

東海大學教育研究所

碩士論文

臺中市國小校長正向領導、教師專業
發展與學校效能之相關研究

A Study on the Relationships among Principal
Positive Leadership, Teacher Professional
Development and School Effectiveness of
Elementary Schools in Taichung City

研究生：吳麗真

指導教授：陳世佳博士

中華民國 102 年 6 月 11 日

摘要

本研究採問卷調查法，以臺中市公立國小正式教師為發放對象，進行分層隨機抽樣，共發放 551 份問卷，回收問卷 513 份，可用率為 93.10%，同時以描述性統計、單因子變異數分析、積差相關、逐步多元迴歸及結構方程模式等統計方法進行資料分析。相關研究結果歸納如下：

- 一、國民小學教師對校長正向領導、教師專業發展與學校效能的知覺皆為中上程度。
- 二、國民小學教師知覺校長正向領導以「善用正向溝通」層面最高、知覺教師專業發展以「敬業精神與態度」層面最高、知覺學校效能以「教師教學與專業」層面最高。
- 三、國民小學教師在校長正向領導上，以「男性」、「學校規模」以中型學校教師有較高的知覺。
- 四、國民小學教師在教師專業發展上，以「男性」、「41-50 歲」、「服務年資滿 21 年以上」、「教師兼主任」、「原臺中市」之教師有較高的知覺。
- 五、國民小學教師在學校效能上，以「男性」、「教師兼主任」、學校地區「原臺中市」、「山線區」、學校規模「25-36 班」、「男性校長」之教師有較高的知覺。
- 六、校長正向領導、教師專業發展與學校效能三者之間具有中度正相關。
- 七、校長正向領導與教師專業發展對學校效能均具有預測力。
- 八、本研究所提出學校效能之理論模式與資料模式適配。

關鍵詞：校長正向領導、教師專業發展、學校效能

Abstract

The survey method is used in this study to carry on stratified random sampling, and survey subjects are formal teachers in public elementary school in Taichung City. There are in total 551 questionnaires sent out and 513 questionnaires returned. The available ratio is 93.10%. A data analysis is made by descriptive statistics, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient, stepwise multiple regression and structural equation model.

Through statistical analysis and discussion, research conclusions obtained were as follows:

- 1.The perception of elementary teachers towards principals' positive leadership, teacher's professional development and school effectiveness was above average.
- 2.The perception of elementary teachers towards principal's positive leadership of "positive communication" are the highest ; the perception of elementary teachers towards teacher's professional development of "professional dedication and attitude" are the highest ; and the perception of elementary teachers towards school effectiveness of "teaching and profession of teachers" are the highest.
- 3.The perception of elementary teachers towards principals' positive leadership varied due to genders, the size of schools.
- 4.The perception of elementary teachers towards teacher's professional development varied due to genders, age, working seniorities, positions in schools, and the locations of schools.
- 5.The perception of elementary teachers towards school effectiveness varied due to genders, positions in schools, the locations of schools, the size of schools, and the gender of principals.
- 6.Among principals' positive leadership, teacher's professional development and school effectiveness were moderate positive correlated.
- 7.Both of principals' positive leadership and teacher's professional development had remarkable predictive power on school effectiveness.
8. The Proposed theoretical model on school effectiveness is consistent with data.

Keywords: principal positive leadership, teacher professional development, school effectiveness

目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	vi
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	6
第三節 名詞釋義.....	7
第四節 研究範圍與限制.....	8
第二章 文獻探討.....	11
第一節 正向領導之理論與相關研究.....	11
第二節 教師專業發展之理論與相關研究.....	27
第三節 學校效能之理論與相關研究.....	47
第四節 正向領導、教師專業發展與學校效能之相關研究.....	58
第三章 研究設計與實施.....	75
第一節 研究架構與假設.....	75
第二節 研究對象與取樣.....	80
第三節 研究工具.....	88
第四節 研究流程.....	91
第五節 資料處理與分析.....	93
第四章 研究結果與討論.....	97
第一節 現況分析.....	97
第二節 差異分析.....	101
第三節 相關分析.....	139
第四節 預測分析.....	140

第五節 結構模式驗證.....	145
第五章 結論與建議.....	161
第一節 結論.....	161
第二節 建議.....	165
參考文獻.....	171
中文部分.....	171
英文部分.....	181
附錄一：國民小學校長正向領導、教師專業發展與學校效能關係調查問卷...	189
附錄二：問卷之同意授權書.....	194

表次

表 2-1：正向領導定義彙整.....	14
表 2-2：正向領導內涵彙整.....	18
表 2-3：教師專業發展定義彙整.....	31
表 2-4：教師專業發展內涵彙整.....	36
表 2-5：學校效能定義彙整.....	49
表 2-6：學校效能評量指標彙.....	52
表 2-7：正向領導與教師專業發展相關研究彙整.....	60
表 2-8：正向領導與學校效能相關研究彙整.....	65
表 2-9：教師專業發展與學校效能相關研究彙整.....	68
表 3-1：臺中市 101 學年度公立國民小學學校規模統計表.....	81
表 3-2：抽樣學校數及樣本數分配表.....	81
表 3-3：問卷調查樣本抽取分配.....	82
表 3-4：正式問卷寄發、回收、有效數量一覽表.....	83
表 3-5：臺中市國民小學合格現任教師之分層抽樣.....	84
表 3-6：有效樣本基本資料分析.....	86
表 3-7：校長正向領導、教師專業發展與學校效能調查問卷分析摘要.....	91
表 4-1：國小校長正向領導整體及各層面現況之描述性分析摘要表.....	98
表 4-2：教師專業發展各層面現況之描述性分析摘要表.....	99
表 4-3：學校效能各層面分析摘要表.....	99
表 4-4：不同性別在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	102
表 4-5：不同年齡在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	103
表 4-6：不同學歷在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	104
表 4-7：不同服務年資在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	105
表 4-8：擔任不同職務在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	106

表 4-9：不同學校地區在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	107
表 4-10：不同學校規模在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	109
表 4-11：不同學校歷史在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	110
表 4-12：不同校長性別在整體校長正向領導及各層面之差異分析.....	111
表 4-13：不同性別在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	112
表 4-14：不同年齡在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	114
表 4-15：不同學歷在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	115
表 4-16：不同服務年資在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	117
表 4-17：擔任不同職務在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	119
表 4-18：不同學校地區在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	121
表 4-19：不同學校規模在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	123
表 4-20：不同學校歷史在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	125
表 4-21：不同校長性別在整體教師專業發展及各層面之差異分析.....	126
表 4-22：不同性別在整體學校效能及各層面之差異分析.....	127
表 4-23：不同年齡在整體學校效能及各層面之差異分析.....	128
表 4-24：不同學歷在整體學校效能及各層面之差異分析.....	129
表 4-25：不同服務年資在整體學校效能及各層面之差異分析.....	130
表 4-26：擔任不同職務在整體學校效能及各層面之差異分析.....	132
表 4-27：不同學校地區在整體學校效能及各層面之差異分析.....	134
表 4-28：不同學校規模在整體學校效能及各層面之差異分析.....	136
表 4-29：不同學校歷史在整體學校效能及各層面之差異分析.....	137
表 4-30：不同校長性別在整體學校效能及各層面之差異分析.....	138
表 4-31：校長正向領導、教師專業發展與學校效能之積差相關分析彙整.....	139
表 4-32：校長正向領導與教師專業發展對行政領導與溝通之解釋力分析.....	141
表 4-33：校長正向領導與教師專業發展對教師教學與專業之解釋力分析.....	142

表 4-34：校長正向領導與教師專業發展對學生學習表現之解釋力分析.....	142
表 4-35：校長正向領導與教師專業發展對家長社區參與之解釋力分析.....	143
表 4-36：國小校長正向領導與教師專業發展對學校環境規劃之解釋力分析..	144
表 4-37：國小校長正向領導與教師專業發展對整體學校效能之解釋力分析..	144
表 5-1：校長正向領導、教師專業發展與學校效能觀察變項相關矩陣.....	148
表 5-2：初始模式潛在變項與觀察變項間之參數估計摘要.....	150
表 5-3：初始模式觀察變項誤差項之參數估計摘要	151
表 5-4：初始模式潛在變項間之參數估計摘要.....	151
表 5-5：整體模式適配度檢定摘要.....	154
表 5-6：整體模式內在結構適配度檢定摘要.....	156
表 5-7：潛在變項之間的效果分析.....	157
表 5-8：潛在變數直接與間接效果表.....	157

圖次

圖 2-1:正向領導策略架構圖.....	17
圖 3-1:研究架構圖.....	75
圖 3-2:模式徑路圖.....	77
圖 5-1:校長正向領導、教師專業發展與學校效能之關係模式架構.....	147
圖 5-2:校長正向領導、教師專業發展與學校效能之初始模式(未標準化) ...	149
圖 5-3:校長正向領導、教師專業發展與學校效能之初始模式(標準化)	149

第一章 緒論

本研究旨在了解臺中市校長正向領導、教師專業發展與學校效能之現況，並探討校長正向領導、教師專業發展與學校效能三者之關係。本章一共分為四節：第一節，敘述研究動機；第二節，提出研究目的與待答問題；第三節，名詞釋義；第四節，說明研究範圍與限制。

第一節 研究動機

本節旨在就校長正向領導、教師專業發展、學校效能之現況，校長正向領導、教師專業發展與學校效能三者之關係，以及校長正向領導與教師專業發展對學校效能的預測作用，提出本研究動機，茲分述如下：

在全球化的浪潮下，教育正面臨史無前例的衝擊，又要因應一日千里的科技發展，也要配合快速變化的經濟發展需求，加上民眾對於學校教育品質要求日升，如何釋放學校的能量以建立高效能的學校，乃成為教育成敗的關鍵。回顧臺灣近十幾年來的教育改革，從小班教學、開放教育、九年一貫教育、多元入學方案的實行，到《教師法》的公布實施、校長遴選制度的改變、組織再造與十二年國民基本教育的實施，都說明了學校教育必須不斷面對變化與新型態（吳清山、林天祐，2003；吳清山，2013；蔡進雄，2007），方能適應時代的潮流，提升國家競爭力，並與世界接軌。

教育事業攸關一個國家的競爭力，不論是相關教育單位或是學生之家長均相當重視學生在學校所獲得之成長以及教育資源。而在激烈競爭及少子女化時代之影響下，家長對學校的選擇也更加嚴謹。賴炫光、呂錘卿（2009）認為學校競爭力係指學校經營發展具有一定的品質與績效，能夠保持領先地位的能力，全球化影響整體教育發展主要偏重於提升競爭力，對學校行政的影響，包括「學校自主」的管理觀念，重視學校特色、知識管理、電子化行政等經營理念；對學校課程發

展的影響方面，主要在提高學生的基本能力，更重視科技整合的教育。基此，各級學校無不開始以提高學校效能為其經營發展首要目標，追求永續發展。國民小學在九年一貫課程鬆綁之下，各種特色學校也紛紛設立，提供家長多樣化的選擇。傳統學校這幾年也面臨學校減班、教師超額、各種危機一一浮現（郭梨玉，2012）。在這個變動的年代和變革的教育中，求新求變已成為一個組織進步的指標性作為，運用創新的理念、策略與作為來突破現況，提升學校效能，乃是校長必須達成的目標與願景。

學校整體的運作，校長居於核心的領導地位。所謂「有怎樣的校長，就有怎樣的學校。」（Duke,1992；Edmonds,1997；Valentine & Bowman,1991）；校長為學校的領航者，其見識和領導作為將影響學校的發展，因此校長的教育哲學、經驗學識與人格特質，是學校發展的重要關鍵因素。卓越的校長領導，不僅能夠激勵成員工作士氣，亦有助於組織目標的達成（吳清山，2011）。然而，賴志峰（2008）發現，學校領導面臨許多內外部環境影響因素，包含教育法令政策及上級機關行政指導、權責不相稱、額滿學校及校長遴選；校長所扮演的角色也慢慢的從早期的指示者、放任者、合作者、能力建立者演變為績效創造者（Lamber, 2003），包括 Burke 和 Cooper 在內的學者也都認為，領導學校創作經營的能力是新世紀競爭力的核心（Burke & Cooper, 2005；Christensen,Anthony, & Roth, 2005）。因此，校長在自由、開放、多元的教改聲浪中，如何體察時代潮流，藉由領導（leadership）來帶領整個組織、教師，甚至是學生來因應現今思想、社會及教育政策變動快速之時代，達成學校目標，著實考驗校長的領導能力。

領導是一門持續發展中的科學，隨著外在環境的變化，領導的理論一直受到不同文化背景和歷史的挑戰與檢驗，透過不斷的淬煉，也逐漸促使「領導」成為現代社會的顯學（謝傳崇，2010）。領導理論的演進與發展，大致可分為特質論、行為論、權變論與情境論，1980 年以後新興領導理論蓬勃發展，事實上各階段的研究都一直努力於探討如何將研究成果應用在學校領導人才的職前培育、儲訓、專業發展等議題上（林文律，2012；林明地，2005）。而在校長領導研究取

向上，過去多以校長之轉型領導（transformational leadership）作為校長領導的理論探討（國內近 386 筆）。然本研究認為在後現代社會中若只消極的去適應環境，以當時情境去領導學校是不足的。後現代之組織觀為一扁平組織，且對教育的發展顯得較為多元，校長要提升學校競爭力，必須從人員面、組織面及策略面來多方面著手，而正向領導（positive leadership）是近年來極受重視的新興領導理念，此一以正向心理學（Seligman, 1999）、正向組織學（Cameron, Dutton, & Quinn, 2003）、正向組織行為學（Luthans, 2002）與肯定式探詢（Cooperrider & Srivastva, 1987）等新興學術領域為核心基礎之領導理念，因應變革時代對領導的新需求，可說是時代所趨（林新發，2010a；謝傳崇，2012）。基此，本研究將以正向領導作為本研究領導型態之探討焦點。

學校領導者不論在於學校經營、人力資源運用、財務管理等面向均須與學校內之成員作溝通與協調，以達組織目標，維持學校競爭力。而學校成員中除學生外，絕大部分之組織成員為學校教師。Abdullah和Carroll（2009）在其正向領導與部屬正向心理資本（positive psychological capital）關係之研究中，研究結果顯示正向領導可以提供組織成員內在和外在的工作資源，包括成員表現的回饋，提高學習技巧、自我效率和學習機會等，這些工作資源和組織績效亦呈現正相關。Clement和Vandenberghe（2001）指出學校領導者若能成功提供學習機會、學習空間和學習經驗之工作環境，將能觸發教師的專業發展。Guskey（2000）認為教師專業發展是相當重要的，每個教育改革計畫或學校改善的重點都需要高品質的教師專業發展，因為知識正快速的成長與擴充，不管是處在哪一種生涯階段的教師都迫切需要更新專業知識，就如其他領域的專門人士一樣，教師必須不斷的增進並善用新知，以持續磨練他們的專業知識。Watts（2003）指出，以往教師專業發展活動如同連接鬆散的活動，但有效能的教師專業發展應是一貫且嚴謹的融入在學校生活與教師工作之中，以達成教師的批判省思性格和有意義的協同合作關係。Hoerr（2005）亦指出學校若能夠塑造教師間專業合作之氛圍，學校自然充滿創意與熱情，教師也自然能夠持續自省、發展與成長。校長正向領導之目的

在於藉由正向校園氛圍之營造進而促進教師組織承諾，達成提昇學校效能之目標。在過去，我們通常將教師專業發展視為是個體之行為，較少探討其他因素對教師專業發展之影響，如領導型態、組織氛圍對教師專業發展之影響。然從上述相關研究之探討可發現，領導就是影響力的發揮，因此教師專業發展之推動過程應有領導者來整合、帶動、運用各種資源而加以促進（蔡進雄，2004）。在此思維下，本研究將探究國小校長正向領導與教師專業發展之相關，此乃本研究動機之一。

Linley、Woolston 和 Biswas-Diener（2009）在其研究中指出領導者在組織中乃扮演一相當特別的角色，其如同氣候工程師（climate engineers），會影響一組織的組織氣候（organization climate）。Seaman（2009）認為校長正向領導會對學校組織運作及影響產生一連串正向連鎖反應，組織領導者運用正向領導會讓組織成為正向組織，組織成員進而會展現出其正向個人特質而能有正向情緒與經驗。正向領導者不僅重視解決問題、克服障礙、提升競爭力，更關注組織的興盛，重視成員的長處、情緒，以激發成員正向思考為核心，藉以創造卓越的正向成果，因此校長正向領導實為提升學校效能與永續成長的必然途徑（林新發，2010a；謝傳崇，2011a；Cameron, 2008；Cameron & Caza, 2008；Cameron & Spreitzer, 2011）。基此，研究者想藉此研究，來探究目前校長正向領導與學校效能之相關，此乃本研究動機之二。

在二十一世紀的「知識經濟」時代，學校整體經營環境與競爭能力丕變之下，逐漸形成以知識為主體的競爭型態（Lane & Lubatkin, 1998），學校所擁有的獨特知識界定了學校經營發展的核心因素。著名的管理大師彼得·杜拉克（Peter F. Drucker）曾說：「無論是社會或經濟，也無論是公共福利機構或私人企業，都需要創新與創業。」因為它「能使任何社會、經濟、產業、公共服務事業或私人企業保持彈性與自我革新。」（齊思賢譯，2005）。創新對學校經營而言，是順應社會潮流的活水源頭，是因應發展挑戰的不二法門，也是提升競爭優勢的關鍵要件（吳清山、賴協志，2006）。Galbreath（2000）也指出，教師身為一個知識

工作者，對於社會全體知識進步的推動與探索，較之於其它專業行業或工作有其不可讓渡的責任，教師在知識的學習、應用和創新上面，當有積極作為，不但能夠管理個人知識，並且足以指導學生如何管理知識，成為掌握時代知識的主人。教師是影響教育發展的關鍵，其專業和素養攸關教育的品質與進步，世界主要國家都將提升教師專業發展視為重要的教育政策（張新仁，2004）。學校想要提升教育品質與學校效能，必須由學校成員共同參與及努力，方能有所成（Hoy & Miskel, 1991）。有鑑於此，本研究將探討教師專業發展與學校效能之相關，此乃本研究動機三。

在學術研究方面，從國內博碩士加值系統資料庫搜尋到教師專業發展有 503 筆、學校效能有 602 筆，由此可知，對於教師專業發展與學校效能之探討均為學術研究所重視的概念，惟有關校長正向領導、教師專業發展與學校效能三者間關係的研究，目前國內外資料仍付之闕如。僅兩筆題為「新北市國小校長正向領導與學校效能之研究」（李勇緻，2012）與「國民小學校長正向領導與教師專業發展之相關研究」（張志靖，2012）未出版之碩士論文。教育是促進人類幸福和社會進步的工程，面對新世紀的挑戰，政府於 2012 年宣布自 103 學年度起實施十二年國民基本教育，我國學子將面對學習方式與入學制度的改革。十二年國教的基本理念立基於九年國民教育，重視以學生為中心的教學，並採取有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接五大理念來推動，以使每個學生潛能都能獲得開展（教育部，2013）。研究者任職於國民小學，在教學現場中，知覺到透過創新，以發展學校特色、提升學校效能，實有賴於校長的卓越領導來形塑學校文化，進而達到經營優質學校（quality school）之目標。故本研究期能透過實徵資料的蒐集與統計量表的分析結果，了解目前臺中市國小在這三方面的現況、關係，進而探究三者間是否具有預測力，提出變項間的理論模式，作為今日相關工作人員及日後學術研究之參考依據，此乃本研究動機四。

第二節 研究目的與待答問題

基於上述研究背景與動機，本研究旨在探究臺中市國民小學校長正向領導、教師專業發展與學校效能之關係。茲將研究目的與待答問題分述如下。

壹、研究目的

本研究目的包含下列四項：

- 一、瞭解國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能的現況。
- 二、分析不同背景變項之國小教師，對校長正向領導、教師專業發展與學校效能知覺之差異情形。
- 三、探討國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能的相關情形。
- 四、探討國小校長正向領導與教師專業發展對學校效能的預測情形。
- 五、驗證國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能的關係模式。
- 六、驗證國小校長正向領導透過教師專業發展的中介作用而影響學校效能的關係模式。

貳、待答問題

為達成上述研究目的，本研究欲探討的問題依序為：

- 一、國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能的現況為何？
- 二、不同背景變項之國小教師在校長正向領導、教師專業發展與學校效能的差異情形為何？
- 三、國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之相關情形為何？
- 四、國小校長正向領導與教師專業發展對學校效能之預測情形為何？
- 五、驗證國小校長正向領導與教師專業發展影響學校效能的關係模式是否成立？
- 六、驗證國小校長正向領導透過教師專業發展的中介作用而影響學校效能的關係模式是否成立？

第三節 名詞釋義

為了有助於本研究問題之分析與討論，茲將本研究中所涉及引用之重要名詞，依概念性定義及操作定義界定如下：

壹、正向領導 (positive leadership)

正向領導 (positive leadership)，係指領導者運用其影響力，建立成員能力，營造組織正向氣氛與文化，鼓勵成員相互支持與關懷，並激勵成員開展其潛能，以達成組織目標的領導過程與行為 (吳清山，2013)。領導者可透過正向氛圍 (positive climate)、正向關係 (positive relationship)、正向溝通 (positive communication)、正向意義 (positive meaning) 等四項正向領導策略來促進組織發展，以創造積極正向之結果 (Cameron, 2008, 2011)。

本研究所指的校長正向領導，係指臺中市市立國民小學現職教師在研究者引用張志靖 (2012) 基於謝傳崇 (2011a、2011b) 的論點，所編「校長正向領導問卷」中填答的符合程度，其指標向度涵蓋「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「培養正向意義」等四個層面為範圍。符合分數越高，表示教師對校長正向領導知覺越高，反之則越低。

貳、教師專業發展

教師專業發展是指教師在教學工作中逐漸增長專業知能，發揮效率與功能，扮演成功的角色，成為自我實現者。因此，教師專業發展具有五項特點：持續性 (continuum)；終身學習 (life-long learning)；逐漸蛻變 (becoming)；融合性 (integral)；全校性改進 (school-wide improvement) (高熏芳，1998)。

本研究所指的教師專業發展，係指臺中市市立國民小學現職教師在研究者引用孫秋雄 (2009) 所編「教師專業發展問卷」中填答得分情形，其指標向度涵蓋「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」等五個層面為範圍。得分越高，表示教師對教師專業發展的知覺程度越高，反之則越低。

參、學校效能

學校效能係指學校領導者整合內外環境資源，強化組織系統運作，以促進學校目標的達成並滿足個人的需求，且在行政績效品質、教師教學表現、學生學習成就與社區認同支持等方面具有實作表現的良好績效（江滿堂，2008）。

本研究所指的學校效能，係指臺中市市立國民小學現職教師在研究者引用陳昭蓉（2012）所編「學校效能問卷」中，填答得分情形，其指標向度涵蓋「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」等五個層面為範圍。得分越高表示對學校效能知覺程度越高，反之則越低。

第四節 研究範圍與限制

本研究依據研究目的與問題，茲就研究範圍與限制，分項敘述如下：

一、研究範圍

本研究之範圍依「研究地區」、「研究對象」、「研究內容」和「研究方法」四方面加以界定說明如下：

（一）研究地區方面

本研究之母群體是以臺中市市立國民小學為研究範圍（包括升格直轄市以前之臺中縣、臺中市），樣本的取得是以學校地區、學校規模大小採分層隨機抽樣。

（二）研究對象方面

本研究之國小教師，僅限於101學年度任職於臺中市市立國民小學編制內之兼任行政人員與教師。學校行政人員包括教師兼主任及教師兼組長；教師則包括級任老師與科任老師。

（三）研究變項方面

本研究以背景變項、校長正向領導為自變項，以教師專業發展、學校效能為依變項，進行研究。樣本的背景變項，僅針對臺中市國民小學教師的性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校地區、學校規模、學校歷史、校長性別等

九個層面進行探討；在校長正向領導上以「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」等四個層面為範圍；在教師專業發展上僅以「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」等五個層面為範圍；在學校效能則以「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」等五個層面為範圍。其他變項及內容則不包括在內。

(四) 研究方法方面

本研究主要在探討背景變項、校長正向領導、教師專業發展與學校效能關係之研究。依據前述研究目的與研究問題，採文獻探討與問卷調查進行研究：

1. 相關文獻探討：蒐集國內外有關校長正向領導與教師專業發展、學校效能相關之文獻進行分析與探討，以作為本研究之理論基礎、研究架構與使用研究工具之依據。

2. 調查研究法：以問卷調查方式，調查臺中市市立國民小學教師對校長正向領導、教師專業發展與學校效能的知覺。調查所得之資料經平均數、百分比、標準差、獨立樣本 t 檢定、單因數變異數分析、皮爾森積差相關分析、逐步多元迴歸分析、結構方程模式等統計分析方法以瞭解三者之關係，作為研究討論之依據。

二、研究限制

以研究對象、研究變項、文獻探討及研究方法等四方面之研究限制分述如下：

(一) 研究對象的限制

由於經費與人力、物力及時間的限制，本研究僅以臺中市之市立國民小學編制內之兼任行政人員與教師為主要研究對象，不適宜做過度之推論。

(二) 研究變項的限制

本研究旨在探討市立國民小學現職教師所知覺的校長正向領導與教師專業發展、學校效能之關係，屬相關研究，而影響教師所知覺的校長正向領導、教師專業發展與學校效能的因素相當多，本研究僅採用九項背景變項來探討對三個變項所造成的影響，其他可能造成的影響因素，則未納入本研究變項中。

（三）文獻探討的限制

本研究之文獻探討以中文文獻為主，英文文獻為輔，無法窮盡所有相關文獻以完備本研究之立論。

（四）方法的限制

本研究主要採用問卷調查為主，藉以蒐集受試者相關資料。但因受試者所填答之量表，主要均以其自陳方式呈現，由受試者自行填答，比較無法掌握受試者填答時之情境、心態及其真實性。故本研究僅能由研究者單方面假設：「受試者均能不受社會及自我期許所影響而誠實地回答」。故本研究工具由受試者填答資料，是否完全正確無誤有其限制，因此，本研究在解釋及應用時，實宜謹慎為之。

第二章 文獻探討

為了解校長正向領導、教師專業發展及學校效能間之關係。本研究將先探討正向領導、教師專業發展及學校效能等三大概念，而後探討三者間之關係。本章一共分為四節：第一節為正向領導之理論與相關研究；第二節為教師專業發展之理論與相關研究；第三節為學校效能之理論與相關研究；第四節為正向領導、教師專業發展與學校效能之相關研究。

第一節 正向領導之理論與相關研究

本節旨在探討正向領導理論。擬就正向領導的定義、內涵、理論基礎、相關研究等四方面加以探討。

壹、正向領導（positive leadership）的定義

一、正向領導的相關概念

「正向」(positive)一詞，源自於拉丁文字positum，原意是指「實際而具有建設性」的意思，當代正向心理學中所謂的「正向」，一般是指「積極的」或「主動的」含義，而正向組織學領域所倡導的「正向」，即是在尋找並研究組織或組織成員中所存在的各種正向力量，並能夠在組織實踐中，對這些正向力量進行擴展和培育（江雪齡，2008）。而中國儒家思想中，以「仁」為本，相信人性本善，與正向心理學的論點相同，都是關注人們長處與優點的開展，並且尊重人性關懷。

根據 Merriam-Webster Online Dictionary（2013）解釋，領導係指「獲得他人信仰、尊敬、忠誠與合作之行為」。對於教育行政領導的界定，由於論者討論的角度、強調的重點及重視的程度不盡一致，至今仍然仁智互見，看法相當分歧。不過，從不同角度加以觀察，卻更可明確描述其整個面目，並可洞察其寓意（梁福鎮，2008）。領導是在團體情境裡，透過與成員的互動來發揮影響力，以導引團體方向，並糾合群力激發士氣，使其同心協力齊赴團體目標的歷程（謝文全，

2012)。教育行政領導乃是教育行政人員指引組織方向目標，發揮其影響力，以綜合成員意志，利用團體智慧，及激發並導引成員心力，從而達成組織目標之行政行為（黃昆輝，1988）。Halpin(1966)指出，高倡導高關懷領導行為為最佳領導方式。而 Burns(1990)提出革新型領導的四個要素：超人的領導、激勵的領導、智慧激勵、個別的關懷。領導者可透過人格感化分享、溝通高度成就表現的期望、能用新方法思考舊問題、對於受到忽視的人能予以個別的關懷和注意。

基於上述探討，領導可界定為：領導者激發其追隨者去達成組織目標的歷程，而其目標由雙方共同設定，且在工作執行過程中重視成員的互動及激發成員的潛能和價值的堅持。

二、正向領導的起源

領導理論的演變，Bryman(1992)歸納出發展趨勢為：從最早的二十世紀之前屬於非實證研究時期，到二十世紀初進入科學實證研究，有初期的特質論：強調天賦的領導特質及才能、1940年代發展的行為論：任何一位領導者只要採取較有效的領導行為，即可達到理想的組織效能，而這些領導行為是可經由訓練與學習獲得、再到1960年代發展的情境論：強調領導者須依不同組織情境，採取最適合該情境的領導方式；因應現實的需求，1980年代進入了現代實證研究：強調領導者影響成員產生態度及想法改變之歷程，並促使成員對組織任務或目標貢獻的領導方式。隨著二十一世紀的開啟，新型領導理論應運而生。而 Seligman 和 Csikszentmihalyi(2000)提出正向心理學，他們打破既往的消極觀念和作法，轉而重視個人樂觀、正向情緒、正向意義及內在動機等特質，始孕育出新的觀點，進而豐碩了領導理論研究的內涵。領導理念一直隨著社會發展而改變，傳統領導派典和當今領導派典已有不同，領導的新派典已逐漸揚棄控制、競爭、講求一致和唯我獨尊的領導觀，開始轉移到授權、合作、多樣和謙虛的領導觀。因此，領導者身處競爭激烈、瞬息萬變、百家爭鳴的時代洪流中，必須正確的因應情境變化，運用智慧去交互使用各時期的領導理論本質，方能實現目標（吳清山，2013；楊振昇，2010；謝文全，2012）。

正向領導是一個新的領導概念，又稱為積極領導，源自於正向心理學的發展，Luthans、Luthans、Hodgetts 和 Luthans(2001)曾提出正向積極取向的領導(positive approach to leadership, PAL)，強調領導者能按實際狀況產生適切而真實的樂觀、並擁有良好的情緒智力、能信賴部屬、並和部屬共同建立對組織未來的希望，提升組織績效。根據亞里斯多德(Aristotle)「幸福論」的假設，認為這是一種存在於所有人類系統裡，傾向追求善良道德的內在價值(Dutton & Sonenshein, 2007)。領導者肯定組織成員的長處、能力與潛能，可以促進個人與組織獲得非凡的優異表現，那代表「以令人尊敬的方式，進行超越群體常態的行為。」(Cameron, 2008)。林新發(2010a)指出領導的最終目的，就是帶領組織成員共同實踐組織既定的目標，而由「正向」的觀念所衍生出來的領導原則可稱為正向領導。

三、正向領導的精神

學校乃是教育英才之重要場所，追求卓越，提升教師教育品質與學校效能一直是每所學校之終極目標。影響學校教師教育品質與學校效能之因素眾多，舉凡組織中之成員、評鑑制度、相關硬體設備等均是影響教師教育品質與學校效能之因素之一。然除上述有形之組織成員、規範與設備之外，近年來已越來越強調校長正向領導對學校教育品質與學校效能之影響。正向領導形式之出現提供正向領導新的定義，包括更高、更普世的道德價值與特徵；幫助人們尋求工作之意義與工作與其之連結；提升部屬之福利及持續性績效等(Louis, 2006)。然而林新發(2010a)在其研究中歸納正向領導並非要領導者一味地樂觀，它是指當組織面臨到困境或挫折時，領導者仍能肯定成員的長處、能力，引導組織成員的潛能，主動積極地找出問題的解決辦法，並能以正面的態度接受挑戰或改變後的成果，營造愉悅的工作氛圍。校長正向領導後續研究者亦是以正向領導之核心精神—正向環境、氛圍、關係之建立與營造來出發，去闡述其正向領導概念。茲將國內外學者對正向領導的定義彙整如表2-1所示。

表 2-1

正向領導的定義

研究者	年代	定義
林新發	2010a	正向領導為組織領導者在建立共同意義的目標下，所展現的正向執行力與影響力。組織領導者藉由營造正向氛圍與付出愛心關懷，進而提升組織成效。
謝傳崇	2011	正向領導是提升成果的一種方法，如工作的成就、人際間的高道德標準、正向情感交流及激發正向能量的網絡。
仲秀蓮	2011	正向領導為組織領導者在具有正向意義的共同願景下，整合運用愛心關懷、智慧倡導、與勇氣執行，時時進行道德反思與分享學習，並善用團隊的力量以擴大影響力。
吳清山	2013	正向領導，係指領導者運用其影響力，建立成員能力，營造組織正向氣氛與文化，鼓勵成員相互支持與關懷，並激勵成員開展其潛能，以達成組織目標的領導過程與行為。
Luthans, Luthans, Hodgetts, & Luthans	2001	正向領導係指組織領導者能依事實情況產生真實適切的樂觀、良好的情緒智力、信賴部屬、能與部屬共同建立對組織未來的希望，以提升組織績效。
Louis	2006	正向領導為更高、更普世的道德價值與特徵；幫助人們尋求工作之意義與工作與其之連結；提升部屬之福利及持續性績效等。
Cameron	2008	正向領導者不僅能克服組織障礙、提升競爭力、為組織獲取利益，更關注組織的興盛，使成員處在最好的狀況中，以創造卓越的正向結果。

資料來源：研究者整理

正向領導其內涵為真實的樂觀、情緒智力、信心與希望，領導者若具有此四個內涵，必能產生領導效能（謝傳崇，2011a）。由表 2-1 可知，國內外學者對正向領導之探討，實質意義包涵了以下等要素：

一、正向塑造卓越共同願景：係指校長藉由學校共同願景的構築以達成學校教育目標、讓學校的核心價值與教師的個人價值觀結合、強調學校教育的目標在成就學生，以激勵學生努力學習的表現程度（仲秀蓮，2011；林新發，2010 a；謝傳崇，2011 a；Cameron, 2008；Louis, 2006；Luthans,Luthans,Hodgetts, & Luthans, 2001）。

二、展現執行毅力的正向態度：係指校長對教師充分信任與授權、對教師提供情緒、智慧或是資源上的支援、建立良好的工作夥伴關係，共同克服困難，使各項計畫能有效落實的表現程度（仲秀蓮，2011；吳清山，2013；林新發，2010 a；謝傳崇，2011 a；Cameron, 2008；Louis, 2006；Luthans,Luthans,Hodgetts, & Luthans, 2001）。

三、正向營造校園氛圍：係指校長關懷學校成員的需求、表達情感上的支持、善用正向的溝通技巧、採用多元的觀點解讀教師行為，以營造正向的組織氣氛，以建立良好人際關係的表現程度（仲秀蓮，2011；吳清山，2013；林新發，2010 a；謝傳崇，2011 a；Cameron, 2008；Louis, 2006；Luthans,Luthans,Hodgetts, & Luthans, 2001）。

四、培養正向思考的思維模式：係指校長為達成學校目標，時時進行智慧倡導、道德反思、以激發成員正向的行動實踐。一方面實現成員追求成長的願望，同時在組織中培育出創新及具影響力的思考模式，以破解現今社會中片段思考的危機，整合個人成為全神貫注的學習者，聚合組織成為充滿無限能量的學習型組織的表現程度（仲秀蓮，2011；吳清山，2013；林新發，2010 a；謝傳崇，2011 a；Cameron, 2008；Louis, 2006；Luthans,Luthans,Hodgetts, & Luthans, 2001）。

五、形塑專業團隊與分享學習：係指校長為達成組織目標，運用成員的專長組成各類型的團隊，並授權、激勵各團隊發揮所長，期使組織成員不斷的發展其能力，善用團隊力量以擴大影響力，使組織邁向優質的表現程度（仲秀蓮，2011）。

六、提升組織績效：係指校長必須凝聚全體成員對學校績效責任的共識，讓全體成員，共同參與學校績效管理機制的建立，並根據選定的近程與中長期組織發展目標方向，貫徹執行力，藉以提升其教學、研究、服務和學生學習，促進學校創新經營效能的表現程度。（吳清山，2013；林新發，2010 a；Luthans,Luthans,Hodgetts, & Luthans, 2001）。

故可知，正向領導乃是一種因應 21 世紀時代變化與整合傳統領導理論的新領導論點，其領導者是以共同願景、道德魅力和典範學習激勵成員，並善用團隊

的力量以強化組織變革與創新能力。因此，本研究將「正向領導」定義為：組織領導者在具有正向意義的共同願景下，實施愛心關懷和智慧倡導以培養正向關係、善用正向思考、展現良好情緒的正向溝通，促使組織瀟灑寬恕、感恩、同理心的正向氛圍來帶領組織成員，並善用團隊的力量以擴大影響力，以達成組織目標。

貳、正向領導的內涵

Gordon (2008) 認為正向領導可為組織中產生正向能量 (positive energy)，其條件包括：有正向的領導者、建立信任與正向文化、聘用正向的成員、增加溝通、補充正向能量、建立分享的願景與目的、除去能量吸血鬼 (energy vampires) 等。IRI Consultants to Management (2008) 提到正向領導課程的訓練計畫，可讓領導者學到：1. 建立信任：包括，對屬下提供正確且公開的資訊、讓屬下容易親近、勿私下非議屬下。2. 充分授權：包括，鼓勵屬下正向表現以建立其自信、使屬下有完成工作的相關權力與資訊、將屬下的表現成為組織的成功。3. 提高競爭力：包括，做事積極、願意冒險、勇敢克服困難。Cameron (2008) 在深入研究正向積極組織時，也強調領導者之功用絕不僅是解決問題而已，領導者必須創造組織正向環境，營造正向氣氛，鼓勵成員相互支持來促成個人最好的狀態，創造正向之結果。其指出正向領導包括三項內涵，分別是1. 促進個人與組織獲得優異表現、2. 肯定人類的實力、能力以及潛能、3. 促使人類在最好狀態以及良善。正向領導實施策略不僅提供學校領導者有關正向領導之具體做法，亦讓學校領導者瞭解正向溝通、正向關係、正向氛圍、正向意義之間的相互影響性。而後續相關研究者亦是以其具體策略作為其研究層面之選擇依據。Cameron (2008) 的正向領導實施策略彼此相關且相互增強。如圖2-1所示，推動其中一個領導策略將正向影響其他三個策略。

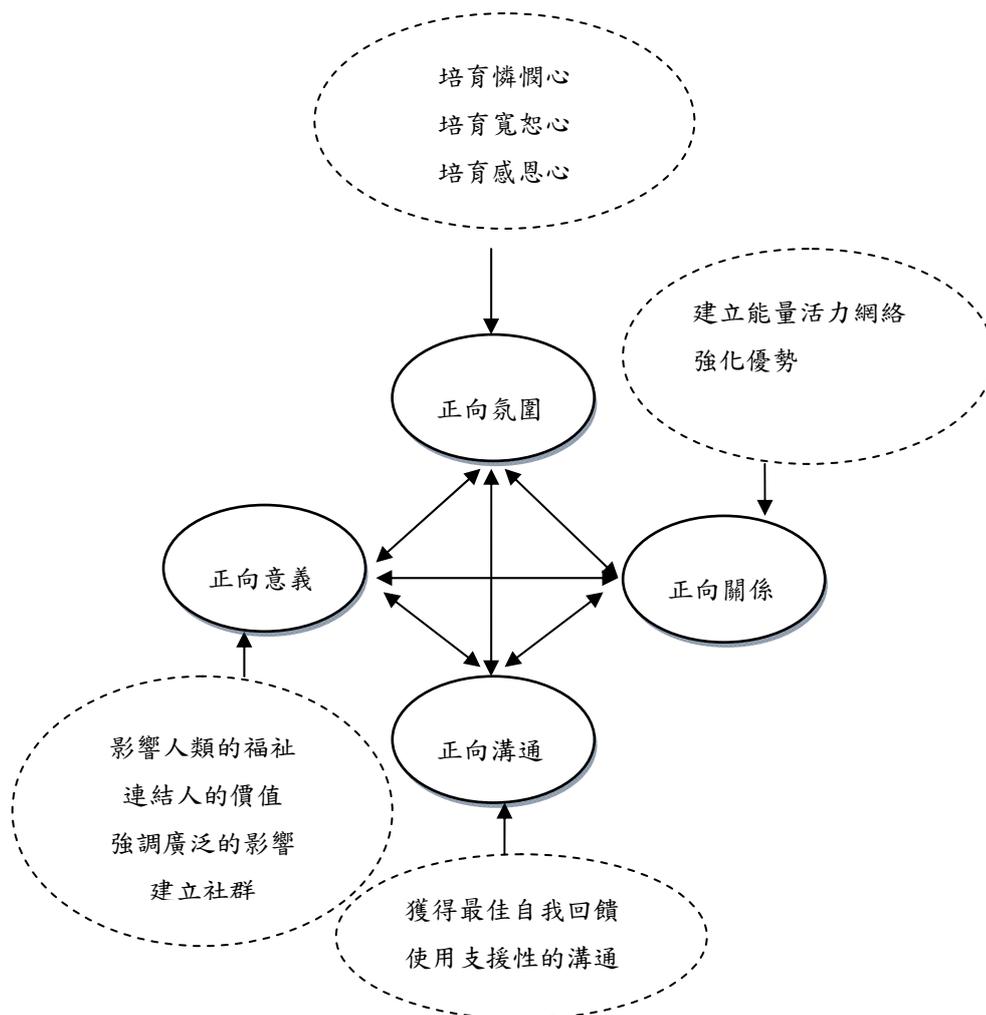


圖2-1：Cameron的正向領導實施策略關係圖。取自**正向領導**(頁13)，Cameron,K.(2008)，謝傳崇譯，臺北市：巨流

林新發(2010a)認為正向領導的內涵應包括「正向解讀部屬的行為」、「尊重部屬」、「領導者具正向情緒並以身作則」、「培育組織的正向氛圍與部屬的良善特質」等四大層面。仲秀蓮(2011)則認為正向領導可包括「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」、「反思學習」與「建立團隊」。謝傳崇(2011a、2011b)整理國內外學者對正向領導之看法，歸納出校長正向領導具有四個概念及功能，分別是展現良好情緒、關懷成員表現、營造溫馨校園氛圍以及塑造卓越共同願景。因此其將校長正向領導分為「正向氣氛」、「正向關係」、「正向溝通」與「正向意義」等四大層面來衡量校長之正向領導的內涵。如表2-2所示。

表 2-2

正向領導內涵層面歸納

學者	年代	營造 正向 氣氛	建立 正向 關係	善用 正向 溝通	培養 正向 意義	勇氣 執行	建立 團隊	組織 績效
林新發、王秀玲、 仲秀蓮、顏如芳、 汪宗民	2005	✓			✓	✓	✓	
林新發	2010a	✓	✓	✓	✓			✓
仲秀蓮	2011	✓		✓	✓	✓	✓	
謝傳崇	2011c	✓	✓	✓	✓			
Burns	1990	✓	✓	✓				
Luthans & Hodgetts	2001	✓	✓		✓			✓
Seligman & Csidszentmiha	2002	✓	✓	✓				✓
Cameron	2008	✓	✓	✓	✓			✓
總計		8	6	6	6	2	2	4

資料來源：研究者整理

綜合專家學者的見解，正向領導除了涵蓋內在價值精神，它更是外在執行策略方法的具體表徵。本研究將參酌張志靖（2012）基於謝傳崇（2011 a、2011b）的校長正向領導問卷層面，將校長正向領導之內涵分為「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」。等四個層面，茲分述如下：

一、營造正向氣氛：正向氣氛係指環境中，正向情緒多於負向情緒的狀態。領導者促進正向情緒環境中能促使成員擁有較佳的運作成果及卓越表現（Bagozzi, 2003；Mathieu & Zaja, 1990）。正向氣氛係指校長能專注傾聽、用同理心待人、自然流露同情心、讓老師知道同仁遭遇困難，並鼓勵老師主動關懷與支持，對老師抱持寬容接納的態度以及隨時抱持感恩的心情謝謝每位老師的辛苦與付出，造就了學校的正向文化。

二、建立正向關係：正向關係指的是人與人之間良性的相處模式，它更可以帶來身心健康及情緒穩定作用。例如 Heaphy 和 Dutton (2008) 指出社會關係與社會現象有正向關聯的，都會提升組織效能。正向關係係指校長能夠提供老師們情緒、智慧或資源上的支援，並尊重老師的專業，與老師們建立良好的夥伴關係，也能對老師充分的信任與授權，建立老師的信心跟能力，進而讓老師們表現出互助互利的關懷行為。

三、善用正向溝通：溝通乃是個人或團體相互間交換訊息的歷程，藉以建立共識、協調行動、集思廣益或滿足需求，進而達成預定目標（謝文全，2012）。正向溝通係指校長要善用支持性的語言，針對成員的優點、肯定成員對組織的貢獻、給予成員最好的回饋意見；即使是負面訊息的傳達，也會採用支持性以及能有效協助成員成長的方式來表達，或是婉轉陳述，避免攻擊性的情緒字眼。

四、培養正向意義：現代哲學之父笛卡兒（René Descartes）云：「我思故我在」（I think therefore I am），亦即人們會思考，而後發現人存在的意義和價值。因為每個生命存在的意義和價值，是促使個體活下去的理由和動力（黃文三，2009）。正向意義係指校長能把握不同的時機闡述與分享個人的教育理念，帶領老師們超越個人利益。同時，能發覺每個老師不同的價值觀以及工作背後隱含的意義，透過校長利他行為的示範，把學校的願景跟老師個人的價值與背後工作意義相結合。

參、正向領導的理論基礎

校長正向領導之探討起源於民主、開放等教育改革理念之發展以及學校經營績效之要求。在過去，學術界及管理界多以「缺陷」（defect）的觀點去進行組織管理，假設組織是個「等著被解決的問題」，隨之而來在領導上所展現的型態就為威權式領導及交易型領導。此種管理假設及領導型態或許可應用在機器設備、工作流程及過去之員工領導上，但在現今社會或許不是這麼適用。現今社會當處複雜、多元、自主、混沌、變動的後現代社會中，人際關係脈絡複雜，凸顯人際

議題之重要性，而領導者也大多在處理與人有關之事務（林新發，2010a、2010b）。在此時空脈絡下，領導行為乃雙向而非單向，是心理與行為之交流而非威權命令。基此，源自於正向心理學、正向組織學、正向組織行為學以及肯定式探詢理論之正向領導概念開始為大家所重視及研究。茲將各理論基礎分述如下：

一、正向心理學（positive psychology）

在 1980 年代，消極心理學（negative psychology）長期主宰心理學社群。Seligman 和 Csikszentmihalyi（2000）將正向心理學提出，心理學家對於心理健康的探索，始不再以負面的角度來研究。而是關注正向經驗、正向特性和正向組織等正向心理學的三要素對提升個人幸福感、增強團隊和組織效能間之關係。

Peterson（2006）的研究指出，正向心理學關注個人的優缺點，同時重視如何建立人生中美好的事項與填補不好的事。它能體現出健康正常的人的目標，也能治療人們生命中的傷痕。Fredrickson（2001）以 Isen 和 Baron（1991）的研究發現為基礎，發展出所謂的「擴展建立理論」（broaden-and-build theory）。擴展建立理論主要描述正向情緒的架構與形式，包括快樂、興趣、滿足和愛，這些代表正向情緒會擴展思考以及行動的慣性模式。謝傳崇（2012）指出正向心理學將能協助個人找到內心裡的正面能量，培養樂觀思考，積極正向的心態。從另一個角度來說，正向心理學者打破既往的作法與觀念，轉向重視個人樂觀、正向情緒、正向意義及內在動機等特質，而不是像一般傳統式的諮商心理師與委主在對談時，幾乎總是著重於如何幫助委主找出其問題與弱點。依照 Seligman 和 Csikszentmihalyi（2000）在《美國心理學家》的闡述，正向心理學在研究範疇上，主要可分為以下三大面向：

（一）正向特質（positive trait）：

正向特質是指在個體層面上的一種正向人格特質，如人格長處、才賦、興趣等個人能勝任的人際關係和工作。Peterson 和 Seligman（2004）將人們的正向特質力量與美德作一詳盡的分類，歸納人類所具有的六種美德及二十四種長處，包括智慧與知識、勇氣、人道慈愛、正義、修養、心靈的超越等六種美德，以及好

奇心、喜好學習、開放、原創力、社會智慧、觀點見解、勇敢、毅力、正直、仁慈、愛與被愛、公民精神、公平與公正、領導能力、自我調解、謹慎、謙虛、對美和卓越的欣賞、感恩、希望及樂觀、心靈、寬恕與慈悲、幽默、熱忱等二十四種長處。藉由辨識自己的人格特質、了解個人的長處，實踐和發揮如智慧、知識、勇氣、愛與人道、正義、節制等美德，以提高生命意義和價值，得到安慰和生活品質（江雪齡，2008）。

（二）正向經驗（positive experience）：

正向經驗即是正向的情緒或對自我和未來具有積極的正面想法，如快樂、愉悅、感激等個人曾經體驗過的感受。除了過去曾經體驗過的滿足感和滿意度，可以開創新的經驗、擴展新的學習、結交新朋友、以樂觀的眼光和態度去面對人與事（江雪齡，2008）。Peterson 和 Seligman（1987）曾發現較樂觀的人，其健康情形也比較好。且 Tugade 和 Fredrickson（2004）的研究顯示，當個體有正向情緒時，思考上可能較多元，創造力也比較容易被激發。

（三）正向組織（positive institutions）：

正向組織是指能夠支持個人發展正向主觀經驗與特質的組織系統，其研究重點在於能夠支持和發展個人長處與美德的各種系統或組織，包括家庭、企業、社區、社會、言論環境、社會關係、文化規範等（Peterson & Seligman, 2004）。亦即說明正向組織機構能幫助在生活和工作的人互相尊重，誠心誠意溝通，使生活和工作在其中的人增加滿意度，以擁有正向的感覺（江雪齡，2008）。

正向領導即是將正向心理學應用至工作場所和組織中，透過提升組織與個人正向主觀經驗，進而提高學校效能與教師工作品質。因此正向心理學可視為正向領導核心理論之一。

二、正向組織學（positive organizational scholarship, POS）

隨著正向心理學之發展，正向組織學應用在組織管理上也日益頻繁。正向組織指某人處於某種環境下，而該環境可以引發或促使該個人之「正向情緒」、「長處」、「美德」等的建立與培養，所以研究的重點在於探討能夠支持與發展個人長

處與美德的各種支持系統組織，包括家庭、學校、社會文化條件、言論環境等。如此有助於締造有利和適切的環境，培養功能建全的個人（王沂釗，2005）。而根據美國密西根大學的正向組織學研究中心（Center for Positive Organizational Scholarship）的定義，所謂的正向組織學是指研究組織中的正向事物以及成員之間的關聯性（Cameron, 2008）。Knouse（2004）指出，正向組織學的目的是引導人類的最佳發展，正向的相互關係，並且能夠促使組織的績效表現。Cameron 和 Caza（2004）提出「正向組織學」一詞是由三個概念所構成，即正向（Positive）—指的是組織中提升的過程和結果；組織（organizational）—指的是發生在組織中透過人際互動及結構動力影響，特別注意在此情境脈絡中產生的正向現象；學術（scholarship）—指的是以科學的理論推導及嚴謹的調查方法探索組織的正向環境。

正向領導乃脫胎自正向組織學的基礎理論，是其中極為重要的次領域；正向組織學的相關論點有助於我們從宏觀的視框，探索校長正向領導對於學校組織過程、組織主要構成部分及組織整體效益的影響（謝傳崇，2012）。

三、正向組織行為學（positive organizational behavior, POB）

正向心理學的重大發展，很快地影響組織行為的研究，導致組織行為相關理論的變革（Cameron, Dutton, & Quinn, 2003）。而正向組織行為學的研究特別重視人類的正向心理能力，強調如何採取正向的方法發揮成員的優勢以提高組織的效能（謝傳崇，2012）。

Luthans 和 Avolio（2009）指出組織行為學研究早在霍桑實驗（Howthorne Experiments）就意識到員工的正向感受與工作績效之間的關係，也就是組織行為學派發現積極幫助、正面影響、員工正向態度、幽默感均對績效有明顯的影響。Luthans（2002）認為符合正向組織行為學之概念包括信心、樂觀、快樂以及情緒智商。當組織成員具有上述特質時，將有助學校有更好之效能表現，而成員亦能夠有更好之績效表現。謝傳崇（2012）指出正向組織學對正向領導之啟示為建立正向關係，營造學校正向氣氛；培養正向心理能力，激發正向組織行為。透過

正向組織學之應用，將有助學校能夠有好的績效表現。因此正向組織行為學可視為正向領導之理論基礎之一。

四、肯定式探詢 (Appreciative inquiry, AI) 理論

肯定式探詢的概念是由 Cooperrider 於 1986 年提出，乃是組織變革方法之一。Cooperrider 和 Whitney (2005) 指出肯定式探詢係為搜尋人群間、組織內以及其他相關群體世界中最好的、最美的一面，藉此，實現個人與群體、成員與組織的共同發展。肯定式探詢包括建構主義原則 (the constructionist principle)、同時的原則 (the principle of simultaneity)、詩意的原則 (the poetic principle)、期待的原則 (the anticipatory principle)、正向的原則 (the positive principle)，由此可知肯定式探詢係為一很好的組織引導技術，藉由肯定式探詢，將能引導組織將焦點放置在成員與組織的共同發展上，而非一味修正錯誤、解決問題。肯定式探詢包含發現 (正向引導)、實踐 (調整支撐)、設計 (共同設計)、構想 (展望未來) 等四個層面。這四個層面形成一個動態系統，並沒有一定的次序，藉著五個原則的實施，不斷學習循環修正以達到組織目標 (謝傳崇，2012；Bushe, 1995；Cooperrider & Whitney, 2005)，若應用至學校之校長領導上將可帶動組織成員間以積極肯定之態度去互相勉勵及關懷對方，促使組織朝向正向發展。因此肯定式探詢可視為正向領導之理論基礎之一。

綜上所述，隨著社會變遷、科技發展與教育變革，領導理論從權變理論時期跨入轉型領導理論時期，新興領導理論蓬勃發展，新的領導概念與思維不斷推陳出新。由於正向心理學、正向組織學的發展，領導的重點已轉變為在組織中強調人與社會的全面發展，關注人的長處與美德，期盼能讓人的生活變得更美好 (林新發，2010c)。正向領導的新概念也應運而生，因此，正向領導理論正是校長實施正向領導的重要理論之一。

肆、正向領導之相關研究

正向領導尚屬新興議題，近幾年逐漸受到重視，相關實證研究不多。Cameron (2008) 認為正向領導來自生命中的正向傾向，生命偏向正向能量，運用正向領

導讓組織產生命力和豐碩的正向成果。美國西圖公司因運用正向領導策略，不僅完成清理核能廠的工作，其完成時，居然比美國能源部預估還要再提前60年，可說是正向表現最好實例（Cameron,2008）。

國內正向領導之相關研究，研究者於2013年2月利用臺灣博碩士論文知識加值系統，以「校長正向領導」為關鍵字搜尋共有13筆，茲歸納整理如下。

一、背景變項分析：

（一）性別

1.認為「不同性別之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：
仲秀蓮（2004）、吳秀珍（2012）、黃春日（2012）、蔡宜萱（2012）。

2.認為「不同性別之教師在正向領導認知上無顯著差異」的研究：
仲秀蓮（2011）、呂浚瑀（2011）、李勇緻（2012）、許文薇（2012）、陳麗君（2012）、張志靖（2012）、張碧容（2012）、黃佳慧（2012）、劉仲瑛（2012）。

（二）年齡

1.認為「不同年齡之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：
仲秀蓮（2004）、呂浚瑀（2011）、吳秀珍（2012）、李勇緻（2012）、陳麗君（2012）、張碧容（2012）、黃佳慧（2012）、劉仲瑛（2012）、蔡宜萱（2012）。

2.認為「不同年齡之教師在正向領導認知上無顯著差異」的研究：
仲秀蓮（2011）、呂浚瑀（2011）、張志靖（2012）、黃春日（2012）。

（三）最高學歷

1.認為「不同最高學歷之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：
仲秀蓮（2004）、呂浚瑀（2011）、李勇緻（2012）、陳麗君（2012）、黃佳慧（2012）。

2.認為「不同最高學歷之教師在正向領導認知上無顯著差異」的研究：
仲秀蓮（2011）、吳秀珍（2012）、許文薇（2012）、張志靖（2012）、張碧容（2012）、黃春日（2012）、劉仲瑛（2012）、蔡宜萱（2012）。

(四) 服務年資

1.認為「不同服務年資之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：

呂浚瑀(2011)、李勇緻(2012)、吳秀珍(2012)、許文薇(2012)、張志靖(2012)、陳麗君(2012)、黃佳慧(2012)、黃春日(2012)、劉仲瑛(2012)、蔡宜萱(2012)。

2.認為「不同服務年資之教師，所知覺正向領導無顯著差異」的研究：

仲秀蓮(2004)、仲秀蓮(2011)、張碧容(2012)、黃春日(2012)。

(五) 擔任職務

1.認為「不同擔任職務之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：

呂浚瑀(2011)、李勇緻(2012)、吳秀珍(2012)、張志靖(2012)、張碧容(2012)、陳麗君(2012)、黃佳慧(2012)、黃春日(2012)、劉仲瑛(2012)、蔡宜萱(2012)。

2.認為「不同擔任職務之教師，所知覺正向領導無顯著差異」的研究：

仲秀蓮(2004)、仲秀蓮(2011)、許文薇(2012)。

(六) 學校地區

1.認為「不同學校地區之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：

仲秀蓮(2011)、呂浚瑀(2011)、吳秀珍(2012)、許文薇(2012)、張志靖(2012)、張碧容(2012)、陳麗君(2012)、黃佳慧(2012)、黃春日(2012)。

2.認為「不同學校地區之教師，所知覺正向領導無顯著差異」的研究：

仲秀蓮(2004)、李勇緻(2012)、劉仲瑛(2012)、蔡宜萱(2012)。

(七) 學校規模

1.認為「不同學校規模之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：

仲秀蓮(2004)、呂浚瑀(2011)、吳秀珍(2012)、李勇緻(2012)、陳麗君(2012)、張碧容(2012)、劉仲瑛(2012)。

2.認為「不同學校規模之教師，所知覺正向領導無顯著差異」的研究：

仲秀蓮(2011)、許文薇(2012)、張志靖(2012)、黃佳慧(2012)、黃春日(2012)、蔡宜萱(2012)。

(八) 學校歷史

1.認為「不同學校歷史之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：

呂浚瑀(2011)、吳秀珍(2012)、張志靖(2012)、陳麗君(2012)、劉仲瑛(2012)。

2.認為「不同學校歷史之教師，所知覺正向領導無顯著差異」的研究：

仲秀蓮(2004)、仲秀蓮(2011)、張志靖(2012)、張碧容(2012)。

(九) 校長性別

1.認為「不同校長性別之教師，所知覺正向領導具顯著差異」的研究：

仲秀蓮(2004)、仲秀蓮(2011)、吳秀珍(2012)、許文薇(2012)、張志靖(2012)

黃春日(2012)。

2.認為「不同校長性別之教師，所知覺正向領導無顯著差異」的研究：

則無。

二、研究結論

國內有關校長正向領導的研究，經分析後所得的結論如下：探討校長正向領導之「相關」情形的研究有 12 篇；與校長正向領導之「影響」的情形有 1 篇（仲秀蓮，2011）；與校長正向領導之「預測」情形的研究有 14 篇（仲秀蓮，2004；仲秀蓮，2011；呂浚瑀，2011；吳秀珍，2012；李勇緻，2012；許文薇，2012；張志靖，2012；張碧容，2012；陳麗君，2012；黃佳慧，2012；黃春日，2012；劉仲瑛，2012；蔡宜萱，2012）。從研究發現，各級學校教師所知覺之校長正向領導之現況而言，知覺程度高（呂浚瑀，2011；李勇緻，2012；許文薇，2012；張碧容，2012；黃佳慧，2012；劉仲瑛，2012；蔡宜萱，2012；知覺中高程度（陳麗君，2012）；知覺中上程度（仲秀蓮，2004；仲秀蓮，2011；吳秀珍，2012；張志靖，2012；黃春日，2012）。

第二節 教師專業發展之理論與相關研究

本節旨在探討教師專業發展理論。擬就教師專業發展的定義、內涵、理論基礎、相關研究等四方面加以探討。

壹、教師專業發展 (teacher's professional development) 的定義

一、教師專業發展的相關概念

「專業」的英文 profession 一字，源自於拉丁文，pro_是「贊成」之意，fession 是「前進」之意，意指持續不斷終身學習、孜孜不倦、日有精進，才能生生不息。

「專業」為專門職業之簡稱，係一種須運用專門知識、技能與專業精神，才能完成其任務的專門職業。譬如律師職、會計職、醫師職等，皆各為一種專業（謝文全，2012）。發展 (development) 即是為個體身心狀況因年齡與學習經驗增加所產生改變的歷程（張春興，1989）。因此專業發展 (profession development) 則是將專業與發展的概念融合應用，藉以闡述一持續不斷的動態學習歷程。

「專業發展」 (profession development) 一詞，許多文獻視之等同為「專業成長」 (profession growth)，兩者在意涵上有很大的重疊，因此，要嚴格的將之區分開來，實屬不易。就字面上來看，「成長」在語意上含有自然而然的「成長」 (growing) 之意，「發展」則帶有透過人為的用心與努力去推動、促進、提升、或改進之意（饒見維，1996）。

教師專業發展 (Teacher's Profession Development) 的起源是 1966 年「聯合國教科文組織」針對各國發展所提的建議，在其建議書中提及各國應將教學工作建立成為一種專業，以提升教師專業能力成長以及專業地位；爾後，透過師資培育以及相關研究機構定義出專業是指一種連續性且不間斷地成長與發展歷程，而教師專業發展是指針對教師在學科教學以及思維上，為了有效教學的目的所進行或獲得的內在與外在專業成長歷程，其中包含專業知能、專門知識、教學知能以及行政知能，例如：課程發展與設計、社會資源的取得、教學創新、班級經營、行動研究以及學校行政等專業能力與知能(中華百科,2013)。歐洲聯盟(European

Union, 2010) 提出有效能的教師專業發展，不僅可提升教師效能，亦可增進學校效能。美國近十年來所推動的《別讓孩子落後法》(No Child Left Behind Act, NCLB) 或《邁向巔峰》(Race to the Top, RTT) 政策，不斷宣導「多元發展和多元成就」的價值觀，才能開啟孩子的潛能，提升教育效能。我國教育部於 2011 年 3 月發布《中華民國教育報告書—黃金十年，百年樹人》，將「精緻師資培育與專業發展」列入未來黃金十年教育重要課題(教育部，2011)。而十二年國民基本教育在「提升中小學教育品質」、「成就每一個孩子」、「厚植國家競爭力」的三大願景中即將在 2014 年正式上路。為讓第一線教師改變其教育思維和增進各種教育專業能力，以確保學生學習成就，教育部亦將今年訂為「教師專業發展行動年」，期藉由體制的改革，啟動學校學習新文化、開創教育發展新契機。因此，無論是歐美先進國家或我國在推動教育革新時，提升教師專業發展的議題皆深受重視。

二、教師專業發展的途徑

二十一世紀乃以知識經濟掛帥之時代，知識成為提升卓越品質與競爭優勢之關鍵要素之一。學校作為提供知識的產業或組織，其教師除了是構成學校重要資產之一，亦是身為教育下一代的關鍵性角色(歐用生，1999；張新仁，2004；Fullan & Hargreaves, 1992)。Wideen (1992) 也認為學校的改革，若缺乏第一線教師的參與是不可能成功的。因為教師是詮釋理想與實踐之間的媒介(歐用生，1995)。Guskey (2000) 所言：「自希臘早期至今，專業發展已有漫長的時期，照理應該對其有透徹的研究，但事實並非如此。」 Hawley和Valli (2000) 針對專業發展成效提出批評，他們認為教師教學品質固然對學生學習發揮最具影響作用的因素，但把經費與時間侷限於傳統專業發展如研習、會議、示範等形式，而與平日教學過於遙遠，在投資回收必然有限。基於此，教師的教學以及教師的專業發展仍必須要有一個激勵、評鑑和督促成長系統，以作為引導或者參考架構，教師方能與時俱進專業化，確保教學品質，以提昇教師專業地位(李麗玲、陳益興、郭淑芳、陳盛賢、楊思偉、連啟瑞、黃昆龍，2009；林志成，2006；陳木金，2005；

梁福鎮，2006；張德銳，2006；潘慧玲，2006；顏國樑，2003；Gabriel, 2005；Guskey, 2000；Negroni, 2005；Sachs, 2003；Watts, 2003），彰顯新世紀教師的教育力量。

黃乃熒（2003）指出，後現代思潮的專業觀視教師為反省實踐者及研究者，教師專業發展途徑，應該以能夠培養教師具備反省能力及學習能力為本。教師專業角色必須放在知識社會、學習社會與整個教育脈絡之下予以理解。首先，教師在教育改革浪潮激盪之下，必須以全新的觀感看待課程發展的面向、意義和旨趣，教師是課程革新的靈魂人物；再則，教師本身能夠清楚而正確分析、描述與詮釋整個教育現場中的意義構成關係，所以教師本身應該從事研究，從行動中建構屬於自己的專業知識體系；再次，教師本身應該是一個知識份子，教師的專業化角色與專業發展程度成了決定學校革新進步和發展的動因；復次，教師應該不斷地從事學習，與其他社群成員發展協同關係，以利於個人、歷史、文化交錯複雜的教育情境之中蘊育專業意識、形成專業洞視。

教師專業成長途徑，包括：研讀文獻、探討案例、進行自主研究、尋找成長夥伴、組織成長團體、尋求良師指導、聯繫專家請益、尋求網路諮詢、參加短期研習、參加長期進修等十項。教師專業成長輔助平台，則可提供各項活動訊息，包含：最新教師專業發展活動（例如：研習活動、演講、進修資訊等）、相關法令政策、教育相關時事新聞、資料查詢區、教師專業成長方案規劃系統、團隊建構與互動討論區、其他國內外資源連結（例如：教育部、教研會、教師進修組織、教師研習中心等）（朱冠樺、汪履維、林彥岑、張德銳、簡介文、饒見維，2007）。

綜合探討，透過常態化的教師專業成長方案，方能提升教師專業素養，精進教師教學品質、並提高學生學習成效。

三、教師專業發展的重要性

教育乃培育國家人力資源之重要途徑，教師是影響學生學習的重要他人，也是影響學生學業成就的重要因素。在激烈的國際社會競爭中，臺灣地區由於土地自然資源不足，唯有透過優質的教育政策才能培育出卓越的人力資源，才能在目

前所處的知識經濟（knowledge economy）時代中，使國家的競爭力於全球中有更好的表現（楊振昇，2006）。聯合國教科文組織於一九九六年發表《學習：內在的財富》亦明白指出個體終身學習的五大支柱，分別為學會做事（learn to do）、學會發展（learn to be）、學會相處（learn to live together）、學會求知（learn to know）、學會改變（learn to change）。上述五項支柱之內涵意義均強調個體學習知識的重要性與知識的價值運用，透過個體持續追求知識的活動歷程，將學會處理個體來自內部與外部的問題，並有效地解決問題，亦能發展個體與組織的內在潛能，提昇其競爭能力，進一步學習改變為學習型社會的脈絡。

近年來，由於教育改革的熱烈展開和教育政策的變動劇烈，教師所應扮演的角色及應具備的能力也有相當大的改變，「教師專業成長」成為教育改革成功與否的重要關鍵，教育專業化的呼聲也隨著科技的進步而朝「專門職業」發展。優秀的教師雖然不是達成高品質教育的充分條件，卻是一個「必要條件」（饒見維，1996）。教育部為了呼應聯合國在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」所揭櫫的教師專業發展潮流訴求的重點，並參照美國、英國、日本、韓國、澳大利亞等國所辦理教師評鑑的經驗，於2005年訂定了「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，將「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質」作為教育施政之主軸，以宣示「教師專業發展」之政策目標。2009年2月起更將「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中之「試辦」修正為「辦理」，2012年10月行政院並通過《教師法》修正草案，將「教師評鑑」正式入法，希望學校繼續支援推動此政策。端視此計畫內容，係以協助教師專業成長、增進教師專業素養為主要目標，藉以提升教學品質，符合時代脈動。因此，惟有不斷提升專業發展，強化專業形象，才能適應社會的變遷，為社會培養優秀的人力資源，進而提升國家的競爭力（楊振昇，2003）。茲將各學者對教師專業發展的定義彙整如表2-3所示。

表 2-3

教師專業發展的定義

研究者	年代	定義
饒見維	1996	教師工作乃是一種專業工作，而教師則是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程來提昇其專業水準與專業表現。
高熏芳	1998	教師專業發展是指教師在教學工作中逐漸增長專業知能，發揮效率與功能，扮演成功的角色，成為自我實現者。因此，教師專業發展具有五項特點：持續性(continuum)；終身學習(life-long learning)；逐漸蛻變(becoming)；融合性(integral)；全校性改進(school-wide improvement)。
顏國樑	2003	教師專業發展的特性是視教師為專業人員，且是發展中的個體，從終身學習與生涯發展觀點，強調教師自我了解、終身學習並且有能力對自己的教育行動加以省思、研究、改進，是故專業發展是一種授權（empowerment）的歷程。
張德銳 簡賢昌 丁一顧	2006	認為專業發展是終身學習的過程，其專業成長更強調發展性，也就是朝向專業知能的終身成長、專業領域不斷擴展、持續精進的過程。而教師就如同一般人，必須經歷不斷的變動與發展，透過正式與非正式途徑的學習，改進自身的專業知識、技能與態度，才能提升專業水準及表現。
林志成	2006	教師專業發展不僅是教師教學知能的補充，而且是有目的、高度互動的、被認可的、持續的專業成長系統歷程。
Duke	1993	認為教師專業發展之核心意涵不僅在專業知識的獲得，更在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。
Brent & Felder	2000	教師專業發展是經由促進教師個人成長及改變、讓個人在知識、技能部份的一種更新、並透過改進及擴展的活動進而影響其個人之教學效能、並有效地激發學生學習，促進學校達成整體目標。
Guskey	2000	教師專業發展是教師在工作之脈絡，將原有舊經驗及新經驗的學習予以結合，並經由不斷思考且嘗試之持續性歷程，達到專業發展目的。
Bailey, Curtis, & Nunan	2001	教師在工作生涯對教學抱持正向積極態度，以個人或團體合作發展的模式，持續進修以學習新教育知識及技能，達到專業教師標準的歷程，即為教師專業發展
Nicholls	2001	教師專業發展是一個人終其一生不斷追求專業之歷程，經歷職前師資培育階段，到在職教師階段，直到離開教職為止，

表 2-3 (續)

		在整個過程中都必須維持學習與研究，不斷發展其專業內涵。
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不斷的發展，改善專業知識和技能。
Schlager & Fusco	2003	教師專業發展，為一種職涯的、具特殊內容的、且持續努力的過程。並有標準的依據、根基於教師的工作、為教師的職業發展量身訂做。從同事合作、地方教育行政機關、教師輔導員、校外專家、正式之學校本位課程、校外專業課程、非正式專業成長活動而獲專業發展的支持。
Villegas-Reimers	2003	教師專業發展是一種長期過程，包括有系統地計畫規則的學習機會及經驗，提升教師專業之成長及發展。
Rhodes, Stokes, & Hampton	2004	教師專業發展為教師在職場生涯中，追求專業知能、技巧與態度的努力及意願，並透過各種正式及非正式的活動，積極的在個人在專業知識、技能和態度上有所更新、轉化和擴展，來增進個人之專業發展，並且專業發展被視為維持和發展個人專業能力的必要因素，而當每階段目標完成之後，教師又會不斷設定新的目標，使教師、學校組織及教育系統都不斷發展與改進，改善教育品質的過程。
Gabriel	2005	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。
Komba & Nkumbi	2008	教師專業發展為一種可提昇教師學術地位，使教師能獲得更高的專業能力；並讓教師不管是否在課堂上，都能有效率地達成教師之義務的歷程。
Kariuki	2009	認為教師專業發展是教師為了改進其教學知識和技能，參與校內外正式和非正式的過程和活動。

資料來源：研究者整理

教師專業的成長為教師生涯發展、教育專業進步、以及教育改革的核心推動力。由上述各專家學者對教師專業發展的定義，可以發現其功能內涵包括：

一、持續不斷的動態學習：是一種持續不斷的動力，而且是全校的參與。藉由觀念的改變與持續的成長，不斷追求本身自我專業成長，進而擴散到組織行為。(林志成，2006；高熏芳，1998；張德銳、簡賢昌和丁一顧，2006；顏國樑，2003；饒見維，1996；Bailey, Curtis, & Nunan, 2001；Duke, 1993；Gabriel, 2005；Guskey, 2000；Nicholls, 2001；Sachs, 2003；Schlager & Fusco, 2003；Villegas-Reimers, 2003)。

二、增進專業知識與技能：教師專業發展方式是多元不拘的，可以是官方政府、也可以是民間團體。可以是正式的方式，也可以是非正式的方式。由教師自主行動、積極參與，以取得學歷、證照或只是增進專業知能，均屬之。(林志成，2006；高熏芳，1998；張德銳、簡賢昌和丁一顧，2006；顏國樑，2003；饒見維，1996；Brent & Felder, 2000；Bailey, Curtis, & Nunan, 2001；Duke, 1993；Gabriel, 2005；European Union, 2010；Guskey, 2000；Kariuki, 2009；Nicholls, 2001；Rhodes, Stokes, & Hampton, 2004；Villegas-Reimers, 2003)。

三、展現專業信念與態度：教師專業發展最終目標是促進自我實現以及組織進步發展。對教師而言是專業知識及技能的增進，並且在思考、技巧、行為都有所改進。透過這樣的改變使得組織也同時進步，整體而言是促進教育品質的提升，達成學校教育目標。(高熏芳，1998；張德銳、簡賢昌和丁一顧，2006；顏國樑，2003；饒見維，1996；Brent & Felder, 2000；Duke, 1993；Gabriel, 2005；Guskey, 2000；Komba & Nkumbi, 2008；Nicholls, 2001)。

四、提升教學效能：各種研習、課程編排、研討會或讀書會、同事之間的切磋觀摩、經驗分享、校內外的各項演講；或者參與各種專業社群、參訪、實驗研究均屬教師專業發展的內容。(林志成，2006；高熏芳，1998；張德銳、簡賢昌和丁一顧，2006；顏國樑，2003；饒見維，1996；Bailey, Curtis, & Nunan, 2001；Brent & Felder, 2000；Duke, 1993；European Union, 2010；Gabriel, 2005；Guskey, 2000；Kariuki, 2009；Nicholls, 2001)。

綜合專家學者的見解，本研究將教師專業發展定義為：「教師是專業的終身學習者，在其教學生涯中透過各種正式與非正式的進修活動，與時俱進的增進專業知識與技能，展現專業信念與態度，改善教學品質與提升教學效能，達成教育目標的動態過程」。

貳、教師專業發展內涵層面

教學、學習與評鑑是教育的核心。為了提升教師的專業素養，促進教育品質，教育部2002年營造了教師專業發展結合教師評鑑機制之持續進修的教師文化，並於2005年起推動試辦教師專業發展評鑑實施計畫，其教師專業發展評鑑層面與指標的項目內容，採用潘慧玲等人（2006）考量本土的教學脈絡，整合教學理論與研究成果、教育政策與法令規範以及教學實務所規劃的國民中、小學教師專業發展層面，內容包括：「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」等四層面。

為了釐清教師專業發展的具體取向，茲將國內外學者對教師專業發展的內涵層面分述如下：

蔡培村（1995）認為教師專業發展可分為「教學技術」、「教育新知」、「班級經營」、「學科知識」、「學生輔導」、「專業態度」、「生活知能」、「行政管理」等。

饒見維（1996）在其《教師專業發展：理論與實務》一書中將教師專業發展內涵分為「教學知能」、「班級經營」、「學生輔導」、「專業態度」、「學科知能」、「人際溝通」與「一般知能」等。

呂錘卿（1996）則將教師專業發展分為「教學知能」、「專業態度」、「研究發展」與「一般知能」等四層面。

歐用生（1996）教師專業發展內涵分為「研究能力」、「教學技巧」、「教學態度」、「學科領域的知能」、「班級經營」與「教育的新知與運用」等六層面。

陳美玉（1999）認為教師專業發展內涵包括：學科知識、教學方法、課程設計、輔導知能、人際溝通、專業反省、教室觀察、行動研究、結合理論與實踐的能力、建構個人理論的能力。

張德銳（2004）將教師專業發展內涵分為「精熟學科學習」、「活用教學策略」、「增進教學溝通」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」以及「善盡專業責任」等六大層面。

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和（2004）將教師專業發展內涵分為1.「規劃能力」：包含課程規劃、教學規劃。2.「教學能力」：包含教材呈現、教學方法、學習評量。3.「管理能力」：包含班級經營、資源管理。4.「評鑑能力」：包含課程評鑑、教學評鑑。5.「專業發展能力」：包含自我發展、專業成長、專業態度。

張新仁、馮莉雅、邱上真（2005）將教師專業發展內涵分為「精熟學科知識內容」、「清楚呈現教學內容」、「靈活運用教學策略」、「掌握有效班級經營」、「善用良好溝通技巧」。

教育部（2006）「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法草案」中評鑑內容得包括將教師專業發展評鑑指標分為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」等四層面。

陳木金（2005）教育信念與教學技巧、教學新知與教育發展、班級經營與學生輔導、學科知識與教材教法、專業態度與研究知能、生活品質與實用智慧、教育管理與教學領導。

李俊湖（2007）將專業發展歸納分為「教師基本素養」、「教育專業知能」、「學科專門知能」、「學科教學能力」、「教育專業精神」等五層面。

孫秋雄（2009）則將教師專業發展衡量層面分為「行政知能與歷練」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「專業精神與態度」以及「人際關係與互動」等六層面。

Reynolds和Cuttance（1993）在其研究中將教師專業發展內涵分為「教學知能」、「班級經營」、「學生輔導」、「專業態度」以及「研究發展」等五層面。

Askins（1996）指出教師專業發展應包含教室管理、個人熟練科技的程度、使用科技教學的程度、課程設計、學生的特殊需求、多元性、衝突解決、一般教學策略及專業技巧等。

Guskey (2000) 在其研究中則將教師專業發展分為參與者之反應、參與者之學習、組織的支持與變革、參與者是否使用新的知識與技能以及學生學習之產出等五層面。茲將教師專業發展內涵層面分類彙整如表2-4所示。

表 2-4
教師專業發展內涵層面彙整

研究者 (年代)	課程 設計 與 教學	班級 經營 與 輔導	研究 發展 與 進修	敬業 精神 與 態度	人際 關係 與 互動	行政 知能 與 歷練	評鑑 能力
蔡培村 (1995)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
饒見維 (1996)	✓	✓	✓	✓	✓		
呂錘卿 (1996)	✓	✓	✓	✓			
歐用生 (1996)	✓	✓	✓	✓			
陳美玉 (1999)	✓	✓	✓		✓		
張德銳 (2004)	✓	✓	✓	✓	✓		
潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和 (2004)	✓	✓	✓	✓			✓
張新仁、馮莉雅、邱上真 (2005)	✓	✓	✓	✓	✓		
陳木金 (2005)	✓	✓	✓	✓		✓	
教育部 (2006)	✓	✓	✓	✓			
李俊湖 (2007)	✓	✓	✓	✓			
孫秋雄 (2009)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Reynolds & Cuttance(1993)	✓	✓	✓	✓			
Askins (1996)	✓	✓	✓	✓	✓		
Guskey (2000)	✓	✓	✓	✓	✓		
總計	15	15	15	15	8	3	1

資料來源：研究者整理

教師必須不斷追求專業成長，才能確保本身專業服務的品質。綜合各專家學者在教師專業發展內涵上的探討，教師人際關係與互動、教學領導的發展在教改之後突顯其重要，故本研究採用孫秋雄（2009）的問卷，將教師專業發展之衡量層面分為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」五大層面來探析。以下茲將教師專業發展各層面內含分述如下：

一、課程設計與教學：係指教師規劃、設計課程與指導學生以進行系統化的學習活動。包括：課程設計、教學技術、教學法運用、教學評量技巧、教學診斷、教學評鑑、問題解決、能整合知識、運用於教學、教學媒體運用能力。

二、班級經營與輔導：係指教師透過各種方法或技巧以管理班級中之人、事、物，以促進教師有效學習與提升學習成效。包括：班級經營、學生輔導、人際溝通技巧、組織技巧、心理與輔導知能、做決定與衝突管理、能適應個別差異、從事個案研究。

三、研究發展與進修：係指教師主動從事各種有關教師專業進修與研究活動，而達到專業成長的歷程。包括：學科知識、通用知識、教育研究、教育新知、專業進修、教育環境脈絡的知識、創造思考能力、批判思考能力、行政知能。

四、敬業精神與態度：係指教師基於教育願景的實踐，堅持專業的理想、價值與信念，在工作上表現出積極認真、熱忱奉獻與精進研究的精神，對於學生則懷抱關懷與愛心。包括：專業理念、專業態度、教育專業精神、參與專業發展、對專業生活的反省。

五、人際關係與互動：係指教師藉由進修、研讀、討論、分享、研習等學習途徑，以增進與同事、學生、家長以及人際間的良好互動。包括：和諧圓融的處事態度、有效溝通的社交能力、與人分享合作的能力、以及主動關懷他人的特質。

參、教師專業發展理論基礎

教師專業發展的理論基礎，可由終身教育、成人學習、學習型組織、教師專業社會化理論以及教師生涯發展等五項理論加以探究，以下分別說明之。

一、終身教育理論（Theory of Lifelong education）

終身教育就是指教育的過程應持續一生，與個人一生相始終。換言之，教育係自個人呱呱落地開始，到生命結束為止，沒有完成的一天，是個人終生的歷程。這種終身教育的觀念，與過去教育僅限於兒童、青少年或青年時期，視為他們的專利品，而一旦完成後可以終生受用，在理念上有很大的不同（胡夢鯨，1997）。

Cropley（1980）指出終身教育具有三個重要的內涵，分別是學習是終身的歷程、學習在各種情境中發生、實現終身教育的重要條件是個人作終身的學習。他從下列四個層面來探討終身教育的意義：

（一）從時間的層面而言，教育與個人的一生相始終，自出生開始至個體死亡為止。

（二）從型態來看，終身教育在正規的、非正規的和非正式的教育情境中發生。所謂正規的教育，係指在正規學校教育系統內的教育活動；非正規的教育係指正規學校系統以外的各種有組織、有系統的教育活動；非正式的教育活動係指在日常生活或環境中所產生的行為或態度的改變，係一種非經特殊安排的教育情境。

（三）從結果方面來看，終身教育可以導致個人獲得、更新和提昇知識、技巧和態度，最終目標則為促進個體的自我實現。

（四）從實施層面來看，終身教育的成功有賴於個體增進其從事自我導向學習的動機與能力。

Knapper 和 Cropley（1985）認為，終身教育在二十世紀受到重視，其是因為受到現代生活的快速變遷、職業知能需求之轉變、社會文化之變遷、特殊族群之各種需求、以及增進職業知能之需求等因素所影響。

楊國賜(1993)也認為終身教育乃是經由個人的一生，完成個人的、社會的、以及專業的發展，以提高個人及其團體的生活素質，將終身學習的焦點集中到個體本身的專業發展上。羅清水(1998)認為終身教育典範在教師專業發展中具有以下幾項意義：1.終身教育讓教師角色多元化，2.終身教育改變了學習的主客體，3.終身教育豐富教師專業發展的內涵，4.終身教育擴充教師專業發展模式，5.終身教育增加教師專業發展的場所，6.終身教育改變教師專業發展的途徑。終身教育的理念提供了教師藉由個人生涯中持續不斷的汲取新知充實內涵、自我導向學習能力的培養、多元化取向的活動型態，以增進教師的專業發展多元內涵。

學校教育的改革是實踐終身教育典範的基礎，因此，終身教育理念可以運用在教師專業發展的策略上，藉由個人學習活動在一生持續的發生和做有意義的安排，促使專業知識、專業技能與專業態度的提升與增進，以期個人的自我實現，進而促進組織發展。

二、成人學習理論 (Theory of adult learning)

成人教育為世界教育所關注的重要議題之一，其重要性愈來愈受政府機構、學術單位、民間的重視。由於成人學習之特色在於以問題、經驗為中心，學習目標由學習者自行設定(Gibb, 1960)，因此，成人最需要學習的技巧是學習如何學、學習如何自我導向的探詢(黃富順，1989；Knowles, 1980)。

Knowles(1980)曾針對成人學習者提出五大前提基礎，認為：成人的自我概念從依賴性轉化為自我引導；成人所累積的經驗，是豐富的學習資源；成人對學習的準備度，與其社會角色的發展任務息息相關；著重知識學習的即時應用，學習上較傾向問題中心，而非學科中心；成人學習受到內在因素驅使甚於外在因素。除上述外，老師和學生之間應該存在著教學相長的精神，成人學生在自我引導的學習下，能夠參與診斷他們的學習需求、規劃及實施、評估學習經驗。

成人學習者偏向於自主學習，了解自己的需求而主動學習；成人的經驗為學習的基礎，是重要的資源；成人學習以問題為導向，學以致用或即學即用為其原則；成人學習的目的是為了發展任務，以適應社會變遷；成人學習的動機主要以

內在滿足為依據。由於成人學習的觀點是將教師視為成人，教師專業發展的學習心理歷程是以成人的心理發展做為理論基礎。因此，此種以個人需求為導向之學習概念正符合教師專業發展以提升專業表現，改善教學品質之學習概念。基此，成人學習可視為教師專業發展之理論基礎。

三、學習型組織理論 (Theory of learning organization)

「學習型組織」乃是聖吉 (Senge, 1990) 所提出，其主要意義是：組織能夠不斷的學習，以及運用系統思考模式嘗試各種不同問題解決方案，進而強化及擴充個人的知識和經驗，並改變整體組織行為，以增進組織適應及革新的能力。學習型組織理論的核心為五項修練：系統思考、自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習。學校可透過安排教師進行專業對話、鼓勵教師參與各項行動研究、讀書會等，以營造整體組織永續學習的文化 (丁一顧，2010)。

以下就國內外學者 (丁一顧，2010；Senge, 1990) 所提出有關學習型組織的內涵，分項加以說明：

(一) 系統性思考 (Systems thinking)：系統思考是學習型組織的核心基礎所在，一般人遇到問題時，常過份依賴經驗，或以錯誤方式急速找出解決策略。而系統思考則是協助擺脫這些思考的障礙，培養組織成員以簡馭繁、以整體看問題、用創造未來取代反應現況、採動態非線性方式看待事物的發展，以開創組織發展的活動。

(二) 自我超越 (Personal mastery)：組織是個體實現自我及超越自我的地方。而一個人要達自我實現、自我超越，就應學習了解自我的希望和目標，然後集中心力、持續激發潛能，不斷自我挑戰與超越，一次比一次更努力與精進。

(三) 改善心智模式 (Mental models)：心智模式是個體或組織根深柢固的假設或想法。個體要經常對自我的想法進行質疑、反省、批判，以建構更具智慧，更有建設性的解決方案。

(四) 建立共同願景 (Building shared vision)：願景是一個組織的希望、理想與動力的所在，也是成員積極主動奉獻與投入的凝聚點。建立共同願景應是由下而上的組織溝通過程。包含目標、價值和任務，有了共同願景，有助於導引組織永續發展。

(五) 團隊學習與合作 (Team learning)：團隊學習係指發展出某種願意努力與共同體的能力，至於建立團隊學習的關鍵則應從成員的對話與討論開始；也就是，所有成員呈現出自己的想法，然後透過深層的對話和討論，並檢視自我思維的障礙，欣賞他人不同的意見，以發展出更高層次的共識。

由學習型組織理論的意涵及應用可知，學習型組織能凝聚成員的共同願望，激發成員對組織的承諾與認同；學習型組織成員就專業領域共同對話、探索學習以提升專業知能；學習型組織成員必須以持續不斷的成長為努力的目標，因此，學習型組織的概念可以運用在教師專業發展情境中，以促進教育品質的提升。

四、教師專業社會化理論 (Theory of Teachers' professional socialization)

教師專業應當與其他專業一樣，包括職前教育、實習階段、及正式從事專業工作三個階段 (饒見維，1996)。本研究根據呂錘卿 (2000) 將教師專業社會化理論分為：結構功能理論、衝突理論、符號互動理論及批判理論四方面來論述。

(一) 結構功能論 (structural-functionalism)：

結構功能論又稱和諧理論 (consensus theory)，認為社會是由許多不同部門所構成的結構功能體，是處於一種穩定和諧的狀態。以 Durkheim Parsons 等人為主要代表。呂錘卿 (2000) 以結構功能的觀點，來分析教師專業化，歸納四點說明：1. 教師的角色與地位是社會既定的；2. 社會對教師有角色期望；3. 師資培訓即在學習教師角色；4. 角色再學習是在職教師的職責。所以為了維持組織的穩定性，教師應逐漸調整個人知覺、情感、價值與信念，了解個人在學校結構內的地位，並學習學校組織內教師角色期望與體制法令規範，使其保持與團體的和諧一致。

(二) 衝突理論 (conflict theory):

衝突理論源自於馬克斯 (Karl Marx) 的階級鬥爭思想和 George Simmel 的形式社會學 (formal sociology) 理論 (林生傳, 1990)。衝突是個人學習新的社會價值的主要來源, 團體內或團體間的衝突, 會使彼此間的意識型態明顯化。學校或行政機關視衝突為不可避免的, 應設法引進不同專業角色, 進行專業對話, 以提升教師專業認知層次, 成為學校革新動力。

(三) 符號互動理論 (symbolic interactionism):

符號互動論源於 1920 年代的美國芝加哥大學社會學系, 以米德 (George Herbert Mead, 1863-1931)、布魯默 (Herbert Blumer, 1900-1986) 及高夫曼 (Erving Goffman, 1922-1982) 為主要理論思想家。符號互動論的研究重點在於人與人互動的過程。其主要概念, 可分為符號 (symbol)、自我 (self)、心靈 (mind) 和角色扮演 (taking the role of the other) (蔡文輝, 2006), 此四個基本概念是相互關聯以促進社會交流互動。呂錘卿 (2000) 依據符號互動理論的觀點, 歸納出三點對教師專業社會化的啟示: 1. 安排有經驗的教師為初任教師互動學習的對象。2. 有系統的規劃、安排重要他人與教師互動。3. 教育行政機關或學校應設法安排不同階段教師不定期聚會, 藉此相互的溝通與經驗分享。因此, 教師專業發展除了來自教師的獨自進修, 學校環境提供教師「社會化」的進修環境更是重要影響因素。

(四) 社會批判理論 (The Critical Theory Of Society):

批判理論源自於法蘭克福學派 (Frankfurt School)。主要是一種社會現象的批判, 是希望透過事實或現象的批判與否定來喚醒或轉變群眾的意識, 從而喚起群眾自發性的行動來改革社會現狀, 邁向合理的社會秩序。教師是一位專業工作者, 對於學校的教育措施、活動、課程教材、教學安排、評量制度等, 以及學校教育制度、法令規章, 應有「專業的」批判能力, 檢視其合理性, 提出改進的意見, 以建構良好的學校教育環境 (呂錘卿, 2000)。

五、教師生涯發展理論 (Theory of teacher career development)

教師生涯發展具有一種動態、彈性改變的可能。教師個人主觀動機、意願和環境因素都會影響生涯發展。學校教師於不同生涯發展階段中，將會具有不同程度之專業知識、能力與教學技術；並有不同需求、感受和態度；表現不同之教育行為和特質，而這些轉變會依循一定之模式與活動型態，呈現可以預測之發展階段 (Burden,1982；Sikes,1985)。饒見維 (1996) 亦指出，教師的專業發展就是生涯的過程。教師乃持續發展之個體，其身心狀態或身心結構於其生涯歷程中持續之轉變與發展，而且為多層面、不斷的發展。是以，各種教師生涯階段的劃分除了強調「實然」的描述，尚且應該強化「應然」的描述，以勾勒出理想的專業發展進程。蔡培村 (1995) 指出教師生涯發展週期論 (phase theory) 以教師年齡或教學年資為指標和劃分的依據；階段論 (stage theory) 以教師具有的共同心理特徵、態度、需求作為劃分的依據；而循環論 (cycle theory) 認為發展不單是個體的事，且發展也非靜態的、一成不變的，包括了一種動態的、複雜的、循環的發展模式。可分為適應期、能力建立期、成熟期、穩定期、後發展期等五個階段。陳木金 (2005) 將教師生涯發展階段分為探索期 (1-2 年)、建立期及轉化期 (3-10 年)、維持期 (11-20 年)、成熟期 (21 年) 等四個階段。雖然各個研究對於教師生涯發展階段的劃分不一致，然而他們都承認各個發展階段教師的個別差異事實；既然充滿著個人的差異性，這些差異的來源，大體上都與教師個別與環境的影響因素有關，生涯的內容與結構為自我所界定，而自我是個人與外在環境互動的結果 (陳美玉，1997)。教師生涯發展應兼具教師的個人學習、成長和學校組織的發展，因此，形成教師專業發展的支持和介入的基礎。

本研究之生涯發展理論是以教師生涯發展的階段論為主，依據陳木金 (2005) 所提出的「教師生涯發展」的四個階段論為主要參考架構，分為：探索期是指 5 年 (含) 以下、建立期及轉化期是指 6-10 年、維持期是指 11-20 年、成熟期是指 21 年 (含) 以上。另一方面則探討不同教師個人背景變項對生涯發展的影響，以期探究教師生涯發展的現況，及各變項之間的關聯性。

肆、教師專業發展之相關研究

國內教師專業發展之相關研究，依據研究者於 2013 年 2 月利用臺灣博碩士論文知識加值系統，以「教師專業發展」或「教師專業成長」為搜尋之關鍵字之研究，發現教師專業發展（504 筆）或教師專業成長（381 筆）之研究數頗多，研究範圍也非常廣泛，茲將上述搜尋結果以與本研究議題貼近為依據，發現國內研究教師專業發展有 20 筆，可作為本研究之參考，彙整如下。

一、背景變項分析：

（一）性別

1.認為「不同性別之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：

張夏銘（2012）、張彩雲（2008）、康燕玉（2011）、鄭淑文（2011）、謝詹億（2007）。

2.認為「不同性別之教師，在教師專業發展知覺上無顯著差異」的研究：

石啟宏（2007）、吳采穎（2007）、柯怡如（2007）、汪慧芳（2008）、林朝隆（2007）、孫秋雄（2009）、陳維寧（2011）、張志靖（2012）、張慶鴻（2009）鄭詩釗（2004）、蕭秀玉（2004）。

（二）年齡

1.認為「不同年齡之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：

石啟宏（2007）、林朝隆（2007）、柯怡如（2007）、孫秋雄（2009）、張志靖（2012）張彩雲（2008）、康燕玉（2011）、謝詹億（2007）、蕭秀玉（2004）。

2.認為「不同年齡之教師在教師專業發展認知上無顯著差異的研究：

汪慧芳（2008）、洪瓊芳（2004）、陳維寧（2011）、張夏銘（2012）、張慶鴻（2009）鄭詩釗（2004）。

（三）最高學歷

1.認為「不同最高學歷之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：

石啟宏（2007）、汪慧芳（2008）、吳讚原（2011）、林朝隆（2007）、孫秋雄（2009）、張志靖（2012）、張彩雲（2008）、康燕玉（2011）、謝詹億（2007）、蕭秀玉（2004）。

2.認為「不同最高學歷之教師在教師專業發展認知上無顯著差異的研究：
吳采穎(2007)、柯怡如(2007)、陳維寧(2011)、張夏銘(2012)、張慶鴻(2009)、
鄭淑文(2011)。

(四) 服務年資

1.認為「不同服務年資之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：
石啟宏(2007)、林朝隆(2007)、張志靖(2012)、張彩雲(2008)、
康燕玉(2011)、鄭淑文(2011)、謝詹億(2007)、蕭秀玉(2004)。

2.認為「不同服務年資之教師在教師專業發展認知上無顯著差異的研究：
吳采穎(2007)、汪慧芳(2008)、柯怡如(2007)、陳維寧(2011)張夏銘(2012)、
張慶鴻(2009)。

(五) 擔任職務

1.認為「不同擔任職務之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：
石啟宏(2007)、吳讚原(2011)、汪慧芳(2008)、林朝隆(2007)、洪瓊芳(2004)、
張志靖(2012)、陳維寧(2011)、張夏銘(2012)、張彩雲(2008)、康燕玉(2011)、
鄭淑文(2011)、謝詹億(2007)、蕭秀玉(2004)。

2.認為「不同擔任職務之教師在教師專業發展認知上無顯著差異的研究：
孫秋雄(2009)。

(六) 學校地區

1.認為「不同學校地區之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：
林朝隆(2007)、張彩雲(2008)。

2.認為「不同學校地區之教師在教師專業發展認知上無顯著差異的研究：
汪慧芳(2008)、柯怡如(2007)、張志靖(2012)、謝詹億(2007)、蕭秀玉(2004)。

(七) 學校規模

1.認為「不同學校規模之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：
吳讚原(2011)、張夏銘(2012)、張慶鴻(2009)、康燕玉(2011)。

2.認為「不同學校規模之教師在教師專業發展認知上無顯著差異的研究：

吳采穎(2007)、汪慧芳(2008)、柯怡如(2007)、陳維寧(2011)張志靖(2012)、張彩雲(2008)、謝詹億(2007)、蕭秀玉(2004)。

(八) 學校歷史

1.認為「不同學校規模之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：石啟宏(2007)、張志靖(2012)、張慶鴻(2009)。

(九) 校長性別

1.認為「不同校長性別之教師在教師專業發展認知上具顯著差異的研究：張志靖(2012)。

二、研究結果

有關教師專業發展之研究，發現就目前各級學校教師所知覺之教師專業發展為中高程度有 2 篇(柯怡如，2007；張夏銘，2012)；中上程度有 5 篇(吳讚原，2011；林朝隆，2007；張志靖，2012；張彩雲，2008)；中等程度 12 篇(石啟宏，2007；吳采穎，2007；汪慧芳，2008；孫秋雄，2009；陳維寧，2011；張慶鴻，2009；康燕玉，2011；鄭淑文，2011；鄭詩釗，2004；謝詹億，2007；蕭秀玉，2004)。探討教師專業發展之「相關」情況的研究有 13 篇(石啟宏，2007；吳采穎，2007；汪慧芳，2008；林朝隆，2007；柯怡如，2007；孫秋雄，2009；陳維寧，2011；張志靖，2012；張彩雲，2008；張慶鴻，2009；康燕玉，2011；鄭淑文，2011；鄭詩釗，2004)；與教師專業發展之「預測」情形的研究有 3 篇(汪慧芳，2008；謝詹億，2007；蕭秀玉，2004)從相關研究可以發現，國小教師教師專業發展以教學知能層面需求最高，共計有 4 篇(汪慧芳，2008；張彩雲，2008；謝詹億，2007；蕭秀玉，2004)；國小教師教師專業發展以自我省思層面需求較高的有 2 篇(張有用，2010；劉韻芬，2009)；國小教師教師專業發展以專業態度層面需求較高的有 3 篇(孫秋雄，2009；陳維寧，2011；蕭秀玉，2004)；國小教師教師專業發展與班級經營和學生輔導層面較高的有 3 篇(汪慧芳，2008；鄭淑文，2011；蕭秀玉，2004)。

第三節 學校效能之理論與相關研究

本節旨在探討學校效能理論。擬就學校效能的定義、指標特徵、評量理論模式、相關研究等四方面加以探討。

壹、學校效能 (school effectiveness) 的定義

一、學校效能的相關概念

教育品質的提升首賴學校教育的成功，成功的學校教育表現在有效能的學校。大體來說，「效率」(efficiency) 是指投入與產出之比；「效能」(effectiveness) 則是指達成目標的程度 (Robbins, 1992)。一般而言，學校效能是有良好之績效能滿足相關成員需求，並達成學校的目標。歸納言之，效能被認為著重組織目標的達成；而效率著重於以最少的資源達成組織的目標 (潘慧玲, 1999)。因此，如何建構一個具有效能的學習環境，使學生擁有適性、適才、適所的潛能發展，已是中外教育一致的發展趨勢。

二、學校效能的源起

學校效能的研究最早可追溯到 1960 年代中期至 1970 年代初期，當時所提出的法案和報告書，如 1966 年 Coleman 等人發表《教育機會均等報告書》(Equality of Education Opportunity)，認為學生的家庭社經地位 (social-economic status) 變項才是造成學生成就變項差異的最大影響因素。過去一些研究以量化的方法，從學校的投入面 (input) 及產出面 (output) 來評斷一所學校的效能，卻忽略了對過程變項 (process variables) 的探討。隨後，Weber、Edmonds、Brooker、Lezotte 等學者積極從事學校對學生學習成就影響之研究，發現學校對學生學習成就有正向影響，且可找出有效能的特徵；後來，歐洲，澳洲及亞洲國家在 1980 年代中期後加入研究的行列；而我國自 1980 年代中期後亦有學者開始投入學校效能領域之研究，其目的都在於增進學生學習能力和提升其學習效果 (吳清山, 2005)。

三、學校效能的特性

提升學校效能一直是各國教育政策與改革的核心議題，而學校效能之展現需依靠領導階層透過策略性組織運作，方能達成學校之教育目標與發展。早期有關學校效能之定義，大多以學生的學習成就為評量標準（Pavan, 1992），然近幾年在我國財政緊縮、學校彼此間激烈競爭以及少子女化時代的影響下，各級學校無不開始以提高學校效能為首要目標，追求永續發展。在上述因素之影響下，政府、學校或大眾對學校效能之要求面向遂從以往之學生成就轉為現今教師面、組織管理面、學校環境設備面與學生成就面之並重。在學術研究上，晚近學者皆認為學校效能並非單一智能指標所能代表，學校效能指標應具有普遍而共同的多元特性，利用多元指標將有助學校效能之評量能更周延與完備（林明地，2005；林金福，2008）。Taylor（2002）認為學校效能的特質，包括：1.清晰且聚焦地陳述遠景，2.安全而有計畫的學習氣氛，3.對行政人員、教師及學生有高度的期望 4.善用時間與機會學習，5.行政人員和全體教師參與教學領導，6.經常檢視學生的進步情形。7.家長與學校正面互動的關係。Hoy 和 Miskel（1991）認為學校目標完成的指標是學校產出表現觀察的指標，而學校效能表現即預期產出與實際產出一致的程度。Muijs、Campbell、Kyriakides 和 Robinson（2005）認為學校效能可提供成員足夠的資源，建立學校組織與成員的互信基礎，並且能夠形塑良好的組織氣氛，使學校的行政人員與師生都能達成預定的教育目標，維持學校組織的進步與發展。Creemers 和 Kyriakides（2006）指出學校效能要能同時整合學校效能研究、教師效能研究和以往的輸入—產出研究。教育是從輸入、歷程到產出的過程，因此關鍵績效指標的訂定，能有效評估學校各方面的績效，進而提升學校整體效能（吳清山，1998；吳清山、林天祐，2005）。茲將國內外學者對學校效能的定義彙整如表 2-5 所示。

表 2-5

學校效能的定義彙整

研究者（年代）	定義
張德銳（1994）	學校效能係指學校組織的實際表現，包括學校組織目標的達成、外部環境的調適、組織資源的獲得以及組織成員的滿足程度。
黃政傑（1997）	學校效能是指學校具有良好的特徵並能達成目標的程度。
吳清山（1998）	學校效能是指學校在各方面均有良好績效，包括學生學業成就、校長領導、學校氣氛、學習技巧和策略、學校文化和價值、以及教職員發展，因而能達成學校預定目標。
江滿堂（2008）	學校領導者整合內外環境資源，強化組織系統運作，以促進學校目標的達成並滿足個人的需求，且在行政績效品質、教師教學表現、學生學習成就與社區認同支持等方面具有實作表現的良好績效。
林金福（2008）	學校效能係指為因應學校內外環境的壓力與需求，領導階層有效運用領導策略，一方面從環境中獲取所需資源，另一方面則整合學校系統的運作，冀能滿足組織、團體與個人的需求，並達成學校之教育目標與發展的程度。
謝傳崇（2011a）	學校效能係指學校在各方面具有良好的特質與績效，能滿足成員需求與社會期望，並達成學校教育目標。
Purkey & Smith （1983）	認為有效能的學校不只是具有較高的智育表現單一特徵，同時亦具有普遍而共同的多元特性，應該包括校長領導、學校組織氣氛、課程與教學、學校文化和價值等層面。
Barberio（1990）	認為學校效能即學校培養學生成就水準、積極態度、適應環境的能力以及處理問題的能力等。
Young（1998）	學校效能為學校運用現有的教育資源，表現於學生學業成就和提振教師工作士氣的程度。

資料來源：研究者整理

學校效能具備多種面向，其複雜構念難以將其概念化。綜上探討，可以發現有效能的學校須統合領導策略（江滿堂，2008；吳清山，1998；林金福，2008；Purkey & Smith, 1983）、教師教學品質（江滿堂，2008；吳清山，2004；謝傳崇，2011a；Purkey & Smith, 1983；Young, 1998）、學生學習表現（江滿堂，2008；吳清山，1998；Barberio, 1990；Young, 1998）、組織資源的獲得（江滿堂，2008；林金福，2008；張德銳，1994）、滿足成員需求（江滿堂，2008；林金福，2008；

張德銳，1994；謝傳崇，2011a)及社區認同支持(江滿堂，2008；林金福，2008；謝傳崇，2011a)層面，一方面從環境中獲取所需資源，另一方面整合學校系統運作，達成學校教育目標。

綜上探討，本研究將其定義為：「學校整合內外在教育資源，妥善規劃校園環境設備，充分地運用人力、物力、財力等各項資源，營造優質的學習環境，以強化行政品質、教師教學、學生表現，同時滿足組織成員需求和尋求社區支持，以達成既定教育目標的程度及增進學校組織發展」。

貳、學校效能的評量指標

學校效能評量指標的建立，不像一般企業界所用的指標-利潤、生產力、成員離職率、組織氣氛度等方面的具體明確，加上學校效能的定義未獲共識，建立學校效能的指標更是不易(吳清山，1998)。每位學者所持的觀點不同，所採用的指標也不盡相同，研究上可看出學校效能層面分類眾多，以下茲分述如下。

張德銳(1994)認為有效能的學校必須具備八個特徵，重視學校環境的維護、學生紀律良好，老師能有效控制教室秩序、老師和行政人員都能體認學生學習的重要性、學生的學習成就和老師的教學成就普遍受到肯定、行政人員和老師均享有高度的自主權、能創造並維持和諧的學校氣氛、學校會提供給學生自治、參與校務及服務的機會、學校會鼓勵家長參與校務。

吳清山(1998)在其研究中所發展出之學校效能指標，包括「學校環境規劃」、「教師教學品質」、「學生紀律表現」、「學校行政溝通與協調」、「學生學業表現」、「教師工作滿足」、「學校課程安排」、「學校家長關係」、「師生關係」、「校長領導能力」等層面。

潘慧玲(1999)應用 Scheerens 和 Bosker (1990) 學校效能的因果概念，認為學校效能概念包括促進學校效能因素(校長領導、行政管理、教師教學、課程、學校文化、學校環境、與社區家長的關係)和學校成效(生產力、適應力、參與度或滿意度、持續性、對外界利害關係人的回應，此些規準可任採)。

秦夢群、吳勁甫（2009）在其研究中指出與學校效能有關之學校因素大致可以分為兩大層面，分別是「教師層面」與「學校整體層面」。教師層面包括教師之組織承諾、士氣、彰權益能程度、工作滿意度及教師效能等；學校整體層面則包括校長領導、學校組織氣候、學校組織文化、學校行政溝通與學校環境等校長與行政兩大層面。

Edmonds（1979）是最早的提出者，他所歸納的六項效能因素廣為人所使用：校長具有強有力的領導、對學生抱持高期望、安全及有秩序的環境、首要任務在於學生基本技能的習得、願意將精力與資源轉投於首要任務上、經常性的監督學生的進步情形。

Purkey 和 Smith（1983）提出學校效能之架構可分為兩大層面，分別是「結構層面」與「過程層面」。結構層面包括學校場所的管理、教學領導、教職員的穩定性、課程的連接與組織、學校成員的發展、家長參與和支持、學校認可和學校成功，最大學習機會與社區支持；過程層面則包括合作性計畫、同事關係、共同一致感、明確目標和高度期望、秩序和紀律。

Cordianni 和 Wilbur（1987）將學校效能指標分為強而有力之領導、良好學校氣氛、高度期望、基本技巧、不斷地評估、教職員成長。

Hoy 和 Miskel（1991）認為學校效能表現即預期產出與實際產出一致的程度，將學校效能指標分為適應性、學業成就、學習成就、工作滿意、主要生活興趣。

美國心理出版社（The Psychological Corporation）於 1993 年出版的學校效能量表，以學校層面作為學校效能衡量指標之編製依據，其內容包括有效的教學領導、清楚明確的任務、安全和有秩序的環境、積極的學校效能、高度的期望、經常評量／督導學生的成就、重視基本技能、最大學習機會、家長／社區參與、強勢的專業發展，以及教師參與決定（引自吳清山，1998）。

Edward (1993) 在其學校效能與效能指標之研究中指出有效能的學校應具有好的組織氣氛、工作士氣、學業成就、鼓勵學習成就、成員最大的滿足感等特性。

Murphy、Hallinger 和 Mesa (1995) 在其研究中則將學校效能分為兩個層面，分別是「技術層面」與「環境/氣氛層面」。技術層面包括課程的緊密性、學習機會、直接式教學、明確的學術任務和目標、教學領導、經常的督視、結構式的成員發展；環境/氣氛層面則包括學生參與機會、普遍的酬賞與認可、合作性的組織過程、高度的期望、家庭—學校間的合作與支持、安全和諧的環境、教職員的同心協力與支持。

Rejek (1997) 則認為有效能的學校指標有：良善的教學環境、有效的行政領導、教師教學專業、學生表現、家長參與社區支持。以下茲將學校效能指標分類彙整如下表 2-6 所示。

表 2-6

學校效能指標分類彙整

學者	(年代)	行政 領導與 溝通	教師 教學與 專業	學生 學習 表現	家長 社區 參與	學校 環境 規劃	成員 工作 滿意
張德銳	(1994)	✓	✓	✓	✓	✓	
吳清山	(1998)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
潘慧玲	(1999)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
秦夢群、吳勁甫	(2009)	✓	✓	✓		✓	✓
Edmonds	(1979)	✓	✓	✓		✓	
Purkey & Smith	(1983)	✓	✓	✓	✓	✓	
Cordianni & Wilbur	(1987)	✓	✓				✓
Hoy & Miskel	(1991)	✓	✓	✓			✓
The Psychological Corporation	(1993)	✓	✓	✓	✓	✓	
Edward	(1993)	✓	✓	✓			✓
Murphy、Hallinger 和Mesa	(1995)	✓	✓	✓	✓	✓	
Rejek	(1997)	✓	✓	✓	✓	✓	
總計		12	12	11	7	9	6

資料來源：研究者整理

學校本身即屬於一個開放系統性的組織，故在與內外部環境互動的同時會因應其變化，並在學校效能上產生不同之評量面向。由上表 2-6 學校效能層面分類彙整表中可看出，學校效能之研究層面已從以往強調學生智能表現，轉向重視教師教學與專業表現、學校行政溝通與協調、學校和家長及社區間之關係。

綜合專家學者之觀點，研究者採用陳昭蓉（2012）的問卷，將學校效能分為「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」等五個層面分量表來探討。

一、行政領導與溝通：係指學校在行政領導、校務發展運作、危機處理能力計畫的訂定與執行、行政效率、行政人員的服務熱忱、學校環境設備的規劃及充實等優質卓越的表現，促使學校行政能順利運作，進而提升學校效能。

二、教師教學與專業：係指教師在教學品質、教材教法、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、班級經營、教學檢討與反思等方面的質與量，為提升學校效能的關鍵。

三、學生學習表現：係指學生在學習態度、學習成就、品德操守、創意思考、活動參與、生活常規等方面的表現優良，學生乃為學校效能之主體。

四、家長社區參與：係指家長與社區在認同及參與、學校與社區的公共關係、溝通互動、群組夥伴關係等各方面的協助，幫助學校達成目標。

五、學校規劃與環境：係指校園環境及設備的規劃與運作及其充足性等符合教學需求，而學校對於環境及設備能做到資源利用、妥善管理、保養維護、經費挹注等，並考量未來發展後預作因應。

參、學校效能（school effectiveness）之評量理論模式

學校效能的研究，從早期的層面發展與因素界定，在經過幾個時期的發展後，雖然得到許多實證研究的結果，卻仍未能發展出被普遍接受的學校效能理論（Israeli & Mannheim, 1991）。然而，晚近確已發展出幾個頗為完整的模式。如 Rowan（1985）將學校效能分為目標中心模式（Goal-centred Model）與自然系統模式（Natural System Model）；吳清山（1998）將學校效能分為目標中心模式、

自然系統模式、參與滿意模式 (participation-satisfaction model) 等。因此學校效能之理論基礎至少可依評量重點之不同而可分為三種：目標中心模式、自然系統模式、參與滿意模式 (Rowan, 1985；吳清山，1998)

一、目標中心模式 (Goal-centred Model)

組織的目標可分為正式目標 (official goal)、作業目標 (operative goal) 及操作目標 (operational goal) 三種。而目標中心模式所評量的效能指標隨組織目標的不同而有所差異，但通常以組織的產能為主，例如學生基本能力上的成就、高層次學習和思考能力的表現、機械操作的技巧、行為態度的表現、安全和諧的環境、家庭學校間的關係等 (潘慧玲，1999)。

二、自然系統模式 (Natural System Model)

自然系統模式重視組織的動態性和開放性，因此，組織效能被視為組織溝通協調之良窳與否，所以該模式較偏重於組織溝通協調之評量。Steers (1997) 認為目標中心模式和自然系統模式是互補的，目標中心模式強調目標的達成，自然系統模式著重組織中各個分子的和諧運作、適應能力、領導能力的發揮以及決策溝通的歷程。因此，士氣、溝通、協調、共識、革新、適應能力常成為自然系統模式評量學校效能指標之一。

三、參與滿意模式 (involvement satisficing model)

參與滿意模式其假定組織靜態結構的改善，並不能使組織發揮其最大成效，在人群關係學派中，將組織成員視為「社會人」而非「經濟人」，人之所以貢獻其心力於組織，主要原因是組織能給他最大的滿足，故組織的生存與發展，必須先確立其成員的滿足。此一模式是以學校成員之利益與滿足來衡量學校的效能。因此，學校的運作須滿足成員的福利，學校所追求的目標才有意義 (吳清山，1998)。

四、統整模式 (integrative model)

統整模式兼採目標中心模式、自然系統模式、歷程決定模式、參與滿意模式四種模式。Hoy 和 Miskel (1991) 認為組織效能是一個多層面的概念，和其他的組織效能模式雖有不同之處，但彼此並非無法相容調和。目標並非靜態的，而是隨著時間的改變而改變。再者，由於組織需要不同的成員，所以組織的目標必須同時考慮其各種參與者的需求，有效能的組織能同時達成組織與個人的要求。

五、全面品質管理 (total quality management, TOM)

全面品質管理是 1980 年代重要的管理思潮，初期經過 Deming、Juran、Crosby、Feigenbaum、Ishikawa 和 Taguchi 等人的努力之下，帶動企業組織再造另一股風潮，對於提升企業競爭力，無異注入一股新的力量。吳清山 (2005) 亦將全面品質管理視為一種管理的思考方式、指導原則與哲學，透過全員參與、持續改進、顧客導向、事實決定、和事先預防等作為，以滿足超越現在與未來顧客的需求與期望，並以提升品質為目標的過程。

綜上探討，學校組織是開放系統，亦具有目標導向之特性，而目標會隨時間變化，且組織目標必須同時考量各種參與者的需求，故有效能的組織會同時兼顧組織運作的過程與結果，組織與個人的要求，以面對現今資訊化、自由、多元的社會環境發展。於是本研究將採全面品質管理來對學校效能加以探討。

肆、學校效能之相關研究

依據研究者於 2013 年 2 月利用臺灣博碩士論文知識加值系統，搜尋有關學校效能之相關研究，發現目前國內關於學校效能的研究篇數有 603 筆，研究範圍也非常廣泛，茲將搜尋與本研究校長領導相關議題貼近的 17 筆進行內涵與結果之比較分析。可作為本研究之參考，歸納整理如下。

一、背景變項分析：

(一) 性別

1.認為「不同性別之教師在學校效能認知上具顯著差異，男性高於女性」的研究：丁文祺（2008）、吳佩珊（2006）、柯嚴賀（2007）、郝靜宜（2008）、陳姿吟（2012）、張麗君（2011）、傅如瑛（2009）、楊淙富（2011）、賴協志（2008）。

2.認為「不同性別之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：王秀燕（2004）、黃慧婷（2012）、葉子超（2005）、蔡文杰（2007）。

(二) 年齡

1.認為「不同年齡之教師在學校效能認知上具顯著差異」的研究：李勇緻（2012）、吳佩珊（2006）、張麗君（2011）、郝靜宜（2008）、陳如明（2011）、陳姿吟（2012）、楊淙富（2011）、蔡文杰（2007）。

2.認為「不同年齡之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：王秀燕（2004）、黃慧婷（2012）。

(三) 最高學歷

1.認為「不同學歷之教師，所知覺學校效能具顯著差異」的研究：李勇緻（2012）、吳佩珊（2006）、郝靜宜（2008）、傅如瑛（2009）、葉子超（2005）、蔡文杰（2007）。

2.認為「不同學歷之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：丁文祺（2008）、王秀燕（2004）、柯嚴賀（2007）、陳姿吟（2012）、張麗君（2011）、黃慧婷（2012）、楊淙富（2011）、賴協志（2008）。

(四) 服務年資

1.認為「不同服務年資之教師，所知覺學校效能具顯著差異」的研究：吳佩珊（2006）、李勇緻（2012）、柯嚴賀（2007）、郝靜宜（2008）、張麗君（2011）、傅如瑛（2009）、黃慧婷（2012）、楊淙富（2011）、蔡文杰（2007）、賴協志（2008）。

2.認為「不同服務年資之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：

丁文祺（2008）、王秀燕（2004）、陳姿吟（2012）、葉子超（2005）。

（五）擔任職務

1.認為「不同擔任職務之教師，所知覺學校效能具顯著差異」的研究：

丁文祺（2008）、王秀燕（2004）、吳佩珊（2006）、李勇緻（2012）、柯嚴賀（2007）、郝靜宜（2008）、陳如明（2011）、黃慧婷（2012）、蔡文杰（2007）、傅如瑛（2009）、楊淙富（2011）、賴協志（2008）。

2.認為「不同擔任職務之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：

陳姿吟（2012）、張麗君（2011）。

（六）學校地區

1.認為「不同學校地區之教師，所知覺學校效能具顯著差異」的研究：

王秀燕（2004）、江滿堂（2008）、郝靜宜（2008）、傅如瑛（2009）、楊淙富（2011）。

2.認為「不同學校地區之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：

張麗君（2011）。

（七）學校規模

1.認為「不同學校規模之教師，所知覺學校效能具顯著差異」的研究：

丁文祺（2008）、王秀燕（2004）、江滿堂（2008）、李勇緻（2012）、吳佩珊（2006）、柯嚴賀（2007）、郝靜宜（2008）、張麗君（2011）、傅如瑛（2009）、黃慧婷（2012）、蔡文杰（2007）。

2.認為「不同學校規模之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：

陳姿吟（2012）、葉子超（2005）、楊淙富（2011）、賴協志（2008）。

（八）學校歷史

1.認為「不同學校歷史之教師，所知覺學校效能具顯著差異」的研究：

王秀燕（2004）、江滿堂（2008）、郝靜宜（2008）、傅如瑛（2009）、楊淙富

(2011)。

2.認為「不同學校歷史之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：
張麗君 (2011)。

(九) 校長性別

1.認為「不同校長性別之教師，所知覺學校效能具顯著差異」的研究：
李勇緻 (2012)。

2.認為「不同校長性別之教師，所知覺學校效能無顯著差異」的研究：
陳姿吟 (2012)。

二、研究結果

有關學校效能的研究，經過分析後所得到的結論如下：各級學校所知覺之學校效能是正向的。探討學校效能之「相關」情形的研究有 14 篇（丁文祺，2008；王秀燕，2004；江滿堂，2008；吳佩珊，2006；李勇緻，2012；柯嚴賀，2007；郝靜宜，2008；陳姿吟，2012；張麗君，2011；傅如瑛，2009；黃慧婷，2012；葉子超，2005；蔡文杰，2007；賴協志，2008）；與學校效能之「預測」情形的研究有 8 篇（丁文祺，2008；江滿堂，2008；吳佩珊，2006；陳如明，2011；郝靜宜，2008；陳姿吟，2012；傅如瑛，2009；楊淙富，2011）。

茲將背景變項差異分析結果彙整說明：大部分研究指出教師知覺學校效能程度會因性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校地區、學校規模、學校歷史、參與教師專業學習社群而有所差異，在校長性別、婚姻狀況、參與教師組織無差異。

第四節 正向領導、教師專業發展與學校效能之相關研究

本節將回顧國內外文獻有關校長正向領導、教師專業發展及學校效能等實證研究結果，進一步得到研究上的啟示。第一部分先探討校長正向領導與教師專業發展的相關研究，第二部分探討校長正向領導與學校效能的相關研究，第三部分

探討教師專業發展與學校效能的相關研究。

壹、正向領導與教師專業發展之相關研究

Gurr和Mulford (2005) 針對國際成功學校校長領導計畫 (International Successful School Principalship Project, 簡稱 ISSPP) 中澳洲維多利亞九所學校的階段項目 (phase project) 中，整理出成功學校校長領導模式，其中：校長領導過程第一層影響，是指老師教學與學生學習的狀態，包括教師教學品質與課程設計，評量的實施與學生學習的狀態。而第二層影響，則指學校活力的展現，內容則有校長、教師與學生每個人的活力、專業活力、學校組織的活力與社區活力。故可知校長具有正向的領導可帶著教師的專業跟著學校一起發展。Jingping

(2004) 指出，教師原有自我價值觀會受到校長價值觀的影響，經過交互作用與自我的覺知過濾後，而產生教師自我專業的實踐行為，故得知，校長平日舉止言行、態度與決策行為所產生的正向領導會影響到教師價值認定，進而影響其教師專業發展的態度。Christine (2006) 依據加州初任教師的支持與評量計畫，探討教師評鑑與教師實踐和學生成就之間的關係研究。其研究結論：1. 校長領導：校長無威脅性的教學視導與領導是受到教師們稱讚的。2. 教師專業互動與實踐：教師專業成長與實踐是學校成功的要素，學校應該提供教師參加專業會議的機會，以提昇教師的專業實踐。在專業會議中，教師能有機會建構專業對話機制，加強反思、彼此支持，促進教師專業的發展。3. 學生成就：校長領導、教師專業互動與專業發展實踐其目的是在提升學生的學習成就。教職員對學生學業上與品性上的成就都有高度的期待。從以上相關研究可知，校長的正向領導對教師專業發展實具有正向影響。

綜觀近年來國內博碩士論文中，直接以校長正向領導與教師專業發展之相關研究僅有 1 筆 (張志靖, 2012)。因而藉由國內外校長領導與教師專業發展之相關研究，進行實證研究結果之歸納分析。茲將相關研究彙整如下表 2-7 所示。

表 2-7

校長正向領導與教師專業發展之相關研究

研究者 (年代) 研究方法	研究主題	研究結果
陳逸芹 (2007) 問卷調查	高中職校長轉型領導與教師專業發展之研究-以桃園、新竹、苗栗地區為例	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高中職教師所知覺到的校長轉型領導與教師專業發展之知覺程度為高度 2. 高中職教師知覺到的校長轉型領導與教師專業發展之間的關係有正相關 3. 高中職校長轉型領導對教師專業發展具有預測作用
林孟琪 (2008) 問卷調查	高雄縣市國民小學校長專業領導、教師專業發展與學校組織創新關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民小學校長能以專業領導帶領學校,其中在「公共關係」之表現較佳。 2. 國民小學教師重視專業發展,且在「班級經營與輔導」之知覺程度較高。 3. 國民小學教師知覺學校組織創新之現況表現良好,尤在「資源設備創新」感受較深。 4. 職務為主任、學校規模為36班以下、學校所在地為高雄縣之國小教師,對校長專業領導之知覺較高。 5. 國小教師知覺校長專業領導愈佳,教師之專業發展愈能提升。 6. 教師在專業發展上能正向積極,學校組織創新愈佳。 7. 校長專業領導與教師專業發展表現不佳,則學校組織創新程度也愈低。 8. 校長專業領導、教師專業發展對學校組織創新有顯著的預測力,其中以「專業精神與態度」最能預測學校組織創新。
孫秋雄 (2009) 問卷調查	國小校長變革領導行為與教師專業發展關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師對校長變革領導行為知覺程度良好 2. 校長變革領導行為知覺與教師專業發展具有正相關 3. 校長變革領導行為總體知覺是預測教師專業發展之重要因素

表 2-7 (續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
施佩芳 (2009) 問卷調查	國民小學校長知識領導、教師學習文化與教師專業發展之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長知識領導對教師專業發展具有正相關 2. 校長知識領導與教師學習文化對教師專業發展具有顯著的預測力,尤其以追求終身學習層面預測力最佳。 3. 目前國小教師所感受到的校長知識領導情況良好,其中以「促進組織知識分享」與「激發創新發展能力」兩層面為最高。 4. 目前國小教師所感受到的教師學習文化情況良好,其中以「有利於學習的學校環境」與「追求終身學習」兩層面最好。 5. 目前國小教師所感受到的教師專業發展情況良好,其中以「學校本位教師發展」層面最佳。 6. 不同性別、學歷、擔任職務,以及學校所在地區的教師,所感受到的教師學習文化與教師專業發展沒有不同。 7. 服務年資較資深的教師所感受到的校長知識領導、教師學習文化與教師專業發展,顯著高於服務年資較資淺的教師。 8. 擔任行政工作的教師感受到的校長知識領導行為高於擔任級任與科任的教師。 9. 學校位在台灣北區、中區與南區的教師感受到的校長知識領導行為,高於學校位在台灣東區的教師。 10. 校長知識領導運用愈好,則教師專業發展也愈佳。 11. 教師學習文化營造愈好,則教師專業發展也愈佳。 12. 校長知識領導運用愈好,則教師學習文化也愈佳。 13. 校長知識領導與教師學習文化對教師專業發展具有顯著的預測力,尤其以「追求終身學習」層面預測力最佳。

表 2-7 (續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
康燕玉 (2010) 問卷調查	臺北市國民小學校長知識領導與教師專業發展之研究	1. 臺北市國民小學教師專業發展現況，屬中 高程度，其中以計畫專業成長得分最高， 參與學術活動得分最低 2. 校長知識領導對教師專業發展具有中度 正相關與可預測力
郭敏娟 (2010) 問卷調查	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	1. 臺北縣國民小學教師專業發展情形 良好，尤以「專業精神」為佳。 2. 校長知識領導與教師專業發展具有正相 關 3. 校長知識領導對教師專業發展具有預測 力，其中整合知識資源層面為最重要的預 測因素。
張志靖 (2012) 問卷調查	國民小學校長正向領導與教師專業發展之相關研究	1. 國民小學教師知覺校長正向領導為中上 程度。 2. 校長正向領導與教師專業發展具有顯著 正相關。 3. 校長正向領導對教師專業發展具有預測 力。
黃春日 (2012) 問卷調查	國民小學校長正向領導與教師專業承諾關係之研究	1. 國民小學教師知覺校長正向領導為中上 程度。 2. 校長正向領導與教師專業承諾之間具有 中度正相關。 3. 校長正向領導對教師專業承諾具有預測 力。
Guskey (2000) 文獻分析法	專業發展之評估	1. 參與者之反應、參與者之學習、組織的支 持與變革、參與者是否使用新的知識與技 能、學生學習之產出等指標將可以用以衡 量教師專業發展之良窳
Clement & Vandenberghe (2001)	學校領導者如何提昇教師專業發展	1. 學校領導者若能成功提供學習機會、學習 空間和學習經驗之工作環境，將能觸發教 師的專業發展
Gurr & Mulford (2005)	教師評鑑與教師實踐和學生 成就之間的關係研究	1. 校長領導過程包括教師教學品質與課程 設計，校長具有正向的領導可帶著教師的 專業跟著學校一起發展。
Abdullah &	正向領導與部屬正向心理資	1. 正向領導可以提供組織成員內在和外在

表 2-7 (續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
Carroll (2009)	本研究	的工作資源，包括成員表現的回饋，提高成員技巧、自我效率和學習機會等，這些工作資源和組織績效亦呈現正相關。
Geijssel, Slegers,Stoel & Kruiger (2009)	荷蘭學校教師心理、學校組織、領導因素對教師專業學習之影響 研究對象：328 位荷蘭小學教師	1. 教師之自我效能感會正向影響教師參與教師專業發展活動。 2. 學校目標與教師個人目標會正向影響教師參與教師專業發展活動。
Louis, Dretzke, & Wahlstrom (2010)	領導如何影響學生成就？ 美國國家調查 研究對象：157 所 4491 位之 國中小學校教師	1. 校長教學領導會正向影響教師專業社群之發展。 2. 校長分享式領導會正向影響教師專業社群之發展。

資料來源：研究者整理

由上表 2-7，國內外實證研究的結果發現，校長正向領導和教師專業發展之間具有顯著的正相關（施佩芳，2009；孫秋雄，2009；張志靖，2012；陳逸芹，2007；郭敏娟，2010；康燕玉，2010；黃春日，2012；Abdullah & Carroll, 2009；Christine, 2006；Clement, 2001；Guskey, 2000；Gurr & Mulford, 2005；Jingping, 2004），且校長正向領導亦可預測教師專業發展（施佩芳，2009；孫秋雄，2009；張志靖，2012；郭敏娟，2010；陳逸芹，2007；康燕玉，2010；黃春日，2012；Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010；Geijssel, Slegers,Stoel, & Kruiger, 2009），亦即校長正向領導可直接影響教師專業發展，或是透過中介變項（如學校組織創新、教師學習文化、教師專業承諾、部屬正向心理資本、教師專業社群）間接影響教師專業發展。本研究在「校長正向領導」構面上擬以「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」及「培養正向意義」等四層面來探討校長正向領導對教師專業發展的影響程度。

貳、校長正向領導與學校效能之相關研究

Helen (2004) 以俄亥俄州國中校長為研究對象，探討領導與學校效能之關係，發現其成功原因為：保持教職員水準、建立教學楷模、促進團隊成長、組織不斷學習及建立清楚之標準。Anit (2005) 以以色列北部140所小學教職人員為研究對象，發現領導風格各有長處，端看領導者如何使用可提昇學校效能。

Blain (2007) 以俄亥俄州一位校長為研究對象，採質性方法探討校長成功的領導方式，發現其風格具備關懷、建立社群、關係、專業發展、學校文化、效能領導、計畫、家長參與及活力。Rebecca和Matthew (2008) 探討行政實習制度對校長之影響，則發現校長之領導影響學校之效能。Cameron (2008) 所提出的正向領導，亦發現在領導風格轉向正向領導後對財務的績效實有正向提昇。

Wiseman (2009) 以1467位教師為研究對象，探討學校領導者之基礎，發現領導者需具備傾聽組織、達成共識、建立共同目標及培養團隊合作氣氛等能力，而此皆為正向領導的特質。從以上相關研究可知，校長的正向領導對學校效能實具有正向影響。

綜觀近年來國內博碩士論文中，直接以校長正向領導與學校效能之相關研究僅有1篇（李勇緻，2012）。另於國立新竹教育大學「臺灣教育發展論壇」教育學術期刊發現1篇（謝傳崇，2011a）。因而藉由國內外校長領導與學校效能之相關研究，進行實證研究結果之歸納分析。茲將相關研究結果彙整如下表 2-8 所示。

表 2-8

校長正向領導與學校效能之相關研究

研究者 (年代) 研究方法	研究主題	研究結果
丁文祺 (2008) 問卷調查	國民中學校長教學 領導、教師社群互 動、教師專業實踐與 學校效能關係之研 究	1. 校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐對 於學校效能皆具有直接影響 2. 校長教學領導透過教師社群互動對於學校效能 具有顯著影響 3. 校長教學領導透過教師專業實踐對於學校效能 具有顯著影響
謝傳崇 (2011a) 問卷調查	國民小學校長正向 領導與學校效能關 係之研究	1. 教育人員知覺校長正向領導現況良好 2. 教育人員知覺學校效能現況良好 3. 校長正向領導會正面影響學校效能
仲秀蓮 (2011) 問卷調查	臺灣地區國民小學 校長正向領導、學校 文化對學校創新經 營效能影響之研究	1. 目前臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化 及學校創新經營效能的現況屬於中等程度之表 現。 2. 國民小學校長正向領導、學校文化及學校創新經 營效能兩兩之間具有高度正相關
吳志仁 (2011) 問卷調查	國民小學校長均衡 領導、教師專業發展 與學校效能關係之 研究	1. 國民小學校長均衡領導、教師專業發展與學校效 能之現況大致良好屬中上程度。 2. 國民小學不同背景變項之教師在知覺學校效能 部分有顯著差異：不同性別、年資、職務的教師 在知覺學校效能有顯著差異；而不同教育程度、 學校規模的教師在知覺學校效能上無顯著差異 存在。 3. 國民小學校長均衡領導、教師專業發展與學校效 能間具有典型相關。 4. 國民小學校長均衡領導、教師專業發展對學校效 能具有顯著的預測力。
呂浚瑀 (2011) 問卷調查	國民小學校長正向 領導、團隊情感氛圍 與組織創新能力關 係之研究	1. 教育人員知覺校長正向領導之現況呈高度發展 2. 校長正向領導與組織創新能力間有中度正相關 存在
李勇緻 (2012) 問卷調查	新北市國小校長正 向領導與學校效能 之研究	1. 新北市國小校長正向領導現況非常良好，以「善 用正向溝通的智慧激勵」表現最佳，但在「形塑 正向關係的魅力認同」層面仍有加強空間。 2. 校長正向領導在「形塑正向關係的魅力認同」層

表 2-8 (續)

研究者 (年代) 研究方法	研究主題	研究結果
		面「營造正向氣氛的愛心關懷」愈好，其學校效能展現就愈佳。
		3. 校長正向領導在「形塑正向關係的魅力認同」愈好，其學校效能之「行政品質」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境營造」等層面展現就愈佳。
		4. 新北市國小「校長正向領導」各層面對「學校效能」各層面之預測力，以「形塑正向關係的魅力認同」層面最高，以「善用正向溝通的智慧激勵」層面最低。
		5. 新北市國小「校長正向領導」與「學校效能」各層面之相關及預測力，皆以「教師教學」層面最低。
		6. 新北市國小校長正向領導與學校效能具有高度正相關。
		7. 新北市國小校長正向領導各層面對學校效能各層面表現具有預測力；校長正向領導愈好，學校效能表現愈佳。
李伊雯 (2012) 問卷調查	屏東縣國民中學校 長服務領導與學校 效能之關係	<ol style="list-style-type: none"> 屏東縣國民中學校長服務領導與學校效能現況整體表現良好。 屏東縣國民學校長在「真誠服務」此層面之表現最好，而以「理性說服」的行為運用較少。 屏東縣國民中學學校效能良好，其中以兼任主任或組長之教師對於整體學校效能持較為肯定的態度。 在學校規模方面，以 12 班以下之學校較易達成學校效能之目標。 在學校地區方面，以山地或偏遠地區學校或是一般鄉鎮地區學校之整體學校效能表現較好。 屏東縣國民中學校長服務領導與學校效能之間具有顯著正相關。 屏東縣國民中學校長整體服務領導對於學校效能具有顯著的解釋力，以「建立社群」以及「真誠服務」對於學校效能的解釋力最大。

表 2-8 (續)

研究者 (年代)	研究主題	研究結果
蕭佳純、 王韋程 (2013) 研究方法： SEM	國民小學教師知覺 校長家長式領導、學 校知識管理與學校 效能關係之研究	1. 校長家長式領導對學校知識管理有正向顯著影響。 2. 校長家長式領導對學校效能有正向顯著影響。 3. 學校知識管理對學校效能有正向顯著影響。 4. 校長家長式領導會透過學校知識管理正向顯著影響學校效能。
Marks & Printy (2003)	校長領導與學校績 效：轉型領導與教學 領導之融合	1. 綜合領導將對學校績效產生正向顯著影響。
Somech (2005) 研究方法： SEM	指導與參與學習： 二個互補管理學校 效能之途徑 研究對象： 140 所小學 712 位教師	1. 校長命令式領導會正向影響學校效能之教師角色內績效。 2. 校長參與式領導會正向影響學校效能之創新。

資料來源：研究者整理

綜合上述專家學者之相關研究發現，教師所知覺的校長正向領導與學校效能有正相關存在（仲秀蓮，2011；吳志仁，2011；李伊雯，2012；李勇緻，2012；呂浚瑀，2011；謝傳崇，2011a；蕭佳純、王韋程；2013；Anit, 2005；Blain, 2007；Cameron, 2008；Helen, 2004；Rebecca & Matthew, 2008；Wiseman, 2009），校長正向領導對學校效能有預測作用（吳志仁，2011；李伊雯，2012；李勇緻，2012；謝傳崇，2011a；蕭佳純、王韋程；2013；Rebecca & Matthew, 2008）校長正向領導不僅會影響教師專業發展，亦會影響組織效能（丁文祺，2008；吳志仁，2011；李勇緻，2012；Blain, 2007；Helen, 2004；Marks & Printy, 2003；Somech, 2005）。據此推論，校長正向領導作為愈高，則學校效能就愈高。

參、教師專業發展與學校效能之相關研究

York-Barr和Duke（2004）提出教師領導可以產生具體效應有：1.改善學校效能；2.促進同儕合作；3.強化專業成長。並證實能促進專業發展，可適時提供教

師賦權增能的機會，促進學校效能改善流程的運作、革新的重要力量。Rutherford (2005)認為教師領導可透過學校的再造與變革，促進教師專業成長與發展、教師團隊合作與參與決策。Murphy (2005)認為，教師領導所隱含的理念，至少包括三個主要層面：教師領導包含教學專業化（賦權增能、所有權、承諾、效率、滿足、專業生涯）、學校組織強化（學習社群、整體組織歷程）、以及班級和學校的改善（學校改善、學生學習）等三個層面。即可知教師領導是可提供教師專業發展的機會進而促進學校效能的提昇。

綜觀近年來國內博碩士論文中，直接以教師專業發展與學校效能之相關研究僅有3筆（吳志仁，2011；陳維寧，2011；黃國城，2011），茲將最近且以國小教師為研究範疇的相關實證研究11筆，歸納分析結果彙整如下表2-9所示。

表 2-9

教師專業發展與學校效能之相關研究

研究者 (年代)	研究主題	研究方法	研究結果
吳佩珊 (2006)	高雄市國民小學教師專業成長、學校創新氣氛與學校效能關係之研究	問卷調查	1. 教師專業成長的情況越好，有助於學校效能的提昇 2. 教師專業成長、學校創新氣氛對學校效能具有預測作用。
蔡德旺 (2007)	高雄縣市國小教師學習型組織、教師專業成長、與學校效能關係之研究	問卷調查	1. 教師專業成長與學校效能呈現正相關。 2. 教師專業成長與背景變項對知覺學校效能具有預測作用。
徐玉珊 (2007)	國內國民小學教師學習型組織、教師專業成長與學校效能關係之研究	問卷調查	1. 教師專業成長與學校效能的關係為互相正向影響。
陳燕嬌 (2007)	國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究	問卷調查 訪談	1. 花蓮地區國民小學教師專業成長與學校效能之現況良好。 2. 教師專業發展與學校效能具有典型相關 3. 教師專業成長愈好，學校效能也愈佳；學校效能愈好，教師專業成長也愈佳。
謝詹億	基隆市國民小學教		1. 教師專業成長各向度與學校效能各向度有顯著

表 2-9 (續)

研究者 (年代) 研究方法	研究主題	研究結果
(2008) 問卷調查	師專業成長與學校 效能關係之研究	正相關。 2. 教師專業成長以人際關係對整體學校效能最具有預測力。
邱美雲 (2010) 問卷調查	臺南市國民小學教 師專業成長與學校 效能關係之研究	1. 教師專業成長各向度與學校效能各向度有顯著正相關。 2. 整體教師專業成長對學校效能向度中的「學生表現」最具有預測力。
吳志仁 (2011) 問卷調查	國民小學校長均衡 領導、教師專業發展 與學校效能關係之 研究	1. 國民小學校長均衡領導、教師專業發展與學校效能之現況大致良好屬中上程度。 2. 國民小學不同背景變項之教師在知覺學校效能部分有顯著差異：不同性別、年資、職務的教師在知覺學校效能有顯著差異；而不同教育程度、學校規模的教師在知覺學校效能上無顯著差異存在。 3. 國民小學校長均衡領導、教師專業發展與學校效能間具有典型相關。 4. 國民小學校長均衡領導、教師專業發展對學校效能具有顯著的預測力。
陳維寧 (2011) 問卷調查	國民小學校長轉型 領導、教師專業發展 與學校效能關係之 研究—以原高雄市 為例	1. 國民小學教師普遍認同學校效能，且對校長轉型領導及教師專業發展有積極正向的感受。 2. 國小校長轉型領導、教師專業發展程度愈強則學校效能愈佳。
黃國城 (2011) 問卷調查	桃園縣國民小學教 師專業社群、教師專 業發展與學校效能 之關係	1. 教師知覺教師專業社群良好，而以「持續精進」知覺程度較高。 2. 教師知覺教師專業發展良好，而以「班級經營與輔導」程度較高。 3. 教師知覺學校效能良好，而以「教師教學表現」的程度較高。 4. 中大型學校、高學歷、男姓、兼行政的教師對教師專業社群的知覺程度較高 5. 中大型學校、資深、高學歷、男性、級任、兼行政的教師對教師專業發展的知覺程度較高。 6. 中大型學校、資深、高學歷、男性、兼行政的教師對學校效能的知覺程度較高。

表 2-9 (續)

研究者 (年代) 研究方法	研究主題	研究結果
		7. 國民小學教師專業社群、教師專業發展與學校效能具有典型相關。 8. 教師專業社群對教師專業發展具有顯著的預測力，其中以「持續精進」層面解釋力最大。 9. 教師專業社群、教師專業發展對學校效能有顯著的預測力，其中以「研究發展與進修」層面解釋力最大。
郭梨玉 (2012) 問卷調查	桃園縣公立國小學 校創新經營、教師專 業成長與學校效能 研究	1. 不同背景變項與不同學校環境背景變項之教師在學校創新經營、教師專業成長與學校效能是有顯著差異。 2. 創新經營、教師專業成長共同顯著正向影響學校效能；以教師專業成長作為學校創新經營影響學校效能的中介因素均呈現顯著正向影響；以學校效能作為學校創新經營影響教師專業成長的中介因素均呈現顯著正向影響。

資料來源：研究者整理

綜觀上述國內相關論文之研究發現，教師專業發展與學校效能有著正相關存在(吳志仁，2011；吳佩珊，2006；邱美雲，2010；徐玉珊，2007；郭梨玉，2011；陳維寧，2011；陳燕嬌，2006；黃國城，2011；蔡德旺，2006；謝詹億，2008)，且教師專業發展對學校效能具有預測作用(吳志仁，2011；吳佩珊，2006；邱美雲，2010；郭梨玉，2011；陳維寧，2011；陳燕嬌，2006；黃國城，2011；蔡德旺，2006；謝詹億，2008)。亦即教師專業發展愈好，學校效能也愈佳；學校效能愈好，教師專業發展也愈佳。

肆、校長正向領導、教師專業發展與學校效能之相關研究

依據上述文獻的探究與分析，以下將進一步歸納校長正向領導、教師專業發展與學校效能之關係，希望藉由系統整合觀點，連結變項之關係，以建構研究架構。

（一）以研究方法而言

大多數的研究皆是透過問卷調查法進行量化的研究，極少部分以個案研究或質性方法探討。因此，本研究將採問卷調查法進行研究。

（二）以研究對象而言

就上述文獻回顧而言，其研究對象包含高中職、國中、國小、不同性別校長等的探討，但多數的研究對象皆以國小教師為主。因此，本研究對象將針對國小教師來進行研究。

（三）以研究主題而言

以校長正向領導/教學領導與學校效能關係為研究議題的有（丁文祺，2008；仲秀蓮，2011；吳志仁，2011；李勇緻，2012；呂浚瑀，2011；謝傳崇，2011a；Marks & Printy, 2003；Somech, 2005），以校長正向領導與教師專業發展為研究議題的有（張志靖，2012），也有許多文獻探討教師專業發展與學校效能之關係（吳志仁，2011；吳佩珊，2006；邱美雲，2010；徐玉珊，2007；郭梨玉，2011；陳維寧，2011；陳燕嬌，2006；黃國城，2011；蔡德旺，2006；謝詹億，2008），但以校長正向領導、教師專業發展與學校效能關係為研究方向者則闕如。因此本研究認為探討三者之間的關係有其研究價值。

（四）以研究結果而言

1.現況分析

綜觀國內研究可以發現，校長正向領導具有領導效能，國內學者對正向領導的實證研究，發現目前國小校長領導大致能符合正向領導的行為，也可藉此增進學校的效能。校長正向領導對於教師專業發展有正面的導向及積極的意義。國民小學教師專業發展與學校效能的現況為中上程度。

2.差異分析

綜觀國內研究可以發現，多數的研究認為不同背景變項對校長正向領導、教師專業發展及學校效能的知覺程度可能因時因地因人而有所差異。其中背景變項可包括性別、年齡、最高學歷、擔任職務、任教年資、學校地區、學校規模、婚

姻狀況、校長性別、校長任期等。故研究者將性別、年齡、最高學歷、擔任職務、任教年資、學校地區、學校規模、學校歷史、校長性別此九項設定為研究的背景變項以進行探討與驗證。

然而，臺中市轄區原分屬中華民國轄內之臺中市及臺中縣。於2008年11月20日行政院第3119次會議通過臺中縣、市合併改制直轄市案，2009年4月3日經立法院院會三讀通過；臺中縣、市於2011年12月25日合併升格為直轄市，成為臺灣中部唯一的直轄市（維基百科，2012a）。由於地理環境及歷史發展等因素，習慣上將原臺中縣分為山、海、屯三個區域（維基百科，2012b）。臺中市轄管29區，研究者將原臺中市所轄之8區（東區、西區、南區、北區、西屯區、南屯區、北屯區、中區）列為第一區、山線（豐原區、東勢區、后里區、大雅區、神岡區、新社區、潭子區、石岡區、和平區）列為第二區、海線（大甲區、梧棲區、龍井區、清水區、大肚區、沙鹿區、大安區、外埔區）列為第三區、屯區（烏日區、太平區、大里區、霧峰區）列為第四區，以推測不同學校地區其大環境不同，教師所知覺的校長正向領導是否有差異。

3. 相關分析

綜觀國內外研究可以發現，校長正向領導與教師專業發展有正相關（施佩芳，2009；孫秋雄，2009；張志靖，2012；陳逸芹，2007；郭敏娟，2010；康燕玉，2010；黃春日，2012；Abdullah & Carroll, 2009；Christine, 2006；Clement, 2001；Guskey, 2000；Gurr & Mulford, 2005；Jingping, 2004），顯示校長正向領導對於教師專業發展有其正面的意義。且校長正向領導與學校效能有正相關存在（仲秀蓮，2011；吳志仁，2011；李伊雯，2012；李勇緻，2012；呂浚瑀，2011；謝傳崇，2011a；Anit, 2005；Blain, 2007；Cameron, 2008；Helen, 2004；Rebecca & Matthew, 2008；Wiseman, 2009），當校長領導行為的影響程度愈高，其學校效能也愈高（吳志仁，2011；李伊雯，2012；李勇緻，2012；謝傳崇，2011a）。

4.解釋力分析

綜觀國內外研究可以發現，國民小學教師所知覺的校長正向領導與學校效能有正相關存在（仲秀蓮，2011；吳志仁，2011；李伊雯，2012；李勇敏，2012；呂浚瑀，2011；謝傳崇，2011a；Anit, 2005；Blain, 2007；Cameron, 2008；Helen, 2004；Rebecca & Matthew, 2008；Wiseman, 2009），代表校長正向領導對學校效能有某種程度的解釋力。教師專業發展對學校效能具有預測作用或解釋力（吳志仁，2011；吳佩珊，2006；邱美雲，2010；郭梨玉，2011；陳維寧，2011；陳燕嬌，2006；黃國城，2011；蔡德旺，2006；謝詹億，2008）。由此可知，校長正向領導與教師專業發展能解釋或預測學校效能。本研究將進一步探討校長正向領導與教師專業發展對學校效能的聯合解釋力。

綜合上述，研究者認為「校長正向領導」、「教師專業發展」、「學校效能」此三變項的結合，值得進一步研究。因此，本研究將探討分析「校長正向領導」、「教師專業發展」、「學校效能」之間的關係及其解釋力，依據相關文獻的理論回顧與實證研究，綜合歸納出以校長正向領導與教師專業發展為自變項，學校效能為依變項，進行臺中市公立國民小學校長正向領導、教師專業發展與學校效能關係之研究工作。

伍、校長正向領導、教師專業發展與學校效能理論模式

由上述文獻發現，校長正向領導、教師專業發展與學校效能此三項構面，兩兩之間存在著正相關，且不因研究區域或對象之不同而有所差異。也有部分研究以教師專業發展當作中介或干擾變數來探討校長領導風格和其他變項整體模式之適配程度，得到適配情形良好的結果（郭梨玉，2012）。但在國小的教育現場並無人分析其三者間是否有其直接或間接的因果關係。故本研究擬提出學校效能之理論模式與資料模式適配驗證，冀能獲取三者間的關聯性。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在瞭解國民小學校長正向領導、教師專業發展與學校效能之現況，並探討三者間的關係。本章共分為五節：第一節為研究架構與假設；第二節為研究對象與取樣；第三節為研究工具；第四節為研究流程；第五節為資料處理與分析。

第一節 研究架構與假設

一、研究架構

根據前述的研究動機與目的，本研究之架構如圖 3-1 所示。

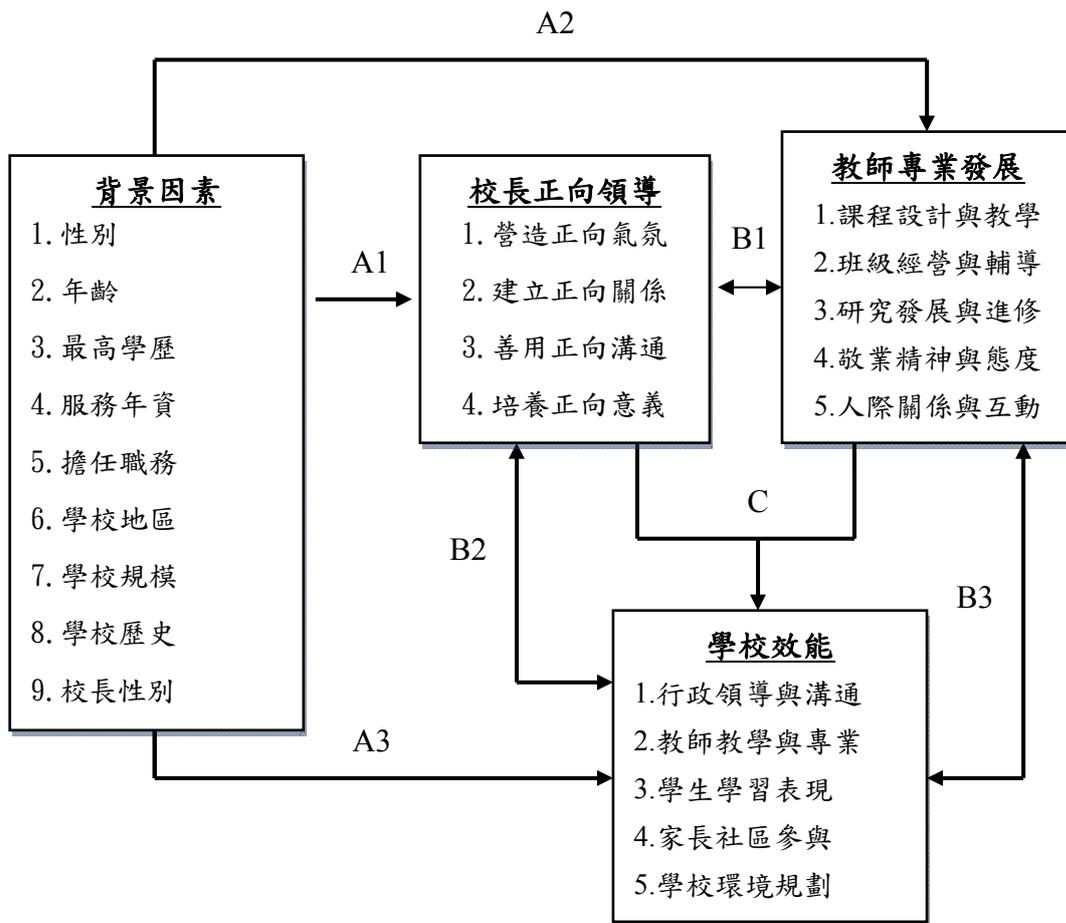


圖 3-1 研究架構圖

二、架構圖說明

(一) 教師背景變項：本研究依研究目的及文獻探討結果，選取「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「服務年資」、「擔任職務」、「學校地區」、「學校規模」、「學校歷史」及「校長性別」等九項作為教師背景變項。

(二) 校長正向領導變項：

經由文獻探討得本研究校長正向領導內涵向度為「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」等四個層面。

(三) 教師專業發展變項：

經由文獻探討得本研究內涵向度為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」等五個層面。

(四) 學校效能變項：

經由文獻探討得本研究內涵向度為「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」等五個層面。

(五) 研究變項之間的關係

1. 路徑 A1：旨在探討不同背景變項在校長正向領導的現況與差異情形。以 t 檢定 (t-test) 瞭解現況分布情形；以單因子變異數分析 (One-way ANOVA) 瞭解各變項之間的差異性。
2. 路徑 A2：旨在探討不同背景變項在教師專業發展的現況與差異情形。以 t 檢定 (t-test) 瞭解現況分布情形；以單因子變異數分析 (One-way ANOVA) 瞭解各變項之間的差異性。
3. 路徑 A3：旨在探討不同背景變項在學校效能的現況與差異情形。以 t 檢定 (t-test) 瞭解現況分布情形；以單因子變異數分析 (One-way ANOVA) 瞭解各變項之間的差異性。
4. 路徑 B1：旨在探討校長正向領導與教師專業發展的關係。以皮爾遜積差相關分析 (Pearson's Correlation) 說明兩兩變項的相關性。

- 5.路徑 B2：旨在探討校長正向領導與學校效能的關係。以皮爾遜積差相關分析（Pearson's Correlation）說明兩兩變項的相關性。
- 6.路徑 B3：旨在探討教師專業發展與學校效能的關係。以皮爾遜積差相關分析（Pearson's Correlation）說明兩兩變項的相關性。
- 7.路徑 C：旨在探討校長正向領導與教師專業發展對學校效能的解釋情形。以逐步多元迴歸（Multiple Stepwise Regression）分析國小校長正向領導與教師專業發展兩個變項對學校效能的聯合解釋力。

三、理論模式之徑路圖

本研究假設校長正向領導為預測變項、教師專業發展為中介變項，且兩者間具有關聯性，以學校效能為效標變項。校長正向領導與教師專業發展會直接影響學校效能。本研究將國民小學校長正向領導、教師專業發展與學校效能之模式繪製如圖 3-2 所示。採用結構方程模式（Structural Equation Modeling, SEM）來考驗變項間的測量關係與結構關係，進而驗證理論模式與實證資料間的適配性。

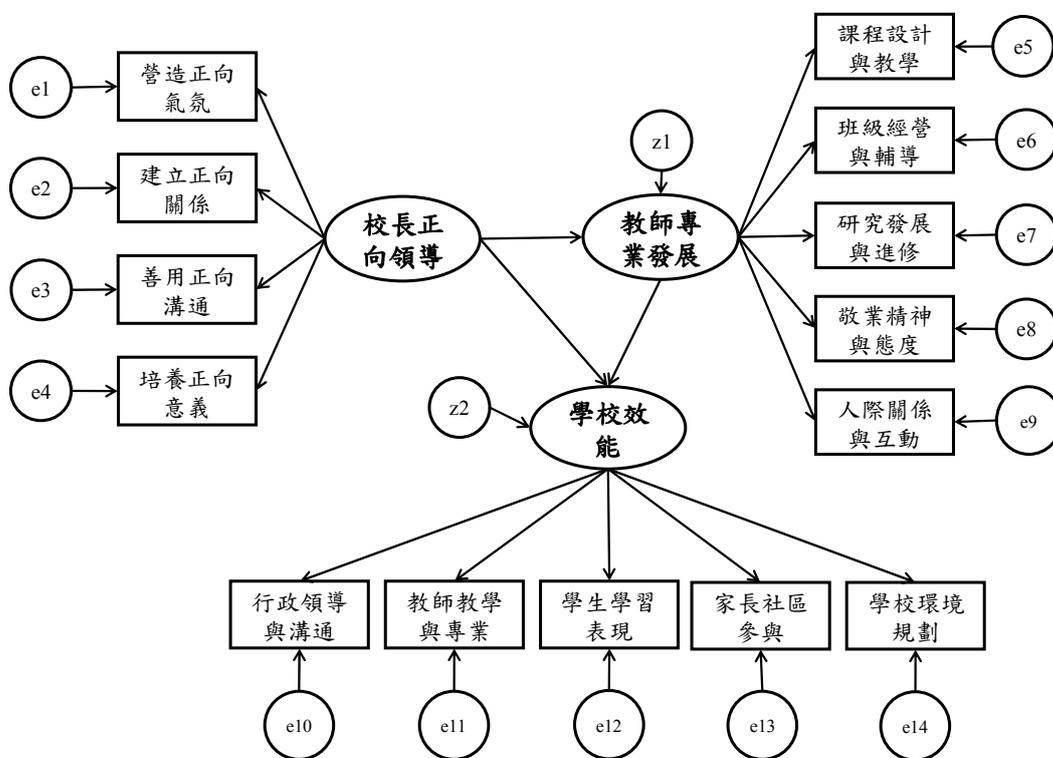


圖 3-2 國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之模式徑路

四、研究假設

根據研究動機、研究目的、文獻探討與研究架構圖，本研究提出以下的研究假設：

假設一：不同背景變項之教師在校長正向領導知覺上有顯著差異。

假設 1-1 不同性別之教師在知覺校長正向領導上有顯著差異。

假設 1-2 不同年齡之教師在知覺校長正向領導上有顯著差異。

假設 1-3 不同學歷之教師在知覺校長正向領導上有顯著差異。

假設 1-4 不同服務年資之教師在知覺校長正向領導上有顯著差異。

假設 1-5 不同現任職務之教師在知覺校長正向領導上有顯著差異。

假設 1-6 不同學校地區之教師在知覺校長正向領導上有顯著差異。

假設 1-7 不同學校規模之教師在知覺校長正向領導上有顯著差異。

假設 1-8 不同學校歷史之教師在知覺校長正向領導上有顯著差異。

假設 1-9 教師在不同學校校長性別之校長正向領導知覺上有顯著差異。

假設二：不同背景變項之教師在教師專業發展知覺上有顯著差異。

假設 2-1 不同性別之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設 2-2 不同年齡之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設 2-3 不同學歷之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設 2-4 不同服務年資之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設 2-5 不同現任職務之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設 2-6 不同學校地區之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設 2-7 不同學校規模之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設 2-8 不同學校歷史之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設 2-9 不同學校校長性別之教師在教師專業發展上有顯著差異。

假設三：不同背景變項之教師在學校效能知覺上有顯著差異。

假設 3-1 不同性別之教師在學校效能知覺上有顯著差異。

假設 3-2 不同年齡之教師在學校效能知覺上具有顯著差異。

假設 3-3 不同學歷之教師在學校效能知覺上具有顯著差異。

假設 3-4 不同服務年資之教師在學校效能知覺上具有顯著差異。

假設 3-5 不同現任職務之教師在學校效能知覺上具有顯著差異。

假設 3-6 不同學校地區之教師在學校效能知覺上具有顯著差異。

假設 3-7 不同學校規模之教師在學校效能知覺上具有顯著差異。

假設 3-8 不同學校歷史之教師在學校效能知覺上有顯著差異。

假設 3-9 不同學校校長性別之教師在學校效能知覺上有顯著差異。

假設四：國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能有顯著相關。

假設 4-1 國小校長正向領導與教師專業發展有顯著相關。

假設 4-2 國小校長正向領導與學校效能有顯著相關。

假設 4-3 國小教師專業發展與學校效能有顯著相關。

假設五：國小校長正向領導與教師專業發展對學校效能有顯著解釋力。

假設 5-1 國小校長正向領導與教師專業發展對行政領導與溝通有顯著解釋力。

假設 5-2 國小校長正向領導與教師專業發展對教師教學與專業有顯著解釋力。

假設 5-3 國小校長正向領導與教師專業發展對學生學習表現有顯著解釋力。

假設 5-4 國小校長正向領導與教師專業發展對家長社區參與有顯著解釋力。

假設 5-5 國小校長正向領導與教師專業發展對學校環境規劃有顯著解釋力。

假設 5-6 國小校長正向領導與教師專業發展對整體學校效能有顯著解釋力。

假設六：國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之理論模式與資料模式可以適配。

假設 6-1 國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能的理論模式與資料模式可以適配。

假設 6-2 國小校長正向領導對學校效能具有顯著直接效果。

假設 6-3 教師專業發展對學校效能具有顯著直接效果。

假設 6-4 國小校長正向領導對教師專業發展具有顯著直接效果。

假設 6-5 國小校長正向領導透過教師專業發展對學校效能具有顯著間接效果。

第二節 研究對象與取樣

本研究係以臺中市 101 學年度市立國民小學之現職教師為本研究之取樣範圍，為了使本研究樣本具有代表性，因此採取分層隨機抽樣方法。分層隨機抽樣需先認定各個子群在母群體中所占的比例，然後按此比例，隨機選取各子群在樣本中所佔有之成員的抽樣方式（王文科、王智弘，2011）。本研究將分別以學校地區及學校規模做為分層的依據，選取研究對象。

壹、母群體

為使樣本具有代表性，本研究依據臺中市政府教育局（2013a）電子網頁中所登錄之「101 學年度公立國民小學概況統計」共有 229 所；合計現職教師共 11126 人（男性 3095 人、女性 8031 人）為母群體。吳明隆（2009）指出，一般以人做為對象的調查研究，如果是地區性的研究，則平均樣本人數大小在 500 人至 1000 人之間較為適合。本研究將信賴水準設定為 .95，可容忍誤差為 $\pm 5\%$ ，考量問卷回收率、問卷可能出現無效樣本及探索性研究與驗證性研究分析之樣本數，將樣本數訂在 551 人。

貳、研究樣本之選取

為提高樣本的代表性與適切性，及考慮樣本所屬的母群分屬的地理位置廣大，本研究採二階段抽樣方式抽取研究樣本，第一階段以臺中市之公立國民小學為取樣單位，依學校規模分層取樣，根據臺中市政府教育局（2013b）的 101 學年度國民小學學校資料進行取樣（如表 3-1）。亦即從臺中市共 229 所國民小學，推估四個地區應抽樣的樣本數（如表 3-2）。第二階段則是依照學校規模，以比率抽樣方式抽取適當數量的學校及受試者，作為調查對象。學校規模分為五類，12 班以下的學校有 67 所，取 14 校，每校各寄發 5 份（含主任 1 名、組長 1 名、級任教師 2 名、科任教師 1 名），共寄發 70 份問卷；「13-24 班」的學校有 46 所，取 13 校，每校各寄發 7 份（含主任 1 名、組長 2 名、級任教師 2 名、科任教師 2 名），共寄發 91 份問卷；「25-36 班」的學校有 51 所，取 10 校，每校各寄發 11 份（含主任 2 名、組

長2名、級任教師4名、科任教師3名)，共寄發110份問卷；「37-48班」的學校有25所，取10校，每校各寄發13份（含主任2名、組長2名、級任教師5名、科任教師4名），共寄發130份問卷；49班以上的學校，有40所，取10校，每校各寄發15份（含主任2名、組長2名、級任教師6名、科任教師5名），共寄發150份問卷，進行施測，總計共抽取551名受試者（如表3-4）。隨即將問卷經由各校聯絡人，請其代為轉發該校教師填寫後寄回。

表 3-1

臺中市 101 學年度公立國民小學學校規模統計表

地區別	12 班以下	13-24 班	25-36班	37-48班	49 班以上	合 計
第一區	5	5	22	12	19	63 (27.51%)
第二區	26	16	11	4	7	64 (27.94%)
第三區	23	14	8	7	5	57 (24.90%)
第四區	13	11	10	2	9	45 (19.65%)
合 計	67 (29.26%)	46 (20.09%)	51 (22.27%)	25 (10.92%)	40 (17.46%)	229 (100%)

資料來源：臺中市教育局（2013）。

表 3-2

抽樣學校數及樣本數分配表

地區別	12 班以下	13-24 班	25-36班	37-48班	49 班以上	合 計
第一區	2 (10)	2 (14)	5 (55)	5 (65)	3 (45)	17 (189)
第二區	4 (20)	6 (42)	3 (33)	2 (26)	2 (30)	17 (151)
第三區	6 (30)	3 (21)	1 (11)	2 (26)	2 (30)	14 (118)
第四區	2 (10)	2 (14)	1 (11)	1 (13)	3 (45)	9 (93)
合 計	14 (70)	13 (91)	10 (110)	10 (130)	10 (150)	57 (551)

註：() 內為樣本數

表 3-3

問卷調查樣本抽取分配

項目	12 班以下	13-24 班	25-36班	37-48班	49 班以上	合 計
學校數	67	46	51	25	40	229
抽樣校數	14	13	10	10	10	57
教師兼主任	1×14=14	1×13=13	2×10=20	2×10=20	2×10=20	87
教師兼組長	1×14=14	2×13=26	2×10=20	2×10=20	2×10=20	100
級任教師	2×14=28	2×13=26	4×10=40	5×10=50	6×10=60	204
科任教師	1×14=14	2×13=26	3×10=30	4×10=40	5×10=50	160
樣本合計	70	91	110	130	150	551

參、實施程序

一、問卷發放與施測

本研究問卷實施採「分層隨機抽樣」方式調查，研究樣本之選取針對臺中市公立國民小學抽取 57 所學校，以郵寄問卷方式進行調查。待研究者與各校教務主任聯繫，說明本研究目的並取得同意後，以樣本學校為單位分發問卷的委託函、分發問卷應注意事項、及附回郵信封，並於受試者填答完畢後協助問卷回收以利進行統計分析。

二、回收問卷

本研究以臺中市地區公立國民小學為主要發放單位。問卷於 102 年 3 月 2 日發放，共寄發問卷 551 份。倘若超過一週仍無動靜，便立即進行催收，針對尚未回覆之學校，以電話聯絡協助瞭解問卷填寫情形，俾利回收率達七成以上，以免回收率太低，而影響其統計分析的推論性與正確性。問卷於 2013 年 3 月 21 日回收完畢。經由研究者逐題檢視每份問卷的填答狀況，缺答數超過二題者為無效問卷，不予採計，而缺答少於二題者，缺答部分則以遺漏值 (missing value) 處理。本研究以二個遺漏值為取捨標準。統計分析結果發現，513 份問卷中缺答二題以上之無效問卷 5 份，刪除全部填答同一選項之無效問卷 3 份，有效問卷數 505 份，問卷可用率 91.65%。本研究將以有效研究樣本問卷作為本研究實際分析之用。正式問卷寄發、回收、回收率和有效率如表 3-4、表 3-5 所示。

表 3-4

正式問卷寄發、回收、有效數量一覽表

學校班級數	學校名稱	學校地區	寄發(份)	回收(份)	有效(份)	無效(份)	編號
12 班以下	樂業國小	東區	5	5	5	0	1
	逢甲國小	北屯區	5	5	5	0	2
	汝鑾國小	大雅區	5	5	5	0	3
	協成國小	新社區	5	4	3	1	4
	和平國小	和平區	5	5	5	0	5
	新興國小	潭子區	5	5	5	0	6
	文武國小	大甲區	5	5	5	0	7
	中港國小	梧棲區	5	5	5	0	8
	公館國小	沙鹿區	5	5	5	0	9
	海墘國小	大安區	5	5	5	0	10
	馬鳴國小	外埔區	5	5	5	0	11
	瑞井國小	大肚區	5	5	5	0	12
	五光國小	烏日區	5	5	5	0	13
	東汙國小	太平區	5	5	5	0	14
13-24 班	忠信國小	西區	7	7	7	0	15
	大仁國小	西屯區	7	7	7	0	16
	中山國小	東勢區	7	7	6	1	17
	月眉國小	后里區	7	7	7	0	18
	六寶國小	大雅區	7	7	7	0	19
	豐洲國小	神岡區	7	7	7	0	20
	新社國小	新社區	7	7	7	0	21
	土牛國小	石岡區	7	7	6	1	22
	永寧國小	梧棲區	7	7	7	0	23
	三田國小	清水區	7	7	7	0	24
	大安國小	大安區	7	7	7	0	25
	草湖國小	大里區	7	7	7	0	26
	僑榮國小	霧峰區	7	7	7	0	27
25-36 班	國光國小	南區	11	11	11	0	28
	中華國小	北區	11	10	10	0	29
	仁愛國小	北屯區	11	10	10	0	30
	大墩國小	南屯區	11	8	8	0	31
	豐村國小	豐原區	11	10	10	0	32
	后里國小	后里區	11	8	8	0	33

表 3-4 (續)

	東勢國小	東勢區	11	9	9	0	34
	西寧國小	清水區	11	11	11	0	35
	追分國小	大肚區	11	8	8	0	36
	光隆國小	太平區	11	11	10	1	37
37-48 班	成功國小	東區	13	10	9	1	38
	大同國小	西區	13	13	12	1	39
	立人國小	北區	13	13	13	0	40
	光復國小	中區	13	13	13	0	41
	上安國小	西屯區	13	13	13	0	42
	葫蘆墩國小	豐原區	13	13	13	0	43
	社口國小	神岡區	13	10	9	1	44
	外埔國小	外埔區	13	12	12	0	45
	龍峰國小	龍井區	13	13	13	0	46
	霧峰國小	霧峰區	13	13	13	0	47
49 班以上	力行國小	東區	15	10	10	0	48
	松竹國小	北屯區	15	15	15	0	49
	惠文國小	南屯區	15	12	12	0	50
	南陽國小	豐原區	15	15	15	0	51
	大甲國小	大甲區	15	15	15	0	52
	竹林國小	沙鹿區	15	13	12	1	53
	頭家國小	潭子區	15	12	12	0	54
	九德國小	烏日區	15	14	14	0	55
	永隆國小	大里區	15	13	13	0	56
	太平國小	太平區	15	15	15	0	57
	合 計		551	513	505	8	
	有效回收率				91.65%		

表3-5

臺中市國民小學合格現任教師之分層抽樣

	問卷發放數	回收問卷數	無效問卷數	有效問卷數
12 班以下	70	69	1	68
13-24 班	91	91	2	89
25-36 班	110	96	1	95
37-48 班	130	123	3	120
49 班以上	150	134	1	133
合 計	551	513 (93.10 %)	8	505 (91.65%)

三、整理問卷

問卷回收完成後需加以彙整，剔除無效問卷，並將有效問卷進行編碼，先使用 Microsoft Office Excel 2007 進行資料建檔，再匯入統計軟體 SPSS /PASW Statistics 18.0 for Windows 進行資料的分析與處理。利用次數分配 (Frequency)，計算受訪教師在各背景變項 (包括性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校規模、學校地區、學校歷史、校長性別) 的個數與百分比，以瞭解受訪教師在各背景變項上的分布情形。整理如表 3-6 所示，以利詮釋後續的研究發現和所得結果。

表 3-6

有效樣本基本資料分析 (N=505)

背景變項	個人基本資料	樣本數	百分比%
性別	男	194	38.4
	女	311	61.6
年齡	30 (含) 歲以下	26	5.1
	31-40歲	195	38.6
	41-50歲	250	49.5
	51 (含) 歲以上	28	5.5
最高學歷	一般大學 (含師資班及教育學程)	93	18.4
	師範院校 (含師大、教育大學、師院及師專)	180	35.6
	研究所以上 (含四十學分班、碩士、博士)	228	45.1
服務年資	5年(含)以下	25	5.0
	6-10年	91	18.0
	11-20年	227	45.0
	21年(含)以上	159	31.5
擔任職務	級任教師	205	40.6
	科任教師	35	6.9
	教師兼組長	170	33.7
	教師兼主任	85	16.8
學校地區	第一區 (原臺中市地區)	162	32.1
	第二區山線區	133	26.3
	第三區海線區	121	24.0
	第四區屯區	89	17.6
學校規模	12班 (含) 以下	68	13.1
	13-24班	89	18.4
	25-36班	95	20.0
	37-48班	120	23.0
	49班 (含) 以上	133	25.3
學校歷史	10年以下	22	4.4
	11-20年	74	14.7
	21-40年	50	9.9
	41年以上	357	70.7
校長性別	男	332	65.7
	女	169	33.5

(一) 性別

受訪的男性教師有 194 人，佔全部樣本數之 38.4%；女性教師有 311 人，佔全部樣本數之 61.6%。

(二) 年齡

教師年齡在 30 (含) 歲以下有 26 人，佔全部樣本數之 5.1%；教師年齡在 31-40 歲之間有 195 人，佔全部樣本數之 38.6%；教師年齡在 41-50 歲間有 250 人，佔全部樣本數之 49.5%；教師年齡在 51 (含) 歲以上有 28 人，佔全部樣本數之 5.5%。遺漏值 6 人 (1.2%)。

(三) 最高學歷

教師最高學歷為一般大學 (含師資班及教育學程) 有 93 人，佔全部樣本數之 18.4%；師範院校 (含師大、教育大學、師院及師專) 有 180 人，佔全部樣本數之 35.6%；研究所以上 (含四十學分班、碩士、博士) 有 228 人，佔全部樣本數之 45.1%。遺漏值 4 人 (0.8%)。

(四) 服務年資

教師服務年資為 5 年(含)以下有 25 人，佔全部樣本數之 5.0%；年資為 6-10 年有 91 人，佔全部樣本數之 18.0%；年資為 11-20 年有 227 人，佔全部樣本數之 45.0%；年資為 21 年(含)以上有 159 人，佔全部樣本數之 31.5%。遺漏值 3 人 (0.6%)。

(五) 擔任職務

在所擔任職務方面，級任教師有 205 人，佔全部樣本數之 40.6%；科任教師有 35 人，佔全部樣本數之 6.9%；教師兼組長有 170 人，佔全部樣本數之 33.7%；教師兼主任有 85 人，佔全部樣本數之 16.8%。遺漏值 10 人 (1.9%)。

(六) 學校地區

在學校地區方面，第一區 (原臺中市地區) 有 162 人，佔全部樣本數之 32.1%；第二區山線區有 133 人，佔全部樣本數之 26.3%；第三區海線區有 121 人，佔全部樣本數之 24.0%；第四區屯區有 89 人，佔全部樣本數之 17.6%。

（七）學校規模

學校規模，12班（含）以下有66人，佔全部樣本數之13.1%；13-24班有93人，佔全部樣本數之18.4%；25-36班有101人，佔全部樣本數之20.0%；37-48班有116人，佔全部樣本數之23.0%；49班以上有128人，佔全部樣本數之25.3%。遺漏值1人（0.2%）。

（八）學校歷史

學校歷史則以「41年以上」最多，計357人（70.7%），其次依序為「11-20年」74人（14.7%）、「21-40年」50人（9.9%）、「10年以下」22人（4.4%），遺漏值2人（0.4%）。

（九）校長性別

另外有332位（65.7%）教師反應目前學校校長性別為男校長，另外169人（33.5%）回應目前學校為女校長。遺漏值4人（0.8%）。

第三節 研究工具

本研究為能了解校長正向領導、教師專業發展與學校效能的現況及其關係，乃蒐集與參酌相關文獻，並引用現有之測量工具，作為本研究的調查工具。「校長正向領導、教師專業發展與學校效能調查工具」內容共分為四部分，第一部分是「個人基本資料」，目地在呈現填答教師之背景變項，據此了解填答者本身經驗和工作環境狀況，進一步作為分析參考；第二部分是「校長正向領導量表」，旨在調查臺中市教師知覺校長正向領導現況；第三部分是「教師專業發展量表」旨在調查臺中市教師知覺教師專業發展現況；第三部分是「學校效能量表」旨在調查臺中市教師知覺學校效能現況。茲分別就上述量表建構的過程、內容、量表填答與計分方式說明如下：

一、個人基本資料

此部分包含：性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校規模、學校地區、學校歷史、校長性別等九項，茲分述如下：

(一) 性別：分為「男」、「女」兩種類別。

(二) 年齡：分為「30(含)歲以下」、「31-40歲」、「41-50歲」、「51(含)歲以上」四種類別。

(三) 最高學歷：分為「一般大學(含師資班及教育學程)」、「師範院校(含師大、教育大學、師院及師專)」、「研究所以上(含四十學分班、碩士、博士)」三種類別。

(四) 服務年資：分為「5年(含)以下」、「6-10年」、「11-20年」、「21年(含)以上」四種類別。

(五) 擔任職務：分為「級任教師」、「科任教師」、「教師兼組長」、「教師兼主任」四種類別。

(六) 學校規模：分為「12班以下」、「13-24班」、「25-36班」、「37-48班」、「49班以上」五種類別。

(七) 學校地區：分為「第一區(原臺中市地區)」、「第二區山線區(豐原區、東勢區、和平區、后里區、大雅區、神岡區、新社區、石岡區、潭子區)」、「第三區海線區(大甲區、梧棲區、龍井區、清水區、沙鹿區、大安區、外埔區、大肚區)」、「第四區屯區(烏日區、太平區、大里區、霧峰區)」四種類別。

(八) 學校歷史：分為「10年以下」、「11-20年」、「21-40年」、「41年以上」四種類別。

(九) 校長性別：分為「男」、「女」兩種類別。

二、國小校長正向領導量表

本研究「國小校長正向領導量表」係參考自張志靖（2012）之研究而來，此研究工具整體之 Cronbach's α 係數值為.94；各分層面 Cronbach's α 係數如下：營造正向氣氛.75、建立正向關係.86、善用正向溝通.84、培養正向意義.84。大致符合 De Vellis（1991）指出 Cronbach's α 係數 0.7 以上的標準（引自吳明隆，2006）。總解釋變異量為 54.15%，符合 Tabachnick 與 Fidell 指出的理想解釋變異量 50%（吳明隆，2009）。各層面題號，如表 3-7 所示。

三、教師專業發展量表

本研究「教師專業發展量表」係參考自孫秋雄（2009）之研究而來，此研究工具整體之 Cronbach's α 係數值為.973；各分層面 Cronbach's α 係數如下：課程設計與教學.910、班級經營與輔導.901、研究發展與進修.891、專業精神與態度.936、人際關係與互動.903。大致符合 De Vellis（1991）指出 Cronbach's α 係數 0.7 以上的標準（吳明隆，2006）。總解釋變異量為 74.32%，符合 Tabachnick 與 Fidell 指出的理想解釋變異量 50%（吳明隆，2009）。各層面題號，如表 3-7 所示。

四、學校效能量表

本研究「學校效能量表」係參考自陳昭蓉（2012）之研究而來，此研究工具整體之 Cronbach's α 係數值為.945；各分層面 Cronbach's α 係數如下：行政領導與溝通.832、教師教學與專業發展.889、學生學習表現.895、家長社區參與.917、學校環境規劃.927。大致符合 De Vellis（1991）指出 Cronbach's α 係數 0.7 以上的標準。總解釋變異量為 91.25%，符合 Tabachnick 與 Fidell（2007）指出的理想解釋變異量 50%（吳明隆，2009）。各層面題號，如表 3-7 所示。

表3-7

校長正向領導、教師專業發展與學校效能調查問卷分析摘要

量表名稱	試題層面	題號	問卷題數	總計
校長正向領導	營造正向氣氛	1、2、3、4、5、6	6	83
	建立正向關係	7、8、9、10、11、12	6	
	善用正向溝通	13、14、15、16、17、18	6	
	培養正向意義	19、20、21、22、23、24	6	
教師專業發展	課程設計與教學	1、2、3、4、5、6、7	7	
	班級經營與輔導	8、9、10、11、12、13、14	7	
	研究發展與進修	15、16、17、18、19、20、21	7	
	敬業精神與態度	22、23、24、25、26、27、28	7	
	人際關係與互動	29、30、31、32、33、34、35	7	
學校效能	行政領導與溝通	1、2、3、4	4	
	教師教學與專業發展	5、6、7、8、9	5	
	學生學習表現	10、11、12、13、14	5	
	家長社區參與	15、16、17、18、19	5	
	學校環境規劃	20、21、22、23、24	5	

參、量表填答與計分方式

本研究之量表採用李克特氏 (Likert Type) 五點量表來計分，其選項依照「非常符合」、「大致符合」、「有時符合」、「大致不符合」、「非常不符合」五個等級，依序給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，各層面的總分得分越高則代表受試者知覺國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能的程度愈高。

第四節 研究流程

依據前述之研究動機與研究目的，本研究實施時間以2012年7月10日起至2013年6月為期，茲將採行的研究步驟概要說明如下：

一、計畫準備階段

(一) 形成研究動機與目的

從實務現場中發現問題，進而廣泛蒐集和網羅資料，從而形成研究動機與目的旨趣。

(二) 確認研究之主題

經與指導教授相互討論後，從而確認研究範疇和主題方向，並開始準備前置作業，以從中建構研究計畫之概念與雛形。

二、實施執行階段

(一) 文獻探討與整理

針對相關文獻資料加以有系統地分類整理，並進一步地歸納、彙整與統合，從中探究、分析與解釋，以供本研究之立論基礎和參考資料。

(二) 確立研究的架構

經由文獻探討的相關研究資料，以建立出研究架構，包括基本背景變項的確立，以及正向領導、教師專業發展、及學校效能之相關變項的構念意涵，並且建立研究流程與步驟。

(三) 確立研究的假設

藉由相關研究資料的搜集，進行文獻探討與內容分析，從而形成與建立有關正向領導、教師專業發展與學校效能的相關研究假設，根據所提出的研究假設，以利考驗檢證期間關聯性為何，並作為研究設計的依據。

(四) 問卷

依據文獻探討，考量研究目的，採用理論及研究文獻所歸納的研究構念，並獲得問卷調查之學者授權同意書，始進行問卷施測。

(五) 問卷施測與回收

1. 寄發正式問卷時

依據抽樣的結果針對 57 所樣本學校，以電話聯絡各樣本學校之主任或教師後採郵寄方式發放問卷，並委託其依照教師之性別、年齡、最高學歷、服務年資及擔任職務等不同特徵，酌以分發問卷採無記名施測。俟教師填答後，協助彙集寄回研究者服務之學校。

2.催收問卷

本研究總共寄出 551 份問卷，倘若超過一週仍無動靜，便立即進行催收，俾利回收率達七成以上，以免回收率太低，而影響其統計分析的推論性與正確性。

三、整合完成階段

(一) 問卷資料分析與解釋

問卷回收完成後需加以彙整，剔除無效問卷，並將有效問卷進行檢核、編碼，登錄、複核等資料處理。

(二) 研究結論與建議

根據統計軟體所整理分析而出的數據資料，進行假設驗證和推翻與否，同時以皮爾森積差相關來探究變項之間的相關程度為何，並以迴歸方式探討其間關係的預測力，結構方程模式驗證國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能間關係模式是否成立，據以提出研究結論與具體建議，以利撰寫研究報告初稿，進而學位論文審查，再依指導教授與口試委員所提之意見加以修改，方能以APA6th 進行論文印製，完成本研究計畫。

第五節 資料處理與分析

本研究採用調查研究法，作為資料蒐集之研究工具，在量表回收後，以 SPSS /PASW Statistics 18.0 for Windows 與 AMOS 7.0 統計軟體進行資料統計分析。茲將本研究資料處理與分析方法說明如下：

一、資料處理

(一) 人工檢核，剔除無效樣本

以人工方式檢視回收量表，基本資料部分，若受試者的基本資料未填答項目在兩項以上者（含兩項），則視為無效樣本予以剔除；量表內容部分，若缺答題數兩題（含兩題），以遺漏值（missing value）處理，若缺答題數超過二題者，或整份量表答案均勻選同一選項者，均視為無效樣本予以剔除。

(二) 編碼建檔

將檢核過的量表，編予三位數的代碼，先使用 Microsoft Office Excel 2007 進行資料建檔，再匯入統計軟體 SPSS /PASW Statistics 18.0 for Windows 進行資料的分析與處理。

二、資料分析：

(一) 描述性分析 (Descriptive Statistics)

運用次數分配 (Frequency Distribution) 及百分比 (Percentage) 兩種統計方法描述與分析填答者之個人基本資料；並以平均數 (Mean) 及標準差 (Standard Deviation) 兩種統計方法描述與分析國民小學校長正向領導、教師專業發展與學校效能的現況，並據此回答研究問題一。

(二) 獨立樣本 t 檢定 (t-test)

獨立樣本 t 檢定適用於二個群體平均數之間的差異檢定，自變項為二分間斷變數，例如性別，依變項為連續變數時使用 (吳明隆，2009)。本研究利用 t 檢定分析不同性別的教師、不同性別的校長，個別對於校長正向領導、教師專業發展與學校效能各層面是否存有顯著差異。並據此回答研究問題二。即假設一、假設二、假設三之檢定。

(三) 單因子變異數分析 (One-way ANOVA)

單因子變異數分析適用於平均數差異檢定中，自變數為三分間斷變數，分組變數的水準數值在三個以上，例如年齡、服務年資等。依變項為連續變數時使用 (吳明隆，2009)。本研究以單因子變異數分析教師之背景變項為自變項，即年齡、服務年資、學歷、現任職務、學校地區、學校規模、學校歷史等，個別對於依變項校長正向領導、教師專業發展與學校效能是否存在顯著差異，倘若 p 值達顯著水準，則再以 Scheffé 法進行事後比較群組間之差異狀況。並據此回答研究問題二。即假設一、假設二、假設三之檢定。

（四）皮爾遜積差相關分析（The Pearson product-moment correlation）

此目的乃在於衡量此兩變數間之關係，可利用相關係數來估計。相關係數是一種用以衡量兩配對隨機變數之關係的度量，用以檢定兩變數之假設是否為零。本研究以皮爾森積差相關分析來說明校長正向領導、教師專業發展與學校效能之兩兩變項的相關性。並據此回答研究問題三。即假設四之檢定。

（五）逐步多元迴歸分析（multiple regression analysis）

本研究以校長正向領導與教師專業發展兩個變項為預測變項，以整體學校效能及各向度學校效能為效標變項，採用採用逐步法（Stepwise），求其迴歸預測作用，以分別探討整體校長正向領導與整體教師專業發展對學校效能的聯合解釋力。並據此回答研究問題四。即假設五之檢定。

（六）結構方程模式（Structural Equation Modeling, SEM）

結構方程模式（SEM）可同時處理一系列或多組自變項或依變項之間關係，目的在於考驗潛在變項（Latent variables）與觀察變項（observed variables）（吳明隆、張毓仁，2010）。本研究以 Amos 7.0 軟體進行結構方程模式分析，來探討國小校長正向領導潛在自變項、教師專業發展中介變項對學校效能之潛在依變項影響情形，並藉以驗證教師專業發展對國小校長正向領導與學校效能間的關係模式是否成立。據此回答研究問題五、研究問題六。即假設六之檢定。

第四章 研究結果與討論

本章依據研究之待答問題，依照研究架構並配合文獻探討內容，針對本研究所調查之結果進行分析與討論，本章共分為五節來進行分析與討論：第一節為國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之現況分析；第二節為背景變項在國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之差異分析；第三節為國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之相關分析；第四節為國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之預測分析；第五節為國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能理論模式驗證。

第一節 國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之現況分析

本節將藉由描述性統計分析 (Descriptive statistics) 的平均數 (Mean) 與標準差 (Standard Deviation)，探討受訪教師在臺中市國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之現況，並對各因素層面做分析討論。

本研究問卷採用李克特氏 (Likert Type) 五點量表之計分方式，2.51-3.50 分為中間值，故將得分情形分為「低」、「中下」、「中」、「中上」、「高」五種程度，亦即得分為 2.51-3.50 分代表教師在知覺校長正向領導屬中等程度；4.51-5.00 分代表教師在知覺校長正向領導屬高知覺程度；3.51-4.50 分代表教師在知覺校長正向領導屬中上知覺程度；1.51-2.50 分代表教師在知覺校長正向領導屬中下知覺程度；1.00-1.50 分代表教師在知覺校長正向領導屬低知覺程度。其次，本研究以 SPSS 檢驗觀察資料是否符合常態分配。Kline (1998) 指出，當偏態 (skewness) 的絕對值小於 3.0，峰度 (kurtosis) 的絕對值小於 10.0 時，一般可視為單變量常態分配。本研究之各研究變項偏態介於 .07~.96，峰度介於 .19~1.98，均符合檢定標準。(吳明隆、涂金堂，2012)

一、「國小校長正向領導」整體及各層面之現況

(一) 由表 4-1 得知，國小教師知覺校長正向領導整體平均得分為 4.11，標準差為 0.64，屬於中上程度。可見國小教師知覺校長在正向領導的現況感受情形良好。

(二) 各層面的每題平均得分在 4.08 到 4.14 之間，由高至低依序為「善用正向溝通」(M = 4.14, SD = 0.67)、「建立正向關係」(M = 4.11, SD = 0.68)、「營造正向氣氛」(M = 4.10, SD = 0.66)、「培養正向意義」(M = 4.08, SD = 0.68)。以受訪教師得分的分配情形而言，受試者在整體校長正向領導及其各層面上的得分皆傾向負偏態、高狹峰。

表 4-1

國小校長正向領導整體及各層面現況之描述性分析摘要表 (N=505)

層面	平均數	標準差	題數	平均得分	偏態	峰度	排序
營造正向氣氛	24.60	0.66	6	4.10	-0.77	1.33	3
建立正向關係	24.66	0.68	6	4.11	-0.85	1.43	2
善用正向溝通	17.14	0.67	6	4.14	-0.96	1.99	1
培養正向意義	24.48	0.68	6	4.08	-0.85	1.70	4
整體校長正向領導	98.64	0.64	24	4.11	-0.91	1.98	

二、「教師專業發展」整體及各層面現況之描述性分析摘要表

(一) 由表 4-2 得知，「整體教師專業發展」平均得分為 4.19，標準差為 0.43，屬於中上程度，教師普遍認為在教師專業發展各方面皆有良好的發展。

(二) 各層面的每題平均得分在 3.95 到 4.37 之間，由高至低依序為「敬業精神與態度」(M = 4.37, SD = 0.51)、「人際關係與互動」(M = 4.28, SD = 0.51)、「班級經營與輔導」(M = 4.21, SD = 0.46)、「課程設計與教學」(M = 4.16, SD = 0.45)、「研究發展與進修」(M = 3.95, SD = 0.55)。以受訪教師得分的分配情形而言，受試者在整體教師專業發展及其大部分層面上的得分皆傾向負偏態、低闊峰，但課程設計與教學則屬於正偏態、低闊峰。

表 4-2

教師專業發展各層面現況之描述性分析摘要表 (N=505)

層面	平均數	標準差	題數	平均得分	偏態	峰度	排序
課程設計與教學	29.12	0.45	7	4.16	0.19	-0.19	4
班級經營與輔導	29.47	0.46	7	4.21	-0.07	-0.50	3
研究發展與進修	27.65	0.55	7	3.95	-0.13	-0.27	5
敬業精神與態度	30.59	0.51	7	4.37	-0.33	-0.62	1
人際關係與互動	29.96	0.51	7	4.28	-0.19	-0.80	2
整體教師專業發展	146.65	0.43	35	4.19	-0.09	-0.60	

三、「學校效能」整體及各層面現況之描述性分析摘要表

(一) 由表 4-3 得知，「整體學校效能」平均得分為 3.98，標準差為 0.42，屬於中上程度，教師普遍認為在學校效能各方面皆有良好的發展。

(二) 各層面的每題平均得分在 3.81 到 4.14 之間，由高至低依序為「教師教學與專業」(M = 4.14, SD = 0.46)、「行政領導與溝通」(M = 4.02, SD = 0.57)、「學校環境規劃」(M = 3.99, SD = 0.58)、「家長社區參與」(M = 3.96, SD = 0.56)、「學生學習表現」(M = 3.81, SD = 0.55)。以受訪教師得分的分配情形而言，受試者在整體學校效能及其大部分層面上的得分皆傾向負偏態、高狹峰，但教師教學與專業則屬於正偏態、高狹峰。

表 4-3

學校效能各層面分析摘要表 (N=505)

層面	平均數	標準差	題數	平均得分	偏態	峰度	排序
行政領導與溝通	16.08	0.57	4	4.02	-0.27	0.51	2
教師教學與專業發展	20.70	0.46	5	4.14	0.09	0.39	1
學生學習表現	19.05	0.55	5	3.81	-0.24	0.42	5
家長社區參與	19.80	0.56	5	3.96	-0.17	0.32	4
學校環境規劃	19.95	0.58	5	3.99	-0.48	0.70	3
整體學校效能	95.52	0.42	24	3.98	-0.15	0.25	

四、綜合討論

有關國小正向領導、教師專業發展與學校效能之現況分析，進一步討論如下：

(一) 國小校長正向領導之現況分析

根據本研究發現，國小教師知覺校長正向領導的各層面與整體上，平均得分達 4.11 分，顯示目前國小教師對校長正向領導的知覺屬中上程度。此結果與仲秀蓮（2004）、仲秀蓮（2011）、吳秀珍（2012）、張志靖（2012）、黃春日（2012）的研究結果相同。因此，臺中市國小校長正向領導仍有待持續成長。

其中在「善用正向溝通」層面些微高於其他層面，此結果與吳秀珍（2012）、張志靖（2012）、陳麗君（2012）的研究結果相似。相較於其他校長正向領導的面向，受訪教師最認同校長善用正向溝通的方式，在問卷題項中「校長能適時稱讚教師的良好表現」得分 4.28 最高，顯示校長能善用正向支持的語言，適時提出建設性的回饋，促進教師了解組織的任務，以確保組織中的活動能獲致預期結果。

(二) 教師專業發展之現況分析

根據本研究發現，國小教師在專業發展的各層面與整體上，每題平均得分在 4.19 分以上，顯示目前國小教師專業發展現況為中上程度。此結果與吳讚原（2011）、林朝隆（2007）、張志靖（2012）、張彩雲（2008）的研究結果相同。

其中以「敬業精神與態度」程度最高。此結果與孫秋雄（2009）、張志靖（2012）的研究結果相同。在問卷題項中「我具有終身學習的理念」得分 4.42 最高，顯示教師熱愛教育工作，能發展各種教學技術，強化其教學能力。

(三) 學校效能之現況分析

國小教師知覺學校效能整體平均得分為 3.98 分以上，屬於中上程度。顯示目前國小學校效能現況表現良好。此結果與吳讚原（2011）、林朝隆（2007）、張志靖（2012）、張彩雲（2008）的研究結果相同。其中以「教師教學與專業」程度最高，此結果與丁文祺（2008）、吳佩珊（2006）、郝靜宜（2008）、張麗君（2011）、

傅如瑛（2009）、楊淙富（2011）的研究結果相同。在問卷題項中「教師教學認真且敬業」得分 4.29 最高，顯示受訪教師認為自己的班級經營成效良好；具有輔導知能，能適時輔導學生；能視學生需求，主動進行補救教學；能利用多元方式有效進行教學活動。

第二節 不同背景變項之國小教師在校長正向領導、教師專業發展與

學校效能之差異分析

本節旨在以獨立樣本 t 檢定（Independent Sample t-test）與單因子變異數分析（One-way ANOVA）去探討不同基本變項，以了解臺中市國小教師因不同性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校地區、學校規模、學校歷史、校長性別，在知覺國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能各層面的差異情形。若單因子變異數分析的 F 檢定達顯著（設 $\alpha = .05$ ），則進一步以 Scheffé 法進行事後比較，以比較各組間的差異狀況。

一、不同背景變項之國小教師在校長正向領導之差異分析

（一）不同性別的國小教師在校長正向領導之差異分析

以受試教師之性別為自變項，校長正向領導為依變項，運用 t 考驗進行檢定，以考驗其差異情形，統計結果整理如表 4-4 所示。不同性別的受訪教師在「校長正向領導」所有依變項的 t 檢定皆達統計顯著（ $t = 2.04, 2.06, 2.43, 2.30, 2.32, p < .05$ ），表示不同性別的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」的分數皆有顯著的差異，且皆為男性教師的分數（ $M = 4.18, 4.19, 4.23, 4.17, 4.19$ ）顯著高於女性教師（ $M = 4.05, 4.06, 4.08, 4.03, 4.06$ ），推究其原因，可能是目前國小男校長的比例稍高，而男教師擔任行政工作與男性校長互動較為頻繁，因此在各層面的感受程度高於女性教師。

表 4-4

不同性別在整體校長正向領導及各層面之差異分析 (N=505)

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
營造正向氣氛	(1) 男	194	4.18	0.62	2.04*	.042
	(2) 女	311	4.05	0.68		
建立正向關係	(1) 男	194	4.19	0.66	2.06*	.040
	(2) 女	311	4.06	0.70		
善用正向溝通	(1) 男	194	4.23	0.64	2.43*	.015
	(2) 女	311	4.08	0.68		
培養正向意義	(1) 男	194	4.17	0.63	2.30*	.022
	(2) 女	311	4.03	0.70		
整體校長正向領導	(1) 男	194	4.19	0.61	2.32*	.021
	(2) 女	311	4.06	0.65		

註：* $p < .05$

(二) 不同年齡教師在校長正向領導之差異分析

以受試教師之學歷為自變項，校長正向領導各層面為依變項，進行單因子變異數分析，進行檢定。就不同年齡的受訪教師在「校長正向領導」所有依變項上的 $F(3,495) = 1.17、1.05、1.30、1.69、1.35$ ， $\eta^2 = 0.01$ ， $p > .05$ ，表示不同年齡的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」上的程度皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於「校長正向領導」的感受不會因為年齡的不同而有所不同。其結果如表 4-5 所示

表 4-5

不同年齡教師在整體校長正向領導及各層面之差異分析

層面	年齡	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
營造 正向 氣氛	(1) 30(含)歲以下	26	4.17	0.72	組間	1.52	3	0.51	1.17	.321
	(2) 31-40 歲	195	4.04	0.66	組內	213.73	495	0.43		
	(3) 41-50 歲	250	4.12	0.66	總和	215.25	498			
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.26	0.59						
建立 正向 關係	(1) 30(含)歲以下	26	4.19	0.78	組間	1.49	3	0.50	1.05	.371
	(2) 31-40 歲	195	4.04	0.69	組內	233.68	495	0.47		
	(3) 41-50 歲	250	4.14	0.68	總和	235.16	498			
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.17	0.58						
善用 正向 溝通	(1) 30(含)歲以下	26	4.13	0.79	組間	1.77	3	0.59	1.30	.275
	(2) 31-40 歲	195	4.06	0.66	組內	225.25	495	0.46		
	(3) 41-50 歲	250	4.18	0.69	總和	227.02	498			
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.23	0.58						
培養 正向 意義	(1) 30(含)歲以下	26	4.16	0.82	組間	2.32	3	0.77	1.69	.168
	(2) 31-40 歲	195	4.00	0.71	組內	226.53	495	0.46		
	(3) 41-50 歲	250	4.12	0.65	總和	228.85	498			
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.23	0.57						
整體 校長 正向 領導	(1) 30(含)歲以下	26	4.17	0.76	組間	1.66	3	0.55	1.35	.258
	(2) 31-40 歲	195	4.04	0.64	組內	203.37	495	0.41		
	(3) 41-50 歲	250	4.14	0.63	總和	205.03	498			
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.22	0.55						

(三) 不同學歷教師在校長正向領導之差異分析

以受試教師之學歷為自變項，校長正向領導各層面為依變項，運用單因子變異數分析進行檢定，最高學歷不同的受訪教師在「校長正向領導」所有依變項上的 $F(2,498) = .82、.47、1.20、1.75、1.07$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = 0.01$ ，表示最高學歷不同的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」上的程度皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於「校長正向領導」的感受不會因為最高學歷不同而有所不同。其結果如表 4-6 所示。

表 4-6

不同學歷教師在整體校長正向領導及各層面之差異分析

層面	最高學歷	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
營造 正向 氣氛	(1) 一般大學	93	4.12	0.71	組間	0.71	2	0.35	0.82	.440
	(2) 師範院校	180	4.14	0.59	組內	214.53	498	0.43		
	(3) 研究所以上	228	4.06	0.68	總和	215.24	500			
建立 正向 關係	(1) 一般大學	93	4.10	0.71	組間	0.44	2	0.22	0.47	.624
	(2) 師範院校	180	4.15	0.62	組內	233.65	498	0.47		
	(3) 研究所以上	228	4.08	0.72	總和	234.09	500			
善用 正向 溝通	(1) 一般大學	93	4.12	0.72	組間	1.08	2	0.54	1.20	.303
	(2) 師範院校	180	4.20	0.60	組內	224.75	498	0.45		
	(3) 研究所以上	228	4.10	0.71	總和	225.83	500			
培養 正向 意義	(1) 一般大學	93	4.06	0.74	組間	1.59	2	0.79	1.75	.174
	(2) 師範院校	180	4.16	0.61	組內	225.67	498	0.45		
	(3) 研究所以上	228	4.04	0.70	總和	227.26	500			
整體 校長 正向 領導	(1) 一般大學	93	4.10	0.69	組間	0.87	2	0.44	1.07	.343
	(2) 師範院校	180	4.16	0.57	組內	203.19	498	0.41		
	(3) 研究所以上	228	4.07	0.67	總和	204.06	500			

(四) 不同服務年資教師在校長正向領導之差異分析

本研究以教師任教年資做為自變項，校長正向領導為依變項，進行單因子變異數分析來探討不同服務年資的國小教師在校長正向領導上的差異情形，由表 4-7 可知，服務年資不同的受訪教師在「校長正向領導」所有依變項上的 $F(3,498) = .81、.27、1.20、1.22、0.5$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = 0.02$ ，表示服務年資不同的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」上的程度皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於「校長正向領導」的感受不會因為服務年資不同而有所不同。統計分析結果如表 4-7 所示。

表 4-7

不同服務年資教師在整體校長正向領導及各層面之差異分析

層面	服務年資	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
營造 正向 氣氛	(1) 5年(含)以下	25	4.05	1.01	組間	1.05	3	0.35	0.81	.489
	(2) 6-10年	91	4.13	0.57	組內	214.76	498	0.43		
	(3) 11-20年	227	4.05	0.62	總和	215.81	501			
	(4) 21年(含)以上	159	4.15	0.68						
建立 正向 關係	(1) 5年(含)以下	25	4.02	1.10	組間	0.38	3	0.13	0.27	.849
	(2) 6-10年	91	4.10	0.58	組內	235.06	498	0.47		
	(3) 11-20年	227	4.10	0.64	總和	235.44	501			
	(4) 21年(含)以上	159	4.14	0.72						
善用 正向 溝通	(1) 5年(含)以下	25	3.96	1.07	組間	1.63	3	0.54	1.20	.310
	(2) 6-10年	91	4.12	0.56	組內	225.26	498	0.45		
	(3) 11-20年	227	4.12	0.65	總和	226.88	501			
	(4) 21年(含)以上	159	4.20	0.68						
培養 正向 意義	(1) 5年(含)以下	25	4.05	1.09	組間	1.66	3	0.55	1.22	.304
	(2) 6-10年	91	3.98	0.67	組內	227.15	498	0.46		
	(3) 11-20年	227	4.08	0.61	總和	228.82	501			
	(4) 21年(含)以上	159	4.15	0.68						
整體 校長 正向 領導	(1) 5年(含)以下	25	4.02	1.06	組間	0.80	3	0.27	0.65	.583
	(2) 6-10年	91	4.08	0.56	組內	204.35	498	0.41		
	(3) 11-20年	227	4.09	0.59	總和	205.15	501			
	(4) 21年(含)以上	159	4.16	0.66						

(五) 擔任不同職務教師在校長正向領導之差異分析

本研究以單因子變異數分析來探討擔任不同職務的國小教師在校長正向領導上的差異情形，由表 4-8 可知擔任不同職務的受試教師在「校長正向領導」所有依變項上的 $F(3,491)=1.38、1.44、2.16、0.71、1.39$ ， $p > .05$ ， $\eta^2=0.01$ ，表示擔任不同職務的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」上的程度皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於「校長正向領導」的感受不會因為職務不同而有所不同。統計分析結果如表 4-8 所示。

表 4-8

擔任不同職務教師在整體校長正向領導及各層面之差異分析

層面	擔任職務	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
營造 正向 氣氛	(1) 級任教師	205	4.09	0.62	組間	1.75	3	0.58	1.38	.250
	(2) 科任教師	35	3.94	0.64	組內	208.71	491	0.43		
	(3) 教師兼組長	170	4.08	0.67	總和	210.46	494			
	(4) 教師兼主任	85	4.19	0.69						
建立 正向 關係	(1) 級任教師	205	4.06	0.65	組間	2.03	3	0.68	1.44	.230
	(2) 科任教師	35	3.95	0.68	組內	230.83	491	0.47		
	(3) 教師兼組長	170	4.12	0.70	總和	232.86	494			
	(4) 教師兼主任	85	4.20	0.75						
善用 正向 溝通	(1) 級任教師	205	4.09	0.64	組間	2.91	3	0.97	2.16	.092
	(2) 科任教師	35	3.91	0.61	組內	220.86	491	0.45		
	(3) 教師兼組長	170	4.17	0.69	總和	223.77	494			
	(4) 教師兼主任	85	4.22	0.74						
培養 正向 意義	(1) 級任教師	205	4.05	0.64	組間	0.96	3	0.32	0.71	.549
	(2) 科任教師	35	3.95	0.67	組內	223.48	491	0.46		
	(3) 教師兼組長	170	4.11	0.68	總和	224.44	494			
	(4) 教師兼主任	85	4.11	0.73						
整體 校長 正向 領導	(1) 級任教師	205	4.07	0.60	組間	1.70	3	0.57	1.39	.244
	(2) 科任教師	35	3.94	0.62	組內	199.81	491	0.41		
	(3) 教師兼組長	170	4.12	0.65	總和	201.52	494			
	(4) 教師兼主任	85	4.18	0.70						

(六) 不同學校地區的教師在校長正向領導之差異分析

本研究以單因子變異數分析來探討不同學校地區的國小教師在校長正向領導上的差異情形，由表 4-9 可知，學校地區不同的受訪教師在「校長正向領導」所有依變項上的 $F(3,501)=0.94、0.41、0.68、0.23、0.24$ ， $p > .05$ ， $\eta^2=0.02$ ，表示學校地區不同的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」上的程度皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於「校長正向領導」的感受不會因為學校地區不同而有所不同。統計分析結果如表 4-9 所示。

表 4-9

不同學校地區的教師在整體校長正向領導及各層面之差異分析

層面	學校地區	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
營造 正向 氣氛	(1) 第一區	162	4.15	0.67	組間	1.22	3	0.41	0.94	.419
	(2) 第二區	133	4.08	0.75	組內	215.52	501	0.43		
	(3) 第三區	121	4.03	0.58	總和	216.74	504			
	(4) 第四區	89	4.15	0.57						
建立 正向 關係	(1) 第一區	162	4.09	0.70	組間	0.58	3	0.19	0.41	.744
	(2) 第二區	133	4.15	0.76	組內	235.14	501	0.47		
	(3) 第三區	121	4.06	0.62	總和	235.72	504			
	(4) 第四區	89	4.13	0.61						
善用 正向 溝通	(1) 第一區	162	4.16	0.67	組間	0.92	3	0.31	0.68	.566
	(2) 第二區	133	4.15	0.75	組內	226.80	501	0.45		
	(3) 第三區	121	4.06	0.65	總和	227.72	504			
	(4) 第四區	89	4.17	0.59						
培養 正向 意義	(1) 第一區	162	4.10	0.70	組間	0.32	3	0.11	0.23	.876
	(2) 第二區	133	4.05	0.77	組內	229.41	501	0.46		
	(3) 第三區	121	4.11	0.58	總和	229.73	504			
	(4) 第四區	89	4.06	0.60						
整體 校長 正向 領導	(1) 第一區	162	4.13	0.66	組間	0.29	3	0.10	0.24	.870
	(2) 第二區	133	4.11	0.73	組內	205.52	501	0.41		
	(3) 第三區	121	4.07	0.57	總和	205.82	504			
	(4) 第四區	89	4.13	0.56						

(七) 不同學校規模的教師在校長正向領導之差異分析

本研究以單因子變異數分析來探討擔任不同學校規模的國小教師在校長正向領導上的差異情形，由表 4-10 可知，學校規模不同的受訪教師在「校長正向領導」所有依變項 $F(4, 499) = 5.47、5.16、5.78、5.34、5.91$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = 0.02$ 檢定皆達統計顯著，表示學校規模不同的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」的感受上有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」方面，皆為學校規模為「13-24 班」(M = 4.15, 4.20, 4.21, 4.20) 與「37-48 班」(M = 4.29, 4.26, 4.23, 4.26) 的教師分數顯著高於「49 班以上」(M = 3.93, 3.92, 3.90, 3.92) 的教師，表示中小規模的學校教師認為校長在領導上表現更為正向。

在「善用正向溝通」方面，學校規模為「13-24 班」(M = 4.23)、「25-36 班」(M = 4.23) 與「37-48 班」(M = 4.28) 的教師分數亦顯著高於「49 班以上」(M = 3.94) 的教師，表示中小規模的學校教師認為校長在領導上表現更為正向。統計分析結果如表 4-10 所示。

表 4-10

不同學校規模的教師在整體校長正向領導及各層面之差異分析

層面	學校規模	描述性統計量			變異數分析摘要					Scheffé 法
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	事後比較
營造 正向 氣氛	(1) 12 班以下	66	3.99	0.78	組間	9.10	4	2.28	5.47***	2,4>5
	(2) 13-24 班	93	4.15	0.62	組內	207.56	499	0.42		
	(3) 25-36 班	101	4.14	0.69	總和	216.67	503			
	(4) 37-48 班	116	4.29	0.58						
	(5) 49 班以上	128	3.93	0.60						
建立 正向 關係	(1) 12 班以下	66	3.99	0.88	組間	9.36	4	2.34	5.16***	2,4>5
	(2) 13-24 班	93	4.20	0.62	組內	226.28	499	0.45		
	(3) 25-36 班	101	4.17	0.68	總和	235.64	503			
	(4) 37-48 班	116	4.26	0.59						
	(5) 49 班以上	128	3.92	0.65						
善用 正向 溝通	(1) 12 班以下	66	4.01	0.88	組間	10.07	4	2.52	5.78***	2,3,4>5
	(2) 13-24 班	93	4.23	0.61	組內	217.43	499	0.44		
	(3) 25-36 班	101	4.23	0.66	總和	227.50	503			
	(4) 37-48 班	116	4.28	0.57						
	(5) 49 班以上	128	3.94	0.64						
培養 正向 意義	(1) 12 班以下	66	3.96	0.84	組間	9.43	4	2.36	5.34***	2,4>5
	(2) 13-24 班	93	4.21	0.65	組內	220.29	499	0.44		
	(3) 25-36 班	101	4.11	0.68	總和	229.72	503			
	(4) 37-48 班	116	4.23	0.63						
	(5) 49 班以上	128	3.90	0.59						
整體 校長 正向 領導	(1) 12 班以下	66	3.99	0.82	組間	9.31	4	2.33	5.91***	2,4>5
	(2) 13-24 班	93	4.20	0.59	組內	196.43	499	0.39		
	(3) 25-36 班	101	4.16	0.64	總和	205.74	503			
	(4) 37-48 班	116	4.26	0.56						
	(5) 49 班以上	128	3.92	0.58						

註：* $p < .05$, *** $p < .001$

(八) 不同學校歷史在校長正向領導之差異分析

本研究以單因子變異數分析來探討擔任不同學校規模的國小教師在校長正向領導上的差異情形，由表 4-11 可知，學校歷史不同的受訪教師在「校長正向領導」所有依變項上的 $F(3,499)=1.74、2.40、1.79、1.92、2.05$ ， $p > .05$ ， $\eta^2=0.01$ ，表示學校歷史不同的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」與「整體校長正向領導」上的程度皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於「校長正向領導」的感受不會因為學校歷史長短不同而有所不同。統計分析結果如表 4-11 所示。

表 4-11

不同學校歷史在整體校長正向領導及各層面之差異分析

層面	學校歷史	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
營造 正向 氣氛	(1) 10 年以下	22	4.13	0.62	組間	2.23	3	0.74	1.74	.159
	(2) 11-20 年	74	4.08	0.58	組內	213.76	499	0.43		
	(3) 21-40 年	50	3.91	0.88	總和	215.99	502			
	(4) 41 年以上	357	4.13	0.63						
建立 正向 關係	(1) 10 年以下	22	4.18	0.63	組間	3.34	3	1.11	2.40	.067
	(2) 11-20 年	74	4.11	0.59	組內	231.00	499	0.46		
	(3) 21-40 年	50	3.87	0.91	總和	234.34	502			
	(4) 41 年以上	357	4.14	0.66						
善用 正向 溝通	(1) 10 年以下	22	4.14	0.63	組間	2.41	3	0.80	1.79	.148
	(2) 11-20 年	74	4.09	0.56	組內	224.01	499	0.45		
	(3) 21-40 年	50	3.95	0.89	總和	226.43	502			
	(4) 41 年以上	357	4.18	0.66						
培養 正向 意義	(1) 10 年以下	22	4.22	0.59	組間	2.59	3	0.86	1.92	.126
	(2) 11-20 年	74	4.01	0.55	組內	224.96	499	0.45		
	(3) 21-40 年	50	3.92	0.87	總和	227.55	502			
	(4) 41 年以上	357	4.12	0.67						
整體 校長 正向 領導	(1) 10 年以下	22	4.17	0.59	組間	2.49	3	0.83	2.05	.106
	(2) 11-20 年	74	4.07	0.52	組內	202.01	499	0.40		
	(3) 21-40 年	50	3.91	0.87	總和	204.49	502			
	(4) 41 年以上	357	4.14	0.62						

(九) 知覺不同校長性別在校長正向領導上之差異分析

本研究以單因子變異數分析來探討擔任不同學校校長性別的國小教師在校長正向領導上的差異情形，由表 4-12 可知，學校校長性別不同的受訪教師在「校長正向領導」五個依變項上的 t 檢定皆未達統計顯著 ($p > .05$)，表示學校校長性別不同的受訪教師在「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「善用正向溝通」與「整體校長正向領導」上的程度皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於「校長正向領導」的感受不會因為學校校長性別之不同而有所不同。統計分析結果如表 4-12 所示。

表 4-12

知覺不同校長性別在整體校長正向領導及各層面之差異分析

層面	校長性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
營造正向氣氛	(1) 男	332	4.12	0.63	0.59	.555
	(2) 女	169	4.08	0.70		
建立正向關係	(1) 男	332	4.14	0.65	1.17	.241
	(2) 女	169	4.06	0.74		
善用正向溝通	(1) 男	332	4.15	0.65	0.41	.685
	(2) 女	169	4.12	0.71		
培養正向意義	(1) 男	332	4.10	0.65	0.71	.480
	(2) 女	169	4.06	0.73		
整體校長正向領導	(1) 男	332	4.13	0.61	0.76	.448
	(2) 女	169	4.08	0.69		

註：* $p < .05$

二、不同背景變項之國小教師在教師專業發展之差異分析

(一) 不同性別在教師專業發展之差異

本研究以 t 考驗來探討不同性別國小教師在教師專業發展之差異情形，不同性別的受訪教師在「研究發展與進修」上的 t 檢定達統計顯著 ($t = 3.18, p < .05$)，表示不同性別的受訪教師在「研究發展與進修」的分數有顯著差異存在，男性的分數 ($M = 4.05$) 顯著高於女性的分數 ($M = 3.89$)，表示男老師認為自己在研究發展與進修上的表現較為良好。

而不同性別的受訪教師在其「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」變項上的 t 檢定皆未達統計顯著 ($p > .05$)，表示教師對於自己在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」的表現並不會因為性別不同而有所不同。統計分析結果如表 4-13 所示。

表 4-13

不同性別在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
課程設計與教學	(1) 男	194	4.20	0.46	1.68	.094
	(2) 女	311	4.13	0.44		
班級經營與輔導	(1) 男	194	4.23	0.47	0.73	.468
	(2) 女	311	4.20	0.46		
研究發展與進修	(1) 男	194	4.05	0.53	3.18**	.002
	(2) 女	311	3.89	0.56		
敬業精神與態度	(1) 男	194	4.38	0.49	0.42	.671
	(2) 女	311	4.36	0.52		
人際關係與互動	(1) 男	194	4.30	0.49	0.48	.631
	(2) 女	311	4.27	0.52		
整體教師專業發展	(1) 男	194	4.23	0.43	1.52	.129
	(2) 女	311	4.17	0.44		

註：** $p < .01$

(二) 不同年齡在教師專業發展之差異

本研究以單因子變異數分析來探討不同年齡國小教師在教師專業發展之差異情形，由表 4-14 可知，除了「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」與「研究發展與進修」之外，不同年齡的受訪教師在「教師專業發展」其餘三個依變項的 $F(3, 495) = 4.57、4.48、2.93$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = 0.02$ 達統計顯著，表示不同年齡的受訪教師在「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」的分數有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「敬業精神與態度」方面，「41-50 歲」($M = 4.42$) 及「51 歲(含)以上」($M = 4.57$) 的受訪教師分數均顯著高於「31-40 歲」($M = 4.28$) 的受訪教師；在「人際關係與互動」方面，「41-50 歲」($M = 4.35$) 的受訪教師分數顯著高於「31-40 歲」($M = 4.20$) 的受訪教師；在「整體教師專業發展」方面，不同年齡的教師分數均無顯著差異存在 ($p > .05$)，代表四個年齡的分組兩兩之間並無明顯差異。綜合來看，教師在「敬業精神與態度」與「人際關係與互動」上以「41-50 歲」年齡層教師表現最佳。

但對於不同年齡的受訪教師在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」與「研究發展與進修」的 F 檢定未達統計顯著 ($p > .05$)，表示受訪教師對於自己在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」與「研究發展與進修」的表現不會因為年齡不同而有所不同。統計分析結果如表 4-14 所示。

表 4-14

不同年齡在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	年齡	描述性統計量			變異數分析摘要						Scheffé 法事後 比較
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值	
課程 設計 與教 學	(1) 30(含)歲以下	26	4.11	0.38	組間	0.88	3	0.29	1.47	.222	
	(2) 31-40 歲	195	4.12	0.49	組內	99.06	495	0.20			
	(3) 41-50 歲	250	4.18	0.42	總和	99.95	498				
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.29	0.39							
班級 經營 與 輔導	(1) 30(含)歲以下	26	4.19	0.37	組間	1.26	3	0.42	1.98	.117	
	(2) 31-40 歲	195	4.15	0.49	組內	105.31	495	0.21			
	(3) 41-50 歲	250	4.24	0.45	總和	106.57	498				
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.33	0.46							
研究 發展 與進 修	(1) 30(含)歲以下	26	3.81	0.54	組間	1.29	3	0.43	1.40	.243	
	(2) 31-40 歲	195	3.95	0.55	組內	152.29	495	0.31			
	(3) 41-50 歲	250	3.94	0.57	總和	153.57	498				
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.12	0.52							
敬業 精神 與態 度	(1) 30(含)歲以下	26	4.26	0.53	組間	3.52	3	1.17	4.57**	.004	3,4>1
	(2) 31-40 歲	195	4.28	0.51	組內	126.90	495	0.26			
	(3) 41-50 歲	250	4.42	0.50	總和	130.42	498				
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.57	0.52							
人際 關係 與互 動	(1) 30(含)歲以下	26	4.11	0.56	組間	3.46	3	1.15	4.48**	.004	3,4>1
	(2) 31-40 歲	195	4.20	0.52	組內	127.51	495	0.26			
	(3) 41-50 歲	250	4.35	0.50	總和	130.97	498				
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.41	0.47							
整體 教師 專業 發展	(1) 30(含)歲以下	26	4.10	0.42	組間	1.64	3	0.55	2.93*	.033	n.s.
	(2) 31-40 歲	195	4.14	0.45	組內	92.61	495	0.19			
	(3) 41-50 歲	250	4.23	0.42	總和	94.26	498				
	(4) 51 歲 (含) 以上	28	4.34	0.41							

註：n.s.為 non-significant，表示 F 顯著但事後比較卻不顯著

(三) 不同最高學歷教師在教師專業發展之差異

本研究以單因子變異數分析來探討不同學歷的國小教師在教師專業發展上的差異情形。如表 4-15 所示，最高學歷不同的受訪教師在「教師專業發展」所有依變項上的 $F(2,498)=0.81、0.24、2.39、0.21、0.03、0.57$ ， $p > .05$ ， $\eta^2=0.01$ ，表示最高學歷不同的受訪教師對於自己在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」上的表現皆沒有顯著差異存在，亦代表「教師專業發展」的情形不會因為最高學歷不同而有所不同。

表 4-15

不同學歷教師在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	最高學歷	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
課程設計 與教學	(1) 一般大學	93	4.18	0.49	組間	0.32	2	0.16	0.81	.447
	(2) 師範院校	180	4.12	0.43	組內	100.02	498	0.20		
	(3) 研究所以上	228	4.18	0.44	總和	100.35	500			
班級經營 與輔導	(1) 一般大學	93	4.22	0.50	組間	0.10	2	0.05	0.24	.788
	(2) 師範院校	180	4.19	0.45	組內	107.26	498	0.22		
	(3) 研究所以上	228	4.22	0.46	總和	107.36	500			
研究發展 與進修	(1) 一般大學	93	3.90	0.55	組間	1.45	2	0.73	2.39	.093
	(2) 師範院校	180	3.90	0.54	組內	151.34	498	0.30		
	(3) 研究所以上	228	4.01	0.56	總和	152.79	500			
敬業精神 與態度	(1) 一般大學	93	4.36	0.54	組間	0.11	2	0.06	0.21	.809
	(2) 師範院校	180	4.35	0.51	組內	129.75	498	0.26		
	(3) 研究所以上	228	4.39	0.49	總和	129.86	500			
人際關係 與互動	(1) 一般大學	93	4.27	0.53	組間	0.02	2	0.01	0.03	.970
	(2) 師範院校	180	4.28	0.51	組內	131.32	498	0.26		
	(3) 研究所以上	228	4.29	0.51	總和	131.34	500			
整體教師 專業發展	(1) 一般大學	93	4.18	0.46	組間	0.21	2	0.11	0.57	.568
	(2) 師範院校	180	4.17	0.42	組內	94.04	498	0.19		
	(3) 研究所以上	228	4.22	0.43	總和	94.25	500			

註：一般大學含師資班及教育學程，師範院校含師大、教育大學、師院及師專，

研究所以上含四十學分班、碩士、博士

(四) 不同服務年資教師在教師專業發展之差異

本研究以單因子變異數分析來探討不同服務年資的國小教師在教師專業發展上的差異情形。由表 4-16 可知，除了「課程設計與教學」與「研究發展與進修」之外，不同服務年資的受訪教師在「教師專業發展」其餘四個依變項的 $F(3, 498) = 2.90、3.08、5.27、3.15$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = 0.02$ 達統計顯著，表示不同服務年資的受訪教師在「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」的分數有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「班級經營與輔導」與「整體教師專業發展」方面，服務年資為「21 年(含)以上」($M = 4.29, 4.28$) 的受訪教師分數均顯著高於服務年資「11-20 年」($M = 4.15, 4.15$) 的受訪教師；在「敬業精神與態度」方面，服務年資為「21 年(含)以上」($M = 4.46$) 的受訪教師分數顯著高於服務年資「6-10 年」($M = 4.27$) 的受訪教師；在「人際關係與互動」方面，服務年資為「21 年(含)以上」($M = 4.41$) 的受訪教師分數顯著高於服務年資「6-10 年」($M = 4.21$) 及「11-20 年」($M = 4.24$) 的受訪教師。綜合結果可知，服務年資達 21 年以上的教師在「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」的表現情形較為良好。

但對於不同服務年資的受訪教師在「課程設計與教學」與「研究發展與進修」的 F 檢定未達統計顯著 ($p > .05$)，表示受訪教師對於自己在「課程設計與教學」與「研究發展與進修」的表現情形不會因為服務年資不同而有所不同。統計分析結果如表 4-16 所示。

表 4-16

不同服務年資教師在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	服務年資	描述性統計量			變異數分析摘要						Scheffé 法事後 比較
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值	
課程 設計 與教 學	(1) 5年(含)以下	25	4.17	0.43	組間	1.29	3	0.43	2.17	.090	
	(2) 6-10年	91	4.14	0.52	組內	98.33	498	0.20			
	(3) 11-20年	227	4.11	0.43	總和	99.62	501				
	(4) 21年(含)以上	159	4.23	0.42							
班級 經營 與輔 導	(1) 5年(含)以下	25	4.22	0.49	組間	1.83	3	0.61	2.90*	.034	4>3
	(2) 6-10年	91	4.19	0.48	組內	104.79	498	0.21			
	(3) 11-20年	227	4.15	0.46	總和	106.62	501				
	(4) 21年(含)以上	159	4.29	0.44							
研究 發展 與進 修	(1) 5年(含)以下	25	3.90	0.57	組間	1.02	3	0.34	1.11	.343	
	(2) 6-10年	91	3.97	0.56	組內	152.07	498	0.31			
	(3) 11-20年	227	3.90	0.52	總和	153.09	501				
	(4) 21年(含)以上	159	4.00	0.59							
敬業 精神 與態 度	(1) 5年(含)以下	25	4.38	0.58	組間	2.36	3	0.79	3.08*	.027	4>2
	(2) 6-10年	91	4.27	0.49	組內	127.25	498	0.26			
	(3) 11-20年	227	4.34	0.50	總和	129.61	501				
	(4) 21年(含)以上	159	4.46	0.51							
人際 關係 與互 動	(1) 5年(含)以下	25	4.15	0.61	組間	4.02	3	1.34	5.27**	.001	4>2,3
	(2) 6-10年	91	4.21	0.50	組內	126.57	498	0.25			
	(3) 11-20年	227	4.24	0.50	總和	130.58	501				
	(4) 21年(含)以上	159	4.41	0.49							
整體 教師 專業 發展	(1) 5年(含)以下	25	4.17	0.49	組間	1.74	3	0.58	3.15*	.025	4>3
	(2) 6-10年	91	4.16	0.46	組內	91.82	498	0.18			
	(3) 11-20年	227	4.15	0.41	總和	93.56	501				
	(4) 21年(含)以上	159	4.28	0.42							

註：* $p < .05$, ** $p < .01$

(五) 擔任不同職務的教師在教師專業發展上的差異

本研究以單因子變異數分析來探討擔任不同職務的國小教師在教師專業發展上的差異情形。由表 4-17 可知，除了「課程設計與教學」之外，擔任職務不同的受訪教師在「教師專業發展」其餘五個依變項的 $F(3, 491) = 4.32、8.66、5.33、7.05、6.40$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = 0.04$ 達統計顯著，表示不同擔任職務的受訪教師在「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」的分數有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「班級經營與輔導」與「敬業精神與態度」方面，擔任「教師兼主任」($M = 4.32, 4.52$) 的受訪教師分數均顯著高於擔任「科任教師」($M = 4.02, 4.13$) 的受訪教師；在「研究發展與進修」與「整體教師專業發展」方面，擔任「教師兼主任」($M = 4.14, 4.33$) 的受訪教師分數顯著高於擔任「級任教師」($M = 3.84, 4.16$) 及「科任教師」($M = 3.73, 3.99$) 的受訪教師；在「人際關係與互動」方面，擔任「教師兼主任」($M = 4.45$) 的受訪教師分數顯著高於擔任「級任教師」($M = 4.24$) 及「科任教師」($M = 4.02$) 的受訪教師。同時，擔任「教師兼組長」($M = 4.29$) 的受訪教師分數顯著高於擔任「科任教師」($M = 4.02$) 的受訪教師。綜合上述結果，兼任主任的教師對於自己在「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」所認知的表現情形最為良好。

但對於擔任職務不同的受訪教師在「課程設計與教學」的 F 檢定未達統計顯著 ($p > .05$)，表示受訪教師對於自己在「課程設計與教學」的表現不會因為擔任職務不同而有所不同。統計分析結果如表 4-17 所示。

表 4-17

擔任不同職務的教師在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	擔任職務	描述性統計量			變異數分析摘要						Scheffé 法事後 比較
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值	
課程 設計 與教 學	(1) 級任教師	205	4.15	0.45	組間	1.21	3	0.40	2.08	.102	
	(2) 科任教師	35	4.03	0.49	組內	95.30	491	0.19			
	(3) 教師兼組長	170	4.14	0.43	總和	96.51	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.24	0.40							
班級 經營 與輔 導	(1) 級任教師	205	4.22	0.46	組間	2.68	3	0.89	4.32**	.005	4>2
	(2) 科任教師	35	4.02	0.46	組內	101.41	491	0.21			
	(3) 教師兼組長	170	4.16	0.46	總和	104.08	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.32	0.44							
研究 發展 與進 修	(1) 級任教師	205	3.84	0.58	組間	7.54	3	2.51	8.66***	<.001	4>1,2
	(2) 科任教師	35	3.73	0.61	組內	142.41	491	0.29			
	(3) 教師兼組長	170	4.00	0.50	總和	149.95	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.14	0.48							
敬業 精神 與態 度	(1) 級任教師	205	4.34	0.53	組間	4.04	3	1.35	5.33**	.001	4>2
	(2) 科任教師	35	4.13	0.53	組內	124.14	491	0.25			
	(3) 教師兼組長	170	4.37	0.49	總和	128.18	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.52	0.44							
人際 關係 與互 動	(1) 級任教師	205	4.24	0.52	組間	5.34	3	1.78	7.05***	<.001	4>1,2
	(2) 科任教師	35	4.02	0.59	組內	123.97	491	0.25			3>2
	(3) 教師兼組長	170	4.29	0.49	總和	129.31	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.45	0.44							
整體 教師 專業 發展	(1) 級任教師	205	4.16	0.44	組間	3.45	3	1.15	6.40***	<.001	4>1,2
	(2) 科任教師	35	3.99	0.47	組內	88.33	491	0.18			
	(3) 教師兼組長	170	4.19	0.41	總和	91.78	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.33	0.38							

註：** $p < .01$, *** $p < .001$

(六) 不同學校地區的教師在教師專業發展之差異

本研究以單因子變異數分析來探討不同學校地區的國小教師在教師專業發展上的差異情形。由表 4-18 可知，除了「課程設計與教學」與「研究發展與進修」 $F(3, 501) = 5.85, 3.35, p < .05, \eta^2 = 0.03$ 達統計顯著之外，學校地區不同的受訪教師在「教師專業發展」其餘四個依變項的 F 檢定皆未達統計顯著($p > .05$)，表示學校地區不同的受訪教師在「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」的分數皆沒有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「課程設計與教學」方面，學校位於「第一區」($M = 4.27$) 的受訪教師分數顯著高於學校位於「第三區」($M = 4.09$) 及「第四區」($M = 4.06$) 的受訪教師；在「研究發展與進修」方面，學校地區不同的受訪教師分數無顯著差異存在 ($p > .05$)，代表四個學校地區類別的分組兩兩之間並無明顯差異。綜合結果可知，「第一區」的學校教師認為自己在課程設計與教學上的發展較佳。統計分析結果如表 4-18 所示。

表 4-18

不同學校地區的教師在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	學校地區	描述性統計量			變異數分析摘要						Scheffé 法事後 比較
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值	
課程 設計 與教 學	(1) 第一區	162	4.27	0.48	組間	3.40	3	1.13	5.85***	<.001	1>3,4
	(2) 第二區	133	4.14	0.40	組內	97.13	501	0.19			
	(3) 第三區	121	4.09	0.45	總和	100.54	504				
	(4) 第四區	89	4.06	0.40							
班級 經營 與輔 導	(1) 第一區	162	4.29	0.48	組間	1.58	3	0.53	2.48	.060	
	(2) 第二區	133	4.18	0.42	組內	106.33	501	0.21			
	(3) 第三區	121	4.17	0.46	總和	107.91	504				
	(4) 第四區	89	4.16	0.47							
研究 發展 與進 修	(1) 第一區	162	4.01	0.59	組間	3.04	3	1.01	3.35*	.019	n.s.
	(2) 第二區	133	4.01	0.52	組內	151.40	501	0.30			
	(3) 第三區	121	3.89	0.54	總和	154.44	504				
	(4) 第四區	89	3.82	0.54							
敬業 精神 與態 度	(1) 第一區	162	4.37	0.53	組間	0.09	3	0.03	0.12	.951	
	(2) 第二區	133	4.38	0.51	組內	131.33	501	0.26			
	(3) 第三區	121	4.35	0.50	總和	131.42	504				
	(4) 第四區	89	4.35	0.49							
人際 關係 與互 動	(1) 第一區	162	4.32	0.53	組間	1.05	3	0.35	1.34	.262	
	(2) 第二區	133	4.27	0.52	組內	130.75	501	0.26			
	(3) 第三區	121	4.21	0.51	總和	131.79	504				
	(4) 第四區	89	4.33	0.46							
整體 教師 專業 發展	(1) 第一區	162	4.25	0.46	組間	1.09	3	0.36	1.95	.121	
	(2) 第二區	133	4.20	0.41	組內	93.74	501	0.19			
	(3) 第三區	121	4.14	0.44	總和	94.84	504				
	(4) 第四區	89	4.14	0.41							

註：n.s.為 non-signidficant，表示 F 顯著但事後比較卻不顯著

(七) 不同學校規模的教師在教師專業發展之差異

本研究以單因子變異數分析來探討擔任不同學校規模的國小教師在教師專業發展上的差異情形。由表 4-19 可知，除了「班級經營與輔導」達統計顯著之外 $F(4,499) = 0.46$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = 0.02$ ，學校規模不同的受訪教師在「教師專業發展」其餘五個依變項的 F 檢定皆未達統計顯著 ($p > .05$)，表示學校規模不同的受訪教師在「課程設計與教學」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」的分數皆沒有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「班級經營與輔導」方面，學校規模不同的受訪教師分數無顯著差異存在 ($p > .05$)，代表五個學校規模類別的分組兩兩之間並無明顯差異。由此可知，學校規模並非影響教師對於自我教師專業發展上程度不同的主要差異因子。統計分析結果如表 4-19 所示。

表 4-19

不同學校規模的教師在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	學校規模	描述性統計量			變異數分析摘要					Scheffé 法	
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值	事後比較
課程 設計 與教 學	(1)12 班以下	66	4.14	0.38	組間	1.73	4	0.43	2.20	.068	
	(2) 13-24 班	93	4.12	0.40	組內	98.27	499	0.20			
	(3) 25-36 班	101	4.24	0.43	總和	100.00	503				
	(4) 37-48 班	116	4.21	0.50							
	(5)49 班以上	128	4.09	0.46							
班級 經營 與輔 導	(1)12 班以下	66	4.23	0.38	組間	2.08	4	0.52	.46*	.045	n.s.
	(2) 13-24 班	93	4.19	0.43	組內	105.42	499	0.21			
	(3) 25-36 班	101	4.31	0.47	總和	107.50	503				
	(4) 37-48 班	116	4.23	0.50							
	(5)49 班以上	128	4.12	0.47							
研究 發展 與進 修	(1)12 班以下	66	4.00	0.49	組間	2.24	4	0.56	1.85	.119	
	(2) 13-24 班	93	3.98	0.49	組內	151.55	499	0.30			
	(3) 25-36 班	101	4.00	0.58	總和	153.79	503				
	(4) 37-48 班	116	3.97	0.54							
	(5)49 班以上	128	3.84	0.61							
敬業 精神 與態 度	(1)12 班以下	66	4.32	0.45	組間	2.29	4	0.57	2.23	.065	
	(2) 13-24 班	93	4.42	0.49	組內	127.96	499	0.26			
	(3) 25-36 班	101	4.48	0.51	總和	130.24	503				
	(4) 37-48 班	116	4.33	0.51							
	(5)49 班以上	128	4.31	0.53							
人際 關係 與互 動	(1)12 班以下	66	4.28	0.47	組間	1.12	4	0.28	1.08	.368	
	(2) 13-24 班	93	4.32	0.51	組內	130.16	499	0.26			
	(3) 25-36 班	101	4.35	0.51	總和	131.28	503				
	(4) 37-48 班	116	4.22	0.50							
	(5)49 班以上	128	4.26	0.54							
整體 教師 專業 發展	(1)12 班以下	66	4.19	0.36	組間	1.32	4	0.33	1.77	.133	
	(2) 13-24 班	93	4.21	0.40	組內	92.89	499	0.19			
	(3) 25-36 班	101	4.28	0.43	總和	94.21	503				
	(4) 37-48 班	116	4.19	0.45							
	(5)49 班以上	128	4.12	0.46							

註：n.s. 為 non-significant，表示 F 顯著但事後比較卻不顯著

(八) 不同學校歷史的教師在教師專業發展之差異

本研究以單因子變異數分析來探討擔任不同學校規模的國小教師在教師專業發展上的差異情形。學校歷史不同的受訪教師在「教師專業發展」所有依變項上的 $F(3,499) = 0.22、0.05、0.09、0.13、0.41、0.05$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = 0.01$ ，表示學校歷史不同的受訪教師在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」上的發展情形皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於自己「教師專業發展」的情形不會因為學校歷史長短不同而有所不同。統計分析結果如表 4-20 所示。

表 4-20

不同學校歷史的教師在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	學校歷史	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
課程設計與教學	(1) 10 年以下	22	4.14	0.48	組間	0.13	3	0.04	0.22	.883
	(2) 11-20 年	74	4.19	0.44	組內	100.36	499	0.20		
	(3) 21-40 年	50	4.14	0.44	總和	100.49	502			
	(4) 41 年以上	357	4.15	0.45						
班級經營與輔導	(1) 10 年以下	22	4.19	0.39	組間	0.03	3	0.01	0.05	.987
	(2) 11-20 年	74	4.22	0.44	組內	107.71	499	0.22		
	(3) 21-40 年	50	4.20	0.48	總和	107.74	502			
	(4) 41 年以上	357	4.21	0.47						
研究發展與進修	(1) 10 年以下	22	3.94	0.52	組間	0.08	3	0.03	0.09	.968
	(2) 11-20 年	74	3.93	0.56	組內	152.69	499	0.31		
	(3) 21-40 年	50	3.97	0.56	總和	152.77	502			
	(4) 41 年以上	357	3.95	0.55						
敬業精神與態度	(1) 10 年以下	22	4.37	0.47	組間	0.10	3	0.03	0.13	.943
	(2) 11-20 年	74	4.35	0.57	組內	130.14	499	0.26		
	(3) 21-40 年	50	4.34	0.59	總和	130.24	502			
	(4) 41 年以上	357	4.38	0.49						
人際關係與互動	(1) 10 年以下	22	4.19	0.60	組間	0.33	3	0.11	0.41	.744
	(2) 11-20 年	74	4.25	0.53	組內	130.96	499	0.26		
	(3) 21-40 年	50	4.30	0.53	總和	131.28	502			
	(4) 41 年以上	357	4.29	0.50						
整體教師專業發展	(1) 10 年以下	22	4.16	0.43	組間	0.03	3	0.01	0.05	.985
	(2) 11-20 年	74	4.19	0.45	組內	94.43	499	0.19		
	(3) 21-40 年	50	4.19	0.46	總和	94.46	502			
	(4) 41 年以上	357	4.20	0.43						

(九) 不同校長性別的教師在教師專業發展之差異

本研究以單因子變異數分析來探討擔任不同學校校長性別的國小教師在教師專業發展上的差異情形。由表 4-21 可知，學校校長性別不同的受訪教師在「教師專業發展」六個依變項上的 t 檢定皆未達統計顯著 ($p > .05$)，表示學校校長性別不同的受訪教師在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「整體教師專業發展」上皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於自己在「教師專業發展」的發展情形不會因為學校校長性別之不同而有所不同。統計分析結果如表 4-21 所示。

表 4-21

不同校長性別的教師在整體教師專業發展及各層面之差異分析

層面	校長性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
課程設計與教學	(1) 男	332	4.15	0.44	-0.62	.538
	(2) 女	169	4.18	0.47		
班級經營與輔導	(1) 男	332	4.19	0.46	-1.49	.137
	(2) 女	169	4.25	0.46		
研究發展與進修	(1) 男	332	3.94	0.55	-0.55	.585
	(2) 女	169	3.97	0.57		
敬業精神與態度	(1) 男	332	4.38	0.51	0.74	.458
	(2) 女	169	4.34	0.52		
人際關係與互動	(1) 男	332	4.26	0.51	-1.29	.196
	(2) 女	169	4.32	0.52		
整體教師專業發展	(1) 男	332	4.18	0.43	-0.71	.476
	(2) 女	169	4.21	0.44		

三、不同背景變項之國小教師在學校效能之差異分析

(一) 不同性別的教師在學校效能之差異

本研究以 t 考驗來探討不同性別國小教師在學校效能之差異情形。由表 4-22 可知，不同性別的受訪教師在「學生學習表現」及「家長社區參與」上的 t 檢定達統計顯著 ($t = 2.42, 2.24, p < .05$)，表示不同性別的受訪教師在「學生學習表現」及「家長社區參與」的分數有顯著差異存在，男性的分數 ($M = 3.89, 4.03$)

顯著高於女性的分數 ($M = 3.77, 3.91$)，亦表現男老師認為學校在效能表現上較佳。

而不同性別的受訪教師在其餘「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」變項上的 t 檢定皆未達統計顯著 ($p > .05$)，表示教師對於學校在「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」的效能表現並不會因為性別不同而有不同的感受。

表 4-22

不同性別的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
行政領導與溝通	(1) 男	194	4.07	0.52	1.39	.164
	(2) 女	311	4.00	0.60		
教師教學與專業	(1) 男	194	4.13	0.47	-0.40	.687
	(2) 女	311	4.15	0.46		
學生學習表現	(1) 男	194	3.89	0.54	2.42*	.016
	(2) 女	311	3.77	0.55		
家長社區參與	(1) 男	194	4.03	0.55	2.24*	.026
	(2) 女	311	3.91	0.56		
學校環境規劃	(1) 男	194	4.01	0.56	0.71	.481
	(2) 女	311	3.97	0.58		
整體學校效能	(1) 男	194	4.02	0.40	1.68	.093
	(2) 女	311	3.96	0.44		

註：* $p < .05$

(二) 不同年齡的教師在學校效能之差異

本研究以單因子變異數分析來探討不同年齡國小教師在學校效能之差異情形。由表 4-23 可知，不同年齡的受訪教師在「學校效能」所有依變項上的 $F(3,495) = 1.81、0.65、2.16、0.77、1.88、1.76$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = 0.01$ ，表示不同年齡的受訪教師在「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」上皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於學效在「學校效能」的效能表現並不會因為年齡不同而有不同的感受。統計分析結果如表 4-23 所示。

表 4-23

不同年齡的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	年齡	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
行政 領導 與溝 通	(1) 30(含)歲以下	26	4.13	0.70	組間	1.75	3	0.58	1.81	.145
	(2) 31-40 歲	195	3.96	0.54	組內	159.86	495	0.32		
	(3) 41-50 歲	250	4.04	0.56	總和	161.61	498			
	(4) 51 歲(含)以上	28	4.18	0.70						
教師 教學 與專 業	(1) 30(含)歲以下	26	4.24	0.40	組間	0.42	3	0.14	0.65	.583
	(2) 31-40 歲	195	4.12	0.48	組內	107.38	495	0.22		
	(3) 41-50 歲	250	4.15	0.46	總和	107.81	498			
	(4) 51 歲(含)以上	28	4.19	0.49						
學生 學習 表現	(1) 30(含)歲以下	26	3.83	0.59	組間	1.94	3	0.65	2.16	.092
	(2) 31-40 歲	195	3.74	0.58	組內	148.16	495	0.30		
	(3) 41-50 歲	250	3.87	0.51	總和	150.10	498			
	(4) 51 歲(含)以上	28	3.75	0.54						
家長 社區 參與	(1) 30(含)歲以下	26	3.97	0.52	組間	0.72	3	0.24	0.77	.513
	(2) 31-40 歲	195	3.91	0.56	組內	155.46	495	0.31		
	(3) 41-50 歲	250	3.99	0.56	總和	156.19	498			
	(4) 51 歲(含)以上	28	3.92	0.57						
學校 環境 規劃	(1) 30(含)歲以下	26	4.06	0.57	組間	1.85	3	0.62	1.88	.133
	(2) 31-40 歲	195	3.91	0.57	組內	162.83	495	0.33		
	(3) 41-50 歲	250	4.02	0.58	總和	164.68	498			
	(4) 51 歲(含)以上	28	4.08	0.55						
整體 學校 效能	(1) 30(含)歲以下	26	4.04	0.45	組間	0.95	3	0.32	1.76	.154
	(2) 31-40 歲	195	3.93	0.43	組內	88.79	495	0.18		
	(3) 41-50 歲	250	4.01	0.41	總和	89.74	498			
	(4) 51 歲(含)以上	28	4.02	0.43						

(三) 不同最高學歷的教師在學校效能之差異

由表 4-24 可知，最高學歷不同的受訪教師在「學校效能」所有依變項上的 $F(2,498)=1.64、0.31、0.36、0.64、0.69、0.40$ ， $p > .05$ ， $\eta^2=0.01$ ，表示最高學歷不同的受訪教師在「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」上皆沒有顯著差異存在，統計分析結果如表 4-24 所示。

表 4-24

不同學歷的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	最高學歷	描述性統計量			變異數分析摘要					
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
行政 領導 與溝 通	(1) 一般大學	93	3.93	0.63	組間	1.05	2	0.53	1.64	.195
	(2) 師範院校	180	4.05	0.53	組內	159.86	498	0.32		
	(3) 研究所以上	228	4.04	0.56	總和	160.91	500			
教師 教學 與專 業	(1) 一般大學	93	4.18	0.46	組間	0.13	2	0.07	0.31	.736
	(2) 師範院校	180	4.13	0.47	組內	107.21	498	0.22		
	(3) 研究所以上	228	4.14	0.46	總和	107.34	500			
學生 學習 表現	(1) 一般大學	93	3.77	0.49	組間	0.22	2	0.11	0.36	.698
	(2) 師範院校	180	3.83	0.52	組內	149.30	498	0.30		
	(3) 研究所以上	228	3.82	0.58	總和	149.52	500			
家長 社區 參與	(1) 一般大學	93	3.91	0.54	組間	0.40	2	0.20	0.64	.530
	(2) 師範院校	180	3.95	0.52	組內	155.70	498	0.31		
	(3) 研究所以上	228	3.99	0.59	總和	156.10	500			
學校 環境 規劃	(1) 一般大學	93	3.95	0.62	組間	0.45	2	0.23	0.69	.504
	(2) 師範院校	180	4.02	0.55	組內	165.04	498	0.33		
	(3) 研究所以上	228	3.97	0.58	總和	165.50	500			
整體 學校 效能	(1) 一般大學	93	3.95	0.43	組間	0.14	2	0.07	0.40	.674
	(2) 師範院校	180	3.99	0.39	組內	89.17	498	0.18		
	(3) 研究所以上	228	3.99	0.44	總和	89.31	500			

(四) 不同服務年資的教師在學校效能之差異

本研究以單因子變異數分析來探討不同服務年資的國小教師在學校效能上的差異情形。服務年資不同的受訪教師在「學校效能」所有依變項上的 $F(3,498) = 1.15、0.43、1.11、1.77、0.64、1.54$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = 0.01$ ，表示不同服務年資的受訪教師在「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」上皆沒有顯著差異存在，

表 4-25

不同服務年資的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	服務年資	人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
行政 領導 與溝 通	(1) 5 年(含)以下	25	4.12	0.74	組間	1.11	3	0.37	1.15	.330
	(2) 6-10 年	91	3.99	0.54	組內	160.58	498	0.32		
	(3) 11-20 年	227	3.98	0.52	總和	161.69	501			
	(4) 21 年(含)以上	159	4.08	0.62						
教師 教學 與專 業	(1) 5 年(含)以下	25	4.22	0.48	組間	0.27	3	0.09	0.43	.733
	(2) 6-10 年	91	4.12	0.42	組內	105.62	498	0.21		
	(3) 11-20 年	227	4.13	0.47	總和	105.90	501			
	(4) 21 年(含)以上	159	4.16	0.47						
學生 學習 表現	(1) 5 年(含)以下	25	3.92	0.54	組間	1.00	3	0.33	1.11	.344
	(2) 6-10 年	91	3.78	0.60	組內	149.42	498	0.30		
	(3) 11-20 年	227	3.78	0.54	總和	150.42	501			
	(4) 21 年(含)以上	159	3.86	0.53						
家長 社區 參與	(1) 5 年(含)以下	25	4.04	0.66	組間	1.66	3	0.55	1.77	.152
	(2) 6-10 年	91	3.91	0.53	組內	155.29	498	0.31		
	(3) 11-20 年	227	3.91	0.55	總和	156.94	501			
	(4) 21 年(含)以上	159	4.03	0.57						
學校 環境 規劃	(1) 5 年(含)以下	25	4.02	0.77	組間	0.64	3	0.21	0.64	.592
	(2) 6-10 年	91	3.95	0.54	組內	165.84	498	0.33		
	(3) 11-20 年	227	3.96	0.57	總和	166.48	501			
	(4) 21 年(含)以上	159	4.03	0.58						
整體 學校 效能	(1) 5 年(含)以下	25	4.06	0.56	組間	0.83	3	0.28	1.54	.203
	(2) 6-10 年	91	3.95	0.41	組內	89.09	498	0.18		
	(3) 11-20 年	227	3.95	0.40	總和	89.92	501			
	(4) 21 年(含)以上	159	4.03	0.44						

(五) 擔任不同職務的教師在學校效能之差異

由 4-26 可知，除了「教師教學與專業」、「學生學習表現」與「學校環境規劃」之外，現任職務不同的受訪教師在「學校效能」其餘三個依變項的 F 檢定達統計顯著 $F(3, 491) = 11.25、4.11、3.40$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = 0.04$ ，表示擔任職務不同的受訪教師在「行政領導與溝通」、「家長社區參與」及「整體學校效能」的分數有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「行政領導與溝通」方面，擔任「教師兼主任」($M = 4.26$)的受訪教師分數均顯著高於擔任「級任教師」($M = 3.88$)及「科任教師」($M = 3.90$)的受訪教師。同時，擔任「教師兼組長」($M = 4.09$)的受訪教師分數顯著高於擔任「級任教師」($M = 3.88$)的受訪教師；在「家長社區參與」方面，擔任「教師兼主任」($M = 4.10$)的受訪教師分數顯著高於擔任「科任教師」($M = 3.78$)的受訪教師；在「整體學校效能」方面，擔任「教師兼主任」($M = 4.09$)的受訪教師分數顯著高於擔任「級任教師」($M = 3.93$)的受訪教師。綜合結果，教師兼主任者認為學校在「行政領導與溝通」、「家長社區參與」及「整體學校效能」的效能表現較佳。

但對於擔任職務不同的受訪教師在「教師教學與專業」、「學生學習表現」與「學校環境規劃」的 F 檢定未達統計顯著 ($p > .05$)，表示受訪教師對於學校在「教師教學與專業」、「學生學習表現」與「學校環境規劃」的效能表現不會因為擔任職務不同而有不同的感受。統計分析結果如表 4-26 所示。

表 4-26

擔任不同職務的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	擔任職務	描述性統計量			變異數分析摘要						Scheffé 法事後 比較
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值	
行政 領導 與溝 通	(1) 級任教師	205	3.88	0.60	組間	10.30	3	3.43	11.25***	<.001	4>1,2 3>1
	(2) 科任教師	35	3.90	0.59	組內	149.84	491	0.31			
	(3) 教師兼組長	170	4.09	0.52	總和	160.14	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.26	0.49							
教師 教學 與專 業	(1) 級任教師	205	4.16	0.46	組間	0.42	3	0.14	0.67	.572	
	(2) 科任教師	35	4.05	0.51	組內	103.29	491	0.21			
	(3) 教師兼組長	170	4.13	0.47	總和	103.71	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.17	0.42							
學生 學習 表現	(1) 級任教師	205	3.76	0.56	組間	0.94	3	0.31	1.09	.354	
	(2) 科任教師	35	3.89	0.55	組內	141.66	491	0.29			
	(3) 教師兼組長	170	3.85	0.52	總和	142.60	494				
	(4) 教師兼主任	85	3.82	0.49							
家長 社區 參與	(1) 級任教師	205	3.90	0.53	組間	3.73	3	1.24	4.11*	.007	4>2
	(2) 科任教師	35	3.78	0.60	組內	148.52	491	0.30			
	(3) 教師兼組長	170	4.00	0.55	總和	152.25	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.10	0.57							
學校 環境 規劃	(1) 級任教師	205	3.95	0.60	組間	2.40	3	0.80	2.42	.066	
	(2) 科任教師	35	3.87	0.53	組內	162.58	491	0.33			
	(3) 教師兼組長	170	3.97	0.60	總和	164.98	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.12	0.48							
整體 學校 效能	(1) 級任教師	205	3.93	0.43	組間	1.79	3	0.60	3.40*	.018	4>1
	(2) 科任教師	35	3.90	0.45	組內	86.21	491	0.18			
	(3) 教師兼組長	170	4.00	0.42	總和	88.01	494				
	(4) 教師兼主任	85	4.09	0.38							

註：* $p < .05$, *** $p < .001$

(六) 不同學校地區的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

由表 4-27 可知，除了「學生學習表現」達統計顯著之外 $F(3, 501) = 3.47$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = 0.02$ ，學校地區不同的受訪教師在「學校效能」其餘五個依變項的 F 檢定皆未達統計顯著 ($p > .05$)，表示學校地區不同的受訪教師在「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」的分數皆沒有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「學生學習表現」方面，學校位於「第一區」($M = 3.91$) 的教師分數顯著高於學校位於「第三區」($M = 3.70$) 的受訪教師，表示第一區的學校教師認為學校在「學生學習表現」的效能表現較佳。統計分析結果如表 4-27 所示。

表 4-27

不同學校地區的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	學校地區	描述性統計量			變異數分析摘要						事後比較 (Scheffé)
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值	
行政 領導 與溝 通	(1) 第一區	162	4.00	0.56	組間	1.24	3	0.41	1.29	.278	
	(2) 第二區	133	4.02	0.54	組內	161.47	501	0.32			
	(3) 第三區	121	4.10	0.59	總和	162.71	504				
	(4) 第四區	89	3.96	0.59							
教師 教學 與專 業	(1) 第一區	162	4.16	0.47	組間	0.08	3	0.03	0.12	.950	
	(2) 第二區	133	4.15	0.45	組內	108.29	501	0.22			
	(3) 第三區	121	4.13	0.46	總和	108.37	504				
	(4) 第四區	89	4.13	0.48							
學生 學習 表現	(1) 第一區	162	3.91	0.52	組間	3.07	3	1.02	3.47*	.016	1>3
	(2) 第二區	133	3.82	0.56	組內	147.69	501	0.29			
	(3) 第三區	121	3.70	0.62	總和	150.76	504				
	(4) 第四區	89	3.77	0.44							
家長 社區 參與	(1) 第一區	162	3.97	0.55	組間	0.04	3	0.01	0.04	.989	
	(2) 第二區	133	3.96	0.59	組內	157.82	501	0.32			
	(3) 第三區	121	3.95	0.60	總和	157.85	504				
	(4) 第四區	89	3.95	0.47							
學校 環境 規劃	(1) 第一區	162	4.03	0.56	組間	0.99	3	0.33	0.99	.396	
	(2) 第二區	133	3.98	0.54	組內	165.91	501	0.33			
	(3) 第三區	121	3.99	0.60	總和	166.89	504				
	(4) 第四區	89	3.90	0.62							
整體 學校 效能	(1) 第一區	162	4.01	0.42	組間	0.33	3	0.11	0.62	.604	
	(2) 第二區	133	3.99	0.41	組內	90.26	501	0.18			
	(3) 第三區	121	3.97	0.48	總和	90.59	504				
	(4) 第四區	89	3.94	0.37							

(七) 不同學校規模的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

由表 4-28 可知，除了「家長社區參與」與「整體學校效能」之外，學校規模不同的受訪教師在「學校效能」其餘四個依變項的 F 檢定達統計顯著 $F(4, 499) = 3.82、3.22、7.43、3.65$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = 0.05$ ，表示學校規模不同的受訪教師在「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」與「學校環境規劃」的分數有顯著的差異存在。

經 Scheffé 法事後比較得知，在「行政領導與溝通」與「學校環境規劃」方面，學校規模為「25-36 班」($M = 4.13, 4.11$)的受訪教師分數均顯著高於學校規模為「49 班以上」($M = 3.88, 3.85$)的受訪教師；在「教師教學與專業」方面，不同學校規模組間的教師分數無顯著差異存在 ($p > .05$)，代表五個規模類別的分組兩兩之間並無明顯差異；在「學生學習表現」方面，學校規模「25-36 班」($M = 3.87$)及「37-48 班」($M = 3.88$)的受訪教師分數均顯著高於「12 班以下」($M = 3.56$)的受訪教師。同時，學校規模「49 班以上」($M = 3.93$)的受訪教師分數也顯著高於「12 班以下」($M = 3.56$)及「13-24 班」($M = 3.69$)的受訪教師。綜合結果，學校規模介於 25-36 班的教師認為學校在「行政領導與溝通」、「學生學習表現」與「學校環境規劃」上的效能表現較佳。

但對於學校規模不同的受訪教師在「家長社區參與」與「整體學校效能」的 F 檢定未達統計顯著 ($p > .05$)，表示受訪教師對於學校在「家長社區參與」與「整體學校效能」的效能表現不會因為學校規模不同而有不同的感受。統計分析結果如表 4-28 所示。

表 4-28

不同學校規模的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	學校規模	描述性統計量			變異數分析摘要						事後比較 (Scheffé)
		人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值	
行政 領導 與溝 通	(1) 12 班以下	66	4.13	0.59	組間	4.82	4	1.21	3.82**	.005	3>5
	(2) 13-24 班	93	4.06	0.65	組內	157.62	499	0.32			
	(3) 25-36 班	101	4.13	0.47	總和	162.44	503				
	(4) 37-48 班	116	4.01	0.54							
	(5) 49 班以上	128	3.88	0.57							
教師 教學 與專 業	(1) 12 班以下	66	4.25	0.45	組間	2.69	4	0.67	3.22*	.013	n.s.
	(2) 13-24 班	93	4.22	0.44	組內	104.36	499	0.21			
	(3) 25-36 班	101	4.18	0.44	總和	107.05	503				
	(4) 37-48 班	116	4.08	0.47							
	(5) 49 班以上	128	4.07	0.48							
學生 學習 表現	(1) 12 班以下	66	3.56	0.58	組間	8.47	4	2.12	7.43***		3,4>1 5>1,2
	(2) 13-24 班	93	3.69	0.60	組內	142.25	499	0.29		<.001	
	(3) 25-36 班	101	3.87	0.47	總和	150.72	503				
	(4) 37-48 班	116	3.88	0.52							
	(5) 49 班以上	128	3.93	0.52							
家長 社區 參與	(1) 12 班以下	66	3.90	0.63	組間	1.11	4	0.28	0.88	.475	
	(2) 13-24 班	93	3.97	0.61	組內	156.74	499	0.31			
	(3) 25-36 班	101	4.04	0.53	總和	157.85	503				
	(4) 37-48 班	116	3.91	0.56							
	(5) 49 班以上	128	3.96	0.51							
學校 環境 規劃	(1) 12 班以下	66	4.08	0.56	組間	4.74	4	1.18	3.65**	.006	3>5
	(2) 13-24 班	93	3.98	0.63	組內	162.15	499	0.32			
	(3) 25-36 班	101	4.11	0.52	總和	166.89	503				
	(4) 37-48 班	116	3.97	0.51							
	(5) 49 班以上	128	3.85	0.62							
整體 學校 效能	(1) 12 班以下	66	3.98	0.43	組間	0.92	4	0.23	1.29	.273	
	(2) 13-24 班	93	3.98	0.50	組內	89.54	499	0.18			
	(3) 25-36 班	101	4.06	0.37	總和	90.46	503				
	(4) 37-48 班	116	3.97	0.40							
	(5) 49 班以上	128	3.94	0.42							

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .01$

(八) 不同學校歷史的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

學校歷史不同的受訪教師在「學校效能」所有依變項上的 $F(3,499)=2.10$ 、 0.52 、 0.70 、 0.39 、 2.37 、 0.55 ， $\eta^2=0.02$ ，表示學校歷史不同的受訪教師在「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」上皆沒有顯著差異存在，亦代表教師對於學校在「學校效能」的表現情形不會因為學校歷史長短不同而有不同的感受。

表 4-29

不同學校歷史的教師在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	學校歷史	人數	平均數	標準差	SV	SS	df	MS	F 值	p 值
行政 領導 與溝 通	(1) 10 年以下	22	4.14	0.56	組間	2.02	3	0.67	2.10	.099
	(2) 11-20 年	74	3.89	0.58	組內	159.65	499	0.32		
	(3) 21-40 年	50	3.99	0.62	總和	161.66	502			
	(4) 41 年以上	357	4.05	0.55						
教師 教學 與專 業	(1) 10 年以下	22	4.12	0.40	組間	0.33	3	0.11	0.52	.670
	(2) 11-20 年	74	4.09	0.44	組內	107.46	499	0.22		
	(3) 21-40 年	50	4.18	0.38	總和	107.79	502			
	(4) 41 年以上	357	4.16	0.48						
學生 學習 表現	(1) 10 年以下	22	3.89	0.46	組間	0.63	3	0.21	0.70	.554
	(2) 11-20 年	74	3.87	0.46	組內	149.08	499	0.30		
	(3) 21-40 年	50	3.74	0.54	總和	149.70	502			
	(4) 41 年以上	357	3.81	0.57						
家長 社區 參與	(1) 10 年以下	22	4.01	0.61	組間	0.36	3	0.12	0.39	.762
	(2) 11-20 年	74	3.95	0.44	組內	156.54	499	0.31		
	(3) 21-40 年	50	4.03	0.56	總和	156.91	502			
	(4) 41 年以上	357	3.95	0.58						
學校 環境 規劃	(1) 10 年以下	22	4.25	0.50	組間	2.33	3	0.78	2.37	.070
	(2) 11-20 年	74	3.96	0.57	組內	163.59	499	0.33		
	(3) 21-40 年	50	3.86	0.67	總和	165.92	502			
	(4) 41 年以上	357	3.99	0.56						
整體 學校 效能	(1) 10 年以下	22	4.08	0.43	組間	0.30	3	0.10	0.55	.646
	(2) 11-20 年	74	3.95	0.37	組內	89.41	499	0.18		
	(3) 21-40 年	50	3.96	0.45	總和	89.70	502			
	(4) 41 年以上	357	3.99	0.43						

(九) 教師知覺不同校長性別在整體學校效能及各層面之差異分析

由表 4-30 可知，學校校長性別不同的受訪教師在「行政領導與溝通」上的 t 檢定達統計顯著 ($t=2.19, p < .05$)，表示學校校長性別不同的受訪教師在「行政領導與溝通」的分數有顯著差異存在，男性的分數 ($M=4.06$) 顯著高於女性的分數 ($M=3.95$)，表示在男校長裡的學校教師認為學校在「行政領導與溝通」的效能表現會比較良好。

而校長性別不同的受訪教師在其餘「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」變項上的 t 檢定皆未達統計顯著 ($p > .05$)，表示教師對於學校在「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」及「整體學校效能」的效能表現並不會因為校長性別不同而有不同的感受。統計分析結果如表 4-30 所示。

表 4-30

教師知覺不同校長性別在整體學校效能及各層面之差異分析

層面	校長性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
行政領導與溝通	(1) 男	332	4.06	0.54	2.19*	.029
	(2) 女	169	3.95	0.62		
教師教學與專業	(1) 男	332	4.13	0.45	-1.18	.239
	(2) 女	169	4.18	0.49		
學生學習表現	(1) 男	332	3.82	0.53	0.55	.585
	(2) 女	169	3.80	0.57		
家長社區參與	(1) 男	332	3.94	0.57	-1.00	.317
	(2) 女	169	3.99	0.55		
學校環境規劃	(1) 男	332	3.99	0.55	0.19	.848
	(2) 女	169	3.98	0.63		
整體學校效能	(1) 男	332	3.99	0.42	0.14	.886
	(2) 女	169	3.98	0.43		

註：* $p < .05$

第三節 國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之相關研究

本節旨在探討國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能之相關情形，分析變項間的積差相關，以瞭解變項間的相關程度。相關程度標準參照值參考吳明隆（2009）的積差相關判別表，相關係數絕對值 $r < .40$ ，關聯程度為「低度相關」； $.40 \leq r \leq .70$ 關聯程度為「中度相關」； $r \geq .70$ 關聯程度為「高度相關」。

由表 4-31 可知，和校長正向領導相比，教師專業發展與學校效能有較高的相關程度。其中「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」與「教師教學與專業」相關程度最高，此與（吳志仁，2011；吳佩珊，2006；邱美雲，2010；徐玉珊，2007；郭梨玉，2011；陳維寧，2011；陳燕嬌，2006；黃國城，2011；蔡德旺，2006；謝詹億，2008）的研究結果相同。另外，雖然校長的正向領導與學校效能也有正相關存在，但是相關係數略低於教師專業發展，代表雖然校長正向領導表現越好，學校效能也會越好，但整體而言，正相關的程度並不若教師專業發展能力強。

表 4-31

校長正向領導、教師專業發展與學校效能之積差相關分析彙整

變項名稱	行政領導 與溝通	教師教學 與專業	學生學習 表現	家長社區 參與	學校環境 規劃	整體 學校效能
營造正向氣氛	.41*	.38*	.37*	.42*	.41*	.51*
建立正向關係	.42*	.42*	.38*	.45*	.43*	.53*
善用正向溝通	.44*	.44*	.39*	.48*	.46*	.56*
培養正向意義	.43*	.44*	.39*	.45*	.47*	.56*
整體校長正向領導	.45*	.44*	.40*	.47*	.46*	.57*
課程設計與教學	.37*	.53*	.44*	.42*	.43*	.56*
班級經營與輔導	.39*	.55*	.41*	.43*	.46*	.57*
研究發展與進修	.43*	.49*	.42*	.41*	.41*	.55*
敬業精神與態度	.47*	.58*	.47*	.48*	.48*	.63*
人際關係與互動	.45*	.58*	.39*	.49*	.44*	.60*
整體教師專業發展	.49*	.63*	.49*	.51*	.51*	.67*

註：* $p < .05$

第四節 國小校長正向領導與教師專業發展對學校效能之預測力

本節旨在探討校長正向領導、教師專業發展對學校效能之預測力，研究採用逐步多元迴歸來探究校長正向領導、教師專業發展是否能有效預測學校效能。

一、國小校長正向領導與教師專業發展對學校效能的多元迴歸分析

逐步多元迴歸分析較同時進入法(enter)易找到最有預測力的變項，也可以避免共線性的影響(邱皓政, 2010)，所以本研究採逐步多元分析，自變項的效果獨立檢視後，取最強的預測變項進入模式。

自變項可能存在多元共線性(multicollinearity)問題，因此本研究對選入的自變項進行共線性診斷(Collinearity diagnostics)，計算各自變項的容忍度(Tolerance)及變異數膨脹因素(Variance inflation factor, VIF)以判斷變項是否可能存在多元共線性問題。邱皓政(2010)指出VIF大於5時，自變項之間就有很高的相關，若VIF大於10時，表示共線性已經嚴重威脅參數估計的穩定性。而本研究由統計結果得知，各自變項的容忍值介於0.10至0.42之間皆大於0.1，VIF值皆小於10，因此可知自變項間並無嚴重的多元共線性問題存在，可繼續進行後續迴歸結果的解釋。

(一) 國小校長正向領導與教師專業發展對「行政領導與溝通」之解釋力

由表4-32可知，國小校長正向領導與教師專業發展的九個預測變項，對學校效能之「行政領導與溝通」有顯著預測力的變項共有五個，依序為「敬業精神與態度」、「善用正向溝通」、「研究發展與進修」、「人際關係與互動」、「培養正向意義」，五個預測變項與學校效能之「行政領導與溝通」效標變項的多元相關係數為.56，決定係數(R^2)為.31，因而五個預測變項共可有效解釋「行政領導與溝通」31%的變異量，其中，最具預測力者為「敬業精神與態度」預測變項，其個別變異量為23%。

從標準化迴歸係數而言，迴歸模式中的五個預測變項之 β 值分別為.15、.14、.13、.14、.14，可得知「敬業精神與態度」、「善用正向溝通」、「研

究發展與進修」、「人際關係與互動」、「培養正向意義」五個預測變項對「行政領導與溝通」之影響是正向的。

表 4-32

校長正向領導與教師專業發展對行政領導與溝通之解釋力分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	R ² 增加量	F 值	標準化 係數(β)	t 值	共線性統計量	
							允差	VIF
敬業精神與態度	.47	.23	.23	146.47*	.15*	2.19*	0.28	3.16
善用正向溝通	.53	.28	.06	98.83*	.14*	1.90	0.12	3.69
研究發展與進修	.55	.30	.02	70.86*	.13*	2.51*	0.42	1.90
人際關係與互動	.55	.30	.01	54.65*	.14*	2.29*	0.33	2.87
培養正向意義	.56	.31	.01	44.78*	.14*	2.00*	0.23	3.64

註：* $p < .05$

因此，「假設 5-1」國小校長正向領導與教師專業發展對行政領導與溝通有正向顯著解釋力。

(二) 國小校長正向領導與教師專業發展對「教師教學與專業」之解釋力

由表 4-33 可知，國小校長正向領導與教師專業發展的九個預測變項，對學校效能之「教師教學與專業」有顯著預測力的變項共有四個，依序為「人際關係與互動」、「培養正向意義」、「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」，四個預測變項與學校效能之「教師教學與專業」效標變項的多元相關係數為.65，決定係數 (R²) 為.42，因而四個預測變項共可有效解釋「教師教學與專業」42%的變異量，其中，最具預測力者為「人際關係與互動」預測變項，其個別變異量為 34%。

從標準化迴歸係數而言，迴歸模式中的四個預測變項之 β 值分別為.26、.19、.17、.16，可得知，「人際關係與互動」、「培養正向意義」、「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」之影響是正向的。

表 4-33

校長正向領導與教師專業發展對教師教學與專業之解釋力分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	R ² 增加量	F 值	標準化 係數(β)	t 值	共線性統計量	
							允差	VIF
人際關係與互動	.58	.34	.34	257.29*	.26	4.49***	0.33	2.95
培養正向意義	.63	.39	.06	163.45*	.19	4.84***	0.23	1.32
班級經營與輔導	.65	.42	.02	119.25*	.17	3.31***	0.28	2.33
敬業精神與態度	.65	.42	.01	92.32*	.16	2.67**	0.28	3.25

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(三) 國小校長正向領導與教師專業發展對「學生學習表現」之解釋力

由表 4-34 可知，國小校長正向領導與教師專業發展的九個預測變項，對學校效能之「學生學習表現」有顯著預測力的變項共有四個，依序為「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「研究發展與進修」、「課程設計與教學」，四個預測變項與學校效能之「學生學習表現」效標變項的多元相關係數為.53，決定係數(R²)為.28，因而四個預測變項共可有效解釋「學生學習表現」28%的變異量，其中，最具預測力者為「敬業精神與態度」預測變項，其個別變異量為 22%。

從標準化迴歸係數而言，迴歸模式中的五個預測變項之β值分別為.21、.19、.12、.12，可得知「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「研究發展與進修」、「課程設計與教學」四個預測變項對「學生學習表現」之影響是正向的。

表 4-34

校長正向領導與教師專業發展對學生學習表現之解釋力分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	R ² 增加量	F 值	標準化 係數(β)	t 值	共線性統計量	
							允差	VIF
敬業精神與態度	.47	.22	.22	141.47*	.21	3.72***	0.28	2.32
培養正向意義	.51	.26	.04	86.99*	.19	4.41***	0.23	1.31
研究發展與進修	.52	.27	.02	63.06**	.12	2.14*	0.42	2.24
課程設計與教學	.53	.28	.01	48.57*	.12	2.00*	0.29	2.53

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(四) 國小校長正向領導與教師專業發展對「家長社區參與」之解釋力

由表 4-35 可知，國小校長正向領導與教師專業發展的九個預測變項，對學校效能之「家長社區參與」有顯著預測力的變項共有三個，依序為「人際關係與互動」、「善用正向溝通」、「敬業精神與態度」，個預測變項與學校效能之「家長社區參與」效標變項的多元相關係數為.58，決定係數 (R^2) 為.34，因而三個預測變項共可有效解釋「家長社區參與」34%的變異量，其中，最具預測力者為「人際關係與互動」預測變項，其個別變異量為 24%。

從標準化迴歸係數而言，迴歸模式中的三個預測變項之 β 值分別為.24、.09、.01，可得知「人際關係與互動」、「善用正向溝通」、「敬業精神與態度」三個預測變項對「家長社區參與」之影響是正向的。

表 4-35

校長正向領導與教師專業發展對家長社區參與之解釋力分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R^2)	R^2 增加量	F 值	標準化 係數(β)	t 值	共線性統計量	
							允差	VIF
人際關係與互動	.49	.24	.24	155.29*	.24	4.03***	0.33	2.68
善用正向溝通	.57	.33	.09	122.27*	.31	7.37***	0.12	1.31
敬業精神與態度	.58	.34	.01	84.16*	.15	2.38*	0.28	2.87

註：* $p < .05$, *** $p < .001$

(五) 國小校長正向領導與教師專業發展對「學校環境規劃」之解釋力

由表 4-36 可知，國小校長正向領導與教師專業發展的九個預測變項，對學校效能之「學校環境規劃」有顯著預測力的變項共有三個，依序為「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「班級經營與輔導」，三個預測變項與學校效能之「學校環境規劃」效標變項的多元相關係數為.57，決定係數 (R^2) 為.32，因而三個預測變項共可有效解釋「學校環境規劃」32%的變異量，其中，最具預測力者為「敬業精神與態度」預測變項，其個別變異量為 23%。

從標準化迴歸係數而言，迴歸模式中的三個預測變項之 β 值分別

為.23、.29、.17，可得知「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「班級經營與輔導」三個預測變項對「學校環境規劃」之影響是正向的。

表 4-36

國小校長正向領導與教師專業發展對學校環境規劃之解釋力分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	R ² 增加量	F 值	標準化 係數(β)	t 值	共線性統計量	
							允差	VIF
敬業精神與態度	.48	.23	.23	152.84*	.23	4.19***	0.28	2.17
培養正向意義	.56	.31	.08	111.81*	.29	6.77***	0.23	1.32
班級經營與輔導	.57	.32	.01	79.34*	.17	3.20**	0.28	2.11

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(六) 國小校長正向領導與教師專業發展對「整體學校效能」之解釋力

由表 4-37 可知，國小校長正向領導與教師專業發展的九個預測變項，對學校效能之「整體學校效能」有顯著預測力的變項共有五個，依序為「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「人際關係與互動」、「研究發展與進修」、「善用正向溝通」，五個預測變項與「整體學校效能」的多元相關係數為.73，決定係數 (R²) 為.53，因而五個預測變項共可有效解釋「整體學校效能」53%的變異量。

從標準化迴歸係數而言，迴歸模式中的五個預測變項之 β 值分別為.23、.19、.19、.14、.16，可得知「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「人際關係與互動」、「研究發展與進修」、「善用正向溝通」五個預測變項對「整體學校效能」之影響是正向的。

表 4-37

國小校長正向領導與教師專業發展對整體學校效能之解釋力分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R ²)	R ² 增加量	F 值	標準化 係數(β)	t 值	共線性統計量	
							允差	VIF
敬業精神與態度	.63	.40	.40	338.26*	.23	4.23***	0.28	3.16
培養正向意義	.70	.49	.09	241.62*	.19	3.23**	0.23	3.64
人際關係與互動	.72	.51	.02	175.42*	.19	3.57***	0.33	2.87
研究發展與進修	.72	.52	.01	136.76*	.14	3.31***	0.42	1.90
善用正向溝通	.73	.53	.01	112.21*	.16	2.68**	0.12	3.69

註：* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

第五節 國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能 之結構方程模式驗證分析

本研究之 SEM 分析程序為根據 Anderson 和 Gerbing (1998) 所提出的兩個步驟程序，第一個步驟使用驗證性因素分析(即測量模式)，檢測研究架構模型，發展出一個適配度佳的測量模式；第二個步驟再進一步分析理論之因果模式，以檢測潛在變數間的因果關係。

壹、模式適配度的檢核指標

有關模式適配度的檢核指標，Bogozzi 和 Yi 認為理論模式與實際資料是否契合，須同時考慮到三個因素：基本適配度指標 (preliminary fit criteria)、整體模式適配度指標 (overall model fit) (SEM 的外在品質檢核) 及模式內在結構適配度指標 (fit of internal structural model) (SEM 的內在品質檢核) (邱皓政, 2010)。指標內容說明如下：

一、基本適配度指標 (preliminary fit criteria)

Bogozzi 和 Yi (1988) 認為在評鑑模式適配度之前，必須先檢查「違犯估計」，也就是說，估計係數是否超出可接受的範圍。他提出的違犯估計項目有：(1) 不能有負的誤差變異數；(2) 誤差變異必須達到顯著水準。(3) 估計參數之間的相關係數的絕對值不能太接近 1；(4) 潛在變項與測量指標之因素負荷量 (factor loadings) 最好介於 .50 至 .95 之間。(5) 標準誤不能太大。當通過違犯估計的檢查之後，就可以進入整體適配度的評鑑。

二、整體模式適配度指標 (overall model fit)

Hair 和 Black (1998) 認為整體模式適配度評估分為三類：絕對適配度測量 (absolute fit measurement)、增值適配度測量 (incremental fit measurement)、簡約適配度測量 (parsimonious fit measurement)。

在假設模型與樣本資料適配度的統計量檢核中，主要以卡方考驗值的顯著與否為標準，本研究中的卡方值 χ^2 為 292.84 (自由度為 74)，達顯著水準 ($p < .05$)，表示理論模式並不適配，導致理論模式遭受拒絕。然而，在以 χ^2 檢驗理論模式

的適切性時，需要注意幾個問題，第一、利用 χ^2 來進行假設模型的統計檢驗，並無法推翻不良的模型以支持特定的模型，只能確認虛無假設是否成立；第二、 χ^2 會受到自由度的影響，當自由度愈大時， χ^2 值愈大，也就是所估計的參數數目愈多，影響一個假設模型的因素就愈多，而造成假設模型契合度不佳的可能性就愈大；第三、 χ^2 與樣本數有關，若樣本數太大或太小，以卡方考驗值作為模式適配度的檢定指標值的效度會不佳（邱皓政，2010）。因此本研究以 χ^2 值、 χ^2/df 、GFI、AGFI、SRMR 等指標，作為評估「絕對適配度測量」的標準。在「增值適配度測量」指標方面，以 NFI、NNFI、RFI、IFI 及 CFI 等指標作為評估增值適配度測量的標準。在「簡約適配度測量」指標方面，以 PGFI、PNFI、PCFI、等作為簡約適配度評估的標準。

三、模式內在結構適配度指標（fit of internal structural model）

吳明隆和張毓仁（2010）指出，從指標變項的信度檢驗來看，多元相關係數的平方（ R^2 ）， R^2 的值愈高，且達顯著，表示指標變項能被其潛在變項解釋的變異量愈多，反之， R^2 的值愈低，且未達顯著，表示指標變項的信度不佳。從指標變項效度檢驗來看，測量模式中指標變項的因素負荷量均達顯著，表示指標變項能有效的反應出所要測量的構念，其次是測量誤差要愈小愈好，且達顯著，表示指標變項反應潛在變項時，有誤差存在的實質意義。

本研究「模式內在結構適配度指標」係參考 Bogozzi 和 Yi（1988）所提出的檢核標準為依據，來判斷模式之內在品質（引自黃芳銘，2009）。

（一）觀察變項的項目信度（individual item reliability）， R^2 在 .50 以上，亦即 λ 值應等於或大於 .71 以上。

（二）潛在變項的組合信度（composite reliability）係內部一致性指標，主要在評估潛在構念指標一致性的程度，組合信度愈高，表示測量指標之間有高度的內在關係。組合信度的標準最好在 .60 以上，.70 為適中，.80 為良好，.90 為最佳。

（三）潛在變項的平均變異數抽取量（average variance extracted）代表指標變項可以有效反應其潛在變項的程度，應在 .50 以上。

(四) 所有參數統計量的估計值均達到顯著水準。

(五) 標準化殘差 (standardized residuals, SR) 的絕對值小於 3。

(六) 修正指標 (modification indices) 小於 3.84 (AMOS 的預設值為 4)。

貳、模式的適配度考驗

經由相關文獻歸納整理，本研究所發展出的理論模式架構圖如圖 5-1 所示，結構模式包含潛在自變項與潛在依變項，潛在自變項包括兩個構面：第一構面是校長正向領導，包括「營造正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」、「培養正向意義」等四個層面；第二個構面是教師專業發展，包括「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」等五個層面；而潛在依變項係指「行政領導與溝通」、「教師教學與專業」、「學生學習表現」、「家長社區參與」、「學校環境規劃」等五個層面。

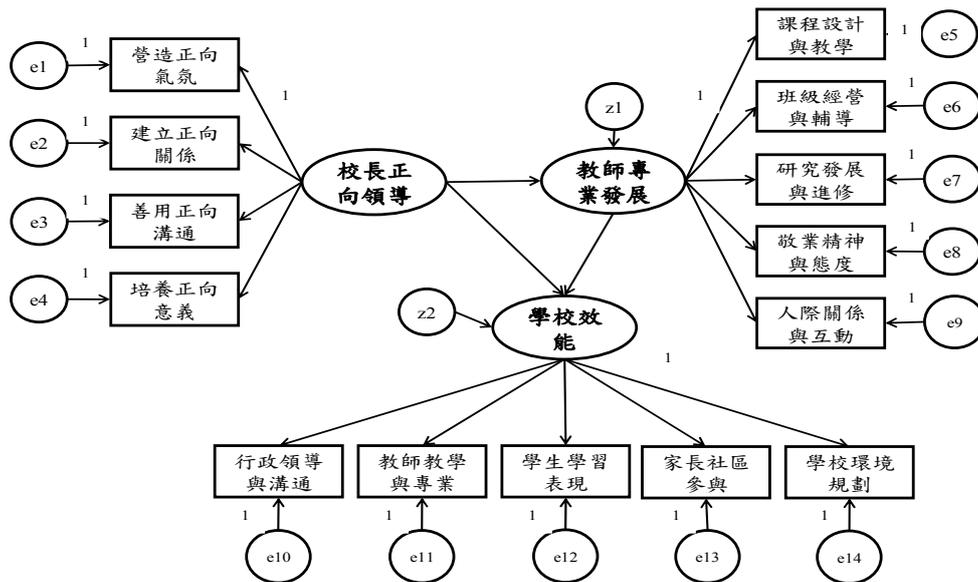


圖 5-1 校長正向領導、教師專業發展與學校效能之關係模式架構

參、結構模式之驗證性因素分析 (confirmatory factor analysis ; CFA)

結構模式的評鑑是確認外衍與內衍變項的解釋或預測關係是否成立。本研究問卷包含校長正向領導、教師專業發展、學校效能等三個構面，先檢驗初始模式

是否與資料適配。首先，以測定樣本進行初始模式與觀察資料的適配度考驗，並以最大概似估計法（Maximum likelihood, ML）進行參數估計。由表 5-1 的相關矩陣得知，17 個觀察變項之相關係數均達.001 的顯著水準，表示觀察變項之間有著密切的關係存在。

表 5-1

校長正向領導、教師專業發展與學校效能觀察變項相關矩陣

研究變項	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
A.營造正向氣氛	1																
B.建立正向關係	.90	1															
C.善用正向溝通	.89	.92	1														
D.培養正向意義	.82	.86	.85	1													
E.整體校長正向領導	.95	.97	.96	.93	1												
F.課程設計與教學	.41	.39	.40	.41	.42	1											
G.班級經營與輔導	.42	.42	.44	.44	.45	.80	1										
H.研究發展與進修	.36	.38	.40	.41	.41	.71	.69	1									
I.敬業精神與態度	.45	.48	.48	.47	.49	.70	.71	.65	1								
J.人際關係與互動	.38	.39	.42	.38	.41	.65	.70	.63	.79	1							
K.整體教師專業發展	.46	.47	.49	.48	.50	.88	.89	.85	.89	.87	1						
L.行政領導與溝通	.41	.42	.44	.43	.45	.37	.39	.43	.47	.45	.49	1					
M.教師教學與專業	.38	.42	.44	.44	.44	.53	.55	.49	.58	.58	.63	.55	1				
N.學生學習表現	.37	.38	.39	.39	.40	.44	.41	.42	.47	.39	.49	.37	.47	1			
O.家長社區參與	.42	.45	.48	.45	.47	.42	.43	.41	.48	.49	.51	.47	.51	.58	1		
P.學校環境規劃	.41	.43	.46	.47	.46	.43	.46	.41	.48	.44	.51	.57	.55	.49	.57	1	
Q.整體學校效能	.51	.53	.56	.56	.57	.56	.57	.55	.63	.60	.67	.74	.77	.75	.82	.82	1

資料來源：研究者整理

一、基本適配度指標檢定

本研究之初始模式係由校長正向領導、教師專業發展與學校效能等三個潛在因素所構成，此一模式之未標準化參數估計及標準化參數估計如圖 5-2 及圖 5-3 所示。

圖 5-2

校長正向領導、教師專業發展與學校效能之初始模式（未標準化）

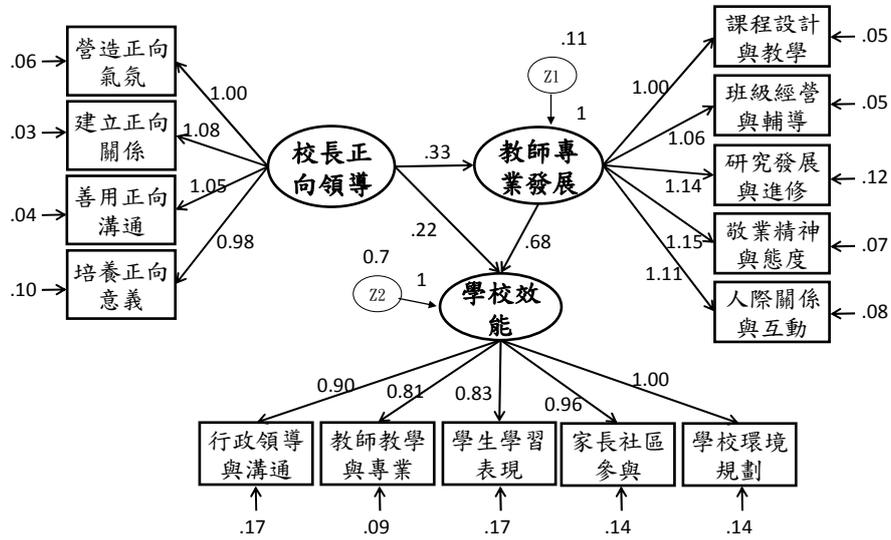
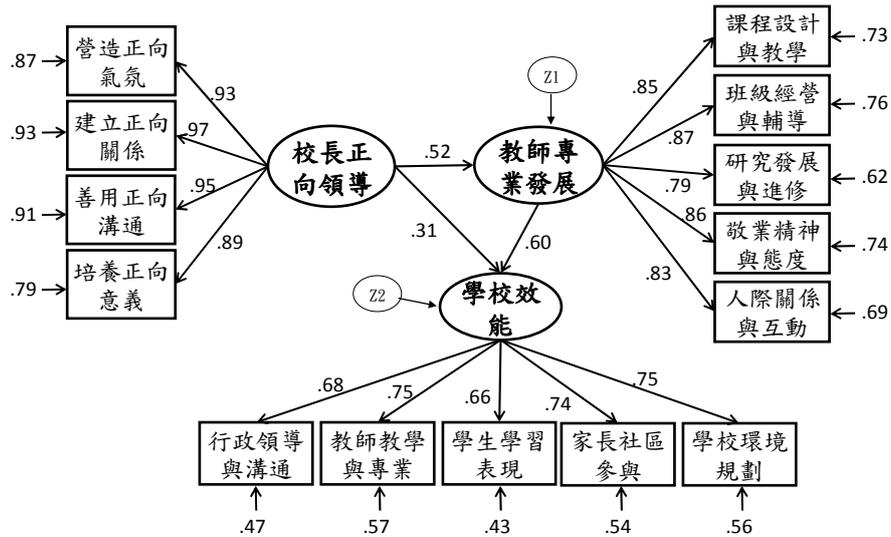


圖 5-3

校長正向領導、教師專業發展與學校效能之初始模式（標準化）



本研究之初始模式各變項之參數估計值將其整理為三個部分，第一部份為校長正向領導、教師專業發展與學校效能初始模式潛在變項與觀察變項間之參數估計，如表 5-2 所示；第二部份為校長正向領導、教師專業發展與學校效能初始模式觀察變項誤差項之參數估計，如表 5-3 所示。第三部份為校長正向領導、教師專業發展與學校效能初始模式潛在變項間之參數估計，如表 5-4 所示。

由表 5-2 的結果顯示，個別觀察變項的因素負荷量介於.66 至.97 之間（其值應介於.50 至.95 之間）。從表 5-3 的結果顯示觀察變項標準誤介於.03 至.17 之間，無標準誤太大的現象。而初始模式潛在變項的誤差變異共有 14 個，皆無負的誤差變異，且均達到顯著水準。

表 5-2

校長正向領導、教師專業發展與學校效能初始模式潛在變項與觀察變項間之參數估計摘要

參數	非標準化 估計值	標準化 S.E.	決斷值 C.R.	P 值	標準化 估計值
學校效能<---教師專業發展	.68	0.05	11.27	***	.60
學校效能<---校長正向領導	.22	0.03	7.06	***	.31
營造正向氣氛<---校長正向領導	1.00	--	29.60	***	.93
建立正向關係<---校長正向領導	1.08	0.02	29.61	***	.97
善用正向溝通<---校長正向領導	1.05	0.02	28.87	***	.95
培養正向意義<---校長正向領導	0.98	0.03	25.51	***	.89
課程設計與教學<---教師專業發展	1.00	--	23.51	***	.85
班級經營與輔導<---教師專業發展	1.06	0.04	24.21	***	.87
研究發展與進修<---教師專業發展	1.14	0.05	20.73	***	.79
敬業精神與態度<---教師專業發展	1.15	0.05	23.82	***	.86
人際關係與互動<---教師專業發展	1.11	0.05	22.39	***	.83
行政領導與溝通<---學校效能	1.00	0.06	16.51	***	.68
教師教學與專業<---學校效能	0.90	0.07	18.84	***	.75
學生學習表現<---學校效能	0.93	0.07	15.69	***	.66
家長社區參與<---學校效能	1.06	0.08	18.34	***	.74
學校環境規劃<---學校效能	1.11	0.06	18.80	***	.75

註：*** $p < .001$

表 5-3

校長正向領導、教師專業發展與學校效能初始模式觀察變項誤差項之參數估計摘要

觀察變項	誤差參數	非標準化 估計值	標準化 S.E.	決斷值 C.R.	P 值
營造正向氣氛	e1	0.06	0.00	12.79	***
建立正向關係	e2	0.03	0.00	8.94	***
善用正向溝通	e3	0.04	0.00	10.87	***
培養正向意義	e4	0.10	0.01	14.12	***
課程設計與教學	e5	0.05	0.00	12.63	***
班級經營與輔導	e6	0.05	0.00	12.13	***
研究發展與進修	e7	0.12	0.01	13.93	***
敬業精神與態度	e8	0.07	0.01	12.42	***
人際關係與互動	e9	0.08	0.01	13.26	***
行政領導與溝通	e10	0.17	0.01	13.88	***
教師教學與專業	e11	0.09	0.01	12.87	***
學生學習表現	e12	0.17	0.01	14.14	***
家長社區參與	e13	0.14	0.01	13.12	***
學校環境規劃	e14	0.14	0.01	12.89	***

*** $p < .001$

表 5-4

校長正向領導、教師專業發展與學校效能初始模式潛在變項間之參數估計摘要

參數	非標準化 估計值	標準化 S.E.	決斷值 C.R.	P 值
校長正向領導→學校效能	0.52	0.03	15.12	***
教師專業發展→學校效能	0.76	0.03	30.07	***
校長正向領導→教師專業發展	0.62	0.03	19.39	***

註：*** $p < .001$

二、整體模式適配度檢定

(一) 絕對適配度測量 (absolute fit measurement)

絕對適配度考驗目的在於檢驗模型可以預測觀察資料的共變數矩陣或相關矩陣的程度。亦即是，評鑑一個模式能夠重製樣本資料的程度。常用的指標有 GFI (良性適配指標, goodness of fit)、SRMR (標準化均方根殘差, standardized root mean square residual)、與 RMSEA (近似誤差均方根, root mean square error of approximation), 分述如下:

(1) GFI 指標: 即是契合度指標 (goodness-of-fit index), 指模型可以解釋觀察資料的比例, 類似於迴歸分析當中的可解釋變異量, AGFI (adjusted GFI) 則類似於迴歸分析中的調整後可解釋變異量; GFI 和 AGFI 越接近 1 表示契合度越佳, 一般認為當 GFI 在 .90 以上表示良好的適配 (邱皓政, 2010), 本研究的 GFI 為 .921 (良好), AGFI 為 .888 (尚可), 顯示本研究模型契合度良好。

(2) SRMR (standardized root mean residual) 指標: 為殘差共變標準化的總和。SRMR 指數數值介於 0 至 1 之間, 當數值低於 .05 時, 表示模型契合度佳, 本模型的 SRMR 值為 .036, 因此本模型表現良好。

(3) RMSEA (root mean square error of approximation) 指標: 係數不受樣本數大小與模型複雜度的影響, 當指數愈小, 表示模型契合度佳, 本研究的 RMSEA 值為 .077, 小於標準值 .08, 表現良好。

(二) 增值適配度測量 (incremental fit measurement)

(1) NFI (normed fit index) 指標: 反應了假設模型與一個觀察變項間沒有任何共變假設的獨立模型的差異程度, NNFI (non-normed fit index) 指標則考慮了自由度的影響, 因此可以避免模型複雜度的影響, 本研究的 NFI 為 .952, NNFI 為 .955, 大於 .90 的標準, 因此模型表現良好。

(2) RFI (relative fit index) 指標: 是由 NFI 衍生出來的, 數值介於 0 與 1 之間, 值越大表示模式適配越好。一般認為當 RFI 大於 .90 時, 表示模式可以接受, 本研究的 RFI 為 .941, 亦大於 .90 的門檻, 顯示模型表現良好。

(3) IFI (incremental fit index) 指標：係為了降低 NFI 對樣本大小的依賴，其特徵是以母群體為基礎的、懲罰複雜模式的、樣本獨立的、以相對於基線模式來評鑑適配的指標。IFI 的數值介於 0 與 1 之間，值越大表示模式適配越好，通常需大於 .90 才代表模式適配良好，本研究的 IFI 為 .964，大於 .90 的門檻，顯示模式適配良好。

(4) CFI (comparative-fit index) 指標：反映了假設模型與無任何共變關係的獨立模型差異程度的量數，也考慮到被檢驗模型與中央卡方分配的離散性。CFI 指數的數值越接近 1 越理想，表示能夠有效改善非中央性的程度。本研究的 CFI 為 .964，已達 .90 的門檻，顯示模型契合度良好。

(三) 簡約適配度測量 (parsimonious fit measurement)

(1) PGFI (Parsimonious Goodness Fit Index)、PNFI (Parsimonious Normed Fit Index) 及 PCFI (Parsimonious Comparative Index) 指標：為簡效適配測量用，其簡效定義為每一個自由度所能達成的較高配適程度，若不做模式比較時，一個適配的模型的值皆應該需大於 .50，本研究的值分別為 .649、.774 及 .784，因此表現皆為良好。

(2) 卡方自由度比 (Normed Chi-Square) 也可用來進行模型間契合度的比較，卡方自由度比越小，表示模型契合度越高，此一比率應為多少才表示模式有整體適配度仍未有共識，有主張小於 3 或小於 2 者，本模型的卡方自由度比為 3.96，表示本模型適配度尚可，不過由於此指標亦會受到樣本數的影響，因此仍須參考其他指標。

表 5-5

校長正向領導、教師專業發展與學校效能整體模式適配度檢定摘要 (N=505)

統計檢定量	適配的標準或臨界值	檢定結果	適配判斷
絕對適配指標			
χ^2 值	$p \geq .05$	292.84***	不佳
χ^2/df	≤ 3	3.96	尚可
RMSEA	$\leq .08$	.07	良好
SRMR	$\leq .08$	.04	良好
GFI	$\geq .90$	.92	良好
AGFI	$\geq .90$	.89	尚可
CN	≥ 200	164	尚可
增值適配指標			
NFI	$\geq .90$	.95	良好
RFI	$\geq .90$	.94	良好
IFI	$\geq .90$	.96	良好
TLI(NNFI)	$\geq .90$	.96	良好
CFI	$\geq .90$	.96	良好
簡效適配指標			
PGFI	$\geq .50$	.65	良好
PNFI	$\geq .50$	.77	良好
PCFI	$\geq .50$	.78	良好

資料來源：結構方程模式－實務應用秘笈 (p.35-36)，吳明隆、張毓仁 (2010)，臺北市：五南。

三、內在結構適配指標檢定

本研究之整體模式分析，內在結構適配指標檢定結果如表 5-6，潛在變項的組合信度「校長正向領導」為.97、「教師專業發展」為.92，「學校效能」為.84，皆在.60 以上，表示本問卷信度良好，測量指標之間有高度內在相關。潛在變項的平均變異數抽取量「校長正向領導」為.88，「教師專業發展」為.71，「學校效能」為.51，皆在.50 以上，表示問卷能有效反應潛在變項上。其他內在結構適配度指標檢定的結果分述如下：

(一) 建構信度驗證

潛在變項的信度檢定採用建構信度 (Construct reliability)，有時候也稱作組合信度 (Component reliability)，其值需大於 0.60，計算公式如下 (黃芳銘，2009)：

$$\rho_c = \frac{(\sum \lambda)^2}{[(\sum \lambda)^2 + \sum(\theta)]}$$

其中 ρ_c 即為建構信度， λ 為觀察變項在潛在變項上的標準化負荷量， θ 為觀察變項的測量誤差。

表 5-6 顯示個別觀察變項的信度 (因素負荷量的平方) 介於 .43 到 .93 間，皆高於 .20，表示所有觀察變項各別都具有良好的信度，建構信度介於 .84 和 .97 之間，符合 .60 以上的要求，表示潛在變項具有相當良好的信度。

(二) 聚合效度驗證

潛在變項的平均變異抽取量 (Average Variance Extracted, AVE) 需大於 .50。平均變異抽取量的計算公式如下 (黃芳銘，2009)：

$$\rho_v = \frac{(\sum \lambda^2)}{[\sum \lambda^2 + \sum(\theta)]}$$

其中 ρ_v 即為 AVE， λ 為觀察變項在潛在變項上的標準化負荷量， θ 為觀察變項的測量誤差。

聚合效度驗證可以從表 5-6 中得知，結果顯示所有觀察變項與對應的潛在變項之標準化因素負荷量 $\langle \lambda \rangle$ 介於 .66 到 .97 之間，所有觀察變項的標準化因素負荷量皆高於 .45 標準，顯示大多數觀察變項皆足以反映其所建構之潛在變項 (黃芳銘，2009)。由表 5-6 可知，三個潛在變項的平均變異抽取量介於 .51 和 .88 之間，表示所有此潛在變項受到觀察變項的貢獻皆高於誤差的貢獻量 (>50%)。綜上所述，所有參數統計量的估計值均達到顯著水準，所有指標皆達適配標準，表示內在結構適配度良好。

表 5-6

校長正向領導、教師專業發展與學校效能整體模式內在結構適配度檢定摘要

潛在變項	觀察變項	因素 負荷量	(R ²) 信度係數	標準誤	CR 值 (t 值)	組合 信度	平均變異 數抽取量
校長正向領導						.97	.88
	營造正向氣氛	.93	.87	--	--		
	建立正向關係	.97	.93	0.02	45.87*		
	善用正向溝通	.95	.91	0.02	43.41*		
	培養正向意義	.89	.79	0.03	33.97*		
教師專業發展						.92	.71
	課程設計與教學	.85	.73	--	--		
	班級經營與輔導	.87	.76	0.04	25.35*		
	研究發展與進修	.79	.62	0.05	21.47*		
	敬業精神與態度	.86	.74	0.05	24.91*		
	人際關係與互動	.83	.69	0.05	23.31*		
學校效能						.84	.51
	行政領導與溝通	.68	.47	--	--		
	教師教學與專業	.75	.57	0.06	14.80*		
	學生學習表現	.66	.43	0.07	13.13*		
	家長社區參與	.74	.54	0.07	14.55*		
	學校環境規劃	.75	.56	0.08	14.78*		
適配標準值		>.60	>.50	<.500	達顯著	>.60	>.500
模式適配判斷		佳	良好	佳	佳	佳	佳

註：* $p < .05$

為了探討「校長正向領導」透過「教師專業發展」影響「學校效能」的間接效果，本研究使用 Shrout 和 Bolger (2002) 建議的拔靴法 (Bootstrapping) 來進一步驗證此間接效果的抽樣變異性 (sampling variability)，「Bootstrapping」可以用來估計任何統計量之標準誤。

表 5-7

間接效果之參數估計

間接效果	拔靴法估計				
	B	SE	β	p	β 之 95%CI
校長正向領導→教師專業發展→學校效能	0.20	0.03	.31**	.002	.25-.38

註：1. ** $p < .01$

2. 本研究拔靴法設定重複抽樣一千次；B 為未標準化迴歸係數；SE 為標準誤； β 為標準化迴歸係數

表 5-8

潛在變數直接與間接效果表

		內衍潛在變數			
		學校效能		教師專業發展	
		效果	t 值	效果	t 值
外 衍 變 數	<u>校長正向領導</u>				
	直接效果	.31	7.06*	---	---
	間接效果	---	---	.31	12.01*
	整體效果	.31	7.06*	.31	12.01*
內 衍 變 數	<u>學校效能</u>				
	直接效果			.60	11.27*
	間接效果			---	
	整體效果			.60	11.27*

註：* $p < .05$

肆、綜合討論

(一) 由表 5-6 可知，三個潛在變項的平均變異抽取量介於 .51 和 .88 之間，表示所有此潛在變項受到觀察變項的貢獻皆高於誤差的貢獻量 (>50%)。所有參數統計量的估計值均達到顯著水準，所有指標皆達適配標準，表示內在結構適配度良好。

因此，「假設 6-1 國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能的理論模式與實證資料適配程度良好」，獲得支持。

(二) 從表 5-8 的結果顯示，「校長正向領導」對於「學校效能」的影響達顯著水準 ($t=7.06$; $p<.05$)，表示「校長正向領導」對「學校效能」有顯著地直接效果，且其迴歸係數為正值，代表當「校長正向領導」的程度越高，「學校效能」的表現會越良好。

因此「假設 6-2」國小校長正向領導對學校效能具有顯著直接效果，獲得支持。

「教師專業發展」對於「學校效能」的影響達顯著水準 ($t=11.27$; $p<.05$)，表示「教師專業發展」對「學校效能」，有顯著地直接效果，且其迴歸係數為正值，代表當「教師專業發展」的程度越良好，「學校效能」的表現會越良好。

因此「假設 6-3」教師專業發展對學校效能具有顯著直接效果，獲得支持。

「校長正向領導」對於「教師專業發展」的影響達顯著水準 ($t=12.01$; $p<.05$)，表示「校長正向領導」對「教師專業發展」，有顯著直接效果，且其迴歸係數為正值，代表當「校長正向領導」的程度越高，「教師專業發展」的表現會越良好。

因此「假設 6-4」國小校長正向領導對教師專業發展有顯著直接效果，獲得支持。

(三) 由表 5-7 可知此間接效果 (未標準化的值) 的重複抽樣一千次的標準誤為 0.03，間接效果 (標準化的值) 的 Biased corrected 的信賴區間介於 .25 ~ .38 未經過 0 達顯著水準 ($p<.05$)，表示「校長正向領導」透過「教師專業發展」影響

「學校效能」的間接效果是存在的。「教師專業發展」是「校長正向領導」影響「學校效能」的中介變項。

因此，「假設 6-5 國小校長正向領導透過教師專業發展對學校效能具有顯著間接效果」，獲得支持。

第五章 結論與建議

本研究以探討臺中市國小校長正向領導、教師專業發展與學校效能為主題，根據文獻探討結果編製問卷，並針對臺中市公立國小教師進行調查，期能了解國小教師對於校長正向領導、教師專業發展與學校效能認知情形之現況、差異、相關及預測情形，並從整合性的觀點來探討校長正向領導、教師專業發展與學校效能模式的結構關係，並驗證模式，以提出適切的學校效能模式，俾供主管教育行政機關、學校、教師及後續研究者之參考。

本章共分為二節，第一節將綜合討論部份整理歸納為結論；第二節則依據所作出的結論提出具體建議。

第一節 結論

本節依據第四章之研究分析結果，茲將歸納如下：

一、國民小學教師對校長正向領導、教師專業發展與學校效能的知覺皆為中上程度

國小教師知覺校長正向領導的各層面與整體上，平均得分達 4.11 分，標準差為 0.64，顯示目前國小教師對校長正向領導的知覺屬中上程度。國小教師在專業發展的各層面與整體上，平均得分為 4.19，標準差為 0.43，顯示目前國小教師專業發展的知覺屬中上程度。國小教師知覺學校效能整體平均得分為 3.98 分，標準差為 0.42，屬於中上程度。

二、國民小學教師知覺校長正向領導以「善用正向溝通」層面最高、知覺教師專業發展以「敬業精神與態度」層面最高、知覺學校效能以「教師教學與專業」層面最高

校長正向領導在「善用正向溝通」($M = 4.14, SD = 0.67$)層面的得分最高，顯示相較於其他校長正向領導的面向，受訪教師最認同校長善用正向溝通的方式。教師專業發展在「敬業精神與態度」($M = 4.37, SD = 0.51$)層面的得分最高，

顯示國小教師均能積極自我追求專業成長的體認。學校效能在「教師教學與專業」(M = 4.14, SD = 0.46)層面的得分最高，顯示國小教師認同提升教師效能，亦可增進學校效能。

三、國民小學教師在校長正向領導上，以「男性」、學校規模「13-24班」、「25-36班」與「37-48班」之中型學校教師有較高的知覺；而不會因為年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校地區、學校歷史、校長性別不同而有差異

本研究結果顯示，國小教師在「性別」、「學校規模」知覺校長正向領導上有顯著差異。男性教師在知覺校長正向領導感受程度高於女性教師；以學校規模而言，學校規模為「13-24班」、「25-36班」與「37-48班」的中型學校教師在知覺校長正向領導高於「49班以上」的教師。

四、國民小學教師在教師專業發展上，以「男性」、「41-50歲」、「服務年資滿21年以上」、「教師兼主任」、「原臺中市」之教師有較高的知覺；而不會因為最高學歷、學校規模、學校歷史、校長性別不同而有差異

本研究結果顯示，國小教師在「性別」、「年齡」、「服務年資」、「擔任職務」、「學校地區」知覺教師專業發展上有顯著差異。男性教師在「研究發展與進修」感受程度高於女性教師；年齡在41-50歲以上的教師在「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」表現較為良好；服務年資達21年以上的教師不管在「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」或是「整體教師專業發展」的表現，都比其他服務年資的教師較為良好；「教師兼主任」在教師專業發展感受程度高於「級任教師」及「科任教師」；「第一區原臺中市區」的教師認為自己在課程設計與教學上的發展較佳。

五、國民小學教師在學校效能上，以「男性」、「教師兼主任」、學校地區「原臺中市」、「山線區」、學校規模「25-36班」、「男性校長」之教師有較高的知覺；但不因年齡、最高學歷、服務年資、學校歷史不同而有差異

本研究結果顯示，國小教師在「性別」、「擔任職務」、「學校地區」、「學校規模」、「校長性別」知覺學校效能上有顯著差異。男性教師在「學生學習表現」、「家

長社區參與」感受程度高於女性教師；以擔任職務而言，「教師兼主任」在學校效能感受程度高於「級任教師」；以學校地區而言，「原臺中市」、「海線區」的教師認為「學生學習表現」良好；以學校規模而言，「25-36班」、「37-48班」的中型學校教師在學校效能感受程度高；以校長性別而言，知覺不同校長性別在學校效能「行政領導與溝通」上有部分顯著差異。

六、校長正向領導、教師專業發展與學校效能三者之間具有中度正相關

(一) 國小校長正向領導與教師專業發展之積差相關分析結果顯示，國小校長正向領導之營造正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、培養正向意義等層面和教師專業發展之課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度、人際關係與互動等五層面，有顯著的中度正相關。

(二) 國小校長正向領導與學校效能之積差相關分析結果顯示，國小校長正向領導之營造正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、培養正向意義等層面和學校效能之行政領導與溝通、教師教學與專業發展、學生學習表現、家長社區參與、學校環境規劃等五層面，有顯著的中度正相關。

(三) 國小教師專業發展與學校效能之積差相關分析結果顯示，教師專業發展之課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度、人際關係與互動等層面，和學校效能之行政領導與溝通、教師教學與專業發展、學生學習表現、家長社區參與、學校環境規劃等五層面，有顯著的中度正相關。

七、校長正向領導與教師專業發展對學校效能均具有預測力

(一) 國小校長正向領導與教師專業發展對「行政領導與溝通」層面有顯著解釋力，國小校長正向領導與教師專業發展中有「敬業精神與態度」、「研究發展與進修」、「人際關係與互動」、「培養正向意義」四個層面對學校效能之「行政領導與溝通」有顯著解釋力，整體解釋量為 30.97%，其中以「敬業精神與態度」的解釋力最大。

(二) 國小校長正向領導與教師專業發展對「教師教學與專業發展」層面有顯著解釋力，國小校長正向領導與教師專業發展中有「人際關係與互動」、「培養正向

意義」、「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」四個層面對學校效能之「教師教學與專業發展」有顯著解釋力，整體解釋量為 42.48%，其中以「人際關係與互動」的解釋力最大。

(三) 國小校長正向領導與教師專業發展對「學生學習表現」層面有顯著解釋力，國小校長正向領導與教師專業發展中有「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「研究發展與進修」、「課程設計與教學」四個層面對學校效能之「學生學習表現」有顯著解釋力，整體解釋量為 27.98%。其中以「敬業精神與態度」的解釋力最大。

(四) 國小校長正向領導與教師專業發展對「家長社區參與」層面有顯著解釋力，國小校長正向領導與教師專業發展中有「人際關係與互動」、「善用正向溝通」、「敬業精神與態度」三個層面對學校效能之「家長社區參與」有顯著解釋力，整體解釋量為 33.51%，其中以「人際關係與互動」的解釋力最大。

(五) 國小校長正向領導與教師專業發展對「學校環境規劃」層面有顯著解釋力，國小校長正向領導與教師專業發展中有「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「班級經營與輔導」三個層面對學校效能之「學校環境規劃」有顯著解釋力，整體解釋量為 32.21%，其中以「敬業精神與態度」的解釋力最大。

(六) 國小校長正向領導與教師專業發展對「整體學校效能」層面有顯著解釋力，國小校長正向領導與教師專業發展中有「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「人際關係與互動」、「研究發展與進修」、「善用正向溝通」等五個變項能有效聯合預測依變項「整體學校效能」，其解釋力達 52.93%。

八、學校效能之理論模式與資料模式適配

本研究之整體模式分析，在內在結構適配度指標的檢定結果，潛在變項的組合信度「校長正向領導」為.97，「教師專業發展」為.92，「學校效能」為.84，皆在.60 以上，表示本問卷信度良好，測量指標之間有高度內在相關。潛在變項的平均變異數抽取量「校長正向領導」為.88，「教師專業發展」為.71，「學校效能」為.51，表示問卷能有效反應潛在變項上。

第二節 建議

壹、對教育行政機關之建議

(一) 重視校長專業發展、提升校長正向領導之能力

由研究結果得知，教師知覺校長正向領導、教師專業發展與學校效能為中上程度，故建議為提高校長教育專業的知識、行為與能力，可規劃有系統的職前培育課程；持續鼓勵優秀女性行政人員的參與遴選校長；設置師傅校長制度，加強初任校長輔導，奠定辦學基礎；設置「校長諮詢服務中心」，提供校長辦學諮詢，增加辦學績效；成立「全國性校長研習中心」，定期調訓校長，提昇其專業成長；規劃「校長專業發展的輔導團」成長課程（楊振昇，2013），方能促進校長專業成長的機會。

(二) 依據地方差異，給予適當的行政支援

由研究結果得知，「原臺中市」、「山線區」的教師認為「學生學習表現」良好。因此得知，行政支援應依地方差異調整，積極輔導各校發展特色。猶如，輔導各校活化利用既有閒置校舍校園空間，充分發揮教育設施之效益；輔導各校結合地區性特色資源，提供參觀與體驗學習處所；輔導各校運用專業人員，規劃在地化特色課程平臺；輔導各特色學校之行銷亮點，整合各縣市或地區的特色與分享等（吳清山，2011）。各校要發展特色，必須重視社區的歷史、地理、人文、語言、生活環境以及風土民情等諸多因素，並利用教師專長，結合內外資源，提供優質化、多元化及豐富化的課程發展素材，才有機會發展各校特色，由於特色課程發展亮麗，學生學習動機提升，學校特色經營方能創新。

(三) 重視教師專業倫理內涵，調整師資培育制度

由研究結果得知，國小校長正向領導與教師專業發展中有「敬業精神與態度」、「培養正向意義」、「人際關係與互動」、「研究發展與進修」、「善用正向溝通」等五個變項能有效聯合預測依變項「整體學校效能」，其解釋力達 52.93%。因此認為，培育具備整體教育專業與專門知能的教師，未來才能夠以系統的、完整的

課程教學方式，將學科知識授予學生。換言之，教師是否能善解人意、主動的關懷學生、是否具觀察力及靈活應變的能力，促進學生發展對自己、他人、學校正向態度、信念與價值，幫助學生導向豐富有效率的生活，教師必須以身作則，才能讓學生見賢思齊，知行合一。吳清山（1997）認為教師要專業，首要具備「專業知能」，但「專業知能」若缺乏「專業自主」便不能發揮其專業，有「專業自主」的同時，更應有「專業倫理」予以規範，以免失衡。而「教師專業倫理」可以透過專業師資的聘用、培育課程的規劃、教學活動的安排、教育實習的要求、國家考試的納入、教師甄選的重視、專業組織的自律和學術研究的加強來養成，才能促進教師專業的發展，提高學校教育的效果，達成學校教育的目標（梁福鎮，2005）。

（四）結合教師評鑑獎勵制度，促進教師專業發展

由研究結果得知，「學生學習表現」主要受到「教師敬業精神與態度」、「研究發展與進修」的影響。未來可以研擬建立完善的教師評鑑獎勵制度，賦予校長適宜的獎勵權等相關配套措施，以促進教師專業發展。教師評鑑是有計劃地蒐集教師工作表現的資料，依據所設定的規準來評斷教師在教學、訓導、研究、親師關係、學生輔導、行政協助，或一切與教師角色和功能有關的專業表現之歷程。教師接受評鑑可做為教師專業發展、教師聘任（含教師續聘、停聘、解聘與長期聘任）、教師證照頒授、教師生涯階梯之晉升及教師獎勵等（吳俊憲，2010），其目的可以協助教師檢視教學上的盲點並促進教師進行教學省思、保障學生學習成效，增進教師專業對話時間與互動機會，有助於提升教師聲望與自我成長，塑造學習型組織。

貳、對學校之建議

（一）建立團隊可以彌補正向領導不足之處

由研究結果得知，以學校規模而言，「25-36班」、「37-48班」的中型學校教師認為學校在「行政領導與溝通」、「學生學習表現」與「學校環境規劃」上的效能表現較佳。在學校科層體制的組織環境下，學校若引進團隊概念將可使學校組

織變得更为靈活彈性，學校整體組織績效亦可發揮 1 加 1 大於 2 的綜效，而教職員間的互動也會更为密切，對學校更有認同感及向心力（蔡進雄，2004）。同時，校長也應該對部屬充分授權使自己能擁有更多策略思考的時間，不僅可以提供部屬歷練的機會，更可以為學校組織培養更多的優秀人才。

（二）營造知識分享的校園文化

由研究結果得知，服務年資達 21 年以上、年齡在 41-50 歲以上的教師不管在「班級經營與輔導」、「敬業精神與態度」、「人際關係與互動」或是「整體教師專業發展」的看法上，都比其他服務年資的教師較為高分。教師專業發展活動規劃，教育部除了已發展各種數位學習課程，讓教師透過網路不受時空限制都可以學習外，而為了改變學校教師由上而下、被動聽令行事的進修文化，理想的將學校組織營造成學習型組織，藉由學校內部形成由下而上的教育改革力量就必須仰賴「教師專業學習社群」（professional learning community）的成立（張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2009）。藉由「教師專業學習社群」，可訂定以提升學習成效、增進專業知能的研習主題進行研討；再以學群、領域團隊的合作協力，提升學生學習為共同目標。建議可減少行政會議時間，將報告及公告事項置於學校網頁的行事曆及公告區，邀請及鼓勵各社群分享，並頒發學校分享證書，成為教師專業發展的核心價值與目標；透過資深優良教師的經驗傳承、專業對話、交流回饋等多方面的激勵，也易改變教師內在觀念與主動成長意願，進而增進學校效能。

（三）鼓勵女性教師擔任行政工作，主動參與學校事務

由研究結果得知，「性別」在校長正向領導、教師專業發展、學校效能上有顯著差異存在。男性教師在國小所佔的比例雖低，但卻是大部分學校行政的核心，在行政業務上故與校長互動的機會較高。建議可酌減教師的授課時數，減輕教師兼任行政繁瑣的工作，使老師有更多的時間投注在教學上、專心教學工作，而學校在分派職務時應考慮教師的專長與興趣並平均分擔工作量，使教師們發揮所長，也能樂在工作，當不能平均分擔時也應透過相對的機制與共識來協調。可鼓勵女性教師擔任行政工作，主動參與學校事務。

參、對校長之建議

(一) 多用正向領導之「正向溝通」，營造溫馨和諧的校園氣氛，提升學校效能

由研究結果得知，擔任組長、主任的教師，對校長正向領導、教師專發展與學校效能皆有較高的知覺。校長在校內應推動民主溝通，鼓勵共同參與，採行分享決策，主動關懷服務，分層授權負責，重視績效責任，強化資訊管理，期能兼顧組織效能與成員需求。而在辦理各項活動（包括校慶、歲末餐會、學生畢業典禮、家長聯誼等）時均邀請家長會暨學校附近鄰里長及社區住戶居民共襄盛舉，與社團組織及個人互助合作，氣氛融洽。充分尊重及正視教師會、家長會，凡教師會、家長會提案之事項，均能得到妥適圓滿答覆、解決及執行。

(二) 校長仍需持續的重視專業成長

由研究結果得知，校長能力的養成，除了曾在不同職位的歷練有關外，校長本身仍必須不斷的重視自己的專業成長，隨時吸取教學專業及行政業務管理新知，並與外界保持暢達的溝通，積極引導學校成為學習型組織，帶領學校同仁進修與成長，同時也能維持自己最新的專業內涵水準。

(三) 結家家長社區參與

由研究結果得知，國小校長正向領導與教師專業發展對「家長社區參與」層面有顯著解釋力，國小校長正向領導與教師專業發展中有「人際關係與互動」、「善用正向溝通」、「敬業精神與態度」三個層面對學校效能之「家長社區參與」有顯著解釋力，整體解釋量為 33.51%，其中以「人際關係與互動」的解釋力最大。因此認為，廣大的社區及熱心的家長，都是最容易取得的教育資源和助手。學校應將家長視為校務發展的助力，並運用多元管道提升家長的參與，讓家長能由旁觀者成為學校教育的協助者、參與者與監督者，進而與學校成為教育夥伴的關係。

肆、對教師之建議

(一) 教師需持續學習與拓展視野

由研究結果得知，「教師專業發展」是校長正向領導影響學校效能的中介變項。教師應該要持續培育專業應變能力和多元文化的視野、善用資訊科技改進教學方法，以及不斷以終身學習為己任，翻新自己的知識庫，更新價值觀與態度，提供學生最佳的學習指導，並且迎接平等互惠的師生關係。教師不再只是扮演知識傳授的中介角色，而是文化工作者與道德實踐家，師生之間將朝教學相長邁進，除了知識傳授外，人文精神、批判反省能力的培養仍有賴師生共同對話相互學習，才能真正成長茁壯。

(二) 建立親師溝通管道與情誼

由研究結果得知，在影響「教師教學與專業」因素方面，人際關係與互動的影響最大，其他依序是營造正向氣氛、培養正向意義、敬業精神與態度。因此認為，專業的教師，應具有充分的教育專業知識，專門的學科素養，以及與他人溝通合作的能力。親師雙方以主動積極的態度，在透過各種多元管道溝通傳達學生的訊息與分享知識時，皆應配合適切的說話表達技巧、同理心的傾聽、圓熟的情緒管理以及創造雙贏的衝突解決，以營造愉快與有利的溝通情境，讓孩子能在健康、快樂的環境成長學習，使學生在學習上獲得最大的利益，親、師、生三者相互提升，才能達成圓滿的合作。

伍、對未來相關研究的建議

(一) 不同的取樣方式

建議未來的研究可減少抽樣的學校數，但須提高各抽樣學校的樣本數，各職別、各年級的教師皆被包含在內，必要時請中型學校所有教師皆參加研究，如此抽樣方法的研究結果，應更可能適用於某些特定對象。

(二) 不同的研究方法

本研究採調查研究法為研究方式，是一種運用問卷進行資料蒐集的量化統計方式。建議未來的研究可採文獻分析、問卷調查和半結構訪談法，以獲得更深入的了解。

(三) 不同的研究範圍

本研究的研究範圍僅限於臺中市，因此研究結果受限於地區，無法推論至其他縣市。建議未來可依不同行政區域，或將研究範圍擴及全國，使研究結果能更接近事實情形。

(四) 不同的研究對象

本研究限於人力與時間，僅就臺中市公立國民小學教師作為調查對象，在研究推論上有其限制，未來研究者可將研究對象擴大更能呈現探討主題之完整性。

(五) 不同的研究背景變項

本研究的背景變項為「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「服務年資」、「擔任職務」、「學校地區」、「學校規模」、「學校歷史」、「校長性別」等九項，未來研究可以「不同婚姻狀況」、「是否參與教師專業學習社群」等教師背景變項進行差異比較，使研究結果更豐富和詳盡。

參考文獻

一、中文部分

- 丁文祺 (2008)。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究 (未出版之博士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 王文科、王智弘 (編) (2011)。教育研究法 (14 版)。臺北市：五南。
- 王沂釗 (2005)。幽谷中的曙光-正向心理學發展與希望理論在輔導上的應用。教育研究，134，106-117。
- 王秀燕 (2004)。臺北縣市國民小學校長轉型領導與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 石啟宏 (2007)。國民小學組織氣氛、教師知識分享及教師專業成長之關聯性研究—以臺北縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 仲秀蓮 (2004)。臺北縣市國民小學校長正向思考、領導型式與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 仲秀蓮 (2011)。臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 江滿堂 (2008)。國民小學校長多元領導型態、團體動力、學校組織文化特質與學校效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 江雪齡 (2008)。正向心理學-生活、工作和教學的實用。臺北市：心理。
- 呂浚瑀 (2011)。國民小學校長正向領導、團隊情感氛圍與組織創新能力關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 呂錘卿 (1996)。小學教師專業成長指標初探。臺中師範學院學報，10，63-84。
- 李茂能 (2011)。圖解 AMOS 在學術研究之應用 (2 版)。臺北市：五南。
- 李俊湖 (2007)。教師專業成長。研習資訊，24(6)，97-102。

- 李勇緻 (2012)。新北市國小校長正向領導與學校效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李麗玲、陳益興、郭淑芳、陳盛賢、楊思偉、連啟瑞、黃昆龍 (2009)。師資培育政策回顧與展望。國家教育研究院籌備處委託專案研究成果報告，未出版。
- 汪慧芳 (2008)。國民小學教師專業發展與教師關注之研究 (未出版之碩士論文)。中臺科技大學，臺中市。
- 汪履維、張德銳、饒見維、林彥岑、朱冠樺、簡介文 (2007)。規劃教師專業成長方案結案報告。教育部委辦規劃案報告。
- 吳志仁 (2011)。國民小學校長均衡領導、教師專業發展與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 吳秀珍 (2012)。國民小學校長正向領導與學校組織氣氛關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 吳佩珊 (2006)。高雄市國民小學教師專業成長、學校創新氣氛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，高雄市。
- 吳采穎 (2007)。桃園縣國民小學組織學習與教師專業成長之研究 (未出版之碩士論文)。玄奘大學，新竹市。
- 吳明清 (1991)。教育研究：基本觀念與方法之分析。臺北市：五南。
- 吳俊憲 (2010)。教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務。臺北市：五南。
- 吳清山 (1997)。建立教師權威之探索—談專業知能、專業自主與專業倫理。初等教育學刊，6，41-58。
- 吳清山 (1998)。學校效能研究。臺北市：五南。
- 吳清山 (2005)。學校行政研究。臺北市：高等教育。
- 吳清山 (2007)。教育行政議題研究。臺北市：高等教育。
- 吳清山 (2011)。學校革新研究。臺北市：高等教育。

- 吳清山 (2013)。教育發展議題研究。臺北市：高等教育。
- 吳清山 (2013)。正向領導。教育研究月刊，230，136-137。
- 吳清山、林天佑 (2003)。創新經營。教育資料與研究，53，134-135。
- 吳清山、林天佑 (編) (2005)。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 吳清山和賴協志 (2006)。國民中小學學校創新經營成效、阻力與因應途徑之研究。教育研究月刊，141，58-74。
- 吳明隆 (2006)。SPSS 統計應用學習實務。臺北市：知城。
- 吳明隆 (2009)。SPSS 操作與應用-問卷統計分析實務。臺北市：五南。
- 吳明隆、涂金堂 (編) (2012)。SPSS 與統計應用分析。臺北市：五南。
- 吳明隆、張毓仁 (編) (2010)。結構方程模式-實務應用秘笈。臺北市：五南。
- 吳讚原 (2011)。國民小學教師專業發展與教師教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 丁一顧 (2010)。教育行政組織。載於林天佑 (主編)，教育行政學 (頁 115-147)。臺北市：心理。
- 林文律 (主編) (2012)。校長專業之建構。臺北市：心理。
- 林生傳 (1993)。教育社會學。高雄市：復文。
- 林志成 (2006)。教師專業發展與評鑑的困境與對策。新竹縣教育研究集刊，6，1-46。
- 林明地 (2005)。校長思考：教育領導新興的議題。臺灣教育，635，13-19。
- 林金福 (2008)。學校效能研究之探討。僑光學報，31，291-305。
- 林孟琪 (2008)。高雄縣市國民小學校長專業領導、教師專業發展與學校組織創新關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。

- 林朝隆 (2007)。臺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，臺北市。
- 林新發、王秀玲、仲秀蓮、顏如芳、汪宗明 (2005)。國民小學校長正向思考、領導風格對學校效能影響之研究—以臺灣北部地區三縣市為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號 NSC93-2413-H-003-013)。行政院國家科學委員會
- 林新發 (2010 a)。正向領導的意涵與實施策略。國民教育，50(1)，1-5。
- 林新發 (2010 b)。校長正向領導的策略與技巧。國民教育，50 (6)，1-7。
- 林新發 (2010 c)。華人地區學校校長正向領導模式初探。國民教育，52(1)，1-6。
- 邱皓政 (2010)。量化研究與統計分析 (5 版)。臺北市：五南。
- 柯怡如 (2007)。教學研究會與教師專業發展關聯性之研究—以臺北縣市公立國民中學為例 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園縣。
- 柯嚴賀 (2007)。國民小學團體動力、組織價值、組織創新與學校組織效能關係之研究—以高雄市為例 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 施佩芳 (2009)。國民小學校長知識領導、教師學習文化與教師專業發展之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 胡夢鯨 (1997)。現代終生教育典範的形成及其歷史成因分析。成人教育學刊，1，87-131。
- 徐玉珊 (2007)。國內國民小學教師學習型組織、教師專業成長與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園縣。
- 孫秋雄 (2009)。國小校長變革領導行為與教師專業發展關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 秦夢群、吳勁甫 (2009)。國民中學教師彰權益能、學校組織健康與學校效能關係之研究。教育與心理研究，32(1)，1-28。

- 陳木金 (2005)。創造專業與評鑑結合的教師進修文化。師友，461，12-16。
- 陳如明 (2010)。屏東縣國民小學校長服務領導、教師組織公民行為與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 陳美玉 (1997)。教師專業——教學理念與實踐。高雄市：麗文。
- 陳美玉 (1999)。教師專業學習與發展。臺北市：師大書苑。
- 陳姿吟 (2012)。臺北市國中校長服務領導與學校組織氣氛、學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 陳逸芹 (2009)。高中職校長轉型領導與教師專業發展之研究-以桃園、新竹、苗栗地區為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 陳維寧 (2011)。國民小學校長轉型領導、教師專業發展與學校效能關係之研究—以原高雄市為例 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 陳燕嬌 (2007)。國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 陳麗君 (2012)。桃竹苗四縣市國民小學校長正向領導與教師組織公民行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 張有用 (2010)。在國小實施教師專業發展之行動研究-以多元評量為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 張志靖 (2012)。國民小學校長正向領導與教師專業發展之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 張春興 (1989)。心理學。臺北市：東華。
- 張夏銘 (2012)。教師領導與教師專業發展關係之研究—以臺南市國民中學為例 (未出版之碩士論文)。南臺科技大學，臺南市。
- 張彩雲 (2008)。桃園縣國民小學教師專業成長之研究。(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

- 張新仁 (2004)。談加強教師培育及專業發展。教育資料與研究，58，8-23。
- 張新仁、馮莉雅、邱上真著 (2004)。發展中小學教師評鑑工具之研究。教育資料集刊，29，247-269。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅 (2009)。中小學教師專業學習社群手冊。臺北市：教育部出版。
- 張碧容 (2012)。北北基地區國民小學校長正向領導和教師組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 張慶鴻 (2009)。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，屏東縣。
- 張德銳 (1994)。教育行政研究。臺北市：五南。
- 張德銳 (1998)。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南。
- 張德銳 (2004)。中學教師教學專業發展系統。臺北市：五南。
- 張德銳、簡賢昌、丁一顧 (2006)。中小學優良教師專業發展歷程之研究。教育資料與研究雙月刊，68，23-42。
- 張慶勳 (1997)。學校組織轉化領導研究。高雄市：復文。
- 梁福鎮 (2005)。教師專業倫理內涵與養成途徑之探究。教育科學期刊，5 (2)，61-77。
- 梁福鎮 (2006)。我國教師專業發展的現況、問題與對策。教育科學期刊，6(2)，77-90。
- 梁福鎮 (2008)。教育行政學：理論與實務。臺北市：五南。
- 許文薇 (2012)。國民小學校長正向領導、肯定式探詢策略與教師希望感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。

- 中華百科 (2013)。教師專業發展。2013 年 1 月 22 日取自：
<http://content.edu.tw/wiki/index.php/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95>
- 教育部 (2006)。教師專業發展評鑑實施計畫。
<http://tepd.moe.gov.tw/>
- 教育部 (2007)。教師專業發展評鑑工作參考手冊。臺北市：教育部
- 教育部 (2011)。中華民國教育報告書—黃金十年、百年樹人。臺北市：教育部
- 教育部 (2013)。十二年國民基本教育宣導手冊。臺北市：教育部
- 郭梨玉 (2012)。桃園縣公立國小學校創新經營、教師專業成長與學校效能研究。
(未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園縣。
- 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，新北市。
- 康燕玉 (2010)。臺北市國民小學校長知識領導與教師專業發展之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 傅如瑛 (2009)。桃園縣國民小學組織氣氛與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃乃熒 (2003)。後現代思潮與教師專業發展。教育資料集刊，28，1-24。
- 黃芳銘 (2009)。結構方程模式理論與應用 (5 版)。臺北市：五南。
- 黃昆輝 (1988)。教育行政學。臺北市：東華。
- 黃佳慧 (2012)。國民小學校長正向領導、學校組織變革與教師心理資本關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃春日 (2012)。國民小學校長正向領導與教師專業承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 黃政傑 (1996)。從課程的角度看教師專業發展。教師天地，83，13-17。

- 黃國城 (2011)。桃園縣國民小學教師專業社群、教師專業發展與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃富順 (1989)。成人心理與學習。臺北市：師大書苑。
- 黃慧婷 (2012)。國民小學校長完全領導、知識管理、學校行銷與學校效能關係之研究：以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 葉子超 (2005)。地方勢力介入學校事務、校長因應策略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，高雄市。
- 楊振昇 (2003)。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊，28，287-318。
- 楊振昇 (2006)。教育組織變革與學校發展研究。臺北市：五南。
- 楊振昇 (2010)。析論變革領導與組織發展。研習論壇月刊，117，3-13。
- 楊振昇 (2013)。推動十二年國教的微觀工程：校長教學領導的理念與實踐。東海大學專題演講簡報。
- 楊淙富 (2011)。國民小學教師領導、教師專業學習社群與學校效能之研究 (未出版之博士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 楊國賜 (1993)。社會教育的理念。臺北市：師大書苑。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 鄭淑文 (2011)。高雄市國民小學教學視導、教師專業發展評鑑與教師專業發展之關係。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 鄭詩釗 (2004)。國民中小學組織文化與教師專業發展關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 維基百科 (2012a)。臺中市。2012年12月13日，取自：
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%87%BA%E4%B8%AD%E5%B8%82>
- 維基百科 (2012b)。臺中市。2012年12月13日，取自：
<http://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E5%8F%B0%E4%B8%AD%E7%B8%A3>

- 臺中市教育局 (2013a)。臺中市各級學校資料：教師人數統計。臺中市：教育局。
2013年1月18日 取自：<http://www.tc.edu.tw/school/teacher>
- 臺中市教育局 (2013b)。臺中市各級學校資料：學生人數統計。臺中市：教育局。
2013年1月18日 取自：<http://www.tc.edu.tw/school/student>
- 劉仲成 (2010)。學校組織績效的影響因素分析。中華教育，61(3)，126-141。
- 劉仲瑛 (2012)。國中校長正向領導、學校文化與教師專業學習社群關係之研究
(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 齊思賢 (譯) (2005)。杜拉克思想精粹—社會的趨勢。(原作者：Peter F. Drucker)
臺北市：商周。
- 潘慧玲 (1999)。學校效能相關概念的釐析。教育研究資訊，7(5)，138-153。
- 潘慧玲 (2004)。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。教育研究資訊，4
(12)，129-168。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和 (2004)。發展國民
中小學教師專業能力指標之研究。教育部委託專案報告。臺北市：國立臺灣
師範大學教育研究中心。
- 潘慧玲 (2006)。讓教師評鑑成為專業發展的動力。教育廣播月刊。159，1-2。
- 蔡文杰 (2007)。國民小學校長領導行為、組織特性發展與學校效能展現關係之
研究—以有機化組織觀點為例 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，
臺北市。
- 蔡文輝 (2006)。社會學理論。臺北市：三民。
- 蔡宜萱 (2012)。國民中學校長正向領導、教師激勵與服務導向公民行為關係之
研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 蔡培村 (1995)。成人教育與生涯發展。高雄市：麗文。
- 蔡進雄 (2004)。學校行政領導與教師專業發展。研習資訊，21。(1)，55-59。

- 蔡進雄 (2007)。校長如何有效領導促進學校變革。**教師之友**，48(3)，59-68。
- 賴志峰 (2008)。一所公立國民中學的學校領導之探究-瞭解領導架構圖的應用。**教育研究與發展**，4(3)，139-172。
- 賴炫光、呂錘卿 (2009)。國民小學全球化現況與學校競爭力關係之研究。**臺中教育大學學報：教育類**，23 (1)，49-74。
- 賴協志 (2008)。國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究。(未出版之博士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 蕭秀玉 (2004)。雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 蕭佳純、王章程 (2013) 國民小學教師知覺校長家長式領導、學校知識管理與學校效能關係之研究。**教育資料與研究雙月刊**，227，103-121。
- 謝文全 (2012)。**教育行政學**。臺北市；高等教育。
- 謝傳崇 (2011a)。國民小學校長正向領導與學校效能關係之研究。**臺灣教育發展論壇**，3，49-66。
- 謝傳崇 (2011b)。校長正向領導對教師教學影響之研究。**教育資料與研究雙月刊**，101，59-82。
- 謝傳崇 (譯) (2011c)。K. Cameron 著。**正向領導** (Positive leadership: Strategies for extraordinary performance)。臺北市：巨流。
- 謝傳崇 (2012)。**校長正向領導：理念、研究與實踐**。臺北市：高等教育。
- 謝詹億 (2008)。**基隆市國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究** (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 顏國樑 (2003)。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略，**教育資料集刊**，28，259-286。
- 饒見維 (1996)。**教師專業發展：理論與實務**。臺北市：五南。
- 羅清水 (1998)。終身教育在國小教師專業發展的意義。**研習資訊**，15(4)，11-14。

二、英文部分

- Abdullah, & Carroll, M. (2009). *Leadership and PsyCap: A study of the relationship between positive leadership behaviors and followers' positive psychological capital*. Capella University.
- Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103 (3), 411-423.
- Anit, S. (2005). Directive Versus Participative Leadership: Two Complementary Approaches to Managing School Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41, (5), 777-800.
- Bailey, K.M., Curtis, A. & Nunan, D.(2001). *Pursuing profession development: The self as source*. Heinle: Thomson Learning Company.
- Barberio, M. (1990). *Organizational effectiveness, student alienation , and the high school teachers perceived sense of academic freedom*. Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey-New Brunswick.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Blain, H. E. (2007). Mrs. Dr. O'Dell: *An ethnographic case study of an elementary school principal*. Unpublished doctoral dissertation, The Valdosta State University, Valdosta.
- Brent, R., & Felder, R.M. (2000). *Helping new faculty get off to a good start*. Proceedings of the 2000 Annual ASEE Meeting, ASEE. St. Louis, June 2000.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London:Sage Publications.
- Burke, R. J., & Cooper, C. L. (Eds.). (2005). *Reinventing HRM: Challenges and new directions*. London: Routledge.
- Burns, J. M. (1990). *Leadership*. New York:Harper & Row.

- Cameron, K.(2008).*Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- Cameron,K.,& Caza,A. .(2008).*Positive Organization Scholarship: What does it achieve?* In S. Clegg and C. L. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Behavior*. New York: Sage.
- Cameron, K.,& Spreitzer G. M.(2011). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. *Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York, NY: Oxford University Press.
- Christensen C. M., Anthony S.D., & Roth E.A. (2005). *Seeing what's next: Using the theories of innovation to predict industry change*. New York: Harvard Business Review.
- Clement, M., & Vandenberghe, R.(2001). How school leaders can promote teachers' professional development. *An Account from the field. School Leadership & Management, 21*(1), 43-57.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3) , 347-366.
- Cropley,A.J. (1980). *Towards a system of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.
- Cross, C. T., & Rice, R. C. (2000). The role of the principal as instructional leader in a standards-driven system. *NASSP Bulletin,84*(620), 61-65 °
- Duke, D. L. (1992). *Concepts of administrative effectiveness and evaluation of school administrator*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Duke, D. L. (1993). Removing barriers to professional growth. *Phi Delta Kappan, 74*(9), 703-712.

- Edmonds, R.R.(1997). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- European Union (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Brussels, EU: Author.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56, 218-225
- Fullan, M.G., & Hargreaves, A. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teacher College, Columbia University, Cassell.
- Gabriel, D. M. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Galbreath, J. (2000). Knowledge Management Technology in Education: An Overview. *Educational Technology*, 40, 5, 28-33.
- Geijsel, Slegers, Stoel & Kruiger (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Getzels, J. W. , Lipham, J. M. , & Campbell, R. F. (1968) .*Educational administration as a social process*. New York: Harper and Row Publishers.
- Gibb, J. R. (1960). *Learning theory in adult education*. In M.S. Knowles. Handbook of Adult Education in the United States. Washington D.C.: Adult Association of the U.S.A.
- Gordon, J. (2008). *The case for positive energy*. Retrieved January 15, 2013, from <http://www.leader-values.com/Content/detail.asp?ContentDetailID=1207>
- Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: *Australian case studies*. *Journal of educational administration*, 43(6), 539-551.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. London: Corwin Press.

- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1992). *Multivariate Data Analysis With Readings (3rd ed.)*. Macmillan Publishing:New York.
- Hawley, W.D. & Valli, L. (2000). *Learner-centered professional development. Research Bulletin, 27*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa, August.
- Helen, M. M. (2004). The Evolvement of My Educational Leadership. *Principal Leadership, 4*, (9), 28-31.
- Hoerr, T. R. (2005). *The art of school leadership*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Mc Graw-Hill.
- IRI Consultants to Management, Inc. (2008). *Positive leadership*. Retrieved February 16, 2013, from <http://www.irisolutions.com/Products/learningsolutions/leadership/Positive.Leadership.pdf>
- Israeli, R. & Mannheim, B. (1991). Effectiveness in an institution of higher education: A multi-Dimensional model and its empirical examination. *Studies in Educational Evaluation, 17*, 67-98.
- Jingping, S. (2004). Understanding the impact of perceived principal leadership style on teacher commitment. *ISEA, 32*(2), 18-31.
- Kariuki, C. (2009). *Professional development for 21st century teachers: Effective classroom management*. (ERIC Document Reproduction Service No. 505988).
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (1985). *Lifelong Learning and Higher Education*. London: Croom Helm.
- Knouse, S. (2004). Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline. *Personnal Psychology, 57*(4), 1059-1062.
- Komba, W. L., & Nkumbi, E. (2008). Teacher professional development in Tanzania: Perceptions and practices. *Journal of International Cooperation in Education, 11*(3), 67-83.

- Krishnan, V.R. (2005). Transformational leadership and outcomes: role of relationship duration. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(6), 442-457.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VI: ASCD.
- Lane, P.J., & Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic Management Journal*, 19, 461-477.
- Leithwood, K.A., & Poplin, M. S. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Linley, P. A., Woolston, L., Biswas-Diener, R. (2009). Strengths coaching with leaders. *International Coaching Psychology Review*, 4(1), 37-48.
- Louis W. (2006) .*Spiritual Leadership as an Integrating Paradigm for Positive Leadership Development*. Gallup Leadership Summit, Washington D. C.
- Louis, K.S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? *Results from a national US survey, School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Luthans, F., Luthans, W.K., Hodgetts, M.R. & Luthans, C.B. (2001). Positive approach to leadership (PAL) implications for today's organizations. *Journal of Leadership Studies*, 8(2), 3-20.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2009). The "point" of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 291-307.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Merriam-Webster Online Dictionary. (2013). *Leadership*. Retrieved February 18, 2013, from <http://www.m-w.com/dictionary.htm>

- Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L., & Robinson, W. (2005). Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four key areas. *School Effectiveness and School Improvement, 16*, 51-70.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Negrone, P.J. (2005). Another teacher professional development day? Lose another day of class time? Can we afford this? *Journal of Staff Development, 26*(1), 58-72.
- Nicholls, G. (2001). *Professional development in higher education: new dimensions & directions*. London: Kogan page.
- Parkay, F.W., & Stanford, B.H. (2000). *Becoming a teacher*. Boston, Mass : Allyn and Bacon.
- Pavan, B. N. (1992). *School effectiveness and engraded school*. (ERIC Document Reproduction service NO. ED 346608).
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. DC: American Psychological Association.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. NY: Oxford University Press.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal, 83*(4), 427-452.
- Rebecca, G. & Matthew, M. (2008). Recruiting and Retaining School Principals: What We Can Learn from Practicing Administrators. *AASA Journal of Scholarship & Practice, 5*, (2), 14-20.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1993). *School effectiveness: Research, policy and practice*. New York: Cassell.
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching, and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges*. London: Routledge Falmer.

- Robbins, S. P. (1992). *Essentials of organizational behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Rutherford, C. (2005). *Restructuring leadership through comprehensive school reform: the impact on teacher leadership*. Doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards : controlling or developing teaching. *Teachers and teaching : theory and practice*, 9(2), 175-186.
- Schlager, M. S., & Fusco, J. (Writer). (2003). *Teacher Professional Development, Technology, and Communities of Practice: Are We Putting the Cart Before the Horse?* [Article], Information Society: Routledge.
- Seaman, A. (2009). *What is Positive Leadership ?* Retrieved March 24, 2013, from [http://www. Positiveleadership.com/](http://www.Positiveleadership.com/)
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practical perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Leadership Quarterly*, 41(5), 777-800.

Sven,D.M.,Huub,V.B.,Rita.R.,Peter,V.P. & Gert,P. (2010).*Effectiveness criteriain school effectiveness studies:Further research on the choice for a multivariate model.* (ERIC Document Reproduction Service No.EJ874339)Boston,MA:Kent

Taylor, B. O. (2002). The effective schools process: Alive and well. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 375-378.

Valentine,J.W.,& Bowman,M.L.(1991).Effective Principal,effective school:Does research support the assumption ? *Nassp Bulletin*, 75(539),1-7.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature: International Institute for Educational Planning.*

Watts, G. E.(2003). *Enhancing community college through professional development: New direction for community college* .San Francisco:Jossey Bass.

Wideen,M.F. (1992) *School-based teacher development.* In Fullan,M & Hargreaves,A. (eds.) *Teacher Development and Educational Change.* London. The Falmer Press.

Wiseman, P.(2009). The Foundational School Leader. *Leadership*, 39, (1), 8-12.

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.

附錄一：國民小學校長正向領導、教師專業發展與學校效能關係調查

正式問卷

敬愛的教育先進：您好！

首先感謝您在百忙之中撥冗填寫本問卷，本問卷旨在瞭解正向領導、教師專業發展與學校效能的現況及其相關。您所填答的資料無關對錯且絕對保密，請依據自己的感受填答。

本調查結果僅供學術研究之用，所得資料僅進行整體分析，不作個別意見之探討，敬請安心填答，誠摯感謝您的協助，本研究將因您的參與而更具價值。此致 敬頌

教安

東海大學教育研究所
指導教授：陳世佳博士
研究生：吳麗真敬啟
中華民國 101 年 3 月

第一部分：基本資料：

請根據您個人與服務學校的實際狀況，在□中打「√」

1. 性別：男 女
2. 年齡：30(含)歲以下 31-40歲 41-50歲 51歲(含)以上
3. 最高學歷：一般大學(含師資班及教育學程)
師範院校(含師大、教育大學、師院及師專)
研究所以上(含四十學分班、碩士、博士)
4. 服務年資：5年(含)以下 6-10年 11-20年 21年(含)以上
5. 擔任職務：級任教師 科任教師 教師兼組長 教師兼主任
6. 學校地區：第一區(原臺中市)
第二區(豐原、東勢、和平、后里、大雅、神岡、新社、石岡、潭子)
第三區(大甲、梧棲、龍井、清水、沙鹿、大安、外埔、大肚)
第四區(烏日、太平、大里、霧峰)
7. 學校規模：12班以下 13-24班 25-36班 37-48班 49班以上
8. 學校歷史：10年以下 11-20年 21-40年 41年以上
9. 校長性別：男 女

【填答說明】一、本問卷共分為四部分，每題之後有五個感受程度選項，請您就教師的角度來觀察您所服務學校，勾選一個符合您感受的選項。

【第二部分】正向領導量表

(共有 24 題)

	非常符合	大致符合	有時符合	大致不符合	非常不符合
1. 校長能建置學校訊息相互交流途徑，使同仁間能適時得到相互關懷。	5	4	3	2	1
2. 校長會鼓勵教師向同仁表達關心與感恩。	5	4	3	2	1
3. 校長對於表現未達期望的教師能展現寬恕，而不是加以懲處或責罵。	5	4	3	2	1
4. 校長對教學表現未達期望的教師，能提供協助和專業成長的機會。	5	4	3	2	1
5. 校長經常公開表揚教師卓越表現，並適時表達謝意。	5	4	3	2	1
6. 校長能激發學校教師正向情緒，營造良好的學校氣氛。	5	4	3	2	1
7. 校長能對教師提供情緒、智慧或資源上的協助和支持。	5	4	3	2	1
8. 校長能主動表現善意，與教師建立良好的工作夥伴關係	5	4	3	2	1
9. 校長能信任教師的工作表現，使成員發揮所長。	5	4	3	2	1
10. 校長能適時鼓勵教師同仁相互關懷，建立互信關係。	5	4	3	2	1
11. 校長會鼓勵學校成員分享學習，建立相互協助合作的團隊。	5	4	3	2	1
12. 校長能和教師同仁融洽相處，建立和諧、友善的關係。	5	4	3	2	1
13. 校長能運用正向語言表達訊息，與教師溝通互動。	5	4	3	2	1
14. 校長能同理教師的意見與感受，給予正向回應。	5	4	3	2	1
15. 校長能適時稱讚教師的良好表現。	5	4	3	2	1
16. 校長輔導教學表現不適的教師時，能使用事實性的描述而非評價性的語言。	5	4	3	2	1
17. 校長在與教師溝通問題時，能對事不對人。	5	4	3	2	1
18. 校長能與教師良性溝通，適時提出建設性的回饋。	5	4	3	2	1
19. 校長能讓教師瞭解學校教育對於社會發展的重要性。	5	4	3	2	1
20. 校長能將學校教育的核心價值與教師的工作意義相互連結。	5	4	3	2	1
21. 校長在規劃校務時，能清楚呈現教師工作結果的長遠價值。	5	4	3	2	1
22. 校長能夠協助教師覺察教育工作對學生的正向影響。	5	4	3	2	1
23. 校長能夠協助教師認同學校願景並樂於付諸實踐。	5	4	3	2	1
24. 校長能與教師共同建構出適合學校的教育願景。	5	4	3	2	1

【第三部分】教師專業發展量表

(共有 35 題)

	非 常 符 合	大 致 符 合	有 時 符 合	大 致 不 符 合	非 常 不 符 合
1. 我具有課程統整的知能，以協助學生獲得完善的知識。	5	4	3	2	1
2. 我能運用創新和多元的教學方法，以引發學生學習興趣。	5	4	3	2	1
3. 我能為不同學習能力及需求的學生設計合適的課程。	5	4	3	2	1
4. 我能使用適當的方法以評量學生的表現。	5	4	3	2	1
5. 我能經常吸取教學技巧新知，並適時運用於教學工作中。	5	4	3	2	1
6. 我對教學有高度的承諾與責任感。	5	4	3	2	1
7. 我能經常透過教學的反思來改進教學。	5	4	3	2	1
8. 我能了解兒童身心發展的特徵與問題。	5	4	3	2	1
9. 能運用激勵與監督技巧，促使學生積極學習。	5	4	3	2	1
10. 我能輔導學生了解生命的意義與價值，並尊重與珍惜所有的生命。	5	4	3	2	1
11. 我能引導學生經由民主的過程，共同訂定並遵守明確的教室規範。	5	4	3	2	1
12. 我能做好自我情緒管理，平和處理班級事務。	5	4	3	2	1
13. 我能營造與佈置適當的學習情境。	5	4	3	2	1
14. 我能注意個別學生身心發展問題與學習差異，並協助其解決問題。	5	4	3	2	1
15. 我會積極參與校內外之研習進修活動，以充實專業知能	5	4	3	2	1
16. 我會蒐集並研讀重要教育相關議題。	5	4	3	2	1
17. 我能發展個人專業發展歷程檔案，作為自我進修之依據，並進行反思。	5	4	3	2	1
18. 我會積極參與專業成長團體，如讀書會或行動研究團體	5	4	3	2	1
19. 我能主動利用時間學習教育新知。	5	4	3	2	1
20. 我具備創新思考的能力。	5	4	3	2	1
21. 我能針對教學需求進行行動研究。	5	4	3	2	1

22. 我熱愛教育工作，並以身為本校教師為榮。	5	4	3	2	1
23. 我能遵守學校政策與決議事項，配合校務工作之推展。	5	4	3	2	1
24. 我願意為教育工作貢獻心力，全力以赴。	5	4	3	2	1
25. 我對於目前的教學工作充滿熱忱與興趣。	5	4	3	2	1
26. 我能維持自身的專業形象，作為學生之表率。	5	4	3	2	1
27. 我具有終身學習的理念。	5	4	3	2	1
28. 我願意了解並維護學生的相關權益。	5	4	3	2	1
29. 我願意與同仁分享各種教學專業的資訊。	5	4	3	2	1
30. 我能與其他教師互相配合，進行協同教學。	5	4	3	2	1
31. 為了解決學生問題，我樂意與家長充分溝通。	5	4	3	2	1
32. 我能與學校其他教職員相處融洽。	5	4	3	2	1
33. 我和同仁間能夠彼此合作學習、教學相長。	5	4	3	2	1
34. 我能掌握有效的溝通技巧並能順暢地進行溝通。	5	4	3	2	1
35. 我能與社區人士保持良好的互動。	5	4	3	2	1

【第四部分】學校效能量表

(共有 24 題)

	非常符合	大致符合	有時符合	大致不符合	非常不符合
1. 行政人員對於校內隱藏的危機都能適時且有效處理。	5	4	3	2	1
2. 行政人員能將師生的需求，列為行政決策的重要參考。	5	4	3	2	1
3. 行政人員能適切的使用各種補助經費，協助學校發展。	5	4	3	2	1
4. 行政人員能充分支援教學工作。	5	4	3	2	1
5. 教師班級經營成效良好。	5	4	3	2	1
6. 教師具有輔導知能，能適時輔導學生。	5	4	3	2	1
7. 教師能視學生需求，主動進行補救教學。	5	4	3	2	1
8. 教師能利用多元方式有效進行教學活動。	5	4	3	2	1

9. 教師教學認真且敬業。	5	4	3	2	1
10. 本校學生學習成效良好。	5	4	3	2	1
11. 本校學生有主動求知的精神。	5	4	3	2	1
12. 本校學生常代表全市或全縣參加全國性比賽。	5	4	3	2	1
13. 本校學生課業學習認真。	5	4	3	2	1
14. 本校學生參加校外活動常有優良的成績表現。	5	4	3	2	1
15. 本校能與社區建立群組夥伴關係。	5	4	3	2	1
16. 本校與社區及家長溝通管道暢通。	5	4	3	2	1
17. 本校對於社區各項資源，都能充分瞭解與運用。	5	4	3	2	1
18. 本校與社區及家長互動良好且能保持密切的聯繫。	5	4	3	2	1
19. 本校社區人士能盡力協助學校各項事務。	5	4	3	2	1
20. 本校校園規劃能考慮到學校未來發展的需求。	5	4	3	2	1
21. 本校有充足的軟、硬體設備支援教學。	5	4	3	2	1
22. 本校能充實教學設備的購置及維修。	5	4	3	2	1
23. 本校能妥善管理環境建築設備。	5	4	3	2	1
24. 本校能充分利用環境資源，辦理活動或支援教學。	5	4	3	2	1

※本問卷到此結束，請再幫忙檢查是否有遺漏填寫，感謝您的填答※