

教師領導行為與學生的期待、學業 成就及生活適應

吳武典 陳秀蓉

本研究之目的在探討學生知覺的三種教師領導行為（民主式、權威式、放任式）與學生的期待、學業成就及生活適應的關係。首先自編「教師領導行為問卷」三種，信度、效度均可滿意。然後與智能成就責任問卷、學業成就動機問卷、中國兒童焦慮量表及少年人格測驗施測於某國中二、三年級十三個班級（男生 223 人，女生 485 人，共 708 人），各班導師皆與學生相處至少一年。又以月考成績（導師任教科目成績及各學科總分）為學生學業成就之指標。測驗結果經相關分析、t 檢定及單向變異數分析，發現：①學生對於教師的民主式行為多表示積極的期待，對於權威式行為多表示消極的期待，對於放任式行為多不置可否。②教師的民主式行為有助於學生的學業成就、內制信念、成就動機和人格適應；教師的權威式行為不利於學生的內制信念、成就動機和人格適應，雖然有利於教師（導師）所教科目的成績，却也引起較高的測試焦慮；教師的放任式行為雖然沒有產生像權威式行為那麼大的期望差距和測試焦慮，却不利於學生的學業成就、內制信念、成就動機和人格適應。③學生對於教師領導行為的期望差距愈高，愈不利於學業成就、內制信念、成就動機和人格適應，對於焦慮的影響則尚不明確；一般說來，此種期望差距與學生行為的關係尤大於教師領導行為本身。④男女生在本研究各變項上的差異甚為顯著，男生知覺的教師權威行為與放任行為較多，且期望差距也大，女生知覺的教師民主行為較多，期望差距較小；女生在學業成就、內制信念、成就動機及人格適應方面均優於男生，雖然一般焦慮高於男生，但測試焦慮則較低。總之，本研究說明了學生對於教師領導行為的知覺與期待，與其行為變項有顯著的關係。

前 言

早在1939年，勒溫（K. Lewin）及其同事們研究在課餘活動中，領袖領導類型對兒童行為的影響（White & Lippitt, 1968）。他們界定了三種領導方式，即民主型（Democracy）、權威型（Authoritarian）與放任型（Laissez-faire）。民主式的領導之特質是：(1)在決策方面，政策由團體討論作成決定，領袖從旁鼓勵並協助；(2)在工作程序方面，第一次討論時即討論到未來的步驟，勾繪出一幅藍圖。如果需要技術性的建議，則由領袖提示兩三種可能的方法，以供抉擇；(3)在設計方面，各人選擇工作同伴，工作的分配由團體決定；(4)在評鑑與參與方面，領袖的獎評是客觀的，而且就事論事，他儘量地在精神上成為團體的一員，但並不實際參加過多的工作。權威式領導之特質是：(1)一切政策取決於領袖；(2)一切方法與活動，依權威者的命令行事，未來的步驟往往不可逆料；(3)領袖指定要做的工作及其性質；(4)領袖的獎評皆對人而發，避免實際參與工作，除非必要的示範。放任式領導的特質是：(1)完全聽任團體或個人決定，領袖不參與決策；(2)領袖無條件提供各種資料，有求必應，但不參與工作的討論；(3)領袖完全不參與工作的設計；(4)除非被要求，領袖很少批評成員的活動，也不想參與或控制活動的進行。

這個著名的實驗結果發現，就社會行為來看：(1)在專制領導下，學生敵意行為發生的次數遠多於民主式的領導；(2)在專制領導下，學生的攻擊性行為很容易類化到其他的情境，並且當獨裁的教師離開現場時，攻擊性的行為立刻升高，當孩子們轉到較自由的情境時，也變得更具有攻擊性；(3)在獨裁

領導下，團體中一些弱小者便成了「替罪羔羊」，有些則成了「小霸王」，這種現象在民主式的領導下，很少發生；(4)孩子們幾乎一致地討厭獨裁的教師，幾乎一致地喜歡民主的教師，即使對於放任式的教師，也還能接受。另就工作效率來看：(1)獨裁式的領導，團體依賴領袖，成員間彼此紛擾不安，互相攻擊，沒有意見提出，對團體活動也表示不滿，故產量雖多而品質很差；(2)民主式的領導，團體依賴領袖的依賴不深，成員間甚少傾軋或衝突，大家都喜歡提供意見，對團體活動深表滿意，故產品的質和量均佳；(3)放任式的領導，成員很少依賴領袖，但彼此也是紛擾不安與互相攻擊，大家意見紛紜，對於團體的進展與成績皆表不滿，產品的質和量均欠佳。這些證據常被引用來說明民主式的領導優於權威式與放任式的領導，因為它產生了較強的工作導向及為社會所接受的行為。

在教學情境中，這三種類型的教師之行為特徵又是如何呢？根據下T. W. Adorno(1950)等人的研究（轉引自郭為藩，民65，頁63），權威型教師總是嚴肅而保守，有意或無意地使學生望而畏；他們對學生的學業成就或行為表現一向要求嚴格，賞罰分明，絲毫不苟；他們的命令必須被絕對的服從；其教學注重個人的講解，不喜歡學生多表示意見或隨意發問；他們很重視教室內的秩序與學生的禮節，常因班上部分學生的過錯而責罰全班。放任型教師則本性隨和，不注重所謂「教師的尊嚴」；很少指定作業，對學生也罕有特別的要求；不注重賞罰，凡事順其自然；上課時往往聽任學生自由行動，不大願意指揮學生行事，且很容易答應學生的請求；其教學常隨興之所至，不注重課程組織與教學程序。民主型的教師有較完整的領導方式，他們不發號施令，却能循循善誘學生循規蹈矩；與學生們打成一片，却威而不嚴，和而不同，普遍受到學生的尊重；他們能給學生個別的注意和必要的關懷；上課時總是積極鼓勵學生發問及表達個人意見，儘量做到全班的參與；他們培養學生自治的習慣，激發自發自動精神；在教學中儘量做到個別適應，課程力求富有彈性，待人寬宏而又重視原則；學生覺得這種老師容易親近而且了解他們。

Anderson 和 Brewer (1945)把教師的教學行為分成獨斷的 (dominative) 和統整的 (integrative) 兩種類型。獨斷的教師以為他知道的最好，他發出命令，強制學生接受其決定，要求學生順服；不喜歡討論或批評，愛用威脅和責難。統整的教師不用命令的方式提出要求；他徵求學生意見，誘導學生合作，與學生分擔教室管理的責任，鼓勵學生的意見和創造。這兩種類型頗類似 Lewin 的權威型與民主型，且亦顯示在統整的領導下效果較好，即學生盡力學習，較能賞識別人，較友善而合作，較少分心、攻擊與抗拒。

Flanders (1960)分析教室內師生的語言交互作用，確定兩種教師類型：一種是直接的影響或教師中心的談話，一種是間接的影響或學生中心的談話。前者教師是先發的，使用演說、指示、批評等方式與學生談話；後者教師是感應的，使用接納情感、讚許與鼓勵、接受並引用學生的觀念及發問等策略與學生談話。兩種類型的教師談話產生了兩種迥然不同的學生語言行為。在教師中心的談話裏，學生是被動的，很少有機會參與班級談話，所以學生只對教師的談話作消極反應，甚至表現靜默或困惑；在學生中心的談話裏，學生是主動的，有很多發言與參與的機會，所以學生對教師的談話普遍作積極的反應。

上述三種著名的研究似乎都肯定一點：在教室內的交互作用，教師的行為影響或決定了學生的行為；學生似乎不可避免地跟隨著教師的行為模式，亦步亦趨。顯然地，他們忽視了學生本身的知覺之影響。Horwitz (1963)的實驗指出：學生對教師控制性行為的期待或知覺能夠影響學生對教師控制性行為的反應；如果教師行為與學生期待一致，則接受之，如不一致，則拒絕或反抗之。在這個實驗裏，他首先故意製造兩種班級氣氛：一種是教師中心的 (teacher-centered)，一種是學生中心的 (student-centered)。其方法是藉對某一師生同感興趣的問題投票表決是否繼續進行此一活動。「教師中心組」投票表決的比重是2(師)比1(生)，「學生中心組」投票表決的比重是1(師)比4(生)。反復若干次之後，氣氛形成，學生之期待亦形成。然後出現某一重要問題，依例表決之後，教師在兩組均故意否決了學生的決定。這種否決對「教師中心組」學生而言，與其預期一致；

但在「學生中心組」却與學生的預期相違。之後，要求學生評定其老師。結果發現「學生中心組」表現較多的敵意和厭惡。

Horwitz 的實驗結果看起來與 Lewin 等的研究結果不一致，「教師中心」看來類似「權威式」，反而引起學生較少的敵意，這作何解釋呢？關鍵似乎在於學生的行為受其主觀期待的影響。如果此種期待是接受某種指示或規定，則外來的指示或規定（類似權威的領導），也不會造成敵意或攻擊。當然，一般而言，民主式的領導仍然是比較容易被接受的，獨裁式或權威式的領導是比較不受歡迎的。但這並不意味著民主式的控制一定被接受。最後，何者才比較有效，須視學生是否接受而定。教師的行為愈與學生的期待一致，學生對教師的接納性愈大，也愈能接受教師的影響。最近，Fiedler（1975）的研究亦指出，學生所知覺到的影響而非客觀的影響與其學業成就有顯著的正相關。顯見教師影響學生的單向模式，並不完美。今後對於教室內的交互作用之分析，必須作雙向（師→生及生→師）的考慮。

基於學生對教師的行為之知覺與實際情形相當吻合之事實（Silberman, 1969）及學生知覺影響其行為之證據，本研究乃試圖從學生對於教師的知覺這一方面，探討此種知覺與學生行為的關係。具體言之，本研究所探討的主要問題有三：

1. 學生知覺的教師領導行為與其期望有何差距？
2. 學生知覺的教師領導行為與其學業成就有何關係？
3. 學生知覺的教師領導行為與其生活適應有何關係？

此外，本研究亦擬從教師影響學生這一方面探討不同領導類型的教師對於學生行為的影響，亦即探討下列三個問題：

1. 不同領導類型的教師是否產生不同的學生期望差距？
2. 不同領導類型的教師是否產生不同的學生學業成就？
3. 不同領導類型的教師是否產生不同的學生生活適應？

附帶，本研究將探討學生性別差異與教師領導行為變項、學業成就變項及生活適應變項的關係。因是，本研究所要探討之問題共有七項。

在操作定義上，本研究所指的教師領導行為包括「民主式」、「權威式」及「放任式」三種，採 Adorno（1950）的定義。本研究所指的教師是與學生相處一年以上的國中導師。學業成就指導師任教科目成績與智育各科總分兩種。生活適應指在下列測驗上的結果：智能成就責任問卷，學業成就動機測驗，一般焦慮量表，測試焦慮量表，少年人格測驗（含個人適應、社會適應及總適應）。

方 法

一、研究對象

本研究的對象為國中二、三年級學生，其導師至少與他們相處一年以上者，經在台北市松山區永春國中取樣，合乎此項標準者凡十三班，共計學生 708 人，包括男生 223 人，女生 485 人，如表一所示。

表一 參加本研究之班級樣本概況

班級編號	年級	所屬段別	導師性別	導師任教科目	學生性別	學生人數
1	二	A	女	數學	女	60
2	二	A	女	國文	女	60
3	二	B	女	國文	女	48
4	二	B	女	地理	女	47
5	二	B	女	國文	女	47
6	二	A	女	國文	男	60
7	二	A	男	數學	男	61
8	三	A	女	國文	女	55
9	三	A	女	國文	女	56
10	三	A	女	數學	女	54
11	三	A	女	理化	女	58
12	三	A	女	國文	男	53
13	三	A	男	數學	男	49

註：學生人數共 708 人（男 223，女 485），A 段班為優秀班級，B 段班為普通班級。

二、研究工具

本研究使用下列測量工具：

1. 自編教師領導行為問卷（詳見下述）。
2. 吳武典（民64）譯訂：智能成就責任問卷（IARQ）。用以探測學生對於智能與成就活動的內外制信念。
3. 郭生玉（民62）修訂：成就動機問卷（AMQ）。用以測量學生對於學業成就的動機。
4. 楊國樞等（民62）修訂：中國兒童一般焦慮量表（GASCC）。用以測量個人一般性焦慮的程度。
5. 楊國樞等（民62）修訂：中國兒童測試焦慮量表（TASCC）。用以測量個人在某些類似測驗或考試的情境下是否易因焦慮而產生生理上的反應。
6. 路君約（民57）修訂：少年人格測驗，測量個人適應（包括自恃、個人價值意識、個人自由意識、相屬意識、退縮傾向、神經症狀等）、社會適應（包括社會標準、社會技能、反社會傾向、家庭關係、社團關係等）及總適應（以上適應之合）。

「教師領導行為問卷」係由本文兩位筆者合編，編製程序如下：(1)根據 Lewin（見White & Lip-pitt, 1968）及 Adorno（見郭為藩，民65）對於「民主式」、「權威式」與「放任式」三類型領導行為的定義及描述，編擬教師領導行為題庫，計得民主式30題，權威式32題，放任式25題。(2)抽取二、三年級學生男女生各二班共八班學生 383 人進行預試。(3)根據一般項目分析程序實施項目分析，以確定各題答「是」的百分比及鑑別度。(4)根據鑑別度，三種領導類型各選20題組成正式問卷。其結果如表二所示。(5)對正式問卷作信度與效度考驗。

表二 教師領導行為問題預試結果

	選 題 數	預 試 樣 本 (<i>N</i>)	答「是」百分比(<i>P</i>)		鑑 別 度(<i>r</i>)	
			範 圍	中 數	範 圍	中 數
民 主 行 為	20/30	383	.40~.75	.61	.37~.78	.67
權 威 行 為	20/32	383	.16~.70	.41	.25~.47	.38
放 任 行 為	20/25	383	.09~.38	.23	.27~.72	.56

正式問卷包括作答說明(含兩個例題)及隨機排列的60個項目。每個項目均是一個肯定的敘述句,表示某一位教師的行為,例如:第一題,有一位老師不喜歡頂嘴的學生(權威式);第二題,有一位老師對於是否舉行平等測驗,經常聽由同學們去做決定(放任式);第三題,有一位老師常鼓勵學生要活用知識,不要死讀書(民主式)。然後要求受試者在答案紙上以「是」或「否」回答兩個問題:(1)你覺得你的老師和他一樣嗎?(2)你希望你的老師和他一樣嗎?前者可看出學生知覺的教師領導行為,後者可看出學生期待的教師領導行為,由前後兩者答案的一致與否,可看出是否有期望差距。期望差距愈大,表示不吻合的程度愈高,師生衝突的可能性與學生的焦慮度也愈大。故本問卷可得出十種分數:(1)知覺的民主行為,(2)知覺的權威行為,(3)知覺的放任行為,(4)期望的民主行為,(5)期望的權威行為,(6)期望的放任行為,(7)民主行為的期望差距,(8)權威行為的期望差距,(9)放任行為的期望差距,(10)總期望差距。本研究所探討的教師領導行為係指(1)(2)(3)和(4)四種而言。

「教師領導行為問卷」的信度考驗從兩方面進行,一是重測信度,經在另一所國中取樣試驗,相隔十天的重測相關係數均在.74以上,頗稱穩定(見表三)。

表三 教師領導行為問卷重測信度(相隔10天)

領 導 行 為			期 望 差 距
民 主	權 威	放 任	
.79*	.74**	.76**	.74**

df=211

p*<.05*p*<.01

另一信度考驗是求四種教師領導行為變項的內部相關。由表四結果的合併值看來,可知民主行為與權威、放任行為及期望差距均有顯著負相關;權威行為與民主行為呈顯著負相關,而與放任行為及期望差距均呈顯著正相關;放任行為與民主行為呈顯著負相關,而與權威行為及期望差距呈顯著負相關。三種領導行為之間的相關雖均達顯著水準,但僅屬中度相關,顯見三者仍具有相當的獨立性。由表五相關係數的分布看來亦有同樣的趨勢。

表四 教師領導行為問卷之內部相關係數

		民主行為	權威行為	放任行為
權威行為	範圍	-.79~-.06		
	中數	-.33*		
	合併適	-.30**		
放任行為	範圍	-.85~-1.14	-.06~.77	
	中數	-.33*	.17	
	合併適	-.43**	.26**	
期望差距	範圍	-.81~.09	.15~6.4	.28~.79
	中數	-.67**	.48**	.45**
	合併適	-.73**	.49**	.53**

註：(1)十三班相關係數之 df=46~60，相關係數合併值之 df=707
 (2)*p<.05 **p<.01

表五 教師領導行為問卷內部相關係數之分布

	民主行為			權威行為			放任行為		
	+	○	-	+	○	-	+	○	-
權威行為	0	6	7						
放任行為	0	4	9	5	8	0			
期望差距	0	1	12	11	2	0	13	0	0

註：(1)N=13(班級數)
 (2)「+」表顯著正相關，「○」表無顯著相關，「-」表顯著負相關。

效度考驗方面，以該校校長、教務主任及教學組長對各班導師在三種領導行為上評定的平均等級為效標，與學生知覺的三種教師領導行為之等級求相關。結果(表六)顯示三種領導行為的等級相關均遠顯著水準，可見學生的知覺與學校行政工作者的知覺是相當一致的，亦可見本問卷的效度令人滿意。

表六 學校行政人員學生對十三位導師評定的教師領導行為之等級相關 (rs)

民主行為	權威行為	放任行為
.69**	.66**	.53**
df=12	*p<.05	**p<.01

三、研究程序

本研究採用測驗法進行相關性研究，教師領導行為問卷編製完成後，即配合其他五種測量工具，施測於選定的樣本（與預試樣本不重複）。並以施測之後不久的第二次月考成績作為學業成就指標。資料的分析分別採用單測 t 檢定，簡單相關分析及單向變異數分析，變異數分析結果若 F 值達顯著水準 ($p < .05$) 則進行夏斐氏 (Sheffé) 多元比較。

所有的測驗均由該校指導活動教師擔任主試，測驗程序力求客觀、一致。

結 果

一、學生知覺的教師領導行為與其期望差距

表七是教師領導行為問卷各量尺之平均數與標準差。雖然三種領導行為的最高分均為20，但在實際測量上，三者的平均數並不相等，無論覺得或期望的，均以民主行為為最大(分別為13.05與17.53)，權威行為次之(分別為8.65與5.69)，放任行為最小(分別為2.47與3.46)。期望差距滿分為60，測量的平均數為15.7，標準差達10.76，可見這一變項上，學生間的個別差異很大。根據原始資料顯示，在全體受試中，期望差距有高達58者，亦有低達0者。即使同一導師的同一班學生，有高達58，低達6者(相距52)，亦有低達0，高達44者(相距44)，變異性亦很大。

表七 教師領導行為問卷各量尺之平均數與標準差

	覺 得 的			期 望 的			期望差距
	民主行為	權威行為	放任行為	民主行為	權威行為	放任行為	
平均數	13.05	8.65	2.47	17.53	5.69	3.46	15.17
標準差	5.33	3.43	2.40	3.24	2.73	3.25	10.76

N=708 (國中二、三年級學生，男224, 女485)

表八是學生期望的與覺得的教師領導行為之差距之 t 檢定。結果顯示對於民主行為有顯著的正差距(4.48, $t=32.12, p < .001$)，對於權威行為則有顯著的負差距(-2.96, $t=-17.19, p < .001$)，對於放任行為則無顯著差距(.99, $t=.13, p > .05$)。亦即，學生期望教師表現比現在較多的民主行為與較少的權威行為。

表八 學生期望的與覺得的導師領導行為之差距之 t 檢定

	民 主 行 為			權 威 行 為			放 任 行 為		
	均數	均數差	t	均數	均數差	t	均數	均數差	t
期望的	17.53			5.69			3.46		
覺得的	13.05	4.48	32.12***	8.65	-2.96	-17.19***	2.47	.99	.13

df=707 *** $p < .001$

二、學生知覺的教師領導行為與其學業成就

表九是導師領導行為與學生學業成績之相關係數。以相關係數合併值來分析，導師任教科目成績與權威行為有顯著正相關(.09, $p < .05$)，與放任行為及期望差距有顯著負相關(皆為 $-.10, p < .05$)；學生學業總成績則與民主行為有顯著正相關(.09, $p < .05$)，與放任行為有顯著負相關($-.12, p < .05$)。可見導師的民主行為雖然對其所教科目，無大助益，却可能對學生的全面學業有點幫助；相反地，導師的權威行為雖然對其所教科目，稍有助益，對學生的全面學習，却無大好處；至於放任行為，則對兩者均可能有害。期望差距愈大，愈可能妨礙學生對導師任教科目的學習，但對全面學習，影響不大。須注意的是，這些相關係數雖達於顯著水準，但均屬低相關。從表十也可以看出來，這些相關係數的分布，大多屬於無顯著相關一類。

表九 導師領導行為與學生學業成績之相關係數

		民主行為	權威行為	放任行為	期望差距
導師任教科目成績	範圍	-.20~.28	-.27~.55	-.34~.10	-.39~.24
	中數	.03	.10	-.08	-.15
	合併值	.05	.09*	-.10*	-.10*
學業總成績	範圍	-.22~.40	-.08~.56	-.49~.10	-.34~.30
	中數	.12	.04	-.17	-.11
	合併值	.09*	.07	-.12*	-.06

註：(1)十三班相關係數之 $df=46\sim 60$ ，相關係數合併值之 $df=707$

(2)* $p > .05$ ** $p > .01$

表十 導師領導行為與學生學業成績相關係數之分布

	民主行為			權威行為			放任行為			期望差距		
	+	○	-	+	○	-	+	○	-	+	○	-
導師任教科目成績	1	12	0	1	12	0	0	10	3	0	11	2
學業總成績	2	11	0	1	12	0	0	9	4	1	10	2

註：(1) $N=13$ (班級)

(2)「+」表顯著正相關，「○」表顯著相關，「-」表無顯著負相關。

三、學生知覺的教師領導行為與其生活適應

表十一是導師領導行為與學生生活適應之相關係數。結果顯示：

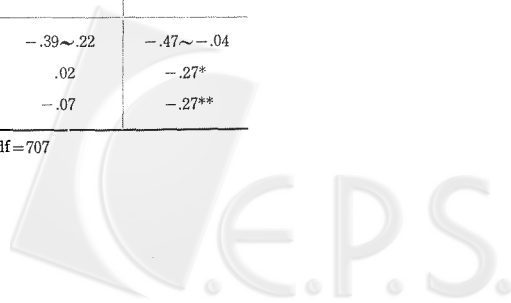
1. 智能成就責任與期望差距有顯著負相關($-.14$)，即愈能承擔智能成就責任者，其對教師不滿之程度亦可能愈低。表十二亦可看出此種趨勢。

表十一 導師領導行為與學生生活適應之相關係數

		民主行為	權威行為	改任行為	期望差距
智責 能成 就任	範圍	-.15~.34	-.42~.40	-.41~.18	-.36~.14
	中數	.04	-.01	-.05	-.13
	合併值	.04	-.03	-.07	-.14**
成就 動機	範圍	.01~.34	-.29~-.02	-.54~.05	-.45~.17
	中數	.23	-.12	-.12	-.31**
	合併值	.23**	-.13**	-.16	-.28**
測試 焦慮	範圍	-.14~3.6	-.08~.37	-.25~.31	-.27~.25
	中數	.02	.05	.03	.03
	合併值	.05	.10*	.03	.01
一般 焦慮	範圍	-.09~.24	-.25~.40	-.36~.31	-.19~.18
	中數	.05	.14	0	.08
	合併值	.04	.12**	-.02	.03
個人 適應	範圍	-.18~.45	-.33~.07	-.36~.15	-.30~.14
	中數	.10	-.11	.02	-.19
	合併值	.10*	-.10*	-.03	-.17**
社會 適應	範圍	-.02~.40	-.36~.05	-.33~.11	-.47~-.02
	中數	.14	-.13	-.06	-.27*
	合併值	.12**	-.09*	-.03	-.27**
總 適 應	範圍	-.09~.47	-.37~.04	-.39~.22	-.47~-.04
	中數	.16	-.15	.02	-.27*
	合併值	.11**	-.17**	-.07	-.27**

註：(1)十三班相關係數之 $df=46\sim60$ ，相關係數合併值之 $df=707$

(2)* $p<.05$ ** $p<.01$



表十二 導師領導行為與學生生活適應相關係數之分布

	民主行為			權威行為			放任行為			期望差距		
	+	○	-	+	○	-	+	○	-	+	○	-
智能成就責任	1	12	0	1	11	1	0	11	2	0	10	3
成就動機	5	8	0	0	12	1	0	11	2	0	5	8
一般焦慮	0	13	0	2	11	0	1	11	1	0	13	0
測試焦慮	1	12	0	2	11	0	1	11	1	0	12	1
個人適應	2	11	0	0	11	2	0	12	1	0	9	4
社會適應	3	10	0	0	10	3	0	11	2	0	5	8
總適應	3	10	0	0	11	2	0	11	2	0	6	7

註：(1)N=13(班級)

(2)「+」表顯著正相關，「○」表無顯著相關，「-」表顯著負相關。

2. 成就動機與民主行為有顯著正相關 (.23)，與權威行為、放任行為及期望差距則均有顯著負相關(分別為-.13, -.16, -.28)。即學業成就動機會愈高者，愈傾向於認為其導師民主行為多而權威及放任行為少，並且對教師不滿之程度亦可能愈低。表十二亦可看出此種趨勢。

3. 一般焦慮與測試焦慮均與權威行為有顯著正相關(分別為.10與.12)，即焦慮程度愈高者，亦愈可能認為其教師比較權威。表十二亦可看出此種趨勢。

4. 無論個人適應、社會適應總適應，均與民主行為有顯著正相關(分別為.10, .12, .11)，與權威行為有顯著負相關(分別為-.10, -.09與-.17)，與期望差距亦有顯著負相關(分別為-.17-.27與-.27)。即人格適應愈良好者，愈傾向於知覺教師的行為為民主的，非權威的，並且較滿意於教師目前的行為。表十二亦可看出此種趨勢。

四、不同領導類型教師與學生的行為表現

為探討不同領導類型教師對學生行為的影響，本研究特抽取各類型領導行為平均分數最高之班級教師進行比較。因此，出現三種比較典型的民主型教師、權威型教師與放任型教師，如表十三所示。

表十三 三種領導類型教師之選定

	民主型教師	權威型教師	放任型教師
教師(班級)數	2	2	2
學生人數	118	102	116
該型行為在全體平均數一個標準差以上之人數	55	67	44
該型行為			
平均數	16.89	12.48	4.03
標準差	2.47	3.30	3.08

註：民主型教師之班級編號為2與11，權威型為12與13，放任型為6與9，均屬於A段班級。

表十四是三種領導類型教師下九種學生行為變項之變異數分析及夏斐氏多元比較結果。

結果顯示：

1. 不同領導類型教師產生學生不同的期望差距 ($F=86.50, p<.001$)。多元比較結果顯示，民主型教師產生的期望差距最小 ($M=7.31$)，放任型次之 ($M=18.96$)，權威型最大 ($M=26.99$)。三組均數之差異均極顯著。

2. 不同領導類型教師產生學生不同的學業總成績 ($F=468, p<.05$)。按，各班導師任教科目不一，故不以導師任教科目成績作比較)。多元比較結果顯示民主型教師領導下的學生成績顯著地優於放任型教師領導下的學生成績。

3. 不同類型教師領導下學生的智能成就責任亦有差異 ($F=8.51, p<.001$)。多元比較結果顯示：民主型教師的學生之內制信念強於權威型與放型的教師之學生。後兩者在這方面並無顯著差異。

4. 不同類型教師領導下學生的學業成就動機亦有差異 ($F=24.79, p<.001$)。多元比較結果顯示：民主型教師的學生之成就動機過高於權威型與放任型的教師之學生。後兩者在這方面並無顯著差異。

表十四 三種領導類型教師下學生行為變項之變異數分析及夏斐氏多元比較

	民主型教師		權威型教師		放任型教師		F	多元比較 (F)		
	M	SD	M	SD	M	SD		民一權	民一放	權一放
期望差距	7.31	5.55	26.99	11.22	18.96	11.12	86.50***	115.35***	43.26**	19.10***
學業總成績	635.07	64.08	626.80	75.39	606.84	80.65	4.68*	.40	4.49*	2.00
智能成就責任	25.86	3.58	23.91	3.58	24.28	4.15	8.51***	7.25***	5.09**	.26
學業成就動機	37.39	6.67	31.44	11.96	33.39	7.00	24.79***	23.35***	11.30***	2.49
一般焦慮	18.91	5.40	15.86	5.67	17.82	5.84	8.10***	8.00***	1.09	3.28*
測試焦慮	15.64	5.18	19.80	6.16	16.23	5.99	16.29***	14.19***	.31	10.39***
個人適應	55.00	13.14	50.48	14.51	48.43	12.11	15.05***	3.41*	7.20**	.65
社會適應	62.14	9.15	58.44	12.62	51.50	11.22	27.68***	3.09*	27.32***	10.80***
總適應	117.14	20.21	108.92	24.79	99.93	19.74	19.23***	3.97*	18.65***	5.09**

* $p<.05$

** $p<.01$

*** $p<.001$

5. 不同類型教師領導下學生的一般焦慮和測試焦慮亦有差異 ($F=8.10$ 和 $16.29, p<.001$)，但其方向不同。多元比較結果顯示：權威型教師的學生雖然一般焦慮平均低於民主型和放任型教師的學生，但測試焦慮都顯著地高於其他兩型。

6. 不同類型教師領導下學生的人格適應亦有差異 ($F=19.23, p<.001$)。多元比較結果顯示：無論個人適應，社會適應或總適應，均以民主型教師的學生為最優，權威型次之，放任型最差。

五、不同期望差距教師與學生的行為表現

為探討不同期望差距教師對學生行為的影響，本研究特抽取平均期望差距分數最高的三班與最低的二班進行比較，如表十五所示。

表十五 兩種期望差距教師之選定

	高差距教師	低差距教師	
教師(班級)數	3	3	
學生人數	162	181	
該型行為在全體差距平均數一個標準差以上之人數	80	69	
期望差距	平均數	26.30	7.51
	標準差	10.99	5.71

註：高差距教師之班級編號為6,12與13，低差距為1,2與7，均屬於A段班級。

表十六是兩種期望差距教師下八種學生行為變項均數差之 t 檢定。結果顯示：

1. 高期望差距的教師(較不為學生所接納)，其學生之學業總成績不如低期望差距教師(較為學生所接納)之學生 ($t = -3.09, p < .01$)。
2. 高期望差距的教師，其學生的內制信念低於低期望差距教師之學生 ($t = -2.86, p < .01$)。
3. 高期望差距的教師，其學生的學業成就動機低於低期望差距教師之學生 ($t = -3.84, p < .001$)。
4. 高期望差距的教師，其學生之一般焦慮低於高期望差距教師之學生 ($t = -3.82, p < .001$)，但測試焦慮則高於低期望差距教師之學生 ($t = 3.50, p < .001$)。
5. 高期望差距的教師，其學生之個人適應、社會適應及總適應均不如低期望差距教師之學生(分別為 $t = -2.58, p < .01$; $t = -6.50, p < .001$; $t = 4.91, p < .001$)。

表十六 兩種期望差距教師下學生行為變項平均數之差之 t 檢定

	高差距教師		低差距教師		t
	M	SD	M	SD	
學業總成績	615.59	80.75	640.14	64.56	-3.09**
智能成就責任	24.02	3.97	25.19	3.56	-2.86**
學業成就動機	33.20	10.52	36.99	7.23	-3.84***
一般焦慮	15.83	5.77	18.26	6.00	-3.82***
測試焦慮	18.25	6.37	16.01	5.35	3.50***
個人適應	50.34	13.62	54.04	12.85	-2.58**
社會適應	53.11	12.89	61.29	10.07	-6.50***
總適應	103.45	23.53	115.33	21.04	-4.91***

** $p > .01$ *** $p < .001$

六、學生性別差異與教師領導行為變項、學業成就變項及生活適應變項

為探討學生性別因素是否與本研究中有關變項有關，本研究特抽取二、三年級男女各二班且導師任教科目相均衡者，進行比較，如表十七所示。

表十七 男女生樣本分配

	二 年 級		三 年 級		合計	
	導師教國文	導師教數學	導師教國文	導師教數學		
男生	班級數	1(#6)	1(#7)	1(#12)	1(#13)	4
	人 數	60	61	53	49	223
女生	班級數	1(#2)	1(#1)	1(#9)	1(#10)	4
	人 數	60	60	56	54	230

註：括號內之數字係班級編號，所有樣本均屬於A段班級。

表十八是男女生在本研究各變項中的均數差之 t 檢定。結果顯示：

1. 在教師領導行為方面，男生知覺的權威行為與放任行為均高於女生 ($t=10.43, p<.001$; $t=5.26, p<.01$)。與此有關的是，男生對於教師領導行為的期望差距顯著地高於女生 ($t=11.36, p<.001$)。

表十八 男女生在本研究各變項中的平均數差之 t 考驗

	男 生		女 生		t
	M	SD	M	SD	
教師領導行為					
民主行為	10.67	5.31	14.98	3.83	-9.88***
權威行為	10.71	3.57	7.46	3.03	10.43***
放任行為	3.25	2.83	1.99	2.22	5.26**
期望差距	21.53	12.61	10.37	7.61	11.36**
學業成就					
學業總成績	616.51	77.88	631.24	65.74	-2.17*
導師任教科目成績	71.55	16.52	74.46	17.19	-1.84*
生活適應					
智能成就責任	24.22	3.94	25.24	3.48	-2.92**
學業成就動機	33.83	9.79	35.00	7.62	-1.42
一般焦慮	16.05	5.97	18.88	5.63	-5.19***
測試焦慮	17.49	6.32	16.38	5.56	1.98*
個人適應	51.04	13.78	52.57	12.95	-1.22
社會適應	55.61	13.08	58.92	9.89	-3.03**
總適應	106.65	24.19	111.49	20.72	-2.31*

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

男生人數=223 女生人數=230

2. 在學業成就方面，無論學業總成績或導師任教科目成績，男生均普遍不如女生 ($t = -2.17, p < .05$; $t = -1.84, p < .05$)。

3. 在生活適應方面，除了成就動機與個人適應，其餘五種變項均顯示有性別差異，即男生的內制信念低於女生 ($t = -2.92, p < .01$)，男生的一般焦慮雖低於女生 ($t = -5.19, p < .001$)，但測試焦慮高於女生 ($t = 1.98, p < .05$)，男生的個人適應與總適應均不如女生 ($t = -3.03, p < .01$; $t = -2.31, p < .05$)。

討 論

一、學生對於教師領導行為的知覺與期待

本研究結果(表八)顯示學生對於教師領導行為的期待是希望老師多表現民主的行為，少表現權威的行為，他們欣賞的顯然是民主式的領導，厭惡的是權威式的領導。從表四的內部相關更可以看出：凡覺得教師民主行為多的，期望差距便減小；凡覺得教師權威行為與放任行為多的，期望差距便增大。學生對教師領導行為的期望差距可視為師生關係和諧程度的指標，差距愈大，愈表示學生對教師的領導行為不能接受，彼此關係便愈緊張，學生的內在焦慮與衝突也愈高。從不同類型的教師之比較(表十四)，可知此種焦慮或衝突在權威型教師領導下最大，放任型次之，而民主型最小。由此推知，民主式的領導有助於班級氣氛(從師生關係來看)的和諧，權威式的領導則反之。deCharms 和 Bridgeman (1961) 發現學生有自由去影響教師和參與活動(民主式)者，比沒有機會控制環境者顯示對教師較積極的情感和對工作較熱忱的態度。可見一般而言，學生需要的是民主式的領導，而非權威式的領導。西方的研究(White & Lippitt, 1968; Hargreaves, 1975)均指出民主式的教師較受學生歡迎，可見學生對於民主式教師的期待，中外皆然。雖然我國傳統的教師多屬權威型，但隨著民主教育思潮的引進，新進教師多採用民主式的教學方法，學生也都盼望接受民主式的領導。本研究結果可見一斑。

二、教師領導行為與學生學業成就的關係

根據本研究結果(表九及表十四)顯示：教師放任行為顯然不利於學生的學業成就，包括教師(導師)所教科目成績及學業總成績。民主行為與權威行為則似乎均有利於學生學業成就，兩者對學生學業的影響並無顯著差異。但進一步分析則發現，權威式的影響似乎比較直接地有利於教師所擔任的課程，民主式的影響則有利於全面的學習。且兩者所用的方法不同，權威式較多使用指示、命令與責備，故造成的學生測試焦慮也比較高；民主式較多使用討論、體諒與鼓勵，故其測試焦慮較低(見表十一與表十四)。雖然達到同樣學業的目標，但顯然以民主的方式較為健康。如果以學業成就為指標，排列優劣等次，似應以民主式的領導為優，權威式次之，放任殿後，與 Bradford 和 Lippitt (1945) 及 White 和 Lippitt (1968) 報告的結果大體相符。放任式教師對學生大多缺乏熱忱與關心，這在我國學生普遍被動讀書的風氣下，自然更使學生不認真於學習了。

三、教師領導行為與學生生活適應的關係

deCharms (1972) 曾主持一個為期四年的動機發展計畫。結果顯示：教師如果讓學生覺得像個「主流」(origins)，學生的學習成果和成就動機便都很高；如果學生被控制得像個「附庸」(Pawns)或被放縱、不理會，其學習成果和學習動機便大為減低。前者可以看作是民主式適度的管理，後兩者項可以看作是權威式與放任式的管理，代表兩個極端。如果把三種領導類型當作是一種連續變項，其與學習成果或學習動機的關係便是一種曲線相關 (curvilinear relationship)。在本研究裏，這種曲線相關並不出現在學生的學業成就(如上一部分所述)，却出現在多數的人格適應變項中，包括內外制信念、成就動機與人格適應(個人適應、社會適應與總適應)，例外的是一般焦慮與測試焦慮。

本研究結果顯示：無論是相關分析(表十一)或分類比較(表十四)，教師民主行為對於學生的

內制信念、成就動機和人格適應，均是最有利的；相反地，教師的權威行為與放任行為對學生的內制信念、成就動機和人格適應的正向作用均不如民主行為，甚至有顯著的負相關存在。在民主的氣氛中，個人較有自信、自尊和成就感；在專制的氣氛中，這一切都隨著個人自由的喪失而喪失；在放任的氣氛中，個人失去了歸屬感，也失去了價值感和努力的目標，一切都變得空虛和茫然。本研究結果可以證實這個論點，再一次肯定了民主式領導的價值。

在學生焦慮變項上，情況稍微不同。顯然地，權威行為與學生的測試焦慮有正相關，而民主行為與放任行為則與之無關。可見在權威式管理之下，縱或能迫使學生努力用功，却將剝奪他們的快樂，使他們成日為考試而緊張、焦慮。至於一般焦慮與教師領導行為的關係，本研究中的相關分析（表十一）與分類比較（表十四）結果不甚一致，有待進一步探討，不宜遽下結論。

四、學生的「期望差距」與其學業成就及生活適應的關係

教師的領導行為固然影響學生的學業成績和生活適應，但由本研究結果（表十一）看來，此種期望差距與學生行為的關係似尤大於教師領導行為本身；而且很明顯的顯示期望差距愈大，愈有不利的影響。（惟焦慮變項未達顯著水準，且相關分析與分類比較不甚一致，有待進一步探究。）

學生對教師領導行為的期望差距可視為師生關係的一項重要指標。差距大，顯示雙方關係緊張，學生內在焦慮與衝突亦大。本研究結果顯示：師生間的關係愈緊要，學生的學業成就便愈低落，同時外制信念（無能為力感）提高，成就動機減低，個人適應和社會適應均趨於不佳。

值得注意的是：這種期望差距是相當主觀的（Horwitz, 1963），即使是同班同學，其間的個別差異甚大。即，雖然有些老師比較討學生喜歡（如民主型教師），有些老師比較不被學生擁戴（如權威型教師），但本研究經驗性的事實指出並無任何一位教師得到學生普遍的或等量的喜愛，其間涉及人際交往「適合度」的問題，有些人彼此很合得來，有些人則否。最近 Barclay (1978) 研究個人氣質差異與不同學校教育類型之效果的交互作用，便指出了這一點。因此，期望差距高者，似不宜視為學生單方面的問題，更不宜視為學生反叛性的表現，而僅意味著師生間親密度或信任感的不够，有待於進一步的溝通或彌補，必要時則變更環境，以恢復和諧。

五、學生性別差異的影響

男女生在本研究三類變項（教師領導行為、學業成就及生活適應）上多顯示出有顯著差異。一般而言，男生顯處於較不利的地位：即知覺的民主行為較少，知覺的權威與放任行為較多，期望差距較大，學業成績較差，內制信念較低，成就動機較低，一般焦慮較低而測試焦慮較高，人格適應較差。

吳武典(民65)比較中美小學班級氣氛，曾指出雖然兩國文化對男女之角色期待頗有差異，但兩國男生均比女生任性和不順從，因此，兩國女生均比男生獲得教師較多的喜愛。張春興(民65)研究國小小女童學習行為的差異與其教師性別的關係，亦發現同一趨勢，即男女教師均對男生抱較大的期望，但也一致的對男生學習行為表示較多的失望；男女教師均自認對男生施予較多的懲罰，因為他們一致認為男生的過失行為較女生為多。因此，他認為女生與其教師間顯然存在著較好的師生關係，此或即形成男生學習困難與違規行為較多的主要原因。新近許錫珍(民67)比較國中能力分班教學情境下前後段班級氣氛，發現男生獲得的教師正評和負評均多於女生，此亦顯示教師對男生的期待較高，失望亦較大，在教室中男生所承受的社會壓力顯然大於女生。

由之可知男女生在教室中與教師的交互作用，顯有差異，教師對男生表現較多壓制性的權威行為與失望性的放任行為，對女生則表現較多賞識性的民主行為，很可能因此而使教師與男生之間的關係趨於緊張。本研究對象為國中二、三年級學生，可見此種性別差異，國中與國小相當一致。此種一致性，同時見諸於學生的學業成就與生活適應，已如上述。

吾人或將推論教師的喜惡影響學生的表現。然而，又何嘗不可解釋為學生的表現影響教師的態度？或許兩種都有可能，即教師的態度與學生的表現交互影響，一如 Fiedler(1975) 所主張的雙向影響（bidirectionality of influence in classroom interaction）。至於教師性別與學生性別差異的交互

作用之脫(張春興, 民65; 張春興和陳李綢, 民66), 認為同性師生有較佳的適應關係, 異性師生有較差的適應關係(尤以男學生女教師為然), 本研究的資料(含見表一與表十五)並未能充分加以支持。本研究顯示低期望差距班(師生關係較和諧)固然全屬同性師生班級(女生—女師, 2班及男生—男師, 1班), 但高期望差距班(師生關係欠佳)則包括了異性師生班級(男生—女師, 2班)和同性師生班級(男生—男師, 1班)。此種師生性別差異交互作用之假設, 似乎有待進一步的考驗。

本研究因係以「連續擔任一年以上導師」之班級為選擇受試之先決條件, 以便學生能對教師領導行為有較充分之觀察和體驗, 故未考慮到學生性別、教師性別及其所担任科目之平衡分配, 乃不便於對於其間交互作用作進一步的分析。此或為本研究之一項缺陷。在作因果關係的解釋時, 應有其限制。

參 考 文 獻

- 吳興典：兒童之性別、制握傾向與學業成就(英文)。教育心理學報，民國64年，第8輯，第107—114頁。
- 吳興典：中美小學班級氣氛之比較研究(英文)。中國測驗學會測驗年刊，民國65年，第23輯，第82—95頁。
- 郭生玉：國中低成就學生心理特質之分析研究。師大教育研究所集刊，民國62年，第15輯，第451—543頁。
- 郭為藩：教師的角色。見蔡樂生等著：教育心理學，台北，中國行為科學社，民國65年，第四章，第62—76頁。
- 張春興：國小男女兒童學習行為的差異與其教師性別的關係。師大教育心理學報，民國65年，第9期，第1—20頁。
- 張春興、陳李綢：國小男女生學業成績的性別差異與其教師性別差異的關係。師大教育心理學報，民國66年，第10期，第21—34頁。
- 許錫珍：國中能力分班教學情境下前後段班級氣氛之比較研究。教育心理學報，民國67年，第11期，第141—158頁。
- 路君約：少年人格測驗的編製。心理與教育(教育心理學報)，民國57年，第2期，第23—36頁。
- 楊國樞：中國學童焦慮量表之修訂。見楊國樞、張春興主編：中國兒童行為的發展，台北，環宇出版社，民國62年，第465—518頁。
- Adorno, T. W., et al. *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row, Publishers, 1950.
- Anderson, H. H., & Brewer, H. M. Studies of teachers' classroom personalities. *Applied Psychology Monographs*, Stanford University, 1945, 1946.
- Barclay, J. R. *Temperament clusters and individual differences in the elementary classroom: a summary*. Paper presented at AERA National Meeting, March 28-31, 1978, Toronto.
- Bradford, L. P., & Lippitt, R. Building a democratic work group. *Personnel and Guidance Journal*, 1945, 22, 142-148.
- deCharms, R. Personal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 1972, 2, 95-113.
- deCharms, R., & Bridgeman, W.J. *Leadership compliance and group behavior*. St. Louis: Washington University, 1961.
- Fiedler, M. L. Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 735-744.
- Flanders, N. A. *Teacher influence, pupil attitudes, and achievement*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota, 1960.

- Hargreaves, D. H. *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Horwitz, M. Hostility and its management in classroom groups. In W. W. Charters, Jr., & N. L. Gage (Eds.) *Readings in the social psychology of education*. Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1963, 196-211.
- Silberman, M. L. Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 402-407.
- White, R., & Lippitt, R. Leader behavior and member reaction in three "social climates". In D. Cartwright & A. Zander (Eds.) *Group dynamics: research and theory*. New York: Harper & Row, Publishers, 1968, 318-335.



Bulletin of Educational Psychology, 1978, 11, 87-104,
Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

TEACHER LEADERSHIP BEHAVIOR AS RELATED TO STUDENTS' EXPECTATION, ACHIEVEMENT, AND ADJUSTMENT

WU-TIEN WU AND HSIU-JUNG CHEN

ABSTRACT

The study investigated the relationships between teacher leadership behavior perceived by students and the expectation, achievement, and adjustment of the students. A Teacher Leadership Behavior Questionnaire (TLBQ) was designed to assess the three types of teacher's behavior, i.e., Democracy, Authoritarian, and Laissez-faire. The TLBQ, along with five adjustment tests, were administered to 13 classes of a junior high school, the subjects consisted of 223 boys and 485 girls. By means of simple correlational analysis, t test, and one-way analysis of variance, the prominent findings are as follows:

(1) Democratic leadership was in general in accordance with students' expectation, while authoritarian produced the greatest "expectation distance".

(2) Teacher's democratic behavior correlated positively with the student's academic achievement, their beliefs in internal control, their achievement motivation, and personal and social adjustment, while teacher's authoritative behavior correlated negatively with those variables, except academic achievement at the expense of higher test anxiety. Teacher's laissez-faire behavior, on the other hand, though produced less "expectation distance" and test anxiety than authoritative behavior, also correlated negatively with the students' academic achievement, their beliefs in internal control, their achievement motivation, and personal and social adjustment.

(3) The greater the students' "expectation distance" to teacher leadership behavior is, the poorer the students' academic achievement, beliefs in internal control, achievement motivation, and personal and social adjustment would be. It seemed that the "expectation distance" variable is more effective in predicting students' behavior.

(4) It was evident that boys differed from girls in many aspects, i.e., boys tended to perceive more teacher's authoritative and laissez-faire behavior with greater "expectation distance", while girls appeared to perceive more teacher's democratic behavior with less "expectation distance". Otherwise, girls showed better academic achievement, beliefs in internal control, achievement motivation, and personal and social adjustment and lower test anxiety, though higher general anxiety, than boys.

It can be concluded that how students perceived and expected teacher leadership behavior to be is significantly related to their behavior in school.