

南華大學企業管理學系非營利事業管理碩士班碩士論文
A THESIS FOR THE DEGREE OF MASTER BUSINESS ADMINISTRATION
MASTER PROGRAM IN NONPROFIT ORGANIZATION MANAGEMENT
DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION
NANHUA UNIVERSITY

教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係之影響
A STUDY OF TEACHER GENDER ROLES ON THE RELATIONSHIP
BETWEEN PRINCIPAL LEADERSHIP AND TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT

指導教授：洪嘉聲 博士

ADVISOR : HUNG, CHIA-SHENG Ph.D.

研究生：劉嘉雄

GRADUATE STUDENT : LIU, CHIA-HSIUNG

中 華 民 國 1 0 4 年 6 月

南 華 大 學

企業管理學系非營利事業管理碩士班

碩 士 學 位 論 文

教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係之影響

研究生：劉嘉雄

經考試合格特此證明

口試委員：陸豐雙

李永芳

洪嘉聲

指導教授：洪嘉聲

系主任：黃國忠

口試日期：中華民國 104 年 05 月 06 日

準碩士推薦函

本校企業管理系管理科學碩士班研究生 劉嘉雄 君在本系修業 二 年，已經完成本系碩士班規定之修業課程及論文研究之訓練。

1、在修業課程方面：劉嘉雄 君已修滿 30 學分，其中必修科目：

研究方法、非營利組織的政策倡導、策略管理等科目，成績及格(請查閱碩士班歷年成績)。

2、在論文研究方面：劉嘉雄 君在學期間已完成下列論文：

碩士論文：教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係之影響

本人認為 劉嘉雄 君已完成南華大學企業管理系管理科學碩士班之碩士養成教育，符合訓練水準，並具備本校碩士學位考試之申請資格，特向碩士資格審查小組推薦其初稿，名稱：教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係之影響，以參加碩士論文口試。

指導教授：洪嘉聲 簽章

中華民國 108 年 5 月 30 日

謝 誌

在非營所兩年的學習過程，隨著論文的付梓，即將劃上句點，這段時間以來的點點滴滴，有回憶，有不捨；回憶之情將在我的懷中日漸晶瑩光耀，不捨之心將使我的人生成就勇氣。

本論文能順利完成，幸蒙洪老師嘉聲的指導與教誨，對於研究的方向、觀念的啟迪、架構的匡正、資料的提供與求學的態度逐一斧正與細細關懷，於此獻上最深的敬意與謝意。論文口試期間，承蒙口試委員洪老師嘉聲、陳老師雲雯與袁老師淑芳的鼓勵與疏漏處之指正，使得本論文更臻完備，在此謹深致謝忱。

在研究所修業期間，感謝洪老師嘉聲、陳老師慧如、涂老師瑞德、鄭老師文輝、蔣老師念祖等諸位老師在課業知識的傳授，雀惠在行政事務的協助。同窗伙伴兩年來的切磋討論與鼓勵，連發大哥在 AMOS 觀念、軟體之教授使用，獲益良多，永難忘懷。

論文寫作期間，承蒙歐慧敏教授及陳雲雯教授提供寶貴的意見；感謝國書兄從我研一暑假開始之學業、研究所口筆試、論文寫作……諸多諮詢指導；仁義高中陳校長祈富、二哥財宏與三哥昇益的關懷與支持；摯友秀玉、秋華、永裕、惠珍及國芬的鼓勵。對於所有幫助過我、關懷過我的人，致上由衷感謝。

最後，特將本文獻給我最敬愛的母親，感謝您無怨無悔的養育與無時無刻的關懷照顧，還有父親及內人美娟在經濟上與精神上的支持，讓我能專注於課業研究中，願以此與家人共享。

劉嘉雄 謹誌於

南華大學企業管理學系非營利事業管理研究所

中華民國一〇四年六月

摘 要

本研究旨在瞭解國民小學教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長關聯與影響，並驗證性別角色對校長教學領導與教師專業成長的干擾效果。本研究以問卷調查方式蒐集資料，在樣本的選取上以嘉義縣國小正式教師為研究對象，合計發出 300 份問卷，正式問卷調查共回收 264 份，扣除無效問卷 1 份後，共計回收有效問卷 263 份，回收率約為 87.67%。本研究根據文獻探討及調查結果之分析討論，獲致以下結論：(1)國民小學之校長教學領導對教師專業成長具有顯著正向影響。(2)國民小學教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長具有干擾效果。(3)國民小學教師性別角色中的兩性化對校長教學領導與教師專業成長具有顯著影響，而男性化、女性化與未分化影響則較不明顯。

關鍵字：國小教師、性別角色、校長教學領導、教師專業成長

Abstract

This study explores the relationship and influence of elementary school teacher gender roles on school principal educational leadership and teacher professional development, and empirically demonstrates gender role has mediating effects on school principal educational leadership and teacher professional development. The study deploys a survey questionnaire of full-time teachers at the Chiayi County Elementary School, with 300 samples distributed and 264 complete surveys received, one of which was deleted from the study for incompleteness, for a total of 263 complete questionnaires or a response rate of 87.67%. Based on this study's literature review and analysis of the empirical questionnaire findings, the following conclusions were formed: (1) Elementary school principal educational leadership has a significant positive relationship on teacher professional development. (2) Elementary school teacher gender role has a mediating effect on principal educational leadership and teacher professional development. (3) Elementary school teacher gender role's unisex aspects, respectively, have a significant effect on principal educational leadership and teacher professional development, while masculine 、 feminine and undifferentiated influences were not significant.

Keyword: Elementary school teacher, Teacher gender role, Pprincipal leadership,
Teacher professional development

目 錄

中文摘要	I
英文摘要	II
目 錄	III
表目次	V
圖目次	VII
第一章 緒論	1
第一節 研究背景	1
第二節 研究動機與目的	1
第三節 名詞釋義	3
第四節 研究方法與步驟	6
第二章 文獻探討	9
第一節 性別角色的理論與相關研究	9
第二節 校長教學領導的理論與相關研究	26
第三節 教師專業成長的理論與相關研究	48
第三章 研究設計與實施	69
第一節 研究架構與假設	69
第二節 研究對象與樣本	71
第三節 研究工具	75
第四節 資料分析方法	85
第四章 研究結果	89
第一節 樣本基本屬性分析	89
第二節 校長教學領導現況分析	92
第三節 性別角色之現況分析	95
第四節 教師專業成長之現況分析	98
第五節 問卷量表之因素分析	101
第六節 驗證性因素分析	104
第七節 整體模式之關係分析	111
第八節 干擾效果的檢定	120
第五章 結論	127
第一節 基本資料分析	127
第二節 各構面現況分析	128
第三節 研究發現	129
第四節 小結	130

第五節 後續研究方向之建議	130
參考書目	132
附錄一 嘉義縣國民小學校別資料(102 學年度).....	141
附錄二 問卷--專家效度用卷多頁模式	145
附錄三 校長教學領導、教師性別角色與教師專業成長調查問卷(正式問卷).....	155
附錄四 校長教學領導構面之因素分析	159
附錄五 性別角色構面之因素分析	160
附錄六 教師專業成長構面之因素分析	161



表目次

表 2-1	國內外研究者對性別角色之相關定義	11
表 2-2	性別角色量表	21
表 2-3	教師性別角色相關研究彙整表	23
表 2-4	校長教學領導之定義摘要表	31
表 2-5	校長教學領導層面分析歸納	40
表 2-6	教師背景變項與教學領導關係之實證相關研究彙整表	42
表 2-7	教師背景變項與校長教學領導顯著相關摘要表	47
表 2-8	專業之定義摘要表	50
表 2-9	專業成長之定義摘要表	52
表 2-10	教師專業成長之定義摘要表	54
表 2-11	教師專業成長之內涵相關研究摘要表	57
表 2-12	教師專業成長的研究層面分析表	59
表 2-13	教師背景變項與教師專業成長關係之實證相關研究彙整表	63
表 2-14	教師背景變項與教師專業成長顯著相關摘要表	68
表 3-1	方便抽樣法調查施測學校的抽取情形	72
表 3-2	國小教師之性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係之影響	73
表 3-3	有效樣本正式教師基本資料統計表	75
表 3-4	「校長教學領導量表問卷」各題參考依據與來源	76
表 3-5	校長教學領導量表	78
表 3-6	「性別角色量表」各題參考依據與來源	80
表 3-7	性別角色量表	82
表 3-8	「教師專業成長量表問卷」各題參考依據與來源	83
表 3-9	教師專業成長量表	84
表 4-1	國小教師基本資料屬性分析表	90
表 4-2	校長教學領導之現況分析	94
表 4-3	性別角色之現況分析	97
表 4-4	教師專業成長之現況分析	99
表 4-5	驗證性因素分析結果表	105
表 4-6	校長教學領導量表的二階驗證性因素分析	106
表 4-7	教師專業成長量表的二階驗證性因素分析	108
表 4-8	校長教學領導區別效度檢定表	110
表 4-9	教師專業成長區別效度檢定表	110

表 4-10	校長教學領導量表之區別效度分析	110
表 4-11	教師專業成長量表之區別效度分析	111
表 4-12	測量模型配適度指標檢核表	112
表 4-13	整體模型配適度指標檢核表	115
表 4-14	校長教學領導、教師專業成長模型基本配適度指標	118
表 4-15	整體模式變項路徑之關係與假設檢定	119
表 4-16	整體模式潛在變數間的影響效果	119
表 4-17	性別角色分組結果	121
表 4-18	性別角色分類結果	121
表 4-19	直接效果、間接效果與總效果整理表	123
表 4-20	性別角色對校長教學領導與教師專業成長模型之路徑係數表	124



圖目次

圖 1-1	研究流程	8
圖 2-1	BSRI 性別角色分類座標圖	21
圖 2-2	教師的專業發展內涵體系	56
圖 3-1	研究架構圖	70
圖 4-1	性別分析	91
圖 4-2	年齡分析	91
圖 4-3	服務年資分析	91
圖 4-4	學歷分析	91
圖 4-5	職務分析	91
圖 4-6	班級數分析	91
圖 4-7	研究關係模式圖	114
圖 4-8	校長教學領導與教師專業成長關係模式實證結果	120
圖 4-9	性別角色各組分佈圖	122
圖 4-10	AMOS 整體模型	123
圖 4-11	AMOS 單一路徑模型	123
圖 4-12	模型一：AMOS 基準模型	125
圖 4-13	未分化干擾路徑係數估計值	125
圖 4-14	男性化干擾路徑係數估計值	125
圖 4-15	女性化干擾路徑係數估計值	125
圖 4-16	兩性化干擾路徑係數估計值	125

第一章 緒論

第一節 研究背景

國民小學教育是一切教育的基礎，校長在學校的發展上扮演決定性的角色，教學領導是否有助於教師專業的成長，將是其被學校校長及教師、甚至家長認同的關鍵。

《易經》中說道：「天道為乾，地道為坤；乾為陽，坤為陰；陽成男，陰成女」，男女有別，造就我國傳統社會上對男性與女性不同的認定。在教育職場上來看，也認為教育工作偏向養育與照顧的責任，中小學教師一直被視為是女性的職業，尤其是國小教師（龐偉華，2002）。

隨著環境與時代變遷，對於教師性別角色的研究，從兩性的性別教育、性別平等與性別認知等面向做研究，範疇也日漸廣泛。本研究以國小教師為研究對象，討論教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長的相關研究，以供教師培育中心及國小教師等參考。

第二節 研究動機與目的

壹、研究動機

教育部（2014）指出教育是個人發展、社會進步、經濟富庶與國家永續之基礎，負有開啟人類潛能、培育社會人才及促進社會進步的使命。國民教育之學校教育目標，乃在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，以培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與具世界觀之公民（教育部，2001）。教育部於九十二年全面實施「國民中小學九年一貫課程綱要」，又於一百零三年更極力推行「十二年國民教育」，校長教學領導與教師專業成長更需要完整周延，方能達到最大的教學成效。是以瞭

解在中小學校園落實校長教學領導實施的現況，以及教師專業成長的情形，當有其必要性，是為本研究動機之一。

天下雜誌（1998）教育特刊「海闊天空-跨世紀希望工程師」指出無論教育如何改革，其成敗的關鍵仍然在「人」，而「人」的關鍵即為「老師」，老師是「迎向未來的希望工程師」。目前教育改革正積極進行中，校長與教師扮演著重要的角色，如果教師的專業能力薄弱，一切教育的努力，終將歸於泡影，而教師是教育的執行者，攸關教學品質優劣的重要關鍵因素之一，即是「教師專業成長」，亦普遍受到世界各國教育的重視。因此，瞭解校長教學領導行為與教師專業成長之相關如何？是為本研究動機之二。

邱子芸（2016）研究發現男女教師在教學行為上有些許差異，例如男性教師傾向於指導與權威，女性教師傾向於非指導與關懷；男性教師比較主動，較高度結構，並且較精通課程內容，而女性教師是溫暖、溫馨的，比較能容忍學生不當行為，她們班上的氣氛比較輕鬆。男教師與女教師對於學生的教育方式看似有差異存在，但在我們的生活中，性別不只是標記，而是獨立個體發展的特色，人是不該因性別而受到差別待遇或意識形態所左右的（劉秀娟，1999）。所以也有人提出不同看法，認為女性教師所帶的班級較有秩序；而男性教師較不拘小節，所帶的班級較活潑、不受拘束。

性別角色相關文獻依據全國碩博士論文資訊網搜尋共計四百三十餘篇，而嘉義縣則無性別角色相關文獻，本研究選取嘉義縣為樣本，探究國小教師性別角色差異，是否對校長教學領導與教師專業成長的關係產生不同的反應，是為本研究動機之三。

貳、研究目的

基於上述之動機，本研究期望透過調查國民小學教師性別角色之不同知覺校長實施教學領導的實際狀況，以及教師專業成長情形，進而瞭解國民小學校長實施教學領導及教師專業成長的整體現況，並以教師性別角色的不同，進一步進行國民小學校長教學領導與教師專業成長的相關研究分析。歸納本研究的目的有下列幾項：

- 一、國小校長教學領導之現況？
- 二、國小教師性別角色之現況？
- 三、國小教師專業成長之現況？
- 四、國小教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長的關係，帶來什麼樣的影響？
- 五、教師性別角色差異對校長教學領導與教師專業成長關聯的影響程度又為何？彼此間是否具有顯著相關性？

第三節 名詞釋義

為了本研究之目的與內容及探究之問題能順利進行分析與討論，茲將本研究所涉及之重要名詞：「國小教師」、「性別角色」、「教學領導」及「教學專業成長」，予以解釋如下：

一、國小教師

本研究所稱之「國小教師」係指任職於嘉義縣國民小學正式編制內之教師，包括班級導師、教師兼任行政工作人員（如：主任、組長）及科任老師，但不包括校長、實習教師及代課教師。

二、性別角色

關於性別角色（gender role）一詞，係指在傳統社會文化下，所公認對於男性

與女性所應該扮演的行為，包含個人的內在態度、觀念及外顯之言語與行為等（張春興，1995）。性別角色差異論學者的觀點以生物論、先天論、社會建構論以及後天論為主要論述基礎。由於本研究所探討的性別角色意指個體經過後天的認知所產生非生理性區別男性與女性的一切因素（Nelson，2002），因此以後天論的性別角色差異論為本研究的理論基礎，強調性別角色差異是後天影響，而形成個體的性別角色。

三、校長教學領導

就狹義校長教學領導而言，教學領導係指校長所從事與教師教學或學生學習有直接關係的行為或活動；廣義的教學領導則包括所有能協助教師教學與學生學習的相關活動（楊振昇，1999）。校長秉持自身教育理念及價值觀，透過直接或間接的領導行為，推廣各項有關提升課程與教學活動品質的策略及措施，營造支持的工作環境與良好的學習氛圍、促進教師專業成長，並發揮其實際的影響力，以協助教師改進教學成效，進而達到學校教育願景之動態運作歷程。

本研究之「校長教學領導」是以研究者自編的「校長教學領導量表」呈現，在量表中得分愈高，表示教師對校長教學領導覺知愈高；反之，則表示愈低。本量表包含「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」及「營造學校學習氣氛」五個層面，茲分述如下：

（一）發展教學任務與目標

指校長能與學校教職員有效溝通教學理念、教學目標與任務，凝聚共識且塑造學校的願景，並引領學校成員達成目標。

（二）確保課程與教學品質

指校長能主動並積極參與有關課程和教學的研習進修活動，引領學校成員成立課程發展委員會，組成學習領域小組，致力開發學校本位課程，評鑑課程實施成效，並肯定教師的專業能力，鼓勵教師從事教學研究，並發揮教學領導

的支援系統，輔助並提昇教師的教學能力。

（三）促進教師專業成長

指校長能提供多元的進修資訊與管道，並鼓勵教師積極參與有關教學的各項進修活動，支持教師成立有助於專業成長的學習社群，透過教師彼此的互動、經驗分享及互相鼓勵，以提升專業素質。

（四）發展支持的教學環境

指校長能積極爭取經費，整合教學資源並合理分配，成為學校人際溝通的橋樑，引入社區與家長的支援，並尊重教師的專業自主權，營造和諧、開放的工作環境。

（五）營造學校學習氣氛

指校長能關心學生的學習情況與需求，鼓勵學生多方面的學習，提供學生展現學習成果的舞台，並訂定獎勵制度，培養學生的學習風氣。

本研究以受試者在研究者自編之「校長教學領導量表」所得分數為代表，本量表包含「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」及「營造學校學習氣氛」五個層面，總分代表整體的校長教學領導指標。以上五個層面，得分愈高者代表教師所知覺之校長教學領導程度愈高，反之，則表示愈低。

四、教師專業成長

教師在教學生涯中，為使個人在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」及「敬業精神與態度」等與教學相關的專業知識、技能或態度，能不斷的透過各種學習進修活動而繼續成長，並運用於教學的歷程或結果。

本研究以受試者在研究者自編之「教師專業成長量表」所得分數為代表，包括：「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」及「敬業精神與態度」等四個層面，總分代表整體的教師專業成長指標。以上四個層面，得分愈高者代表教師所知覺之教師專業成長程度愈高，得分低者反之。

第四節 研究方法與步驟

本研究旨在了解國民小學教師性別角色、校長教學領導以及教師專業成長的實際情形，分析國民小學教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長的關係，據以提供教育行政機關、國民小學校長及未來研究之參考。本研究先依據文獻探討建立研究之理論基礎，再根據實際的問卷調查來蒐集資料，並藉以分析此三者的關係。茲就研究方法與研究步驟分述如下：

壹、研究方法

本研究主要採取問卷調查法進行。首先，探討性別角色的理論與相關研究；其次，探討校長教學領導的理論分析與相關研究；再者，探討教師專業成長的理論分析與相關研究，藉由文獻探討與分析，最後歸納教師性別角色、校長教學領導與教師專業成長的關係，作為本研究的理論基礎。

為了解國民小學教師性別角色、校長教學領導與教師專業成長的實際情形，本研究以所編製之「嘉義縣國民小學校長教學領導、教師性別角色、參與教師專業發展評鑑態度與教師專業成長調查問卷」作為工具，調查目前國民小學教師性別角色、校長教學領導與教師專業成長的實際情形，以及彼此之間的關係，作為提出具體建議的依據。

貳、研究步驟

本研究進行之步驟，彙整如圖1-1所示：

- 一、擬定研究計劃：先閱讀文獻，確定研究主題，界定問題的範圍與性質，擬定研究計劃與進度，撰寫研究大綱。
- 二、探討相關文獻：蒐集並閱讀與研究主題有關之文獻，確定研究內容，作為本研究之概念架構與編製問卷之參考。

- 三、請教學者專家：選擇並編製專家問卷，請教學者專家，惠予提供建議並指正，使研究更趨周延。
- 四、編製問卷：彙整專家問卷，並與指導教授討論後編製問卷，進行問卷之施測與分析的工作。
- 五、實施問卷調查：採方便抽取方式抽取樣本，並將正式問卷專送至嘉義縣抽樣之各國小進行調查。
- 六、資料蒐集、整理與分析：回收問卷進行資料處理，利用電腦SPSS及AMOS結構方程式模型進行統計分析。
- 七、撰寫研究論文：根據資料分析結果，歸納研究發現，做成結論與建議，提出研究論文。

根據上述研究步驟所得資料，將本研究論文分成五章加以說明。第一章為緒論；第二章為文獻探討；第三章為研究設計與實施；第四章為研究結果之分析；第五章則為結論與建議。

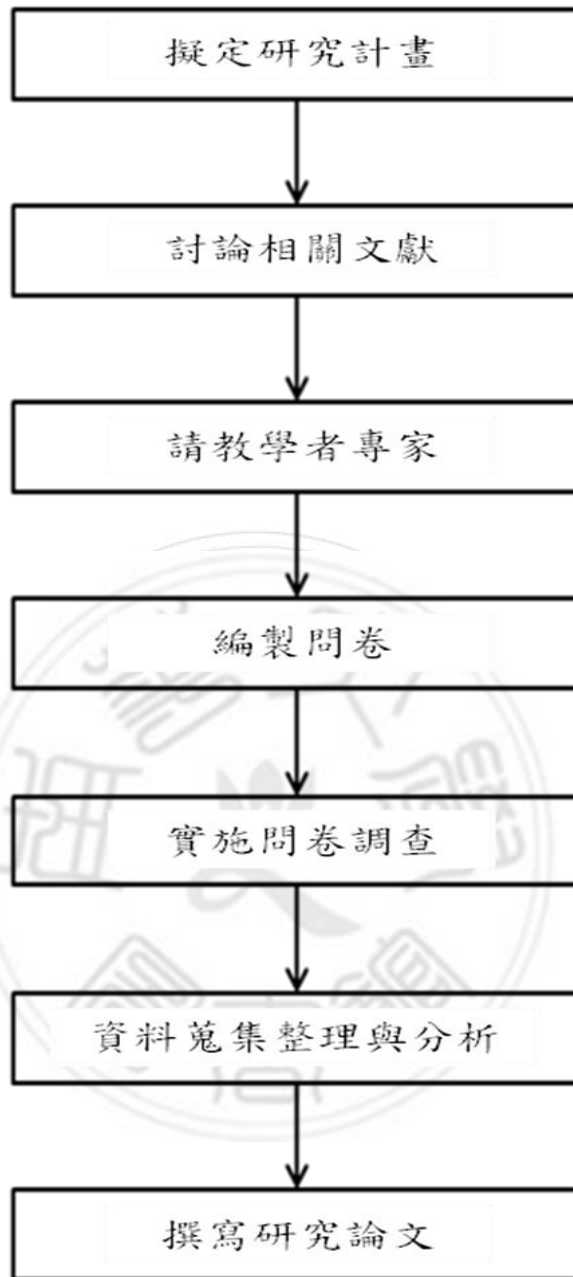


圖1-1 研究流程

資料來源：研究者自行整理

第二章 文獻探討

本章節的三大重心將根據前述的研究動機與目的，針對「性別角色」、「校長教學領導」與「教師專業成長」進行相關文獻的回顧與整理，以建構本研究之理論基礎和假設。本章節共分為三節：第一節為性別角色理論與相關研究，第二節為校長教學領導理論與相關研究、最後第三節為教師專業成長理論與相關研究。

第一節 性別角色的理論與相關研究

台灣社會不斷的變遷，有關性別的議題逐漸受大眾重視，對於性別角色的認知，也從似有若無中慢慢的萌芽，「性別」之所以會影響教師工作行為，亦是因為男女性生理狀況的差異，其次是男女心理特質的差異，因而形成男女不同的工作能力與表現差異。

壹、性別角色的定義

「角色」是社會學名詞，張春興（1998）認為「角色」指個人角色所具有的行為特徵，社會上對每種角色賦予了某些期待性的行為特徵，並且主張「角色」是「獲致的」（achieved）經由個人能力與表現而獲得的。Nelson（2002）等人認為性別角色為文化所形塑的男性行為方式與女性行為方式。「性別」這個詞句，在英文中有「sex」與「gender」兩字，極易令人混淆。Robert Stoller 博士於 1968 年出版《性與社會性別》（Sex and Gender）一書，他認為「“sex” 可用來確認男性與女性之性別，可檢測的條件包括：染色體、外生殖器、內生殖器、性腺、荷爾蒙等第二性徵的狀態；“gender”則為一種長期心理與文化狀態，非生殖器官特徵，如男性的陽剛特質與女性富有女人味」（Oakley,1985）。而 Oakley（1985：158）所著《性別、社會性別與社會》一書中指出「“sex”是一種生物名詞（a biological

term) , ”gender”為一種心理與文化 (psychological and cultural) 樣貌」；同理來說，兩者區別在於生物與社會觀點角度，還有你認為何種較具真實性與可接受性。關於性別 (Sex) 的生物差異狀態，有學者用「雄」代表男性，用「雌」代表女性之特徵 (Connell 著/劉泗翰譯，2004)，這存在於兩性間的差異，也讓彼此能夠擁有交配之性繁殖行為 (Oakley, 1985)；「性別 (sex)」意指先天上的生物差異，也就是生為男人或女人的一種生物性狀態；而「性 (類) 屬 (gender)」，為後天所習得的社會性角色表現，為社會上用來區別男女的非生物性特徵，如穿著、體態、言行等，又可被稱「社會性別 (gender)」 (李美枝、鐘秋玉，1996；劉仲冬，1999)。而社會性別 (gender) 則是以生理性別來作為基礎，為社會文化建構形成，是可以改變的 (陳明俠等，2008)。此外，有學者提及，性別 (sex) 為生物學上雌雄之分，於生理解剖構造不同，社會性別 (gender) 則為非生物學方面，可係指男性與女性對於性別之社會文化期望，所建構形成之性別角色 (Lips, 2001)。角色 (Role) 一詞是來自社會學的術語，是指佔據某一特定的社會位置所應具有的一種行為、責任與期望 (楊宜德，2002)。不同的社會文化所認可或期許的男性行為或女性行為有所差異，因此性別角色 (Gender Role) 的概念是「個人認為何為男女合適的角色或對兩性間行為期望的偏好」 (Thornton & Freedman, 1979)。

性別角色經常在兩性關係相關文獻被探討的概念，學者們對性別角色所下的定義亦是多元不一。Bem (1974) 是最早提出性別角色概念的學者，並將性別角色定義為個體認為自己是男性化或是女性化特質或行為的程度。李美枝 (1981) 是國內最早研究性別角色的學者，她把性別角色定義為社會用來區別男女差異的所有非生物特徵，例如：穿著、體態、言行、興趣、嗜好、工作、人格特質、家庭中的角色等 (李美枝、鐘秋玉，1996)。有關國內外研究者對性別角色之相關定義，本研究整理如表 2-1：

表 2-1 國內外研究者對性別角色之相關定義

學者	年份	定義
Bem	1974	個體認為自己是男性化或是女性化特質或行為的程度。提出雙因子理論，認為每個個體同時擁有男性化或女性化特質，依據個體擁有在男性化特質、女性化特質的比例多寡，可將性別角色區分為男性化（masculinity）、女性化（femininity）、兩性化（androgyny）、未分化（undifferentiated）四種類型。
Thornton、Freedman	1979	個人認為何為男女合適的角色或對兩性間行為期望的偏好。
O'Neil	1981	個人在所處的特定社會及文化之下，個體會參照社會所預期之行為模式及自我所屬的認知，而表現出男性化與女性化特質類型。
李然堯	1983	個體透過自我行為表現以明示他所歸性別的行為型態。
Lueptow	1984	社會文化下對男女不同地位與行為表現之期待。
李美枝	1992	性別角色是個體透過自我的行為表現以明示他所歸屬的性別。
張春興	1994	在社會文化傳統中，可公認接受的兩性應有的行為模式。
柯淑敏	2001	男女兩性在社會文化結構中所應具有之特殊權及義務，亦即是指在社會學上的差異。
Burr	2002	我們對於男性或女性行為舉止的期望，但角色是蘊含著彼此的相互關係與互動的成分。
羅瑞玉等人	2002	在某依社會文化傳統中，眾所公認男性或女性應有的行為，乃是經由行為組型來界定。
Leach	2003	性別角色是一種把特定工作、責任及義務分配給不同性別的人的一種行為模式，由社會經濟因素所決定，也是由主導我們去做哪些事的規範及價值所決定，它是動態的、可以改變的。
楊美貞	2003	指某一社會文化，期許成員所表現適合男女兩性的行為模式，透過自我的男性化、女性化特質知覺，與社會期望符合程度。
王慶福 王郁茗	2003	社會或文化期待人們表現適合於男性或女性的行為模式而社會環境常對男、女兩性有不同的期待。
李惠茹 唐文慧	2004	社會對個人所期待的性別行為，或是理想化男女行為的標準。
黃文三	2006	性別角色是在某一社會文化情境下，對男性或女性行為具有共同認可或接納的行為模式，包括人格特質、態度、行為、及活動偏好...等。
李 斌	2009	性別角色是由文化決定，在社會化過程中，經過長期訓練形成的角色或行為。
陸偉明	2011	社會上認為適合某一性別不適合另一性別的分工、權利、義務和行為模式，包含了性別角色期待和性別角色表現。
葉肅科	2011	男人或女人藉由自我表現行為以凸顯其所屬性別的行為類型或活動模式。

資料來源：研究者參酌文獻自行整理

綜合上述各學者對性別角色的看法，發現學者所處的文化及其人格特質與其對性別角色的定義息息相關，性別角色經由社會化的過程，可說是文化的產物，使其由行為表現中顯現其所屬的性別型態行為。可推論不同個體之性別角色敏感程度，將與其生長家庭、社會環境背景而有所不同。本研究根據本篇研究之需求及參考 Bem (1974) 之研究，認為性別角色不僅是指個人認同的行為模式，更強調社會文化的認同與期望，即性別角色是由社會文化所界定，認為有些行為表現只適合於男性，而有些行為表現只適合於女性，因此個體會藉著言行表現來明示自己是男性或女性。

貳、性別角色的理論基礎

性別角色的發展是持續不斷推展的，就性別角色理論的發展，不同觀點的專家學者各有不同的論點，其中大致可分為「社會學取向」、「心理學取向」及「性別角色學取向」等三個不同取向探討性別角色理論，以下分別說明之：

一、社會學取向探討性別角色理論

不論從身體生理構造的不同或是就刻意賦予的性別行為來看，皆存在著性別差異，針對這些差異發展出來的理論，區分為傳統的社會學理論與非傳統的社會學理論，說明如下：

(一) 傳統的社會學理論

性別差異除了生理結構上的不同，在社會上生活環境的影響下，亦會造成性別的差異，故僅就傳統社會學理論的生物決定論、社會結構論、先天論及後天論等四個理論做以下說明：

1. 生物決定論

生物決定論 (biological determinism)，亦稱社會生物學 (sociobiology)，Judith Okely (1986) 強調個體行為及心理差異皆源自遺傳變異，決定於基因

重組的結果。認為心理性別完全取決於遺傳基因決定，即是性別差異的主因是先天的男女生理差異所造成的。例如：男性的肌肉較強壯且脂肪較少，故男生的力氣比較大，擔任保護者的角色；而女性因擁有受孕及分娩的生理器官，使女生成為了照顧者的角色。

2. 社會建構論

Sherry Ortner (1974) 強調兩性地位的差異，不是來自於生物差異，而是生物差異如何在一個文化界定的價值系統中詮釋出。主張個體心理能力的發展歷程受到社會及文化的影響，即是個別的主體和社會組織是相互連結。Ann Oakley (1974) 認為個體的心理性別由生理性別，以及其所處文化中有關性別的信念與想法所共同決定，性別差異由遺傳因素及環境共同造成，而非單以遺傳因素決定，成為男性與女性之界定方式，隨著不同的時空場所改變。Biken 與 Pollard (1993) 亦主張「性別」不僅包含由生理的性衍生的差異，更包括社會制度、文化所建構出的性別概念。

3. 先天論

Lombroso (1876) 解釋遺傳和基因決定了先天的差異，支持男性與女性分別有不同的思考方式與行為模式，X、Y不同染色體發展出不同的能力，如：男性較具獨立性、支配性、富攻擊性；而女性則是溫和的、順服的、依賴情感的。

4. 後天論

Margaret Mead (1970) 的研究後天論方面最具代表性的人類學專家，主張男人與女人的差異主要來自文化因素，而非遺傳因素，她在《性別與氣質》(*Sex and Temperament*)一書便敘述到新幾內亞島內的三個民族—亞刺帕許族 (the Arapesh)，此一族人深具母性化，男女性個性十分溫和；而墨頓戈莫族人 (the Mundugumor)，同性之間互相鬥爭、兩性之間也相互猜疑；淺布里族 (the Tchanluli)，相反的是由女性控制經濟，而男性說話反而輕聲細語。

Mead (1970) 根據其長期觀察研究得到的結論：原先認為天生分屬不同性別的特質，只是人類氣質的差異，而這些差異是由後天教導所造成的。

綜上所述，本研究所探討的性別角色意涵為個體經過後天的認知所產生非生理性區別男性與女性的一切因素 (Nelson, 2002)，因此以後天論的性別角色差異論較符合本研究的理論基礎，強調性別角色差異是後天影響而形成個體的性別角色。

(二) 非傳統的社會學理論

彭懷真 (1998) 曾綜合中外學者相關之研究，將性別角色理論歸納為：

1. 功能論

現代性別角色源於傳統社會中，Giddens (1989) 認為性別角色的差異有助於發揮互補性，為維持社會的和諧，需要兩個各自擁有不同長處優點的人，「工具性角色」主要擔任工作與賺錢的角色，「情感性角色」則是以家庭關係為重心項目，例如照顧小孩及整理家庭環境等。區隔性別角色合適的場域，與中國傳統社會中「男主外，女主內」的觀念頗為相近。

2. 衝突論

傳統男女分工觀念與阻礙女性完全進入勞動力市場的因素，已因經濟和醫學技術的進步也逐漸消除。但，男性不願放棄既得利益的優勢團體心態，有些男性甚至將女性視為私有財產等，此種對與性別角色的看法不是基於自身的經驗，而是成長期受社會環境影響，並逐漸認同社會價值觀的結果 (楊美雪, 2000)，必須由新的性別角色來徹底改變。

3. 符號互動論

Mead (1934) 主張人與人之間的互動，是以「符號」為媒介的間接溝通方式，以此方式進行的互動即為符號互動論，人的行動是有目的的、富有意義的。完整的自我是由「主我」(I) 和「客我」(me) 組成的。Blumer (1969) 師承Mead進一步發展符號互動論，強調個體與其環境間有著高度彈性的互

動，個人在互動的架構下發展其具備社會性的自我。此種自我發展是一種連續不斷的歷程，當行為對其發出者和針對者有共同意義時，它就成了「有意義的行為」，即符號，例如：在家庭中，父母親會因為孩子性別不同，施予不同的教育，就像父母會期待男孩出人頭地、獨立自主；反之，會鼓勵女孩學會做家事、態度要溫柔婉約。男女的分工，顯現出男性較重視事業，女性則以家庭優先，這些皆是性別角色差異意識根植於早期的社會化過程的緣故。

總而言之，性別角色是性別所反映出來的社會行為期待，並非依照自己本性自由不受外在捏造所發展，亦絕非單純由生物性別為基礎的分化模式所能解釋。本研究的性別角色傾向於功能論，認為性別角色是社會化的產物，個體在社會中成長，與社會中接觸的環境事物、個人對外在的認知而調整、改變進行互動，學習各種有關性別角色的行為，並形成某種性別傾向（未分化、男性化、女性化或兩性化）的心理特質。

二、心理學取向探討性別角色理論

在心理學研究方面，對於性別角色理論發展可就「心理分析論」、「社會學習論」、「認知發展論」及「性別基模論」等四個不同角度來探討：

（一）心理分析論（Psychoanalytic）

由Sigmund（1933）提出，主張男性天生具有弑父娶母的慾望和戀母情結；而女性天生具有弑母嫁父的慾望和戀父情結（Sigmund,1933）。因此心理分析論者認為性別角色的形成是對父母性別認同的間接結果，並認為性別認同對本身性別適應的正常程度及心理壓力調節有肯定性的影響（Basow,1992）。

（二）社會學習論（social learning theory）

社會學習論以Bandura,A.為代表，他反對心理動力論的性別認同觀點，認為個體的性別角色是社會化的結果，個體在社會中經由他人直接教導和個體觀察學習的過程學習個人的性別角色，個體所觀察到的行為中，並不一定會全部加以模仿、表現出來，這與該行為是否受到增強有關。當個體表現出與他本身性

別相符的行為時，個體就會得到來自他人的稱讚、獎勵，而獲得增強；反之，就會受到斥責或懲罰，使得個體的行為被消弱。所以，個體自兒童時期開始，就在觀察、模仿、增強、消弱的過程中，學到社會上認同的性別角色。雖然父母被認為是強而有力的楷模，但是性別角色在整個生涯發展的過程中，顯然超過整個家庭所能涵蓋的範圍（劉秀娟，1998）。事實上，不只是兒童，成人的行為表現同樣也受到社會情境的影響。

（三）認知發展理論（Cognitive Development Theory）

性別概念（gender concept）是個體對自己或別人性別的瞭解，經由個體「主動」認知所形成的，主要可以分為三個階段（引自張春興，1996）：

1. 性別認定階段（genderidentity）：

零到三歲是兒童經由成人的差別對待知道性別。

2. 性別固定階段（genderstability）：

四到五歲這個階段的兒童認為性別是不會改變的，瞭解自己長大以後將維持同一性別。

3. 性別永恆階段（genderconstancy）：

七到八歲時為兒童瞭解到一個人的性別不會因為改變外型、穿著或從事的活動而有所改變。

性別角色（genderrole）是在社會文化之下，被認為適合某種性別的行為、態度。不過，隨著兒童年齡的增長，認知發展愈來愈成熟，兒童會依自己認知的性別角色來發展屬於自己性別的社會責任、行為，進一步認識到性別角色是有彈性的（許詩屏，2003）。當兒童的發展在到達性別恆常階段後，會偏向吸收與性別相關的典範行為，並表現出符合其性別的行為，因此認知發展影響了性別角色的發展（陳金定，2004）。

（三）性別角色基模論（gender schema theory）

Bem（1974）的性別基模論強調文化因素的重要性，認為大部分的性別認同

是在性別基模的處理過程中產生，個體根據性別角色的定義，對訊息給予編碼與組織，觀察男女兩性文化的差異，學習性別角色的內容及區分性別。在性別基模確定之後，較年幼的兒童就會開始模仿同性的行為，並接受性別行為典範者的要求和規範（劉秀娟，1998）。個體的性別基模會影響他對外界事物的認知，進而影響個體的行為表現，正因為個體的性別角色是學來的，所以也能做修正。在個體的成長過程中，外在環境的性別基模不斷改變，個體的性別基模也隨之改變。

綜上所述，心理分析論強調個體早期性別角色的行成是對父母性別認同的間接結果，個體早期如何經驗到主要照顧者對其性別的塑造，並影響其心智深層精神結構，亦強調對父母表示認同；社會學習論主張性別角色是許多不同學習的產物，並強調環境對個體性別發展的重要性，個體透過不同的增強與削弱，塑造他們性別角色及性別形成行為的發展；認知發展論為個體之所以認同並接受自己的性別，是因個體「主動」認知並將自己的性別歸類的結果，強調個體察覺到性別的類別；性別基模論強調文化影響及傳遞家庭的重要性，更強調性別基模的發展。上述四個理論都是強調個體成長早期受到社會制度、文化及週遭的人們的影響，而形成個別的性別角色的發展。

三、性別角色學取向探討性別角色理論

陳皎眉（1988）研究發現性別角色在社會價值、角色期待下，它是透過社會化而逐漸形成的。亦是性別所反映出來的行為期待；也就是指社會、文化根據性別，為其所屬個體所規劃的行為腳本。並強調傳統的性別角色為工具、情緒二分法，「男主外、女主內」，是個男性優勢時代。根據她的研究「青少年性別差異與性別角色之發展」（陳皎眉，1996），又提出由於社會結構的改變、教育普及、生育觀念的改變與醫療進步，使得現代的性別角色強調較為平等的角色（equalitarian role）、強調兩性化「剛柔並濟」的人格（androgynous roles）。

陳皎眉、王叢桂與孫倩如（2002）探討「性別角色信念形成的理論」指出：

(一) 精神分析理論：

提醒我們注意幼年時期對父母之情緒依戀關係及兩性生理差異所引發的不同生活經驗，可能進而塑造性別角色。

(二) 生物社會學理論：

強調性別角色刻板印象反映出兩性真正的差異，兩性由於生理上的差異，演化造成男性發展出工具化特質，女性發展出情感性特質。

(三) 社會角色理論：

性別差異主要來自社會情境中的社會角色規範，幼兒四周的人及媒體等地方學習到「正確」的「性別角色規範」。

(四) 社會文化與社會學習理論：

性別角色係經由學習、環境的制約及幼兒的觀察模仿所造成的差異，而性別化行為的學習則主要透過角色的性別增強及類化、仿效父母行為等兩種學習歷程而來。

(五) 認知發展理論：

性別認同的關鍵動力是發展符合性別的類別，而個體對自我性別角色的認同與性別角色行為的分類，會導引個體表現出符合性別角色之行為。

綜上所述可知，從「性別角色學的角度」認為所謂「男、女性特質」是眾多男女性生命歷程中，從出生到死亡適應社會要求的行為模式。女性通常是在社會化的要求中被教導成善解人意、體貼、感性、如沐春風... 等社會行為，故發展出女性較重視關係取向，是社會化所致並非與生俱來的。但是當實踐性別特質的場所轉變，由私領域跨越到公領域時，男性與女性的性別特質也勢必會產生不一樣的改變和互動。

參、性別角色的演進

在傳統社會中，認為男生要有男生的樣子，女生要有女生的樣子，這就是所謂「男女性特質」。然而在現今社會中，以男女為性別角色區分的觀點已逐漸隨社會進步而轉變，不再執著於男性、女性二分法之區分方式。在今日社會中，有男性化、女性化、兩性化及未分化等多元性別角色，其演進分別如下：

Bem (1974) 界定出三種性別角色：男性化、女性化及未分化等三種。男性化性別角色是指男性特質高於女性特質者；女性化性別角色是指男性特質低於女性特質者；未分化性別角色是指男性特質與女性特質均低者。

李美枝 (1981) 主張今日男女角色的分化程度由於以下因素越來越不顯著：
一、女性受教育及專業訓練程度越來越高；二、家務簡化、子女減少、機械化及電腦化，女性的體力不再是工作上的限制因素；三、服務業增加，員工素質提升，管理者人際關係的建立，成為事業成功的重要因素，而親切溫暖、善解人意等女性特質，不正是建立良好人際關係的關鍵基礎。Sargent and Stupak (1989) 指出管理者應具有兩性化角色行為，才能夠因時、因地制宜；位階越高、越應具備兩性化角色行為。

青少年後期到成年中期的過程，常見的兩性都越來越傾向兩性化，在未來也是持續的調整勢中。父母開朗的教育方式，採願意接納、自由教養態度較容易培養兩性化類型子女。

根據Tavis and Wade研究結果證實兼具兩性化人格的人，其社會適應、身心健康狀態較佳，亦比較不會出現「男性化」或「女性化」等單一性別的人際關係或為人處事所產生的問題。

黃麗蓉 (1996) 認為無論男性或女性皆同時具有發展出陽性領導價值與陰性領導價值的潛能。張美蘭 (1995) 研究提出女性主管有傾向於兩性化的現象，強調同心協力與相互支持，以取代競爭。此觀點為性別領導迷思，帶來突破性時代潮流，有更符合現代男女平權的論點。

綜合上述可知，性別角色從原本男性化、女性化、未分化等三種類型演進出更適應社會的兩性化性別角色，強調多元文化，去除性差異，不應該執著於性別刻板印象，呈現最純真的自我，使個體能適性發揮。男人不再是男子漢有淚不輕彈，女性更能是溫柔而充滿力量。

肆、性別角色組成量表

李美枝（1981）指出從1980年代以前，一般人及心理學家對男女角色及人格特質均有兩極化的觀點，是男性化性格與女性化性格為連續向量的兩極端。即不是男性化就是女性化的消極劃分方式，但Blook（1973）首度提出兩性化的觀點，Bem（1974; 1977）提出性別角色「雙因子理論」，假定一個人可以同時擁有男性化或女性化的特質，並且據此編製出性別角色量表（Bem's Sex Role Inventory; BSRI）（Bem，1981），而李美枝（1984）發現美國大學生與中國學生之測驗結果有差異，遂考量BSRI量表對於台灣的測用性，故依照Bem（1981）之BSRI量表編制方法，自性編製適合台灣之性別角色問卷，其量表內容如表 2-2所示，並參考Spence & helmrich（1978）等學者提出男性化與女性化特質的中位數作為分界點，將性別角色區分為兩性化、男性化、女性化及未分化等四種類型。倪家珍（2005）指出此種性別角色之認定，亦為現今學界所接受。

本研究以Bem（1974）性別角色量表「班氏性別角色量表（BSRI）」為藍本，參考李美枝（1981）性別角色的調查問卷，以平均數分類法，選用男性化與女性化量表，以受測者在男性化量表得分的總分做為其男性化特質分數，在女性化特質量表得分的總分做為其女性化特質分數，然後求得男、女受測者在男性化項目經排序後中位數（Mmd）與女性化項目排序後之中位數（Fmd），性別角色分類座標，如圖 2-1 所示，其受測者性別角色類型歸屬之方法為：

- （一）個人之男、女性化分數各別大於 Mmd 及 Fmd 歸屬為兩性化。
- （二）若男性化分數高於 Mmd，女性化分數低於 Fmd 則為男性化。

(三) 若男性化分數低於 Mmd，女性化分數高於 Fmd 則為女性化。

(四) 若男性化分數低於 Mmd，女性化分數低於 Fmd 則為未分化。

表2-2 性別角色量表

男性化項目：

膽大的、嚴肅的、深沉的、競爭的、善謀的、冒險的、主動的、剛強的、行動像領袖的、獨立的、幹練的、穩健的、豪放的、靠自己的、有領導才能的、自力更生的、好支配的、有主見的、個人主義的、有雄心的。

女性化項目：

文雅的、溫暖的、矜持的、愛美的、討人喜歡的、善感的、動人的、伶俐的、天真的、心細的、純情的、溫柔的、端莊的、整潔的、親切的、輕聲細語的、慈善的、純潔的、富同情心的、愛小孩的。

資料來源：引用自李美枝（1984：267）



圖2-1 BSRI 性別角色分類座標圖

資料來源：Bem (1974)

伍、性別角色的相關研究

從1980年代至今，國內有關教師性別角色的論文相當多，依據全國碩博士論文資訊網搜尋，計有四百三十篇之多，而嘉義縣則無性別角色相關文獻。綜觀研究者對性別角色的相關研究，國內有不少學者投入性別角色之研究，對象涵蓋兒童、青少年、大學生及教師，且得到豐碩之研究結果，茲分述如下：

李美枝（1981）調查對象為國內大學生，歸納出國內對男性化及女性化的性別角色認定標準，例如：男性化特質為冒險、獨立、大膽、主動等；女性化特質則為親切、文雅、輕聲細語、溫柔等。

羅瑞玉、徐西森與連廷嘉（2002）研究青少年性別角色態度，發現學校類型、不同年齡與不同年級皆對性別角色有顯著差異，在學校類型，無論國中、高中、高職或五專彼此之間均有查異；而對女性青少年而言，性別角色態度是隨著年級而有所變化；研究結果也發現不同年齡的青少年在性別角色態度也有所差異。

洪淑敏（2002）以國小低年級學童的性別角色所做研究發現：（1）國小低年級學童對於性別角色的觀點：非單一向度。（2）國小低年級學童的性別角色刻板印象方面：性格特質上，男性表現出率性堅強，女性則顯現出依附保守。（3）父母親偏頗的態度則會造成孩子對性別產生刻板印象。（4）男孩顯得難以掙脫性別枷鎖，女孩呈現意圖反撲性別的束縛。

范敏慧（2002）採取小團體的方式進行互動式的讀書治療，研究結果發現：（1）國小學童具有性別角色觀念。（2）不斷地提供認知衝突訊息，可以促進性別角色的改變。（3）當個人認同故事主角並且投入自己的情感時，性別角色的改變比較容易發生。（4）不同類型書籍的提供能促進個人了解性別角色的多樣化，增加個人對男、女生性別角色視野的寬廣性。（5）閱讀書籍的過程中，再透過團體的討論，比較能夠激發批判性的思考，促進社會壓力的覺察以及性別角色印象的改變。

林珍玫（2003）表示高科技業女性主管性別特質傾向兩性化居多數，且以此

特質的女性主管領導能力自我滿意度最佳。

楊振豐（2004）採用準實驗研究法，並以彰化縣中正國小三個班級共99人為研究對象，以自編之「兒童性別刻板印象量表」為研究工具，再以兩個班級為實驗組，另一個班級為控制組，研究結果發現：（1）國小六年級學童的性別角色概念程度偏高。（2）國小六年級學童的性別角色印象會因性別不同而有顯著差異。（3）國小六年級學童的性別角色印象不因家庭狀況、居住地區、兄弟姐妹數、家庭社經地位的不同而有顯著差異。

倪家珍（2005）以女性為數較多職業的國小教師為例，研究女性之性別角色對於成就動機與工作滿意之關係，結果發現，在女性化的職業當中，具有兩性化傾向的員工，最能充分發揮其角色之特質，也最能適應現代社會。經實證研究發現，性別角色才是造成國小教師成就動機與工作滿意度顯著差異的重要因素。

表 2-3 教師性別角色相關研究彙整表

研究者	年代	研究主題	研究發現
何秀珠	1981	國小男女教師性別角色與學生學校適應、學業成就之研究	教師性別與性別化特質對學生學校適應與學業成就均有直接影響，重要的是教師在學生心目中的角色與形象。
李美枝	1981	性別與性別角色析論	以國內大學生為調查對象，歸納出國內對男性化及女性化的性別角色認定標準，例如：男性化特質為冒險、獨立、大膽、主動等；女性化特質則為親切、文雅、輕聲細語、溫柔等。
何英奇	1985	我國大學生次文化及其相關因素之研究	大學男女生受傳統性別角色影響，表現出明顯的「兩性文化」。
胡真萍	1999	國小教師的性別角色態度與兩性平等教育實施態度之調查研究	1. 國小教師性別角色態度整體趨向傳統。 2. 女教師的整體與各層面之性別角色態度均顯著於現代化於男教師。 3. 就婚姻狀況性別角色態度上未婚教師現代化顯著於已婚教師。

（續接下頁）

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
羅瑞玉、 徐西森、 連廷嘉	2001	台灣地區青少年 性別角色態度之 探討研究	1.學校類型、年級階段、地區、年齡、家庭 社經地位、母親職業類型、出生序與性別在 青少年性別角色態度上有顯著的交互作用。 2.青少年性別角色態度的反應值高低依序為 社會權利與義務、性別互動與關係、能力特 質與表現、職業興趣與工作。
洪淑敏	2002	國小低年級學童 性別角色觀及性 別刻板印象之研 究	1.國小低年級學童對於性別角色的觀點：非 單一向度。 2.性別角色刻板印象：性格特質上，男性表 現出率性堅強，女性則顯現出依附保守；興 趣喜好上，男女生是各玩各的；成就表現上， 男生贏過女生，女生則在後面拼命追趕。 3.父母親偏頗的態度會造成孩子對性別產生 刻板印象。 4.性別觀點經過閱讀思考之後都能獲得修 正。男孩顯得難以掙脫性別枷鎖，女孩呈現 意圖反撲性別的束縛。
林珍玫	2003	高雄地區高科技 業女性主管性別 特質傾向與領導 能力之相關研究	1.高科技業女性主管性別特質傾向以兩性化 佔多數、自我認知屬於中上程度。 2.主管性別特質傾向會因「年齡」、「學歷」、 「職位」及「目前職位年資」不同有所差異。 3.以兩性化性別特質之女性主管領導能力自 我滿意度最佳。
張恒逵	2004	室內設計個人居 家工作者內外控 人格特質、性別 角色態度與工作 生活品質關係之 研究	1.受試者結果與本研究於研究動機中所提出 (內控=男性；外控=女性)推論相似。 2.受試對象的「性別角色態度」3項構面皆具 有現代化的傾向，「家庭外角色態度」最高， 「家庭內角色態度」最低。 3.研究發現性別角色態度的傾向也與人格特 質有密切的關係。
倪家珍	2004	員工性別與職業 性別型態的一致 性，對個人-組織 契合度與個人-	1.一致與否，不會影響到員工所感受到的個 人-組織契合度與個人-工作契合度。 2.職業的性別不會對於個人-組織契合度與需 求-能力契合度產生干擾的影響；但在需要一

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
		工作契合度影響 之研究	供給契合度方面，則發現女性職業中的不一致者，會感受到較低的需要-供給契合度。
陳貴慈	2005	國小教師性別角色刻板印象與教學自我效能關係之研究	1.不同背景的國民小學教師其性別角色刻板印象有差異。 2.國小男女教師之國語、數學教學自我效能與性別及性別角色刻板印象有關。
楊振豐	2005	繪本教學對改善 國小六年級學童 性別刻板印象效 果之研究	1.受試者的性別刻板印象會因性別不同而有顯著差異。 2.受試者的性別刻板印象不因家庭狀況、居住地區、兄弟姐妹數、家庭社經地位的不同而有顯著差異。 3.運用繪本有助於學生改善性別刻板印象。
邱子芸	2006	國民小學級任教師的性別角色與 領導行為之研究	1.國小級任教師性別角色以兩性化居多。 2.國小級任教師在性別角色上會因性別與年齡不同而有差異。 3.國小級任教師的性別角色與領導行為有相關。
蔡慧炫	2012	臺東縣國小教師性別角色態度與實踐性別平等教育之相關研究	1.受試者性別角色態度和實踐性別平等教育屬於中上程度。 2.不同教育程度、擔任職務、年齡、婚姻狀況、學校所在地和研習活動的教師在性別角色態度上沒有差異；但不同性別的教師在性別角色態度有差異。 3.不同性別、教育程度、擔任職務、年齡和婚姻狀況的教師實踐性別平等教育沒有差異。

資料來源：研究者自行整理

陸、小結

依據上述文獻所顯示，性別角色是個體經過社會化的過程所型塑出的一種人格特質的表現，並受到社會化與性別角色期待的影響，而測量方式將性別角色區分成四種性別角色的類型：兩性化（男性化與女性化特質均高）、男性化（男性化特質高、女性化特質低）、女性化（男性化特質低、女性化特質高）及未分化

(男性化、女性化特質均低)等四類。

第二節 校長教學領導的理論與相關研究

在傳統的觀念中，校長是扮演學校「行政領導」的角色，專司學校教育計畫的推行。楊振昇（1995）指出「行政為主，教學為輔」、「教學是手段、行政是目的」的不當觀念，不僅錯失許多可以幫助教師提升教學品質的良機，也間接傷害了學生接受良好教育的權利與機會。故本節將分別介紹校長教學領導概念的時代背景、校長教學領導的意義、校長教學領導的概念演進、校長教學領導的內涵，及校長教學領導的相關文獻研究。

壹、教學領導的時代背景

校長一職最早起源於歐洲，而校長職銜在美國教育發展史上，則起源於「主任教師」這個職位，由此可見十九世紀校長已擔負教學領導相關的工作（汪成琳，2002）。邁入二十一世紀，世界各國無不積極將教育改革列為國家發展的重點施政項目，以提昇國家的競爭力，而我國亦積極投入，修訂相關教育法規，這對校長教學領導有重大影響如下所列：

一、教育鬆綁

原本學校教育行政體系屬於中央集權制的學制，因為教育鬆綁政策，逐漸把大量的權利釋放給地方政府與學校本身，所以，學校本位教學管理也成了校長領導變革的新方向。「教育改革總諮議報告書」中更明確提出教育鬆綁政策，調整教育行政體系，以促進中小學的行政與教學鬆綁及重整、保障教師專業自主權等。

二、校長遴選制度

民國八十八年國民教育法修正公佈，國民中小學校長的任期由以往的派任方式改為遴選聘任制度。教育學者喊出「只有良好的校長，才能營造出好的學校」

口號 (Baltzll and Dentler, 1985)，以破除以往「萬年校長」所衍生出來的陋習弊端。

三、教師評審委員會

依據教師法第十一條規定：「高級中等以下各級學校教師之聘任，經教師評審委員會通過後由校長聘任之。」致使校長的人事權逐漸被削弱，而中小學教師任用方式全面改為聘任制，有關教師聘任、解聘及不續聘等議題皆需經過教師評審委員會合議決定，可想而知在未來學校行政運作過程，教師評審委員會亦將發揮其制衡的力量。

四、教師會

教師會的基本任務依據教師法二十七條規定：「維護教師專業尊嚴與專業自主權、與各級機關協議教師聘約及聘約準則、研究並協助解決各項教育問題、派代表並參與教師聘任申訴及其他與教師有關之法定組織等。」可見教師會在學校行政運作過程中，教師會勢必需發揮其實質監督與制衡的功能。在教師專業自主意識高漲下，學校教師透過教師會這個平台，積極向學校爭取權益，所以各級學校和縣市教師會紛紛成立。如果校長在學校管理表現失當時，可能導致教師與行政人員的對立，透過教師會制衡的力量，使校務行政在推行時，不易產生獨斷獨行的狀況。

五、家長會

家長會的角色亦在不斷轉變，從過去經費支援者，轉變成親師溝通者、教育合夥人、精神支持者、更是教育監督者。家長會漸漸擺脫過去一味配合學校政策的傳統角色，蛻變成為學校行政的另一股監督力量。「校長」、「教師會」、「家長會」已轉變成今日國民中小學組織架構三足鼎立的形勢。

六、九年一貫課程教育

教育部依據行政院核定的「教育改革行動方案」，以「九年一貫課程之規畫

與實施」為進行國民教育階段之課程與教學革新之首要任務。九年一貫的內涵即謂學校本位管理的理念。黃嘉雄（2000）認為在九年一貫課程的實施中，欲落實學校本位課程管理的理念，學校行政領導者應視課程與教學領導為其行政領導的核心任務。故校長在各項校務教育行政、課程規劃、學生事務及社區推廣上，均需積極的參與，方能發現問題、溝通排除，方能提昇辦學績效。

七、十二年國民基本教育

教育部國家研究院推動十二年國民基本教育宣導手冊（2013）指出成就每一個孩子，推動適性揚才，免試入學。教育部推動十二年國民基本教育，是在九年國民教育的基礎上，採取五大理念：

- （一）有教無類：高級中等教育階段是以全體15歲以上的國民為對象，不分種族、性別、階級、社經條件、地區等，教育機會一律均等。
- （二）因材施教：面對不同智能、性向及興趣的學生，設置不同性質與類型的學校，透過不同的課程與分組教學方式施教。
- （三）適性揚才：透過適性輔導，引導學生瞭解自我的性向與興趣，以及社會職場和就業結構的基本型態。
- （四）多元進路：發展學生的多元智能、性向及興趣，進而找到適合自己的進路，以便繼續升學或順利就業。
- （五）優質銜接：高級中等教育一方面要與國民中學教育銜接，使其正常教學及五育均衡發展；另一方面也藉由高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，使全國都有優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習。（引用十二年國民基本教育實施計畫- 參、理念與目標）

Arnn and Mangieri（1988）從許多的研究中發現，效能學校的校長應扮演教學領導者的角色及學生基本能力成就的評鑑者，因為教學領導是有效教學及有效學習的關鍵。多年來，教育部積極推動許多的教育改革措施，已經在校園中形成校

長行政團隊、教師會及家長會三足鼎立的情勢，並且教學專業化的要求下，校長為學校「首席教師」的概念孕育而生，校長必須對教師教學表現及學生學業成就負起全部責任。

因此，倘若校長教學領導能發揮教學領導的功能，適時提供學校教師必要的引導與協助，促使教師積極推動課程改革並落實於教學現場，則將是九年一貫課程及十二年國教實施的最大助力。由上述教育改革的背景因素中，很明顯可以看出實施校長教學領導的時代意義了。

貳、校長教學領導的意義

根據McCurdy (1983) 的說法，「教學領導」在研究領域中為相當新的範疇，約略於二十年前崛起。校長教學領導概念應源自美國1980年代「效能學校」教學改革運動開始萌芽，經歷漫長時間「教學領導」這個名詞才逐漸孕育而生。

國內、外學者對領導之文獻有關探討領導之意義，大致歸納區分為以下三種解釋：

一、領導是一種「影響力」

國外學者Robbins (1993) 認為領導是影響團體成員達成目標的能力。在國內學者謝文全 (1995) 認為領導是在團體情境中，藉著影響力來引導成員的努力方向，使其同心協力齊赴共同目標的歷程。歸納二學者的說法得知，領導為組織中領導者藉由影響力來引導成員共同努力，以達成目標。進一步而言，校長教學領導行為可視為校長藉由其影響力，來引導教師共同努力，達成教學目標之歷程。

二、領導是一種「指導」

Fiedler (1986) 認為領導即是在團體中負起指導與協調活動的工作。吳清山與林天佑 (2003) 認為教學領導是指學校校長協助教師發現及發展教師專業知識與技能的領導行為。領導可視為領導者在組織中擔任示範、指引、教導並整合成員

能力與共識，以完成組織之共同目標。易言之，我們可以將校長教學領導行為視為校長擔任示範、指引、教導及凝聚教師共識，並共同協助學生完成其學習目標。

三、領導是一種「互動關係」

Tannenbaum and Massarik (1957) 認為領導乃人員交互的影響力，在特定的情勢下經由溝通的程序而加以利用，使其朝向特定目標之行為。國內學者張潤書 (1991) 認為領導是組織中之影響系統，組織人員在交互行為下所產生的影響力。在校園裡，校長教學領導行為，可視為在教學體系中校長與教師間透過彼此的情感、動作與交互影響，進而達成共同願景之歷程。

歸納上列學者對領導的觀點，推展到校長教學領導行為是：校長與教師為了達成教學之共同願景或教學目標，相互引領教學團隊共同達成目標的行為歷程。換言之，即是校長在教學團隊中運用影響力，激勵教師不斷提升能力與智慧並凝聚教師向心力，共同為一致的教學目標而努力，以達成共同願景的歷程。

參、教學領導的定義

根據楊振昇 (1997) 則從狹義和廣義兩個層面來探討教學領導。就狹義而言：「教學領導係指校長所從事與教師教學或與學生學習有直接關係的行為或活動而言 (Edmonds, 1979; Firestone and Harriott, 1982)。而廣義的教學領導則包括「所有協助教師教學與影響學生學習的直接或間接的領導活動」 (Krug, 1986)。就狹義的教學領導定義部份忽略了相關行政體系的重要性，且侷限了教學領導的功能，故楊振昇認為廣義的教學領導，比較可能為多數學者所接受。

張碧娟 (1999) 將教學領導的定義區分為狹義的觀點、廣義的觀點、及權變的觀點來探討，最後則兼採廣義及權變的觀點，並考量校長教學領導「效能取向」的特性，認為校長教學領導是：校長為提昇教師教學效能，增進學生學習效果，提供指導、資源，同時支援教師與學生在教與學上所採取的有效相關措施與作為。亦即校長會致力於發展溝通教學目標、管理課程與教學、視導與評鑑教學、提昇

教師專業成長、督促學生學習進步、發展支持的教學環境，以提昇教師的教學效能，進而達成教學的目標。

謝元（2002）研究歸納教學領導之意義大概可從狹義或廣義兩種觀點論之：

（一）狹義的教學領導：將教學領導定義在校長要花相當多的時間在教室觀察教師教學，而據以診斷其教學的優劣，加以評鑑，並提供建議，以改進教學。（二）廣義的教學領導：應是校長在其責任與義務範圍內，領導能提升學生學習成效的相關活動。

以下將學者對校長教學領導之定義整理摘要表，如表2-4：

表 2-4 校長教學領導之定義摘要表

研究者	年份	教學領導之定義
魯先華	1994	校長的教學領導乃是指校長協助教師改進教學，提昇學生學習效果，完成教育目標之歷程；亦即校長藉著與教師的合作，共同建立教育目標、設計規劃課程內容、輔導教學活動實施、評鑑學生學習成果，以鼓舞學生積極的學習動機，增進學生良好的學習結果，進而達成學校的教育目標。
謝建成	1999	校長藉由發展及溝通教學理念與任務、確保課程與教學品質、營造學校學習氣氛、及發展支持的教學環境等領導作為，發揮洞察、激勵、授權、引導、示範及成員共同合作之影響力，以促進教師專業成長，進而提昇教學品質。並且將教學領導歸納為：傳達任務與目標、確保教育品質、增進學習氣氛、發展支持的工作環境等四個層面。
鮑世青	2001	校長教學領導定義為：學校校長在學校教學目標與任務發展、提昇課程與教學的品質、為學生提供良好的學習環境、為教師發展支持的工作環境和促進教師專業發展上所採取的直接或間接策略，以激發教師自信與動機，進而提高教師教學效能、改進學生學習成就，以達成學校教育目標的歷程。
謝元	2002	校長教學領導定義如下：校長以適當的角色扮演帶動學校同仁建立共同願景、課程特色，並以追求卓越的教學效能為目的。運用良好的教學資源與管理，提升教師專業成長，診斷、評鑑、改進教學效能，確保學生學習品質、增進學習效果，同時支援教師與學生在教與學上所採取有效的相關措施與作為，以達成教學目標。

（續接下頁）

(續接上頁)

研究者	年份	教學領導之定義
李清華	2002	校長教學領導定義為：校長親自或授意他人，藉由對課程與教學的督導、提昇師生的學習氣氛，發展支持性的學校環境等行政作為，以確保教學品質，進而達成學校教學目標。
吳雨錫	2002	校長教學領導就是校長為了提升教師教學效能，藉由發展學校教學目標，提供教師教學環境的支持與資源，同時鼓勵教師在教學上專業成長，引導學生提升學習成果，以完成學校教育目標的歷程。
李宜芳	2003	指校長與學校成員共訂學校願景，藉教學視導、了解教師需求、提供支持環境 氣氛，鼓勵發展課程教材，促進教師專業成長，激發學生學習興趣，以協助教師提升教學品質，進而提高學生學習動機與學習成就的歷程與作為。
吳清山、林天佑	2003	教學領導是指學校校長協助教師發現及發展教師專業知識與技能的領導行為，包括直接教學、直接協助教師教學、促進教師專業發展、進行課程發展與從事行動研究。
巫明璋	2003	校長教學領導定義為：學校校長藉發展學校教育目標與任務、確保課程與教學的品質以增進學生學習的氣氛及發展支持的工作環境等領導作為，所採取的直接參與或授權他人的方式，用以激發教師自信與動機，進而提高教師教學效能、改進學生學習成就，而達成學校教育目標的歷程。
羅新炎	2003	根據校長教育理念及價值觀念，藉著發展教學目標、確保課程與教學品質、提昇教師專業成長、增進學生學習氣氛與提供支持工作環境等領導行為，發揮實際的影響力，爭取教師的支持，直接主導、影響、參與、示範或授權他人，從事與學校活動相關的有效措施與作為，藉以改進教師教學，發展學校本位課程、增進學生學習成效，達成教育目標的歷程。
鄭仁吉	2004	校長教學領導係指校長以適當的角色扮演，帶動學校同仁建立共同願景、課程特色，並以追求卓越的教學效能為目的。運用良好的教學資源與管理，提昇教師專業成長，診斷、評鑑與改進教學效能，確保學生學習品質，增進學習效果，同時支援教師與學生在教與學上所採取的相關措施與作為。
郭蕙菱	2004	校長教學領導就是校長與教師相互合作，以追求教師的卓越效能，提升學生學習成效為目的，透過教學目標的發展與溝通，課程內容與教學活動得設計規劃，教師專業成長，與學生學習氣氛的建立，及支持性教學環境的創造等歷程，以達成共同的學校目標。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年份	教學領導之定義
林俊杰	2005	校長透過直接的領導行為、間接的行政措施或授權下屬，以落實發展學校教學任務與目標、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業成長、增進學生學習氣氛及發展支持的工作環境等領導作為之歷程。
陳偉茹	2005	校長教學領導係指校長為提昇學校整體教學效能，根據一套教育理念及價值觀念，透過凝塑學校願景、營造教學支持環境、促進課程與教學發展、落實教學視導評鑑、提昇教師教學專業，及激勵學生學習成就等積極領導作為的運作，發揮實際的影響力，直接或間接的主導、或參與學校有關課程與教學活動的各項策略，進而提昇教學品質，達成學校願景的動態歷程。
徐吉盛	2006	校長教學領導的內涵包括直接協助教師教學、促進教師專業成長與發展、進行學校本位課程發展及帶動教師從事行動研究，以達成學校教育目標，而直接主導、影響、參與、示範或授權他人從事與教學相關的各項作為。
黃財清	2005	校長教學領導，係指校長為提昇學校整體教學成效，根據教育理念及國家社會的發展趨勢，透過凝塑學校願景、營造積極的校園文化、結合行政系統，發揮積極支持與統合協調的領導功能、協助教師有效教學以提升教學品質、增進學生的學習成效、進而達成學校教育目標的動態歷程。
林秀湖	2006	校長教學領導定義為：校長為提升學校整體效能，經由校長或授權他人所擁有的影響力或權威，透過凝塑學校願景、營造優質的學校文化、結合行政系統、協助教師有效教學、增進學生學習的成效，以達成國家的教育目標之動態行為。
吳宜珍	2008	校長在具備課程與教學方面的知識與技巧下，基於自我信念與價值觀，結合學校的遠景與目標，與學校成員、家長、社區共同合作，營造一個令人滿意且極富支持性的系統環境，利用各項資源以達成提昇教師教學成效與學生學習效果，並增進教師專業發展與學生學習意願的動態性歷程。
楊振昇、 洪子鑫	2009	狹義的教學領導是校長所從事與教師教學或學生學習有直接關係的活動，強調教學過程中教室的觀察；廣義的教學領導則指所有能協助教師教學與學生學習的相關活動，包括校長的行政作為。
秦夢群	2010	校長扮演領導與協調的角色，引導與幫助教師之教學相關活動，以提升教學效能、學生學習表現，進而達成教育目標的領導行為。
楊昌明	2011	校長引導學校成員共同發展學校願景與教育目標，致力於發展支持性的教學環境，激勵教師專業成長，以提昇教師的教學效能、確保教學品質、以提昇學生的學習成效，進

而達成學校願景與教育目標的動態歷程。

吳宗立	2013	教學領導是校長發揮影響力，從事與教師教學、或與學生學習的相關活動或行為。因此，校長經營學校必須具備教學領導的能力，統合學校各項教學設備資源，結合教師專長，充分掌握課程發展的脈動，引領學校教師課程設計與教學活動的施行，展現教學領導的能力，提升教師教學效能與學生學習表現，以達成教育目標。
-----	------	--

資料來源：修改自曹玉福（2007，頁 23）、張淑婷（2012，頁 12）。

根據上述學者對教學領導的定義，可以歸納為下列四個層面：

一、策略層面：

運用情境分析、建構學校共同願景、組織學習、交互激勵、資源整合與運用、建立教學視導回饋機制。

二、內容層面：

推展學校的任務及教學目標、課程發展、保障老師教學時間、確保課程與教學品質、支持性教學環境、評鑑學生學習的成效、鼓勵教師專業成長。

三、對象層面：

學校裡的校長（行政體系）、教師及學生。

四、目的層面：

提升教師教學效能、兼顧教師教學品質與學生學習成就，達成學校教育目標。

綜合上述國內外學者的看法，經本研究者整理相關文獻後，將校長教學領導的定義歸納為：校長與教師互相引領追求教師的教學卓越、提升教師教學效能、兼顧教師教學品質與學生學習成就，型塑學校目標與共同願景，以達成學校教育目標之動態歷程。另外更要激勵學生學習的動機，發展支持性教學環境，強化校園學習成效的動力，激勵教師專業成長，提昇學生學習興趣，營造友善的教學環境，以達成共同的學校教育目標。

肆、校長教學領導的概念演進

追求學校效能 (school effectiveness)，提昇教育品質，多年來一直是重視學校教育的國家在教育改革上的重要課題。在美國，校長教學領導的理念早已推展三十餘年，鮑世青 (2001) 指出，從十九世紀起，校長的領導角色就隨著時代的推演而產生了數種轉變。從早期的校長兼教師 (教師兼校長)、一般管理者科學管理者，到教學領導者，其角色之變化無不因應整體環境的改變而與之改進。在國內「教學領導」的議題也日漸受到重視，從校長教學領導的相關研究日益增加，可見在教育改革發展中，教學領導具有不容忽視重要性。

經歷過「有效能學校運動」的改革，自1980年代以後，校長教學領導成為校長新的教育標竿，而教學領導的演進發展，概略歸納分三個時期 (陳美言，1998；李新寶，2000；林惠煌，2003；陳慧敏，2002；黃哲彬，2010；張淑婷，2013。)

一、角色確立期

Edmonds (1979) 指出「強的行政領導」是教學有效能 (instructionally effective) 學校的特徵，並建議校長要扮演教育改革的中心角色。所謂有效能的校長必須能在行政與教學兩者之間取得平衡。

二、內涵發展期

教學領導者被視為學校教育方案發展成功的首要條件，校長被期待能對課程和教學上有知能，並且能直接介入教師的教學改進中。

三、概念轉變期

校長應扮演促進者 (facilitator) 的角色，以助長內部領導，使教師成為同儕領導者，扮演關鍵的角色，積極給予教師鼓勵、機會、支持與回饋等正向回應，協助教師成為「領導教師」 (郭小蘋、吳勁甫，2011)。

伍、校長教學領導的內涵

曹玉福（2006）指出校長教學領導並沒有一致的定義，至於其內涵，不同文獻研究有不同的研究結果，無一致的方向與意義界定，有的從教學領導的課程與教學方面來探討；有些從教學領導的支持與參與方面探討；有的從期望願景方面探討；有的從校長領導的領導架構、校長個人因素、任務、角色及功能等觀點來探討，綜觀相關研究後，發現從教學領導的行為層面切入分析研究最多。從校長實際應從事的活動或作為中，歸納出能增進教師教學效能與學生學習成效之重點行為，校長如能做到這些直接相關行為，便可稱為有效能的教學領導者。有關國內外對校長教學領導的行為層面分析，探究如下：

Duke(1982)將有效能的校長教學領導上所需的特質與技巧歸納為六個層面，包括：

- 1、廣徵教師參與：招聘優秀專業教師，結合專長發展教學活動，並維持高度的動機；提供教師參與教學計劃機會；協助教師參與教師增權體系。
- 2、開展教學支持：支持教師並協助其精進班級經營技巧，加強學生的出席率，另外促使社區家長成為學校的資源；發展時間管理系統，並確保教師教學時間。
- 3、充實教學資源：包括學習所需要時用到材料、設備以及熟練的支持人員。
- 4、落實品質管制：透過行政監督的獎懲及臨床視導的技巧，以維持教學方案之品質與控制，並作最後的評鑑依據；透過測驗結果、班級視察、相關授課教師會議、成績輔導資料等之使用，密切觀察學生進步情形。
- 5、活化溝通協調：校長應協調各項的教學活動，並確定各部門運作流暢。
- 6、有效解決問題：校長應與學生、教職員及社區家長定期座談，以減少紛爭發生。

Hallinger等人（1983）是早期明確提出教學領導行為範疇者，廣受研究者重視，提出一套有效能的學校中可行之教學領導模式，其內容包括：

- 1、 界定學校任務：擬出學校永續經營的目標、將目標與師生溝通並充分宣導。
- 2、 管理教學計劃：具備符合課程教學之知識、監督並評鑑教學、進行課程協調、觀察學生學習表現。
- 3、 促進積極的學校氣氛：設立對學生的高度期待，促使學生有較佳的表現；設立標竿學習以刺激學生學習、在學生學習上提供誘因並鼓勵學習有障礙學生學習；確保教師教學進行不受中斷；促進教學改善和學業發展。

Ibrahim(1985)發展「教學領導行為描述問卷」(Instructional Leadership Behavior Description Questionnaire, 簡稱ILBDQ)來測量校長之教學領導行為，分為八個層面：

- 1、 提供一般的領導。
- 2、 對師生的高度期望。
- 3、 提供師生教學協助。
- 4、 具備專業知能。
- 5、 對學校之成功深具信心。
- 6、 提供教職員發展計劃。
- 7、 具備良好的人際關係與技巧。
- 8、 有效的監督與評鑑教學。

Hallinger and Murphy (1985,1987) 又將校長教學領導從三個層面加以界定：

- 1、 界定學校任務，包括：形成學校目標及溝通學校目標。
- 2、 管理教學計畫，包括：督導和評鑑教學、協調課程、督導學生進步、保障教學時間。
- 3、 提昇學校學習氣氛，包括：保持校長高出現率、提供教師誘因、提昇教師專業發展、及提供學習誘因。

Cawelti (1987) 認為教學領導者必須具備四種技能：1.傳達學校的遠景、2.促進組織發展、3.提供教學支持、4.監督學習狀況。

Murphy (1990) 曾將校長的教學領導分類為四大項，作為統整教學領導的完整架構。此四大類包括：

- 1、發展任務與目標：構築與傳達學校目標。
- 2、確保教育品質：增進教學品質、視導及評鑑教學、保障教學時間、課程的安排與觀察學生的進步情形。
- 3、增進學習氣氛：設立正面積極的期望與標準、保持高出現率、提供激勵師生的誘因、促進教職員專業成長。
- 4、開展支持的工作環境：創造安全整潔的學習環境、提供學生有教育意義參與機會、促進教職員產生凝聚力、確保校外資源支持學校目標，讓家庭與學校緊密連結。

Moorthy (1992) 認為校長教學領導的角色包括三個層面：

- 1、確立教學任務：對於學校所要完成的事務應具備清楚的概念，並負擔起全體教職員開展學校目標的任務，而學校目標需與促進教學改善相關聯。
- 2、監督教學計劃：應與教師共同致力於課程與教學的評鑑、發展與施行。
- 3、提昇學校學習氣氛：應確保學生接受適當的教學指導，並檢視學生的學習進步。

以上是國外學者對於校長教學導內涵的觀點，著重於發展學校任務和目標、確保教育品質、增進學習氣氛及擴大良好支持性的環境等；至於國內者對校長教學領導內涵的探討，也大多在以上幾個層面中探討，茲分別舉述如下：

魯先華(1994)的研究指出，身為學校教學領導者的角色，應扮演六種角色：

- 1.有遠見的計畫行動者、2.環境氣氛的營造者、3.溝通激勵者、4.作決定者、5.源獲得者、6.監督者。

魯先華(1996)曾歸納整理多位國外學者的看法，認為將校長教學領導之任務分為六大項：1.將活動焦點訂在設定學校目標、2.界定學校教育之目的、3.提供學習所需之資源、4.視導並評鑑教師教學、5.整合教職員發展計劃、6.與其他教職

員建立學術關係。

李安明（1997）則將校長教學領導的角色歸納概分為六個主要面向，包括：

1.教學任務與目標、2.課程品質、3.確保教學品質、4.進教師專業成長、5.學校學習氣氛、6.支持之工作環境。

陳美言（1998）認為教學領導有五項任務：1.教學統整、2.協助教師教學、3.促進學生學習、4.視導與評鑑教學、5.與家長社區建立良好的關係。

張碧娟（1999）將校長教學領導歸納為六個主要層面，包括：1.發展溝通目標、2.管理課程教學、3.視導評鑑教學、4.提昇專業成長、5.促進學習進步、6.發展支持環境。

林明地（2000）亦曾實際對一所國小校長的教學領導進行參與觀察，結果發現這所學校校長進行教學領導的具體作為大致可以歸納為六大領域：1.巡視教室與校園，協助教師在職進修或專業成長與發展、2.表達較高的期望，提高師生表現的標準、3.瞭解學生學習情形、4.實踐行政支持教學的理念、5.建立良好的教學環境，以及6.塑造英雄、建立楷模等。

王有煌（2003）所編之校長教學領導量表，探究以下五個層面，包括：1.溝通教學理念與目標層面、2.提昇課程與教學品質層面、3.促進教師專業能力層面、4.營造組織學習氣氛層面、5.建立優質教學環境層面。

本研究根據徐吉盛（2006）、張淑婷（2013）校長教學領導層面分析表，並依上述學者對教學領導行為層面，進行分析與探討，總共分類歸納為五個層面，校長教學領導層面分析歸納，如表2-5：

表 2-5 校長教學領導層面分析歸納

研究者	年份	發展與溝通教學目標	確保課程與教學品質	促進教師專業成長	增進學生學習氣氛	發展支持性工作環境
Hallinger & Murphy	1987	✓	✓		✓	
Weber	1989	✓	✓		✓	
魯先華	1994	✓	✓	✓	✓	✓
張德銳	1995	✓	✓	✓	✓	✓
張慈娟	1996	✓	✓	✓	✓	✓
趙廣林	1996	✓	✓	✓	✓	✓
蔡秀媛	1998	✓	✓	✓	✓	✓
李安明	1999	✓	✓	✓	✓	✓
張碧娟	1999	✓	✓	✓	✓	✓
楊振昇	1999	✓	✓	✓	✓	✓
歐曉玟	2001	✓	✓	✓	✓	✓
鮑世青	2001	✓	✓	✓	✓	✓
謝建成	2001	✓			✓	✓
吳雨錫	2002	✓		✓	✓	
巫明璋	2003	✓	✓	✓	✓	✓
郭蕙菱	2004	✓	✓	✓	✓	✓
吳清山	2004	✓	✓	✓		
陳偉茹	2005	✓	✓	✓	✓	✓
曹玉福	2007	✓	✓	✓	✓	✓
洪嘉宏	2008	✓	✓	✓	✓	✓
黃雅琳	2009	✓		✓	✓	✓
李明智	2010	✓		✓	✓	✓
楊昌明	2011	✓	✓	✓		✓

註：有✓者表示和該層面概念相同。

資料來源：修改自徐吉盛（2006, 頁 23）、張淑婷（2013, 頁 21）

根據上列表2-5的學者對校長教學領導層面的分析與歸納統計，本研究將校長教學領內涵歸納為五個主要層面，分列如下：

一、發展教學任務與目標

校長帶領學校教學團隊，依學校背景特色，有效溝通教學理念，訂定符合學校特性的教學目標，再凝聚共識且塑立學校的願景，並引領學校成員為達成共同

目標而努力。

二、確保課程與教學品質

校長透過行政運作，主動並積極參與有關課程和教學的研習進修活動，引領學校成員成立課程發展委員會，組成學習領域小組，落實正常教學，讓各科教學均衡發展，掌握常態編班級分組教學，保護教師教學時間，並減少與教學無關之活動。校長會觀察、及評鑑教師教學情形，肯定獎勵教學優良表現，鼓勵教師從事教學研究，協助解決教師教學困難，發揮教學領導的支援系統，輔助並提昇整體教學的品質。

三、促進教師專業成長

校長能鼓勵教師多元進修，提供各種有助於教師專業成長的活動資訊、誘因與在職進修機會，鼓勵共同研究、經驗分享及互相鼓勵，以提升教師專業素質的成長，並協助輔導新進教師的教學。

四、發展支持的教學環境

校長能高度期待學生學習成效，充實教學資源，營造良好的教學環境，發展社區與家長支持，獎勵學生學習進步，並對學習低落學生安排補救措施。

五、營造學校學習氣氛

校長能建立友善、有秩序的學習環境，鼓勵學生多元學習，提供學生適當舞台展現學習成果，並訂定獎勵制度，培養學生積極正面的學習風氣。

本研究採用上述五個層面並參考之前其他研究者所編制的量表，而選定「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、「營造學校學習氣氛」等五個層面為本研究校長教學領導量表的正式問卷。

陸、教學領導的相關文獻研究

國內有關校長教學領導的論文相當多，搜尋全國碩博士論文資訊網，計有一百零五篇相關文獻。綜觀國內外研究者對校長教學領導的相關研究，約略可分成二部分，一是關於校長教學領導之現況調查研究，另一部分則是校長領導與相關變項之關係研究。以下就教師背景變項與校長教學領導關係之實證研究，分別敘述如下：

一、教師背景變項與校長教學領導的關係之實證研究

教師背景變素包含有：性別、年領、婚姻、教育背景、服務年資、服務學校規模及學校所在地。教師背景變項與校長教學領導關係之實證研究相關文獻，依研究者、研究年代、研究主題及研究發現等歸納摘要成彙整表，如表2-6：

表 2-6 教師背景變項與教學領導關係之實證相關研究彙整表

研究者	年代	研究主題	研究發現
張慈娟	1996	國民小學校長教學領導與學校效能之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 男性教師較女性教師常知覺到校長教學領導行為。 2. 資深教師較資淺教師常知覺到校長教學領導行為。 3. 不同教育背景之教師所知覺到之校長教學領導行為與學校效能並無顯著差異。 4. 中小型學校規模教師較之大型學校規模之教師更常知覺到校長教學領導行為。
陳美言	1998	國民小學校長教學領導與教師教學自我效能為研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小校長整體教學領導的現況屬中等程度 2. 國小教師整體教學自我效能現況屬中上程度 3. 國小教師所知覺的校長教學領導在性別、學歷、任教年資、與目前校長共事的時間及學校所在地上有明顯差異現象存在。
張碧娟	1999	國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學領導尚未獲校長重視；校長表現最好的教國民中學校長教學領導層面是「發展支持環境」，表現最差的教學領導層面是「視導與評鑑教學」。 2. 地區、學校規模、校長性別年資與年齡與校長教學領導具顯著影響。 3. 國中校長對校長教學領導之理解與認知不足，

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
			多侷限於狹義的「教學視導」層面。 4.國中校長認為應重視與推展教學領導，但實際運作仍以學校行政為主。 5.教學領導表現佳與弱之校長，所滿意的層面不同，二者有不同的領導重心與風格。 6.校長推動教學領導面臨下列困難：(1)觀念的突破(2)專業知能不足(3)時間精力不足(4)考核與獎勵重點(5)教師認同(6)不易見成效。
李新寶	2001	國民小學校長教學領導與教師教學效能之研究	1.不同性別、年齡、服務年資、學校規模之教師所知覺到的校長教學領導行為有顯著差異；而不同教育背景之教師所知覺到的校長教學領導行為並無顯著差異。 2.不同性別、服務年資、教育背景、學校規模之校長所知覺到的校長教學領導行為並無顯著差異；而不同年齡校長所知覺到的校長教學領導行為則有顯著差異
鮑世青	2001	國民小學校長與教師對「校長教學領導」行為知覺度之研究	2.不同服務年資的國民小學主任對「校長教學領導」行為知覺度呈現顯著的差異。 2.不同性別、服務年資、教育背景及學校規模的國民小之研究學導師對「校長教學領導」行為知覺度呈現顯著的差異。
謝建成	2001	臺北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究	1.國小教育人員普遍重視到校長教學領導工作。 2.不同背景之臺北縣國小教育人員所知覺到的校長教學領導工作有顯著差異，但不同背景之校長、主任、正式教師、及代課教師所知覺到的校長教學領導工作之差異性則呈現不一情形。 3.不同背景之臺北縣國小教育人員所知覺到的教師專業成長行為有顯著差異，但不同背景之校長、主任、正式教師、及代課教師所知覺到的教師專業成長之差異性則呈現不一情形。
吳雨錫	2002	國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究	1.國民小學校長整體教學領導的現況是屬於中上程度，而教師專業成長情形大致良好。 2.校長的教學領導，不會因為性別的不同而有差異；但校長的學歷越高，教學領導的實施情況越好。 3.不同性別、不同最高學歷、及與校長不同共事時間的教師，所知覺到之校長教學領導無顯著差異；而不同任教年資的教師所知覺到之校長教學領導有顯著差異。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
李雲漳	2002	國民小學校長教學領導與教師效能之研究	1.教學領導上，就性別而言，男女校長僅在協助教師專業成長層面上有顯著差異，女校長優於男校長。 2.在教學領導上，就擔任校長年資而言，校長年資 6-15 年組在協助教師專業成長上顯著高於「26 年以上」組。 3.在教學領導上，就學校規模而言，不同規模學校的校長在教學領導上有顯著差異，小型規模（12 班以下）的學校和大型（25 班以上）規模的學校，校長在教學領導上都明顯高於中型學校（13-24 班）。
林惠煌	2003	臺北縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究	1.不同性別、服務年資、擔任職務及學校創校歷史之臺北縣國民小學教育人員所知覺到的校長教學領導行為有顯著差異；而不同學歷、學校規模及學校所在地的臺北縣國民小學教育人員所知覺到的校長教學領導行為並無顯著差異。 2.不同服務年資、學校創校歷史之臺北縣國民小學教育人員所知覺到的教師教學效能有顯著差異；而不同性別、擔任職務、學歷、學校規模及學校所在地的臺北縣國民小學教育人員所知覺到的教師教學效能並無顯著差異。
陳慧敏	2003	國民小學教師之校長教學領導知覺與自我效能關係之研究	1.學校規模是影響教師對校長教學領導知覺之顯著因素。 2.平均服務年資較高之教師對校長教學領導知覺與教師自我效能知覺有較強之趨勢。
林家蓉	2004	桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教師文化之研究	1.桃、竹、苗四縣市國民小學高度知覺到校長教學領導；在教師文化的知覺度上也傾向正向的教師文化類型。 2.桃、竹、苗四縣市國民小學不同性別、年齡、年資、學校所在地及學校班級數等變項的教師兼任行政人員所知覺的校長教學領導有明顯不同；不同學校所在地變項的教師所知覺的校長教學領導有明顯不同。
郭蕙菱	2004	臺南縣市國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究	1.臺南縣市國民小學教師對校長教學領導知覺屬於中上程度。 2.不同性別的國民小學教師在校長教學領導的知覺無顯著差異；不同服務年資及不同年齡的國民小學教師在校長教學領導知覺上有部分差異；

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
			同最高學歷、不同職務、不同學校規模與不同學校所在地的國小教師在校長教學領導知覺上有差異存在。
曾增福	2004	桃園縣國民中學 校長教學領導與 學校效能關係之 研究	1.受試者所知覺到的「校長教學領導」得分平均數整體屬中上程度。 2.受試者所知覺到的「學校效能」，得分平均數整體屬中上程度。 3.不同環境變項的受試者所知覺到的「校長教學領導」差異情形不一：(1)就不同學校規模而言：以37-72班學校得分最高，但沒有顯著差異。(2)就不同地區學校而言：都是一般地區得分高於偏遠地區，且有顯著差異。 4.不同人口變項的受試者所知覺到的「校長教學領導」差異情形不一：(1)性別、年齡、年資、職務對「校長教學領導」知覺度有顯著差異，以男性、年齡在51歲以上、服務滿26年以上及擔任校長者得分最高。(2)學歷對「校長教學領導」知覺度沒有顯著差異。 5.不同環境變項的受試者所知覺到的「學校效能」有顯著差異，以37-72班學校及一般地區學校得分較高。 6.不同人口變項的受試者所知覺到的「學校效能」現況有顯著差異，以男性、51歲以上、服務26年以上、擔任校長職務、研究所或四十學分班結業者得分較高。
鄭玉美	2004	苗栗縣國民小學 校長教學領導與 學校效能相關之 研究	1.受試者對校長教學領導之現況，普遍都可以感受到校長教學領導行為的重要及認同；且不同職務，校長的知覺最顯著其次依序為主任、組長、教師。 2.受試者普遍重視到學校效能的提升，國民小學教育人員對學校效能有正面的評價，以「運用有效領導技巧」的層面尤為重視。 3.教育人員對校長教學領導各層面的知覺偏高，顯示教育人員能知覺到校長教學領導的重要性。 4.受試者對校長教學領導行為受到年齡、服務年資、學校規模、及學校所在地等背景變項之影響而有顯著差異，但不受性別與最高學歷的影響。
莊麗雲	2005	校長教學領導與 教師專業成長關	1.受試者對校長教學領導的知覺屬良好程度。 2.不同性別、年齡、最高學歷、服務年資、職務、

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
		係研究—以臺南縣國民小學為例	學校規模、學校所在地的國小教育人員在校長教學領導知覺上有差異存在。
蔡美姿	2005	澎湖縣國民小學教師教學效能關係之研究	不同學校規模、學校所在地之教師所知覺到的校長教學領導有顯著差異；而不同服務年資、教育背景之教師所知覺到的校長教學領導並無顯著差異。
林秀湖	2006	國小校長教學領導行為與教師工作投入、教學效能關係之研究	不同背景變項之教師覺知國小校長教學領導行為上在性別、年齡、婚姻狀況、服務年資、職務等層面上有顯著差異。
徐吉盛	2006	高高屏地區國民學校校長教學領導風格與教師教學效能之研究	1. 國小整體校長教學領導在中上程度。 2. 國小整體教師教學效能在中上程度。 3. 國小教師以年齡、服務年資、學校規模及縣市所在等的背景變項所知覺的校長教學領導上達顯著差異。 4. 國小教師以年齡、服務年資、學校規模及縣市所在等的背景變項所知覺的教學效能上達顯著差異。
曹玉福	2006	國民中小學校長教學領導、教師專業成長與學校效能	1. 馬祖地區國民中小學教師所知覺之「校長教學領導」，得分平均數為 3.63，屬中上程度。 2. 不同背景變項教師所知覺到的「校長教學領導」有差異存在。
仰瓊宜	2010	離島國中校長教學領導之行動研究	1. 透過校長教學領導行動研究的過程，設計方案協助教師進行班級環境規劃經營、學生偏差行為輔導、精進教師課堂教學能力、家長與社區資源的經營。 2. 受訪校長均將教學領導視為學校經營之首要任務，能將此理念與策略應用在校務推動事務上，並有良好的辦學績效。
張淑婷	2012	高雄市國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度關係之研究	1. 國小教師知覺校長教學領導屬中上程度。 2. 教師參與專業發展評鑑態度現況屬中上程度。 3. 不同背景變項之國小教師知覺校長教學領導上展評鑑態度關係除了最高學歷及是否參與教師專業發展評鑑外，均有顯著差異。
李麗琦	2012	桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之研究	1. 國小教師對校長教學領導與教師專業學習社群互動普遍具有高的知覺度。 2. 受試者所知覺的校長教學領導會因性別、學校規模和學校所在地而有顯著差異。 3. 受試者所知覺的教師專業學習社群互動在個人者之間具有顯著的典型相關。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
			背景變項和學校背景變項無顯著差異。
			4.國小校長教學領導與教師專業學習社群互動兩
			1.國小教師知覺校長教學領導為中上程度。
			2.國小教師知覺教師專業表現為中上程度。
黃雪蓮	2013	國民小學校長教學領導與教師專業表現之研究	3.國小教育人員所知覺的校長教學領導會因年齡、年資、擔任職務、學校規模而有顯著差異。 4.國小教育人員所知覺的教師專業表現會因不同性別、年齡、最高學歷、年資、擔任職務而有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

二、小結

綜合上列所述研究者的文獻，分析教師背景變項與校長教學領導是否有顯著相關性中，顯示出普遍選擇以性別、年齡、婚姻狀況、擔任職務、教育背景、服務年資為人口變項；而學校規模、學校所在或地區等則為環境變項。教師背景變項與校長教學領導知覺之顯著相關程度，也都呈現不同的結果，從表2-7教師背景變項與校長教學領導顯著相關摘要表中，歸納分析可以發現國小教師的性別、年齡、服務年資、學校規模及學校所在等變項，與校長教學領導知覺之相關性不全然具有顯著差異。

表 2-7 教師背景變項與校長教學領導顯著相關摘要表

研究者	年代	背景變項							
		性別	年齡	婚姻 情況	擔任 職務	教育 背景	服務 年資	學校 規模	學校 所在
張慈娟	1996	✓					✓	✓	
陳美言	1998	✓				✓	✓		✓
張碧娟	1999							✓	✓
李新寶	2001	✓	✓				✓	✓	
鮑世青	2001	✓				✓	✓	✓	
吳雨錫	2002						✓		

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	性別	年齡	婚姻 情況	擔任 職務	教育 背景	服務 年資	學校 規模	學校 所在
李雲漳	2002						√	√	
林惠煌	2003	√			√		√		
陳慧敏	2003						√	√	
林家蓉	2004	√	√			√	√	√	√
郭蕙菱	2004		√			√	√	√	√
曾增福	2004	√	√		√		√		√
鄭玉美	2004		√				√	√	√
莊麗雲	2005	√	√		√	√	√	√	√
蔡美姿	2005							√	√
林秀湖	2006				√		√		
徐吉盛	2006		√				√	√	√
曹玉福	2006		√				√	√	√
張淑婷	2012		√	√	√		√	√	√
李麗琦	2012	√						√	√
黃雪蓮	2013		√		√		√	√	

註：有√者表示有顯著相關
資料來源：研究者自行整理

第三節 教師專業成長的理論與相關研究

李俊湖（1992）指出教師專業成長是提高教師效能感的重要因素。所以，技術及職業教育季刊（2012）早在1966年聯合國教育科學文化組織（UNESCO）會議決議中即明確表明「教學應被視為專業」，在今日資訊多元化的社會中，不斷的提升教學的專業知能是教師應有的責任。吳清基（1980）亦認為提高教師素質是增加教育實施成效的有效措施。事實上，教育部實施九年一貫課程的改革成敗關鍵，即繫於教師的專業能力，因此，在九年一貫課程中，更賦予學校和教師發展課程的空間，希望藉此恢復教師應有的專業自主權，因為未來的教師不但是課程的核心，具有參與課程決定的權力，更有參與課程發展的義務。換言之，在不斷變革的社會中，教師只有在教學工作上不斷的專業成長，才能面對一波又一波教育改革所帶來的工作壓力與社會挑戰，教師專業成長成之必要性便成為眾人所

期待的。而孫國華（1996）在教師生涯與心理發展需求研究中，也發現在教師生涯發展模式中依循著：成長-高峰-衰退的現象而發展，而其生涯發展順利與否，端視該發展歷程的成長狀況是否得到良好發展而定。

故本節將分別介紹教師專業成長的意義、教師專業成長的內涵及教師專業成長的相關文獻研究：

壹、教師專業成長的意義

邁入二十一世紀的世界，正面臨全球化的影響而快速變遷，社會各層面都面對新的挑戰與期待，教育制度上更需要更張及調整。隨著知識經濟、網路世界的來到，專業的觀念越來越受的重視。九年一貫課程鬆綁，加上十二年免試入學之後，教師的專業更令社會大眾質疑，家長都不希望自己的孩子是教改的實驗品，因此身為一位老師，如何獲得家長的肯定，就在於是否能發揮其專業的素養。

一、「專業」的意義

歐洲中古時期，大學興起以後，當時大學教師的資格，以得有學位為專業證明，如早期的醫學、神學、法律等科，演變到後來，稱為「專業」，它是由博士（doctor）而來，以後繼續演變（魏建忠，2000），諸如：醫師、律師、工程師、建築師等，皆屬於此範疇。隨著社會分工、專門化及精緻化，專業的觀念愈來愈受到重視。「專業」（profession）是指任何需要特別訓練或一種特殊技能的工作態度，經常是受尊敬的工作，因為它需要高水準的教育（*any type of work which needs special training or a particular skill, often one which is respected because it involves a high level of education.*~引自《劍橋英文辭典》）。而大辭典對專業的解釋，亦指出三種意涵，分別為：專門研究某種學問，或從事某種行業；專精於某種學問或事業；具備專門知識才能和道德的人（大辭典編纂委員會，1985）。故所謂專業並不是指職業或行業，必須具備專門的訓練，具有獨立自主性、自組專

業團體、提供服務並不斷在職進修。學者專家對於專業的見解也都不盡相同，茲將整理如表2-8：

表 2-8 專業之定義摘要表

研究者	年份	專業的之定義
美國全國教育協會	1948	1.高度的心智活動、2.具有特殊知識、技能、3.受過長期專業訓練、4.永久性終身事業、不斷在職進修、5.以服務社會為目的、6.健全的專業組織、訂定專業倫理規範
賈馥茗	1983	精湛學術與卓越能力，服務和奉獻。
Hall	1983	1.結構層面：一種專任的行為、訓練學校、組成專業組織、訂有倫理規範等。2.態度層面：以專業團體為主要參照點、服務大眾的信念、自律的信念、獻身事業、從事事業決定的自主權等。
楊國賜	1985	專業並非按照例規而不需高深學理及特殊訓練即可從事的職業或行業
林清江	1989	1.為公眾提供重要服務 2.系統而明確的知識體系 3.長期的專門訓練 4.適度的自主權力 5.組成自治團體並遵守倫理信條 6.選擇組成份子
謝文全	1991	1.經過長期專門訓練 2.運用專門知識和技能 3.強調服務重於謀利 4.重視工作為永久性職業 5 享有相當獨立自主 6.建立專業團體.並遵守專業倫理信條 7.不斷接受在職進修教育
王立行、饒見維	1992	1.專門知識、2.特殊技能、3.高度使命感和責任感
李俊湖	1992	1.具備專門知識能力、2.能獨立自主執行職務、3.具有服務及奉獻熱忱
蔡碧璉	1993	1.專業知識與專業技能、2.專業精神與專業態度、3.專業組織與專業規範
李肖梅	1995	需要專門知識技術始能執行的職業
吳清山	1997	專業知能、專業自主、專業倫理。
孫國華	1997	1.相同領域成員，發展共同價值觀念與信仰，以實現領域的精緻化與專門化、2.組織專業團體，建構專門知識與技能、3.獲得社會成員的認可與重視
白穗儀	1999	專業係指職前階段經過長期的訓練，以獲得專門的知識與能力，並於工作生涯中不斷的學習、進修與研究；且相同領域的成員組成一專業性的組織團體，本著服務奉獻的精神，透過集體的努力與行動，以尋求社會的肯定與認可。
陳 香	2003	專業是一種合乎時代的科學，而且這種科學是不斷的進步，從事之人員應不斷進修而形成專門技術，在各種專業工作規範下，來完成專業教授，並以特殊致力來培養及提高專業能力，而達到提供專門性服務的目的

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年份	專業的之定義
吳明清	2004	1.專業工作具有豐富且明確的知識基礎;2.專業人員受過長期且嚴格的訓練;3.專業工作的成果對社會有明顯的貢獻;4.專業人員自組專業團體,享有專業團體的自主性;5.專業人員及其行為應受專業倫理規範的約束。
大前研一	2006	需具備4種能力 1.「先見力」、2.「構思力」、3.「議論力」及4.「矛盾適應力」
林淑儀	2008	一群人具備精湛的學識與卓越的能力,在社會中具有其專業自主性,並能持續不斷的在職進修以精進、提高專業能力,更能在專業團體內依循專業倫理的道德規範,進而提出專門性的服務。

資料來源：參考各文獻研究者自行整理

綜合以上學者的觀點，本研究彙整「專業」須具備以下五個條件：

- (一) 具有專門的知能與技能。
- (二) 具有高度的獨立自主性。
- (三) 具有服務奉獻的敬業精神。
- (四) 具職業道德的倫理規範。
- (五) 需持續不斷的在職進修與成長。

二、「成長」的意義

「成長」依內涵上可謂，具有增長、進步、成熟之意。(呂垂卿，2000)若就時間序列意義上，即是漸漸強大，有過程及結果之意。就過程意義上，是指教師由未成熟階段，經過研習、進修及實際教學經驗，變成到成熟教師之歷程；就成長的結果意義上來說，是指教師兼具足夠的專業知能、技術，及適當的態度及規範；在專業表現上，更是成熟者的表現。

三、「專業成長」的意義

所謂「專業成長」的概念，是「專業」與「成長」的結合，即一位專業工作者不斷提升其能力的過程，而表現出專業的成熟者(呂垂卿，2000)。Guskey(2000)指出專業成長是一種為了加強教師的專業知識、技能及態度所規劃的一系列活動，藉以改善學生的學習。李俊湖(1992)認為專業成長是指教師從事教學工作時，參加由政府、學校機關所舉辦的教育性進修活動或自行主動參加各種非正式的活動。以引導自我的反省並增進教學之知識、技能及態度，其目的在促進個人的自我實現，改進學校專業文化，達成學校教育目標，增進學校的教育品質。

然而對專業成長的意義，深入的探討發現學者解釋因觀點的差異，有若干不同的見解。茲引述不同學者的意見彙整如表2-9，再做綜合歸納。

表 2-9 專業成長之定義摘要表

研究者	年份	專業成長之定義
黃昆輝	1979	促使專業知能及品德修養獲得增長的機會
鍾任琴	1994	增進及發展自我的專業知識及技能
白雲霞	1995	促進個人成長與組織發展，以達專業化目標
劉緬懷	1995	1.廣義之專業成長包括：專業知能、專業倫理、專頁責任、專業自主、專業訓練、專業服務、專業發展以及整體的產出。 2.狹義之專業成長：指專業具體的目標及項目內容。
劉世閔	1996	自我的專業在認知、技能、情意等方面的提昇。
周崇儒	2000	不斷追求專業領域中的知識、技能、態度與觀念成長或發展的歷程，是專業社會化的表現。
呂錘卿	2000	1.就過程論，指教師經何種途徑或模式，可以促使教師在專業能力的提升。 2.就結果論，指教師被認為在專業上已經是成熟者，而在教師專業的指標或標準(criteria)已達到應有的水準。
李嘉彰	2007	1.需要接受長期的職前訓練，獲得專門的知能、態度與素養。 2.願意持續不斷的在職研究、精進與學習，尋求成長及突破。
Marsick	1988	1.狹義的專業成長指的是正式訓練。 2.廣義的專業成長則是指「人力資源發展」。
Duke	1990	1.事實知識的獲得。 2.一種動態的學習歷程，能對新的事物有所瞭解或熟悉。

資料來源：參考各文獻研究者自行整理

綜合歸納「專業發展」依其特性可概分為三：

- (一) 具目標性的：它是一項不易被取代的過程，有清楚的意圖及預設的標的做為檢視指引。
- (二) 具持續性的：教育是一種連續動態的專業領域，必須有不斷吸收、審視、判斷、篩選及更新延伸出來的知識作為基礎，故教育工作者必須持續地進修學習並接受專業訓練研習。
- (三) 具系統性的：在專業領域中，能在一段時間內促使教師教學知能與態度獲得改變，不斷追求知識、技能、態度與觀念成長或發展的歷程，同時也促進組織變革，是專業社會化的表現。

由上述特性規納得知，專業成長的意義是指具明確專業目標指引，不斷透過有系統進修學習的動態歷程。

四、「教師專業成長」的定義

吳清山（2000）認為教師的專業能力，是教育改革成功與否的關鍵。在知識社會中，教師是一個專業的知識工作者，擔任著知識的傳遞的、創造與學習的不同角色。孔子說：「師者，傳道、授業、解惑」。所以教師的工作是教導協助學生成長，並且習得知識，且能瞭解人生哲理。教師平時的一言一行、一舉一動，潛移默化影響著學生的品行發展與道德養成。教師除了要扮演「經師」的角色來啟發學生的潛能之外，更進而要成為稱職的「人師」，以更高的道德標準來要求自己成為學生學習的典範（張雅萍，2013）。饒見維（2003）指出，教師工作的複雜度、道德性和創造性等三種特質，顯現出教師專業成長的重要性及其必需性。教育是百年樹人的工作，老師每年不斷的在培育國家未來的主人翁，教師本身若能時時精進專業知能，教師的專業素養越高，教師的教學效能與學生的學習成就，也就越有正面的影響發展。

教師在教學歷程生涯中，必須不斷的透過進修研習，發展教師專業的成長，以提昇教師的專業形象。國內外有關教師專業成長的論述頗多，每位學者對教師

專業成長的定義有不同看法，研究者將其整理如表2-10。

表 2-10 教師專業成長之定義摘要表

研究者	年份	教師專業成長之定義
吳明清	1990	1.經由主任到校長可視為一種專業的成長。 2.教師在教學方法、專業知識、對學生的態度與方法，都必須要有所改進。
李俊湖	1992	教師藉進修活動，引導自我反省的過程
蔡碧璉	1993	1.教師在教學生涯中，不斷的追求個人專業知能、技巧與態度之進步與成長的努力及意願。 2.涵蓋各種能達成其積極成長的活動，著重於個人主動的意向及積極的參與。
沈翠蓮	1994	1.教學生涯中，教師提昇專業知識、能力、態度、技術。 2.使教師在教學、班級、輔導、溝通各方面的成長歷程。
劉世閔	1995	教師提昇專業知識、教學方法與專業態度。
饒見維	1996	教師自職前培育至離開教職持續發展專業內涵邁向專業圓熟的現象。
周崇儒	1997	教師在專業領域中不斷追求知識、技能與態度成長或發展的歷程，以改善教學品質，提昇教育的績效。
劉春榮	1998	教師適應教改、符合生涯發展規劃，參與進修所做的努力
何縉琪	1999	教師參與專業成長活動、有效教學的動態而持續的成長歷程
呂錘卿	2000	1.教師在專業知識、技能與態度上有所改變，逐漸達到自我期望的水準。 2.能做專業判斷，有效率的從事教學工作。
吳和堂	2001	教學生涯中，專業知能成長達成教育目標的連續性歷程
張哲豪	2002	1.在教學生涯中，持續參與各種學習活動。 2.經由反省思考，尋求專業知識、專業技能與專業態度成長的歷程。
陳怡安	2003	提升個人的專業知識、技能和態度，主動積極參與正式和非正式的學習進修活動。
蕭秀玉	2004	以自願、積極、主動的態度，參與各種增進教師專業能力的活動，以提升教師專業知能。
陳俐君	2006	主動積極參與多元的進修研習活動，提升自我專業知識、技能、態度、教學效能、學生輔導、人際關係與溝通以及研究發展能力上達到教師專業的標準。
李嘉彰	2007	透過不斷的參加正式及非正式的進修、研習及研究；促使專業知識、專業技能與專業態度的提升與增進。
林桂垣	2010	1.主動積極參與各種多元化研習活動。 2.提升自我專業知識、技能、態度、教學效能、學生輔導、人際關係與溝通以及研究發展能力上，達到教師專業的標準。

資料來源：參考各文獻研究者自行整理

由上述學者對教師專業成長的定義，就教師專業成長的概念歸納，洪瓊芳(2004)把教師專業成長的定義歸納成期間、情境、方式與內涵來討論；陳香(2003)歸納為內容、方式與目的。而本研究把教師專業成長的意涵歸納如下六項：

- (一) 就時間而言：教師專業成長是教師教學生涯的動態歷程。
- (二) 就地點而言：教師專業成長在校內或校外皆可實施，不受地點侷限。
- (三) 就對象而言：包含學校校長、教師，以及學生。
- (四) 就方式而言：教師專業成長有正式、非正式或多元的方式。包含：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、實驗研究均屬之。
- (五) 就內容而言：專業的知識、技能、態度及行為，發展學校的任務及課程教學目標、課程發展、營造教學支持環境、確保課程與教學品質、保障老師的教學時間、檢視學生學習的情形、鼓勵教師的專業成長等皆是教師的專業成長的內容。
- (六) 就目的而言：促進教師自我實現以及組織進步發展，提升教學專業能量及技能，並且在思考、技巧、行為都有所精進，促進教師教育品質及學生學習成就，達成學校教育目標。

綜上所述，本研究歸納教師專業成長定義為：教師在教學生涯中，因應時代潮流環境變遷，主動的參與各種多元的學習進修活動，提升教學專業知能及教學品質，促進教師自我實現以及組織進步發展的動態歷程。

貳、教師專業成長的內涵

構成專業的特質包括：專業知能、專業自主、專業倫理。其中專業知能是專業自主和專業倫理的基礎，專業自主是展現專業知能的利器，而專業知能和專業自主需要專業倫理的支持(吳清山，1997)。在探討教師專業成長的意義之外，也應了解教師專業成長的內涵，專家學者陸續提出不同的觀點與研究。其中，學

者饒見維（2003）歸納國內外十二位學者專家對於教師專業成長之內涵看法後，彙整成以宏觀的結構化觀點，提出「教師專業發展內涵體系」將教師專業成長之內涵畫分為教師通用知能、學科知能、教育專業知能及教育專業精神等四大類，其中「教師通用知能」及「教師專業知能」之下又分成數個細項。詳如圖2-1 所示：

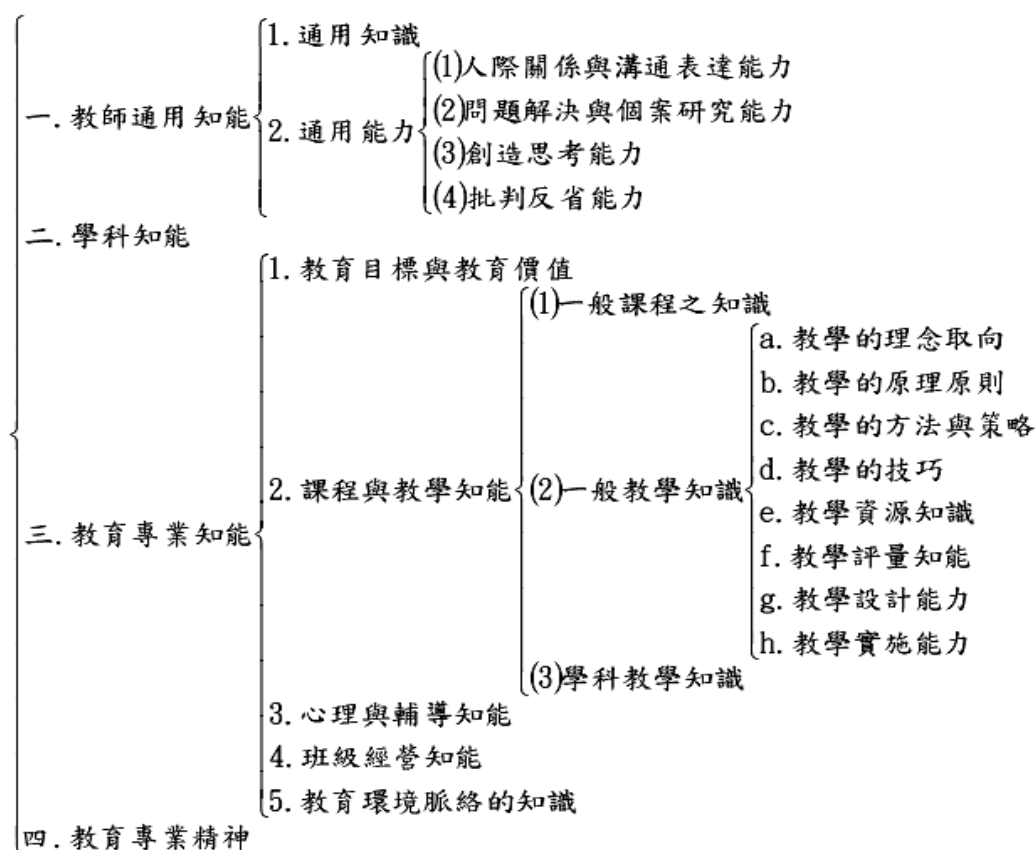


圖2-2 教師的專業發展內涵體系

資料來源：饒見維，1996。教師專業發展-理論與實務，頁172。臺北：五南。

教師專業須具有自主及獨特性、長期且持續的進修訓練、還需有職業倫理道德及專門的知識、技術及能力。為了讓教師專業有個具體的方向，因此，將國內其他學者亦提出對教師專業成長的內涵不同的看法，將期加以歸納彙整，並列表呈現，如表2-11 教師專業成長之內涵相關研究摘要表。

表 2-11 教師專業成長之內涵相關研究摘要表

研究者	年份	教師專業成長之內涵
李俊湖	1992	教學發展、個人發展、組織發展
沈翠蓮	1994	教學知能、班級經營、學生輔導、人際溝通
蔡培村	1995	教學技術、教育新知、班級經營、學科知識、學生輔導、專業態度、行政管理、生活知能
高強華	1996	專業知識、教學技能、班級經營、人際關係、專業態度、進修研究
周崇儒	1997	教學知能、教室管理、學生輔導、教學技術與態度、人際溝通
歐用生	1998	專業知識、教學技能、班級經營、人際關係、專業態度、進修研究
白穗儀	1999	學生輔導與管理知能、教學知能、教育新知、一般知能、人際溝通
呂鍾卿	2000	教育理念、教育改革、學生發展、課程設計、教學目標、學科教材、教學活動、教學方法、教學媒體、教學資源、教學評量、學生輔導、班級經營、溝通表達、學校經營、行動研究、專業態度、生涯規劃（18項）
余錦漳	2001	學科知能、專業知能、一般知能、專業態度
吳雨錫	2002	教學知能與態度、班級經營與管理、學生輔導與管教、人際溝通與表達
饒見維	2003	教師通用知能、學科知能、教育專業知能、教育專業精神
蕭秀玉	2004	教學知能、班級經營、學生輔導、專業態度、研究發展
郭淑芳	2005	教學知能、班級經營、學生輔導、專業態度
劉春榮	2006	專業知識、教學技能、班級經營、人際關係、專業態度、進修研究、學生輔導
李俊湖	2007	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
陳雪芳	2008	通用知能、學科知能、教育專業知能、教育專業精神
潘慧玲	2009	專業知識、教學技能、班級經營、人際關係、專業態度、進修研究、學生輔導
林桂垣	2010	教育專業知能、教學專門知能、教學專業態度、人際溝通、班級經營、學生輔導、進修發展
黃慧茹	2011	課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度

資料來源：參考各文獻研究者自行整理

潘慧玲（2009）於「中小學教師專業成長評鑑」教育論壇中指出，「教育部教師專業發展評鑑指標（草案）」內涵概分為四個層面，細分17項指標：

- (一) 課程設計與教學：1.展現課程設計能力、2.研擬適切的教學計畫、3.精熟任教學科領域知識、4.清楚呈現教材內容、5.運用有效教學技巧、6.善於溝通學習評量、7.應用良好溝通技巧。
- (二) 班級經營與輔導：1.建立有助於學習的班級常規、2.營造積極的班級學習氣、3.促進親師溝通與合作、4.落實學生輔導工作。
- (三) 研究發展與進修：1.參與教學研究工作、2.研發教材、教法或教具、3.反思教學並尋求專業成長。
- (四) 敬業精神與態度：1.願意投入時間與精力服務教育社群、2.建立與學校同事良好的合作關係、3.信守教育專業倫理規範。

對於教師專業成長議題，各研究者由不同角度解讀，所界定出的內涵也不盡相同，歸納各研究學者對教師專業成長的觀點，整理如表2-12教師專業成長的研究層面分析表所示。

研究者根據表2-12歸納分析的結果，顯而易見學者們對教師專業成長的內涵層面最重視的即是教師的「課程設計與教學」，因為教學知能及課程安排本該為教師之專業；其次是「班級經營與輔導」，近年來社會形態變遷快速，就《教育基本法》(2006)修訂第八條第二項，以及第十五條等，於立法院三讀通過，已明定禁止體罰條款，教師應透過輔導知能來協助學生學習成長，教師自身的輔導知能成長因此更顯得重要；此外，教師班級氛圍的營造，能否讓學生在優質且安全的學習環境中潛移默化，學習適應學生團體生活，對求學期間的學生影響很大，故班級經營能力亦倍受重視；再者，「敬業精神與態度」取決於專業素養，教師心懷正向樂觀、專業積極的敬業態度，再透過長期且持續的「研究發展與進修」，自然能夠增進專門知識、技術與能力，落實教育理念，提升自我專業成長；為因應多元化的社會，教師應兼具良好的「人際溝通與行政」能力，與學生、家長、同事、社區之間互動良好，才能勝任愉快，相信對教育的品質亦有更多的幫助。

表 2-12 教師專業成長的研究層面分析表

研究者	年份	研究層面				
		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	人際溝通 與行政
李俊湖	1992	✓		✓	✓	
沈翠蓮	1994	✓	✓		✓	
蔡培村	1995	✓	✓	✓	✓	
高強華	1996	✓	✓	✓	✓	✓
周崇儒	1997	✓	✓			
歐用生	1998	✓	✓	✓	✓	✓
白穗儀	1999	✓	✓	✓		✓
呂錘卿	2000	✓	✓	✓	✓	✓
余錦漳	2001	✓	✓	✓	✓	✓
吳雨錫	2002	✓	✓		✓	✓
饒見維	2003	✓	✓	✓	✓	✓
蕭秀玉	2004	✓	✓	✓	✓	
郭淑芳	2005	✓	✓		✓	✓
劉春榮	2006	✓	✓	✓	✓	✓
李俊湖	2007	✓	✓	✓	✓	✓
陳雪芳	2008	✓	✓	✓	✓	✓
潘慧玲	2009	✓	✓	✓	✓	✓
林桂垣	2010	✓	✓	✓	✓	✓
黃慧茹	2011	✓	✓	✓	✓	

註：有✓者表示和該層面概念相同。

資料來源：研究者自行整理

依據教育部 101 年 12 月 24 日臺研字第 1010235346C 號函修正「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，期評鑑內容如下：教師專業發展評鑑內容之實施得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等層面。學校實施之評鑑內容，其評鑑規準，由學校自行參照選用本部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準訂定。

本研究之研究對象為嘉義縣正式教師，所以參酌「嘉義縣102學年度辦理教師專業評鑑實施計畫」的評鑑層面：「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究

發展與進修」及「敬業精神及態度」等層面，並參考潘慧玲（2009）的相關評鑑指標，歸納如下所列：

一、課程設計與教學：

展現課程設計能力，研擬適切的教學計畫，精熟任教學科領域知識，清楚呈現教材內容，運用有效教學技巧，應用良好溝通技巧，運用學習評量評估學習成效，提升學生學習意願。

二、班級經營與輔導：

建立有助於學生學習的班級常規，營造積極的班級學習氣，促進親師溝通與合作，落實學生輔導工作，建立親師關係。

三、研究發展與進修：

參與教育研究工作，研發教材、教法或教具，參與校內外教師進修研習，反思教學並尋求專業成長，以精進專業知能。

四、敬業精神與態度：

信守教育專業倫理規範，願意投入時間與精力奉獻教育，建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。

本研究採用上述四個層面並參考之前相關研究者所編制的量表，而選定「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神及態度」等四個層面為本研究教師專業成長量表的正式問卷。

參、教師專業成長實施的限制

陳巖坤、黃振崇與陳志光等學者（2007）於《第106期國小校長儲訓班專題研究彙編》指出一般教師認為教師進修困境有：1.工作忙碌。2.授課時數過多。3.學校支持度不高。4.資訊不透明。5.強迫性的威權。6.個人及家庭因素。饒見維（1995）指出教師專業成長的根本驅動力係來自教師專業工作情境中所產生的需求。以下就教育相關法令及教師專業成長影響因素來探討教師專業成長活動所受到的影

響，茲分述如下：

一、教育相關法令

目前有關教師進修的法令有：「師資培育法」、「中小學教師在職進修研究辦法」、「教師法」及「國民教育法」，其相關規定說明如下：

（一）師資培育法及其施行細則之規定

本法於1984.3.27.由總統公布，其重要規定有對教師進修機構訂立法源之基礎且將師資培育觀念，由職前教育延伸至在職進修階段，重視教師專業成長。

（二）中小學教師在職進修研究辦法及其施行細則之規定

本法於1985.10.4.由教育部公布，共有十六條，此項辦法對進修之方式（第三條）、機構（第四條）、實施時間（第五、十一、十二條）、資格取得（第七、十一條）、獎勵（第八、十、十二、十三條）、服務、費用（第十三條）等皆有所規定。

（三）教師法

本法於1985.8.9.由總統公布，其中將進修視為教師之權利與義務（第十六、十七條），且教師在職期間參與進修不僅被鼓勵（第二十二條），更享有帶職帶薪或留職停薪之保障（第二十三條）。

（四）國民教育法及其施行細則之規定

本法於1979.5.23.公布，國民教育法第十八條規定：國民中小學校長、主任、教師其進修辦法由教育部定之。其施行細則規定：國民中小學「各學科應設立教學研究會，並置召集人。其規模較小學校性質相近之科目，得合併設置。」

二、教師專業成長影響因素

眾多學者（李俊湖，1982；江文慈，1982；孫國華，1983；白雲霞，1985；高強華，1988；林幸台，1989；劉明秋，1993）均指出：教師的專業成長歷程，最常受到個人因素與校園環境因素的影響。饒見維（1995）提出「教師專業工作情境系統觀」，以說明教師的專業行動受到校內與校外共14個因素的影響：

（一）校內因素

包括學生、教師、教育目標、教學課程及教材、教學資源、教學活動、輔導課程、班級活動、校長與學校行政團隊效率、教育體系組織文化及人際關係等。

（二）校外因素

包括教育行政機關、社區民眾及相關人員對教育的期望、一般民眾對教師的教化形象與寄託、社會型態與文化轉變等。

陳美玉（1997）認為目前雖極力倡導教師專業成長，提倡教師走向專業發展，以確保教育改革的成效；可是，尚有許多結構性問題，使得教師專業成長的推動不易達成目標，其中最普遍遇到的即是教師專業生涯「孤寂性」及「缺乏晉升管道」兩個層面，如下所述：

（一）教師專業生涯孤寂性：

因為教師工作職場較封閉，所以教師在教職環境中最頻繁接觸到的人員，不是「學生」，就是「同事」。教師同儕間在分享教學專業理念的領域又十分封閉，因此，劉明秋（1991）認為教師須長期與一群年齡固定，而且注定要與越離越遠的下一代一起工作。由此可知，以教育為職業的教師，可以說是一群非常寂寞的教育工作者。

（二）教師專業生涯缺乏晉升管道：

在教育體系中，中小學教師的職務，除了兼任校務行政工作，以為日後參加校長甄試機會外，較難以有機會獲得其它晉升管道，導致許多教師在專業成長上的努力，只期望解決的眼前問題，或是配合政策的執行，缺乏前瞻性及全盤性的規劃，極少切入教師生涯發展考量的面向，導致一些專業發展活動投入大量的教育資源，卻無法適切的符合教師真正的需求。

由上所述，可知教師專業成長在落實上的限制；再提倡教師專業成長的同時，應先建構良好的工作環境，並提供教師專業成長的機會，以利教師教學生涯能不

斷的提高專業知能。專業成長涵蓋多元性的活動與內容，在方式上相當多樣化，包括正式與非正式的研習進修活動，內容上以學校為本位的教師專業成長活動較有利於教師專業成長。

所以從多元的角度促進教師專業成長來考量，研究者依據陳美玉（1996）的研究，歸納出下列幾個方向：

- （一）建立教師證照制度，確立教師晉升管道，劃分教師生涯進階與等級。
- （二）建立教師專業組織，維護教師專業自主權與教師尊嚴。
- （三）肯定教師在職進修，兼重教學與研究，強化教師知識與理論實踐的能力。
- （四）發展學校本位專業成長模式的學校文化。

肆、教師專業成長的相關文獻研究

近年來，由於教師專業地位的確立，要求教學效能的提升，使得教師專業成長也成為重要的議題，教師專業能力的發揮，攸關教育品質的良窳，九年一貫課程的推行及教育改革的同時，更加深社會各界對教師專業素質的重視，國內學者對教師專業成長相關研究範圍相當廣泛，分別從不同的觀點、角度與層面來進行相關研究，由研究者就表2-13將教師專業成長相關的研究文獻，作一歸納探討，以便進一步釐清教師專業成長研究之脈絡。

表 2-13 教師背景變項與教師專業成長關係之實證相關研究彙整表

研究者	年代	研究主題	研究發現
李俊湖	1992	國小教師專業成長與教學效能關係之研究	1.由個人發展、組織發展、教學發展來衡量教師專業成長。 2.國小教師專業成長與教學效能間達顯著。 3.女性教師專業成長明顯低於男性，而教師專業成長與教師的任教年資、學歷成正比，小型學校教師專業成長最差、25-48 班的學校教師專業成長最佳，兼任行政工作的教師其專業成長顯著高於級任教師與專任教師。

（續接下頁）

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
沈翠蓮	1993	國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究	1.國小教師的教學知能、認同教學目標的現況頗佳，而學生的學習與行為可再提昇。 2.教師專業成長在學校效能有其重要性。 3.增強教師專業成長對提昇教師教學承諾有幫助。 4.教師的服務年資、單任職務、學校規模、所在地對教師專業成長有影響。
周崇儒	1997	國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究	1.女性、服務年資久的國小教師專業成長情形較佳。 2.國小教師的專業成長與學校效能呈正相。
孫國華	1997	國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究	1.服務年資較長、高學歷、師範校院畢業、有進修經驗的教師具有學習成長與專業成熟的特質。 2.教師的專業成長需求與其實際行動之間差距頗大。 3.教師在不同生涯發展階段中具有不同的專業成長與需求 4.進修與經驗最能預測教師的專業成長情。
賴萱和	1999	新制實習制度下生物實習教師專業成長之個案研究	在機會和限制因素的影響下，老師在行為、知識、心像、理念、態度與個人教師角色的扮演上，都發生了專業成長，並持續擴展中。
余錦漳	2001	國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究	1.學校的組織學習愈佳，則教師專業成長情形愈好；教師專業成長情形愈好，則學校組織學習也愈佳。 2.強化教師的覺知反省能力與抱負水準，有助於學校推動組織學習，促進教師專業成長。
吳雨錫	2002	國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究	1.教師專業成長，不因教師性別而有知覺上的差異。 2.在整體層面上，任教五年以下和31年以上之教師間有顯著差異；31年以大於5年。 3.不同最高學歷教師在教師專業成長整體層面未達顯著水準。 4.大型學校教師所知覺的教師專業成長顯著高於小型學校教師。

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
			5.省轄市的教師知覺教師專業成長顯著高於縣轄市(鎮)鄉。
高義展	2002	國民小學教師知識管理、學習型態、專業成長與專業表現關係之研究	1.男教師在專業成長的整體表現實踐程度上，優於女性教師。 2.資淺教師表現較不如資深教師。 3.專業成長整體層面的實踐程度上，科任教師優於級任教師。 4.學歷越高的教師表現較好。 5.小型規模的學校教師表現較為良好。 6.教師的服務年資、知識分享、創發學習、一般知能的表現能對於專業表現最有影響力。
涂明甫	2004	嘉義縣國民小學教師在職進修方式與專業成長知覺之研究	1.教師進修方式以「校內研習進修」多，「學分進修」最少。 2.不同學歷、服務年資、擔任職務與學校規模之教師選擇進修方式不同。 3.不同年齡、學歷、服務年資、擔任職務與學校規模之教師在知覺其專業成長有影響。 4.參加「短期研習進修」有較高的知覺程度。
陳香	2003	高雄市國民中學教師專業成長與學校效能關係之研究	1.專任教師及導師在教師專業成長及學校效能的知覺低於兼行政教師。 2.服務年資5年以下的教師在專業成長的知覺低於服務31年以上的教師。 3.教師專業成長對學校效能有顯著相關。
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	1.不同背景變項的教師，在教師專業成長的情形上，有顯著差異。 2.教師專業成長及教師背景變項對學校效能具有預測作用。
郭淑芳	2005	國民小學實施教學視導與教師專業成長之相關研究——以臺南市為例	1.不同年齡、學校規模在整體上有顯著差異。 2.不同學歷、職務在整體上有顯著差異。
曹玉福	2006	國民中小學校長教學領導、教師專業成長與	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.不同背景變項教師所知覺到的「教師專業成

(續接下頁)

(續接上頁)

研究者	年代	研究主題	研究發現
		學校效能-馬祖地區為例	長」有差異存在。
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	1.年長、資深、高學歷、兼任行政職務的教師知覺到較高的自身專業成長。 2.教師專業成長、學校創新氣氛對學校效能具有預測。
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	教師的不同背景與不同學校環境變項之教師對於學習型組織、教師專業成長與學校效能部分是有顯著性差異的。
陳巖坤、黃振崇與陳志光	2007	國民中小學教師專業成長重要性與必需性、內涵、推展作法及困境等相關問題之研究	1.認為學校行政應提供資源、經費供他們自己成立成長團體，自我成長。 2.在年齡、職務上差異性很顯著，教師在不同科目任教上亦有所差異。
侯志偉	2008	學校創新經營與教師工作投入之關係研究—以校長領導風格、行政服務品質及教師專業成長為干擾變項	1.學校創新經營對教師整體工作投入有正向影響。 2.教師專業成長會干擾創新經營對工作投入（參與、專注、認同、樂趣）的影響。對於教師專業成長越佳的教師而言，學校創新經營提升教師的工作投入及其構面（參與、專注、認同、樂趣）的效果越強。
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	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.不同性別上女性教師顯著高於男性。 3.不同年齡、學歷、服務年資、職務的教師知覺專業成長有顯著差異。

資料來源：參考各文獻研究者自行整理

伍、小結

綜上所述，本研究透過相關文獻對於教師之性別、年齡、婚姻情況、服務年資、擔任職務、教育背景、服務年資、學校規模與學校所在，做為研究的個人背景變項來探討與教師專業表現有何關係存在。然而，從各學者的研究結果來看，如表2-14，教師專業成長在不同背景變項的知覺上，研究結果並無一致的發現，多數研究（李俊湖，1992；蔡碧璉，1993；沈翠蓮，1994）指出下列影響因素之相關研究：

- 一、性別與教師專業成長的關係並未獲得普遍性的支持，尚待繼續研究。
- 二、任教年資與教師專業成長之間有顯著相關性。
- 三、教師的教育背景因素與教師的專業成長成顯著正相關。
- 四、教師的專業成長受限學校規模大小而有影響，中型學校（25-48班）其教師的專業成長最佳，學校規模在六班以下其教師專業成長最差。
- 五、學校職務影響教師專業成長最具顯著的差異。

依據張淑婷（2013）、張慈娟（1996）、李新寶（2001）、蔡美姿（2005）、李麗琦（2012）等學者研究結果顯示國小教師的背景變項不全然會影響其對校長教學領導的知覺，另外性別角色屬內控因素，故本研究並未將國小教師背景因素納入探討。

綜整本章節文獻探討，提出以下假設：

- 假設一：校長教學領導對教師專業成長產生正面顯著影響效果。
- 假設二：國民小學教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係的影響產生干擾效果。
- 假設三：國民小學教師性別角色的差異對校長教學領導與教師專業成長關係的影響產生不同效果。

表 2-14 教師背景變項與教師專業成長顯著相關摘要表

研究者	年代	性別	年齡	背景變項					
				婚姻 情況	擔任 職務	教育 背景	服務 年資	學校 規模	學校 所在
李俊湖	1992	✓			✓	✓	✓	✓	
沈翠蓮	1993				✓		✓	✓	✓
周崇儒	1997	✓					✓		
孫國華	1997					✓	✓		
賴萱和	1999				✓	✓			
余錦漳	2001				✓	✓	✓		
吳雨錫	2002				✓		✓	✓	✓
高義展	2002	✓			✓	✓	✓	✓	
涂明甫	2004				✓	✓		✓	
陳 香	2003				✓	✓	✓		
蕭秀玉	2004	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
郭淑芳	2005		✓		✓	✓		✓	
曹玉福	2006	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
吳佩珊	2006		✓		✓	✓	✓		
徐玉珊	2007	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
陳嚴坤、 黃振崇、 陳志光	2007		✓		✓	✓		✓	
侯志偉	2008				✓				
謝詹億	2008	✓	✓		✓	✓	✓		

註：有✓者表示有顯著相關

資料來源：研究者自行整理

第三章 研究設計與實施

本研究旨在了解國小正式教師不同性別角色對校長教學領導與教師專業成長關聯之現況與影響，由於本研究問卷調查係透過教師個人看法與知覺程度而得，被研究者之個人社會背景具有差異存在，本研究將教師基本資料區分為教師個人背景及學校環境，分項如下：

一、教師個人背景

- (一) 性別：分為男、女兩類。
- (二) 年齡：採填寫真實年齡歲數。
- (三) 服務年資：採填寫真實服務年資。
- (四) 最高學歷：分為師範院校畢業（師專、師院、師大、教育大學）、一般大學畢業（含教育學程、師資班）、研究所畢業（含四十學分班）以上等三類。
- (五) 職務：分別為僅擔任級任教師、僅擔任科任教師、教師兼行政職（如主任、組長）等三類。

二、學校環境

以學校規模區分為：分為12班以下、13-24班、25班以上三類。

本章分為六節，分別就研究架構與假設、研究對象與樣本、研究工具、實施程序、資料處理與分析等分節予以說明。

第一節 研究架構與假設

依據研究目的與相關文獻探討之分析與整理，形成本研究之研究架構，如圖3-1所示。

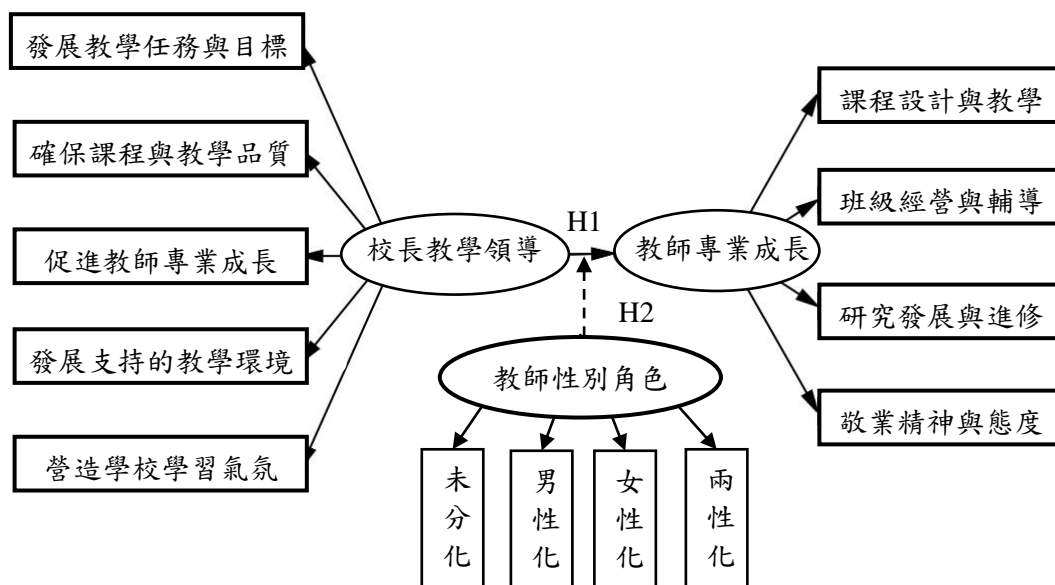


圖3-1 研究架構圖

資料來源：研究者自行繪製

由研究架構圖及延續第二章之文獻推論，設立本研究的假設，說明如下：

一、線條部分

- (一) H1箭頭線條：為本研究探究校長教學領導對教師專業成長產生正面影響效果。
- (二) H2箭頭虛線：為本研究之主要部分，係探究國民小學教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係的影響產生干擾效果。

二、研究變項

(一) 校長教學領導

校長教學領導分為五個構面：

- 1、發展教學任務與目標
- 2、確保課程與教學品質
- 3、促進教師專業成長
- 4、發展支持的教學環境

5、營造學校學習氣氛

(二) 教師專業成長

教師專業成長分為四個構面：

1、課程設計與教學

2、班級經營與輔導

3、研究發展與進修

4、精業精神與態度

(三) 性別角色

就性別角色問卷資料初步將教師性別角色區分為男性化、女性化兩類，因欲更深入瞭解教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長之關係相關知覺影響程度，將教師性別角色依中位數再區分為男性化、女性化、兩性化及未分化等四類型：

1、男性化：指個體之男性化特質顯著。

2、女性化：指個體之女性化特質顯著。

3、兩性化：指個體之男性化與女性化特質皆顯著。

4、未分化：指個體之男性化與女性化特質皆不顯著。

第二節 研究對象與樣本

壹、問卷調查

一、研究對象

本研究以嘉義縣公立國民小學一百零二學年度教師為研究對象，統計嘉義縣之公立國小共有124所，男性教師1,011人，女性教師1,513人，教師人數總計2,524人（教育部統計處，2014），如附錄一。本研究問卷實施，首先根據研究問題閱讀相關文獻，和指導教授討論後，採用適用問卷，進行問卷試題統計，為提高問

卷效度，將相關問卷較具代表性、納編次數較高的施試題目，重新彙整後編成本研究問卷樣本，經專家審查後刪減修訂後，形成本研究正式問卷。以下分別說明本研究之問卷調查對象敘述如下：

(一) 施測學校的抽取

根據教育部網站公布一百零二學年度「教育統計」的資料中，嘉義縣學校有124所來做為抽取施測（教育部統計處，2014），經分析比較發現嘉義縣公立學校大、中、小型學校的分布，12班以下學校計93所，佔總學校比例高達75%，12班至24班20所，佔16%，25班以上學校卻只有11所，僅佔9%，由此可知嘉義縣公立學校大、中、小型學校分布極度不平均，所以本研究採用方便抽樣法進行施測，如表3-1。

表 3-1 方便抽樣法調查施測學校的抽取情形

縣市	學校規模	12 班以下	13 班至 24 班	25 班以上	合計
嘉義縣	學校數	93	20	11	124
	學校比例	75%	16%	9%	100%
	預計抽取學校數（所）	10	8	1	19
	實際抽取學校數（所）	10	9	1	20
	共發出問卷（份）	97	153	50	300

資料來源：教育部統計處（2014），各級學校基本資料。<http://www.edu.tw/pages>

(二) 研究樣本的選取

從所抽取的20所國民小學中，依照不同的班級規模大小區分為三層。第一層班級規模在「12班以下」的學校10所，計97人；第二層「13-24班」的學校9所，計153人；第三層「25班以上」的學校1所，計50人；總計共抽取20所學校300人現職國民小學正式教師，回收問卷264份，回收率88.0%；經扣除填答資料不全問卷1份，有效問卷為263份，可用率為87.7%，問卷樣本的學校數及教師人數，如表3-2。

表 3-2 國小教師之性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係之影響

問卷樣本分布一覽表 (N=264)									
樣本數=300									
學校班級總數=253									
編號	學校地點	校名	學校規模 (班數)	全校教師數(不含校長)	男性專任教師	女性專任教師	發出問卷數	收回卷數	有效回收率
1	太保市	太保國小	22	40	15	22	30	30	100%
2	番路鄉	黎明國小	6	10	4	7	10	8	80%
3	梅山鄉	梅山國小	15	24	7	17	15	13	87%
4	中埔鄉	大有國小	6	10	4	6	4	4	100%
5	蒜頭鄉	蒜頭國小	19	31	15	16	24	21	88%
6	新港鄉	古民國小	6	11	5	6	6	5	83%
7	東石鄉	下槓國小	10	11	5	6	7	7	100%
8	梅山鄉	大南國小	14	21	10	12	10	10	100%
9	朴子市	雙溪國小	7	11	6	5	11	11	100%
10	大林鎮	平林國小	19	31	13	18	21	21	100%
11	水上鄉	北回國小	16	17	6	11	10	10	100%
12	梅山鄉	太平國小	13	20	12	8	9	9	100%
13	朴子市	大鄉國小	7	11	3	8	8	8	100%
14	梅山鄉	梅北國小	13	23	9	14	14	14	100%
15	鹿草鄉	碧潭國小	6	10	5	5	10	10	100%
16	水上鄉	忠和國小	11	19	7	12	17	15	88%
17	民雄鄉	三興國小	10	17	6	11	13	9	69%

(續接下頁)

(續接上頁)

編號	學校地點	校名	學校規模 (班數)	全校教師數(不含校長)	男性專任教師	女性專任教師	發出問卷數	收回卷數	有效回收率
18	朴子市	松梅國小	6	11	1	10	11	11	100%
19	中埔鄉	和睦國小	33	54	19	35	50	30	60%
20	中埔鄉	中埔國小	14	23	9	14	20	18	90%
合計		20所	253	402	161	243	300	264	88.00%
有效問卷數比 (問卷資料不完整數 1 份)							300	263	87.67%

資料來源：研究者自行整理

二、樣本分析

本研究以嘉義縣國民小學之教師為對象，共有20所學校，實際問卷施測學校現職正式教師發放問卷共計300份，回收有效問卷263份，回收率87.67%，問卷的有效樣本正式教師基本資料統計，如表3-3。

從表3-3發現，本研究問卷調查的樣本中，以性別而言，女教師62.74%多於男教師37.26%；就年齡而言，以41-50歲的教師最多，計有130人（佔49.43%）；就服務年資而言，以11-20年的教師最多，計有178人（佔67.68%）；就教育背景（最高學歷）而言，則以「研究所」120人最多（佔45.63%）；再以擔任「職務」區分，以僅擔任級任教師的142人為數最多（佔53.99%）。

表 3-3 有效樣本正式教師基本資料統計表 (N= 263)

變項名稱	項 目	人 數	百 分 比
性 別	1.男性	98	37.26%
	2.女性	165	62.74%
年 齡	1.30 歲以下	4	1.52%
	2.31-40 歲	109	41.44%
	3.41-50 歲	130	49.43%
	4.51-60 歲	20	7.61%
服務年資	1.10 年以下	30	11.41%
	2.11-20 年	178	67.68%
	3.21-30 年	55	20.91%
教育背景 (最高學歷)	1.師範院校	98	37.26%
	2.一般大學	49	18.63%
	3.研究所	120	45.63%
職 務	1.僅擔任級任教師	142	53.99%
	2.僅擔任科任教師	28	10.65%
	3.教師兼行政職 (如主任、組長)	93	35.36%

資料來源：研究者自行整理

第三節 研究工具

壹、問卷調查

本研究採用問卷調查為資料蒐集工具，問卷之編製，先蒐集分析相關文獻，參考校長教學領導、性別角色、教師專業成長等構面相關問卷內容，依據各題依據與來源，再將各向度各項目得分累加統計，比序各向度各項目得分，擷取最適數量題目進行問卷之初稿編製（如附錄二），然後請益具有專業知識之教授進行問卷修正後，形成最終施測正式問卷（如附錄三）為研究工具。茲將此研究工具之架構內容說明如下：

一、調查問卷之架構內容

調查問卷架構分為兩部分：

(一) 基本資料：

教師的個人基本資料，包括性別、年齡、服務年資、最高學歷、職務以及全校班級數等六項。

(二) 問卷內容：

本問卷內容分為「校長教學領導量表」、「性別角色量表」及「教師專業成長量表」三大部分。

1. 校長教學領導量表

「校長教學領導量表」問卷彙編係參考蔡美姿(2006)、曹玉福(2007)、王家瑞(2008)、陳志順(2009)、高苙騰(2010)、楊明昌(2011)、鄭采珮(2011)、鍾文緣(2011)、涂秀苓(2013)等相關研究，分別以ABCDEFGHI代表，重新彙整並作部份修改，本研究工具編制參考之問卷如表3-4所示，擬定量表問卷初稿共計25題，而打「✓」者代表有參考該研究的問卷題目。

表 3-4 「校長教學領導量表問卷」各題參考依據與來源

題號	題目	A	B	C	D	E	F	G	H	I
發展教學任務與目標										
1.	校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.	校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
3.	校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	✓	✓			✓	✓		✓	
4.	校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	✓			✓			✓	✓	
5.	校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	✓					✓			✓
確保課程與教學品質										
6.	校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間。	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
7.	校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。		✓	✓	✓			✓	✓	

(續接下頁)

(續接上頁)

題號	題目	A	B	C	D	E	F	G	H	I
8.	校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。		✓	✓	✓	✓	✓	✓		
9.	校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。		✓	✓		✓	✓		✓	✓
10.	校長能巡視觀察教師的教學活動情形。		✓			✓			✓	
促進教師專業成長										
11.	校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
12.	校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
13.	校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。					✓	✓	✓	✓	✓
14.	校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
15.	校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體。	✓	✓			✓				
發展支持的教學環境										
16.	校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。				✓	✓				
17.	校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識。		✓		✓			✓	✓	
18.	校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。		✓			✓	✓			✓
19.	校長領導行政系統積極支援教師教學。	✓				✓		✓	✓	
20.	校長能主動協助在教學上有困難之教師。				✓	✓	✓	✓	✓	
營造學校學習氣氛										
21.	校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。		✓	✓						
22.	校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機。						✓	✓		✓
23.	校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。				✓	✓	✓			✓
24.	校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。		✓		✓					✓

(續接下頁)

(續接上頁)

題號	題目	A	B	C	D	E	F	G	H	I
25.	校長能營造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。	✓				✓		✓		✓

資料來源：陳秋華、陳秀玉及研究者共同整理

該構面量表問卷亦經過專家審查後，並無修正意見或刪除題目，最後編成正式問卷共計25題，如表3-5所示，共計25題，區分為五個向度描述：

向度一：第1題至第5題為「發展教學任務與目標」向度。

向度二：第6題至第10題「確保課程與教學品質」向度。

向度三：第11題至第15題「促進教師專業成長」向度。

向度四：第16題至第20題「發展支持的教學環境」向度。

向度五：第21題至第25題「營造學校學習氣氛」向度。

表 3-5 校長教學領導量表

〈說明〉請根據您對 102 學年度校長的知覺感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
發展教學任務與目標				
1. 校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	1	2	3	4
2. 校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	1	2	3	4
3. 校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	1	2	3	4
4. 校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	1	2	3	4
5. 校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	1	2	3	4
確保課程與教學品質				
6. 校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間	1	2	3	4
7. 校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	1	2	3	4

(續接下頁)

(續接上頁)

8. 校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	1	2	3	4
9. 校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	1	2	3	4
10. 校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	1	2	3	4
促進教師專業成長				
11. 校長能提供觀摩與討論管道,以促進教師間的專業對話。	1	2	3	4
12. 校長能提供多元的進修資訊與研習管道,並鼓勵教師參與。	1	2	3	4
13. 校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	1	2	3	4
14. 校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	1	2	3	4
15. 校長鼓勵教師成立自發性的進修組織,如讀書會、教師成長團體	1	2	3	4
發展支持的教學環境				
16. 校長能以課程與教學安排為主,妥善規畫教學環境。	1	2	3	4
17. 校長與家長及社區保持良好溝通,凝聚課程與教學的共識。	1	2	3	4
18. 校長能爭取經費與資源並妥善運用,有效支援教學活動。	1	2	3	4
19. 校長領導行政系統積極支援教師教學。	1	2	3	4
20. 校長能主動協助在教學上有困難之教師。	1	2	3	4
營造學校學習氣氛				
21. 校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	1	2	3	4
22. 校長能營造良好的學習環境,提高學生的學習動機。	1	2	3	4
23. 校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	1	2	3	4
24. 校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	1	2	3	4
25. 校長能營造良好學校氣氛,促進學校教職員間能和諧相處,以利教學進展。	1	2	3	4

資料來源：陳秋華、陳秀玉及研究者共同整理

2.性別角色量表

「性別角色量表」係參考邱子芸(2005)、楊美真(2006)、黃婷惠(2007)、李冠瑩(2009)、姚皖淳(2009)、沈秋宏(2010)、陳秋蓉(2011)、劉禮維(2012)、沈介婷(2014)等相關研究的「性別角色量表」問卷，分別以ABCDEFGHI代表，重新彙整而成，本研究工具編制參考之問卷如表3-6所示，擬定量表問卷初稿共計40題，而打「✓」者代表有參考該研究的問卷題目。

表 3-6 「性別角色量表」各題參考依據與來源

題號	題目	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1.	我覺得我自己是獨斷的。	✓			✓	✓		✓	✓	
2.	我覺得我自己是有個性的。								✓	
3.	我覺得我自己是勇於承擔的。			✓		✓	✓	✓	✓	
4.	我覺得我自己是具有競爭力的。	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5.	我覺得我自己是善分析的。		✓	✓	✓	✓		✓	✓	
6.	我覺得我自己是冒險的。	✓	✓		✓				✓	
7.	我覺得我自己是積極進取的。	✓	✓						✓	✓
8.	我覺得我自己是剛強的。	✓		✓					✓	✓
9.	我覺得我自己是活躍的。	✓			✓	✓		✓	✓	
10.	我覺得我自己是獨立自主的。		✓	✓		✓		✓	✓	✓
11.	我覺得我自己是具影響力的。								✓	✓
12.	我覺得我自己是好支配的。		✓	✓		✓		✓	✓	
13.	我覺得我自己是靠自己的。		✓		✓				✓	✓
14.	我覺得我自己是能迅速果斷的下決定的。	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓
15.	我覺得我自己是具野心的。		✓						✓	
16.	我覺得我自己是有自立能力的。	✓			✓		✓		✓	
17.	我覺得我自己是行動像領袖的。	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
18.	我覺得我自己是有主見的。	✓	✓	✓		✓		✓	✓	
19.	我覺得我自己是個人主義的。		✓		✓	✓		✓	✓	
20.	我覺得我自己是有領導才能的。		✓				✓		✓	
21.	我覺得我自己是說話文雅的。	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
22.	我覺得我自己是溫暖的。						✓		✓	
23.	我覺得我自己是害羞的。		✓	✓	✓	✓		✓	✓	
24.	我覺得我自己是柔美的、女性的。		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓

(續接下頁)

(續接上頁)

題號	題目	A	B	C	D	E	F	G	H	I
25.	我覺得我自己是易受騙的。		✓			✓		✓	✓	
26.	我覺得我自己是善感的。					✓	✓	✓	✓	
27.	我覺得我自己是恭維的。			✓		✓	✓	✓	✓	
28.	我覺得我自己是有理解力的。		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
29.	我覺得我自己是有赤子之心的。	✓				✓		✓	✓	
30.	我覺得我自己是關心別人需求的。		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
31.	我覺得我自己是慈悲的、憐憫的。	✓					✓		✓	✓
32.	我覺得我自己是溫柔的。	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
33.	我覺得我自己是溫和的。		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
34.	我覺得我自己是禮讓的。		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
35.	我覺得我自己是善於安慰人的。		✓				✓		✓	
36.	我覺得我自己是輕聲細語的。		✓		✓	✓	✓	✓	✓	
37.	我覺得我自己是忠誠的。	✓	✓				✓		✓	
38.	我覺得我自己是令人歡喜的。		✓		✓				✓	
39.	我覺得我自己是富同情心的。	✓					✓		✓	✓
40.	我覺得我自己是有愛心的。		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓

資料來源：陳秀玉及研究者共同整理

性別角色量表問卷經過專家學者指導意見修正，專家認為適合的題目為「保留」，不適合為「刪除」，修正後適合的題目為「修改」，挑選專家認為適合的題目或修正後適合的題目予以保留，刪除「性別角色量表」中的第5題，最後編成正式問卷如表3-7所示，最後編成問卷共計24題，如，區分為二個向度描述，為避免教師在填答時有預期效應，因此在問卷中的標題並未註明構面名稱：

向度一：第1題至第10題為「男性化」向度。

向度二：第11題至第24題為「女性化」向度。

表 3-7 性別角色量表

〈說明〉請根據您對性別角色的知覺感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
1. 我覺得我自己是冒險的。	1	2	3	4
2. 我覺得我自己是積極進取的。	1	2	3	4
3. 我覺得我自己是行動像領袖的。	1	2	3	4
4. 我覺得我自己是勇於承擔的。	1	2	3	4
5. 我覺得我自己是有主見的。	1	2	3	4
6. 我覺得我自己是靠自己的。	1	2	3	4
7. 我確信我自己的能力。	1	2	3	4
8. 我覺得我自己是具有競爭力的。	1	2	3	4
9. 我覺得我自己是具影響力的。	1	2	3	4
10.我總是說到做到。	1	2	3	4
11.我覺得我自己是害羞的。	1	2	3	4
12.我覺得我自己是柔美的、女性的。	1	2	3	4
13.我覺得我自己是善感的。	1	2	3	4
14.我覺得我自己是忠誠的。	1	2	3	4
15.我覺得我是被動的（矜持）。	1	2	3	4
16.我是一個順從的人。	1	2	3	4
17.我是一個容易受騙的人。	1	2	3	4
18.我是一個注意外表儀態的人。	1	2	3	4
19.我覺得我是關心別人的人。	1	2	3	4
20.我覺得我自己是溫和的人。	1	2	3	4
21.我覺得我自己是說話文雅的人。	1	2	3	4
22.我覺得我是細心的人。	1	2	3	4
23.我覺得我自己是令人愉快的人。	1	2	3	4
24.我覺得我自己是富有同情心的人。	1	2	3	4

資料來源：陳秀玉及研究者共同整理

3.教師專業成長量表

「教師專業成長量表」問卷彙編係參考洪瓊芳（2004）、郭淑芳（2005）、教育部試辦中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準參考版（2007）、曹玉福（2007）、王家瑞（2008）、許史幸（2008）、陳熙梁（2008）、陳俊龍（2009）

等，分別以ABCDEFGH代表，並作部分修改，本研究工具會編參考之問卷如表3-8所示，初稿問卷共計23題，而打「✓」者代表有參考該研究的問卷題目。

表 3-8 「教師專業成長量表問卷」各題參考依據與來源

題號 題目	A	B	C	D	E	F	G	H
構面一：課程設計與教學								
1. 我能更適切地研擬教學計畫。	✓		✓				✓	✓
2. 提升我教學活動設計能力。			✓			✓	✓	✓
3. 幫助我更精熟任教學科領域知識。			✓			✓		
4. 我能更清楚呈現教材內容。			✓					
5. 我能更靈活運用多元的教學資源（如網路、雜誌）提升教學效果。	✓	✓	✓	✓				✓
6. 我更能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	✓	✓	✓	✓	✓			✓
7. 我更能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	✓	✓	✓	✓				✓
構面二：班級經營與輔導								
8. 我能指導學生共同訂定生活公約。			✓	✓		✓		✓
9. 有助於我營造和諧良好的班級氣氛。	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
10. 我更能善用獎懲的原則與技巧。	✓	✓		✓				
11. 我更落實依學生的個別差異進行輔導。	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
12. 提升我與學生及家長溝通的能力。	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
13. 我更能活用諮商晤談的技巧。	✓			✓			✓	
構面三：研究發展與進修								
14. 我更積極參與教學或行動研究工作。	✓		✓	✓		✓	✓	
15. 提升我研發教材、教法或教具的能力。			✓	✓				
16. 我更樂意參與校內外進修研習活動。		✓	✓	✓	✓		✓	✓
17. 我更樂於嘗試新的教學方法。			✓	✓	✓			
構面四：敬業精神與態度								
18. 提升我高度的工作士氣。	✓			✓		✓	✓	✓
19. 我更願意為教育投入更多時間與心力。	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
20. 有助我與同事建立良好的合作關係。		✓	✓					
21. 有助我與家長建立良好的合作關係。			✓					
22. 我更常省思自己的教學方法與態度。	✓		✓	✓	✓	✓		✓
23. 我能更主動吸收新知，追求專業上的成長。	✓	✓			✓	✓	✓	✓

資料來源：陳秋華、陳秀玉及研究者共同整理

教師專業成長量表初稿問卷經專家意見修正後，其中最終正式問卷，如表 3-9，共計有 23 題，分為四個向度描述：

向度一：第 1 題至第 7 題為「課程設計與教學」向度。

向度二：第 8 題至第 13 題為「班級經營與輔導」向度。

向度三：第 14 題至第 17 題為「研究發展與進修」向度。

向度四：第 18 題至第 23 題為「敬業精神與態度」向度。

表 3-9 教師專業成長量表

〈說明〉請根據您教師專業成長的知覺感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非 常 不 同 意	不 同 意	同 意	非 常 同 意
課程設計與教學				
1. 我能適切地研擬教學計畫。	1	2	3	4
2. 我能提升教學活動設計能力。	1	2	3	4
3. 我能精熟任教學科領域知識。	1	2	3	4
4. 我能清楚呈現教材內容。	1	2	3	4
5. 我能靈活運用多元的教學資源（如網路、雜誌）提升教學效果。	1	2	3	4
6. 我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	1	2	3	4
7. 我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	1	2	3	4
班級經營與輔導				
8. 我能指導學生共同訂定生活公約。	1	2	3	4
9. 我能營造和諧良好的班級氣氛。	1	2	3	4
10. 我能善用獎懲的原則與技巧。	1	2	3	4
11. 我能落實依學生的個別差異進行輔導。	1	2	3	4
12. 我能與學生及家長溝通的能力。	1	2	3	4
13. 我能活用諮商晤談的技巧。	1	2	3	4
研究發展與進修				
14. 我能積極參與教學或行動研究工作。	1	2	3	4
15. 我能提升研發教材、教法或教具的能力。	1	2	3	4
16. 我樂意參與校內外進修研習活動。	1	2	3	4
17. 我樂於嘗試新的教學方法。	1	2	3	4

（續接下頁）

(續接上頁)

敬業精神與態度				
18. 我能提升高度的工作士氣。	1	2	3	4
19. 我願意為教育投入更多時間與心力。	1	2	3	4
20. 我能與同事建立良好的合作關係。	1	2	3	4
21. 我能與家長建立良好的合作關係。	1	2	3	4
22. 我常省思自己的教學方法與態度。	1	2	3	4
23. 我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	1	2	3	4

資料來源：陳秋華、陳秀玉及研究者共同整理

4.問卷的填寫方式

本研究問卷的填寫方式依受試者對「校長教學領導量表」、「性別角色量表」及「教師專業成長量表」的實際認知，依據受試者的實際感受勾選合適的程度，其選項均採用李特克四點量表，分別為「非常不同意」、「不同意」、「同意」、「非常同意」，計分方式分別以1分、2分、3分、4分計算，教師在分層的分數愈高者表示填答者對該層面的認同感愈高。

第四節 資料分析方法

一、資料分析

本研究透過問卷調查所得之資料，經過整理，剔除填答不全的問卷，總計有效問卷 263 份，接著進行有效問卷之編碼與計分，並用 SPSS For Windows 20.0 中文版統計套裝軟體及結構方程模型分析—AMOS加以處理，所採用的統計方法如下：

(一) 描述性統計 (descriptive statistics)

根據嘉義縣國民小學正式教師在「校長教學領導」、「性別角色」與「教師專業成長」量表上的得分，分別求其平均數與標準差，以瞭解國小教師知覺「校

長教學領導」、「性別角色」和「教師專業成長」的現況。

(二) 信度分析

所謂信度也稱為可靠度，指的是一份量表所測得的分數之一致性(consistency)與穩定性(stability)。對於這些問卷，想知道是否有可靠性或穩定性，俗稱信度，也就是同一群受測者同一份測驗上測驗多次的分數要有一致性，所以信度是指測量一致性的程度，在開始作統計分析之前，先對這些問卷做信度分析。

由於本研究所使用之問卷各構念問項，均是參考上述相關研究之量表問項，並依據研究對象的特質進行問項之修訂，因此為瞭解本研究問卷之可靠性，故本研究問卷之信度測量採用Cronbach's α 值之內部一致性，來分析題項內容是否有一致性與穩定性。

(三) 效度分析

效度亦稱為正確性，是表示一份量表能真正衡量到該量表所要衡量的能力或功能之程度。內容效度指測量工具的內容是否反映出切合研究主題、及能夠涵蓋足夠層面的程度。

(四) 結構方程式分析

SEM早期稱為線性結構方程模式 (Linear Structural Relationships, 簡稱 LISREL) 或稱為共變數結構分析 (covariance structure analysis), SEM主要目的在考驗潛在變項與外顯變項間之關係, 它結合了因素分析與徑路分析/迴歸分析, 亦即線性結構方程式包含測量模式與結構模式兩種, 其中測量模式在於建立測量指標與潛在變項間之關係, 對於研究者而言, 主要是透過驗證因素分析以考量測量模式的效度 (即信度、效度)。至於結構模式則主要在考驗潛在變項間之因果路徑關係, 主要針對潛在變項進行路徑分析, 以考驗結構模式的適配性。因此, SEM可同時處理一系列互相關聯之相依關係, 是一種以多個線性模式呈現分析性變數間關係之統計模式。本研究利用SEM 進行資料分析探究各變數間之因果關係。另衡量模式分析與模式配適度準則詳加說明如下:

1. 衡量模式分析

係以進行驗證性因素分析（Confirmatory Factor Analysis；CFA）來瞭解每一變數之信度與效度，它是用來進一步評估潛在變數的構念效度，並提供更嚴謹的方式來評量單一構面（Anderson & Gerbing, 1988）。構念效度的驗證可分成收斂效度與區別效度。

Fornell and Larcker（1981）認為評估收斂效度的標準共有三項：

- （1）所有的標準化因素負荷量要大於0.5且達顯著水準。
- （2）組合信度值（Composite Reliability）大於0.7。
- （3）平均變異數抽取量（Average Variance Extracted）大於0.5。

區別效度檢測則採用Anderson and Gerbing（1988）建議，分別將兩兩構面的相關係數（共變數）限定為1，進行限定模式與非限定模式之卡方差異度檢定，在顯著水準0.05的情況下，限定模式的卡方值大於非限定模式之卡方值3.84以上，則表示不同因素間具有合理的區別效度。

2. 模式配適度準則

有關模式配適度的評估，Bagozzi, Yi and Lynn（1991）認為必須從模式內在結構配適度、整體模式配適度及基本的配適標準等三方面來加以評量。下列為本研究依此三方面對所提出的理論模式加以說明：

（1）模式內在結構配適度

此標準是在評量模式內估計參數的顯著程度、各指標及潛在變數的信度等，這可從個別項目的信度是否在0.5以上、潛在變數的組合信度是否在0.7以上的可接受水準來加以評估。

（2）整體模式配適度

經使用AMOS進行結構方程之分析後，各項指標將被用來評量整個模式與觀測資料間的配適程度，此方面的配適度衡量有許多指標，Hair, Anderson, Tatham and Black（1998）將其分為三種類型：絕對配適檢定、增量配適檢定

及精簡配適檢定等。茲將此三種類型分述如下：

a.絕對配適檢定：

係確定整體模式可以預測共變數或相關矩陣的程度，衡量指標如卡方統計值、卡方自由比 (χ^2/df)、配適度指標 (GFI)、殘差均方根 (RMR) 及近似誤差平方根 (RMSEA) 等。

b.增量配適檢定：

即比較所發展的理论模式與虛無模式，其衡量指標如調整配適指標 (AGFI)、基準的配適指標 (NFI) 及比較配適指標 (CFI) 等。

c.精簡配適檢定：

要調整配適檢定以能比較含有不同估計係數數目的模式，來決定每一估計係數所能獲致的配適程度，衡量指標如精簡的基準配適指標 (PNFI) 與精簡的適配指標 (PCFI)。

(3) 基本的適配標準

此指標是在檢測模式之細列誤差、辨認問題或輸入有誤等，即衡量指標不能出現以下三種情況：誤差變異有負值、因素負荷量低於0.5或高於0.95；因素負荷量未達顯著水準。

二、小結

由於本研究要探討的變數屬於潛在變數，無法直接測量得知，所以必須藉由觀察變數來間接推測得知，因此本研究採用AMOS為主要分析工具，以驗證性別角色對校長教學領導與教師專業成長的影響模式。

第四章 研究結果

在本研究中各項構面量表皆為過去學者所發展並經測試後之量表，因此信、效度良好。因此量表初稿彙整後，並參酌專家、學者之建議與討論後，編製出本研究之問卷，發放時間從103年9月25日開始，將問卷發放至嘉義縣國民小學正式教師共300份。為了方便答卷者填寫並避免遺漏之情形，故以B3紙張雙面列印成一張兩面，並於問卷最末結束處註明本問卷到此結束。於103年10月30日完成正式問卷的回收，問卷回收後資料分析顯示信度及效度十分良好。

正式問卷調查共回收264份，扣除無效問卷1份後，共計回收有效問卷263份，回收率約為87.67%，使用 SPSS 20.0統計套裝軟體進行資料分析。本章共分為十節，第一節為樣本基本屬性分析；第二節校長教學領導現況分析；第三節性別角色之現況分析；第四節則是教師專業成長之現況分析；第五節問卷量表之因素分析；第六節是驗證性因素分析-收斂效度；第七節整體模式之關係分析；第八節干擾效果的檢定。

第一節 樣本基本屬性分析

壹、屬性分析

本研究之人口統計變數包括「性別」、「年齡」、「服務年資」、「最高學歷」、「職務」及「全校班級數」共六項。樣本基本屬性資料分析結果如表4-1所示，受訪正式教師中，性別分析結果如圖4-1，以女性教師164人（62.36%）為最多，男性教師僅99人（37.64%）；年齡分析如圖4-2的分佈以41-50歲（49.42%）為最多，其次是31-40歲（41.44%）、50歲以上（7.60%）、30歲以下（11.4%）；在服務年資方面如圖4-3，以11-15年（35.74%）為最多，其次是16-20年（27.37%）；而在最高學歷方面如圖4-4，以研究所120人（45.62%）為最多，其次是師範學院（37.64%）；在職務方面如圖4-5，以級任教師（53.99%）佔多數，其次是教師

兼行政職（35.36%）；全校班級數如圖4-6，以12班以下（47.15%）佔多數，其次是13-24班（41.44%）。

貳、基本資料分析

從基本資料分析來看，目前嘉義縣國民小學的學校正式教師生態結構，女性多於男性，年齡偏重在41~50歲間，服務年資多在11-20年左右，在學校中多屬負責學校及任教師或兼任行政工作中生代。因嘉義縣較多偏鄉學校，所以12班以下的學校較多，學校班級規模小，校長的教學領導較具影響力，另一方面，這恰好是在教師教學生涯屆滿10年，教學專業需要再進行充實成長的階段。因此適合做教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長之間關聯影響的研究樣本。

表 4-1 國小教師基本資料屬性分析表

性別	樣本數	學歷	樣本數
男性	99	師範院校	95
女性	164	一般大學	48
年齡	樣本數	研究所	120
30 以下	4	職務	樣本數
31-40	109	導師	142
41-50	130	科任	29
51-60	20	教師兼行政	92
服務年資	樣本數	校規模班級數	樣本數
10 年以下	30	12 班以下	123
11-15	94	13-24 班	110
16-20	72	25 班以上	30
21-25	51		
26-30	16		

資料來源：研究者自行整理

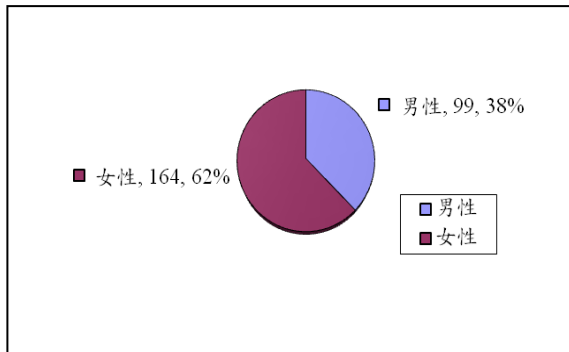


圖 4-1 性別分析

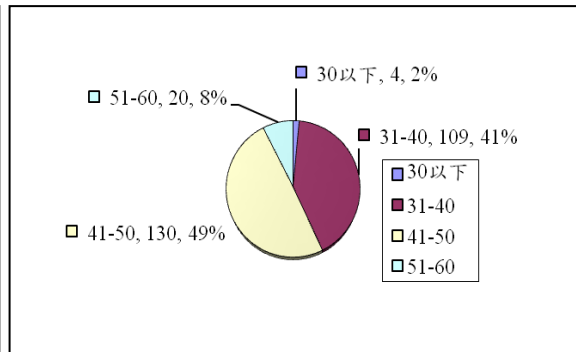


圖 4-2 年齡分析

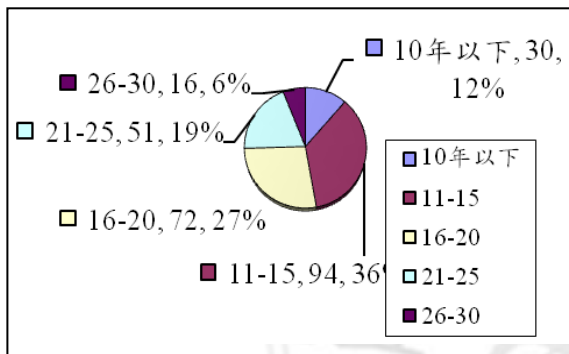


圖 4-3 服務年資分析

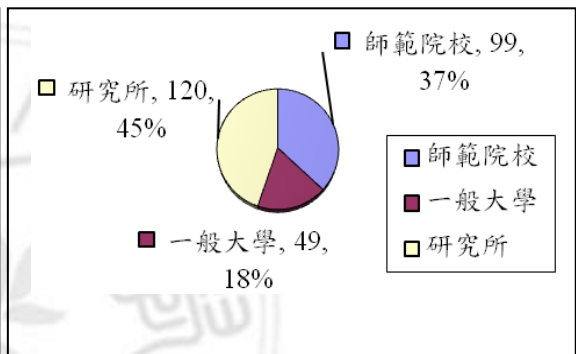


圖 4-4 學歷分析

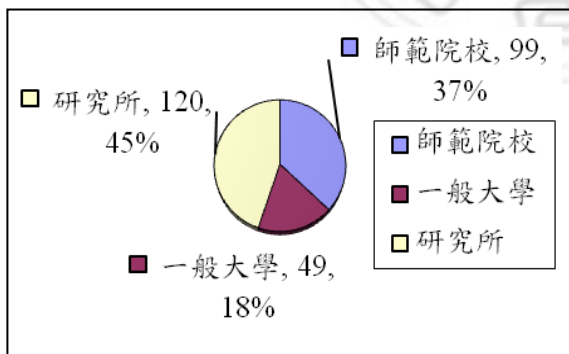


圖 4-5 職務分析

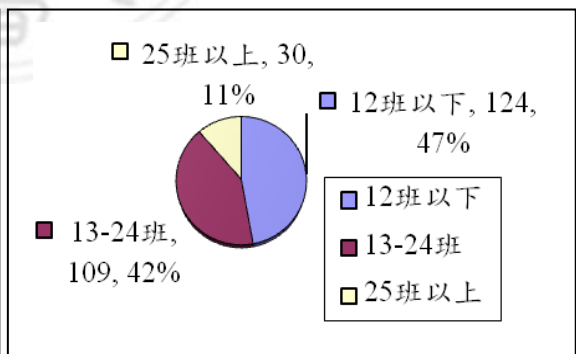


圖 4-6 班級數分析

以上資料來源：本研究整理

第二節 校長教學領導現況分析

壹、校長教學領導之現況分析

校長教學領導之現況分析結果如表4-2 所示，本研究之校長教學領導共包含五個因素，分別為「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、以及「營造學校學習氣氛」。校長教學領導中，國小教師對「營造學校學習氣氛」的感受程度較高，其總平均得分為 3.26。

在「發展教學任務與目標」因素的各项題目中，以「校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標」的感受程度最高，平均得分為 3.25，其次依序為「校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標」(3.24)、「校長能帶領全體成員為學校目標共同努力」(3.24)、「校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景」及「校長能把學校目標落實在行政與教學實務上」的感受程度最低，平均得分為 3.19。

在「確保課程與教學品質」因素的各项題目中，以「校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動」的感受程度最高，平均得分為 3.27，其次依序為「校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念」(3.26)、「校長能巡視觀察教師的教學活動情形」(3.21)、「校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程」(3.17)，而「校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間」的感受程度最低，平均得分為 2.97。

在「促進教師專業成長」因素的各題項中，以「校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動」的感受程度最高，平均得分 3.22，其次依序為「校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與」(3.20)、「校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習」(3.16)、「校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話」(3.14)，而以「校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體」的感受程度最低，平均得分為 3.13。

在「發展支持的教學環境」因素的各題項中，以「校長與家長及社區保持良

好溝通，凝聚課程與教學的共識」及「校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動」的感受程度並列最高，平均得分 3.22，其次依序為「校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境」（3.21）、「校長領導行政系統積極支援教師教學」（3.15），而以「校長能主動協助在教學上有困難之教師」的感受程度最低，平均得分為 3.10。

在「營造學校學習氣氛」因素的各題項中，以「校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現」的感受程度最高，平均得分 3.41，其次依序為「校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動」（3.32）、「校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機」（3.23）、「校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機」（3.21），而以「校長能主動協助在教學上有困難之教師」的感受程度最低，平均得分為 3.15。

貳、校長教學領導之現況分析結果

由上述的現況分析結果得知，「校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現」、「校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動」與「校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念」，為國小教師對校長教學領導構面中平均得分較高的題項。而「校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動」、「校長能主動協助在教學上有困難之教師」與「校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體」，則為其中平均得分較低的因素項目。

由分析結果得知，國小正式教師對於校長教學領導的感知中，肯定教師努力工作之餘，亦需要校長適時公開表揚、鼓勵創新。另外教師不但要利用時間辦理行政業務，還要比其他行政人員花更多的時間來處理班級事務、學生問題及和家長的溝通上，有時甚至還會因為校長過度積極召開會議或辦活動，教師需要挪出更多時間來處理學校事務，因此其對校長教學領導能多鼓勵表揚，減少額外工作干擾，所以「營造學校學習氣氛」所獲得的得分比較高。

表 4-2 校長教學領導之現況分析

題號	因素	問 項	平均得分	標準差	因素排序	總排序	因素平均
1	發展教學任務與目標	校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	3.25	0.65	1	5	3.22
2		校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	3.19	0.67	4	16	
3		校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	3.24	0.66	2	6	
4		校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	3.19	0.65	5	17	
5		校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	3.24	0.65	3	7	
6	確保課程與教學品質	校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間。	2.97	0.63	5	25	3.18
7		校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	3.26	0.64	2	4	
8		校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	3.27	0.73	1	3	
9		校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	3.17	0.65	4	18	
10		校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	3.21	0.60	3	12	
11	促進教師專業成長	校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	3.14	0.63	4	22	3.17
12		校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。	3.20	0.59	2	15	
13		校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	3.16	0.63	3	19	
14		校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	3.22	0.61	1	9	
15		校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體。	3.13	0.67	5	23	
16	發展支持的教	校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。	3.21	0.66	3	13	3.18
17		校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識。	3.22	0.63	1	10	

(續接下頁)

(續接上頁)

題號	因素	問 項	平均得分	標準差	因素排序	總排序	因素平均
18	學環境	校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	3.22	0.69	2	11	
19		校長領導行政系統積極支援教師教學。	3.15	0.71	4	20	
20		校長能主動協助在教學上有困難之教師。	3.10	0.69	5	24	
21	營造學校學習氣氛	校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	3.23	0.65	3	8	3.26
22		校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機。	3.21	0.66	4	14	
23		校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	3.32	0.63	2	2	
24		校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	3.41	0.58	1	1	
25		校長能營造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。	3.15	0.77	5	21	

資料來源：本研究整理

第三節 性別角色之現況分析

壹、性別角色之現況分析

性別角色之現況分析結果如表 4-3 所示，本研究之性別角色共包含二個因素，分別為「男性化」及「女性化」。性別角色中，國小教師對「男性化」的感受程度高於「女性化」，其總平均得分為 2.95。

在「男性化」因素的各项題目中，以「我覺得我自己是勇於承擔的」的感受程度最高，平均得分為 3.16，其次為「我覺得我自己是靠自己的」(3.14)、「我確信我自己的能力」(3.13)、「我覺得我自己是行動像領袖的」的感受程度最低，平均得分為 2.56。

而在「女性化」因素的各題項中，以「我覺得我是關心別人的人」的感受程度最高，平均得分 3.24，其次為「我是一個注意外表儀態的人」(3.19)、「我覺得我自己是說話文雅的人」(3.18)、「我覺得我自己是忠誠的」(3.03)，而以「我覺得我自己是害羞的」的感受程度最低，平均得分為 2.37。

貳、性別角色之現況分析結果

由表 4-3 性別角色因素總排序中可看出女性化因素「我覺得我是關心別人的人」獲得總分最高，代表國小教師對於關心別人的感受程度最高，而「我覺得我自己是害羞的」該項感受程度最低，應與老師的職業有關係，老師經常需要面對學生及家長，所以害羞的感受知覺最低。

由上述現況分析結果顯示，國小教師的性別角色以女性化的「我覺得我是關心別人的人」、「我是一個注意外表儀態的人」、「我覺得我自己是說話文雅的人」、及男性化的「我覺得我自己是勇於承擔的」與「我覺得我自己是靠自己的」，為性別角色中採用程度較高的項目。

由性別角色初步分析可知國小教師主要是以「女性化」與「男性化」同時存在為多數，經女性化、男性化之中位數分組歸納後分成「男性化」、「女性化」、「兩性化」與「未性化」四組，而本研究國小教師之性別角色多為「兩性化」，即是兼具「男性化」與「女性化」之特性，而非單一偏向「男性化」或是「女性化」。

這是因為很多時候教師面對國小年幼的學齡幼童，很基本的出現關心、保護及照顧幼小孩童的女性化特質，又教師身分的關係，具有「為人師表」特性，故表現出來的行為，都會注意自己言行舉止，是否成為學生學習模仿的表率；此外國小教師不單單只面對學生，不管是面對來自學校、班級、學生或家長的問題、要求時，都無法靠改變環境、消彌或逃避的方式處理，因此採取「男性化」特質的主動積極的方式來處理現實問題，因此，其「兩性化」比較高。

表 4-3 性別角色之現況分析

題號	因素	問 項	平均得分	標準差	因素排序	總排序	因素平均
1	男性化	我覺得我自己是冒險的。	2.56	0.56	9	20	2.95
2		我覺得我自己是積極進取的。	3.02	0.67	7	11	
3		我覺得我自己是行動像領袖的。	2.47	0.58	10	21	
4		我覺得我自己是勇於承擔的。	3.16	0.51	1	4	
5		我覺得我自己是有主見的。	3.03	0.59	6	9	
6		我覺得我自己是靠自己的。	3.14	0.55	2	5	
7		我確信我自己的能力。	3.13	0.57	3	6	
8		我覺得我自己是具有競爭力的。	3.04	0.57	5	8	
9		我覺得我自己是具影響力的。	2.90	0.66	8	15	
10		我總是說到做到。	3.10	0.52	4	7	
11	女性化	我覺得我自己是害羞的。	2.37	0.45	14	24	2.84
12		我覺得我自己是柔美的、女性的。	2.95	0.48	7	14	
13		我覺得我自己是善感的。	2.58	0.48	11	19	
14		我覺得我自己是忠誠的。	3.03	0.52	4	10	
15		我覺得我是被動的（矜持）。	2.40	0.46	13	23	
16		我是一個順從的人。	2.98	0.59	6	13	
17		我是一個注意外表儀態的人。	3.19	0.49	2	2	
18		我是一個容易受騙的人。	2.43	0.6	12	22	
19		我覺得我是關心別人的人。	3.24	0.67	1	1	
20		我覺得我自己是溫和的人。	2.87	0.59	8	16	
21		我覺得我自己是說話文雅的人。	3.18	0.72	3	3	
22		我覺得我是細心的人。	2.81	0.7	10	17	
23		我覺得我自己是令人愉快的人。	2.81	0.75	9	18	
24		我覺得我自己是富有同情心的人。	3.00	0.79	5	12	

資料來源：本研究整理

第四節 教師專業成長之現況分析

壹、教師專業成長之現況分析

教師專業成長之現況分析結果如表 4-4所示，本研究之教師專業成長共包含四個因素，分別為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、以及「敬業精神與態度」。教師專業領導成長中，國小教師對「敬業精神與態度」的感受程度較高，其總平均得分為 3.16。

在「課程設計與教學」因素的各项題目中，以「我能精熟任教學科領域知識」與「我能清楚呈現教材內容」的感受程度最高，平均得分並列為 3.15，其次為「我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習」(3.13)、「我能靈活運用多元的教學資源(如網路、雜誌)提升教學效果」(3.13)、「我能適切地研擬教學計畫」及「我能提升教學活動設計能力」的感受程度最低，平均得分為 3.08。

在「班級經營與輔導」因素的各项題目中，以「我能營造和諧良好的班級氣氛」的感受程度最高，平均得分為 3.21，其次為「我能善用獎懲的原則與技巧」(3.20)、「我能與學生及家長溝通的能力」(3.17)、「我能落實依學生的個別差異進行輔導」(3.14)，而「我能活用諮商晤談的技巧」的感受程度最低，平均得分為 3.03。

在「研究發展與進修」因素的各项題目中，以「我樂意參與校內外進修研習活動」的感受程度最高，平均得分 3.16，其次為「我樂於嘗試新的教學方法」(3.14)、「我能積極參與教學或行動研究工作」(3.01)，而以「我能提升研發教材、教法或教具的能力」(2.93)的感受程度最低。

在「敬業精神與態度」因素的各项題目中，以「我能與同事建立良好的合作關係」與「我常省思自己的教學方法與態度」的感受程度最高，平均得分並列為 3.19，其次為「我能主動吸收新知，追求專業上的成長」(3.18)、「我能與家長建立良好的合作關係」(3.16)，而以「我能提升高度的工作士氣」的感受程度最低，平均得分為 3.15。

貳、教師專業成長之現況分析結果

由上述的現況分析結果得知，「我能營造和諧良好的班級氣氛」、「我能善用獎懲的原則與技巧」與「我能與同事建立良好的合作關係」，為國小教師專業成長構面中平均得分較高的題項。而「我能提升研發教材、教法或教具的能力」、「我能積極參與教學或行動研究工作」與「我能活用諮商晤談的技巧」，則為其中平均得分較低的因素項目。

由分析結果得知，國小教師注重「班級經營與輔導」與「敬業精神與態度」。這是因為，國小教師在教學的過程中，都能夠認同教育是一種專業，能夠對教學工作抱持服務熱忱和教學承諾，積極且盡責的投身教育工作，對教師工作感到勝任，並引以為傲，因此具有良好的專業成長態度。教師在「研究發展」上專業成長的感受度較其他層面低，顯示許多教師尚未具備研究發展的能力，抑或因外在因素影響難以進行專業的研究計畫。但各構面間的得分表現平均值差異不大，反應出多數教師均具有良好的專業成長。

表 4-4 教師專業成長之現況分析

題號	因素	問 項	平均得分	標準差	因素排序	總排序	因素平均
1	課程設計與教學	我能適切地研擬教學計畫。	3.08	0.45	6	19	3.12
2		我能提升教學活動設計能力。	3.08	0.45	7	20	
3		我能精熟任教學科領域知識。	3.15	0.47	1	10	
4		我能清楚呈現教材內容。	3.15	0.48	2	11	
5		我能靈活運用多元的教學資源（如網路、雜誌）提升教學效果。	3.13	0.49	4	16	
6		我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	3.10	0.48	5	17	

（續接下頁）

(續接上頁)

題號	因素	問 項	平均得分	標準差	因素排序	總排序	因素平均
7		我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	3.13	0.46	3	14	
8	班級經營與輔導	我能指導學生共同訂定生活公約。	3.13	0.54	5	15	3.15
9		我能營造和諧良好的班級氣氛。	3.21	0.47	1	1	
10		我能善用獎懲的原則與技巧。	3.20	0.53	2	2	
11		我能落實依學生的個別差異進行輔導。	3.14	0.50	4	12	
12		我能與學生及家長溝通的能力。	3.17	0.52	3	6	
13		我能活用諮商晤談的技巧。	3.03	0.53	6	21	
14	研究發展與進修	我能積極參與教學或行動研究工作。	3.01	0.55	3	22	3.06
15		我能提升研發教材、教法或教具的能力。	2.93	0.57	4	23	
16		我樂意參與校內外進修研習活動。	3.16	0.54	1	8	
17		我樂於嘗試新的教學方法。	3.14	0.47	2	13	
18	敬業精神與態度	我能提升高度的工作士氣。	3.09	0.53	6	18	3.16
19		我願意為教育投入更多時間與心力。	3.15	0.53	5	9	
20		我能與同事建立良好的合作關係。	3.19	0.51	1	3	
21		我能與家長建立良好的合作關係。	3.16	0.53	4	7	
22		我常省思自己的教學方法與態度。	3.19	0.52	2	4	
23		我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	3.18	0.48	3	5	

資料來源：本研究整理

第五節 問卷量表之因素分析

本節將針對校長教學領導量表、性別角色量表及教師專業成長量表進行因素分析以驗證問卷之基本建構效度。

壹、取樣適當性衡量量數 (KMO) 分析

一、取樣適當性衡量量數 (KMO)

本研究首先利用取樣適當性衡量量數 (KMO; Kaiser-Meyer-Olkinmeasure of sampling) 適合度檢定以檢定各變數觀察值是否適合進行因素分析; KMO代表與該變項有關的所有係數與淨相關係數的比較值, 該係數越大表示變項間的共同因素越多, 越適合進行因素分析, Kaiser (1974) 認為, 如果KMO值小於 0.5 時不宜進行因素分析; 同時Bartlett's球形檢定也要達顯著, 代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在, 適合因素分析。

二、主成分分析法

採主成分分析法 (Principal Component Method), 萃取共同因素, 將分析結果以最大變異法 (Varimax) 進行直交轉軸, 以特徵值 (Eigenvalue) 大於 1 為選取共同因素原則, 另考量本研究之有效樣本數, 以因素負荷量絕對值大於 0.5 為變數選取準則。

貳、校長教學領導量表之因素分析

一、取樣適當性衡量量數 (KMO) 分析

本研究結果顯示校長教學領導KMO值為0.970, Bartlett's球形檢定值為6095.349, 顯著性為 0.000 亦達顯著水準, 表示資料適合進行因素分析。

最後校長教學領導各因素構面共歸納出五個因素, 分別為「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學

環境」與「營造學校學習氣氛」。總解釋變異量為62.50%，量表整體信度：0.974，屬高信度，表示此部份問卷具一致性及穩定性（見附錄四）。

二、校長教學領導之因素分析結果

校長教學領導經因素分析轉軸後的特徵值均明顯出現五種面臨國小教師對校長教學領導感知因素，說明如下（見附錄四）：

（一）發展教學任務與目標

此構面特徵值為 4.156，解釋變異量 83.123%，各題項的因素負荷量皆達 0.5 以上，已達基本建構效度的要求，此外構面之內部一致性 Cronbach's α 係數為 0.949，亦符合一般學術研究之信度要求。

（二）確保課程與教學品質

此構面特徵值為 3.180，解釋變異量為 63.599%。各題項的因素負荷量皆達 0.5 以上，已達基本建構效度要求，此外構面之因素內部一致性 Cronbach's α 係數為 0.850，亦符合一般學術研究之信度要求。

（三）促進教師專業成長

此構面特徵值為 3.700，解釋變異量為 73.999%。各題項的因素負荷量皆達 0.5 以上，因此已達基本建構效度的要求，此外構面之因素內部一致性 Cronbach's α 係數為 0.889，亦符合一般學術研究之信度要求。

（四）發展支持的教學環境

此構面特徵值為 3.781，解釋變異量為 75.626%。各題項的因素負荷量皆達 0.5 以上，已達基本建構效度要求，此外構面之因素內部一致性 Cronbach's α 係數為 0.919，亦符合一般學術研究之信度要求。

（五）營造學校學習氣氛

此構面特徵值為 3.519，解釋變異量為 70.381%。各題項的因素負荷量皆達 0.5 以上，已達基本建構效度要求，此外構面之因素內部一致性Cronbach's α 係數為0.891，亦符合一般學術研究之信度要求。

參、性別角色量表之因素分析

一、取樣適當性衡量量數（KMO）分析

性別角色量表進行因素分析，結果顯示KMO值為0.884，Bartlett's球形檢定值為2432.184，顯著性為0.000亦達顯著水準，表示資料適合進行因素分析。

採主成分分析法（Principal Component Method），共歸納出二個因素，總解釋變異量為62.20%，量表整體信度0.849，屬高信度，表示此部份問卷具一致性及穩定性（見附錄五）。

二、性別角色量表之因素分析結果

性別角色經因素分析轉軸後的特徵值均明顯出現二種性別角色因素「男性化」與「女性化」，以下針對此二個因素做說明（見附錄五）：

（一）男性化

此構面特徵值為1.348，解釋變異量 5.616%，各題項的因素負荷量皆達 0.5 以上，因此已達基本建構效度的要求，此外構面之內部一致性 Cronbach's α 係數為 0.881，亦符合一般學術研究之信度要求。

（二）女性化

此構面特徵值為 1.539，解釋變異量 10.999%，各題項的因素負荷量皆達 0.5 以上，因此已達基本建構效度的要求，此外構面之內部一致性 Cronbach's α 係數為 0.756，亦符合一般學術研究之信度要求。

肆、教師專業成長量表之因素分析

一、取樣適當性衡量量數（KMO）分析

教師專業成長量表進行因素分析，結果顯示KMO值為0.938，Bartlett's球形檢定值為1675.659，顯著性為 0.000亦達顯著水準，表示資料適合進行因素分析。

採主成分分析法結果共歸納出四個因素，分別為「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」，總解釋變異量為73.40%，量表整體信度：0.966，屬高信度，表示此部份問卷具一致性及穩定性（見附錄六）。

二、教師專業成長量表之因素分析結果

教師專業成長經因素分析後，說明以下（見附錄六）：

（一）課程設計與教學

此構面特徵值為 5.102，解釋變異量 72.890%，且各題項的因素負荷量皆達 0.5 以上，因此已達基本建構效度的要求，此外構面之內部一致性 Cronbach's α 係數為 0.938，亦符合一般學術研究之信度要求。

（二）班級經營與輔導

此構面特徵值為2.605，解釋變異量 65.134%，且各題項的因素負荷量皆達0.5以上，已達基本建構效度的要求，此外構面之內部一致性Cronbach's α 係數為0.921，亦符合一般學術研究之信度要求。

（三）研究發展與進修

此構面特徵值為4.293，解釋變異量65.134%，各題項的因素負荷量皆達0.5以上，因此已達基本建構效度的要求，此外構面之內部一致性Cronbach's α 係數為 0.818，亦符合一般學術研究之信度要求。

（四）敬業精神與態度

此構面特徵值為4.293，解釋變異量71.549%，且各題項的因素負荷量皆達0.5以上，因此已達基本建構效度的要求，此外構面之內部一致性Cronbach's α 係數為0.920，亦符合一般學術研究之信度要求。

第六節 驗證性因素分析

壹、驗證性因素分析-收斂效度

在收斂效度方面，由於性別角色量表都是固定的內控量表，無需刪題。所以，

以下僅針對校長教學領導及教師專業成長之收效效度，分析如下：

驗證性因素分析係以衡量模式進行模式的適合度檢定，以檢定各構面是否具有足夠的收斂效度（Convergent Validity）和區別效度（Discriminant Validity），並以二階驗證性因素分析再次驗證，茲分述如下：

一、收斂效度分析

潛在變項之建構信度（construct reliability）即是表中組合信度（composite reliability，CR值），表示構面指標之內部一致性，一般學者建議建構信度宜大於0.6（Bagozzi & Yi,1988）。而觀察變項其對潛在變項的標準化迴歸加權值即標準化因素負荷量（ λ ）宜大於門檻值0.45（Bentler & Wu, 1993;Joreskog & Sorbom,1989）。平均變異抽取量（AVE）係評估各觀察變項對潛在變項的平均變異解釋力，AVE值愈高則表示潛在變項有愈高信度與收斂效度，學者建議AVE值需大於0.5（Fornell & Larcker, 1981）。

從表4-5中顯示兩構面模式的適合度指標AGFI、NFI及CFI大都超過0.9的理想水準，而RMR亦符合0.05以下的可接受範圍，且各衡量題項的因素負荷量之P值均達顯著水準，大致符合Hair et al.（1998）所建議之標準，顯示這兩構面衡量題項之收斂效度為可接受（Anderson & Gerbing,1988）。

表 4-5 驗證性因素分析結果表

構面	AGFI	NFI	CFI	RMR	因素負荷量（P 值）
校長專業成長	0.942	0.987	0.990	0.003	皆小於 0.05（顯著）
教師專業成長	0.988	0.998	1.000	0.001	皆小於 0.05（顯著）

資料來源：本研究整理

由表4-6與表4-7中各構面之組合信度（Composite Reliability）與平均變異抽取量（Average Variance Extracted）之值可看出，各構面之組合信度皆超過0.7之水準。而在平均變異抽取量部份，各構面於第一階驗證性因素分析之平均變異抽取量皆大於0.5之可接受水準，且於第二階驗證性因素分析時，其組合信度與平

均變異抽取量亦能達到0.5 的水準之上，故各構面之平均變異抽取量皆在可接受之範圍內，因此再次証明校長教學領導構面與教師專業成長構面之收斂效度皆能符合一般學術上的要求。

表4-6 校長教學領導量表的二階驗證性因素分析

變 項	MLE的估計參數		組合 信度	平均變異 數抽取量
	因素負荷量	衡量 誤差		
第一階				
發展教學任務與目標			0.949	0.790
1.校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	0.909***	0.174		
2.校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	0.848***	0.281		
3.校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	0.899***	0.192		
4.校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	0.899***	0.192		
5.校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	0.887***	0.213		
確保課程與教學品質			0.859	0.554
6.校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間	0.567***	0.679		
7.校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	0.807***	0.349		
8.校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	0.828***	0.314		
9.校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	0.824***	0.321		
10.校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	0.659***	0.566		
促進教師專業成長			0.913	0.677
11.校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	0.835***	0.303		
12.校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。	0.831***	0.309		
13.校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	0.848***	0.281		
14.校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	0.823***	0.323		
15.校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體	0.776***	0.398		

(續接下頁)

(續接上頁)

變 項	MLE的估計參數		組合 信度	平均變異 數抽取量
	因素負荷量	衡量 誤差		
發展支持的教學環境			0.920	0.698
16.校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。	0.878 ^{***}	0.229		
17.校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識	0.807 ^{***}	0.349		
18.校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	0.825 ^{***}	0.319		
19.校長領導行政系統積極支援教師教學。	0.856 ^{***}	0.267		
20.校長能主動協助在教學上有困難之教師。	0.808 ^{***}	0.347		
營造學校學習氣氛			0.892	0.624
21.校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	0.778 ^{**}	0.395		
22.校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機。	0.871 ^{**}	0.241		
23.校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	0.761 ^{**}	0.421		
24.校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	0.713 ^{**}	0.492		
25.校長能營造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。	0.819 ^{**}	0.329		
第二階				
校長教學領導			0.978	0.899
發展教學任務與目標	0.966 ^{***}	0.067		
確保課程與教學品質	0.973 ^{***}	0.053		
促進教師專業成長	0.912 ^{***}	0.168		
發長支持的教學環境	0.910 ^{***}	0.172		
營造學校學習氣氛	0.978 ^{***}	0.044		

註：*表p值達顯著水準0.05，**表p值達顯著水準0.01，***表p值達顯著水準0.001。

資料來源：本研究整理

表4-7 教師專業成長量表的二階驗證性因素分析

變 項	MLE的估計參數		組合 信度	平均變異 數抽取量
	因素負荷量	衡量 誤差		
第一階				
課程設計與教學			0.938	0.685
1.我能適切地研擬教學計畫。	0.846 ^{***}	0.284		
2.我能提升教學活動設計能力。	0.845 ^{***}	0.286		
3.我能精熟任教學科領域知識。	0.823 ^{***}	0.323		
4.我能清楚呈現教材內容。	0.888 ^{***}	0.211		
5.我能靈活運用多元的教學資源(如網路、雜誌)提升教學效果。	0.798 ^{***}	0.363		
6.我能善用多元的評量方式,評量學生的學習成效。	0.820 ^{***}	0.328		
7.我能適切引起學生的學習動機,使其樂於學習。	0.770 ^{***}	0.407		
班級經營與輔導			0.922	0.663
8.我能指導學生共同訂定生活公約。	0.843 ^{***}	0.289		
9.我能營造和諧良好的班級氣氛。	0.846 ^{***}	0.284		
10.我能善用獎懲的原則與技巧。	0.848 ^{***}	0.281		
11.我能落實依學生的個別差異進行輔導。	0.808 ^{***}	0.347		
12.我能與學生及家長溝通的能力。	0.787 ^{***}	0.381		
13.我能活用諮商晤談的技巧。	0.749 ^{***}	0.439		
研究發展與進修			0.818	0.530
14.我能積極參與教學或行動研究工作。	0.715 ^{***}	0.489		
15.我能提升研發教材、教法或教具的能力。	0.651 ^{***}	0.576		
16.我樂意參與校內外進修研習活動。	0.722 ^{***}	0.479		
17.我樂於嘗試新的教學方法。	0.815 ^{***}	0.336		
敬業精神與態度			0.921	0.662
18.我能提升高度的工作士氣。	0.798 ^{***}	0.363		

(續接下頁)

(續接上頁)

變 項	MLE的估計參數		組合 信度	平均變異 數抽取量
	因素負荷量	衡量 誤差		
19.我願意為教育投入更多時間與心力。	0.855 ^{***}	0.269		
20.我能與同事建立良好的合作關係。	0.838 ^{***}	0.298		
21.我能與家長建立良好的合作關係。	0.851 ^{***}	0.276		
22.我常省思自己的教學方法與態度。	0.809 ^{***}	0.346		
23.我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	0.725 ^{***}	0.474		
第二階				
教師專業成長			0.947	0.817
課程設計與教學	0.872 ^{***}	0.240		
班級經營與輔導	0.885 ^{***}	0.217		
研究發展與進修	0.921 ^{***}	0.152		
敬業精神與態度	0.935 ^{***}	0.126		

註：*表p值達顯著水準0.05，**表p值達顯著水準0.01，***表p值達顯著水準0.001。

資料來源：本研究整理

二、區別效度分析

本研究依據Anderson and Gerbing (1988) 的建議來進行區別效度的檢定，其方式為：分別將兩兩構面的相關係數限定為"1"，然後將此限定模式與未限定之原衡量模式進行卡方差異性檢定，如果限定模式之卡方值較未限定之原衡量模式之卡方值為大且達顯著水準時，則表示此二構面間具有區別效度。

校長教學領導各構面與教師專業成長各構面之區別效度分析結果如表4-8與表4-9所示，由表4-8可以發現，校長教學領導各構面之AVE的平方根介於0.745~0.889，均大於各構面間的相關係數，此分析結果顯示各構皆滿足判斷準則。表4-9教師專業成長各構面之AVE的平方根介於0.728~0.828，均大於各構面間的相關係數，結果顯示各構皆滿足判斷準則。

而表4-10與表4-11顯示校長教學領導各構面與教師專業成長各構念中的兩

兩構面的相關係數限定為”1”時，其限定模式之卡方值均較未限定模式之卡方值大，且均達顯著的差異水準，故可知校長教學領導各構面與教師專業成長各構面間具有區別效度。

表 4-8 校長教學領導區別效度檢定表

構面	項目數	相關係數				
		A	B	C	D	E
A. 發展教學任務與目標 ¹	5	0.889				
B. 確保課程與教學品質	5	0.703**	0.745			
C. 促進教師專業成長	5	0.776**	0.792**	0.823		
D. 發展支持的教學環境	5	0.830**	0.828**	0.804**	0.835	
E. 營造學校學習氣氛	5	0.809**	0.831**	0.802**	0.860**	0.790

註：卡方值差之計算以未限定衡量模式為基準，**表p值達顯著水準0.01。

資料來源：本研究整理

表 4-9 教師專業成長區別效度檢定表

構面	項目數	相關係數			
		A	B	C	D
A. 課程設計與教學 ¹	7	0.828			
B. 班級經營與輔導	6	0.856**	0.814		
C. 研究發展與進修	4	0.741**	0.679**	0.728	
D. 敬業精神與態度	6	0.756**	0.793**	0.732**	0.814

註：卡方值差之計算以未限定衡量模式為基準，**表p值達顯著水準0.01。

資料來源：本研究整理

表4-10 校長教學領導量表之區別效度分析

模 式	卡方值	自由度	卡方值差
1.未限定衡量模式	2.595	5	
2.發展教學任務與目標和確保課程與教學品質相關係數限定為 1	2.474	4	0.619
3.確保課程與教學品質和促進教師專業成長相關係數限定為 1	2.092	4	0.523

(續接下頁)

(續接上頁)

模 式	卡方值	自由度	卡方值差
4.促進教師專業成長和發展支持的教學環境相關 係數限定為 1	2.126	4	0.532
5.發展支持的教學環境和營造學校學習氣氛相關 係數限定為 1	1.636	4	0.409
6.營造學校學習氣氛和發展教學任務與目標相關 係數限定為 1	1.043	4	0.261

註：卡方值差之計算以未限定衡量模式為基準。

資料來源：本研究整理

表4-11 教師專業成長量表之區別效度分析

模 式	卡方值	自由度	卡方值差
1.未限定衡量模式	9.838	26	
2.課程設計與教學和班級經營與輔導相關係數 限定為 1	8.86	1	8.860*
3.班級經營與輔導和研究發展與進修相關係數 限定為 1	5.005	1	5.005
4.研究發展與進修和敬業精神與態度相關係數 限定為 1	8.86	1	8.860*
5.敬業精神與態度和課程設計與教學相關係數 限定為 1	5.005	1	5.005*

註：卡方值差之計算以未限定衡量模式為基準，*表p值達顯著水準0.05。

資料來源：本研究整理

第七節 整體模式之關係分析

本研究為檢定校長教學領導與教師專業成長之因果關係，將進行線性結構關係分析以瞭解整體模型的關係。線性結構關係分析結合了傳統統計學中的因素分析 (Factor Analysis) 及路徑分析 (Path Analysis)，並納入了計量經濟學的聯立方程式，可同時處理一系列依變項之間的關係，適用於本研究所欲探討的整體模型之因果關係。

壹、整體模式分析

對整體模型關係之探討係根據 Anderson and Gerbing(1988)及 Williams and Hazer (1986) 等學者的建議進行兩階段法的線性結構關係分析：第一階段先針對各研究構面及其衡量題項進行驗證性因素分析，以瞭解各構面的信度、收斂效度及區別效度；第二階段為將多個衡量題項縮減為少數衡量指標，再運用線性結構關係發展結構模式加以分析，以驗證研究中的各項假說檢定。第一階段中本研究各構面測量模型配適度指標檢定，如表4-12所示，校長教學領導與教師專業成長二構面，各項指標幾乎都在可接受範圍內，因此顯示校長教學領導與教師專業成長測量模型配適度已達良好標準，而性別角色因屬不連續構面，在測量模型配適度中無法看出測量模型之配適度。由於第一階段之分析在本章的第五、六節中已說明，故不重複敘述，本節將從第二階段開始說明。

表 4-12 測量模型配適度指標檢核表

統計檢定量		標準值	校長教學領導	性別角色	教師專業成長
絕對配適指標	χ^2	越小越好 ($P \geq \alpha$ 值)	2.595* ($P=0.762$)	944.571 ($P=0.000$)	9.838 ($P=0.007$)
	χ^2/df	1~5 之間	0.519	472.285	4.919*
	GFI	大於 0.9	0.996*	0.727	0.981*
	AGFI	大於 0.9	0.998*	-3.64	0.904*
	RMR	小於 0.08	0.001*	0.309	0.0038*
	SRMR	小於 0.08	0.0045*	1.452	0.0171*
	RMSEA	小於 0.08	0.000*	1.341	0.122
增量	NFI	大於 0.9	0.998*	0.274	0.981*

(續接下頁)

(續接上頁)

統計檢定量		標準值	校長教學領導	性別角色	教師專業成長
配 適 指 標	NNFI	大於 0.9	1.003*	-1.184	0.969*
	CFI	大於 0.9	1.000*	0.272	0.990*
	RFI	大於 0.9	0.996*	-1.178	0.961*
	IFI	大於 0.9	1.002*	0.274	0.990*

註：*表示合乎標準值

資料來源：本研究整理

貳、整體模式檢定

本章第五、六節的分析結果顯示，本研究各構面的信度、收斂效度及區別效度均已達可接受的水準值，故以單一衡量指標取代多重衡量指標應是可行的，因此本研究在角色間衝突的衡量模式上，以第一階段各構面的衡量題項得分之平均值作為該構面的得分，再由第一階段構面作為第二階段構念的多重衡量指標模式，亦即校長教學領導為潛在構念時，其觀測變數為「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」與「營造學校學習氣氛」五個構面；教師專業成長為潛在構念時，其觀測變數為「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」等四個構面。如此可以有效地縮減衡量指標的數目，以執行分析整體模式的衡量。本研究之理論模式如圖4-7所示，潛在構念 (Latent Construct) 以橢圓形來表示，觀測變數 (Observed Variable) 則以矩形來表示。本研究使用 AMOS 20 線性結構軟體進行分析，直接以原始問卷資料作為模式的輸入資料。

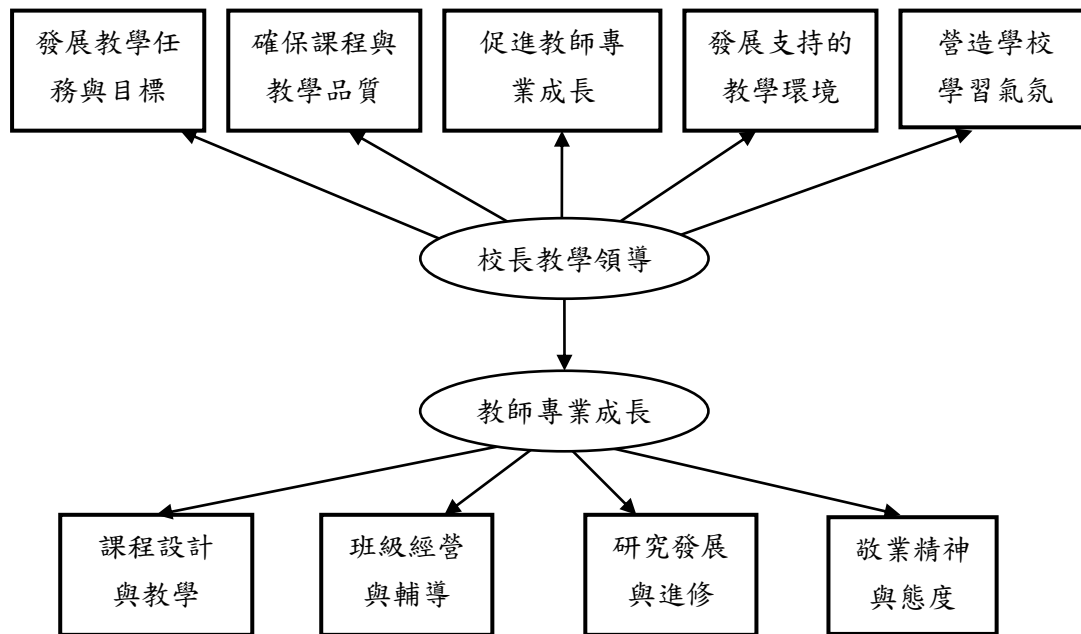


圖4-7 研究關係模式圖

資料來源：研究繪製

參、整體模式配適度

整體模式之配適度檢定其目的在檢定整個模式與觀察資料的配適程度。為了評估研究模型整體是否良好，本研究以絕對配適檢定、增量配適檢定及精簡配適檢定等三個面向檢定模型之外在品質。

一、絕對配適檢定

本研究進行整體模式驗證過程，首先依據研究假設建構之初始模式進行估算，經過修正後，所得模式整體配適度指標，詳如表4-13所示。由分析結果可知，整體模式的 $\chi^2 = 28.693$ (DF = 26、NPAR = 46)， $P = 0.325$ ，由於卡方值 (χ^2) 不大，顯著性(P值)大於0.05，即可認定整體模式與資料的配適性良好。檢測 χ^2/DF 的值，當此值小於5實屬於可接受範圍，而介於1~3時則表示結果十分良好。本研究初始衡量模式的 χ^2/DF 值為1.104，小於5，故配適結果十分良好。此外，GFI (Goodness of Fit Index) = 0.977、RMR (Root Mean Square Residual) = 0.005 皆在理想數值之中。

二、增量配適檢定

增量配適檢定乃比較研究者所提出的概念性模型與獨立模型 (independence model) 配的適度差異程度之統計量，以衡量在適配度上的改善程度。研究者所提出供做比較的模式稱基準模式 (Baseline model)，基準模式需對所要估計之參數做最多之限制，藉著增加要進行估計之參數個數，進而比較此模式與基準模式。常用衡量指標及本研究結果如表4-13，而AGFI (Adjusted Goodness of fit index) = 0.959、NFI (Normed Fit Index) = 0.987、CFI (Comparative Fit Index) = 0.999、RFI (Relative Fit Index) = 0.982、IFI (Incremental Fit Index) = 0.999，皆在理想數值之中。

三、精簡配適指標

在實際運用中，選擇一個「最佳」模型的原則，即是接受精簡模型，也就是模型中參數越少越好。本研究模型PGFI (parsimony goodness of fit indices) = 0.564，大於0.5，表示模型是可以接受的。

綜觀各項綜合指標判斷，各項指標幾乎都在可接受範圍內，因此顯示線性結構方程模式整體配適度已達良好標準。

表 4-13 整體模型配適度指標檢核表

統計檢定量		配適之標準或臨界值	檢定結果	模式配適判斷
絕對配適指標	χ^2	越小越好 ($P \geq \alpha$ 值)	28.693 ($P=0.325$)	否
	χ^2/df	1~5 之間	1.104*	是
	GFI	大於 0.9	0.977*	是

(續接下頁)

(續接下頁)

統計檢定量	配適之標準或臨界值	檢定結果	模式配適判斷	
	AGFI	大於 0.9	0.959*	是
	RMR	小於 0.08	0.05*	是
	SRMR	小於 0.08	0.214	否
	RMSEA	小於 0.08	0.020*	是
增量配適指標	NFI	大於 0.9	0.987*	是
	NNFI	大於 0.9	0.998*	是
	CFI	大於 0.9	0.999*	是
	RFI	大於 0.9	0.982*	是
	IFI	大於 0.9	0.999*	是
精簡配適指標	PNFI	大於 0.5	0.713*	是
	PGFI	大於 0.5	0.564*	是
	CN	大於 200	356*	是

註：*表示合乎標準值

資料來源：本研究整理

肆、基本配適度分析

本研究整體模式之基本配適指標，詳如表4-14 所示，其誤差變異皆為正數，且各負荷標準估計值皆達顯著水準。各參數說明如下：

一、校長教學領導構面

此構面包含：「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」與「營造學校學習氣氛」等五個因素，負荷量最高者為「發展支持的教學環境」因素，其負荷估計值為 0.928，t值大於 1.96，達到顯著水準；其次「營造學校學習氣氛」因素，其負荷估計值為 0.921，t值大於 1.96，達到顯著水準；而負荷量最小者為「促進教師專業成長」因素，其負荷估計值為0.872，t值亦大於1.96，也是達到顯著水準。此外，在 R^2 方面，「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」與「營造學校學習氣氛」的 R^2 值分別為 0.790、0.810、0.760、0.861、0.848， R^2 值均大，表示「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」與「營造學校學習氣氛」等五個因素對校長教學領導確實具有解釋能力。

由上述分析可確認「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」與「營造學校學習氣氛」等五個因素為影響校長教學領導之主要因素，其中又以「營造學校學習氣氛」因素對校長教學領導之關聯性最強。

二、教師專業成長構面

此構面包含：「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」等四個因素，負荷量最高者為「敬業精神與態度」因素，其負荷估計值為0.900；其次為「班級經營與輔導」（0.860）、「課程設計與教學」（0.855），最後為「研究發展與進修」（0.821），四個因素之 t 值皆大於 1.96，達到顯著水準。此外，在 R^2 值方面，「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」四個因素的 R^2 值分別為 0.731、0.739、0.674與0.810，皆大於 0.5，表示「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」四個因素對教師專業成長確實具有解釋能力。

由上述分析可確認「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」四個因素為影響教師專業成長之主要因素，其中又以「課程設計與教學」因素對教師專業成長之關聯性最強。

表4-14 校長教學領導、教師專業成長模型基本配適度指標

參數	估計值	t 值	誤差變異	解釋能力 R2
發展教學任務與目標→ 校長教學領導	0.889 ***	18.322	0.075	0.790
確保課程與教學品質→ 校長教學領	0.900 ***	18.715	0.05	0.81
促進教師專業成長→ 校長教學領	0.872 ***	17.732	0.069	0.760
發展支持的教學環境→ 校長教學領	0.928 ***	19.711	0.048	0.861
營造學校學習氣氛→ 校長教學領	0.921 ***	19.481	0.046	0.848
課程設計與教學→ 教師專業成長	0.855 ***	16.697	0.043	0.731
班級經營與輔導→ 教師專業成長	0.860 ***	16.943	0.049	0.739
研究發展與進修→ 教師專業成長	0.821 ***	15.672	0.06	0.674
敬業精神與態度→ 教師專業成長	0.900 ***	18.085	0.036	0.810

註：1.顯著差異：*表P值達顯著水準0.05;**表P值達顯著水準0.01;*** 表P值達顯著水準0.001。

2. $R^2 > 0.5$ 表信度佳。

資料來源：本研究整理

伍、國民小學校長教學領導與教師專業成長研究假設檢定

一、研究假設檢定

經由實證分析與檢定結果，本研究所建構之關係模式路徑圖，如圖4-8 所示。本研究依據實證分析結果，進行研究假設檢定詳如表4-15所示。所獲得之結論如下：假設一（H1）：校長教學領導會對教師專業成長產生正面的影響效果。

校長教學領導對教師專業成長的路徑係數為0.349，t 值為4.977，大於 1.96 之標準，表示國民小學校長教學領導越高，則其對教師專業成長影響愈；校長教學領導越低，則教師專業成長愈低。

表4-15 整體模式變項路徑之關係與假設檢定

假設	路徑	假設關係	路徑值	P值	假設成立與否
H1	校長教學領導→教師專業成長	正向	4.977	***	成立

註：顯著差異：*表P值達顯著水準0.05;**表P值達顯著水準0.01;*** 表P值達顯著水準0.001。
資料來源：本研究整理

二、效果分析

各潛在變項影響路徑效果詳如表4-16所示，校長教學領導與教師專業成長間的總效果為0.349，且達顯著水準。

因此，本研究之假設一：校長教學領導對教師專業成長產生正向顯著影響效果成立。

表4-16 整體模式潛在變數間的影響效果

路徑	直接效果	間接效果	總效果
校長教學領導→教師專業成	4.977***	—	4.977***

註：顯著差異：*表P值達顯著水準0.05;**表P值達顯著水準0.01;*** 表P值達顯著水準0.001。
資料來源：本研究整理

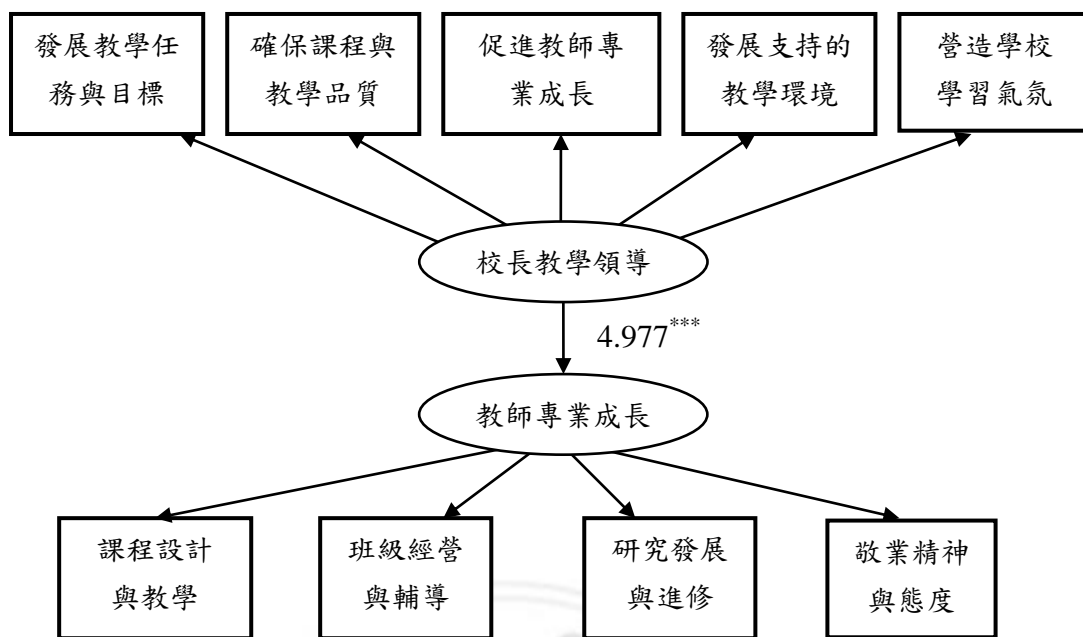


圖4-8 校長教學領導與教師專業成長關係模式實證結果

資料來源：研究者繪製

第八節 干擾效果的檢定

壹、干擾效果檢定

本研究將檢定性別角色在校長教學領導與教師專業成長的關係中是否具有干擾效果。

一、以中位數進行「性別角色」集群分析

首先，本研究原採用男性化平均得分中位數（2.90）與女性化平均得分中位數（2.79）為基準，將全部樣本依干擾變數的實際得分進行集群分析，以便能對干擾變數進行性別角色分組。1.教師之男、女性化分數各別大於 Mmd 及 Fmd 歸屬為兩性化；2.教師男性化分數高於 Mmd，女性化分數低於 Fmd 則為男性化；3.教師若男性化分數低於 Mmd，女性化分數高於 Fmd 則為女性化；4.教師男性化分數低於 Mmd，女性化分數低於 Fmd 則為未分化。

因教師部份樣本等於Mmd 或 Fmd，所以輔以男、女性特質總分平均值為性別

角色分組的基準，分析結果「男性化」有55個樣本；「女性化」有64個樣本；
「兩性化」有91個樣本；「未分化」有53個樣本（如表4-17）。

表4-17 性別角色分組結果

		男性化特質		
		男性特質大於Mmd (大於男性特質總分平均值)	男性特質小於Mmd (小於男性特質總分平均值)	總和
女性化特質	女性特質大於Fmd (大於女性特質總分平均值)	53	55	263
	女性特質小於Fmd (小於女性特質總分平均值)	64	91	

註：1. 男性特質Mmd=2.90、女性特質Fmd=2.79

2. 男性特質總分平均值=29.55、女性特質總分平均值=39.83

資料來源：本研究整理

二、以SPSS分類檢定

利用SPSS分析分類判別將性別角色分類為未分化、男性化、女性化及兩性化，表示本研究已將原始組別觀察值263個性別角色樣本已100.0%正確分類，無遺漏值，如表4-18性別角色分類結果。並將性別角色分類結果繪製成性別角色各組分佈圖，如圖4-9顯示，發現性別角色分類後為不連續斷面，故後續分析不宜指採用一般線性分析方式。

表4-18 性別角色分類結果

性別角色		預測的各組成員個數				總和
		未分化	男性化	女性化	兩性化	
性別角色編號	1	53	0	0	0	53
	2	0	55	0	0	55
	3	0	0	64	0	64
	4	0	0	0	91	91

資料來源：本研究整理

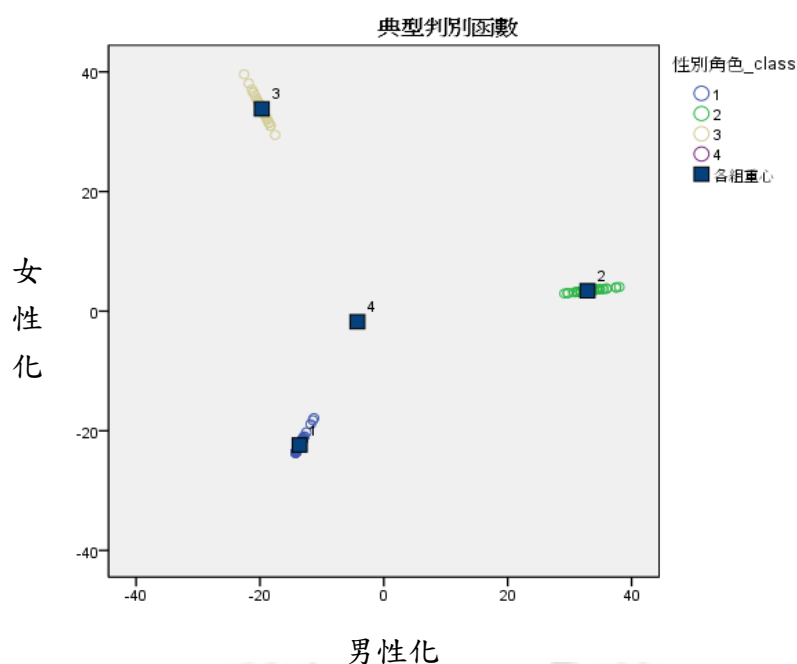


圖4-9 性別角色各組分佈圖

資料來源：本研究繪製

三、AMSO模型分析

本研究採用跨樣本男、女性別中位數分組，分別進行未分化、男性化、女性化與兩性化四組樣本建構AMOS整體模型多樣本結構方程模式來進行分析，以瞭解性別角色對於原本模型是否呈現干擾效果。

驗證路徑係數彙整如表4-24所示：建構AMOS整體模型檢驗如圖4-10，校長教學領導→性別角色單一路徑，直接效果1.478， $P=0.139$ 未達顯著標準；再則性別角色→教師專業成長單一路徑，直接效果3.794^{***}，達顯著水準；最後由校長教學領導→性別角色→教師專業成長路徑直接效果3.767^{***}，達顯著水準，間接效果由校長教學領導→性別角色與性別角色→教師專業成長兩路徑交互作用，即兩路徑係數相乘（ $0.068 \times 3.767^{***}$ ）的結果，故間接效果為0.256，總效果則為直接效果與間接效果（ $3.767^{***} + 0.256$ ）相加效果，校長教學領導→性別角色→教師專業成長總效果為4.023^{***}，小於校長教學領導→教師專業成長構面單一路徑直接效果為4.977^{***}（如圖4-11），性別角色驗證具有干擾效果。

因此，本研究之假設二：性別角色對於校長教學領導與教師專業成長具有干擾效果成立。

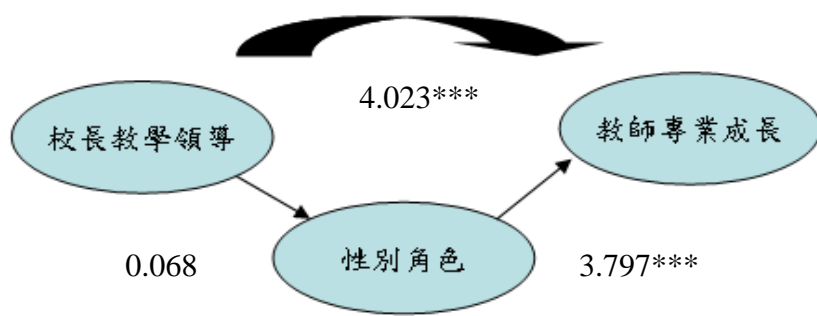


圖4-10 AMOS整體模型

資料來源：本研究繪製

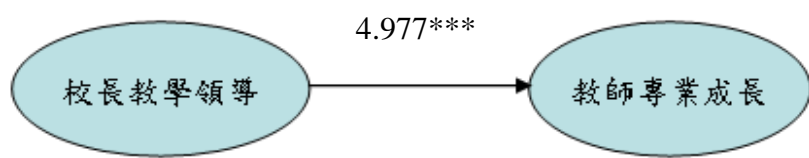


圖4-11 AMOS單一路徑模型

資料來源：本研究繪製

表 4-19 直接效果、間接效果與總效果整理表

變數關係	直接效果	間接效果	總效果
校長教學領導→教師專業成長	0.349***		4.977***
校長教學領導→性別角色	1.478 (P = 0.139)		1.478 (P=0.139)
性別角色→教師專業成長	3.794***		3.794***
校長教學領導→性別角色→教師專業成長	3.767***	3.767***×0.068 =0.256	4.023***

註：顯著差異：*表 P 值達顯著水準 0.05;**表 P 值達顯著水準 0.01;*** 表 P 值達顯著水準 0.001。

資料來源：本研究整理

四、未分化、男性化、女性化、兩性化各群組干擾效果檢定

路徑係數檢驗中，是由下列五項假設模型的分析與比較來進行（表4-20）：模型一為AMOS基準模型，如圖4-12所示，跨樣本間沒有任何恆等性假設，是性別角色四組獨立無關聯但結構相同的模型之組合，為檢驗性別角色：未分化、男性化、女性化、兩性化群組變數是否對校長教學領導與教師專業成長有顯著差異（如圖4-13、如圖4-14、如圖4-15、如圖4-16），本研究將進行AMOS模型檢定。利用結構方程式套裝軟體AMOS 20版執行得知，如表4-20所示，表示校長教學領導與教師專業成長模型會受教師性別角色不同而有顯著差異；而且，兩性化影響國小教師對校長教學領導與教師專業成長的關係具顯著效果，而男性化、女性化與未分化影響國小教師對校長教學領導與教師專業成長的關係則不顯著。

綜合上述，驗證本研究假設三：教師性別角色的差異對校長教學領導與教師專業成長的影響產生不同效果成立。

表4-20 性別角色對校長教學領導與教師專業成長模型之路徑係數表

性別角色	路徑 校長教學領導→教師專業成長	顯著性
基本模型路徑（全部樣本）	4.977 ^{***}	顯著
未分化	1.797 (P=0.072)	不顯著
男性化	0.507 (P=0.612)	不顯著
女性化	1.804 (P=0.071)	不顯著
兩性化	3.492 ^{***}	顯著

註：顯著差異：*表P值達顯著水準0.05;**表P值達顯著水準0.01;*** 表P值達顯著水準0.001。
資料來源：本研究整理

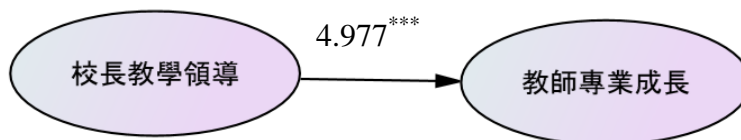


圖4-12 模型一：AMOS基準模型

資料來源：本研究繪製

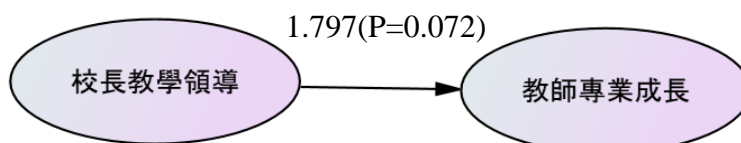


圖4-13 未分化干擾路徑係數估計值

資料來源：本研究繪製

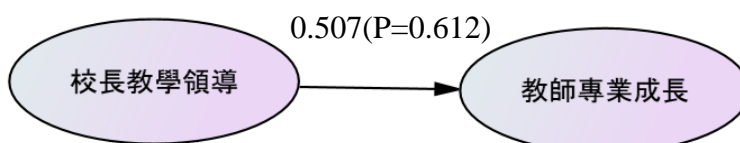


圖4-14 男性化干擾路徑係數估計值

資料來源：本研究繪製

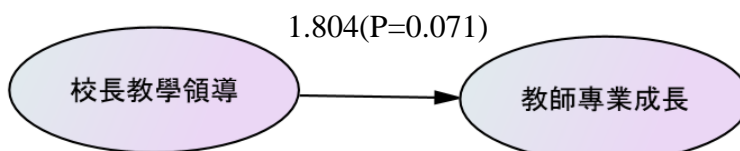


圖4-15 女性化干擾路徑係數估計值

資料來源：本研究繪製

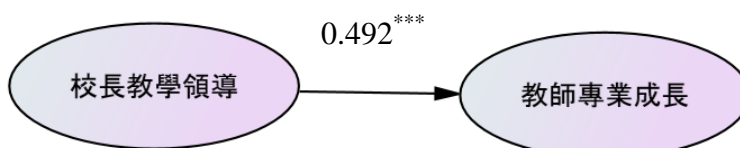


圖 4-16 兩性化干擾路徑係數估計值

資料來源：本研究繪製

貳、綜合討論

就「教師性別角色」而言，本研究結果顯示性別角色以兩性化者佔的34.6%最高，女性化24.35%其次，男性化20.91%再次，未分化20.15%最低。兩性化影響國小教師對校長教學領導與教師專業成長的關係具顯著效果，而男性化、女性化與未分化影響國小教師之校長教學領導與教師專業成長的關係沒有顯著效果。

為何男女教師均以「兩性化」性別角色最多，許多研究顯示，在社會的變遷中，兩性角色急遽改變的過程中，男女在性別角色轉換的認知、接受、改變與適應的速度尚並不相同，但本研究結果發現國小教師均以兩性化最多，表示國小教師在性別角色的認知逐漸趨向一致。Bem（1975）在四種性別角色中，一再認定「兩性化」者兼具剛柔並濟的性格，因此能夠彈性應付偏重工作取向的情境及偏重人際關係取向的情境，是適應最好的一種性別角色類型。何英奇（1981）研究指出，不論男女，兩性化者的生活適應力均較其他性別角色者為佳，而性別角色未分化者的適應力最差；兩性化者最具人際吸引力。沈珊珊（1984）、楊世瑞（1986）研究發現：兩性化男生間與兩性化女生間均有較為滿意的人際關係。李美枝（1996）：兩性化的男性與女性均較其他性別角色類型者有較滿意之人際關係，也較吸引人。邱子芸（2006）研究提到，在社會變遷下，原有的性別設定已經不適用，男女教師均兼具男性化與女性化的兩性特質，可剛亦可柔，懂得衡量情境做出適宜的表現。

綜合上述，本研究結果符合Bem（1975）、何英奇（1981）、沈珊珊（1984）、楊世瑞（1986）、李美枝（1996）及邱子芸（2006）對於性別角色的研究，性別角色的演變從男性化、女性化及未分化三種類型，在社會適應上逐漸發展成兩性化，去除性別差異，強調多元文化，主張性別角色不應該持特定的性別刻板印象。而國小教師也隨著社會變遷，以兩性化的教師居多，可知國小教師因應環境而讓自己更有彈性。

第五章 結論

本研究以隨機取樣之方式，探討國民小學正式教師的性別角色以及校長教學領導與其教師專業成長之情況，由於教師處在教學專業的工作環境，對國小校教師而言探討校長教學領導與教師專業成長是個重要的課題，因此本研究以問卷的方式瞭解嘉義縣國小教師不同性別角色在校長教學領導與教師專業成長上所呈現的差異，並利用結構方程模型 AMOS 驗證國小教師所面臨到的校長教學領導和其教師專業成長間的影響關係，此外，將更進一步驗證國小教師的性別角色於兩者之間的干擾效果。

本章依據第一章所提出之研究目的、研究假設及第四章之研究結果做出歸納和結論，並提出建議後續研究之方向，以作為其他相關研究之參考。

第一節 基本資料分析

本研究回收263件有效樣本，以女性教師居多；年齡主要遍佈在「41-50歲」之間；任教年資以「11-15年」居多；最高學歷以「研究所」為主；學校規模多為「12班以下」之小學校。

以目前學校的教職員生態結構來說，年齡在41~50歲間的女教師在學校中多屬學校教育工作之資深教職人員，另一方面任教年數也剛好多在10年左右，這恰好處在教學專業需要再進修提升的階段。依據張淑婷（2013）、張慈娟（1996）、李新寶（2001）、蔡美姿（2005）、李麗琦（2012）等學者研究結果顯示國小教師的背景變項不全然會影響其對校長教學領導的知覺，另外性別角色屬於內控因素，故本研究並未將國小教師背景因素納入探討。

第二節 各構面現況分析

一、校長教學領導現況分析

本研究旨在探討國小教師性別角色對校長教學領導與教師專業成長的關係研究，以下為本研究在國小教師知覺校長教學領導的調查現況結果，分為校長教學領導的現況分析、校長教學領導之內容分析二部份說明。

(一) 校長教學領導的現況分析中，五個層面整體平均數為 3.20分，各層面每題平均得分在3.17~3.26分之間，顯示國民小學教師知覺校長教學領導現況感受情形大致良好；其中以「營造學校學習氣氛」得分最高，其次為「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「發長支持的教學環境」，而以「促進教師專業成長」得分最低。

(二) 校長教學領導的內容分析中，研究顯示國小教師知覺「校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。」感受程度最高，整體平均數為3.41分；而在「校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間。」的知覺程度最低，整體平均數為2.97分。

二、性別角色之現況分析

(一) 性別角色之現況分析結果，性別角色分別為「男性化」及「女性化」。國小教師性別角色對「男性化」的感受程度高於「女性化」，其總平均得分為2.95。

(二) 在「男性化」因素中，以「我覺得我自己是勇於承擔的」的感受程度最高，而「我覺得我自己是行動像領袖的」的感受程度最低；在「女性化」因素中，「我覺得我是關心別人的人」的感受程度最高，而以「我覺得我自己是害羞的」的感受程度最低。

三、國小教師知覺教師專業成長現況分析

(一) 從國小教師知覺教師專業成長的調查現況結果可知，嘉義縣教師知覺

的教師專業成長之「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、以及「敬業精神與態度」的情形，其總平均得分為 3.16，均屬「中上程度」。

(二) 而其中以「敬業精神與態度」感受程度最高；而在「研究發展與進修」的知覺程度最低。

第三節 研究發現

一、校長教學領導與教師專業成長有顯著正關係

本研究依據第二章之文獻探討，國民小學校長教學領導與教師專業成長相關分析結果顯示，校長教學領導之「發展教學任務與目標」、「確保課程與教學品質」、「促進教師專業成長」、「發展支持的教學環境」、以及「營造學校學習氣氛」與教師專業成長之「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、以及「敬業精神與態度」有顯著的正相關。換言之，國小教師知覺校長教學領導愈強烈，教師參與專業成長態度則愈佳。於第四章利用結構方程模型來檢測國小教師之校長教學領導與教師專業成長間的因果關係。結果顯示國小教師面臨到的校長教學領導對教師專業成長的感受會有顯著正向的直接影響力，此一結論與過去相關的研究結果具有一致性。

二、國民小學教師性別角色校長教學領導與教師專業成長的關係具干擾效果

經由資料的分析、驗證，本研究提出第二個結論，國小教師對校長教學領導與教師專業成長關係的正向影響力會受到性別角色的干擾。

三、國民小學教師的性別角色差異對校長教學領導與教師專業成長的

影響產生不同效果

當國小教師感受到較為強大的校長教學領導之情況下，兩性化的國小教師會展現較顯著的教師專業成長，而性別角色屬男性化、女性化與未分化的國小教師則較不顯著。也就是說，性別角色為兩性化的國小教師在校長教學領導下，教師專業成長的表現顯著性高於性別角色為男性化、女性化或未分化的國小教師。

第四節 小結

在本研究之分析結果中發現，校長教學領導與教師專業成長有顯著正關係。另外，當性別角色對校長教學領導與教師專業成長模型產生干擾效果時，國小教師會因性別角色差異而對校長教學領導與教師專業成長關係的影響而所不同效果，也就是說兩性化教師群會比男性化、女性化與未分化者具有更顯著的教師專業成長。

第五節 後續研究方向之建議

一、對不同研究對象取樣

本研究只以嘉義縣國小正式教師為研究對象，無法瞭解國中、高中、大學教師的情況，因此未來的研究可以各學制的學校教師為取樣對象，進行抽樣調查及分析，以了解性別角色對校長教學領導與教師專業成長關係之影響狀況。

二、改變變數

本研究是以校長教學領導與教師專業成長之關係進行分析、討論，未來研究可討論有哪些變化是影響學校教育、校長領導、教師專業各方面的變數來源，對教育生態現況的產生衝擊，或是針對教師的性別角色特質進一步做分析。而本研究是以性別角色為干擾變數，後續研究可以例如高科技（電腦、平板、手機、視

訊遠距教學)，或少子化等其他不同變數進行干擾效果之驗證。

另外本研究主要是以教師個體自我認定的性別角色為男性化、女性化、兩性化或未分化分類基礎來進行討論，但是本次研究的受測者為嘉義縣國小教師且為偏鄉、資深教師組群較多，因此無法得知哪種類型的性別角色對城市、年輕世代教師較具干擾效果，而且，由於近年來性觀念開放，性別的界定亦漸模糊。因此建議後續的研究者，可以擴大受測者的城鄉類型差異，例如市區年輕族群、市區資深族群、縣鄉鎮年輕族群或縣鄉鎮資深族群進行分析，這樣不但能了解到受測群體在哪些族群性別角色的偏向，更可以發現不同世代性別角色類型對校長教學領導和教師專業成長之間的影响力大小。

三、修正研究工具

本研究所使用之「性別角色量表」其信、效度雖然經歷屆專家學者檢驗達到標準，是一份值得使用的測量工具，但因性別角色屬如不連續斷面的概念，涵蓋範圍廣闊，定義分歧，尤其近年來性別觀念開放，甚至會因各國之國情而有許多的不同，為使量表內容更貼近受測者性別角色之測量，建議量表內容可參酌國內外相關研究，對量表進行修訂，發展出屬於國人之性別角色測量工具，如此能助於提昇研究之效度，並降低研究結果之偏差。

四、後續研究建議

由於性別角色的差異對校長教學領導與教師專業成長的表現上具有不同的顯著差異，本研究發現兩性化性別角色會對校長教學領導與教師專業成長的正向效果造成較顯著影響力，而男性化、女性化與未分化影響效果較不明顯。

建議學校未來培訓新進教師時，需特別注意「性別角色」的差異因素。

參考書目

壹、中文部分

一、專書

1. 丁興祥、李美枝、陳皎眉 (1989)。社會心理學。臺北：空中大學。
2. 大前研一 (2009)。專業-你的唯一生存之道。臺北：天下文化。
3. 王立行、饒見維 (1992)。教育專業化與教育實習的實施。臺北市：師大書苑。
4. 吳清山 (1991)。學校行政。台北：心理出版社。
5. 吳清山、林天祐 (2003)。教育小辭書。臺北市：五南。
6. 李斌 (2009)。社會學。武昌：武漢大學。
7. 李美枝 (1984)。女性心理學。臺北：大洋出版社。
8. 林明地 (2002)。校長學—工作分析與角色研究取向。臺北：五南。
9. 柯淑敏 (2011)。兩性關係學。臺北：揚智文化。
10. 秦夢群 (2005a)。教育行政—理論部分 (第4版)。臺北市：五南。
11. 張春興 (1991)。現代心理學。臺北：東華書局。
12. 張春興 (1996)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北：東華書局。
13. 張潤書 (1988)。行政學。臺北市：三民。
14. 陳明俠等 (2008)。社會性別與家庭暴力干預培訓者手冊。北京：中國社會科學出版社。
15. 陳東原 (1994)。中國婦女生活史。臺北：臺灣商務印書館。
16. 陳金定 (2004)。兩性關係與教育。臺北：心理出版社。
17. 陸偉明 (2011)。性別教育與生活。臺北：雙葉。
18. 黃文三 (2006)。性別角色與教育。臺北：群英出版社。
19. 葉肅科 (2011)。性別教育：超越兩性關係。臺北：洪葉。
20. 劉仲冬 (1999)。陰陽殊性、男女異行：性別差異的生物論述。臺北：心理出版社。
21. 劉秀娟 (1999)。兩性教育。臺北：揚智文化。

二、期刊論文

1. 天下雜誌 (2009)。「海闊天空-跨世紀希望工程師」教育特刊。天下文化事業股份有限公司，第23期，頁20-25。
2. 王慶福、王郁茗 (2003)。性別、性別角色取向、愛情觀與愛情關係分析研究。中山醫學雜誌，第14卷，頁71-82。
3. 王叢桂 (2002)。價值觀的形成與變遷。應用心理研究，第14期，頁77-78。
4. 吳宗立 (2004)。學校危機管理的理論與應用。初等教育學刊，第18期，頁51-75。
5. 技術及職業教育季刊編輯小組 (2012)。教師專業發展之意涵與模式。技術及職業教育季刊，第2卷第1期，頁123-125。
6. 李安明 (1998)。我國國小校長教學領導之研究與省思。教育研究資訊，第6期第6卷，頁124-146。

7. 李安明 (1999)。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。**教育政策論壇**，第 2 期第 2 卷，頁 158-203。
8. 李美枝、鐘秋玉 (1996)。性別與性別角色析論。**本土心理學研究**，第 6 期，頁 260-299。
9. 李惠茹、唐文慧 (2004)。性別的多數、權力的少數—以臺南市國中女教師的職業選擇與晉遷為例。**師大學報**，第 49 卷第 1 期，頁 29-52。
10. 秦夢群、張奕華 (2006)。校長科技領導層面與實施現況之研究。**教育與心理研究**，第 29 期第 1 卷，頁 1-27。
11. 郭小蘋、吳勁甫 (2011)。台灣地區近年來校長教學領導與教師教學效能學位論文研究走向之分析。**嘉大教育研究學刊**，第 27 期，頁 1-27。
12. 楊美雪 (2000)。繪本童書的性別角色訊息設計。**教學科技與媒體**，第 51 期，頁 30-36。
13. 楊振昇 (1999)。我國國小校長從事教學領導概況、困境及其因應策略之分析研究。**暨大學報**，第 3 期，頁 183-236。
14. 董張伊麗 (2007)。性別角色研究—教師的身份認同。**香港教育學院香港教師中心學報**，第 6 期，頁 108-118。

三、學位論文

1. 方世欽 (2004)。國民小學教師對實施九年一貫課程的感受與專業成長之研究—以高屏地區為例。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
2. 王有煌 (2003)。彰化縣校教學領導行為與教師專業成長關係之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投。
3. 王宗平 (2003)。國小校長教學領導對初任教師專業成長影響之個案研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
4. 仰瓊宜 (2009)。離島國中校長教學領導之行動研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所澎湖碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
5. 何秀珠 (1981)。國小男女教師性別角色與學生學校適應、學業成就之研究。國立政治大學教育學系博士班博士論文，未出版，臺北市。
6. 何英奇 (1985)。我國大學生次文化及其相關因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
7. 吳宜珍 (2008)。一所國中校長教學領導與英語教師專業發展之個案研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
8. 吳雨錫 (2001)。國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
9. 呂錘卿 (2000)。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
10. 巫明璋 (2003)。苗栗縣國小校長教學領導與學校本位課程發展之相關研究。國立新竹教育大學進修部學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
11. 李宜芳 (2003)。國小女性行政主管參與休閒現況及學習需求之研究--以雲嘉地區為例。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義

縣。

12. 李俊湖(1997)。教師專業成長模式。國立師範大學教育學系研究所博士論文，未出版，臺北市。
13. 李清華(2001)。國民小學教師之校長教學領導知覺、教師效能感與統整課程實施態度之關係研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
14. 李然堯(1983)。中國兒童性別角色發展之研究，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
15. 李雲漳(2001)。國民小學校長教學領導與教師效能之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
16. 李新寶(2000)。國民小學校長教學領導與教師教學效能之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
17. 李麗琦(2011)。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
18. 汪成琳(2002)。特殊教育學校校長教學領導與教師教學效能關係之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化市。
19. 林秀湖(2005)。國小校長教學領導行為與教師工作投入、教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
20. 林俊杰(2005)。桃、竹、苗四縣市國民中學校長教學領導與教師知識管理相關之研究。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
21. 林珍玫(2003)。高雄地區高科技業女性主管性別特質傾向與領導能力之相關研究。樹德科技大學人類性學碩士論文，未出版，高雄市。
22. 林惠煌(2002)。臺北縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
23. 邱子芸(2006)。國民小學級任教師的性別角色與領導行為之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
24. 姚皖淳(2000)。國小女性校長性別角色認同與領導風格相關研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
25. 洪子鑫(2012)。我國終身學習體系建構之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文，未出版，南投縣。
26. 洪淑敏(2002)。國小低年級學童性別角色觀及性別刻板印象之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
27. 洪嘉宏(2007)。屏東縣國小校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
28. 胡真萍(1999)。國小教師的性別角色態度與兩性平等教育實施態度之調查研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
29. 范敏慧(2002)。讀書治療對國小學童性別刻板印象影響歷程之研究。國立臺北師範學院教育心理與輔導學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
30. 倪家珍(2005)。員工性別與職業性別型態的一致性，對個人-組織契合度與個人-工作契合度影響之研究。中國文化大學國際企業管理研究所博士論

- 文，未出版，臺北市。
31. 孫國華 (1996)。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
 32. 徐吉盛 (2006)。高高屏地區國民小學校長教學領導風格與教師教學效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班碩士論文，未出版，高雄市。
 33. 涂明甫 (2004)。嘉義縣國民小學教師在職進修方式與專業成長知覺之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
 34. 張美蘭 (1995)。男女主管性別角色、領導型態與部屬組織承諾、組織公民行為之相關研究。國立臺灣大學商學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
 35. 張恒逕 (2004)。室內設計個人居家工作者內外控人格特質、性別角色態度與工作生活品質關係之研究。中原大學室內設計研究所碩士論文，未出版，桃園市。
 36. 張哲豪 (2002)。協同教學模式中教師專業成長之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
 37. 張淑婷 (2012)。高雄市國民小學校長教學領導與教師參與專業發展評鑑態度關係之研究。國立屏東教育大學教學視導碩士學位學程碩士論文，未出版，屏東縣。
 38. 張雅萍 (2012)。宜蘭縣國民小學教師閱讀態度與教師專業成長關係之研究。國立東華大學教育行政與管理學系學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，花蓮。
 39. 張慈娟 (1996)。國民小學校長教學領導與學校效能之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
 40. 張碧娟 (1997)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
 41. 張德銳 (1985)。臺北市國民中學三年級學生次級文化與違規犯過行為的關係。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
 42. 曹玉福 (2006)。國民中小學校長教學領導、教師專業成長與學校效能。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
 43. 莊訓當 (1996)。國中已婚教師婚姻滿意度相關因素及其調適之研究。國立高雄師範大學輔導研究所，未出版，高雄市。
 44. 莊麗雲 (2004)。校長教學領導與教師專業成長關係之研究—以臺南縣國民小學為例。致遠管理學院教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
 45. 許詩屏 (2003)。國小教師的性別角色態度、教育態度與生涯發展之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
 46. 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。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
 47. 郭蕙菱 (2005)。臺南縣市國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南縣。
 48. 陳美言 (1997)。國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究。

- 臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
49. 陳偉茹 (2005)。校長之思：透視國民小學校長教學領導之思考研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
 50. 陳貴慈 (2005)。國小教師性別角色刻板印象與教學自我效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
 51. 曾增福 (2003)。桃園縣國民中學校長教學領導與學校效能關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
 52. 黃哲彬 (2010)。國民中學校長賦權增能領導行為、組織創新經營與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
 53. 黃財清 (2004)。高雄縣市國小校長教學領導行為與教師課程參與、工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
 54. 黃雪蓮 (2013)。國民小學校長教學領導與教師專業表現之研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
 55. 黃雅琳 (2009)。國民小學校長教學領導與教師創新教學關係之研究。國立屏東教育大學社會科教育學系碩士班碩士論文，未出版，屏東市。
 56. 黃靖嵐 (2011)。屏東縣國小教師工作價值觀與教師專業成長之相關研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
 57. 黃靖嵐 (2011)。屏東縣國小教師工作價值觀與教師專業成長之相關研究。國立屏東教育大學社會發展學系社會科教學碩士論文，未出版，屏東市。
 58. 黃嘉雄 (2009)。應徵者面談焦慮在甄選面談中的角色：探討面試官行為和特性的調節效果。國立政治大學企業管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
 59. 黃慧茹 (2010)。屏東縣國民小學校長知識分享與教師專業成長之相關研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
 60. 黃麗蓉 (1996)。女性軍士官對組織公正知覺與工作態度之研究—以知覺組織支持為干擾變數。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
 61. 楊昌明 (2010)。國中校長教學領導與教師專業學習社群關係之研究—以高雄地區為例。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
 62. 楊美貞 (2003)。台灣地區女大學生性別角色與休閒運動之研究。銘傳大學觀光研究所碩士論文，未出版，臺北市。
 63. 楊美真 (2007)。臺中縣國小教師性別角色態度與實踐性別平等教育之相關研究。靜宜大學青少年兒童福利學系暨社會福利碩士論文，未出版，臺中市。
 64. 楊振昇 (1990)。國民小學教師參與學校行政決定與工作士氣關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
 65. 楊振豐 (2004)。繪本教學對改善國小六年級學童性別刻板印象效果之研究。國立花蓮師範學院社會科教學碩士班碩士論文，未出版，花蓮市。
 66. 趙廣林 (1995)。國民小學校長教學領導之研究。國立屏東師範學院初等教育學系研究所碩士論文，未出版，屏東市。
 67. 劉禮維 (2012)。「男女大不同？」—以性別角色討論逆境商數、工作壓力、人格特質與工作績效之相關研究。南華大學企業管理系管理科學碩士論文，未出版，嘉義縣。

68. 歐曉玟(2000)。彰化縣國民小學校長教學領導之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
69. 蔡秀媛(1997)。國民小學校長教學領導及其影響因素之研究。國立師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，臺北市。
70. 蔡亞純(2013)。醫務社會工作者的性別角色觀念與家庭暴力被害人服務之探討。亞洲大學社會工作學系碩士論文，未出版，臺中市。
71. 蔡美姿(2005)。澎湖縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立臺南大學教管所課程與教學(澎湖)碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
72. 蔡慧炫(2012)。臺東縣國小教師性別角色態度與實踐性別平等教育之相關研究。國立臺東大學社會科教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺東市。
73. 鄭仁吉(2003)。高職校長教學領導之研究。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
74. 鄭玉美(2004)。苗栗縣國民小學校長教學領導與學校效能相關之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
75. 魯先華(2004)。我國教育行政機關組織衝突管理之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
76. 鮑世青(2000)。國民小學校長與教師對「校長教學領導」行為知覺度之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
77. 謝元(2002)。國小校長提升教學效能的教學領導研究---以實施九年一貫課程的臺南市國小為例。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
78. 謝建成(2000)。臺北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。
79. 魏建忠(2000)。綜合高中教師專業成長與學校效能關係之研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
80. 龐偉華(2002)。國小男性教師性別角色態度與性別角色壓力關係之研究。高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
81. 羅新炎(2002)。校長教學領導行為與九年一貫課程實施之研究—以桃園縣國民中學為例。國立政治大學學校行政碩士班碩士論文，未出版，桃園縣。
82. 羅瑞玉、徐西森、連廷嘉(2002)。台灣地區青少年性別角色態度之探討研究。高雄應用科技大學學報，第32卷，頁685-723。

四、譯著

1. 劉秀娟、林明寬(譯)(1998)。兩性關係—性別刻板化與角色(Basow, S 原著)。臺北：揚智文化。
2. 簡惠美譯(譯)(1994)。資本主義與現代社會理論(A. Giddens原著)。臺北：遠流。

五、網路等電子化資料

1. 何正信(2007)。易經全文與易經占卜闡釋，2007年9月8日取自易經全文與易經占卜闡釋，網址：
<http://ailab2.et.ntust.edu.tw/~csho/Monograph/yijingnyijingzhanbu.html>

2. 李昭靜 (2008)。國民小學教師必備的一般職業能力分析，2009 年 05 月 15 日取自網路社會學通訊，第 79 期，網址：
<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/79/79-11.htm>
3. 林義男 (2000)。獲得角色 Achieved Role，2000 年 12 月取自教育大辭書，網址：<http://terms.naer.edu.tw/detail/1314910/>
4. 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要，2003 年 1 月 15 日取自教育部主管法規查詢系統，網址：
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000342>
5. 教育部 (2012)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點修正規定，2013 年 1 月 1 日取自教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點，網址：
http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg018251/ch05/type2/gov40/num25/Eg.htm
6. 教育部 (2013)。十二年國教實施計畫 (修正草案)，2013 年 3 月 1 日取自奉行政院核定修正版本教育部十二年國教實施計畫，網址：
<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8>

貳、英文部分

1. Basow, S. A. (1992). *Gender Stereotype and Roles*. California: Cole Publishing Company.
2. Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42: 155-162.
3. Biklen, S. K., & Pollard, D. (1993). Sex, gender, feminism, and education. In S. K. Biklen, & D. Pollard (Eds.), *Gender and education: Ninety-second yearbook of the National Society for the 25 Study of Education* (pp. 1-11). Chicago, IL: University of Chicago Press.
4. Biklen, S. K. & Pollard, D. (1993). *Gender and education*. Chicago: distributed by University of Chicago Press.
5. Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. N. J.: Prentice-Hall.
6. Burr, V. (2002). Judging Gender From Samples of Adult Handwriting: Accuracy and Use of Cues. *The Journal of Social Psychology*, 142(6): 691-700.
7. Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
8. Duke, D. L. (1982). What can principals do? Leadership functions and instructional effectiveness. *NASSP Bulletin*, 65 (456): 1-12.
9. Giddens. A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Stanford: Stanford University

Press.

10. Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985) . Assessing the instructional leadership behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2) : 217-248.
11. Ibrahim, A. S. (1985) . *Instructional Leadership Behaviors of High School Principals, Department Heads and Other Administrative Staff as Perceived by Teachers and Principals*. Unpublished doctoral, Dissertation of Sociology, University of Florida, Florida.
12. Judith Okely, (1986) . *Simone de Beauvoir*. NY: Pantheon.
13. Leach, F. (2003) . *Practising gender analysis in education*. Sterling, VA: Stylus Publishing Llc.
14. Lips, H. M. (2001) . *Sex and Gender: An Introduction* (4rd Ed.) . Mountain View, CA: Mayfield.
15. Lombroso, C. (1876) . *The Criminal Man*. Boston: Little, Brown and Co.
16. Lueptow, L. B. (1984) . *Adolescent sex roles and social change*. New York: Columbia university press.
17. Margaret Mead, (1935) . *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: William Morrow & Company.
18. Mead, G. H. Mind, (1934) . *self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
19. Moorthy, D. (1992) . The Canadian Principal of the “90s Manager or Instructional Leader? Or Both?” *Education Canada*, 32 (2) : 8-11.
20. Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In, P. W. Thurston & L. S. Lotto (Eds), *Advances in educational administration* (pp. 163-200) . London: JAI Press.
21. Nelson, D. L. & Burke, R. J. (2002) . A Framework for examining gender, work stress, and health. *Gender work stress and health* (pp. 3-14) . Washington D.C.: American Psychological Association.
22. O`Neil, J. M. (1981) . Male sex role conflicts, sexism, and masculinity: Psychological implications for men, woman, and the counseling psychologist. *The Counseling Psychologist*, 9: 61-80.
23. Oakley, A. G. (1974). *The sociology of housework*. London : Martin Robertson.
24. Okely, Judith. (1986) . *Simone de Beauvoir: A Re-Reading*. London : Virago.
25. Ortner, Sherry B. (1974) . Is female to male as nature is to culture? In M. Z. Rosaldo and L. Lamphere (Eds) . *Woman, culture, and society* (pp.68-87) . Stanford, CA: Stanford University Press.
26. Sargent, A. G. & Stupak, R. J. (1989) . Managing in the `90s : The androgynous manager. *Training & Development Journal*, Dec.: 29-35.
27. Sherry Ortner (1974). Is Female to Male as Natural Is to Culture. In Micheele Z. Rosaldo and Louise Lamphere Eds, *In Woman , Culture and Society* (pp. 17-42) .

Stanford, CA: Stanford University Press.

28. Sigmund Freud (1933). *New introductory lectures on psycho-analysis*. London: Hogarth Press.
29. Thornton, A. & Freedman, D. (1979). Changes in the sex role attitudes of women: 1962-1977. *American Sociological Review*, 44: 831-842.
30. Wade, M. G. (1985). *Constraints on leisure*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publisher.



附錄一 嘉義縣國民小學校別資料 (102 學年度 SY2013-2014)

縣市代碼	縣市名稱	學校代碼	學校名稱	班級數	男專任教師	女專任教師	男職員	女職員
10	嘉義縣	104601	縣立朴子國小	35	24	38	-	5
10	嘉義縣	104602	縣立大同國小	56	29	68	-	6
10	嘉義縣	104603	縣立雙溪國小	6	6	5	1	1
10	嘉義縣	104604	縣立竹村國小	7	8	7	-	2
10	嘉義縣	104605	縣立松梅國小	6	1	10	1	1
10	嘉義縣	104606	縣立大鄉國小	6	3	8	-	1
10	嘉義縣	104607	縣立布袋國小	13	7	15	-	2
10	嘉義縣	104608	縣立景山國小	12	11	9	-	2
10	嘉義縣	104609	縣立永安國小	6	5	6	-	-
10	嘉義縣	104610	縣立過溝國小	11	8	10	1	1
10	嘉義縣	104611	縣立貴林國小	6	5	6	1	1
10	嘉義縣	104612	縣立新塭國小	10	10	7	-	2
10	嘉義縣	104613	縣立新岑國小	6	4	6	-	1
10	嘉義縣	104614	縣立好美國小	6	4	6	1	1
10	嘉義縣	104615	縣立大林國小	27	18	31	1	3
10	嘉義縣	104616	縣立三和國小	15	14	14	-	2
10	嘉義縣	104617	縣立中林國小	6	4	8	-	2
10	嘉義縣	104618	縣立排路國小	6	3	8	-	2
10	嘉義縣	104620	縣立社團國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104621	縣立民雄國小	44	32	43	1	5
10	嘉義縣	104622	縣立東榮國小	18	9	21	-	2
10	嘉義縣	104623	縣立三興國小	10	6	11	-	2
10	嘉義縣	104624	縣立菁埔國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104625	縣立興中國小	34	16	48	1	4
10	嘉義縣	104626	縣立秀林國小	15	10	16	-	2
10	嘉義縣	104627	縣立松山國小	6	4	7	-	2
10	嘉義縣	104628	縣立大崎國小	8	4	10	1	1
10	嘉義縣	104629	縣立溪口國小	16	13	15	-	2
10	嘉義縣	104630	縣立美林國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104631	縣立柴林國小	6	4	7	1	-
10	嘉義縣	104632	縣立柳溝國小	12	10	10	-	2

(續接下頁)

(續接上頁)

10	嘉義縣	104633	縣立新港國小	36	22	41	1	3
10	嘉義縣	104634	縣立文昌國小	20	9	23	-	3
10	嘉義縣	104635	縣立月眉國小	13	13	10	-	3
10	嘉義縣	104636	縣立古民國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104637	縣立復興國小	6	6	5	1	1
10	嘉義縣	104638	縣立安和國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104639	縣立蒜頭國小	19	15	16	-	2
10	嘉義縣	104640	縣立六腳國小	12	5	15	1	1
10	嘉義縣	104641	縣立六美國小	10	6	11	-	2
10	嘉義縣	104642	縣立灣內國小	6	5	7	-	2
10	嘉義縣	104643	縣立更寮國小	6	4	7	-	2
10	嘉義縣	104645	縣立北美國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104647	縣立東石國小	13	13	9	-	2
10	嘉義縣	104648	縣立塭港國小	6	9	2	1	1
10	嘉義縣	104649	縣立三江國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104650	縣立龍港國小	6	5	8	-	2
10	嘉義縣	104651	縣立下槌國小	6	5	6	1	-
10	嘉義縣	104652	縣立港墘國小	6	4	7	-	2
10	嘉義縣	104653	縣立龍崗國小	6	3	8	-	2
10	嘉義縣	104654	縣立網寮國小	6	7	4	1	1
10	嘉義縣	104655	縣立鹿草國小	12	9	13	1	1
10	嘉義縣	104656	縣立重寮國小	6	7	4	1	1
10	嘉義縣	104657	縣立下潭國小	6	5	6	1	1
10	嘉義縣	104658	縣立碧潭國小	6	5	5	-	1
10	嘉義縣	104659	縣立竹園國小	6	7	3	1	1
10	嘉義縣	104660	縣立後塘國小	9	9	6	1	1
10	嘉義縣	104661	縣立義竹國小	28	17	29	-	2
10	嘉義縣	104663	縣立光榮國小	6	4	7	-	2
10	嘉義縣	104665	縣立過路國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104666	縣立和順國小	6	3	9	-	2
10	嘉義縣	104668	縣立南興國小	12	7	13	-	-
10	嘉義縣	104669	縣立太保國小	21	15	22	-	3
10	嘉義縣	104670	縣立安東國小	12	6	14	-	2
10	嘉義縣	104671	縣立南新國小	44	25	55	-	5
10	嘉義縣	104672	縣立新埤國小	16	7	19	1	1

(續接下頁)

(續接上頁)

10	嘉義縣	104673	縣立水上國小	39	24	44	-	6
10	嘉義縣	104674	縣立大崙國小	12	16	6	1	1
10	嘉義縣	104675	縣立柳林國小	18	9	22	-	1
10	嘉義縣	104676	縣立忠和國小	11	7	12	-	2
10	嘉義縣	104677	縣立義興國小	6	6	5	-	2
10	嘉義縣	104678	縣立成功國小	6	6	5	1	1
10	嘉義縣	104679	縣立北回國小	10	6	11	-	2
10	嘉義縣	104680	縣立南靖國小	12	9	11	-	2
10	嘉義縣	104681	縣立中埔國小	14	9	14	1	1
10	嘉義縣	104682	縣立大有國小	6	4	6	1	-
10	嘉義縣	104683	縣立中山國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104684	縣立頂六國小	10	9	11	-	2
10	嘉義縣	104685	縣立和睦國小	33	19	35	1	3
10	嘉義縣	104686	縣立同仁國小	9	10	5	-	2
10	嘉義縣	104688	縣立沄水國小	6	7	4	-	2
10	嘉義縣	104690	縣立社口國小	12	8	12	1	1
10	嘉義縣	104692	縣立灣潭國小	6	5	6	1	1
10	嘉義縣	104693	縣立民和國小	12	8	14	-	2
10	嘉義縣	104694	縣立內甕國小	6	7	3	-	2
10	嘉義縣	104695	縣立黎明國小	6	4	7	-	2
10	嘉義縣	104696	縣立大湖國小	6	4	6	-	2
10	嘉義縣	104698	縣立隙頂國小	11	7	11	-	3
10	嘉義縣	104700	縣立竹崎國小	23	13	30	-	4
10	嘉義縣	104702	縣立龍山國小	12	13	7	1	1
10	嘉義縣	104704	縣立鹿滿國小	8	5	9	-	2
10	嘉義縣	104705	縣立圓崇國小	14	6	18	-	2
10	嘉義縣	104706	縣立內埔國小	15	12	14	1	1
10	嘉義縣	104707	縣立桃源國小	6	4	6	-	2
10	嘉義縣	104708	縣立中和國小	6	4	6	1	1
10	嘉義縣	104709	縣立中興國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104710	縣立光華國小	6	7	3	-	2
10	嘉義縣	104712	縣立義仁國小	6	6	5	1	1
10	嘉義縣	104713	縣立沙坑國小	6	5	6	-	2
10	嘉義縣	104715	縣立梅山國小	13	7	17	-	2
10	嘉義縣	104716	縣立梅圳國小	6	4	7	-	2

(續接下頁)

(續接上頁)

10	嘉義縣	104717	縣立太平國小	12	12	8	-	2
10	嘉義縣	104719	縣立太興國小	6	4	6	-	2
10	嘉義縣	104720	縣立瑞里國小	6	5	5	-	2
10	嘉義縣	104721	縣立大南國小	12	10	12	1	1
10	嘉義縣	104722	縣立瑞峰國小	6	4	6	1	1
10	嘉義縣	104724	縣立太和國小	6	5	5	2	-
10	嘉義縣	104725	縣立仁和國小	6	4	6	1	1
10	嘉義縣	104726	縣立大埔國小	12	13	9	-	2
10	嘉義縣	104727	縣立達邦國小	12	2	18	-	1
10	嘉義縣	104729	縣立十字國小	6	6	4	1	1
10	嘉義縣	104730	縣立來吉國小	6	5	5	1	1
10	嘉義縣	104731	縣立豐山國小	6	6	4	-	2
10	嘉義縣	104732	縣立山美國小	6	3	7	1	1
10	嘉義縣	104733	縣立新美國小	6	5	5	1	1
10	嘉義縣	104734	縣立阿里山國(中)小	6	3	10	-	-
10	嘉義縣	104735	縣立香林國小	6	6	4	1	1
10	嘉義縣	104736	縣立布新國小	12	9	11	-	2
10	嘉義縣	104737	縣立茶山國小	6	3	7	-	2
10	嘉義縣	104738	縣立和興國小	14	9	16	-	2
10	嘉義縣	104739	縣立平林國小	18	13	18	-	2
10	嘉義縣	104740	縣立梅北國小	13	9	14	-	2
10	嘉義縣	104742	縣立祥和國小	25	10	30	-	3
10	嘉義縣	104743	縣立福樂國小	26	16	31	-	4

資料來源：教育部統計處

<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3752&Page=22203&Index=7&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

附錄二 嘉義縣國民小學校長教學領導、教師性別角色 與教師專業成長調查問卷（專家效度用卷）

指導教授：洪嘉聲 博士

編製者：劉嘉雄

敬愛的教育先進您好：

後學目前正進行碩士論文研究工作，研究對象為嘉義縣 102 學年度各國小主任、組長與一般教師。這份問卷目的在瞭解校長教學領導、教師性別角色與教師專業成長之相關情形。懇請您惠賜卓見，俾建立本問卷專家效度。

本問卷分為四部份，第一部份為「基本資料」，第二部份為「校長教學領導量表」，第三部份為「性別角色量表」，第四部份為「教師專業成長量表」。請您就每一小題對該層面（選項）之適合度，在適當的□內勾選，若有修正意見，也請您不吝賜教，並書寫於該試題右方之空格中，以供研究修正之參考。謝謝您的協助與指教！

敬祝

教安

南華大學非營利事業管理研究所

研究生：劉嘉雄 敬上

中華民國一〇三年九月五日

第一部份：基本資料 請在下列適當選項前的□打「✓」

教師背景	保 留	刪 除	修 改	修 改 意 見
1.性別：□(1)男 □(2)女	✓			
2.年齡：_____歲	✓			
3.服務年資：_____年	✓			
4.最高學歷： <input type="checkbox"/> (1) 師範院校畢業（師專、師院、師大、教育大學） <input type="checkbox"/> (2) 一般大學畢業（含教育學程、師資班） <input type="checkbox"/> (3) 研究所畢業（含四十學分班）以上。	✓			
5.職務： <input type="checkbox"/> (1) 僅擔任級任教師 <input type="checkbox"/> (2) 僅擔任科任教師 <input type="checkbox"/> (3) 教師兼行政職（如主任、組長）	✓			
6.全校班級數：□(1) 12 班以下 <input type="checkbox"/> (2) 13-24 班 □(3) 25 班以上	✓			

第二部份：校長教學領導量表

校長教學領導：意指校長基於個人教育的理念、專業素養，以直接或間接的行為或措施，致力於發展學校願景與目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、營造組織學習氣氛、發展支持的教學環境等，以期提高學校辦學之品質，達成教學目標的動態歷程。包含發展教學任務與目標、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、發展支持的教學環境、營造學校學習氣氛等五構面。

校長教學領導情形：指教師知覺校長領導之情形。	保 留	刪 除	修 改	修 改 後
構面一：發展教學任務與目標				
1. 校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	✓			
2. 校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	✓			
3. 校長能運用各種方式讓校內外人了解學校的任務與目標。	✓			
4. 校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	✓			
5. 校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	✓			
構面二：確保課程與教學品質				
6. 校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間。	✓			
7. 校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	✓			

(續接下頁)

(續接上頁)

8. 校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	✓			
9. 校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	✓			
10. 校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	✓			
構面三：促進教師專業成長				
11. 校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	✓			
12. 校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。	✓			
13. 校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	✓			
14. 校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	✓			
15. 校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體。	✓			
構面四：發展支持的教學環境				
16. 校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。	✓			
17. 校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識。	✓			

(續接下頁)

(續接上頁)

18. 校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	✓			
19. 校長領導行政系統積極支援教師教學。	✓			
20. 校長能主動協助在教學上有困難之教師。	✓			
構面五：營造學校學習氣氛				
21. 校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	✓			
22. 校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機。	✓			
23. 校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	✓			
24. 校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	✓			
25. 校長能營造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。	✓			

第三部份：性別角色量表

性別角色發展是指個體在某一社會體系下，經由模仿學習相同性別者的行為表現，表現出符合生物性別、歷史發展、社會文化以及大眾期待並認同的性別特質，而此性別特質亦會因時代的變遷而隨之改變。學者將之分為兩性化、男性化、女性化及未分化。

性別角色的項目敘述。	保留	刪除	修改	修改後
1. 我覺得我自己是冒險的。	✓			
2. 我覺得我自己是積極進取的。	✓			
3. 我經常能指使別人去做我想要他們做的事。 (判斷角色屬性不清) 改為→			✓	我覺得我自己是行動像領袖的。
4. 我可以準時完成事情(任務、工作)。 (角色混淆不清) 改為→			✓	我覺得我自己是勇於承擔的。
5. 我是個有男子氣概的人。 (已有性別之分,建議修改) →刪除		✓		
6. 當需要做決定時,我能夠很容易地表明我的立場。(用一句話表明)			✓	我覺得我自己是有主見的。
7. 我願意努力工作來得到我想要的東西。 (想表達負責任的意思?) 改為→			✓	我覺得我是靠自己的。
8. 我確信我自己的能力。				
9. 我喜歡與人競爭的感覺。 (有競爭性和喜歡與人競爭是不同的) 改為→			✓	我是個有競爭性的人。
10. 我覺得我自己是具影響力的。	✓			
11. 我總是說到做到。	✓			
12. 我覺得我自己是害羞的。	✓			
13. 我覺得我自己是柔美的、女性的。	✓			
14. 我覺得我自己是善感的。	✓			
15. 我覺得我自己是忠誠的。	✓			

(續接下頁)

(續接上頁)

16.我覺得我是被動的(矜持)。	✓			
17.我是一個順從的人。	✓			
18.我是一個容易受騙的人。	✓			
19.我是一個注意外表儀態的人。	✓			
20.我覺得我自己是仁慈、關心別人的人。 (仁慈與關心不同,建議分成兩題)			✓	我覺得我是關心別人的人。
21.我覺得我自己是溫和的人。	✓			
22.我覺得我自己是說話文雅的人。	✓			
23.我覺得我是細心的人。	✓			
24.我覺得我自己是令人愉快的人。	✓			
25.我覺得我自己是富有同情心的人。	✓			

第四部份：教師專業成長量表

教師專業成長：意指教師在個人教學生涯中，以積極、主動的態度，持續參與各種增進教師專業能力的活動，以提升教師專業知識、技能、態度、教學效能，達到專業成長的歷程。包含課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四構面。

教師專業成長情形：指教師知覺自我專業成長的情形。	保 留	刪 除	修 改	修 改 後
構面一：課程設計與教學				
1. 我能更適切地研擬教學計畫。			✓	我能適切地研擬教學計畫
2. 提升我教學活動設計能力。			✓	我能提升教學活動設計能力。
3. 幫助我更精熟任教學科領域知識。			✓	我能精熟任教學科領域知識。
4. 我能更清楚呈現教材內容。			✓	我能清楚呈現教材內容。
5. 我能更靈活運用多元的教學資源 (如網路、雜誌) 提升教學效果。			✓	我能靈活運用多元的教學資源(如網路、雜誌) 提升教學效果。
6. 我更能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。			✓	我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。
7. 我更能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。			✓	我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。
構面二：班級經營與輔導				
8. 我能指導學生共同訂定生活公約。	✓			

(續接下頁)

(續接上頁)

9. 有助於我營造和諧良好的班級氣氛。			✓	我能營造和諧良好的班級氣氛。
10. 我更能善用獎懲的原則與技巧。			✓	我能善用獎懲的原則與技巧。
11. 我更落實依學生的個別差異進行輔導。			✓	我能落實依學生的個別差異進行輔導。
12. 提升我與學生及家長溝通的能力。			✓	我能與學生及家長溝通的能力。
13. 我更能活用諮商晤談的技巧。			✓	我能活用諮商晤談的技巧。
構面三：研究發展與進修				
14. 我更積極參與教學或行動研究工作。			✓	我能積極參與教學或行動研究工作。
15. 提升我研發教材、教法或教具的能力。			✓	我能提升研發教材、教法或教具的能力。
16. 我更樂意參與校內外進修研習活動。			✓	我樂意參與校內外進修研習活動。
17. 我更樂於嘗試新的教學方法。			✓	我樂於嘗試新的教學方法。
構面四：敬業精神與態度				
18. 提升我高度的工作士氣。			✓	我能提升高度的工作士氣。
19. 我更願意為教育投入更多時間與心力。			✓	我願意為教育投入更多時間與心力。

(續接下頁)

(續接上頁)

20. 有助我與同事建立良好的合作關係。			✓	我能與同事建立良好的合作關係。
21. 有助我與家長建立良好的合作關係。			✓	我能與家長建立良好的合作關係。
22. 我更常省思自己的教學方法與態度。			✓	我常省思自己的教學方法與態度。
23. 我能更主動吸收新知，追求專業上的成長。			✓	我能主動吸收新知，追求專業上的成長。

【再次感謝您的指導！】



附錄三 校長教學領導、教師性別角色與教師專業成長 調查問卷(正式問卷)

親愛的教師：

您好！首先感謝您撥允填寫問卷。本問卷主要目的在瞭解校長教學領導、教師性別角色與教師專業成長之相關情形，以作為教育研究參考。

本問卷調查只作綜合分析，不作個別意見的探討，其結果純作學術研究之用，請根據知覺感受逐題回答。謹對您百忙之中協助填答，表示由衷的謝意！
此 順頌

教 安

南華大學非營利事業管理研究所碩士在職專班

指導教授：洪嘉聲 博士

研究生：劉嘉雄 敬啟

中華民國 103 年 9 月

【第一部分】個人基本資料 請在適當選項前的□內打「✓」

- 1.性別：□ (1) 男生 □ (2) 女生
- 2.年齡：_____歲
- 3.服務年資：_____年
- 4.最高學歷：□ (1) 師範院校畢業（師專、師院、師大、教育大學）
□ (2) 一般大學畢業（含教育學程、師資班）
□ (3) 研究所畢業（含四十學分班）以上。
- 5.職務：□ (1) 僅擔任級任教師 □ (2) 僅擔任科任教師
□ (3) 教師兼行政職（如主任、組長）
- 6.全校班級數：□ (1) 12 班以下 □ (2) 13-24 班 □ (3) 25 班以上

【第二部分】校長教學領導量表

〈說明〉請根據您對 102 學年度任教學校校長的實際感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
發展教學任務與目標				
1. 校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	1	2	3	4
2. 校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	1	2	3	4
3. 校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	1	2	3	4
4. 校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	1	2	3	4
5. 校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	1	2	3	4
確保課程與教學品質				
6. 校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間	1	2	3	4

(續接下頁)

(續接上頁)

7. 校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	1	2	3	4
8. 校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	1	2	3	4
9. 校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	1	2	3	4
10. 校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	1	2	3	4
促進教師專業成長				
11. 校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	1	2	3	4
12. 校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。	1	2	3	4
13. 校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	1	2	3	4
14. 校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	1	2	3	4
15. 校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體	1	2	3	4
發長支持的教學環境				
16. 校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。	1	2	3	4
17. 校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識	1	2	3	4
18. 校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	1	2	3	4
19. 校長領導行政系統積極支援教師教學。	1	2	3	4
20. 校長能主動協助在教學上有困難之教師。	1	2	3	4
營造學校學習氣氛				
21. 校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	1	2	3	4
22. 校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機。	1	2	3	4
23. 校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	1	2	3	4
24. 校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	1	2	3	4
25. 校長能營造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。	1	2	3	4

【第三部分】性別角色量表

〈說明〉請根據您對性別角色的實際感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
1. 我覺得我自己是冒險的。	1	2	3	4
2. 我覺得我自己是積極進取的。	1	2	3	4
3. 我覺得我自己是行動像領袖的。	1	2	3	4
4. 我覺得我自己是勇於承擔的。	1	2	3	4
5. 我覺得我自己是有主見的。	1	2	3	4
6. 我覺得我自己是靠自己的。	1	2	3	4
7. 我確信我自己的能力。	1	2	3	4
8. 我覺得我自己是具有競爭力的。	1	2	3	4
9. 我覺得我自己是具影響力的。	1	2	3	4
10. 我總是說到做到。	1	2	3	4

(續接下頁)

(續接上頁)

11. 我覺得我自己是害羞的。	1	2	3	4
12. 我覺得我自己是柔美的、女性的。	1	2	3	4
13. 我覺得我自己是善感的。	1	2	3	4
14. 我覺得我自己是忠誠的。	1	2	3	4
15. 我覺得我是被動的(矜持)。	1	2	3	4
16. 我是一個順從的人。	1	2	3	4
17. 我是一個容易受騙的人。	1	2	3	4
18. 我是一個注意外表儀態的人。	1	2	3	4
19. 我覺得我是關心別人的人。	1	2	3	4
20. 我覺得我自己是溫和的人。	1	2	3	4
21. 我覺得我自己是說話文雅的人。	1	2	3	4
22. 我覺得我是細心的人。	1	2	3	4
23. 我覺得我自己是令人愉快的人。	1	2	3	4
24. 我覺得我自己是富有同情心的人。	1	2	3	4

【第四部分】教師專業成長量表

〈說明〉請根據您參與教師專業發展評鑑後專業成長的實際感受，在適當符合程度的選項號碼中打「✓」。

	非常不同意	不同意	同意	非常同意
課程設計與教學				
1. 我能適切地研擬教學計畫。	1	2	3	4
2. 我能提升教學活動設計能力。	1	2	3	4
3. 我能精熟任教學科領域知識。	1	2	3	4
4. 我能清楚呈現教材內容。	1	2	3	4
5. 我能靈活運用多元的教學資源(如網路、雜誌)提升教學效果。	1	2	3	4
6. 我能善用多元的評量方式，評量學生的學習成效。	1	2	3	4
7. 我能適切引起學生的學習動機，使其樂於學習。	1	2	3	4
班級經營與輔導				
8. 我能指導學生共同訂定生活公約。	1	2	3	4
9. 我能營造和諧良好的班級氣氛。	1	2	3	4
10. 我能善用獎懲的原則與技巧。	1	2	3	4
11. 我能落實依學生的個別差異進行輔導。	1	2	3	4
12. 我能與學生及家長溝通的能力。	1	2	3	4
13. 我能活用諮商晤談的技巧。	1	2	3	4
研究發展與進修				
14. 我能積極參與教學或行動研究工作。	1	2	3	4

(續接下頁)

(續接上頁)

15. 我能提升研發教材、教法或教具的能力。	1	2	3	4
16. 我樂意參與校內外進修研習活動。	1	2	3	4
17. 我樂於嘗試新的教學方法。	1	2	3	4
敬業精神與態度				
18. 我能提升高度的工作士氣。	1	2	3	4
19. 我願意為教育投入更多時間與心力。	1	2	3	4
20. 我能與同事建立良好的合作關係。	1	2	3	4
21. 我能與家長建立良好的合作關係。	1	2	3	4
22. 我常省思自己的教學方法與態度。	1	2	3	4
23. 我能主動吸收新知，追求專業上的成長。	1	2	3	4

【本問卷到此結束！衷心地感謝您的支持與合作！謝謝！】



附錄四 校長教學領導構面之因素分析

因素名稱	因素內容	因素負荷	轉軸後平方負荷量		Cronbach's α
			特徵值	解釋變異量 %	
發展教學任務與目標	1.校長具有清晰的教育理念，建構出適合學校特性的學校目標。	0.93	4.156	83.123	0.949
	2.校長願意與全體教師共同訂定適切的教育目標與願景。	0.92			
	3.校長能運用各種方式讓校內外人員了解學校的任務與目標。	0.92			
	4.校長能把學校目標落實在行政與教學實務上。	0.91			
	5.校長能帶領全體成員為學校目標共同努力。	0.89			
確保課程與教學品質	6.校長能減少與教學相關性低的活動，以避免干擾教師的教學時間	0.663	3.180	63.599	0.850
	7.校長能鼓勵教師在教學中，使用創新的方法和觀念。	0.830			
	8.校長能積極參與校內有關課程與教學的會議或活動。	0.866			
	9.校長能考量教師的專業與能力來安排任教課程。	0.852			
	10.校長能巡視觀察教師的教學活動情形。	0.758			
促進教師專業成長	11.校長能提供觀摩與討論管道，以促進教師間的專業對話。	0.861	3.700	73.999	0.911
	12.校長能提供多元的進修資訊與研習管道，並鼓勵教師參與。	0.863			
	13.校長能因應教師的需求辦理相關的增能研習。	0.893			
	14.校長有計畫地辦理校內教師進修研習活動。	0.862			
	15.校長鼓勵教師成立自發性的進修組織，如讀書會、教師成長團體	0.820			
發展支持的教學環境	16.校長能以課程與教學安排為主，妥善規畫教學環境。	0.899	3.781	75.626	0.919
	17.校長與家長及社區保持良好溝通，凝聚課程與教學的共識	0.865			
	18.校長能爭取經費與資源並妥善運用，有效支援教學活動。	0.877			
	19.校長領導行政系統積極支援教師教學。	0.881			
	20.校長能主動協助在教學上有困難之教師。	0.824			
營造學校學習氣氛	21.校長能督促教師為學習成就低落的學生實施補救教學。	0.847	3.519	70.381	0.891
	22.校長能營造良好的學習環境，提高學生的學習動機。	0.882			
	23.校長能鼓勵教師積極指導學生參與各項校內外競賽活動。	0.852			
	24.校長會公開表揚並獎勵學生、教師的優異表現。	0.811			
	25.校長能營造良好學校氣氛，促進學校教職員間能和諧相處，以利教學進展。	0.800			
累積解說總變異量：0.970					
量表整體信度：0.974					

資料來源：本研究整理

附錄五 性別角色構面之因素分析

因素名稱	因素內容	因素負荷	轉軸後平方負荷量		Cronbach's α
			特徵值	解釋變異量 %	
男性化	1.我覺得我自己是冒險的。	0.648	1.348	5.616	0.881
	2.我覺得我自己是積極進取的。	0.684			
	3.我覺得我自己是行動像領袖的。	0.743			
	4.我覺得我自己是勇於承擔的。	0.728			
	5.我覺得我自己是有主見的。	0.695			
	6.我覺得我自己是靠自己的。	0.687			
	7.我確信我自己的能力。	0.728			
	8.我覺得我自己是具有競爭力的。	0.802			
	9.我覺得我自己是具影響力的。	0.654			
	10.我總是說到做到。	0.621			
女性化	11.我覺得我自己是害羞的。	0.717	1.539	10.999	0.756
	12.我覺得我自己是柔美的、女性的。	0.715			
	13.我覺得我自己是善感的。	0.517			
	14.我覺得我自己是忠誠的。	0.666			
	15.我覺得我是被動的(矜持)。	0.789			
	16.我是一個順從的人。	0.545			
	17.我是一個容易受騙的人。	0.514			
	18.我是一個注意外表儀態的人。	0.548			
	19.我覺得我是關心別人的人。	0.662			
	20.我覺得我自己是溫和的人。	0.734			
	21.我覺得我自己是說話文雅的人。	0.709			
	22.我覺得我是細心的人。	0.540			
	23.我覺得我自己是令人愉快的人。	0.647			
	24.我覺得我自己是富有同情心的人。	0.627			
累積解說總變異量：0.884					
量表整體信度 0.849					

資料來源：本研究整理

附錄六 教師專業成長構面之因素分析

因素名稱	因素內容	因素負荷	轉軸後平方負荷量		Cronbach's α
			特徵值	解釋變異量 %	
課程設計與教學	1.我能適切地研擬教學計畫。	0.868	5.102	72.890	0.938
	2.我能提升教學活動設計能力。	0.868			
	3.我能精熟任教學科領域知識。	0.846			
	4.我能清楚呈現教材內容。	0.899			
	5.我能靈活運用多元的教學資源(如網路、雜誌)提升教學效果。	0.829			
	6.我能善用多元的評量方式,評量學生的學習成效。	0.854			
	7.我能適切引起學生的學習動機,使其樂於學習。	0.810			
班級經營與輔導	8.我能指導學生共同訂定生活公約。	0.878	4.3095	71.82499	0.921
	9.我能營造和諧良好的班級氣氛。	0.866			
	10.我能善用獎懲的原則與技巧。	0.866			
	11.我能落實依學生的個別差異進行輔導。	0.844			
	12.我能與學生及家長溝通的能力。	0.825			
	13.我能活用諮商晤談的技巧。	0.805			
研究發展與進修	14.我能積極參與教學或行動研究工作。	0.840	2.605	65.134	0.818
	15.我能提升研發教材、教法或教具的能力。	0.800			
	16.我樂意參與校內外進修研習活動。	0.762			
	17.我樂於嘗試新的教學方法。	0.824			
敬業精神與態度	18.我能提升高度的工作士氣。	0.826	4.293	71.549	0.920
	19.我願意為教育投入更多時間與心力。	0.877			
	20.我能與同事建立良好的合作關係。	0.875			
	21.我能與家長建立良好的合作關係。	0.882			
	22.我常省思自己的教學方法與態度。	0.836			
	23.我能主動吸收新知,追求專業上的成長。	0.774			
累積解說總變異量: 0.938					
量表整體信度: 0.963					

資料來源: 本研究整理