

## 第二章 文獻探討

本章主要從理論建構與實證研究兩方面進行幼托園所主管教學領導行為與教師教學效能相關文獻探討 (literature review) 與分析 (analysis)，以作為本研究之立論基礎，並用以建構研究之架構。

本章共分三節，第一節是幼托園所主管教學領導行為研究分析；第二節是幼托園所教師教學效能研究分析；第三節是教學領導行為與教師教學效能關係之相關研究分析。茲將各節內容分述如下：

### 第一節 幼托園所主管教學領導行為研究分析

本節旨在探討幼托園所主管教學領導行為相關研究，以下針對教學領導的重要性、幼托園所主管教學領導行為之意義及內涵、幼托園所主管教學領導行為之相關研究及教學領導行為之研究工具，進行探討與分析。

#### 壹、教學領導的重要性

本研究從四方面探討教學領導的重要性，分別為「教學領導是幼托園所主管的重要角色」、「教學領導為幼托園所效能之重要指標」、「幼托園所主管教學領導與幼兒學習成效相關」、「幼托園所主管教學領導對園所的人員、過程與結果皆發揮影響力」。

##### 一、教學領導是幼托園所主管的重要角色

美國跨州學校領導者核照聯盟 (Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC])，強調學校領導者必須重新定位於教學之上，其主要任務為學習、教學以及創造優質的學習環境 (Shipman, 2001)。McEwan (1998) 指出教育領導者與其他行業領導者最大不同之處，在於教學領導。王宗平 (2003) 的個案研究發現國小校長的角色已由傳統的「行政管理」，遞變為「教學領導」。國內學者對於幼托園所主管教學領導的實證研究亦指出：園所主管的角色已從過去傳統的行政領導者 (administrative leader) 逐漸轉移至教學領導的態勢 (簡楚瑛, 1998；張衛族, 2002)。

簡楚瑛（1998）從課程規劃、人事、經費、教師在職進修等角度，探討國小附幼稚園長的角色及其與教學、行政之關係，研究指出園長行政領導與教學領導的角色是不可分割的。孫吳富美（2002）的研究指出，園長需要兼任教學工作之比率達 81%。張衛族（2002）的研究更指出，教學領導者是幼稚園園長專業角色之一。

梁玉山（2001）指出身為一位私立幼稚園的園長，必須扮演著一位有辦學特色的園長，在老師的心目中，園長是教學領航員，因此他同時也必須要是一位經驗豐富的教學者，瞭解幼兒的學習活動、課程設計以及教學，此外，還可以帶領老師進行研究。

不管是從實際觀察或從實證研究的結果來看，教學領導已成為今日是幼托園所主管重要的角色任務，園所主管除了扮演好行政管理者的角色以外，同時也必須肩負起教學領導的角色。

## 二、教學領導為幼托園所效能之重要指標

幼托園所主管是園務的執行者，是園所的靈魂以及重心所在，其領導深深影響園所的辦學品質。

高士傑（1997）的研究發現，幼稚園整體組織效能與園所主管的領導效能有相關。歐曉玟（2001）由校長教學領導與學校效能的實證研究，發現多數研究支持校長教學領導與學校效能之間有重要關係。鮑世青（2001）綜合國外文獻，發現校長的教學領導是改進學校效能的重大因素。

Davis 和 Thomas（1989）則認為一所有效能的學校應該具有強勢的教學領導、對學生成就有高度的期望、安全規律的學習環境、重視基本能力的學習、經常評量學生進展及明確的學校目標。Smith 和 Andrews（1989）從校長工作時間分配的角度進行研究，對 21 所強勢教學領導校長與 1,006 所一般校長的工作內容與時間分配，他們將校長的工作內容分為四大類：教學計畫的改善、學校與社區關係、與學生有關的服務與活動、行政管理與運作。研究發現：強勢校長除了與一般校長一樣重視行政管理與運作外，會花更多時間在教學計畫的改善，可見有效能的校長乃教學與行政並重。

Springer（1996）研究指出，高成就學校校長與低成就學校校長，在教學領導行為上有明顯差異。

綜上所述，由學者們的研究可以發現，學校的效能與特色都和教學領導有關，教學領導更是影響學校效能的重要因素。教學領導為幼托園所效能的重要指標（indicator）之一，家長在為孩子選擇園所時，往往會以園所主管教學領導作為標準，並以此判斷園所施行教學領導及成果表現。由此看來，厚植教學領導，更是提昇園所競爭的要件。

### 三、幼托園所主管教學領導與幼兒學習成效相關

Krug (1986) 的研究發現教學領導與學生的學業成就有正相關。Larsen (1987) 的研究中指出，學生高學習成就與學生低學習成就的學校，其校長之教學領導行為有顯著的差異，高效能的學校，校長教學領導行為愈高。

影響幼兒學習成效的因素錯綜複雜，多數研究顯示教學領導，會影響學習環境與教師教學，繼而影響學生。當今之幼兒教育，乃是一追求教學品質精緻化的歷程，家長關心幼兒學習成效之良窳。在 Bronfenbrenner 所提出之系統理論，同時也指出幼托園所主管之經營管理方式，將因為大系統的牽動而間接受影響 (Vanderven, 2000)。因此幼托園所主管如何發揮教學領導，以提昇幼兒學習成效，亦就成為園所與家庭共同關注的焦點。

### 四、幼托園所主管教學領導對園所的人員、過程與結果皆發揮影響力

Rodriguez (1996) 提及教學領導行為中，界定目標、管理課程、督促學生進步等三向度對組織的文化有顯著的影響。林明地 (2003) 嘗試以民族誌的研究取向，分析近 30 年來 (1970-1999) 有關校長領導影響的實證研究，以直接從事資料搜集的研究發現為基礎，描繪並統整剖析校長在變遷社會中，其工作所呈現的性質、所扮演的角色，以及所必須關注的重要任務議題。結果發現：校長領導對學校的人員、過程與結果皆發揮影響力，此外校長領導的影響範圍相當廣泛。

Taba, Castle, Vermeer, Hanchett, Flores 和 Caulfied (1999) 提出，領導有助於幼教工作者提供高品質的教學。教學領導在幼托園所的人員、過程與結果中，亦扮演的重要角色，因其所發揮之影響力足以影響全園，因此教學領導的有效實施更應予以重視。

## 貳、幼托園所主管教學領導行為之意義及內涵分析

領導是領導者展現其人格和特質，並透過自身行為影響並激勵部屬及成員之價值觀和團隊意識，以實現組織目標的人際互動歷程 (陳鉄民, 1991; Bolman & Deal, 1995; Yukl, 2002)。根據張春興 (2000) 之解釋，「領導行為」(leadership behavior) 乃指團體中領袖在領導別人時所表現的行為，並且從團體活動目標之達成及團體中成員間的人際和諧關係之維繫，來說明領導行為的優劣及優秀領導者所應具備之才能。而「教學領導行為」則是領導者以教學為焦點，所進行之領導。

以下將分別針對國內外學者對「教學領導行為」的意義及內涵進行分析，以獲得概括性的瞭解，並做為研究架構編擬之理論依據。

## 一、幼托園所主管教學領導行為之意義

關於「教學領導行為」(instructional leadership behavior)的定義，由於研究取向及觀點的不同，因而產生不同的定義；同時也由於研究對象與範疇之不同，對於領導行為的內涵亦有所異。然而儘管國內外學者對於教學領導行為之定義與內涵看法不盡相同，但有普遍之共同看法。茲列述中外學者對教學領導行為之定義，彙整如表 2-1：

表 2-1 國內外學者對教學領導行為之定義彙整表

<b>(一) 國內學者對教學領導行為之定義</b>		
<b>學者</b>	<b>年代</b>	<b>教學領導行為之定義</b>
趙廣林	1996	教學領導乃以追求卓越的教學為目標，需以整體性的發展及概念上的啟發為著眼點來領導教學。經由教師評鑑與輔導、良好的教學資源運用與管理、提昇教學策略、鼓勵具有教育性質的活動以及協助教師專業成長，關心學生學習狀況，有效地提昇教學成效，促進教育目標達成的各種作為。
李安明	1997 1999	校長藉發展學校任務與目標、確保課程與教學品質、增進師生學習氣氛及發展支援學校與社區關係的工作環境等領導作為，直接主導、影響、參與、示範或授權他人從事與學校教學相關之各項改進措施，以達成教育目標的歷程。
陳美言	1998	校長藉由統整學校教學目標、促進教師專業成長、進行教學視導，以增進教師教學品質及學生學習成效等各項有關學校教學改進措施之具體作為。
蔡秀媛	1998	校長為提昇學校教學與學習情境，藉由擬定教學目標、發展教學任務、確保教育品質、促進教師專業成長、營造學校學習氣氛以及提供教學支援系統，直接或間接從事與學校教學活動相關作為，以達成教學目標的歷程。
林明地	1999	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、發展支援的教學環境等，以期提昇教師教學效能，達成教學的目標。
張慈娟	1997	校長根據教育理念及價值觀念，藉著發展教學任務與目標，確保課程與教學品質，增進師生學習氣氛及發展支持性的工作環境等領導作為，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教學活動相關的各項改進措施，藉以協助教師改進教學、增進學生學習成效、達成教育目標的歷程。
張碧娟	1999	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、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。亦即校長致力於發展溝通學校目標、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、發展支援的教學環境等，以提昇教師教學效能，達成教學目標。
楊振昇	1999	狹義的教學領導侷限於校長從事與教師教學或與學生學習有直接關係的行為或活動，會排除並低估其他相關行政活動的價值。因此主張教學領導應包括所有能協助教師教學與影響學生學習的直接或間接的領導活動。

續後頁

接前頁

學者	年代	教學領導行為之定義
李玉林	2001	校長為提昇教師教學效能，增進學生學習效果，而從事與學校教學相關的各項措施與作為。這些作為會因學校的特性而有所差異。校長會致力於發展學校目標、確保課程與教學品質、增進學生學習氣氛、提昇教師專業成長、發展支援工作環境，以提昇教師教學效能，進而達成教學目標。
李新寶	2001	校長根據一套教育理念及價值觀念，藉著發展教學任務與目標、確保教學品質、確保課程品質、促進教師專業成長、增進學生學習氣氛及發展支援的工作環境等領導行為，發揮實際的影響力，爭取教師的支援，直接主導、影響、參與、示範或授權他人從事與教學活動相關的各項改進措施，以協助教師改進教學、增進學生學習成效，達成教育目標的歷程。
張德銳	2001	校長透過直接或間接的領導行為來建立和溝通學校目標、建立學生期望、協調學校課程、視導與評鑑教師教學、增進學生學習機會和提昇教師專業成長。
歐曉玟	2001	校長為促進教師教學進步與增進學生學習成就，在凝塑學校願景、提昇教師專業、激勵學習成就、營造支援環境等向度的積極作為。
鮑世青	2001	校長在學校目標與任務發展、提昇課程與教學品質、為學生提供良好學習環境、為教師發展支援的工作環境和促進教師專業發展上所採取的直接或間接的策略，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。
謝建成	2001	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，及發展支援的教學環境等具體作為，發揮洞察、激勵、授權、引導、示範以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。
吳雨錫	2002	校長為提昇教師教學效能，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的專業成長，並引導學生提昇學習效果，以完成學校教育目標之歷程。
陳慧敏	2003	校長為確保教育品質、促進學校教學任務發展，並協助教師專業發展、增進師生學習氣氛與教學效能，以達成學校教育之目標，而直接主導、影響、參與、示範或授權他人從事與教學相關之各項改進作為。
蔡玲玲	2003	意指對於涉及教師「教」的品質提昇與學生「學」的維護，校長在學校所從事的所有決策或作為，以及與師生互動的歷程。
黃錫隆	2004	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，透過凝塑學校教學願景、營造教學支持環境、促進課程教學發展、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、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。

續後頁

接前頁

(二) 國外學者對教學領導行為之定義		
學者	年代	教學領導行為之定義
Edmonds	1979	一位稱職的教學領導者，必須用大部分的時間在教室內觀察教師的教學，並提供適當的建議，以幫助教師提昇教學品質。
DeBevoise	1984	校長為了提昇教師的教學品質與學生的學習效果，由校長本身或授權他人從事教學相關之各項改進措施。
Keefe 和 Jenkins	1984	校長為提昇教師教學與學生學習成果，對教師提供指導、資源及支援等領導作為。這些作為包含：形成、計畫、執行、評鑑等四個層面。
Ibrahim	1985	教學領導是學校組織管理的一環，是校長、教職員、學生共同參與學校決定、解決問題及課程設計發展等活動的人際關係交互作用。而這些活動乃是促進學校教學設計、學生學習成功的必要條件。
Russell	1985	校長需要為學校教師擬定方向，使教師在適當的期望與成功的教學經驗中肯定自己，激發自己的熱忱。
Smith 和 Muth	1985	教學領導是直接介入師生互動的教學過程，校長企圖影響教學過程，特別是對教師提供輔導、評估、師資培訓及在職訓練。至於在教學課程內容方面，教學領導要在範圍、順序、教學活動設計上，檢視教材的選擇及各項活動的安排與演練。
Greenfield	1987	校長以行動來發展一個有效率的工作環境，不僅能為教師帶來工作滿意，亦能促使學生達到所預期的學習成效。
Weber	1987	教學領導的主要目標是改善和鼓勵學生的學習，因此校長必須在學校及社區的需要和運用得到的資源中運籌帷幄，尋求平衡。教學領導包括教學方面及學校管理上的問題，因此必須要瞭解教學方法與吸收有效教學策略，以提昇教學效能及學生學習成效。
Hallinger 和 Murphy	1987b	校長藉由界定學校任務、管理教學計劃及提昇學校氣氛三大方向的實施，促進教師教學及提昇學生的學習。
Pantelides	1991	校長直接參與學校課程與教學設計之行為，主要目的在增進學生學習成就。
Leithwood	1992	教學領導的焦點在於透過建立共創願景、教學視導、促進溝通、發展合作決定的歷程，以達成提昇教學效果。幫助成員發展，保持合作，塑造專業的學校文化，要幫助教師更有效地工作，而非費力地工作。
Reitzug	1997	認為傳統的校長教學領導和視導行為，主要著重在校長的知識，並忽略了教師的實務知識。因此主張校長教學領導不應限於視導教師，而應該有不同的方式。如：同儕教練、專業讀書團體、行動研究方案及其他正式、非正式等專業發展活動，以朝向授權、合作、問題取向的教學與專業發展。

資料來源：本研究整理。

綜合上述學者之詮釋，本研究將「幼托園所主管教學領導行為」定義為：幼托園所主管為提昇教師教學效能及幼兒學習成效，結合園所與外界資源，從事與教學有關之措施與作為，並藉由領導與管理發揮人際影響力，以引導教職員達成教學目標的動態歷程。

## 二、幼托園所主管教學領導行為之內涵

教學領導之內涵常因學者不同的研究取向與詮釋而有所異。本研究分別從「教學領導模式」、「教學領導者角色」及「任務工作及行為」等觀點進行教學領導行為內涵之探討，並彙整將國內外學者對於教學領導行為所提之向度內涵。

### (一) 以教學領導模式觀點論之

以下分別從 Bossert, Dwyer, Rowan 和 Lee(1982); Snyder(1983); Hallinger 和 Murphy (1987b); Murphy (1990) 等學者的教學領導模式，探討教學領導行為之內涵。

#### 1. Bossert, Dwyer, Rowan和Lee (1982) 的教學領導模式

Bossert, Dwyer, Rowan 和 Lee (1982) 於遠西實驗室 (Far West Laboratory) 進行的教學領導研究，並建立教學管理架構 (A Framework for Examining Instructional Management)，該架構包括四個因素，如圖 2-1：

- (1) 背景因素 (contextual factors)：所有環境與相關因素，都有可能影響到校長的教學領導。包括：A.社區：地理位置、家長社經背景與其支持程度、社區成員，這些因素是教學領導的助力，也可能是阻力。B.校長的信念與經驗：校長辦學的理念和專業知能。C.機構背景：包括政策與規定、各種教育專業組織。
- (2) 校長的領導：強調各項教學領導行為。包括：擬定與傳達學校目標、觀察與評鑑教師教學、教學資源的分配及行政管理等。
- (3) 影響範圍：強調教學的氣氛與教學的組織。教學的氣氛包括學生紀律、學生彼此的關係、師生間的關係，和社區的關係等。教學組織則包括：課程、教學、教師進修、班級規模以及學生評量等。
- (4) 學習結果：學習結果是學校所欲達成的目標。包括：學生的學業成就、學習態度、責任感、自尊心以及成爲一位健全的公民。

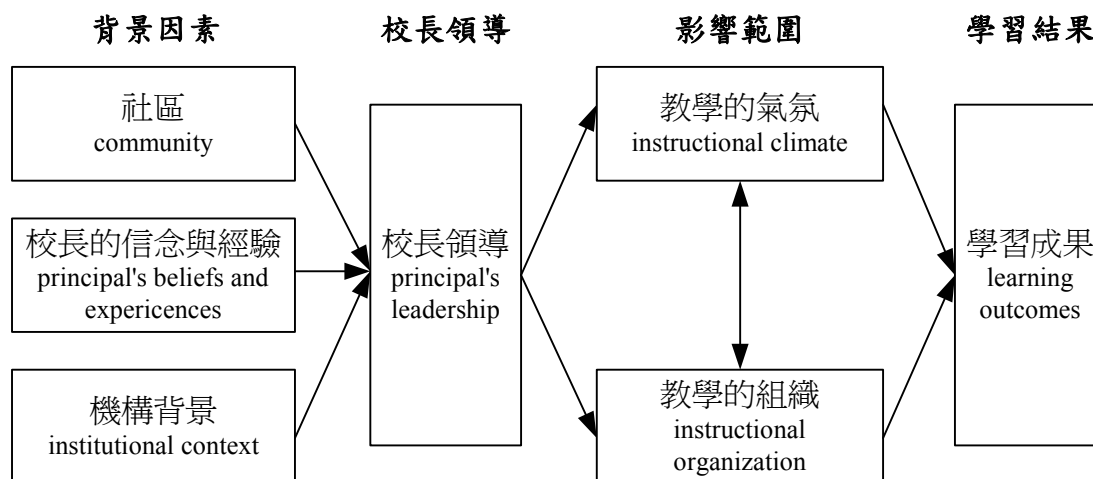


圖 2-1 Bossert, Dwyer, Rowan 和 Lee 的教學領導架構圖

資料來源：“The instructional management role of the principal,” by S. T. Bossert, D. C. Dwyer, B. R. Rowan & G. V. Lee, 1982, *Educational Administration Quarterly*, 18(3), p.40.

## 2. Snyder (1983) 的教學領導模式

Snyder (1983) 之教學領導模式，乃以時間進程之方式將教學領導分成三個階段，每一個階段皆有其主要的工作任務，如圖 2-2 所示。

- (1) **學期初的第一階段（九月至十月）**：本階段的主要任務在於「計畫」。校長的工作在於：設立學校目標、擬定教學計畫、個別班級教學計畫。
- (2) **學期中的第二階段（十一月到翌年四月）**：本階段的主要任務是「發展」，目的在於執行第一階段的計畫。工作包括：「臨床視導」，即是召開視導前會議，藉由實際觀察教師教學，提出具體建議。其次，校長必須重視教師進修與成長，同時也要與教師共同設計、實施與評鑑課程，並掌握各項計畫的執行進度與成果。在過程中要激勵、引導教師並給予適當協助。最後，校長必須對有限的資源做合理的調配。
- (3) **學年終的第三階段（四月到五月）**：此階段強調的是「評量」，評量的重點在於「學生的學業成就表現」與「教師是否達成教學目標」、「教職員達成計畫的程度」。針對評量成果，以彙整各項成果報告，並進行「再計畫」，協助改善教學。

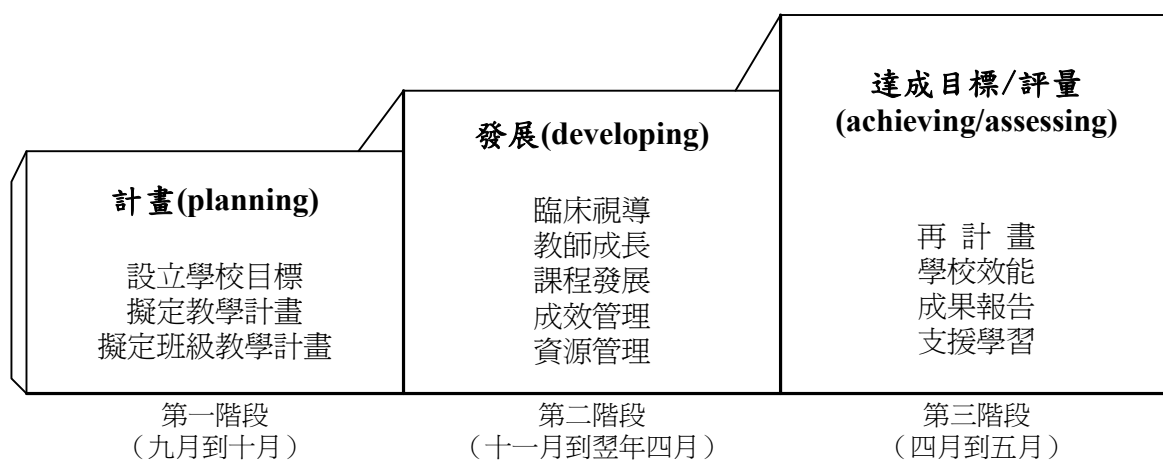


圖 2-2 Snyder 的教學領導模式圖

資料來源：“Instructional leadership for productive schools,” by K. J. Snyder, 1983, *Educational leadership*, 40(5), p.32.



### 3. Hallinger 和 Murphy (1987b) 的教學領導模式

Hallinger 和 Murphy (1987b) 提出教學領導模式，包括三個主要層面和十項作為，如圖 2-3 所示：

- (1) **界定學校任務 (defines the mission)**：A.形成目標：擬定近程、中程、長程目標。  
B.傳達目標：校長能運用各種方式，將學校目標傳達給教職員及家長。
- (2) **管理教學計畫 (manages curriculum and instruct)**：A.瞭解教學計畫：校長能確保教師教學符合學校目標。B.協調課程：積極參與課程教材之檢查或班級課程之安排。  
C.視導與評鑑：從事教室觀察與教學視導，以瞭解教師教學情形。D.監控課程：校長注重學生學習評量的結果及進步的情形，並督促教師將之作爲教學決定之參考。
- (3) **提昇學校氣氛 (promotes school climate)**：A.設立標準：提供學生學習上的誘因。  
B.設立高期待：對學生有較佳表現之高度期待。C.保障教學時間：確保教師的教學時間不受外界影響而中斷。D.促使教學進步。

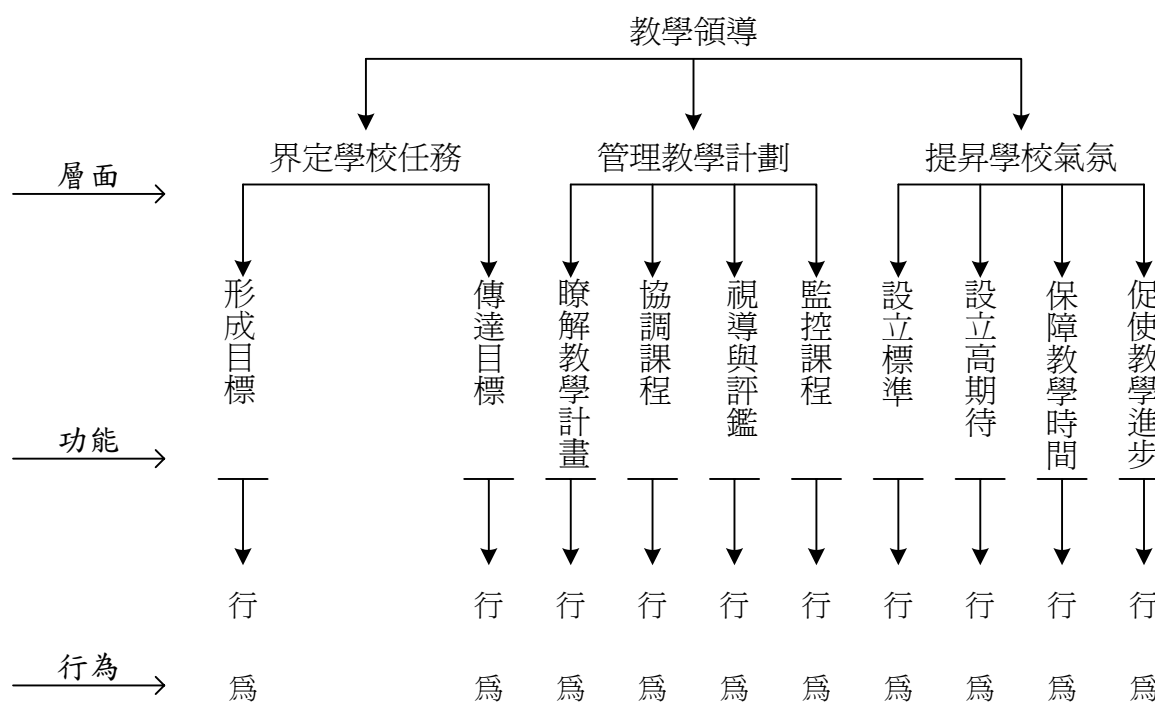


圖 2-3 Hallinger 和 Murphy 的教學領導模式圖

資料來源：“Assessing and developing principal instructional leadership,” by P. Hallinger & J. F. Murphy, 1987, *Educational Leadership*, 45(1), p.56.

#### 4. Murphy (1990) 的教學領導模式

Murphy (1990) 綜合過去的研究，發展一套用以檢視教學領導的完整性架構（如圖 2-4），此架構包括四個層面和十六項作為。分別為：

- (1) 發展任務與目標：計畫學校目標、傳達學校目標。
- (2) 管控教學過程的運作：促進教學品質、視導與評鑑教學、分配並保障教學時間、協調課程、督導學生進步。
- (3) 促進校園的學習氣氛：建立積極正面的期望標準、保持高度出現率、提供師生獎勵誘因、促進專業成長。
- (4) 發展支持的工作環境：創造安全有序的學習環境、提供學生參與活動機會、發展教職員的合作與凝聚力、確保資源能支援教育目標、使家庭與學校緊密結合。

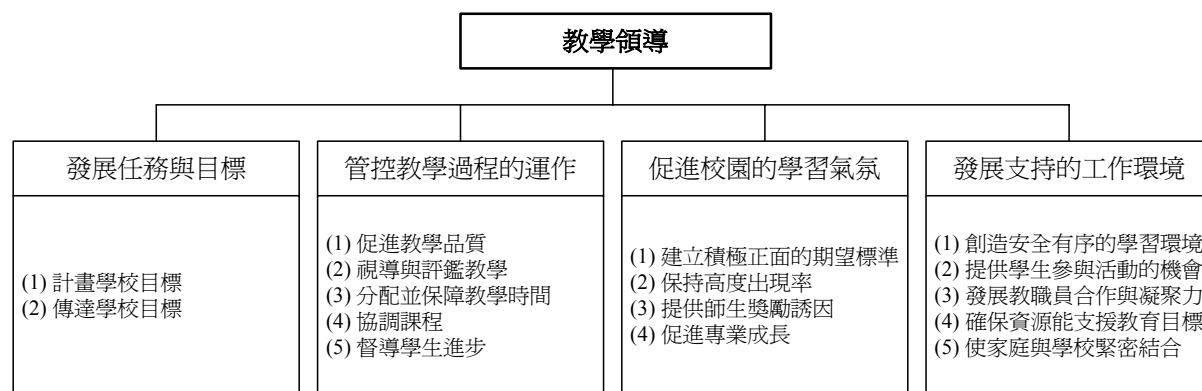


圖 2-4 Murphy 的教學領導模式圖

資料來源：本研究整理自“Principal instructional leadership,” by J. Murphy, 1990, *Advances in educational administration*, vol. 1, Part B: Changing Perspectives on the School, p.169, JAI Press.

#### (二) 以教學領導者角色觀點論之

校長教學領導的發揮係為提昇教師教學效能與學生學習成果，因此校長教學領導的內涵，若從校長在教學領導角色上所肩負之任務，從而應表現出哪些具體作為，以達到促進學校教與學之進步的各項功能觀點來切入，頗能涵蓋校長教學領導之內涵（王有煌，2003）。以下就各學者所提出之教學領導者所應扮演的角色做一說明：

漢菊德（1996）從園長所應具備之職責，歸納園長應具備以下六個角色：園務發展的設計者、園務監督者、協調與協商者、教師的支持者、幼兒輔導諮商者、觀念的領導者、工作的參與者。

許玉齡（2000）歸納園長的角色，認為園長應扮演著計畫者、執行者、監督者、參

與者、學習者、協調者、支持者、諮商者。

張衛族（2002）研究指出，幼稚園園長專業角色，包括行政領導者、教學領導者、溝通協調者、終身學習者。

吳珮瓏（2003）指出，在課程轉型的過程，園長應扮演如下之角色：促進教師專業成長者、管理教學品質者、資源提供者、支持者與協調者。

Morris 和 Crowson（1984）則認為校長的職責角色有五：教學領導者、決策者、管理者、調停者與環境塑造者。Keefe 和 Jenkins（1984）認為校長在教學領導中，扮演著指導、資源與支援的重要角色。

Bush-Rossnagel 和 Worman（1985）認為園所主管常須扮演著協調者的角色，不論是家長與教師之間、教師與主管之間、教師與教師之間，或是園所與社區之間，園所主管扮演著不同關係的重要橋樑。

Smith 和 Andrews（1989）在其所著《教學領導：如何成爲一位有特色的校長》（Instructional leadership: How principals make a difference）一書中，強調教學領導者應表現的四種角色，包括：(1)資源提供者：校長要能有效的運用時間和資源，並瞭解成員的能力與弱點，知道哪些資源對成員有幫助。(2)教學的資源：校長能針對教學策略給予評量，並督導教職員改善教學。(3)溝通者：校長能善用溝通的技巧與管道，能使用不同技巧和教職員、學生與家長互動。(4)可見的存在者（visible presence）：校長應經常出現在校園，教職員、學生與家長能常見到校長。

Senge（1990）認為在終生學習、學習型學校追求的使命中，校長必須扮演設計師、僕人、與教師的角色。Bredeson（1996）認為校長在教學領導方面的四個重要角色，爲教育的夢想家、合作者、支持者、授權者。Fortschneider（1996）研究認為，校長須扮演四個重要的角色，分別爲：資源提供者、經常出現校園、溝通者與教學資源者（instructional resource）。

由上述的文獻可以獲得共同的啓示，隨著時代的轉變，幼托園所主管必須扮演多元的角色，幼托園所行政管理、教學活動得以順利進行，有賴於園所主管的領導。然而，因爲幼稚園的體制和規範不相同，因此園長角色的界定呈現模糊現象（漢菊德，1996）。幼兒教育包括幼稚園及托兒所兩個系統，分別隸屬教育部及內政部管轄，所接受的規範及各項內涵均有所異。乍看來，這是分屬不同體制的機構，但依實際運作與觀察，幼稚園及托兒所招收幼兒的年齡層有所重疊，幼兒在不同性質的園所接受的教育與生活內涵相同。因此園所主管教學領導不同性質的園所的過程，究竟應扮演哪些角色？

本研究根據 Robbins 和 Alvy（1995）、Sergiovanni（1995）歸納領導者五種與教學領導角色有關的力量之觀點，歸納幼托園主管應扮演的教學領導角色。此五種力量分別爲：技術性力量、人性資源力量、教育力量、象徵力量與文化力量。本研究基於中小學與幼托園所性質和層級的不同，故強調幼托園所主管扮演教學領導角色時，實際內涵與中小學應有所不同，因而進行幼托園所主管角色扮演與實際內涵之彙整，如表 2-2 所示：

表 2-2 幼托園所主管教學領導行為之角色扮演與實際內涵彙整表

領導力量		角色	實際內涵
內部技術性領導力量	技術性力量	教學決策者	園所主管引導教學的走向，園所教學目標之實現，有賴於園所主管的智慧與遠見所進行的判斷與決定。
		計劃執行者	所謂技術性力量，乃是以教學活動為主。而園所主管在教學的過程，必須擬定不同的教學計畫，並將計畫付諸行動，引導教師逐一實現計畫目標。
	教育力量	教學視導者	園所主管應扮演教學視導的角色，巡視教師教學，並就觀察所得，給予教師回饋，以協助教師改進教學。
		教學資源者	園所主管之教學領導乃是一種專業影響力的展現，若欲有效展現其影響力，必須建立在專業基礎之上，如此方能以才智服人。Botello (1997) 研究顯示，教師對於校長能具備教學的知識及支持改進教學表示尊敬。故園所主管在教學領導的過程中，同時扮演教師及教學導師雙重的角色，園所主管必須在具備幼教專業知能、技能與素養下，與教師進行互動並提供相關的諮詢、做經驗的分享，以自己的專業力量去引導教學，以提昇教師教學成效。
外部象徵性擴張力量	人性資源力量	溝通協調者	Rodd (1994/1998) 指出良好的領導行為有助於幼托園所主管與園所其他人的良好互動，尤其幼托園所提供乃關於「人」的服務，故幼托園所主管與其他人建立良好的人際關係，更顯現其重要性。萬淑娟(2002) 進行幼稚園園長個案研究，發現園長運用的溝通媒介最主要集中於面對面（會議、面談）與書寫式（紙條、教學日誌）兩類。研究更提及溝通媒介具有「傳達象徵性」的能力（symbol-carrying capacity），因此除了在傳遞訊息的功能上，亦增加了「重要事件」與「嚴重事情」的象徵性。故園所主管應能善用各種溝通的技巧與管道，與教師、家長、社區進行互動，且幫助他們充分瞭解園所各項活動與措施。
		關懷激勵者	黃文娟（2003）的研究指出，良好的同儕互動有助於幼托園所教師專業成長的正向發展。園所主管會主動關心、問候教師及幼兒，同時也會適時激勵教師，而提昇教學效能；適時鼓勵幼兒，以提昇幼兒學習成效。Whitaker (1997) 提及：教師是幼托園所最大的資源，園所主管必須能與教師進行教學分享；瞭解教師的能力與偏好，並真誠關心教師的健康、福利與專業成長，以創造全園積極感。
		資源提供者	園所主管能適時、適宜提供教師教學所需之資源，並妥善運用與分配資源。同時也會爭取社區的資源，以支援教學。
	象徵力量	環境營造者	根據蔡瑜文（2003）研究指出，家長對於選擇學前教育之考量因素，受「教學設施與公共安全」的影響極大。因此園所主管更要能妥善規劃學習環境，經常出現園中，讓老師及幼兒感覺到主管的存在，以營造園所安全有序、喜樂和諧的氣氛。
	文化力量	文化塑造者	組織所具有的特質，即是組織文化。園所主管在教學領導的過程，亦應適時的傳達價值與信念，與師生共同分享感覺，致力於組織文化的塑造。曾榮祥（2002）從幼稚園領導的角度思考，認為幼稚園主管也應扮演推動知識管理與組織學習之積極角色。

資料來源：本研究整理。

### (三) 以任務工作及行為觀點論之

以下從任務工作及行為之觀點，進行教學領導行為內涵之探討，並彙整如表 2-3：

漢菊德（1996）認為園長應具備十三項職責，分別為：(1)擬定工作計畫；(2)規劃環境；(3)草擬課程目標與大綱；(4)計劃親職教育；(5)計劃在職進修；(6)提供思潮與政策等最新資訊；(7)尋求各類社會資源；(8)溝通協調與接洽；(9)督導教學、保育及輔導工作；(10)督導各類硬體工程進行；(11)參與與決定人事考核；(12)召集園務會議；(13)代表園所出席校務會議。

趙廣林（1996）提出教學領導包括：教師評鑑與輔導、良好的教學資源運用與管理、提昇教學策略、鼓勵具有教育性質活動以及協助教師專業成長，關心學生學習狀況，有效地提昇教學成效，促進教育目標達成的各種作為。

李安明（1997）認為：校長教學領導有六個層面：(1)發展教學任務與目標；(2)確保課程品質；(3)確保教學品質；(4)促進教師專業成長；(5)增進學生學習氣氛；(6)發展支援之工作環境。

張慈娟（1997）認為校長教學領導有四個向度：(1)發展教學任務與目標；(2)確保課程與教學品質；(3)增進師生學習氣氛；(4)發展支援的工作環境。

陳美言（1998）認為校長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。

蔡秀媛（1998）認為校長教學領導包含：(1)發展教學任務與目標；(2)確保教育品質；(3)營造師生學習氣氛；(4)提供教學支援系統。

林明地（1999）經由學校的實際觀察，發現校長教學領導實際的內涵有六：(1)提昇教學品質；(2)對老師的教學情形能有所掌握；(3)表現關心；(4)協助處理突發狀況；(5)對學生的素質與表現能有所瞭解；(6)給予老師壓力，維護學生受教權。

張碧娟（1999）認為校長教學領導有六個向度：(1)發展並溝通目標；(2)管理課程教學；(3)視導評鑑教學；(4)提昇教師專業成長；(5)督促學生學習進步；(6)發展支援環境。

楊振昇（1999）則根據 Hallinger 與 Murphy（1987b）所提出之架構，將校長教學領導行為分為三層面及十項作為：(1)界定學校任務：建構學校目標，傳達學校目標；(2)管理教學計劃：視導和評鑑教學，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：保持高出現率，提供教師誘因，提昇教師專業發展，提供學習誘因。

劉慶中和趙廣林（1999）認為校長教學領導的六個層面：(1)教師評鑑與輔導；(2)良好的教學資源運用與管理；(3)提昇教學策略；(4)鼓勵具有教育性質的活動；(5)協助教師專業成長；(6)關心學生學習情形。

丁雪茵（2000）以詮釋性個案研究法，針對幼稚園的組織文化，進行深度的瞭解。研究發現，園務會議主要由園長主持，教師的考核也由園長負責。其中園務會議的主要

功能，包括：上對下的理念傳達與工作分配、對新進老師社會化、對於教師執行職務的監督，以及對教學的指導。藉由立約人的儀式，園長希望將一些理念傳達內化成爲個別教師的理念，此儀式也有叮嚀老師的意味。主任角色位於園長與老師之間，責任重大，但權力不大，僅能以幕僚的型態來提供園所意見。此外，該研究同時指出重視教師成長是該園所的特色之一，透過補助、園方主辦研習，以及資深老師的培訓計畫，鼓勵教師不斷成長。

李玉林（2001）將校長教學領導分爲五個層面：(1)發展學校目標；(2)確保課程與教學品質；(3)增進學生學習氣氛；(4)提昇教師專業成長，(5)發展支援工作環境。

張德銳（2001）認爲校長教學領導應有六項作爲：(1)對學校具有強烈的成就動機與方向感；(2)堅信提供學生學習的機會是學校存在的唯一理由；(3)支援教師改進教學所作的努力；(4)致力於教師的專業成長；(5)致力於營造和諧、互信與合作的工作關係；(6)致力於營造和諧的學校與社區關係。

歐曉玟（2001）認爲校長教學領導應有下列作爲：凝塑學校願景、提昇教師專業、激勵學習成就、營造支援環境等向度。

吳雨錫（2002）認爲教學領導乃是校長與教師互相合作，以追求教師卓越的教學、提昇學生學習成效爲目的，透過發展教學任務與目標、創造支持性的教學環境、鼓勵教師教學專業成長、導引學生學習進步等歷程，以達成共同的學校教育目標。

王有煌（2003）參酌國內、外學者的研究，將校長教學領導界定爲：校長爲促進教師教學成長與增進學生學習成就，在以下五個向度的積極作爲：(1)溝通教學理念與目標：指校長能適時宣導傳達其教學理念，同時經常與教師們溝通教學目標，塑造學校發展願景，並能帶動組織成員落實教學目標。(2)提昇課程與教學品質：指校長爲增進教學品質，能尊重教師專長能力，以確保各科教學正常化，同時積極參與課程教學相關之研討，發揮統合組織教學領導支援系統。(3)增進教師專業能力：係指校長能提供並鼓勵教師專業進修活動，促成教師終身學習、進修的獎勵辦法，成立各領域研究小組，俾利相互觀摩學習，以解決教學問題促進專業能力之提昇。(4)營造組織學習氣氛：係指校長會鼓勵並帶動教師專業進修風潮，同時高度期望教師透過行動研究，提昇教育問題解決之能力。(5)建立優質教學環境：校長能建立安全有序的教學環境，關心教學資源的合理分配，重視教學資源的運用與管理，與家長及社區保持良好關係。

王宗平（2003）在國小校長教學領導對初任教師專業成長影響之個案研究中，以溝通教育理念、發展教學策略、激勵教師專業成長、營造支援的教學環境做爲校長教學領導的指標。

吳國榮（2003）綜合學者對教學領導內涵的看法，並經由文獻分析及自編問卷以建構國民小學校長教學領導行爲指標。研究所建構之國民小學校長教學領導行爲指標包含六項第一層級指標，以及三十四項第二層級指標。其中第一層級指標依序爲：確保教學品質、協助教師專業成長、發展學校願景、提昇課程品質、營造學校學習氣氛、創造支

援的教學環境。

陳慧敏(2003)認為教學領導是校長在形塑教學理念與目標、輔導教學計劃與實施、視導教師教學與評鑑、開展教學資源與環境與激發學生學習與進步等方面的具體作為。

DeBevoise(1984)認為教學領導的焦點，包含：設定學校目標、界定學校教育目的、提供學習資源、視導並評鑑教學、整合教職員發展計劃及建立學術關係。

Ibrahim(1985)自編「教學領導行為描述問卷」來測量校長之教學領導行為，該問卷將教學領導分為八個層面：(1)提供領導；(2)掌握責任；(3)提供教學協助；(4)展現教學專門技術；(5)有效的教學視導與評鑑；(6)提供專業發展計畫；(7)良好的人際關係與技巧；(8)對師生表現高度期望。

Drake 和 Roe(1986)強調教學領導應包含以下任務：(1)建立明確目標；(2)傳達師生使命感及高度期望；(3)參與、瞭解可提昇學習的社區資源；(4)鼓勵教師發揮教學技能；(5)和教職員共同發展學習責任系統；(6)發展評鑑計畫，以提供改進建議；(7)和教職員共同發展、實施評鑑；(8)評鑑學生之學習；(9)提供學校參與社區活動；(10)鼓勵課程與教學研究和創新；(11)幫助學生發展責任感；(12)建立專業的學習資源中心，提供專業成長及在職進修。

Larsen(1987)主張校長身為教學領導之角色，其功能包括：(1)設定目標；(2)統整教學資源；(3)視導與評鑑；(4)增進教師專業發展；(5)發展學校與社區間之關係。

Collins(1987)在國民小學校長教學領導研究中，歸納七個教學領導任務：(1)評鑑教學過程；(2)評鑑學生進步；(3)強調學生成就為學校主要成果；(4)協調與控制教學；(5)協調教學內容、順序與教材；(6)提供良好的學習環境；(7)發展、維持與提昇在職成長計畫。

Duke(1987)歸納有效的教學領導者，應發揮七個層面的影響力：(1)教學視導與發展；(2)教師評鑑；(3)教學管理與支援；(4)資源管理；(5)品質管制；(6)協調；(7)解決問題，換言之，校長教學領導藉由發揮前述七個層面的影響力將有效促進教學品質的提昇。透過良好的教師能力、計劃、教學、教室管理、追蹤進展、臨床協助、關心學生，亦能形成傑出的教學，進而促進教學領導任務的發展；其彼此之間有相輔相成的關係，而最終目的皆在於促進教師教學與學生學習。

Peterson(1987)認為校長教學領導行為包括：(1)觀察教師並給予回饋；(2)與教師共同檢視學生測驗成果，以瞭解學生學習情形；(3)與教師共同協調課程；(4)促進教師發展並提供成長的資訊與機會；(5)與教師溝通學生的學習；(6)與教師討論教學事宜。

Ubben 與 Hughes(1987)在《校長以優質領導創造高效能學校》(The Principle Creative Leadership for Effective Schools)一書中提到，校長教學領導應有的作為：(1)發展良好的教學方案；(2)建立積極的教學氣氛；(3)建立功能性的文化；(4)建立廣泛的教學管理計畫。

Weber(1989)認為校長須透過下列作為，有效影響教師的教學表現及學生學習成

就：(1)界定學校任務：提出全體教職員及社區家長共同期望並規劃成功遠景；(2)管理課程與教學：校長必須具備與課程及教學相關素養、有效視導的知能、與教師共同研究；(3)促進積極學習氣氛：影響教師對學生的學業表現、建立適宜的期望標準、提昇學習氣氛、獎勵師生優異表現、保障教學時間。

Short 和 Spencer (1989) 指出校長教學領導是學校效能的關鍵因素，而校長的主要工作為包括有：設定教學目標、管理課程與教學、視導及評鑑、提供同儕發展、管理教學資源、提昇正向的氣氛及成功的期望。

Hinds (1990) 把教學領導分成七個範圍：(1)教學管理；(2)學校與社區關係；(3)計劃領導與指示；(4)支援；(5)經常出現；(6)教學策略；(7)冒險。

Hallinger 和 McCary (1990) 列舉了十三項校長教學領導內涵之具體行為，並以此做為校長實施教學領導的依據：(1)改進課程；(2)增進教職員的知能；(3)創造有效教學的環境；(4)決定班級大小；(5)組織課程；(6)決定班級結構與成分；(7)爭取家長與社區的資源；(8)激勵教師的表現；(9)改善學校的學習環境；(10)參與班級或學校的目標；(11)經常督導學生的成效；(12)運用科技；(13)尋求家長支援與協助。

Krug (1992) 認為教學領導包括五方面的作為：(1)界定任務：與師生溝通成果及教育的意義，透過分享任務的瞭解，提昇承諾。(2)管理課程與教學：有效能的校長注重與教育有關的經營（課程、教學），領導者需具備最新的專業知能。(3)視導及支援教學：校長要與每位教師一起工作，以進行形成性與總結性教學評量。(4)追蹤學生的進展：校長要瞭解學生評量，並幫助學生進步。(5)促進教學氣氛：藉由關心與支援，促進教師的工作動機與士氣，並保護他們免於外界的妨礙，同時藉由影響學校的氣氛，營造學習文化。

Marsh (1992) 則認為教學領導應該具備五項作為：(1)設定學校目標或使命；(2)營造校內學習氣氛；(3)視導教學活動；(4)領導與管理教師；(5)追蹤學生進步情形。

Moorthy (1992) 認為校長教學領導的任務包括：確立教學任務、監督教學計劃、提昇學校學習氣氛三個層面。

Johnston (1993) 歸納出校長教學領導行為包括：管理、察查課程教學；積極提昇正向學習環境給師生與家長；積極提昇教師成長與決策能力；積極溝通。

Billman (1995) 曾對 217 名資深園長進行調查，其中園長提及優良園長在經營園所時，必須扮演財務管理、人事管理、環境規劃與維護、設計合宜的幼教課程、健康與安全的維護、餐點與營養的調配、與家長合作、推廣辦學理念、教學發展與評估。

Culkin (1995) 訪問十九位幼教專家與幼托園所主管，並歸納幼托園所九個領導範圍，包括：製作預算、人事管理、採購設備、新進人員面談、訓練、在職進修、親職教育、溝通與協調、設定教育理想。

Litchfield (1996) 認為教學領導的工作任務，包括教室觀察、舉行教室觀察前與觀察後的會議、與教師商討長期的課程目標。



McEwan (1998) 提出「有效教學領導七步驟」(Seven Steps to Effective Instructional Leadership)，此七個步驟為：(1)設定並達到教學目標；(2)為教職員而存在；(3)創造有助於學習的文化與氣氛；(4)傳達學校的願景與任務；(5)對教職員設定高期待；(6)培養教師領導者 (teacher leaders)；(7)對學生、教職員及家長保持正向態度。並據此設計「校長教學領導行為檢核表」(Principal's Instructional Leadership Behavioral Checklist)，此檢核表包含二十九項指標，用以評估校長的教學領導表現、瞭解教職員對校長教學領導的認知程度。

Morgan (2000) 提出園長應負的責任，包含以下八點：計劃與執行適宜之幼教課程；維護與發展園所組織；計劃且有效執行任務及教育目標；善用人力資源並鼓勵教職員進修；維持良好的社區關係，並提供服務資源；維護管理園所的設備與環境；具備幼教相關法令知識；財務規劃與管理。

表 2-3 教學領導行為之向度內涵歸納表

學者	年代	教學領導行為向度內涵				
		發展教學 任務與目標	提昇課程 與教學品質	發展支持 的工作環境	營造園所 的學習氣氛	促進教師 的專業成長
漢菊德	1996	草擬課程目標與大綱；擬定工作計畫；召集園務會議	督導教學及輔導工作	規劃環境；尋求各類社會資源；計畫親職教育		計劃在職進修
趙廣林	1996	促進教育目標達成	教師評鑑與輔導；提昇教學策略；關心學生學習；有效提昇教學成效	良好的教學資源運用與管理		鼓勵具有教育性質活動；協助教師專業成長
李安明	1997	發展教學任務與目標	確保課程品質；確保教學品質	發展支援之工作環境	增進學生學習氣氛	促進教師專業成長
張慈娟	1997	發展教學任務與目標	確保課程與教學品質	發展支援的工作環境	增進師生學習氣氛	
陳美言	1998		教學統整；協助教師教學；促進學生學習；視導與評鑑教學		與家長社區建立良好的關係	

續後頁

接前頁

學者	年代	教學領導行為向度內涵				
		發展教學任務與目標	提昇課程與教學品質	發展支持的工作環境	營造園所的學習氣氛	促進教師的專業成長
蔡秀媛	1998	發展教學任務與目標	確保教育品質	提供教學支援系統	營造師生學習氣氛	
林明地	1999		提昇教學品質；掌握老師的教學；瞭解學生的表現	表現關心；協助處理突發狀況	給予老師壓力，維護學生受教權	
張碧娟	1999	發展並溝通學校目標	管理課程與教學；視導與評鑑教學；督促學生學習進步	發展支援的教學環境		提昇教師專業成長
楊振昇	1999	建構學校目標；傳達學校目標	視導和評鑑教學；協調課程；督導學生進步；保障教學時間		保持高出現率；提供教師及學生誘因	提昇教師專業發展
劉慶中 趙廣林	1999		教師評鑑與輔導；提昇教學策略	良好的教學資源運用與管理	關心學生學習情形	鼓勵教育活動；協助教師專業成長
李玉林	2001	發展學校目標	確保課程與教學品質	發展支援工作環境	增進學生學習氣氛	提昇教師專業成長
張德銳	2001	對學校具有強烈的成就動機與方向感	提供學生學習的機會支援教師改進教學		營造和諧、互信與合作的師生、社區關係	教師專業成長
歐曉玫	2001	凝塑學校願景		營造支援環境	激勵學習成就	提昇教師專業
吳雨錫	2002	發展教學任務與目標		創造支持性的教學環境	導引學生學習進步	鼓勵教師教學專業成長
王有煌	2003	溝通教學理念與目標	提昇課程與教學品質	建立優質教學環境	營造組織學習氣氛	增進教師專業能力
王宗平	2003	溝通教育理念	發展教學策略	營造支援的教學環境		激勵教師專業成長

續後頁

接前頁

學者	年代	教學領導行為向度內涵				
		發展教學任務與目標	提昇課程與教學品質	發展支持的工作環境	營造園所的學習氣氛	促進教師的專業成長
王為國	2003	建構共同願景	賦與專業自主；重視課程評鑑	建構支持系統；提供適切資源	給予關懷鼓勵	促進專業成長
吳國榮	2003	發展學校願景	提昇課程品質；確保教學品質	創造支援的教學環境	營造學校學習氣氛	協助教師專業成長
陳慧敏	2003	型塑教學理念與目標	輔導教學計劃與實施；視導教學與評鑑	開展教學資源與環境	激發學生學習與進步	
Snyder	1983	設定學校目標；擬定教學計畫	課程發展；臨床視導；成效管理	資源管理；支援學習		教師成長
DeBevoise	1984	設定學校目標；界定學校教育目的	視導並評鑑教師教學	提供學習所需之資源		整合教職員發展計劃及建立學術關係
Ibrahim	1985	提供領導；掌握責任	提供教學協助；展現教學技術；教學視導與評鑑		對師生表現高度期望；良好的人際關係與技巧	提供專業發展計畫
Drak 和 Roe	1986	建立明確目標	鼓勵教師發揮教學技能；發展評鑑計畫；評鑑學生學習	參與、瞭解可提昇學習的社區資源	傳達使命感及高度期望；參與社區活動；幫助師生發展責任感	鼓勵課程與教學研究和創新；提供專業成長及在職進修
Litchfield	1986	商討課程目標	教室觀察；舉行觀察會議			
Collins	1987		評鑑教學；評鑑學生；協調與控制教學		提供良好的學習環境	發展、維持與提昇在職成長計畫
Duke	1987		教學視導與發展；教師評鑑；教學管理與支援	資源管理；協調		解決問題

續後頁

接前頁

學者	年代	教學領導行為向度內涵				
		發展教學任務與目標	提昇課程與教學品質	發展支持的工作環境	營造園所的學習氣氛	促進教師的專業成長
Hallinger和Murphy	1987b	形成目標；溝通目標	協調課程；視導與評鑑教學；監控課程；保障教學時間		設立標準與高期待；保持高出現率	促進教師專業發展
Larsen	1987	設定目標	視導與評鑑	統整教學資源	發展學校與社區間關係	增進教師專業發展
Peterson	1987		觀察教師；瞭解學生學習；協調課程；與教師討論教學			促進教師發展，並提供成長的資訊與機會
Ubben和Hughes	1987	發展良好的教學方案	建立廣泛的教學管理計畫		建立積極的教學氣氛；建立文化	
Weber	1987	界定學校任務	管理課程與教學		促進積極學習氣氛	
Short和Spencer	1989	設定教學目標	管理課程與教學；視導及評鑑	管理教學資源	提昇正向的氣氛及成功的期望	提供同儕發展
Hallinger和McCary	1990	參與班級或學校的目標	改進課程；增進教師知能；組織課程；督導學習；運用科技	創造有效教學的環境；爭取資源；改善學習環境；尋求家長支援	激勵教師表現	
Hinds	1990	計劃領導與指示	教學管理；教學策略	學校與社區關係；支援	經常出現	
Murphy	1990	傳達任務與目標	確保教育品質	發展支持的工作環境	增進學習氣氛	
Krug	1992	界定任務	管理課程與教學；視導及支援教學；追蹤學生的進展		促進教學氣氛	

續後頁

接前頁

學者	年代	教學領導行為向度內涵				
		發展教學 任務與目標	提昇課程 與教學品質	發展支持 的工作環境	營造園所 的學習氣氛	促進教師 的專業成長
Marsh	1992	設定目標或使命；領導與管理教師	視導教學活動；追蹤學生進步情形		營造校園氣氛	
Moorthy	1992	確立教學任務	監督教學計劃		提昇學校學習氣氛	
Johnston	1993		管理、察查課程教學		提昇正向環境；積極溝通	提昇教師成長與決策能力
Billman	1995	推廣辦學理念	設計合宜的幼教課程；教學發展與評估	與家長合作	環境規劃與維護；健康與安全的維護	
Culkin	1995	設定教育理想			親職教育；溝通與協調	訓練；在職進修
Litchfield	1996	教師商討長期的課程目標	教室觀察；舉行觀察會議			
McEwan	1998	設定並達到教學目標；傳達學校的願景與任務			為教職員而存在；創造有助於學習的文化與氣氛；對教職員設定高期待；對學生、教職員及家長保持正向態度	
Morgan	2000	維護與發展園所組織；計劃且有效執行任務及教育目標	計劃與執行幼教課程；具備幼教知識	善用人力資源並提供資源；維護管理園所的設備與環境	維持良好的社區關係	鼓勵教職員進修

資料來源：本研究整理。

### 三、幼托園所主管教學領導行為之內涵分析

綜合上述學者之觀點，歸納教學領導行為內涵之發現如下：

- (一) 學者對於教學領導的內涵的看法雖然不盡相同，但仍有普遍共同之看法。
- (二) 強調教學目標的設定與達成，藉由計畫、傳達教學任務與理念，藉由領導者的帶領，達成目標。
- (三) 教學領導的重點強調課程與教學品質的提昇。藉由觀察與視導、評鑑、重視教學技能、保障教學時間，提昇課程與教學進步。
- (四) 與社區維持良好關係，善用社區資源與家長力量，支援教學。
- (五) 重視教師的專業成長、鼓勵課程與教學的創新、進行研究、並提供相關的研習及在職進修。
- (六) 重視學習氣氛的營造，積極創造有助於學習的文化。
- (七) 國內外學者對於教學領導主要焦點是教學與課程、環境與氣氛，關注教師的教學效能與學生的學習成效，除了運用不同的評量機制，更會善用視導，以瞭解師生的狀況，同時也會藉由不同的激勵方式促使師生進步。

綜合以上的分析，本研究將幼托園所主管教學領導行為向度界定為：幼托園所主管為促進教師教學效能與增進幼兒學習成效，在以下五個向度的積極作為。

- (一) **發展教學任務與目標**：幼托園所主管積極訂定並發展清楚、明確之教學任務與目標，藉由溝通傳達其教育目標，並與教師凝聚願景與共創園務發展。
- (二) **提昇課程與教學品質**：幼托園所主管重視幼兒學習與評量，能經由實際視導與評鑑的結果，在尊重教師專業能力下，提供意見回饋，協助教師增進教學品質。同時藉由教學研討的參與，發揮教學領導的支援系統。
- (三) **發展支援的工作環境**：幼托園所主管能領導行政開展教學支援，重視教學資源的管理。能創造良好溝通互動之學習環境，致力營造和諧與互信合作的凝聚力，並與家長及社區維持良好的關係。
- (四) **營造園所的學習氣氛**：幼托園所主管時常出現園所，並與師生、家長保持互動。並且能營造良好氛圍及建立適宜的獎賞制度，提供師生激勵的誘因。
- (五) **促進教師的專業成長**：幼托園所主管能營造園所成為學習型學校，引導、帶動與激勵教師專業成長與進修，協助教師提昇自我成長。藉由共同分享知識及行動研究解決所面臨的教育問題。

## 參、幼托園所主管教學領導行為之相關研究分析

有關教學領導行為的相關研究，至今可說是累積相當多的論述與研究，但是幼托園所以教學領導為焦點所展開的研究仍略顯不足。因此，在「幼托園所主管教學領導行為之相關研究分析」的部分，研究者首先歸納整理並分析教學領導行為之相關研究，其次歸納整理並分析幼托園所主管領導之相關研究，最後將焦點放在幼托園所主管教學領導行為之相關研究分析。由於過去相關研究的匱乏，因此研究者探討本研究歸納之五個向度有關的文獻，以瞭解幼托園所主管教學領導行為的內涵。

### 一、教學領導行為之相關研究分析

國內外探討教學領導行為的研究相當多元與廣泛，研究成果也頗為豐碩。然而由於研究論點及目的之不同，取捨的角度與範圍亦有所異，使得研究結果呈現不同的結論。以下主要針對與研究有關之變項及問題，進行探討與分析。有關「教學領導行為與教師教學效能」兩者相關的研究，則於本章第三節進行探討。

#### (一) 國內外教學領導行為相關研究

以下彙整國內外有關教學領導行為之相關研究，如表 2-4 所示：

表 2-4 教學領導行為相關研究彙整表

1. 國內教學領導行為相關研究			
研究者	年代	研究主題	研究結果
趙廣林	1996	國民小學校長教學領導之研究	(1)國小校長角色的期望與實際知覺一致，較偏重於學校行政事務的計劃與管理。(2)國小校長在公共關係上的角色期望重要性較低，但實際知覺上有較高的重要程度。(3)國小校長教學領導的角色期望或實際知覺的重要程度有較低的現象。(4)受試者對校長教學領導行為的重要性均表認同。(5)校長教學領導實際行為的表現仍可再加強。
李安明	1997	我國國小校長教學領導之研究	國小校長與教師在「確保課程品質」及「確保教學品質」之現況知覺與期望差距最大。此外，不同年齡、年資、教育及學校規模之國小教師，其所知覺到的與所期望的校長教學領導，呈現出極顯著的差異。李安明（1998）在「我國國小校長教學領導之研究與省思」的研究中，也指出不同學校規模國小教師所知覺到的校長教學領導呈現極顯著的差異。

續後頁

接前頁

研究者	年代	研究主題	研究結果
張慈娟	1997	國民小學校長教學領導與學校效能之研究	(1)教師知覺校長教學領導行為以「發展支援的工作環境」得分最高，較低者為「確保課程與教學品質」。(2)不同服務年資與學校規模對校長教學領導行為無顯著差異。(3)校長教學領導行為與學校效能有典型相關存在。(4)確保課程與教學品質及發展教學任務與目標對學校效能具正向預測效果。
蔡秀媛	1998	臺北市國民小學校長教學領導及其相關因素之研究	(1)校長教學領導的認知與實施良好，唯在「發展教學任務與目標」層面，尚待加強。(2)校長教學領導受其年資、學歷的影響，並未達顯著差異。(3)學校規模的不同在「確保教育品質」層面上具有顯著差異。
李玉林	2001	桃園縣國小校長教學領導角色知覺與實踐之研究	國小校長教學領導之知覺程度顯著高於實踐程度，且教師所知覺到的校長教學領導實踐程度不高。
歐曉玟	2001	彰化縣國民小學校長教學領導之研究	(1)國民小學校長教學領導現況尚稱良好。(2)不同服務年資、年齡、學校所在地、學校規模之受試者對教學領導行為之知覺有顯著差異。(3)校長教學領導行為受校長年資、年齡影響而有顯著差異。(4)校長及教師的最高學歷最高學歷對教學領導都未達顯著差異。
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	不同背景變項（包含不同服務年資、教育背景及學校規模）的國小導師對校長教學領導行為知覺度呈現顯著的差異。此外，國小校長與教師對「校長教學領導」行為知覺度高。其中以發展支援的工作環境、激勵教師成為領導教師及促進教師專業成長上有較高的知覺度。
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)校長教學領導與教師專業成長之間有顯著的正相關存在。(3)校長教學領導中以「確保課程與教學品質」對「教師專業成長」各層面和整體層面最具正向的預測力量。(4)訪談發現校長們都認為校長教學領導行為是有助於教師專業成長。
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)國民小學校長整體教學領導的現況是屬於中上程度。(2)校長的學歷越高，教學領導的實施情況越好。(3)不同最高學歷的教師，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。(4)校長教學領導與教師專業成長有顯著相關，且為正相關。

續後頁



接前頁

研究者	年代	研究主題	研究結果
陳淑真	2002	校長「確保教學品質」領導之行動研究——以一位國民小學校長為例	(1)運用多元教學策略、採用協同教學之行動策略以確保教學品質的領導。(2)輔導老師建立教學成長檔案，有助於反思能力的培養。(3)關懷教師的教學團隊，透過會議溝通協調建立共識，發揮教學引導功能，協助解決教學問題。(4)觀察教師的教學情形，檢視教師教學策略，協助教師之專業成長，增進教學動力與活力。(5)關心學生學習情形，重視學生的學習過程。(6)妥善消除家長疑慮，減輕老師教學的阻力。
王有煌	2003	彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長關係之研究	(1)受試者對校長教學領導行為知覺屬於中上程度。(2)不同最高學歷、不同服務年資及不同年齡的受試者在校長教學領導行為知覺上有差異存在。(3)校長教學領導行為各層面與教師專業成長之間的相關呈明顯正相關。(4)校長教學領導行為對「教師專業成長」具有正向預測力，其中以「提昇課程與教學品質」對教師專業成長各層面及整體層面最佳。
涂文雪	2003	國中校長與教務主任教學領導之研究	受試者肯定校長及教務主任之教學領導。此外擔任行政職務、具有研究所以上學歷、資深、年長及規模大小之國中教育人員知覺教務主任實施教學領導的程度有所異。
蔡呈譽	2003	桃園縣國中教師對校長教學領導行為知覺之研究	(1)教師所知覺到校長教學領導行為在理想面的知覺度很高，在實踐程度方面的知覺度屬中上程度。(2)教師在校長教學七個層面上的知覺以營造支援環境為最高。(3)教師對校長教學領導在年資、擔任職務、學校所在地皆無明顯差異，在學校規模有明顯差異，其中以 24 班以下為最高。(4)兼行政之教師比一般教師認為校長在教學領導的實踐程度上較高。
羅新炎	2003	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	(1)教師在知覺校長教學領導行為程度上，以「增進學生學習氣氛」最高，而最低的為「確保課程教學品質」。(2)不同年齡、教育背景、擔任職務、服務年資、學校規模、學校位置之教師在知覺校長教學領導行為上有差異。此外，該研究也發現校長教學領導行為與九年一貫課程實施上有正相關存在。
陳芝仙	2004	國民中小學校長教學領導之後設分析研究	(1)不同年資校長教學領導行為無顯著差異。(2)年資、教育程度、兼行政職務、學校規模的教師在教學領導行為上有顯著差異存在。
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)校長教學領導及學校效能均屬中上程度。(2)不同學歷之教育人員對校長教學領導沒有顯著差異。(3)學校地區、年齡、年資、職務之教育人員對校長教學領導有顯著差異。(4)校長教學領導與學校效能有顯著正相關。(5)校長教學領導行為對學校效能有顯著預測力。

續後頁

接前頁

研究者	年代	研究主題	研究結果
黃錫隆	2004	臺北縣國民小學校長教學領導策略之研究	(1)校長教學領導實踐情形普遍良好。(2)不同學歷的校長實施教學領導策略的情形有顯著差異；而不同年齡、年資、學校規模以及學校所在地區的校長教學領導則無顯著差異。(3)不同職務、學校所在地之教育人員對「校長教學領導策略」的知覺情形有顯著差異。(4)訪談結果發現校長們認為校長教學領導的理念應該受到重視與推展。
<b>2. 國外學者對教學領導行為相關研究</b>			
研究者	年代	研究主題	研究結果
Edmonds	1979	城市與貧困區有效能學校之比較	研究指出，強勢的領導是「教學有效學校」(instructionally effective schools)的特徵之一。研究也發現，有效能學校校長皆有強而有力的教學領導行為，這些學校的共同特色為：對學生有高度期望、良好的學校氣氛、重視基本技能的獲得、具明確的教學目標、協助學生進步。研究也指出，一位稱職的教學領導者，必須用大部分的時間從事教室內觀察教師的教學，並提供適當的建議，以幫助教師提升教學品質。
Krug	1986	小學校長教學領導行為與學生成就關係之研究	校長與教師對校長教學領導的知覺程度大致相同。此外三至六年級的學生學業成就與「保障教學時間」此變項成正相關。
Mangieri 和 Arnn	1986	優異學校中校長領導特色之研究	以 111 所具有效能的中學為對象進行調查研究，瞭解校長領導的特色。發現校長最重視的三項工作分別為：教學視導、教師教學評鑑及課程發展。其他行政工作，如：財物管理、行政管理與上級的工作關係，則為次要之工作。
Larsen	1987	小學校長教學領導與學生學習成就關係之研究	Larsen採用「教學領導行為問卷」(instructional Leadership Behavior Questionnaire [ILBQ])與加州評量方案(California Assessment program [CAP])檢視十種校長教學領導行為與學校效能之間的關係。研究發現學生高學習成就的學校與學生低學習成就的學校，其校長之教學領導行為有顯著的差異。高效能的學校其校長教學領導行為愈高。
Smith 和 Andrews	1989	教學領導與學校效能之研究	強勢校長除了與一般校長一樣重視行政管理與運作外，會花更多時間在教學計畫的改善，可見有效能的校長教學與行政並重。

續後頁

接前頁

研究者	年代	研究主題	研究結果
Murphy	1990	校長教學領導研究	教學領導行為與學校發展過程和結果有著顯著相關。包括：(1)學校的總體效能；(2)正面的學校氣氛；(3)增進學生學業成就；(4)有效能的學校行政管理；(5)成功的執行學校各項計畫；(6)高層次的教職員信任、動機與工作滿意度；(7)提昇教學次級系統，如學校紀律的效能；(8)專業發展；(9)雙語言教學方案的推動；(10)重點發展學校；(11)數學與科學方案推展。
Wells	1993	康乃狄克州都會區小學校長教學管理行為、時間管理、背景因素關係之研究	該研究發現：校長的時間管理技巧與教學管理行為有顯著相關，在教職員視導與工作環境方面的時間管理上，男女校長間有顯著差異存在。時間管理對教學管理行為有顯著的預測作用，若欲訓練校長成為一教學領導者，則應將重點放在時間管理技巧與實務上，研究建議校長應重視時間管理技巧與實務。
Champeau	1994	威斯康新州高中校長教學領導研究	(1)研究發現校長認為教學領導最重要功能，包括：運用標準化的測驗評估學生進步、使學生守紀律、與家長溝通。(2)學校規模影響校長教學領導；教學領導不受校長本身經驗之影響。
Gulledge	1994	校長教學領導知覺之研究	以自編「小學校長教學領導問卷」(instructional leadership survey of elementary school principals)調查不同人口變項的校長所知覺到的校長教學領導行為間之差異情形，研究發現年資在教學領導行為的重要性知覺上有顯著差異。
Hunter	1995	洛杉磯地區校長教學領導行為與學生學業成就之研究	校長教學領導行為在「傳達學校目標」與「提供教師誘因」上，因高學業成就學校與低學業成就學校不同，而有顯著差異。
Hallinger, Bickman 和 Davis	1996	學校情境、校長教學領導與學生閱讀成就關係之研究	該研究利用教師問卷及學生測驗分數，針對校長對學生閱讀成就的影響進行調查，瞭解學校背景變項、校長教學領導、教學氣氛與學生閱讀成就有關。研究也顯示，校長的教學領導並無法直接影響學生的閱讀成就，而是需透過校長的教學領導來形成學校學習氣氛，方能影響學生的閱讀成就。
Blase 和 Blase	1998	如何好當一位促進教學的好校長	校長應在「藉由交談提昇教師的自我反省」與「提昇教師的專業成長」二方面扮演有效的教學領導角色。

資料來源：本研究整理。

## (二) 教學領導行為之相關研究分析

綜合上述學者之觀點，以下歸納教學領導行為相關研究之發現：

1. 有關教學領導行為的研究，大致集中在：(1)教學領導現況及影響因素之探討；(2)教學領導與學校效能之關係研究；(3)教學領導與教師專業成長之關係研究。或有學者針對九年一貫課程，進行教學領導行為之研究。
2. 學者們探討教學領導行為，大多以中小學為研究焦點。以幼托園所為研究對象所展開的研究略顯不足。
3. 就研究結果整體而言，中小學校長教學領導現況為「中上」(吳雨錫, 2001; 王有煌, 2003; 蔡呈譽, 2003; 曾增福, 2004) 或「良好」(歐曉玫, 2001; 蔡呈譽, 2003; 曾增福, 2004; 黃錫隆, 2004) 的程度，研究顯示校長與教師對於「校長教學領導的知覺」有所差異，校長教學領導行為理想與實際面差距最大，校長教學領導之知覺程度顯著高於實踐程度(趙廣林, 1996; 李安明, 1997; 李玉林, 2001; 蔡呈譽, 2003)。Stevens (1996) 的研究也有同樣的發現，校長對自己的教學領導行為有較高的評分，但教師並不認為校長有如此高分。此外，督學對校長教學領導的評價，更是評予極低分。王有煌 (2003) 綜合國內外學者對教學領導的研究，指出教學領導在校長的認知和實務中有些差距。
4. 研究結果顯示，受試者不管是校長或是教師，對校長教學領導行為的重要性均表認同(趙廣林, 1996; 謝建成, 2001; 涂文雪, 2003)。
5. 多數研究結果支持，教學領導行為與不同的研究變項之間呈現正相關及正向預測效果(張慈娟, 1997; 謝建成, 2001; 吳雨錫, 2001; 王有煌, 2003; 羅新炎, 2003; 曾增福, 2004; Krug, 1986; Larsen, 1987; Murphy, 1990; Wells, 1993; Hallinger, Bickman & Davis, 1996)。
6. 本研究在教學領導行為與背景變項的差異性比較方面，僅探討與本研究有關之變項。但在文獻閱讀的過程，發現有不少學者從性別的角度進行教學領導行為差異性比較。本研究未探討性別，乃是考量幼托園所以女性居多，進行不同性別的差異性比較時，唯恐代表性不足而有失研究信度與意義。關於背景變項與教學領導行為之差異比較，研究者彙整如表 2-5 所示。
7. 從表 2-5 可知，學者研究教學領導行為之背景變項的選擇上，大致包括：(1)學校背景變項——學校所處地區、學校規模、主管最高學歷、主管年齡、主管年資。(2)教師個人變項——教師年齡、教師最高學歷、教師任教年資、擔任行政職務。由表中可以發現中小學的領域，沒有學者進行學校性質之差異性比較，這突顯中小學體制與幼托園所的不同。中小學的性質雖有公私立之分，但仍以公立為主，若進行公私立比較，有可能影響研究結果之推論。故學者在取樣時，多數以公立中小學為樣本進行研究。從表中亦可發現，相同背景變項的研究結果，其顯著性差異或許有所不同，但大致的研究結果仍顯現普遍之看法，其中以學校規模、教師年齡、教師最高學歷、教師任教年資，對教學領導行為及其向度達顯著差異之研究，獲得強力的實證研究支持。

表 2-5 學校背景變項與教學領導行為顯著差異情形之研究結果彙整表

變項名稱 \ 差異程度	教學領導行為達顯著差異	教學領導行為未達顯著差異
學校所處地區	歐曉玫 (2001)、羅新炎 (2003) 曾增福 (2004)	蔡呈譽 (2003)、黃錫隆 (2004)
學校性質	無差異性比較	無差異性比較
學校規模	李安明 (1997)、李安明 (1998) 涂文雪 (2003)、陳芝仙 (2004) 歐曉玫 (2001)、蔡呈譽 (2003) 蔡秀媛 (1998)、鮑世青 (2001) 羅新炎 (2003)、Champeau (2004)	張慈娟 (1997)、黃錫隆 (2004) 楊振昇 (1999)
主管最高學歷	吳雨錫 (2001)、黃錫隆 (2004) 黃錫隆 (2004)、羅新炎 (2003)	歐曉玫 (2001)
主管年齡	歐曉玫 (2001)、羅新炎 (2003)	黃錫隆 (2004)
主管年資	歐曉玫 (2001)、羅新炎 (2003)	張慈娟 (1997)、陳芝仙 (2004) 黃錫隆 (2004)、楊振昇 (1999)

資料來源：本研究整理。

## 二、幼托園所主管領導之相關研究分析

關於幼托園所主管的研究，在近年蔚為風氣，有的學者探討幼托園所主管的角色或專業能力（漢菊德，1996；賴慧滿，1996；簡楚瑛，1998）；有的學者則嘗試從不同的變項探討幼托園所主管領導與該變項間的關係（蔡淑苓，1989；蔡淑苓、謝文全，1990；高士傑，1997；許玉齡，1998；王慧敏，1987；許玉齡，2001；廖鳳瑞，2002）；亦有學者以個案研究方式，進行幼稚園園長領導的研究（蘇慧貞，2002）；歐姿秀（2002）則從以文獻分析探討「教育領導派典轉移趨勢」及「臺灣幼稚園領導研究派典」，其分析分式乃採取林明地（1999）所發展出來的「學校行政管理研究概念圖」，用來檢視幼稚園園長領導的影響因素、過程與結果。

國內幼托園所主管教學領導行為的研究略缺，除了蘇慧貞（2002）在其《幼兒園園長領導之個案研究》中，探討個案園長課程與教學領導以外，幼托園所以「教學領導行為」為主而進行研究，可謂相當缺乏。以下先探討與分析幼托園所主管教學領導行為相關研究，其次整理本研究所歸納之五個幼托園所主管領導行為向度之相關文獻，藉此瞭解幼托園所主管領導行為之實際內涵。

### **(一) 幼托園所主管領導之相關研究**

關於幼托園所主管的領導研究，在近十五年來有較多的研究。其相關之研究，除了較多學者從領導型態進行探討外，王為國（2003）認為園所主管因關注建築、設備與公共關係的建立，反而疏忽園所課程領導，此種現象必須有所改變的動機下，綜理各學者的觀點，提供幼稚園園長課程領導之參考。其中提及園長落實課程領導的十項作為，分別為：建構共同願景、建構支持系統、認識心智習性、給予關懷鼓勵、精簡行政程序、提供適切資源、促進專業成長、賦與專業自主、善用外力倡導、重視課程評鑑。

以下彙整國內幼托園所主管領導研究之碩士論文，彙整如表 2-6 所示。藉此瞭解目前國內對於幼托園所主管領導相關研究的現況與趨勢。

#### **1. 王慧敏（1988）之「教師成就動機、園長領導方式對臺北市幼稚園老師工作滿意影響之調查研究」**

王慧敏（1988）以分層隨機抽取 220 名臺北市幼稚園老師為研究對象，旨在探討幼稚園教師個人背景變項、教師成就動機和園長領導方式與教師工作滿意的關係。研究發現：(1)幼稚園教師工作滿意程度因年齡、婚姻狀況、任教總年資、薪資、公私立園所性質、幼稚園總班級數之不同，有顯著差異。但不因教育程度、任教年資不同而有所異。(2)教師成就動機與整體工作滿意成正相關。(3)園長不同關懷程度對教師工作滿意有顯著差異，關懷層面和倡導層面與教師整體工作滿意為正相關。此外，以園長高關懷高倡導的領導方式最有效，以低關懷低倡導的領導方式最無效。(4)園長的關懷程度對教師整體工作滿意的預測力最大。

#### **2. 蔡淑苓（1989）之「幼稚園園長領導型式與教師工作滿意之關係」**

蔡淑苓（1989）的研究旨在於瞭解幼稚園園長領導型式與教師工作滿意之現況及兩者之關係。研究重點在於瞭解教師工作滿意的情形，該研究結論發現：(1)多數園長採用高倡導高關懷的領導型式；(2)園長領導型式與教師工作滿意，受園所性質、教師學歷、職稱的影響，不受教師年資、婚姻、年齡、公私立幼稚園及所處地區的影響；(3)教師工作滿意屬於高程度；(4)教師工作滿意高低受其園長不同領導型式的影響；(5)園長領導行為與教師工作滿意之間有顯著正相關存在。

#### **3. 高士傑（1997）之「幼稚園園長的領導型式、教師準備度與組織效能關係之研究」**

高士傑（1997）的研究旨在探討幼稚園教師知覺園長領導型式的運用，以及教師對自己準備度與組織效能的實際情形。研究獲得以下結論：(1)園長領導效能屬中等程度，多數偏向採取推銷式（高任務高關係）的領導型式。(2)園長領導型式受園所規模、性質的影響。(3)教師準備度偏向於高準備度，受教師年齡、教學年資和園所規模的影響。(4)園長領導效能，不因教師年齡、年資、學歷、教育背景、園所性質、園所所處地區、園所規模而有顯著差異。(5)幼稚園整體組織效能頗高，受教師年齡、教學年資及園所規模的影響。(6)幼稚園整體組織效能與園長領導效能具有相關。(7)幼稚園園長領導型式、教師準備度與整體組織效能有差異存在。

#### **4. 黃素華（1997）之「幼兒園園長領導型式與教師組織承諾之研究」**

黃素華（1997）以自編之「幼兒園園長領導型式與教師組織承諾之研究」為研究工具，調查幼稚園園長領導型式與教師組織承諾的相關程度與差異情形。研究發現：(1) 園長領導與教師組織承諾皆達中上程度。(2) 幼兒園園長領導行為與教師組織承諾具有顯著正相關。若園長採高關懷高倡導的領導型式，則教師組織承諾較高，其次是高關懷低倡導。此外，關懷比倡導更容易預測教師組織承諾。(3) 園所所在地、性質、規模、成立時間、課程模式不同的幼稚園，其園長領導型式有顯著差異。(4) 年齡、婚姻狀況、教育程度、薪資、任教總年資、現任年資、園所所在地、性質、規模、成立時間、課程模式不同的教師，其組織承諾有顯著差異。(4) 園長領導型與教師組織承諾有顯著差異且具預測力。

#### **5. 許玉齡（1998）之「桃竹地區幼稚園園長領導措施與教師工作滿意度之相關研究」**

許玉齡（1998）的研究旨在探討幼稚園園長的行政領導措施與教師工作滿意之間的關係，並瞭解不同背景變項對兩者的影響。研究發現教師心中與園長實際領導方式，有很大的差距。此外也發現：(1) 教師對園長領導措施之看法，應不因教師年齡、幼教年資、月薪、婚姻狀況而有顯著差異。(2) 教師的工作滿意不因教師年齡、幼教年資、月薪而有顯著差異。(3) 教師對園長領導措施的看法及工作滿意，因為任教的幼稚園之不同結構而有顯著差異。

#### **6. 張瓊云（2000）之「托兒所所長領導型式、托兒所組織氣氛、保育人員組織承諾與服務機構組織績效關係之研究——以臺北市為例」**

張瓊云（2000）藉由托兒所服務組織績效指標之建構，探討托兒所所長領導型式、托兒所組織氣氛、保育人員組織承諾與服務機構組織績效間的關聯性及因果關係。研究結果發現：(1) 不同性質的托兒所在組織承諾各因素中的「組織認同」及「整體組織承諾」層面上有顯著差異存在。(2) 不同規模的托兒所在組織承諾各因素中的「努力意願」、「留職傾向」及「整體組織承諾」層面上，有顯著差異存在。(3) 成立時間不同的托兒所在組織績效各因素中的「保育人員專業素養」層面，有顯著差異存在。(4) 不同職務的保育人員在組織氣氛上有顯著差異存在。(5) 不同薪資的保育人員在組織承諾各因素中的「努力意願」層面，有顯著差異存在。(6) 現職任職年數不同的保育人員在組織承諾各因素中的「留職傾向」層面，有顯著差異存在。(7) 托兒所所長領導型式、托兒所組織氣氛與保育人員組織承諾間，有顯著正相關且有因果關係存在。

### 7. 許明珠（2002）之「費德勒權變領導理論在幼稚園園長領導之應用」

許明珠（2002）採用文獻分析、問卷調查法及訪談調查法，探討費德勒權變領導理論（Fiedler's Contingency Leadership Theory）之內涵，藉以瞭解臺北市公立幼稚園園長領導型式、領導情境及領導效能現況及應用性。研究發現權變領導理論適用於幼稚園園長領導，但其應用時宜考量各園的情境因素。此外研究也獲得以下結論：(1)園長年資大多為一至二年，產生方式以教師輪流擔任為多數，任期以二年一任為多數。不同年資的園長與領導型式無顯著差異，園長以工作導向的領導型式居多。(2)在園長領導情境特色方面：A.園長與教師的關係好、工作結構高、職位權力強處於非常有利的情境。B.園長與校長、各處室的互動及溝通協調良好有助於園務經營管理與領導。C.園長的工作結構性高並能注重歷程及評估或檢核工作績效。D.大多數的園長的職權強，少部份的園長職權有待加強。(3)不同年資的園長與情境因素——職權感受未達顯著差異；不同產生方式的園長與情境因素感受——園長與教師的關係好壞感受未達顯著差異不同產生方式的園長與情境因素感受——工作結構高低及職權之感受達顯著差異。(4)年資、產生方式、任期、在學校定位不同的園長，對領導效能感受無顯著差異。

### 8. 蘇慧貞（2002）之「幼兒園園長領導之個案研究」

蘇慧貞（2002）以民族誌取向的質性研究方法，探討個案園長的領導。其主要目的在瞭解個案園長從入園是何領導園所、形塑園所的樣貌及過程中所使用的策略。研究發現：個案園長利用「家」的圖像隱喻幼稚園，將自己定位為「母親」，並用分享、關懷和照顧等行動來營造幼稚園的社會環境。在物理環境方面，則是從實體環境和教職員的行為著手改變。人事行政上則是從福利制度、會議、活動及象徵名詞的使用……等方面進行著手，來達到穩定人事和凝聚人心的目標。關於課程與教學的領導，「評鑑」成為明顯的分界，評鑑後藉由「教授在園輔導」之外力，幫助園所繼續朝向目標前進。就整體課程與教學的領導，園長乃在協助教師實踐教學；提供教師接受訓練、專業發展的機會，並對於園所的課程活動有所影響。在領導策略的部分，主要重覆以身作則、個人學習、賦權、適時稱讚與鼓勵、對錢慷慨……等行為。研究整體發現，評鑑前園長偏重於人事行政和環境的領導，評鑑後則以課程和教學為焦點。

### 9. 康真娥（2003）之「臺南地區幼稚園園長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾關係之研究」

康真娥（2003）採調查研究法，探討不同背景變項之幼稚園教師所覺知園長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾的差異情形、相關及預測力。研究結果發現：(1)不同年齡教師在工作價值觀的「工作環境」層面上有顯著差異。(2)不同學歷教師在園長領導風格方面有顯著差異。(3)不同類別教師在園長領導風格的層面上，有顯著差異。(4)不同任教年資教師在工作價值觀的「創新變化」層面上有顯著差異。(5)園長領導風格與教師工作價值觀、教師工作價值觀與教師組織承諾，具有顯著相關。



表 2-6 國內幼托園所主管領導相關研究之碩士論文集整表

研究者	年代	研究主題	研究對象	研究工具	研究方法
王慧敏	1988	教師成就動機、園長領導方式對臺北市幼稚園老師工作滿意影響之調查研究	220 名臺北市幼稚園老師	自編之「成就動機量表」、「園長領導行為描述問卷」及「教師工作滿意問卷」	問卷調查法
蔡淑苓	1989	幼稚園園長領導型式與教師工作滿意之關係	514 名臺灣省、臺北市及高雄市幼稚園教師	自編之「幼稚園園長領導行為問卷」及「幼稚園教師工作滿意問卷」	文獻分析 問卷調查法
高士傑	1997	幼稚園園長領導型式、教師準備度與組織效能關係之研究	對臺北市、臺北縣、基隆市與宜蘭縣之公私立幼稚園 494 名教師進行問卷調查；並針對 4 位教師進行訪談	自編之「幼稚園現況調查問卷」，包括「幼稚園教師準備度」、「組織效能」及「領導效能適應性描述問卷」三個分量表	文獻分析 問卷調查法 訪談調查法
黃素華	1997	幼稚園園長領導型式與教師組織承諾之研究	對高雄縣、高雄市及屏東縣公私立幼稚園 546 名教師進行問卷調查；並針對 7 名教師進行訪談	自編之「幼兒園園長領導型式與教師組織承諾之研究」，包括「幼兒園課程模式問卷」、「幼兒園園長領導行為描述問卷」、「幼兒園教師組織承諾問卷」三個分量表	問卷調查法 訪談調查法
許玉齡	1998	桃竹地區幼稚園園長領導措施與教師工作滿意度之相關研究	桃園縣、新竹縣及新竹市立案幼稚園教師共 187 名	Jorde-Bloom (1989) 所編之「幼兒教師工作滿意調查問卷」(ESJSS) 及研究者自編之「行政措施調查問卷」	問卷調查法
張瓊云	2000	托兒所所長領導型式、托兒所組織氣氛、保育人員組織承諾與服務機構組織績效關係之研究——以臺北市為例	臺北市已立案之公立、公辦民營及私立托兒所的所長 50 名及 156 名保育人員	個人基本資料、托兒所所長領導行為描述問卷、托兒所組織氣氛描述問卷、托兒所保育人員組織承諾問卷與托兒所組織績效評量問卷	問卷調查法
許明珠	2002	費德勒權變領導理論在幼稚園園長領導之應用	臺北市 117 所公立國民小學附設幼稚園教師共 226 名	採取 Fiedler 和 Garcia (1987) 及陳慶瑞 (1986) 之觀點，改編「園長領導型式、領導情境調查問卷」及「園長領導效能調查問卷」	文獻分析 問卷調查法 訪談調查法
蘇慧貞	2002	幼兒園園長領導之個案研究	幼稚園園長一名		訪談調查法 參與觀察 文件檔案 研究日誌
康真娥	2003	臺南地區幼稚園園長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾關係之研究	臺南地區幼稚園合格教師與未合格教師共 525 人	彭雅珍所編之「國小校長領導風格量表」、張秀玲所編之「高屏地區學前教育教師工作價值觀量表」與黃素華所編之「幼兒園教師組織承諾量表」	問卷調查法

資料來源：本研究整理。

## (二) 幼托園所主管領導之相關研究分析

綜合上述研究，以下歸納幼托園所主管領導相關研究之發現：

1. 「關懷」和「倡導」之研究取向：關於幼托園所主管領導研究，有的學者（王慧敏，1988；蔡淑苓，1989；黃素華，1997）以美國俄亥俄州立大學企業研究中心（The Bureau of Business Research of Ohio State University）所提出之「關懷行爲」（consideration behavior）和「倡導行爲」（initiating structure behavior）雙層面領導行爲之理念進行探討，研究工具則以 Halpin 和 Coons（1957）所發展之「領導行爲描述問卷」（Leader Behavior Description questionnaire, LBDQ）爲主要依據。研究結果發現園所主管領導以高關懷高倡導的領導方式最有效，以低關懷低倡導的領導方式最無效，研究也發現園所主管領導型式與教師工作滿意有正相關與預測力存在。
2. 「權變領導」之研究取向：有的學者（高士傑，1997；張瓊云，2000；許明珠，2002）從 Fiedler（1976）所提之「權變領導理論」（The Contingency Theories of Leadership）及 Hersey 和 Blanchard（1988）所提之「領導情境論」（Situational Leadership Theory）中的「任務取向行爲」（task-oriented behavior）和「關係取向行爲」（relationship-oriented behavior）雙層面領導行爲進行幼托園所主管領導方式探討，研究工具則參照 Hersey 和 Blanchard（1988）所發展之「領導效能適應性描述量表」（Situational Leadership Theory）之「任務導向」及「關係導向」爲主要依據。美國中等學校校長協會（National Association of Secondary School Principals [NASSP]，1991）從領導小組的觀點來看教學領導，亦認爲教學領導應視情境變化，因應特定的個體、時間、地點，採取不同的領導方式，可能是高度支援，亦可能是高度指導。
3. 根據上述文獻，得知研究者進行領導相關研究時，大致從「園所主管本身」（簡楚瑛、李安明，2000；許明珠，2002）及「園所主管與教師之間的關係」進行探討，或探討「不同變項」之間的關係。研究變項的選擇，呈現多面向現象，包括領導研究與工作滿意（王慧敏，1988；蔡淑苓，1989；許玉齡，1998）、教師準備度（高士傑，1997）、組織效能關係（高士傑，1997；張瓊云，2000）、組織承諾（黃素華，1997；張瓊云，2000；康真娥，2003）、組織氣氛（張瓊云，2000）或教師工作價值觀（康真娥，2003）方面進行探討。
4. 就研究對象而言，一般針對已立案之幼稚園園長或教師居多，以托兒所所長或保育員爲對象所進行之研究略缺。
5. 就研究方法而言，除了以文獻分析做爲研究立論基礎以外，大致採取問卷調查法與訪談調查法，而問卷調查以李克特氏量表居多。
6. 就研究結果而言，研究發現園所主管領導效能屬中等程度（高士傑，1997；黃素華，1997）。不管是背景變項與園所主管領導之相關，或與其他變項的的相關，多數研究發現兩者具正相關（王慧敏，1988；蔡淑苓，1989；高士傑，1997；黃素華，1997；

康真娥，2003)。過去學者探討幼稚園園長經營理念的研究，發現幼稚園園長對待老師的方式、與老師相處的情形，會間接影響到老師對幼兒的態度、教學士氣及老師的教學意願與教學品質（洪耕燦，1995）。

7. 從上述文獻分析得知，學者探討領導方式與背景變項之差異時，所選擇之背景變項大致包括：(1)園所背景變項：園所性質、園所所處地區、園所規模、成立時間、課程模式、主管年資。(2)教師個人變項：教師年齡、教師婚姻狀況、教師任教年資、教師教育程度、薪資、兼任行政職務。
8. 關於幼托園所主管背景變項與領導方式、領導效能顯著差異情形之研究結果。彙整如表 2-7。從表中，可以明顯發現，影響園所主管領導型式之背景變項，主要包括：園所性質（蔡淑苓，1989；高士傑，1997；黃素華，1997；張瓊云，2000）、園所規模（高士傑，1997；黃素華，1997）、教師教育程度（蔡淑苓，1989；康真娥，2003）。而園所主管領導型式不受教師年齡、教師婚姻狀況、教師任教年資之影響（蔡淑苓，1989；許玉齡，1998）。
9. 本研究在探討幼托園所主管的教學領導行為時，旨在瞭解園所背景變項與園所主管教學領導的影響性，因此教師個人對於園所主管教學領導知覺探討，並非本研究之重點，故本研究不加以探討。

表 2-7 園所背景變項與領導方式、領導效能顯著差異情形之研究結果彙整表

變項名稱	背景變項與領導方式	
	達顯著差異	未達顯著差異
園 所 性 質	高士傑（1997）、張瓊云（2000） 黃素華（1997）、蔡淑苓（1989）	
園所所處地區	黃素華（1997）	蔡淑苓（1989）
園 所 規 模	高士傑（1997）、黃素華（1997）	
成 立 時 間	黃素華（1997）	
課 程 模 式	黃素華（1997）	
主 管 年 資		許明珠（2002）

資料來源：本研究整理。

### (三) 幼托園所主管教學領導行為向度內涵及相關研究

本研究歸納幼托園所主管教學領導行為，共計五個向度，分別為發展教學任務與目標、提昇課程與教學品質、發展支持的工作環境、營造園所的學習氣氛及促進教師的專業成長，以下歸納幼托園所主管教學領導行為之實際內涵與相關研究，如表 2-8。

表 2-8 幼托園所主管教學領導行為向度之實際內涵及相關研究彙整表

向度名稱	實際內涵及相關研究
發展教學任務與目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教學目標之訂定，應以培育完整幼兒 (the whole child) 為主，使幼兒身心各方面均健全發展，並注重幼兒之個性發展 (周淑惠, 2002)。</li> <li>2. 在幼稚園經營走向「企業化經營」的同時，其經營目標除了要明確化以外，更必須藉由有效的策略，以達成目標 (鄭端容, 2001a)。園所企業化經營首要之務，乃必須擁有具體的目標，一為以幼兒為主體之思維的「教育目標」，另一為以幼稚園為經營導航的「經營目標」(鄭端容, 2001b)。</li> <li>3. Bush-Rossnagel 和 Wormam (1985) 探討園所主管之主要工作內容時，提及園所主管必須瞭解組織的理論，方能有能力評估幼托園所的需要、清楚園務發展、執行園務目標、評量園務成效。此外，園所主管應有能力將園所的理念與目標，藉由書面或其他方式，讓教師們清楚知道，以達成一致之認同。</li> <li>4. 園所的理念在園務計畫中，占有統領的地位，此計畫必須清晰，例如對幼兒應該具備的文化價值和知識基礎，會影響園務計畫的制定。園所的理念應該反映園所主管的價值觀、所受的專業訓練，同時也應該反映園務計畫制定者與參與辦園計畫制定的家長之期望與興趣 (Sciarrà &amp; Dorsey, 2003)。</li> <li>5. 園所主管應該對園務會議或是董事會議中的會議紀錄，或是有利於提昇會議對話品質的相關的資料，予以分類。例如：如果會議要進行有關新的理論或課程設計之討論，有關該議題的研究或相關觀點，應該在會議召開前幾天印制發放給教師。當需要專家意見時，可以邀請相關專家參與會議的討論 (Sciarrà &amp; Dorsey, 2003)。</li> </ol>
提昇課程與教學品質	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 黃瑞琴 (1991) 以教室觀點，探究兩位園長的生活史，發現園長個人的實際知識在幼托園所整體課程發展和教學取向上，扮演的重要影響力。</li> <li>2. 園所主管是決定園所幼教專業品質的重要人物，他必須具備管理的基本知識，其工作之真正目的，乃在提供一個安全、快樂、有助幼兒適性發展的環境 (Axelod, Schwartz, Weinstein &amp; Buch, 1984)。</li> <li>3. 園所主管的另一項工作乃是引導教師發展及執行幼教課程，他必須對早期幼兒發展有深入瞭解，並具備觀察與評估幼兒需要的能力，藉此協助教師計劃發展合宜的課程 (Bush-Rossnagel &amp; Wormam, 1985)。</li> </ol>
發展支持的工作環境	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 梁玉山 (2001) 在客觀的行政概念中，提及園長是一位行政管理的領導者，能更充分的提供老師教學資源，若園長能提供教師充足的教學資源，將可幫助教師更用心於教學，以減少準備教具的時間。</li> <li>2. 園所主管的職責與帶班教師是一致的，亦即園所主管要創造一個有利環境，以促進該環境中的所有人獲得最適宜的成長與發展 (Sciarrà &amp; Dorsey, 2003)。</li> </ol>

續後頁

向度名稱	實際內涵及相關研究
營造園所的學習氣氛	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 園長是幼稚園的領導者，不但要具有溝通、協調的能力，同時也應該是一位平易近人、和藹可親，可以成為朋友的好同事（梁玉山，2001）。</li> <li>2. 園所主管必須要是一位有能力的溝通者，他除了要會使用各種方式進行溝通外，尚須培養教職員具有人際溝通的技巧，園所主管和教師學習人際溝通技巧，都將有助於衝突的解決。建立園所良好的人際關係和信任是重要的，只有透過團體歸屬感和團隊合作的精神，園所主管才能創造出一種支持性的氣氛（Sciarra &amp; Dorsey, 2003）。</li> </ol>
促進教師的專業成長	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 江麗莉（1997）指出，所謂幼教老師專業成長，乃指幼教教師在工作生涯中，參與有關增進個人專業知識和技能的自我改善活動，進而在行為、知識、意象、信念或知覺上的持續改變。</li> <li>2. 全美幼兒教育協會（National Association for the Education of Young Children [NAEYC]）1994年提出幼教人員專業成長聲明中，除了前述專業成長階段外，更進一步發表有效專業成長的九項原則，分別為：(1)專業成長是持續不斷的過程。(2)專業成長經驗與結果能奠基在完整的理論與哲學基礎上，此為最有效之構成有系統的課程計畫。(3)專業成長經驗應與教師的背景、經驗、以及其所處的角色情境相互應和。(4)有效的專業成長應結合理論與實務。(5)有效的專業成長經驗提供者，應具備足夠的知識和經驗。(6)有效的專業成長經驗，應強調能激勵學生相互切磋學習的互動為取向。(7)有效的專業成長經驗，應有助於教師形成正向的自我肯定。(8)有效的專業成長經驗，應提供應用和省思的機會，並安排教師參與教學觀摩，並從觀摩中獲得回饋。(9)學生和專業人士應該參與專業成長課程的規劃和籌備。</li> <li>3. 吳珮瓏（2004）從課程轉型的觀點，談論園長可以利用其行政管理的職權，來要求老師增進專業知能。除了參加研討會、教學觀摩、實地參觀、或請學者專家到園所指導……等方式外，園長更應與每位老師不定期的進行懇談，以瞭解老師對於課程的實施、概念，或是園長對老師的想法理解多少，藉此提供老師實質的專業成長管道。園長對於教師們專業資訊上的獲得影響很大，尤其是對於專業訓練缺乏的老師更具有深遠之影響（引自孫立葳，2001）。</li> <li>4. Katz（1972/2002）將幼教老師的成長分為四個階段，而每個階段皆有訓練需求，分別為：第一階段為「求生階段」（the survival stage），此為老師任教的第一年，老師所關心的問題，是能否克服當前的困難，繼續勝任教學的工作，訓練需求在於現場支援與技術協助。第二階段是「強化階段」（the consolidation stage），教師有能力整理過去的教學經驗，並規劃未來所面對的困難與需要學習的技能。此階段中，教師將能瞭解、分辨及處理特殊行為或有問題的幼兒，訓練需求在於現場協助、與專家接觸、同事與顧問的建議。第三個階段稱為「求新階段」（the renewal stage），這是教師教學生涯的三、四年後，教師對相同的教學感到厭倦，並且開始探索更新的教學法，以充實教學內容。他們也喜歡和其他園所的教师交換心得與經驗，此階段的訓練需求在於研習會、專業團體、專業刊物、影片、教學觀摩。最後一個階段稱為「成熟階段」（the maturity stage），此階段的教師肯定自己的能力及角色，並以擔任幼兒的教師為榮。此外，教師有更多的見解去探索更高層次的問題，此階段的訓練需求為座談會、大學及研究所進修、書籍、專業刊物、專題演講。</li> </ol>

資料來源：本研究整理。

## 肆、教學領導行為之研究工具分析

目前有關教學領導行為的研究工具，大多以研究者自編之問卷為主，一般問卷經過因素分析與信度考驗，故具有良好之效度與信度。教學領導之研究工具繁多不可數，以下僅介紹本研究主要參考之量表，其他教學領導行為研究工具彙整如表 2-9。

### 一、教學領導行為研究工具介紹

以下介紹蔡淑苓（1989）、黃素華（1997）、趙廣林（1996）、李安明（1997）、張碧娟（1999）及黃錫隆（2004）之教學領導行為研究工具。

#### （一）蔡淑苓（1989）之「托兒所所長領導行為描述問卷」

本問卷主要參考 Halpin 和 Coons(1957)所發展之「領導者行為描述問卷」(LBDQ)，將領導分為「關懷」與「倡導」兩個因素。經預試、項目分析、因素分析、信度考驗，編製而成。本問卷之信度(Cronbach's  $\alpha$  係數為.9219-.9557)與效度(解釋總變異量 56.6%)良好。本研究主要參考本問卷之題目編訂。

#### （二）黃素華（1997）「幼兒園園長領導行為描述問卷」

本量表係參考Halpin和Coons（1957）所發展之「領導行為描述問卷」（LBDQ），並參酌國內有關教學領導行為之調查工具（蔡培村，1980；王慧敏，1988；蔡淑苓，1989；王振鴻，1989；蔡進雄，1993）編製而成。本問卷之信度(Cronbach's  $\alpha$ 係數為.8504-.9548)與效度（可解釋總變異量53.1%–78.8%）良好。

#### （三）趙廣林（1996）之「國民小學校長教學領導行為調查問卷」

本量表係參考國內有關教學領導行為之調查工具（許勝雄，1974；鄭進丁，1986；楊百世，1989；陳鎮塗，1989；魯先華，1994），及參酌國外學者Andrews和Smith（1989）的「零基工作分析問卷」（Zero-Based Job Analysis Questionnaire）編製而成。本問卷之信度（Cronbach's  $\alpha$ 係數為.95）與效度（可解釋總變異量63.7%）良好。

#### （四）李安明（1997）之「國民小學校長教學領導行為調查問卷」

本量表係參考Hallinger於1984年所發展之「校長教學管理等級量表」（The Principal Instructional Management Rating Scale [PIMRS]）、Larsen 於1987年發展之「教學領導行為問卷」（Instructional Leadership Behavior Questionnaire）及參考Murphy 於1990年提出的校長教學領導架構編製而成。本問卷之信度（Cronbach's  $\alpha$ 係數達.9347）與效度（可解釋總變異量現況為65.03%，期望為66.65%）良好。

### (五) 張碧娟 (1999) 之「校長教學領導量表」

本量表係參考Hallinger (1984) 所發展之「校長教學管理等級量表」、Maehr和Ames於1988年發展出的「教學領導量表」(Instructional Leadership Inventory)，以及Antonia於1988年發展出的「教學領導實務量表」(Profile of Instructional Leadership Practices Questionnaire)，並參酌國內有關教學領導行為之調查工具(魯先華, 1994; 趙廣林, 1996; 張慈娟, 1997; 李安明, 1997) 編製而成。本問卷之信度(Cronbach's  $\alpha$ 係數為.8504-.9548) 與效度(可解釋總變異量53.1%-78.8%) 良好。

### (六) 黃錫隆 (2004) 之「校長教學領導調查問卷」

黃錫隆(2004) 以PIMRS的內涵建構該研究之六個教學領導行為層面。其量表係以張碧娟(1999) 歸納發展的校長教學領導架構為藍本，並參酌國內有關教學領導行為之調查工具(趙廣林, 1996; 李安明, 1997; 蔡秀媛, 1998; 楊振昇, 1999; 張慈娟, 1997; 謝建成, 2000) 編製而成。本問卷之信度(Cronbach's  $\alpha$ 係數達.96) 與效度(可解釋總變異量66.644%) 良好。

表 2-9 教學領導行為研究工具與內容彙整表

研究者	年代	施測對象	工具名稱	內容要素	量表作答方式
趙廣林	1996	高屏縣市的國民小學校長、主任、組長、教師共 945 名	自編之「國民小學校長教學領導行為調查問卷」	教學領導	李克特氏量表
李安明	1997	135 名校長及 2,212 名專任教師	自編之「國民小學校長教學領導行為調查問卷」	教學領導	李克特氏量表
張慈娟	1997	桃園縣、新竹縣、新竹市、苗栗縣 65 名校長與 736 名教師	自編之「國民小學學校狀況調查問卷」	教學領導 學校效能	李克特氏量表
蔡秀媛	1998	臺北市公立國民小學 140 名校長	自編之「國民小學校長教學領導行為」調查問卷	教學領導	李克特氏量表
李玉林	2001	桃園縣國民小學校長 158 名及教師 781 名	自編之「桃園縣國小校長教學領導調查問卷」	教學領導	李克特氏量表
歐曉玟	2001	彰化縣國民小學 719 名教師及 12 名校長	自編之「國民小學校長教學領導調查問卷」	教學領導	李克特氏量表
鮑世青	2001	臺北縣、桃園縣、新竹縣、新竹市、苗栗縣公立國民小學 148 名校長與 1,385 名教師	自編之「國民小學校長與教師對校長教學領導行為知覺度調查問卷」	教學領導	李克特氏量表

續後頁

接前頁

研究者	年代	施測對象	工具名稱	內容要素	量表作答方式
謝建成	2001	臺北縣國民小學 89 名校長、80 名主任及 1,199 名教師	自編之「臺北縣國民小學學校狀況調查問卷」，包括「校長教學領導量表」和「教師專業成長量表」	教學領導 教師專業成長	李克特氏量表
吳雨錫	2002	南投縣、臺中縣、臺中市之教師共 849 名	自編之「國民小學學校狀況調查問卷」	教學領導 教師專業成長	李克特氏量表
王有煌	2003	彰化縣國民小學之教育人員共 608 名	自編之「國民小學校長教學領導行為與教師專業成長調查問卷」	教學領導 教師專業成長	李克特氏量表
涂文雪	2003	臺中市、臺中縣、彰化縣、及南投縣之國中教育人員共 647 名	自編之「國民中學校長與教務主任教學領導調查問卷」	教學領導	李克特氏量表
蔡呈譽	2003	國民中學 723 名教師	自編「國民中學校長教學領導行為調查問卷」	教學領導	李克特氏量表
羅新炎	2003	國民中學 768 名教師	自編「校長教學領導行為調查問卷」及「九年一貫課程實施調查問卷」	教學領導	李克特氏量表
曾增福	2004	桃園縣公立國民中學校長、主任、組長、導師、專任老師共 908 名	自編之「國民中學校長教學領導調查問卷」及「國民中學學校效能量表」	教學領導 學校效能	李克特氏量表
黃錫隆	2004	臺北縣國民小學校長及教師共 817 名	自編之「校長教學領導調查問卷」	教學領導	李克特氏量表

資料來源：本研究整理。

## 二、教學領導行為研究工具之分析

以下歸納教學領導行為研究工具之發現：

- (一) 研究對象主要是以中小學校長和教師為主。其中又以教師對校長教學領導知覺研究居多。陳慧敏（2003）認為知覺是指根據多種感覺，包含當時的心情、期盼以及過去的經驗與學得的知識等所獲得資料而做的感覺統合，是一種帶有相當成分的主觀意識與主觀解釋的心理反應。因此，教師對校長教學領導知覺研究，難免因教師本身之主觀而影響研究的客觀與限制。
- (二) 目前學者進行教學領導研究時，多以量化進行，質化為輔。研究工具多為研究者自編的量表，且以 Hallinger（1984）所發展之「校長教學管理等級量表」做為研究工具發展之參考。填答方式以評分（rating）量表式之類別量表為主，其中又以李克特氏量表之「評分加總」（summated rating scale）之計分方式居多。



## 第二節 幼托園所教師教學效能研究分析

本節旨在探討幼托園所教師教學效能相關研究，以下針對教師教學效能的重要性、幼托園所教師教學效能之意義及內涵、幼托園所教師教學效能之相關研究及教師教學效能之研究工具，做概略地探討與分析。

### 壹、教師教學效能的重要性

本研究從三方面探討教師教學效能的重要性，分別為「教學效能之提昇乃幼托園所教師的重要職責」、「教師教學效能為幼托園所品質之重要指標」、「教師教學效能與幼兒學習成效相關」。

#### 一、教學效能之提昇乃幼托園所教師的重要職責

教師是教學活動之主導者，相較於園所其他人而言，教師在教學過程，扮演極為顯著之角色，教學品質之良窳、教學效能的提昇，與其有密切之相關。李映萱（2003）的研究指出，雖然幼教老師教學權責轉移，但其教師角色仍不容忽視。再者，「教學」乃教師主要的工作，教師依據自身之專業知識，擬定教學目標並據以進行教學活動，在教學專業化的基礎下，展現其專業性，並表現於教師的角色行為中。由此可見，提昇教學效能亦就成為幼托園所教師的重要職責。

#### 二、教師教學效能為幼托園所品質之重要指標

幼兒教育日漸受到重視，品質的需求也越來越高，檢視幼托園所品質的指標中，教師教學效能是較常被提及的項目之一，幼兒教育的品質是教師教學效能的反映，教師教學效能的提昇，有助於幼兒教育的進步。張慧玲（2003）在所建構之「幼稚園學校效能指標與權重體系」，更指出「教師能力素質」、「課程與教學」、「幼稚園氣氛」、「幼兒學習與表現」及「園長的領導」等指標之重要性。

聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）於1966年在法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」，會議中決議《關於教師地位之建議書》（recommendation concerning the status of teacher）特別強調教師工作的專業性質，視教學工作為一種專業。教學被視為一種公眾的服務型態，它需要教師的專業知識及特殊技能，而這些都需要持續的努力與研究才能獲得與維持（李國偉，1996；黃坤錦，1992；鍾任琴，1996）。教師被視為是一種專業，而教師教學表現，則是專業的表徵。教師教學歷程中，教師的行為能使學生的學習成就提昇者，即顯示出教師具有較高的教學效能（李隆政，2002）。由此可知，幼托園所教師教學的良窳，是評

估幼托園所品質的重要指標。

邱錦昌（2003）提及具有效能學校的營造，需從學生學習層面、教師教學的層面、學校行政管理經營的層面進行探討，如此方能營造一個效能的校園環境。以上都說出教師教學影響教學成敗，而教學則是學校的品質的指標。

### 三、教師教學效能與幼兒學習成效相關

在幼托園所中，影響幼兒學習成就最重要的關鍵即是教師，許多研究指出教師教學效能與其自身的行為表現或教學行為、學生學習成果有密切關係（郭彩虹，2001；Newmann & Wehlage, 1995）。楊雅真（2004）研究指出，學生學習動機與教師教學效能成正相關。Newmann和Wehlage（1995）在其專書《成功學校的重建》（successful school restructuring），也明確指出學生的學習成就與學校教職員的工作成效有密切關聯。

李映萱（2003）採用參與觀察、訪談、文件檔案，以及研究者札記等方式，探討一位幼稚園教師在建構取向教學中之教師引導。研究藉以瞭解教師如何引導（how）、介入時機（when）、以及為何行之（why）的實踐過程，研究發現影響教師教學之教師本身因素為教師信念及教師專業知識。

教師教學效能的高低，除了展現其本身之教學能力與表現外，另一方面也影響幼兒的學習表現。幼教老師的主要角色任務，即是教導幼兒，而教師教學效能是教師行為影響力的發揮，直接影響幼兒的學習結果，故教師成為影響幼兒學習成敗的關鍵因素之一。

## 貳、幼托園所教師教學效能之意義及內涵分析

教師教學效能研究在美國發展，可溯因於 1930 至 1960 年代左右，主要代表人物為 Wrightstone 和 Beecher 等人（陳木金，1997）。其研究重點在於評估教師在班級教學中的個人特質與教學表現，並據此做為提供教師回饋之用，以觀察法為主要的研究方法，同時根據以往的經驗所選擇出來的觀察行為，做為本身期望與主觀教學效能之判斷標準（王淑怡，2002）；而後轉而偏重班級生活中師生互動關係之研究，此種研究的主要取向在探討教師有效教學對學生學習的重要影響（林進材，2003）。

以下將分別針對國內外學者，對「教師教學效能」的意義及內涵進行分析，以獲得概括性的瞭解，並做為研究架構編擬之理論依據。

### 一、幼托園所教師教學效能之意義

學者對於教師教學效能（Teachers' Teaching Effectiveness）的意義及內涵的看法不盡相同（Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998），此乃因為教學效能是一種學理上的構念（construct），難以界定與衡量。此外，也常因學者研究目的與觀點的不同，而有不同

的闡述。然而，在不同定義，也呈現普遍之看法，一般認為教師教學效能涉及教學的所有任務，且假定其具有相當的穩定性，同時也有改變的可能性（Moore & Esselman, 1994）。

關於教師教學效能的研究，大致從「教師自我效能」（teacher efficacy）和「教師有效教學」（effective teaching）的兩個角度進行探討。前者意指教師知覺教學對學生產生影響的一種主觀判斷與信念；後者則以有效教學為主要論點，認同教學效能應以教師教學為研究重點，講求教師藉由教學中的各項表現，達成教學目標及學生學習成效。

本研究以「教師有效教學」的觀點探討教師教學效能之內涵，因「教師自我效能」是指教師從事教學工作時，對於本身所具備之能力，及對幼兒學習之影響的主觀知覺。主觀判斷自己在教學過程中，有能力影響學生或改變學生學習表現的信念，是否與實際教學表現一致，將因個人而有所異，預期與結果不可得知。茲列述中外學者對「教師教學效能」之定義，彙整如表 2-10：

表 2-10 國內外學者對教師教學效能之定義彙整表

<b>(一) 國內學者對教師教學效能之定義</b>		
<b>學者</b>	<b>年代</b>	<b>教師教學效能之定義</b>
吳清基	1989	有效教學是指一位教師在教學過程中，能重視教學績效，則他必會講求教學方法、熟悉教材，以及激勵關懷學生，以追求最好的教學成效。
吳清山	1992	教學效能是指一個教師在教學工作中，能夠使學生在學習上或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標。
黃政傑	1993	一位高效能的教師，應將所學所知轉化運用在教學實務中，並依教學情境隨時調整與創新，進行行動研究，考驗教學原理和教法的有效性，使自己成為教學知識的開發者。
林海清	1994	教學效能是教師在教學活動中，透過師生互動的歷程，並運用一連串多樣複雜的邏輯的策略行動來完成教學評鑑。
郭明堂	1995	教學效能是指教師在教學中透過師生的互動歷程，依照學生不同特性與學習經驗，運用一連串多樣複雜邏輯的策略，來改變學生的學習行為，達成教育目標，此一活動，能符合教學有效性，即為教學效能。
單文經	1995	有效教學是教師從事教學工作時，能掌握教學四因素：提示、參與、改正回饋、增強的教學效果。並能強調教學提示的品質、學習者的主動參與、及激發學生繼續努力的增強，進行有效的教學。
張鳳珠	1997	教師在任何情境、任何時間下，較一致的教學行為特質，而此一行為特質與教師的教育理念、教師的態度、教學的方法、教材呈現方式、評量與回饋、班級經營等要素有關。
林進材	1999	教師在教室中，透過師生互動的歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，達到教育的預期目標。教學效能通常以教師教學前的思考與決定、教學中的思考與決定、教學後的思考與決定、班級經營、教學策略做為評定的依據。

續後頁

接前頁

學者	年代	教師教學效能之定義
張碧娟	1999	教師為完成教學目標，在教學時所表現出的有效教學行為。並認為教學行為的研究雖然能對教師行為系統化觀察並加以量化，以區分有效能與無效能教師的行為，但偏重於「教師行為」與「學生行為」，較忽略教師特質、素養與知識有關的先存變項（presage variables），同時也未注意到學生的學習經驗及個別差異等情境變項（context variables）。
簡毓玲	2001	教師教學效能乃依一定標準化程序，以成就測驗來評定，以往多以學生成績優劣來評定教學效能。最近漸趨向於以多元化之標準來評定，如教學策略、教學主題呈現、師生互動、教學行為、學習情境、教室管理等。
王淑怡	2002	教師為達成目標，促進學生學習，在教學過程，採用各種教學技巧、方法與策略。
鍾佳穎	2003	教師在教學歷程中，為達成教學目標，所表現出對學生學習有正向影響的教學行為，稱為有效教學行為。包含教學準備、系統呈現教材、教學策略、教學評量及班級經營五個構面。
簡玉琴	2002	教師教學效能是指教師在從事教學工作時，其整體教學活動，能使學生在學習或行為上具有優良的表現，以達成教育目標的能力。雖然教師教學效能能在定義上眾說紛紜，但仍有其普遍的共同觀點。
<b>(二) 國外學者對教師教學效能之定義</b>		
學者	年代	教師教學效能之定義
Good	1979	教師效能即是班級教師在學生標準化成就測驗上得分，能夠產生比預期還要高的能力。
Medley	1982	教師從事教學時，促使學生學習進步，以達到教學目標的結果。
Ryan	1986	教師使學生達到既訂之教育目標或大量進步的結果。
Shulman	1986	教師教學效能包含兩種概念，一種是實用性的（pragmatic）效能；另一種是規範性的（normative）效能。前者是指教師有效的實際教學表現（核心的效能概念），其成果是可以獲致的；後者是指由理論或觀念所導出的有效教學概念（相關或邊陲的效能概念）。
Moneys	1992	良好的教師教學效能應包括：有效授予教材的知識、良好的親師溝通、具備教材組織的能力、具有激勵學習動機的能力、親切的態度以及良好的教師管理技巧。
Borich	1994	教師教學效能是指教師能夠促進有效教與學，包括教學必須是明確性、多樣性、任務取向、全心投入，並能提高學習成功率，以達成教育目標。

資料來源：本研究整理。

綜合上述學者之詮釋，本研究以「教師有效教學」之觀點，將「教師教學效能」定義為：教師在教學活動中，透過師生互動的歷程，運用多樣與複雜的策略，包括：教學計畫、教學策略、教學評量、教學互動、教學內容、班級經營，而達有效之教學，並增進幼兒的學習成效。

## 二、幼托園所教師教學效能之內涵

教師教學效能內涵常因學者不同的研究取向與詮釋而有所異。研究者在探討教師教學效能之內涵時，分別從「教學模式」、「教師的角色」及「教師有效教學行為」等觀點進行教師教學效能內涵之探討，並彙整國內外學者對於教師教學效能所提之向度內涵。

### (一) 以教學模式觀點論之

以下分別從林進材（1999）的「有效教學行為模式」、Medley（1982）的「教學效能結構」及 Kyriacou（1989）的「有效教學基本架構」，探討教師教學效能之內涵。

#### 1. 林進材的有效教學行為模式

林進材（1999）依據對教師有效教學行為的研究及其發現，認為有效教學行為指標，可從「教學前的思考與決定」、「教學反省評鑑與決定」與「教學互動思考與決定」三方面，進行分析比較，如圖 2-5：

林進材（2000）並且認為從有效教學行為的觀點分析教學效能，著重在有效教學應該具備的條件或特徵，教師在教學歷程中，其教學行為應符合哪些要求，或是以哪些標準做為評鑑教學的依據，從教學行為分析教學效能，不僅提供教學評鑑具體客觀的標準，更引導教師反省自身的教學行為，做為修正教學的參考。

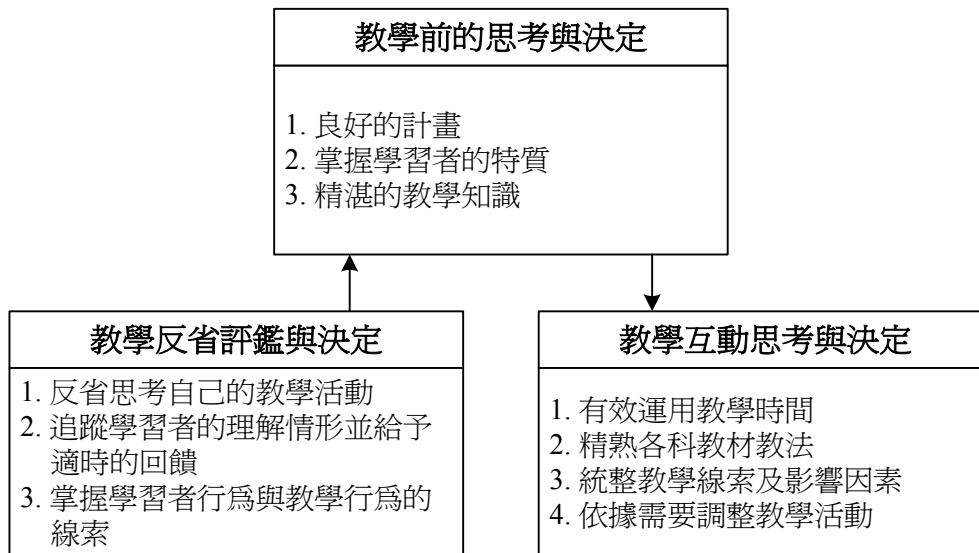


圖2-5 林進材的有效教學行為模式

資料來源：促進教師教學效能的途徑，林進材，1999，**教育實習輔導**，4(4)，48。

## 2. Medley (1982) 的教學效能結構

Medley (1979) 曾經提出教師表現模式分析，認為教師表現是多方面的，其中最主要的來源是教師素養（教師特性、學科知識與教學知識）與外在的教學情境（學校的組織結構）二部分。Medley (1982) 提出的「教學效能結構」（圖2-6），則認為教師效能的研究至少應考慮九個變項，而這些變項彼此間具有相互關係。Medley認為教師效能的評量應以「學生學習成果」為效標，而影響學生學習成效的其他八個變項（編號1-8）也都是影響教師效能的因素，其中編號1-3直接與教師本身有關。教師效能是一綜合概念，包含教師特質、教師能力與教師表現的結果。

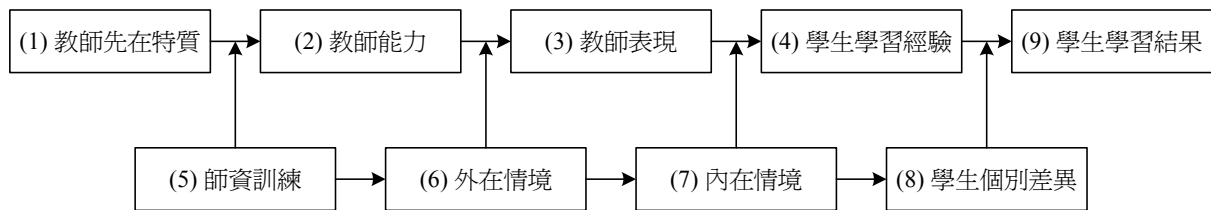


圖2-6 Medley的教學效能結構

資料來源：“Teacher effectiveness,” In H. E. Mitzel (ed), *Encyclopedia of educational Research*, by Medley, 1982, p.1849. New York: The Free.

## 3. Kyriacou 的有效教學基本架構

Kyriacou (1989) 依據 Dunkinm 與 Biddle (1974) 的班級教學模式，提出有效教學基本架構。此基本架構包含內容變項、歷程變項和結果變項，如圖 2-7：

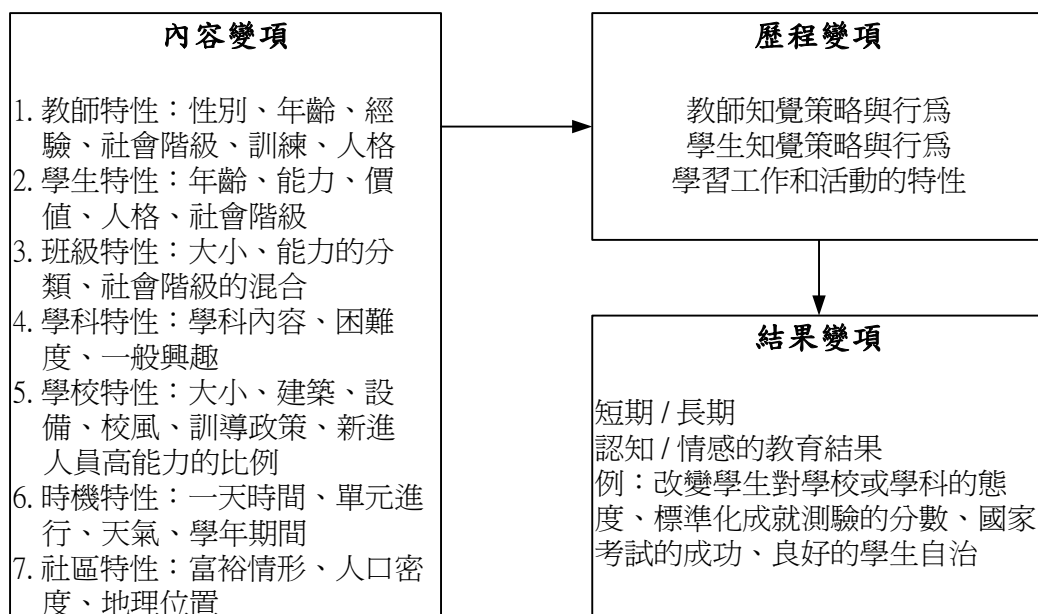


圖 2-7 Kyriacou 的有效教學基本架構

資料來源：“Effective teaching in schools,” by Kyriacou, 1989. Oxford: Basil Blackwell, Ltd.

## (二) 以教師的角色觀點論之

幼教老師和其他教育階段教師的角色 (role of the teacher) 稍有不同，幼兒階段的教學活動沒有固定的教科書，大多透過遊戲來進行，幼教老師的角色乃更生活化、親切、溫暖、及自然地融入幼稚園內的生活 (黃意舒，1991)。以下就各學者所提出之幼兒教師所應扮演的角色做一說明：

林佩蓉、黃意舒 (1991) 將幼教老師的角色界定為：(1)教學角色：包括教學目標、課程設計、教學技巧、環境佈置、教學資源及教學評量。(2)行政角色：包括行政工作、與家長互動、與其他人互動及教師本身修養。(3)尊重幼兒、瞭解幼兒、兒童行為處理、幼稚園輔導、師生互動。

賈美琳 (1992) 針對幼稚園園長 93 名，教師 544 名及家長 424 名，進行幼稚園教師角色之研究。研究發現：受試者對幼稚園教師「學習管理者」之角色期望最高。

王靜珠 (1994) 提出對幼教工作應有之修養，除了學歷外，尚需具備專業精神，把教育當成終身事業，絕不見異思遷，而影響教學效能。此外，亦要有專業修養，除了具備豐富的常識外，更應對所教之科目有專門的特長。

張翠娥 (1994) 指出，幼稚園老師的角色及需具備的能力包括：(1)教師是養護者：教師要能替代親職功能，用愛心、耐心、同理心去照顧幼兒，成為讓幼兒值得信賴的人。(2)教師是教導者：教師要以幼兒為中心，按照幼兒的發展及喜好，來佈置良好的教學環境，提供豐富的教材，運用各種教學資源，來引發幼兒的學習慾望。(3)教師是輔導者：教師是幼兒模仿的對象，故要以自己的言行，做為幼兒的典範，亦師亦友，尊重幼兒，協助幼兒建立良好的人際關係。並透過觀察、家訪及個別輔導方式，協助其社會行為的發展。(4)教師是計劃者與決策者：教師要計劃課程，決定教學內容範圍，選擇運用各種教學資源，並參與學校政策的決定及校規的制定。(5)教師是評估者與督導者：教師是學習的評估者，必須記錄幼兒的學習、發展情形，瞭解兒童的學習狀況，並改進教學。他也可能是督導者，要督導實習教師的教學，舉辦教育講座，使家庭教育與學校配合。

陳伯璋和盧美貴 (1995) 曾提出對開放教室中教師的角色之看法，認為教師必須：(1)安排吸引孩童的學習環境，讓孩童自由探索。並藉此瞭解孩童之個別差異，適時提供協助。(2)教師要隨時幫助學生解決教育中偶發的事件。(3)教師要不斷充實自我以具備更豐富的學識。(4)教師要耐心、鼓勵孩童探索。(5)教師要能提供教材資源，刺激學生學習及思考的領域。(6)協助孩童瞭解自己和學習，幫助孩童更獨立自主。(7)教師要具備更多的熱忱和精力，和孩童打成一片。(8)教師應引導學生如何學習，強調個人之自由學習責任。

Broman (1982) 認為幼教老師的角色，應包括：課程計劃者、目標選擇者、教室管理者、聯絡者、園所的一份子。

Heck 和 Williams (1984/1999) 從社會生態環境的角度看教學環境，並剖析劇變的多元社會裡，教師在總體教育體系下，如何成功的扮演教師角色。其中歸納十一種教師角色，分別為：(1)教師也是人——關懷的角色；(2)教師的同僚角色——鼓勵的角色；(3)教師與家長的配合——互補的角色；(4) 教師是諒解學習者——給予的角色；(5)教師是學習促進者——互動的角色；(6)教師是研究者——實驗的角色；(7)教師是課程發展者——創造的角色；(8)教師是行政人員——計劃的角色；(9)專業入門——胸懷大志的角色；(10)教師是決策者——解決問題的角色；(11)教師是專業領袖——挑戰的角色。

Saracho (1984) 提出幼教老師的角色，分別為：(1)作決定者 (decision maker)：幼教老師必須對教學計畫、教材選擇及教學實施，不斷作決定，即便是暫時性的決定。幼教老師扮演作決定者的角色，同時也要對教室組織、課程計畫、與幼兒相處之道、活動中使用的教材、適宜的教學法與活動、教學職務、教學責任、教學功能、研究技術、蒐集幼兒資料.....等等進行決定。(2)教學組織者 (organizer of instruction)：依據計畫決定教學實施程序、教材、設備、與人互動，進而達成教育目標。(3)課程設計者：依據幼教理論與實務，發展適合幼兒的課程，學習內容適合個別差異，並且會使用不同的教學策略，依據幼兒的需求，決定目標、教材、設備、內容、統整活動。(4)學習管理者 (manager of learning)：幼教老師須創造生動的學習環境，以協助幼兒學習並獲得有趣的學習經驗。同時也要會計畫、實施、引導幼兒學習，懂得建立工作常規、呈現教材教具、提供教室陳設、給予選擇的機會、設計及實施活動轉移。(5)幼兒需求的診斷者 (diagnostician)：幼教老師須懂得判斷幼兒的成熟階段、學習成就、診斷幼兒的行為、應用評量方法，以協助幼兒獲得成功經驗。(6)諮詢顧問 (counselor/ advisor)：幼教老師會運用不同的互動方式，幫助幼兒作決定、促進幼兒創造成長及自我實現。經由與幼兒的互動，提供照顧、情緒支持、輔導及教學。

Gordon 和 Browne (1985) 將幼教老師的角色區分為教室內及教室外，教室內的角色有：與幼兒互動、教室經營、建立氣氛，而教室外的角色有：紙上作業（課程設計或評量記錄）、參與會議、其他角色（搜集教具、親師溝通）（引自黃意舒，1994）。

幼托園所教師角色的探討，說明了幼教老師之任務與工作。同時綜合上述學者對幼托園所教師角色之看法與分類，將幼托園所教師角色分界定為：教學角色、行政角色、關係角色，每一個角色包含著幼教老師所應扮演之角色育行為內涵，茲列表如 2-11 所示。



表 2-11 幼托園所教師之角色與實際內涵彙整表

教師角色		實際內涵
教學角色	專業素養者	幼教老師是專業的從業者 (facility member)，將本身的專業知能，踐行於園中。
	教學計畫者	幼教老師須具備教學計畫的工作，規劃近程與長程目標，引導幼兒進行有意義的學習，進而達成教育目標。
	課程設計者	幼教老師會依據幼兒的個別差異、進行適宜性課程之設計、決定教學目標、選擇教材內容。
	學習評量者	對於幼兒的學習進行多元評量，評量應兼顧過程與結果，掌握評量重點，同時也應涵蓋認知、情意、動作技能三大領域，最後根據評量結果改進教學歷程。
	研究者	幼教老師需在主動教學或參與活動中，學習研究及發展教學活動的方式，在實際教學的場域，進行相關研究。Heck 和 Williams (1984/1999) 更指出教師要把教室當實驗室，實驗室的教室能提供各種有關學生行為之資料以供收集，資料包括學生會議、學生寫作、學生互動的本質及特性、小組討論、與家長會議等。
	教導者	幼教老師應引導與教導幼兒適合該年齡發展的任務，進而適時幫助幼兒學習、成長。
管理角色	課室管理者	懂得組織課室，包括桌椅擺設、環境佈置，以及班級秩序之管理。
	事務管理者	幼教老師必要時，需處理有關文書處理、檔案管理、物品管理、安全管理、出納管理，甚至財產管理等事項，故幼教老師同時也扮演事務管理者之角色。
	行政工作者	幼教老師必須具備處理園所行政工作之技能，包括：教學、保育、總務.....等工作，必要時給予園方人力的支援，或是兼任職務工作。
關係角色	行為處理者	對於幼兒不適當行為，給予教導並協助改善。
	關懷者	幼教老師要懂得尊重幼兒、瞭解幼兒、與幼兒聊天，必要時給予輔導。平日，更應關心、親近幼兒並提供其情緒、社會性支持，扮演一位「褓姆」的角色。Cartwright(1999)在《好的幼教老師需具備那些條件?》(what makes good early childhood teachers?)一文中，提出優秀幼教老師要能夠尊重幼兒為獨特的個體，並且對他們表達適當的關懷。同時給予幼兒無條件的關愛 (unconditional caring)，能瞭解幼兒非常需要關懷與注意。因此，也願意傾聽並且支持幼兒的學習與成長。此外，更指出幼教老師必須具備抽離能力 (detachment)，以同理心對待幼兒。
	聯絡溝通者	幼教老師需要與園所、家長進行聯絡與溝通，聯絡方面包括告知家長園所動態及幼兒事件；有緊急事件時，扮演聯繫園所與家長的橋樑。溝通方面則需要與園所主管、教職員、家長，從事教學理念、事件處理等交流。
	診斷照顧者	幼教老師除了具備專業知能以外，更應具備幼兒發展與保育、幼教保健相關知識，對於幼兒意外狀況，瞭解原因並進行處理。記錄幼兒的成長、診斷幼兒的行為，並展開觀察、記錄、評估與改善。
	公共關係者	幼教老師對內要與園所主管、教職員及幼兒，維持良好關係；對外要與家長、社區成員維繫良好互動。

資料來源：本研究整理。

### (三) 以教師有效教學行為的觀點論之

以下從教師有效教學行為之觀點，進行教師教學效能內涵之探討，並彙整如表 2-12：

李俊湖（1992）在國小教師專業成長與教學效能關係之研究中，歸納出教師教學效能的內涵包括：(1)計畫策略：熟悉教材、統整學科、清楚教學目標、瞭解學生特質、教學設計彈性有變化。(2)教學策略：增加學生參與、教學過程流暢有效率、教學結構化及邏輯化、教師能自行轉化教學內容、重視個別差異。(3)評鑑活動：即時回饋、增強、評量、教學反省，和練習、複習及提供後設認知策略。(4)管理活動：教師期望、學習氣氛、預期問題即時處理、督導學生進步、教室管理。

林海清（1994）認為有效教學的內涵包括：(1)教學計畫：教師清楚教學目標，熟悉教材，統整學科內容，瞭解學生特質，設計有彈性變化的教學。(2)教學策略：鼓勵學生主動參與，激勵學生自動，依據個別差異，變化教學方法，教學富結構性及邏輯性，且過程流暢有效率。(3)教學評鑑：即時回饋，適時增強，運用形成性評量，多元方式評量以促進學生學習成就感，提供後設認知策略，對教學加以思考及反省。(4)教學氣氛：透過師生互動創造良好的學習氣氛，建立合理的教師期望，預期問題的及時處理，加強師生溝通，建立互信、真誠、尊重的關係。

葉振學（1996）將教師教學效能歸納為教師教材教法、教師專業服務精神、教師教學評量、教師研究進修、教師班級經營、教師輔導能力。

陳木金（1997）將國小教師教學效能分為六個層面，分別包括：教學自我效能訓練、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好的班級氣氛。並歸納國內外學者的看法，提出五項可以做為判斷教師有效教學的教師行為依據，分別為：明確性、多樣性、任務取向、全心投入、提高學習成功比例。

詹志禹（1997）指出好老師應有標準為：瞭解任教的內容、喜歡與學生相處、擅於輔導學生、擅長班級經營、熱愛教學活動、熟悉各種教學方法。

張碧娟（1999）認為教師教學效能包含五個層面：教學計畫準備、系統呈現教材、多元教學策略、善用教學評量、良好學習氣氛。

李新寶（2001）歸納學者對教師教學效能內涵之看法，將教師教學效能內涵分為六個層面，分別為：自我效能、教學計畫、教學內容、教學技術、教學評量、教學互動。

林進材（2000）認為教師教學效能，可從教師自我教學信念、教材組織與運用、教師教學技術、學習時間的運用、師生關係的建立、班級氣氛的營造，六個層面來教師教學效能的重要指標。

邱柏翔（2001）在國民小學教師效能研究中，其教學效能指標包括：教學準備、適性教學、教學技巧、課程設計、多元評量、班級經營。

馮莉雅（2001）依據國內有關教師行為的觀察工具及教師教學效能實證有效之教學行為，並參考專家學者、國中校長及教師的意見看法，編製「教學效能教室觀察表」，其中認為要瞭解教師教學效能，應從學科教學能力及班級經營兩個向度著手。

簡毓玲（2001）綜合學者的看法，歸納有效教學的內涵為：(1)富有友善、溫馨、民主、富創造力、想像力、熱忱、理性、解決問題能力的教師人格特質。(2)教師熟知教學目標，瞭解教學內容、結構、方法。(3)教師選用合宜的教學策略，提昇教學效能。(4)教師瞭解學生的特性、需求。(5)教師與學生產生良性互動，激勵學生熱烈參與學習。(6)選用良好的班級經營技巧、鼓勵技巧。(7)教師能選用多媒體，提昇學生學習興趣及學習效果。

王淑怡（2002）歸納教師教學效能指標，包含教學能力、經營能力等兩大領域；及教學準備、教學技術、教材呈現、溝通技巧、教學評量、班級經營、時間管理、師生關係八大層面，共 48 項指標。

簡玉琴（2002）將「教師教學效能」指標分為：(1)教學計畫；(2)教材內容；(3)教學策略；(4)教學時間；(5)師生關係；(6)班級氣氛；(7)教學評量。

Borich, Kash 和 Kemp（1979）認為有效的教學行為，包括：教師發問技巧、考量全班教學、熟悉教材、讚美學生、彈性、控制情境、良好師生互動、學生投入課程、鼓勵學生發問、講解清楚、維繫學生的專注力、積極回饋。

McCormick（1979）提出有效的教師教學行為，應包括三個領域與十六項具體行為：(1)瞭解教學內容的結構（structure）與本質（substance）：A.瞭解課程目標、B.知道達成教學所需的時間、C.掌握課程轉換的要領、D.教學內容實用化、E.處理教室中的事件。(2)瞭解學生的特性：A.依學生反應修正課程、B.使用適合字詞進行教學、C.依學生程度提問、D.提供適當的困難度。(3)學習原理之運用：A.鼓勵學生設定自我標準、B.營造學習氣氛、C.給予立即之回饋、D.分配時間、E.使用分類與歸納方法、F.教學合乎邏輯。

Haigh 和 Kattern（1984）指出一位有效能的教師，必須具備：(1)瞭解對學生利弊影響的情境，且能敏銳地應用其知識於計畫、教學和評鑑活動。(2)察覺自己與他人對「有效教學」的信念。(3)瞭解並沒有所謂最好的教學方法，任何有意義的情境都能增加學習的可能性。(4)瞭解教師並無法完全控制學生的學習情境。(5)具備敏銳控制各種教學模式的能力，並搜集相關之策略與技巧。(6)瞭解並沒有所謂有效的教學和課程發展的方法，這些都是需要經由實際的活動運用，教師必須負起研究者的角色與任務。

Rosenshine（1983）曾指出有效教學的六個特徵：複習以前所學、適當呈現新教材、引導團體練習、適當回饋和矯正、引導獨立練習、定期複習。Rosenshine（1986）更提出一位有效教師教學具九項特徵：(1)單元開始前，能簡短說明目標。(2)單元開始前，能複習之前所學之內容，並說明學習所須具備的條件。(3)按部就班呈現教材，並使學生

能逐步練習。(4)清楚與詳細的說明與解釋。(5)提供學生練習的機會。(6)提出多元的問題來瞭解學生的學習情形。(7)引導學生最初的練習。(8)提供學生有系統的回饋與矯正。(9)不斷的練習，直到學生能獨立。

Kyriacou (1989) 提出有效教學的基本架構，其中的以「教師知覺策略和行爲」、「學生知覺策略和行爲」及「學習工作和活動的特性」三者為歷程變項，研究教師教學效能。

West (1990) 設計的「德州實習教師教學效能學生知覺表」，共包括兩個層面，其一為「學科教學與環境設計」，包括教學策略、呈現教材、設計學習環境；另一為「班級經營」，包括組織教材與學生、有效利用教學時間、管理學生行爲。West 認為喚起教材有關的先備知識，是一種有效的教學策略，有效能的教師瞭解複習相關的舊教材，以及講解新教材對未來學習的重要性。

Hill (1991) 認為有效教學應掌握五項要素：準備計畫因素、教室管理因素、行爲管理因素、學習的環境因素、促進學習因素。

Marsh (1991) 認為教學效能的內容包括：學習價值、教學熱忱、表達清晰、團體互動、和諧師生關係、課程內容、評量方式、課外指定作業、學習難度等九個向度。

McHaney 和 Impey (1992) 認為教學效能應該包括：課程設計與發展、教學觀念化策略、教學統整化策略、問題解決的策略、課程教材呈現方式、課外作業的指定策略、教學活動經驗的評鑑。

Moneys (1992) 指出教師教學效能，包括：有效的教導教材的知識、有效的師生溝通、良好的教材組織能力、有效激勵學習動機的能力、和藹可親的態度、良好的教室管理技巧。

Borich (1994) 指出有效教師的教學行爲有：稱讚學生、利用學生的觀念、演講提供回饋、問問題。

Tang (1994) 提出四個評鑑教師教學效能的因素，包括：清晰講述教材、回答學生的問題、和藹可親與專業化的對待學生、充份的教學準備。

表2-12 教師教學效能之向度內涵統計表

研究者 \ 向度	年代	教學計畫	教學策略	教學評量	教學準備	教學互動	教學內容	課程設計	班級經營	教學氣氛	時間管理
李俊湖	1992	○	○	○					○		
林海清	1994	○	○	○						○	
葉振學	1996		○	○		○	○		○		
陳木金	1997		○			○	○			○	○
詹志禹	1997		○				○		○	○	
張碧娟	1999	○	○	○			○			○	
李新寶	2001	○	○	○		○	○				
林進材	2001		○				○		○		○
邱柏翔	2001	○	○	○			○	○	○		
馮莉雅	2001		○						○		
簡毓玲	2001	○	○			○	○		○	○	
王淑怡	2002		○	○	○		○		○	○	○
簡玉琴	2002	○	○			○	○		○	○	○
Borich, Kash 和 Kemp	1979		○			○	○		○		
McCormick	1979	○	○			○	○	○	○	○	○
Haigh 和 Kattern	1984	○	○	○							
Rosenshine	1986	○	○	○			○				
Kyriacou	1989	○	○	○			○				
West	1990		○				○	○	○		○
Hill	1991				○				○	○	
Marsh	1991			○	○	○	○		○		
McHaney 和 Impey	1992	○	○	○		○	○	○			
Moneys	1992		○	○		○	○		○		
Tang	1994		○		○	○	○				
<b>統計次數</b>		<b><u>12</u></b>	<b><u>22</u></b>	<b><u>13</u></b>	4	<b><u>11</u></b>	<b><u>19</u></b>	4	<b><u>15</u></b>	9	6

資料來源：本研究整理。

### 三、幼托園所教師教學效能之內涵分析

綜合上述學者之觀點，歸納教師教學效能內涵之發現如下：

- (一) 有效教師教學效能強調「理論」與「實際」兩者之結合，教師必須具備專業知識，並應用於實際的教學現場中，強調教學效能之「結果」。
- (二) 教師教學效能的內涵，大致包含「準備活動」、「發展活動」及「綜合活動」三個歷程。
- (三) 教師教學效能除了強調「效能」的達成以外，更重視師生互動與學習氛圍的營造。
- (四) 教師教學效能的內涵可說是評量教學效能是否達成的指標。
- (五) 教師教學效能的內涵包含「認知」、「技能」與「情意」三方面。

根據表 2-12，專家學者對教師教學效能的看法，得知學者們探討教師教學效能的內涵雖不盡相同，但仍有普遍共同之看法。本研究在教師教學效能之向度內涵歸納後，取其次數較高者，做為本研究教師教學效能之向度，並將其他的次數較低的向度做適當歸類。分別將「教學準備」歸於「教學計畫」向度中；將「課程設計」歸於「教學內容」；將「教學氣氛」與「時間管理」歸於「班級經營」。因此本研究分別獲得「教學計畫」、「教學策略」、「教學評量」、「教學互動」、「教學內容」及「班級經營」六個向度。研究者將依據此六個向度之探討其內涵，將其轉化應用於幼托園所中，茲將各向度的內涵分述如下：

- (一) **教學計畫 (instructional plan)**：教師為有效達到教學目標，能熟悉教材並依據幼兒的個別差異，擬定教學計畫，並妥善做好教學準備。
- (二) **教學策略 (instructional strategy)**：教師在教學過程給予幼兒參與的機會，能適當使用各種教學方法、技術與資源，以增進教學過程流暢有效率，進而達到教學目標。
- (三) **教學評量 (instructional evaluation)**：教師會依據教學目標與教學計畫，適時評量幼兒的學習表現並給予回饋，也能依據評量的結果，調整教學方式。
- (四) **教學互動 (instructional interaction)**：教師能維持和諧的師生關係，並營造良好的教室氣氛。重視幼兒的學習，積極關懷並以和善的態度對待幼兒，以增進學習效果。
- (五) **教學內容 (content of courses)**：教師能瞭解幼兒的學習經驗，並具備良好的教材組織能力。在掌握教學內容明確化，教材呈現系統化等原則下，提供幼兒統整性課程。
- (六) **班級經營 (classroom management)**：教師為達有效教學，促進幼兒學習，透過師生共同規劃、執行所有關於班級事務的一切活動，包括：環境空間之安排、班級氣氛、時間管理、人際關係之建立、班級秩序的維持。

## 參、幼托園所教師教學效能之相關研究分析

有關教師教學效能的相關研究，至今可說是累積相當多的論述與研究，但是以幼托園所教師教學效能為焦點所展開的研究仍略顯不足。因此，在「幼托園所教師教學效能之相關研究分析」的部分，研究者首先歸納整理並分析教師教學效能之相關研究，其次歸納整理並分析幼托園所教師教學效能之向度內涵及相關研究。

### 一、教師教學效能之相關研究分析

國內外探討教師教學效能之研究相當多元與廣泛，研究成果也頗為豐碩。然而由於研究論點及目的之不同，取舍的角度與範圍亦有所異，使得研究結果呈現不同的結論。以下僅就與本研究有關之變項，進行探討與分析。有關「教學領導行為與教師教學效能」兩者相關的研究，則於本章第三節進行探討。

#### (一) 國內外教師教學效能相關研究

以下彙整國內外有關教師教學效能之相關研究，如表 2-13 所示：

表 2-13 教師教學效能相關研究彙整表

1. 國內學者對教師教學效能相關研究			
研究者	年代	研究主題	研究結果
李俊湖	1992	國小教師專業成長與教學效能關係之研究	(1)不同任教年資、學歷及職務在教學效能各層面及整體上均達到顯著差異。(2)不同學校規模、任教地區在教學效能各層面及整體均未顯著。(3)國小教師專業成長的各層面及整體專業成長與教學效能及整體教學效能之間，均達顯著正相關。
林海清	1994	高中教師激勵模式與其工作滿意服務士氣教學效能之研究	(1)激勵模式與高中教師教學效能有關；(2)各變項對教師教學效能具有預測作用。
葉振學	1996	國民小學校長教學視導方式與教師效能關係之研究	(1)校長年齡、服務年資、學歷對教師教學效能有影響。(2)學校班級數對教師教學效能有影響。(2)學校地區、學校歷史對教師效能表現並顯著差異。(3)校長教學視導後，教師在教師效能表現上較好，達顯著水準。
陳木金	1997	國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究	教師之年齡、最高學歷、服務年資、現任職務、學校規模，在教師教學效能，皆能達顯著水準。
簡毓玲	2001	國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究	(1)研究肯定校長的教學視導，可以提昇教師的教學效能。(2)教學視導的意義，宜再徹底釐清，並廣為宣導研習。(3)教學視導確實可以協助教師教得更好、更有信心。唯因宣導不足，培訓太少，時間不允許，以致仍停留在觀望階段。(4)實施教學視導，要有法令依據，完整的制度，充分的人才資源。(5)校長實施教學視導，確實可以喚起老師自省、自覺，進而深入瞭解有效能教學的內涵、方法，因而提昇老師的教學效能。

續後頁

接前頁

研究者	年代	研究主題	研究結果
邱柏翔	2001	國民小學教師效能之研究：以桃園縣為例	(1)教師的效能表現大致具有相當的水準。(2)教師年齡及教學年資的不同對教師教學效能有影響。
江佳茹	2003	國民小學教師專業承諾和教學效能相關之研究	(1)教師專業承諾和教學效能現況趨向高承諾和高效能。(2)教師教學效能大部分趨向高效能，但不同背景變項之教師在教學效能各層面上有所差異。(3)臨界退休年齡之教師其專業承諾和教學效能之現況不昇反降。
鍾佳穎	2003	臺北縣國民小學體育教師效能信念與教學行為之相關研究	(1)體育教師之教師效能信念大致良好，但內控性教學效能高於抗衡性教學效能。(2)體育教師之有效教學行為大致良好。(3)年齡、年資愈高、研究所、體育主修、體育科任、中型學校、專科及研究所、體育系組畢業、近一年參與進修體育相關研習及非師範院校畢業之體育教師，其有效教學行為較高。(4)體育系組、年齡、可預測體育教師之有效教學行為。
楊雅真	2004	國民小學校長領導風格與教師教學效能關聯之探討——以桃園縣國民小學為例	(1)校長與教師均肯定教師教學領導效能。(2)校長領導效能與教師教學效能成正相關。(3)學生學習動機與教師教學效能成正相關。(4)校長轉型領導效能與學生學習動機在教師教學效能上會造成影響但是沒有顯著交互作用。(5)教師年齡和年資會影響教師教學效能，其餘變項差別不大。

## 2. 國外學者對教師教學效能相關研究

研究者	年代	研究主題	研究結果
Reynolds	1989	初任教師的知識基礎	教師必須具備以下專業知識，方能有效達成任務：任教學科的知識；教學理念的知識；學生與學習的知識；班級經營的知識；教學的社會脈絡、政治脈絡、文化背景等知識；特殊幼兒的知識；有關課程的知識；評量的知識；各學科特有的教學知識；閱讀與寫作教學的知識；數學教學的知識；人際溝通、協調合作的知識；有關教師權利與義務之知識。
Moore 和 Esselman	1994	教師效能、學生學業成就與教學氣氛的關係	研究發現：(1)低學業成就的表現，對學校氣氛有決定性的影響，對教師的教學效能有間接的影響。(2)教師知覺教學障礙對教學效能有直接的影響。(3)個人效能對教師的教學效能有直接的影響。(4)教學障礙的知覺、提昇教師教學與課程之決定權、營造積極的學校氣氛等工作場所的因素，對教師效能也有較強的解釋力。
John	1999	學習增進教師效能之研究	研究發現有效的學習應考量學習者的特質包括：認知類型、記憶能力、學習情緒.....等，而教師效能的探討，則應加入教育制度、學校網絡的脈絡中。

資料來源：本研究整理。



## (二) 教師教學效能之相關研究分析

綜合上述學者之觀點，以下歸納教師教學效能相關研究之發現：

1. 有關教師教學效能之研究相當多，但一般學者探討教師教學效能，大多以中小學為研究焦點，以幼托園所為研究對象所展開的研究略顯不足。此外，研究焦點多聚焦在教師自我效能方面之探討。從文獻中，發現學者進行有關教師教學效能相關研究變項時，通常與專業成長、工作滿意、服務士氣、教學視導、領導技巧、班級經營策略、領導風格.....等研究變項進行相關性探討，或是進行影響因素之探討。
2. 依據學者對教師教學效能之研究，大致上包括以下之取向：(1)以「教師教學效能、教學歷程與結果」的研究取向，該取向認為，教師教學效能之高低，將影響教師在教學過程中所採取的教學策略與行為。教師教學效能之高低，對教學結果與學生的學習成敗，有著相當的影響力。(2)以「教師教學效能與情境」的研究取向，林進財（1998）指出教室生態學的研究，提供詮釋教學效能的架構。該取向強調教學的潛在因素，如教室環境、教學環境、學生特質、社會情境等潛在因素，對教師效能均有可能產生某種程度的影響。因此，在探討教師教學效能的成效時，亦應瞭解各種教室生態對教師教學效能表現的影響。(3)以「教師教學效能與其專業知能」的研究取向（Reynolds, 1989），單文經（1999）指出，教師應具備的專業知識包括：A.一般的教育專業知識，如一般的教育知識、教育目的知識、學生身心發展的知識、教育脈絡的知識。B.學科的專業知識包括：教材內容的知識、教材教法的知識、課程的知識。劉淑雯（2003）的研究發現不同的課後托育教師專業能力（活動設計、學習輔導、一般能力、基本素養等層面）、工作滿意（薪資、參與決定、領導、工作環境等層面）在教師教學效能上造成顯著差異。以「教師教學效能與其專業知能」的研究取向可知，教師的專業知能會影響教師教學效能。一位高效能的教師，必須具備足夠的專業知識，如此將有助於教學效能之提昇。
3. 就研究結果整體而言，中小學校長教學領導現況屬於「中上」或「良好」程度（林海清，1994；邱柏翔，2001；江佳茹，2003；鍾佳穎，2003）。
4. 研究結果顯示，受試者對教師教學效能的重要性均表認同（簡毓玲，2001；楊雅真，2004）。
5. 多數研究結果支持，教學領導行為與不同的研究變項之間，呈現正相關及正向預測效果（李俊湖，1992；林海清，1994；楊雅真，2004）。
6. 在教師教學效能與背景變項的差異比較方面，雖然僅探討與本研究有關之變項，但在文獻探討的過程，發現有不少學者從性別的角度進行教學領導行為差異性比較。本研究未探討性別，乃是考量幼托園所以女性居多，進行不同性別的差異性比較時，唯恐

代表性不足而有失研究信度與意義。關於背景變項與教師教學效能之差異比較，研究者彙整如表 2-14 所示。

7. 從表 2-14 可知，學者研究教師教學效能之背景變項的選擇上，大致包括：(1)學校背景變項：學校所處地區、學校規模、學校歷史、班級人數、主管最高學歷、主管年齡、主管年資；(2)教師個人變項：性別、婚姻狀況、教師年齡、教師最高學歷、教師任教年資、擔任行政職務、任教年級，或從學生學習動機.....等變項進行探討。未有學者進行「學校性質」之差異性比較，此現象與教學領導行為相似。從表中亦可發現，對於相同的背景變項的研究結果，其顯著性差異因研究結果而有所異，但大致仍有看法趨中之現象，其中以學校規模、教師年齡、教師最高學歷、教師任教年資，對教學領導行為及或各向度達顯著差異之研究，獲得強力的支持。

表 2-14 背景變項與教師教學效能顯著差異情形之研究結果彙整表

差異程度 變項名稱		教師教學效能達顯著差異	教師教學效能未達顯著差異
學校背景變項	學校所處地區	李俊湖（1992）	葉振學（1996）
	學校性質	無相關研究	無相關研究
	學校歷史		葉振學（1996）
	學校規模	李俊湖（1992）、葉振學（1996） 陳木金（1997）	
	主管最高學歷	葉振學（1996）	
	主管年齡	葉振學（1996）	
	主管年資	葉振學（1996）	
教師個人變項	教師年齡	陳木金（1997）、邱柏翔（2001） 鍾佳穎（2003）、楊雅真（2004）	
	教師最高學歷	李俊湖（1992）、陳木金（1997） 鍾佳穎（2003）	
	教師任教年資	李俊湖（1992）、陳木金（1997） 邱柏翔（2001）、鍾佳穎（2003） 楊雅真（2004）	
	兼任行政職務	李俊湖（1992）、陳木金（1997）	

資料來源：本研究整理。

## 二、幼托園所教師教學效能之相關研究

國內幼托園所探討教師教學效能的研究略缺，此外大多以探討教師信念及教師效能感研究為主（teacher efficacy）（吳璧如，1999；洪玉真，2001；郭彩虹，2001），本研究首先探討與分析幼托園所教師教學效能相關研究，主要針對國內碩士論文進行探討。其次整理與幼托園所中，與本研究所歸納之六個教師教學效能向度之相關文獻，藉此瞭解幼托園所教師教學效能之實際內涵。

### （一）幼托園所教師教學效能之相關研究

國內幼托園所以「教師有效教學」觀點談教師教學效能之研究並不多，因此以下的文獻以「教師自我效能」之觀點居多。並將國內幼托園所教師教學效能之碩士論文，彙整如表 2-15 所示，藉此瞭解目前國內對於幼托園所教師教學效能相關研究的現況與趨勢。

#### 1. 陳婷芳（1995）之「幼稚園教師教育信念與教學行為之研究」

陳婷芳（1995）的研究，主要目的在探討幼稚園教師教育信念與教學行為之關係，以及影響幼稚園教師教育信念、教學行為以及其一致性的因素。本研究以臺北市十所（三所公立，七所私立）幼稚園二十二位教師為研究對象，運用研究者自編之「幼稚園教師教育信念量表」及「幼稚園教師自評教學行為量表」請教師自行填寫，再以「幼稚園教師教學行為觀察量表」實際觀察教師的教學行為，以求進一步瞭解幼稚園教師教育信念與教學行為之關係。研究發現：(1)教師在自評的教育信念與教學行為，偏向開放式教育理念與行為，而在觀察教學行為中，以「配合幼兒需要的課程安排」、「傳統的教學與評量」及「開放的互動」三個向度的得分，落於常態偏開放式行為中。(2)任教年資較資深之教師與任教年資較資淺之教師，在「班級管理與控制」的教育信念上更趨於開放，但是在「配合幼兒需要的課程安排」、「傳統的教學與評量」及「開放互動」的教育信念則沒有差異。(3)私立幼稚園教師在教育信念中，「配合幼兒的課程安排」及「開放互動」兩個向度之開放程度高於公立幼稚園教師，但是在「班級管理與控制」及「傳統的教學與評量」的教育信念上則沒有差異。

#### 2. 洪玉真（2001）之「一位幼稚園教師的教師信念研究」

洪玉真（2001）針對一位公立幼稚園教師的教師信念內涵，協同合作信念內涵，以及轉變的信念內涵與轉變歷程，進行研究。以下說明該研究中教師信念相關研究結果：

##### （1）參與者的教師信念

- A. 教室佈置的信念：個案教師認為教室的情境，要配合不同單元主題，改變教室中的教具、教材，使教室內可以營造此主題單元的情境氣氛。
- B. 課程、教學方面的信念：個案教師相信每位幼兒都具有繪畫的潛能。角落活動教

學，是最佳的個別化教學，可以達到因材施教的教育目標。以看圖說故事的全語文方法，可以有效增進幼兒表達上的能力與創造力。

- C.班級經營的信念：個案教師認為擁抱是一種好的增強方式，以及秩序維持的方式；對於犯錯的幼兒應給予機會改進，不必一蹴可幾。
- D.師生、家長互動的信念：個案教師認為幼兒該有的基本禮貌與課堂上該有的尊重老師行為表現，是不可被忽略的。在與家長互動的信念上，個案教師相信家長是幼兒在學習上最佳的協助者。
- E.教學評量及其他信念：個案教師認為檔案評量扮演著一個課程均衡的檢視者。在其他信念上，個案教師主張「做中學」，認為從同儕分享的過程中可以習得更多的教學經驗。教學工作應該重於行政工作。

## (2) 參與者協同教學的信念

- A.教室佈置的協同教學信念：個案教師重視與搭檔老師之間的相互合作方式。遇到相異理念與觀點時，彼此應積極、主動的提出個人的看法，在過程中應相互的妥協讓步，共同完成新學期的教室佈置。
- B.課程、教學的協同教學信念：個案教師認為老師應扮演全能的角色，若無法扮演全能角色時與搭檔老師之間要相互的截長補短。二位教師所採用的最佳教學方法應該是搭檔的合作方式，但如果理念不同時，為了避免傳達給幼兒分歧的觀念，則適合一人獨自與幼兒互動。
- C.班級經營的協同教學信念：個案教師認為班級是二個老師共有的，所以責任也應該有二位老師共同的承擔。應該要隨時提高敏感度，主動及時補位，幫忙搭檔老師處理手邊過多的事宜。

## (3) 轉變的信念

- A.師生互動方式：個案教師最先認為擁抱只是師生互動的方式，到後來認為擁抱為一種師生間的情感交流，覺得擁抱也是鼓勵與獎勵的增強物。
- B.家長的角色：個案教師之前一直覺得教會幼兒是教師的責任，但是經過一次與家長分享幼兒的學習狀況之後，發現家長對於幼兒在學習上有很大的助長。因此覺得家長也是幼兒學習的協助者。
- C.教學方法：個案教師在這方面的轉變有二，一是從齊頭式的學習標準，轉變為適性教育；二是從形式教學法是最後的學習方式，轉變為實物教學法是幼兒最佳的學習方式。
- D.空間佈置：個案教師先前的教室佈置，是以整體教室空間進行無障礙空間的規劃，從完全沒有角落規劃的概念，到具有清楚的角落規劃概念，認為教室的空間要以幼兒的學習狀態為優先的第一考量。
- E.教師的角色：個案教師自省以前自己不具有高度的敏感度，因而不能夠分擔教室內幼兒的狀況。經由不斷的自我反省，發覺一位好的搭檔老師，應該具備高度的敏感度，才能夠隨時察覺教室的狀況，主動的補位與分擔搭檔的工作量。

### 3. 張璧如（2001）之「幼稚園職前教師效能感的發展及其相關因素之研究」

張璧如（2001）藉由蒐集並分析教師效能感的文獻，經由調查研究，探討幼稚園職前教師效能感的發展及其相關因素。研究發現：(1)幼稚園職前教師的「結果效能感」最佳，個人效能感和教學效能感有待加強。(2)大一的幼稚園職前教師之個人效能感和教學效能感比就讀其他年級者低。(3)幼稚園職前教師的性別並不影響其教師效能感的高低。(4)幼稚園職前教師之教師效能感並不因實地經驗的不同而有所異。(5)具有高任教準備度的幼稚園職前教師，其個人效能感及教學效能感亦高。

### 4. 郭彩虹（2001）之「公立幼稚園教師效能感及其相關因素之研究」

郭彩虹（2001）採用調查研究法與訪談研究法，探討幼稚園教師效能感及其相關影響因素。研究發現：(1)公幼教師之教師效能感有偏高的傾向，其中個人教學效能感高於一般教學效能感。(2)不同教師屬性變項的公立幼稚園教師，其教師效能感有顯著差異。(3)公幼教師之工作特性知覺、社會評價知覺變項與教師效能感間有相關存在。(4)不同工作特性知覺及社會評價知覺的公幼教師，在整體教師效能感與個人教學效能感、一般教學效能感上有顯著的差異。(5)背景變項的任教年資、最高學歷、任教班別，及工作特性知覺變項的技能變化性、工作重要性、工作自主性、工作回饋性以及社會評價知覺變項，對公立幼稚園教師效能感具有預測力。(6)高、低教師效能感之公立幼稚園教師對幼兒、教學、工作態度等看法有差異存在。

### 5. 吳珮瓏（2004）之「幼稚園教師教學信念及其轉變因素之研究」

吳珮瓏（2004）研究旨在瞭解幼稚園教師在進行教學時的教學信念及其轉變，並分析影響幼教師教學信念轉變的因素。以六位公私立幼稚園教師為研究對象，透過深度訪談、相關文件的方式蒐集資料。研究結果發現：(1)幼教師之教學信念為：A.在教學目標的信念上，引發學習興趣，培養幼兒自理、社會互動等基本能力；B.在教學模式的信念上，以幼兒為中心，分別就模式性質實施教學；C.在教學方法的信念上，重實物取向引發學習；D.在教學評量的信念上，透過作品及實際表現瞭解幼兒學習過程的變化；E.在教室情境佈置的信念上，以幼兒作品形成情境，幼兒參與程度不盡相同；F.在常規經營的信念上，以幼兒自發性展現出好的表現為最終目的；G.在幼兒學習的信念上，尊重幼兒之個別差異，不造成學習壓力；H.在幼教師角色的信念上，幼教師扮演保護者、專業者、鼓勵者、溝通者及楷模者的身分；I.在師生互動的信念上，與幼兒親密程度不一，但以賞罰分明為原則。(2)影響幼教師教學信念轉變因素為外在環境、教學經驗、重要他人、其他資訊管道等外在因素，以及個人因素與師資培育及在職進修等內在因素。

表 2-15 幼托園所教師教學效能相關研究彙整表

研究者	年代	研究主題	研究對象	研究工具	研究方法
陳婷芳	1995	幼稚園教師教育信念與教學行為之研究	臺北市 10 所(3 所公立, 7 所私立) 幼稚園 22 位教師	「幼稚園教師教育信念量表」、「幼稚園教師自評教學行為量表」及「幼稚園教師教學行為觀察量表」	調查研究法
洪玉真	2001	一位幼稚園教師的教師信念研究	公立幼稚園教師一名	質性研究法	訪談研究法 文件分析法 觀察法
張璧如	2001	幼稚園職前教師效能感的發展及其相關因素之研究	331 位幼兒教育學系學生及實習教師	自編之「幼稚園職前教師效能感量表」	調查研究法
郭彩虹	2001	公立幼稚園教師效能感及其相關因素之研究	127 所公立幼稚園之教師 354 名	自編之「幼稚園教師效能量表」、「幼稚園教師工作特性知覺量表」及「幼稚園教師社會評價知覺量表」	調查研究法 訪談研究法
吳珮瓏	2004	幼稚園教師教學信念及其轉變因素之研究	6 位公私立幼稚園教師	質性研究法	深度訪談 文件分析法

資料來源：本研究整理。

## (二) 幼托園所教師教學效能之相關研究分析

綜合上述研究，以下歸納幼托園所教師教學效能研究之發現：

1. 國內有關幼托園所教師教學效能之研究，相當缺乏，且相關研究多以「教師自我效能」觀點進行探討（郭彩虹，2001；洪玉真，2001）。此外，過去也有學者（張雁玲，2000）從課程發展之課程決定中發現，教師的個人信念與經驗，為影響教師決定課程計劃的最主要因素，教師對於「課程」的定義、該主題的學科知識，都會影響老師在課程目標、內容、方法的決定。
2. 就研究對象而言，一般針對已立案之幼稚園教師居多。不管是從領導相關研究，或是教師教學效能研究，以托兒所為研究對象者略缺（張瓊云，2000）。
3. 就本研究所蒐集之幼托園所教師教學效能研究，皆屬近幾年之研究，相較過去，可以發現幼托園所以「教師教學效能」為主題的研究，漸漸受到重視。
5. 就研究結果而言，研究發現公幼教師之教師效能感有偏高的傾向，其中個人教學效能感高於一般教學效能感（郭彩虹，2001）。雖然許多研究支持教師教學信念對教師有效行為之影響，然而教師教學信念，是否與其實際行為一致，則是可以深入探討的主題。

### (三) 幼托園所教師教學效能向度內涵及相關研究

本研究歸納幼托園所教師教學效能，共計六個向度，分別為「教學計畫」、「教學策略」、「教學策略」、「教學互動」、「教學內容」及「班級經營」，以下歸納幼托園所教師教學效能之實際內涵及相關研究，彙整如表 2-16。

表 2-16 幼托園所教師教學效能向度之實際內涵及相關研究彙整表

向度名稱	實際內涵及相關研究
教學計畫	楊永青（2003）研究發現，幼稚園教師課程決定程度傾向教師自主作決定，而教師省思能力有待提昇。幼稚園教師課程決定之自主較不受教師個人變項影響，而易受學校環境變項影響。
教學策略	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 陳龍安（2004）從創造思考的認知（敏覺、流暢、變通、獨創、精密）及情意（想像、挑戰、好奇、冒險）等創意教學指標為基礎，並參考幼兒教育的學習領域及目標，編擬幼稚園創造思考教學活動設計。</li> <li>2. 蔡淑苓（2003）認為幼兒最好的學習方式，是以操作熟悉的物體，建立具體的觀念，透過實作的過程活動，讓幼兒發現自己的概念和原則。</li> </ol>
教學評量	陳姿蘭（2001）以「錄音」、「文件蒐集」、「訪談」等方式，探討幼稚園老師瞭解及實施卷宗評量的歷程、在實施上空礙難行之處與解決方法以及實施的成果。研究發現，卷宗評量可以解決教師改善大部分原有評量的需求。教師成功實施卷宗評量的條件為：(1)教師要先有改革的動機；(2)重視教師關鍵地位；(3)預作充分準備；(4)合理的期待；(5)給予支持與輔導的機會。該研究也發現卷宗達到以下之功能：「展現幼兒進步與成長的情形」、「讓幼兒參與評量」並「與自己比較」、「展現幼兒的最佳能力與獨特特質」、「提供質性資料」以及「反映老師的教學與教室活動」的功能。
教學互動	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 師生關係是一種必須重視的教育要素。教師的社會角色地位，決定了他可以創造促進師生間交往的情感氣氛和機會，可以對學生有較大的影響作用。從社會心理學的角度，教師的身上具有五種社會影響力量，制約著師生間的人際關係：(1)專長力量：主要指教師的知識水平和教育、教學能力水平。(2)吸引力量：教師性格、品德、情感等，能對學生產生巨大的吸引力。(3)法統力量：指社會賦予教師的職務、地位和相應的權力。(4)獎賞力量：教師對學生進行表揚、贊賞、獎勵，施以影響力。(5)強制力量：教師對學生控制、命令、給壓力、懲罰，施加影響（裴娣娜、吳國珍，2000）。</li> <li>2. 全美幼兒教育協會（NAEYC）在「發展合宜教學」（developmentally appropriate practices）的指標中，強調正向與溫暖之師生關係，對幼兒園之品質亦具有非常重要之影響。由此可知，幼兒與教師正向和穩定的關係，乃幼兒園品質的保障基礎（孫立葳，2000）。</li> </ol>

續後頁

向度名稱	相關文獻
教學內容	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 黃意舒(1986)研究建議,幼稚園課程設計應考慮原理原則的應用及評價的工作。並建議幼教研究機構成立「幼稚園課程諮詢中心」、「教材搜集中心」,以協助幼稚園的課程設計,並積極從事幼稚園課程研究工作。</li> <li>2. 幼稚園課程標準(民76)規定幼兒課程活動應包括:健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識等六大領域。坊間眾多談論此六大領域的相關書籍,立論皆以幼兒為主體,展開內容及實施內涵。</li> <li>3. Shulman(1987)以個案研究法分析教師實際之教學內涵,包括:學科內容知識、一般性的教學知識、配合學科特質的教學知識、瞭解學習者特質的知識、對教學情境的知識、有關教學目標的知識。</li> <li>4. 幼兒的教學內容,應以統整性課程為主,各領域統合兼重,包括:社會與情緒發展、語文發展、認知發展、體能發展、審美觀發展(周淑惠,2002)。</li> <li>5. 研究發現,幼托園所教師在進行不同教學課程時,活動進行的方式亦有所異。張雁玲(2000)從幼托園所教師進行「關係」、「生命」及「植物」三個不同主題課程的發展決定過程中,將之分為三種不同型態。「關係」主題是在課程的開始之前,事先決定出課程的完整內涵與組織架構,包括目標、內容、方法與評量,以及整個課程實施的進度與流程,然後將之運用到實際教學當中;而「生命」主題是在只有一個簡單、粗略的課程架構之下,就直接運用在實際教學中,然後隨著教學過程逐步決定出課程的內涵與組織架構;而「植物」主題是在事前先決定出課程的內涵與組織架構,不過卻不做進度與流程的安排,而在實際教學過程當中,依據各種學生狀況、或是各種情境決定。</li> <li>6. 王慧玲(2002)的研究中指出,幼稚園課程內容多是由教師自編教案,或是選購坊間出版社所編製的教材為主。教材內容經常使用兒歌來引導教學活動或是延伸單元和主題。</li> <li>7. 近年來幼兒教育課程的趨勢與革新,強調幼兒的學習必須結合「學校—家庭—社區」三者的關係,在課程上也出現了教保合一的新趨勢,學習方面則強調語文學習與讀寫萌發(emergent literacy)(Olivia &amp; Bernard, 2003)。</li> <li>8. 盧美貴和莊貞銀(2004)指出幼兒常識教學應包括社會、自然與數概念,應與幼兒的生活或各項活動,是在自然環境與社會環境中進行。</li> <li>9. 張渝役(2004)認為幼兒皆可接受音樂之教學活動,要注意因材施教。教師與家長們致力於教導發展較慢的幼兒的同時,也要發掘有天賦有才能與潛力的幼兒,雕琢最上等可造之材。</li> </ol>

續後頁



向度名稱	相關文獻
班級經營	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 谷瑞勉（1999）將幼稚園班級經營定義為：「不只是掌控秩序或管理行為，使老師能順利有效的進行教學活動而已，更要藉著對幼兒的充分瞭解、不斷反省修正和與人互動，妥善規劃環境及課程等各方面，引發積極的教與學的關係，並促進幼兒行為、學習、心理和人格的健全成長與發展。」</li> <li>2. 谷瑞勉（1999）在其專書《幼稚園班級經營——反思性教師的思考與行動》一書中，提到幼兒的道德與社會發展；認知與學習發展；人格與氣質發展；產程、基因與家庭教育；性別異常與生理發展等幼兒特性，都會影響到教師的班級經營。此外，更提及：(1)開學初的班級經營，必須做好行政工作與環境準備；建立師生關係；規則的種類、內容、訂定與實施；設備使用與活動程序。(2)在課程活動的指導方面，必須安排不同類型的課程活動；把握學習動機、團體指導和流程轉換。(3)在時間管理方面，則必須注重整體時間的應用，例如：一般活動與作息的安排；計劃教學與處理行政的時間；特殊活動與才藝課程的統整安排；以及注重一天中的時間運用，其中又包括：建立行事慣例；活動前充分準備、準確運用時間；順利轉換活動。(4)環境空間安排，則需要助意教室內外環境空間與設備材料的安排，以及營造教室小空間。</li> <li>3. 許靜茹（2002）以「幼稚園班級經營量表」及「幼稚園教師思考量表」為工具，對 175 位臺北縣私立幼稚園教師進行研究。研究發現幼稚園班級經營與教師省思能力，因年齡、年資、學歷而有所異。</li> <li>4. 當幼教老師接到一個新班級，為了使園方的教育目標、教學活動能夠順利的進行，並讓幼兒能愉快的學習各種課程和適應團體生活，教師必須將班級的人、事、物、時、空間.....等，做一個妥善的安排、規劃與維護，此做法與策略即是「班級經營」（張淑惠、張君妍，2002）。</li> <li>5. 張淑惠和張君妍（2002）認為幼托園所在班級經營的內容，包括：教學經營、學習指導、生活指導、環境經營、教育諮詢、團體配合、家庭聯絡、班級經營、資源獲得.....等。</li> <li>6. 林亮吟（2004）以自編之「幼稚園教師處理幼兒人際衝突之調查問卷」為研究工具，探討幼稚園教師處理幼兒人際衝突之因應策略、衝突處理與預防衝突的做法。研究發現：幼稚園教師處理幼兒人際衝突時，較常使用「交涉調解」與「問題解決」策略，較少使用「間接介入」與「權威仲裁」策略。研究也發現，幼稚園教師在預防幼兒人際衝突的做法上，最常運用「加強常規管理與信念教育」。</li> </ol>

資料來源：本研究整理。

## 肆、教師教學效能之研究工具分析

目前有關教師教學效能的研究工具，大多以研究者自編之問卷為主，問卷經過因素分析與信度考驗，故具有良好之效度與信度。因教師教學效能之研究工具繁多不可數，以下僅介紹本研究主要參考之量表，其他有關教師教學效能之研究工具（本研究對於學者所編製之教師教學效能研究工具，僅參考與「教師有效教學」之內容）則彙整如表 2-17。

### 一、教師教學效能研究工具介紹

以下介紹陳木金（1997）、張碧娟（1999）、李新寶（2001）及簡玉琴（2002）之教師教學效能為研究工具。

#### （一）陳木金（1997）之「國民小學教學效能量表」

本量表係依據 Boric（1986）「有效教學的觀察技巧」(Observation Skills for Effective Teaching) 一書之觀點，及其他教學效能測量問卷編製而成，本量表分為「教師自我效能」及「教師有效教學」二個層面，包含六個分量表。他五個層面，分別為：「教學自我效能信念」、「系統呈現教材內容」、「多元有效教學技術」、「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「營造良好班級氣氛」，其中所包括之「教學自我效能信念」層面內涵，不在本研究探討範圍內。五個層面之信度（Cronbach's  $\alpha$  係數分別達 .9219、.9207、.9147、.8880、.9355）與效度（解釋總變異量分別為 64.4%、60.6%、62.9%、56.7%、69.1%）良好。

#### （一）張碧娟（1999）之「教師教學效能量表」

本量表係參考李珀（1996）所發展之「有效能教學視導規準量表」、林海清（1994）編製之「高中教師教學效能量表」、陳木金（1997）編製之「教師教學效能檢核表」及張德銳等人發展之「國民小學教師評鑑規準」，並依學校之實際情形編製而成。本量表共包含五個層面，其中所包括「教學計畫準備」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」、「良好學習氣氛」。五個層面之信度（Cronbach's  $\alpha$  係數分別達 .8115、.9175、.8926、.8610、.8957）與效度（解釋總變異量分別為 50.7%、63.4%、58.0%、54.0%、58.2%）良好。

#### （二）李新寶（2001）之「國民小學教師教學效能量表」

本量表係參考李珀（1996）所發展之「有效能教學視導規準量表」、林海清（1994）編製之「高中教師教學效能量表」、陳木金（1997）編製之「教師教學效能檢核表」、張俊紳（1997）編製之「國民小學教師教學意見（教學信念）問卷」、張碧娟（1999）編製之「教師教學效能量表」編製而成。本量表共包含六個層面，其他五個層面，分別為：「自我效能」、「教學計畫」、「教學內容」、「教學技術」、「教學評量」、「教學互動」，其中所包括之「自我效能」層面內涵，不在本研究所探討範圍內，五個層面之信度（Cronbach's  $\alpha$  係數分別達 .8906、.9129、.9176、.8899、.9147）與效度（解釋總變異量分別為 68.577%、73.326%、73.693%、69.086%、74.433%）良好。

### (三) 簡玉琴 (2002) 之國民小學教師自我效能與教學效能之分量表——「國民小學教師教學效能量表」

本量表以陳木金 (1997) 教師教學效能分類做為主要架構，此外，並參酌國內有關教學領導行為之調查工具 (林海清, 1994; 陳木金, 1997; 張碧娟, 1999; 陳清溪, 2000; 蔡麗華, 2001) 編製而成。本量表共包含七個層面，分別為：「教學計畫」、「教學內容」、「教學策略」、「教學時間」、「師生關係」、「班級氣氛」、「教學評量」，七個層面之信度 (Cronbach's  $\alpha$  係數分別為 .8550、.8599、.8586、.8241、.8189、.8473、.8387，而「總量表」之 Cronbach  $\alpha$  係數達 .9618) 與效度 (解釋總變異量分別為 64.66%、64.94%、64.40%、58.80%、58.86%、62.94%、61.14%) 良好。

表 2-17 教師教學效能研究工具與內容彙整表

研究者	年代	施測對象	工具名稱	內容要素	量表作答方式
李俊湖	1992	臺灣地區122所公立國小1,320位教師	自編「教學效能量表」	專業成長 教學效能	李克特式量表
林海清	1994	臺、澎、金馬地區152所高級中學1,580名位教師	自編「高中教師教學效能量表」	激勵模式 工作滿意 服務士氣 教學效能	李克特式量表
葉振學	1996	雲林縣、嘉義縣市、臺南縣市等五縣市公立國小教師 816 名	自編「國民小學校長教學視導方式問卷」及「國民小學教師效能問卷」	教學視導方式 教師效能	李克特式量表
馮莉雅	2001	國中教師 395 名	自編「國中教師效能感量表」	教師效能感	李克特式量表
簡玉琴	2002	桃園縣公立國小教師 443 名	自編「國民小學教師自我效能與教學效能」調查問卷，包括「國民小學教師自我效能量表」及「國民小學教師教學效能量表」	教師自我效能 教師教學效能	李克特式量表
鍾佳穎	2003	臺北縣國小體育教師及學生共 321 名	採用林國瑞 (2001) 之「教師教學量表」，含個人基本資料、教師效能信念量表、有效教學行為量表	教師效能信念 教學行為	李克特式量表
白慧如	2004	中部四縣市的國民小學教師共 700 人	自編「基本資料調查表」、「資訊素養量表」及「教學效能量表」	資訊素養 教學效能	李克特式量表
楊雅真	2004	桃園縣國民小學校長 44 位，教師 176 位，學生 352 位	自編「校長領導風格與教師教學效能之調查問卷」	領導風格 教師教學效能	李克特式量表

資料來源：本研究整理。

## 二、教師教學效能研究工具之分析

以下歸納教師教學效能研究工具之發現：

- (一) 一般測量教師教學效能量表之編製，以教學信念、教學行爲、教師特質等爲主要內涵，施測對象以中小學教師爲主。綜上所述，可以發現近年來國內學者探討與教師教學效能有關之研究，一般以自編的量表爲研究工具，由受試者以自陳的方式填答。
- (二) 目前學者進行教師教學效能研究時，多以量化進行，質化爲輔。研究工具以研究者自編的量表爲主，填答方式以評分量表式之類別量表爲主，其中又以李克特氏量表之「評分加總」之計分方式居多。國內學者進行教師教學效能研究或問卷編製時，主要以林海清（1994）、陳木金（1997）、張碧娟（1999）之觀點爲研究架構或工具發展之參考。
- (三) 量表之內涵通常是由文獻歸納編製而成，且大多屬於多層面之測量。

### 第三節 教學領導行為與教師教學效能之相關研究分析

本節旨在探討「教學領導行為與教師教學效能」兩者之相關研究，主要探討不同變項對「教學領導行為」及「教師教學效能」之影響。以下針對「教學領導行為與教師教學效能之相關研究」、「背景變項與教學領導行為之相關研究」及「背景變項與教師教學效能之相關研究」進行說明。

#### 壹、教學領導行為與教師教學效能之相關研究

以下主要歸納、整理與分析與教學領導行為與教師教學效能關係之研究。首先針對與本研究相關之背景變項的研究發現進行摘要，其次再將研究主題、研究對象、研究工具及研究方法彙整如表 2-18 所示。

##### 一、張碧娟（1999）之「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」

張碧娟（1999）的研究主要在探討「校長教學領導」、「學校教學氣氛」、「教師教學效能」三個變項間的關係。在校長教學領導方面的結論為：(1)由國中教師的知覺中，發現教學領導工作尚未得到校長們特別的重視與強調。(2)校長表現最好的教學領導向度是：「發展支持環境」，而表現最差的向度是「視導評鑑教學」。(3)校長對「校長教學領導」之理解與認知多侷限在傳統狹義「教學視導」的層面。此外，研究也發現地區、學校規模、校長之年資與年齡對教學領導有顯著的影響。(4)學校規模、教師之年資、年齡、職務對教師教學效能有顯著的影響；地區對教師教學效能則無顯著的影響。

##### 二、陳美言（1998）之「國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究」

陳美言（1998）以自編之「國民小學學校狀況調查問卷」為研究工具，該問卷包含「校長教學領導」及「教師教學自我效能量表」兩個分量表，並藉以調查國小校長教學領導與教師自我效能之關係。研究結果發現：(1)校長整體教學領導及教學自我效能的現況均是屬於中等程度。(2)不同學歷、任教年資及學校所在地區，在校長教學領導及教師教學效能上都有明顯差異存在。(3)校長教學領導與教師教學自我效能呈正相關。

##### 三、李新寶（2001）之「國民小學校長教學領導行為與教師教學效能之研究」

李新寶（2001）的研究發現：(1)不同年齡、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)不同年齡、服務年資之教師所知覺到的教師教學效能有顯著差異；而不同教育背景、學校規模之教師所知覺到的教師教學效能並無顯著差異。(3)校長教學領導行為與教師教學效能具有典型相關存在，其中以「確保課程品質」層面對教師教學效能關聯性較強。(4)校長教學領導行為對教師教學效能之預測力強。

#### 四、李雲漳（2002）之「國民小學校長教學領導與教師效能之研究」

李雲漳（2002）研究發現：(1)校長對於教學領導行為的重視，以「發展支持的工作環境」得分最高，「增進學生的成長與學習」得分最低。(2)教師效能各層面以「班級經營效能」得分最高，「學生有效學習效能」得分最低。(3)就教學效能而言，不同規模學校和學校所在地，並沒有顯著差異。(4)校長教學領導與教師效能有顯著正相關存在。(5)「教學領導整體層面」對「教師有效教學效能」、「教師專業發揮效能」、「班級經營效能」、「教師效能整體層面」皆是預測力最佳者。「教師評鑑與輔導層面」對「學生有效學習效能」預測力最佳。

#### 五、汪成琳（2002）之「特殊教育學校校長教學領導與教師教學效能關係之研究」

汪成琳（2002）以文獻分析、問卷調查與訪問調查等方法，探討特殊教育學校校長教學領導與教師教學效能的關係。研究發現：(1)教師的知覺中，教學領導工作尚未得到校長們特別的重視；最高的教學領導向度是「監管課程品質」，得分最低是「確保教學品質」。(2)教育類別、校長之年資對校長教學領導有顯著的影響；校長之年齡、教育背景對教學領導無顯著影響。(3)訪談中發現，得分較高或較低之校長滿意的向度不同。(4)教師教學效能表現良好，其中以「營造優質學習氣氛」得分最高，而在「多向度教學評量」得分最低。(5)學校類別、教師年齡、兼任行政職務對教師教學效能有顯著差異；服務年資、教育背景對教師教學效能則無顯著影響。(6)校長教學領導各層面與教師教學效能各層面均呈現正相關。其中以「發展支持工作環境」與「營造優質學習氣氛」之相關最高；其次為「促進教師專業成長」與「營造優質學習氣氛」。

#### 六、謝元（2002）之「國小校長提昇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」

謝元（2002）的研究旨在探討國小校長提昇教學效能教學領導行為。研究發現：(1)不同職務、不同學校規模的教師對教學領導的知覺也有顯著差異。學歷僅研究所者知覺程度高於其他學歷，其餘不因年資、年齡而有差異。(2)教學效能方面：校長與教師對教學效能的知覺情形有顯著差異；其餘不因不同職務、學歷、年資、年齡、學校規模等而有顯著差異。(3)教學領導與教學效能有相關，教學領導對教學效能有正向預測力。(4)訪談方面：校長都認同學校教學效能是達到好的程度。

#### 七、林惠煌（2003）之「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」

林惠煌（2003）的研究結果發現：(1)校長教學領導的整體情況良好，但行為的表現仍可再加強。(2)教師教學效能的整體情況良好。(3)不同服務年資及擔任職務之受試者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之受試者所知覺到的校長教學領導行為並無顯著差異。(4)不同服務年資之受試者所知覺到的教師教學效能有顯著差異；而不同擔任職務、學歷、學校規模及學校所在地之受試者所知覺到的教師教學效能並無顯著差異。(5)校長教學領導與教師教學效能之間有顯著的正相關存在。(6)校長實施教學領導確實有助於提昇教師教學效能。

(八) 陳慧敏 (2003) 之「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」

陳慧敏 (2003) 的研究發現：校長教學領導與教師自我效能現況良好，對學生成就具有正面之影響。學校規模會影響教師對校長教學領導的知覺，此外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。最後研究更提出教師之校長教學領導知覺與教師自我效能密切相關。

表 2-18 教學領導行為與教師教學效能相關研究之碩士論文彙整表

研究者	年代	研究主題	研究對象	研究工具	研究方法
張碧娟	1998	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	臺北縣市位國中校長 6 名及教師 672 名	自編之「校長教學領導量表」、「學校教學氣氛量表」及「教師教學效能」	文獻分析 問卷調查 訪問調查
陳美言	1998	國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究	公立國小教師 1,098 名	自編之「國民小學學校狀況調查問卷」	問卷調查法
李新寶	2001	國民小學校長教學領導行為與教師教學效能之研究	桃園縣、新竹縣、新竹市、苗栗縣 71 名校長與 923 名教師	自編之「國民小學校長教學領導行為量表」與「國民小學教師教學效能量表」	文獻分析 問卷調查法
李雲漳	2002	國民小學校長教學領導與教師效能之研究	高雄縣公立國小 715 名教師	自編之「國民小學校長教學領導與教師效能量表」	問卷調查法
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	311 名特殊教育學校教師	自編之「特殊教育學校校長教學領導與教師教學效能量表」	文獻分析 問卷調查 訪問調查
謝元	2002	國小校長提昇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	臺南市四十二所國小的校長及教職員共 1,189 名	自編之「國民小學校長提昇教學效能的教學領導行為調查問卷」	問卷調查法
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	臺北縣國小校長 61 名、主任 107 名、教師 389 名	自編之「校長教學領導量表與教師教學效能量表」	文獻分析 問卷調查法
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	高雄市公立國小 734 名教師	自編之「高雄市國民小學學校狀況調查問卷」，包括「校長教學領導問卷」及「教師效能感問卷」兩個分量表	文獻分析 問卷調查法

資料來源：本研究整理。

## 貳、園所背景變項與教學領導行為相關研究

以下針對園所背景變項（園所所處地區、園所性質、園所規模、園所主管最高學歷、園所主管年資）進行差異性比較之歸納，如表 2-19。

表 2-19 園所背景變項與教學領導行為之差異性研究發現一覽表

變項名稱	研究發現
園所所處地區	研究發現，教師所知覺的校長教學領導行為，因學校所在地區而有明顯差異現象存在（林惠煌，2003；張碧娟，1998；陳美言，1996）。
園所性質	幼托園之性質異於其他教育階段，且公、私立幼稚園之教師（teacher）與及托兒所保育員（childcare worker）的來源亦有所不同。因此將園所性質列入研究探討範圍，視為探索性的研究。
園所規模	多數學者（李新寶，2001；張碧娟，1998；陳慧敏，2003；謝元，2002）研究發現不同學校規模的校長教學領導行為有顯著差異。李雲漳（2002）研究發現，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）。
園所主管最高學歷	陳美言（1996）研究發現，校長教學領導行為在「學歷」有明顯差異現象存在。
園所主管年資	李新寶（2001）、汪成琳（2002）、張碧娟（1998）、陳美言（1998）等人的研究發現，不同年資之校長教學領導行為有顯著的影響。

資料來源：本研究整理。

## 參、背景變項與教師教學效能相關研究

本研究探討幼托園所主管與教師教學效能關係之背景變項，試圖本研究的園所背景變項，包括：園所所處地區、園所性質、園所規模、園所主管最高學歷、園所主管年資，及教師個人變項，包括：教師年齡、教師任教年資、教師最高學歷、兼任行政職務，共九方面進行探討與分析。茲歸納不同變項與教師教學效能之差異性研究發現，如表 2-20。

表 2-20 背景變項與教師教學效能之差異性研究發現一覽表

變項名稱	研究發現
園所所處地區	陳美言（1996）研究發現，教師教學效能因學校所處地區之不同，有明顯差異現象存在。李雲漳（2002）、林惠煌（2003）及張碧娟（1998）研究發現學校所在地之不同的教育人員所知覺到的教師教學效能並無顯著差異。
園所性質	由過去的研究發現，學者在探討領導行為與教師教學效能的關係時，較少從學校的性質進行探討。然而在幼教機構有幼稚園及托兒所兩大系統，此外又有公私立之分，期待藉由研究中探討不同的園所性質和教師教學效能是否有差異。

續後頁



接前頁

變項名稱	研究發現
園所規模	學校規模大小不同之教師，在教師教學效能各層面無明顯之不同(李新寶，2001；李雲漳，2002；林惠煌，2003)。
園所主管最高學歷	根據國中小學之研究，瞭解學者探討校長最高學歷在教師對教學效能的差異情形，一般著重在校長與教師對教學效能的知覺情形之差異探討(謝元，2002)。而本研究乃著重於探討園所主管的學歷對教師教學效能是否會造成影響，本研究將此視為探索行之研究。
園所主管年資	林惠煌(2003)研究發現不同學歷之教育人員所知覺到的教師教學效能並無顯著差異。
教師年齡	有些研究發現，不同年齡之教師教學效能有顯著差異(李新寶，2001；汪成琳，2002)。
教師任教年資	研究顯示，任教年資在教師在教學效能各層面有顯著性差異(李新寶，2001；林惠煌，2003；陳美言，1996；陳慧敏，2003)。但是汪成琳(2002)、張碧娟(1998)研究發現，教師的服務年資對教師教學效能無顯著影響。黃詩雅(2003)研究更發現，教保人員對幼兒教保工作頗具信心，且資深者比資淺者具教保信心。黃秀鳳(1991)以 Fuller 教師教學關注理論之內涵與實證研究，並修訂國外 TCCL-B(Teacher Concerns Checklist-B)為「幼稚園教師教學關注問卷」，用以了解教師自我關注與教學任務關注之相關及學習影響關注差異情形。研究發現幼稚園教師教學任務關注隨任教年資之增加而增加。另外，不同教育背景之幼稚園教師其教學任務關注程度有顯著之差異，「幼進班及幼師專組」在教學任務關注上優於「高中高職組」。
教師最高學歷	陳美言(1998)研究發現，不同學歷的教師之教師教學效能上有明顯差異存在。
兼任行政職務	研究發現，兼任行政職務對教師教學效能有顯著差異(汪成琳，2002；陳慕賢，2003)。在幼稚園的部分，李菁菁(2003)針對公立國小附設幼稚園兼行政職務教師工作壓力的研究發現：行政年資高者(7年以上)所感受到的工作壓力較小；反之，行政年資越低者(1-2年)其工作壓力感受較大。在開放性問題彙整分析發現：在幼稚園教師兼行政職務中最常遇到的困擾是「行政業務繁雜，影響教學品質。」；最想要與校長溝通的幼教理念是「體會幼稚園教師的辛苦，並給予支持」；兼任行政工作的過程中感到最有壓力的事情是「評鑑」和「招生」。

資料來源：本研究整理。

#### 肆、教學領導行為與教師教學效能之相關研究之綜合分析

綜合上述研究，以下歸納教學領導行為與教師教學效能之相關研究之發現：

- 一、從上述文獻發現，一般有關教學領導行為與教師教學效能研究，其對象以中小學之校長及教師為主。就「研究方法」方面，一般研究者在探討教學領導行為與教師教

學效能，通常以文獻分析及問卷調查法為主要研究方法。在取樣上，一般研究者採用多階段取樣法或分層隨機抽樣。就「研究工具」而言，大多數的研究者以自編之量表為研究工具，題型以採用李克特氏量四至五點量表最多，量表在編製大致經文獻分析，歸納向度，並參考相關問卷進行問題編擬，此外，也經過專家意見、預試，並經信、效度考驗，故信度與效度良好。

- 二、就「教學領導行為的現況」與「教師教學效能現況」：研究發現校長教學領導行為現況屬於中等程度（陳美言，1998）。此外，在張碧娟（1998）與李雲漳（2002）的研究指出，校長表現最好的教學領導行為是「發展支持環境」。而在教師教學效能現況，亦屬於中等程度（陳美言，1998）。就「教學領導行為與教師教學效能兩者之相關」，多數學者的研究發現，校長教學領導行為與教師教學效能呈現正相關，教學領導行為可有效預測教師教學效能（李雲漳，2002；李新寶，2001；汪成琳，2002；林惠煌，2003；陳美言，1996；謝言，2002），亦即教師所知覺校長的教學領導行為愈高，則教師教學效能愈高，李新寶（2001）的研究指出，以「確保課程品質」層面對教師教學效能關聯性較強。
- 三、綜合教學領導行為與教師教學效能相關文獻分析，本研究歸納「幼托園所教學領導行為與教師教學效能架構圖」，如圖 2-8。本架構旨在說明：諸多因素皆會影響「園所主管教學領導行為」與「教師教學效能」。園所主管藉由本身的力量，形塑園所氣氛與教學組織，進而直接或間接影響教師教學效能與幼兒學習成效。最後，經由教師發揮本身之教學效能，再直接或間接影響幼兒學習成效與教學品質。

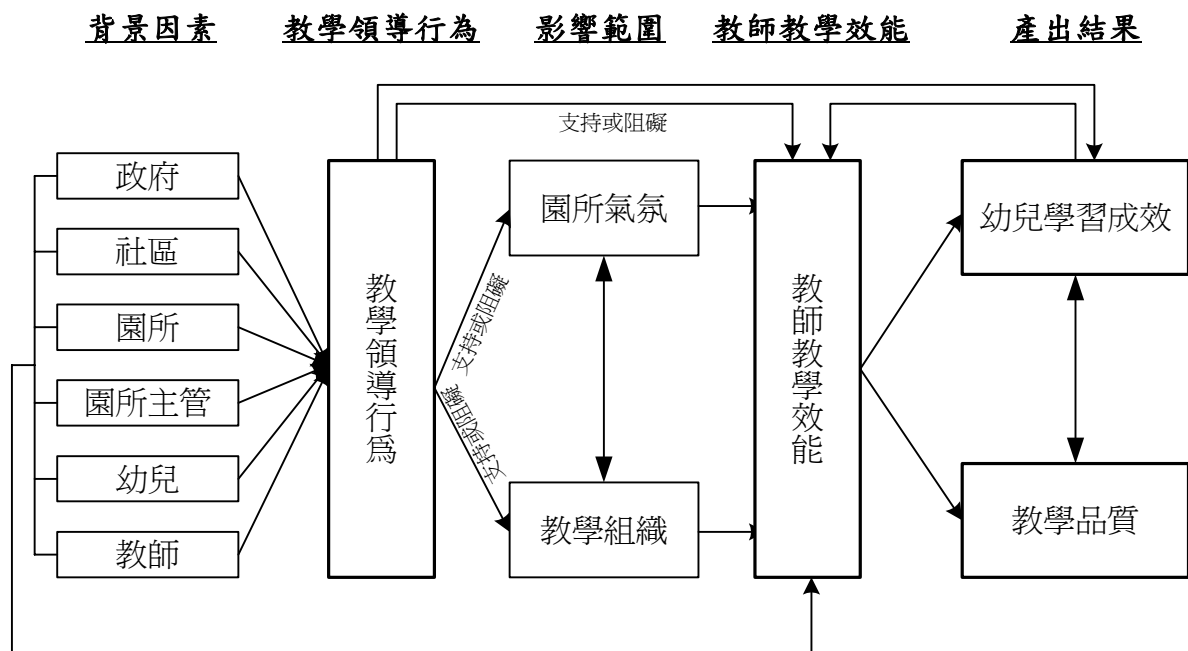


圖 2-8 幼托園所主管教學領導行為與教師教學效能架構圖

資料來源：本研究建構。