

教師領導與教師專業發展關係之研究

張本文

國立屏東教育大學教育行政研究所博士班研究生
高雄市鳳林國小教務主任

中文摘要

本研究旨在於探討教師領導與教師專業發展的關係，係以大高雄地區公立國民小學教師為取樣範圍。依學校規模以分層隨機抽樣方式，選取 669 位參與者參加研究，最後取得 589 位參與者的有效研究資料。研究參與者必須完成「教師領導與教師專業發展關係之研究概況調查問卷」。本研究得到下列幾項結論：1.教師對教師領導知覺屬較佳，以「教學領導」最高。2.教師的教師專業發展知覺屬較佳，以「職場生涯成長發展」最為突出。3.男性、年長、資深、級任及組長、高學歷之國小教師，教師領導知覺較高。4.女性、年長、資深、級任及組長、高學歷、服務於中小型學校之國小教師，教師專業發展知覺較高。5.教師對教師領導愈積極，教師專業發展愈佳。6.教師領導正向功能的發揮，能提升教師專業發展。7.教師領導對教師專業發展有顯著的預測力，其中「組織領導」最能預測教師專業發展。

關鍵字：教師領導、教師專業發展

A study of the relationship between teacher leadership and teacher professional development

Abstract

The purpose of this study is to discuss the relationship between teacher leadership and teacher professional development . The department of the Kaohsiung area public elementary school teachers for the sample range. By school size selected from a stratified random sample of 669 participants in the study to obtain 589 participants last valid research data. Study participants must complete the “Questionnaire of the Investigation of the relationship between teacher leadership and teacher professional development” . Conclusions of this study are as follows:

1. Teacher perceptions of teacher leadership is better, of which the "instructional leadership" the highest.
2. Perception of teacher professional development of teachers which is a better "career growth and development" the most prominent.
3. Male, older, experienced, and head office level, highly educated teachers of elementary school teachers in the higher leadership perception.
4. Female, older, experienced, and head office level, highly educated, service in the small elementary school teachers 'perception of higher teachers professional development.
5. If the teacher leadership of the teachers are more positive, the teachers will be better of teacher professional development .
6. Through teacher leadership positive function oriented can affect the improvement of teacher professional development.
7. The teacher leadership have significant prediction capability of teacher professional development. Among them, the “organizational leadership” can best predict the teacher professional development.

Keywords: teacher leadership, teacher professional development

壹、緒論

一、研究動機

在現今競爭激烈的知識經濟時代下，教育即是國家未來的競爭力，誰能掌握教育的先機，便能致勝趨勢；而要能建構優質的教育，則首應激發教師專業社群的活力展能，方使專業技能與創思經營永續傳承。國家的興亡在教育；教育的成敗在教師；教師的命脈在專業；專業的精質在發展（陳瑞堂，2008）。王煥琛（1990）也說：「教師是教育的中心，也是教育的生命」。唯有教師不斷的專業發展，獲取教育專業知能，提升教師專業素養，精進教學品質承諾，以培養學生能在未來快速變遷的社會中，有足夠的適應力與競爭力，才能造就成功的學生，激發社會成長的動力，面對全球化的衝擊。因此，對於「教師專業發展」之探討乃本研究動機之一。

任何組織均有其特定目標，欲達成此目標必須依靠全體成員共同合作，努力以赴，而領導即居於其中核心的地位（鄭彩鳳、吳慧君，2006）。1980年代，美國和加拿大即開始盛行教師領導（teacher leadership），其主要目的在於改善學校，增進教師專業化，並提昇學生的學習成效（York-Barr & Duke, 2004）；過去20年來，教師領導已經成為美國教育改革的重要特色（Smylie, Conley & Marks, 2002）。教師領導主張加強教師的專業認知、專業投入與專

業機會，乃其內在專業結構不斷更新、演進和豐富的過程，期許促使教學成為一種更有價值和更有聲望的職業。故而，對於學校「教師領導」之探討乃本研究動機之二。

隨著時代的變遷，組織革新之議題不斷受到研究關注，在這一波革新浪潮中尤其重視的是領導者的權力下放、賦權增能等議題，而這些議題使得傳統的權力關係受到衝擊。民主思潮和知識經濟引領21世紀開創新局，亦帶動教育環境的變遷，教育領導者應洞察時局的轉換，適時適宜地調整領導思維，與時俱進，帶領組織邁向卓越。學校領導研究一向偏重在校長領導，有關學校教師領導的研究較少，而且偏重教師在教室層次的教學領導。但是 Barth（2001）指出，所有的教師都能領導，學校如果要讓所有的學生都能學習，那麼，所有的教師都必須是領導者。目前公立中小學教師在學校多項委員會之成員比例均占大多數，如校務會議、教師評審委員會、教科書選用委員會、課程發展委員會等，教師參與各項委員會比率高，發揮教師領導的影響力已是學校革新的重要力量（符慧中，2008）。顯見教師領導與教師專業發展是息息相關的，教師領導研究是未來教師專業發展的重要課題，此為研究動機之三。由於以上的因素，本研究欲以大高雄地區公立國民小學教師為研究對象，探討教師領導與教師專業發展各層面之關係進行探討，

以瞭解其間之關係情形。

二、研究目的與研究問題

(一) 研究目的

基於上述各項動機，本研究主要在探討教師領導與教師專業發展之間的關係。研究目的歸納如下：

1. 調查教師領導與教師專業發展之現況。
2. 瞭解不同背景變項之教師在教師領導與教師專業發展的差異情形。
3. 探討教師領導與教師專業發展之間的相關情形。
4. 分析教師領導對教師專業發展的預測情形。
5. 綜合研究結果，提出具體建議，供相關學術研究之參考。

(二) 研究問題

根據上述研究目的，本研究提出下列研究問題，作為蒐集資料及分析討論之依據。

1. 目前教師領導與教師專業發展的現況為何？
2. 不同背景變項之教師的教師領導是否有明顯差異？
3. 不同背景變項之教師的教師專業發展是否有明顯差異？
4. 教師領導與教師專業發展間，是否有顯著相關？
5. 教師領導對於教師專業發展的預測力如何？

三、名詞釋義

本研究定名為「教師領導與教師專業發展關係之研究」，為釐清本研究的相關概念，使重要名詞意義明確並避免混淆，茲將研究中所涉及的重要名詞解釋如下：

(一) 教師領導

教師領導係指「教師運用專業能力對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力，是一種促進教師專業發展的歷程，目的在改善教學品質，增進學生的學習成就，並提升學校效能並共享教育願景」。在本研究中，教師領導包含課程領導、教學領導、組織領導等三個層面，茲分述如下：

1. 課程領導：引領教師討論並訂定課程目標，與教師共擬課程計畫並加以執行。
2. 教學領導：引導教師研發教學教材，樂於示範創新教學方法與技巧，積極協助教師解決教學問題。
3. 組織領導：提出建議以促進學校改進，參與學校課程教學決策制定，推展決議事項。

就操作性定義而言，教師領導係指「教師領導量表」中的得分情況，得分愈高，代表教師領導的程度愈佳，反之，代表教師領導的程度欠佳。

(二) 教師專業發展

教師專業發展係指「教師不斷自我充實的歷程，主動積極參與各種專業學習與進修活動，並自我反省，促進專業知識與專業技能的發展，以改善教學品質，實現學校

教育目標」。在本研究中，教師專業發展包含專業知能技術發展、職場生涯成長發展、教育社群組織發展等三個層面，茲分述如下：

1.專業知能技術發展：教師在教育專業知識、能力及教學相關技術的提升。

2.職場生涯成長發展：教師的生涯規劃、自我成長、自我實現發展。

3.教育社群組織發展：教師參與行政管理與決策、人際互動，及達成組織願景，促使組織永續發展。

就操作性定義而言，教師專業發展係指「教師專業發展量表」中的得分情況，得分愈高，代表教師專業發展程度愈佳；反之，代表教師專業發展程度欠佳。

貳、文獻探討

一、教師領導的意涵

Mangin 與 Stoelinga (2008) 認為賦予教師領導角色是 1980 年代、1990 年代早期的共同之改革策略，包括專家教師 (master)、領導教師 (lead)、師傅教師 (mentor)，將教師納入決策的過程，以提高教師的士氣。顯見教師領導的實踐已逐漸受到學校領導研究重視，成為當前激發組織效能的重要議題。

Barth (2001) 認為所有教師都能夠領導，則學校可以被視為領導者的社群，當教師能領導，則校長能擴展能力，學生能在民主的學習社群中學習和生活，學校也能從

更佳的決定中獲益。換言之，教師領導有其必要性。

綜合學者 Anderson (2004)、Rutherford (2006)、York-Barr 與 Duke (2004)、陳淑君 (2010)、賴志峰 (2009) 的看法，研究者認為教師領導是一種促進教師專業發展的歷程，即教師與同儕相互影響和共同分享、合作；教師領導能促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區等產生積極正面之影響力；教師領導的目的在改善教學品質，增進學生的學習成就，提升學校效能並共享教育願景。

因此，研究者將教師領導定義為「教師運用專業能力對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力，是一種促進教師專業發展的歷程，目的在改善教學品質，增進學生的學習成就，並提升學校效能並共享教育願景。」

二、教師專業發展的意涵

聯合國教科文組織在 1990 年代表大會中強調「教師在其專業執行時，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」，可見教師專業發展已是世界潮流所追求的重點。

Duke (1993) 認為教師專業發展是在專業知識的獲得和動態學習過程的歷練，在過程中，教師能對新的事務有所瞭解，並增進對教育工作環境的熟悉，透過這種瞭解和熟悉能對於平常的教學方式及教育措施

加以反思。Sachs (2003) 認為教師專業發展不是靜態概念，而是動態的歷程，要因應外在環境壓力而要不斷的發展，改善專業知識和技能。Gabriel (2005) 認為教師專業發展是指老師在教學工作的歷程中，持續的探究自己的教學內涵，以提升專業知識，改善實際教學品質，符合學生需要。而饒見維 (2003) 認為教師專業發展的一項基本假設是：教師職業是一種專業性工作，教師是持續發展的個體，透過持續性專業學習與探究的歷程，進而不斷提升其專業表現與水準。林瑄敏 (2009) 認為教師專業發展是教師透過各種教育活動的參與及工作成員間的互動過程，培養自主成長態度，提升教學專業知能，促使自我改善、反省以增進學校效能與自我實現，並在組織支持的氛圍中，運用專業新知，以達成學校教育創新之專業化歷程。

綜合以上學者對教師專業發展的看法，研究者歸納出幾點教師專業發展的特性：(一) 教師專業發展擁有積極主動的態度，是教師在職業生涯中不斷追求進步的過程。(二) 教師專業發展必須透過有規劃的多元管道支持，才能持續發展進步。(三) 教師專業發展必須擁有專業知識與專業技能兩項技能。(四) 教師專業發展目的在提升教學品質、促進教師自我實現、提高學校教育目標。

因此，研究者將教師專業發展定義為

：「教師不斷自我充實的歷程，主動積極參與各種專業學習與進修活動，並自我反省，促進專業知識與專業技能的發展，以改善教學品質提高學校教育目標。」

三、教師領導與教師專業發展相關之研究

教師領導的研究在我國教育改革後一直是教育研究的主題，近年來更逐漸受到重視。綜合學者的研究顯示，大部分都採量化研究(林欣儀, 2009；郭騰展, 2007；陳怡潔, 2007；陳淑君, 2010；羅嘉慧, 2009)，利用問卷調查法瞭解目前教師領導的現況，及和其他變項的相關情形；只有廖雀 (2010) 採質的研究，利用個案研究法，深入了解教師領導，而陳淑君 (2010) 採用量、訪談的研究。就研究對象而言，有國中、國小教師及學生。就研究結果而言，教師對教師領導的知覺是中上程度。教師領導與學校文化、組織信任、學生學業成就有顯著的相關，而且是正相關。教師因學歷、擔任職務不同對教師領導層面知覺有所差異。教師領導愈佳的學校其效能亦高，教師領導對學校效能具有預測力(林欣儀, 2009；林俊傑, 2011；郭騰展, 2007；陳怡潔, 2007；陳淑君, 2010；廖雀, 2010；羅嘉慧, 2009)。

教師唯有不斷的專業發展，在快速變遷的社會中，才有足夠的適應力與競爭力。有關教師專業發展的研究近來相當受到重視，研究的範圍也很廣泛。綜合與本研究

「教師專業發展」概念較符合的相關研究顯示，大部分都採量化研究（林瑄敏，2009；柯俊瑋，2006；洪幸如，2002；張寶丹，2003；郭敏娟，2010；陳亭燭，2009；黃慧茹，2011），利用問卷調查法瞭解教師專業發展情形；只有鄭詩釧(2005)採問卷及半結構式訪談，郭音潔(2010)採文件與次級資料分析法，而吳榮宗(2011)採質的研究，深入了解教師專業發展。就研究對象而言，有綜合高中、國中、國小教師、學校行政人員等。就研究結果而言，教師對教師專業發展的知覺大致良好。教師專業發展與學校文化、校長知識領導、教學

效能等有顯著的正相關。教師因不同背景變項對教師專業發展層面知覺有所差異。教師專業發展對教學效能具有預測力，學校文化對整體教師專業發展具有正向預測作用（吳榮宗，2011；林瑄敏，2009；洪幸如，2002；柯俊瑋，2006；張寶丹，2003；郭音潔，2010；郭敏娟，2010；陳亭燭，2009；黃慧茹，2011；鄭詩釧，2005）。

綜觀國內外研究，教師領導與教師專業發展相關之研究，只有張慶鴻(2008)一篇研究，研究結果如下：

(一)教師專業發展、教師領導行為表現為情形良好。

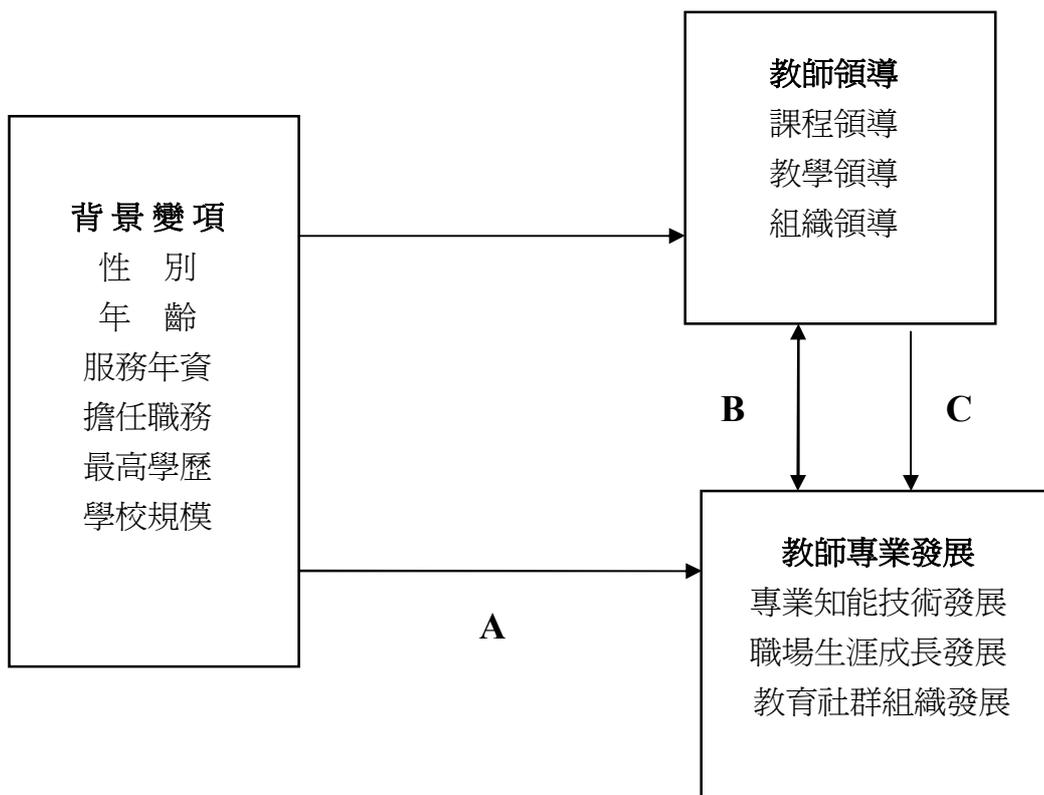


圖 1 研究架構圖

(二) 教師專業發展及其領導行為表現與學

校組織文化具有相互依存的关系。

(三) 教師具有高度專業期許，樂於分享；並且積極參與學校發展。

(四) 教師領導行為中的團隊學習對學校組織文化表現具有決定性影響。

(五) 學校習於由上而下領導，教師對創新發展、共創願景的空間與機會相對貧乏。

(六) 學校教師的互動不理想，造成教師之間缺乏教學領導的氣氛。

(七) 國小級任教師的領導行為尚有努力空間。

顯見，探討教師領導與教師專業發展關係之研究厥如。因此，本研究將以國小教師在教師領導與教師專業發展各層面之關係進行探討，以瞭解其間之關係情形，做為本研究探討之主題。

參、研究設計與實施

一、研究架構

A. 以 t 考驗或單因子變異數分析探討背景變項在教師領導與教師專業發展上之差異情形。

B. 以積差相關、典型相關探討教師領導與

教師專業發展之間的關係。

C. 以逐步多元迴歸分析教師領導對教師專業發展的預測力。

二、研究假設

根據本研究目的和研究問題，以及前述研究架構，提出本研究的假設如下：

假設一：國小教師在教師領導與教師專業發展之各層面上有顯著差異。

假設二：不同背景變項之國小教師，在教師領導各分層面與整體知覺上有顯著差異。

假設三：不同背景變項之國小教師，在教師專業發展各層面與整體知覺上有顯著差異。

假設四：國小教師知覺的教師領導與教師專業發展有顯著相關。

假設五：國小教師所知覺的教師領導對教師專業發展有顯著的預測力。

三、研究對象

本研究係以大高雄地區公立國民小學教師為取樣範圍。為使研究樣本具有代表性，採兩階段抽樣方法(林生傳, 2006)，以學校規模作為分層的準據，選取研究對象。根據高雄市政府教育局(2011)的統計

表 1 大高雄地區國民小學學校規模分層抽樣一覽表

學校規模	49 班 (含) 以上	25-48 班	24 班 (含) 以下	合計
學校數	47	76	118	241
抽樣數	12	19	29	60

表 2 抽測樣本數分配表

學校規模	49 班 (含) 以上	25-48 班	24 班 (含) 以下	合計
每校抽樣人數	15	12	9	669
總抽樣人數	180	228	261	

表 3 研究樣本分配及回收情形表

地區	學校數	抽樣人數	回收份數	回收比率	有效問卷份數	有效問卷回收比率
大高雄	60	669	604	90.28%	589	88.04%

資料顯示，99 學年度大高雄地區共有公立國小 241 所，教師人數 10613 人，此為本研究之母群體總數。

本研究按兩階段抽樣方法，首先以學校規模分層依比例抽取大高雄地區 60 所國小，如表 1，第二階段每校委請一位教師，用立意抽樣方式，分別再抽取 9-15 名級科任教師、教師兼任組長填答問卷，如表 2。

本研究共計抽取大高雄地區國小 60 校，669 位受試者為研究樣本，共回收問卷 604 份，回收率為 90.28%。為求慎重起見，均先一一檢視每份問卷之填答情形，凡基本資料有矛盾處，填答不全及各問卷均採固定選項反應者，共 15 份問卷，都加以剔除。共得有效問卷 589 份，佔發出問卷之 88.04%。詳如表 3 所示。

而有效樣本之基本資料經整理統計，其人數分配及所佔百分比，如表 4 所

示。年齡部分，原分為「30 歲以下」、「31-40 歲」、「41-50 歲」及「51 歲以上」等四組，而實際抽樣時 51 歲 (含) 以上組僅得 11 位，有效樣本數不足，故在進行年齡部分之統計分析時將其與「41-50 歲」組合併，「41-50 歲」組共有 307 位。

四、研究工具

本研究以文獻分析及問卷調查法為主。為研究需要，編訂「教師領導與教師專業發展概況調查問卷」，問卷內容除填答者基本資料外，分成二部分：「教師領導問卷」及「教師專業發展問卷」。茲將編製過程及理論基礎、填答及計分方式、專家內容效度建構與預試實施分述於后：

(一) 編製過程及理論依據

教師領導、教師專業發展問卷係以相關文獻為理論基礎，並參考洪幸如 (2002)、鄭詩釧 (2004)、柯俊瑋 (2006)、林朝

隆(2007)、張美玲(2007)、姜禮琪(2008)、林瑄敏(2009)、林欣儀(2009)、陳淑君(2010)等人之調查問卷,及研究者訪問國民小學教師的實際工作感受,而後設計編製量表的初稿。

(二) 專家內容效度建構

調查問卷之初稿編製完成後,為再進行內容效度的檢核,再請具相關研究經驗之教授學者、國小校長、主任就各構念所包含的題項逐一檢視,針對題項內容能否真

表 4 有效樣本基本資料分析

背景變項	組別	人數	佔有效樣本百分比%
性別	(1) 男	197	33.4%
	(2) 女	392	66.6%
年齡	(1) 30 歲以下	40	6.8%
	(2) 31-40 歲	242	41.1%
	(3) 41-50 歲	307	52.1%
服務年資	(1) 5 年以下	46	7.8%
	(2) 6-10 年	147	25.0%
	(3) 11-20 年	207	35.1%
	(4) 21 年以上	189	32.1%
擔任職務	(1) 科任教師	121	20.5%
	(2) 級任教師	292	49.6%
	(3) 教師兼組長	176	29.9%
最高學歷	(1) 師範院校(含師大、師院)	234	39.7%
	(2) 一般大學(含師資班、教育學程)	160	27.2%
	(3) 研究所以上(四十學分班、碩博士)	195	33.1%
學校規模	(1) 24 班以下	210	35.7%
	(2) 25-48 班	210	35.7%
	(3) 49 班以上	169	28.6%
有效樣本		589	100%

正測出構念所代表的心理特質或所包括的內涵，詞句是否適切提供修正意見。

經彙整專家學者所提供之修正意見及建議後，復請指導教授就問卷內容、題型設計、題意敘述與構念內涵等加以指正修飾，決定修正及取捨標準為以下三項原則：

- 一、「不合適」之比例超過 20%者刪除。
- 二、「不合適」之比例超過 10%且「修正後合適」之比例超過 20%者刪除。
- 三、「合適」之比例達 90%或「合適」與「修正後合適」

預試問卷各量表經上述之鑑別度考驗後，其中教師領導問卷各題項均達到顯著

差異水準，僅 4、14 題 CR 值在 5.0 以下，故將其刪除，保留題目 20 題；教師專業發展問卷各題項均達到顯著差異水準，僅第 8 題 CR 值在 5.0 以下，故將其刪除，保留題目 17 題。各量表保留題目進一步再進行因素分析。

(2) 效度、信度分析

本研究各變項的 KMO 值均達 .85 以上，教師領導 KMO 值為 .867，教師專業發展 KMO 值為 .908，極適合進行因素分析(吳明隆，2006)，再以主成份分析法 (principal components analysis) 萃取因子個數，經轉軸法進行最大變異法轉軸，保留因素負荷量

層面	預試問卷題號	因素負荷量	特徵值	解釋變異	K-M-O 值	α值	正式問卷題號
教學 領導	1	.680	4.008	78.520	.867	.888	1
	2	.597					2
	3	.676					3
	5	.772					4
	7	.690					5
課程 領導	8	.612	3.979	78.520	.867	.918	6
	9	.804					7
	10	.786					8
	12	.822					9
	13	.722					10
組織 領導	15	.657	3.791	78.520	.867	.878	11
	17	.730					12
	19	.839					13
	20	.709					14
	21	.523					15
總量表的α係數值 .953							

表 6 教師專業發展問卷因素分析及信度考驗摘要表

層面	預試問卷題號	因素負荷量	特徵值	解釋變異	K-M-O 值	α 值	正式問卷題號
專業知能技術發展	1	.743	4.042	75.667	.908	.933	1
	2	.642					2
	3	.749					3
	5	.739					4
	6	.785					5
	7	.701					6
職場生涯成長發展	9	.611	3.882	75.667	.908	.929	7
	10	.710					8
	11	.786					9
	12	.802					10
	13	.618					11
教育社群組織發展	14	.604	3.426			.887	12
	15	.742					13
	17	.767					14
	18	.579					15
總量表的 α 係數值 .957							

(factor loadings) .50 以上的題目，作為正式問卷的題目。

預試問卷先以項目分析篩選題項後，復因素分析來建構問卷的效度。教師領導預試問卷三個層面，經以主成分分析法萃取，其中第 6、11、16、18、22 題，與該

層面明顯不符合，予以刪題，三個層面共保留的 15 題，詳見表 5。教師專業發展預試問卷三個層面，經以主成分分析法萃取，其中第 4、16 題，與該層面明顯不符合，予以刪題，三個層面共保留 15 題，詳見表 6。

本研究採用 Cronbach α 係數來考驗「教

表 7 教師領導現況分析摘要表

層面名稱	平均數	標準差	題數	每題平均得分	百分位數
課程領導	17.4431	2.3319	5	3.4886	62.22
教學領導	19.4448	2.7846	5	3.8889	72.22
組織領導	17.8421	2.8177	5	3.5684	64.21
整體教師領導	54.7301	7.0668	15	3.6487	66.22

師領導與教師專業發展概況調查問卷」各分量表的內部一致性。在教師領導問卷中，三個層面的 α 值分別為.888、.918、.878，而全量表的 α 值為.953(見表 5)；在教師專業發展問卷中，各層面的 α 值為分別為.932、.929、.887，全量表的 α 值為.957(見表 6)。表 5 教師領導問卷因素分析及信度考驗摘要表

經由上列項目分析、因素分析與信度分析之結果，共選取 30 題題項編製成正式問卷，作為本研究之工具。

肆、研究結果與分析

一、教師領導與教師專業發展之現況分析

(一) 教師領導現況之分析

發現教師覺知的教師領導中，以「教學領導」為最，而「課程領導」則為最後。

(二) 教師專業發展現況之分析

發現教師覺知的教師專業發展中，以「職場生涯成長發展」為最，而「教育社群組織發展」則為最後。

二、不同背景變項的教師在教師領導與教師專業發展的差異分析

(一) 不同背景變項的教師在教師領導上的差異情形

研究顯示教師對教師領導的知覺會隨著其性別、年齡、服務年資、擔任職務、最高學歷等五個背景變項而有顯著差異，而學校規模背景變項並無顯著差異存在。且研究發現男性教師對教師領導的知覺高於女性；年齡「31-40 歲」、「41-50 歲」組的知覺高於「30 歲以下」組；服務年資「6-10 年」、「11-20 年」組的知覺高於「5 年以下」組；擔任職務為「級任教師」、「教師兼組長」顯著高於「科任教師」；最高學歷「研究所以上」組高於「師範院校」組，「師範院校」組又高於「一般大學」組。

(二) 不同背景變項的教師在教師專業發展上的差異情形

研究顯示教師對教師專業發展的知覺會隨著其性別、年齡、服務年資、擔任職務、最高學歷和學校規模等六個背景變項而有顯著差異。且研究發現女性教師對教師專業發展的知覺高於男性；年齡「41-50 歲」組的知覺高於「30 歲以下」組；服務年資「6

表 8 國民小學教師專業發展現況分析摘要表

層面名稱	平均數	標準差	題數	每題平均得分	百分位數
專業知能技術發展	19.2071	2.4470	5	3.8414	71.03
職場生涯成長發展	19.3124	2.8328	5	3.8625	71.67
教育社群組織發展	18.2767	2.9841	5	3.6553	66.38
整體教師專業發展	56.7963	7.6478	15	3.7864	69.66

-10年」、「11-20年」、「21年以上」組的知覺高於「5年以下」組；擔任職務為「級任教師」、「教師兼組長」顯著高於「科任教師」；最高學歷「研究所以上」組高於「師範院校」組，「師範院校」組又高於「一般大學」組；學校規模「24班以下」、「25-

表9 教師領導與教師專業發展各層面積差相關係數

教師專業發展 教師領導	專業知能技術發展	職場生涯成長發展	教育社群組織發展	整體層面
課程領導	.657**	.657**	.704**	.728**
教學領導	.771**	.724**	.672**	.777**
組織領導	.734**	.721**	.728**	.786**
整體層面	.813**	.790**	.788**	.860**

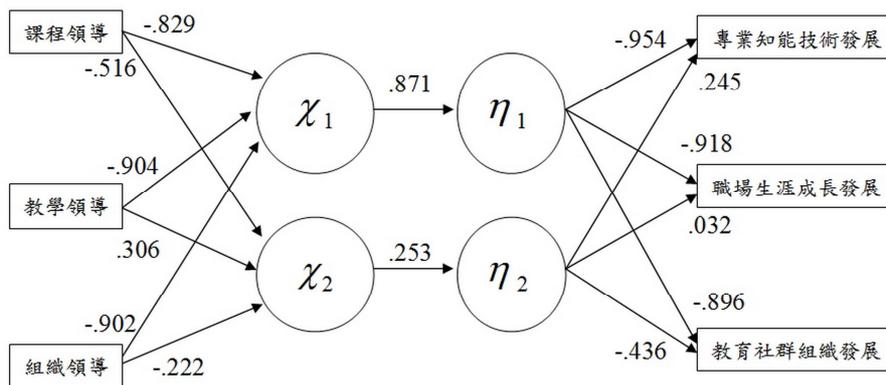
**p < .01

表10 教師領導與教師專業發展各分層面之典型相關摘要表

控制變項	典型因素		效標變項	典型因素	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
課程領導	-0.829	-0.516	專業知能技術發展	-0.954	0.245
教學領導	-0.904	0.306	職場生涯成長發展	-0.918	0.032
組織領導	-0.902	-0.222	教育社群組織發展	-0.896	-0.436
抽出變異數百分比	0.7730	0.1363	抽出變異數百分比	0.8520	0.0839
重疊量	0.5858	0.0087	重疊量	0.6456	0.0054
			ρ^2	.758	.064
			典型相關係數 ρ	.871***	.253***

***p < .001

圖2 典型相關分析路徑圖



48 班」組顯著高於「49 班以上」組。

三、教師領導與教師專業發展的相關分析

經積差相關分析得知，教師領導各層面及整體均與教師專業發展各層面及整體有顯著的正相關（ $r=.657\sim.860$ ），見表 9。此研究結果與張慶鴻（2008）的研究結果相符。進一步透過典型相關分析，探討教師領導各層面對教師專業發展各層面的影響力，結果發現，教師領導三個層面之控制變項主要是透過二個典型因素影響教師專業發展三個層面的效標變項；這三個自變項經由第一、第二典型因素共可說明教師專業發展總變異量的 64.56%。

二組典型相關及重疊量數值以第一個典型相關較大，可見三個控制變項主要是藉由第一個典型因素影響三個效標變項。從控制變項的第一典型因素（ χ_1 ）與三個變項的相關來看，以教師領導的層面「課程領導」、「教學領導」、「組織領導」有較高的相關，其結構係數分別為-

829、-.904、-.902；而效標變項的第一典型因素（ η_1 ）與「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」、「教育社群組織發展」各層面相關均很高，其結構係數分別為-.954、-.918、-.896。

由此可知，在第一典型因素分析中，主要是由控制變項中的「教學領導」影響到效標變項中的「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」、「教育社群組織發展」（見表 10），可見教師領導表現愈佳，則教師專業發展知覺也愈高。

四、教師領導對教師專業發展之預測

研究發現整體教師專業發展而言，以「組織領導」有最高的預測力。就專業知能技術發展而言，以「教學領導」有最高的預測力。就職場生涯成長發展而言，中以「教學領導」有最高的預測力。就教育社群組織發展而言，以「組織領導」有最高的預測力。

伍、結論與建議

表 11 教師領導對教師專業發展的逐步多元迴歸分析歸納表

效標變項	顯著預測變項	聯合解釋變異量	最佳預測力
整體教師專業發展	組織領導 教學領導	74.6%	組織領導 61.8%
專業知能技術發展	教學領導 組織領導	69.3%	教學領導 59.4%
職場生涯成長發展	教學領導 組織領導	63.7%	教學領導 52.4%
教育社群組織發展	組織領導 教學領導	60.3%	組織領導 53.0%

一、結論

研究者根據研究動機與目的，擬定研究問題與研究假設，經資料分析後得到相關研究發現，以下將依據研究發現，歸納出本研究結論並說明之。

(一) 教師對教師領導知覺屬較佳，以「教學領導」最高

根據研究發現，整體而言，國小教師對教師領導的知覺屬較佳，其中以「教學領導」最高，「組織領導」次之，「課程領導」的知覺最低。顯示，教師具備教學專業能力，能輔導、協助領域教師解決教學、班級經營等問題且持續精進教學相關知能，運用各種教學策略幫助學生學習；其專長擁有發揮的空間，師生之間有良好互動，並能主動關心學生。

(二) 教師的教師專業發展知覺屬較佳，以「職場生涯成長發展」最為突出

根據研究發現，整體而言，國小教師對教師專業發展的知覺屬較佳，其中以「職場生涯成長發展」最高，「專業知能技術發展」次之，「教育社群組織發展」的知覺最低。顯示，教師能夠從教育進修活動中自我成長，以對教育工作積極謀求改善之道；其對教育工作富有理想，並表現積極、負責、熱忱，能和家長積極溝通自己的教育理念及方法，在教育工作中展現自我價值，實現個人理想。

(三) 男性、年長、資深、級任及組長、

高學歷之國小教師，教師領導知覺較高

根據研究發現，男性、年長資深、高學歷之級任及組長教師對於教育的發展動態有較深刻的體認，故而對於教師領導知覺較高。究其原因，可能是由於教學年資較深，且進修研究知能完備，已形塑強烈的教育工作使命感，對於組織的專業知識較為熟悉。而其實務經驗豐富，視野較廣闊，多能參與校務決策及執行行政事務，為推動學校校務的關鍵人物，因此具有較高的教師領導知覺。

(四) 女性、年長、資深、級任及組長、高學歷、服務於中小型學校之國小教師，教師專業發展知覺較高

女性、年長、資深、高學歷之級任及組長教師對教育工作富有理想，表現積極、負責、熱忱，人際互動熱絡，能認同或參與學校的教育革新之相關活動。究其原因，可能是透過參加教學專業成長團體的活動（如社群、讀書會），參與學校或專業性的組織活動，以提升學校或教師的專業形象，所以對教師專業發展知覺較強。此外，中、小型學校教職員人數較少，同事之間溝通、互動較良好，因此學校氣氛和諧、工作滿意，進而提昇學校的教師專業發展，對教師專業發展的感受會比大型學校來得深。

(五) 教師對教師領導愈積極，教師專業發展愈佳

根據研究發現，教師在整體「教師領

導」與整體「教師專業發展」兩者之間，達顯著正相關，而兩兩的分層面之間，亦呈現顯著正相關，顯示兩者之間有相當高的關聯性存在，可見教師對教師領導愈積極，是有助於提高學校教師專業發展；亦即積極推動「教學領導」、「課程領導」、「組織領導」等教師領導，則教師專業發展也會相對的提升。

(六) 教師領導正向功能的發揮，能提升教師專業發展

由典型相關的第一典型因素分析中得知，教師領導的「教學領導」會影響到教師專業發展中的「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」、「教育社群組織發展」。亦即教學領導功能的發揮，對教師專業發展中的「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」、「教育社群組織發展」等層面的提升，有很高的相關及影響力。

(七) 教師領導對教師專業發展有顯著的預測力，其中「組織領導」最能預測教師專業發展

根據研究發現，教師領導能有效預測教師專業發展整體層面及分層面。其中「教學領導」層面最能預測「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」層面。「組織領導」層面最能預測「教育社群組織發展」層面。整體而言「組織領導」層面是最能預測「整體教師專業發展」。

另外，根據研究也發現在預測教師專業發展整體層面及分層面的所有變項中，「組織領導」層面最能預測教師專業發展。換言之，積極提升教師的課程領導、教學領導、組織領導等教師領導，乃為教師專業發展之重要性及關鍵性的指標。

二、建議

基於本研究之目的、文獻探討與前述之研究結論，爰就教育行政機關、學校行政及教師三部分，提出建議以供參考。(一) 對教育行政機關的建議

1. 強化課程專業知能，增益團隊學習效能

根據研究發現，國小教師對教師領導的知覺中以「課程領導」的知覺最低。故而為有效提升教師整體「教學領導」能力，應強化師資培訓之課程專業知能，並規劃教師在職進修持續學習課程相關知識，激發教師們能主動蒐集並分享課程專業相關知識。透過規劃適切的領域主題課程研討，引導領域教師討論並評選符合課程目標的教材，以檢討課程實施缺失並提出改善措施，方能有效發揮團隊學習的增能效果。

2. 適度調整學校規模，以利教師領導、提升教師專業發展

本研究發現不同的學校規模在教師領導、教師專業發展方面，有顯著的差異存在，且大型規模之學校(49班以上)表現不及中小型學校。乃指小型學校師生員工較少，互動頻繁，學校氣氛和諧、工作滿意，

相互了解程度較高。因此，對於規模過大的學校，若能在國民教育經費逐年增編預算下，適度降低學校規模及班級人數，增加凝聚力，當有助於學校推動教師領導，進而提升教師專業發展。

(二) 對學校行政的建議

1. 力行教師增權賦能，以提升教師專業發展

根據研究發現，國小教師對教師專業發展的知覺中以「教育社群組織發展」的知覺最低。故而為有效提升「教師專業發展」成效，應促使學校組織之行政與教學系統互動良好，落實教師專業增權賦能；透過教學專業成長團體的活動(如社群、讀書會)，使教師瞭解、參與校務經營與規劃，以提升學校或教師的專業形象，落實學校教育目標的達成。

2. 激勵優質經驗交流，發揮引領示範功能

根據研究發現，積極推動「教學領導」、「課程領導」、「組織領導」等教師領導，則教師專業發展也會相對的提升。故而教師間應積極分享行政經驗及社會歷練，促進人際互動熱絡，使彼此之關係不僅是同事的角色扮演，也如同兄弟般與同仁互動；鼓勵發揮示範、引導的作用，將更能有效促進教師領導，以提升教師專業發展，強化校務決策之執行效率。

(三) 激發教師終身學習的認知與行動力

依據研究結果，高學歷教師所知覺的教師領導、教師專業發展較高，因此，面對

不斷快速進化資訊的教師，應具有持恆學習的急迫性與必須性之體認。唯有透過終身學習的信念，以正向的心態，抱持自我成長、不斷學習的決心，多進修以吸收教育新知、增廣教育視野，才能面對新世代的考驗。如此定能助益教師領導的推動，激發教師認同或參與學校的教育革新之相關活動，促進學校教師專業發展效能。

參考文獻

- 王煥琛(1990)。我國小學師資教育之發展與趨向。《教育學術論文集(上)》，(pp. 750-769)。
- 吳明隆(2006)。SPSS 統計應用習實務-問卷分析與應用統計。台北：知城。
- 吳榮宗(2011)。國小教師建置電子化教學檔案對教師專業發展意義之探究-以彰化縣為例(未出版之碩士論文)。東海大學，臺中。
- 林生傳(2006)。教育研究法。台北：心理出版社。
- 林欣儀(2009)。台中市國民小學教師領導之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- 林俊傑(2011)。國民中學校長多元型模領導、教師領導、學校文化與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 林朝隆(2007)。台北縣國民小學學習型組織與教師專業成長之研究(未出版之

- 碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 林瑄敏(2009)。桃園縣國民小學教師知覺學校文化與教師專業發展關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 姜禮琪(2008)。國民小學教師知識分享與教師專業成長之相關研究—以桃園縣為例(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 柯俊瑋(2006)。台灣中部地區綜合高中專門學程教師專業發展與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 洪幸如(2002)。國民中學教師專業發展之研究—以台北市與屏東縣為例(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 張美玲(2007)。學習型學校與教師專業成長之相關研究—以台北縣國民小學為例(未出版之碩士論文)。玄奘大學，新竹。
- 張慶鴻(2008)。高雄市國民小學教師專業發展及其領導行為與學校組織文化關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 張寶丹(2003)。國小教師專業發展與形象知覺之研究—以高雄縣為例(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 符慧中(2008)。重整校園失衡的權力結構。發表於中華民國學校行政研究學會舉辦之「學校行政論壇第二十次研討會」—校長權責的檢討與展望，主辦單位，臺北。
- 郭音潔(2010)。新加坡中小學教師專業發展之研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北。
- 郭敏娟(2010)。臺北縣國民小學校長知識領導與教師專業發展關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 郭騰展(2007)。臺北縣國民小學教師領導與學校文化關係之研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學，臺北。
- 陳怡潔(2007)。國中校長教學領導、教師領導與家庭教養文化對學生表現影響之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 陳亭燭(2009)。校長教學視導、教師知識分享與教師專業發展關係之研究—以屏東縣國民小學為例(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 陳淑君(2010)。臺北市國民中學學習領域召集人教師領導之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 陳瑞堂(2008)。教師全球化認知與專業發展關係之研究—以台中縣國民小學為

- 例(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，台中。
- 黃慧茹(2011)。屏東縣國民小學校長知識分享與教師專業成長之相關研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 廖雀(2010)。共享與參與——所國民小學進行教師領導之研究(未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中。
- 鄭彩鳳、吳慧君(2006)。主管家長式領導與行政人員自我效能、組織承諾及工作滿意度關係之研究：結構方程模式之應用。教育與心理研究，29(1)，47-75。
- 鄭詩釧(2005)。國民中小學組織文化與教師專業發展關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 賴志峰(2009)。中小學分佈式領導風格量表之檢證。初等教育學刊，34，25-52。
- 羅嘉慧(2009)。桃園縣國民小學組織信任影響教師領導之研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學，臺北。
- 饒見維(2003)。教師專業發展：理論與實務。臺北市：五南。
- Anderson, K.D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(1), 97-113.
- Barth, R. S.(2001). *Learning by heart*. San Francisco CA, : Jossey-Bass.
- Duke, D. L. (1993). Removing barriers to professional growth. *Phi DeltaKappan, 74*(9), 702-712.
- Gabriel, J. G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 1-9). New York: Teachers College Press.
- Rutherford, C. (2006). *Restructuring leadership through comprehensive school reform*: The impact on teacher leadership. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162-188). Chicago: National Society for

the Study of Education.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.

文稿收件:100年07月04日
文稿修改:100年08月01日
接受刊登:100年08月01日