

# 教師轉型領導對大學生學習動機及學業 表現影響之個案研究

林美惠\* 郭秋勳\*\*

\*明道管理學院企業管理學系

\*\*明道管理學院教學藝術研究所

## 摘 要

學生的學習動機會影響其學業表現，教師則是扮演學校教育中的前線者，因此教師的領導行為對學生的學習歷程有其重要性。為探討不同教師領導方式是否會影響學生的學習動機與學業表現，本研究以台灣中部某管理學院之學生為立意取樣之個案進行研究，藉以探討教師轉型領導對大學生學業學習動機與學業表現之關聯性。資料蒐集係以本文第一作者於其所擔任授課科目，為期六個月的研究資料蒐集，學習表現以教師自編之期中考、期末考試卷之測驗成果、學生於課堂中之個案討論表現、學生之期中、期末書面報告為學習表現之成果；以及研究者之晤談紀錄、平時觀察筆記、省思札記、學習回饋單為研究資料；最後，再綜合教學歷程中教師領導方式與學生互動之反思心得，歸納獲得重要發現如次：(1)教師轉型領導四個構面，分別對大學生學習動機有不同程度的提升作用；(2)教師轉型領導對大學生之學業表現，亦具有顯著的提升效果。

**關鍵字：**轉型領導、學習動機、學業成就

---

\*通訊作者. Tel.：04-8876660 轉 7306

E-mail address：mhlin@mdu.edu.tw

## 壹、前言

學生的學習動機會影響其學業表現，教師則是扮演學校教育中的前線者，因此教師的領導行為對學生的學習歷程有其重要性。影響學生學業表現的因素，可分為智力與非智力因素(張春興，2003)；若將其再細分則可分成四個方面：(1)身心因素：包括學生健康狀況、智力、性向、動機、適應；(2)家庭因素：包括家庭環境、結構、管教方式；(3)學校因素：包括學校環境、教學內涵、教師特質、教師期望；(4)社會因素：包括社會結構、文化、經濟(王財印，2000)。就學生本身的因素而言，學習動機與學業成就有高度的正相關(Gottfried, 1990)；因此，若要提昇學生的學業成就，宜從提昇學習動機著手(周新富，1998)，因為學習動機是學習者願意積極主動地去學習課業的動力，以及成為支持其學習目標達成的重要因素(Kasworm & Marienau, 1997)。而學習動機的形成，除了學習者自發性的產生之外，教師如何在教學過程中激發學生的學習動機，亦具有其關鍵性的影響，因此也成為教師在教學上的重要任務(黃淑娟，2003)。

上述文獻指出教學是師生間雙向互動的交互影響歷程；教學者的態度和行為足以影響甚至決定學習者的學習行為，因此和諧的師生關係，有助於教學歷程的順利進行，繼而影響學生的學習動機甚至學業成就(Meece & McColskey, 1997; Cunniff, 1989; Maehr, 1976, 引自郭秀緞，2002；吳武典、陳秀蓉，1978)。由於領導的本質具有交互作用的功能(羅虞村，1995)，因此，在中小學教學過程中，良好的師生關

係被認為會因教師的領導行為而產生不同的學習成效(許錫珍，1978；吳武典，1979；陳鳳如，1997)。大學生大都超越法律上成人歲數(18歲)，獨立性強、「學生人權」較被尊重或是較為學生所要求，加上選修課與學習制度自由化程度大，教師們較無需如中、小學的強力領導之程度。因此，此一轉型領導理論運作在大學學生層面的效用如何？目前尚乏實證研究來佐證。

本研究選擇從轉型領導(transformational leadership)來探討教師的教學領導方式與學生學習動機及學業表現之間的關聯性；分別從 Bass(1985, 1998)所提出轉型領導理論的四個主要構成構面(component)：魅力領導(charisma or idealized influence)、精神激勵(inspirational motivation)、個別關懷(individualized consideration)、智力啟發(intellectual stimulation)，來探索大學教師運用轉型領導於其課程教學上，亦即以其個人良好典範，透過與學生間的溝通，與學生建立共同願景(教學目標課程計畫)；瞭解其是否對於有效學習環境之創造、對學生學習動機與潛能之激發等是否有預期之效果；進而期盼因著教師運用轉型領導於其課程教學上，能持續提供知識與技能發展，使學生樂於接受學習歷程中的挑戰，創造卓越學習成效。

## 貳、相關文獻探討

### 一、學習動機

影響學生的學習成效除了教師的教學方法以及學生本身的能力外，另一個重要的因素即是學生的學習動機(Main, 1993；

Keller, 1984)。學習動機(learning motivation)係指引起學生的學習活動並維持之，最後令該學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程(張春興，2003)。在學習的過程中，學生認為該學習活動有價值與意義，並能主動、積極、認真追求學習目標並實現之，稱之為學習動機(廖文靖，1999)。學習動機是學生學習活動過程中的重要心理歷程，倘若學習者在學習歷程中能產生學習動機，常較能熱衷於學習活動，亦能以信心與毅力去克服學習困境與挫折。因此，如何提升並維持學習者的學習動機，使其能熱情參與學習活動，便成為今日教育工作者的主要任務(黃富順，1992)。

一些較具代表性的學習動機理論包括，行為學派的學習動機論(behavioral learning theory)、期望理論(expectancy theory)、成就動機理論(achievement motivation theory)、需求層次論(need-hierarchy theory)、歸因論(attribution theory)(Hull, 1943; Rotter, 1954; Atkinson, 1957, 1964; Heider, 1958; Logan, 1970; Weiner, 1972; Bandura, 1977; Eccles, 1983; Weiner, 1985a, 1985b。引自林瑞基，2004)。Keller(1984)則綜合上述各不同學習動機理論與研究後，提出之所謂學習動機因素 ARCS 模型。Keller(1984)認為影響學習動機的主要因素有四：(1)注意(attention)：喚醒與支持學生的興趣與刺激其好奇心去學習；(2)相關(relevance)：滿足學生的需要和目標，使引導其產生正向積極的學習態度；(3)信心(confidence)：協助學生相信或自覺他們自己能成功，且相信成功操之在己；(4)滿足(satisfaction)：加

強學生因成就而得到內在(重在參與不為某種利益)或外在(為達到目的或獎勵)的鼓勵，並依此產生繼續學習的慾望(Keller, 1984, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d; Keller & Kopp, 1987; Keller & Suzuki, 1988)，由上述之注意(attention)、相關(relevance)、信心(confidence)以及滿足(satisfaction)，稱之為學習動機因素 ARCS 模型。然而林熙禎(1995)則提出在東方的文化系統中，競爭與合作的社會化因素，亦是影響學習動機的重要因素(引自林瑞基，2004)，林熙禎的這一看法，修正了前述 Keller(1984)所提出之論點，使學習動機之影響因素模型更趨於完整。因此，可知探討如何激發學生之學習動機，不論在東方或西方，皆是研究者、教師關心的議題。當教師以 ARCS 模型來激發學生的學習動機時，幽默感及幽默策略是教師應具備的條件，再者教學內容應以學生興趣為前提，且與舊經驗聯結並與未來有關，同時還必須是能帶給學生驚奇的教學策略；此外，教師應善用獎賞並適時提供增強物，並且安排讓學生有成功經驗的學習機會與環境(李咏吟，1993; 林思伶，1993a, 1993b)。

綜上所述可知，為了激發學生的學習動機，教師宜先引起其對學習任務的注意和興趣；再令其了解完成此項任務與其之間的密切相關性；繼而要使其覺得自己有能力完成此項任務，且成功操之在己；最後，要讓學生能親身體驗一些學習內涵，且安排一些可以讓學生於完成學習後具有一定程度成就感的學習單元。值得一提的是，教師若能擅用幽默策略，則有助於提昇教學歷程的效果，此係教師轉型領導風

格的構面內容，因此本研究以教師轉型領導來探討其對學生學習動機之影響程度。

## 二、學業表現

學業表現的義涵可由學業成就的義涵進行解釋。學業成就係指學生所學習的學科領域，經由正式課程的設計，透過特定教學歷程的傳授，所獲得的知識與技能(繆敏志，1990)，經由不同方式的學業成就測驗，例如，標準化學科成就測驗，或是教師自編學科成就測驗，均可以測量出學生的學習成果(張春興，2003)。因此學業表現可透過學業成就的定義，解釋為學生經由學校教學後，教師採取學業成就測驗的方式，或依教師對學習作業做客觀的評定，來衡量學生在課程學習上，包含專業知識和技術能力的學習成果(李美瑩，1994)。本研究評量學生學業表現係綜合上述理論，透過正式上課的課程內容，以傳統的筆紙測驗、實作評量採多與小組報告等多元化評量方式，評量學生之專業知識與技術能力。

## 三、轉型領導

轉型領導(Transformational Leadership)包含四項構面(component)，包括：1.魅力型領導(charisma or idealized influence/attributed or behavioral)；2.精神鼓舞領導(inspirational motivation)；3.個人關懷領導(individualized consideration)；4.智力啟發領導(intellectual stimulation)(Bass, 1985, 1997, 1998；Bass & Avolio, 1992, 1994)。此種轉型領導行為亦可屬於魅力領導(charismatic leadership)的範疇(Shamir, House & Arthur, 1993；Conger & Kanungo, 1988)。當領導者採轉型領導之領導風格時，其魅力或理想化的影響力是可

預見且充滿自信的，同時深具高標準的競爭力。再者，轉型領導的啟發動機提供了追隨者有意義與能共同分享的挑戰目標，如此深具智慧的激勵，還能幫助追隨者主動提出質疑假設並產生創意；此外，轉型領導的個別關懷與考量單獨個體，還能提供追隨者良師益友、指導與成長的機會(Bass, 1985)。

因此，轉型領導並不強調順從性的執行例行性計畫與責任分配，其所強調的主題為傳達遠景或使命、激發鼓舞並引起動機、創造變革和革新、賦予成員高度自主性、創造承諾、刺激額外的努力、對成員感興趣、依靠直覺、進而產生對環境條件一種具有前瞻性的因應作法(Bryman, 1992)。是故，轉型領導運作在學習型組織中，領導者常以其個人魅力加上鼓勵、關懷與啟發部屬的需求層次，並促使其達到更高層次的目標(陳以亨等，2001)；若將轉型領導運用在學校教育上，教師則常以其魅力與道德理想提出具前瞻性的遠景，並賦予學生高度自主權，同時運用各種激勵策略，提升學生學習動機，促使其達更高需求層次，激發學生突破現狀、創新並追求卓越(林碧真，1999)。因此，本研究綜合上述轉型領導理論，將其運用於教學歷程中，希藉由教師本身之魅力與幽默感，並且對學生施以個人關懷與精神鼓舞、鼓勵激發學生獨立與創意思考之潛能、培養其解決問題之能力，促使學生能在專業課程的學習歷程中，提高學習動機與學業表現。

## 四、轉型領導、學習動機、學業表現之相關研究

影響學生學業表現的因素，可分為智

力與非智力因素(張春興, 2003)。除了教師教學方法以及學生智力會影響學生的學業表現之外,就學生方面而言,影響其學業表現的因素首推學習動機(張新仁, 1989)。學生的學習動機與學業成就之間具有顯著相關性,當學生的學習動機愈高,其學業成就愈高(吳淑珠, 1998);當學生有較高的學習動機與正向積極的自我成就預期時,其學習與表現也會因而提昇(McCombs, 2000)。然而,學生的學習動機可能會受其個人的目標、環境或是重要第三者的期望以及社會價值等因素所影響(吳淑珠, 1998)。因此,若要提昇學生的內在學習動機,教師的關注、積極參與學生學習歷程、讚美學生、教師專業精熟度,以及發展具挑戰性與刺激性的教學活動等,都是重要的影響因素(Dev, 1997; McCown, Driscoll & Roop, 1996)。

由於在學校的教學環境中,教師是第一線的教育工作者,因此教師在教學歷程中的領導風格,對於激勵學生的學習動機,扮演著舉足輕重的重要角色。在各種教師領導風格中,轉型領導對於學生學業表現具有間接的影響(Koh, Steers 與 Terborg, 1995)。陳以亨等(2001)針對碩士班研究生與指導教授間關於轉型領導的研究結果發現,指導教授個人關懷行為對研究生的成就動機具顯著預測力,教師關懷行為會影響學生的學習成效(Dawson, 1972)。若由教師關懷領導以及倡導的構面而言,這些變項與學生學測成績則呈現正相關(Boocock, 1972)。若將教師個別關懷領導搭配激勵領導,則可構成高職教師達成高領導效能的最佳組合(林碧真, 1999)。然而,卻有研究發現當教師採高關

懷領導,但同時搭配高權威的領導後,學生的學習困擾減少、亦有較佳的學習行為表現(盧美貴, 1980)。由於本研究對象係為大學生,皆為獨立性與自主性較強的成年人,因此本研究將轉型領導風格融入教學歷程,或許也可以因此提昇學生之學習動機與學習表現。

由上述之研究中可發現,大部分的教師若能多付出心力給予學生關懷,大致上都能有效提昇學生之學習與成效。其所採行的是轉型領導的四個構面中的一個變項:關懷式領導,為主軸進行研究;如果教師能成為學生的典範並積極給於學生鼓勵、關懷、啟發與引導,或許這種轉型領導方式在學生的學習歷程能給於其更高的推動力與助力。此外,有關轉型領導與學業表現或學習行為或成就動機的研究中,則大部分採擇量化研究,呈現出數量化研究結果,卻難以一窺教師與學生之間的互動、改進與進步成長,採質性研究的研究仍屬少量。有鑑於此,本研究乃選擇採取質性個案研究,探討教師轉型領導與大學生學習動機,及其與學業表現之關聯與影響,期能透過質性個案研究方式,探討師生在教與學的過程中,關於學習動機與學業表現之非數量化的互動訊息以及成長情境與結果。

## 參、研究方法

本研究採質性研究,以立意取樣方式選擇研究個案進行研究,此係基於透過質性研究可以提供豐富的資訊與情境結果,以達本研究目的。

### 一、樣本

本研究採立意取樣，以台灣中部某管理學院之學生為個案進行質性研究，採第一順位研究者任教班級之學生為研究樣本。學生人數由 A、B 兩班構成，總計 82 人。每班分成 7 組，以利討論式教學成果之評鑑。並依同學意願自行尋找分組成員，此係因考量與本研究之轉型領導構面中之才智啟發與鼓勵，希望藉由學生自願與自動的方式鼓勵其完成小組分配，而非由教師強迫分組。再者，本研究不分析學生與教師資料背景，故不分背景資料細項。本研究之課堂討論小組編組，A 班共 7 組，每組約 6~7 人；B 班共 7 組，每組約 4~6 人，如下表 1 所示。

表 1. A 班與 B 班小組人數分配表

班別	組別	成員(人)
A 班		6 人
	第 1 組	6 人
	第 2 組	7 人
	第 3 組	6 人
	第 4 組	7 人
	第 5 組	7 人
	第 6 組	6 人
	第 7 組	45 人
	小計	
B 班		6 人
	第 1 組	6 人
	第 2 組	4 人
	第 3 組	5 人
	第 4 組	5 人
	第 5 組	5 人
	第 6 組	6 人
	第 7 組	6 人
	小計	37 人
	總計	82 人

註：本分配表亦做資料編碼之依據：組 20040924A、組 20040924B，代表本研究之 A、B 班資料編號。組：代表小組分組；20040924A：代表 2004 年 9 月 24 日 A 班小組分組資料；20040924B：代表 2004 年 9 月 24 日 B 班小組分組資料。

## 二、研究工具

本研究依據研究目的將文獻探討心得發展出晤談大綱與衡量領導行為、學習動機的訪問題項。晤談大綱所要獲得的資料包含有二大部分，第一部份關於轉型領導行為，第二部份是關於學習動機，茲說明如下：

### (一)晤談

#### 1.轉型領導行為

根據 Bass(1985)的轉型領導理論，由其構成的四項構面進行探討：魅力領導、精神鼓舞領導、個人關懷領導、以及智力啟發領導。

- (1) 魅力領導：本構面的內容主要表現出大學生對其教師教學上以及非教學上的認同與信賴，並以具說服性的言行，讓學生認同教師對學生各方面的期望與指引。
- (2) 精神激勵領導：本構面內容為教師如何激發學生在課業上投注更多的努力，尤其是對於達成良好學業表現的熱忱。
- (3) 個人關懷領導：本構面內容為教師理解學生的個別差異，肯定學生的成長需求，有效地接納學生的心聲，並建立支持性的氣氛，以利學生發展其潛能。
- (4) 智力啟發領導：本構面內容主要為強調學生的獨立思考、解決問題的能

力、以及價值觀之建立。教師鼓勵學生從不同角度思考並解決問題。

## 2.學習動機

本研究依據 Keller(1984)所提出的 ARCS 模型，含四大因素，加上林熙禎(1995)提出的社會化學習動機要素，構成學習動機的五種因素，作為分析學生的學習動機因素。

- (1) 注意(attention)：喚醒與支持學生的興趣與刺激其好奇心去學習。
- (2) 相關(relevance)：滿足學生的需要和目標，引導其產生正向積極的學習態度。
- (3) 信心(confidence)：協助學生相信或自覺他們自己能成功，且相信成功操之在己。
- (4) 滿足(satisfaction)：加強學生因成就而得到內在(重在參與不為某種利益)或外在(為達到目的或獎勵)的鼓勵，依此產生繼續學習的慾望。
- (5) 社會化：鼓勵學生分組的教學實作評量能夠採小組競爭與合作，努力展現優秀與創意的成果；個人的紙筆測驗

則鼓勵其呈現個人努力的優異表現。重點在鼓勵小組與個人追求成功的向上心，以及競爭心。

## 3.晤談大綱

本研究之教師對學生晤談大綱係採半結構訪談，訪談大綱如表 2 所示。但因考慮到學生或許無法回答上述轉型領導與學習動機之構面題項內容，以及考量一般對正式晤談方式的排斥與反感，而影響答案。因此研究者就平時觀察學生之紀錄與了解，分別採正式晤談與非正式晤談方式進行資料搜集。正式晤談方式：係事先告知學生晤談目的並徵得其同意後，安排在研究者的研究室進行正式晤談，採半結構式晤談(如表 2)，視情況搭配輔助封閉式與半結構式問題(如表 3)，引導學生回答，並於當場寫下紀錄。非正式晤談方式：例如，與學生一起用餐、或在課堂下課時間，先採表 2 進行訪談，若學生之回答不夠清楚時，再輔以表 3 引導學生回答，之後再做事後回憶紀錄晤談內容，作為納入本研究轉型領導與學習動機分析之資料。

表 2.轉型領導與學習動機開放式晤談大綱

---

姓名：○○○	班級：○○○	組別：○○○	訪談日期：○○○	學業表現：○○○
--------	--------	--------	----------	----------

---

1. 你/你們這小組對○○○(研究者任教科目)在小組報告很讚耶!老師真的好驚訝你/你們這樣超讚的表現。你/你們是如何辦到的?如何能有這樣好的表現?如何有這樣好的學習動機與學習熱忱?
2. 你在○○○(研究者任教科目)的考試進步很多，表現很好。好認真哪!你是如何讓成績進步這樣多呢?一定有什麼秘訣，對不對?  
(視情況再搭配輔助表 3 問題)

---

表 3. 轉型領導與學習動機晤談大綱輔助引導問題

姓名：○○○ 班級：○○○ 組別：○○○ 訪談日期：○○○ 學業表現：○○○

轉型領導

一、構面一：你覺得老師是一位魅力領導型的老師嗎？請舉例。

1. 老師是否是值得你遵循的模範？（回答是、不是）
2. 老師是否是成功與成就的象徵？（回答是、不是）
3. 老師是否位能真正洞悉你們的思考？（回答是、不是）
4. 老師是否能幫助你達成課業學習，因而令你尊敬？例如有辦法與他校同學競爭，會解與他們相同的專業題目，或是勝過他們？（回答是、不是）
5. 你是否覺得成爲老師的學生，讓你覺得很光榮或驕傲？（回答是、不是）
6. 老師的言行舉止與成就，是否能成爲你日常生活行爲與學業成就上的模範？（回答是、不是）
7. 老師是否能提供你充分的學習資源？（回答是、不是）
8. 老師是否是一位具備激勵與啓發學生能力的老師？（回答是、不是）

二、構面二：你覺得老師是一位常常給你精神鼓舞的老師嗎？請舉例。

1. 老師是否常鼓勵你在學業表現上採取主動？（回答是、不是）
2. 老師是否能使你在學業表現上付出更多的努力？（回答是、不是）
3. 老師是否不斷激發你達成學業表現目標？（回答是、不是）
4. 老師是否常常給你正面鼓勵？（回答是、不是）
5. 當你學業表現良好或是不佳時，老師是否持續對你鼓勵？（回答是、不是）
6. 老師是否常常給你或班上同學精神鼓舞？（回答是、不是）

三、構面三：你覺得老師是一位常常會關懷你學習或生活狀況的老師嗎？請舉例。

1. 老師授否會試圖了解你的學習困境、生活挫折並幫助你解決？（回答是、不是）
2. 老師是否鼓勵你勇於表達自己的想法？（回答是、不是）
3. 老師是否在你表現佳或不佳時給你鼓勵？你是否因此對老師產生信賴感？（回答是、不是）
4. 如果你的觀點正確，老師是否會接受並鼓勵你去實行？（回答是、不是）
5. 老師是否能贏得你及大部分同學的尊敬、喜愛與信賴？（回答是、不是）
6. 老師對班上學業表現落後的同學是否給予個別的關懷？（回答是、不是）
7. 你覺得老師是一位關心學生的老師嗎？

四、構面四：你覺得老師是一位會引導你智力啓發的老師嗎？請舉例。

1. 老師是否願意花時間來解釋並帶領你/同學的學習目標？（回答是、不是）
2. 老師是否會依你/同學的個別差異，採不同的互動方式？（回答是、不是）
3. 老師是否會指出你/同學的優點與努力的成果，並肯定你/同學對未來的成就遠景，你/同學因此而遠景感到鼓舞且充滿信心？（回答是、不是）
4. 老師的是否是以充滿自信的態帶領你/同學對生活產生樂觀、自信與憧憬？（回答是、不是）
5. 老師是否會引發你/同學產生創意？（回答是、不是）
6. 老師是否會引發你/同學對問題主動思考？並令你/同學主動解決問題？（回答是、不是）
7. 老師是否會已本身的使命感來引發你/同學不同的思考？（回答是、不是）

續表3.

姓名：○○○ 班級：○○○ 組別：○○○ 訪談日期：○○○ 學業表現：○○○

### 學習動機

- 一、注意：老師的何種行爲，例如魅力、個人關懷、精神鼓舞及智力啓發，能引發你的興趣或好奇心去學習？請舉例。
- 二、相關：老師的何種行爲，例如魅力、個人關懷、精神鼓舞及智力啓發，能滿足你的需要和目標，引導你產生正向積極的學習態度？請舉例。
- 三、信心：老師的何種行爲，例如魅力、個人關懷、精神鼓舞及智力啓發，能幫助你相信或自覺你自己能成功，且相信成功操之在己？請舉例。
- 四、滿足：老師的何種行爲，例如魅力、個人關懷、精神鼓舞及智力啓發，能加強你因成就而得到內在（重在參與不爲某種利益）或外在（爲達到目的或獎勵）的鼓勵，依此產生繼續學習的慾望？請舉例。
- 五、社會化：老師的何種行爲，例如魅力、個人關懷、精神鼓舞及智力啓發，能鼓勵你在小組與個人的評量中，提昇小組合作心與競爭心，產生追求優異表現的向上心？請舉例。

### （二）學業表現

本研究採教師自編之期中考與期末考測驗卷、分組實作評量、課堂個案分組討論、個人以及小組之期中與期末書面報告等多元評量方式，作為學業表現的衡量依據。研究者依據平時學校上課之授課大綱作為進度，授課大綱內容分為教學目標、先修課程、教學內容與進度、教材名稱、教學評量，授課大綱皆依據認知、情意與技能之目標進行編纂。在教師自編之期中考與期末考測驗卷方面，則依據教學教材、內容與進度，參考國家相關類別考試題庫、研究所入學考試題庫與教材之教師手冊題庫進行選題，此係以國內基礎理論能力測試為基準，以紙筆測驗測試學生之學習表現。此係為達成教學目標之一：基本專業知能之培養。

再者，在實作評量、課堂個案分組討論方面，研究者係採用時事新聞議題或相關實例，改編成相關題目共7題，每小組分配1題，每週由小組於課堂中進行30~50分鐘報告，每一位小組成員皆須上台講

述，由小組成員自行分配相關報告工作與講述單元，此係為達成教學目標之一：培養學生獨立思考、蒐集資料、解決問題、小組合作與上台發表之能力。此一部份，教師給於學生同儕互評的機會。

此外，在個人以及小組之期中與期末書面報告方面，個人之書面報告則由學生由上述7個題目中，自行選擇有興趣之題目進行撰寫報告，成為期中書面報告成績之評量；小組之書面報告則係由上述之實作評量、課堂個案分組討論之分組報告後，將其所做之相關內容與過程製作成書面報告，成為期末報告成績之評量。綜合上述測驗方式，最後成為學生之學業表現之評定，因此本研究對學業表現評量，不僅包括筆紙測驗成績，還包含學生實作、課堂表現與小組合作等方面之表現，係綜合認知、情意與技能之教學目標達成程度做為學生學習表現之評定。

### 三、資料蒐集與分析

本研究相關資料之蒐集係以本計畫第一順位研究者於其所擔任授課科目與班

級，進行為期六個月之資料蒐集。研究資料來源的期間為 93 學年度上、下學期，上學期由 2004 年 9 月中旬至 10 月下旬止，再由 2004 年 12 月下旬至 2005 年 1 月下旬學期結束止，期間中斷 1 個月又 12 天係因第一順位之研究者請產假；之後，再由 93 學年度下學期開始：2005 年 2 月中旬開始繼續實施至 2005 年 6 月中旬結束。

在資料蒐集與分析方面，係由期中考、期末考測驗卷之編訂與施測、紀錄課堂個案討論、整理學生之期中、期末書面報告、平時觀察筆記、教學省思札記、晤談紀錄，以及學習回饋單進行資料蒐集；實作評量則由第一順位研究者作施測與評分，並做成觀察紀錄。在晤談紀錄部分，

並不錄音及逐字稿紀錄，採現場與事後重點紀錄，晤談地點採課堂、研究室或是校園內餐廳等，此係因考量到學生的真實心理反映與回答，並減少學生對晤談產生排斥心理。所有相關資料都加以編碼，引用時會加以註明出處，作為資料取得「來源」真實性之確認(verification)，資料編碼說明如表 4 所示。為反映資料「內容」的可告性，本研究採晤談、教師省思札記與觀察紀錄與文件分析資料等「多種資料來源」進行三角交叉校驗(triangulation)。最後，再綜合教學歷程中教師領導行為與學生互動之反思心得，整理歸納進行資料分析。

表 4. 資料編碼說明表

類別	內容大綱	範例說明
課討年月日	課堂個案討論紀錄資料	課討 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日課堂個案討論紀錄資料內容
實師年月日	實作評量表教師評量資料評量紀錄表	實師 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日實作評量教師評量資料內容
實生年月日	實作評量表學生同儕評量資料評分紀錄表	實生 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日實作評量學生同儕評量資料內容
觀年月日	觀察筆記	觀 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日平時觀察筆記內容
省年月日	研究者省思札記	省 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日研究者省思札記內容
饋年月日	學習回饋單	饋 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日學習回饋單內容
晤年月日	晤談紀錄表	晤 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日晤談紀錄內容
中考年月日	期中考筆紙測驗成績表	中考 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日期中考筆紙測驗成績分數
末考年月日	期末考筆紙測驗成績表	末考 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日期中考筆紙測驗成績分數
中書年月日	期中書面報告成績表	中書 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日期中報告成績分數
末書年月日	期末書面報告成績表	末書 20040924 即代表 2004 年 9 月 24 日期末報告績分數
組年月日	分組組別單	1.組 20040924A 即代表 2004 年 9 月 24 日 A 班分組組別單 2.組 20040924B 即代表 2004 年 9 月 24 日 B 班分組組別單

## 肆、研究結果與討論

### 一、研究結果

綜合上述小組學習歷程與教師教學歷程，本研究進行探討並檢核教師轉型領導對學生學習動機與學業表現之影響，獲得下述重要發現。

1、教師採「精神鼓舞領導、個人關懷領導」為係促進學生的學習動機的第一步驟，之後必須再持續交互使用，且此二種領導行為最具正面影響。所有組別的學生其學習動機之觸發，係因教師對學生個人關懷與精神鼓舞，引發其學習動機與提昇學業表現。此外，教師採幽默的言詞與行為，將更能快速引起學生的注意。

學生對老師幽默風趣的言談行為，表現興趣且較能集中心思在課堂。大部分的學生對於老師對其個人關心露出開心的神態，且願意跟老師敘述對此科目學習的感想；表達願意盡力學習的心。(觀 20040923；觀 20040924)

即使學生的表現並不是很好，但我仍盡力鼓勵與讚賞卻不責罵他們時，學生一開始露出驚訝表情，之後卻積極表現與演說；大家露出愉快的自信表情。(觀 20041007；20041008)

雖然學生上台的報告並不是很充足，但是我還是對每一組每一位學生都是讚美鼓勵，我發現學生似乎第一次受到這樣高的評價，漸漸露出自信且願意上台報告。(省 20041014)

原本有○○○共五位學生(名字隱藏)屬於莫不關心型，還會翹課。但經過課堂

上對他們公開適時的讚賞與關心後，他們漸漸參與且少翹課了。(省 20041014)

謝謝老師對我們的關心與鼓勵；我們這一組(第六組)雖沒有演戲，但是我們去圖書館、上網查資料，真的很用心。老師，這門課雖然有點難，但我們不會辜負老師的。(饋 20050301；饋 20050308)

老師常在課堂對我們的表現鼓勵，也很關心我們。還有，老師上課很幽默，很會搞笑，會講冷笑話...我很喜歡賞老師的課，也很想在這們課有好表現，這樣才不會讓老師傷心。(晤 20041230；晤 20041231)

老師你是一個很幽默的老師，常關心我們、不停鼓勵我們，增強我們的自信心，雖然這門課很難，但是我一定要好好學好...因為不想辜負老師的關心。(晤 20050113；晤 20050113)

2、「魅力型領導」係發生在教師在引起學生學習動機之後，學生才表現出其對教師教學上以及非教學上的認同與信賴，且學生能認同教師對其各方面之期望與指引。

大部分學生已經展現學習的動力，只有○○○和○○○二位學生(名字隱藏)仍會翹課。對學生述說自己的求學過程後，學生也說希望自己未來可以是博士，或是到國外唸書。(觀 20041014；觀 20041015)

學生開始來問關於畢業後的走向，聽取我的意見，也願意好好完成我交代的功課；○○○(名字隱藏)今天開口問我問題了，也對上課表現出興趣，願意把眼神正視我與黑板了。(觀 20050314；觀 20050315)

學生們對於我說明為何要讀這門課的理由，似乎聽進去了，聽課的狀況比剛開學時好很多，○○○(名字隱藏)問我一些研究所的問題，學生們對我說希望跟老師一樣能夠到國外唸書...也有學生私下來跟我談家庭或是感情的事情...○○○(名字隱藏)跟我說，他會好好把我的話記在心中，要好好把專業科目和英文讀好。(省 20050319)

○○○(名字隱藏)幾乎都不翹課了，還問我在英國唸書的事情；他說了家庭的問題，問我該如何面對；跟我解釋為何他常常翹課的原因與心情...真高興他們把我的話聽進去了，我一定要好好帶領這些學生。(省 20050319)

我希望未來也能唸到博士，像老師一樣...可是我成績不是很好，其他科目也不好，老師我真的可以考上博士嗎？我畢業後也可以有好工作嗎？(饋 20050321)

我愈來愈想上這門課了，我很想像老師一樣，當老師又可以賺錢；還有老師好像什麼都懂...老師是真的很關心我們，就像老師說的現在好好努力，以後才有能力照顧家人、不要成為家人的負擔...我要聽老師說的，在這裡好好努力唸書，以後做個有用的人。(晤 20041020；晤 20041231)

3、至於「智力啟發領導」，係教師在引起學生學習動機之後，再採此領導方式時，方能引起引導學生願意嘗試主動解決問題，以及引導學生採不同思考或創意。此項領導方式，幾乎與魅力型領導產生效果的時間點重疊。

學生信任我、願意接受我的導引，○○○和○○○二位學生(名字隱藏)已經不翹課了，也在課堂上參與討論，交代的

功課也不再抄襲別人的，課餘還會來問問題，會說出自己的看法。(觀 20050111；觀 20050425)

每一組真的是有自己的創意，B班的第五組選用布袋戲的方式呈現報告內容，演出精采。A班的第四組還騎腳踏車最為開場表演...全班真的每一位都融入課堂中，道具製作、內容呈現都極具創意，不再是以往傳統式那種硬梆梆的八股文的報告了。(觀 20050606；觀 20050607)

學生的創意真會令人意想不到，竟然可以也把總統模仿的那麼像。那些道具真是巧思，衛生紙加印表紙做的麥克風、紙扇、海報、布偶娃娃...還去借來腳踏車，還有用撿來的紙箱切割成海報...這些孩子真是潛力無窮，雖然他們不是大考裡面的佼佼者。(省 20050618)

平常吊兒啞嘴的○○○(名字隱藏)，也能正經八百地在台上好好演說報告內容，雖然內容沒有完全正確回答問題，但還蠻有創見的，這也不錯...就是不要學生去抄來一些正確解答，就是要他們不弄錯基本分析定理，其他的就是希望他們去創意、說出自己的見解，當然不成熟，不過我覺得真棒！每一組真的都很棒！(省 20050618)

這門課真好玩，同學們都很有創意，大家笑的很開心...老師也一直誇獎大家，以前也沒見過這樣的老師，老師真的很不一樣...還有同學們都很有創意，我對這○○○(科目名稱隱藏)的問題，也有一些概念了...我們這組也要想想看有什麼新點子。(饋 20050618；饋 20050618)

我覺得老師你很願意又有耐心看完大家的表演和報告，也很清楚地為大家講解

內容，老師你也都是一直讚美鼓勵大家，從來沒想過○○○(科目名稱隱藏)也可以這樣...老師你對我們的想法也都很鼓勵，一開始我們很怕，沒想到可以得到老師這樣的讚賞。我想我也敢慢慢表達我的看法，對自己也漸漸有信心，也試著好好把○○○(科目名稱隱藏)課本的基本內容背好，這樣也可以加到我的想法裡面...我喜歡那個布袋戲的表演...還有，老師常告訴我們你的教學目標與理念，也要我們做一個善良有智慧的人，我們都會記在心上...(晤 20050425)

4、當教師成功採行「智力啟發領導」時，大部分的學生在解決問題與建立遠景目標方面有非常顯著的提昇，並產生信心。依據上述第3點的結果，再根據下列結果可得知。

學生願意主動去尋找小組題目的答案，也願意讀書。也有學生開始計劃自己未來的目標，對自己有信心。(觀 20050328；觀 20050329)

未來我想去留學；要買一棟房子給爸爸媽媽；要帶奶奶去旅行；想成為女強人；想考上研究所；想做生意賺大錢；自己成為有用的人。好好照顧弟妹、照顧爸媽；想找到一份好工作；想考第一名；想到銀行上班；要成功、成名...(饋 20050429)

5、基於研究發現的第4點，再重新搭配「精神鼓舞、個人關懷領導」時，各小組在實作評量方面，非常積極展現其創意表現，並主動陳述其小組努力準備的過程，對於刺激小組合作與競爭的學習動機因素效果甚優。

學生非常在意小組報告的成果，很期待我對他們的讚賞與評語。小組之間開始

出現彼此互相比較哪一組報告的比較好、有創意、有內容等。(觀 20050509)

學生確實是需要不斷鼓勵與讚美，這些學生課堂上明顯專注許多、較有信心了，也更積極去參與小組報告的準備，彼此間競爭明顯增加；在注意力、信心方面也有進步，而且願意繼續努力學習。(省 20050501)

我們這一組一定要表現的比他們更好。老師我們可以事先去找你演練一次嗎？老師可以先幫我們這組看過我們寫的答案嗎？(饋 20050425)

透過小組報告方式，我學到很多，同組間的同学必須要分工合作，本來有一位都不肯做，整天上網打電玩，現在倒願意來做了...我覺得自己好像變的比較有自信，我們都好想有好成績...(晤 20050430)

6、當教師成功地運用「轉型領導」時，學生在學習動機與學業表現方面均有非常顯著的提昇作用。

(1)學習動機提昇方面：

根據上述第1點至第5點的結果，教師透過轉型領導的運用後，可以發現學生在注意力、相關、信心、滿足與社會化的學習動機構面，均有不同程度的提昇效果。

(2)學業表現提昇方面：

下列資料可以發現，教師透過轉型領導的運用後，不僅在學習動機提升，在其學業表現的評定結果上，亦有提昇的結果。

A班與B班平均分數為90分。(課討 20050513；課討 20050514；課討 20050513；課討 20050514)

A班與B班平均分數為90分。(實師 20050513；實師 20050514；實師 20050613；實師 20060514)

A 班與 B 班平均分數為 85 分。(實師 20050513；實師 20050514；實師 20050613；實師 20050614)

A 班與 B 班期中考平均分數為 72 分。上學期 A 班不及格 1 人 55 分；B 班不及格者 2 人，分別為 50 分與 55 分。下學期其中 A 班不及格 1 人 58 分；B 班不及格者 2 人，分別為 52 分與 55 分。(中考 20041025；中考 20050425)

A 班與 B 班期中書面報告成績平均分數為 80 分。(中書 20041025；中書 20050502)

A 班與 B 班期末考平均分數為 75 分，兩班皆無不及格者。其中 A 班最低分為 68 分；B 班最低分為 70 分。(末考 20040724；末考 20050630)

A 班與 B 班期末書面報告成績平均分數為 81 分。(末書 20050113；末書 20050114；末書 20050613；末書 20050614)

## 二、綜合討論

綜合上述研究結果可知，教師運用轉型領導於教學上對學生的學習動機有非常明顯的提高作用；學生的動機明顯地受到教師轉型領導構面中之精神鼓舞領導、個人關懷領導構面所影響。此外，若教師能在授課的第一步驟先展現對學生高度的關懷，並不斷適時伺機給予精神鼓舞，大多能引起學生注意，亦能引起學生產生正向積極之學習態度，提昇其學習動機。亦即，教師運用轉型領導於教學上，較能了解與認同學生問題，並願意花時間關懷學生，因此高度的個人關懷領導與精神鼓舞領導，有助於引起其學習動機，增強學生努力學習意志，並提升個人學業表現以達到教師期望，此與林碧真(1999)、吳淑珠

(1998)、陳以亨等(2001)、張新仁(1989)、Dawson(1972)；Koh, Steers & Terborg(1995)；McCombs(2000)的研究結果相符。但與盧美貴(1980)之教師採高關懷領導，但同時搭配高權威的領導後，學生學習困擾減少、亦有較佳的學習行為表現的研究結果不同。此點或許是因為受試學生人格特質的不同所致。

此外，教師運用轉型領導於教學上，如再進行智力啟發領導與魅力型領導、除具有鼓勵學生主動作問題思考，刺激學習信心及克服困難，及積極完成實作評量表現，對於學業表現有明顯的提昇效果。尤其在實作評量方面，學生表現出高度的創意與努力，此外，學生對其小組與個人的學業表現產生自信與滿足。而對學生而言，學業表現是學生的學習歷程與教師教學歷程的主要結果，而學業表現的提昇是以其學習動機的提昇為前提。故學業表現的提昇，顯示出教師轉型領導對學生學習動機與學業表現的提昇有其重要的影響與關聯性。因此教師若能運用轉型領導，以其個人良好典範，透過與學生間的溝通，與學生建立共同願景（教學目標課程計畫），創造有效學習環境，激發學生的學習動機與潛能，持續提供知識與技能發展，乃較能促使學生樂於接受學習歷程挑戰，創造卓越學習成效。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

- (一) 教師轉型領導能激發學生不同程度的學習動機，對其學業成就亦有提昇效果，亦可提高學生主動解決問

題能力並產生創意。

- (二) 教師運用轉型領導於教學上，如再加強進行智力啟發領導與魅力型領導，對鼓勵學生主動作問題思考，刺激學習信心及克服困難有極其正面意義，進而可提高其學業表現。
- (三) 教師的幽默感有助於提昇學生的注意力。

## 二、建議

基於上述研究結論，本研究提出對於教師運用轉型領導的建議如下。

### (一) 將幽默感帶入教學：

教師在採行轉型領導時，教師本身若能先具備或訓練幽默與幽默感/喜感應該是有助於進行此領導方式的條件。

### (二) 加強對學生的精神鼓舞與個別關懷、擅用智力啟發與魅力型領導：

教師對學生的精神鼓舞激勵及個別關懷領導，特別能使學生在學習之初產生提高注意與相關的學習動機的效果，接著再因運用智力啟發與魅力型領導提昇學生的信心、滿足與社會化的學習動機，繼而提昇其學業表現，與激發其創意。因此，此兩項轉換型領導中的構面，頗值得教師加以運用於學生學習之初的領導方式。

### (三) 持續運用轉型領導、四項構面適時交替：

教師在成功運用轉型領導之後，必須持之以恆不斷持續，並且在不同時機交替使用各項轉型領導方式，因為學生在學習過程中，需要教師不斷的引導，方能產生最佳學習成效。

## 陸、參考文獻

- 王財印(2000)。國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，高雄市。
- 李咏吟主編(1993)。學習輔導。台北：心理。
- 李美瑩(1994)。學齡兒童氣質、家庭氣氛與學業成績之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，台北市。
- 林碧真(1999)。高職導師領導行為與領導效能關係之研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文，彰化市。
- 林思伶(1993a)。激發學生學習動機的教學策略-約翰 凱勤(John. M. Keller)阿課思(ARCS)模式的應用。視聽教育雙月刊，34(5)，45~53。
- 林思伶(1993b)。激發學習動機的空中教學節目設計-Keller 系統化動機策略設計的應用。教學科技與媒體，9，15~22。
- 林熙禎(1995)。學習環境中學習動機的探討。台北：行政院國家科學委員會科學技術資料中心。
- 林瑞基(2004)。學國小資優生背景變項、手足關係與學習動機關係之研究。國立高學師範大學特殊教育研究所碩士論文，高雄市。
- 周新富(1998)。提升學習動機的教師行為。教育實習輔導季刊，4(3)，53~57。
- 吳武典(1979)。國小班級氣氛的因素分析與追蹤研究。教育心理學報，12，133~156。
- 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。

- 吳淑珠(1998)。國小學童自我概念、數學學習動機與數學成就的關係。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。
- 陳鳳如(1997)。台北市國中學生班級氣氛之比較研究。*測驗與輔導*，141，2924-2928。
- 陳以亨等(2001)。指導教授領導行為與研究生學業成就動機之關係。*人力資源管理學報*，1(2)，113~132。
- 許錫珍(1978)。能力分班教學情境下前後段班級氣氛之比較研究。*師大教育心理學報*，11，141~158。
- 郭秀緞(2002)。高雄市國小六年級班級氣氛、學習動機與學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，高雄市。
- 黃淑娟(2003)。原住民國中生的學習動機、學習策略與學業成就關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，彰化市。
- 黃富順(1992)。成人的學習動機。高雄：復文。
- 張春興(2003)。教育心理學-三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張新仁(1989)。國中學生行為—學習方法、學習習慣與學習態度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，台北市。
- 廖文靖(1999)。影響高職機械科學生技能學習成效因素之研究。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文，彰化市。
- 盧美貴(1980)。國小教師教導方式與學生學習行為之關係。臺灣師範大學教育研究所碩士論文，台北市。
- 繆敏志(1990)。單親兒童學業成就、人格適應及其關因素研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，台北市。
- 羅虞村(1995)。領導理論研究。台北：文景。
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ : Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bass, B. M., and B. J. Avolio (1994). Introduction. In B. M. Bass and B. J. Avolio (Eds.), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. CA : Sage, .1-9.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : Free Press.
- Bass, B.M. (1997). Does the transactional/transformational leadership transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52, 130-139.
- Bass, B.M. ( 1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum & Associates.
- Bass, M. and B. Avolio (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial*

- Training*, 14, 21-37.
- Boocock, S. S. (1972). *An Introduction to the Sociology of Learning*. Boston : Houghton Mifflin.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London : Sage.
- Conger, J. and R.N. Kanungo (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Cunniff, E. W. (1989). *Leading students to optimal performance through motivation*. (ERIC Document NO. ED 310306)
- Dawson, J. A. (1972). Effects of instructor-leader behavior on student performance. *Journal of Applied Psychology*, 56, 369-376.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. *Remedial & Special Education*, 18(1), 12-19.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values & academic behaviors. In J.I. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motives*. San Francisco : Freeman, 75-146.
- Gottfried, A .E. (1990). Academic intrinsic motivation in young school children. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 530-553.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York : Norton.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior: an introduction to behavior theory*. NY : Appleton-Century-Crofts.
- Kasworm, C.E., and C. A. Marienau (1997). Principles for assessment of adult learning. In M. D. Rose and M. A. Leahy (Eds.). *Assessing adult learning in diverse settings: Current issues and approaches*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, NO.75, 5-16.
- Keller, J. M. (1987a). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J.M. (1987b). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, 26(8), 1-7.
- Keller, J.M. (1987c). The systematic process of motivational design. *Performance & Instruction*, 26(9), 1-8.
- Keller, J.M. (1987d). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J.M. and K. Suzuki (1988). Application of the ARCS model to courseware design. In D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*. New York : Lawrence Erlbaum, 401-434.
- Keller, J.M. and T.W. Kopp (1987). Application of the ARCS model to motivational design. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories*. New York : Lawrence Erlbaum, 289-320.
- Keller, J.M. (1984). The use of the ARCS

- model of motivation in teacher training. In Shaw, K., and A.J. Trott, (Eds.). *Aspects of Educational Technology*, Volume XVII. London : Kogan Page, 140-145.
- Koh, W. L., R. M. Steers, and J. R. Terberg (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Logan, F. A. (1970). *Fundamental of learning and motivation*. Iowa : WMC. Brown.
- Maehr, M. L. (1976). Continuing motivation : An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 46(3), 443-462.
- Main, R. G. (1993). Integrating motivation into the instructional design process. *Educational Technology*, 33(12), 37-41.
- McCombs, B. L. (2000). Reducing the achievement gap. *Society*, 37(5), 29-39.
- McCown, R. R., Driscoll, M. and P. Roop (1996). Facilitating student motivation. In R. R. McCown, Marcy Driscoll and Peter Roop (Eds.). *Educational Psychology*( 2<sup>nd</sup> ), Boston : Allyn and Bacon, 278-309.
- Meece, J. and W. McColskey (1997). *Improving student motivation. A guide for teachers and school improvement teams*. ( ERIC Document NO. ED 410197) .
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. N.Y : Prentice-Hall.
- Shamir, B., House, R.J. and M.B. Arthur (1993). The motivational effects charismatic leaders: A self-concept based theory. *Organizational Science*, 4, 577-594.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago : Rand McNally.
- Weiner, B. (1985a). An attributional theory achievement motivation. *Psychology Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1985b). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Spring-Verlag.

# The Influence of Teachers' Transformational Leadership to Students' Learning Motivation and Academic Performance at College Level-A Case Study

Mei-Hui Lin<sup>\*</sup>    Chu-Hsun Kuo<sup>\*\*</sup>

<sup>\*</sup> Assistant Professor, Department of Business Administration, MingDao University

<sup>\*\*</sup> Professor, Institute of Teaching Art, MingDao University

## Abstract

Students' academic performance could be attributed to the overall achievement of students' learning in theoretical knowledge and practical technique abilities. With various teachers' instructional leadership styles, students' learning motivation and academic performance are also different. The purposes of this research were to investigate the relationships among teachers' transformational leadership, students' learning motivation and academic performance. Qualitative research approach was employed in the research. The samples of the case study were obtained from a college located in central Taiwan. Primary data sets were collected through interviews, observation, documents and teachers' notes. The result of this study suggests that teachers' transformational leadership has a significant influence on both students' learning motivation and academic performance.

**Keywords :** transformational leadership, learning motivation, academic performance