

東海大學教育研究所

碩士論文

國中生知覺教師之教學風格與師生  
關係對於英語學習動機影響之研究

The Influences of the Perception of Teachers'  
Teaching Styles and Teacher-Student  
Relationships on the English Learning  
Motivation of Junior High School Students

研究生：劉易冠 撰

指導教授：李信良 博士

中華民國 一百零二年六月

## Abstract

The purposes of this study were to: (a) Examine the difference between junior high school students' perception of teaching styles and teacher-student relationships based on students' personal background. (b) Examine the influences of junior high school students' perception of teaching style and teacher-student relationships. (c) Examine the relationships between teaching style and teacher-student relationships. (d) Explore the predictability of teaching style in association with teacher-student relationship for English learning motivation.

The sample was composed of 630 students from various Junior High Schools in Taichung City. A total of 630 questionnaires were given out, of which 557 were usable, the return rate being 89%. The collected data were subjected to the following descriptive statistical analyses with SPSS v.19.0; T-test, one-way ANOVA, the Pearson product-moment correlation and stepwise multiple regression analysis.

The results of this study are summarized as follows:

- (1) The descriptive statistics showed there was no significant difference in the perception by students of the style of English teachers. However, the male students were more aware of negative teacher-student behavior than the female students, but gender difference were not significant for the positive perception of the behavior of teachers and students. Private school students' awareness of English teachers teaching style and the positive relationship between teachers and students is significantly greater than that of junior high school students. There was no significant difference between public and private schools in terms of the level of negative teacher-student relationship.
- (2) There are significant differences between students' perceptions of English teachers' teaching styles and students' English learning motivation. There are also

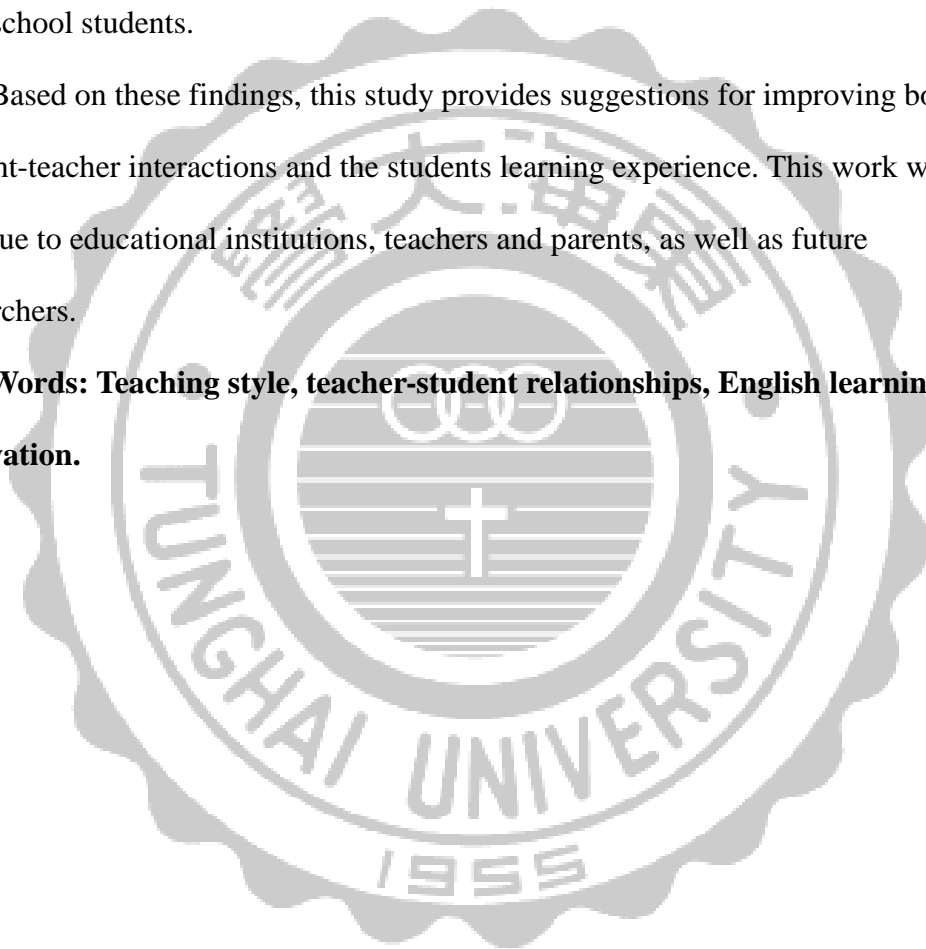
significant differences between teacher-student relationships and students' English learning motivation.

(3) Significant differences were found in junior high school students' perceptions of English teachers' teaching style and the teacher-student relationships.

(4) Stepwise multiple regression analysis showed that the teaching style and teacher-student relationships were able to predict the level of motivation of junior high school students.

Based on these findings, this study provides suggestions for improving both student-teacher interactions and the students learning experience. This work will be of value to educational institutions, teachers and parents, as well as future researchers.

**Key Words: Teaching style, teacher-student relationships, English learning motivation.**



## 摘要

本研究旨在於：一、探討國中學生的背景相關因素在知覺教師教學風格與師生關係之差異情形。二、分別探討國中學生知覺英語教師之教學風格對於其英語學習動機的影響，與國中學生知覺英語教師之師生關係對於其英語學習動機的影響。三、探討國中學生知覺英語科教師之教學風格與師生關係之相關情形。四、探討國中學生知覺教師之教學風格與師生關係對於其英語學習動機的影響。本研採問卷調查方式，以台中市國中生二年級學生為樣本，合計 630 份問卷，有效問卷數量為 557 份，問卷回收率為 89%。資料分析透過 SPSS 19.0 版進行描述性統計、獨立樣本 T 檢定、單因子變異數分析、皮爾森積差相關及逐步多元迴歸分析。

其研究如下：

- 一、無論男女知覺英語科教師風格中各變項並無顯著差異。女生知覺積極師生行為平均數大於男生，但不同性別對於消極的師生行為之知覺未達顯著。私立學校學生知覺英語科教師教學風格各面向與積極師生關係皆較公立學校國中生為顯著。但就消極師生關係層面而言，則公私立學校受試者並無顯著差異。
- 二、國中生所知覺之英語科教師教學風格與學生英語學習動機有顯著差異。  
國中生所知覺與英語科教師之師生關係與學生英語學習動機有顯著差異。
- 三、國中生所知覺之英語科教師教學風格與師生關係有顯著差異。
- 四、國中生所知覺之英語科教師教學風格與師生關係對學生英語學習動機有顯著預測力。

本研究最後依據研究結果提出各項建議，以提供教育主管機關、教師、家長及未來研究之參考。

**關鍵字：**師生關係、教學風格、學習動機

# 目次

目次	i
表目次	i
圖目次	iv
附錄目次	v
<b>第一章 緒論</b>	<b>1</b>
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 名詞釋義	5
<b>第二章 文獻探討</b>	<b>7</b>
第一節 教學風格之探討	7
第二節 師生關係之探討	14
第三節 學習動機之探討	22
<b>第三章 研究方法</b>	<b>30</b>
第一節 研究架構	30
第二節 研究假設	31
第三節 研究對象	32

第四節 研究工具	32
第五節 資料分析	39
<b>第四章 研究結果與討論</b>	<b>41</b>
第一節 基本資料之描述性統計	41
第二節 不同性別及學校類別之國中學生對於知覺「英語教師之教學風格」與「師生關係」之差異情形	45
第三節 臺中市國中學生知覺「英語教師教學風格」與「英語學習動機」之相關性與「師生關係」與「英語學習動機」之相關性分析	48
第四節 學生知覺之國中英語教師風格與師生關係對於學習者學習動機之預測力	51
<b>第五章 結論與建議</b>	<b>55</b>
第一節 結論	55
第二節 建議	60
<b>參考文獻</b>	<b>65</b>
壹、中文部分	65
貳、英文部分	71

## 表目次

表 3-1 「教師教學風格量表」分量表 Cronbach's $\alpha$ 係數分析結果	33
表 3-2 國中二年級學生師生關係量表項目分析考驗摘要表	35
表 3-3 國中二年級學生師生關係量表因素分析摘要表	36
表 3-4 國中二年級學生師生關係量表因素名稱、對應題項、題數及 $\alpha$ 值	36
表 3-5 師生關係量表 CFA 分析結果	37
表 3-6 「英語學習動機量表」分量表 Cronbach's $\alpha$ 係數分析結果	39
表 4-1 學生基本資料描述性統計	42
表 4-2 國中生知覺「英語教師教學風格」之描述統計分析摘要表	43
表 4-3 國中生知覺「師生關係」之描述統計分析摘要表	43
表 4-4 國中生知覺「英語學習動機」之描述統計分析摘要表	44
表 4-5 不同性別國中生知覺「師生關係」之差異情形分析摘要表	46
表 4-6 公、私立國中生知覺「師生關係」之差異情形分析摘要表	46
表 4-7 公、私立國中生知覺「英語教師風格」之差異情形分析摘要表	48
表 4-8 國中生知覺英語教師教學風格與英語學習動機積差相關分析摘要表	49
表 4-9 國中生知覺與英語教師之師生關係與英語學習動機積差相關分析摘要表	50
表 4-10 國中生知覺英語教師教學風格與師生關係積差相關分析摘要表	51
表 4-11 國中生知覺英語教師教學風格、師生關係對英語學習動機之逐步多元分析摘要表	53
表 4-12 國中生知覺英語教師整體教學風格及師生關係對英語學習動機之逐步多元分析摘要表	53
表 4-13 研究假設驗證結果	54

## 圖目次

圖3-1-1 本研究之研究架構圖.....30





## 附錄目次

附錄	74
附錄一：學生相關背景因素與知覺教師教學風格實徵研究彙整	74
附錄二：教學風格類型之實徵研究彙整	76
附錄三：學習動機相關研究彙整	79
附錄四：預試問卷內容	83
附錄五：正式問卷內容	85



# 第一章 緒論

本研究是以台中地區國中生為樣本，探究學生知覺教師之教學風格與師生關係對其英語學習動機之影響。本章共分為三節，第一節說明研究動機；第二節說明研究目的與待答問題；第三節為名詞釋義。

## 第一節 研究背景與動機

### 一、台灣英語教育雙峰現象

教育部(2009)中小學國際教育白皮書指出因應二十一世紀全球化的時代，須扎根培育21世紀國際化的人才，然而全球化不是一種選擇，而是必須面對的事實，因此英語能力的重要，已不在話下。在此趨勢下，台灣英語學習的現況，幾乎已是台灣人們的全民運動。國家積極的推動英語教育，以培養國際人才，而另一方面家長也竭盡心力要孩子儘早學英語，以免喪失競爭力。但近幾年無論是教育執行者或是家長，皆發現國中生的英語能力雙峰現象愈來愈嚴重。其原因張武昌(民95)認為雙峰的現象的形成有相當複雜因素，報告中直指學習資源的多寡、師資的良窳、學生的動機與興趣等等都是造成雙峰現象的主因。

### 二、觸發學生英語學習動機

雖然政府已將英語學習教育依縣市不同向下延伸至國小一或二年，然而家長不願孩子輸在起跑點的心態，課後英語補習已蔚為風潮，也不乏有學生從幼稚園便開始以全英語環境學習各科。一般有在校外有補習經驗的學生應付校內的英文課業及學校考試則較為輕鬆容易。反之對於背景較差或是某些弱勢的家庭而言，課外補習的額外花費無疑對家庭經濟是莫大的壓力，因此有部分學生只能靠學校的學習與自修來增進英語能力，如此一來，造成同班級的學生程度差異情形擴大。學生就讀國中時，英語課程單字及需要背誦部分比小學都來的多，並且進度也加快許多，然而班上英語程度產生參差不齊的現況，不僅造成老師教學的困擾，也使得程度較差或跟不上進度的同學對於學習受挫，因而失

去學習英語的興趣。

因此我們了解良好的學習須仰賴自發性的學習動機，沒有動機就不會產生學習，而具有較強學習動機的學生，在學習上會表現出比較積極向上的學習心，往往也會有比較佳的學習成效(謝欣如，2008)。

然而學生的學習動機不僅來自於本身早期的學習經驗及背景，而學生本身知覺教師之教學風格也是影響英語學習動機的一個重要關鍵。隨著班上學生個別學習程度具差異化，英語教師的教學風格，也會影響學生的學習意願。每個教師的教學風格對於學生的學習發展都存在著潛移默化的作用，無論是教學活動設計、板書的書寫或是教師本身舉手投足與學生之間的互動等都可能直接或間接的影響學生的學習意願。因此，教師於授課中若展現較為彈性與多元的教學風格，使教學活動更能符合學生需求，使得學生更具學習意願，進而提升學生學習成就。而國中英語學習的內容，是英語應用的基礎，因此身為國中英語教師，如何充分照顧這些英語學習動機低落的學生，使其重燃英語學習的興趣已成為國中英語教師的首要之務。

### 三、英語教師教學風格影響學生學習動機

因應未來十二年國教政策上路，政府逐漸採用免試入學方案，國中英語教師應擺脫過去考試導向的填鴨式教學，不應把應付考試列為增進英語能力的唯一目標，只著重在文法及閱讀上的精熟，而是老師應調整上課風格和教學策略，讓學生感覺上課是生動與多元，避免懼怕英語的學習，得以建立信心，而能夠把它當成一項必要且有趣的學習。Heimlich 和 Norland (2002)也指出，研究教學風格的目的，是讓每個授課者對其自身的教學信念能更加了解，同時也理解到自身的信念和教學行為的一致性，最後，得以幫助學習者改善其學習的機會。換言之，教學風格的研究，雖是以教師為對象，但其目的在於提升學習品質和改善學習機會。教師教學風格若維持不變，不適時因應環境變化予以調整，將無法滿足不同學生之需求。

吳清山(2000)認為學校教育的成效首重於教育目標的達成。而教育目標的實現與學生的學習的狀況卻是密不可分，當前教育改革的目的是在於幫助學生有效的學習及促進學生身心健全發展。因此在此研究當中，是以學生的知覺為中心，觀察老師上課中的教學風格，因為唯有從學生的角度探查，才能得知學生在上課中對於老師教導的真正感受。楊汶斌(2010)沒有強烈的學習動機就不會產生有效的學習效果。深入了解學生學習動機的內涵對老師教學啟示有很大的幫忙。老師除了把重點放在教育學生學業之外，若能夠更清楚何種教學的風格更能引發學生的注意力及學習動機，則教育目標變更容易達成。

#### 四、師生關係影響學習動機

「教學」是學校教育的主體，是教師與學生交互作用、互相影響的歷程(沈翠蓮，2001)。研究者認為教師與學生之間的關係，也是影響國中生是否願意學習的重要關鍵。因此研究者在教學現場也體認到師生關係在青少年的學習環境中占有很重要的地位。如在師生關係中學生若獲得某一位教師關愛接納，很可能就對該位教師任教的科目產生學習動機(張春興，2011a)。然而師生關係應包括教師對學生的課業幫助與師生情感互動兩部分(Leung & Kember, 2006)。並且師生互動的關係品質越好，包括在教室內與教室外，越能幫助學生發展與提升學習結果(Kim & Sax, 2009)。師生間的良好互動關係，有助於幫助學生的課業發展與提升學習結果。因此學生的背景變項對於師生關係的影響，也是本研究的所要探討的一個部份。

然而教師與學生都是學習的主體，老師需要了解與關愛學生，應用教學的技巧使學生能夠達成學習的目的，而學生也必須對老師產生信任感與尊重，彼此互相作用，達成學習效果。因此學生知覺老師之教學風格與師生關係之中是否會互為影響，也是研究者想探究的最後的一個動機。

綜合以上所述，畢竟台灣是個非英語系的國家，受限於英語學習環境，有動機學習的學生，會盡量去找資源和工具學習，與無動機的學生簡直天壤之別。因此若是學習情境與活動趨於單調或一致則學生無法產生興趣和缺乏向上的動

力。然而在學習中，若對於老師產生不信任感或排斥，也會間接影響學習，反之若有良好的師生關係，對於學習則會產生較正面的影響。教師的教學風格與和師生之間的互動關係皆會影響學習者對於學習科目的意願。學習動機是學習者發自內心，願意主動、積極面對課業的學習動力，然而良好的學習動機是促成良好學業成就的要素之一。因此研究者想探究學生知覺老師的教學風格與師生關係對於學生的英語學習動機的影響。希望研究結果可供授課者與自身在教學現場反思的參考。

## 第二節 研究目的與待答問題

研究者基於上述的研究動機，本研究主要探討國中學生知覺教師之教學風格、師生關係對英語學習動機影響之研究，主要目的如下：

- 一、探討國中學生的背景因素、知覺老師教學風格與師生關係對於其英語學習動機的相關情形。
- 二、探討國中學生知覺教師之教學風格對於其英語學習動機的影響。
- 三、探討國中學生的師生關係對於其英語學習動機的相關情形。
- 四、探討國中學生知覺教師之教學風格與師生關係之相關情形。
- 五、探討國中學生知覺教師之教學風格與師生關係對於其英語學習動機的影響。

根據上述研究目的，本研究的待答問題如下：

- 一、臺中市國中學生知覺英語教師教學風格及師生關係的現況為何？
- 二、不同的背景變項的臺中市國中學生在知覺英語教師教學風格的差異情形為何？
- 三、不同的背景變項的臺中市國中學生在師生關係的差異情形為何？
- 四、臺中市國中學生知覺英語教師風格對英語學習動機的影響是否有顯著相關性？

五、臺中市國中學生知覺師生關係對英語學習動機的影響是否有顯著相關性？

六、臺中市國中學生知覺英語教師風格與師生關係是否有顯著相關性？

七、臺中市國中生知覺英語教師風格與師生關係對於英語學習動機是否有顯著的預測力？

## 第二節 名詞釋義

### 一、教學風格(teaching Styles)

大多數研究人員所定義的教學風格的是指對教學行為的偏好和一個教育工作者在教學行為和教學信念之間的一致性 (Heimlich and Norland, 1994)。在本研究中所指的教學風格，用意在測量學生知覺教師的教學風格而設計的量表。其量表引用楊汶斌(2010)編修之「教師教學風格量表」為測量工具，分為四個分量表分別為「教師主導教學型 (teacher-directed)」，在教學的過程中偏好以直接或命令的方式來教學，老師身兼教學目標、學習主題、活動內容和教學評量的決策者；其二為「小組引導型(group-directed)」，老師是學習活動中扮演提供者和討論者的角色，經常運用同儕學習或合作學習的方式進行教學活動；其三為「契約學習型 (contracting-learning)」，教師乃教學活動的諮詢者，經常讓學生具有較高的課程活動之決定權；最後是「探索學習型 (exploring-learning)」，教師在學習活動中只扮演支持者的角色，而學生須完全決定其學習方式並從中學習自我負責。

### 二、師生關係(teacher-student relationship)

指在學校中，老師與學生之間彼此互動所構成的關係。本研究是以學生的立場為觀點，知覺與感受其與老師之間的互動情形(黃玉珍，2003)。所用量表為參考鄒欣純 (2009)發展之「師生關係量表」，涵蓋為「積極師生行為」和「消極師生行為」等兩大層面師生關係。然而「積極的師生行為」內容包含師生關

係是否會有鼓勵、信任及溝通等情感交流的互動，師生是否像朋友一般，學生是否覺得老師信賴和關心自己等；而「消極師生行為」則包含學生覺得老師對待自己的態度公平與否，是否常受到老師的責罵及處罰等。

### 三、學習動機(motivation to learn)

是指教師講課時能引起且維持學生的學習活動，並促使該學習活動趨向該教師所設定的教學目標的內在心裡歷程(張春興，2011a)。研究者使用楊汶斌(2010)編修之英語學習動機量表為本研究之測量工具。該量表包括三個向度，分別為價值向度(value components)、期望向度(expectancy components)、情感向度(affective components)和七個分量表，分別為內在目標導向(intrinsic goal value)、外在目標導向(extrinsic goal orientation)、工作價值(task value)、控制信念(control beliefs)、自我效能(self efficacy)、期望成功(expectancy for success)、情感焦慮(affective anxiety)。整體得分越高，代表該層面的動機成分越高，反之亦然。

## 第二章 文獻探討

本研究的目的是在探討學生知覺國中教師教學風格、師生關係和學生對於英語學習動機的關係。本章共分為三節。第一節為教學風格之定義、類型與其相關之實徵研究；第二節為師生關係之意涵、理論與重要性及實徵研究；第三節為學習動機的意涵、理論與其相關研究之探討。

### 第一節 教學風格之探討

#### 一、教學風格之定義

教學風格有時被用來形容不同的情況，雖然有些作者認為它為教學方法或技巧的同義詞，但大部份的研究者定義教學風格與教學者的教學行為和教學信念的一致性有關(Heimlich 和 Norland, 1944)。

王美珍(2007)指出教學風格為老師在教學活動中所採用與學生的互動模式與教師所表現的個人特質。

林維真(2008) 教學風格指的是一種教學行為的偏好，其中包含教學設計、教學方法、教學互動語教學評量。

周韋成(2009)認為教學風格是老師發展的教學方式及構成良好的教學得要素包括個人表現與能力及紀律規範的信念。

楊文斌(2010) 教師受到個人的人格特質，認知模式的影響，因此對於某些教學行為產生偏好，然而這些偏好包含了教學活動的進行方式、解決問題的方式、和學生互動與教學評量等方式。

詹仕鑫(1989) 認為教學風格就是教師在教學的過程中，展現出對某種教學行為上的喜好，而這些行為則是教師的個人特質及教學能力的表現。

汪文俊(2003)認為的教學風格(或稱為教學型態)是指具有專業素養之教師



在教學的表現方式或風格。所以教學風格乃是教師為了要達成教育目標，所進行的教學歷程，包括了教學計畫擬定、教學過程還有教學評量等歷程上所呈現的教學行為模式。

劉宗明(2007)和李俊儀(2003)皆在研究中指出將「教學型態」視為「教學風格」的對等名詞。並且將將教師教學風格定義為：教師在不同情境、不同時間進行教學時，所呈現較為一致的教學行為。

林鴻文(2007)定義教學風格為老師在不同的時空背景下對學習者所維持的一定的教學模式。

許淑華(2002)採用 Conti(1989)對教學風格的定義，將教學風格定義為「在任何時間下較為一致的行為特質。包含有教學方法、教學行為、師生互動以及教學模式。」

黃明娟(1994)認為教師風格則是教師在進行教學活動時，所運用的教學方法和技巧。

Cohen 和 Amidon(2004)認為教學風格把師生關係的複雜性概念化，而教學風格的特點是老師們在課堂上使用來溝通教室控管和激勵的相對和連續性的互動方式。

Fischer 和 Fischer(1979)把教師風格定義為老師課堂上的教學模式，也就式為了要應貼近學習者的需求，及企圖使教學的重點更為清楚，教學者所使用的多種教學方法。

根據上述學者對教學風格的定義，我們可以把教學風格歸納為教師整合其個人教學信念及特質，為求教學目標之達成，進而發展其在課堂上進行教學活動時的教學模式、方法及行為，涵蓋師生互動的及教學評量的方式。

## 二、教學風格之類型

諸多學者對其教學風格的分類有所不同。Cohen 和 Amidon (2004) 對其老師之教學風格分為獎勵型和處罰型。老師對於學生獎勵紀錄被認為是個人的，生理情感，積極增援和社會獨立。而處罰紀錄則是被認為是生活規則和體罰。

Fischer 和 Fischer(1979)把教師風格分成六類:(1)工作取向型(task oriented) 由老師指定學生的作業，並且要求學生的表現，並且明確的檢視學生的學習是否達到要求。(2)合作企劃型(cooperation planner) 由教師與學生一起合作學習，以老師的經驗和專業背景，引導學生學習。學習者不僅聽取意見，並且尊重老師的意見，而老師們也鼓勵和支持各級學生參與。(3)兒童中心型(child-centered) 以兒童為中心，老師依據他們的興趣及需求提供所需的學習。(4)學科中心型(subject centered) 老師著重於已經準備組織好的內容，即使學生有發生學習一知半解也不在意。(5)學習中心型(learning centered) 老師重於同時重於學生、課程目標和學習材料。並不會偏向兒童中心和學科中心的教學型態。有著情緒高昂的教室氣氛，並且協助學生朝向自主學習的實質性目標。(6)情緒興奮型(Emotionally Exciting and Its Counterpart) 老師有高度的教學熱忱，通常使教室氣氛產生高昂的情緒。但是也同樣存在著順服及理性的教室秩序。

Treffinger (2003)將教學風格分為四個面向，分別為(1)「教師主導教學風格」(Teacher-Directed Styles):老師的指導風格通常設定在學校和一般的水準，對於常模參照的評估和一般的公共的標準和等級，通常會有相當的重視。評估學生一般使用標準化和教師的測試。(2)「小組引導的教學風格」(group-directed): 強調集體領導和集體管理的活動。具體的確定學生的長處和需要。幫助學生討論教學目標、活動內容和教學評價。學生也需擔任評價者的角色，對於自身或同儕的評價和對於目標做評鑑，老師在此為諮詢者和討論者。(3)「契約學習型的教學風格」(Student-Teacher Contract Style): 允許學生自由選擇興趣的主題，使用學習協議，提供不同的學習課程，老師在學生的學習過程中提供明確的參與與實踐的機會。老師在此教學過程中扮演諮詢者的角色。(4)「探索學習型」(Exploring-Learning Style): 是由學生導演的風格。目的和目標通常是建立在關係到個人的優勢，人才，需要和利益。重視學生領導或學生自我管理活動。教師是作為自我導向的學習者的促進者。提供建設性的反饋意見，支持，鼓勵和幫助學生進行自我評價。

楊文斌(2010)和林維真(2008)則是參考 Treffinger(2003)教學風格的分類方式將教學風格分為(1)「教師主導教學風格」(Teacher-Directed Styles);(2)「小組引導的教學風格」(group-directed);(3)「契約學習型的教學風格」(Student-Teacher Contract Style);(4)「探索學習型」(Exploring-Learning Style)

張苑珍(1996)、吳嘉賢(2002)、歐玉萍(2006)、劉宗明(2007)、李俊儀(2003)、林鴻文(2007)和許淑華(2002)以教學取向層面劃分教學風格為三類，(1)「教師中心型」：教師是知識的傳遞者，課程中的一切活動與過程皆由教師主導，而忽略學生的需求。(2)「學生中心型」：教師教學是以激勵學生自主學習和學生需求為中心，可由學生決定其教學目標與教學設計和評量，而老師則扮演輔導的角色及資源的提供者。(3)「合作教學模式」：此模式與部分研究者的「折衷型」其定義相同，為師生共同參與活動的設計、討論與評量。

詹仕鑫(1989)以「國民中學科學教師教學風格問卷」用以瞭解我國科學教師在教師特質、教學目標、教學技巧、教室管理、及教學評量等五方面的教學行為反應，因此根據受試教師在問卷中之得分共分析出(1)「民主嚴格型」：教師較不使權威的管理手段，師生關係較為親近，但教學過程中為培養學生的責任心和獨立性，因此對學生要求較為嚴格。(2)「權威放任型」：教師較為嚴肅及保守，賞罰分明，師生之間較為形式化，對學生較無嚴格要求。(3)「民主放任型」：積極鼓勵發問，考慮學生的需求，親師關係較為親近，但對學生並無嚴格要求。(4)「權威嚴格型」：教師教學時較注重權威，且對學生嚴格要求，師生關係較為形式化，但會注重培養學生的責任心和獨立性，等四種教學風格。

王美珍(2007)以教師和學生為主體，依其主導的程度，將教學風格分為四種類型：(1)「領航型」：教師有主導的地位，決定權在教師。(2)「引發型」：教師扮演提供意見，引導的角色以達到教學目的。(3)「協商型」：在教學的過程中，師生彼此討論形成共識，共同決定。(4)「放手型」：老師教注重學生意見，強調由學生自主。

汪文俊(2003)研究中定義教師風格為「學生中心型」、「師生共同參與型」、

「學生主動參與型」與「教師中心型」四類。

侯駿廉(2007)將教師風格定義為(1)「創意型教學風格」:在教學適性及實用的原則下，老師採取民主的方式，希望學生能夠表達意見，讓師生共同討論，對成績的評量採取多元評量的方式，旨在保持學生的學習興趣及能靈活的運用所學。(2)「權威型教學風格」:以老師為中心，注重秩序，上課較為嚴格，以高壓方式管控教室秩序，評量以紙筆測驗為主。(3)「放任型教學風格」:教師不重視團體活動，對學生採取不批評、不處罰的態度，對於班級秩序和學生禮節也較少要求，不重視如何進行教學和學生的成績表現。

劉家瑜(2010)依所測量的教師特質將教師風格分為(1)「統整型教學風格」:老師投入支持、關心以及更多的心力在創造力活動上，同時也強調致序與規範。(2)「分殊型教學風格」:強調學生的自主性發展，讓學生尋找新的挑戰，或是更高層級的技能成就。(3)「複合型教學風格」:幫助學生尋求適配於其能力的挑戰和刺激，對其天賦領域上的發展，有很大的助益。(4)「簡單型教學風格」:教師所表現出來的行為與其所引導的學習氣氛較為鬆散與放任。

綜合上述文獻，教學風格眾說紛紜，但大部分仍然以教師與學生為兩主軸，一般而言以老師為教學主體的教學風格較為嚴格，課室氣氛也較為嚴肅，然而以學生為主的教學風格，則學風則較為自由，上課的氣氛也較為活潑。因隨著十二年國教之後，基測走入歷史，改以會考的方式，故教學活動不再以基測為教學目標，因此教學者需以學生的角度進行課程的設計，方能激發學生的學習動機，因此研究者選擇以楊汶斌(2010)教學風格的分類方式，將教學風格分為「教師主導教學風格」(Teacher-Directed Styles);(2)「小組引導的教學風格」(group-direced);(3)「契約學習型的教學風格」(Student-Teacher Contract Style);(4)「探索學習型」(Exploring-Learning Style)，是因為此分類方式較以學習活動為核心，學生的主體性是較被強調的，所以本研究決定以此教學風格量表為此研究之測量工具。

### 三、教學風格之相關實徵研究

國內學者對於教學風格的研究，採以不同的面向探討，大致上可分為以老師所認知的教學風格和以學生知覺老師所採取不同教學風格類型。

王美珍(2007)以訪談的方式，研究新竹國教輔導團國小組種子教師的教學風格形成的因素及影響發現老師自身的性格、求學歷程、教學經驗、年資、同事間相互影響和進修成長都會對本身教學風格有所影響。而這些種子老師心目中最理想的教學風格是「自律自主」和「協調協和」，但若掌握不好，則會造成負面的「縱容慣寵」現象，亦是種子老師最不願意見到的，雖然如此，但在實際的教學風格中最常使用的還是「領航型」，也就是以老師為主導的教學型態。吳嘉賢(2002)發現國小老師的「年齡」、「最高學歷」、「年資」、「職務」與學校地點等背景變項，在教學型態上會產生顯著差異，而老師的教學型態多屬於「折衷型」，以「評估個人需求」層面得分最高，「氣氛的建立」層面得分最低。

劉宗明(2007)也發現國中老師教學風格與其人格特質和教學效能有顯著相關，但是不同性別、學歷、職務的國中教師其教學風格並無顯著差異，不同服務年資、任教科目則有顯著差異。王衍(2005)和Cohen和Amidon(2004)研究結果發現老師的個人背景與不同的教學風格有關。另外，王衍(2005)也發現各類型的教學風格上都呈現出顯著性的自學習慣，由此可見教師相當注重在職進修。

綜合以上所述，老師本身教學風格的呈現是否與自身的背景有關，在不同的研究中各有其論述，老師的教學風格勢將影響學生對課程的知覺。而因本研究以學生自陳為資料收集的方式，因此研究者將聚焦學生相關背景因素與其知覺教師教學風格之實徵研究。如林維真(2008)研究發現國中學生學校地區背景變項之所感知的英語科教師教學風格有顯著差異。而侯駿廉(2007)與針對國民小學高年級學生做研究，則發現不同性別的學生對教師教學風格的看法還算一致與楊汶斌(2010)以國中生為研究對象之研究結果相似。歐玉萍(2006)之研究結果顯示不同性別之國小學生知覺教師之教學風格有顯著差異。其餘相關文獻

整理請見附錄一。

而在教學風格的實徵研究方面，林鴻文(2007)研究發現英語教師教學風格與中學生英語學習滿意度有顯著正相關，而英語科教師的教學風格與中學生學習風格在中學生英語科整體學習滿意度上有顯著的交互作用。

林維真(2008)以屏東縣公立國民中學八年級學生為研究對象，得知學生所感知的英語科教師教學風格以「教師主導型」的比例最高，「探索學習型」的比例最低，然而學生學習風格與教師教學風格對學生的英語科學習成效有顯著的交互作用。

楊汶斌(2010)以桃園縣公立國中九年級生為研究對象發現學生所知覺的教師教學風格以「教師主導型」的比例最高，依序為「契約學習型」、「小組引導型」與「探索學習型」。而「探索學習型」的比例最低。

陳曲麗(2011)對中部三縣市 935 個國中生為對象進行研究，結果得知國生知覺教師風格以折衷類型居多。其餘相關文獻整理請見附錄二。

綜合以上研究得知，學生所知覺之教師風格會因不同的教育階層而有所差異，例如國小學生、中學生與成人對於所知覺的教師教學風格皆有差異；而老師之教學風格也會因為自己本身的背景如教師的性別、擔任職務、及服務年資而有所差異。而在 Lefrancols (1998)提到一項試驗性研究認為學生的特質與教學方法之間有密切的關係，如學習者的焦慮與課程結構化程度之間的關係，研究中認為容易焦慮的學生在編序性教導或教師教導為主，而較不需要學生積極回應的課程中表現較好，而低學習能力的學生，在高度結構化的課程中表現也較好，也說明了老師教學的風格會直接影響學生的學習意願及成效，因此在本研究中希望能以楊汶斌(2010)所參考的 Treffinger (2003)的教學風格的四個面向對於學生所知覺的英語教師教學風格作為更仔細的探討，而此四面向分別為「教師主導教學風格」(Teacher-Directed Styles)、「小組引導的教學風格」(group-direced)、「契約學習型的教學風格」(Student-Teacher Contract Style)和「探索學習型」(Exploring-Learning Style)。

## 第二節 師生關係之探討

社會的變遷以致於「尊師重道」的觀念日微，師生關係漸漸地由權威式的教師領導，轉向亦師亦友的關係，而教師的教學風格也因為要順利的達成教學目標，而逐漸地由以往的教師中心型的教學模式逐漸傾向學生中心型，以注重學生的學習過程為教學導向。師者應為學生「傳道、授業、解惑」，在此過程當中「師生關係」的維持是達成教育目標的一個中介變項，而非主要目的。張雪梅(1993)認為教師應有教育愛，應善於運用權威，尤其是在建立人格感召的權威，並且吸收新知，拓展自身的學識領域，設身處地的態度關懷每個學生，重視溝通的環境及方法，以增進雙向溝通的效果，主動參與學生活動並且培養學生溝通、反應的能力，以建立良好的師生互動關係。Ogunniyi (1982)發現教師具備以下特質能維繫較佳的師生關係，進而裨益學習者的學習：一、教師的熱情；二、教師的支持行為；三、教師擁有豐富的知識涵養，致使課程變得有趣。劉金山(2005)強調良好的師生關係其中一項在於對等關係之營造，要假以時日慢慢營造，非一蹴可及，要靠耕耘，及師生雙方的努力，彼此關懷，從而產生互信，管教問題自然減少到最低限度。然而「關係」才是有效權力運用的重要基礎。而關係乃互動雙方權力價值共同體認的結果，在師生交往的過程中應著重在彼此關係的建立，尊重也體認對方的權力價值觀，如此師生的權力運作方能較為順利，師生的關係也能較為和諧。老師需能深切體認學生的個體主體性，對於學生所體認的社會規範需能感同身受，以此與學生進行價值規範的建構，如此一來，以學生所「認可的權力」，方才是老師權力運作的最穩固的來源與基礎(林士乾，2005)。為了做到讓學生喜歡及尊重教師，教師需在課堂定下有明確的定義的規則，讓學生感到安全和舒適並且讓孩子喜歡教師，是一個不簡單的任務，需要做到讓孩子看到教師的真誠的一面，而不僅僅只是他們的教師(Clark, 2003)。

陳奎憲、王淑俐、單文經和黃德祥（1996）認為一種現代化理想的師生關係應是如師亦友，不以絕對權威的方式對待學生，而能採取較為平等的方式尊重學生及了解學生。了解學生的需要，尊重個別差異，教師也應該教導學生以「人本精神」來了解及尊重教師。教師不再堅持高度的權威，改採以民主開放的方式與學生相處。教師以教育愛(真誠、接納、同理心)對待學生，使校園成為快樂學習的地方，學習成為快樂的事，使「師道」精神得以展現，教師自然能贏得學生的敬愛，然而師生之間不再是單向支配與服從的關係，而是雙向的良性互動，因此現代教師必須，具備良好與學生溝通的素養。

王甘草(2004)對於人格教育與師生關係之研究中指出教師和學習者之間若刻板地偏重課程和技術的傳授，學生只是一味的吸收或墨守，不能產生創意與提昇，然而教育是文化精神層面的養成，以及心靈提升的作用，雖其成果往往不是立竿見影，但需要以「厚積而薄發」、「盈科而後進」的理念，在師生之間產生互動與交流。

因此師生關係的建立，並非一蹴可及，而是長期的培養，是任重而道遠的任務，教師需具備良好的溝通技巧，以真誠、積極的關懷及同理的角度帶接納學生，讓學生感受到老師的關心，藉此達到積極的教育目的。

#### 一、師生關係之重要性

羅寶鳳 (2005)發現要遇見好的「經師」不難，但要遇見一個好的「人師」卻不易。一個對教學有熱情的教師，能夠體認到自己對於學生可能產生的深遠影響，將師生關係視為一個生命的經驗，讓這段關係發揮其生命中重要的意義，那麼師生關係有可能如同治療關係具有療效，並值得期待。學生是需要教師的鼓勵和讚美的，教師的期望與態度對學生將會產生影響，當學生學習經常受到老師低期望的對待和偏見，則較容易產生自驗預言(self-fulfilling prophecy)，因此學習可能受阻，而使學生自尊心受創，轉而對學習失去信心和興趣，進而影響師生關係。相對的，若教師經常採用正面的語言，建立學生的信心，對於師生關係將會有很大的助益(蔡佩琪，2010)。再者 Klem 和 Connell(2004).認為有助



於學生學習成功的條件包括:學術學習和行為的高標準、引人入勝的教學方法和課程、專業和個性化的學習環境。除此之外學生在學校若是感受到教師的關心和支持,則對課業則會有比較積極的態度。師生關係良好,則有助於學習動機的提升,反之,容易發生師生衝突,產生偏差問題行為。況且在 Frymier 和 Houser(2000)發現有良好的溝通技巧對於師生關係則更為有助力,因為師生關係為影響學生課堂學習的主要因素。學生的行為、情緒和學習動機等,往往與環境因素有關。一個欠缺激勵作用和資源缺乏的環境,可能會妨礙學生的學習興趣。一個具有激勵作用的環境,對學生的學習動機的提昇則有良好的影響(蕭妙仙, 2010)。

賴鑫成(1992)認為教室是教育制度中的基本單位,其主要的功能是經由教學活動,來完成教育目標。然而教室的主要成員為老師和學生,在教學過程中,兩者之間的交互關係,影響教學成效甚鉅,甚至影響整個教育功能的實現,換言之,良好的師生關係有助於教師完成任務,反之,師生關係欠佳或不良,將使教師不易達成教育目標。

在學校中的師生關係就如同於社會中的人際關係一般,需要有良好的雙向溝通技巧,然而學生在校所習得的老師同儕間的互動,卻也是未來面對社會的養成教育。因此老師能了解學生的需求,適時地給予關懷,並且注重與學生間良好關係的建立,不僅有助於學習目標的達成,也會使學生學習良好及正確的人際關係的互動方式。

## 二、師生關係之教育社會學基礎論述

陳奎憲(1999)認為教學是一種極為複雜的師生互動的活動歷程。在此歷程中教師的聲望與社會地位影響教師在教師中的行為表現,並且教師的價值信念和社會期待,也直接影響其權威的運用與領導的方式,進而影響師生關係,再者,學生的社會背景與學生的同儕次級文化也是影響師生關係的社會因素之一。教師是介於社會與學生之間的人物。這種關係在社會各發展階段中,並無任何的改變,但是教師如何調適其間的關係,極受社會變遷的影響。傳統的社

會學理論認為，教師必須秉具優越的文化經驗影響學生，並且也為文化傳播；社會工作和文化價值的維護者，但因為目前極具變遷的社會中，世代疏離 (generation alienation) 的問題日漸明顯，教師與學生之間有其距離與衝突。以往教師能根據道德權威約束學生，但是此權威日漸消失，因此需要新的社會角色。教師必須居於中間人的角色，協調上下兩代不同的次級文化，這是一種重大改變對於教育目的、內容、及方法具有深遠的影響 (林清江 1997)。在早期陳奎憲 (1980) 便認為教學之有效實施，在於維繫師生情感的「教育愛」。依社會學的说法，傳統的教育強調「社會化」(socialization)功能，注重完整的人格教育，因此師關係是屬於廣泛性(diffuseness)的關係。現在的教育較注重「選擇」(selection)功能，強調學生的學業成就，教師對學生的教導偏於知識與技能的傳授，較忽略人格的陶冶。

周燦德(2008)認為從社會學的角度來看，師生關係是一種極為複雜的師生交互活動的歷程，並且將師生關係分為以下三類類型探討：一、和諧理論：重視社會化的看法，認為教育活動包含兩個要素，包括成年人及未成熟的一代，並且成年人的一代要為未成熟的一代施以影響。然而教育的過程是把社會上的價值觀念(共同意識)加諸個人，亦即在培育一個「社會自我」。在此理論中的另一派即認為人與人之間的交互作用是有目的的，有意向和系統行為。而每個社會體系下的成員均有其「角色」和「角色期望」，此一理念應用於學校，認為班級教學有兩種功能，一為社會化功能，另一為選擇功能。前者發展每一學生的「能力」(capacity)和「責任感」(commitment)；而後者則是在如何因應社會的結構需要，將每位學生依其性向能力予以適性教導，並輔導每位學生可以獲得適當的工作。二、衝突理論：認為學校是一種強制性的機構，在班級中教師是權威的，學生只能順從並且接受教導。因此強調師生關係為一種制度化的「從屬與支配」的關係，師生彼此間存在的潛在的對立情感。師生之間常會因為願望、價值、認知的不一致，而產生衝突。但教師的權威需凌駕於學生之上，教學才有可能。三、人際吸引理論：其中包括個人特性例如態度的相似性、需求互

補、外貌吸引、愉快的人格特質、能力、互饋的評價，另外是情境因素，主要有空間距離的接近和熟悉度。

曹翠英(2009)指出社會體系中師生關係，向來各有其職分，倘彼此期望趨於一致，和諧關係建立必然相當穩定，若期望嚴重落差，師生關係必趨於緊張，干擾就會陸續浮現。然而師生關係也是互相影響的價值，存有因果連續的關連。故師生關係的形成，與其彼此是否相互吸引，產生連動關係。古云「師者，傳道、授業、解惑也」，各階段教育目標雖然不一樣，但是藉由專業及感性的師生互動關係，不只是能強化學生的學習動機，某程度上也能強化其核心價值，具有正面及關鍵的影響。

教師與學生的家庭背景、成長歷程以及價值觀皆會影響彼此之間的互動。老師與學生的相處模式也漸漸隨著時代的演變，而有所差異，科技的發達使得學生吸收知識的來源不再只局限於教室和書本，因此老師需了解 e 世代孩子們的需求，營造良好的師生關係，方能引起學生的學習興趣，進而使學生順利地吸收老師所教授的知識。

### 三、師生關係之教育心理學基礎論述

教育心理學是利用科學的觀點與方法，從事教育領域中心理的現象與研究，以幫助教學的實施和教學目標的達成。所探討的心理現象不僅限於表現於外在行為，更探討認知的特性與過程和師生互動下，如何操弄造成的預期心理歷程與結構性的永久改變，而目的則在於使教師能瞭解學生的身心差異，發展特性，有效地進行預期的影響作用，學生也能藉由對老師的瞭解，更有效地接受教導，而師生之間更能有效的調適彼此間的期待與需求，師生關係必能因此更見和諧 (林生傳，2012)。

人本主義心理學主張研究人類的行為單憑外顯的行為是不足的，必須了解其內在的歷程，和觀察其主觀的經驗。人本心理學將知覺解釋是個人對其知覺的東西所產生的感受，是感情的，是決定個人行為取向的基礎，因此成功的教學並不在於教師教給學生多少知識，而是在於教師能啟發學生，使教授的知識

內化(張春興，2011a)。

張春興和楊國樞(1969)認為人類和某些動物都喜歡過團體性的社會生活，每個人都自覺有屬於團體的需要，有依賴別人的需要，有獲得伴侶或友誼的需要，這些需要稱為「親和動機」，然而人類這些群體的行為，並非由於客觀的社會制度使然，而是起於個人的主觀心理需要，因此與人親和的程度，常因個人當時的情境而改變，在個人焦慮的情境下，就容易產生親近的動機。青少年若沒有良好的情感連結的信賴感與安全感，將與工作同盟的老師產生情緒疏離或過度連結的師生關係；反知青少年若有良好的安全依附關係，將與老師形成良好的互動(黃玉珍，2003)。

Skinner強調學習是刺激—反應的連結，或反應的增強。除了一些天生的情緒反應，所有其他行為是學得的，對學生行為有最多的控制，欲發展新的行為可以使用行為塑造法和模仿學習：欲控制或改變行為則可使用行為改變技術、系統增強法、削弱作用、厭感法、處罰、隔離、改變刺激環境等。行為主義學家對教師的建議是多使用增強，少使用處罰(尤其是體罰)會帶來屈辱恐懼的感覺(鄭麗玉，2006)。

人本主義主張班級經營應著重溫暖、和諧及具安全感氣氛的營造；而行為主義則主張教師需多以鼓勵讚美的增強作用，藉此改變偏差行為，並提升學生的自我概念，足見「情緒」對於青少年影響不容忽視，不僅影響個人行為和人際關係的互動，亦影響個體追求自我實現的動力，故求學階段時師生關係的發展往往成為學生學習的動力之一。

#### 四、師生關係相關研究

古碧蓮(2008)針對台北市公立小學，依各區高年級學童比例，採叢集隨機抽樣，獲得有效樣本 947 份，研究結果顯示國小高年級學童知覺的師生關係上對於「感受關懷」的知覺最為深刻，其次是「充分信任」，最後則是「喜歡親近」。顯示在師生關係上最容易感受到老師的關懷，而最不容易主動親近老師。並且

國小學童親子關係、師生關係對學習動機有顯著影響力。

石文宜(2006) 研究旨在瞭解師生互動關係的概況、探討師生背景變項及學生人格特質與師生互動的關係。而研究中的兩個因素為(一)影響力(influence)指的是互動頻率，在師生互動當中是以教師為主控者或是以學生為主導；(二)接近性(proximity)指的是師生的合作或是緊密程度。研究結果顯示當教師對學生之影響力或是接近性越少時，學生會表現越多的偏差行為。且「低影響低接近型」的師生互動關係，學生的偏差行為表現顯著多於「高影響高接近型」的師生互動關係。

江金靜(2010) 此研究以彰、投、雲、嘉四縣市 600 位國小六年級學生為施測對象，在於了解國民小學師生關係品質與學生學習動機之關係，並比較不同背景變項學生在知覺國民小學師生關係品質與學生學習動機之差異，以瞭解師生關係品質對學習動機之預測力。共歸納出下列結論：(一)彰投雲嘉四縣市國民小學師生知覺師生關係品質及學生學習動機呈現中上水準。(二)不同性別之六年級學生，在知覺師生關係品質信任構面上具有顯著差異。(三)彰投雲嘉四縣市國民小學師生關係品質與學生學習動機存在高度正相關。(四)國民小學學生知覺師生關係品質對學生學習動機有顯著的影響。因此其知覺師生關係品質表現愈佳，則其學生學習動機表現也愈佳。學生知覺與師生互動程度越高，對於學習動機在多數層面上會有所提升，特別是對於在學習工作的重要知覺、興趣和喜愛程度，所以師生互動的品質與頻率對於學習動機而言確實具有相關性。

吳佩娟(2010) 以臺南縣國小學生知覺教師教學投入與師生關係做為探討，結果顯示學生知覺師生關係之現況高於平均值，並且學生知覺「師生關係」，以曾文地區、小型學校的學生較佳。

吳耀明(2000) 經由「質」與「量」的研究方法探討國小教師的班級經營與國小兒童生活適應之關係。研究結果指出「高適應」兒童認為師生關係是上下課有別的。上課時，師生角色不同，氣氛較嚴肅、認真、嚴守師生倫理；而下課時，老師或以朋友、兄姊、父母親的態度，瞭解及關心學生，與學生打成一

片，因此學生認為「我們都很喜歡我們老師」。反觀，「低適應」兒童認為師生關係有適當的距離，「覺得老師好兇，我們不敢親近老師」、「老師高高在上」、「跟老師講話好緊張，怕講錯被罵」。

李靜怡(2004)研究中發現台中縣市之國民中學二和三年級學生女生在於師生關係優於男生，而台中縣的國中生的師生互動優於台中市，並無年級的差別。並且有效預測國中生之生活快樂程度與師生關係之預測力最強。

張楓明(2006)嘗試由社會控制理論之解釋觀點切入，以一個較完整之人際關係取向架構，探討親子、師生及同儕關係與國中生初次偏差行為發生之因果關聯性。歷時三年之固定樣本的縱貫研究策略，利用自陳問卷調查法，選取台南市六所國民中學學生為研究對象 352 人。研究發現就整個國中階段而言，師生關係愈緊密，國中生初次偷竊、暴力及虞犯行為發生的可能性愈低。此外，師生關係在不同年級對國中生初次虞犯行為發生之影響力亦獲得該研究的支持，惟其間仍有相當微妙之變化值得未來研究加以進一步探討。

鄒欣純(2009)採用問卷調查法，以台中市國中學生為研究對象顯示，國中生的同儕關係、師生關係對「學習方法」、「學習態度」皆具有預測效力；其中皆以師生關係中是否有鼓勵、信任及溝通等情感交流之「積極師生行為」的解釋力為最佳。

蕭妙仙(2010) 研究結果發現國中學生不同性別、年級與學校規模在學校氛圍、學校歸屬感與師生關係上均有顯著差異。因此學生對學校氛圍的知覺與學校的歸屬感對師生關係有直接正向的影響力。

賴秀英(2001)認為影響師生關係的方式在於師生是否有良好的溝通管道例如老師是否願意給學生足夠的時間表達想法和意見，以及老師的教學方式、老師對學生的期望、賦予學生存在的價值和老師是否了解學生的個別差異等皆有影響。

Muller(2001)根據長期追蹤研究發現教師對於付出較努力的學生，往往具有高度的期待。對於高風險的學生而言，一旦感知來自老師的關心、期待和讚美，

則願意付出較多努力追求學業成就。足見正向的師生關係有利於學生對於課業的努力與成就。

Olatunde(2009)研究結論指出隨著世界各地科學知識的增加，在學習的過程中強調老師、學生和學習的環境，顯示教師的教學態度對於學生的學習扮演著重要的角色。數學老師的態度可以影響學生是否想要學習，使學生學習態度更積極。

綜合以上所述，正向師生關係主張唯老師對學生付出較多的關懷，並願意給予學生更多溝通的空間，同時，對於學生個別的差異性給予合理性的期待，讓學生容易感受到自我的價值，提昇其對於課業努力的意願，如此一來不只可以營造良好的學校氛圍，也可以提昇學生對學校的歸屬感，降低學生偏差行為。

### 第三節 學習動機之探討

#### 一、學習動機之意涵

所謂動機(motive)乃是指引起個人投入活動，並持續進行，以臻目標達成的內在歷程，動機的產生有主要兩種原因：其一為需要(need)：可為體內滿足生理需求的要素，亦可為外界社會環境中的心理因素，另一為刺激(stimulation)及為引起行為的原因(張春興和楊國樞，1969)。

學習動機則是指引起學生學習活動、維持學習活動，與達成學習目標之心理歷程，只有在教學目標之下談學習動機，才有可能讓教師在教學生學習知識之外，也同時也使培養其學習動機的理想得以實現，因此引起並維持學生的學習動機，自然是教學成功的重要條件(張春興，2011b)。根據程炳林(2000)歸納動機成分包括價值(value)、期望(expectancy)與情感(affective)三個部分。價值成份指學習者為何從事某項學習工作的理由，其中包含學習目標導向(learning goal orientation)與評估工作價值(task value)。期望成份指學習者對某項學習工作

是否能成功的預期，包含知覺的自我效能(self-efficacy)、期望成功(expectancy for success)。情感成分指學習者對學習工作的情感反應，包含自尊與考試焦慮。

馬斯洛(Maslow)對於學習與教學有兩項主張，其一是他認為學習不是外鑠的，而是內發的；學生本身具有內發的成長潛力；其二是他認為教師的任務不只是教導學生知識，而是要為學生設置良好的學習環境，使學生感到安全，不會有因為失敗而害怕懲罰而畏懼，以致於對學習產生退縮，然而在馬斯洛的需求層次中說明了學習動機的要義，如在意涵上知的需求(need to know)即屬學習動機（引自張春興，2011a，第 186 頁）。

動機是一種中介歷程，它連結目標與行為，目的是為了達到目標。長久以來，學校教育的主要目的是幫助學生激發動機之強度和持久性，協助學生成為一位能獨立、自我激勵及自我調整的學習者。

## 二、學習動機的理論

### 一、Maslow 需求層次理論

Maslow 對於人類的需求層次理論分為七層次(1970)，如下：

- (1) 生理上的需要(Physiological needs)這為人類最基本的需求，包括飢、渴、衣、住、性等的方面的要求。在這個意義上說，生理需要是推動人們行動的最強大的動力。基本需求得到滿足之後，其他的需求才會產生。
- (2) 安全上的需要(safety needs) 這是人類要求保障自身安全、生活穩定以及免遭痛苦、威脅或疾病等的需要，而獲得安全感的需求。
- (3) 感情上的需要(Needs for belongingness and love)此一層次的需要包括兩個方面的內容。一是被愛的需要，即人人都需人際之間的關係融洽例如友誼和忠誠，希望愛別人，也渴望接受別人的愛。二是歸屬的需要，即人都有一種歸屬於一個群體的感情，希望成為群體中的一員，並相互關心和照顧。
- (4) 尊重的需要(Esteem needs) 人人都希望自己在社會中有穩定的地位，牢固的基礎，要求個人的能力和成就得到社會的承認，希望可以在各種不同情境中有



能力、能勝任、充滿信心、能獨立自主並且希望可以有人地位、受到別人的尊重、信賴和高度評價。

(5) 知的需求(need to know) 指探究並理解事物的真理與真相，例如求學、求知、探索、實驗、閱讀等。

(6) 美的需求 (aesthetic need)指對美好人、事、物欣賞的需求，例如音樂、舞蹈、美術、繪畫等藝術表演，希望有秩序、循真理、順自然等內在心理需求。

(7) 自我實現的需求(Self- actualization)最高的需求層次，指個人有追求成長的需求，指實現個人理想、抱負，發揮個人的能力到最大程度，完成與自己的能力相稱的一切事情的需要。

Maslow(1970)對於人類的需求層次理論分為基本需求及衍生需求，基本需求為生理的需求、安全的需求、感情的需求、尊重的需求；衍生需求為知的需求、美的需求和自我實現的需求。基於此目標張春興(2011)認為只有教師和家長的相互配合才能滿足學生的基本需求，學生基本需求被滿足之後，衍生需求才會相繼出現，以追求自我實現的目標。

## 二、目標導向理論(goal approach theory)

目標導向指學習者從事學習工作的目的與理由。學習者的學習目標將影響學習動機、學習歷程與學習表現。而目標導向理論認為任何人皆有學習動機，而是導向的不同（程炳林，2002）。目標導向(goal approach) 是指引學生參與學習或逃避學習的主要原因，這些目標導向的研究是以學生如何定義他們自己的能力為基礎。兩種典型的導向目標一為精熟目標(mastery goal)和表現目標(performance goal)，九〇年代中期以後的目標導向由研究原本目標理論的二分法演變為三分法的目標理論。將表現目標再分為趨向表現目標(approach performance goal)和逃避表現目標(avoid performance goal)。然而精熟目標(mastery goal)的學生較重視學習和掌握學習的目標和重點，學生對於他們的課業較容易掌握方向與重點與學習內容，有較高的自我效能、工作價值、興趣、

正向情感、努力及堅持，他們使用更多的自我調整策略，通常也有較佳的學習表現，屬於內在目標導向的學習動機。二為趨向表現目標(approach performance goal):學生的努力得到好成績或獎勵，或是擊敗其他的學生取得較好的能力表現，此因為外在因素而努力，視為外在目標導向的學習動機。Pintrich 認為學生也可能會同時擁有內外在此的目標導向，而非只具備單一內在目標導向或外在目標導向。然而逃避表現目標(avoid performance goal):學生容易讓自己較為沉默寡言，避免自己被認為愚笨，容易導致錯誤的歸因模式，高焦慮感和對任務賦予較低的價值，面對困難較容易放棄，因而表現出較低的成就水準(Pintrich & Schunk, 2002)。在不同的研究中顯示趨向表現目標對學習結果的影響較為複雜。除了這些學生的學習成果，目標取向的理論和研究表明，教室的任務，權限，分組，評價和時間方面可以幫助學生朝向精熟和表現的方向。

承上所述，學生的目標導向可左右其學習成就表現，因此教師如何引導及型塑個體的目標導向，益顯重要。

### 三、歸因理論(Attribution Theory)

歸因理論屬於認知學派的動機理論，根據 Weiner(1985)的基本假定個體皆是有意識、理性的決定者。歸因歷程中牽涉三種向度，包括穩定性、制控觀及可控制性，其中穩定性與兌事件的成功期待息息相關，亦牽涉個體是否認為自己為學習無助者，而制控觀與個人情感反應（驕傲或自我效能感）息息相關。所有三個向度的因果關係，影響了各種常見的情緒體驗，包括憤怒，感激，內疚，絕望，很可惜，驕傲和恥辱。預期和影響被推定的感覺和行動的動力。這個理論來解決人類普遍的情感，以及潛在一般性的概念強調的能力。

歸因對學生至關重要，然而教師卻往往不能掌握，但透過歸因論，教師可以了解學生的歸因是多元且複雜，不可以單一論，其中還牽涉到個體的特質及情緒，唯一可以相信的是：身為學生航向學海的夥伴，傳遞正面的話語，給予支持，不要以能力限制孩子的成就，要以努力激勵學生挑戰自己的可能，是我

們唯一可以做的事，唯有如此教育才有可能改變一個學生的未來，因為能力是穩定的，可是努力是操之在己的。

#### 四、自我效能(self-efficacy)

自我效能是根據一個人所擁有的技能，以及他所面對的環境，對自己能力的判斷，當學生覺得自己有足夠能力來處理現況時，是為高度的自我效能，反之自我效能低落的學生會懷疑自己的因應能力，因為他們相信眼前的任務已經超出了自己的能力所及。有高自我效能，不代表能力也高，例如一個歌聲優美的歌手，如果太過緊張，也可能影響表現，此時自我表現的重要性便會被凸顯出來，這些時候，自我表現變成最重要的事，並且它能預測學生是否有挽回劣勢的能力(O'Donnell, Reeve & Smith, 2005)。

自我效能的信念可以預測三種主要的教育結果：學生喜歡接近或逃離哪些特定的活動與環境；學生會付出多少的努力與堅持，以及在他們要表現時，其思考與感覺的特性是甚麼。Bandura(1986)影響自我效能之推估因素第一為強制性影響力(enactive)，此影響力在表現中最為明顯，一個人在測驗中表現之優劣，則影響其未來對自我能力的判斷，在測驗中經常表現較差者比經常表現優秀者，較不容易對自我效能產生高評價，因此有些人習慣性將成功歸諸於運氣而非能力，如此一來他們對於失敗變不會過度自責。第二因素則為替代性(vicarious)的影響力，這種影響力與觀察別人有關，舉例而言，當個體知覺他人在英文科成績上有較優異的表現，自己就較不可能對自己的英文能力產生高度的自我評價，因此我們常援用常模參照表現為標準，此影響力在升學導向的校園中尤顯重要。其第三因素為勸誘性(persuatory)，對於自我評價較低的學生，有時可經由勸誘的方式，而被說服去做一些原本不願意做的事。其最後為情感性的影響力，與學生在課堂上的警覺程度有關，例如極度恐慌可能導致較低的個人能力評價（轉引自李茂興（譯），1998）。因此自我效能的判斷會影響到學生對環境及活動的選擇，如果在預期成功的機會較大時，變會付出較多的努力，反之，行

為則會顯得較為消極。為了不要讓無助與焦慮感侵蝕了學生的希望，老師可以幫助學生產生達成目標的管道增加高效能感和帶領學生走一遍精熟模擬方案，讓學生產生信心和希望 (O'Donnell, Reeve & Smith, 2005)。

上述所論結合劉素倫和林清文(2007)主張師生關係好壞將直接影響學生學習興趣與教師工作態度，更與班級氣氛息息相關，所以教師應妥善經營師生關係，關懷、接納學生，善用教師期望，以提升學生之自我效能。

#### 五、期望價值理論 (Expectancy Theory)

Wigfield和Eccles (2000)期望和價值被認為直接影響成就選擇，也影響了表現、努力和堅持。期望和價值也被認為是受特別任務信念的影響，例如能力信念、所感知不同任務的難度、個人目標、自我基模和情感記憶。

期望價值模式( Expectancy -Value Model)指出成就行為的相關選擇會受到成就期待和任務價值的影響。也就是說，一個人是否選擇某一項活動，除了考慮自己的能力因素外，也會考慮活動對自己的價值(引自林章榜、廖主民，2005)。部份學生之所以動機不足，是由於其學習價值低落。然而在實務情境中，部分低成就學生的困擾即可能來自於課業學習價值低落而導致課業學習動機不足與學業失敗的循環。所以要改變成就不足學生的問題，其中一個方式就是提昇其課業學習價值，若是提供機會探索其價值並進而改變其價值，變有利於學習動機的改變(羅幼瓊、林清文，2009)。

林志哲(2007)研究結果發現個體的期望-能力信念與價值之間存有正向關係，個體的期望-能力信念對其數學成就具正相關，且期望-能力信念對數學成就表現的影響大於個體的工作價值。並且張芝萱(1995)的研究中也發現，個別化教學、自由開放的學習型態、豐富多元的教材教法，普遍受到資優生的肯定，這些可能是資優課程促使資優生有較高的內在動機與工作價感的原因。

情感反應包含價值、期望、正向情感 (positive affect) 與負向情感 (negative affect) 」（程炳林、林清山，2000）。情感反應在學習的過程中佔著非常重要的角色。在學習的情境中，情感的反應來自於各人對學習結果的評鑑。情感反

應會影響個人對其之後行動方向的設定、策略應用的選擇及行動的表現。在正向情感中包含滿意、愉快、榮耀、興奮和歡喜等。而生氣、羞愧、失望、難過與憂慮則是負向情感中較容易經歷的(程炳林、林清山,1999)。因此學生的成敗經驗是影響其學習動機與情緒的關鍵因素。一般而言,成就較高的學生傾向有較高的學習動機、較正向的學習情緒,成就較低者則反之(毛國楠等人,2008)。

在學習歷程中,動機是影響行動的關鍵。學習者在工作上的努力可以視為行動控制的具體表現,一個好的行動控制者為了完成既定的目標,會尋求內在與外在資源的協助,內在資源包含個人的才智、技巧、和策略等;外在資源包括教師、同儕的協助、時間管理、社會支持網路等。

### 三、學習動機之相關實徵研究

張芝萱(1995)國小資優生在普通課程與資優課程學習歷程中的學習動機方面,除了測試焦慮外,其餘各層面均達顯著水準。在內在目標導向和工作價值方面,資優課程學習動機較普通課程來的高;外在目標導向、控制信念和自我效能方面則普通課程的學習動機較資優課程高。國小六年級資優女生外在目標導向與測試焦慮較六年級資優男生高。

林瓊瑤(2002)研究發現英語科學習自我效能和英語學習動機的提升對學習有正面的影響。

王彩鈴(2005)以國中二年級生為實驗研究對象發現實驗組接受「學習動機提升教學方案」受試者在「英語學習動機量表」表現高於接受「傳統英語教學法」學生。

周文松(2007)研究發現國中學生知學習動機、家長教育期望與學業成就有顯著正相關。

劉素倫和林清文(2007)的研究結果發現國中整體上具有積極正向的學習動機,但另一方面「負向情感」與「考試焦慮」程度也較高。而女生學習動機的「自貶優學」程度高於男生。另一項結果也顯示教師班級經營主要透過「正向人際導引—正向學習態度」則影響學生之學習動機。

黎瓊麗、林玫妙和林怡倩(2007)研究發現女生的英語學習動機明顯高於男生的英語學習動機。

陳瑾茵(2007)研究結果發現學生動機取向越高，則學習滿意度越高。

謝欣如(2008)研究結果為女生的學習動機高於男生，並且學業表現越好及期望自己的教育程度越高者，學習動機越高，再者學習時間越長與上網時間越短者，學習動機呈現遞增現象。

綜合以上所述，學生的性別及英語早期學習經驗對於英語學習動機有顯著差異。黎瓊麗、林玫妙和林怡倩(2007)研究發現女學生的英語學習動機明顯高於男生，與目前多數學校狀況吻合。學習動機對學習成效的影響深遠；在教學的過程中，如何有效引發並維持學生的學習動機乃成為教育學者相當關切的議題(黃鈺雯，2001)。而國中學生之不同背景變項，如性別和年級會帶出不同的學習動機、家長教育期望與學業成就等，然而學習動機的提昇訓練有助於強化學生之英語學習的自我效能，以及英語學習的滿意度，因此英語學習動機的重要性可見一般。茲將學習動機之相關實徵研究依英語科目及其他教學場域綜合整理成表格，前者聚焦於英語科學習動機研究，而後者則著重於其他學習動機主題相關研究彙整，用以個別探究其相關因素對於學習動機之影響置於附錄三。

### 第三章 研究方法

本研究採用調查研究法，以台中市國中二年級之國中生為調查對象，應用「教師教學風格量表」、「師生關係量表」及「學生學習動機量表」，以瞭解學生知覺教師之教學風格與師生關係及其英語學習動機知相關情情。茲將本研究的研究變項與架構、待答問題與研究假設、研究對象、研究工具、研究程序及資料處理等項目分別說明如後。

#### 第一節 研究架構

根據文獻探討及綜合相關研究，本研究架構圖，如圖 3-1 所示。其內容為：國中生個人背景變項：性別(1)男生(2)女生；學校類別(1)公立(2)私立。自變項包括教師風格(教師主導教學型、小組引導型、契約學習型、探索學習型)與師生關係；依變項為英語學習動機(內在目標導向、外在目標導向、工作價值、控制信念、自我效能、期望成功及情感焦慮)。茲將本研究變項間的關係圖示如下：

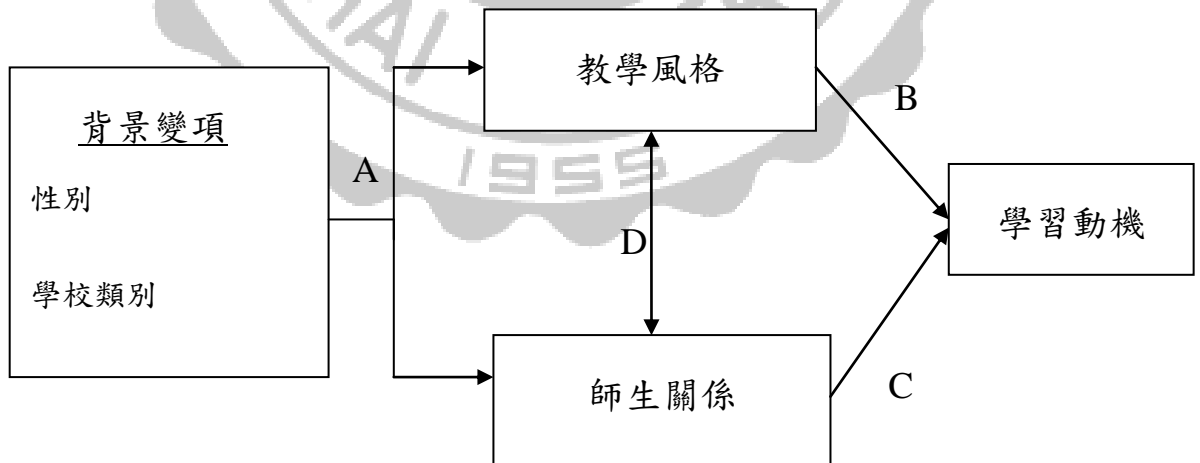


圖 3-1 研究架構圖

本研究將探討圖 3-1 中各變項之關係。在國中生個人不同變項分別對其知覺之教師風格和師生關係中之差異；分析學生知覺教師風格與師生關係之差

異，最後則是探究學生知覺之英語科教師教學風格、師生關係與英語學習動機三者可能之交互關係。

圖 3-1 之代表涵義：

- A: 分析不同背景變項，對於知覺教學風格與師生關係的差異情形，這是為了驗證假設一和假設二。
- B: 分析國中生所知覺之英語科教師教學風格對於英語學習動機之差異情形，這是為了驗證假設三。
- C: 分析國中生知覺與英語科教師之師生關係對於英語學習動機之差異情形，這是為了驗證假設四。
- D: 分析國中生所知覺之英語科教師教學風格與師生關係之相關性，這是為了驗證假設五與分析國中生所知覺之英語科教師教學風格與師生關係對於英語學習動機具有預測力用以驗證假設六。

## 第二節 研究假設

本研究根據研究目的、研究問題、文獻探討結果及研究架構提出以下假設：

假設一：不同背景變項的國中生，其所知覺之英語科教師教學風格有顯著差異。

1-1: 不同性別的國中生知覺英語科教師教學風格有顯著差異。

1-2: 不同學校類別的國中生其所知覺之英語科教師教學風格有顯著差異。

假設二：不同背景變項的國中生，其所知覺師生關係有顯著差異。

2-1: 不同性別的國中生其所知覺之師生關係有顯著差異。

2-2: 不同學校類別的國中生其所知覺師生關係有顯著差異。

假設三：國中生所知覺之英語科教師教學風格與學生英語學習動機有顯著差異。

假設四：國中生所知覺與英語教師之師生關係和學生英語學習動機有顯著差



異。

假設五:國中生所知覺之英語科教師教學風格與師生關係有顯著相關。

假設六:國中生所知覺之英語科教師教學風格與師生關係對學生英語學習動機有顯著預測力。

### 第三節 研究對象

本研究係以大台中地區之公私立國中之國民中學二年級學生為研究母群體。

### 第三節 研究工具

本研究根據研究者所蒐集之相關文獻為基礎，務求研究目的之達成，研究者援引楊汶斌(2010)針對國民中學九年級的學生為研究母群體，所發展之「教學風格量表」和「英語學習動機量表」。以及編修鄒欣純(2009)以國民中學學生為研究對象所發展之「師生關係量表」為研究工具。

#### 一、國中生基本資料

本研究之國中生之基本資料，包括性別(1)男生(2)女生；學校類別(1)公立(2)私立。

#### 二、教師教學風格量表

本量表使用之「教師教學風格量表」係援引楊汶斌(2010)發展之「教學風格量表」，採李克特式(Likert)五點量表計分，用以測量學生知覺之英語教師風格，由學生依據題目的陳述，在最符合的選項中圈選，最後依選項「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」、「從未如此」五種類型，分別給予5、4、

3、2、1 分，在四個分量表中，平均得分最高者，及代表該學生所知覺的教師教學風格屬於該類型。共分為「教師主導教學型 (teacher-directed):教師為一切教學目標及課活動內容及教學評量的主導者、「小組引導型(group-directed)」:以同儕教學，合作學習為主體，老師只扮演提供者及討論者、「契約學習型 (contracting- learning)」:學生對於評量、教學目標及活動有較高的主導權，老師為討論及提供者的角色和「探索學習型 (exploring-learning)」: 學生自行決定評量方式、學習目的及內容，學生對自己的學習負責等四個向度，共計 19 題。其中第一層面為教師主導型包含五題，題號分別為 1,2,3,4,5。例如第一題:上課時，老師會清楚說明課堂的規則與懲罰的原則，Cronbach's  $\alpha$  係數為.725，解釋變異量為 10.872%；第二層面為小組引導型亦包含 5 題，題號分別為 6,7,8,9,10。例如第六題:例如:在分組活動時，老師會先和同學討論課堂的規則與懲罰的原則，Cronbach's  $\alpha$  係數為.793，解釋變異量為 10.151%；第三層面為契約學習型包含 5 題題號分別為 11,12,13,14,15。例如:上課時，我和同學可以在老師的建議下，自訂一些上課的規則，Cronbach's  $\alpha$  係數為.755，解釋變異量為 17.494%；第四層面為探索學習型包含 4 題，題號分別為 16,17,18,19。例如:在課堂上，我和同學可以自訂課程內容與活動，自我學習與管理，Cronbach's  $\alpha$  係數為.739，解釋變異量為 9.781%，總量表之 Cronbach's  $\alpha$  係數為.897，總解釋變異量達 48.298%，顯示該量表具良好信效度。

表 3-1

「教師教學風格量表」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數分析結果

分量表	Cronbach's $\alpha$ 係數	整體Cronbach's $\alpha$ 係數
教師主導型	.72	.89
小組引導型	.79	
契約學習型	.75	
探索學習型	.73	

總解釋變異量 48.29%

### 三、師生關係量表

#### (一)量表編製

本研究參考鄒欣純(2009)發展之「師生關係量表」，此表採六點量表計分，涵蓋為「積極師生行為」和「消極師生行為」等兩大層面，共計 17 題。其中第一層面為「積極師生行為」包含 13 題例如：老師對待我向朋友一樣，Cronbach's  $\alpha$  係數為.934，解釋變異量為 44.91%；第二層面為「消極師生行為」包含 4 題例如：我覺得老師對我的態度不公平，Cronbach's  $\alpha$  係數為.740，解釋變異量為 12.55%，總量表之 Cronbach's  $\alpha$  係數為.911，總解釋變異量達 57.46%，顯示該量表具良好信效度。

因此本研究採用此量表，並將該量表予以修改為五點量表，並刪除第五題「我不敢跟英文科老師說話」，再進行預試加以分析，成為正式量表。

#### (二)師生關係量表之信、效度分析

##### 1.項目分析

本研究採用相關分析法及決斷值(critical ratio; CR)檢定進行項目分析，刪除 CR < 3.0 及未達 .01 顯著水準的題目，當 CR 值 > 3.0，且達差異顯著水準 ( $p < .05$  或  $p < .01$ ) 時，即表示該題具有鑑別力，能鑑別不同受試者的反應程度(吳明隆，2005)。

根據表 3-2 可知，涵蓋上述 17 個題項所組成之國中二年級學生師生關係量表的 Cronbach's Alpha 值高達 0.909，顯示內部一致性良好，且從各題項的 CR 值、題項與總分相關、校正題項與總分相關、題項刪除後的  $\alpha$  值改變、題項的共同性與因素負荷量等指標來看，故研究者刪除第 5 題(吳明隆，2005)，保留 16 題進入因子分析程序，而由 16 題所組成之國中二年級學生師生關係量表的 Cronbach's Alpha 值提高至 0.909。

表 3-2

國中二年級學生師生關係量表項目分析考驗摘要表(N=163)

題項	極端組 比較	題目與總分相關		同質性檢驗			備註
	CR	題目與總 分之相關	校正的題 目總相 關	題目刪 除時的 $\alpha$ 值	共同 性	因素 負荷量	
Q1	4.130	.419**	.366	.91	.662	.724	保留
Q2	4.418	.429**	.387	.909	.788	.796	保留
Q3	3.893	.344**	.279	.909	.534	.670	保留
Q4	5.770	.477**	.403	.911	.313	.472	保留
Q5	1.842	.180**	.097	.909	.430	.648	刪除
Q6	12.120	.675**	.614	.903	.465	.677	保留
Q7	15.042	.769**	.722	.899	.610	.776	保留
Q8	9.900	.641**	.583	.904	.513	.657	保留
Q9	11.901	.730**	.680	.901	.547	.739	保留
Q10	9.833	.663**	.604	.903	.453	.665	保留
Q11	13.750	.794**	.752	.898	.661	.791	保留
Q12	14.628	.765**	.720	.720	.619	.781	保留
Q13	12.764	.780**	.737	.737	.648	.797	保留
Q14	14.774	.758**	.712	.712	.616	.775	保留
Q15	10.040	.682**	.626	.626	.577	.702	保留
Q16	13.698	.762**	.712	.712	.603	.770	保留
Q17	15.869	.759**	.704	.704	.584	.758	保留
總量表 Cronbach's Alpha 值				.909			

## 2. 因素分析

將各題項進行取量適當性 KMO 與 Bartlett 球形檢定，檢定結果顯示，該量表之 KMO 值為 .909，Bartlett 球形檢定  $\chi^2=1437.417$ ， $p<.01$ ，因此此資料適合進行因素分析。

根據表 3-3 得知，KMO=.909，而根據 Kaiser(1974)的觀點，KMO 值大於 .80，且 Bartlett 球形考驗的  $\chi^2$  值為 936.626，而自由度為 120 達顯著，代表各題項間的相關矩陣存在有共同因素存在，適合進行因素分析(吳明隆，

2007)，因此研究者進一步用主成份分析法抽取因素，採最大變異轉軸法，保留特徵值大於 1 的共同因素，共抽取 2 個因素，轉軸後累積解釋變異量為 56.596%。

表 3-3

國中二年級學生師生關係量表因素分析摘要表(N=163)

	積極	消極	共同性	特徵值	解釋變異量	累積解釋變異量
	師生關係	師生關係				
	1	2				
Q1	.384	.767	.662			
Q2	.385	.827	.788	7.236	42.563	42.563
Q3	.285	.665	.534			
Q4	.474	-.320	.313			
Q6	.677	-.095	.465			
Q7	.776	-.101	.610			
Q8	.660	-.273	.513			
Q9	.740	-.007	.547			
Q10	.665	-.125	.453	2.386	14.033	56.596
Q11	.789	-.203	.661			
Q12	.782	-.088	.619			
Q13	.798	-.094	.648			
Q14	.777	-.108	.616			
Q15	.705	-.268	.577			
Q16	.771	-.093	.603			
Q17	.757	.118	.584			
KMO=	.909		Bartlett 球形檢定	$\chi^2=1437.417^{***}$		

研究者進一步依題項敘述內容，參酌理論依據，將各層面因素命名如表 3-4

表 3-4

國中二年級學生師生關係量表各層面因素名稱、對應題項、題數及  $\alpha$  值

因素命名	預試題項的題號	題數	Cronbach's Alpha 值
積極 師生關係	4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17	13	.926
消極 師生關係	1,2,3	4	.783
總量表 Cronbach's Alpha 值			.917

根據學者 Nunnally(1978)認為 Cronbach's Alpha 值等於.70 是一個較低、仍可接受的量表邊界值(轉引自吳明隆,2007)，學者 DeVellis(2011)主張 Cronbach's

Alpha 值介於.65~.70 為最小可接受值，而 Cronbach's Alpha 值介於.70~.80 之間相當好，若 Cronbach's Alpha 值高於.80 到.90 則極佳，從表 3-7 可知，本量表下攝之各層面分量表 Cronbach's Alpha 值介於.70~.80 之間，足見本量表具良好信度。

#### (六)正式量表施測

經過上述刪題過程，研究者將保留之 16 題重新編排，以進行正式施測。

#### (七)驗證性因素分析(CFA)

研究者將 163 位受試者的填答結果，運用 AMOS 17.0 版軟體，藉以驗證國中二年級學生師生關係量表內部結構的適配度，由表 3-5 可知，本模式具良好適配度。

表 3-5

師生關係量表 CFA 分析結果(N=163)

指標名稱	適配度標準	檢定結果	適配度評估
$\chi^2$	愈小愈好，其 P 值至少大於.05 顯著水準。	83.5 df=83, p=.000	不佳 宜參考其他指標
絕對適配指標	GFI 大於.90。	.943	優良
	RMR 小於.05，低於.025 最好	.053	未盡理想
	SRMR 小於.05，低於.025 最好	.0379	優良
	RMSEA 小於.05 優良，.05~.08 良好	.000	優良
A	好		

#### 四、英語學習動機量表

本量表使用楊汶斌(2010)發展之「英語學習動機量表」，採李克特式(Likert)五點量表計分，本量表包括三個向度，分別為價值向度(value componets)、期望向度(expectancy components)、情感向度(affective components)和七個分量表，分別為內在目標導向(intrinsic goal value)、外在目標導向(extrinsic goal orientation)、工作價值(task value)、控制信念(control beliefs)、自我效能(self

efficacy)、期望成功(expectancy for success)、情感焦慮(affective anxiety)，共計24題。其中「內在目標導向分量表」:指學生的學習可否達到精熟、以滿足其求知慾和是否有挑戰性的程度為導向，問卷包含4題，題號分別為1,2,3,4，例如第一題:我以較喜歡對我有挑戰的內容，以便能學到新的東西，Cronbach's  $\alpha$ 係數為.804，佔解釋總變異量為8.920%；「外在目標導向分量表」:指學生重視表現，希望得到報酬、讚美和酬賞等而從事學習活動的程度，包含4題，題號分別為5,6,7,8。例如第5題:在英語課得到好成績，是我最滿意的事，Cronbach's  $\alpha$ 係數為.826，佔解釋總變異量為7.530%；「工作價值分量表」:指學生對於學習工作的重要性、效用性和興趣的看法·得分愈高，表示其從事學習時價值信念越強；反之則愈弱，包含3題，題號分別為9，10，11，例如第9題:我認為學習英語課的內容對自己是有用處的，Cronbach's  $\alpha$ 係數為.880，佔解釋總變異量為8.920%；「控制信念分量表」:指學生將學習上的成功與失敗所做的歸因方式之信念，包含4題，題號分別為12，13，14，15，例如第12題: 如果我用對讀書方法，我就可以學會英語課所教內容，Cronbach's  $\alpha$ 係數為.832，佔解釋總變異量為10.184%；「自我效能分量表」:指學生對於自己在某項特定學習工作的能力評價而言，得分越高，表示其再從事學習時自我效能越強，反之則愈弱，包含3題，題號分別為16，17，18，例如第16題:例如: 我有信心可以解決英語課所教的困難部分，Cronbach's  $\alpha$ 係數為.912，佔解釋總變異量為9.485%；「期望成功分量表」:指學生對於學習某項特定工作時期望能學習成功的程度，得分愈高，表示其對學習成功的期望愈高；反之則愈低，包含3題題號分別為19，20，21，例如第19題:例如: 我期望未來在英語這一科，可以得到很好的成績，Cronbach's  $\alpha$ 係數為.917，佔解釋總變異量為14.267%；「情感焦慮分量表」:指學生對學習工作的情感反應，以情感焦慮分量表中的「認知干擾」與「情緒化」得分作為代表，包含3題，題號分別為22，23，24，例如第22題:在上英語課時，我會感到不自在、不舒服，Cronbach's  $\alpha$ 係數為.803，佔解釋總變異量為12.540%；總量表之Cronbach's  $\alpha$ 係數為.920，顯示該量表具良好信效度。

表 3-6

「英語學習動機量表」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數分析結果

分量表	Cronbach's $\alpha$ 係數	整體Cronbach's $\alpha$ 係數
內在目標導向	.80	
外在目標導向	.78	
工作價值	.71	
控制信念	.77	.92
自我效能	.91	
期望成功	.91	
測試焦慮	.80	

總解釋變異量 71.84%

## 第五節 資料分析

正式研究問卷回收之後，先進行資料檢查及核對，並進行編碼，再以「社會科學統計套裝軟體」(Statistical Package for the Social Science, 簡稱為 SPSS 17.0 for Windows)進行統計資料處理分析，使用的統計方法如下：

### 一、敘述性統計(Discriptive Statistics)

針對問卷施測結果，求取國中生知覺英語教師之教學風格、師生關係各向度及整體的次數分配、百分比、平均數、標準差等敘述性統計分析以瞭解樣本背景變項分布，以了解各該向度和整體的現況。

### 二、t 考驗(t-test)

用以探討不同性別及學校類別之國中生在知覺英語教師教學風格與師生關係的平均數差異的顯著性，亦即檢驗國中生「性別」及「學校類別」對於「國中生在知覺英語教師教學風格」與「師生關係」是否有顯著差異的情形。

### 三、皮爾森積差相關 (The Pearson product-moment correlation)

以皮爾森積差相關來分析「國中生知覺英語教師教學風格」與「英語學習



動機」二者之間的相關情形，同時分析「國中生知覺師生關係」與「英語學習動機」二者之間的相關情形，亦即分別以「國中生知覺英語教師教學風格」與「英語學習動機」為自變項，「英語學習動機」為依變項，探討其之間之相關性。

#### 四、逐步多元迴歸分析 (stepwise multiple regression analysis)

本研究之研究問題之一為探究國中英語教師的教學風格與學生知覺之師生關係對於學習者之學習效能是否存在顯著之預測力？故分別以「教學風格」及「師生關係」各構面為預測變項，以「學習動機」各構面為效標變項，採用逐步法 (stepwise)，求其迴歸預測作用，以分別瞭解預測變項各因素對英語學習動機的迴歸預測作用。



## 第四章 研究結果分析與討論

本章係參酌相關文獻發現及研究目的內容，針對本研究所調查之結果進行分析討論，藉以瞭解台中市國中二年級學生知覺英語教師之教學風格、師生關係與英語學習動機之現況，並根據研究問題與研究假設進行各項統計分析。本章共分為五節：第一節描述性統計；第二節為不同性別及學校類別之國中生對於知覺「英語教師教學風格」與「師生關係」之差異情形；第三節分析國中生知覺「英語教師教學風格」與「英語學習動機」二者之間的相關情形，與國中生知覺「師生關係」與「英語學習動機」二者之間的相關情形；第四節則探究學生知覺之國中英語教師的教學風格與師生關係對於學習者學習動機之預測力。

### 第一節 基本資料之描述性統計

本研究以大台中之公私立國中八年級學生為研究母群體，實施行問卷調查。本研究共發出 630 份問卷，回收 563 份，問卷回收率為 89%，刪除無效問卷後可用問卷數量為 557 份，問卷可用率為 88.4%。

受試學生在性別部分，男生共 276 位，佔有效樣本 49.7%；女生共 280 位，佔有效樣本 50.3%，合計 557 人。在學校類別方面，私立學校共 84 人，佔有效樣本 15%；而公立學校共 473 人，佔有效樣本 84.9%。在學生英語學習經驗方面，學習時間 1-3 年的人數為 109 人；學習時間 3 至 7 年的人數為 120 人；學習時間 7 至 10 年的人數為 245 人，而學習時間 10 年以上的人數為 83 人。課後學習型態方面，以參加校外補習人數為最多，佔總人數 60.7%。其次為課後自我複習佔總人數 12.3%，

表 4-1

學生基本資料描述性統計

學生背景變項	組別	人數	百分比(%)
學生性別	男	276	49.7%
	女	280	50.3%
學校類別	公	473	84.9%
	私	84	15.1%
英語學習時間	1 至 3 年	109	19.6%
	3 至 7 年	120	21.5%
	7 至 10 年	245	44.0%
	10 年以上	83	14.9%
課後學習型態	校內課輔(1)	31	5.5%
	校外補習(2)	338	60.7%
	課後自我複習(3)	69	12.3%
	課後無複習(4)	55	9.9%
	(1)與(2)	50	9.0%
	(1)與(3)	5	0.9%
	(1)與(4)	2	0.4%
	遺漏值	7	1.3%

本研究目的在瞭解國中生所知覺英語教師之教學風格的現況，本問卷共計 19 題，以李克特式五點量表計分，屬自陳量表，由學生依據题目的陳述加以勾選，其各題選項分為「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」及「從未如此」五種類型，各題項最高 5 分，最低 1 分，其中間值為 3 分，平均得分最高者，即代表該學生所知覺之英文教師教學風格係屬於該類型。

依表 4-2 分析所示，557 位國二學生在「教師主導型」層面平均數達 4.12，「小組引導型」和「契約學習型」層面平均數均達 3.38，而「探索學習型」層面平均數則為 3.17，且整體平均數達 3.53，均大於中間值 3；則各層面及整體構面分數，顯示此量表各層面平均數及整體構面均傾向中等以上的程度。再者，進一步就偏態係數來看均屬於負偏態，而在「教師主導型」學習層面偏態係數與其他層面差距甚大，因此得知學生知覺老師的教學型態以「教師主導型」尤

其明顯。同時，在峰度方面，受試者在各層面上的得分均小於零，除教師主導型外，學生知覺英文教師教學風格類型的意見分歧。

表 4-2

國中生知覺「英語教師教學風格」之描述統計分析摘要表(N=557)

變項	平均數	標準差	偏態係數	偏態標準誤	峰度係數	峰度標準誤
教師主導型	4.12	0.68	-.67	.10	-.15	.21
小組引導型	3.38	0.98	-.18	.10	-.75	.21
契約學習型	3.38	0.92	-.20	.10	-.62	.21
探索學習型	3.17	0.98	-.03	.10	-.54	.21
教師風格	3.53	0.74	-.15	.10	-.45	.21

表 4-3

國中生知覺「師生關係」之描述統計分析摘要表(N=557)

變項	平均數	標準差	偏態係數	偏態標準誤	峰度係數	峰度標準誤
積極師生行為	2.61	1.00	0.17	.10	-.75	.21
消極師生行為	1.76	0.99	1.57	.10	1.98	.21
師生關係	2.46	0.78	0.24	.10	-.46	.21

表 4-3 是國中生在師生關係各層面上對於授課之英文教師所感知之師生關係之現況，而該量表包含 16 題，屬自陳量表，由學生依據題目的陳述進行勾選，其選項分為「完全符合」、「相當符合」、「稍為符合」、「有點不符合」、「完全不符合」五種類型，557 位國二學生在「積極師生行為」層面平均數達 2.61，大於「消極師生行為」層面平均數 1.76。偏態部分，受試者在兩種師生關係層面上，得分皆大於 0，均傾向正偏態，受試者填答反應較集中於低分；在峰度方面，受試者在「積極師生行為」層面及整體「師生關係」層面的峰度係數均小於零，屬於低闊峰，反觀「消極師生行為」層面峰度係數大於零，故為高狹峰，由此可

知，學生知覺之消極師生關係的作答情形較為一致。

表 4-4

國中生知覺「英語學習動機」之描述統計分析摘要表(N=557)

變項	平均數	標準差	偏態係數	偏態標準誤	峰度係數	峰度標準誤
內在目標導向	3.60	0.86	.57	.10	7.12	.21
外在目標導向	3.59	0.93	-.46	.10	-.06	.21
工作價值	3.91	0.92	-.67	.10	-.15	.21
控制信念	3.75	0.84	-.36	.10	-.25	.21
自我效能	3.59	0.99	-.44	.10	-.10	.21
期望成功	4.07	0.94	-.97	.10	.61	.21
情感焦慮	2.47	0.69	.82	.10	1.91	.21
英語學習動機	3.58	0.66	-.47	.10	.23	.21

表 4-4 是探討國中生所知覺之英語學習動機各層面的統計分析，國中生英語學習動機量表，分為「內在目標導向」、「外在目標導向」、「工作價值」、「控制信念」、「自我效能」、「期望成功」和「情感焦慮」等七個分量表。而在七個層面上單題的平均分數介於 2.47~4.07 之間，其中以「期望成功」的平均數 (M=4.07) 最高，顯示學生對於期望自己能學好英文，進而獲得信心的認同度最高，同時，學生肯定學習英語具重要性與實用性，而其中以「情感焦慮」的平均數 (M=2.47) 的分數最低，顯示學生投入在校英文學習較少受情感因素左右，與楊汶斌(2000)研究結果如出一轍，但整體學習動機量表的平均數為 (M=3.58)，已屬於中上程度，只要在加以輔導與鼓勵，仍有提升的空間。再者，就偏態係數來看，除了「內在目標導向」和「情感焦慮」均屬於正偏態，其餘各層面皆屬負偏態，其中以「期望成功」層面負偏態係數最小。在峰度方面，受試者在「外在目標導向」、「工作價值」、「控制信念」和「自我效能」各層面

上的得分均小於零，呈現低闊峰；但「內在目標導向」、「期望成功」和「情感焦慮」各層面上的得分則大於零，屬於高狹峰，足見受試者對於「外在目標導向」、「工作價值」、「控制信念」和「自我效能」的看法較不一致，然而受試者在「內在目標導向」、「期望成功」和「情感焦慮」各層面上的反應較為一致。

## 第二節為不同性別及學校類別之國中生對於知覺「英語教師教學風格」與「師生關係」之差異情形

本節旨在探討不同背景變項之國二學生在知覺英語教師教學風格、師生關係與學習動機之差異情形。其中個人背景變項包括性別與學校類別。考驗方法則以背景變項為自變項，英語教師教學風格與師生關係為依變項，藉由統計方法獨立樣本 t 檢定進行差異性考驗，用以瞭解不同背景變項的國二學生，在知覺英語教師之教學風格與其師生關係之差異情形。

### 一、不同性別國中二年級學生知覺師生關係調查差異分析

表 4-5 為探討不同性別的國二學生所知覺與英語教師之師生關係中的差異情形，利用獨立樣本 t 檢定進行分析，其檢定結果顯示男生知覺消極師生行為平均數為 1.99(SD=1.06)大於女生平均數 1.53(SD=0.86)，而不同性別對於積極的師生行為之知覺未達顯著差異，支持部分研究假設 2-1。

表 4-5

不同性別國中生知覺「師生關係」之差異情形分析摘要表(N=557)

變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	P 值	差異方向
積極師生行為	1.男	276	2.58	1.04	-54	.28	無顯著差異
	2.女	278	2.64	0.96			
消極師生行為	1.男	276	1.99	1.06	.50	.00	男生 > 女生
	2.女	278	1.53	0.86			

\*\* $p < .01$ 

## 二、不同性別國中二年級學生知覺英語教師教學風格調查差異分析

為探討不同性別的國二學生所知覺的英語教師教學風格中的差異情形，經由獨立樣本 t 檢定進行統計分析，其檢定結果顯示無論男女對於知覺英語教師教學風格中各變項並無顯著差異，因此學生的性別對於教師教學風格的知覺並無差異的，拒絕研究假設 1-1。

## 三、公、私立國中二年級學生知覺師生關係調查差異分析

表 4-6

公、私立國中生知覺「師生關係」之差異情形分析摘要表(N=557)

變項	背景	人數	平均數	標準差	t 值	P 值	差異方向
積極師生行為	1.公	467	2.05	0.80	-4.70**	.00	私立 > 公立
	2.私	84	2.50	0.80			
消極師生行為	1.公	467	1.77	1.01	.20	.84	無顯著差異
	2.私	84	1.74	0.86			

\*\* $p < .01$

表 4-6 為公、私立國中年級學生知覺師生關係之積極的師生關係與消極的師生關係之各構面得分結果支持部分研究假設 2-2。從表中資料顯示，就公私立學校而言，私立國中的學生知覺積極師生關係平均數為 2.50(SD=0.80)顯著高於公立學校的國中生 2.05(SD=0.80)，但是就消極的師生關係層面而言，則公私立學校受試者並無顯著差異，。

#### 四、公、私立國中二年級學生知覺英語教師教學風格調查差異分析摘要表

表 4-7 公、私立國中年級學生知覺英語教師風格各構面得分結果。從表中資料顯示，就公、私立學校而言，私立國中的學生知覺英語教師的教學風格在各面向皆較公立學校的國中生為顯著。

以各層面進一步析論，私立學校學生知覺「教師主導型」的平均數為 4.43(SD=0.54)為最高，高於公立學校學生填答之平均數 4.06(SD=0.69)；同時，私立學校學生知覺「小組引導型」層面的平均數為 3.98(SD=0.87)，亦高於公立學校受試者填答反應之平均數 3.29(SD=0.97)；且私立學校學生知覺「契約學習型」的平均數為 3.82(SD=0.81)，也高於公立學校學生填答的平均數 3.30(SD=0.92)；再者，私立學校學生知覺「探索學習型」的平均數為 3.74(SD=0.95)，亦大於公立學校學生自陳得分平均數 3.06(SD=0.95)





表 4-7

公、私立國中生知覺「英語教師風格」之差異情形分析摘要表(N=557)

變項	背景	人數	平均數	標準差	t 值	P 值	差異方向
教師主導型	1.公	467	4.06	0.69	-4.63**	.00	私立 > 公立
	2.私	84	4.43	0.54			
小組引導型	1.公	467	3.29	0.97	-5.30**	.00	私立 > 公立
	2.私	84	3.98	0.87			
契約學習型	1.公	467	3.30	0.92	-4.90**	.00	私立 > 公立
	2.私	84	3.82	0.81			
探索學習型	1.公	467	3.06	0.95	-5.97**	.00	私立 > 公立
	2.私	84	3.74	0.95			

\*\* $p < .01$ 

### 第三節國中生知覺「英語教師教學風格」與「英語學習動機」之相

#### 關性與「師生關係」與「英語學習動機」之相關性

務求回應研究目的二與研究目的三，本節旨在探討國二學生知覺其英語教師的教學風格與自身與英語教師之師生關係對其英語學習動機的關聯情形。研究者透過皮爾森積差相關(Pearson product-moment correlation)，檢測教師之教學風格各層面、師生關係各層面與學習者英語學習動機各層面彼此相關性，其統計分析結果摘要如表 4-8 所示。

同時，根據表 4-8，研究者臚列幾點說明於下，以臻研究目的之達成：

#### 一、教學風格與英語學習動機關聯性分析

如表 4-8 示，整體的教學風格與整體英語學習動機呈現正相關，兩者間的相關係數為.47( $p=.00 < 0.01$ )，達中度相關，意即學生對於英語教師之教學風格知覺越高，則該生具備越正向的英語學習動機。

## 二、各構面之教學風格與各構面之英語學習動機之相關分析

如表 4-8 所示，在「情感焦慮」層面上，「整體教學風格」、「小組引導型」與「契約學習型」僅達低度相關，以及在「教學主導型」和「探索學習型」呈現未達顯著相關外，其餘各構面之教學風格與各構面之英語學習動機約略皆呈現中低度相關，支持研究假設三。

表 4-8

國中二年級學生知覺英語教師之教學風格與英語學習動機積差相關分析摘要表

構面	英語學習動機						情感 焦慮	學習 動機
	內在目標 導向	外在目標 導向	工作價值	控制信念	自我效能	期望成功		
教 師 主 導 型	.32**	.31**	.32**	.33**	.27**	.34**	-.02	.38**
學 小 組 引 導 型	.32**	.26**	.32**	.29**	.25**	.27**	.12**	.36**
風 契 約 學 習 型	.38**	.33**	.34**	.32**	.27**	.29**	.09*	.40**
格 探 索 學 習 型	.38**	.39**	.38**	.33**	.35**	.33**	.06	.45**
整 體 教 學 風 格	.42**	.38**	.40**	.38**	.33**	.36**	.08*	.47**

$p^* < 0.05$   $p^{**} < 0.01$

根據表 4-9，研究者說明以下幾點：

### 一、積極師生關係與英語學習動機關聯性分析

由表 4-9 得知，積極師生關係與各層面之英語學習動機皆呈現中度相關，支持研究假設四。唯獨在「情感焦慮」層面呈現未達顯著相關，可見積極師生關係與情感焦慮關係極低。

## 二、消極師生關係與英語學習動機關聯性分析

此變項因設定為反向題，故表 4-9 於統計分析結果顯示消極師生關係與學生英語學習動機各層面，相關係數呈現低度相關。再者，「消極的師生行為」與「內在目標導向」相關係數為-.22，而與「外在目標導向」相關係數為-.23，並與「工作價值」相關係數為-.30，亦與「控制信念」相關係數為-.21，且與「自我效能」相關係數為-.20，也與「期望成功」相關係數為-.25，皆為低度相關。然而「消極的師生行為」與「情感焦慮」相關係數為.20，達到低度正相關。

表 4-9 顯示學生知覺消極師生關係與其自身之英語學習動機之相關係數為-.25，呈現低度相關，因此當學生知覺消極的師生關係得分越高時，英語學習動機則越低，亦支持研究假設四。然而消極的師生行為與情感焦慮變項相關係數呈現正值，且相關係數為.20，顯示學生知覺消極師生關係與情感焦慮呈現正相關。

表 4-9

國中二年級學生知覺英語教師之師生關係與英語學習動機積差相關分析摘要表

構面		英語學習動機							學習動機
		內在目標 導向	外在目標 導向	工作價值	控制信念	自我效能	期望成功	情感 焦慮	
師生 關係	積極師生行為	.44**	.46**	.43**	.36**	.44**	.43**	.02	.52**
	消極師生行為	-.22**	-.23**	-.30**	-.21**	-.20**	-.25**	.20**	-.25**

\*\* < .01

根據下表 4-10，研究者將師生關係與教學風格之各層面分別呈現相關性分析

#### 一、「積極的師生行為」與「教學風格」各層面之相關分析

在「積極的師生行為」方面，「教師主導型」與「契約學習型」相關係數皆.42，與「探索學習型」相關係數為.43，皆達到中度相關。但與「小組引導型」相關係數為.36，達到低相關。

#### 二、「消極的師生行為」與「教學風格」各層面之相關分析

「消極的師生行為」與「教師主導型」相關係數為.21，呈現低度正相關。而「消極的師生行為」與「探索學習型」相關係數為-.11，達到低度負相關。但「消極的師生行為」與「小組引導型」和「契約學習型」未達顯著相關。以上研究顯示支持部分研究假設五。

表 4-10

國中二年級學生知覺英語教師之教學風格與師生關係積差相關分析摘要表

構面	教學風格				
	教師主導型	小組引導型	契約學習型	探索學習型	整體教學風格
積極師生行為	.42**	.36**	.42**	.43**	.48**
消極師生行為	.21**	-.08	-.07	-.11*	-.13**

\* $p < .05$     \*\* $p < .01$

### 第四節學生知覺之國中英語教師的教學風格與師生關係對於學習者

#### 學習動機之預測力

由上節相關性分析得知，學生知覺之國中英語教師的教學風格與師生關係對於學習者學習動機具有顯著的正相關。為了進一步檢測其是否具有因果關係，因此本研究以逐步多元迴歸分析(stepwise multiple regression analysis)的方

法來進行檢測及解釋。故分別以「教學風格」及「師生關係」各構面為預測變項，以「學習動機」各構面為效標變項，採用逐步法（stepwise），求其迴歸預測作用，以分別瞭解預測變項各因素對英語學習動機的迴歸預測作用。

由表 4-11 可知，積極的師生關係對於英語學習動機的預測力達顯著水準 ( $p=.000 < .001$ )，積極的師生關係之多元相關係數為 0.52，可以有效解釋英語學習動機 27% 的變異量。而 F 值 203.75 達顯著水準，表示迴歸分析具有預測力；而標準化迴歸係數  $\beta$  值為 0.34，顯示學生知覺積極師生關係程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越高。

再者，投入教師以探索學習型為主的教學風格於英語學習動機的預測力達顯著水準 ( $p=.000 < .001$ )，探索學習型之多元相關係數為 0.57，可以有效解釋英語學習動機 33% 的變異量。而 F 值 136.21 達顯著水準，表示迴歸分析具有意義；而標準化迴歸係數  $\beta$  值為 0.24 為正值，顯示學生知覺探索學習型程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越高。

繼而投入消極師生關係對於英語學習動機的預測力達顯著水準 ( $p=.000 < .001$ )，消極師生關係之多元相關係數為 0.59，可以有效解釋英語學習動機 34% 的變異量。然標準化迴歸係數  $\beta$  值為 -0.11 為負值，顯示學生知覺消極師生關係程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越低。

最後投入教師主導型對於英語學習動機的預測力達顯著水準 ( $p=.000 < .001$ )，教師主導型之多元相關係數為 0.59，可以有效解釋英語學習動機 35% 的變異量。然標準化迴歸係數  $\beta$  值為 0.11 為正值，顯示學生知覺教師主導型程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越高。

表 4-11

國中生知覺英語教師教學風格、師生關係對英語學習動機之逐步多元迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元相關 係數	決定係數 R <sup>2</sup>	增加量 ( $\Delta R^2$ )	F值	淨F值 ( $\Delta F$ )	Beta ( $\beta$ )
積極師生關係	0.52	0.27	0.27	203.75***	203.75***	0.34
探索學習型	0.57	0.33	0.32	136.21***	50.50***	0.24
消極師生關係	0.59	0.34	0.34	96.55***	11.89***	-0.11
教師主導型	0.59	0.35	0.35	75.07***	7.33***	0.11

\*\*\*  $p < .001$ 

由表 4-12 可知，整體的教學風格對於英語學習動機的預測力達顯著水準 ( $p = .000 < .001$ )，整體的教學風格之多元相關係數為 0.42，可以有效解釋英語學習動機 18% 的變異量。而 F 值 118.88 達顯著水準，表示迴歸分析具有預測力；而標準化迴歸係數  $\beta$  值為 0.30，顯示學生對整體的教學風格的知覺程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越高。

再者，投入整體師生關係對於英語學習動機的預測力達顯著水準 ( $p = .000 < .001$ )，整體師生關係之多元相關係數為 0.48，可以有效解釋英語學習動機 23% 的變異量。而 F 值 82.40 達顯著水準，表示迴歸分析具有意義；而標準化迴歸係數  $\beta$  值為 0.26 為正值，顯示學生知覺整體師生關係程度愈正向者，其英語學習動機之程度亦會越高。此研究結果支持研究假設六。

表 4-12

國中生知覺英語教師整體教學風格及師生關係對英語學習動機之逐步多元迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元相關 係數	決定係數 R <sup>2</sup>	增加量 ( $\Delta R^2$ )	F值	淨F值 ( $\Delta F$ )	Beta ( $\beta$ )
整體教學風格	0.42	0.18	0.16	118.88***	118.88***	0.30
整體師生關係	0.48	0.23	0.23	82.40***	38.000***	0.26

\*\*\*  $p < .001$ 

綜合以上所述，依據研究假設彙整驗證結果，依序歸納本研究之結論。不同性別的國中生感知英語科教師教學風格並無顯著差異，但私立學校的國中生

其所感知之英語科教師教學風格大於公立學校學生。男生知覺在消極的師生行為上大於女生，但在積極師生行為上卻無顯著差異。私立學校的國中生其所知覺之積極的師生行為大於公立學校學生，但在消極師生行為上卻無顯著差異。而學生知覺之整體教學風格與整體英語學習動機有顯著差異，並且學生知覺師生關係與學習動機之相關係數亦有顯著差異。再者，部分師生關係層面與部分教學風格層面之間，具顯著的相關性。而國中生所知覺英語科教學風格與師生關係對英語學習動機有顯著預測力。

表 4-13

研究假設驗證結果

研究假設	驗證結果
假設一:不同背景變項的國中生，其所知覺之英語科教師教學風格有顯著差異。	
1-1:不同性別的國中生知覺英語科教師教學風格有顯著差異。	不支持
1-2:不同學校類別的國中生其所知覺之英語科教師教學風格有顯著差異。	私立 > 公立
假設二:不同背景變項的國中生，其所知覺師生關係有顯著差異。	
2-1:不同性別的國中生其所知覺之師生關係有顯著差異。	部分支持
2-2:不同學校類別的國中生其所知覺師生關係有顯著差異。	部分支持
假設三:國中生所知覺之英語科教師教學風格與學生英語學習動機有顯著差異。	支持
假設四:國中生所知覺與英語教師之師生關係和學生英語學習動機有顯著差異。	支持
假設五:國中生所知覺之英語科教師教學風格與師生關係有顯著相關。	支持
假設六:國中生所知覺之英語科教師教學風格與師生關係對學生英語學習動機有顯著預測力。	支持

## 第五章 結論與建議

本研究藉由量表的調查，瞭解學生知覺英語教師教學風格及師生關係與其英語學習動機之相關現況。茲就受試者自陳情形經統計分析後，研究者根據研究目的逐一提出研究結論與相關建議。第一節的結論則分別呈現歸納資料的分析結果，並針對此進行討論與詮釋，提出本研究的研究結論。第二節建議部分，則綜合文獻探討及資料分析結果與發現，針對未來的研究與教育方針提出建議。

### 第一節 結論

綜合本研究之研究目的、基本假設及問卷調查統計分析之結果，歸納出本研究之結論，茲將結論分述如下：

#### 一、臺中市國中學生知覺英語教師教學風格及師生關係之現況

557 位國二學生在「教師主導型」層面平均數達 4.12 分數最高，其結果顯示目前學生知覺英語教師之教學風格仍以教師主導型為居多，多數學生認為老師在教學的過程中身兼教學目標、活動內容與教學評量的決策者，此結果與林維真(2008)、楊汶斌(2010)相同，因此研究者以為縱然 102 年的國二學生雖為實施 12 年國教的第一屆學生，但是囿於在國三畢業前仍需要接受目前教育部所公佈的會考制度來評量三年所學成果，故英語老師目前部分的教學模式仍以考試成績為重，所以教師多仍以直接主導課程與教學內容為主要其教學核心，肇因該教學風格較容易掌控學生的學習進程，進一步瞭解學生成就表現。而「小組引導型」和「契約學習型」層面平均數均達 3.38，雖較「教師主導型」分數為低，顯示學生仍可覺知教師在教學上亦會注重同儕間合作學習，期能藉由部分教學主權下放，期能培養學生自主學習，增益學習的多元性及啟發性。而「探索學習型」層面平均數則為 3.17，為整體學習風格中得分最低，肇因該教學風



格以學生為中心，依循教學風格的教師會讓學生自由選擇其報告主題，並鼓勵學生透過不同方式學習英語，進一步讓學生能對於自身的表現給予回饋，著眼於學習者能擬定自我學習目標，期能形塑能為己身學習表現負責的學習者，故過程中從學習目標的擬訂、學習內容的挑選乃至於教學評量的運用皆以學習者為主，因此，相較於其他教學風格而論，研究者認為此種教學風格較不能以一般評量加以檢測，易引起學生及家長對老師的評分標準產生質疑，因此教師較少使用此風格。再者，就教學風格各層面偏態係數來看均呈現負偏態，而在「教師主導型」學習層面與其他層面差距甚大。

對於國中生知覺與英語教師之師生關係現況而言，在「積極師生行為」層面上，對於授課之英文教師所感知之師生關係平均數達 2.61，大於「消極師生行為」層面平均數 1.76，顯示知覺學生與英語教師之間的關係較為正向積極。

而學生所知覺之英語學習動機各層面的現況統計分析所示，國中生英語學習動機量表在七個層面上單題的平均分數介於 2.47~4.07 之間，其中以「期望成功」工作價值的平均數(M=4.07)最高，顯示學生期許自我能學好英文，並對此深具信心，並且學生對於學習英語的重要性與應用持肯定的態度。而「情感焦慮」的平均數(M=2.47)的分數最低，顯示學生對於在校英語學習方面的情感因素較少，此研究結果與陳秋麗(2005)、楊汶斌(2010)的研究結果部分吻合。推測其原因可能因為學校及教師對於成績不佳的學生，不會有過多的處罰或責備，因此減少學生對於學習的焦慮感。而學習者整體的學習動機平均數為(M=3.58)，屬於中上程度，顯示國中生對於英語學習動機仍抱持有正面肯定的態度，只要再給予較多的鼓勵與扶持，定能有效提振學習者的英語學習動機。

## 二、不同的背景變項的臺中市國中學生在知覺英語教師教學風格的差異情形

在性別方面，無論男女學生所感知之英語教師之教學風格皆以「教師主導型」分數為最高，其次為「小組引導型」、「契約學習型」與「探索學習型」，再者，以統計方法獨立樣本 t 檢定進行差異性考驗，結果並無顯著差異，可見

不同性別之學生所知覺的英語教師教學風格並無顯著差異存在，此結果與楊汶斌(2010)相同。

而就就讀公立或私立國中八年級學生知覺英語教師風格各構面得分結果而論，從表中數據顯示，私立國中的學生知覺英語教師的教學風格在各面向皆較公立學校的國中生為顯著。尤其以「教師主導型」的平均數為最高，顯示在私立學校以教師主導的風格最為明顯，研究者推其原因為中部私立學校多以就英語能力的培養為招生重點，故學習者需要學習範圍較多亦較廣，同時，私立學校教師對於學習者學業成就的要求亦較公立學校來得嚴格，因此教師多採教師主導的模式，期能直接督促學生學習，並從中瞭解學生的學業表現，因此學生感知此風格較為明顯。

### 三、不同的背景變項的臺中市國中學生在師生關係的差異情形

不同性別的國二學生所知覺與英語教師之師生關係中顯示，男生知覺消極師生行為平均數大於女生平均數，因此男生較易知覺消極師生關係之存在。而不同性別的國中二年級男女生在於積極的師生行為並無顯著差異。

就公、私立國中年級學生知覺師生關係之積極的師生關係與消極的師生關係之各構面得分結果顯示，私立國中的學生知覺積極師生關係平均數為高於公立學校的國中生，研究者推測疑因為私立國中多強調常模參照標準，且家長對教學期望較高，故學習者的課業壓力較重，然而為獲致較佳的教學成效，師生關係的建立亦是教師教學經營的重點，唯有讓學生感受到老師的用心，並對他們具有真誠、善意的關心，學生方會更用心在課業上。但是對於消極的師生關係而言，則公私立學校並無明顯差異。

### 四、臺中市國中學生知覺英語教師風格對英語學習動機的影響之差異情形

對於整體的教學風格與整體英語學習動機而言呈現正相關，相關係數達中度相關，顯示學生對於英語教師之教學風格知覺越高，則該生則具備越正向的英語學習動機。此外，除「小組引導型」、「契約學習型」和「探索學習型」與「情感焦慮」則呈現低度相關，其餘各構面之教學風格與各構面之英語學習動機大略達到中低度相關，其中以探索學習型與英語學習動機各構面之相關程度較高，具中度相關，推測學生期待老師可以提供多元的學習方式，例如電腦、英語廣播等，讓學生們選擇自己感興趣的主題，並且擬定自己的學習目標，對自己的學習負責。佐以老師真誠的鼓勵與部份的引導，有別於以往學生習慣教師主導型的教學模式，顯示學生偏愛互動的學習模式，不再是課堂上單向的授課模式。

#### 五、臺中市國中學生知覺師生關係對英語學習動機的影響之差異情形

學生知覺整體師關係與整體的英語學習動機呈現正相關，達中度相關，顯示兩者之間具有正向的關聯性，進一步分析積極師生關係與各層面之英語學習動機皆呈現中度相關，表示學生知覺老師態度越正向，換句話說，學生越知覺本身被教師所關心或獲得來自教師的鼓勵，則學習者的英文學習動機則越趨正向，然而在「情感焦慮」層面呈現非常低度的相關，相關係數僅為.02，因此得知積極師生關係與測試焦慮並未達顯著相關。

在消極師生關係中與英語學習動機各層面，相關係數呈現低度負相關。因此當學生知覺英語科老師態度不公平，或者不知原因被英文科老師責罵或處罰時，英語學習動機則越低。然而消極的師生行為與情感焦慮變項相關係數呈現正值，相關係數為.20，顯示學生知覺消極師生關係與測試焦慮呈現正相關。

#### 六、臺中市國中學生知覺英語教師風格與師生關係之相關性

「積極的師生行為」與教學風格知各面向相關係數為皆達到中度相關，顯示與各層面之間的相關性達顯著水準，因此得知積極的師生行為與四種教學風格之間具有正向關聯性。

「消極的師生行為」與「教師主導型」相關係數為.21，顯示學生知覺消極師生行為與教師主導型的教學風格之間具有相關性。但「消極的師生行為」與「探索學習型」相關係數為-0.11，達到低度相關。推測其原因是在此教學風格中，老師給予較多的自由與自行發揮的空間，並且要求自我評鑑與負責，因此較不易察覺消極的師生行為。而「消極的師生行為」與「小組引導型」和與「契約學習型」未達顯著相關。

## 七、臺中市國中生知覺英語教師風格與師生關係對於英語學習動機具有顯著預測力？

積極的師生關係對於英語學習動機的預測力達顯著水準，顯示學生知覺積極師生關係程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越高。同時，教師以探索學習型為主的教學風格於英語學習動機的預測力達顯著水準，顯示學生知覺探索學習型程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越高。且消極師生關係對於英語學習動機的預測力達顯著水準，顯示學生知覺消極師生關係程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越低。最後，教師主導型對於英語學習動機的預測力達顯著水準，顯示學生知覺教師主導型程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越高。

整體的教學風格對於英語學習動機的預測力達顯著水準顯示學生對整體的教學風格的知覺程度愈高者，其英語學習動機之程度亦會越高。再者，整體師生關係對於英語學習動機的預測力達顯著水準，顯示學生知覺整體師生關係程度愈正向者，其英語學習動機之程度亦會越高。

由以上研究問題結論可推測，目前國中學生所知覺之較師教學風格仍以較師主導型為主，此結果與林維真(2008)、楊汶斌(2010)相同。雖然 12 年國教勢在必行，但是台灣家長普遍的教育期望仍以學業成就為指標，因此考試變成為了無法避免的評量工具，雖說 12 年國教免試升學，但國中三年級最後畢業前的會考題目程度可能比基測更高，有別於現行基測入學考試題目屬中偏易，卻也成為國中學子們需要努力通過的目標，因此在此研究中所調查的國二學生，雖為 12 年國教開始實施第一屆免試升學的對象，但學生知覺的教學模式仍是以較師主導型居多，肇因該教學型態較容易掌控整體學習進度，也較利於快速提升考試成績。

但在教學各層面上，雖然學生知覺小組引導型與契約學習型的分數較低，但也反應出英語教師們還是會以分組的方式讓學生以相互合作的方式學習並且討論，已有別於以往為了考試成績而採取填鴨式的教學型態。

然而學生知覺探索學習型態對於整體的英語學習動機而言分數卻為最高，顯示學生仍需要更加開放和自主多元的學習方式，方能提升各面向的英語學習動機。

就整體師生關係而言，學生知覺積極的師生關係確實有助於學生的學習動機，然而國中學生對於消極的師生關係也會有所感受，因此避免學生喪失英語學習動機，除了教師之教學風格能為學生所喜愛之外，與國中學生保持良好的師生關係在幫助學生建立英語能力的同時，也是不可或缺的。

## 第二節 建議

根據上述的研究發現與結論，本節將對於家長、教師、學校和相關教育行政機關提出建議，以提供相關人員及未來研究者參考。

### 一、對家長之建議

### (一) 引發孩子對於英語學習的動機

本研究顯示在調查國二學生的學習動機的七項分量表中以「期望成功」的平均數最高，顯示學生對於英語學習的重要性是持正面肯定的態度，也期望自己可以學好英文，得以應用在生活環境。然而孩子的成績與其就讀的學校並不能保證孩子的未來，孩子即早踏上英文學習之旅，學習的成效亦不一定比別人學習表現好，唯有鼓勵孩子持續學習，將英語學習形塑為其的習慣與興趣，若一味以考試成績來評定孩子學習成效，成為孩子學習英文興趣的絆腳石，使學習成為孩子沉重的負擔。父母亦扮演影響孩子英文學習動機的關鍵，因此父母若能讓孩子明白知道語言學習的目的，時常給予鼓勵、安慰與適時的輔導，並且不做不合理的比較，一旦孩子的學習遇到瓶頸或阻礙時，才不容易放棄，更重要是對於語文的學習不會產生反感與排斥。

### (二) 提供英語學習的環境

本研究發現，學生知覺教師風格的調查中偏好有趣並與生活經驗相關的英語學習模式，因此若是家長能多方面提供各方面與英語相關的資訊並且做到親子互動，如與英語繪本親子共讀、英語歌曲或盡量使孩子可以接觸英語相關的環境與經驗，迎合孩子的需要，便較能提升孩子的英語學習的動機。

### (三) 關心孩子的學校師生互動情形

在研究中得知學生知覺師生關係對於其英語學習動機有所影響，因此家長應時常與孩子溝通，關心孩子在學校的師生互動與在學校的整體生活，如此一來，家長方能與老師配合，掌握孩子在校的學習狀況，共謀孩子的學習成長。

## 二、對教育行政單位的建議

### (一) 鼓勵教師創新教學法

本研究顯示學生知覺知英語教師之教學風格對於英語的學習動機會有一定的影響。近年來政府教育單位鼓勵英語學習，並且給予許多相關的補助。然而學生的英語學習動機，除了硬體設備的需要以外，一部分是來自學校英語教師的教學風格，與學生知覺知師生關係。以往因為升學壓力，導致大多國中英語教師教學無法活化，但隨著免試升學的開辦，盼教育機關設立相關機制，讓有熱情有理想的教師得以發揮所長，落實教育理念，以幫助學生提升英語聽說讀寫四方面的應用能力。

## (二) 活化國中學生學習成就評量機制，強化國中學生英語素質

為迎頭趕上國際教育潮流、提升國民素質、增進國家競爭力，教育行政單位重視學生的英語力，因此推行十二年國教後，國中英語科部分則考加考英文聽力，如此一來國中英語教學也必須面臨變革，不再以考試為指標。教育行政單位所擬定的評鑑機制對於老師的教學方向會有一定的影響，也進而影響教師的教學風格，因此為能落實真正免試升學，建議教育行政單位能活化國中學生英語學習成就評量機制，並且跳脫以往的考試模式，著重學生學習活用的英語，方能使英語教育真正落實。

## 三、對學校的建議

### (一) 建立完善的英語學習環境

依據本研究結果發現，較多元活潑的探索學習方式方能有助於學生對英語學習動機之提升，因此建議校方在硬體方面應多建置英語學習的環境，諸如強化資訊設備，讓學生藉由資訊設備的運用，得以接觸英語學習環境，亦能在學校各單位的告示牌皆附上英文翻譯，以營造學校的雙語環境，同時，營造鼓勵英語學習的校園氛圍，藉由定期舉辦英語相關活動，例如營隊、比賽或表演等，以茲彰顯學校對於英文能力及英文學習之重視。其次，英語學習的目的在於應

用，建議校方應給予英語教師較大教學自我的空間發揮所長，帶領學生進入英語學習的領域。

## （二）建立完善的輔導機制

在英語學習動機的研究結果中顯示，學生對於英語學習的重要性普遍認同，也希望可以運用在實際生活中，因此建議校方對於英語學習較落後或信心較缺乏的同學建立完善輔導機制，給予較多的關心與陪伴，以進步為主要評量方向，給予較多的鼓勵代替責罵，一方面建立良好的師生關係，也可以強化學生的學習自信心，提高英語學習的動機。

## 四、對老師的建議

### （一）活化教學風格

因研究結果顯示學生知覺目前在校英語教師之教學風格較多屬於教師以教師為主導之類型，但是對於學生英語學習動機影響較大的卻顯示為「探索學習型」的教學風格，因此建議，以教師為主導的教學風格雖仍蔚為主流，但隨著十二年國教的推動，國中學生的學習不再以考試為方向，教學的方式也需嘗試多元的變化，配合各種可能引起學生學習動機的教學方式為主要的教學風格，滿足學生對英語學習的好奇心，進而達到英語學習的目的。

### （二）建立良好的師生關係

在研究結果中顯示積極之師生關係有助於提高學生的學習動機。因此強化師生關係的建立也是在輔導學生學習過程中需要被重視的。在青春期的孩子較在乎人際的互動關係，老師若能積極的培養與學生良好的互動關係，便較能掌握學生的學習，並且可以藉由良好的師生互動關係不只鼓勵學習動機較弱的學



生持續學習，並且也可以幫助原本對於英語學習有熱情的同學，在學習的過程中學習得更開心。

#### 五、對未來研究的建議

本研究的對象因受限於人力、物力及時間的限制，因此僅就公私立國中二年級學生為推論對象，但就學生之基本資料描述性統計知結果顯示約 60.7%的同學有補習經驗，因此建議未來研究者可以將受試者的校外補習英語學習經驗列入研究架構中，做進一步的分析與探討。又因本研究是以問卷調查法來探討學生知覺之教學風格與師生關係對於學習動機的影響，但是此研究法較無法深入得知學生內心的具體感受，因此本研究建議未來研究者可以搭配質性的訪談，蒐集之資料可以提供研究者檢核受試者的答案，使研究結果更為精確。

## 參考文獻

### 壹、中文部分

- 毛國楠、劉政宏、彭淑玲、李維光和陳慧娟(2008)。能力信念、學業自我價值後效與學業成就對國小學生學習動機與學習情緒之影響。教育心理學報，39(4)，569-588。
- 王甘草(2004)。中國傳統書院的人格教育與師生關係之研究。國立彰化師範大學未出版之碩士論文，彰化。
- 王美珍(2006)。國小教師教學風格的形塑歷程及其影響因素之研究。國立新竹教育大學人資處課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 王珩(2005)。國小英語教師學習與教學風格之研究。臺中教育大學學報，19(2)，71-88。
- 王彩鈴(2005)。學習動機提昇教學方案融入英語科教學對國中生學習動機與學習成就之影響。慈濟大學教育研究所未出版之碩士論文，花蓮。
- 古碧蓮(2008)。國小高年級學童親子關係、師生關係與學習動機之研究。實踐大學會工作學系碩士論文，未出版，台北。
- 石文宜(2006)。國中生人格特質、師生互動關係與偏差行為之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 江金靜(2010)。國民小學師生關係品質與學生學習動機之研究。國立嘉義大學教育學系暨研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 吳明隆(2005)。SPSS 統計應用學習實務。台北市:知城數位科技股份有限公司。
- 吳佩娟(2010)。臺南縣國小學生知覺教師教學投入與師生關係之探討。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士論文，未出版，台南。
- 吳清山(2000)。學校績效責任的理念與策略。學校行政，6，3-13。
- 吳嘉賢(2002)。國小教師對學校學習型組織特性覺知與教學型態關係之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

- 李茂興 (譯)(1998)。教學心理學(Guy R.Lefrancois 著)。台北: 弘智(原版出於 1997 年)。
- 李茂興(譯) (1998)。教學心理學 (Lefrancols, G.R.著)(1997)。台北: 旭昇
- 李俊儀(2003)。後期中等學校工業類學生對教師教學風格與教學效能之研究。雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文, 未出版, 雲林。
- 李靜怡(2004)。國中生的師生關係、同儕關係與其快樂來源、快樂程度之相關研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 台中市。
- 汪文俊 (2003)。我國高職工業類學生學習風格及對教學風格偏好之研究, 台北科技大學技職教育研究所論文, 未出版, 台北。
- 沈翠蓮 (2001)。教學原理與設計。台北市: 五南。
- 周文松(2007)。國中學生學習動機、家長教育期望與學業成就關係之研究——以中部地區為例。國立彰化師範大學教育研究所未出版之碩士論文, 彰化。
- 周燦德(2008)。師生關係理論及實徵研究分析。教育研究月刊, 2, 80-84。
- 周韋成(2009)。中學生學習動機、知覺英語教師教學風格。國立彰化師範大學未出版之碩士論文, 彰化。
- 林士乾(2005)。國小五年級課堂內師生權力關係及成因之研究。國立教育大學國民教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義市。
- 林志哲(2007)。期望、價值與數學成就關係之結構方程模式驗證: 以 TIMSS 2003 臺灣地區資料為例。初等教育學刊, 27, 71-94。
- 林清江 (1997)。教育社會學。臺北: 國立編譯館。
- 林章榜、廖主民(2005)。Eccles 的期望-價值理論的概念與應用。國立臺灣體育學院體育學系(所)刊, 5, 85-89。
- 林生傳(2012)。教育心理學。台北: 五南。
- 林維真(2008)。學生學習風格、教師教學風格與英語科學習成效之關係研究。國立屏科技大學技術及職業教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
- 林鴻文 (2007)。中學生知覺英語教師教學風格、學習風格與滿意度之研究。大

- 葉大學教育專業發展研究所碩士論文，未出版，台中。
- 林瓊瑤(2002)。英語科學習動機調整訓練團體對高中生自我效能、學習動機及課業成就之影響。國立彰化師範大學未出版之碩士論文，彰化。
- 張武昌(2006)。台灣的英語教育：現況與省思。教育資料與研究雙月刊，69，129-144。
- 侯駿廉(2007)。國小學童學習態度、頓悟思考能力級其對教師教學風格感之研究。台北市立教育大學出版之碩士論文，台北。
- 張芝萱(1995)。國民小學資優生學習動機、學習認知、學習方式偏好與學校生活素質感之相關研究。新竹師院國民教育研究所論文集，1，87-113。
- 張春興 (2011a)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張春興(2011b)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張春興、楊國樞(1969)。心理學。台北：三民書局。
- 張雪梅(1993)。良師益友：大學院校導師手冊。台北市：張老師。
- 張菟珍 (1996)。大台北地區成人職業進修班教師教學型態及其相關因素之研究。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張楓明(2006)。親子、師生及同儕關係對國中學生初次偏差行為影響之動態分析研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，台南。
- 曹純瓊、郝佳華(2010)。國小學童學前英語學習經驗對其學習動機與學業成就之影響。教育實踐與研究，23(2)，95-124。
- 曹翠英(2009)。從專業新價值詮釋校園師生關係。北縣教育，68，34-38。
- 陳奎憲 (1999)。教育社會學研究。臺北：師大學院。
- 陳奎憲、王淑俐、單文經、黃德祥 (1996)。師生關係與班級經營。臺北：三民。(69-70)。
- 陳瑾茵(2007)。進修英語專班學生學習動機及學習滿意度之問卷研究：以美和進修專校與進修學院應用外語系為例。美和技術學院學報，126(2)，139~160。
- 陳曲麗(2011)。中部地區國中學生知覺教師教學風格、學習動機與課業投入之

- 相關研究—以英文科為例。國立彰化師範大學教育研究所未出版之碩士論文，彰化。
- 許淑華(2002)。國民小學級任教師教學風格與班級氣氛之相關研究。台中師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 程炳林(2000)。國中生認知/意動成分與學習表現之相關研究。師大學報，45(1)，43-59。
- 程炳林(2002)。多重目標導向、動機問題與調整策略之交互作用。師大學報：教育類，47(1)，39-58。
- 程炳林、林清山(1999)。國中生學習行動控制模式知驗證及行動控制變項語學習適應之關係。教育心理學報，31(1)，1-35。
- 程炳林、林清山(2000)。行動控制教學課程之教學效果研究。教育心理學報，31(2)，1-22。
- 黃玉珍(2003)。高市國中學生人格依附類型生活適應與師生關係之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，高雄。
- 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。國立師範大學，台北。
- 楊文斌(2010)。學生學習風格、教師教學風格與英語科學習成效之關係研究。國立屏科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 詹仕鑫(1989)。我國國民中學科學教師教學風格之研究。國立台灣教育學院科學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鄒欣純(2009)。國中生的同儕關係、師生關係與學習適應之相關研究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 劉金山(2005)。從特別權力關係理論，論師生關係之重塑。師友月刊，462，34-37。
- 劉政宏、張景媛、許鼎延、張瓊文(2005)。國小學生學習動機成份之分析及其對學習行為之影響。教育心理學報，37(2)，173-196。
- 劉素倫、林清文(2007)。國中教師班級經營與學生學習動機之研究。輔導與

諮商學報，29(1)，1-24。

劉宗明(2007)。國中教師人格特質、教學風格與教學效能之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

劉家瑜(2010)。國小教師原生家庭類型、教學風格與其創意教學行為之關係研究—複合理論觀點。國立台北教育大學教育學院心理與諮商研究所碩士論文，未出版，台北。

蔡佩琪(2010)。《女王教室》中師生互動之研究。國立嘉義大學教育學系暨研究所碩士論文，未出版，嘉義。

鄭麗玉(2006)。教育心理學精要。台北:考用。(189-198)。

黎瓊麗、林玫妙、林怡倩(2007)。性別與英語學習動機之相關研究—以屏東縣國小學童為例。美和技術學院學報，26(1)，133-148。

歐玉萍(2006)。國小高年級學童知覺級任教師教學風格、學習滿意度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，未出版，高雄。

蕭妙仙(2010)。國民中學學校氛圍、學校歸屬感與師生關係之研究。大葉大學教育專業發展研究所碩士論文，未出版，彰化。

賴秀英(2001)。國民小學親師生互動之個案研究---以一個小班教學班級為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

賴鑫成(1992)。國中學生自我概念、學業成就、師生關係對學校態度之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。

謝欣如(2008)。影響國中生學習動機強弱之個人、父母及家庭相關因素探討。國立臺北大學統計學系碩士論文，未出版，台北。

羅幼瓊、林清文(2009)。以提升課業任務價值為導向之課業學習諮商之當事人任務分析 —以高中學生學習英文科為例。中華輔導與諮商學報，25，81-130。臺灣社會科學引文索引(TSSCI)資料庫收錄期刊。

羅寶鳳(2005)。從自體心理學的理論分析師生關係及其對人格建構的影響。教育與心理研究 28(2)，325-352。

蘇順發、鄭勝耀、單文經(1999)。國小低年級教師教學風格、班級情境及學生參與行為關係之探討。國立嘉義師院國民教育研究學報，5，155-177。

教育部(2009)。2009/7/28 教育部規劃中小學國際教育白皮書架構。檢索日期：2012.05.06。擷取自

[http://epaper.edu.tw/print.aspx?print\\_type=news&print\\_sn=2351&print\\_num=0](http://epaper.edu.tw/print.aspx?print_type=news&print_sn=2351&print_num=0)



## 貳、英文部分

- Bandura,A.(1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44,1175-1184.
- Bandura,A. (1986).*Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs,N.J:Prentice-Hall.
- Cohen, J. H., & Amidon, E. J. (2004). Reward and punishment histories: A way of predicting teaching style? *The Journal of Educational Research*,97(5), 269-277.
- Conti, G. J.(1989)Assessing Teaching Style in Continuing Education. *New Directions for Continuing Education* ,n43, p3-16 Fall 1989.
- Clark,R. (2003). The essential 55: an award-winning educator’s rules for discovering the successful student in every child. New York: Hyperion.
- Fischer, B.B.&Fischer, L.(1979). *Styles in teaching and learning*. *Educational Leadership*, 36,245-254.
- Frymier,A.B.& Houser, M.L.(2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Heimlich,J. E., and Norland,E.(1994) *Developing Teaching Style in Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heimlich, J. E.; Norland Emmalou (2002). Teaching style: where are we now? *New directions for adult and continuing education*, 93, 17-25.
- Maslow, A.H.(1970).*Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Klem, A.M. &Connell, J.P.(2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7),262-273.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student-faculty interaction in research universities:



- Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, 50(5), 437-459.
- Leung, D. Y. P., & Kember, D. (2006). The influence of teaching approach and teacher-student interaction on the development of graduate capabilities. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 264-286.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255.
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2005). *Educational psychology: Reflection for action*. New Jersey: John Wiley & Son Inc.
- Ogunniyi, M. B. (1982). An analysis of prospective science teachers' understanding of the nature of science teaching. *Journal of Science Teachers' Association of Nigeria*, 19(1) 25-32.
- Olatunde, Y. P. (2009). Relationship between Teachers' Attitude and Students' Academic Achievement in Mathematics in some selected Senior Secondary Schools in Southwestern Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 11(3), 364-369.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). The role of goal and goal orientation. In P. R. Pintrich, & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Treffinger, D. J. (2003). *Fostering self-directed learning: 2003 update*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning. PDF file available from [www.creativelearning.com](http://www.creativelearning.com). 2 November 2011.
- Weiner, B. A. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement

Motivation . *Contemporary Educational Psychology* 25,68-81.



## 附錄一

學生相關背景因素與知覺教師教學風格實徵研究彙整

研究者 (年代)	研究題目	研究對象	研究發現
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	17 所有辦理辦大學推廣教育之大學院校 22 歲以下的日大傳統學生及 23 歲以上推廣教育成人學生，共計 1458 位。	學生年齡對教學型態的偏好，具有影響力。 學生性別與科別對教學型態的偏好，具有影響力。
張菀珍 (1996)	大臺北區成人職業進修班教師教學型態及其相關因素之研究	研究對象以 21 所成人職業進修班學生為主，共 241 人	教學型態的影響因素包括：「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「任教科目」、「任教年資」、「一般教育任教經驗」、「成人學習知識」和「成人教育者角色知覺」等。而「任教年資」係影響教學型態的重要因素之一。
汪文俊 (2003)	我國高職工業類學生學習風格及對教學風格偏好之研究	本研究採用文獻分析與問卷調查法，以我國高職工業類學生 1,661 人為研究對象	高職工業類學生在性別、最喜歡科目、學業成績等變項對教學風格偏好達差異有顯著水準，而年級、學校位置變項未達差異顯著水準。
侯駿廉 (2007)	國小學童學習態度、頓悟思考能力及其對教師教學風格感知之研究	以台北市公立國民小學高年級 577 個學生為對象進行調查	不同性別的學生對教師教學風格類型的看法還算一致。但不同年級學生所感知到的教師教學風格類型則是有差異的。接受創意型教學風格的學生，其學習態度表現得比另外兩類型學生好。
歐玉萍 (2006)	探討國小高年級學童知覺級任教師教學風格、學習滿意度與學業成就之關係。	抽取高雄市 17 所公立國小 1021 名學童進行施測，有效問卷為 898，有效問卷回收率為 87.95%	國小高年級學童在知覺級任教師教學風格因學童性別、級任教師帶班時間、學童年級及班級人數的不同而有顯著差異。

(續下頁)

學生相關背景因素與知覺教師風格實徵研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究題目	研究對象	研究發現
林維真 (2008)	學生學習風格、教師教學風格與英語科學習成效之關係研究	屏東縣公立國民中學八年級學生為研究對象	學校地區背景變項之所感知的英語科教師教學風格有顯著差異。
楊汶斌 (2010)	國中教師教學風格、學生學習動機與英語科學習成就之關連性研究。	桃園縣公立國中九年級的學生	學生的性別、家庭社經地位、不同學校位置和學校規模對於其學生所知覺的教師教學風格並無顯著差異。



## 附錄二

### 教學風格實徵研究彙整

研究者 (年代)	研究題目	研究對象	研究發現
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	針對 17 所有 辦理辦大學推 廣教育之大學 院校 22 歲以 下的日大傳統 學生及 23 歲 以上的推廣教 育成人學生， 共計 1458 人 實施調查	一、成人學生偏好的教學型態為「獨立學習」，其次為「討論教學」，最後是「教師中心的教學」。 二、傳統學生偏好的教學型態為「討論教學」，其次為「同儕教學」，不喜歡的是「教師中心的教學」。
張菀珍 (1996)	大臺北區成人職業進修班教師教學型態及其相關因素之研究	研究對象以 21 所成人職業進 修班學生為主， 共 241 人	一、教學型態以「折衷型」取向最多。 二、「成人教育者角色知覺」是影響教學型態的最重要因素。
許淑華 (2002)	國民小學級任教師教學風格與班級氣氛之相關研究	對象以南投縣 立國民小學高 年級級任教師 270 人，學生 2700 人	一、南投縣國小教師的教學風格，以「折衷型」教學風格人數最多，其次為「教師中心」教學風格，人數最少者為「學生中心」教學風格。 二、在整體而言，「學生中心」教學風格高於「教師中心」教學風格。 三、教師教學風格之「學生中心活動」層面和班級氣氛中的「規則澄清」、「投入」層面有顯著相關；教師教學風格之「學生經驗」層面對班級氣氛之「投入」層面有顯著相關。

(續下頁)

教學風格實徵研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究題目	研究對象	研究發現
汪文俊 (2003)	我國高職工業類學生學習風格及對教學風格偏好之研究	本研究採用文獻分析與問卷調查法，以我國高職工業類學生 1,661 人為研究對象	一、高職工業類學生對教學風格偏好依序為學生中心型、師生共同參與型、學生主動參與型、教師中心型。即偏好「學生中心型」的教學風格者最多，而偏好「教師中心型」的教學風格者最少。
歐玉萍 (2006)	探討國小高年級學童知覺級任教師教學風格、學習滿意度與學業成就之關係	抽取高雄市 17 所公立國小 1021 名學童進行施測，有效問卷為 898 份，有效問卷回收率為 87.95%	一、不同的教學風格在學習滿意度與學業成就有顯著差異。 二、國小高年級學童在知覺級任教師教學風格與學習滿意度呈顯著負相關。 三、國小高年級學童在知覺級任教師教學風格與學業成就呈顯著負相關。 四、國小高年級學童知覺級任教師教學風格、學習滿意度對學業成就具有解釋力。
林鴻文 (2007)	中學生知覺英語教師教學風格、學習風格與滿意度之研究	以台灣區中等學校學生為母群體，以便利抽樣抽取 528 位中學生為樣本。	一、英語教師教學風格與中學生英語學習滿意度有顯著正相關。 二、中學英語科教師的教學風格與中學生學習風格在中學生英語科整體學習滿意度上有顯著的交互作用。
侯駿廉 (2007)	國小學童學習態度、頓悟思考能力及其對教師教學風格感知研究	以台北市公立國民小學高年級 577 個學生為對象進行調查	一、國小學生所感知到的教師教學風格類型多為創意型教學風格，其次為權威型教學風格，最少者為放任型教學風格。整體來說，學生的學習態度尚屬良好程度。

(續下頁)

教學風格實徵研究彙整(續)

研究者 (年代)	研究題目	研究對象	研究發現
林維真 (2008)	學生學習風格、教師教學風格與英語科學習成效之關係研究	屏東縣公立國民中學八年級學生為研究對象	一、學生所感知的英語科教師教學風格以「教師主導型」的比例最高，「探索學習型」的比例最低。 二、學生學習風格與教師教學風格對學生的英語科學習成效有顯著的交互作用。
楊汶斌 (2010)	國中教師教學風格、學生學習動機與英語科學習成就之關連性研究。	桃園縣公立國中九年級的學生	學生所知覺的教師教學風格以「教師主導型」的比例最高，依序為「契約學習型」、「小組引導型」與「探索學習型」。而「探索學習型」的比例最低。
陳曲麗 (2011)	中部地區國中學生知覺教師教學風格、學習動機與課業投入之相關研究—以英文科為例	以中部三縣市935個國中生為對象進行調查	國中生知覺教師教學風格以折衷類型居多

### 附錄三

英語科學習動機相關研究彙整

年代	研究者	研究主題	研究對象	研究結果
2002	林瓊瑤	英語科學習動機調整訓練團體對高中生自我效能、學習動機及課業成就之影響	國立員林高中高一學生為對象	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英語科學習動機調整訓練團體可增進高中生課業學習自我效能。</li> <li>2. 英語科學習自我效能提昇可反映在勝任英語科學習。</li> <li>3. 英語科學習動機調整訓練團體可增進高中生課業學習動機。</li> <li>4. 英語科學習自我效能和學習動機的提昇對學習有正面影響。</li> </ol>
2005	王彩鈴	習動機提昇教學融入英語科對學生學習與成就之影響	實驗對象是研究者任教的兩班國二學生，實驗組，控制組各33名。	實驗組接受「學習動機提昇教學方案」在「學習態度」動機向度上優於控制組。縱然其它向度及總分未達顯著差異，但兩組前後測調節平均數顯示「學習態度」、「自我效能」、「自我肯定」、「總分」實驗組高於控制組。
2007	黎瓊麗 林玫妙 林怡倩	性別與英語學習動機之相關研究—以屏東縣國小學童為例	以屏東縣國小六年級學童為研究对象，共1317人	本研究發現在整體動機量表，女生的英語學習動機明顯高於男生的英語學習動機，在各層面上，女生在「期望價值」、「工具性」、「對異文化的興趣」上顯著地高於男生；男生在「出類拔萃」、「被動性」上顯著地高於女生；男女生在「自我效能」上無顯著差異。

(續下頁)



英語科學習動機相關研究彙整(續)

年代	研究者	研究主題	研究對象	研究結果
2007	陳瑾茵	進修英語專班學生學習動機及學習滿意度之問卷研究:以美和進修專校與進修學院應用外語系為例	以美和進修專校及進修學院(週末班)應外系94學年第二學期所有學生為對象,共計122人	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.學習動機取向愈高,則學習滿意度愈高。</li> <li>2.對教師教學、行政服務、課程內容滿意度最低項目依次是:教師能瞭解學生需求、托兒服務、及提供多元的課程供學生選擇。這些項目有可能是有些學習動機低弱的學生學習中,中途輟學或休學的影響因素。</li> <li>3.學生對教師教學滿意最高項目為能以同輩的關係對待同學。</li> </ol>
2010	曹純瓊 郝佳華	國小學童學習前英語學習經驗對其學習動機與學業成就之影響	本研究以高雄地區11所國小一、三年級2,339名學童為研究對象	<p>六成以上學童有幼兒園英語學習經驗,其「英語開始學習時間」「英語學習場所」「英語上課時數」長短、外籍或/及中籍「英語師資」搭配模式,對國小一、三年級學童之英語學習動機,無論是工具式、融入式動機及整體動機皆有不同層次之影響。學前階段無論哪個年齡班級開始學習英語,學童之國英數成績皆比小一或小三開始學習英語之學童有較佳的學業表現並達顯著差異。</p>

其他學習動機相關研究彙整

年代	研究者	研究主題	研究對象	研究結果
1995	張芝萱	國民小學資優生學習動機、學習認知、學習方式偏好與學校生活素質感之相關研究。	研究對象為九十一學年度台灣地區（包含台北市、高雄市）國中一、二、三年級之五類資優學生，共計416名。	國小資優生在普通課程與資優課程學習歷程中的學習動機方面，除了測試焦慮外，其餘各層面均達顯著水準。在內在目標導向和工作價值方面，資優課程學習動機較普通課程來的高；外在目標導向、控制信念和自我效能方面則普通課程的學習動機較資優課程高。國小六年級資優女生外在目標導向與測試焦慮較六年級資優男生高。
2005	劉政宏 張景媛 許鼎延 張瓊文	國小學生學習動機成份之分析及其對學習行為之影響	研究對象為台北縣市與台中市之國小六年級生共576人	國小學生之「學習動機」包含價值、預期與情感三種不同成分。初步研究顯示國小學生之價值、預期與情感學習動機成分皆對國小生「學習行為」有顯著的預測力，其中起情感學習動機的預測力最高，並且對於價值與預期學習動機頗為正向，而只有一半的同學有正向的情感學習動機。
2007	周文松	國中學生學習動機、家長教育期望與學業成就關係之研究——以中部地區為例	中部六縣市1090名國中學生為研究對象。	本研究主要發現：1. 國中學生之學習動機、家長教育期望與學業成就，因背景變項不同有顯著差異。2. 國中學生之學習動機、家長教育期望與學業成就有顯著正相關。

(續下頁)

其他學習動機相關研究彙整(續)

年代	研究者	研究主題	研究對象	研究結果
2007	劉素倫 林清文	國中教師 班級經營 與學生學 習動機之 研究	研究對象為 954名國中生	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國中整體上具有積極正向的學習動機，但另一方面其「負向情感」與「考試焦慮」程度也較高。</li> <li>2. 女生學習動機之「自貶憂學」程度高於男生。</li> <li>3. 學生學習動機之「積極向學態度」最高，二年級次之，三年級最低。</li> <li>4. 學校所在地區學生的學習動機並無顯著差異。</li> <li>5. 教師班級經營主要透過「正向人際導引—正向學習態度」這組典型因素之關係影響學生學習動機。</li> </ol>
2008	謝欣如	影響國中 生學習動 機之個 人、父母 及家庭之 觀因素探 討	對象為「台灣 教育長期追 蹤資料庫」 (Taiwan Education Panel Survey, 簡稱 TEPS)之國中 生為研究樣 本。	研究結果為1. 女生比男生之學習動機高。2. 學業表現越好及期望自己的教育程度越高者，學習動機越高。3. 學習時間越長和上網時間越短者，學習動機呈現遞增現象。

## 附錄四

### 國中學生英語學習經驗問卷(預式問卷)

各位同學，你好：

這份量表是想瞭解你的英語學習情況，絕對不會影響到你的成績，答案也沒有對或錯的分別。你所填答的資料，我們會絕對保密，您的寶貴意見不會對外公開，且不涉及成績，所以請你放心的根據自己的實際狀況來填寫。本問卷分為四個部分，請每一題皆作答，而且一題只圈選一個答案，謝謝你的合作與參與。

敬祝 健康愉快

東海大學教育研究所

指導教授：李信良 博士

研究生：劉易冠 敬上

2012 年 9 月

#### 一、基本資料

##### ★ 填答說明

請根據您個人的實際狀況填答，並在您認為最適合的答案□中打√

1. 學校類別： (1) 公立  (2) 私立
2. 性別： 男  女
3. 進入國中前，您學習英語的時間有多久？\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月
4. 你曾經在何處學過英語(不包含學校的教學課程)? (可複選)
  - (1) 校內課輔班
  - (2) 校外補習班
  - (3) 課後自我複習(完全沒補習)
  - (4) 課後完全沒有複習(完全沒補習)

問卷尚未填答完，請繼續!

師生關係量表

題號	填答方式： 請依據您自己在 <u>上英語課時</u> 的感受，圈選符合自己本身情況的敘述，請注意！每題只能圈選一個數字。 1. 完全符合：指完全符合此項敘述。 2. 相當符合：指相當符合此項敘述。 3. 稍微符合：指稍為符合此項敘述。 4. 有點不符合：指有點不符合此項敘述。 5. 完全不符合：指完全不符合此項敘述。	完全符合	相當符合	稍微符合	有點不符合	完全不符合
1	我覺得英文科老師對我的態度不公平。	5	4	3	2	1
2	我常莫名奇妙被英文科老師罵。	5	4	3	2	1
3	英文科老師常常因為我犯錯而處罰我。	5	4	3	2	1
4	英文科老師常常在同學面前讚美我。	5	4	3	2	1
5	我不敢跟英文科老師說話。	5	4	3	2	1
6	英文科老師對待我像朋友一樣。	5	4	3	2	1
7	我有困難一定會找英文老師幫忙。	5	4	3	2	1
8	英文科老師常傾聽我的心事。	5	4	3	2	1
9	英文科老師會接受我的想法。	5	4	3	2	1
10	下課時喜歡待在英文老師旁邊和老師聊天。	5	4	3	2	1
11	我和英文科老師相處得很融洽。	5	4	3	2	1
12	我覺得英文科老師很了解我。	5	4	3	2	1
13	我在學校常能得到英文科老師的關心和照顧。	5	4	3	2	1
14	我覺得英文科老師很信賴我。	5	4	3	2	1
15	英文科老師常會主動找我聊天及溝通。	5	4	3	2	1
16	我蠻在乎英文科老師對我的看法。	5	4	3	2	1
17	整體而言，我喜歡學校的英文科老師。	5	4	3	2	1

問卷到此結束，非常感謝您的協助！

## 附錄五

### 國中學生英語學習經驗問卷(正式問卷)

各位同學，你好：

這份量表是想瞭解你的英語學習情況，絕對不會影響到你的成績，答案也沒有對或錯的分別。你所填答的資料，我們會絕對保密，您的寶貴意見不會對外公開，且不涉及成績，所以請你放心的根據自己的實際狀況來填寫。本問卷分為四個部分，請每一題皆作答，而且一題只圈選一個答案，謝謝你的合作與參與。

敬祝 健康愉快

東海大學教育研究所

指導教授：李信良 博士

研究生：劉易冠 敬上

2012 年 9 月

#### 一、基本資料

##### ★ 填答說明

請根據您個人的實際狀況填答，並在您認為最適合的答案□中打v

1. 學校類別： (1) 公立  (2) 私立
2. 性別： 男  女
3. 進入國中前，您學習英語的時間有多久？\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月
4. 你曾經在何處學過英語(不包含學校的教學課程)? (可複選)
  - (1) 校內課輔班
  - (2) 校外補習班
  - (3) 課後自我複習(完全沒補習)
  - (4) 課後完全沒有複習(完全沒補習)

問卷尚未填答完，請繼續!

## 二、教師教學風格量表

### ★ 填答說明

請依據您自己的感受，圈選符合英語老師平時上課的敘述，請注意每題只能圈選一個數字。

題號	填答方式： 1. 從未如此：表示不曾出現這種情形(出現率0%) 2. 很少如此：表示很少出現這種情形(出現率10%) 3. 有時如此：表示有時候出現這種情形(出現率50%) 4. 經常如此：表示經常出現這種情形(出現率70%左右) 5. 總是如此：表示總是出現這種情形(出現率90%以上)	總 是 如 此	經 常 如 此	有 時 如 此	很 少 如 此	從 未 如 此
1	上課時，老師會清楚說明課堂的規定與獎懲原則。	5	4	3	2	1
2	上課時，老師會要求我們專心聽講。	5	4	3	2	1
3	在課堂上，老師會清楚講解與示範教材的內容。	5	4	3	2	1
4	老師會明白告訴我們學習英語的方法與技巧。	5	4	3	2	1
5	老師會嚴格要求我們的作業的品質。	5	4	3	2	1
6	在分組活動時，老師會先和我們討論分組活動的規定與獎懲原則。	5	4	3	2	1
7	在課堂上，我們會依照老師分配的小組進行分工合作與活動討論，一起完成老師指定的任務。	5	4	3	2	1
8	在課堂上，老師會採小組方式上課，並給予適當的協助。	5	4	3	2	1
9	老師會鼓勵我們相互合作，共同解決課程中所遇到的困難。	5	4	3	2	1
10	老師會給我們舉手發問的機會，並給予回饋。	5	4	3	2	1
11	上課時，我們可已在老師的建議下，自訂一些上課的規則。	5	4	3	2	1

背面尚有問題，請您繼續作答

12	對於自訂上課的規則，老師會要求每位同學確實遵守。	5	4	3	2	1
13	我們在老師的建議下，可以自己決定努力的目標(例：自己訂定及格分數)。	5	4	3	2	1
14	老師會鼓勵我們自己閱讀英語課外讀物，以學得更多知識。	5	4	3	2	1
15	老師會與我們討論作業評分方式。	5	4	3	2	1
16	老師會鼓勵我們透過不同的方式(如電腦、英語廣播)來學習英語、並樂於與我們討論。	5	4	3	2	1
17	在作業與報告方面，我們可以自由選擇感興趣的主題。	5	4	3	2	1
18	在課業方面，老師會讓我們依自己的表現給予自己評分。	5	4	3	2	1
19	我們可以自己擬定自我學習的目標，並對自我的學習負責。	5	4	3	2	1

背面尚有問題，請您繼續作答





## 二、師生關係量表

題號	填答方式： 請依據您自己在 <u>上英語課時</u> 的感受，圈選符合自己本身情況的敘述，請注意！每題只能圈選一個數字。 6. 完全符合：指完全符合此項敘述。 7. 相當符合：指相當符合此項敘述。 8. 稍微符合：指稍為符合此項敘述。 9. 有點不符合：指有點不符合此項敘述。 10. 完全不符合：指完全不符合此項敘述。	完全符合	相當符合	稍微符合	有點不符合	完全不符合
1	我覺得英文科老師對我的態度不公平。	5	4	3	2	1
2	我常莫名其妙被英文科老師罵。	5	4	3	2	1
3	英文科老師常常因為我犯錯而處罰我。	5	4	3	2	1
4	英文科老師常常在同學面前讚美我。	5	4	3	2	1
5	英文科老師對待我像朋友一樣。	5	4	3	2	1
6	我有困難一定會找英文老師幫忙。	5	4	3	2	1
7	英文科老師常傾聽我的心事。	5	4	3	2	1
8	英文科老師會接受我的想法。	5	4	3	2	1
9	下課時喜歡待在英文老師旁邊和老師聊天。	5	4	3	2	1
10	我和英文科老師相處得很融洽。	5	4	3	2	1
11	我覺得英文科老師很了解我。	5	4	3	2	1
12	我在學校常能得到英文科老師的關心和照顧。	5	4	3	2	1
13	我覺得英文科老師很信賴我。	5	4	3	2	1
14	英文科老師常會主動找我聊天及溝通。	5	4	3	2	1
15	我蠻在乎英文科老師對我的看法。	5	4	3	2	1
16	整體而言，我喜歡學校的英文科老師。	5	4	3	2	1

背面尚有問題，請您繼續作答

### 三、學習動機量表

填答方式： 請依據您自己在 <u>上英語課時</u> 的感受，圈選符合自己本身情況的敘述， <b>請注意！每題只能圈選一個數字。</b>		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1. 非常不同意：表示非常不同意此項敘述。 2. 不同意：表示不同意此項敘述。 3. 普通：表示對此項敘述沒有感覺。 4. 同意：表示同意此項敘述。 5. 非常同意：表示非常同意此項敘述。						
1	我比較喜歡對我有挑戰的內容，以便能夠學到新的東西。	5	4	3	2	1
2	我比較喜歡能引起我好奇心的內容，即使這些內容難以學習。	5	4	3	2	1
3	我英語課的內容很有興趣。	5	4	3	2	1
4	如果有機會挑選作業的話，我會挑選能從中學到東西的作業，即使並不能保證得到好成績。	5	4	3	2	1
5	在英文課得到好成績，是我最滿意的事。	5	4	3	2	1
6	我最關心的事就是獲得好的英語成績。	5	4	3	2	1
7	如果可以，我會要求我的英語成績要比班上大多數的同學好。	5	4	3	2	1
8	我要在英語學習上表現很好，因為我可以向家人、朋友或其他人顯示我的能力。	5	4	3	2	1
9	我認為學習英語課的內容對自己是有用處的。	5	4	3	2	1
10	我認為學會英語課的內容是很重要的。	5	4	3	2	1
11	我認為我可以把在英語課所學到的東西，應用到日常生活當中。	5	4	3	2	1

背面尚有問題，請您繼續作答

12	如果我用對讀書方法，我就可以學會英語課所教內容。	5	4	3	2	1
13	如果我夠用功的話，那麼我就會瞭解英語課的內容。	5	4	3	2	1
14	如果我沒學會英語課的內容，那是我自己的問題。	5	4	3	2	1
15	如果我不瞭解英語課的內容，那是因為我不夠用功。	5	4	3	2	1
16	我有信心可以解決英語課所教的困難部分。	5	4	3	2	1
17	我有信心可以學會英語課所教的基本觀念。	5	4	3	2	1
18	我有信心能在英語課的作業和考試都表現良好。	5	4	3	2	1
19	我期望未來在英語這一科，可以得到很好的成績。	5	4	3	2	1
20	我期望未來在英語課中可以表現良好。	5	4	3	2	1
21	在衡量自己的能力和英語課的內容之後，我期望自己的英語未來可以學得很好。	5	4	3	2	1
22	在上英語課時，我會感到不自在、不舒服。	5	4	3	2	1
23	在上英語課時，我會因為焦慮而心跳加快。	5	4	3	2	1
24	在上英語課時，我會感覺很自在、很快樂。	5	4	3	2	1

問卷到此結束，非常感謝您的協助！