

---

# 中彰投地區國民小學附設幼兒園教師領導與教師專業發展 關係之研究

---

魏宗明	劉乙儀	張瑞村
朝陽科技大學	國立臺中教育大學	朝陽科技大學
幼兒保育系	教育學系	師資培育中心

## 摘要

本研究旨在探究幼兒園教師領導與教師專業發展的關係，採用問卷調查法，並以中彰投地區之國民小學附設幼兒園231位教師為其研究對象，研究結果發現：一、幼兒園教師領導總分低於平均數，以「親職教育的輔導者」得分最高；幼兒園教師專業發展總分高於平均數，以「幼兒教保知能」得分最高。二、幼兒園教師領導因教師年齡、年資、學歷、職務、所在地之不同達顯著差異，惟不因教師證、規模之不同而有顯著差異。三、幼兒園教師專業發展因教師證取得與否及教師職務之不同達顯著差異；惟不因教師年齡、年資、學歷、幼兒園規模、所在地之不同而有顯著差異。四、幼兒園教師領導與教師專業發展具顯著正相關。五、幼兒園教師領導對教師專業發展具顯著預測力。

**關鍵詞：**幼兒園教師、教師領導、教師專業發展

## 壹、緒論

### 一、研究動機與目的

傳統的領導概念多以強調個人成就而非集體行動，論及領導者（leader）一詞時，率皆採用單一觀點論述之；涉及學校領導（school leadership）層面，則偏向於校長領導研究（吳百祿，2009）。唯學校工作日漸繁雜，僅靠校長策劃、處理所有教育相關事宜，即便校長能肩負領導權責，也未必能夠成為全方位的領導者（Spillane & Diamond, 2007；Timperley, 2005）。學校領導既然無法單靠校長一人之力完成，則需仰賴全校教職員共同參與協助，教師領導（teacher leadership）的概念便於焉產生，成為回應學校領導實務上日益增加需求的領導新觀點（Zepeda, Mayers & Bencon, 2003）。而美國目前對教師領導議題的關注，主要起源於20世紀80年代學校的教育改革；「教師領導」一詞，便是對教師專業發展的爭論而產生（吳穎民，2008）。是故，在教師領導的歷程中，教師必須增進自我與同儕的能力，以利提升專業知能，進而改善教學方法（張本文，2011）。換言之，教師領導是教師專業發展的具體表現，藉由相互影響與共同合作，以達理念革新與促進教師專業發展之願景目標（吳百祿，2009）。因此，教師領導與教師專業發展可謂密不可分，教師領導隱含發展教師專業的企圖心，教師領導展現的樣態之一即為專業學習（何高志、林志成，2012）。然目前臺灣涉及的研究內容多以闡述與釐清概念為主，實證研究明顯不足外，研究範圍因受限於國情、研究時間等阻礙因素，未能多樣發展；研究對象以國民中小學教師領導為主，學前階段教師領導的研究方才起步，相關佐證資料亦相當缺乏（劉乙儀、張瑞村，2012），因此，若能將教師領導理念推展至幼兒園，鼓勵幼兒園實踐教師領導，將有利於奠定臺灣幼兒園教師領導相關學理基礎，進而帶動幼兒園組織變革與教師專業發展之新契機。

依據上述研究動機，本研究之具體目的如下：

- （一）瞭解幼兒園教師領導與教師專業發展之現況。
- （二）探討不同教師人口變項與組織背景變項之教師領導的差異情形。
- （三）探討不同教師人口變項與組織背景變項之教師專業發展的差異情形。

- (四) 分析幼兒園教師領導與教師專業發展之關係。
- (五) 探討幼兒園教師領導對教師專業發展之預測力。
- (六) 依據研究發現，提出具體建議，以供教育行政主管機關、幼兒園及未來研究人員之參考。

## 二、研究假設

依據研究目的，本研究擬考驗之虛無假設（null hypothesis）如下所示：

- (一) 不同教師人口變項之幼兒園教師領導無顯著差異。
- (二) 不同組織背景變項之幼兒園教師領導無顯著差異。
- (三) 不同教師人口變項之幼兒園教師專業發展無顯著差異。
- (四) 不同組織背景變項之幼兒園教師專業發展無顯著差異。
- (五) 幼兒園教師領導與教師專業發展無顯著相關。
- (六) 幼兒園教師領導對教師專業發展無顯著的預測力。

## 三、名詞釋義

### (一) 教師領導

教師領導（teacher leadership）乃是教師以正式或非正式領導職位，以個人或集體形式發揮專業能力，在學校、同仁、家長、社區與學生等教室外層面發揮領導影響力，引領組織成員相互合作與學習，透過社群參與激發教師專業發展與組織目標的追求，最終達成共享教育之願景。本研究稱教師領導，係指受試者在研究者編製之「幼兒園教師領導與教師專業發展調查問卷」第一部份所得之依據，得分越高表示教師領導實施情形越佳，反之，得分越低表示教師領導實施情形越差。

### (二) 教師專業發展

教師專業發展（teachers' professional development）係指教師在其生涯階段主動持續地參與正式或非正式活動，透過學習與更新的過程，改善與增進教育品質，並藉由發展專業知識、技能及態度，促使教師追求自我實現，最終達成教育目標之歷程。本研究稱教師專業發展，係

指受試者在研究者編製之「幼兒園教師領導與教師專業發展調查問卷」第二部份所得之依據，得分越高表示教師專業發展的情形越佳，反之，得分越低表示教師專業發展的情形越差。

## 貳、文獻探討

### 一、教師領導

#### (一) 教師領導之演進

「教師領導」在臺灣是一項新穎的教育術語（吳百祿，2009）。然而自1980年起，美國與加拿大便開始盛行教師領導理論（York-Barr & Duke, 2004）。1990年後，美國已將教師領導作為教師專業發展、改進學校組織及教學的重要工具之一（Smylie, 2008）。然不論是Little（2003）依政策發展將教師領導分為三個階段，抑或郭騰展（2007）整合Pounder與Silva等人之見解，依教師領導角色觀念之進化合併為四波的演進觀點，大抵可見教師領導起始目的在於改善學校，後來成為教師專業發展與提昇教師績效的媒介，促使領導範圍從教室內擴及至教室外，然臺灣關於教師領導的研究與實踐起步相較於國外晚，仍有待更多實證研究佐證。

#### (二) 教師領導相關之理論

教師領導的興起與新興領導理論發展有關，雖無法被清楚定義，卻明確顯示出教師領導是種獨特型式的領導，其理念、方式與其他概念相關，如分布式領導、建構式領導、賦權增能、同僚領導等；其中教師賦權增能、教師專業學習社群和建構式領導等三個重要概念，較常出現於博碩士論文的關鍵字（吳百祿，2011；張德銳，2010；陳玉桂，2006）。本研究統整各專家學者（吳百祿，2011；張本文，2011；郭騰展，2007；陳玉桂，2006；賴志峰，2009；Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann, 2002；Crowther, Margaret, & Leone, 2009；York-Barr & Duke, 2004）針對教師領導理論之見解，認為教師領導基礎可從「建構式領導」、「參與式領導」、「分布式領導」、「平行領導」、「教學領導」、「同僚模式」、「學習社群」、「學校本位管理」、「賦權增能」等九項概念加以闡述，換言之，教師領導與其他概念有密切關聯，而非全新理論，也可見教師領導涉及範圍甚廣，實有待更多專家學者探討之。

## 二、教師專業發展

### (一) 教師專業發展之演進

幼兒園教師專業發展之研究，起源可追溯至1970年代，本研究統整各專家學者研究之時代背景，分成四個研究階段，以下分別論述之。

#### 1. 萌芽階段

自1970起，幼兒園教師專業發展研究方才萌芽，主體大都探討「教師角色」，即著重幼兒園教師勝任教職必備的專業知能，企圖建立理想型教職藍圖，以利成為師資培育或社會楷模之參照（張純子，2010）。

#### 2. 成長階段

從1980年代後期師資培育制度轉變、新課程推動、相關研究所成立，過往幼兒園教師專業發展研究迅速成為學前教育研究領域的題庫範疇（張純子，2010）。

#### 3. 成熟階段

至1990年後，臺灣幼兒園教師雖已提昇至大專學歷，但長久以來幼兒教育缺乏政策支援，使得幼兒園教師社會地位低落，缺乏自我專業角色認同，以至於代代再製（戴文青，2005）。尤其對幼兒園教師而言，工作性質與母親角色重疊，在整個教育體系中，教師受尊重程度亦隨著施教對象年齡降低而降低（巫鐘琳、葉郁菁，2005；林春妙、楊淑朱，2005）。此外，有關幼兒園教師專業發展的研究也較少涉及整個學校組織（林育璋，2008）。

#### 4. 精進階段

近幾年，教育部為提昇幼兒教育品質、改善幼兒園專業師資不足之困境，規劃2006年度至2011年度的幼兒園五年輔導計畫，以利增進學前教育發展（吳珍梅、程小蘋，2011）。此外，在《幼兒教育及照顧法》（2011）第十五條明文規定：「教保服務人員每年至少參加教保專業知能研習十八小時以上」。顯見學齡前教師專業發展受到高度重視與迫切性外，國內專家學者也針對該議題累積不少研究成果，諸如：彭欣怡與林育璋（2012）等人在學術期刊中發表相關研究；游琇雲（2008）等人撰寫幼兒園教師專業發展之碩博士論文；亦有專家學者（如：傅清雪，2006；蔡淑桂，2006）出版了教育專書，顯見幼兒園教師專業發展在臺灣逐漸受到關注。

## （二）教師專業發展相關之理論

教師專業發展基礎理論可從「終身學習」、「教師生涯發展」、「成人學習」等三項理論加以闡述。

### 1. 終身學習 (lifelong learning)

終身學習強調個人在一生中皆須持續地學習才能適應社會，只要能獲得啟發，都可稱為學習；上述觀點可謂提供所有教育目標、活動和結構新氣象，不僅能為生活做預備，更成為不可或缺的部分（曹翠英，2008；魏惠娟，1998）。

### 2. 教師生涯發展 (teacher career development)

教師生涯發展可從個人或組織層面來探討，就個人而言，成熟且不斷學習的教師，能夠精熟專業知能與教學技巧，增進教學革新，包括：提昇教學效能、建立良好師生關係、提昇服務態度、發展良好的人際關係，以及教師自我實現等；就組織方面，包括：提供專業發展的相關資訊、協助教師生涯規劃、擁有多元進修管道、建置教師人力資源管理系統等（江文慈，1992；林鑫琪、陳瑞玲，2006）。

### 3. 成人學習 (learning in adulthood)

成人學習將教師視為成人，透過經驗而使其行為產生較持久的改變歷程，基於成人學習的特性與原則，學習活動是一種以問題為核心的心理架構（林瑄敏，2009；黃富順，2002）。

## 三、教師領導與教師專業發展之關係

臺灣有關教師領導與教師專業發展之研究，研究者透過臺灣期刊論文索引系統、臺灣碩博士論文知識加值系統、ERICDATA 高等教育知識庫查詢關鍵字「教師領導與教師專業發展」，搜尋到期刊文獻 14 篇（何高志、林志成，2012；張本文，2011 等）、碩博士論文 10 篇（胡錦芳，2011 等）總計 24 筆相關資料（搜尋日期：2014 年 8 月 20 日）。而胡錦芳（2011）、張本文（2011）的研究結果更進一步指出教師領導與教師專業發展呈現正相關。

從上述研究成果推估，教師領導可能有助於促進教師專業發展之效，雖然臺灣目前沒有相關研究可以佐證幼兒園教師領導與教師專業發展具有其相關性，若能將教師領導理念推展至幼兒園，將有利於奠定臺灣幼兒園教師領導相關學理基礎，進而帶動幼兒園組織變革與教師專業

發展之新契機。

### 參、研究設計與實施

#### 一、研究架構

本研究背景變項包含組織背景與教師人口變項，目的在於探討幼兒園的教師領導與教師專業發展是否會因背景變項的不同而有所差異，如圖 3-1 所示。

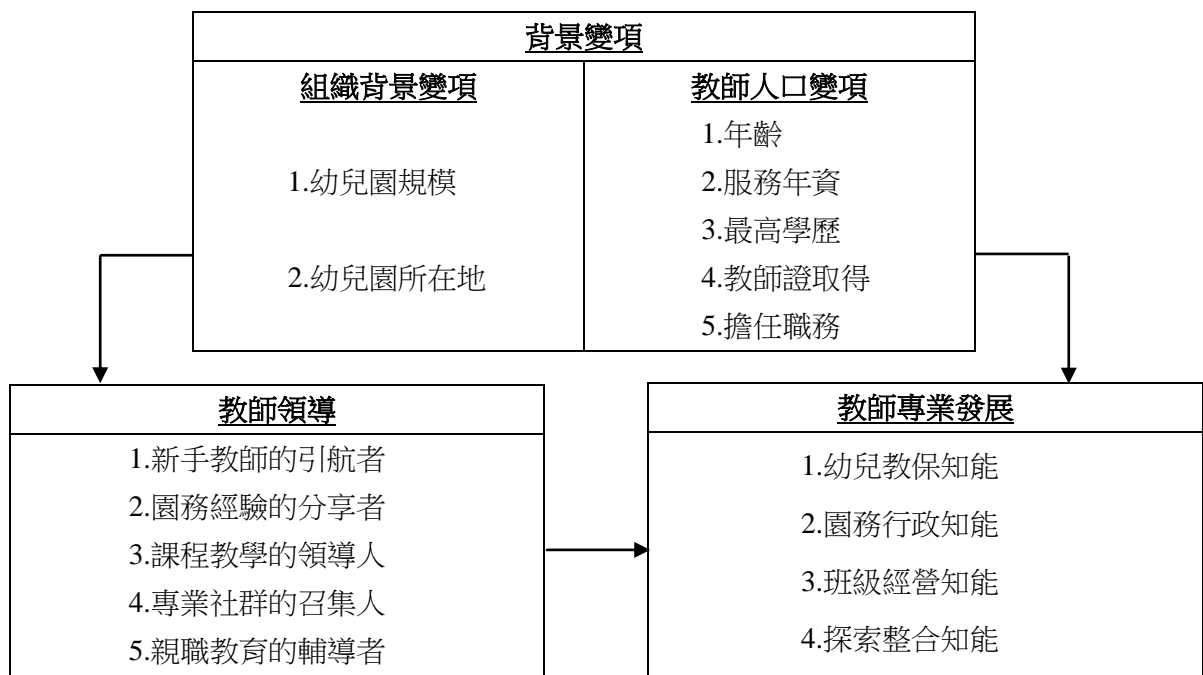


圖 3-1 研究架構

如圖 3-1 所示，背景變項可分為教師人口變項及組織背景變項，茲分述如下：

#### (一) 教師人口變項

1. 年齡：分「30 歲以下」、「31 歲至 40 歲」、「41 歲至 50 歲」及「51 歲以上」。
2. 服務年資：分「3 年以下」、「4 至 10 年」及「11 年以上」。
3. 最高學歷：分「大學或專科」及「研究所」。
4. 教師證取得：分「有」及「沒有」。
5. 擔任職務：分「教師兼幼兒園主任」及「專任教師」。

## （二）組織背景變項

1. 幼兒園規模：分「1班」、「2班」及「3班以上」。
2. 幼兒園所在地：分「臺中市」、「彰化縣」及「南投縣」。

## （三）研究架構圖概述

1. 背景變項是否影響教師領導（A）。
2. 背景變項是否影響教師專業發展（B）。
3. 教師領導作為預測變項，教師專業發展為效標變項，分析幼兒園教師領導對於其教師專業發展之預測作用（C）。

## 二、研究對象

本研究以教育部統計處（2012）公布中彰投地區之國民小學附設幼兒園（含特幼班及國幼班）教師（幼兒園教師、主任）為研究對象，不包含國民小學校長、教保員、助理教保員及實習生。

本研究預試問卷由抽樣者主觀抽出或樣本自願方式進行，總計發出 150 份，分散於臺中（26 所）、彰化（11 所）及南投（15 所）地區國民小學附設幼兒園，47 所將問卷寄回，回收 134 份，回收率為 89.33%，總計有 130 份有效問卷，可用率為 86.66%。

正式問卷採分層隨機抽樣方式進行，總計發出 250 份，分散於臺中（41 所）、彰化（17 所）及南投（32 所）地區國民小學附設幼兒園，85 所將問卷寄回，回收 237 份，回收率為 94.80%，總計有 231 份有效問卷，可用率為 92.40%。

## 三、研究方法

採用問卷調查法，發放自編問卷「幼兒園教師領導與教師專業發展調查問卷」給中彰投地區國民小學附設幼兒園主任及教師填寫，並依其落實程度進行勾選，其主要內容為「幼兒園教師領導問卷」及「幼兒園教師專業發展問卷」。



#### 四、研究工具

自編之「幼兒園教師領導與教師專業發展調查問卷」採用 Likert 五點量表型式，填答者依題目陳述與符合程度選答；依據其選擇「總是」、「經常」、「偶爾」、「很少」、「從不」等五個選項，依序給予 5、4、3、2、1 分，研究所獲得之數據，透過五點量表程度總得分（ $5+4+3+2+1=15$ ）除以量表五個程度得分（5 分、4 分、3 分、2 分、1 分）所獲得之平均數為 3，故本研究設立的標準係以五點量表平均數「3」為其依準，探討各層面所獲得的平均數，高於該標準或低於該標準，作為教師領導與教師專業發展現況之描述。

##### （一）教師領導

刪題依據  $r$  值  $< 0.4$  與  $t$  值  $< 5.00$  為其標準， $r$  值或  $t$  值任一數據未符合即刪除，本研究預試問卷總計 32 題，正式問卷總計 30 題，經因素分析獲得五個層面。各層面如表 3-1 所示：

表 3-1

幼兒園教師領導預試問卷之因素分析結果

因素名稱	題數	題項	解釋變異量%	特徵值
新手教師的引航者	9	21.7.15.8.14.22.32.28.1	19.246	5.774
園務經驗的分享者	9	29.25.18.17.20.13.6.11.31	17.234	5.170
課程教學的領導人	4	3.27.4.10	12.290	3.687
專業社群的召集人	4	16.24.9.2	9.961	2.988
親職教育的輔導者	4	19.30.26.12	8.763	2.629
全部解釋變異量的百分比為 67.493%				

本研究旨在發展幼兒園教師領導之問卷，故採用探索性因素分析，藉以找出幼兒園教師領導的因素結構，從中篩選變數，保留特徵值大於 1 的主成份，並以最大變異法選取因素，作為檢驗因素的適合程度。

本問卷之信度分析採內部一致性信度，各因素與總量表之 Cronbach  $\alpha$  值在 .712 至 .930 之

間，可見本問卷具有可接受之內部一致性信度，如表 3-2 所示：

表 3-2

幼兒園教師領導預試問卷之內部一致性信度

因素名稱	題 數	Cronbach $\alpha$
新手教師的引航者	9	.930
園務經驗的分享者	9	.921
課程教學的領導人	4	.839
專業社群的召集人	4	.833
親職教育的輔導者	4	.712
總 數	30	.952

問卷之受測總人數  $N=130$

本研究預試問卷採計五個因素層面（教師專業社群的領導者、課程發展規劃的召集人、教學活動設計的領導人、家長親職教育的催化者、參與行政決定的代表人），經探索性因素分析後獲五個因素層面（新手教師的引航者、園務經驗的分享者、課程教學的領導人、專業社群的召集人、親職教育的輔導者），且五個層面皆通過統計考驗的情況下，逐將五個因素作為正式問卷各層面之依據。

## （二）教師專業發展

刪題依據  $r$  值 $<0.5$  與  $t$  值 $<7.00$  為其標準， $r$  值或  $t$  值任一數據未符合即刪除，本研究預試問卷總計 30 題，正式問卷總計 26 題，經因素分析獲得五個層面，第 24 題單獨為一因素層面，故本研究予以剔除，最終獲得四個層面，各層面如表 3-3 所示：

表 3-3

幼兒園教師專業發展預試問卷之因素分析結果

因素名稱	題數	題項	解釋變異量%	特徵值
幼兒教保知能	9	21.26.1.11.16.6.25.27.10	20.570	5.143
園務行政知能	5	8.3.23.18.13	18.889	4.722
班級經營知能	7	9.19.7.2.4.12.20	12.119	3.030
探索整合知能	4	15.14.28.30	9.965	2.491

全部解釋變異量的百分比為 61.543%

本研究旨在發展幼兒園教師專業發展之問卷，故採用探索性因素分析，藉以找出幼兒園教師專業發展的因素結構，從中篩選變數，保留特徵值大於 1 的主成份，並以最大變異法選取因素，作為檢驗因素的適合程度。

本問卷之信度分析採內部一致性信度，各因素與總量表之 *Cronbach α* 值在.739 至.917 之間，可見本問卷具有可接受之內部一致性信度，如表 3-4 所示：

表 3-4

幼兒園教師專業發展預試問卷之內部一致性信度

因素名稱	內部一致性 題 數	Cronbach α
幼兒教保知能	9	.897
園務行政知能	5	.917
班級經營知能	7	.822
探索整合知能	4	.739
總 數	25	.936

問卷之受測總人數 N=130

本研究預試問卷採計五個因素層面（幼兒教保知能、一般教育知能、園務行政知能、基本專業素養、專業倫理態度），經探索性因素分析獲四個因素層面（幼兒教保知能、園務行政知能、班級經營知能、探索整合知能），且四個層面皆通過統計考驗的情況下，逐將四個因素作為正式問卷各層面之依據。

## 五、資料處理

### （一）內容效度

本研究函請相關領域包含：教育學系、幼兒保育系、師資培育中心、國民小學附設幼兒園、國民中學之專家學者總計 9 位，針對本研究問卷、結構、用詞遣字等提供具體建議，以供鑑定各題項是否與研究層面對應。

### （二）項目分析

以相關分析法（correlation analysis）及決斷值（critical ratio）之檢定進行項目分析，以預試問卷各題項分數與量表總分之相關係數（ $r$ ）及決斷值（CR）來篩選題目，選出相關係數 $r$ 值大於.40及CR值大於5.00且顯著水準達.05的題目。

### （三）探索性因素分析

本研究以探索性因素分析來建構調查問卷的效度，以相關矩陣來估計共同性，並從相關矩陣中抽取共同因素，抽取因素的方法採用主成份分析法，利用最大變異法（varimax），選取特徵值（eigenvalue）大於1的因素。

### （四）信度分析

預試問卷經「項目分析」與「因素分析」之後，再採用「內部一致性分析法」來分析調查問卷的信度，以求得各因素及整份問卷之 Cronbach  $\alpha$  係數。

## 肆、研究結果與討論

### 一、研究結果

#### (一) 幼兒園教師領導與教師專業發展之現況

##### 1. 教師領導

「新手教師的引航者」、「園務經驗的分享者」與「親職教育的輔導者」得分高於平均數，唯「課程教學的領導人」與「專業社群的召集人」低於平均數。其中以「親職教育的輔導者」的平均數（3.4372）得分最高；「專業社群的召集人」的平均數（2.0259）得分最低。各層面得分如表 4-1 所示：

表4-1

幼兒園教師領導之描述統計摘要

教師領導層面	平均數(/題數)	標準差(/題數)	排序
新手教師的引航者	28.9221 (3.2135)	8.2732 (0.9192)	2
園務經驗的分享者	28.0649 (3.1832)	7.5694 (0.8410)	3
課程教學的領導人	10.3463 (2.5865)	3.9958 (0.9989)	4
專業社群的召集人	8.1039 (2.0259)	3.5383 (0.8845)	5
親職教育的輔導者	13.7489 (3.4372)	3.1783 (0.7945)	1
整體教師領導	89.1861 (2.9727)	22.3444 (0.7448)	

問卷之受測總人數 N=231

就整體教師領導而言，本研究發現幼兒園教師得分低於平均數，且在專業社群的召集人層面得分最低，研究結果與李文正（2004）、趙康伶（2009）等人相似。質言之，中彰投地區幼兒園之教師領導現況尚需努力，唯值得注意的是幼兒園教師領導以「親職教育的輔導者」及「新手教師的引航者」為主，有關幼兒園教師組織專業學習社群，共同提昇組織成員專業發展相關

知能，仍有待加強。

## 2. 教師專業發展

「幼兒教保知能」、「園務行政知能」與「班級經營知能」三個層面的得分高於平均數，唯「探索整合知能」層面的得分則低於平均數。其中以「幼兒教保知能」的得分（4.0081）最高，「探索整合知能」的得分（2.7348）最低。各層面得分如表 4-2 所示：

表4-2

幼兒園教師專業發展之描述統計摘要

教師專業發展層面	平均數(/題數)	標準差(/題數)	排序
幼兒教保知能	36.0736 (4.0081)	4.9728 (0.5525)	1
園務行政知能	15.1169 (3.0233)	5.2036 (1.0407)	3
班級經營知能	27.6190 (3.9455)	3.6010 (0.5144)	2
探索整合知能	10.9394 (2.7348)	2.8976 (0.7244)	4
整體教師專業發展	89.7489 (3.5899)	13.9557 (0.5582)	

問卷之受測總人數  $N=231$

就整體教師專業發展而言，本研究發現幼兒園教師得分高於平均數，且在幼兒教保知能層面得分最高，研究結果與范熾文及張瑜(2008)、張媛甯及岳美秀(2012)、蔣姿儀及林亞萱(2013)等人相似。質言之，中彰投地區幼兒園之教師專業發展現況尚稱良好，唯值得注意的是幼兒園教師專業發展仍以「幼兒教保知能」及「班級經營知能」為主，有關幼兒園教師能主動發現問題，並整合相關資源，培養問題解決之「探索整合知能」的專業發展仍有待加強。

### (二) 不同教師人口變項與組織背景變項之幼兒園教師領導差異情形

#### 1. 年齡

「新手教師的引航者」層面，51 歲以上教師及 41~50 歲教師高於 30 歲以下教師、41~50 歲教師高於 31~40 歲教師 ( $p < .001$ )；「園務經驗的分享者」層面，51 歲以上教師高於 30 歲以下教師 ( $p < .05$ )；「課程教學的領導人」層面，51 歲以上教師及 41~50 歲教師高於 30 歲以下

教師 ( $p < .01$ )；「專業社群的召集人」層面，51 歲以上教師高於 31~40 歲及 30 歲以下教師 ( $p < .01$ )；就「整體教師領導」而言，51 歲以上教師高於 31~40 歲及 30 歲以下教師、41~50 歲教師高於 30 歲以下教師 ( $p < .001$ )，顯示不同年齡的幼兒園教師，其教師領導具顯著差異。本研究與鄭博真 (2009) 結果相似，與許玉齡 (1998) 以桃竹地區公私立幼稚園教師研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

## 2.年資

「新手教師的引航者」層面，11 年以上教師高於 4~10 年及 3 年以下教師、4~10 年教師高於 3 年以下教師 ( $p < .001$ )；「園務經驗的分享者」層面，11 年以上教師高於 3 年以下教師 ( $p < .05$ )；「課程教學的領導人」層面，11 年以上及 4~10 年教師高於 3 年以下教師 ( $p < .01$ )；「親職教育的輔導者」11 年以上教師高於 3 年以下教師 ( $p < .01$ )；就「整體教師領導」而言，11 年以上教師高於 4~10 年及 3 年以下教師 ( $p < .001$ )，顯示不同年資的幼兒園教師，其教師領導具顯著差異。本研究與鄭博真 (2009) 結果相似，與施宏彥 (2006) 以高雄縣市及臺南縣市的公私立幼稚園教育人員、許玉齡 (1998) 以桃竹地區公私立幼稚園教師研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

## 3.學歷

學歷為研究所的教師在「新手教師的引航者」( $p < .05$ )、「園務經驗的分享者」( $p < .05$ )、「課程教學的領導人」( $p < .01$ )與「整體教師領導」等層面 ( $p < .05$ ) 均顯著高於大學或專科的教師，顯示不同學歷的幼兒園教師，其教師領導具顯著差異。本研究與鄭博真 (2009) 結果相似，與施宏彥 (2006) 以高雄縣市及臺南縣市的公私立幼稚園教育人員、許玉齡 (1998) 以桃竹地區公私立幼稚園教師研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

## 4.教師證

領有教師證的教師僅在「課程教學的領導人」層面高於未領有教師證的教師 ( $p < .01$ )，顯示不同教師資格的幼兒園教師，其教師領導無顯著差異。本研究推估可能在於有效樣本數差異過大，本研究有效樣本數顯示，擁有教師證的教師佔 224 位 (96.96%)，未擁有教師證的教師佔

7 位 (3.030%)。

#### 5.職務

教師兼任幼兒園主任在「新手教師的引航者」、「園務經驗的分享者」、「課程教學的領導人」、「專業社群的召集人」、「親職教育的輔導者」與「整體教師領導」等層面均顯著高於專任教師 ( $p < .001$ )，顯示不同職務的幼兒園教師，其教師領導具顯著差異。本研究與施宏彥 (2006) 結果相似，本研究進一步推論，雖然目前國民小學校長對於附設幼兒園發展仍深具影響力，但幼兒園主任需肩負領導職責與統籌幼兒園業務亦是不爭的事實，因此，幼兒園教師若能兼任主任一職，不但有助於取得正式領導職位，發揮領導才能，進而達到幼兒園教師領導之願景目標。

#### 6.規模

班級數為 1 班的幼兒園僅在「園務經驗的分享者」層面高於 2 班及 3 班以上的幼兒園 ( $p < .01$ )，顯示不同規模的幼兒園，其教師領導無顯著差異。本研究與施宏彥 (2006) 結果相似，與許玉齡 (1998) 以桃新地區公私立幼稚園教師研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

#### 7.所在地

臺中市在「新手教師的引航者」、「親職教育的輔導者」、「整體教師領導」均高於南投縣 ( $p < .001$ )；彰化縣在「新手教師的引航者」( $p < .001$ )、「課程教學的領導人」( $p < .05$ )、「專業社群的召集人」( $p < .001$ )、「整體教師領導」( $p < .001$ ) 均顯著高於南投縣，顯示不同所在地的幼兒園教師，其教師領導具顯著差異。本研究與黃寶園、周莎涵、陳淑觀、張起梅、吳水仙、陳秋蓮 (2008) 以臺中市公私立幼稚園及托兒所教師研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

### (三) 不同教師人口變項與組織背景變項之幼兒園教師專業發展差異情形

#### 1.年齡

51 歲以上、41 歲~50 歲、31 歲~40 歲及 30 歲以下教師在教師專業發展各層面之得分均未達顯著差異 ( $p > .05$ )，顯示不同年齡的幼兒園教師，其教師專業發展無顯著差異。本研究與許玉齡 (2004) 結果相似，與張媛甯及岳美秀 (2012) 以臺南市公立幼兒園教師、蔣姿儀與林亞萱 (2013) 以中彰投地區公私立幼稚園幼教老師、教保人員、助理教保人員研究成果不一致，



究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

## 2.年資

11 年以上、4~10 年及 3 年以下教師在教師專業發展各層面之得分均未達顯著差異 ( $p >.05$ )，顯示不同年資的幼兒園教師，其教師專業發展無顯著差異。本研究與許玉齡 (2004) 結果相似，與張媛甯及岳美秀 (2012) 以臺南市公立幼兒園教師、蔣姿儀及林亞萱 (2013) 以中彰投地區公私立幼稚園幼教老師、教保人員、助理教保人員研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

## 3.學歷

學歷為研究所教師僅在「園務行政知能」顯著高於大學或專科的教師 ( $p <.05$ )，顯示不同學歷的幼兒園教師，其教師專業發展無顯著差異。本研究與許玉齡 (2004)、張媛甯及岳美秀 (2012) 等人結果相似，與蔣姿儀及林亞萱 (2013) 以中彰投地區公私立幼稚園幼教老師、教保人員、助理教保人員研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

## 4.教師證

具有教師證的教師在「園務行政知能」( $p <.05$ ) 與「整體教師專業發展」( $p <.05$ ) 等層面均顯著高於未具有教師證的教師，顯示不同教師資格的幼兒園教師，其教師專業發展有顯著差異。本研究與蔣姿儀及林亞萱 (2013) 結果相似，本研究推論達顯著差異的效果，可能源於近期學前教育開始重視教師資格審核，消極作用是有效喝止「借牌教師」橫行，更積極的作用是增進未取得合格教師資格的教育人員，得以透過在職進修的方式取得證照與培養教師專業發展的信念。

## 5.職務

教師兼任幼兒園主任者在「幼兒教保知能」( $p <.05$ )、「園務行政知能」( $p <.001$ )、「班級經營知能」( $p <.01$ )、「探索整合知能」( $p <.001$ ) 及「整體教師專業發展」( $p <.001$ ) 等層面均顯著高於專任教師，顯示不同職務的幼兒園教師，其教師專業發展達顯著差異。本研究與蔣姿儀及林亞萱 (2013) 結果相似，與許玉齡 (2004) 以 25 個縣市公私立幼稚園園長或幼教行政工作

者、張媛甯及岳美秀（2012）以臺南市公立幼兒園教師研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

#### 6.規模

班級數為 1 班的幼兒園僅在「園務行政知能」顯著高於 2 班及 3 班以上的幼兒園 ( $p < .01$ )，顯示不同規模的幼兒園，其教師專業發展無顯著差異。本研究與許玉齡（2004）以 25 個縣市公私立幼稚園園長或幼教行政工作者、張媛甯及岳美秀（2012）以臺南市公立幼兒園教師研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

#### 7.所在地

臺中市、彰化縣及南投縣教師在教師專業發展各層面之得分均未達顯著差異 ( $p > .05$ )，顯示不同所在地的幼兒園教師，其教師專業發展無顯著差異。本研究與蔣姿儀及林亞萱（2013）以中彰投地區公私立幼稚園幼教老師、教保人員、助理教保人員研究成果不一致，究其原因可能在研究對象或所在地選擇不同，而造成結果差異。

#### （四）國民小學附設幼兒園教師領導與教師專業發展之關係

教師領導各層面與教師專業發展各層面均達顯著相關，此外，教師領導各層面與教師專業發展中的「園務行政知能」相關性為最高，顯見，幼兒園教師在領導的歷程中，若能具備園務行政知能，其教師專業發展得分越高；在教師專業發展的歷程中，若能擔任園務經驗的分享者，其教師領導得分越高。

#### （五）國民小學附設幼兒園教師領導對教師專業發展之預測力

1.教師領導可預測教師專業發展「幼兒教保知能」，迴歸方程式為  $0.379 \times$ 「園務經驗的分享者」。

2.教師領導可預測教師專業發展「園務行政知能」，迴歸預測方程式為  $0.488 \times$ 「課程教學的領導人」 $+0.257 \times$ 「園務經驗的分享者」 $+(-0.189) \times$ 「新手教師的引航者」。

3.教師領導可預測教師專業發展「班級經營知能」，迴歸預測方程式為  $0.419 \times$ 「園務經驗的分享者」。

4.教師領導可預測教師專業發展「探索整合知能」，迴歸預測方程式為  $0.261 \times$ 「專業社群的召集人」 $+0.180 \times$ 「園務經驗的分享者」。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 幼兒園教師領導與教師專業發展之現況

##### 1. 幼兒園教師領導低於平均數

雖然在「新手教師的引航者」、「園務經驗的分享者」、「親職教育的輔導者」等層面均高於平均數，但在「課程教學的領導人」與「專業社群的召集人」等層面卻是低於平均數，因此，就整體教師領導得分而言，呈現低於平均數的狀態。

##### 2. 幼兒園教師專業發展高於平均數

雖然在「幼兒教保知能」、「園務行政知能」、「班級經營知能」等層面均高於平均數，但在「探索整合知能」層面卻是低於平均數，然而，就整體教師專業發展得分而言，仍呈現高於平均數的狀態。

#### (二) 不同變項的幼兒園教師領導之差異情形

「整體教師領導」在年齡、年資、學歷、職務、所在地等變項達顯著差異；「新手教師的引航者」在年齡、年資、學歷、職務、所在地等變項達顯著差異；「園務經驗的分享者」在年齡、年資、學歷、職務、規模等變項達顯著差異；「課程教學的領導人」在年齡、年資、學歷、教師證取得與否、職務、所在地等變項達顯著差異；「專業社群的召集人」在年齡、職務、所在地等變項達顯著差異；「親職教育的輔導者」在年資、職務、所在地等變項達顯著差異。

#### (三) 不同變項的幼兒園教師專業發展之差異情形

「整體教師專業發展」在教師證取得與否、職務等變項達顯著差異；「幼兒教保知能」在職務變項達顯著差異；「園務行政知能」在學歷、教師證取得與否、職務、規模等變項達顯著差異；「班級經營知能」在職務變項達顯著差異；「探索整合知能」在職務變項達顯著差異。

#### (四) 國民小學附設幼兒園教師領導與教師專業發展有顯著正相關

教師領導與教師專業發展各層面均達顯著相關，且教師領導五個層面，與教師專業發展「園務行政知能」相關性最高。

### （五）國民小學附設幼兒園教師領導對教師專業發展具預測力

整體教師領導可以解釋整體教師專業發展 23.4%（調整後的  $R^2$  為 23.1%， $F=69.958$ ， $p<.001$ ），其 Beta 係數達 0.484（ $t=8.364$ ， $p=0.000$ ）。

## 二、建議

依據研究結果，分別對教育主管機關、幼兒園主管及教師提出建議如下：

### （一）對教育主管機關之建議

#### 1.定期舉辦教師領導研習活動

為提升幼兒園教師領導知能，教育行政主管機關宜定期舉辦相關領導理論與實務的研習活動，以利增進幼兒園教師專業發展之效。

#### 2.提升新進專任教師領導使命感

本研究顯示，年齡 30 歲以下、年資 3 年以下、擔任專任教師、學歷為大專或專科的幼兒園教師，在教師領導各數據得分上較為低落，因此，教育行政主管機關應積極關懷與肯定新進專任教師對幼兒園的付出，並適時鼓勵新進專任教師之領導使命感，使其發揮所長進而肩負領導職責。

#### 3.研擬中彰投地區共同發展之學前教育計畫

從平均數而言，南投縣教師領導表現與臺中市、彰化縣相較之下，明顯較為低落。屏除受到抽樣比例的影響，未來如能研擬「中彰投地區共同發展」之學前教育計畫，將有助於精進中彰投地區教師領導與教師專業發展之教育願景目標。

#### 4.幼兒園教師領導、教師專業發展評鑑項目的確立

雖然本研究問卷具可接受之信效度考驗，但幼兒園教師領導與教師專業發展評鑑項目仍未建構完全，教育行政主管機關應重視幼兒園教師領導與教師專業發展各層面和多重指標，進而建構更具信效度的項目內涵。

## （二）對幼兒園主管之建議

### 1. 鼓勵教師擔任「園務經驗的分享者」一職

幼兒園主任及組織成員應認同與讚賞在教學與行政工作雙方面持續精進之教師，此外，幼兒園主任也需適時激勵教師的領導使命感，給予教師發揮個人長才的機會，進而提高教師領導與教師專業發展之效。

### 2. 增進幼兒園教師參與園務行政機會

國民小學校長若能定期拔擢或調整幼兒園主任人選，幼兒園主任亦能將部份職權授予幼兒園教師共同參與，增進教師參與園務行政的機會，將有助於提升教師領導，進而激發教師專業發展之願景目標。

## （三）對幼兒園教師之建議

### 1. 主動擔任「專業社群的召集人」一職

幼兒園教師宜嘗試召集幼兒園同仁組成學習型組織，除了學習肩負專業社群領導者外，更是扮演激發組織共同專業發展與持續精進的重要引航者，以利提升教師領導與教師專業發展之願景目標。

### 2. 提升教師「探索整合知能」

幼兒園教師宜培養教育研究的基本知能（如：教育研究法、統計學等），除了培養教師在日常生活中，得以透過較為縝密、專業的觀察紀錄，解決幼兒教養問題外，更能激勵教師在職進修或透過取得學位的方式，提升教師專業發展。

## 三、研究建議

### （一）研究對象

#### 1. 受試對象

本研究受試者單一，僅限於國民小學附設幼兒園教師，未來相關研究人員可以探討不同教保服務人員（教保員、助理教保員）之差異外，也可進一步分析公私立幼兒園在教師領導與教師專業發展之差異情形，以便蒐集更為完整的研究資料。

## 2.母群體

未來研究者進一步做相關研究時，宜以全國之幼兒園教師為標的母群體，避免推論時造成無法接受的誤差。

### (二) 研究方法

本研究僅以問卷調查法的方式進行幼兒園教師領導與教師專業發展關係的資料蒐集，所得相關資訊未能綜覽幼兒園教師領導與教師專業發展全貌，故未來相關研究，可加以採用訪談法或是觀察記錄等質性研究，增加研究資料的多樣性。

## 參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2011 年 6 月 29 日）。
- 江文慈（1992）。教師生涯發展與規劃。*教育研究雙月刊*，27，4-9。
- 李文正（2004）。一位幼兒園園長領導風格之個案研究。*臺東大學教育學報*，15(2)，217-246。
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施、與啟示。*國民教育研究學報*，23，53-80。
- 吳百祿（2011）。教師領導的三個重要概念及其對當前學校教育的啟示。*正修學報*，24，83-104。
- 吳珍梅、程小蘋（2011）。幼教師的專業發展：一個到園輔導的在職進修方案之探究。*新竹教育大學教育學報*，28(2)，1-28。
- 吳穎民（2008）。國外對中小學教師領導力問題的研究與啟示。*比較教育研究*，30(8)，52-57。
- 何高志、林志成（2012）。教師領導對突破教師專業發展評鑑困境的啟示。*學校行政雙月刊*，81，110-130。
- 巫鐘琳、葉郁菁（2005）。園所本位在職進修與幼教師專業成長之探究。*幼兒保育論壇*，1，23-41。
- 林育璋（2008）。以幼稚園為本位的教師專業成長歷程之行動研究。*教育研究集刊*，54(1)，15-48。
- 林春妙、楊淑朱（2005）。幼兒教師專業知能之研究。*兒童與教育研究*，1，55-84。
- 林瑄敏（2009）。桃園縣國民小學教師知覺學校文化與教師專業發展關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林鑫琪、陳瑞玲（2006）。教師的生涯發展與規劃。*教育暨外國語文學報*，3，23-35。
- 施宏彥（2006）。幼稚園知識管理策略之調查研究。*教育研究學報*，40(1)，125-151。
- 范熾文、張瑜（2008）。幼稚園教師專業成長需求與相關問題之研究。*學校行政雙月刊*，58，94-118。
- 胡錦芳（2011）。新北市國民小學教師領導與教師專業發展（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 張本文（2011）。論教師領導對教師專業發展之影響。*學校行政雙月刊*，75，21-36。
- 張純子（2010）。二位公私立幼稚園教師專業發展之傳記史探究。*幼兒保育學刊*，8，1-16。
- 張媛甯、岳美秀（2012）。臺南市公立幼兒園教師覺知專業成長與教學效能之研究。*學校行政*

- 雙月刊，82，70-89。
- 張德銳（2010）。喚醒沉睡的巨人：論教師領導在我國中小學的發展。臺北市立教育大學學報，41(2)，81-110。
- 陳玉桂（2006）。學校革新中不可忽視的面向：談教師領導。學校行政雙月刊，45，26-46。
- 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。新竹師院學報，11，281-300。
- 許玉齡（2004）。公立幼稚園園長的行政專業能力來源與工作困境。新竹師院學報，18，169-206。
- 曹翠英（2008）。論終身學習概念與價值在學校場域中的實踐。北縣教育，65，80-83。
- 郭騰展（2007）。學校領導的新典範：教師領導。學校行政雙月刊，49，150-175。
- 彭欣怡、林育璋（2012）。幼教教師案例撰寫歷程及專業成長之研究。樹德科技大學學報，14(1)，59-92。
- 傅清雪（2006）。幼兒教師專業成長的理論與實務。臺北市：華騰。
- 黃富順（2002）。成人學習。臺北市：五南。
- 黃寶園、周莎涵、陳淑觀、張起梅、吳水仙、陳秋蓮（2008）。臺中市幼兒園所教師知覺園所長領導風格與教師工作投入關係之研究。臺中教育大學學報，22(1)，51-73。
- 游琇雲（2008）。臺北市公立國民小學附設幼稚園教師專業發展與家長滿意度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉乙儀、張瑞村（2012，6月）。臺灣幼兒園實踐教師領導的展望。胡億蓓（主持人），教育研究發展趨勢：議題、研究法與出版。全國學術研討會，靜宜大學。
- 蔣姿儀、林亞萱（2013）。幼兒教師參與學士後在職進修與教師專業發展之調查研究。師資培育與教師專業發展期刊，6(2)，141-168。
- 蔡淑桂（2006）。幼兒保育專業倫理。臺北市：永大。
- 鄭博真（2009）。園長多元智能幼兒園經營理念認同度與可行性知覺之研究。教育研究學報，3(1)，133-63。
- 賴志峰（2009）。教師領導的理論及實踐之探析。教育研究與發展期刊，5(3)，113-144。
- 戴文青（2005）。從深層結構論臺灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。南大學報，39(2)，19-42。



- 魏惠娟 (1998)。從終生學習的觀點反思我國成人教育政策及未來行動。《教育政策論壇》，2(1)，50-80。
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Crowther, F., Margaret, F., & Leonne. H. (2009). *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*(2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23 (4), 401-419.
- Smylie, M. A. (2008). Foreword .In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. ix-x). NY: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. NY: Teachers College , Columbia University .
- Timperley, H. S. (2005). Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S., & Benson, B. N. (2003). *The call to teacher leadership*. NY: Eye On Education.

# The Relationship Between Preschool Teachers' Leadership and Professional Development in Central Taiwan

Tzong-Ming Wey  
Dept. of Early Childhood  
Development and Education,  
Chaoyang University  
of Technology

Yi-Yi Liu  
Dept. of Education,  
National Taichung  
University of Education

Ruey-Tsuen Chang  
Center for Teacher Education,  
Chaoyang University  
of Technology

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between the preschool teacher's leadership and professional development. The Questionnaire Survey was used in this study and 231 preschool teachers in the Central Taiwan were the participants. The results were: (1) The mean value of an assistant of parent education in the leadership' was much higher in the preschool teacher leadership; the mean value of 'the professional knowledge and ability of early childhood and education' was high in preschool teacher's professional development. (2) There was a significant difference on the effect of the preschool teacher leadership on ages, seniority, the educational background, the position of teacher and the preschool location. However, there was no significant difference on preschool teacher's certificate and the scale of preschool. (3) There was a significant difference on effect of the different position of teacher and the preschool teacher's certificate on the preschool teacher's professional development; afterwards, there was a significant difference on the effect of preschool teacher on ages, seniority, the educational background, the scale of preschool and the location. (4) There was a positive correlation between the preschool teacher leadership and the preschool teacher's professional development. (5) There was a anticipation on the preschool teacher leadership and the preschool teacher's professional development.

**Keywords:** Preschool Teachers, Teacher Leadership, Teachers' Professional Development