

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報, 2012, 43 卷, 4 期, 763-782 頁

兩岸大學生對教師教學 領導能力認知之比較分析*

陳羿君

蘇州大學
教育學院

近年來，海峽兩岸教育與文化的交流頻繁，但因為中心思想的不同，導致教育結果的呈現也有所差異。本研究運用量化研究法，並以立意抽樣模式，分別調查台灣和上海地區之大學院校，以了解兩岸大學生對其教師教學領導能力的認知情況。研究結果顯示：(1) 整體上，台灣學生對其教師教學領導能力的認同度要高於上海地區。(2) 兩地不同年齡及學院之學生對其教師教學領導能力認知度不同。(3) 上海地區及各學院別對教師教學領導能力認知具有預測力。本文建議兩岸的大學教師應該在課程開始時多了解學生的需求，以引起學生的學習渴望，且兩岸教師間應加強交流、相互學習，以提升學生的學習成效。

關鍵詞：大學生、兩岸教育、教學領導能力、教學領導能力類型

面對 21 世紀全球經濟與社會的改變，世界各國都期待能借由教育改革提升民眾的素質，增強國家的競爭力，為了達到這個目標台海兩岸不約而同的進行大方向的教育改革。但因教育指導思想的不同與長期的隔閡，兩岸在教育方面的確有相當的差異性。台灣長期以來以儒家思想為主軸，不管是親職教育、學校教育或社會教育都以實踐儒家思想為方針；而大陸地區因受到馬克思主義的影響，在教育部分，無論是理論或實踐，都以馬克思主義為指導方向，再融入西方主動與創新的思想，至今仍持續發展著。兩岸教育發展，因政府與民間的重視，有了極大的發展和變革。近年來，台灣大專院校快速擴增且升學率不斷的升高，各界檢討高等教育之聲浪不斷(林文雄, 2007; 楊國賜, 2006)，所以教育部為了提升教育品質，提出“獎勵大學教學卓越計畫”，強化教學核心價值認知，對提高大學教學品質發揮了積極作用(陳緒贛, 2008)。大陸方面提出擴大學生自主選擇權，重視學生全面性的發展，突出創新性與實踐性，並有多所高校開展了“大學生素質拓展計畫”和“大學生研究訓練計畫”，旨在培養綜合性人才，提高教育品質。近年來兩岸教育雖然交流頻繁，但針對教師教

*本研究為中國教育部人文社會科學一般項目研究案(批准號: 06JA880025)，本文部分內容曾刊登於高等教育研究。
通訊作者聯繫方式: herb.ij@gmail.com。

學與學習認知部分卻交流很少，所以透過對兩岸教育發展的研究與學生對教師教學的認知分析，可以瞭解兩岸教學側重點，促進兩岸的溝通與學習，共同提高兩岸大學的教育品質。

教學為一種互動的歷程，亦即教師與學生交互作用的過程，它可以為學科導向，也可以以學生為本，前者重視學科領域教學，後者則以學生與就業關連的領域知識為重點（Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007）。有效的教學，不僅是教授課程，並且要與學生保持不斷的合作關係；在整個教學過程中，老師是學生的模範、益友、知識的供應者，帶領學生去作知識的探索（Bass, 1993; Bennis & Nanus, 1985; York & Duke, 2004）。由此觀之，教師相當於團體的領導者，引導全班學生履行各項教學計畫以充分發揮教育功能；學生猶如團體的成員，接受教師的指導。教師如領導者，學生如部屬，他們之間會產生互動，致力去完成“教學和學習”的重要目標。

學習過程的中心角色是學生，而有效率的學習是指學習環境能夠配合學生的經驗、需求、能力、目標和學習價值觀。一項針對芝加哥市立學院的老師所作的研究中顯示，老師能明確的界定教學領導的結果和標準是非常重要的，而且老師教學的成功可由學生的高成就感顯現（Guskey & Easton, 1983）。因此教師就像企業領導者：他們幫助在教室的每個人調整其個人目標以達成該課程所要完成的教學目的。

影響教師領導行為的因素很多，但過去的研究較注重師資的培育過程、教師的人格特質，及教室內師生互動的分析。學者們對教師的領導行為對學生的學業所產生的影響作過廣泛的研究，所得的結果也顯示出教師領導行為對於學生之學業成就確實具有影響（Kruger, 2003）。但近年來，人們過多地關注教師自身的教學領導能力，忽視了學生的期望與需要，使得教師自認為自己的教學活動能幫助學生，提高學生的能力，而實際上有可能無法滿足學生的需求，故研究學生對教師教學領導能力的認知，除了讓老師瞭解學生的想法之外，並可提升學生對教師教學的理解與認同度，對教學品質的提升有著重要的作用。

一、研究目的與待答問題

綜括前述考量，本研究針對台灣及上海地區之大學生，實施問卷調查，以瞭解兩岸大學對教師教學領導能力認知的現況及差異情形，具體目的如下：

- (一) 瞭解台灣及上海地區之大學生對其教師教學領導能力認知現況及差異。
- (二) 分析台灣和上海地區不同背景之大學生對其教師教學領導能力認知的差異狀況。
- (三) 將學生對教師教學領導能力認知劃分成不同類型，分析台灣和上海地區不同背景之大學生對其教師的教學領導能力認知類型的差異狀況。
- (四) 分析不同區域及類型對教師教學領導能力的認知差異情況。
- (五) 探討學生的背景因素對教師教學領導能力認知的預測能力。
- (六) 歸納上述研究結果，提出對兩岸教師在教學領導方面的改進建議。

根據上述的研究目的，本研究提出下列研究問題：

- (一) 臺灣與上海地區大學生對教師教學領導能力的認知情形為何？
- (二) 不同區域大學生之背景變項與其對教師教學領導能力認知關係為何？
- (三) 不同區域大學生之背景變項與其對教師教學領導能力認知類型關係為何？
- (四) 區域別與大學生對教師教學領導能力認知類型之不同對其教學領導能力之關係為何？
- (五) 兩地大學生人口變項對其教師教學領導能力認知是否具有預測力？

二、教師教學領導文獻探討

領導行為一直是業界及學術界所探討的主題，在教育領域中也不例外。領導的本意是領導者企圖影響被領導者，讓被領導者完成領導者所訂定的目標之過程。就教師的領導行為而言，影響這個過程的因素很多，教學類型是特有的教學行為，能反應教師的人格特質與教學哲學，因此教師的教學行為是教學情境中的行為，包括教學方式、特質與策略(Keefe & Jenkins, 1985)。在教學的過程中，教師引導學生產生學習活動，而學生因人格特質、習慣、能力的不同，彼此交互作用並產生不同的回饋，構成一個互動體系，進而達成教育的目標；教師的教學行為、教學方法、人格特質、與師生互動、教學模式均包含在教學活動之內，影響學習者的整體行為(Conti, 1985)。因此教師的教學行為是教師、學生與課程三者之間交互作用的關係，其中任何兩者的改變，都會影響教學活動。

教師的領導行為可以創造教學氣氛，並涵蓋許多促進學生持續學習的教學方法(Smarkola, 2008)。對於教師領導行為，大體而言學者們將它分為單層面(uni-dimension)、雙層面(bi-dimension)、參層面(tri-dimension)、途徑—目標(path-goal theory)教學領導理論。而其中以途徑—目標理論最適合探討教學過程中教師引導學生學習的情況分析，下面將對教師領導行為之相關理論及研究作簡述：

(一) 單層面、雙層面及三層面的教師教學領導行為

單層面的領導研究是以老師的職位運用權威之程度來區分其領導行為，且大都以民主型、放任型、權威型作基礎(Lewin, Lippitt, & White, 1943; 吳武典、陳秀蓉, 1978)，因這種分法簡化了師生的互動關係，且忽略了教師在領導學生時還有其他的行為存在，如關懷、支援、影響等層面，所以有雙層面的研究產生。

雙層面的教師領導行為係指兼顧教師權威的運用及對學生的關懷，兩個層面均可再劃分高低兩個類型，共可交織出四種教室領導方式；最著名的研究為俄亥俄州立大學及密西根大學的研究(Likert, Katz, & Kahn, 1967)。就教學效果來分析，低權威(工作)低關懷(人員)的領導方式近乎放任型領導，效果最差；反之，高權威(工作)高關懷(人員)的領導方式最為理想，其餘兩類型的領導方式則優劣各半(吳愛玲, 1999)。因此，更明確地說，若教師偏重在關懷、參與的領導方式，則學生在學習和生活適應上表現良好，特別是高關懷高倡導，因為此類型的老師用尊重、關心及鼓勵的方式來引導學生達成目標。

參層面的教師領導行為研究始於權變理論，重視不同情境而產生適當領導行為的理論。學者們將領導理論由「倡導」與「關懷」雙層面領導行為，加入情境因素而形成參層面的領導行為(Reddin, 1970; Hersey & Blanchard, 1998)。事實上，在實際的教育情境中，亦很難確定某位老師絕對屬於某一類型的領導方式，因教師常會因時機的不同、對象的不同，而調整自己的領導方式。至於雙層面和參層面的教師領導行為，雖然已注意到師生的互動關係的各種因素，但將每個層面又再分成幾個類型，此種分法勢將連續變數化為間斷變數，實已喪失了連續變數的特性。

(二) 途徑—目標教學領導理論

途徑—目標理論由House、Follett及Kerr(1971)提出，主要的概念在強調領導者如何影響部屬對工作目標、個人目標及達成途徑的知覺，如果領導者行為愈能澄清達到目標的途徑，減少障礙與危險，以促進部屬達成目標，則此行為愈能激勵或滿足部屬；因此，領導者應該依情境因素而改變，提供必要的支持與指導，才能獲得最高領導效能(Hoy & Miskel, 1994)。其理論模式包括原因變項、情境調節變項及結果變項，分述如後。

1. 原因變項：係指領導者行爲。共分為四種類型：(1) 指導性—讓部屬清楚了解工作內容、工作程序及他人期望，提供給部屬明確的工作結構及嚴密控制。(2) 支持性—此行爲強調了群體需要的社交情感支持；領導者親切友善，與部屬維持良好關係，並對部屬的需求表示關切。(3) 成就取向—著重於跟隨者的重要達成及期望；領導者會設定挑戰性目標，並鼓勵部屬完成。(4) 參與性—此行爲強調在決策訂定的過程中重要跟隨者的投入，所以領導者在決策前會徵詢部屬意見，並接受其意見。

2. 情境調節變項：包括部屬特徵與環境特徵。領導者必需對通達目標的途徑予以改善，而在改善途徑的過程中，領導者應依照部屬的特徵與環境變數來取決自己的行動。其中，部屬特徵的部分包括：(1) 內外控—部屬認為自己能決定的事物或由命運來決定的程度。(2) 能力—部屬認為自己的工作能力有多少。(3) 服從程度—部屬對於上級命令的服從度（特指心甘情願式的服從）。環境變數則包括工作的困難度、團體的權力結構及工作團隊規範。領導者必需審查以上各項變數，以決定自己的行動。

3. 結果變項：係指領導者效能，此部分可由部屬工作滿意度、部屬的動機及生產增加三方面來量測。

(三) Baker 之教學領導理論

Baker (1996) 將途徑—目標理論運用於教學上，在他的研究中也發現了兩個影響領導能力的調節變數，即學生與環境兩個特徵。學生的特徵著重於教師是否有能力達到學生的需求作為學生接受老師教學領導的決定性因素。而環境特徵雖然超乎學生的控制範圍，但它仍然對學生的滿意度與表現有影響。以下將 Baker 運用途徑—目標之理論於教學之結果詳列如下（見表 1）：

1. 指導性的教學領導行爲

指導性的領導行爲，在學生對自己角色模糊不清時，能增加學生對老師的滿意度及接受度。當老師能闡明對學生之期望時，學生會努力學習以達成教師之期望。

2. 支持性的教學領導行爲

支持性的領導行爲在學習者任務受挫、不愉快、無聊或壓力大時是有效的，因為這樣的行爲是幫助學生產生滿足感的起源。

3. 成就取向教學領導行爲

當學習者面對著一個無系統或不清楚的任務時，成就取向的教學領導的行爲能增加學習執行的意願。

4. 參與性的領導行爲

參與性的領導行爲適用於學生對因為參與決策而獲益增加，以致於對自治及成就有高需求的時候。基於學習者的特性，參與性的領導在減少角色模糊時更具效能。

Baker (1996) 將 House 等人 (1971) 的理論運用於教學上，發展出途徑—目標教學領導架構（如表 1 所示），以瞭解教師教學領導行爲及能力。Baker (1996) 根據此理論架構對美國社區大學之優秀教師做過研究，並集合理論與結果發展出「教師教學領導能力測驗」，分為教師及學生兩部分，作為配對分析。結果發現在引起學生對學習的渴望部分，教師之自我認知比學生認知高 4.3%。成就有品質之教學行爲部分，教師之自我認知比學生認知低約 0.7%；在提供正向的指導及正確方向方面，教師之自我認知比學生認知高 1.1%。在幫助學生排除學習障礙部分，教師之自我認知比學生認知高 1.6%；激勵學生增加滿足感部分，教師之自我認知比學生認知高 4.6%。可見師生之間對教學領導的認知具有差異性存在。

表 1 Baker 之途徑—目標教學領導架構

項目	內容	
1.致力於引起學生對學習之渴望	(1) 診斷學生的需求 (3) 提供機會給學生學習	(2) 與學生溝通學習目標 (4) 警覺到學生各方面的不同
2.增加機會以成就有品質的教育行為	(1) 具有教育哲學理念 (3) 課程與生活經驗相結合 (5) 對學生保持高的期待 (7) 鼓勵學生認定自我價值 (9) 從學生的表現得到滿足	(2) 視學習為有價值的活動 (4) 視自己為學習的輔助者 (6) 在學習的過程幫助學生 (8) 關懷學生 (10) 允許學生對學習負責任
3.提供正向的指導	(1) 展現良好的課程組織 (3) 教學計畫符合學生需求 (5) 重複課程與學習目標 (7) 建立及維護行為準則 (9) 幫助瞭解行為後果的重要性	(2) 定義與溝通期待 (4) 藉由學生的回饋鼓勵學生 (6) 清楚的定義學生的責任 (8) 建立期待行為
4.幫助學生排除學習障礙	(1) 評估並幫助解決問題 (3) 尋找替代方案以改變情況 (5) 保持支援性的溝通 (7) 給予課外協助 (9) 提供精神與資源的鼓勵	(2) 聆聽學生問題與心聲 (4) 修改課程配合學生之需求 (6) 敏感於學生的感受 (8) 提供額外幫助 (10) 藉由同儕鼓勵學習
5.激勵學生增加滿足感以發展學習技巧	(1) 鼓勵參與學習過程 (3) 視學生為成人 (5) 鼓勵獨立思考	(2) 重視經驗並融合於學習中 (4) 提升與學生之尊重與互信 (6) 鼓勵勇於嘗試

資料來源：陳羿君（2003）

根據途徑與目標的結構，要成爲一個領導者，教師本身需要不斷的學習。在課程開始之前，教師就必須要思考課程的預定目標、學習成效評量及實行時所需使用的教材。課程開始後，教師還須不斷地評估群體、動機、興趣和其他可能促使課程活動改變的因素。途徑-目標理論是由學生自己的努力來達到更高的成就，進而提高學生的滿足感；而降低期望或標準將會產生不良的後果。Baker 的教學領導理論能分析教師如何看待學生，並依據其在教學過程中所扮演的角色來設計教學內容，以完成教師所設定的學習目標。本研究將運用 Baker 的途徑—目標教學領導理論，修訂其教師教學領導認知量表，運用於瞭解兩岸學生對其教師教學領導能力認知的情況與差異性，研究結果可以作爲兩岸大學教育改革、彼此交流學習規劃的參考。

研究方法

一、研究架構與設計

(一) 研究架構

根據前述之研究動機、目的與文獻整合，本研究建立之架構如圖 1 所示：

(二) 研究設計

有關本研究設計，分別就自變項與依變項說明如下：

1. 自變項

(1) 性別：本研究想瞭解兩岸不同性別大學生對其教師教學領導能力、類型之認知差異，故將性別分為男、女兩類。

(2) 年齡：本研究將兩岸大學生的年齡分為 18 歲下、18~22 歲、22 歲以上等三個年齡層。

(3) 所屬學院：因兩岸大學在學院的分類上差異較大，所以根據其屬性劃分為：商、管學院，理、工學院，人文、社會學院，其他學院等四類。

2. 依變項

(1) 教師教學領導能力認知：以兩岸大學生在該量表的得分為指標，共分為：引起學生的學習渴望、成就有品質的教育行為、提供正向指導與學習方向、幫助排除學習障礙、激勵學生增加學習滿足感等五方面。

(2) 教師教學領導認知類型：根據一軸四類型法，將教師教學領導能力認知區分成四種程度，類型 I 者所知覺的教師教學領導能力最佳，其次為類型 II、類型 III，類型 IV 者對教師教學領導能力認知最低。

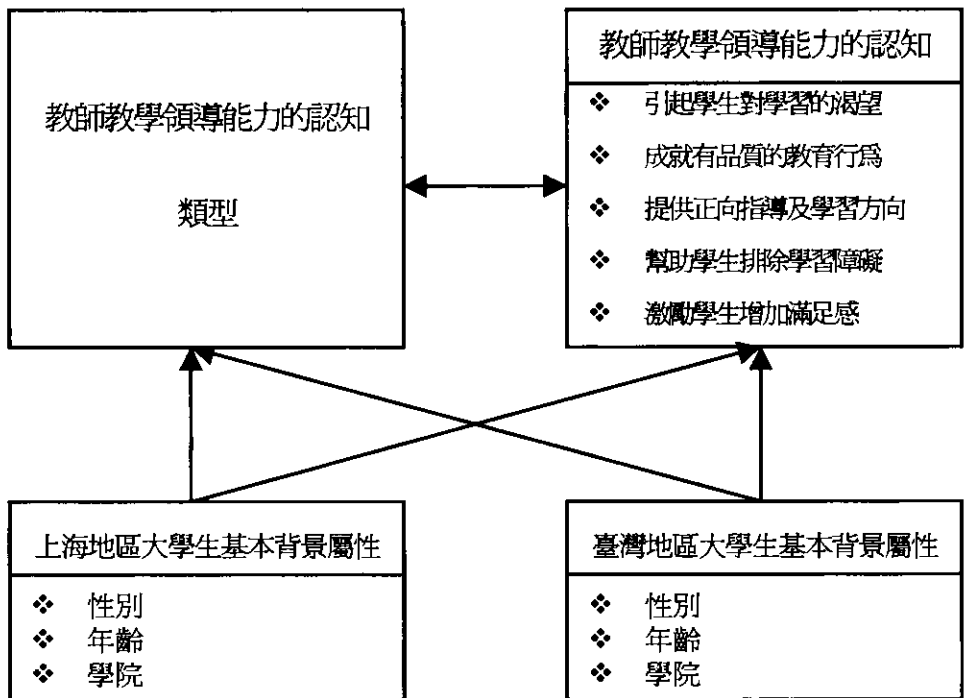


圖 1 研究架構

一、研究對象

本研究旨在瞭解兩岸大學生對其教師教學領導的認知差異，故以台灣及上海地區之大學生（四年制大學生，不包含：在職進修、成人教育班、研究所等類學生）為研究母群體。因為台灣及上海地區大學數量眾多，所以本研究以立意抽樣方式選取大學，之後再以學院為抽樣架構，抽取研究對象。

在上海地區以六所重點大學（包含：華東師大、復旦大學、交通大學、華東理工大學、上海師大、同濟大學）之學生為抽樣對象，每校發放 300 份，共發放 1800 份，回收 1400 份（回收率 77.8%），剔除無效問卷後，有效回收問卷為 1238 份（有效回收率為 68.8%）。

在臺灣則分別在北、中、南部各抽取兩所大學（共 6 所，包含：元智大學、東吳大學、嘉義大學、朝陽科大、台南大學、南台科大），每校發放 300 份，共發放 1800 份，總計回收 1530 份，回收率為 85%，嚴格剔除無效問卷後，有效問卷為 1488 份（有效回收率為 82.7%）。

表 2 兩岸學生基本資料

		上海 (N = 1238)		臺灣 (N = 1488)		總計 (N = 2726)	
		人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
性別	男	539	43.5	598	40.2	1137	41.7
	女	699	56.5	890	59.8	1589	58.3
年齡	18 歲以下	17	1.4	107	7.2	124	4.6
	18-22 歲	1187	96	1228	82.5	2415	88.6
	22 歲以上	34	2.8	153	10.3	187	6.8
學院	商、管理學院	214	17.4	586	39.4	800	29.3
	理、工學院	421	34	366	24.6	787	28.9
	人文、社會學院	233	18.8	189	12.7	422	15.5
	其他	370	29.8	347	23.3	717	26.3

一、研究工具

本研究修訂 Baker (1996) 根據途徑目標理論發展而成之《教學領導能力認知量表》，為使其運用於華人區域，本研究將文化背景因素融入量表中，並敦請兩岸學者（三位）、兩岸大學教師（四位）進行評定、修改，之後再度進行效度建構與信度檢驗，並根據教學領導能力認知分數建構教學領導認知類型。

（一）教學領導能力認知量表

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

本量表除了經過專家效度的評定與修改之外，並透過線性結構關係建構效度，主要經由指標適配度、整體模式適配度及模式內在結構適配度等三方面加以評量。

在指標適配度方面，本研究依據驗證性因素分析的結果，將原本 33 題中，指標 SMC 未達 0.5 刪除，及負荷量未顯著的題項刪除，共計刪除 8 題；其中，“成就有品質的教育行為” 3 題，“提供正向的指導及正確的學習方向” 2 題，“幫助學生排除學習障礙” 2 題，“激勵學生增加學習滿足感” 1 題。正式量表共計 25 題。在整體模式適合度及模式內在結構適配度方面，則是依據刪除後的題目重新進行驗證性因素分析，並採用最大概似法估計，經估計結果作模式適配度的評鑒，其分析結果顯示，量表 $\chi^2 = 242.617$ ($p = 0.001$)， $\chi^2/df = 1.348$ ，小於 2。雖然 p 值沒有大於 0.05，但 χ^2 會隨著樣本人數而波動，一旦樣本數很大，幾乎所有的模式多有可能被拒絕（張高賓，2009），且卡方值與自由度的比值若低於 3，則可視為適配（Kline, 1988）。因此繼續評估其他指標。結果顯示：比較適配指數大於 0.9 ($CFI = 0.998$)，適配度指數大於 0.9 ($GFI = 0.993$)，漸進殘差均方和平方根小於 0.08 ($RMSEA = 0.011$)，基本達到理想標準，可見本量表具有理想的建構效度。最後，本研究將原先五個潛在因素設成四因素、三因素、二因素、一因素，進行模式的卡方檢驗，結果皆顯示五因素的教師教學領導能力具有最佳的建構效度。

在信度分析上，量表進行內部一致性分析，透過內部一致性係數的觀念求算 Cronbach's α 係數與分項對總項的相關係數（表 3），以確認本量表內部結構一致性與同構性，結果發現本量表內部一致性水準相當高。量表各構面的信度 α 係數分別為 0.78、0.81、0.75、0.85、0.83，而總量表信度則達 0.94，均超過 Nunnally（1978）所建議的 0.7 以上，表示本量表各評量構面具有可靠的信度。

表 3 教學領導能力認知量表信度分析

量表構面	Cronbach's α 係數
引起學生對學習的渴望	0.78
成就有品質的教育行為	0.81
提供正向的指導及正確的學習方向	0.75
幫助學生排除學習障礙	0.85
激勵學生增加學習滿足感	0.83
整體量表	0.94

（二）教學領導能力認知類型

教學領導能力的認知類型系根據一軸四類型法進行分類，系參考社會計量地位分類的概念（Coie & Dodge, 1988），使用「教學領導能力認知分數」（Teaching Leadership Cognitive, TLC）為分類的參考依據，其為中文版「教學領導能力認知量表」五個分量表分數的平均數。此法根據 TLCz（即教學領導能力認知分數的 z 分數），把對教師教學領導能力認知區分成四種程度，本法兼具使用便利、易於解析等優點，類型 I 者（即對教師教學領導能力高認知者）所知覺的教師教學領導能力最佳，類型 IV 者（為對教師教學領導能力低認知者）最差，詳細分類標準和分類圖見表 4 和圖 2 的說明。

表 4 教學領導能力認知“一軸四類型法”之分類及其標準

類型	標準	說明
I	$TLCz \geq 1$	對教師教學領導能力高認知者
II	$TLCz < 1$ and $TLCz \geq 0$	對教師教學領導能力中上認知者
III	$TLCz < 0$ and $TLCz > -1$	對教師教學領導能力中下認知者
IV	$TLCz \leq -1$	對教師教學領導能力低認知者

註：TLCz 為 LC 的 z 分數

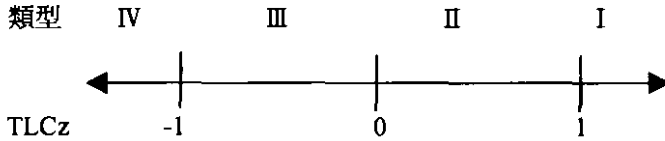


圖 2 教學領導能力認知“一軸四類型法”之分類圖

研究結果

一、兩地大學生對教師教學領導能力認知情形與類型分佈

(一) 兩地大學生對教師教學領導認知情況分析

兩岸大學生對其教師教學領導認知屬於中上程度（高於 2.5 分）。而不管是從總量表或五個分量表來看，台灣地區的大學生對教師教學領導能力的認同度皆高於上海地區的大學生。兩地大學生皆對教師在“激勵學生增加學習滿足感”方面的認同度都最高，而皆以能“引起學生對學習的渴望”的認同度最低。且兩岸大學生對其教師教學領導能力的認知在整體及各層面上皆存在顯著性的差異。

表 5 兩地大學生對其教師教學領導能力認知分析 (N = 2726)

項目	M		SD		t
	臺灣 N = 1488	上海 N = 1238	臺灣 N = 1488	上海 N = 1238	
(一)引起學生對學習的渴望	3.42	3.24	0.68	0.81	6.26**
(二)成就有品質的教育行爲	3.62	3.51	0.53	0.71	4.42**
(三)提供正向的指導及正確的學習方向	3.61	3.48	0.59	0.74	5.14**
(四)幫助學生排除學習障礙	3.61	3.46	0.63	0.76	5.79**
(五)激勵學生增加學習滿足感	3.67	3.60	0.59	0.78	2.70**
教學領導能力總量表	3.62	3.51	0.53	0.68	4.68**

**p < 0.01

(二) 兩地大學生對教師教學領導能力認知類型分佈分析

如表 6 顯示，兩地大學生在教學領導能力認知類型分佈上，台灣的大學生以第一類型分佈最多（40.5%），以第四類型分佈最少（10.7%）。這表示，台灣地區的大學生對教師的教學領導的滿意度以中上認知者分佈最多，而以低認知度者分佈最少。而上海地區則以第三類型分佈最多（34.2%），

第一類型分佈最少 (15.2%)，即對老師的教學領導能力高認知度者分佈最少，而以中下認知者分佈最多。所以兩岸大學生對教師教學領導能力的認知類型分佈上具有差異性存在。

表 6 兩地學生對其教師教學領導能力認知類型描述統 (N = 2726)

類型	臺灣 N = 1488		上海 N = 1238	
	人數 (n)	百分比%	人數 (n)	百分比%
類型 I	212	14.2	188	15.2
類型 II	602	40.5	387	31.3
類型 III	515	34.6	424	34.2
類型 IV	159	10.7	239	19.3

二、不同區域大學生之背景變項與其對教師教學領導能力認知關係

(一) 兩地大學生之背景變項與其對教師教學領導能力認知之差異分析

由表 7 得知，兩地大學生在區域別、年齡及學院別上有顯著性差異存在。在年齡部分，18 歲以下大學生在整體上對其教師教學領導能力認知滿意程度高於 18~22 歲以及 23 歲以上大學生；同時 18 歲以下大學生在成就有品質的教育行為、提供正向的指導及正確的學習方向、激勵學生增加學習滿足感三個方面的認同度明顯高於 18~22 歲以及 23 歲以上大學生。在學院方面，其他學院在整體上對教師教學領導認知認同度高於人文社會學院；且在成就有品質的教育行為層面認同度也高於理工學院及人文社會學院；特別是在提供正向的指導及正確的學習方向層面，其他學院大學生對其教師教學領導能力認同度高於商管理學院、理工學院及人文社會學院。在地區部分，臺灣的大學生對教師教學領導能力認知度在整體及個層面間均高於上海地區大學生。

表 7 大學生背景變項對其教師教學領導能力認知之差異分析

		(一)	(二)	(三)	(四)	(五)	總量表
性別	a: 男 N = 1137	3.36	3.57	3.55	3.53	3.62	3.56
	b: 女 N = 1589	3.32	3.57	3.56	3.56	3.64	3.58
	T 值/F 值	1.13	0.27	0.49	1.09	0.52	0.53
	平均差/Scheffe						
年齡	a: 18 歲以下 N = 124	3.43	3.71	3.80	3.68	3.79	3.72
	b: 18~22 歲 N = 2415	3.33	3.57	3.55	3.54	3.63	3.57
	c: 23 歲以上 N = 187	3.34	3.51	3.48	3.51	3.56	3.52
	T 值/F 值	1.12	3.84*	10.06***	2.69	4.50*	4.41*
	平均差/Scheffe		a > b; a > c	a > b; a > c		a > b; a > c	a > b; a > c
學院別	a: 商管 N = 800	3.30	3.56	3.53	3.55	3.62	3.56
	b: 理工 N = 787	3.32	3.54	3.53	3.55	3.62	3.56
	c: 人文社會 N = 422	3.30	3.53	3.48	3.47	3.59	3.52
	d: 其他 N = 717	3.41	3.64	3.64	3.58	3.69	3.63

表 7 (續)

T 值/F 值	3.40*	4.37**	6.43***	2.15	2.16	3.84**	
平均差/Scheffe	◎	b < d; c < d	a < d; b < d; c < d			c < d	
地區	a: 上海 N = 1238	3.24	3.51	3.48	3.46	3.60	3.51
	b: 臺灣 N = 1488	3.42	3.62	3.61	3.61	3.67	3.62
	T 值/F 值	6.26**	4.42**	5.14**	5.79**	2.70**	4.68**
	平均差/Scheffe	a < b	a < b	a < b	a < b	a < b	a < b

- 註：1. 年齡：a = 18 歲以下；b = 18-22 歲；c = 23 歲以上。
 2. 學院：a = 商、管理學院；b = 理、工學院；c = 人文、社會學院；
 d = 其他。
 3. 地區：a = 上海；b = 台灣。
 4. * $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ 。
 5. ◎表示經 Scheffe 檢定，任兩群體間無顯著差異。
 6. (一) ~ (五) 為量表的五個分構面。

(二) 不同區域大學生之背景變項與教師教學領導能力認知交互作用分析

由表 8 顯示，大學生的區域別與其學院及年齡之間分別對教師教學領導能力認知間具有交互顯著性，並進一步進行單純主要效果分析（表 9、表 10）。

表 8 不同區域大學生背景變項與其教師教學領導能力認知之變異數分析

變異來源		SS	df	MS	F
地區&學院	地區	9.196	1	9.196	25.523**
	學院	7.070	4	1.768	4.906**
	地區 & 學院	4.829	3	1.610	4.468**
	誤差	78.960	717	0.360	
地區&年齡	地區	4.181	1	4.181	11.610**
	年齡	7.360	2	3.680	10.218***
	地區 & 年齡	6.630	2	3.315	9.205***
	誤差	79.591	720	0.360	
地區&性別	地區	8.692	1	8.692	23.950**
	性別	0.096	1	0.096	0.265
	地區 & 性別	1.204	1	1.204	3.317
	誤差	37.814	722	0.363	

* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$

不同區域的大學生及其就讀學院別對教師教學領導能力整體認知之單純主要效果分析：依地區來看，則臺灣地區的商管理學院、理工學院、人文社會學院的大學生對教師教學領導能力的認同度明顯高於上海地區同樣學院的學生；而依學院別來看，上海地區理工學院的大學生對其教師教學領導能力的認同度明顯高於商管理學院的學生，同時其他學院的學生的認同度也高於商管理學院、理工學院、人文社會學院的大學生。

表 9 不同區域大學生及其學院對教師教學領導能力認知之單純主要效果分析

	F 值	Scheffe
地區		
商管理學院	37.78**	臺灣>上海
理工學院	4.48**	臺灣>上海
人文社會學院	4.35*	臺灣>上海
其他	0.24	
學院		
上海	7.04**	b > a ; d > a ; d > b ; d > c
臺灣	0.597	

註：1. 學院：a= 商、管理學院；b= 理、工學院；c= 人文、社會學院；d= 其他

2. * $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ 。

表 10 不同區域及年齡對教師教學領導能力認知量表總分之單純主要效果分析

	F 值	Scheffe
地區		
18 歲以下	0.001	臺灣>上海
18~22 歲	13.480***	臺灣>上海
23 歲以上	22.551***	
年齡		
臺灣	9.29***	a > c ; b > c
上海	1.92	

註：1. 年齡：a = 18 歲以下；b = 18-22 歲；c = 23 歲以上。

2. *** $p < 0.001$ 。

不同區域大學生及其年齡對教師教學領導能力認知分析：依年齡層來看，上海地區 18 歲以下及 18~22 歲的大學生對其教師教學領導能力的認同度高於 23 歲以上者；而根據區域因素來看，臺灣地區 18~22 歲以及 23 歲以上的大學生對其教師教學領導能力的認同度高於上海地區同年齡層者。

三、兩岸大學生之背景變項與其對教師教學領導能力認知類型關係

由表 11 可知兩岸大學生對其教師教學領導能力認知類型在年齡、學院及地區的分佈上具有顯著差異存在。

表 11 大學生背景變項與其對教師教學領導能力認知類型之分析

		類型 I	類型 II	類型 III	類型 IV	總和	χ^2
		N	N	N	N		
性別	男	182 (16.0%)	383 (33.7%)	393 (34.6%)	179 (15.7%)	1137 (100%)	7.74
	女	218 (13.7%)	606 (38.1%)	546 (34.4%)	219 (13.8%)	1589 (100%)	
年齡	18 歲以下	27 (21.8%)	45 (36.3%)	40 (32.3%)	12 (9.7%)	124 (100%)	18.35**
	18 歲~22 歲	340 (14.1%)	887 (36.7%)	843 (34.9%)	345 (14.3%)	2415 (100%)	
	23 歲以上	33 (17.6%)	57 (30.5%)	56 (29.9%)	41 (21.9%)	187 (100%)	
學院別	商、管理學院	86 (10.8%)	325 (40.6%)	284(35.5%)	105 (13.1%)	800 (100%)	38.05**
	理、工學院	119 (15.1%)	260 (33.0%)	291 (37.0%)	117 (14.9%)	787 (100%)	
	人文、社會學院	55 (13.0%)	143 (33.9%)	154 (36.5%)	70 (16.6%)	422 (100%)	
	其他	140 (19.5%)	261 (36.4%)	210 (29.2%)	106 (14.8%)	717 (100%)	
合計	400	989	939	398	2726		
百分比	14.7%	36.3%	34.4%	14.6%	100%		

註：1. N 為人數

2. ** $p < 0.01$

進一步以交叉分析來看，兩地大學生不論任何年齡都以第二類型（中上認同度）分佈最多。在學院別部分，商管學院及其他類別學院以第二類型（中上認同度）分佈最多，而理工與人文社會學院則以第三類型（中下認同度）分佈最多。就台灣與上海兩地比較，上海地區以第三類型（中下認同度）分佈最多，台灣地區以第二類型（中上認同度）分佈最多。

四、區域別與教師教學領導能力認知類型之不同對其教學領導能力之關係

區域別與大學生對教師教學領導能力認知類型交互作用顯著（表 12），進行單純主要效果分析顯示（表 13）：

表 12 區域別與認知類型對教師領導能力之雙因數變異數分析

	類型 I	類型 II	類型 III	類型 IV	邊緣平均數
	N = 400	N = 989	N = 939	N = 398	
上海	4.55 N = 188	3.85 N = 387	3.28 N = 424	2.56 N = 239	3.51
臺灣	4.44 N = 212	3.84 N = 602	3.33 N = 515	2.64 N = 159	3.62
邊緣平均數	4.50	3.85	3.31	2.6	$F = 16.485^{**}$

** $p < 0.01$

表 13 區域別與大學生對教師教學領導能力認知類型之主要效果分析

	F 值	Scheffe
教師教學領導能力認知類型		
在臺灣	2597.97**	I > II > III > IV
在上海	3361.13**	I > II > III > IV
區域		
教師教學領導能力認知類型 I	21.701**	上海 > 臺灣
教師教學領導能力認知類型 II	1.193	
教師教學領導能力認知類型 III	19.18**	臺灣 > 上海
教師教學領導能力認知類型 IV	4.68*	臺灣 > 上海

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ 。

在不同區域之各類教學領導認知類型，學生其對教師教學領導能力認知分數上有顯著差異，而進一步做主要效果分析發現：兩地都是，類型 I 大於類型 II，類型 II 大於類型 III，類型 III 大於類型 IV。而從兩地之類型分佈上分析，類型 I 部分，上海地區學生對教師教學領導能力認知高於台灣地區，而第 III 類型和 IV 類型上，皆是台灣地區學生認知高於上海地區學生認知。

五、兩地大學生之教師教學領導能力認知預測力分析

本研究以地區別、性別、年齡、學院別為自變項，預測大學生對教師教學領導的認知度，所以在進行多元回歸之前先將人口變項轉換成虛擬變項。

表 14 兩地大學生教師教學領導之回歸分析 ($N = 2726$)

選出變項順序	多元回歸 係數 R	調整後決 定係數 R^2	增加解釋 量 ΔR	F 值	標準化回 歸係數 (β)	T 值
地區(上海)	0.008	0.008	0.008	1.869***	-0.098	-4.980***
學院(商、管學院)	0.010	0.009	0.002	4.393*	-0.082	-3.455**
學院(人文社會學院)	0.011	0.010	0.001	3.957*	-0.063	-2.874**
學院(理工學院)	0.013	0.012	0.002	6.089*	-0.057	-2.467*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。

由表 14 顯示，進入回歸方程式的顯著變項有地區(上海)、學院(商、管學院)、學院(人文社會學院)、學院(理工學院)等四項($R = 0.013$, $R^2 = 0.012$, $F = 6.089$, $p < 0.05$)，並能解釋學生對教師教學領導能力的認知度總解釋變量為 1.2%。代表大學生所在的地區和學院對於其教師教學領導能力的認知有顯著地預測力，但預測力較低。而「區域」為上海地區($t = -4.980$, $p < 0.001$)對比台灣、「學院別」為商管學院($t = -3.455$, $p < 0.01$)對比其他學院、「學院別」為人文社會學院($t = -2.874$, $p < 0.01$)對比其他學院、「學院別」為理工學院($t = -2.467$, $p < 0.05$)對比其他學院而言，對整體教師教學領導能力認知具有反向的預測力，所以台灣區域及其他學院別的學生，相對的對其教師教學領導能力的認知較高。

討論與建議

一、結論與討論

(一) 台灣大學生對教師的教學領導認同度高於上海，但兩地學生皆認為教師在引起學習渴望部分尚不足

兩岸大學生對其教師教學領導能力的認知屬於中上程度(表5)。但，整體而言，台灣大學生對其教師教學領導能力的認同度高於上海。從各構面來看，兩岸大學生都對教師能“激勵學生增加學習滿足感”的認同度最高，並對教師能“引起學生學習的渴望”認同度最低。這與 Baker (1996) 針對美國社區大學學生所做的研究大不相同，其研究顯示，學生對教師能“引起學生增加學習的渴望”的認同度最高(90.7%)，而對教師能“成就有品質的教育行為”認同度最低(84.6%)，可見東西方的教育方式具有差異性。

在兩岸大學生的眼裡，教師們能引導學生參加學習過程，也懂得將學生的經驗融入於教學中，並會鼓勵學生獨立思考，勇於嘗試，但在引起學生學習的渴望部分，仍做得不足。這表示，兩岸大學教師尚不能在課程開始時立即判斷學生的學習需求，不能充分的與學生討論課程目標、個人期待和需求，教學目標無法充分的兼顧到學生的成熟度。

而在教師教學領導類型上(見表6)，上海地區以第三類型居多，台灣地區以第二類型居多，這與認知情形相呼應，台灣學生對其教師教學領導滿意度相對高於上海地區。臺灣的大學生認同度高於上海地區，這可能因為台灣的教學方式較傾向於引導式教學，重視理論與實務結合；另在教材方面，台灣使用的教材紙張印刷清晰、排版精美、彩圖醒目，內容活潑。教師借助這樣的教材可以提高學生的學習興趣，增加學習積極性，並進一步帶動學生的創造力和自學能力。近年來，臺灣為提高大學之教學品質，要求各校建立教學核心價值，建構校園內師生互動的有效機制，使學生成為學習的主體和主動學習者(陳緒贛，2008)。這些因素都可能造成臺灣學生的認同度普遍高於上海學生。

(二) 兩地不同年齡及學院之學生對其教師教學領導能力認知度表現不同

就兩地大學生的背景來看其對教師教學領導能力認知，如表7所示兩岸皆是年齡較低的學生對其教師教學領導能力的認同度高於年長者；且在學院別部分，其他學院學生的認知高於社會學院；在地區部分台灣學生的認知高於上海地區。

進一步將學院與地區對教師教學領導能力認知作交叉分析，發現：臺灣的商管、理工與人文社會學院的學生對教師教學領導能力的認同度明顯高於上海地區同樣學院的學生(見表9)。這可能因為臺灣大學院校注重知識創新和學用合一，所以教師會注重實踐與創新，教學時能激發學生的學習興趣與渴望，自然的學生對其教師的教學認同度也高。而上海地區之理工學院學生認同度高於商管學院，而其他學院學生認同度皆高於此三個學院；這可能與學院的性質及課程內容的實務性程度有關。

而將地區與年齡對教師教學領導能力認知作單純主要效果分析(見表10)，發現：在18~22歲及23歲以上的兩群學生中，臺灣的學生對教師的認同度高於上海地區。上海地區18歲以下及18~22歲的大學生對其教師教學領導能力的認同度高於23歲以上的大學生。奧蘇貝爾學習動機理論認為，動機因素在學習中是隨著學生年齡增長而逐漸遞減的(張新仁，2003)。低年級學生因剛進大學，他們對四年的學習生涯充滿了期待與憧憬，普遍渴望老師的指導，相對的對教師的認同度也較高。

而高年級學生由於就業壓力，學習動機已沒有當初進校時那麼強烈，他們更加“渴望並努力學習具有實用價值的知識、技能和才幹”（姚利民，2002），教師在面對這群學生時，若無法增強教學內容的實用性，就難激發學生的學習興趣，相對的對教師教學的認同度也較低。

（三）兩地大學生之背景變項對其教師教學領導能力認知類型具有顯著性差異存在

兩岸大學生之年齡、學院別與教師教學領導認知類型之間有顯著相關（見表 11），進一步以交叉分析來看，任何年齡層的大學生都以第二類型（中上認同度）分佈最多。在學院別部分，商管學院及其他類別學院以第二類型（中上認同度）分佈最多，而理工與人文社會學院則以第三類型（中下認同度）分佈最多。此結果與過去研究相符合（Richard, Townsend, & Mamiseishvili, 1975; 宋輝建，2001），即學生的人口變項與學生對教師教學領導行為有顯著性差異，特別是在年齡、科別等變項。

這表示從年齡層來看，兩岸大學生對其教師教學領導能力的認同度還算滿意。但從就讀領域來看，理工與人文社會學院的學生對教師教學領導能力的認同度則較低落，這是否與此兩個領域的課程內容較理論化與單一性，或缺乏實務性有關，值得進一步作深入瞭解。

（四）高認同度的族群中上海分佈比台灣多，而中下認知族群台灣比上海多

兩地大學生之教師教學領導能力在各認知類型上存在顯著差異（表 12），而由表 13 可知上海地區大學生對教師教學領導能力高認知者多於臺灣地區，而臺灣地區大學生對教師教學領導能力中下和低認知者多於上海地區。大陸因為人口眾多，目前大學入學方式仍屬於精英制，特別是上海地區，能進入重點大學的學生應屬於優秀群體，在一、二年級階段學生仍秉持著考大學聯考的精神，上課認真、求知慾望強烈，對老師也相當的尊重，相對的認同度也高。而台灣，因為大學教育已經趨於普及化，在人人皆有機會上大學的情況下，學生對能進入大學學習已不如以往珍惜、認真，所以對老師的教學認同度不會很高，但因台灣老師教學活潑、與學生的互動性強，所以學生對老師的教學有普及性的認同度。

（五）上海地區及各學院別對教師教學領導能力認知具有預測力

研究結果發現，上海地區對比台灣，商管、理工與人文社會學院學生對比其他學院，對其教師教學領導能力具有反向預測力，但是預測力較低，即從不同地區和不同學院可以預測大學生對教師教學領導能力認知中少部分，可見不同地區和學院別的學生對其教師教學領導能力有不同的認知。

二、建議

（一）兩岸教師應在課程開始時多瞭解學生的需求，以引起學生對學習的渴望

大學教師在有效能的教學活動中仍扮演著「傳道、授業、解惑」的角色（鄭芬蘭、江淑卿、張景媛與陳鳳如，2009；Hanze & Berger, 2007），但由於高等教育市場化之下，學生的角色有新的轉變，高等教育傾向於為學生提供優質服務（楊進基，2007）。本研究發現，兩岸學生皆對教師在教學領導過程中之「引起學生對學習的渴望」認知度最低，特別是在能判斷的學習需求部分。

因此建議兩岸大學教師在建立教學目標時要能兼顧學生的成熟度，並在課程開始時多瞭解學生的學習需求，能藉由良好的教學大綱來傳達教育目標及學習目的，並與學生討論課程目標、個人期望及需求。且教學方式應趨於多元化，以引起學生對學習的渴望，如：以學生為本為的活動設計、同儕合作、鷹架學習與直接教學等，同時需要藉助數位科儀與整合教學資源（Hijzen, Boekarets, & Vedder, 2007; Smarkola, 2008）。

(二) 兩岸教師需因應學生的成熟度與特性調整教學活動

研究結果發現，年齡在 18 歲以下者對教師的教學領導認同度最高，而年齡越大認同度越低。這可能是因為越高年級學生離畢業越近，他們期待進入職場，但卻擔憂是否有足夠的能力勝任工作，所以學校的課程內容或教授方式若無法與企業接軌，他們的學習慾望會降低，相對的對老師的教學認同感也較低。因各年級學生之心智成熟度不同，所以教師在課程設計及教學方法上，應隨對象之不同而做調整，以配合不同年齡層學生的學習需求。

另，不同學院之學生對教師的認同感具有差異性，所以建議各院教師應多瞭解學生的學習需求，特別是在提供正向指導及正確的學習方向部分，應對學生規範行為準則、建立客觀且合理的評分標準，多鼓勵學生積極參與學習過程，並時時讚美學生的努力與成長。因為有效能的教學活動與輔導，需顧及學習者的成熟度 (Pastor & Barron, 2007; Postareff, Lindbom-Ylanne, & Nevgi, 2007)，對背景不同之學生所形成的認知差異，兩岸教師皆應多關心與瞭解。

(三) 上海地區教師應多關注學生對其教學的認同感

教師應該主動的瞭解與調整師生認知落差現象，這是教學歷程的重要部分 (Ross & Bruce, 2007)。研究結果顯示，上海地區學生對教師教學領導的認同度明顯低於台灣學生，特別是商管學院。這可能因為商管學院的課程內容實務性較強，又因上海地區的商貿活動居亞洲之冠，學生接觸企業與進入實習的機會多，所以教師上課內容若無法與實務結合，學生對其教學的滿意度也會較低。故，建議上海地區教師應多觀察社會發展脈動，重視跨領域的整合與促新，增加實務經驗與證照的取得，建構產學連結，如此才能培養出符合企業需求的高素质人力。

(四) 兩岸教師應加強交流、互相學習，以提升教學領導能力

近年來兩岸學術交流頻繁，包含：大學相互參訪學習，大學教師的短期訪問、客座和徵聘，學生的交換與招收就讀等。但，在兩岸每年眾多的研討與交流中，鮮少會議針對教師教學與學生學習成效作深入討論與分享。大學教育的最終目的是落實在學生身上，所以建議兩岸大學或相關單位能多舉辦提升大學教師教學領導能力的研討會，讓兩岸教師能加強溝通、取長補短、相互學習，以提升學生的學習成效，增強學習效能。

參考文獻

- 宋輝建 (2001)：高工導師領導型態與班級氣氛相關之研究。國立臺灣師範大學工業教育研究所碩士論文。
- 林文雄 (2007)：從新型態社會論技職教育課程的改革方向。教師徵文季刊，104，6-11。
- 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。師大教育心理學報，11，87-104。
- 吳愛玲 (1999)：台北市國民小學級任教師領導行為類型與學生學習行為之相關研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 姚利民 (2002)：當代中國大學生學習狀況的調查。清華大學教育研究，2，104-108。
- 陳羿君 (2003)：技職院校教學領導之研究。高雄：復文。

- 陳緒贛 (2008)：臺灣“獎勵大學教學卓越計劃”及其啓示。《江蘇高教》，6，77-79。
- 張高賓 (2009)：遊戲治療能力評量表之編制研究。《教育心理學報》，41 (2)，385-404。
- 張新仁 (2003)：《學習與教學新趨勢》。臺北：心理。
- 楊國賜 (2006)：新世紀高等教育政策規劃與改革動向。《教育資料集刊》，31，1-23。
- 楊進基 (2007)：高等教育市場化的學生角色。《興國學報》，8，65-77。
- 鄭芬蘭、江淑卿、張景媛、陳鳳如 (2009)：探討大學教學優良教師的有效能教學活動。《教育心理學報》，40 (4)，663-682。
- Bass, B. M. (1993). *Transformational leadership: A response to critiques, in leadership theory and research: perspectives and directions*. New York, NY: Academic Press.
- Baker, G. A. (1996). *Leadership Competencies Assessment Instrument (LCAI)*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. NY: Harper & Row.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 88(59), 815-830.
- Conti, G. J. (1985). The relationship between teaching style and adult student learning. *Adult Quarterly*, 35 (94), 220-228.
- Guskey, T. R., & Easton, D. (1983). The characteristics of very effective teachers in urban community colleges. *Community/Junior College Quarterly*, 7, 265-274.
- Hanze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17, 29-41.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1998). *Management of organization behavior: Vitalizing human resource* (5th ed.). New York, NY: Prentice-Hall.
- Hijzen, D., Boekarets, M., & Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17, 29-41.
- House, R. J., Filley, A. C., & Kerr, S. (1971). Relation of leader consideration and initiating structure to R and D subordinates' satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 16 (1), 19-30.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1994). Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 178-198.
- Keefe, J. W., & Jenkins, J. M. (1985). *Instructional leadership handbook*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kline, R. B. (1988). *Principle and practice of structure equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.

- Kruger, A. G. (2003). Instructional leadership: The impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 3 (3), 206-211.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1943). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Likert, R., Katz, D., & Kahn R. L. (1967). *The human organization*. New York, NY: McGraw- Hill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Pastor, D., & Barron, K. E. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational psychology*, 32, 8-47.
- Postareff, L., Lindbom-Ylanne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. New York, NY: McGraw Hall.
- Richard, R. M., Townsend, B., & Mamiseishvili, K. (1975). Leaders in the making: Profile and perceptions of students in community college doctoral programs. *Community College Journal of Research and Practice*, 33 (12), 309-320.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior*, 24 (3), 1196-1215.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- York, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316..

收稿日期：2010年09月07日

一稿修訂日期：2010年09月24日

二稿修訂日期：2010年12月14日

三稿修訂日期：2011年01月18日

四稿修訂日期：2011年03月07日

接受刊登日期：2011年03月07日

Bulletin of Educational Psychology, 2012, 43(4), 763-782

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

College Students' Cognition of Teachers' Instructional Leadership—Analyzing and Comparing with the Cross Across the Taiwan Straits

I-Jun Chen

College of Education

Soochow University

In recent years, educational and cultural communications across the Taiwan Strait were frequent. However, differences in two educational ideologies have led to different educational outcomes. In this study, we adopted a quantitative approach with purposive sampling and recruited college students in both Taiwan and Shanghai as our participants. The present study aimed to examine college students' cognition of teachers' teaching-leading ability of both sides. The results showed: (1) teachers' instructional leadership was perceived as more effective by the college students in Taiwan as compared to those in Shanghai; (2) In both Taiwan and Shanghai, there were significant correlations between students' demographic variables, particularly their age and fields of study; (3) The area (Shanghai versus Taiwan) and field of study are predictive of the students' perception of teachers' instructional leadership. As such, we suggested that, in order to inspire their learning desire, teachers in both sides should understand students' need in the beginning of courses. In addition, teachers of both sides should enhance their communications for improving students' learning effectiveness.

KEY WORDS: college students, education across Taiwan Strait, instructional leadership, instructional leadership styles