

技術院校學生對其教師教學領導能力之 認知分析

陳 羿 君

樹德科技大學經營管理研究所副教授

摘 要

隨著產業科技化的來臨，全面提升技職教育的水準，以造就才德兼備之技職人才是當前技職教育所應努力的重點，然而提昇教學品質是技職教育改革的核心課題，而教師在教育革新上扮演著舉足輕重的領導角色，同時對於學生求學過程中的影響更是深遠。因此，本研究主要瞭解技職院校學生對教師教學領導能力之認知情況，以及不同人口變項之學生對教師教學領導能力之認知差異。

本研究採取問卷調查法，並以國內技職院校學生的學習領域為抽樣架構，將其分為商管學院、理工學院、人文社會學院、設計學院、醫療與護理學院等領域，依照領域的不同發放問卷，共發放 7,300 份，有效回收問卷 5,008 份，有效樣本收回率為 68.6%。本研究運用敘述性統計、Pearson 相關分析、ANOVA 分析、MANOVA 分析及雪費事後多重比較分析等統計方法進行資料分析，實證結果發現：(1) 技術院校學生對其教師教學領導能力之認知屬於中上，其中以「老師能激勵學生增加學習滿足感」認同度最高，而「引起學生對學習的渴望」認同度最低；(2) 不同人口變項之學生（性別、年齡、畢業學校、入學方式、所屬學制、就讀領域）對其教師教學領導認知之間均有顯著性的差異存在。本研究結果除了幫助老師了解學生教學領導過程的認知情形，並可作為提昇技職院校教學品質之參考。

關鍵詞：技術院校學生、教學領導能力

壹、緒 論

一、研究背景與動機

面對二十一世紀經濟自由化、社會多元化、產業科技化的時代，如何透過整體制度、課程、教學、設備和師資等的改善，全面提昇技職教育的水準，造就專業技能及職業倫理道德兼具的技職人才，是當前技職教育所應努力的課題。從民國八十二年開始，政府推動許多教育改革，並實施一系列的改革措施，其目的乃在改進學校效能，全面提昇教育品質；然而，任何教育改革的措施都必須落實到教學中，顯現在學生的行為上，而教師則是教學過程中的靈魂人物，因此，教師在教育革新中具有舉足輕重的地位，是教育改革成敗的樞紐（李建興，1997）。故改進教學方法可以說是提昇學校教育品質的重點，而教學研究也成了必然的趨勢（張清濱，1996）。

Bass (1993), Bennis 與 Nanus (1985) 等學者的研究指出在整個教學過程中，老師是學生的模範、益友、知識的供應者，帶領學生去作知識的探索。由此觀之，教師相當於團體的領導者，引導全班學生履行各項教學計畫以充分發揮教育功能，學生則猶如團體的成員，接受教師的指導；教師如領導者，學生如部屬，他們之間會產生互動關係，致力去完成「教學和學習」的重要目標。就教師的領導角色而言，在傳統上教師扮演「制度領導」(institutional leadership) 的角色，強調社會權威；但因應社會的變遷，我國教師必須改採專業領導 (professional leadership) 的角色，秉持專業的態度和技能（林清江，1981）。在制度領導下，教師可能僅需運用一種領導方式，就可以發揮領導的功能。但在專業領導的情況下，教師必須體察學生的個別差異現象，然後對不同的學生運用不同的領導風格，方能因人制宜、因人施教（張德銳，1996）。教師領導行為受到很多因素的影響，但過去學者（Lewin, Lippitt & White, 1943; Peterson, 1977; 吳武典、陳秀蓉，1978；莊慧珍，1984；張玉茹，1997）的研究較注重師資的培育過程、教師的人格特質，以及教室內師生互動的分析。

有關教師的領導行為及對學生的影響，國內外專家學者（Evans, 1996；邱惜玄，2003；莊慧珍，1984；陳志勇，2002；黃錫隆，2004；劉榮裕，1995）大都以中小學教師為研究對象，鮮少針對技術院校之師生。民國六十~七十年代中外學者有相當多的研究，包括教育、心理及社會學專家也有許多有價值的發現（王俊明，1982），但近十年來似乎鮮少有專家學者對此主題作更深一層的探討。

目前技職教育正面臨一系列外在教育改革、社會變遷、經濟轉型及內在學生倫理、文化改變等挑戰（陳奎熹，1996）。在此多元的轉變與挑戰中，傳統的教學領導方式已無法滿足學生的發展需求，教學品質之提昇實為教育改革之首需。在提昇技術院校之教學品質之前，學生對於教師教學領導能力的認知實需作深入瞭解分析以作改革之參考。所以本研究旨在瞭解技術院校學生對教師教學領導之認知情形，研究結果可作為提昇技職院校教學品質之參考。

貳、文獻探討

領導行為一直是企業界及學術界所經常探討的主題，在教育領域中也不例外；教師的領導行為可以創造教學氣氛，並涵蓋許多促進學生能持續學習活動的教學方法（Fischer & Fischer, 1979; 王瑞宏，1995；張菀珍，1996）。因此，此部分將對教師教學領導行為作分析歸納，內容包含單層面的教師領導行為、雙層面的教師領導行為、參層面的教師領導行為、轉化與交易型領導模式及 Baker III 之教學領導行為。

一、單層面的教師領導行為

單層面的領導行為是從教師使用「權威」控制學生行為的程度來區分領導行為的類型，各類型的領導行為彼此獨立，並以單向的方式影響學生。權威性格的研究在第二次大戰期間曾盛極一時，加州大學教授亞多諾（Adorno, T. W.）等人的研究名著「權威型人格」尤為風靡，該書指出權威型為一種相當普遍的社會性格結構，他發現民主型的老師有著較完整的領導方式（引自林美玲，1993）。

有關於單層面的教師領導行為，學者們所提的領導行為分類雖各有不同，但都只論及「權威」之單一層面，可以看出大都以民主型、放任型、權威型作基礎（Entwistle, 1981; Lewin, Lippitt & White, 1943; 吳武典、陳秀蓉，1978），其中是以民主型的領導方式最為理想，此種教學情境下教出來的學生各方面表現都良好，而以放任型的領導教學最差；且研究發現在權威、放任及民主的教師領導類型中，研究發現教師採權威的領導方式，會比民主式的領導，更易造成學生適應不良的現象（Adorno, 1950; Anderson, 1945; Lewin et al., 1943）。由於單層面的領導研究是以老師的職位運用權威之程度來區分其領導行為，而忽略了教師在領導學生時還有其他的行為存在，如關懷、支援、影

響等層面，所以有雙層面的研究產生。

二、雙層面的教師領導行為

雙層面的教師領導行為係指兼顧教師權威的運用及對學生的關懷，兩個層面均可再劃分高低兩個類型，共可交織出四種教室領導方式；最著名的研究為俄亥俄州立大學及密西根大學的研究。雙層面之領導行為研究，分類細目及名稱各不相同，但綜合歸納，可分為工作導向（task orientation）及員工導向（employee orientation）。工作導向指領導者強調工作或任務的達成，並以實現團體目標為前提，亦即是倡導行為（initiation）；員工導向乃指領導者與員工建立良好關係，關懷員工之需求，重視團隊人際關係，與員工互相信任，亦即所謂的關懷行為（consideration）（羅虞村，1985）。因此，無論是工作導向與員工導向或是倡導行為與關懷行為，凡採此兩行為變數者，即為雙層面領導行為。

有關雙層面的教師領導行為之研究，依據諸位學者（Fleishman & Harris, 1962；Likert, Katz & Kahn, 1967；莊慧珍，1984；黃恒，1980；盧美貴，1981）的相關研究結果指出，雙層面的領導觀點兼顧「權威」（工作）與「關懷」（人員），且這兩個層面均可再劃分成不同的領導方式。若以教學效果來分析，低權威（工作）低關懷（人員）的領導方式近乎放任型領導，效果最差，反之，高權威（工作）高關懷（人員）的領導方式最為理想，其餘兩類型的領導方式則優劣各半（吳愛玲，1999）。因此，更明確地說，若教師偏重在關懷、參與的領導方式，則學生在學習和生活適應上表現良好，特別是高關懷高倡導，因為此類型的老師用尊重、關心及鼓勵的方式來引導學生達成目標。

三、參層面的教師領導行為

參層面的教師領導行為研究始於權變理論，重視不同情境而產生適當領導行為的理論。學者們將領導理論由「倡導」與「關懷」雙層面領導行為，加入「情境因素」而形成參層面的領導行為。

有關參層面的教師領導行為之研究，Gordon 與 Adler（1963）以課業（task）、權威（authority）和情感（expression）三個層面來研究教師的領導行為與學生的學業成就、班級秩序、工作意願、一般氣氛及和順從性的關係。此研究的特色，在於研究者

能將教學情境分成三個層面並加以詳細的分析，而且能以學生對教師之領導行為之認知作為劃分領導行為的依據。另外，Reddin (1970) 將雙層面的領導行為延續，多加了「情境」因素在裡面成為參層面的領導行為，提出 3-D 理論，即以工作行為層面 (task behavior dimension)、關懷行為層面 (relation behavior dimension) 及效率層面 (effectiveness dimension) 來統整領導類型 (如圖 1)。

Reddin (1970) 對於領導行為的見解，認為領導行為之採用有其限制，須視實際情況之不同而作彈性運用，Reddin (1970) 的見解更進一步的將效率納進領導行為中，可謂比單層面及雙層面的分類方式更具體，而且符合實際的需要。

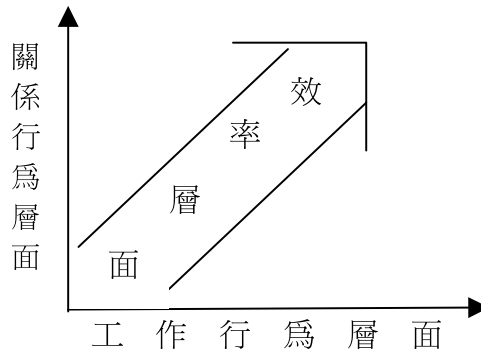


圖 1. Reddin 三層面領導模式

註：引自 Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. New York: McGraw Hall.

四、轉化型及交易型領導模式

領導理論自 1980 年後焦點著重於組織文化及意向的創造，領導者具有遠景，是為新近領導時期，而轉化型及交易型領導模式便是此時期的發展趨勢之一。

近幾年，諸位學者 (Evans, 1996；林碧真，1999；張以儒，2001；陳志勇，2002；黃輝雄，1999) 相繼將轉化型及交易型領導應用於教師教學方面之研究。如 Evans (1996) 探討交易領導及轉化領導與教師工作滿足感的關係，研究發現在教師工作滿足感的六個因素中，小學有四個因素，而中學有五個因素，皆呈現轉化領導行為優於交易領導。後續的研究亦有相同的結果，均認同轉化領導的效能，優於交易領導 (Nischan, 1997)；黃輝雄 (1999) 藉由問卷調查方式實證得知教師適度運用轉化與交易領導可以增進教師教學效能；張以儒 (2001) 針對綜合高中教師領導行為的研究得知，綜合高中教師以轉型、交易型領導行為表現良好，且以轉化型領導最高，而以非交易型領導表現最

差；以及陳志勇（2002）以屏東縣國小教師為研究對象，研究發現國小級任教師領導形式以「交易領導、轉化領導平衡運用」最多。由此可知，轉化型及交易型領導能夠有效達到長期的成功與促進績效的領導行為（Peter, 2003）。

五、Baker III 之教學領導

Baker III（1996）發現 Kolb 的經驗模式無法適切描繪教師如何來幫助學生以提昇其學習成就，所以 Baker 運用途徑—目標理論補其不足之處而研發了教師教學領導理論（如表 1 所示）。該理論能分析教師如何看待學生，並依據其在教學過程中所扮演的角色來設計教學內容，以完成教師所設定的學習目標。

根據途徑與目標的架構，要成為一個領導者，教師本身需要不斷的學習。在課程開始之前，教師就必須要思考課程之預定目標、學習成效之評量及實行時所需使用的教材。課程開始後，教師還須不斷的評估群體、動機、興趣和其他可能促使課程活動改變的因素。最重要的，一個優良教師必須要知道學生的能力、進度、需求以及滿意度，也就是說，一個優秀的老師要積極的融入日常的經驗學習，學習關於學生、群體、計畫與方法的有效性、及課程的整體目標。

為了建立一個領導式教學的概念架構，察看教師如何適應學生的需求來達成最大的成就，Baker III（1996）有兩個假設：（1）優秀教師會適應學生的需求。當學生無法理解內容時，會製作更多的講義，或是當學生表現較差時，能為學生作個別輔導。換言之，優秀的教師會隨時不斷地檢視學生需求、教學內容與方法，並隨需要而調整以便產生最佳的結果。（2）優秀的教師不會降低標準。經驗學習及途徑—目標的理論都是藉由學生自己的努力來達到更高的成就，進而提高學生的滿足感。而降低期望或標準將會產生不良的後果。

Baker III（1996）根據此理論架構對社區大學教師進行研究，並依據理論發展出「教師教學領導能力測驗」，分為教師及學生兩部分進行配對分析，結果發現在引起學生對學習的渴望部分，教師之自我認知比學生認知高 4.3%；在成就有品質之教學行為部分，教師之自我認知比學生認知低約 0.7%；在提供正向的指導及正確方向方面，教師之自我認知比學生認知高 1.1%。在幫助學生排除學習障礙部分，教師之自我認知比學生認知高 1.6%；激勵學生增加滿足感部分，教師之自我認知比學生認知高 4.6%（如表 2 所示）。

表 1

Baker III 之途徑—目標教學領導架構

項目及內容	
致力於引起學生對學習之渴望	
(1) 診斷學生的需求	(3) 提供各種機會給學生學習
(2) 與學生溝通學習目標	(4) 警覺到學生各方面的不同
增加機會以成就有品質的教育行為	
(1) 具有教育哲學理念	(6) 在學習的過程幫助學生
(2) 視學習為有價值的活動	(7) 鼓勵學生認定自我價值
(3) 課程與生活經驗相結合	(8) 關懷學生
(4) 視自己為學習的輔助者	(9) 從學生的表現得到滿足
(5) 對學生保持高的期待	(10) 允許學生對學習負責任
提供正向的指導	
(1) 展現良好的課程組織	(6) 清楚的定義學生的責任
(2) 定義與溝通期待	(7) 建立及維護行為準則
(3) 教學計畫符合學生的需求	(8) 建立期待行為
(4) 藉由學生的回饋鼓勵學生	(9) 幫助學生瞭解行為後果的重要性
(5) 重複課程與學習目標	
幫助學生排除學習障礙	
(1) 評估問題並幫助解決問題	(6) 發展及修改課程以配合學生
(2) 保持支援性的溝通	(7) 藉由同儕及其他輔助以鼓勵學習
(3) 敏感於學生的感受	(8) 以開放與接受之態度聆聽學生問題與心聲
(4) 能給予課堂以外的協助	(9) 幫忙尋找替代方案以改變無法接受的情況
(5) 提供學生額外的幫助	(10) 能提供精神與資源上的鼓勵之需求
激勵學生增加滿足感以發展學習技巧	
(1) 鼓勵學生參與學習過程	(4) 提昇教師與學生之尊重與互信
(2) 重視學生的經驗並融合於學習中	(5) 鼓勵獨立思考
(3) 視學生為成人	(6) 鼓勵學生朝向成熟為教育目標之一

註：引自陳羿君（2001）。*教師教學領導能力與學生對教學領導之學習認知分析—以高雄縣六所技術學院/科技大學為例*。高雄：復文。

表 2

Baker III 優秀教師之教學領導能力與學生之學習認知比較表

量表分項	教師與學生填答具有該項行為之百分比	
	教師	學生
1.引起學生對學習之渴望	95.0%	90.7%
2.成就有品質的教育行為	83.9%	84.6%
3.提供正向的指導及正確方向	94.5%	93.4%
4.幫助學生排除學習障礙	92.0%	90.4%
5.激勵學生增加滿足感	92.8%	88.2%

資料來源：陳羿君，2001。

綜合上述，可發現教學領導是一種引導與理解的教學，可以協助指引其它領導者作決策 (Jonathan & Susan, 2001)。因此，教師教學的型態是一種動態的過程，無所謂的理想型態 (張苑珍，1996)。不管將領導行為歸之人格特質，或行為表現，甚至單層面、雙層面、參層面或轉化及交易型的領導，其領導形式分類各異，雖因不同的觀點而有多樣化的型態，然就其本質似有相通之處。Baker 的研究結合了途徑-目標理論與經驗模式，更能深入了解教學領導過程當中，教學與學習的互動情形，故本研究運用其理論作探討。

六、學生人口變項與教師領導之關係及相關研究

綜合相關理論及學者研究之探討，發現教師教學領導行為與學生之間的影响緊緊相扣 (如表 3)。諸位學者研究皆指出，學生的性別、人格特質、學歷及其他背景因素不同，對於教師教學領導行為認同度有不同的差異性存在。因此，教師在教學領導的過程中，也應注意到不同背景之學生的需求。

茲將國內外有關學生的人口變項與教學領導行為之重要研究歸納彙整如表 3 所示。

表 3

國內外學生人口變項與教學領導行為之研究

研究者	相關研究結果
Bowles (1992)	研究發現男性最不喜歡的教學技巧是設計教學、同儕教學、討論、教學遊戲與模擬；女性最不喜歡的是練習與複誦、講述、獨立學習及編序教學，但未達顯著差異。

Emanuel and Potter (1992)	男性較能容忍爭辯的學習方式；女性則比較喜歡友善、親切、令人印象深刻、具生動性的傳播者。
林美玲 (1993)	不同性別的高中補校學生在對教師間接、直接行為知覺上，男性學生對教師直接行為、講解、權威的知覺上，顯著高於女性學生。
黃明娟 (1994)	大學女學生較喜愛與同儕討論，並主動學習；大學男學生則較喜歡教師中心的教學。
郭丁熒 (1988)	1. 國小學生性別之不同並不影響教師領導類型與學生適應行為。 2. 不因國學生的年級、是否曾擔任班級幹部、所屬班級大小、其導師任教該班時間長短及就讀學校所在地區之不同而所差異。
莊耀隆 (1999)	1. 國小男女學生對各層面教師管教權力類型的知覺均無顯著差異。 2. 不同年級、有無擔任過幹部的學生所知覺的教師管教權力類型有顯著差異。
宋輝建 (2001)	1. 「高關係高任務」的領導方式是高工學生理想的導師型態。 2. 不同年級、不同科別及不同學業成就之高工學生對教師領導行為之知覺程度有顯著差異。
陳羿君 (2001)	教學領導能力與科技大學學生基本背景屬性間，除性別一項無顯著外，在年齡、畢業學校、入學方式、所屬學制及就讀學類上，均有顯著性差異存在。

表 3

國內外學生人口變項與教學領導行為之研究 (續)

研究者	相關研究結果
呂麗珠 (2003)	1. 不同性別之國小學生在班級氣氛的班規秩序、教師領導向度有顯著差異，女生在規秩序與領導向度得分比男生的得分高。 2. 就讀不同年級的學生，在教師領導部分未呈現顯著差異。
廖啓雄 (2004)	1. 國小男學生比女性學生更容易知覺到教師採用「魅力」、「個別化關懷」等轉化領導。 2. 具有班級幹部經驗的國小學生較容易知覺到教師採用「激勵鼓舞」的領導方式。

資料來源：研究者整理。

綜觀諸位學者的研究，大部份的研究結果皆指出性別與教學領導有顯著性的差異，其次是班級幹部與年級別，且研究對象大都以國小學生居多，至於以技術院校為其對象的研究並不多，因此，本研究主要以技術院校的學生為研究對象，探討學生對教師教學領導能力之認知分析。

參、研究方法

一、研究問題

- (一) 學生對教師教學領導能力之認知情況為何？
- (二) 不同人口變項之技術院校學生，對其教師教學領導能力之認知為何？

二、研究對象

本研究將學生就讀領域分為：商管學院、理工學院、人文社會學院、設計學院、醫藥與護理學院等五個領域；另外，亦分別從北區、中區、南區抽取學生進行調查，其中，商管學院 1,700 位，理工學院 1,700 位，人文社會學院 1,700 位，設計學院 1,100 位，醫藥與護理學院 1,100 位（因設計及醫藥與護理學院之學生在技術院校的比例本來就比較少），故共抽出 7,300 位學生。決定學生就讀領域的抽樣數目之後，再由研究者針對就學領域以隨機抽樣的方式發放問卷，原則上，顧及抽樣對象之性別、年齡、服務年資、學制等之比例，以減少樣本過度集中所產生之抽樣錯誤。

三、問卷調查與回收狀況

本研究為探討技術院校學生對其教師教學領導能力之認知情形，不僅參考文獻，並將原始測驗本土化，經專家、學者評定修改之後，再作問卷調查。本研究共發放「教學領導力量表」7,300 份。問卷回收總計 5,037 份，回收率為 69%（如表 4），嚴格剔除無效問卷後，共剩 5,008 份，有效回收率為 68.6%。

表 4

研究樣本寄發及回收比例

	商管學院		理工學院		人文社會學院		設計學院		醫藥與護理學院		各區回收情形及總回收率	
	寄發	回收	寄發	回收	寄發	回收	寄發	回收	寄發	回收	寄發	回收
北區	600	418	600	366	600	483	400	267	400	234	2,600	1,768
中區	550	398	550	366	550	230	350	252	350	281	2,350	1,527
南區	550	282	550	455	550	485	350	252	350	268	2,350	1,742
合計	1,700	1,098	1,700	1,187	1,700	1,198	1,100	771	1,100	783	7,300	5,037

回收率	64.6%	69.8%	70.5%	70.1%	71.2%	69%
-----	-------	-------	-------	-------	-------	-----

四、名詞釋義

(一) 技術院校學生

本研究所指的技術院校學生，包括研究所以下的各學制：四技（日夜間部）、二技（二技日、在職(專)班）、五專、二專（日夜間部）。

(二) 教師教學領導

本研究所指的學生對教師教學領導能力之認知，包括對「引起學生對學習的渴望」、「成就有品質的教育行為」、「提供正向的指導及學習方向」、「幫助學生排除學習障礙」、「激勵學生增加學習滿足感」等五類教學領導能力之認知。

五、研究工具

(一) 量表編製過程

本研究工具主要以「教學領導力量表」為主。「教學領導力量表」由 Baker III (1996) 根據途徑—目標理論發展而成，其信度與效度都已測試完成；為使其運用於台灣技術院校之學生，作者將其本土化後運用於本研究，唯恐在語文及語意轉換有表達不足之處，再敦請三位專家及三位資深技術院校之教師針對問卷內容、題意是否表達清楚、是否符合原問卷之設計理念、及文字排版等加以評定，並經建構修正之後才寄出給抽樣之學生填答。

(二) 量表內容

本量表共分成五個分量表，25 題問項，分別為「引起學生對學習的渴望」有 4 題，「成就有品質的教育行為」有 6 題，「提供正向的指導及正確的學習方向」有 4 題，「幫助學生排除學習障礙」有 6 題，「激勵學生增加滿足感」有 5 題。填答方式採用數值尺度量表，將每題所描述行為的出現頻率，在回覆選項時使用數字來確認回答的態度，而不是使用言語的描述。尺度有五個回覆點，數值尺度利用極端的形容詞(非常不同意與非常同意)在兩側，中間則以數字 1 到 5 表示。

(三) 量表之信度與效度分析

本量表透過線性結構關係模式的次模式—驗證性因素分析 (confirmatory factor analysis, CFA) 考驗本量表之建構效度，主要經由指標適配度、整體模式適配度及模式

內在結構適配度等三方面加以評量。

在指標適配度方面，本研究依據驗證性因素分析的結果，將原始問卷 33 題項，在指標 SMC 未達.5 刪除及負荷量 (factor loading) 未顯著之題項刪除 (如表 5)，共計刪除 8 題；其中，「成就有品質的教育行為」3 題 (題項 7、9、12)，「提供正向的指導及正確的學習方向」2 題 (題項 17、18)，「幫助學生排除學習障礙」2 題 (題項 25、26)，「激勵學生增加學習滿足感」1 題 (題項 29)。正式量表如表 5 所示，完整量表共計 25 題。在整體模式適合度及模式內在結構適配度方面，則是依據刪除後的題目重新進行驗證性因素分析，並採用最大概似法估計，經估計結果作模式適配度的評鑑，其分析結果顯示無論在基本適配標準、整體模式適配標準或者模式內在品質方面，絕大部份的項目都有達到理想標準，可見本量表具有理想的建構效度。

最後，本研究將原先五個潛在因素設成四因素、三因素、二因素、一因素，進行模式的卡方差異性檢定，結果皆顯示五因素的教師教學領導能力具有最佳的建構效度 (詳見陳羿君，2002，頁 144-146)。

表 5

教師領導力量表之因素分析結果

因素名稱	SMC	
L1.引起學生對學習的渴望		
L1-01 我在課程開始時便能判斷出學生的學習需求。	.53	
L1-02 我能藉由好的課程大綱來與學生溝通教育目的和學習目標。	.60	原來 4 題
L1-03 我會與學生討論有關課程目標、個人期待和需求等。	.54	剩下 4 題
L1-04 我的教學目標會兼顧到學生的成熟度。	.51	
L2.成就有品質的教育行為		
L2-05 我能清楚自己的教育哲學，並加以運用在教學中。	.50	
L2-06 我認為學習本身為一種有價值的活動。	.54	原來 9 題
L2-07 我能夠讓上課內容和人生的價值做結合。(刪除題目)	.31	剩下 6 題
L2-08 我能視自己為學生學習過程中的輔助者。	.61	

表 5

教師領導能力量表之因素分析結果(續)

因素名稱	SMC	
L3.提供正向的指導及正確的學習方向		
L3-14 上課時，我能展現良好的組織概念。	.52	
L3-15 我會鼓勵或讚美學生對學習所付出的努力。	.54	
L3-16 我會不斷的重複學習目標、課程價值等，來告訴學生學習的重要性。	.51	原來 6 題
L3-17 上課時，我能對學生規範一個行為準則。(刪除題目)	.32	剩下 4 題
L3-18 我能對學生的學習建立一個客觀且合理的評分標準。(刪除題目)	.21	
L3-19 我會鼓勵學生在學習過程中積極的參與。	.67	
L4.幫助學生排除學習障礙		
L4-20 我能夠用開放和接受的態度去聆聽學生的問題或心得。	.70	
L4-21 當學生遇到不能解決的問題時，我能引導學生尋找替代方案來解決問題。	.82	
L4-22 我會因為學生的需求來調整授課內容。	.88	原來 8 題
L4-23 我能與學生維持良好的師生溝通。	.89	剩下 6 題
L4-24 我會營造一個融洽的教學氣氛。	.52	
L4-25 我會利用課餘時間和學生開會或晤談。(刪除題目)	.33	
L4-26 我會提供學生課堂學習以外的幫助。(刪除題目)	.21	
L4-27 我能夠藉由同儕學習或其它的方式來引導學生學習。	.56	
L5.激勵學生增加學習滿足感		
L5-28 我能引導學生參與學習過程。	.67	
L5-29 我能視學生為一獨立個體，並把學生的良好的表現歸功於學生，而非自己。(刪除題目)	.23	
L5-30 我會將學生經驗融合於教學中。	.56	原來 6 題
L5-31 我會提昇師生及同儕之間的互信與尊重。	.78	剩下 5 題
L5-32 我會鼓勵學生獨立思考。	.56	
L5-33 我會鼓勵學生勇於嘗試。	.53	
教學領導能力量表		原來 33 題 剩下 25 題

綜合上述，本量表經線性結構關係模式 (LISREL) 驗證後，原五個構面皆不變，但總題數刪改為 25 題。本量表各評量構面的 Cronbach's 係數列於表 6，學生認知教師教學領導能力的五個構面，其 Cronbach's 係數分別為 .94、.95、.91、.96、.96，絕大部

分皆已超過 Nunnally (1978) 所建議的 0.7 以上；由上述可知，本量表內部一致性水準相當高，表示本量表各評量構面具有相當可靠的信度。

表 6
研究變項之信度

研究變項	Cronbach's 係數
SL1	.94
SL2	.95
SL3	.91
SL4	.96
SL5	.96

註：SL1-SL5：代表學生對教師的教師教學領導能力五個因素認知之等距尺度。

六 資料處理

本研究續將填答資料登錄於電腦檔案中，並利用 SPSS 統計套裝軟體進行統計分析，使用敘述性統計、Pearson 相關分析、ANOVA 分析、MANOVA 分析及雪費事後多重比較分析等。

肆、研究結果與討論

一、學生對其教師教學領導能力認知之分析

本研究將學生對教師教學領導能力之認知分成「引起學生對學習的渴望」、「成就有品質的教育行為」、「提供正向的指導及正確的學習方向」、「幫助學生排除學習障礙」及「激勵學生增加學習滿足感」等五個分量表，共計 25 題。從表 7 得知，學生對老師能「激勵學生增加學習滿足感」的認同感最高（平均數為 3.67，標準差為 0.64），其次是「成就有品質的教行為」（平均數為 3.64，標準差為 0.60），而以老師能「引起學生對學習的渴望」（平均數為 3.42，標準差為 0.72）的認同度最低。整體而言，學生對教師教學領導之認同度均在中上，其平均數及標準差分別為 3.59 及 0.57。

表 7

學生對教師教學領導能力基本敘述分析

研究變項	平均數	標準差
1.引起學生對學習的渴望 (4)	3.42	0.72
2.成就有品質的教育行為 (6)	3.64	0.60
3.提供正向的指導及正確的學習方向 (4)	3.60	0.65
4.幫助學生排除學習障礙 (6)	3.62	0.67
5.激勵學生增加學習滿足感 (5)	3.67	0.64
教學領導能力總量表 (25)	3.59	0.57

註：() 表示問卷題項

二、學生人口變項與其對教師的教學領導能力之差異分析

本研究之學生的人口變項分為性別、年齡、畢業學校、入學方式、所屬學制、就讀領域。在運用 Pearson 相關分析後發現，學生認知教師的教學領導構面彼此之間具有高度相關（見表 8），因此使用 MANOVA 分析，而對於認知的整體教學領導能力則使用單因子 ANOVA 分析。在進行變異數分析前，會先考驗變異數是否符合同質性之檢定，若無違反則進行變異數分析，最後事後比較使用 Scheffe 比較。

表 8

各研究變項之相關係數

研究變項	SL1	SL2	SL3	SL4	SL5
SL1	1.00				
SL2	.70**	1.00			
SL3	.65**	.75**	1.00		
SL4	.62**	.71**	.71**	1.00	
SL5	.59**	.70**	.70**	.74**	1.00

註：SL1-SL5：代表學生對教師的教學領導能力五個因素認知之等距尺度。

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 。

（一）不同性別學生對教師教學領導能力認知之差異分析

由表 9 得知，在學生性別上，女學生對教師的五種教學領導能力評價較男學生高。而整體的教學領導能力，女學生對教師教學領導能力的整體評價高於男學生。

表 9

不同性別學生對教師教學領導能力認知之差異分析

因素名稱	性別		F 值	p 值
	男 N= 2181	女 2827		
			Wilk's Lambda=.994	
			P=.000	
1.引起學生對學習的渴望	3.39	3.44	28.364	.030*
2.成就有品質的教育行為	3.61	3.67	33.002	.000***
3.提供正向的指導及正確的學習方向	3.57	3.63	43.840	.001***
4.幫助學生排除學習障礙	3.58	3.65	47.670	.000***
5.激勵學生增加學習滿足感	3.63	3.69	31.748	.000***
教學領導能力總量表	3.55	3.62	48.962	.000***

註：a：男生，b：女生

*p<.05, ** p<.01, ***p<.001。

(二) 不同年齡學生對教師教學領導能力認知之差異分析

由表 10 得知，在變異同質性檢定方面，年齡與教學領導能力五個構面及總量表均無違反同質性檢定。在顯著性方面，不管總量表或五個分量表方面皆有顯著性差異 (p <.001)；且從總量表與五個分量表之分析結果顯示，年齡在 22 歲以下的學生其對教師教學領導能力之學習認知低於年齡在 23~27 歲、28 歲以上之學生。而從平均數來看，隨著年齡的增加，學生對教師教學領導的認知也漸漸提昇，與 MANOVA 分析的結果相同，故年紀較輕之學生對其任課教師之教學領導能力認同度最低。

表 10

不同年齡學生對教師教學領導能力認知之差異分析

因素名稱	年齡			變異數 同質性 檢定	F 值	p 值	Scheffè 比較
	a. 22 歲 以下 N=4425	b. 23-27 歲 N=215	d. 28 歲 以上 N=368				
					Wilks' Lambda= .943		
					p= .000		
1.引起學生對學習的渴望	3.40	3.61	3.54	.736	10.530	.000***	b, c, >a
2.成就有品質的教育行為	3.62	3.85	3.77	.216	13.936	.000***	b, c, >a
3.提供正向的指導及正確的學習方向	3.58	3.88	3.71	.148	12.475	.000***	b, c, >a; b>c
4.幫助學生排除學習障礙	3.60	3.88	3.72	.339	12.540	.000***	b, c, >a; b>c

5.激勵學生增加學習滿足感	3.65	3.90	3.74	.637	13.513	.000***	b, c, >a; b>c
教學領導能力總量表	3.57	3.82	3.70	.627	15.521	.000***	b, c, >a; b>c

註：a：22 歲以下，b：23-27 歲，c：28 歲以上

*p<.05, ** p<.01, ***p<.001。

(三) 不同畢業學校學生對教師教學領導能力認知之差異分析

由表 11 得知，在變異數同質性檢定方面，畢業學校與激勵學生增加學習滿足感違反同質性檢定，其它四個構面及總量表均無違反同質性檢定。在顯著性方面，學生畢業學校與學生對教學領導能力四個構面及總量表之認知，皆有顯著性差異存在（ $p < .001$ ）；且經事後檢定後顯示，高職畢業的學生，其認知教師教學領導能力顯著高於高中及專科畢業的學生。

表 11

不同畢業來源的學生對教師教學領導能力認知之差異分析

因素名稱	畢業學校			變異數同質性檢定	F 值		Scheffe 比較
	a. 高中 N=107	b. 高職 N=1858	c. 專科 N=2079		Wilks'	Lambda=	
						.979	
					p=	.000	
1.引起學生對學習的渴望	3.37	3.45	3.41	.492	22.065	.013*	b>a
2.成就有品質的教育行為	3.59	3.70	3.62	.155	39.589	.000***	b>a
3.提供正向的指導及正確的學習方向	3.55	3.67	3.57	.270	41.864	.000***	b>a, c
4.幫助學生排除學習障礙	3.56	3.70	3.58	.490	50.098	.000***	b>a, c
5.激勵學生增加學習滿足感	3.60	3.73	3.65	.049*	—	—	—
教學領導能力總量表	3.53	3.65	3.57	.524	48.350	.000***	b>a, c

註：a：高中，b：高職，c：專科

*p<.05, ** p<.01, ***p<.001。“—”表違反變異數同質性之基本假定。

(四) 不同入學方式學生對教師教學領導能力認知之差異分析

由表 12 得知，在變異數同質性檢定方面，只有提供正向的指導及正確的學習方向及幫助學生排除學習障礙與入學方式未違反同質性檢定，其它構面與入學方式均違反同質性檢定。在顯著性方面，只有提供正向的指導及正確的學習方向及幫助學生排除學習障礙與入學方式有顯著性的差異存在（ $p < .001$ ）；且經事後檢定顯示，以申請入學

及推薦甄試入學的學生，其對教師在提供正向的指導及正確的學習方向的認知均高於聯考方式入學的學生。申請入學及推薦甄試入學的學生，其對教師在幫助學生排除學習障礙的認知，均高於聯考及技優保甄入學的學生。

表 12

不同入學方式學生對教師教學領導能力認知之差異分析

因素名稱	入學方式				變異數同質性檢定	F 值	p 值	Scheffè 比較
	a. 聯考 N=285 5	b. 申請入學 N=513	c. 推薦甄試 N=140 6	d. 技優保甄 N=234				
1.引起學生對學習的渴望	3.37	3.49	3.47	3.49	.000***	—	—	—
2.成就有品質的教育行為	3.60	3.72	3.72	3.55	.002**	—	—	—
3.提供正向的指導及正確的學習方向	3.55	3.68	3.68	3.60	.063	4.450	.001**	b, c>a
4.幫助學生排除學習障礙	3.58	3.73	3.68	3.51	.059	9.340	.000***	b, c>a; b, c>d
5.激勵學生增加學習滿足感	3.60	3.77	3.76	3.64	.000***	—	—	—
教學領導能力總量表	3.54	3.68	3.66	3.56	.000***	—	—	—

註：a：聯考，b：申請入學，c：推薦甄試，d：技優保甄
*p<.05, ** p<.01, ***p<.001。“—”表達反變異數同質性之基本假定。

(五) 不同學制學生對教師教學領導能力認知之差異分析

由表 13 得知，在變異數同質性檢定方面，只有引起學生對學習的渴望及激勵學生增加學習滿足感與學生的學制違反同質性檢定，其它構面均無違反檢定。在顯著性方面，不同學制之學生，其對教師在成就有品質的教育行為、提供正向的指導及正確的學習方向、幫助學生排除學習障礙及總量表之認知均有顯著性差異存在；且事後檢定發現，四技學生對其教師教學領導之認知度明顯高於二技、二專及五專學生。而二技及二專學生其認知度亦高於五專學生。

表 13

不同學制的學生在教學領導能力上之差異分析

因素名稱	不同學制				變異數同質性檢定	F 值	p 值	Scheffè 比較
	a.四技 N=157 7	b. 二 技 N=112 9	c. 五 專 N=114 1	d..二專 N=116 1				
1.引起學生對學習的渴望	3.50	3.41	3.29	3.43	.002* *	—	—	
2.成就有品質的教育行為	3.73	3.65	3.49	3.67	.061	53.385	.000***	a>b, c, d; b, d>c
3.提供正向的指導及正確的學習方向	3.72	3.59	3.43	3.62	.117	59.084	.000***	a>b, c, d; b, d>c
4.幫助學生排除學習障礙	3.73	3.64	3.40	3.64	.352	69.705	.000***	a>b, c, d; b, d>c
5.激勵學生增加學習滿足感	3.78	3.68	3.48	3.69	.015*	—	—	
教學領導能力總量表	3.62	3.60	3.42	3.61	.179	69.878	.000***	a>b, c, d; b, d>c

註：a：四技(日夜間部)，b：二技(二技日、在職專班)，c：五專，d：二專(日夜間部)。
*p<.05, ** p<.01, ***p<.001。“—”表違反變異數同質性之基本假定。

伍、結論與建議

本研究旨在探討技術院校學生對教師教學領導能力之認知情況。經文獻探討和問卷調查等方式蒐集資料，並經分析之後，以下將針對結果作結論與建議。

一、結論

(一) 學生對其教師教學領導能力認同度屬中上程度

本研究結果發現，技術院校學生對其教師教學領導能力之認知屬於中上，其中以

老師能「激勵學生增加學習滿足感」認同度最高，而「引起學生對學習的渴望認同度」最低。此表示技職院校學生對老師能引導學生參加學習過程，將學生經驗溶入教學中以便激勵學生學習滿足感，表示滿意；但教學領導過程如何判斷學生的學習需求，與學生溝通教學及學習目標，教學內容是否能兼顧到學生成熟度等方面，仍嫌不足。這也顯示技術院校的教學過程中，師生的互動及溝通仍需要加強，以引起學生對學習的渴望，提昇教育品質。

（二）學生對其教師教學領導能力之認知會因人口變項不同而有所差異

學生對其教師教學領導能力之認知，會因性別、年齡、畢業學校、入學方式、所屬學制等人口變項而有所不同。其中，女學生對教師教學領導能力之認同度高於男學生；年齡方面，22 歲以下學生對其教師教學領導能力之認同度最低，且隨著年齡的增加，學生對教師教學領導能力之認知也逐漸提昇，此可能因年齡較長之學生大多屬於夜間部或二技，基本上這些學生皆具有工作經驗，心智年齡較成熟，對能重回校園學習皆相當珍惜，求學意願相當強，故會重視學習過程及認同授課教師。

畢業學校方面，大致上以高職畢業學生對教師之教學領導能力之認同度最高，而以自高中畢業之學生對教師教學領導認同度最低。這可能因高職生早就接受過職業教育，進入技術院校後，在教學教法與上課內容方面較能適應；相對地，高中的學習偏重基礎課程，旨在作為進入一般大學深入學習的基礎教育，所以較難適應職業教育；故自高中畢業學生應在學習心態、對教師的教學教法、上課內容等方面多做調適。

入學方面，大致上以申請入學及推薦甄試之學生對教師教學領導能力之認同度最高，以聯考方式入學之學生對其教師教學領導能力之認同度最低。其推論的原因為：通常可以申請入學及推薦甄試的同學，在學校的成績表現比一般同學突出，並且與老師的教學互動頻率遠比其他同學來的高。所以，以申請入學及推薦甄試方式入學之學生，會採取主動方式和教師教學領導方面產生互動關係。而一般以聯考方式入學的學生，其在教師教學領導方面比較被動，互動程度也比較少，因此，對教師教學領導能力之認同度最低。

學制方面，以四技日夜間部之學生對其教師教學領導能力之認同度最高，而以五專學生對其教師教學領導能力之認同度最低，此可能因為四技日夜間部的學生年齡普遍高於五專學生，而對於年紀較大的學生，其心智年齡也比較成熟，對學習本身有熱忱，故對教師也較尊重。

二、建議

(一) 課程開始時應多瞭解學生需求，以期引起學生對學習的渴望

研究結果發現，在教學領導過程中，學生對教學領導中「引起學生對學習的渴望」認知度最低，特別是在學習需求部分。因此教師在設立教學目標時要能兼顧學生的成熟度，並應在課程開始時，調查與瞭解學生的學習需求，且能藉由良好的教學大綱來傳達教育目標及學習目標，並與學生討論課程目標、個人期望及需求等，以引起學生對學習的渴望。

(二) 關心及瞭解不同背景之學生的學習成效

本研究發現，女學生對教師教學領導之認知明顯高於男學生，因此，教師們應對任教班級之男學生的學習上多瞭解、關心及互動。年紀較大的學生對教師教學領導的認知度較高，而年紀在 22 歲以下之學生認知度在各方面皆低，可能是因此年齡層之學生大多是五專一、二年級之學生，年紀輕、心智較不成熟，因此教師應多溝通瞭解。自高中畢業之學生的認知度比自高職畢業之學生的認知度低；聯考入學之學生的認知度低於申請入學及推薦甄試之學生；四技學生認知度最高，而以五專生之認知度在各方面皆偏低。

由此可窺得：技術院校之學制多元化，且學生之心智成熟度各不同，心智年齡成熟度越高者，對教師之教學領導認同度也越高，但對心智年齡較輕之學生，教學方法及互動方式應與年紀較長之學生有所不同。故教師在課程設計及教學方法上，應隨對象不同而作調整，不應同樣一門課開設在不同學制上，其課程內容及方法卻相同。對背景不同之學生所形成的認知差異，教師應多瞭解與關心。而學校方面應多作觀察、瞭解，以幫助學生在多元入學的制度下，獲得有效的學習與成長。

(三) 對後續研究

本研究針對技術院校學生對其教師教學領導之認知作分析，資料之獲得只限於學生，建議後續研究可擴及學生與教師配對研究，或進而針對教師自評、互評或是教師的相關上司（科系主任、教務處、校長等人員）的評量，使資料的獲得更具多樣化，如此一來對教學領導的瞭解也會更深入。

本研究以文獻探討與實證研究等方法進行問題的釐清與探索，所獲得之資料雖然客觀，但是仍然有陷入量化研究的缺失。教學領導領域之研究，國內外以量化研究較多，因此未來研究者可以考慮運用質化研究，實際的進入技術院校教室，觀察教師之教學領導行為及學生的認知情形，或是應用實驗設計方式加以探討，使教師引導學生

學習過程之因素能夠更清楚的被瞭解，以提昇教學品質；若以多種方法進行研究，應可提昇研究之可信度。

參考文獻

中文部份

- 王俊明 (1982)。國小級任教師之領導行為對班級氣氛的影響。台北：國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文 (未出版)。
- 王瑞宏 (1995)。成人基本教育教師教學型態與學生學習行為關係之研究。高雄：國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 吳武典、陳秀蓉 (1978)。教師領導行為與學生的期待、學業成就及生活適應。教育心理學報, 11, 87-104。
- 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：台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 呂麗珠 (2003)。國小級任教師領導風格與學生班級氣氛之研究。新竹：國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 宋輝建 (2001)。高工導師領導型態與班級氣氛相關之研究。台北：台灣師範大學工業教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 李建興 (1997)。教師與教育改革。台灣教育, 552, 2-5。
- 林美玲 (1993)。教師領導方式與師生關係。教育資料文摘, 32 (2), 44-177。
- 林清江 (1981)。教育社會學論。台北：五南。
- 林碧真 (1999)。高職導師領導行為與領導效能關係之研究。彰化：彰化師範大學工業教育學系碩士論文 (未出版)。
- 邱惜玄 (2003)。一所國民小學校長「協同教學」領導之研究。台北：國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 張以儒 (2001)。綜合高中教師領導行為與班級經營效能關係之研究。彰化：彰化師範大學工業教育學系碩士論文 (未出版)。
- 張玉茹 (1997)。國民中學導師領導型態與學生學業成就相關研究 (下)。教育資料

文摘，39（1），159-175。

張清濱（1996）。學校行政與教育革新。台北：台灣教育。

張苑珍（1996）。大台北區成人職業進修班教師教學型態及其相關因素之研究。台北：台灣師範大學社會教育學系碩士論文（未出版）。

張德銳（1996）。情境領導理論及其在國小班級領導之應用研究。（國科會研究計畫案：NSC-85-2413-H-133-02）。台北：中華民國行政院國家科學委員會。

莊慧珍（1984）。國中教師教導方式及學生內外控信念與學生生活適應之關係。台北：臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。

莊耀隆（1999）。高雄市國小教師管教權力類型與班級氣氛關係之研究。台中：台中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。

郭丁熒（1988）。教師權力類型、學生參與心態與學生學校適應行為關係之研究。台北：台灣師範大學教育研究所碩士論文（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關係之研究。屏東：屏東師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。

陳奎熹（1996）。教育社會學研究。台北：師大書苑。

陳羿君（2001）。教師教學領導能力與學生對教學領導之學習認知分析—以高雄縣六所技術學院/科技大學為例。高雄：復文。

陳羿君（2002）。技術院校教學領導之研究：教師與學生對教學領導能力與類型知認知分析（初版）。高雄：復文。

黃明娟（1994）。大學成人學生與傳統學生教學型態偏好之比較研究。台北：台灣師範大學社會教育研究所碩士論文（未出版）。

黃恒（1980）。國民中學教室中師生關係現況及其影響因素。台北：台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。

黃輝雄（1999）。國民小學教師班級領導風格與學生成就動機關係之研究。屏東：屏東師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。

黃錫隆（2004）。台北縣國民小學校長教學領導策略之研究。台北：國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。

廖啟雄（2004）。國民小學教師領導與學生疏離感關係之研究。台北：國立台北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文（未出版）。

劉榮裕（1995）。國小級任教師班級經營領導模式與學生學業成就之相關研究。台北：政治大學教育研究所碩士論文（未出版）。

- 盧美貴 (1981)。國小教師教導方式與學生學習行為之關係。台北：台灣師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 羅虞村 (1985)。領導理論之評析及其對我國教育行政領導之啟示。台北：台灣師範大學教育研究所博士論文 (未出版)。

英文部份

- Adorno, T. W. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Anderson, H. H. (1945). Domination and socially integrative behavior. G. R. Baker, S. J. Kouin & F. H. Wright. *Child behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Baker, G. A. III. (1996). *Leadership competencies assessment instrument (LCAI)* (3rd Ed.). Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Bass, B. M. (1993). Transformational Leadership: A response to critiques. In Leadership Theory and Research: *Perspectives and Directions*. New York: Academic Press.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bowles, J. E. (1992). *Foundation analysis and design* (3rd Ed.). NY: McGraw-Hill, Inc.
- Emanuel, R. C., & Potter, W. J. (1992). Do students' style preferences differ by grade level, Orientation toward college, and academic major? *Research in Higher Education*, 31(3), 395-414.
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- Evans, T. J. (1996). *Elementary teachers' and principals' perceptions of principal leadership style and school social organization*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 403637).
- Fischer, B. B., & Fischer, L. (1979). *Styles in teaching and learning*. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- Fleishman, E. A., & Harris, E. E. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievance and turnover. *Personnel Psychology*, 15, 43-56.
- Gordon, C. W., & Adler, L. M. (1963). *Dimensions of teacher leadership in classroom social systems*. Los Angeles: University of California, Department of Education.

Mimeographed Report.

Jonathan A. S., & Susan M. P. (2001). *Instructional Leadership in a Standards-based Reform*. Consortium for Policy Research in Education.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1943). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10*, 271-299.

Likert, R., Katz, D., & Kahn R. L. (1967). *The human organization*. New York: McGraw-Hill.

Nischan, T. P. (1997). *Transformational leadership as a predictor of effectiveness, extra effort, and satisfaction in a community college classroom environment*. (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication No. AAT 9735927).

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.

Peter, D. (2003). What is “Transactional Leadership”? *weLEAD Online Magazine. Leadership Tip of the Month*, January.

Peterson, R. A. (1977). Interactive effects of student’s anxiety, achievement orientation, and teacher behavior on student achievement, and attitude. *Journal of Educational Psychology, 69*(6), 779-792.

Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. New York: McGraw Hall.

文稿收件：2005年03月24日

文稿修改：2005年06月22日

接受刊登：2005年06月25日

Analyzing Students' Perception of Teachers' Instructional Leadership Competencies in Technical Colleges

I-Jun Chen

Associate Professor, Graduate School of Business Administration
Shu-Te University

Abstract

With the advent of high-tech industry era, improving the overall level of technical education in order to nurture skillful manpower having both talent and virtue should be the emphasis for the present technical education to strive for. However, upholding teaching quality is the key issue in reforming technical education. Teachers not only play the critical role in educational innovation, but also impose deep and far influence on students. Therefore, this study mainly aims to investigate how students perceive teachers' leadership competencies in technical colleges, as well as how various demographic variables result in different perceptions.

This research adopted a questionnaire survey, with students' fields of study as sampling stratification, the population was divided into: business and management, engineering, humanity and social studies, designing, and medical and nursing. 7,300 questionnaires were distributed, with a total of 5,008 valid ones returned (valid response rate as 68.8%). The results indicated that (1) technical college students reported above midpoint perception of teachers' instructional leadership competencies, with the item "teacher can motivate students to increase the learning satisfaction" reported the highest rating and "to stimulate students' learning aspiration" the lowest; (2) students with different demographic variables (sex, age, school graduated from, admission method, educational system, and field of study) reported significant differences in perceiving teachers' instructional leadership competencies. In addition to assisting teachers to understand better how students perceive instructional

leadership, this study can be referred to in improving teaching quality in technical colleges.

Key words: students of technical colleges, instructional leadership competencies.

