明顯不同。

表 4-2-9 不同父母管教方式之國小學童其知覺教師領導風格之描述性統計與變異數分析摘要表

層面	組別	人數 <i>N</i>	平均數 <i>M</i>	標準差 <i>SD</i>	變異數分析					
					變異來源	平方和	自由度	均方	<i>F</i> 值	<i>Scheffe'</i> 事後比較
教師領導風格	A. 開明權威	218	4.16	0.49	組間	.088	3	.029	.128	—
	B. 專制權威	44	4.17	0.48	組內	72.545	319	.227		
	C. 寬鬆放任	55	4.12	0.43	總和	72.633	322			
	D. 忽略冷漠	6	4.17	0.48						

\**p*< .05    \*\**p*< .01    \*\*\* *p*< .000

進一步分析不同父母管教方式之國小學童知覺教師領導風格各層面的得分差異情形如表 4-2-10 所示，其各層面之得分差異均未達顯著性。

表 4-2-10 不同父母管教方式的國小學童知覺教師領導風格各層面之描述性統計與變異數分析摘要表

層面	組別	人數 <i>N</i>	平均數 <i>M</i>	標準差 <i>SD</i>	變異數分析					
					變異來源	平方和	自由度	均方	<i>F</i> 值	<i>Scheffe'</i> 事後比較
表現型教師領導風格	A. 開明權威	218	4.11	0.63	組間	.260	3	.087	.219	—
	B. 專制權威	44	4.11	0.69	組內	125.510	318	.395		
	C. 寬鬆放任	55	4.04	0.58	總和	125.769	321			
	D. 忽略冷漠	6	4.18	0.52						
鼓勵型教師領導風格	A. 開明權威	218	4.30	0.47	組間	.521	3	.174	.763	—
	B. 專制權威	44	4.36	0.50	組內	72.549	319	.227		
	C. 寬鬆放任	55	4.27	0.48	總和	73.070	322			
	D. 忽略冷漠	6	4.08	0.52						
管控型教師領導風格	A. 開明權威	218	4.07	0.57	組間	.025	3	.008	.027	—
	B. 專制權威	44	4.06	0.55	組內	97.130	319	.304		
	C. 寬鬆放任	55	4.09	0.49	總和	97.154	322			
	D. 忽略冷漠	6	4.07	0.52						

\**p*< .05    \*\**p*< .01    \*\*\* *p*< .000

雖然不同父母管教方式之國小學童知覺教師領導風格在各層面的得分差異未達顯著差異，但進一步探討其知覺教師領導風格之各層面題項分析如表 4-2-11，各題之得分差異亦均未達顯著性。

表 4-2-11 不同父母管教方式的國小學童其知覺教師領導風格之評定表

題項內容	A. 開明權威 N=218	B. 專制權威 N=44	C. 寬鬆放任 N=55	D. 忽略冷漠 N=6	F值	Scheffe' 事後比較
1. 老師有很多新的點子。	3.77	3.89	3.87	4.00	.428	—
2. 同學對老師作為，經常非常感謝。	3.67	3.68	3.62	4.50	1.235	—
4. 老師會幫助班上同學解決困難。	4.49	4.39	4.24	4.67	1.809	—
8. 老師非常和善，同學經常跟老師聊天。	4.06	4.09	3.91	4.17	.327	—
10. 老師答應我們的事，一定做到。	4.17	4.36	4.04	4.83	1.992	—
12. 老師經常告訴同學他的想法。	4.07	3.89	3.78	4.17	1.307	—
14. 老師很會替我們著想，替我們爭取福利。	4.28	4.20	4.16	4.17	.249	—
17. 老師對每一位同學都很好。	4.17	4.14	4.09	4.00	.141	—
19. 老師會接納同學意見，並且去實施。	3.93	4.02	4.11	4.00	.496	—
20. 老師會很平均分配每一項工作。	4.53	4.43	4.60	4.33	.501	—
3. 老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定	4.55	4.77	4.44	5.00	2.497	—
7. 老師經常批評我們的表現。	4.14	4.11	4.24	4.33	.417	—
13. 老師要求有一定標準。	4.07	4.18	4.11	3.17	1.748	—
15. 老師的要求非常嚴格，作業要按時完成。	4.19	4.32	4.04	3.83	1.071	—
16. 老師經常聽同學意見，好的他會接受。	4.39	4.27	4.24	4.17	.717	—
18. 老師會要求同學遵照學校規定。	4.46	4.52	4.55	4.00	.903	—

管 控 型 教 師 領 導 風 格	5.老師對我們的管理非常嚴格。	3.32	3.70	3.65	3.33	2.533	—
	6.老師經常聽取我們不同意見。	3.94	3.66	3.87	4.67	1.478	—
	9.老師不喜歡不禮貌的問話。	4.41	4.32	4.42	3.83	.779	—
	11.老師會依照我們能力分配事情。	4.30	4.34	4.22	4.00	.311	—
	21.老師推行一項事時，會跟同學溝通。	4.37	4.27	4.27	4.50	.291	—

\*p< .05      \*\*p< .01      \*\*\*p< .000

## 伍、不同學校所在地區之國小學童其知覺教師領導風格之差異情形

不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格的平均數、標準差、t 值，如表 4-2-12 所示，不同學校所在地區的國小學童其知覺之教師領導風格之得分差異達  $p<.05$  的顯著水準，顯示不同學校所在地區之國小學童其知覺之教師領導風格有顯著差異，其中，城鎮組的題平均分數( $M=4.30$ )高於鄉村組( $M=4.08$ )的題平均分數，顯示城鎮組之國小學童對教師領導風格的感受較為強烈。

表 4-2-12 不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格之 t 檢定摘要表

	組別	人數	平均數	標準差	t 值
知覺教師領導風格	城鎮	107	4.30	0.345	4.195***
	鄉村	216	4.08	0.511	

\*p< .05      \*\*p< .01      \*\*\*p< .000

進一步分析不同學校所在地區的國小學童知覺教師領導風格各部分的平均數、標準差、t 值，如表 4-2-13 所示。其中，不同學校所在地區的國小學童在知覺「表現型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」兩個層面的得分差異達  $p<.05$  的顯著水準；不同學校所在地區的國小學童在知覺「鼓勵型教師領導風格」的得分差異則未達顯著水準。

不同學校所在地區的國小學童在知覺「表現型教師領導風格」的得分差異達顯著水準，表示不同學校所在地區的國小學童在知覺表現型教師領導風格的差異有所不同；其中，學校所在地區為「城鎮組」的學童知覺表現型教師領導風格題平均分數(M=4.34)較「鄉村組」的學童知覺教師表現型領導風格題平均分數(M=3.98)得分高，顯示城鎮組之國小學童比鄉村組之國小學童對「表現型教師領導風格」感受較強烈。

不同學校所在地區的國小學童在知覺「管控型教師領導風格」的得分差異亦達顯著水準，表示不同學校所在地區的國小學童在知覺管控型教師領導風格的差異有所不同；其中，學校所在地區為「城鎮組」的學童知覺管控型教師領導風格(M=4.18)較「鄉村組」的學童知覺教師管控型領導風格(M=4.02)得分高，顯示城鎮組之國小學童比鄉村組之國小學童對「管控型教師領導風格」感受較強烈。

表 4-2-13 不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格各層面之 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
表現型教師領導風格	城鎮	107	4.34	0.45	5.803***
	鄉村	216	3.98	0.67	
鼓勵型教師領導風格	城鎮	107	4.35	0.43	1.236
	鄉村	216	4.28	0.50	
管控型教師領導風格	城鎮	107	4.18	0.46	2.675**
	鄉村	216	4.02	0.58	

\*p < .05      \*\*p < .01      \*\*\*p < .000

進一步探討不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格之題項分析如表 4-2-14 所示，其中，知覺教師領導風格分作三個部分「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」來討論，各題之題項分析如后。

在知覺「表現型教師領導風格」方面，第 1、2、4、8、10、14、17、19、20 共九題的得分差異達顯著水準。

第 1 題項「老師有很多新的點子。」城鎮組學童填答此題之題平均分數



( $M=3.95$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=3.73$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常知覺老師有很多新的點子。

第 2 題項「同學對老師作為，經常非常感謝。」城鎮組學童填答此題之題平均分數( $M=3.99$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=3.53$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童對老師的作為較常覺得感謝。

第 4 題項「老師會幫助班上同學解決困難。」城鎮組學童填答此題之題平均分數( $M=4.57$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=4.37$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常知覺老師會幫助班上同學解決困難。

第 8 題項「老師非常和善，同學經常跟老師聊天。」城鎮組學童填答此題之題平均分數( $M=4.31$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=3.90$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師非常和善且同學經常跟老師聊天。

第 10 題項「老師答應我們的事，一定做到。」城鎮組學童填答此題之題平均分數( $M=4.48$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=4.04$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常知覺老師答應我們的事，一定做到。

第 14 題項「老師很會替我們著想，替我們爭取福利。」城鎮組學童填答此題之題平均分數( $M=4.50$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=4.12$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師會替他們著想及替他們爭取福利。

第 17 題項「老師對每一位同學都很好。」城鎮組學童填答此題之題平均分數( $M=4.60$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=3.93$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師對每一位同學都很好。

第 19 題項「老師會接納同學意見，並且去實施。」城鎮組學童填答此題之題平均分數( $M=4.24$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=3.84$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師會接納同學意見並且去實施。

第 20 題項「老師會很平均分配每一項工作。」城鎮組學童填答此題之題平均分數( $M=4.69$ )高於鄉村組學童填答此題之題平均分數( $M=4.44$ )，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師會很平均的分配每一項工作。

在知覺「鼓勵型教師領導風格」方面，計有第 3、第 16 共 2 題的得分差異達顯著水準。

第 3 題項「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定。」城鎮組學童填答此題之題平均分數(M=4.75)高於鄉村組學童填答此題之題平均分數(M=4.48)，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師很清楚告訴他們同學應該遵守的規定。

第 16 題項「老師經常聽同學意見，好的他會接受。」城鎮組學童填答此題之題平均分數(M=4.55)高於鄉村組學童填答此題之題平均分數(M=4.25)，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師經常聽同學意見，好的老師會接受。

在知覺「管控型教師領導風格」方面，計有第 9、11、21 共 3 題的得分差異達顯著水準。

第 9 題項「老師不喜歡不禮貌的問話。」城鎮組學童填答此題之題平均分數(M=4.54)高於鄉村組學童填答此題之題平均分數(M=4.31)，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師不喜歡不禮貌的問話。

第 11 題項「老師會依照我們能力分配事情。」城鎮組學童填答此題之題平均分數(M=4.55)高於鄉村組學童填答此題之題平均分數(M=4.15)，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師會依照他們的能力分配事情。

第 21 題項「老師推行一項事時，會跟同學溝通。」城鎮組學童填答此題之題平均分數(M=4.52)高於鄉村組學童填答此題之題平均分數(M=4.25)，顯示比起鄉村組學童，城鎮組學童較常覺得老師推行一項事時，會跟同學溝通。

表 4-2-14 不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表

題項內容	組別	人數	平均數	標準差	t 值
1.老師有很多新的點子。	城鎮	107	3.95	.757	2.230*
	鄉村	216	3.73	.989	
2.同學對老師作為，經常非常感謝。	城鎮	107	3.99	.976	3.861***

表 現 型 教 師 領 導 風 格		鄉村	216	3.53	1.087		
	4.老師會幫助班上同學解決困難。	城鎮	107	4.57	.601	2.523*	
		鄉村	216	4.37	.830		
	8.老師非常和善，同學經常跟老師聊天。	城鎮	107	4.31	.895	3.449**	
		鄉村	216	3.90	1.171		
	10.老師答應我們的事，一定做到。	城鎮	107	4.48	.705	4.550***	
		鄉村	216	4.04	1.006		
	12.老師經常告訴同學他的想法。	城鎮	107	4.11	.965	1.379	
		鄉村	216	3.94	1.100		
	14.老師很會替我們著想，替我們爭取福利。	城鎮	107	4.50	.794	3.667***	
		鄉村	216	4.12	1.050		
	17.老師對每一位同學都很好。	城鎮	107	4.60	.642	6.759***	
		鄉村	216	3.93	1.129		
	19.老師會接納同學意見，並且去實施。	城鎮	107	4.24	.738	3.887***	
		鄉村	216	3.84	1.093		
	20.老師會很平均分配每一項工作。	城鎮	107	4.69	.539	3.141**	
		鄉村	216	4.44	.866		
	鼓 勵 型 教 師 領 導 風 格	3.老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定	城鎮	107	4.75	.584	3.475**
			鄉村	216	4.48	.789	
		7.老師經常批評我們的表現。	城鎮	107	4.07	.761	-1.362
		鄉村	216	4.19	.734		
13.老師要求有一定標準。		城鎮	107	4.04	.980	-.491	
		鄉村	216	4.10	1.054		
15.老師的要求非常嚴格，作業要按時完成。		城鎮	107	4.11	.872	-.845	
		鄉村	216	4.20	.938		
16.老師經常聽同學意見，好的他會接受。		城鎮	107	4.55	.743	3.244**	
		鄉村	216	4.25	.900		
18.老師會要求同學遵照學校規定。		城鎮	107	4.55	.676	1.272	
		鄉村	216	4.44	.861		
管 控 型 教 師	5.老師對我們的管理非常嚴格。	城鎮	107	3.29	1.046	-1.652	
		鄉村	216	3.50	1.091		
	6.老師經常聽取我們不同意見。	城鎮	107	3.97	1.201	.746	
		鄉村	216	3.87	1.207		
	9.老師不喜歡不禮貌的問話。	城鎮	107	4.54	.872	2.134*	

領		鄉村	216	4.31	1.007	
導	11.老師會依照我們能力分配事情。	城鎮	107	4.55	.676	4.048***
風		鄉村	216	4.15	1.083	
格	21.老師推行一項事時，會跟同學溝通。	城鎮	107	4.52	.635	2.926**
		鄉村	216	4.25	1.035	
*p< .05      **p< .01      ***p< .000						

### 第三節 背景變項與學童利社會行為之統計分析

本節旨在分析樣本中不同背景變項的學童在「利社會行為」的表現，據以了解國小學童利社會行為發展的現況。

本問卷在「學童利社會行為」部分，以李克特式（Likert-type）五點計分量表來計分；資料分析採平均數、標準差、t考驗及單因子變異數分析（若F值達顯著水準，即 $P < .05$ ，再以Scheffe'法及LSD法進行事後比較）來進行統計分析。

#### 壹、國小學童利社會行為發展之現況

國小學童利社會行為依據第二章文獻探討的結果，分作「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」四個部分進行討論。而國小學童利社會行為各層面的題平均數、標準差如表 4-3-1 所示。

表 4-3-1 「國小學童利社會行為」之統計分析表（N=323）

層面名稱	題數	人數	題平均數	題標準差
關照行為	6	33(10.2%)	3.46	.85
救助行為	4	50(15.5%)	3.59	.87
合作行為	6	177(54.8%)	4.20	.72
分享行為	6	63(19.5%)	3.68	.90
國小學童利社會行為	22	323(100%)	3.75	.72

由表 4-3-1，國小學童在利社會行為題平均分數為 3.75（SD=0.72），接近五點量表中的 4 分（經常這樣），表示國小學童經常表現利社會行為。

其中，學童的利社會行為以表現「合作行為」人數最多，計 177 人次占全體受試者的 54.8%，其題平均分數為 4.20（SD=0.72），接近五點量表中的 4 分（經常這樣）；其次為表現「分享行為」者計 63 人次，占全體受試者的 19.5%，其題平均分數為 3.68（SD=0.90），接近五點量表中的 4 分（經常這樣）；而表現「救助行為」

者為 50 人次占全體受試者的 15.5%，其題平均分數為 3.59 (SD=0.87)；表現「關照行為」者最少，計 33 人次占全體受試者的 10.2% (SD=0.85)，其題平均分數為 3.46，接近五點量表中的 3 分(偶爾這樣)。

由表 4-3-1 顯示，國小學童利社會行為發展之現況中，學童經常表現出利社會行為，且其中最常表現的利社會行為是「合作行為」，其次為「分享行為」、「救助行為」，表現較少的是「關照行為」。

而由表 4-3-2 所列之各題項題平均分數，發現國小學童的利社會行為表現在「合作行為」之題項「老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分」(M=4.11)、「參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴」(M=4.37)、「在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽」(M=4.36)、「小組指派的作業，我會負責任的盡力完成」(M=4.12)、「擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成」(M=4.11)、「班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合」(M=4.09)，共計 6 題之題平均分數超過五點量表分中的 4 分(經常這樣)，表示國小學童經常表現這六項利社會行為。

研究結果亦顯示在「關照行為」之題項「當同學被老師責罵，我會替他感到難過」(M=2.98)之題平均分數未達五點量表分中的 3 分(有時這樣)，表示國小學童很少表現這項利社會行為。

再由表 4-3-2 所列之各題項填答人次，發現國小學童利社會行為在「合作行為」之題項「參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴」(58.2%)、「在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽」(59.8%)二個題項上，填答「總是這樣」者較「從不這樣」者較多且接近受試學童總數的 60%，顯示國小學童較常表現利社會行為中的合作行為，且在「合作行為」中以「參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴」、「在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽」等該二項合作行為表現的頻率與次數較多。

表 4-3-2 「國小學童利社會行為」各題項之敘述統計摘要表 (N=323)

統計分析		總是這樣		經常這樣		有時這樣		很少這樣		從不這樣		平均數	標準差
		人數	%	人數	%	人數	%	人數	%	人數	%		
關照行為	1.當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。	45	13.9	94	29.1	94	29.1	65	20.1	25	7.7	3.21	1.148
	2.當同學不知什麼原因沒有來學校，我會替他擔心。	76	23.5	73	22.6	101	31.3	58	18.0	15	4.6	3.42	1.165
	3.我會在同學受傷或生病不舒服時，陪他去健康中心	107	33.1	101	31.3	73	22.6	34	10.5	8	2.5	3.82	1.083
	4.當同學被老師責罵，我會替他感到難過。	44	13.6	72	22.3	90	27.9	69	21.4	48	14.9	2.98	1.257
	5.當同學得獎或有優異表現時，我會誠心恭喜他。	122	37.8	97	30.0	54	16.7	33	10.2	17	5.3	3.85	1.187
	6.同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。	92	28.5	78	24.1	76	23.5	50	15.5	27	8.4	3.49	1.279
救助行為	7.同學功課不會時，我會利用下課時間教他。	46	14.2	70	21.7	96	29.7	78	24.1	33	10.2	3.06	1.199
	8.同學沒帶上課用品，我會借他使用。	107	33.1	108	33.4	69	21.4	33	10.2	6	1.9	3.86	1.051
	9.看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。	118	36.5	107	33.1	64	19.8	28	8.7	6	1.9	3.94	1.038
	10.當同學有困難時，我會陪他一起想辦	86	26.6	91	28.8	76	23.5	49	15.2	21	6.5	3.53	1.216

	法解決。												
合作行為	11.老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。	141	43.7	103	31.9	60	18.6	11	3.4	8	2.5	4.11	.986
	12.參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴。	188	58.2	86	26.2	31	9.6	15	4.6	3	0.9	4.37	.904
	13.在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽。	193	59.8	81	25.1	28	8.7	14	4.3	7	2.2	4.36	.963
	14.小組指派的作業，我會負責任的盡力完成。	154	47.7	87	26.9	60	18.6	18	5.6	4	1.2	4.14	.990
	15.擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成。	149	46.1	97	30.0	47	14.6	22	6.8	8	2.5	4.11	1.046
	16.班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合。	147	45.5	95	29.4	54	16.7	17	5.3	10	3.1	4.09	1.052
分享行為	17.我會把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。	90	27.9	86	26.6	78	24.1	44	13.6	25	7.7	3.53	1.244
	18.我很樂意把我的好朋友介紹給其他人認識，讓他也可以成為其他人的朋友。	126	39.0	80	24.8	56	17.3	43	13.3	18	5.6	3.78	1.247
	19.我會把在書中學到的知識和朋友分享。	86	26.6	84	26	74	22.9	58	18.0	21	6.5	3.48	1.239



20.有人問我為什麼畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，我願意與他分享我的祕訣。	100	31.0	86	26.6	65	20.1	46	14.2	26	8.0	3.58	1.279
21.當我有什麼好吃的東西，我會和我的朋友分享。	124	38.4	89	27.6	69	21.4	33	10.2	8	2.5	3.89	1.105
22.我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也從中得到快樂。	119	36.8	100	31.0	51	15.8	39	12.1	14	4.3	3.84	1.174

## 貳、不同性別之國小學童其利社會行為之差異情形

不同性別的國小學童其利社會行為的平均數、標準差、t 值，如表 4-3-3 所示。不同性別的國小學童其利社會行為之得分差異達  $p < .05$  的顯著水準，顯示不同性別之國小學童其表現之利社會行為有顯著差異。其中，女生在利社會行為之題平均分數( $M=3.94$ )高於男生在利社會行為之題平均分數( $M=3.55$ )，顯示比起男生，女生較常表現出利社會行為。

表 4-3-3 不同性別之國小學童利社會行為之 t 檢定摘要表

	組別	人數	平均數	標準差	t 值
國小學童利社會行為	男	156	3.55	0.76	-5.025***
	女	167	3.94	0.62	

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .000$

進一步分析不同性別的國小學童其利社會行為各層面的平均數、標準差、t 值，如表 4-3-4 所示，不同性別的國小學童在利社會行為各層面得分差異均達顯著水準。

在「關照行為」方面，女生之題平均分數( $M=3.71$ )高於男生之題平均分數

(M=3.20)，顯示比起男生，女生較常表現出「關照」利社會行為。

在「救助行為」方面，女生之題平均分數(M=3.74)高於男生之題平均分數(M=3.43)，顯示比起男生，女生較常表現出「救助」利社會行為。

在「合作行為」方面，女生之題平均分數(M=4.35)高於男生之題平均分數(M=4.03)，顯示比起男生，女生較常表現出「合作」利社會行為。

在「分享行為」方面，女生之題平均分數(M=3.87)高於男生之題平均分數(M=3.48)，顯示比起男生，女生較常表現出「分享」利社會行為。

表 4-3-4 不同性別之國小學童利社會行為各層面之 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t值
關照行為	男	156	3.20	0.89	-5.695***
	女	167	3.71	0.73	
救助行為	男	156	3.43	0.94	-3.199**
	女	167	3.74	0.77	
合作行為	男	156	4.03	0.80	-4.040***
	女	167	4.35	0.60	
分享行為	男	156	3.48	0.98	-3.923***
	女	167	3.87	0.78	

\*p< .05      \*\*p< .01      \*\*\*p< .000

不同性別的國小學童在「利社會行為」各個層面的得分差異均達顯著水準(表 4-3-4)，進一步探討不同性別之國小學童其利社會行為之題項分析如表 4-3-5 所示，其中，學童利社會行為分作「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」四個部分來討論，各題之題項分析如后。

不同性別之國小學童在「關照行為」方面，第 1、2、3、4、5、6 共六題的得分差異達顯著水準。

第 1 題項「當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。」女生填答此題之題平均分數(M=3.51)高於男生填答此題之題平均分數(M=2.89)，顯示比起男生，女

生較常在同學考試成績不理想時，去安慰同學。

第 2 題項「當同學不知什麼原因沒有來學校，我會替他擔心。」女生填答此題之題平均分數(M=3.69)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.13)，顯示比起男生，女生較常在同學不知道什麼原因沒有來學校時，替同學擔心。

第 3 題項「我會在同學受傷或生病不舒服時，陪他去健康中心。」女生填答此題之題平均分數(M=4.00)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.63)，顯示比起男生，女生較常在同學受傷或生病不舒服時，陪同學去健康中心。

第 4 題項「當同學被老師責罵，我會替他感到難過。」女生填答此題之題平均分數(M=3.32)高於男生填答此題之題平均分數(M=2.62)，顯示比起男生，女生較常在同學被老師責罵時，替同學感到難過。

第 5 題項「當同學得獎或有優異表現時，我會誠心恭喜他。」女生填答此題之題平均分數(M=4.03)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.65)，顯示比起男生，女生較常在同學得獎或有優異表現時，誠心恭喜同學。

第 6 題項「同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。」女生填答此題之題平均分數(M=3.71)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.25)，顯示比起男生，女生較常在同學生病時，隨時注意同學的狀況並報告給老師知道。

不同性別之國小學童在「救助行為」方面，第 8、9、10 共三題的得分差異達顯著水準。

第 8 題項「同學沒帶上課用品，我會借他使用。」女生填答此題之題平均分數(M=3.98)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.73)，顯示比起男生，女生較常在同學沒帶上課用品時，借上課用品給同學使用。

第 9 題項「看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。」女生填答此題之題平均分數(M=4.05)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.81)，顯示比起男生，女生較常在看到同學的東西掉到地上時，幫忙撿起來。

第 10 題項「當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。」女生填答此題之題平均分數(M=3.79)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.26)，顯示比起男

生，女生較常在同學有困難時，陪同學一起想辦法解決。

不同性別之國小學童在「合作行為」方面，第 11、14、15、16 共四題的得分差異達顯著水準。

第 11 題項「老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。」女生填答此題之題平均分數(M=4.29)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.92)，顯示對老師分配的掃地工作，女生較男生常盡力做好她的那部分。

第 14 題項「小組指派的作業，我會負責任的盡力完成。」女生填答此題之題平均分數(M=4.29)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.92)，顯示對小組指派的作業，女生較男生常負責任的盡力完成。

第 15 題項「擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成。」女生填答此題之題平均分數(M=4.41)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.78)，顯示擔任值日生時，比起男生，女生較會和其他同學協調並一起完成。

第 16 題項「班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合。」女生填答此題之題平均分數(M=4.27)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.90)，顯示對班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，比起男生，女生較常表現願意配合。

不同性別之國小學童在「分享行為」方面，第 17、18、19、20、21、22 共六題的得分差異均達顯著水準。

第 17 題項「我會把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。」女生填答此題之題平均分數(M=3.75)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.29)，顯示比起男生，女生較常把美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。

第 18 題項「我很樂意把我的好朋友介紹給其他人認識，讓他也可以成為其他人的朋友。」女生填答此題之題平均分數(M=3.98)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.58)，顯示比起男生，女生較常樂意把她的好朋友介紹給其他人認識，讓她的好朋友也可以成為其他人的朋友。

第 19 題項「我會把在書中學到的知識和朋友分享。」女生填答此題之題平

均分數(M=3.63)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.32)，顯示比起男生，女生較常把在書中學到的知識和朋友分享。

第 20 題項「有人問我為什麼畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，我願意與他分享我的祕訣。」女生填答此題之題平均分數(M=3.81)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.34)，顯示比起男生，女生較常在有人問她為什麼畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，願意與他人分享她的祕訣。

第 21 題項「當我有什麼好吃的東西，我會和我的朋友分享。」女生填答此題之題平均分數(M=4.07)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.71)，顯示當有什麼好吃的東西，比起男生，女生較常和她的朋友分享。

第 22 題項「我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也能從中得到快樂。」女生填答此題之題平均分數(M=3.99)高於男生填答此題之題平均分數(M=3.67)，顯示比起男生，女生較常把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓同學也能從中得到快樂。

表 4-3-5 不同性別之國小學童其利社會行為各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表

題項內容	組別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。	男	156	2.89	1.194	-5.065***
	女	167	3.51	1.017	
2. 當同學不知什麼原因沒有來學關校，我會替他擔心。	男	156	3.13	1.219	-4.441***
	女	167	3.69	1.045	
3. 我會在同學受傷或生病不舒服照時，陪他去健康中心。	男	156	3.63	1.154	-3.108**
	女	167	4.00	.982	
4. 當同學被老師責罵，我會替他感到行難過。	男	156	2.62	1.287	-5.189***
	女	167	3.32	1.132	
5. 當同學得獎或有優異表現時，我會為誠心恭喜他。	男	156	3.65	1.313	-2.854**
	女	167	4.03	1.026	
6. 同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。	男	156	3.25	1.333	-3.298**
	女	167	3.71	1.188	
7. 同學功課不會時，我會利用下課時間教他。	男	156	2.94	1.284	-1.733
	女	167	3.17	1.107	

救 助	8. 同學沒帶上課用品，我會借他使用。	男	156	3.73	1.115	-2.098*
		女	167	3.98	.975	
行 為	9. 看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。	男	156	3.81	1.088	-2.086*
		女	167	4.05	.977	
	10. 當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。	男	156	3.26	1.324	-4.004***
		女	167	3.79	1.046	
	11. 老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。	男	156	3.92	1.113	-3.397**
		女	167	4.29	.815	
合 作	12. 參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴。	男	156	4.35	.995	-.366
		女	167	4.38	.812	
行 為	13. 在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽。	男	156	4.26	1.077	-1.845
		女	167	4.46	.834	
	14. 小組指派的作業，我會負責的盡力完成。	男	156	3.99	1.035	-2.752**
		女	167	4.29	.926	
	15. 擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成。	男	156	3.78	1.189	-5.660***
		女	167	4.41	.778	
	16. 班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合。	男	156	3.90	1.170	-3.193**
		女	167	4.27	.895	
	17. 我會把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。	男	156	3.29	1.301	-3.357**
		女	167	3.75	1.148	
分 享	18. 我很樂意把我的好朋友介紹給其他人認識，讓他也可以成為其他人的朋友。	男	156	3.58	1.354	-2.888**
		女	167	3.98	1.108	
行	19. 我會把在書中學到的知識和朋友分享。	男	156	3.32	1.334	-2.279*
		女	167	3.63	1.127	
為	20. 有人問我為什麼畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，我願意與他分享我的祕訣。	男	156	3.34	1.384	-3.320**
		女	167	3.81	1.130	
	21. 當我有什麼好吃的東西，我會和我的朋友分享。	男	156	3.71	1.209	-2.945**
		女	167	4.07	.970	
	22. 我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也能從中得到快樂。	男	156	3.67	1.286	-2.457**
		女	167	3.99	1.038	

\*p< .05

\*\*p< .01

\*\*\*p< .000

### 參、不同年級之國小學童利社會行為之差異情形

不同年級的國小學童利社會行為的平均數、標準差、t 值，如表 4-3-6 所示，其中，不同年級的國小學童利社會行為之得分差異未達  $p < .05$  的顯著水準，顯示國小學童年級不同其利社會行為表現並無顯著不同。

表 4-3-6 不同年級之國小學童利社會行為之 t 檢定摘要表

	組別	人數	平均數	標準差	t 值
國小學童利社會行為	四年級	164	3.73	0.738	-5.00
	六年級	159	3.77	0.700	

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .000$

進一步分析不同年級的國小學童利社會行為各部分的平均數、標準差、t 值，如表 4-3-7 所示。其中，不同年級的國小學童在利社會行為各層面的得分差異均未達 .05 的顯著水準。

表 4-3-7 不同年級之國小學童利社會行為各層面之 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
關照行為	四年級	164	3.47	0.87	.218
	六年級	159	3.45	0.83	
救助行為	四年級	164	3.57	0.89	-.425
	六年級	159	3.61	0.85	
合作行為	四年級	164	4.21	0.72	.259
	六年級	159	4.18	0.72	
分享行為	四年級	164	3.60	0.95	-1.651
	六年級	159	3.77	0.85	

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .000$

不同年級的國小學童在「利社會行為」各個層面的得分差異均未達顯著水準(表 4-3-7)，進一步探討不同年級之國小學童其利社會行為之題項分析如表 4-3-8

所示，其中，學童利社會行為分作「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」四個部分來討論，各題之題項分析如后。

不同年級之國小學童在「關照行為」、「合作行為」各題項之得分差異均未達顯著差異；在「救助行為」及「分享行為」方面，則各有第 7 題項、第 22 題項的得分差異達顯著差異。

在「救助行為」方面，第 7 題項「同學功課不會時，我會利用下課時間教他。」四年級填答此題之題平均分數(M=3.22)高於六年級填答此題之題平均分數(M=2.89)，顯示當同學功課不會時，比起六年級學童，四年級學童較常利用下課時間教導同學。

在「分享行為」方面，第 22 題項「我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也能從中得到快樂。」六年級填答此題之題平均分數(M=3.98)高於四年級填答此題之題平均分數(M=3.70)，顯示比起四年級學童，六年級學童較常把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓同學也能從中得到快樂。

表 4-3-8 不同年級之國小學童其利社會行為各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表

題項內容	組別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。	四年級	164	3.11	1.188	-1.656
	六年級	159	3.32	1.098	
關 2. 當同學不知什麼原因沒有來學校，我會替他擔心。	四年級	164	3.45	1.184	.328
	六年級	159	3.40	1.148	
照 3. 我會在同學受傷或生病不舒服時，陪他去健康中心	四年級	164	3.91	1.096	1.488
	六年級	159	3.73	1.065	
行 4. 當同學被老師責罵，我會替他感到難過。	四年級	164	2.89	1.311	-1.371
	六年級	159	3.08	1.196	
為 5. 當同學得獎或有優異表現時，我會誠心恭喜他。	四年級	164	3.93	1.214	1.303
	六年級	159	3.76	1.155	
6. 同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。	四年級	164	3.55	1.283	.938
	六年級	159	3.42	1.275	
7. 同學功課不會時，我會利用下課時間教他。	四年級	164	3.22	1.234	2.514*
	六年級	159	2.89	1.142	



救 助 行 為	8. 同學沒帶上課用品，我會借他使用。	四年級	164	3.76	1.090	-1.664
		六年級	159	3.96	1.002	
行 為	9. 看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。	四年級	164	3.87	1.109	-1.164
		六年級	159	4.01	.958	
	10. 當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。	四年級	164	3.46	1.240	-1.037
		六年級	159	3.60	1.191	
	11. 老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。	四年級	164	4.15	1.019	.815
		六年級	159	4.06	.953	
合 作 行 為	12. 參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴。	四年級	164	4.40	.905	.749
		六年級	159	4.33	.904	
	13. 在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽。	四年級	164	4.38	.967	.358
		六年級	159	4.34	.960	
	14. 小組指派的作業，我會負責的盡力完成。	四年級	164	4.10	1.052	-.827
		六年級	159	4.19	.922	
	15. 擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成。	四年級	164	4.13	1.092	.397
		六年級	159	4.08	1.000	
	16. 班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合。	四年級	164	4.07	1.083	-.288
		六年級	159	4.11	1.022	
	17. 我會把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。	四年級	164	3.46	1.303	-1.014
		六年級	159	3.60	1.180	
分 享 行 為	18. 我很樂意把我的好朋友介紹給其他人認識，讓他也可以成為其他人的朋友。	四年級	164	3.66	1.354	-1.838
		六年級	159	3.91	1.116	
	19. 我會把在書中學到的知識和朋友分享。	四年級	164	3.49	1.226	.161
		六年級	159	3.47	1.257	
	20. 有人問我為什麼畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，我願意與他分享我的祕訣。	四年級	164	3.45	1.376	-1.880
		六年級	159	3.72	1.159	
	21. 當我有什麼好吃的東西，我會和我的朋友分享。	四年級	164	3.85	1.163	-.628
		六年級	159	3.93	1.044	
	22. 我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也能從中得到快樂。	四年級	164	3.70	1.269	-2.161*
		六年級	159	3.98	1.052	

\*p< .05

\*\*p< .01

\*\*\*p< .000

## 肆、不同父母管教方式之國小學童其利社會行為之差異情形

不同父母管教方式之國小學童其利社會行為之差異情形如表 4-3-9 所示。不同父母管教方式之國小學童在利社會行為的得分差異達  $p < .05$  的顯著水準；進一步由事後比較發現，父母管教方式為「開明權威」之國小學童其利社會行為題平均分數( $M=3.83$ )高於父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童題平均分數( $M=3.53$ )，顯示國小學童其父母管教方式為「開明權威」者其表現之利社會行為多於父母管教方式為「寬鬆放任」者。

表 4-3-9 不同父母管教方式之國小學童其利社會行為之描述性統計與變異數分析摘要表

層面	組別	人數 <i>N</i>	平均數 <i>M</i>	標準差 <i>SD</i>	變異數分析					<i>Scheffe'</i> 及LSD 事後比較
					變異 來源	平方和	自由 度	均方	<i>F</i> 值	
國小學童 利社會 行為	A. 開明權威	218	3.83	0.70	組間	4.786	3	1.595	3.151*	A>C
	B. 專制權威	44	3.63	0.80	組內	161.507	319	.506		
	C. 寬鬆放任	55	3.53	0.71	總和	166.293	322			
	D. 忽略冷漠	6	3.75	0.39						

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\*  $p < .000$

進一步分析不同父母管教方式之國小學童利社會行為各層面的得分差異情形如表 4-3-10 所示，不同父母管教方式之國小學童利社會行為在「關照行為」、「分享行為」兩個層面之得分差異未達顯著性，在「救助行為」、「合作行為」兩個層面之得分差異均達顯著水準。

進一步從事後比較中發現，在「救助行為」方面，父母管教方式為「開明權威」之國小學童其題平均分數( $M=3.71$ )高於父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童題平均分數( $M=3.30$ )，顯示國小學童其父母管教方式為「開明權威」者其表現之「救助行為」多於父母管教方式為「寬鬆放任」者。

此外，由事後比較中發現，在「合作行為」方面，父母管教方式為「開明權威」之國小學童其題平均分數( $M=4.28$ )高於父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童題平均分數( $M=4.01$ )，顯示國小學童其父母管教方式為「開明權威」者其表

現之「合作行為」多於父母管教方式為「寬鬆放任」者。

表 4-3-10 不同父母管教方式的國小學童其利社會行為各層面之描述性統計與變異數分析摘要表

層面	組別	人數 <i>N</i>	平均數 <i>M</i>	標準差 <i>SD</i>	變異 來源	變異數分析				<i>Scheffe'</i> 及 <i>LSD</i> 事後比較
						平方和	自由 度	均方	<i>F</i> 值	
關照行為	A. 開明權威	218	3.55	.82	組間	5.306	3	1.769	2.467	—
	B. 專制權威	44	3.38	.98	組內	228.732	319	.717		
	C. 寬鬆放任	55	3.22	.87	總和	234.039	322			
	D. 忽略冷漠	6	3.36	.77						
救助行為	A. 開明權威	218	3.71	.85	組間	9.996	3	3.332	4.583**	A > C
	B. 專制權威	44	3.37	.92	組內	231.193	318	.727		
	C. 寬鬆放任	55	3.30	.83	總和	241.189	321			
	D. 忽略冷漠	6	3.58	.52						
合作行為	A. 開明權威	218	4.28	.69	組間	5.260	3	1.753	3.461*	A > C
	B. 專制權威	44	4.05	.82	組內	161.618	319	.507		
	C. 寬鬆放任	55	4.01	.73	總和	166.879	322			
	D. 忽略冷漠	6	3.83	.37						
分享行為	A. 開明權威	218	3.74	.89	組間	2.129	3	.710	.870	—
	B. 專制權威	44	3.65	1.03	組內	259.460	318	.816		
	C. 寬鬆放任	55	3.52	.87	總和	261.589	321			
	D. 忽略冷漠	6	3.61	.61						

\* $p < .05$     \*\* $p < .01$     \*\*\*  $p < .000$

不同父母管教方式之國小學童利社會行為在各層面的得分差異部分達顯著差異(表 4-3-10)，進一步探討國小學童利社會行為之各層面題項分析如表 4-3-11。

在「關照行為」層面，第 4、5 題項之得分差異達到顯著水準。

第 4 題項「當同學被老師責罵，我會替他感到難過。」經事後比較發現父母管教方式為「開明權威」、「專制權威」之國小學童填答此題之題平均數( $M=3.07$ 、 $3.14$ )高於父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童( $M=2.55$ )。顯示當同學被老師責罵時，比起父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童，父母管教方式為「開明權威」、「專制權威」之國小學童較常會替同學感到難過。

第 5 題項「當同學得獎或有優異表現時，我會誠心恭喜他。」經事後比較發

現父母管教方式為「開明權威」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.97)高於父母管教方式為「專制權威」、「寬鬆放任」之國小學童(M=3.57、3.60)。顯示當同學得獎或有優異表現時，比起父母管教方式為「專制權威」、「寬鬆放任」之國小學童，父母管教方式為「開明權威」之國小學童較常誠心恭喜同學。

在「救助行為」層面，第7、9、10題項之得分差異達到顯著水準。

第7題項「同學功課不會時，我會利用下課時間教他。」經事後比較發現父母管教方式為「開明權威」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.19)高於父母管教方式為「專制權威」、「寬鬆放任」之國小學童(M=2.80、2.75)。顯示當同學功課不會時，比起父母管教方式為「專制權威」、「寬鬆放任」之國小學童，父母管教方式為「開明權威」之國小學童較常利用下課時間教導同學。

第9題項「看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。」經事後比較發現父母管教方式為「開明權威」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.04)高於父母管教方式為「專制權威」、「寬鬆放任」之國小學童(M=3.68、3.71)。顯示當看到同學的東西掉到地上，比起父母管教方式為「專制權威」、「寬鬆放任」之國小學童，父母管教方式為「開明權威」之國小學童較常幫忙撿起來。

第10題項「當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。」經事後比較發現父母管教方式為「開明權威」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.69)高於父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童(M=3.02)。顯示當同學有困難時，比起父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童，父母管教方式為「開明權威」之國小學童較常陪同學一起想辦法解決。

在「合作行為」層面，第14題項之得分差異達到顯著水準。

第14題項「小組指派的作業，我會負責任的盡力完成。」經事後比較發現父母管教方式為「開明權威」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.27)高於父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童(M=3.80)。顯示當小組指派作業，比起父母管教方式為「寬鬆放任」之國小學童，父母管教方式為「開明權威」之國小學童較常負責任的盡力完成。

表 4-3-11 不同父母管教方式的國小學童其利社會行為之評定表

題項內容	A. 開明權威 N=218	B. 專制權威 N=44	C. 寬鬆放任 N=55	D. 忽略冷漠 N=6	F 值	Scheffe' 及 LSD 事後比較
1. 當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。	3.31	3.14	2.87	3.33	2.265	—
2. 當同學不知什麼原因沒有來學校，我會替他擔心。	3.46	3.39	3.25	4.00	.957	—
3. 我會在同學受傷或生病不舒服時，陪他去健康中心	3.91	3.73	3.55	3.83	1.782	—
4. 當同學被老師責罵，我會替他感到難過。	3.07	3.14	2.55	2.67	2.996*	A>C B>C
5. 當同學得獎或有優異表現時，我會誠心恭喜他。	3.98	3.57	3.60	3.50	2.689*	A>B A>C
6. 同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。	3.55	3.30	3.47	2.83	1.033	—
7. 同學功課不會時，我會利用下課時間教他。	3.19	2.80	2.75	2.83	2.989*	A>B A>C
8. 同學沒帶上課用品，我會借他使用。	3.94	3.61	3.73	3.67	1.651	—
9. 看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。	4.04	3.68	3.71	4.17	2.643*	A>B A>C
10. 當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。	3.69	3.39	3.02	3.67	4.872**	A>C
11. 老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。	4.18	3.86	4.05	3.67	1.794	—
12. 參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴。	4.43	4.36	4.15	4.17	1.524	—

	13. 在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽。	4.45	4.25	4.09	4.33	2.282	—
	14. 小組指派的作業，我會負責任的盡力完成。	4.27	4.00	3.80	3.67	4.308**	A>C
	15. 擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成。	4.20	4.00	3.91	3.33	2.477	—
	16. 班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合。	4.16	3.84	4.04	3.83	1.320	—
	17. 我會把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。	3.62	3.43	3.33	3.00	1.319	—
分 享 行 為	18. 我很樂意把我的好朋友介紹給其他人認識，讓他也可以成為其他人的朋友。	3.86	3.66	3.55	4.00	1.167	—
	19. 我會把在書中學到的知識和朋友分享。	3.56	3.30	3.35	3.50	.806	—
	20. 有人問我為什麼畫畫（或音樂、體育、課業）那麼棒時，我願意與他分享我的祕訣。	3.61	3.68	3.31	4.17	1.395	—
	21. 當我有什麼好吃的東西，我會和我的朋友分享。	3.89	3.91	3.85	4.00	.044	—
	22. 我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也能從中得到快樂。	3.87	3.91	3.75	3.00	1.249	—

\*p< .05

\*\*p< .01

\*\*\*p< .000

## 伍、不同學校所在地區之國小學童其利社會行為之差異情形

不同學校所在地區之國小學童利社會行為的平均數、標準差、t 值，如表 4-3-12 所示，不同學校所在地區的國小學童其利社會行為之得分差異未達  $p < .05$  的顯著水準，顯示不同學校所在地區之國小學童其利社會行為表現沒有顯著差異。

表 4-3-12 不同學校所在地區之國小學童利社會行為之 t 檢定摘要表

	組別	人數	平均數	標準差	t 值
國小學童利社會行為	城鎮	107	3.85	0.689	1.887
	鄉村	216	3.69	0.729	

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .000$

進一步分析不同學校所在地區的國小學童利社會行為各層面的平均數、標準差、t 值，如表 4-3-13 所示。其中，不同學校所在地區的國小學童在利社會行為的各層面的得分差異均未達  $p < .05$  的顯著水準，顯示不同學校所在地區的國小學童其利社會行為表現並無顯著不同。

表 4-3-13 不同學校所在地區之國小學童利社會行為各層面之 t 檢定摘要表

層面	組別	人數	平均數	標準差	t 值
關照行為	城鎮	107	3.64	0.82	2.672
	鄉村	216	3.38	0.86	
救助行為	城鎮	107	3.71	0.83	1.762
	鄉村	216	3.53	0.88	
合作行為	城鎮	107	4.30	0.65	1.926
	鄉村	216	4.14	0.75	
分享行為	城鎮	107	3.72	0.88	.444
	鄉村	216	3.67	0.91	

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .000$

進一步探討不同學校所在地區之國小學童利社會行為之題項分析如表 4-2-14 所示，其中，國小學童利社會行為分作四個部分「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」來討論，各題之題項分析如后。

不同學校所在地區之國小學童在「關照行為」方面，第 1、6 共二題的得分差異達顯著水準。

第 1 題項「當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。」學校所在地區為城鎮組之國小學童填答此題之題平均分數( $M=3.56$ )高於鄉村組填答此題之題平均分數( $M=3.04$ )，顯示比起鄉村組之國小學童，城鎮組之國小學童較常在同學考試成績不理想時，去安慰同學。

第 6 題項「同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。」學校所在地區為城鎮組之國小學童填答此題之題平均分數( $M=3.80$ )高於鄉村組填答此題之題平均分數( $M=3.33$ )，顯示比起鄉村組之國小學童，城鎮組之國小學童較常在同學生病時，隨時注意同學的狀況並報告給老師知道。

不同性別之國小學童在「救助行為」方面，第 7、10 共二題的得分差異達顯著水準。

第 7 題項「同學功課不會時，我會利用下課時間教他。」學校所在地區為城鎮組之國小學童填答此題之題平均分數( $M=3.25$ )高於鄉村組填答此題之題平均分數( $M=2.96$ )，顯示比起鄉村組之國小學童，都市組之國小學童較常在同學功課不會時，利用下課時間教導同學。

第 10 題項「當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。」學校所在地區為城鎮組之國小學童填答此題之題平均分數( $M=3.75$ )高於鄉村組填答此題之題平均分數( $M=3.43$ )，顯示比起鄉村組之國小學童，都市組之國小學童較常在同學有困難時，陪同學一起想辦法解決。

不同性別之國小學童在「合作行為」方面，第 11 題共一題的得分差異達顯著水準。

第 11 題項「老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。」學校



所在地區為城鎮組之國小學童填答此題之題平均分數(M=4.33)高於鄉村組填答此題之題平均分數(M=4.00)，顯示當老師分配給學童掃地工作時，比起鄉村組之國小學童，城鎮組之國小學童較男生常盡力做好她的那部分。

表 4-3-14 不同學校所在地區之國小學童其利社會行為各題項之描述性統計及 t 檢定摘要表

題項內容	組別	人數	平均數	標準差	t 值
1. 當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。	城鎮	107	3.56	1.10	3.909***
	鄉村	216	3.04	1.13	
2. 當同學不知什麼原因沒有來學校，我會替他擔心。	城鎮	107	3.55	1.15	1.384
	鄉村	216	3.36	1.17	
3. 我會在同學受傷或生病不舒服時，陪他去健康中心	城鎮	107	3.91	1.00	1.006
	鄉村	216	3.78	1.12	
4. 當同學被老師責罵，我會替他感到難過。	城鎮	107	3.07	1.29	.908
	鄉村	216	2.94	1.24	
5. 當同學得獎或有優異表現時，我會為誠心恭喜他。	城鎮	107	3.95	1.23	1.119
	鄉村	216	3.80	1.16	
6. 同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。	城鎮	107	3.80	1.19	3.154**
	鄉村	216	3.33	1.30	
7. 同學功課不會時，我會利用下課時救間教他。	城鎮	107	3.25	1.19	2.085*
	鄉村	216	2.96	1.19	
8. 同學沒帶上課用品，我會借他使用。	城鎮	107	3.85	1.01	-.086
	鄉村	216	3.86	1.07	
9. 看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。	城鎮	107	4.00	1.04	.754
	鄉村	216	3.91	1.04	
10. 當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。	城鎮	107	3.75	1.08	2.374*
	鄉村	216	3.43	1.27	
11. 老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。	城鎮	107	4.33	.87	2.836**
	鄉村	216	4.00	1.03	
12. 參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴。	城鎮	107	4.44	.77	1.117
	鄉村	216	4.33	.96	
13. 在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽。	城鎮	107	4.42	.91	.807
	鄉村	216	4.33	.99	

為	14. 小組指派的作業，我會負責任的盡力完成。	城鎮	107	4.23	.96	1.167
		鄉村	216	4.10	1.01	
	15. 擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成。	城鎮	107	4.24	1.02	1.670
		鄉村	216	4.04	1.06	
	16. 班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合。	城鎮	107	4.13	1.05	.493
		鄉村	216	4.07	1.06	
	17. 我會把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。	城鎮	107	3.43	1.32	-1.043
		鄉村	216	3.58	1.21	
分	18. 我很樂意把我的好朋友介紹給其他人認識，讓他也可以成為其他人的朋友。	城鎮	107	3.85	1.16	.681
		鄉村	216	3.75	1.29	
享	19. 我會把在書中學到的知識和朋友分享。	城鎮	107	3.43	1.20	-.541
		鄉村	216	3.51	1.26	
行	20. 有人問我為什麼畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，我願意與他分享我的祕訣。	城鎮	107	3.64	1.25	.528
		鄉村	216	3.56	1.29	
為	21. 當我有什麼好吃的東西，我會和我的朋友分享。	城鎮	107	3.96	1.12	.812
		鄉村	216	3.86	1.10	
	22. 我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也能從中得到快樂。	城鎮	107	3.99	1.09	1.700
		鄉村	216	3.76	1.21	

\*p< .05

\*\*p< .01

\*\*\*p< .000

## 第四節 教師領導風格與學童利社會行為之相關情形

本節旨在分析樣本中「學童知覺教師領導風格」與「學童利社會行為」之相關，據以了解國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為之關係。資料分析採平均數、標準差、t 考驗及單因子變異數分析（若 F 值達顯著水準，即  $P < .05$ ，再以 Scheffe' 法進行事後比較）來進行統計分析，最後再以 Pearson 積差相關法求出「學童知覺教師領導風格」與「學童利社會行為」各個層面的相關情形。

### 壹、國小學童知覺「教師領導風格」與「學童利社會行為」之統計分析

研究者於此進一步探討國小學童在知覺「教師領導風格」不同時，其利社會行為的表現是否有顯著差異。

本問卷在「學童知覺教師領導風格」方面，包含「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」三個層面，當題平均得分數愈高時，表示學童對該層面的敘述愈肯定；在「學童利社會行為」方面，包含「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」四個層面，當題平均得分數愈高時，表示學童對該層面的敘述愈肯定。

表 4-4-1 國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為」組別人數交叉表

		教師領導風格			總和
		表現型	鼓勵型	管控型	
國小 學童 利社會 行為	關照行為	12(36%)	14(43%)	7(21%)	33(100%)
	救助行為	24(48%)	16(32%)	10(20%)	50(100%)
	合作行為	41(23%)	91(52%)	45(25%)	177(100%)
	分享行為	16(25%)	24(38%)	23(37%)	63(100%)
	總和(單位：人)	93	145	85	323

- 1、國小學童較常表現利社會行為之「關照行為」者計 33 人次。在 33 人次中，對「鼓勵型教師領導風格」感受強烈者最多，占 14 人次(43%)，其

餘依序為「表現型」占 12 人次(36%)、「管控型」7 人次(21%)。顯示在國小學童利社會行為中表現較多「關照行為」者，其知覺教師領導風格為「鼓勵型教師領導風格」最多，其餘依序為「表現型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」。

2、國小學童較常表現利社會行為之「救助行為」者計 50 人次。在 50 人次中，知覺教師領導風格為「表現型」者最多，占 24 人次(48%)，其餘依序為「鼓勵型」占 16 人次(32%)、「管控型」10 人次(20%)。顯示在國小學童利社會行為中表現較多「救助行為」者，其知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」者最多，其餘依序為「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」。

3、國小學童較常表現利社會行為之「合作行為」者計 177 人次。在 177 人次中，知覺教師領導風格為「鼓勵型」者最多，占 91 人次(52%)，其餘依序為「管控型」占 45 人次(25%)、「表現型」41 人次(23%)。顯示在國小學童利社會行為中表現較多「合作行為」者，其知覺教師領導風格為「鼓勵型教師領導風格」者最多，其餘依序為「管控型教師領導風格」、「表現型教師領導風格」。

4、國小學童較常表現利社會行為之「分享行為」者計 63 人次。在 63 人次中，知覺教師領導風格為「鼓勵型」者最多，占 24 人次(38%)，其餘依序為「管控型」占 23 人次(37%)、「表現型」16 人次(25%)。顯示在國小學童利社會行為中表現較多「分享行為」者，其知覺教師領導風格為「鼓勵型教師領導風格」者最多，其餘依序為「管控型教師領導風格」、「表現型教師領導風格」。

### 一．知覺不同教師領導風格的學童其利社會行為之差異情形

知覺不同「教師領導風格」的國小學童其利社會行為之差異情形如表 4-4-2 所示。知覺不同「教師領導風格」之國小學童其利社會行為的得分差異達顯著水

準，表示知覺不同「教師領導風格」之國小學童在利社會行為的表現有顯著差異。經 Scheffe' 法進行事後比較發現，國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者其利社會行為之題平均分數(M=4.05)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」者之題平均分數(M=3.60、3.66)，顯示國小學童知覺教師領導風格為「表現型領導風格」者，其在利社會行為的表現較多於知覺教師領導風格為「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」之國小學童。

表 4-4-2 知覺不同教師領導風格之國小學童其利社會行為之描述性統計與變異數分析摘要表

層面	組別	人數 <i>N</i>	平均數 <i>M</i>	標準差 <i>SD</i>	變異數分析				Scheffe' 事後比較	
					變異 來源	平方和	自由度	均方 <i>F</i> 值		
國小學童 利社會 行為	A. 表現型教師 領導風格	93	4.05	.595	組間	11.907	2	5.953	12.339***	A>B A>C
	B. 鼓勵型教 師領導風格	145	3.60	.744	組內	154.386	320	.482		
	C. 管控型教 師領導風格	85	3.66	.708	總和	166.293	322			

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\* p<.000

## 二．知覺不同教師領導風格之學童其利社會行為各層面之差異情形

進一步分析知覺不同教師領導風格之國小學童利社會行為各層面的得分差異情形如表 4-4-3 所示，知覺不同教師領導風格之國小學童利社會行為在「關照行為」、「分享行為」、「救助行為」、「合作行為」四個層面之得分差異皆達顯著水準。

進一步從事後比較中發現，在「關照行為」方面，知覺教師領導風格為「表現型」之國小學童其題平均分數(M=3.77)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童題平均分數(M=3.34、3.34)，顯示國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者，其表現之「關照行為」多於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」者。

在「救助行為」方面，知覺教師領導風格為「表現型」之國小學童其題平均分數(M=3.96)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童題平均

分數(M=3.41、3.52)，顯示國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者，其表現之「救助行為」多於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」者。

在「合作行為」方面，知覺教師領導風格為「表現型」之國小學童其題平均分數(M=4.41)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童題平均分數(M=4.12、4.10)，顯示國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者，其表現之「合作行為」多於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」者。

在「分享行為」方面，知覺教師領導風格為「表現型」之國小學童其題平均分數(M=4.02)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童題平均分數(M=3.49、3.65)，顯示國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者，其表現之「分享行為」多於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」者。

表 4-4-3 知覺不同教師領導風格之國小學童其利社會行為各層面之描述性統計與變異數分析摘要表

層面	組別	人數 <i>N</i>	平均數 <i>M</i>	標準差 <i>SD</i>	變異數分析					<i>Scheffe'</i> 及 <i>LSD</i> 事後比較
					變異 來源	平方和	自由 度	均方	<i>F</i> 值	
關照行為	A. 表現型	93	3.77	.77	組間	12.331	2	6.165	8.899***	A>B
	B. 鼓勵型	145	3.34	.86	組內	221.708	320	.693		A>C
	C. 管控型	85	3.34	.86	總和	234.039	322			
救助行為	A. 表現型	93	3.96	.78	組間	17.756	2	8.878	12.675***	A>B
	B. 鼓勵型	145	3.41	.87	組內	223.433	319	.700		A>C
	C. 管控型	85	3.52	.84	總和	241.189	321			
合作行為	A. 表現型	93	4.41	.54	組間	5.778	2	2.889	5.738**	A>B
	B. 鼓勵型	145	4.12	.78	組內	161.101	320	.503		A>C
	C. 管控型	85	4.10	.74	總和	166.879	322			
分享行為	A. 表現型	93	4.02	.75	組間	16.020	2	8.010	10.405***	A>B
	B. 鼓勵型	145	3.49	.93	組內	245.569	319	.770		A>C
	C. 管控型	85	3.65	.92	總和	261.589	321			

\**p*<.05    \*\**p*<.01    \*\*\* *p*<.000

### 三·知覺不同教師領導風格之學童其利社會行為之題項分析

知覺不同教師領導風格之國小學童其利社會行為在四個層面的得分差異均

達顯著差異(表 4-4-3)，進一步分析知覺不同「教師領導風格」之國小學童在利社會行為之題項分析如表 4-4-4 所示。

在「關照行為」層面，第 1、4、5、6 題項之得分差異達到顯著水準。

第 1 題項「當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.52)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=3.10、3.07)。顯示當同學考試成績不理想時，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會去安慰同學。

第 4 題項「當同學被老師責罵，我會替他感到難過。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.44)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=2.82、2.76)。顯示當同學被老師責罵時，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會替同學感到難過。

第 5 題項「當同學得獎或有優異表現時，我會誠心恭喜他。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.19)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童(M=3.67)。顯示當同學得獎或有優異表現時，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會誠心恭喜同學。

第 6 題項「同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.84)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=3.37、3.31)。顯示當同學生病時，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會隨時注意同學的狀況並報告給老師知道。

在「救助行為」層面，第 7、8、9、10 題項之得分差異達到顯著水準。

第 7 題項「同學功課不會時，我會利用下課時間教他。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.49)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=2.88、2.87)。顯示當同學功課不會時，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會利用下課時間教導同學。

第 8 題項「同學沒帶上課用品，我會借他使用。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.19)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=3.67、3.81)。顯示當同學沒帶上課用品時，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會借上課用品給同學使用。

第 9 題項「看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.19)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童(M=3.77)。顯示當看到同學的東西掉到地上，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會幫忙撿起來。

第 10 題項「當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.98)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=3.30、3.44)。顯示當同學有困難時，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會陪同同學一起想辦法解決。

在「合作行為」層面，第 11、16 題項之得分差異達到顯著水準。

第 11 題項「老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。」經事



後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.35)高於知覺教師領導風格為「管控型」之國小學童(M=3.95)。顯示當老師分配給同學掃地工作時，比起知覺教師領導風格為「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常會盡力做好他的那部分。

第 16 題項「班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.42)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=3.94、3.98)。顯示面對班上表決通過的事，即使不是該生投票選擇的那一個，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常願意配合。

在「分享行為」層面，第 17、18、19、20、22 題項之得分差異達到顯著水準。

第 17 題項「我會把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.91)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童(M=3.27)。顯示比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。

第 18 題項「我很樂意把我的好朋友介紹給其他人認識，讓他也可以成為其他人的朋友。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.06)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童(M=3.63)。顯示比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較樂意把他的好朋友介紹給其他人認識，讓他的朋友也可以成為其他人的朋友。

第 19 題項「我會把在書中學到的知識和朋友分享。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.87)

高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=3.34、3.31)。顯示比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常把在書中學到的知識和朋友分享。

第 20 題項「有人問我為什麼畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，我願意與他分享我的祕訣。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=3.95)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童(M=3.41、3.47)。顯示當有人問起為什麼該學童畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較常願意與他人分享自己的祕訣。

第 22 題項「我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也能從中得到快樂。」經事後比較發現知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童填答此題之題平均數(M=4.26)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童(M=3.54)。顯示比起知覺教師領導風格為「鼓勵型」之國小學童，知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之國小學童較樂意把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓同學會能從中得到快樂。

表 4-4-4 知覺不同教師領導風格的國小學童其利社會行為之評定表

題項內容	A表現型 N=93	B. 鼓勵型 N=145	D. 管控型 N=85	F值	Scheffe' & LSD 事後比較
1. 當同學考試成績不理想時，我會去安慰他。	3.52	3.10	3.07	4.661*	A>B A>C
2. 當同學不知什麼原因沒有來學校，我會替他擔心。	3.65	3.31	3.38	2.459	—
3. 我會在同學受傷或生病不舒服時，陪他去健康中心	3.99	3.77	3.72	1.662	—
4. 當同學被老師責罵，我會替他感到難過。	3.44	2.82	2.76	9.092***	A>B A>C

	5. 當同學得獎或有優異表現時，我會誠心恭喜他。	4.19	3.67	3.78	5.922**	A>B
	6. 同學生病時，我會隨時注意他的狀況並報告給老師知道。	3.84	3.37	3.31	5.076**	A>B A>C
	7. 同學功課不會時，我會利用下課時間教他。	3.49	2.88	2.87	9.197***	A>B A>C
救	8. 同學沒帶上課用品，我會借他使用。	4.19	3.67	3.81	7.460**	A>B A>C
助	9. 看到同學的東西掉到地上，我會幫忙撿起來。	4.19	3.77	3.95	4.950**	A>B
行	10. 當同學有困難時，我會陪他一起想辦法解決。	3.98	3.30	3.44	9.578***	A>B A>C
為	11. 老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分。	4.35	4.04	3.95	4.384*	A>C
合	12. 參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴。	4.52	4.33	4.26	2.003	—
作	13. 在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽。	4.54	4.27	4.32	2.333	—
行	14. 小組指派的作業，我會負責任的盡力完成。	4.32	4.04	4.12	2.342	—
為	15. 擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成。	4.28	4.08	3.96	2.130	—
	16. 班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配	4.42	3.94	3.98	6.659**	A>B A>C

	合。					
	17. 我會把在美勞課的作品借給同學欣賞，互相交流。	3.91	3.27	3.56	7.985***	A>B
分	18. 我很樂意把我的好朋友介紹給其他人認識，讓他也可以成為其他人的朋友。	4.06	3.63	3.74	3.600*	A>B
享						
行	19. 我會把在書中學到的知識和朋友分享。	3.87	3.34	3.31	6.642**	A>B A>C
為	20. 有人問我為什麼畫畫(或音樂、體育、課業)那麼棒時，我願意與他分享我的祕訣。	3.95	3.41	3.47	5.499**	A>B A>C
	21. 當我有什麼好吃的東西，我會和我的朋友分享。	4.08	3.77	3.89	2.143	—
	22. 我會把好看的書或好玩的遊戲、玩具借給同學，讓他也能從中得到快樂。	4.26	3.54	3.89	11.494***	A>B
		*p< .05	**p< .01	***p< .000		

## 貳、國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為」之相關分析

本部分旨在分析國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為」之相關，採 Pearson 積差相關法求出「知覺教師領導風格」(包含表現型教師領導風格、鼓勵型教師領導風格、管控型教師領導風格)與「學童利社會行為」的相關情形，如表 4-4-5 所示。就其關係分析探討如下：

一、國小學童知覺教師領導風格為「表現型」、「鼓勵型」、「管控型」等三種不同教師領導風格層面均與「學童利社會行為」呈顯著正相關。

- 二、在學童利社會行為與知覺教師領導風格之相關係數方面，國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者與利社會行為之相關係數( $r=.534^{**}$ )，屬「中度相關」；知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」者與利社會行為之相關係數( $r=.388^{**}$ 、 $r=.343^{**}$ )，屬「低度相關」。
- 三、「國小學童利社會行為」與知覺教師領導風格三個層面的相關程度由高而低依序為「表現型教師領導風格」( $r=.534^{**}$ )、「鼓勵型教師領導風格」( $r=.388^{**}$ )、「管控型教師領導風格」( $r=.343^{**}$ )，顯示在整體利社會行為表現中，學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其利社會行為表現之相關關聯強度高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」。
- 四、在「關照行為」方面，其與「教師領導風格」三個層面均呈正相關。「關照行為」與教師領導風格各層面相關程度由高而低依序為「表現型教師領導風格」( $r=.415^{**}$ )、「鼓勵型教師領導風格」( $r=.275^{**}$ )、「管控型教師領導風格」( $r=.211^{**}$ )，顯示在「關照行為」此一利社會行為表現中，學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其「關照利社會行為」表現之相關關聯強度高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」。
- 五、在「救助行為」方面，其與「教師領導風格」三個層面均呈正相關。「關照行為」與教師領導風格各層面相關程度由高而低依序為「表現型教師領導風格」( $r=.453^{**}$ )、「鼓勵型教師領導風格」( $r=.304^{**}$ )、「管控型教師領導風格」( $r=.285^{**}$ )，顯示在「救助行為」此一利社會行為表現中，學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其「救助利社會行為」表現之相關關聯強度高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」。
- 六、在「合作行為」方面，其與「教師領導風格」三個層面均呈正相關。「關照行為」與教師領導風格各層面相關程度由高而低依序為「表現型教師領導風格」( $r=.454^{**}$ )、「鼓勵型教師領導風格」( $r=.414^{**}$ )、「管控型教師領導

風格」( $r=.348^{**}$ )，顯示在「合作行為」此一利社會行為表現中，學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其「合作利社會行為」表現之相關關聯強度高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」。

七、在「分享行為」方面，其與「教師領導風格」三個層面均呈正相關。「關照行為」與教師領導風格各層面相關程度由高而低依序為「表現型教師領導風格」( $r=.517^{**}$ )、「鼓勵型教師領導風格」( $r=.353^{**}$ )、「管控型教師領導風格」( $r=.344^{**}$ )，顯示在「分享行為」此一利社會行為表現中，學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其「分享利社會行為」表現之相關關聯強度高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」。

表 4-4-5 國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為」間之相關摘要表

	知覺教師領導風格		
	表現型	鼓勵型	管控型
	教師領導風格	教師領導風格	教師領導風格
學童利社會行為	.534 <sup>**</sup>	.388 <sup>**</sup>	.343 <sup>**</sup>
關照行為	.415 <sup>**</sup>	.275 <sup>**</sup>	.211 <sup>**</sup>
救助行為	.453 <sup>**</sup>	.304 <sup>**</sup>	.285 <sup>**</sup>
合作行為	.454 <sup>**</sup>	.414 <sup>**</sup>	.348 <sup>**</sup>
分享行為	.517 <sup>**</sup>	.353 <sup>**</sup>	.344 <sup>**</sup>

\* $p < .05$     \*\* $p < .01$

## 第五章 結論與建議

本研究旨在了解國小學童利社會行為的發展現況，並探討學童知覺教師領導風格與其利社會行為間的相互關係。本章依據研究分析的結果提出結論與建議，做為教師班級經營及指導學童積極發展利社會行為的參考；共分為二節，第一節針對回收問卷的資料分析結果進行整理歸納，第二節則依據研究的結果，對教師班級經營與指導學童積極發展利社會行為及未來研究方向，提出建議。

### 第一節 研究結論

本節之研究結果乃於問卷資料經統計分析後，針對研究目的將研究結果進行歸納整理，分述如下：

#### 壹、國小學童之利社會行為

##### 一、國小學童利社會行為之發展現況：

- (一) 國小學童經常表現利社會行為，其中最常表現「合作行為」，較少表現「關照行為」。
- (二) 國小學童較常表現利社會行為中的「合作行為」，且在「合作行為」中以「參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴」、「在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽」等二項合作行為表現的頻率與次數較多。
- (三) 國小學童較少表現利社會行為中的「關照行為」，且在「關照行為」中以「當同學被老師責罵，我會替他感到難過」此一關照行為表現的頻率與次數較少。

本研究將學童利社會行為分作「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」等四個部分。研究結果顯示，國小學童「利社會行為」的題平均分數為3.75，接近五點量表中的4分（經常這樣），顯示國小學童經常表現利社會行為。同時，在國小學童表現的利社會行為中，最常表現的是「合作行為」，其次為「分享行為」、「救助行為」，表現較少的是「關照行為」。

上述結果與蔡欣芹(2008)、施美如(2010)之研究結果相似。蔡欣芹(2008)對「高雄市國小學生知覺教師正面管教策略與利社會行為關係之研究」的研究結果顯示「國小學生利社會行為大致良好，其中最常表現合作行為，較少表現關照行為」；而施美如(2010)對「高雄地區國小教師服務領導與學生利社會行為關係之研究」的研究結果亦顯示「國小學生利社會行為表現大致良好，其中以合作學習行為最常表現，較少表現關懷態度行為」。

同時，本研究發現國小學童的利社會行為表現在「合作行為」之題項「老師分配給我的掃地工作，我會盡力做好我的那部分」、「參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴」、「在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽」、「小組指派的作業，我會負責任的盡力完成」、「擔任值日生時，我會和其他同學協調，一起完成」、「班上表決通過的事，如果不是我投票選的那一個，我也願意配合」等共六個題項的題平均分數超過五點量表分中的4分（經常這樣），表示國小學童經常表現這六項利社會行為。此外，在「關照行為」之題項「當同學被老師責罵，我會替他感到難過」的題平均分數未達五點量表分中的3分（有時這樣），表示國小學童很少表現這項利社會行為。

國小學童較常表現利社會行為中的合作行為，且在「合作行為」中以「參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴」(58.2%)、「在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽」(59.8%)該二個題項上，填答「總是這樣」者較「從不這樣」者較多且接近受試學童總數的60%，顯示大多數的國小學童較常表現利社會行為-「合作行為」中的「參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴」、「在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭



取榮譽」等二項合作行為。

## 二、國小學童利社會行為在不同背景變項上的差異：

- (一) 不同年級、不同學校所在地區之國小學童其利社會行為表現差異未達顯著。
- (二) 不同性別之國小學童其利社會行為表現有所差異，其中，比起男生，女生較常表現出利社會行為。
- (三) 不同父母管教方式之國小學童其利社會行為表現有所差異。其中，父母管教方式為「開明權威」者其表現利社會行為多於父母管教方式為「寬鬆放任」者。

本研究結果顯示：不同年級、不同學校所在地區的國小學童在利社會行為的表現上並無明顯差異；即年級不同之國小學童其表現之利社會行為並無顯著不同，且不同學校所在地區之國小學童其表現之利社會行為亦無顯著不同。

在利社會行為的性別差異方面，本研究結果顯示，不同性別之國小學童其表現之利社會行為達顯著差異，比起男生，女生較常表現出利社會行為。此一研究結果與 Preisser(1990)、Chang(1996)、羅瑞玉(1997)、林清湫(1999)、羅佳芬(2001)、郭怡汎(2003)等人對國小學童利社會行為的性別差異研究結果相同，意指即使近年來社會文化上對男女性別刻板印象已逐漸改觀、角色期待也逐漸改變，但國小學童利社會行為的性別差異仍達顯著水準，即女生較男生較常表現出利社會行為。同時，本研究進一步發現，在「關照行為、救助行為、合作行為、分享行為」等利社會行為層面，女生均較男生在上述四層面的利社會行為中有較高頻率與次數的利社會行為表現。

此外，不同父母管教方式的國小學童其利社會行為的表現亦達顯著差異，且本研究以事後比較發現國小學童其父母管教方式為「開明權威」者其表現之利社會行為多於父母管教方式為「寬鬆放任」者。此一結果與王鍾和(1993)、羅瑞玉(1997)、林芸醇(2009)等對父母管教方式與利社會行為之相關研究結果相似，顯

示比起父母管教方式「寬鬆放任」者，父母管教方式為「開明權威」者表現較多、較頻繁之利社會行為。本研究進一步分析不同父母管教方式之國小學童利社會行為各層面的得分差異發現，研究結果顯示國小學童其父母管教方式為「開明權威」者其表現之「救助行為」與「合作行為」多於父母管教方式為「寬鬆放任」者。父母的管教方式對兒童利社會行為的表現具有影響，「開明權威」的父母管教方式較「寬鬆放任」的父母管教方式較常表現利社會行為中的「合作行為」與「救助行為」。

## 貳、國小學童知覺教師領導風格

### 一、國小學童知覺教師領導風格之現況：

- (一) 國小學童對「鼓勵型教師領導風格」感受最強烈，其次為「表現型教師領導風格」，對「管控型教師領導風格」則感受較不強烈。
- (二) 國小學童對「鼓勵型教師領導風格」中的「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」及「表現型教師領導風格」中的「老師會很平均分配每一項工作」感受較強烈。
- (三) 國小學童對「管控型教師領導風格」中的「老師對我們的管理非常嚴格」感受較不強烈。

本研究將教師領導風格分作「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」三個部分來討論。本研究結果顯示，國小學童知覺之教師領導風格之現況中，國小學童對「鼓勵型教師領導風格」感受最強烈，其次為「表現型教師領導風格」，對「管控型教師領導風格」則感受較不強烈。

本研究結果顯示，國小學童在知覺教師領導風格為「表現型教師領導風格」之題項「老師會很平均分配每一項工作」(M=4.53)及「鼓勵型教師領導風格」之

題項「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」(M=4.57)計兩題之平均分數接近五點量表中的 5 分(總是這樣)，表示國小學童對「老師會很平均分配每一項工作」、「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」的感受較強烈。同時，國小學童在知覺管控型教師領導風格之題項「老師對我們的管理非常嚴格」之題平均分數(M=3.43)，接近五點量表中的 3 分(有時這樣)，表示國小學童對「老師對我們的管理非常嚴格」感受較不強烈。

此外，本研究進一步分析國小學童較常知覺的教師領導行為，發現：在知覺「表現型教師領導風格」之行為中，國小學童知覺「老師會幫助班上同學解決困難」(57.6%)、「老師很會替我們著想，替我們爭取福利」(54.8%)、「老師會很平均分配每一項工作」(65.9%)等三項表現型教師領導風格行為的頻率與次數較多；在知覺「鼓勵型教師領導風格」之行為中，國小學童知覺「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」(69.0%)、「老師經常聽同學意見，好的他會接受」(54.8%)、「老師會要求同學遵照學校規定」(62.5%)等三項鼓勵型教師領導風格行為的頻率與次數較多；在知覺「管控型教師領導風格」之行為中，國小學童則知覺「老師不喜歡不禮貌的問話」(62.5%)、「老師會依照我們能力分配事情」(56.3%)、「老師推行一項事時，會跟同學溝通」(57.6%)等三項管控型教師領導風格行為的頻率與次數較多。

## 二、國小學童知覺教師領導風格在不同背景變項上的差異：

- (一) 不同性別、不同父母管教方式之國小學童其知覺教師領導風格未達顯著差異。
- (二) 不同年級之國小學童其知覺教師領導風格有顯著不同，其中，六年級學童比四年級學童對「管控型教師領導風格」感受較強烈。
- (三) 不同學校所在地區之國小學童其知覺之教師領導風格有顯著差異，其中，城鎮組之國小學童比鄉村組之國小學童對「表現型教師領導風格」及「管控型教師領導風格」感受較強烈。

本研究發現，不同性別的國小學童其知覺之教師領導風格並無明顯差異，此研究結果與李清榮(2004)的研究結果相似，即性別不同，知覺之教師領導風格並無明顯不同。此外，本研究結果亦顯示，不同父母管教方式的國小學童其知覺之教師領導風格並無明顯差異，意即父母管教方式不同之國小學童其知覺之教師領導風格亦無顯著不同。

而不同年級的國小學童其知覺之教師領導風格則有所不同，其中，六年級學童比四年級學童對「管控型教師領導風格」感受較強烈。管控型教師領導風格係指教師對學童行為嚴格管理以避免違規行為發生，消極要求學童不可發生違規行為，並設立明確懲罰規則；六年級學童較四年級學童發生違規行為時，其情節大多較嚴重，懲罰相對嚴厲，因此六年級學童對教師採行之管控行為感受較強烈。

此外，不同學校所在地區之國小學童知覺教師領導風格亦有顯著不同，其中，城鎮組之國小學童對教師領導風格的感受較為強烈，此一研究結果與王淑芬(2009)之研究結果相似。當學生文化刺激較多，家長社經地位較高，教師需運用更多元的班級經營及領導策略，因此，城鎮組之國小學童對教師領導風格之感受較為強烈。

此外，本研究進一步發現，學校所在地區為「城鎮組」之國小學童比「鄉村組」之國小學童對「表現型教師領導風格」及「管控型教師領導風格」感受較強烈，「城鎮組」學童與「鄉村組」學童對「鼓勵型教師領導風格」之感受則無顯著差異；鼓勵型教師領導風格係指教師對學童積極要求學生表現合於鼓勵標準的行為，當學童行為表現合於鼓勵標準時，則給予鼓勵與讚美；在後現代思潮之下，「以人為本」的教育思潮可謂當今顯學，「零體罰條例」業已三讀通過，教育改革的浪潮高呼「以鼓勵代替懲罰」，因此，不論城鎮或鄉村的國小學童，對「鼓勵型教師領導風格」的感受並無顯著差異。

## 參、國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為」之關係

一、國小學童知覺教師領導風格不同，其利社會行為表現亦不相同。

(一) 國小學童知覺教師領導風格為「表現型領導風格」者，其較常表現利社會行為。

(二) 國小學童知覺教師領導風格為「表現型領導風格」者，在「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」等四個層面，均較常表現利社會行為。

研究發現，知覺不同「教師領導風格」之國小學童在利社會行為的表現達顯著差異。國小學童對知覺教師領導風格為「表現型」者，其利社會行為之題平均分數(M=4.05)高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」、「管控型」者之題平均分數(M=3.60、3.66)，顯示國小學童知覺教師領導風格為「表現型領導風格」者，其在利社會行為的表現較多於知覺教師領導風格為「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」之國小學童。

本研究進一步分析，發現知覺不同教師領導風格之國小學童利社會行為在「關照行為」、「分享行為」、「救助行為」、「合作行為」四個層面之得分差異皆達顯著水準。顯示國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者，其表現之「關照行為」、「分享行為」、「救助行為」、「合作行為」均多於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」者。

二、國小學童「知覺教師領導風格」與其「利社會行為表現」呈正相關。

(一) 國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其利社會行為表現屬「中度相關」，知覺「鼓勵型教師領導風格」、「管型教師領導風格」者與其利社會行為表現屬「低度相關」。

(二) 在「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」等四

個層面的利社會行為表現中，對「表現型教師領導風格」感受較強烈之學童，其在各層面的利社會行為表現關聯強度均高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」與「管控型」。

由本研究之國小學童利社會行為與知覺教師領導風格之相關係數，國小學童知覺教師領導風格為「表現型」者與利社會行為之相關係數( $r=.534^{**}$ )，屬「中度相關」；知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」者與利社會行為之相關係數( $r=.388^{**}$ 、 $r=.343^{**}$ )，屬「低度相關」。

此外，「國小學童利社會行為」與知覺教師領導風格三個層面的相關程度由高而低依序為「表現型教師領導風格」( $r=.534^{**}$ )、「鼓勵型教師領導風格」( $r=.388^{**}$ )、「管控型教師領導風格」( $r=.343^{**}$ )，顯示在整體利社會行為表現中，學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其利社會行為表現之相關關聯強度高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」。

而不論在「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」，與教師領導風格各層面相關程度由高而低依序均為「表現型教師領導風格」、「鼓勵型教師領導風格」、「管控型教師領導風格」，顯示在四個層面的利社會行為表現中，學童知覺教師領導風格為「表現型」者與其「利社會行為」表現之相關關聯強度均高於知覺教師領導風格為「鼓勵型」及「管控型」。

## 第二節 研究建議

本節依據研究結論，研究者針對教師班級經營與指導學童積極發展利社會行為提出建議；此外並對本研究檢討，以對未來研究方向提出建議。

### 壹、教師班級經營與指導國小學童積極發展利社會行為之建議

兒童的利社會行為可以減少兒童的心理疾病與攻擊行為，有助於社會群體的和諧進步（羅瑞玉，1997），為了指導學童積極發展利社會行為，並提升教師班級經營效能，本研究對國小學童知覺教師領導風格與其利社會行為進行現況調查，並分析探討知覺教師領導風格與利社會行為二者間的相關關係。而依據前一節之研究結論，本研究對教師班級經營與指導學童積極發展利社會行為提出以下建議：

#### 一、教師與學童進行雙向溝通，教師較能夠設身處地為學童著想，學童會有較豐富的同理心，更能積極表現利社會行為。

本研究結果顯示，國小學童知覺教師領導風格為「表現型領導風格」者，其較常表現利社會行為，且不論在「關照行為」、「救助行為」、「合作行為」、「分享行為」等四個層面，均較常表現利社會行為；而「表現型教師領導風格」係指教師為了有效呈現教學成效，樂於進行創新教學並與學童分享自己對事物的看法；為了促進教學成效，教師願意採行學童的意見、並較能夠設身處地為學童著想，讓學童感覺被公平的對待，教師與學童為雙向溝通。

在社會日趨多元開放的氛圍下，電腦網路等科技媒體拉近了師生的距離，教師不再是教室裡的國王，「以人為本」的理念下，老師尊重學生的想法與看法，老師願意站在學生的立場，甚或採行學生合理的提議等，學生感受自己受到重視與關懷，更能對老師有所回饋，潛移默化間，學童亦能對他人設身處地的著想，

進而積極表現利社會行為。

## 二、教師於班級經營時，可採行「分組競賽」、「小組討論」的形式，也可將「體育競賽」等「合作行為」融入班級經營，對班級經營與管理可收事半功倍之效。

本研究結果顯示，國小學童較常表現利社會行為中的「合作行為」，且在「合作行為」中以「參加接力、拔河或球類比賽時，就算很累我也會全力以赴」、「在分組競賽時，我會很努力的參與，為我們那組爭取榮譽」等二項合作行為表現的頻率與次數較多。因此，教師在班級經營時，可採「分組競賽」、「小組討論」之形式，學童多會努力參與各項分組競賽，為小組爭取榮譽；此外，學校每學期多會舉辦運動會、球類比賽等各式各樣的體育競賽，教師可善用體育競賽的舉辦時機，將之與班級經營融合，提升學生榮譽感與團隊精神的培養，增加班級的向心力與凝聚力。

## 三、教師在正式課程與潛在課程中，經常加入「同理心」行為的討論與表揚，加強「同理心」的培養與內化，以提升利社會行為中「關照行為」的表現頻率。

本研究結果顯示，相較於「合作行為」、「分享行為」、「救助行為」，國小學童在「關照行為」的表現較少，且以「當同學被老師責罵，我會替他感到難過」此一關照行為表現的頻率與次數最少，於是研究者對中、高年級導師及學童進行非正式訪談。將此一研究結果與教育人員進行討論後，發現「同理心」此一心靈層面的抽象需求面臨「己之所欲，不施於人」的窘境，但現行的七大學習領域中並未對「同理心」有專門教授的課程與時數規範，因此，教師若能於正式課程與潛在課程中，經常與學生進行「同理心」的討論與表揚，讓學生有勇氣爭取自己喜愛的事物、也能顧慮別人的需求，願意聆聽別人的意見和感受、也願意從別人的眼光看事情，讓「將心比心」化為具體的行為，學生與學生之間的互動將更為



和善融洽。

#### **四、教師可嘗試提供更多「熱心助人」的機會給予男學童，行為是可以被教導的，讓男學童有表現利社會行為的機會。**

本研究結果顯示，不同性別之國小學童其利社會行為表現有所差異，其中，比起男生，女生較常表現出利社會行為。國小學童的想法與價值觀尚未成型，且行為是可以被教導的，因此，教師可以嘗試提供更多「熱心助人」的機會給予男學童。但在教學現場裡，有許多現實考量，諸如「細心」、「愛心」、「守規矩」等特質多在女學童身上較易發現，於是，不少「服務」的機會便約定俗成的有了性別規範，例如：在保健室幫忙的小護士，到一年級幫忙的導生，協助整理圖書的小志工等；若對「熱心助人」的服務活動不作「性別的資格限制」，男學童亦能藉由服務他人的經驗對自己產生滿足感與成就感，進而將利社會行為內化成自身行為的一部分，將有助提升男學童在利社會行為方面的表現。

#### **五、明確的班規與溫和的態度，能讓學童對學習環境有安心之感；高年級教師宜多與學生進行互動式雙向溝通，有助提升高年級學生在利社會行為的表現。**

本研究結果指出國小學童對「老師很清楚告訴我們同學應該遵守的規定」及「老師會很平均分配每一項工作」感受較強烈，對「老師對我們的管理非常嚴格」感受較不強烈，意即學童清楚明瞭班級內應有的規範，則進退有據，學童信任老師對工作的分配是公平公正，則較無不平之鳴，凡此，均能讓學童對學習環境感到安心，不至惶恐失依。

此外，本研究結果亦顯示，不同年級之國小學童其知覺教師領導風格有顯著不同，其中，六年級學童比四年級學童對「管控型教師領導風格」感受較強烈。此現象或因高年級學生犯錯情節總較嚴重，處分亦較嚴厲，因而高年級學生對管控型教師領導風格感受較四年級學童強烈；然，本研究結果顯示，「表現型教師領導風格」與學童利社會行為表現相關程度較高，因此，高年級教師可嘗試多多與

學童分享自己對事物的看法、多採行學童合理的意見、多設身處地為學童著想，對提升高年級學童在利社會行為的表現將有所助益。

## 貳、研究限制及未來研究方向之看法

本研究旨在了解國小學童知覺教師領導風格與利社會行為之現況，並分析探討二者間之相關關係。研究者經由統計分析探討國小學童個人背景變項對知覺教師領導風格及利社會行為的影響時，發現個人背景變項對知覺教師領導風格及利社會行為的影響部分未達顯著，與研究者之假設有所不同。於此，研究者針對本研究之進行與推論的過程提出檢討，並對未來研究方向提出看法：

### 一、就研究對象而言

本研究由學童利社會行為的得分平均數（ $M=3.75$ ）來解釋利社會行為的現況，發現國小學童經常表現利社會行為，可見一般班級裡絕大多數的學生經常表現「分享」、「合作」、「救助」、「關懷」等利社會行為，「國小學童經常表現利社會行為」此一現況令在國小現場執教的研究者寬慰不少，此外，未來在研究對象中，亦可針對「熱心助人」、「熱心公務」的學童進行利社會行為的相關研究，以更深入了解影響學童利社會行為發展的因素。

相較於此國小學童經常表現利社會行為的現況，報章媒體總是大篇幅報導的校園霸凌、鬥毆等負面教育新聞，報導中的對象多為國、高中生，因此，若能進一步以國、高中生等青少年為對象進行利社會行為的相關研究，則有助了解青少年利社會行為的發展現況以深入分析利社會行為的發展情形。

此外，在研究對象的背景變項方面，可加入「出生序」及「父母社經地位」等變項，以瞭解學童是否因出生排序不同、父母學歷及收入的不同，而影響其利社會行為的發展。

## 二、就研究主題而言

本研究結果顯示，國小學童經常表現利社會行為，其中，在背景變項方面，利社會行為具有性別、父母管教方式的顯著差異；但在年級、學校所在地區方面卻未達顯著相關，此研究結果並不支持文獻討論的結論，也許是時空背景已有所不同，利社會行為在「年齡差異」、「城鄉差異」的表現也有所改變，未來研究可朝「年級與利社會行為之關係」、「學校所在地區與利社會行為之關係」重新命題後再度進行研究，以期了解利社會行為發展與否具有年級及城鄉的差異。

此外，本研究所稱之「利社會行為」乃指利社會行為的外在表現而言，對於利社會行為的內在傾向並未進行測量，因此，未來可同時進行「利社會行為表現」與「利社會行為傾向」的相關研究，更能完整體現國小學童利社會行為的發展現況。

## 三、就研究方法而言

本研究主要採用問卷調查為主，所得之研究結果只能獲取表面事實資料，較不能顧及參與者的意向，只能推論變項間可能的關係，無法深入探究原因。因此為求研究結果更為深入，未來研究可兼採訪問調查法，對學童或是導師進行訪談，並將之與問卷調查之結果相印證，以彌補問卷調查法之不足。

## 四、就研究地區而言

本研究限於人力、時間、財力，僅以雲林縣的國民小學為主要研究地區，日後研究可以擴大至其他地區，以比較不同地區的國小學童利社會行為是否具有地區性的差異。

## 第六章 參考書目

### 壹、中文部分

#### 一、專書

- 台灣省教育廳(1993)。國民中小學教師手冊。南投：台灣省教育廳。
- 教育大辭書編纂委員會(2000)。教育大辭書。台北：文景。
- 施常花(1988)。台灣地區兒童文學作品對讀書治療適切性的研究。台南市：復文。
- 吳鼎(1981)。輔導原理。台北：五南圖書出版公司。
- 吳清山(2000)。學校行政。台北：心理。
- 邱皓政(2002)。量化研究與統計分析。台北：五南。
- 張春興(1994)。教育心理學 - 三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張慶勳(1996a)。學校組織行為。台北：五南。
- 謝文全(1990)。教育行政：理論與實務。台北：文景。
- 黃昆輝(1980)。教育行政與教育問題。台北：五南。
- 黃昆輝(1989)。教育行政學。台北：東華。
- 林振春(1992)。人文領導理研究。台北：師大書苑。
- 林新發(2006)。教育行政領導。載於謝文全主編，教育行政學，頁 287-325。台北：五南。

#### 二、期刊

- 施常花(1988)。兒童讀物在教育性讀書治療的應用與實施。國教月刊，34，7.8, 9-15。
- 羅瑞玉(1997)。國小學生利社會行為及其相關因素之研究。國立屏東師範學院學報，11，105-140。
- 陳幸仁(1996)。淺談國小教師領導風格、班級氣氛與學生疏離之關係。教育資料文摘，219期，138-152。

陳蜜桃(1981)。國小級任教師領導類型對班級氣氛及學生行為的影響。教育學刊，3期，201-202。

張玉茹(1996)。國民中學導師領導型態與學生學業成就相關研究。教育資料文摘，227期，158-181。

張慶勳(2004)。國小校長領導風格與行為研究。屏東師院學報，20，1-38。

郭秀光(2000)。透過人性化的教養模式使孩子產生自發性的利社會行為。國教新知，47(2)，46-53。

### 三、學位論文

郭怡汎(2003)。屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

郭玉燕(2005)。國小學童父母管教方式、依附風格與利社會行為之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版。

鄭夙雅(2001)。國中生社會技巧、認知曲解與校園暴力行為相關之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版。

吳明宗(2001)。班級讀書治療對促進國小高年級兒童利社會行為之成效研究。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。

吳愛玲(1999)。台北市國民小學級任教師領導行為類型與學生學習行為之相關研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

羅瑞玉(1997)。國小學生利社會行為及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版。

羅佳芬(2001)。國小兒童父母管教方式、自我概念、人際關係與利社會行為之相關研究，國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

呂麗珠(2002)。國小級任教師領導風格與學生班級氣氛之研究。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版。

李清榮(2004)。高雄市國小教師領導類型、班級氣氛與學習態度之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班碩士論文，未出版。

- 黃輝雄(1999)。國小教師班級領導風格與學生學習動機之相關研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃金和(2007)。屏東縣國小教師領導風格與班級氣氛關係之研究。國立台南大學教管所教育行政碩士班碩士論文，未出版。
- 陳志勇(2002)。屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳嘉惠(2001)。國小教師轉化、互易領導與學生文化關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳弦希(2001)。國民小學級任教師領導技巧與學生情緒智商關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳若幸(1993)。青少年利社會道德倫理之研究。國立台灣師範大學公民訓育學系碩士論文，未出版。
- 趙宗慈(1986)。父母紀律方式、利他傾向與兒童利社會行為之研究。私立中國文化大學家政學研究所碩士論文，未出版。
- 林清湫(1999)。性別、年級、道德倫理、同理心與國小學童利社會行為關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林維芬(1991)。年級與學習策略對國小兒童利社會行為及利社會道德推理之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- 林麗琴(1995)。國民小學教師領導型態與學生疏離感之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 林芸醇(2010)。國小學童知覺教師管教方式、班級氣氛與利社會行為表現關係研究。台北市立教育大學心理與諮商教學碩士學位班碩士論文，未出版。
- 林玉萍(2005)。國小高年級兒童情緒能力、父母管教方式與利社會行為之相關研究。國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文，未出版。
- 洪堯群(2000)。故事講述與討論對幼兒助人意願與利社會道德推理之影響。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。
- 蘇英玫(2006)。國小高年級學童同儕關係與校園偏差行為之相關研究。台北市立

教育大學社會科教育研究所碩士論文，未出版。

王鍾和(1993)。家庭結構、父母管教方式、子女滿意與青少年行為表現。政治大學教育研究所博士論文，未出版。

施玉鵬(2002)。出生序、父母管教方式對國小高年級學生自我概念、同儕關係、社會興趣之關係研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

施美如(2010)。高雄地區國小教師服務領導與學生利社會行為關係之研究。國立屏東教育大學教育學系學系碩士論文，未出版。

許碧真(2009)。父母教養行為對於中高年級學童利社會行為之影響。國立中正大學心理學研究所碩士論文，未出版。

余宗勳(2004)。國小六年級學童成就動機、教師領導風格與學習適應關係之研究。國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文，未出版。

盧美貴(1980)。國小教師領導方式與學生學習行為之關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

蔡欣虹(2007)。國民小學級任教師轉型領導與學童利社會行為之相關研究。國立屏東教育大學社會發展學系碩士論文，未出版。

蔡欣芹(2008)。高雄市國小學生知覺教師正面管教策略與利社會行為關係之研究。國立屏東教育大學社會發展學系研究所碩士論文，未出版。

#### 四、譯著

余伯泉、李茂興（譯）(2003) E.Aronson、T.D.Wilson、R.M.Akert 著。社會心理學。台北：弘智。

林翠湄譯(1995)。D.R.Shaffer 著。社會與人格發展(第八版)。台北：心理。

#### 五、網路電子化資料

西元 2010 年雲林縣各鄉鎮市人口密度表，作者整理，2010 年 10 月 18 日取自雲林縣政府網站，網址：<http://www.yunlin.gov.tw/home.asp>。

## 貳、英文部分

- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial Behavior: Theory and research*. New York: John Wiley.
- Bar-Tal, D. (1979). *Further evidence regarding the sequential development of helping behavior*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 180592).
- Bar-Tal, D.(1980). The development of altruistic behavior: empirical evidence. *Development Psychology*, 16(5), 516-524.
- Batson, C. D., (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A., Walteers, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1972). From each according to her ability. *School Review*, 80, 161-197.
- Cosmides, L.,& Tooby, J.(1992).Cognitive adaptations for social exchange. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby(Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp.163-228). New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg(Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219-249). New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior* (pp. 7-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N., & Mussen, P.H.(1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3, social, emotional, and personality development*. (pp701-778). New York: Wiley.
- Glasscott, K. (1992). Thinking and feeling determinants as predictors of teacher prosocial behavior in the classroom. *Unpublished doctoral dissertation*, Arizona State University.
- Gruse, J.E. & Lytton, H. (1988). *Social development: history, theory, and research*. New York: Springer - Verlag.



- Getzeles, J.W. & Thelen, H.A. (1972). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. In A. Morrison, et al. (eds). *The Social Psychology of teaching*.
- Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behavior. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52.
- Homans, G. C.(1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York; Harcourt Brace & World.
- Hedge, A., & Yousif, Y. H. (1992). Effects of urban size, urgency, and cost on helpfulness. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 23, 107-115.
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in development of moral thought and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Korte, C. (1980). Urban-nonurban differences in social behavior and social psychological models of urban impact. *Journal of Social Issues*, 36, 29-51.
- Lippitt R., & White R.K. (1943). The social clipdte of children's groups. Barker, et al. (eds.) *Child Behavior and Development*. NY: McGraw-Hall, 485-508.
- Peterson, P.L.(1977). Interactive effects of students anxiety, achievement orientation, and teacher behavior on student achievement and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 779-792.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Preisser, G. (1990). Adolescent prosocial behaviors in relation to empathy, identity, and self-esteem. *Dissertation Abstracts International*, 51(5), 1555A. (AAT8324625 Pro-Quest Dissertation Abstract).
- Rys, G. S. (1998). Children' s moral reasoning and peer-directed social behavior: Issues of gender and development. *Dissertation Abstracts International*, 58(9), 5167B. (AAT9810868 Pro-Quest Dissertation Abstract).
- Selman, R. L. (1973). A structural analysis of the ability to take another' s social perspective: Stage in the development of role-taking ability. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED 081 486*)
- Shackelford, T. K., & Buss, D. M. ( 1996). Betrayal in mateships, friendships, and coalitions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1151-1164.
- Sheldon Zedeck & Edwin Ernest Ghiselli & John Paul Campbell (1981). *Measurement Theory for the Behavioral Sciences*.
- Stebly, N.M. (1987). Helping behavior in rural and urban environments: A

- meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 102, 346-356.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. NY: Free Press.
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.
- Thibaut, J. W., & Kelly, H. H. (1959). The social psychology of processing unconscious stimuli: A review. *Psychology and Marketing*, 11, 271-290.
- Toi, M., & Baston, C. D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 281-292.
- Tannenbaum, R. Weschler I. R. & Massarik F. (1961). *Leadership and organization*. NY: McGraw-Hill.
- Tead, O. (1951). *The art of leadership*. NY: McGraw-Hill.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.