

國立台東大學教育系所
碩士論文

指導教授：王明泉博士、程鈺雄博士

台東縣國民小學校長課程領導與教師
教學效能關係之研究

研 究 生：王英州 撰

中華民國九十七年五月

國立台東大學教育系所
碩士論文

台東縣國民小學校長課程領導與教師
教學效能關係之研究

研 究 生：王英州 撰

指導教授：王明泉博士 程鈺雄博士

中華民國九十七年五月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：教育行政碩士班

本班 王英州 君

台東縣國民小學校長課程領導與教師
所提之論文 教學效能關係之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

唐榮昌

(學位考試委員會主席)

程鈺雄

王明東

(指導教授)

論文學位考試日期 97 年 5 月 24 日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 教育行政研究 所
組 96 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：台東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☒	國家圖書館
☐	☒	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			V

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：王明忠 (親筆簽名)

研究生簽名：王吳州 (親筆正楷)

學 號：1794010 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 5 月 24 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2005/06/09

誌 謝

以屆退休之齡，且毫無誘因下，還有勇氣進入研究所就讀，是本著給子女一個榜樣，和他（她）們相許一起學習、共享成長，加上王明泉教授的鼓勵，毅然決定撩下去；三年來其實有好幾次想放棄，如今能順利畢業，要感謝我的家人，一路相挺，給我鼓勵、安慰、支持與關懷，是我繼續走下去的力量，僅以此論文獻給我全家人。

論文得以完成，要感謝指導教授王明泉博士及程鈺雄博士的啓迪與教誨，有其鉅細靡遺的修改與審閱，本論文才能順利完成，感謝論文口試委員唐榮昌教授的懇切斧正，使本研究益臻完善，讓我受益良多。

在研究所求學過程中，承蒙梁院長忠銘及東大師長的指導與提攜，不但是知識的啓發更是經驗的傳承；同窗好友的意見交流，切磋勉勵，馬蘭與東海國小同事的鼓勵與相互扶持，才能讓我在公務之餘得以順利完成學業；並感謝提供本研究問卷調查意見的所有臺東縣國小校長與學校教師撥冗填答問卷，惠賜高見，謹致衷心的感謝。

完成研究所的學業再出發，讓我更具信心，對未來懷抱更大希望，將所學貢獻於摯愛的教育工作；感謝所有曾經指導、協助、支持與鼓勵過我的人，謝謝您們！

王英州 謹誌
中華民國九十七年五月

台東縣國民小學校長課程領導與教師 教學效能關係之研究

王英州

國立台東大學教育研究所教育行政碩士班

摘 要

本研究主要目的為探討國民小學校長課程領導與教師教學效能二者之間的關係。本研究主要採用文獻分析法以及問卷來進行調查。以台東縣 90 所公立國民小學的 90 位校長與 630 位教師為調查對象，問卷回收後以 SPSS 12.0 進行描述統計、t 考驗、單因子變異數分析、典型相關分析、多元逐步迴歸分析。

本研究之結論歸納如下：

- 一、台東縣國民小學校長與教師均肯定校長課程領導。
- 二、台東縣國民小學校長與教師均肯定教師教學效能。
- 三、不同背景變項的校長對於本身課程領導的評價差別不大。唯有在學歷上，研究所以上的顯著大於師院學歷之校長。
- 四、在教師的背景變項中，除了最高學歷之外，其餘變項均會影響其對校長課程領導的評價。
- 五、不同背景變項的校長在教師教學效能上，男性校長、年資較深以及班級數較多之校長，較認同教師的表現。
- 六、在教師的背景變項中，在年齡與服務年資上，較資深者在教學效能上較高。
- 七、校長實施課程領導確實有助於提升教師教學效能。
- 八、在校長課程領導各層面中，以「促進教師專業成長」對於整體教師教學效能的預測力最高。

關鍵詞：國民小學、教師教學效能、校長課程領導

A Study of the Relationships Between Principals' Curriculum Leaderships and Teachers' Teaching Effectiveness in the Elementary Schools in Taitung County

Ying-Jhou Wang

The Graduate Institute of Educational Administration
National Taitung University

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the relationships between principals' curriculum leaderships and teachers' teaching effectiveness in Taitung County elementary schools. The questionnaires and literature reviews were used in this study. The subjects were 90 principals and 630 teachers in public Taitung County elementary schools. The SPSS 12.0 software was used by statistic analysis. The results of the study were concluded as followings:

1. The elementary school principals and teachers were approved of principals' curriculum leaderships in Taitung County.
2. The elementary school principals and teachers were approved of teachers' teaching effectiveness in Taitung County.
3. The evaluation of principals' curriculum leaderships revealed minor difference in different background variables. However, in educational background, the principals with master degrees and upward significantly revealed higher evaluation than that with bachelors'.
4. The teachers' background variables, except their educational background, affected their evaluation toward principals' curriculum leadership.
5. Compared principals with different background variables, the teaching effectiveness, male, senior and big size schools of principals were tended to positively agreed with teachers' performances.
6. Compared teachers' background variables in terms of age and service years, the senior teachers revealed higher effectiveness in performances.
7. Principals' curriculum leadership implementation indeed contributed to enhance teaching effectiveness.
8. "Promoting teachers' professional growths" was predicted by highest teaching effectiveness in every aspect of principals' curriculum leaderships.

Key words : Principals' Curriculum Leadership, Teachers' Teaching Effectiveness, Elementary School

目次

中文摘要	i
英文摘要	ii
目次	iii
表目次	iv
圖目次	vi
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	3
第三節 重要名詞釋義	4
第四節 研究範圍與限制	5
第二章 文獻探討	7
第一節 校長課程領導意涵之探討	7
第二節 教師教學效能意涵之探討	35
第三節 校長課程領導與教師教學效能相關研究	57
第三章 研究設計與實施	79
第一節 研究架構	79
第二節 研究對象	81
第三節 研究工具	82
第四節 實施程序	83
第五節 資料處理	83
第四章 研究結果與討論	85
第一節 校長課程領導與教師教學效能之現況分析	85
第二節 不同背景變項之校長與教師在校長課程領導之差異分析	96
第三節 不同背景變項之校長與教師	114
第四節 高中低群組校長課程領導在教師教學效能之差異分析	132
第五節 校長課程領導與教師教學效能之相關分析	137
第六節 校長課程領導在教師教學效能之預測力分析	141
第五章 結論與建議	148
第一節 結 論	148
第二節 建 議	150

參考書目

一、中文書目-----	153
二、英文書目-----	156

附錄

附錄一 正式問卷-----	158
附錄二 問卷使用同意書-----	166

圖表目次

表 2-1 國內外學者對於教學效能意涵之論述-----	39
表 2-2 教師教學效能內涵之分類-----	47
表 2-3 國內教師教學效能研究相關量表-----	53
表 2-4 國外學者教師能量表-----	55
表 2-5 國外校長課程領導的相關研究-----	59
表 2-6 國內有關校長課程領導的研究-----	63
表 2-7 教學效能國內外相關研究-----	67
表 2-8 國內校長課程領導與教師教學效能之相關研究-----	74
表 3-1 臺東縣 96 學年度國民小學明細表-----	81
表 4-1 校長與教師在校長課程領導量表之差異考驗分析表-----	85
表 4-2 國民小學校長在校長課程領導層面及總量表之現況表.....	85
表 4-3 教師在校長課程領導層面及總量表之現況表	86
表 4-4 國民小學校長與教師在「校長課程領導量表」各題項之表.....	89
表 4-5 校長與教師在「教師教學效能量表」之差異考驗分析表.....	89
表 4-6 校長在教師教學效能層面及總量表之現況表	91
表 4-7 國民小學教師在教師教學效能層面及總量表之現況表.....	91
表 4-8 國民小學校長與教師在「教師教學效能量表」各題項之表.....	94
表 4-9 不同性別之校長在「校長課程領導」各層面之差異比較表.....	97
表 4-10 不同性別之教師在「校長課程領導」各層面之差異比較表.....	97
表 4-11 不同年齡之校長在整體「校長課程領導」之變異數分析表.....	98
表 4-12 不同年齡之校長在「校長課程領導」各層面之差異比較表.....	98
表 4-13 不同年齡之教師在整體「校長課程領導」之變異數分析表.....	99
表 4-14 不同年齡之教師在「校長課程領導」各層面之差異比較表-----	100
表 4-15 不同最高學歷之校長在整體「校長課程領導」之變異數分析表.....	101
表 4-16 不同最高學歷之校長在「校長課程領導」各層面之差異比較表.....	101
表 4-17 不同最高學歷之教師在整體「校長課程領導」之變異數分析表.....	102
表 4-18 不同最高學歷之教師在「校長課程領導」各層面之差異比較表.....	102
表 4-19 不同服務年資之校長在整體「校長課程領導」之變異數分析表.....	104
表 4-20 不同服務年資之校長在「校長課程領導」各層面之差異比較表.....	105
表 4-21 不同服務年資之教師在整體「校長課程領導」之變異數分析表.....	106

表 4-22 不同服務年資之教師在「校長課程領導」各層面之差異比較表	106
表 4-23 不同學校規模之校長在整體「校長課程領導」之變異數分析表	107
表 4-24 不同學校規模之校長在「校長課程領導」各層面之差異比較表	108
表 4-25 不同學校規模之教師在整體「校長課程領導」之變異數分析表	109
表 4-26 不同學校規模之教師在「校長課程領導」各層面之差異比較表	109
表 4-27 不同擔任職務之校長與教師在整體「校長課程領導」變異數分析表	110
表 4-28 不同擔任職務之校長與教師在「校長課程領導」各層面差異比較表	111
表 4-29 不同學校地區之校長在「校長課程領導」各層面之差異比較表	112
表 4-30 不同學校地區之教師在「校長課程領導」各層面之差異比較表	113
表 4-31 不同性別之校長在「教師教學效能」各層面之差異比較表	114
表 4-32 不同性別之教師在「教師教學效能」各層面之差異比較表	115
表 4-33 不同年齡之校長在整體「教師教學效能」之變異數分析表	116
表 4-34 不同年齡之校長在「教師教學效能」各層面之差異比較表	116
表 4-35 不同年齡之教師在整體「教師教學效能」之變異數分析表	117
表 4-36 不同年齡之教師在「教師教學效能」各層面之差異比較表	118
表 4-37 不同最高學歷之校長在「教師教學效能」各層面之差異比較表	119
表 4-38 不同最高學歷之教師在整體「教師教學效能」之變異數分析表	120
表 4-39 不同最高學歷之教師在「教師教學效能」各層面之差異比較表	120
表 4-40 不同服務年資之校長在整體「教師教學效能」之變異數分析表	122
表 4-41 不同服務年資之校長在「教師教學效能」各層面之差異比較表	122
表 4-42 不同服務年資之教師在整體「教師教學效能」之變異數分析表	123
表 4-43 不同服務年資之教師在「教師教學效能」各層面之差異比較表	124
表 4-44 不同學校規模之校長在整體「教師教學效能」之變異數分析表	125
表 4-45 不同學校規模之校長在「教師教學效能」各層面之差異比較表	126
表 4-46 不同學校規模之教師在整體「教師教學效能」之變異數分析表	127
表 4-47 不同學校規模之教師在「教師教學效能」各層面之差異比較表	127
表 4-48 不同擔任職務校長與教師在整體「教師教學效能」之變異數分析表	129
表 4-49 不同擔任職務之校長與教師在「教師教學效能」各層面差異比較表	129
表 4-50 不同學校地區之校長在「教師教學效能」各層面之差異比較表	131
表 4-51 不同學校地區之教師在「教師教學效能」各層面之差異比較表	131
表 4-52 高中低群組校長課程領導在教師教學效能變異數分析表（校長方面）	133
表 4-53 高中低群組校長課程領導在教師教學效能之差異比較表（校長方面）	134
表 4-54 高中低群組校長課程領導在教師教學效能變異數分析表（教師方面）	135
表 4-55 高中低群組校長課程領導在教師教學效能之差異比較表（教師方面）	136
表 4-56 校長課程領導與教師教學效能之積差相關分析表	138
表 4-57 典型因素顯著性考驗表	138
表 4-58 典型相關分析表	140
表 4-59 校長課程領導各層面預測「教師教學效能總量表」之多元逐步迴歸分析表	142

表 4-60 校長課程領導各層面預測「教學自我效能訓練」之多元逐步迴歸分析表	143
表 4-61 校長課程領導各層面預測「系統呈現教材內容」之多元逐步迴歸分析表	144
表 4-62 校長課程領導各層面預測「多元有效教學技術」之多元逐步迴歸分析表	145
表 4-63 校長課程領導各層面預測「有效運用教學時間」之多元逐步迴歸分析表	146
表 4-64 校長課程領導各層面預測「建立和諧師生關係」之多元逐步迴歸分析表	146
表 4-65 校長課程領導各層面預測「營造良好班級氣氛」之多元逐步迴歸分析表	147

圖次

圖 2-2-1 教學效能的結構.....	49
圖 2-2-2 教師表現與教學效能關係.....	50
圖 3-1-1 研究架構圖.....	80
圖 4-5-1 典型相關分析圖.....	140



第一章 緒論

面對資訊科技快速發展，知識爆炸的 21 世紀，各國莫不積極推動教育改革，希望藉教育之力提升人力素質，厚植國力，然課程革新為整個教育改革的核心，在學校本位課程漸受重視下，身為校長如何透過課程領導引領學校課程發展，並監控課程的實踐，激發教師的創意與動能，提升教學效能，提高學生學習成效，為當務之急。

本章共分為四節，第一節說明研究動機，第二節為研究目的與待答問題，第三節為名詞解釋，第四節為研究範圍與限制，茲分述如下。

第一節 研究動機

自 1980 年後，英美等先進國家不斷致力於教育改革工作，以增加國家競爭力。九年一貫課程實施後，強調發展學校本位課程，在學校本位課程發展漸受重視下，校長的課程領導遂成為課程改革能否成功的重要因素（葉興華，2001）。Bezzina（1991）認為校長是影響學校本位課程發展成敗最重要的關鍵人物，課程領導乃課程發展與課程改革過程的核心，同時也是課程發展與改革的重要因素。其不僅影響課程發展與改革的過程，也影響其成果的品質，甚至未來不斷發展革新的力量。傳統上國內的校長，比較少扮演課程領導者的角色；Noronha（1985）指出：當校長是課程領導者時，教師有較好的課程計畫、方案和實施，學生也有較好的學習成果。面對課程改革的趨勢，如何落實校長課程領導，來導引協助教師發展有效能的課程，使組織成員間樂於分享經驗與知識，相互學習與成長，以發揮教師教學效能，應是當前相當重要的課題，此乃本研究動機之一。

課程是發展出來的，校長必須帶領教師隨著社會、社區、學校及學生需要，不斷的調整、創新。歐用生（1996）以 Dalton 在 1988 年研究一所學校的課程革新過程的觀點，指出學校能否將革新方案制度化，取決於校長如何遂行其領導者的角色，以及學校中的溝通，協調和意見決定等行政結構。在實施九年一貫課程後，校長的領導層面除了行政領導、教學領導外，更加強了課程領導一環。校長是學校最重要的領導者，本應扮演課程領導者的角色，領導學校相關人員發展適合學校的課程，使教師效能充分發揮，進而提升學生的學習表現。因此校長課程領導

將是教育行政領導中不可忽視的課題，此乃本研究動機之二。

在快速變遷的時代，各種教育理念強調國際化、本土化、多元化、資訊化，身為校長必須改變思維，由行政領導轉為課程領導，活化組織氣氛，營造專業分享的組織文化，鼓勵教師創新教學，提升教師效能及學生學習成果，張碧娟（1999）指出在諸多相關課程領導的研究，顯示校長教學領導對於教師教學效能有其影響。然這些研究大多偏重於教室層次裡探索對教師教學效能之行爲，較少針對校長課程領導與教師效能之間的關係進行分析研究，為提供現場校長在實施課程領導以及教育行政人員規劃教育計畫之參考，實有探究校長實施課程領導與教師教學效能之間的關係，其為研究動機之三。

教師教學效能的發揮對學生的學習成就、人格的健全發展，乃至於適應社會的人際技巧，具有重要影響力；教師扮演教育工作者、決策者、研究者等重要角色的自我效能，以創造優質的學習情境、營造良好學習氣氛、以及促進有效教學與學習，是教師的角色功能；教學效能的研究深受學者重視，黃政傑（1993）指出學生學習的失敗可能是教師缺乏效能所造成；陳木金（1997）認為在教學的情境裡，教師是一位專業的決定者，不僅能夠精熟必備能力，而且也知道何時及如何運用這些能力，以提高其教學效能。教師能否因應時代改變，創新教法與團隊分享、彼此支援，接受校長的課程領導，將影響著教師的教學信念與行為，進而影響學生學習成效，此乃本研究動機之四。

教育的成敗繫於師資的良窳，老師的主要任務是教學工作，其在引導、促進學生有效學習，所以教師效能的高低對學生的學習成就、人格發展及社會適應能力，具有重要的影響力。（孫志麟，1991；郭萱之，1998）教師是教育的執行、決策者，也是學生學習發展的催化劑，在學習過程中，擔任重要的角色，無論是教學目標的訂定、學習活動的安排、學習動機的激發、教學方式的選擇、或是教室環境的管理及學習成果的評量等，都必須藉由教師的認知和經驗，轉化為實際的教學行動，方能幫助學生獲得更多的學習成果。然而隨著時空的改變，越多教師提早退休，脫離教師生涯，不禁令人對教師效能興起探索的念頭，尤其教師能否因應時代改變，創新教師與團隊分享，彼此支援，接受校長課程領導，將影響著教師的教學效能，隨而影響學生學習成效，此乃本研究動機之五。

國內有關校長課程領導的文獻已為數不少，然以臺東地區為研究對象者尚無，臺東縣因地處偏遠，教育資源不足，大部份的國小班級數少、教師員額少，對課程發展非常不利。校長應如何進行課程領導，使九年一貫課程能在偏遠之國

民小學順利推展，增進教師之教學能力與意願，進而提升教師對課程發展的理念，使教師具備課程設計、教學、評鑑的能力，亟需一套參考模式。因此，研究者希望能透過本研究，與相關文獻之整理，歸納出偏遠地區校長課程領導的方向與方法，以供教育相關單位及國小校長參考。研究者服務於臺東縣，因此以臺東縣國小校長為研究對象，探討在偏遠、文化不利等因素下，臺東縣國小校長課程領導之行爲與教師教學效能之關係，此乃本研究動機之六。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

本論文主要為探討臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能二者之間的關係研究。從國內外之相關研究來分析課程領導與教學效能的基本概念，並以此為基礎，對臺東縣 90 所國民小學的校長以及部分教師進行問卷調查，以瞭解目前國民小學校長在課程領導上實施的成效與教師教學效能之關係。並依據研究結果提出臺東縣校長課程領導與教師教學效能二者關係之結論與具體建議，以供瞭解目前臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能二者關係之參考。

本研究的主要目的如下：

- (一) 分析臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能的現況。
- (二) 分析不同背景變項的臺東縣國民小學校長與教師，對於校長課程領導以及教師教學效能觀點之差異情形。
- (三) 探討臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能二者間的相關情形。
- (四) 探討臺東縣國民小學校長實施課程領導對於教師教學效能的預測力情形。
- (五) 將研究成果與具體建議，提供教育行政機關、國民小學校長、教師，以及未來研究者之參考。

二、待答問題

根據研究動機與目的，提列以下待答問題：

- (一) 臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能的現況為何？
- (二) 不同背景變項的臺東縣國民小學校長，是否對於校長課程領導觀點有差異？
- (三) 不同背景變項的臺東縣國民小學教師，是否對於校長課程領導觀點有差異？
- (四) 不同背景變項的臺東縣國民小學校長，是否對於教師教學效能觀點有差異？
- (五) 不同背景變項的臺東縣國民小學教師，是否對於教師教學效能觀點有差異？
- (六) 臺東縣國民小學校長實施課程領導與教師教學效能之關係有何發現？
- (七) 臺東縣國民小學校長實施課程領導對於教師教學效能之預測力如何？

第三節 重要名詞釋義

茲將本研究重要名詞之異議分述如下：

一、國民小學校長

臺灣地區每一所國民小學中最高的行政首長是校長，依據國民教育法第九條規定：「國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，在同一學校得連任一次」。然依辦學主體之不同可分為公立與私立兩種，本研究所指的國民小學校長係指服務於臺東縣國民小學之校長。

二、課程領導

課程領導係指課程領導者在學校課程發展的過程中，對各種與課程相關之事務，運用領導策略所展現之具有效能之領導行為，藉以達成實現學校願景、提昇教學效能，及促進學習成效等教育目標。本研究的課程領導係指臺東縣國民小學校長與教師在「國民小學校長課程領導實施現況量表」上填答的得分情形，得分愈高代表校長課程領導的實施情形愈好。

三、教學效能

教學效能係指教師在從事教學工作時，基於本身之教育信念，運用有效之教學策略來進行教學活動，並營造良好學習環境與愉快的學習氣氛，使學生的學習成效得以提昇。陳木金（1997）認為教學效能的內涵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

造良好班級氣氛等六個層面。本研究採用陳慕賢（2002）所編製「國民小學校長課程領導與教師教學效能」之調查問卷，其教學效能係指臺東縣國民小學校長與國民小學教師教學效能量表」在上填答的得分情形，得分愈高代表教師教學效能愈高。

第四節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究以臺東縣國民小學的校長及教師為主要研究對象，臺東縣以外的國民小學則不在本研究之範圍。

二、研究限制

本研究採用文獻分析法、問卷調查法，力求整體研究的完整與客觀，但仍有以下的研究限制：

（一）在研究範圍方面

本研究以臺東縣國民小學為研究範圍，在 90 所國民小學進行問卷調查，故研究結果無法推論到其他縣市的國民小學，在研究層面上有必然之限制。

（二）在研究方法方面

本研究採量化研究，以統計分析來處理所得資料，並未進行質性訪談及觀察，無法就所得結論進行深入的原因探討。

（三）在研究內容方面

本研究所得之有關教師對校長課程領導與教師教學效能現況知覺情形，僅限於本研究工具所含蓋範圍，受試者對於問卷題目的認知，乃至於個人評定標準態度是否受到教師與校長互動關係以及校長領導風格、學校氣氛、校園組織文化等影響，均屬於難以控制的範圍；其次教師所知覺的校長課程領導行為與教師教學效能行為可能有差異。

（四）在研究工具方面

本研究採用陳慕賢（2002）所編製「國民小學校長課程領導與教師教學效能」之調查問卷為研究工具，但受試者填答時，可能會因個人經驗、知覺等因素而產生誤差，進而影響研究結果。

（五）在研究推論方面

受限於樣本選取無法全面普查，因此研究結果的推論無法適用於所有小學、教育機關或社會大眾，其應用廣度受到一定的限制。



第二章 文獻探討

第一節 校長課程領導意涵之探討

一、校長課程領導的意涵

(一) 課程的意涵

課程(curriculum)一詞，在中國始見於唐宋期間。唐朝孔穎達為《詩經》、《小雅》、《小弁》中「奕奕寢廟，君子作之」句作疏：「維護課程，必為君子監之，乃依法至」。但其涵義，與我們通常所說的課程相差很遠。宋代朱熹在《朱子全書·論學》中多次提及課程如「寬著期限，緊著課程」，「小之課程，大做工夫」，即指功課及其進度和過程。這與我們現在許多人對課程的認識基本相似。

在國外課程(curriculum)一詞源於拉丁語，意指「跑馬道(racecourse)」，含學習進程的意思，與「學習過程」意義接近，意為引導學生前進，達到預期的培養目標(歐用生，1984)。過去課程的界說比較強調教學計畫的內容，而現在課程專家則以整個學習情境界定課程(黃光雄，1996)。

Johnson(1967)：將課程界定為「一組結構化的有意圖的學習結果」(planned learning experience)；而教學的主要特徵是「個人及其環境真正產生交互作用後，經驗才能產生。」因此，課程是在動態的、反省的教學過程中選擇，並組織內容，在此過程中開展和發展。

歐用生(1993)把課程分為：1.正式課程，2.意識型態課程，3.知覺的課程，4.運作的課程，5.經驗的課程。

Beauchamp(1975)認為課程是：「一個社會團體對於校內兒童教育經驗的設計。」黃政傑(1997)則把課程界定為「師者在教育過程中教與學的進程」。薛東埠(2004)的研究將課程定義為：「教師與學生經過有計畫的設計，合於教育目標，經驗傳承的教學活動，而且是具有連續性、銜接性，合於教育歸準的學習活動，就謂之課程。」並將課程歸納為四大類：1.科目、2.經驗、3.目標、4.計畫。

面對這股新課程的改革，課程概念的重建非常重要，因為唯有透過「釐清隱含在新課程背後的基本假定和前提，即課程的深層結構中所蘊涵的新教育觀、課程觀、知識觀和學習觀等，改革才能成功。」(歐用生，2000)。因此課程定義的釐清，是新課程實行的重要課題。對於課程的定義眾說紛紜，並非每個人對於「課

程是什麼？」或「課程發展與實施該包含什麼內容？」皆能有共識。

綜合上述專家學者所言，研究者歸納為課程不應只限於理性工具的課程目標、課程發展、課程評量，更應涵括師生間經驗的傳承和分享，以及課程決定過程中的互動脈絡，這些是課程領導者不可忽視的課程因素。就廣義而言指個人由未成熟到成人生活過程中，所需循序歷經的活動歷程，就狹義而言指學生在學校裡順著一定程序而進行的活動，涵蓋了課程即科目(教科書、教材)，課程即經驗(學生興趣、需要、經驗)，課程即目標(課程工作者意圖希望學生達成的結果)，課程即計畫(教學行動系統的藍圖)等意涵。

(二) 領導的意涵

Morrison (1995) 指出「領導」係指為達成目標，在目標的設定與激勵下，所應用的一系列較高層的活動；領導(Leadership)就是影響力的發揮(羅虞村，1999)。領導是一種技能，用來影響別人，讓他們全心投入，為達成共同目標奮戰不懈 (James C. Hunter, 2001)。領導是在團體情境裡，藉由影響力來引導的努力方向，影響個人或團體活動，使其同心協力齊負共同目標的歷程 (謝文銓，1997；Hersey & Blanchard, 1997)。

領導就是某團體中的某一個人和其他成員具有高度的動態關係，對團體中活動性質和方向，比其他人具有更多影響力的一種歷程。當試圖改變一個人或團體時所做的努力，稱為有企圖的領導；如果變革成功則稱為成功的領導；如果其他人因改變行為而獲得獎賞或增強，所得到的成就則稱為有效能的領導(羅虞村，1999)。薛東埠(2004)認為領導是：「團體和組織在確定目標所經歷的行動，導引中所產生促其完成目標的指揮或命令，決定之行為，藉以建立高度的共識及激勵的動機，進而達成共同遠景的理想」。

領導不同於威權(Power)與威信(Authority)。威權是一種能力，利用你的地位，罔顧別人的意願，強迫他們照著你的決心行事。威信是一種技能，運用影響力，讓別人心甘情願地照著你的決心行事。威權是一種能力，威信是一種技能，施展威權不需要用到智慧或是勇氣，但是要樹立威信，卻需要一套很特別的技能。領導要能穿越時間與空間的重重考驗，就必須建立在威信上 (James C. Hunter, 2001)。

綜合上述，研究者認為「領導」是影響他人了解並同意要做什麼，如何做的

過程，他是一個人個人及群體的努力皆朝向共享目標前進的過程，不但是誘導人類行為的技巧，同時也是管理群眾的一種才能，也可說是一種藝術。

（三）課程領導的意涵

由於每人對課程的看法不同，因此對課程領導的意涵認知也不一樣，然根據相關文獻將國內、外學者對於「課程領導」的定義略舉如下：

1、國外學者

Morrison（1995）認為課程領導意謂著課程知識的傳遞與建構，以及人際間的管理。Hall（1996）指出課程領導者是引導課程的設計、發展、改進、實施與評鑑的人，有效能的課程領導者必須具有課程哲學和廣泛的課程知識，以及相關的態度和技能，瞭解課程的組織、進程和實際，並能協助教師理解和發展課程。Gross（1998）指出課程領導是教育組織中的成員，積極參予及協助學校提供一個多元且適合的計畫，以使學生能有效學習並展現成效。

Henderson 和 Hawthorne（2000）則持相反的看法，認為課程與教學不應被區分開來，主張教學~學習是課程工作的核心本質。因此，他們提出革新的課程領導：必須將學校當作一個整體來處理，導引整個學校發展的意圖、支持它的結構、提供教材內容的課程、傳遞教材內容的教學方式、以及能夠促成我們監督並改善齊一運作的評鑑制度。Glatthorn（2000）認為課程領導所發揮的功能（functions）在使學校的組織系統能達成增進學生學習品質的目標。該定義強調的是功能，即是使個人達成目標的過程（引自單文經等譯，2001）。

2、國內學者

高博銓（2001）認為從學校觀點而言，係指在課程發展中，對於課程設計、課程選擇、課程組織、課程評鑑、以及課程實施，發揮領導功能，結合並有效運用組織內外人員和資源，提升教師教學效能，增進學生學習成效。

葉興華（2001）則從鉅觀的觀點提出課程領導，認為是課程領導人發揮自己法職的影響力和信賴權威，促進成員的彼此合作，落實課程發展的行為和歷程。但目標、學科、經驗、計畫等課程的發展，會存在不同的單位與行政層級，因此課程領導人可能是教育行政官員、學區中的相關人員、出版社的教科書發展人員、學校的行政人員等。

邱惜玄（2001）從校長實踐的歷程，認為課程領導之理念為：校長為提升學

校整體課程、教學與學習情境，根據其課程哲學、課程知識及教育理念，結合學校相關人員，藉由願景的形構、團隊的組織、課程的規劃、實施、評鑑等歷程，並發揮實際的影響力，鼓勵教師主動的參與各項課程決定，且直接或間接主導、影響、參與或授權教師從事參與學校課程相關的各項改進措施，藉以協助教師專業成長、提供學生完整的學習計畫，以增進學生學習成效，達成學校教育目標之歷程。

吳清山、林天佑(2001)認為課程領導係指在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支持與引導、以幫助教師有校教學和提升學生學習效果。

蔡菁芝(2002)認為係指學校成員在互動的領導過程中，透過民主的方式，以改善課程與教學為手段，使學生獲致最佳學習成效的歷程。

歐用生(2003)則指出轉型課程領導的意義：轉型課程領導倡導主義的改革，強調課程的落實觀，而非實施觀；首要考慮的是學生，課程與教學的設計與落實，學生是否獲得最佳學習結果。必須不斷反省與思考，與別人進行批判的檢討。改革學校組織和管理方式，要求教育專業人員和社區民眾協同合作，共同建立願景，共同解決學校生活中「什麼」、「如果」、「為何」等問題，評估課程與教學對學生的影響。所以轉型的課程領導，除了必須關照學生各個發展的層面，還必須兼顧課程發展的政治層面的影響。

黃旭鈞(2003)認為其重點在於使課程領導者了解每一課程的利弊得失，以作為實踐課程領導時紮實的理論基礎，構成課程領導時所需要的課程專業知能。

張嘉育(2004)認為可視為指引、統領課程發展與改革的活動行為，主要在影響整個發展與改革的歷程，並能主動回應其發生的挑戰，並完成目標。

綜合以上各學者的觀點本研究將課程領導界定為：課程領導者為達成學校的教育目標，在課程發展的過程中，對於課程發展、課程設計、教材教法、課程實施、課程評鑑及其他相關事項，藉由有效能的領導行為，來增進教師專業成長，協助教師改進課程與教學品質，發揮教學校能，提升學生的學習表現之連續歷程。

(四) 校長課程領導的意涵

目前國內有關校長課程領導的研究及論述尚屬不多，大部分偏重於校長的一般行政領導、教學視導及領導之研究，Glatthorn(1997)也提及大多數的研究，偏重於教學領導，忽視了校長課程領導。隨著九年一貫課程的實施，課程已是整

個學校教育的重心，因為如果沒有良好設備、適切的課程，再好的師資及教學方法，也是枉然；因此透過課程改革，達成教育改革的目的是目前的趨勢。而優質課程的發展有賴於有效能的校長課程領導。黃政傑(1999)即指出課程領導是每個學校校長的本務，而且是最重要的本務。

Glatthorn(1997)在其「校長係課程領導者」一書中，對課程領導有以下定義：「課程領導的概念主要在於，實行可以促進學校系統運作的各種功能，進而使學校可以達成確保學生學習品質的目標。」上述課程領導的定義，特別強調功能與目標導向這兩個重點，為了讓課程領導的工作更明確，他將課程與教學略作區分：課程是指所學習的一切，而教學則指教導的做法。

徐超聖(1999)界定校長的課程領導為校長基於課程專業知識，透過各種的領導行為，以協助教師改進課程品質，及提升學生學習成效歷程。王月美(2001)認為課程領導是校長具備課程知識之基礎，運用領導行為，帶領成員共同課程的規劃、設計、實施、評鑑過程，以促進學生學習，達成教育目標透過直接與間接的領導行為與方式，以增進教師專業成長、協助教師改進課程與教學品質，提升學生學習成就歷程，以發揮學校層級的課程領導功能。

林明地（2000）指出課程領導是校長對於學校行政工作的核心－課程與教學進行領導，其主要內涵包括：

- 1、校長課程領導強調願景的塑造。
- 2、校長課程領導著重教師專業能力的培養。
- 3、校長課程領導提供相關人員參與課程規劃的機會。
- 4、校長課程領導可以助長內部成員的課程領導。
- 5、校長課程領導希望保持持續性的課程對話，形成關懷專業社區。
- 6、校長課程領導最終目的在確保學生的學習品質。

黃旭鈞(2002)定義校長課程領導為「基於學校課程願景，釐清課程意義與範圍，認清自己角色，訂定具體的課程目標，領導成員針對課程目標與計畫、課程設計與發展、課程實施、課程評鑑等面向進行周詳規劃，發展適合的學習方案，且在教師的課程進修、研討、研究、諮詢、評鑑，給予充分支援與引導，以發展教師專業知能，塑造合作的學校文化，協調整合各種勢力與有利資源，支持教師的教學，進而提升學生學習的成果與品質」。

蔡政明(2003)將校長課程領導定義為，校長為達成教育目標，透過有效的領導方式，對課程與教學進行領導，營造良好的組織文化，提供有力支援，以協助

教師及確保學生學習品質。張瑞財(2003)界訂課程領導為：校長為協助教師專業成長，提高教師教學和學生學習品質，掌握課程領導的內涵、歷程、實施策略，發揮角色的功能，以領導與改進學校課程教學的積極作為。

以上學者對於校長課程領導的定義各有偏異，因為課程的定義本來就有很多樣，再加上領導的論述也不少，故對校長課程領導的涵義自然也是多元的。

研究者綜合上述將校長課程領導的涵義界定為：校長本於課程的專業知能，學校教育目標，透過有效的領導功能，為實踐針對學校的核心價值－課程與教學進行領導，塑造良好情境及校園文化提供充足支援，共同營造學校願景，協助教師專業成長，改進教學方法，提升學生學習成就之過程。其主要內涵包括：願景塑造、專業能力、成員共同參予課程規劃、課程對話，確保學生學習品質。

（五）校長課程領導的歷程

課程的發展，是一循序漸進的歷程，校長在此一過程中，應掌握其各階段的重點，運用主要資源，發揮課程領導的功能。Allan A. Glatthorn（引自單文經等譯，2001）指出校長課程領導包含發展願景與目標，再思學習方案、課程連貫、監控實施過程及評鑑課程等發展歷程。

Tanner（1995）將課程發展視為是學校整體的事業，是問題解決的持續過程，而將課程發展分為三個層級即：

- 1、模仿守成（imitative-maintenance）層級。
- 2、調適（mediative）層級。
- 3、生產創造（generative-creative）層級。

課程領導的歷程在引導教師能達到第三層級，即生產創造的角色功能，充分運用其專業自主，從事全校性合作的、系統化的課程與教學的改進。

J. G. Hederson 和 R. D. Hawthorne 提出轉化的課程領導包含五個階段：（引自歐用生，1999）

第一階段：在教室和相關環境中落實建構主義者的活動。第二階段：在這階落實的活動中，參照人類解放的廣泛理解，實施批判的反思。第三階段：促進課程設計、發展和評鑑的活動，以支持批判性覺察建構主義者落實活動。第四階段：創造支持性的學習社群，以促成解放的建構主義所需的個人信念和相關組織架構的改變。第五階段：實際的行動和正式的探究以支持前述四個階段的反思實際。

王月美(2001)在國小校長課程領導之個案研究中指出在課程發展的歷程中，校長具有參與、支持、督導、諮詢、評鑑的角色。校長應發展課程領導，不斷回饋修正：

- 1、組織階段：凝聚共識，建立願景，同學年教師分散參加課程學習領域，以兼顧課程的縱橫連貫發展；專業自主的進修活動；安排共同的時間為教師對話、成員討論的時間，發揮組織的功能。
- 2、規畫階段：發展全校整體課程、規畫整體課程、顧及個別差異、重視課程統整的目的。
- 3、實施階段：充分支援，行政的資源與支持，並慎行協同教學。
- 4、回饋階段：評鑑課程領導，重視課程評鑑與課程領導的評鑑。

綜合以上可知課程領導過程與工作重點如下：

第一階段：其課程領導過程為組織，工作重點有：

- 1、背景分析（組織內部與外部）。
- 2、建立共識。
- 3、形塑願景與目標。
- 4、組織課程及領域委員會。
- 5、課程對話。

第二階段：其課程領導過程為規劃設計，工作重點有：

- 1、建置課程與教學資源中心。
- 2、教師專業成長。
- 3、總體課程計畫擬定。
- 4、領域課程規劃與設計。

第三階段：其課程領導過程為發展實施，工作重點有：

- 1、行政的配合與支援。
- 2、困難問題的協助解決。
- 3、組織內部與外部資源的整合運用。

第四階段：其課程領導過程為評鑑回饋，工作重點有：

- 1、課程發展與成果展示，經驗分享。
- 2、課程評鑑。
- 3、課程領導的評鑑。
- 4、激勵措施的運用。

5、評估成效再求改進。

二、課程領導的重要性

面對跨世紀的教育改革中，課程扮演關鍵的地位，因為課程是落實教育理想的具體關鍵，也是傳遞價值文化的媒介，更是發展一個人信念的重要過程，只有透過課程的發展與實施，教育改革才能成功，理想得予實現。所以邁向二十一世紀，世界各國莫不積極推動課程改革，來培養學生基本能力，提升國家基本能力，提升國家競爭力，我國在邁向已開發國家，實施九年一貫課程時，更應重視課程領導，因為課程領導乃課程發展與課程改革的核心，同時也是課程發展與改革的重要因素，不僅影響課程之發展與改革過程，也影響其成果表現的品質，甚至未來不斷發展革新的力量。高強華（2000）就指出：九年一貫課程改革潮流影響下，學校領導者的角色產生了變化，校長除了對學校組織結構、組織文化與組織氣氛、行政運作規範與歷程，須深入了解並善加引導，同時也應兼顧課程教學行政與事務行政，激發教師改革意願。

校長是學校的靈魂人物，主導各項行政措施，透過計畫、組織、指揮、協調、溝通及評鑑的管理歷程，就人力、物力、時間等資源加以妥善運用，已達成學校教育的目標。吳秋燕（1997）也指出：中央的教育權限下放，學校享有課程設計的自主權，校長集合教師、家長、社區人士、學者專家、依據九年一貫課程綱要的原則與精神，發展學校課程計畫。由此可知「課程領導」是學校領導的重要成分，更是讓學校發展具有活力與生命力的關鍵。

Glattorn 認為校長做為領導者之所以重要的理由有下列四點（引自單文經等譯，2001）：

- （一）高品質的課程對追求卓越的學校而言，是一項重要的因素。高品質課程是影響學生學習成就的重要因素之一。
- （二）校長在學校的整個領導中，具有關鍵地位。
- （三）校長所發揮的強而有力的領導，是決定課程領導成效的重要關鍵。

黃旭鈞（2003）認為校長課程領導研究之所以重要的原因有下列幾點：

- （一）推動課程改革，促使校長課程領導議題漸受重視。
- （二）釐清校長課程領導角色，有助其兼顧課程與行政領導。
- （三）建構課程領導模式，強化課程領導理論與實踐的交互驗證。
- （四）進行課程領導相關研究，有助於提升校長課程領導效能研究。

彭富源（2003）就課程領導的重要性提出下述說法：沒有課程領導，行政支援是盲目的；沒有行政支援，課程領導將是空的。沒有好課程，教學是盲的；沒有好教學，課程是空的。

呂木琳（1999）有指出，九年一貫課程即將實施，校長應領導學校規劃課程，校長應充實課程方面的知能，領導、協助學校教師提升課程發展能力，並結合家長與課程專家，決定學校的課程，以發揮學校特色，適合社區需要。

葉興華（2001）指出校長之課程領導角色之所以重要，主要是因學校層級的課程發展日益受到重視、校長在學校行政中富有承上啓下之責，且校長是影響學校課程改革的重要因素。摘述如下：

- （一）學校層級的課程發展日益受到重視：九年一貫課程要求各校必須發展學校本位課程，規劃學校總體課程計畫，各年級亦有二至六節不等彈性學習節數，因此學校課程發展的良窳將成爲未來影響學校教育成效的關鍵因素。
- （二）校長在學校行政中富有承上啓下之責：校長最直接面對教師和學生，位居承上啓下之樞紐，比教師有較多機會接觸新課程、新資訊，他必須將新課程、新資訊和教師分享；應將新課程執行上之困難透過回饋系統反應給決策當局，作爲調整政策的參考。
- （三）校長是影響學校課程改革的重要因素：校長最瞭解學校組織及成員特性和特色，如果能善用「順勢、造勢和導勢」等行政技巧，發揮領導人的角色功能，定能提升課程落實程度。

Romberger 也提出五個原因說明爲什麼小學校長應該領導課程發展（引自龔素丹，2002）：

- （一）學校是最適宜的課程發展單位，校長身爲學校領導，應該是課程發展的領導者。
- （二）校長是最接近學生和職員的領導，而且最了解她們的需要。他應該利用這項認知來領導目標—課程發展的構成因素。
- （三）作爲小學校長，對課程的決定應該扮演守門員的角色（gatekeep）。他有能力決定是否將新觀念傳遞至校園內。他是學校層級的領導，接受最多的新資訊，而且知道是否適合他的學校。他應該允許對課程有幫助的資訊進入校園。
- （四）校長有能力作爲催化劑（catalyst）他可以鼓勵願意嘗試創新課程觀

念的教師。

- (五) 校長為學校設定任務，校長的工作之一就是設定優先順序帶領他的學校完成課程發展任務。

Bradley（1985）指出課程領導的重要性有下列六項：

- (一) 強調課程發展。
- (二) 為課程發展提供所需資源。
- (三) 提供課程發展的哲學導向。
- (四) 在課程發展中允許持續性。
- (五) 在課程發展理論與實務面上建立橋樑。
- (六) 規劃、實施與評鑑課程發展。

潘慧貞（2001）在研究中指出校長實施課程領導乃是有效推動學校本位課程發展之關鍵：校長必須整合學校政策、環境、人員等各項資源，帶領學校全員實施課程領導，俾以有效推動課程改革任務。校長實施課程領導是提升學生學習成就之重要關鍵：校長應強勢扮演課程領導者，應以課程教學列為最優先順位，有效的運用資源以達成學校目標。

綜上所述，我們可以得知在學校中，校長雖無法同時精通許多學科領域，但校長卻必須熟悉課程設計的過程，了解課程的判斷標準，知道重要的課程議題，並參與課程相關對話，以進行課程領導（林明地，2002）。學校是有意義課程發展最佳的場域，校長身為學校領導首長，對於教育專業新知與教改訊息，最有機會獲取並善加傳遞，再加上其不僅能夠洞悉學校組織文化生態與成員需求，尚能運用人力與整合現有資源，帶領成員發揮協同合作精神，積極進行課程改造，校長的課程領導對學校整體的發展重要性由此可見一斑。

九年一貫課程強調學校本位課程，學校具有課程的選擇權與課程的決定權，由學校成員統籌主導課程方案的規劃、設計、實施與評鑑等課程發展工作。再者，九年一貫課程中所強調的學校本位課程其實也具備了永續經營的教育理念，是以學校為課程發展的焦點所在，所以校長身為學校領導者必須特別重視課程經營的理念，並透過學校經營團隊的課程領導管理行政之行動，進行課程發展的永續經營。

總之，學校課程關係著教育品質，校長的領導更影響學校效能的高低，因此，為有效提升學生的學業進展、學習情況與提升學校效能，實施校長課程領導實為刻不容緩的工作。

三、校長課程領導的理論基礎

在九年一貫課程實施以前，因中央集權的課程政策，以及教育行政體系過度重視校長的行政績效，使得課程領導理念並未受到重視。目前課程領導理念受到重視，乃因實施九年一貫課程以後，教師得以自己編選教科書，強調各校要發展學校本位課程，賦予學校相當程度的課程自主決定彈性，課程的經營成為校長的首要任務（李安明，2001；遊家政，2002；許銘欽，2003）。

領導是由領導者透過溝通或符號傳達等方式，藉以影響組織成員，並進而藉由影響力塑造一種文化已達成組織目的之歷程。課程領導是領導的一種，只是其領導的核心是「課程」，所以課程領導也是一種引導、影響的歷程，受領導理論的影響。

校長是學校的課程領導者，應了解各種領導理論的特點，活用領導方式，依學校實際需要，發揮領導功能，引導教學團隊在課程實務上展現革新的思維與做法，與學校成員一起訂定學校高品質課程的遠景、課程目標，引導教學團隊人員進行課程設計、發展，並評鑑課程，協助教師增進課程專業能力，提升學生學習效果，達成卓越的教育。

黃嘉雄（2001）認為課程領導理論研究智慧來源，可來自兩方面：一方面是來自於教育、課程和行政學門的更基礎性母學門。也就是哲學和社會科學的理論、智慧和研究的成果；另一方面是來自於比較直接的可成理論和領導理論的智慧和研究結果。因此討論領導時，有必要對影響校長課程領導之課程理論和領導理論加以探究。

（一）課程理論和課程領導

課程哲學乃植基於哲學基礎，而課程理論則來自於課程哲學。不同的課程理論發展，相對於課程的價值、思考、詮釋與發展自有差異。課程領導者應深入加以探討，才能厚植課程領導理論根基，才有助於在教育現場發揮課程領導成效。由於人們關注課程問題的切入角度不同，因而形成了各種課程理論：

MacDonald 將課程理論分為知識取向、實體取向及價值取向三類（引自周淑卿，2001）。

- 1、知識取向：關於課程內容、知識內涵為何，以及課程內容如何組織的問題。
- 2、實體取向：以社會、文化、個人脈絡交織為複雜的生活與存在整體，據此看待課程如何在決定的問題。

3、價值取向：關於課程設計的哲學、價值基礎問題。

由上述中，課程的觀點主要在重視可成內涵與組織、課程決定規劃與知識哲學理念與知識價值等面向。是故，課程領導在知識取向、實體取向、價值取向上，必須要具備課程哲學和廣泛的課程知識，以及相關的態度和技能，瞭解課程的內容、組織、進程和實際，並考量社會趨勢、人文脈動與生活環境實施課程決定，提供學生優質實用的課程與教學。

Pinar 課程理論分為傳統理論者、科學理論者及再概念化論者等三個陣營（引自周淑卿，2001）

- （一）傳統理論者：探討如何引導實務人員進行課程設計、實施、評鑑工作，主要是符應社會上的要求。
- （二）科學理論者：涉入當代社會科學的理論與實際以建構課程理論，探討課程的現象，已達到預測或控制的目的。
- （三）再概念化論者：藉著歷史、哲學、文學等人文取向的批判，深入理解教育經驗的本質。一方面批判既有課程理論，一方面批判教育現況，並創造新理論。

由上述中可知，Pinar 對於課程理論，分類為引導教師進行符合社會要求的課程發展、以社會科學理論探討課程現象與藉由課程批判創造理論。

而 Brubaker 引用 Habermas 將人類的知識區分為控制、理解和解放三種旨趣的觀點，論述課程規劃與設計的三種理論取向（引自龔素丹，2002）：

- （一）泰勒的工學課程取向：泰勒（Tyler）的原理是目標導向的，訂有明確的目標，提供達成目標的方法，並以是否達成目標來評鑑結果。近似於控制的旨趣。
- （二）詮釋學取向的課程理論：視設計者和學習者為課程經驗的創造者，近似於理解的旨趣。
- （三）批判理論取向的課程理論：強調人類反省實踐行動的啓迪，視此為將人類自由從不當的束縛和支配中解放而出的動能，故近似於解放的旨趣。

Brubaker 對課程觀點分為：以明確目標達到對學習的控制目的、教師與學生的創造經驗、以及透過實際行為反省後的解放行動。

綜合上述，可見課程基於不同哲學觀點上的思維，便產生各種不同的課程理論，在傳統課程觀點上，為了符合整體社會要求並促進社會和諧與進步，乃透過教師對課程規劃、設計、實施與評鑑，讓學生能夠達到預期學習的行為目標。在

對課程的詮釋上，乃是透過師生在教學現場上，經由持續不斷互動與感動的理解，所建構而成的行為經驗。在批判理論上則是認為課程的進步與發展，要能夠對既有的真理，透過行動的批判省思，才能夠對課程再概念化，進而突破現實的束縛，創造兼顧社會各階層真正所需要的課程經驗。

（二）領導理論與課程領導

課程領導是屬一門新興的領導理論，因此必須對於其他各種領導理論，尤其在轉型領導、互易領導、建構領導等領導理論深入了解才能善加利用，發揮課程領導成效。

1、轉型領導

張慶勳(1997)將轉型領導定義為：領導者以前瞻性的願景及個人魅力，運用各種激勵的策略，激勵部署提昇工作動機及工作的滿足感，以使部署更加努力工作的一種領導。蔡進雄(2000)認為領導者藉由個人的工作魅力即建立願景，運用各種激勵策略提昇部屬工作態度，以激發部屬對工作更加努力的一種領導。可分為建立願景、魅力影響、激勵鼓舞、啟發才智、個別關懷等五個行為層面。鄭彩鳳(2004a)認為轉型領導是致力於發展學校革新情境，而非直接介入課程與教學活動，並重視領導者轉變的能力。

綜合上述可知，領導者進行轉型領導必須藉由個人特質魅力，並對組織特性建立願景，作為象徵性增進的意義，並運用激勵策略，藉以激發組織成員潛能與工作態度，並強調學校與教師的自發能力，透過成員彼此關懷與團體合作，能在工作上有優異的表現並達成目的的領導方式。

2、互易領導

Bass 和 Avolio 指出互易領導的兩個成分四個部份，用來描述從屬人員以工作的完成換取酬勞，工作未完成則糾正與處罰交易立誠(引自蔡進雄，2000)。分別說明如下：

（1）條件是酬勞：從屬人員達到預期目標後的正增強歷程。

①承諾的條件是酬賞：領導者向從屬人員保證，會按表現情形給予應得的獎勵。

②實值的條件式酬賞：領導者會按表現情形給予提供應得的獎賞。

（2）例外管理：領導者關心從屬人員錯誤行為而對之給予負增強的歷程。

③主動的例外管理：領導者能事先預知錯誤，隨時密切注意，若覺

有必要隨即加以糾正或處罰。

- ④被動的例外管理：領導者只有再從屬人員有錯誤行為發生時，或未能達成工作標準之後，才加以糾正或處罰。

張潤書(1998)認為互異領導是領導者能夠使部屬相信貢獻和報償是公平、合理的，而部屬對領導者所交付的順從與忠誠，也是建立在交換互惠的基礎上。

由上述可知互異領導核心是注重在以利益價值考量，在實際情境中鼓勵成員參予並賦予任務導向，以後效酬勞與例外管理為基礎，提供監督系統對從屬工作加以監控與管理，已達成最大成效的領導方式。

3、建構式領導

建構式領導是一種非線性的領導狀況，是一種持續更新的交互影響的歷程，也就是共同進步共同成長的基礎，這種歷程使得教育團體裡的參予者能夠建構意義，在彼此信任的環境中引出個人與組織潛能，並因而導向學校教育的共同目的。建構是領導者注重人與人牽連彼此的關係模式，與學校相關的每位成員都參予領導，並透過反省整合團體的價值、信念的行為，共同建構學校教育的共同目的。而領導者可透過領導會談、領導語言等技巧，監控、引導改變，促使學校朝向共同目標行進。

鄭彩鳳(2004b)認為學校組織是眾人所建構出的實體，彼此相互依賴，無法獨立運作的結構體。因此，領導者的功能，在於協助組織成員創造工作上的價值和意義，促進學校發展。

另外 Sergiovanni(1984)曾提出校長在追求校務卓越時，領導者可以運用包括：技術層面、教育層面、象徵層面、文化層面等五種領導的力量。

(三) 課程領導模式

基於不同的課程與領導理論將導引出不同的課程領導，課程領導者也會因其教育理念與學校情境需要扮演的角色與任務差異，在推動課程發展的歷程中，因地制宜展現不同的課程領導作為。茲就相關課程領導模式加以說明。

Sergiovanni (1984) 曾提出校長在追求校務卓越時，可以運用包括：技術層面、人際層面、教育層面、象徵層面、文化層面等五種領導的力量，這五種力量可以形成五種領導的型態。而李錫津(2000)也指出，這五種型態是校長進行課程領導時的重要參考。

1、技術層面

重視如何運用技術，監督管理課程發展的計畫、組織、協調、時間和資源管理能力。

2、人際層面

包含人際關係的維持、支援鼓勵、決策方法、過程、決策取向在環境上領導者必須能營造提供成員安心回饋及冒險挑戰的氣氛環境。

3、教育層面

將專業的課程發展和技術引進學校，能診斷問題、協助與監督，並指導教師發展課程。

4、象徵層面

將時間投注於了解課程如何在班級中運作，並努力激發成員探索學校教育本質的意識，協助成員找出組織重要的核心價值觀、理想，為學校建立願景、是課程發展中最重要的面向。

5、文化層面

亦即建立獨特的校園文化，文化的建構是學校成功與否的關鍵。去定義、加強、強化和形塑學校中長久清晰的價值、信念、文化的準則。誠如鄭耀男（2002）指出個人與組織的價值適配時，亦即教師的信念，價值觀，與學校主管人員的專業價值適配情形。會影響個人的工作態度與價值觀，若出現問題時，學校領導人不得不加以重視。

而黃旭均（2002）採取文獻分析法、訪談法等方式建構出本土的國小校長課程領導模式。其課程領導模式包含：課程領導脈絡因素、課程領導角色、課程領導內涵、課程領導結果、評鑑與反思的改造等各項架構而成。

黃旭均（2002）認為「國小校長領導模式」最主要的特色在於沒有固定模式，可由評估環境趨勢、制度結構、學科性質、學校文化等脈絡因素，在思考決定該扮演何種課程角色，採取何種的課程領導作為。

課程領導亦是領導的一種，只是其領導的核心是課程，所以課程領導也是一種引導，影響的歷程，受領導理論的影響，所以必須了解各種領導理論，善加利用，發揮領導功效。分析上述所言「國小校長課程領導模式」具有多樣性、適應性、持續性與績效性等特點。除可再發展具體的步驟與做法外，並透過實踐而修正加以推廣實施，將有助於引導校長實施課程領導。

四、校長課程領導角色、任務與策略

(一) 角色

在變動越來越快速的社會中，傳統的課程發展模式，已經無法適應社會變遷的需求。未來課程發展的趨勢，並不是要發展一套更標準的課程作為老師教學的指南，而是以學校為本位，培養教師發展課程的專業能力，發展出適用於學校需求的教學活動與方案。而面對此變革，學校的課程領導者的角色極為重要，且具挑戰性。

Brubaker 和 Simon 指出，自 1647 年開始，校長的領導角色產生演變的五個階段如下：(引自潘惠真，2001)

1、校長兼教師(1647-1850)

- (1) 例行性地從事每天的教室教學。
- (2) 負責學校每天的行事曆與行政事務的責任。
- (3) 並不認為成為一位有效能的校長需要特別的專業訓練。

2、一般管理者(1850-1920)

- (1) 是介於學校與中央政府的行政聯絡者。
- (2) 花費大部份的時間在行政事務的處理上。
- (3) 當問題發生時，相信運用一般的常識就足以解決。
- (4) 有權力對教師發號命令並讓他們接受。
- (5) 州與地方的學校委員會視課程為一種工具。

3、專業與科學管理者(1920-1970)

- (1) 花費於教室視導的時間多於例行性的行政事務處理上。
- (2) 使用測驗的資料作為計劃、實施和評鑑教學的基礎。
- (3) 習慣於適應官僚式命令的組織系統。
- (4) 對如何有效運用時間來管理目標感到興趣。

4、行政與教學領導者(1970-1990)

- (1) 透過科層組織結構，認知校長角色圍繞著管理的職責。
- (2) 透過同僚組織結構處理教學領導的職責。
- (3) 期待並接受管理與教學領導間的衝突。
- (4) 視教師為專業人員。
- (5) 針對成員的僱用與評鑑、教材的取得、目標與方法的選擇，給予教師重要輸入。

Hord 和 Hall(1987)指出校長面對新課程實施時，其所扮演的課程領導角色可以歸納為：回應者(responder)、管理者(manager)和締結者(initiator)三種。在回應者方面，校長完全接受學區所訂定的目標，對於學校課程的規劃較欠缺長遠的目標，相信並尊重教師專業自主的能力，主張學校的行政人員不需給予教師過多的規範和壓力。在管理者方面，校長接受學區定的課程目標，但在學校層級課程落實的過程中會稍加調整，他會為教師介紹新的觀念，提供教師必要的協助，並和教師、家長一起投入課程改革的工作。至於締結者，則會尊重學區所訂定的目標，但他認為這些目標必須以尊重學生的能力、興趣和需求為前提，對於學校應該達成的目標，會抱持著堅定的信念，有計畫的加以完成，並且常和教師溝通觀念，雖然意志堅定但不會不通人情。

Romberger(1988)指出國小校長擔任課程領導角色應包括：

- 1、課程發展的領導者。
- 2、設定並實施目標者。
- 3、把關者。
- 4、催化者。
- 5、任務願景的設定者。

還有多位學者對課程領導者之任務持以下之看法(引自張嘉育，1999)

- 1、就課程改革方案而言
 - (1) 提供課程改革的方向。
 - (2) 提供課程改革的相關資訊。
 - (3) 協助訂定課程改革的運作原則與時間。
 - (4) 協助發展相關工作標準與程序。
- 2、就學校成員而言
 - (1) 安排學校本位的教育訓練與專業互動機會。
 - (2) 建立有效的人際互動關係並激勵成員。
 - (3) 保持溝通管道的暢通與運作。
- 3、就學校組織而言
 - (1) 提供課程發展的必要資源。
 - (2) 建立推動課程改革的組織架構。

潘惠真(2001)指出國小校長以課程領導的角色，凝聚全員共識，建立學校願景，協助學校成員進行發展學校課程方案，設計與規劃課程，建立品管機制，並

從事與學校課程和教學活動的相關措施。其歸納出校長課程領導角色，分別為課程發展層面角色與領導行為層面兩種角色：

1、課程發展層面之角色必須關注的向度

- (1) 深入者—關心學生學習的內容。
- (2) 促進者—教師課程能力的增長。
- (3) 發展者—發展優質學校課程。
- (4) 引導者—引導課程的發展。
- (5) 資源者—提供課程資源。
- (6) 持續者—持續的課程發展。

2、領導行為層面之角色必須關注的向度

- (1) 鼓勵者—激發學校成員之動機，以關懷、同理心來化解教師的疑慮與不安，激勵教師參與課程改革之意願，並在過程中扮演啦啦隊長角色，對教師即時肯定與讚揚，建立成員信心。
- (2) 支持者—提供必要的行政支援以增進實施之效果。
- (3) 溝通者—暢通溝通管道，透過協商、協調、讓意見充分表達，以形成共識，建立目標，共同促進學校課程的發展。
- (4) 協同者—開放教師、學生、家長共同參與討論的空間，使人人有參與感，樂於貢獻心力。
- (5) 象徵者—傳達課程領導理念與價值信念，營造積極、和諧的學校組織氣氛，使成員能自然的認同學校文化之價值。
- (6) 卓見者—建立學校遠景，以長遠、清晰的觀點來規劃學校發展目標與特色，形塑學校願景，確立共同努力之遠程目標。

高新建(2002)指出學校課程領導者可以扮演的角色至少有下列八項：

- 1、理念的追尋實踐者：在課程發展之初，課程領導者和參與者會一起追尋學校，共同教育理念，並設法將理念付諸實現和實踐。
- 2、系統的永續工程師：為了讓學校課程發展可以永續經營，課程領導者必須適當調整學校組織結構與制度，發揮各種組織的功能；此外，亦必須提供必要的協助、資源及進修機會，塑造學校的組織文化，永續學校的課程發展。
- 3、知能的建構散佈者：領導者必須具備多樣知能，也必須隨領導課程發展之需要，適時進修必要的知能。同時也必須為自己與其他參與人員提供

研習進修機會，培養所需要的專業能力，促進專業成長。

- 4、成員的領航合作者:引導將共同教育理念，落實在學校課程的發展方向及內涵，並在發展學校的課程願景、課程架構與目標時，領導者可根據中央及地方課程的相關規範，透過協商討論，統整不同意見，配合學校整體規劃，提供課程發展的方向，確立發展的優先順序。
- 5、創意推動支持者:具有對教育改革的敏銳度，也能發揮創意，將外加的教育改革政策運籌為適合學校實施的形式。此外，也需扮演承上啓下的角色，兼顧學校中的人、事、物、制度與校外社區資源及社會趨勢等方面的條件與需求，適度調適，並能鼓勵帶動教師嘗試各科教學的新作法。
- 6、資源的提供經營者:必須能整合各項資源，適當分配給成員必要而充份的資源，以便進行各項相關的課程發展活動。除了運用現有資源外，課程領導者也需要創造新的資源，多方尋求資源，並建立學校與社區、家長的合作夥伴關係，以利資源共享。
- 7、人際的溝通協調者:面對課程發展、實施、評鑑、修改等過程，必須和同事一起合作，因而需要領導、示範、建議、折衝等溝通。面對家長與社區人士、主管教育行政機關及研究單位、校外的課程決策單位等都需要各種不同的溝通協調的工作，以利學校的課程發展、實施、評鑑與改進。
- 8、成效的回饋監督者:必須對學校課程發展情形、實施成效、學生的學習效果進行評鑑「瞭解課程發展與實施過程中需求，適時給予教師回饋及必要的協助。

陳嘉莉(2001)分析校長課程領導的角色有：

- 1、擴大教師參與決定。
- 2、彈性調整架構因素。
- 3、以多元酬賞肯定教師貢獻。
- 4、規劃學校的發展目標與特色。
- 5、建立專業的學校組織氣氛。
- 6、促進專業知能的成長。
- 7、善用教師評鑑，發揮評鑑的正面功能。
- 8、建立在職進修制度，提供專業成長機會。

黃旭鈞(2002)認為校長在課程領導中所扮演的各種角色及角色知覺，包括：

趨勢與新興議題的感知者、課程任務與目標的研訂者、課程事務的協調者、課程問題的解決者、課程發展的管理者及成員進修的帶動者、課程實施的評鑑者、課程改革的激勵者、課程專業文化的倡導者、各種資源整合者。

綜合言之，校長的課程領導理念對學校的課程發展方向具有決定性的影響。校長在課程領導中應扮演課程願景的帶動者、課程計畫的推動者、課程實施的支持者、課程評鑑的評估者，以及課程經營的授權者，若能扮演好課程領導的角色，學校行政與教師教學將有良性互動，其共榮共生的關係將有利於共同促進學生與學校的進步。

（二）任務

因應未來社會變遷的需要，也符應終生學習時代的來臨，課程領導者的任務，最終在達成課程發展與改革的目標，期待透過課程改革與教學的創新，培養學生帶得走的能力。但學校規模、社區型態及時空背景的不同，其所擔負的任務仍有所不同。

Glattorn(1997)則認為校長課程領導的任務，包括以下幾項：

- 1、強調學校願景的塑造。
- 2、著重教師課程專業能力的培養。
- 3、提供相關人員參與課程規劃的機會。
- 4、助長內部課程領導。
- 5、保持持續性的課程對話，形成關懷的專業社區。
- 6、確保學生學習的品質。

上述所提的任務，包括了資源的提供、願景的塑造、合作溝通的團隊、學習品質等幾項。值得注意的是，任務的設定是階段性的，意即校長在不同階段，必須完成不一樣的課程領導任務。

Bradly(1985)認為課程領導者應有以下作為: (引自邱惜玄，2001)

- 1、強調課程的發展。
- 2、提供課程發展必需的資源。
- 3、導引課程發展的哲學思維。
- 4、考量課程發展的連貫性。
- 5、掌握及了解聯結課程發展中理論與實際的差距。
- 6、規畫、實施和評鑑課程。

黃旭鈞(2001)提出校長實施課程領導有五項可行策略：

- 1、重新定位校長角色，加強校長課程領導訓練。
- 2、設定明確的課程願景與目標，導向計劃未來的課程。
- 3、建立學校成為課程社群，活化課程改革動力。
- 4、重建學校組織結構，促進合作與對話。
- 5、整合各種勢力，進行整體的課程領導。

高新建(2002)曾指出學校課程領導者的任務(根據學校發展課程的八個程序)如下：

- 1、評估情境:評估學校現有情境、優勢、困難，以作為發展課程的基礎。
- 2、成立任務小組及運作:成立各項組織，確立各任務小組的職掌，考量各項影響因素，決定課程發展的優先順序。
- 3、訂定課程願景及目標：(1)蒐集相關文獻(2)邀集學校成員、家長、社區關心教育人士，共同釐清學校的課程哲學，建立學校的發展方向，合作形塑符合學生發展階段的學校課程願景。(3)分析課程願景的內涵並確立其落實方式，作為發展課程架構與方案的準則，並作為評鑑學校課程的基礎。(4)根據課程綱要的規範、學生的學習需要及課程願景內涵，訂定學校的課程目標。(5)將學校的課程目標分配到適當的學習領域及學年，以作為各學習領域及學年發展課程方案的依據。
- 4、發展課程架構及設計課程方案:(1)建構學校整體課程架構，設計學年或學習領域的課程方案。(2)根據課程方案選擇合適的教學材料及學習活動，並加以適切的組織。(3)檢視各個課程方案之間的運作與統整。(4)規劃彈性學習節數的分配。
- 5、解釋與準備實施課程方案:(1)向有關人員及受影響的人員解釋方案的內容及其實施方式(2)辦理教師研習活動(3)主動進行行政協調與聯繫，提供充分的行政支援。
- 6、實施課程方案: (1)共同討論落實課程方案的教學與評量方法，鼓勵並帶動教師嘗試各項課程與教學新作法，推動並支持各種試驗。(2)組織教師團隊，進行合作設計教學計畫，實施協同教學。(3)根據課程方案及教學計畫，修改、選擇及組織適當的教學材料與學習活動。(4)由教師及相關人員實施課程方案及教學計畫，將學校課程落實於真實的學習情境中。

7、檢視進度與問題、評鑑與修正:(1)積極參與課程發展相關會議，了解需求，給予協助，並輔導改進各項作法。(2)建立課程評鑑機制，訂定課程評鑑計畫。(3)訂定課程評鑑的規準與指標，選擇評鑑方式，進行評鑑工作。(4)檢視實施的進度及情形，以確認各個班級所實施的運作課程及學生所習得的經驗課程，和課程目標的符合程度。已維持與制度化:建立良好的制度，形成工作準則，並加以維持。

總而言之，課程領導者，會依情境需要而扮演各種角色，從不同的角度觀之，其任務卻有共通之處，均在建構共同願景、建構支持系統、認識自己和團隊的心智習性、提供適切資源、促進專業成長、賦與專業自主。雖扮演多樣的角色時，難免存在著重疊性或衝突，但各種角色背後所意涵的各項功能，能隨著角色的知覺而充分發揮時，終能發揮領導的力量，以提升教師們的教學效能，促使學校教育環境的轉化，並積極引進家長及社區資源共同促進學生與學校進步。

(三) 策略

跨世紀的校長具學校行政領導和專業領導的重責大任，如何發揮專業的影響力來因應時代及課程的變革，需賴校長的专业成長及良好策略的應用，使學校的效能提昇，並引導教師專業成長，增進學生學習成就。因而，課程領導者策略的實施，對學校課程的推展、校務的運作具有舉足輕重的關鍵。

Sergiovanni(1984)曾提出校長在課程領導時，可以運用五種領導的力量，這五種領導的力量可以形成五種領導的角色。此五種領導角色為技術的(the technical leader)、人際的(the human leader)、教育的(the educational leader)、象徵的(the symbolic leader)、文化的(the culture leader)。

技術的課程領導者，視自己為管理的工程師(management engineer)，重視如何運用技術，監督管理課程發展的計畫、時間和資源。人際的課程領導者，自許為人際的工程師(human engineer)，強調課程發展過程中人際關係的維持，並提供學校成員支援和鼓勵。教育的課程領導者，將自己定義為臨床的實踐者(clinical practitioner)，會將專業的课程發展和技術帶入學校，能診斷問題，並協助教師發展課程。以上三種型式同時出現時可以促進課程的發展，但是如果僅有其中的任意一種，都會使課程發展缺乏效率、效能。

象徵性的領導者，把自己想像為一位首領(chief)，會將時間投注於了解課程

如何在各個班級中運作，並努力激發成員探索學校教育本質的意識，為學校建立願景。文化的領導者，把自己看作是一位宗教的高僧(high priest)，會努力去定義、強化和形塑學校中長久的價值、信念和文化。

Bradly(1990)提出成為有效課程領導者的十二項策略如下：

- 1、課程領導者的研究行動必須遵循課程的模式。
- 2、課程領導者運用課程管理檔案，以界定與釐清課程視導過程中所有課程利害關係人(stakeholden)的定位角色及責任。
- 3、課程領導者創造和運用與學區指引檔案符合的課程與教材。
- 4、課程領導者能實際瞭解課程建構與課程視導間之異同並能有效地運用領導技能。
- 5、課程領導者瞭解課程發展是一個持續性的歷程。
- 6、課程領導者在課程建構與課程視導過程中授權其他成員。
- 7、課程領導者瞭解課程視導與全體成員的發展二者間是相互聯繫的。
- 8、課程領導者是受過訓練的，而並非天生即有的。
- 9、課程領導者接受決策制定過程研究的指引。
- 10、課程領導者顯露於學區內所有課程利害關係人層級中。
- 11、課程領導者自我改善、全體成員發展與視導是課程改良的工具。
- 12、課程領導者是促進者，並尋求全體一致性的共識重於承諾。

Krug (1992) 認為校長的課程領導表現在五方面：

- 1、確定任務：確實與師生及家長溝通學校目標。
- 2、管理課程與教學：協助教師設計規劃課程與支持課程發展。
- 3、教學視導：時常評鑑教師教學表現並重視同儕發展。
- 4、檢視學生學習過程：關心學生各方面發展並予以評鑑。
- 5、提升教學氣氛：鼓勵教師教學與學生學習的精神。

Ghtthorn(1997)並指出校長實施課程領導的具體作為計有以下五點：

- 1、鼓勵與促進成員之間的溝通。
- 2、建立積極而開放的學校氣氛。
- 3、和教師同仁們共同合作建立學校課程的願景。
- 4、以專業發展來帶動教師的成長。
- 5、以身作則，作為教師同仁在課程領導方面的典範。

Horenstein 和 Ornstein (1999) 指出一個有效能的校長之課程領導行為有五：

- 1、塑造一種對於實際課程內容過程之瞭解。
- 2、協助教師修正課程之意涵。
- 3、鼓勵教師取得以實際課程內容為知識基礎的實務與技能。
- 4、鼓勵教師能批判檢視自己的教學與行為間之一致性。
- 5、提升對鉅觀課程之瞭解。

徐超聖(1999)提出校長課程與教學領導的策略如下:

- 1、校長本身加強課程與教學的領導知能。
- 2、溝通推動新課程綱要的相關理念。
- 3、研擬相關的執行要點。
- 4、成立相關的課程委員會或小組。
- 5、規劃課程綱要的宣導與研習:使教師對課程綱要的深層結構，有較深刻而正確的認識。

林明地(2000)指出從事學校本位課程發展的校長課程領導的策略主要包括：

- 1、身先士卒、帶頭示範。
- 2、塑造與闡述共享願景。
- 3、邀請家長與社區參與。
- 4、推動持續性的專業發展。
- 5、建立適當的組織並使其運作良好。
- 6、促進成員課程領導。
- 7、推動課程試驗實施。
- 8、鼓勵課程與教學專業分享。
- 9、持續地進行課程與教學之回饋與校正，進行課程聯結。
- 10、展現學校本位課程發展的成果。

潘慧貞(2001)歸納校長實施課程領導的策略有十三項：

- 1、塑造學校願景並達成願景共識。
- 2、善用學校現有資源並整合人力資源，以進行學校課程總體營造。
- 3、成立「課程發展委員會」與各學習領域小組並確實發揮其應有功能。
- 4、課程參與的成員多元化。
- 5、鼓勵教師進修、協助教師成長轉型。
- 6、提昇各項課程相關政策間的一致性。
- 7、廣泛而充分地宣導課程的知識及訊息。

- 8、給予課程參與相關人員誘因。
- 9、增加課程彈性以提昇教師的課程自主。
- 10、適時運用領導人物的忠告勸導、採取民主化與人性化的領導風格。
- 11、校長自我增進課程領導相關知能。
- 12、建立課程與行政二者間開放與彈性的雙向溝通管道。
- 13、建立學校與社區家長的夥伴關係並與社區家長建立雙向溝通管道。

研究指出，學生學習的失敗可能是教師缺乏效能所致，而教師專業的成長，需學校領導者的引導與激勵，因此，課程管理、教學領導，應被學校領導者列為研究的重心。又學校領導者的領導行為，會直接影響學校內部成員的配合態度，因而，學校領導者應多方面充實並熟練各種領導的策略，善用各種領導方法，倡導與關懷並重，激勵教師潛能，鼓勵教師自我實現，確保課程教學品質，助長學生學習氣氛，創造優質校園文化。

五、影響校長課程領導的因素

教育行政是一種手段，期待藉著教育行政的力量，促進教育事業的健全發展，以謀國家建設的不斷進步。因此，對於教師及學生而言，教育行政的工作是服務，是支援，且具有導引的效用。校長的領導行為對整個學校的發展，有著深遠的影響。影響校長課程領導的因素相當多，如：學校組織背景、校長的專業能力及其個人信仰與過去經驗、經費和時間等，學者專家有多層面的探討。

王霄燕(2001)在國小校長課程領導之研究中指出影響學校校長課程領導的相關因素有：

- 1、校長個人的特質。
- 2、課程發展經驗的累積。
- 3、學校規模。
- 4、教師特質。
- 5、改變的第二促進者。
- 6、教育主管機關的支持度。
- 7、社區家長特質等七方面。

潘慧真(2001)指出校長在實施課程領導，會遭遇一些困難與問題：

- 1、時間不足的問題。
- 2、缺乏資源。

- 3、協同成員變更的問題。
- 4、家長與社區支持與配合的問題。
- 5、角色轉變的衝突所伴隨而來的挫折與焦慮。

而影響校長實施課程領導的因素有：

- 1、教育行政主管機關的政策、要求與資源的提供。
- 2、學校內的組織文化與氣氛。
- 3、學校課程願景與任務的優先順序。
- 4、校長所抱的價值信念、課程哲學及其領導風格。
- 5、教師參與意願、時間及其所具知能。
- 6、家長與社區人士的期望、認同、配合度。

王月美(2001)從課程領導的實施歷程分析課程領導的影響因素歸納如下：

- 1、課程因素:課程本身的特性、課程與教師、教師與教師之間的交流。
- 2、校長因素:課程領導的明確瞭解、文獻參考與專家的協助、課程領導者角色的定義和期望、領導者的風格；回應者、管理者或創始者、領導者的行為和行為傾向、領導者的困境、領導者的態度和能力、時間管理、充分的權力和伴隨的責任。
- 3、教師因素:學校教育生態的影響、教師的認同與意願、教師的時間與負荷、教師的合作性，教師的知能與專業訓練。
- 4、組織因素:學校組織結構與氣氛、組織發展、經費、資源、諮詢服務等支援系統、教師流動、學校規模。
- 5、社區因素:家長和社區的理解、認同與支持
- 6、教育政策:制度、行政結構、人事法規、經費、獎勵、技術支援等政策與學校實際情境之斟酌考量。

AHanA.Glatthorn 提出負有課程領導之責的校長面臨一些問題(引自單文經等譯，2001)

- 1、校長本身不瞭解課程領導的性質。
- 2、校長缺乏時間。
- 3、校長未能由專家學者方面獲得足夠的協助。

爲了確保課程領導的合作和彈性，校長和教師必須一起分析各項足以影響課程領導的因素：

- 1、來自教育局人事方面的資源。

- 2、學區層級課程工作的範圍。
- 3、校長所應擔負的全部責任。
- 4、校長所能獲得的其他行政支援。
- 5、學校層級課程的優先順序。
- 6、教師們對於課程領導的興趣。
- 7、教師所能取得的時間和其他資源。

L.M.Hannay 等人研究指出校長在課程領導上要留意教育、象徵、文化、人際、技術等五個層面(引自李錫津，2000)

- 1、教育層面:校長對教育本質、階段性教育目標、時代脈動、教育未來趨勢，應從微觀、鉅觀、統觀三個層次作深入精準的瞭解。
- 2、象徵層面:指價值與信念，教師教學性格和課程信念的改變。
- 3、文化層面:學校的生態、組織認同、氣氛營造。
- 4、人際層面:民主態度、圓融的社會技巧。
- 5、技術層面:協調領導、提供教師專業參與的機制、資源支持。

研究者將影響校長實施課程領導的因素，整理歸納為：

- 1、教育行政主管機關的政策、要求與資源提供。
- 2、學校內的組織文化與氣氛。
- 3、學校課程願景與任務的優先順序。
- 4、校長所抱持的價值信念、課程哲學及其領導風格。
- 5、教師參與意願、時間及其所具的知能。
- 6、家長與社區人士的期望、認同與配合度等六項較為具體的影響因素。

其中，有些因素不僅會影響教師參與課程領導的意願，進而影響校長的課程領導，也可能直接成為校長實施課程領導的影響因素。

校長的信念與價值觀念深深影響著學校成員的想法及行政推動的重點。尤其是校長本身的專業素養亦影響著校長的教學領導行為。除校長個人因素外，教師的專業知能與專業自主性、價值觀念及學校規模大小、組織氣氛、傳統習慣作風、環境設備、學校的文化等、上級的政策與要求，均是影響校長實施課程領導的因素。若校長能強化其從事課程領導的能力，兼重行政領導與教學領導，定能以新的觀念與作法，來落實課程領導，使教師的教學效能提高，確保學生的學習品質。

六、小結

校長課程領導之探討，從意涵、理論、重要性、角色任務、具體的策略方法及影響的相關因素而言，可綜述如下：

近年來，隨著社會風氣與教育制度的變革，課程領導是現今課程領域與行政領域中一項備受重視的議題，也是現階段九年一貫課程實施成敗的關鍵因素，推動課程領導對於提升學校課程、教學品質與學生學習成就均有正面積極的作用，而校長在整個學校課程領導中扮演著推動者、鼓舞者及資源整合者的角色。

長期以來，國內外的相關研究均主張，如果校長無法改變傳統領導的方式，在瞬息萬變的改革當中，不但無法幫助教師成長，也無法負起改革脈絡連續的責任。因此，校長必須瞭解自己的教育目標，亦須瞭解自己的領導風格，在充分瞭解其學校、教師及家長的特色，並以學生為主體的前提下，才能夠採取適當策略，提供支持與引導，以幫助教師有效教學和提升學生學習效果。

校長的課程領導，首先應與教師、家長、社區共塑學校願景，並將學校願景具體化，引導教師專業成長，促進合作與對話，以同儕合作、協同與成長之學習型組織，分析教學現況，建立課程共識，以各領域課程之實施達成學校教育願景。由於課程與教學真實情境是一個非常複雜的系統，校長必須持續面臨各種新的處境、新的問題與新的挑戰，也必須時時採取各種專業行動決策，來解決形形色色的狀況，唯有對所面臨的學校、社區及教師，改革、創新等情境相關脈絡與因素有整體的理解，並與同仁一起發展共同的語言，並精通有關革新課程領導的實務知識，發展合作、批判、承諾、應付挑戰的能力，將道德說服力轉化為信念，信念轉化為課程領導實際經驗，才能對所面臨的問題進行解決，進而達成課程發展與改革之目標，並創造一個安全、規律與優質的學習環境。

第二節 教師教學效能意涵之探討

教師教學效能是教學成功與否的主要因素，因此本節就教師教學效能的研究發展、意義內涵、影響因素、研究的相關量表做探討。

一、教師教學效能發展背景

教學效能的研究隨著時代的背景及研究者方向、範疇的差異，產生不同的內容、重點，以下從研究發展的典範，期程階段，類別等方面概述學者的看法。

簡紅珠(1992)認為主要的研究典範有 1.過程—結果典範 2.教師思考典範 3.教室俗民誌典範。

W. Doyle 指出教學研究的典範有 1.過程—結果典範、2.中介歷程典範、3.教室生態；L. S. Shulman 分為 1.過程—結果典範、2.學業學習時間典範、3.學生中介歷程典範、4.班級過程典範、5.教師思考典範(引自吳清山，1992)。

郭明堂(1995)提出本世紀初至 1980 年代研究教學效能主要有三個方面即 1.教師特質 2.教學方法 3.教師行為，後來由於認知心理學的發展，師生認知思考的探討及質的研究為教學效能的研究典範開啓新的里程。

(一) 教師特質的研究

1960 年代早期研究偏重分析個人特質：如教學熱誠、個性、領導能力、或經驗背景如教學年資、學歷、專業資格、及其與學生成就的關係。

(二) 教學方法的研究

探討使用不同教學方法的班級是否在學業成就上會有差異，大部份用實驗法來檢驗教學方法的差異。

(三) 教師行為研究

探討教師在教學過程中的行為(過程變項)與學生行為(後果變項)之間的關係；引起教師教室行為的系統觀察。

(四) 師生思考的研究

此為認知研究模式的抬頭，學習者視之為一種主動方式來進行學習，教師之形象改變為「有思考的專業者」(thoughtful profession)或「能反省思考者」(reflective thinker)，除了研究教師行為，學生行為和學生成就外，也進一步探討研究教師和學生的認知。

(五) 質的教學效能研究

即俗民誌的研究，為 19 世紀、20 世紀初期的社會團體研究方法，將教

室視為一個溝通的情境，在這情境中，師生雙方不斷地磋商與修正彼此觀念與行為的過程。

(六) 教學效能研究未來可能的趨勢

- A「過程—結果」教學研究仍然是未來教學研究的主流。
- B「教師決定」或「教師思考」的研究可能是教學研究的一股新勢力。
- C 教學效能指標多元化。
- D 追求一種整合的研究—兼顧質與量的研究。

陳金木(1997)將教學效能的理論發展歸類分為下面四個時期：

一、創始期（約於 1930～1960 年代）--探討內涵為：

(一) 教學歷程與教師先期經驗對教學效能的影響

以觀察法為主要方法，評估教師班級教學中的表現並提供教師回饋之用。

(二) Bandura 自我效能理論的貢獻對教學效能研究的影響

認為效能感乃是個人對本身執行某一事物能力的效能預期，重視認知與動機體系，指出效能感主要資訊來源有 1.表現的結果 2.觀察他人表現的替代經驗 3.言詞說服 4.據以判斷本身能力、力量及弱點的生理狀況。

二、建立期（約於 1955～1985 年代）--探討內涵為：

(一) 系統觀察與績效制度對教學效能研究的影響

教學效能的發展班級教學研究有著密切關連，從「歷程—系統」，「歷程—結果」的教學效能進行研究

- 1、「歷程—系統」的教學效能研究：利用有系統地觀察和評估教師與學生的班級行為，以描述教與學的歷程。
- 2、「歷程—結果」的教學效能進行研究：根據績效制度與能力本位運動的精神研究教學效能，利用低推論性班級觀察而非高推論評估，採用個別行為分析替代整體分析。

(二) 學生管理理念與蘭德公司研究報告對教學效能研究的影響

- 1、Barfield & Burlingame 的研究：探討教師效能感與其學生管理理念的關係，結果顯示低效能感教師對學生管理較採監督取向。
- 2、美國蘭德公司(Rand Corporation)的報告：
 - (1)提高學生閱讀能力的因素中以教師個人屬性及一般教室氣氛特別重

要，且有高效能之教師持有信心，能激勵學生，改善學生自我概念。

- (2) 影響學生表現及革新成果的教師屬性如年齡、教育背景、語文能力、任教年資、效能感等，效能感是重要變項。

三、轉變期（約於 1972 年～至今）--探討內涵為：

(一) 實驗研究與過程技能對教學效能研究的影響：

- 1、實驗性派典的教學效能研究：以實驗變項控制，研究教學效能間變項的因果關係。
- 2、「歷程—結果」的教學效能研究：教師行為歷程與學生行為歷程的相關。

(二) 中介概念與教師思維過程研究對教學效能研究的影響

教師效能感是導引教師表現知覺、實際表現及學生表現相互關係的中介變項，教師對其教學效能的信心是使其教學更為有效的保證。教學過程涉及「教師思維過程」及「教師行動與可觀察的結果」兩個重要層面，教師效能感是教師思維過程的核心。

四、充實期（約於 1978 年～至今）--探討內涵為：

(一) 歷程—系統—結果觀念對教學效能研究的影響

探討教師行為歷程，學生行為歷程與學生學習成就的關係，重點包括 1.考慮學生的反應 2.注意學習的心理 3.學生參與學習工作的調節歷程 4.調節歷程行為 5.教師行為與學生成就的關係。

(二) 多向度的概念對教學效能研究的影響

教學效能是教師經由訓練過程與經驗及在不同情境激勵不同學生學習，所發展的一套一般教學效能信念與個人教學效能信念，教師效能向度，包括四項主要成分 1.結果與預期 2.一般的教學效能 3.個人的自我效能 4.個人的教學效能。

張碧娟(1999)將教學效能的研究歸納為三類：

1、教師特質的研究

自 30 年代開始，以探討教師的人格與特性為主，界定理想教師的條件與特質；以調查各類人員對優良教師品質的意見，藉以培養或提高效能的依據。

2、教師教學行為的研究

自 60 年代開始，以探討教師的教學行為與教學效能的關係為主，著重在教育情境中教師歷程及師生互動關係的分析，以確定有效的教學行為或其與學業成就的關係，採用觀察程序，客觀紀錄教師於教室內的行為表現稱為「過程—結果法」(Process-product approach)如教師的表現評量與教師效能的評量結合。

3、教師思考的研究

1970 年代以後，教師思考研究盛行，研究者採用認知心理學的觀點，探討教師的思考、判斷與決定，以瞭解教師行為背後的真正意義。

王淑怡(2002)，從教學研究領域歸納教師教學效能的研究為三個不同階段：

- 1、教師特質研究：起源於 1896 年 Kratz 的研究，其後 50 年，相繼出現此類研究，重點在探討好老師的人格特質。
- 2、教師行為研究：盛行於 1960～1970 年代，重在分析教師行為與學生成就的關係。
- 3、教師思考研究：盛行為 1970 年代以後，重在探討教師對教學的認知、信念及作決定的思考歷程。

綜合上述學者專家看法教師教學效能的研究發展歷經創始、建立，轉變及充實等四個時期，從初期由觀察教師在班級中的表現，進而採取系統觀察與績效制度的研究、實驗等方法；晚近學者則結合探討教師行為歷程、學生行為歷程及學生學習成就等面向及多向度概念的分析，豐富了教師教學效能的研究內涵；可歸納如下發展層面：

- 1、教師特質：關注於教師個人特質或背景經驗。
- 2、教學行為：關注於教師的教學方法，著重於教育情境中教學經歷及師生互動關係。
- 3、教師信念：關注於教師的思考，探討教師的思考、判斷、決定。

二、教師教學效能之意義與內涵

由於研究目的不同，因此對於教學效能的定義之看法也不一而足。許多學者將「教師教學效能」與「教師效能」一併納入教學效能的探討之中，雖然二者的用詞不盡相同，但基於教師的主要工作是教學，因此本研究將「教師效能」也視為「教師教學效能」。茲整理國內外學者對於教學效能意涵之論述如下所示：

表 2- 1 國內外學者對於教學效能意涵之論述

研究者	年代	教 學 效 能 的 意 涵
Armor	1976	教師自我效能是指教師自己對影響學生表現的能力之評估。
Bandura	1977	包括一般的教師效能—對學生學習上有正向影響的信念，即教學力量抗衡學生背景的不良影響；以及個人自我的教師效能—即教師的特定影響力。
Good	1979	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。
McCormick	1979	有效教學的內涵包括：(1)教師明瞭教學內容的結構與實質、(2)瞭解學生特性、(3)學習原則的運用。
Medley	1979	在「The effectiveness of teachers」一文中，指出一位有效能教師有五要素：(1)具有令人滿意的人格特質、(2)能夠有效利用教學方法、(3)能夠創造良好的班級氣氛、(4)精熟各種教學能力、(5)教師是一位專業的決定者，不僅能夠精熟必備能力，而且也知道何時及如何運用這些能力。
Borich	1979	針對發問過程—結果(process-product)有關研究，歸納了下列 12 項有效教學行為：(1)教師發問技巧(2)考慮全班教學(3)教材的熟悉(4)讚美(5)彈性(6)控制與結構情境(7)良好師生互動(8)學生投入(9)鼓勵學生發問(10)講解清晰(11)保持學生注意(12)積極的回饋。
Denham & Michael	1981	教師自我效能是由認知成份與情感成份所組成的中介變項：在認知成份包括(1)教師對理想教師能引起學生積極改變可能性的感受(2)教師對本身能引起學生積極改變能力的評估；在情感部份則是包括教師對此種效能感結合的榮辱感受。
Ryan	1982	將有效教學分為計畫策略、教學策略、評鑑方式、及管理活動等四個層面來探討。
Ashton	1984	從個人成就感、對學生行為和成就的正向期望、對學生學習的個人責任、達成目標的策略、正向效果、控制感、師生對目標共同感、民主式決定等方面來分析教師自我效能的內涵，並進一步指出高效能、低效能教師在前述八項內涵的不同特徵。
Emmer, Evertson &	1984	從溝通單元目標、有系統的呈現訊息、避免模糊不清、檢查學生了解情形、提供練習和回饋來分析有效教學行為與無效教學行

Clements		爲。
Gibson & Demo	1984	引用 Bandura 的自我效能理論到教師效能領域的研究。他們指出教師一方面關切行動與結果間效應的因果信念，以「結果預期」評估某一行動將導致某一結果的產生；另一方面以「效能預期」關切個人能成功執行某一行爲使之產生結果的信念。
Haigh & Kattern	1984	在「Teachers effectiveness: problems or goal for teacher education」中指出，一位有效能的教師必須具備以下 6 項能力和理念：(1)了解有利或有害學生學習的情境且敏銳地應用其知識於計畫、教學和評鑑活動。(2)考查自己和他人有關有效教學的信念。(3)承認沒有一種最好的教學方法，任何有意義的情境都能增加學習的可能性。(4)了解教師並不能完全負起學生學習責任，因並非所有學習情境都可以控制的。(5)具有敏銳地控制各種教學模式能力，而且能彙集與模式有關的策略和技巧。(6)承認沒有有效教學和課程發展的處方，這些都是需要實驗性活動，教師負起研究者的角色和任務。
Ashton & Webb	1986	對教師自我效能的理論與實際作了系統的研究，提出教學自我效能包括(1)一般教學自我效能—指教師能影響或改變學生學習結果的信念；(2)個人教學自我效能—指教師知覺個人所具備教學技巧或能力的信念，奠定了教師自我效能研究逐漸系統化、理論化、模式化的基礎。
Rosenshine	1986	在「Synthesis of research on explicit teaching」一文中指出，一位有效能教師教學的特徵有以下 9 項：(1)單元開始時能簡短說明目標。(2)單元開始時，能複習以前所學內容，並說明學習的必要條件。(3)按部就班呈現教材，並使學生能逐步練習。(4)給予學生清楚、詳細的教學和解釋。(5)提供所有學生自動練習機會。(6)提出許多問題供學生回答，俾考查學生了解學習內容情形，可從學生的學習過程中獲得一些反應。(7)最初練習時要能引導學生。(8)提供學生有系統的回饋和矯正。(9)不斷練習直到所有學生都能獨立和有信心。
Guskey	1987	教師自我效能受到廣泛的應用到教育各層面之研究，例如，教師自我效能與教師能力、對學生的管理信念、家長參與、教育革新、

		影響。
Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie	1987	教師自認本身的教學能力和專業知識能影響學生、幫助學生學習的信念，是教師對本身的教學能力所具有的自信心。
Brophy & Porter	1988	完美的教學，教師應具備下列條件：(1)教學目標相當清楚(2)熟悉教學內容與教學策略(3)讓學生明白教師的期望及原因(4)熟練的使用現有教材(5)瞭解學生，依學生個別需要教學且能預知學生的錯誤(6)提供學生後段認知的策略且讓學生熟練(7)給予高、低層次的認知目標(8)統整其它學科的教學(9)為學生的成就負責(10)能對教學加以思考及反省。
Kyriacou	1989	在其名著「Effective Teaching in School」中提出了有效教學的基本架構以(1)內容變項—教師特性、學生特性、班級特性、學科特性、時機特性、社區特性，(2)歷程變項—教師知覺策略和行為、學生知覺策略和行為、學習工作和活動的特性，及(3)結果變項—短期長期認知、情感的教育結果等三種變項研究教學效能。
Newmann, Rutter & Smith	1989	教師對於自己的教學是否能夠增進學生成就的一種知覺。此種知覺乃是教師對於自己的教學能否引導學生成功學習的自我評斷。
Smylie	1990	教師自我效能是影響教師工作最顯著的社會心理因素，它是教育改革的中心主題，也是一把提高教學與學校教育品質的鑰匙。
Sarvis	1990	教師效能的特徵可以從學業學習時間、班級管理、直接教學、臨床教學技術等四方面去加以評鑑。
Woolfolk, Rosoff & Roy	1990	教師相信他們有能力對學生學習產生積極的影響，是關係學生成就的教師特徵之一。
Marsh	1992	在「Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness」的研究指出：教學效能是一個多層面的評鑑，其內容包括學習價值、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、學習難度等九個層面來評鑑教學效能，並作為平常性回饋和總結性評量的參考。

Hill	1991	有效的教學應該掌握下列五種因素：準備計畫因素、教室和行為管理因素、學習的環境因素、及促進學習因素。
Money	1992	良好的教師教學效能應包括有效教授教材的知識、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。
McHaney & Impey	1992	教學效能包括課程設計和課程發展、教學的觀念化、教學的統整化、問題解決的能力、課程教材的呈現方式、課外作業的指定及教學活動的評鑑。 他們使用臨床視導的模式進行研究(clinical supervision model)分析和評量，指出教師教學效能包括(1)課程設計和發展、(2)教學觀念化策略、(3)教學統整化策略、(4)問題解決的策略、(5)課程教材的呈現方式、(6)課外作業的指定策略、(7)教學活動經驗的評鑑等。
Modaff	1992	將教學效能領域分成五個次部份(sub-section)：班級管理、動機策略、教師期望、個別化教學以及群體教學。
Tang	1994	在「Factors related to the overall teaching effectiveness」的研究中指出：教學效能高、低的預測，可以使用以下教學效能評鑑的因素來加以評估，其包括(1)清晰講述教材、(2)回答學生所提的問題、(3)和藹可親與專業化的對待學生、(4)教學準備要充分等。
Borich	1994	教師能夠促進有效教與學，包括教學必須是明確性(clarity)、多樣性(variety)、任務取向(task-orientation)、全心投入(engagement)並能提高學習成功率(success rate)，以達成教育目標。
鄭燕萍	1986	教師在特定的教學情境和校長的作用下，導引或促成學生及學習情境發揮其效能或作用，以達成或超出預期的教育目標或能力。
林清山	1987	一個教師能有效地應用教學的心理學原則，如動機原則、順序原則、學習遷移、過程技能、預備狀態、收錄策略、增強原則、回饋原則，產生有效的教學，幫助學生獲得有效學習，進而達成預期的教學目標。
陳奎	1987	一個教師能有效地應用社會學原理討論教學與師生關係的問題，並且體認其對社會貢獻的重要性，進而增強其服務教育的熱忱，而樂於建立良好師生關係，致力於提高教學效能。
歐陽教	1987	一個教師能夠遵守皮德思所倡的教育的合價值性、合認知性、及

		合自願性規準，充分發揮傳道、授業、解惑的教學功能。
吳清基	1989	教師在教學的過程中，若能重視教學績效，則他必定會講求教學方法，熟悉教材，和激勵關懷學生，以追求最好的教學成效。
孫志麟	1991	教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，此一信念係包括教師對於自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力判斷。
周新富	1991	教師知覺到的效能信念，亦即教師從事教學工作時，對其本身所具有的教學能力對學生產生影響的主觀評價。其內容包括：(1)處理問題效能信念、(2)教師教學效能信念、(3)增進學習效能信念、(4)一般教學效能信念。
王受榮	1992	教師在教育情境中，對教導學生學習所持的效能信念與預期。教師效能感由兩個不同的層面所構成：(1)一般教學效能感(2)個人教學效能感。教師的教學行為係統合此二層面的信念與預期所產生的。教師效能感不僅直接影響教師本身的行為，而且間接影響學生的成就。
李俊湖	1992	教師在教室中透過師生的互動歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，來改變學生行為，達成教育目的，此一活動符合教學的有效性即具有教學效能。他將國小教師教學效能歸納為 4 個層面：(1)計畫策略：包括熟悉教材、統整教材、教師清楚教學目標、了解學生特質、教學設計彈性有變化(2)教學策略：包括增加學生學業參與、教學過程流暢有效率、教學富結構性及邏輯性；教學內容經適切轉化、重視個別差異(3)評鑑活動：包括即時回饋、增強、評量、教學反省、練習、複習及提供後設認知策略(4)管理活動：包括教師期望，學習氣氛、預期問題及時處理，督導學生進步、教室管理。
鄭英耀	1992	教師從事教學工作時，對自己有效教學能力所持有的一種信念，此一信念包含教師從事專業角色去影響其學生之學習和抗衡外界環境對教學影響之專業堅持。
梁茂森	1992	教師在教學工作上，認為自己能影響學生的程度及對學生學習成敗的責任之信念，其強調一種感覺或信念，均涉及教師對「教」與「學」的判斷而為教師所擁有，且會影響其教學實際。

李玉嬋	1992	一種教師信念，是教師能夠有效達成教師工作的能力程度，所產生的一種知覺或信念；包括對於一般的教師效能及個人的自我教師效能的知覺判斷。
黃政傑	1993	一位有效能的優良教師應用所學所知於教學實務上，更重要的是能夠依照自己的教學情境，調整創新，進行行動研究，考驗教學原理和於法的有效性，使自己成為教學知識的開發者，而不單是使用者而已。
劉威德	1994	教師對於自己教學能力的認知，此教學能力包含積極上的正面教導學生，和消極上的抗衡外界社會環境因素對學生的不良影響。教學自我效能的內容包括：(1)導正家庭及社會影響的效能、(2)學科教學及善用方法的效能、(3)學生常規管理的效能。
江展塏	1994	教師主觀評價自己能夠影響學生學習成敗的一種知覺、判斷或信念，並預期學生可達到一些特定教育目標或有進步表現的結果。
林海清	1994	教師在教學活動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來完成教學責任的信念。其內容包括教學計畫、教學策略、教學評鑑、教學氣氛。四者得分愈高表示教學效能愈強，愈能掌握影響教學成效。
張德銳	1994	在「國小教師教學評鑑系統之研究」中，歸納整理 6 個有效能教學領域—清晰、多樣性、關懷、溝通技巧、工作取向、教室管理與紀律。
謝文英	1994	一種能力、信念、教師的自我效能感，具預期應驗的作用，其主要涵意可從教師對學生的表現、學生的學習、教學歷程、組成的成分及層面予以分析和討論。
吳清山	1995	一個教師在他教學工作中，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。
陳武雄	1995	教師從事教學工作時，知覺自己對有效教學的信念，此一信念包含教師對於本身教學能力的自信與影響學生學習成就的預期，以及抗衡外界環境對教學影響等方面的專業能力之判斷。
李 吟	1995	教師從事教學工作時，能設定一些教學改進目標、實施、檢討與反省、再實施等過程，以加強自己的教學能力，同時抱持熱心、愛心和溫暖的態度，並多與同校或他校教師討論教學方法要領，

		成爲具有高度專業水準的教師。
郭明堂	1995	教師在教室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，來改變學生的行爲，達成教育目的，此一活動，能符合教學有效性，即爲教學效能。
單文經	1995	教師從事教學工作時能掌握教學 4 因素：提示、參與、改正、回饋增強的教學效果大小。並能強調教學提示的品質、學習者主動參與、及激發學生繼續努力的增強，進行有效的教學。
徐善德	1997	教師從事教學工作時，對自己本身的教學技巧與專業知識能對學生的學習行爲產生影響的程度或能力。
陳木金	1997	教師透過教學自我效能信念、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、營造良好班級氣氛等 6 個層面來創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，促進有效教學與成功學習。
張俊紳	1997	以教室觀察的方法，對教師教學效能進行研究，其觀察的項目內涵如下：(1)教學內容—內容與課程呈現的形式、知識與課程(2)認知過程—發問及教學內容語言互動的認知水準(3)教學形式—教學線索、回饋與校正等教學歷程的安排(4)教學互動方式—教師反應、發問等師生語言互動形式分析及師生關係。
鄭詩釧	1998	指教師對於增進學生學習和成就的一種知覺、信念和能力，並以教師知覺其自身在「教師的個人成就感」、「對學生行爲和成就的正向期望」、「對學生學習的個人責任」、「達成目標的策略」、「師生目標、方向」、「民主式決定」六個層面的表現程度定義之。
張碧娟	1999	教師爲完成教學目標，在教學時所表現出的有效教學行爲，這些行爲能夠增進學生的學習成效；其重點乃在教師有效教學行爲的分析。亦即教師能做到充分的教學計劃與準備，系統地呈現教材，運用多元的教學策略，善用教學評量，營造良好學習氣氛等。
郭明德	1999	教師在班級經營歷程中，一種教師對自己的班級經營效能之知覺，不僅是效能的預期，亦是自我能力的評估，教師自我效能包含了三個層面：(1)教室紀律管理之效能、(2)一般教學之效能、(3)個人教學之效能。

曾榮祥	2000	個體對自我教學能力的判斷，會影響其教學執行，教師對教學自我效能的判斷可能發生於教師教學之前、中、後的過程中，且教師教學自我效能的高低，是源自於他對自我教學能力的知覺。
蔡麗華	2001	教師在教學各方面表現績效，以及達成學校教育目標的程度。其內容包括：教學準備與計畫、教師專業知能與教學技巧、班級經營管理、教學成果與評量。
吳慧鈴	2001	教師為完成教學目標，在教學時所表現的有效教學行為，這些行為能夠增進學生的學習成效。
洪瑛璘	2001	教師教學效能感係指教師在從事教育工作時，對學校教育的功效與教導學生學習所持的信念與整體性知覺。教師教學效能感由二個不同層面所構成：一般教學效能感及個人教學效能感；教師的教學行為系統合此二層面的信念與預期所產生。
馮莉雅	2001	可分成 3 種：(1)偏重教師教學效能信念，其內涵可分為一般教學效能及個人教學效能、(2)偏重個別教育環境中教學表現及師生互動關係的分析、(3)偏重教學生產力，例如學科成就測驗。
王淑怡	2002	包含個人教學效能及一般教學效能二部份，前者是教師自己評估個人教學的能力，後者為教師認為教學能夠對學習產生影響的信念。
簡玉琴	2002	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學習或行為具有優良的表現，以達成教育目標的能力。

資料來源：研究者整理自王淑怡(民 2002)、簡玉琴(2002)、陳正達（2005）。

從以上國內外學者對於教學效能的定義中可歸納出以下 4 點：

- 1、對於教學效能的定義迄今沒有一致的看法。
- 2、教學效能至少涵蓋了「教師的自我效能」與「教師的有效教學」二部分。
- 3、教學效能是講求績效的，學生的學習成就是重要的評價指標之一。
- 4、教學效能是情境化的，與教師個人、學生、班級、學科、時機、社區等特性有關。

本研究參考上述學者的說法，將教師教學效能定義如下：「教師在從事教學工作時，能塑造良好的學習氣氛，規劃有效率的學習環境，透過有效的教學方法，以提升學生的學習成效。」

爲了更進一步釐清教學效能的內涵，本研究將眾學者對於教學效能內涵之分類作一分析，如下表 2-2 所示：

表 2-2 教師教學效能內涵之分類

項目 學者	自我 效能	教學 內容	教學 技術	教學 時間	師生 關係	班級 氣氛
Medley (1979)	*		*			*
Rosenshine (1986)		*	*			
Marsh 等 (1991)		*	*		*	*
Money (1992)		*	*		*	*
McHane & Impey (1992)		*	*			
Tang (1994)			*		*	
李俊湖 (1992)		*	*			*
林海清 (1994)		*	*			*
張德銳 (1994)		*	*		*	*
張俊紳 (1997)		*	*			*
陳木金 (1997)	*	*	*	*	*	*
張碧娟 (1999)		*	*			*
蔡麗華 (2001)	*	*				*
簡玉琴 (2002)		*	*	*	*	*

*代表學者對於教學效能內涵之分類

從以上學者的分類可看出，學者們對於教師有效教學應包括教學內容、教學技術與班級經營等方面的看法較為一致，而對於教學時間方面則較少提及，然此與教師教學效果的評量有相當程度的關係，任何好的計畫、教學內容、教學技巧和教學氣氛，如教師無法在一定的時間內完成教學，則仍無法達成教學目標，此將影響到學生的學習成效，在探討教師的教學效能時不容忽視。

因此，本研究採取陳木金（1997）的看法，將教師教學效能的內涵界定在教學自我效能訓練、系統呈現教材內容、有效多元教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等 6 個層面，並有更詳細的闡述。各層面主要內涵如下：

- 1、教學自我效能訓練：包括一般教學效能感和個人教學效能感，如：教師專業服務精神、教師研究進修、教學自我效能訓練等，其不僅直接影響教師本身的行為，而且間接影響學生的成就。
- 2、系統呈現教材內容：包括教學計畫與教材內容，為教學活動的主要素材。
- 3、有效多元教學技術：包括發問、多元教學策略等教學技術。
- 4、有效運用教學時間：包括教學歷程上時間的安排、有效運用教學時間。
- 5、建立和諧師生關係：包括教師輔導學生、與學生溝通、教學互動形式等師生關係。
- 6、營造良好班級氣氛：包括班級經營、教室管理、建構良好的學習環境等。

三、影響教師教學效能的因素

影響教師教學效能除了教師本身的自我信念之外，深受諸多相關因素的影響，如課程、教材、教學方法、環境、學生學習等。教師面對諸多複雜的教學問題必須作適當的處理；這不只是教師本身的問題，學校行政單位、社區家長均有或多或少的實質影響。

D. M. Medley 於 1982 年提出教學效能結構，認為教學效能應考慮九類變項，1～8 項均為影響教學效能的因素，1～4 是較為直接的影響因素，5～8 為間接影響因素。



圖 2-2-1 教學效能的結構

資料來源：張碧娟（1999），*國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究*。

張俊紳(1997)指出影響教師表現的因素有：

- 1.改革的支持者、2.組織結構、3.教師特性、4.教師的學科知識、5.教師的教學知識、6.教師態度、7.教師性向、8.校長及教師對組織的知覺

簡毓玲(2000)分析影響教師教學自我效能的因素有：

1、個人因素

性別、教學經驗、任教年級、個人成就感、對學生行為和成就的期待。

2、學生因素

學生的能力、學生的表現結果、學生人數。

3、學校因素

學校文化、校長領導、人際關係、決策結構、學校科層結構。

4、社會因素

社區特性、家長對子女學業的關注程度。

邱柏翔(2001)指出影響教師效能的因素有

- 1、個人因素：包含性別、年齡、教學年資、學歷、個人特質。
- 2、情境因素：包含學校地區、規模、班級大小、家長特色、社會環境等。

影響教師教學效能的相關因素，研究者歸納學者的研究，提出下列幾項因素：

- 1、教師本身的人格特質與信念。
- 2、教師本身的專業素養，包括學科知識與教學能力。
- 3、學校的內在環境：學校設備資源、組織文化、領導者決策。
- 4、學校的外在環境：社區家長的特性與關注的程度、學區環境。
- 5、學生因素：素質、能力、特質、人數。

教師表現與教學效能的關係，可由下圖說明：

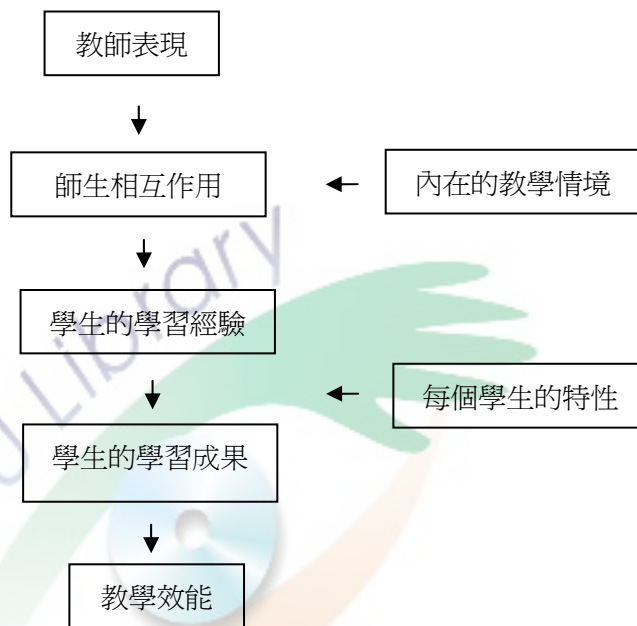


圖 2-2-2 教師表現與教學效能關係

資料來源：郭明堂（1995），*國小教師任教專長，教學經驗，養成型態與其教學效能之研究*。

教師表現需透過師生相互作用，而教師行為與學生行為是相互影響，教師應發揮教學專業精神，針對每個學生的特性與學習經驗表現適當的教學行為，而學生在老師的引導下，喚起學習動機，產生學習行為。

影響教師教學效能的相關因素，研究者歸納學者的研究提出下列幾項因素：

- 1、教師本身對教育之信念。
- 2、教師的專業素養，及對課程理解程度。
- 3、學校的內在環境：學校設備資源、組織文化、校長領導風格等。
- 4、學校的外在環境：社區家長的特性與關注的程度、學區環境。
- 5、學生因素：態度、能力、素質、人數。

四、提昇教師教學效能的策略

提升教學效能的內涵很多，而國內外學者大致認為應可以分成二種：一是以增進學生學習效果，另一則是提升教師之研究能力，分述如下：

（一）以「增進學生的學習效果」為主要途徑：

王淑怡(2002)綜合學者意見，歸納出提升教師教學效能的方法：

- 1、增進自我效能：提升自我效能的方法有四種：(1)藉由訊息的提供，可增進個人自我效能；(2)精熟的經驗因可提升個人對所參與任務的效能與帶來成功的經驗，故可提升個人的自我效能；(3)立即執行可產生成功的經驗因此能提升自我能力的預期，而提升自我效能；(4)提供成就表現和替代性經驗的活動可提供自我效能，例如透過班級模擬活動，觀摩教學等活動，來提高教師的自我效能，進而提升教學效能。
- 2、爭取學校、社區、家長的支持及資源援助：教師對內若能有效取得學校行政單位的全力支持與愛護，對外積極連結社區及家長且使其有參與教學的機會，並建立社區、家長人力資源庫，以作為支援班級教學之助力。
- 3、以學生為中心的教學：以學生為中心的教學，能增進學生的自信心，使學生有較佳的學習成果，如此良性循環，學生能學的更好，教師的教學效能便可在無形中提升。
- 4、訂定明確的目標及鼓勵政策：結合目標及報酬能達到最高的自我表現效果，教師在教學過程中，也需要有鼓勵及回饋，才能維持高度的動力，努力不懈的從事教學活動。

（二）以「提升教師的研究能力」為主要途徑：

上述的觀點綜合國內學者對於提升教師教學的看法，然而國外有些學者則提出不同觀點的意見。例如：課程學者 Stenhouse(1975)、Elliott(1991)等都指出：課程的研究和發展是教師的職責，所有教師，個別也好，團體也好，要在對話和合作的過程中，研究自己的教室和生活，並依據研究結果來改進教學。這就是「教師即研究者」的主要觀點。

現今許多中小學都將「教師是否具備研究能力」列入九年一貫教師評鑑表中，並透過進修活動提升教師的研究能力，尤其是「行動研究」更是受人矚目。「行動研究」是在研究中採取改革行動，在行動中實施研究，極適合教師使用。

歐用生(1995a)曾提出提升教師研究能力的建議：首先要培養敏感性，敏於教室生活和社會現實，以發現問題，研究解決；其次要熟悉研究技巧，了解如何做研究，如何搜集資料，如何分析、解釋資料，如何呈現和撰寫研究報告等。最後則要實地實施研究，從經驗中學習，如參觀小學或幼稚園，訪問校長或教師，研究學校行政的問題；觀摩其他教師的教學，探討教學方法；分析學生作業、作品等，了解學生的生活世界；訪問家長或社區人士，了解學校和社區的關係等。參與教育研究案，累積經驗；參加論文發表會，學術研討會等，作一個研究者。

以上兩種途徑並非相互排斥的，而是相輔相成，尤其是民國 83 年《師資培育法》實施之後以培育多元化的師資為主要特色，難以僅採一種途徑來滿足所有教師的需求，因此在探討提升教師教學效能的途徑或方法之時，宜兼顧二者，審慎規劃。

五、教師教學效能相關量表

教師教學效能的測量目的在了解教師的教學效能，可讓教師對自己教學能力的信念與認知上，有系統性的理解，具有不同教學效能的教師在扮演教師角色時，由於對個人教學能力的知覺有所不同，就會出現不同行為表現，如此就會影響學生學習成就，因此對教師教學效能的了解有其重要性與價值。教師教學效能的測量工具，旨在測量教師的教學效能感，可以瞭解教師對自己教學能力的信念、認知。而我國有關教師教學效能相關量表的編定至今已有相當發展，並且都具有良好的信度和效度。茲就國內相關文獻中研究發展出的有關量表，整理如表 2-3 所示：

表 2-3 國內教師教學效能研究相關量表

研究者	時間	評量工具	內容要素	題數	適用對象
孫志麟	1991	教學自我效能表	「努力教學及善用方法的效能」、「診斷學習及變通教法的效能」、「抗衡家庭及社會影響的效能」、「抗衡傳播媒體影響的效能」、「抗衡學生參照人物影響的效能」	23 題	國小教師
周新富	1991	教師效能信念問	「處理問題效能信念」、「教師教	15	國小教師

	卷	學效能信念」、「增進學習效能信念」、「一般教學效能信念」	題	
王受榮	1992	教師效能感量表	「一般教學效能感」、「個人教學效能感」	40 題 中小學教師
梁茂森	1992	教學效能信念量表	「一般教學效能信念」、「個人教學信念」	12 題 高職教師
張德銳	1994	國民小學教師有效教學行為問卷	「清晰」、「多樣性」、「關懷」、「溝通技巧」、「工作取向」、「教室管理與紀律」	54 題 國小教師
劉威德	1994	教學自我效能問卷	「導正社會大眾影響的效能」、「個人從事學科教學的效能」、「對於學生常規管理的效能」	26 題 國中教師
林海清	1994	高中教師教學效能量表	「教學計畫」、「教學策略」、「教學評鑑」、「教學氣氛」	22 題 高中教師
顏銘志	1996	國民小學教師效能量表	「內控性教學效能」、「抗衡性教學效能」	18 題 國小教師
馮莉雅	1997	國中教師效能量表	「教學技巧的效能」、「學生常規管理的效能」、「教與學互動的效能」、「應對非教師因素的效能」、「教育功用極限的效能」	36 題 國中教師
張俊紳	1997	國民小學教師教學效能信念問卷	「一般教學效能信念」、「個人教學效能信念」	72 題 國小教師
陳木金	1997	國民小學教師教學效能量表	「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」	36 題 國小教師
陳美言	1998	教師教學自我效能量表	「個人教學效能」、「一般教學效能」	12 題 國小教師
朱淑雅	1999	國民小學教師評鑑效標	「含教學規劃與準備」、「教學實施教學評量與回饋」、「班級經營」、「教師熱忱與態度」、「教師	46 題 國小教師

		專業成長」、「教師溝通表達」、「教師人際關係」、「行政支援與配合」			
張碧娟	1999	教師教學效能量表	「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」	30題	國小教師
簡毓玲	2000	教師效能感量表	「班級經營效能」、「抗衡外在影響效能」、「教學效能」	19題	國小教師
劉月娥	2000	國民小學教師教學狀況調查問卷	「一般教師效能感」、「個人教師效能感」	26題	國小教師
邱柏翔	2001	國民小學教師效能指標	「人格特質」、「教學行為」、「教育信念」	20題	國小教師
張新仁 吳裕益 馮莉雅	2001	教學效能教師自評表	「學科教學能力」、「班級經營與溝通能力」	60題	國小教師
王淑怡	2002	教師教學效能指標	「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」	48題	國小教師

資料來源：轉引自陳正達(2005)。澎湖縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究。

雖然教師教學效能是個人主觀的判斷，但在實際研究中，為求廣泛瞭解教師教學效能的情形，教師「教學效能量表」的評量不失為一個測量的好方法。上述教師教學效能相關量表發展時間介於 1991~2002 年之間，以教師信念、教師特質、及教學行為、有效教學為主要內容；施測對象多以中小學教師為主，僅有梁茂深(1992)、林海清(2004)施用於高中職教師，量表的題數從 12~72 題不等，且相關測量量表各有其欲瞭解的層面。吳美蘭(1999)認為現階段我國學者提出的教學效能量表，皆有良好的信度和效度考驗，很適合作為測量教師教學效能的研究之用。本研究採用陳木金(1997)所重新修訂編製之「國民小學教師教學效能量表」作為研究之工具，它很適合作為測量教師教學效能的研究之用。因其為本土化之量

表，且具良好之信度及效度，它包含了教學效能自我信念、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、營造良好班級氣氛等六個向度。

另國外相關測量工具根據相關資料文獻整理如下：

表 2-4 國外學者教師能量表

年份	學 者	內 容
1970	Rand Corporation	於美國中小學教育評鑑計畫中以 2 題李克特式(Likert)五點量表作為評定教師的效能層次。
1981	Guskey	學生成就責任問卷(The responsibility for Student Achievement Questionnaire)測量教師對自己影響學生成就信念，計 30 題。
1983	Ashton	教師效能測量含教學效能、個人效能和個人教學效能三層面。
1984	Gibson & Demdo	教師效能量表(Teacher Efficacy Scale)分為「個人教學效能」和「一般教學效能」兩個層面，計 30 題。
1988	Burphy & Shaw	自我專業量表 (Inventory of myself as a Professional)包括師生關係、專業態度、專業技巧三個分量表，計 36 題。

資料來源：鄭宏財（1998），*國民小學教師全面品質管理信念與教師效能關係之研究*。

綜合上述，教師教學效能相關量表以教師信念與特質、及教學行為和有效教學為主要內容；施測對象以中小學教師為主，適合作為測量教師教學效能的研究之用。

在上述測量工具中，本研究採用陳木金(1997)所重新修訂編製之「國民小學教師教學效能量表」，作為研究之工具。因其為本土化之量表，且具良好之信、效度分析，包含六個向度即 1. 教學自我效能信念、2.系統呈現教材內容、3.多元有效教學技術、4.有效運用教學時間、5.建立和諧師生關係、6.營造良好班級氣氛，適合作為測量教師教學效能的研究之用。

六、小結

二十一世紀是一個高度競爭的世紀，世界先進國家爲了在新的世紀裡，取得競爭的優勢，紛紛掀起一連串的政治、經濟、教育、社會改革。其中，尤以教育改革攸關人力素質的良窳，因此，備受各國的關注。而所謂提升教育品質，是指教育能持續符合眾所認定及期望的目標與程度。雖教育的內涵包括大層面的政策法令、行政與制度，但施予教育的教師，其教育目標、教育內容和教育過程對於學生產生的教育結果，關係亦相當密切。

影響教師教學效能除了教師本身的自我信念外，也受到其他大環境因素的影響，學校整體運作應提供適切的教學支援系統，加強專業對話，分享教學實務知識，以提昇教師效能及教學信念，更增加教師在專業之能力，提高教學品質，以改善教學行爲。因此，學校經營的目標，應在善用各項資源，妥善規畫學校環境，建立良性溝通的學校氣氛，提供教師教學及學生學習的優質環境，使教室裡進行良好的成功學習與成功教學。

此外，教師應具備清晰的教育理念及專業領域的素養，當教學需要時，所具有的專業知識能夠充分發揮作用。處於科技時代中，教學資源至爲豐沛，教師也應開拓視窗，具有運用教學資源的能力，除具備專業知識與能力外，也需強化師生間的合作關係，刺激學生的學習動機，處理和家長間的諮商關係，並贏得同事與教育行政人員的信賴。

教育工作是一種培養人才的工作，而在當中，教師扮演著人才培育開發的工程師角色，教師教學效能的高低與教育目標的成功有很大關係，要提高教育的品質，其主要決定於教師的教學效能。因此，教師需注重自身的專業發展，依據教學的原理，改善教學的效能，創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，促進有效教學與學習，以提高教學的成效，達成教育的目標。

第三節

校長課程領導與教師教學效能相關研究

一、校長課程領導之相關研究

目前教育領導強調專業領導，有關校長教學、課程領導的研究日漸受重視，因為九年一貫課程中揭櫫的學校本位課程發展，必須落實到學校真實情境的運作，也面臨教育現場許多待解決的問題。研究者就國內外學者的相關研究分析整理如下：

（一）國外研究

1、Pick (1980) 的研究是決定樣本中被察覺的校長是否如同教育專業文獻中所描述的實踐理想角色的教學領導，採用問卷調查法，研究顯示校長及教師都察覺到有需要對整體課程實施過程做改進，而教師察覺到介於理想及現實間有一道顯著的鴻溝，然而校長卻未察覺。

2、Noronha (1985) 的研究

Noronha (1985) 的研究顯示近年來的小學校長似乎遭遇統合危機。從文獻上來看，對於學校管理及行政層次的重視遠勝於課程層次，校長無法充分實踐課程領導的角色。因此，此研究目的在探討對於何種課程規畫模式的要件使得校長足以實踐課程領導的角色的觀點。研究採取描述性的問卷調查方法。

3、Hayes (1989) 的研究

Hayes (1989) 的研究目的旨在調查現有的奧克拉荷瑪公立學校的課程領導者未來需要何種訓練以增進有效率的教學視導或課程發展。特別是此研究嘗試回答以下問題：在準備成為課程領導者期間，未來有關教學服務的改變，何種訓練必須提供以實現責任，對於畢業方案的評鑑何種標準及指示。

4、Johnson (1991) 的研究

Johnson (1991) 的研究性質上屬於自傳性質的個案研究，主角是一位隸屬軍校系統，負責課程與教學的中學女性副校長。為了平衡男性校長的直接領導，女性副校長基於背景及信念採取養育及授權的領導方式。

經由研究者的觀察發現課程領導者藉由自身的承諾與別人共同合作，其中傾聽是決定性的技巧，傳達了信任、尊重與支持，可幫助學校成員的自我成長。

5、Lynne & Wayne (1991) 的研究研究方法採用自然的典範 (naturalistic

paradigm)，包括觀察、錄音、轉譯等，針對兩所採取學校本位的課程發展委員會進行調查，兩位研究人員分別到兩個現場，其中一人採取參與觀察，另一人則單純觀察而不參與。其目的在研究課程領導的本質。研究發現，如果能同時具備這五種領導力的話，將使具有競爭力的學校更加卓越。

6、Gray (1992) 的研究

Gray (1992) 的研究目的旨在檢視高中校長對教學領導的承諾及他們需要什麼的能力來實踐教學領導的觀點。研究採取三部分調查工具。第一部份調查有關專業準備度及經驗。第二部份調查有效能學校的研究及校長對教學領導的承諾，同時也包括校長對於把教學領導授權給當地學校的領導者，所屬的上級長官及教師的觀點。第三部份包括校長需要何種能力來實踐教學領導的角色。並使用電話訪談，隨機選取 20 位校長描述他們在校時所扮演的教學領導角色。

7、Solow (1995) 的研究採用半結構式的訪談，研究問題聚焦在校長對於課程的發展及實施上的角色及責任。

8、Hall (1997) 的研究比較了對於校長擔任課程領導者時，校長與教師二者之間的觀點。在課程領導的實務方面，包括了課程歷史觀、課程哲學觀、課程設計、課程發展、課程評鑑以及課程的一般議題等六個面向。在研究方法上，資料的蒐集採用二種調查工具。

9、John 和 Clive (1999) 的研究採用質性的個案研究法，研究發現校長對於課程領導的直接影響力不大，反倒是非直接的影響力較大。校長主要是關心學生的成績表現，但對於課程的事務比較沒有直接干涉。另一方面，資深老師承擔了比較多的課程領導與管理，而校長也期望資深老師成為課程領導者。

10、Van de Grift 和 Houtveen(1999)的研究

Van de Grift 和 Houtveen(1999)以 600 所荷蘭小學的校長為對象作問卷調查，探討校長領導與學生學習成就的關係。研究發現，校長具有主導改善學校、創造一種學習型的教育氣氛，校長的教育領導會影響學生的學習成就，其運用改革學校、創造學習導向的教育氣氛、激勵教師及視導教師等四個向度來領導。

11、Dimmock 和 Clive(1999)的研究

Dimmock 和 Clive(1999)的研究題目是「中學的課程領導與管理，一個香港的個案研究」，採用質性的個案研究法，選定香港兩所一流的初中進行研究，研究目的為分析二所著名中學在課程領導及管理方面的比較。研究發現，校長對於課程領導的直接影響力不大，反倒是非直接的影響力較大。校長主要是關心學生的

成績表現，但對於課程的事務比較沒有直接干涉。另一方面，資深老師承擔了比較多的課程領導與管理，而校長也期望資深老師成為課程領導者。

表 2-5 國外校長課程領導的相關研究

研究者	年代	題 目	主要研究方法	主 要 研 究 結 論
Pick	1980	課程實施及校長角色：波士頓 (Boston) 的一個小學學區的研究	問卷調查法	1、對課程目標的建立與協調，教師察覺到在理想與現實間有顯著落差，但校長並未察覺。原因是校長與教師缺乏溝通。 2、中央政府並未給予校長有關課程實施明確的工作專長或提供充分的服務。 3、中央政府應重新檢視校長在課程領導角色的優先順序及實務上做適度改變。有關課程領導的目標在校長遴選、工作專長及表現目標上，效標是需要的。
Trengove	1983	校長課程領導的時間分配及從教職員觀點看校長課程領導行為	問卷調查法 (LBDQ)	1、校長在課程領導的關懷行為多於教師所察覺的倡導行為。 2、高中校長花在課程領導的時間比小學校長還多。 3、研究結果並未證實教師對於校長課程領導的期待及觀點的確會影響校長對於課程領導時間上的分配。
Noronha	1985	在 Ontario 的小學校長：一個課程和管理角色的研究	問卷調查法	1、大多數的校長覺得時間是關鍵性因素。 2、教師期待校長成為課程領導者。 3、課程決定的形成根據教育而非政治因素。
Romberger	1988	小學校長的課程發展領導	問卷調查法	1、校長遭遇到改善課程的困難： (1)角色不夠明確(2)校長並沒有足夠的能力來改善課程。因此，為獲得足夠的能力，校長需要參與教師專業發展計畫。

			2、教師專業發展計畫有助於被選擇的校長獲得課程發展的能力。經過前測、後測的實施，可幫助校長瞭解他們是否已獲得所需要的能力。
Hayes	1989	奧克拉荷瑪 (Oklahoma) 州公立學校的學區課程領導者的功能 調查法	1、肩負課程領導責任的課程領導者當中，只有極少數人有很強的課程領域背景。因此，對於課程領導者而言，未來將有強烈的需求在直接提供課程及人員服務而非只是訂約而已。
Lynne & Wayne	1991	促進課程慎思之課程領導角色 個案研究	1、在促進課程慎思的過程中，技術領導、人際領導和文化領導等三種能力，彼此間具有密切關係。領導者可把這三種領導力視為手段，以促進課程領導的過程。 2、在整個課程領導的過程中，建立溫和的氣氛是關鍵因素。 3、在建立團體的歸屬感及合作的決策方面，領導者扮演一個關鍵性的角色。
Solow	1995	小學校長在課程角色及責任上的本質及範圍：一個全學區校長課程領導功能的個案研究 個案研究	1、校長由於身兼兩種角色(校長及學區的課程領導者)，經歷極大的壓力和挫折。但當他們學區的課程領導角色發揮影響力時，校長體驗到專業成長。 2、為有效處理校長每日推積如山的工作，他們被迫聚焦在時間管理。
Hall	1997	北達科大(North Dakota)小學校長及教師所察覺的課程領導 問卷調查法	1、因缺乏對課程廣泛接受的定義，因此可解釋 North Dakota 小學校長並不認為他們在課程領導的工作上已準備好了。 2、校長重視課程領導的程度高於教師，其中校長年資在校長對於課程領導的重視程度並沒有顯著差異。 3、校長需在課程領域方面更進一步進修。

研究者自行整理

（二）國內研究

目前國內對學校本位課程發展與校長課程領導之實證研究，雖屬起步階段，然有日漸增多的趨勢。本研究以「課程領導」為關鍵字，透過「全國博碩士論文資訊網」資料庫檢索，獲得 20 筆資料，進一步閱讀其摘要後，刪除與本研究無關的研究，最後剩下 11 筆重要的研究資料，分別整理如下：

1、王霄燕(2001)的研究

研究題目是「國民小學校長九年一貫課程中可能的課程領導」，旨在探究「課程領導」與「國民小學校長之工作分析」。該研究選擇一位九年一貫課程試辦國民小學校長作為研究對象，資料的蒐集主要透過訪談、參與觀察，並輔以個案學校課程發展的相關文件分析，以了解個案校長的課程領導實際情形，最後進行個案學校校長的課程領導實際之現況分析。

2、潘慧貞(2001)的研究

研究題目是「國民小學校長課程領導角色與任務之研究－以盛世國民小學為例」，旨在探討國民小學校長課程領導角色與任務之意涵及其重要性，研究者以一位國民小學校長為研究對象，實地深入研究場景進行參與觀察。

3、王月美(2001)的研究

研究題目是「國民小學校長課程領導之個案研究－以九年一貫課程試辦國民小學為例」，主要乃採取個案研究法，透過訪談法、文件分析法與觀察法，蒐集充分之現場資料，再進行研究分析，探討大、中、小型三所試辦國民小學校長如何進行九年一貫課程領導，包含其課程領導之理念、歷程、角色與影響因素，並分析其在實際課程領導情境中，遭遇之問題與解決途徑等，然後藉由國民小學現場實況，與文獻學理對應印證，確立課程領導之內涵，以作為校長課程領導理論建構與實踐方式之參考。

4、蔡因吉(2002)的研究

研究題目是「一所國民小學校長的課程領導行動研究」，以其自己服務的學校為對象，採用行動研究法來推動學校課程的發展，其目的在探討校長的課程領導對學校組織造成的影響。

5、楊文慶(2002)的研究

研究題目是「一所國中校長課程領導之行動研究」，旨在透過研究者的行動研究，探討校長課程領導之理念，影響校長課程領導之相關因素，及校長在九年一貫課程發展中如何來進行課程領導。研究方法主要採訪談，並輔以文件分析及

參與觀察，來研究分析國中校長課程領導遭遇之問題及解決途徑。

6、龔素丹(2002)的研究

研究題目是「臺北縣國民小學校長課程領導行為及困難之調查研究」，旨在了解臺北縣國小校長課程領導行為實踐情形、困難及校長個人背景變項及學校情境變項影響的情形。該研究以問卷調查法為主，以臺北縣公私立小學校長為研究樣本，採普查的方式，公立國小 197 位，私立小學 4 位，共計 201 所。

7、陳樹叢(2003)的研究

研究題目是「校長課程領導之行動研究～以雲林縣二崙國中推動九年一貫課程為例」，旨在探究校長課程領導之基本理念、行動歷程、所遭遇的問題與解決策略，並透過實際的行動研究，以參與觀察、訪談、問卷調查與文件分析等方法來蒐集相關資料，以澄清並反思校長課程領導的理念，並說明校長如何進行課程領導以推動九年一貫課程發展之行動歷程，以及在推動九年一貫課程領導歷程中所遭遇的問題及解決策略。

8、張瑞財(2003)的研究

研究題目是「台南縣國民小學校長課程領導之研究」，旨在了解課程領導之意涵、重要性、原則、人員、類型、課程領導者的角色和任務、組織運作模式、課程發展的歷程、實際問題與解決因應策略。並瞭解目前台南縣國民小學課程領導行為實踐情形，及受不同變項影響之差異比較。本研究兼採文獻分析、問卷調查以及訪談調查三種研究方法，調查與訪談對象為台南縣國民小學學校教育人員。

9、何泰昇(2003)的研究

研究題目是「校長課程領導之個案研究－以桃園縣一所國中為例」，研究目的在探討國中校長如何進行課程領導的相關問題，了解桃園縣一所國中校長課程領導的理念與作為，所遭遇的困境及採取的因應策略，最後綜合研究發現提出結論和建議，以提供國中校長及教育行政機關參考。

10. 林文展(2003)的研究

研究題目是「國民中學校長課程領導行為之調查研究」，主要目的是探討分析學校推動九年一貫課程過程之中，國民中學校長進行課程領導行為、所遭遇困難問題、專業成長之課程需求、校長個人背景變項及學校情境變項對校長課程領導影響的情形，作為實施新課程時給教育行政機關、師資培育機關、校長或後續研究之參考。該研究採文獻分析法與問卷調查法，調查問卷乃研究者根據文獻探

討與專家效度編擬「國中校長課程領導行為之調查研究」，以台灣南部七縣市 218 所公立國民中學校長為對象，採普查方式來收集資料，以了解現今國中校長課程領導行為、遭遇困難問題及校長課程領導培育或專業成長之課程需求。

11、黃超陽(2003)的研究

研究題目是「國小校長課程領導行為之研究－以花蓮縣實施九年一貫課程為例」，該研究旨在透過質性研究方式，探討三位校長課程領導角色之知覺與論釋，教師對校長課程領導之知覺與期望，校長在九年一貫課程實施時如何進行課程領導，及課程領導時遭遇之困境與因應策略。研究方法主要採訪談及訪視座談，來研究三位國小校長課程領導之行爲。

茲整理國內有關校長課程領導的研究，將其研究者、年代、研究目的、對象、研究方法以及主要研究結果等，整理如表 2-6 所示：

表 2-6 國內有關校長課程領導的研究

研究者	研究目的	研究對象	研究方法	研究結果
王霄燕 (2001)	探究「課程領導」與「國民小學校長之工作分析」	九年一貫課程試辦國民小學校長	訪談、參與觀察，並輔以個案學校課程發展的相關文件分析	1.個案學校校長課程領導之現況包括規劃教師專業發展、領導學校成員分析情境、勾勒學校願景。擬訂課程目標、提供設計課程方案的相關資源、促進課程的實施、規劃成果的展現等七個面向。 2.影響個案學校校長課程領導的相關因素有：校長個人特質、課程發展經驗的累積、學校規劃、教師特質、改變的第二促進者、教育主管機關的支持度、社區家長特質七方面。 3.校長課程領導的相關配套措施：減少教師行政負擔、給教師時間發展課程、提供充足經費、學校整體規劃經費運用、發展課程督導機制等。
潘慧貞 (2001)	國民小學校長課程領導角色與任務之意涵及其	一位國民小學校長為研	以深入研究場景進行參與觀察	校長應是課程領導者，偏重組織文化、學校願景與目標的形塑，而在課程任務與方案的發展上仍呈現不足。

	重要性	究對 象		
王月美 (2001)	探討大、 中、小型三 所試辦國 民小學為 例	以九 年一 貫課 程試 辦國 民小 學為 例	透過訪 談法、 文件分 析法與 觀察 法，蒐 集充分 之現場 資料	1.試辦學校校長以清晰之課程領導理念，掌握明確課程發展方向。 2.試辦學校校長之課程領導皆歷經組織、規劃、實施、回饋等四階段，但多未採行回饋階段。 3.試辦學校校長之課程領導均能兼顧課程發展層面與領導行為層面之角色，給予教師自主空間，鼓勵團隊合作引導教師專業成長。 4.試辦學校校長之課程領導皆遭遇各項問題，尤其是組織、人、政策均需進行溝通、協調，結合共識。 5.試辦學校校長課程領導，皆受到課程、教師、組織、社區之影響。
蔡因吉 (2002)	探討校長 的課程領 導對學校 組織造成 的影響	以自 己服 務的 學校 為對 象	採用行 動研究 法	1.校長的領導課程直接衝擊學校原有運作型態，進而帶動組織變革。 2.在學校課程發展過程中，教師們透過團體運作的方式，凝聚力量以抗拒課程發展的工作，但領導者藉激發教師自主發展的意圖，來削弱這種團體阻力。 3.校長在學校課程發展裡發揮促動、整合的角色。 4.學校課程發展過程中，潛藏著組織變革所衍生的風險，校長的課程領導應尊重「目標達成」與「防禦」的雙重策略。 5.推動學校課程發展有助於教師專業成長與學校聲譽的提升，在師生互動與學生學習方面也具有正面意義。
楊文慶 (2002)	分析國中 校長課程 領導遭遇 之問題及 解決途徑	一所 國中 校長 為對 象	採訪談 及參與 觀察	1.為便於校長課程領導順利的實施，針對教師的需求，安排專業成長研習是協助教師課程發展最具體的措施。 2.校長應採取權變領導以增進課程領導效能。 3.舉辦教學觀摩以提昇教師教學效能，有利於校長課程領導之發揮。
龔素丹 (2002)	了解臺北 縣國小校 長課程領	以臺 北縣 公私	以問卷 調查法 為主	1.臺北縣國小校長課程領導行為實踐情形相當高，唯在評鑑學校課程及推動或要求學校課程實施方面仍需加強。 2.校長進行課程領導時，最感到困難的是缺乏教師教學評鑑

	導實行情 形、困難及 校長個人 背景變項 影響的情 形	立小 學校 長為 研究 對象		制度、教師發展課程能力的激勵因素不足、時間不足、社區家長缺乏參與的意願及缺乏教育品質指標的管制。而在缺乏適當的進修機會及不知如何進行課程領導及沒有適當的時間進修方面較不感覺到困難。
陳樹叢 (2003)	旨在探究 校長課程 領導之基 本理念、行 動歷程、所 遭遇的問 題與解決 策略	以雲 林縣 二崙 國中 推動 九年 一貫 課程 為例	以參與 觀察、 訪談、 問卷調 查與文 件分析 等方法 來蒐集 相關資 料	1.就校長課程領導的行動歷程而言，包括導入階段、發展階段、回饋階段。 2.就校長課程領導的問題與策略而言，校長在九年一貫課程領導遭遇的問題包括校長可能忽視課程領導、時間的問題、教師的抗拒、專業能力不足、缺乏資源、社區家長缺乏參與的意願。 3.校長在九年一貫課程領導的可行策略，包括校長本身、學校組織建構、引導教師專業成長及提供必須的資源、結合社區與家長參與等策略。
張瑞財 (2003)	了解課程 領導之意 涵、重要 性、原則、 課程領導 者的角色 和任務、組 織運作模 式、課程發 展的歷程 等	台南 縣國 民小 學校 長為 對象	兼採文 獻分 析、問 卷調查 以及訪 談調查 三種研 究方法	1.不同背景變項教師在校長整體課程領導行為知覺在教師性別、學校所在地、學校規模上達顯著差異。 2.不同背景變項之國小校長，其整體課程領導行為在擔任校長年資上有顯著差異。 3.國民小學課程領導遭遇若干困境及限制。 4.校長宜不斷進修，具備學校經營理念與實施策略，以本身對課程知識的專業，敏察課程實施所發生問題，進而輔導解決問題。
何泰昇 (2003)	探討校長 課程領導 的理念與 作為，所遭	以桃 園縣 一所 國中	個案研 究	1.校長之課程領導作為，主要表現在六個方面 2.校長課程領導遭遇之困境 3.校長課程領導之因應策略

		遇的困境 為例		及採取的 因應策略
林文展 (2003)	探討國民中 學校長進行 課程領導行 為、所遭遇 困難問題、 及校長個人 背景變項對 校長課程領 導影響的情 形	台灣南 部七縣 市 218 所公立 國民中 學校長 為對象	文獻調 查法與 問卷調 查法	1.台灣南部七縣市公立國民中學校長課程領導行為在整體及 七大項度上受校長個人背景變項、學校情境變項影響。 2.台灣南區七縣市國中校長進行課程領導所遭遇困難整體以 教師因素；家長與社區因素兩大向度因素遭遇最大困難； 而校長本身較不感到困難。
黃超陽 (2003)	探討校長課 程領導角色 之知覺與詮 釋，教師對 校長課程領 導之知覺與 期望及課程 領導時遭遇 之困境與因 應策略等	花蓮縣 三位國 小校長	主要採 訪談、及 訪視座 談，來研 究三位 國小校 長課程 領導之 行為	1.校長對實施九年一貫課程所持的想法，會因個人之課程認 知、哲學觀、以及學校內外情境因素之不同，而有所差異。 2.校長會依學校情境因素來思考校長的課程領導角色。 3.教師對校長課程領導角色之知覺，著重教師個人對實務工 作需求之感受。 4.教師對校長課程領導角色之期望，偏重在提供支持及明示 工作方向。

研究者自行整理

綜合上述校長課程領導國內外學者相關研究發現，校長是學校中最主要的課程領導者，具全校性的影響力，校長對課程的認知與態度會直接影響其領導行為，決定課程發展方向與成敗。校長的課程領導作為至少應包括課程決定與規劃、課程組織與運作、課程發展與計畫、資源與支持、課程評鑑與改善、課程知能的提升等內涵，其內涵是一個系統，互為交互影響。

學校課程決定或發展學校特色課程必須以學生為主題，讓受益學生極大化，並以對學生最有幫助的，對培養適應未來世界的能力最有助益唯依歸。校長課程領導時必須對課程決定與規畫、課程組織與運作、課程發展與計畫、資源與支持、

課程評鑑與改善、課程知能的提升等進行系統思考與整提規劃，以避免造成課程的「懸缺」。

二、教師教學效能之相關研究

國內外教學效能研究，由於學者對教學效能的定義不同，而產生不同的研究方向。早期的研究重點在特質的探討，教師特質與學習行為的關係。其次為「過程-結果」的研究，強調師生之間的教互作用。最近除了教師思考方面的研究，學科教學知識的探討，教室生態研究的興起，使得影響教師教學的各種潛在因素受到研究者相當的關注(林進材，1997)。以下就針對最近幾年的相關研究整理如下：

表 2-7 教學效能國外／國內相關研究

作 者 年 代	題 目	主要 研究 方法	主 要 結 論
Rosenshine (1986)	教導過程中 教學的功用	個 案 研 究 法	1.認為完整而徹底的教學，必須要能提供學生練習的機會。 2.教師所提供的練習機會增多，學生的學業成績也曾相對提高。
Brophy (1988)	教師教學效 能的研究	問 卷 調 查 法	教師的教學效能會因服務年資的不同而有所不同，而服務年資又是影響教師教學計劃的主要因素。研究發現，具有教學經驗的資深教師，在處理教學問題的風格上顯著高於初任教師。
Cavers (1988)	學校組織、 教師個人變 項與教師教 學效能關係 之研究	問 卷 調 查 法	1.教師的教學效能，會因性別的不同所不同。研究發現女性教師在整體教學效能的表現上，顯著高於男性教師的教學效能。 2.教師的教學效能，並不因年齡、教學經驗的不同而有所不同，但會因學校所在地區的不同而有所不同。 3.在研究學校組織結構與教學效能之關係時發現，學校所在地區不同對教學效能會產生不同的影響。

			4.任教學校的性質和教師教學效能的形成有關。
Franklin (1989)	城市與市郊 學校組織氣 氛與教師教 學效能之關 係	問 卷 調 查 法	1.在比較公立中小學教師的教學效能時發現小學女性教師比中小學男性教師的教學效能高；但中小學男女性教師在教學效能知覺上則無顯著差異。 2.市郊教師的教學效能優於城市教師，尤其是在克服學生家庭背景影響的效能上差距最為明顯，此外，市郊教師對學校支持的知覺也優於城市教師。 3.教師的「教學自我效能」，會因性別的不同而有所差異，研究發現女性教師的「教學自我效能」高於男性教師。 4.學校情境因素會影響教師的教學效能。
Dupont (1990)	成員效能發 展過程中的 教學效能及 教學承諾	問 卷 調 查 法	教師的教學效能，會因性別的不同而有所差異。研究發現：女性教師在整體教學效能的表現上，顯著高於男性教師的教學效能。
李俊湖 (1992)	國小教師專 業成長與教 學效能關係 之研究	問 卷 調 查 法	1.國小教師的教學效能，只有在教學策略的層面上，男性教師比女性為高。至於其他層面或整體教學效能上，則不因性別的不同而有所不同。 2.國小教師的教學效能，不因學校規模、任教地區的不同而有所不同，但會因學歷及職級的不同而有所不同。研究發現，學歷愈高、兼行政工作者其教學效能會愈高。 3.國小教師的專業成長與教學效能達顯著的正相關，即教師「專業成長」程度愈高，則「教學效能」也會愈高。
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	問 卷 調 查 法	1.高中教師的「教學效能」，會因擔任職務的不同而有所不同。研究發現擔任行政工作者其教學效能會較高。 2.高中教師的「教學效能」，不因性別、學歷、學校所在地區、學校規模大小、學校性質的不同，而有所不同。

研究。		
張俊紳 (1997)	國民小學教師教學效能之研究—不同教學效能信念類型教師的教學	問卷調查法
		1.教師特質、教室特質、學校特質、學生特質、家庭特質及社區特質在教學效能信念上，均有顯著差異。 2.知覺變項對教學效能信念的影響力大於屬性變項。 3.有三條影響教學效能信念的主要路徑。 4.教師教學效能信念優於教學表現。 5.教學互動方式與學習活動方式傾向教師中心。 6.在主要教學活動中，積極效能組教師高於一般效能組教師。 7.積極效能組教師的認知教學生產力，優於一般效能組。
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	問卷調查法
		1.國民小學教師的「教學效能」，會因人口變項的不同，而有所不同。研究發現，男性、已婚者、資深者、學歷高者、年長者、擔任行政工作者(主任、組長)的教學效能會較高。 2.國民小學教師的「教學效能」會因學校規模、班級大小、擔任年級的不同而有所不同。但不曾因「服務學校所在地區」的不同而有所不同。 3.教師領導技巧、班級經營策略、教師人口變項及學校環境變項，對教師的教學效能具有預測力。
鄭詩釧 (1998)	國民小學班級經營氣氛、教室衝突管理與教師教學效能關係之研究	問卷調查法
		1.不同性別、年齡、服務年資、學歷背景的國民小學教師對於教學效能有差異存在。 2.國民小學教師的班級氣氛、教室衝突管理和教師教學效能各層面與整體層面三者之間均呈現顯著的正相關；而國民小學教師的班級經營氣氛、教室衝突管理對於其本身的教學效能具有相當的預測能力。
張碧娟 (1999)	國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係研究	問卷調查法
		1.國中教師教學效能良好。國中教師自評在「良好學習氣氛」向度上效能最佳，在「教學計畫準備」向度上效能最差。 2.學校規模、教師之年資、年齡與職務對教師教學效能有顯著影響；地區與教師性別對教師教學效能無顯著的影響。

蔡麗華 (2001)	臺北縣國民 小學教師工 作投入與教 學效能關係 之研究	問 卷 調 查 法	1.臺北縣國小教師工作投入與教學效能整體是屬於「高」程度的表現。 2.教師教學效能因教師背景變項不同而有差異，但不因學校環境變項不同而有差異。 3.教師工作投入與整體及教學效能各層面具有中度正相關。
李新寶 (2001)	國民小學校 長教學領導 與教師教學 效能之研究	問 卷 調 查 法	1.校長對校長教學領導行為與教師教學效能所知覺之程度較教師知覺之程度為高。 2.不同性別、年齡、服務年資 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。
吳慧鈴 (2001)	教育部「發 展小班教學 精神計畫」 實施現況與 教師教學效 能之研究— 以桃園縣國 民小學為例	問 卷 調 查 法	1.職務是教師兼主任者，其在「整體教學效能」的表現顯著高於級任教師。 2.任教老師之性別對其在「整體教學效能」表現上，並沒有顯著影響。 3.不同服務年資教師在「整體教學效能」上，有顯著性的差異。 4.學校規模的大小對其「整體教學效能」並沒有顯著影響。 5.不同教育程度之任教教師在組間之差異達顯著水準。 6.不同學區位置任教會影響到任教教師之教學效能。
李新寶 (2001)	國民小學校 長教學領導 與教師教學 效能之研究	問 卷 調 查 法	1.不同性別、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。 2.不同性別、年齡、服務年資、教育背景之校長所知覺到的教師教學效能則有顯著差異。 3.校長教學領導行為與教師教學效能具有典型相關。 4.校長與教師之背景變項與校長教學領導行為對教師教學效能具有顯著之預測力。
簡玉琴 (2002)	桃園縣國民 小學教師自	問 卷	1.國民小學教師自我效能與教學效能間呈顯著的正相關。

	我效能與教學效能關係之研究	調查法	2.不同背景變項中，僅任教年資在教師教學效能上達顯著差異。 3.教師自我效能各因素對整體教師教學效能之聯合預測力達 60.9。
汪成琳 (2002)	國民小學教師教學信念與教學效能之研究	問卷調查法	1.國小教師之教學年資、兼任職務、學校規模對其教學效能具有影響力，資深教師、中型學校教師之教學效能最佳。 2.國小教師教學信念與教學效能具有顯著關係，教學信念影響教學效能。 3.教學信念對教學效能具有解釋力，由教師之教學信念，可以預測教師的教學效能。
馮綉雯 (2002)	國民小學教師教學信念與教學效能之研究	問卷調查法	1.國小教師之教學年資、兼任職務、學校規模對其教學效能具有影響力，資深教師之教學效能最佳。 2.教學信念進步取向之國小教師其教學效能優於教學信念傳統取向之國小教師。 3.國小教師教學信念與教學效能具有顯著關係，教學信念影響教學效能。 4.教學信念對教學效能具有解釋力，由教師之教學信念，可以預測教師的教學效能。
林惠煌 (2003)	台北縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究	問卷調查法	1.不同服務年資、學校創校歷史之台北縣國民小學教育人員所知覺到的教師教學效能有顯著差異；而不同性別、擔任職務、學歷、學校規模及學校所在地的台北縣國民小學教育人員所知覺到的教師教學效能並無顯著差異。 2.校長教學領導與教師教學效能之間有顯著相關存在。 3.校長實施教學領導確實有助於提昇教師教學效能。
王建智 (2003)	國民小學教師知識管理與教學效能關係之研究	問卷調查法	1.教師教學效能受性別、年齡、服務年資影響。 2.國小教師知識管理愈佳，其教師教學效能愈佳。 3.教師知識管理各層面中，以知識創新對整體教師教學效能最具解釋力。

江佳如 (2003)	國民小學教師專業承諾和教師教學效能關係之研究	問卷調查法	1.國小教師教學效能大部份趨向高效能，但不同背景變項之間仍有差異存在。 2.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升反降。 4.教師專業承諾與教學效能有相關。
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	問卷調查法	1.平均服務年資較高之教師對校長教學領導知覺與教師自我效能知覺有較強之趨勢。 2.教師之校長教學領導知覺與教師自我效能密切相關。

研究者自行整理

(一) 陳木金 (1997) 的研究發現

- 1、國民小學教師的教學效能現況，乃屬中上程度。
- 2、教師領導技巧、班級經營策略的得分愈高，則其教學效能也會愈高。
- 3、國民小學教師的「教學效能」，會因人口變項的不同，而有所不同。研究發現：男性、已婚者、資深者、學歷高者、年長者、擔任行政工作者(主任、組長)的教學效能會較高。
- 4、國民小學教師的「教學效能」會因學校規模、班級大小、擔任年級的不同而有所不同。但不曾因「服務學校所在地區」的不同而有所不同。
- 5、教師領導技巧、班級經營策略、教師人口變項及學校環境變項，對教師的教學效能具有預測力

(二) 謝元 (2002) 的研究發現：

- 1、校長與教師對教學效能的知覺情形有顯著差異。
- 2、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。
- 3、提升教學效能可以有下列的做法：進修與研習提升教學方法、技巧，個人教學方面的專業成長，班群教學、協同教學、多元評量、教學評鑑。

（三）郭淑珍（2002）的研究發現：

- 1、國民小學整體教師效能及二個分向度（一般教學效能、個人教學效能）程度良好。
- 2、國民小學教師專業自主與教師效能具有顯著正相關。
- 3、國民小學整體教師專業自主與享有專業自由、參與組織決策、免於外力干預、維持專業品質四分向度皆對教師效能具有正向的預測作用。

而研究對象以國民中小學教師為主，高中及大學階段較少。其研究方法以問卷調查法較多，近年來某些研究者對於個別科目的教學信念研究，則採用晤談、教室觀察、個案研究等質的研究。而影響教師效能之變項，除了背景變項如教師之性別、年齡、服務年資、兼任職務、教育程度等，相關變項還涵蓋教師專業、師生互動、班級經營、教學評量、及校長教學的領導等，其中校長教學領導對於教師教學效能具有相關性。

三、校長課程領導與教師教學效能關係之相關研究

國內有關校長課程領導與教師教學效能二者之間的研究則較為少見，研究者從資料庫檢索所得到的資料如下：

陳慕賢（2003）

- 1.臺北縣國民小學校長與教師均肯定校長課領導。
- 2.臺北縣國民小學校長與教師均肯定教師教學效能。
- 3.不同背景變項的校長對於本身課程領導的評價差別不大。
- 4.在教師的背景變項中，除了最高學歷之外，其餘變項均會影響其對校長課程領導的評價。
- 5.不同背景變項的校長在教師教學效能上的評價差別不大。
- 6.教師的背景變項中，除了年齡與服務年資之外，其餘變項對教師教學效能的影響不大。
- 7.校長實施課程領導確實有助於提升教師教學效能。
- 8.在校長課程領導各層面中，以「促進教師專業成長」對於整體教師教學效能的預測力最高。

蔡政明（2003）

- 1.國民小學教育人員普遍能知覺校長課程領導行為，各層面的平均數偏高。

國民小學教育人員普遍能知覺教師的教學效能，其中以「多元有效教學技術」及「建立和諧師生關係」等層面知覺最高。

- 2.國民小學教育人員中以男性、年齡較長、服務年資較久，擔任主任行政工作者對校長課程領導行為之知覺較高。
3. 國民小學教育人員所知覺的校長課程領導行為與教師教學效能具有正相關。
4. 校長課程領導之「象徵層面」對於教師教學效能最具有預測力。

校長課程領導之研究，國內雖起步較晚，但至今已累積不少相關研究文獻，其中以質的研究居多；而教師教學效能之領域則累積了更多文獻資料，但校長課程領導與教師教學效能二者之間的研究則較少見。研究者以「全國博碩士論文系統」資料庫檢索，搜尋後只找到三篇相關研究，整理如表 2-8 所示：

表 2-8 國內校長課程領導與教師教學效能之相關研究

作者 年 代	研究 背景 變項	課程領導 行為層面	教學效能 向度	主 要 研 究 結 果
陳慕賢 (2003)	性別 年齡 學歷 年資 職務 學校 規模	1.充實課程領導的知能 2.發展課程目標與計畫 3.建立溝通管道與氣氛 4.進行課程評鑑與視導 5.促進教師的專業成長 6.善用並尋求各種資源	1.教學自我效能訓練 2.系統呈現教材內容 3.多元有效教學技術 4.有效運用教學時間 5.建立和諧師生關係 6.營造良好班級氣氛	1.臺北縣國民小學校長與教師均肯定校長課程領導。 2.臺北縣國民小學校長與教師均肯定教師教學效能。 3.不同背景變項的校長對於本身課程領導的評價差別不大。 4.在教師的背景變項中，除了最高學歷之外，其餘變項均會影響其對校長課程領導的評價。 5.不同背景變項的校長在教師教學效能上的評價差別不大。 6.教師的背景變項中，除了年齡與服務年資之外，其餘變項對教師教學

				效能的影響不大。
				7.校長實施課程領導確實有助於提升教師教學效能。
				8.在校長課程領導各層面中，「促進教師專業成長」對於整體教師教學效能的預測力最高。
蔡政明 (2003)	性別 年齡 學歷 年資 職務 學校 規模	1.教育層面 2.象徵層面 3.文化層面 4.人際層面 5.技術層面	1.教學自我效能訓練 2.系統呈現教材內容 3.多元有效教學技術 4.有效運用教學時間 5.建立和諧師生關係 6.營造良好班級氣氛	1.國民小學教育人員普遍能知覺校長課程領導行為，各層面的平均數偏高。國民小學教育人員普遍能知覺教師的教學效能，其中以「多元有效教學技術」及「建立和諧師生關係」等層面知覺最高。 2.國民小學教育人員中以男性、年齡較長、服務年資較久，擔任主任行政工作者對校長課程領導行為之知覺較高。 3.國民小學教育人員中以男性、年齡較長、服務年資較久，擔任主任行政工作者對教師教學效能之知覺較高。 4.國民小學教育人員所知覺的校長課程領導行為與教師教學效能具有正相關。 5.校長課程領導之「象徵層面」對於教師教學效能最具有預測力。
陳正達 (2005)	性別 年齡 學歷 年資 職務	1.落實學校課程發展的步驟 2.進行學校組織與文化的再造 3.自我知能的建構與散佈	1.教學效能自我信念 2.系統呈現教材內容 3.多元有效教學技術 4.有效運用教學時間 5.建立和諧師生關係 6.營造良好班級氣氛	1.澎湖縣國民小學教師對校長課程領導知覺屬於中上程度。 2.澎湖縣國民小學教師對教師教學效能知覺屬於中上程度。 3.不同性別、年齡與不同服務年資的國民小學教師在校長課

學校 4.建立溝通管道與行塑
規模 良好氣氛
5.提供支持性的學校環
境

程領導知覺上無顯著差異；是否兼任行政職務、不同教育程度、不同學校規模與不同學校所在地區的國民小學教師在校長課程領導知覺上有顯著差異。

4.不同年齡與不同服務年資的國民小學教師在教師教學效能上的知覺無顯著差異；不同性別、不同教育程度、不同學校規模與不同學校所在地區的國民小學教師在教師教學效能的知覺上有顯著差異。

5.校長課程領導與教師教學效能之間有顯著正相關。

1. 校長課程領導對教師教學效能具有正向預測力，其中以「進行學校組織與文化再造」對教師教學效能預測最佳。

資料來源：研究者自行整理

由以上三篇校長課程領導與教師教學效能之相關研究分析可知，校長課程領導各行為向度確實與教師教學效能相關，而且還會受到教師自我背景變項之影響。國內到目前為止有關校長課程領導與教師教學效能關係上的實證研究還不多，本研究欲探討校長課程領導與教師教學效能的關係，期望能有參考價值。本研究擬從教師對校長課程領導知覺著手，以本人服務之臺東縣國小教師為研究對象，探討其與教學效能間之關係，並與已有之研究結果相互比較。

四、相關研究的啟示

本研究將從研究方法、研究對象等二方面，整理相關研究的成果：

（一）研究方法：

1、在校長課程領導方面

國外的研究多採調查研究及個案研究，國內課程領導的相關研究則多以個案研究與行動研究為主，對整體趨勢及現況的探討則較少涉略。

2、在教師教學效能方面

目前國內外對於教師教學效能的相關研究大多採取問卷調查法，可輔以訪談來加以探討，使研究更為完善。

（二）研究對象：

1、在校長課程領導方面

國內外針對校長課程領導的研究對象較集中在國民中小學階段，且研究對象範圍較廣；而國內目前的研究對象多以國中小校長為主。

2、在教師教學效能方面

國內外教師教學效能的研究對象的範圍以國民中小學教師為主，對於高等教育階段則較少涉及，且國內外相關研究大都採用問卷調查法，對象以教師居多。

（三）對本研究的啟示

綜合上述，本研究採取問卷調查的方式，研究目前臺東縣國民小學校長實施課程領導的現況，並分析其與教師教學效能的關係。並提出具體建議給教育行政單位及校長作為實施課程領導之參考。

在研究方法上，採取問卷調查法。在研究對象方面，本研究將以整個臺東縣國民小學為範圍，問卷調查的對象包括校長及老師，從不同的角度探討校長課程領導與教師教學效能的關係。

五、小結

校長課程領導的相關研究從行政運作、課程決定、個人特質、經驗、願景目標、家長參與、親師互動、社區資源整合、學校本位課程發展等方面，採文獻分析、觀察訪談、問卷調查等方法來探討，發現學校本位課程發展，校長角色相當重要，校長課程領導與教學領導是未來工作重點，隨著九年一貫課程的實施已有不少相關研究，使此研究領域更加豐富。在教師教學效能的研究方面的文獻為數頗多，對於增進教學效能從教師特質、教學行為、教學信念、教師專業、師生互

動、班級經營、教學評量、品質管理、教育變革、及校長教學領導等各個層面給予建議，發現校長教學領導對於教師教學效能具有相關性。至於校長課程領導與教師教學效能兩者之間的關係的研究則相當少見，實值得嘗試探討。



第三章 研究設計與實施

本研究以探討臺東縣國民小學校長課程領導實施現況為研究目的，本研究以文獻探討之結果為基礎，並實施問卷調查，藉以了解臺東縣國民小學校長與教師對於校長課程領導與教師教學效能關係。本章共分為四節，第一節說明研究架構；第二節說明研究對象；第三節說明研究工具；第四節為資料處理。

第一節 研究架構

本研究針對臺東縣國民小學校長課程領導現況，以問卷調查法來進行調查分析。以課程領導與校長課程領導內涵之探討為基礎，基於研究的動機及目的，引用陳慕賢（2002）所編製之「國民小學校長課程領導與教師教學效能」調查問卷，依照臺東縣之國民小學之實際情境予以修訂成「臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能」調查問卷，本研究架構如圖 3-1-1 所示：

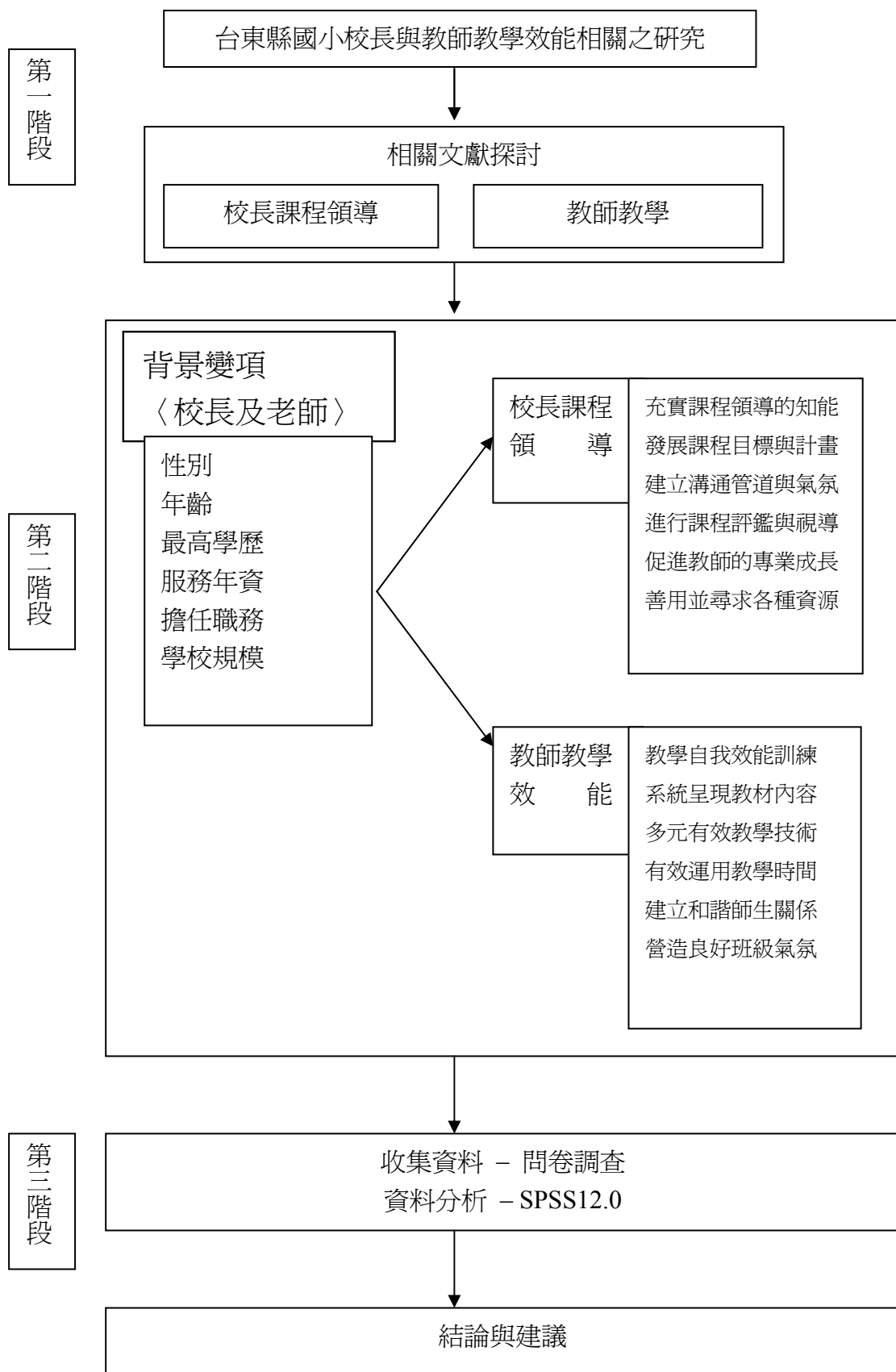


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究對象

一、研究對象

依據臺東縣政府教育局 95 學年度臺東縣國民小學名冊，臺東縣共有 90 所公立國民小學，本研究係以九十五學年度在臺東縣國民小學服務之校長及教師為調查對象，進行隨機取樣問卷調查。在校長部分預計發出 90 份問卷，教師部分由於為數眾多，以每校取樣 7 人為原則，含校長 1 人，主任 2 人，組長 1 人，級任教師 2 人，科任教師 1 人，預計發出 630 份。本研究希望透過問卷調查，了解臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係，將研究成果提供給臺東縣教育相關單位及國民小學校長在課程領導上之應用與參考。

表 3-1 臺東縣 96 學年度國民小學明細表（按筆劃排列）

1	三仙國小	19	台板國小	37	知本國小	55	鹿野國小	73	賓茂國小
2	三民國小	20	永安國小	38	初來國小	56	博愛國小	74	賓朗國小
3	三和國小	21	光明國小	39	初鹿國小	57	富山國小	75	廣原國小
4	三間國小	22	安朔國小	40	長濱國小	58	富岡國小	76	德高國小
5	土板國小	23	成功國小	41	信義國小	59	復興國小	77	樟原國小
6	大王國小	24	竹湖國小	42	南王國小	60	新生國小	78	興隆國小
7	大坡國小	25	利嘉國小	43	建和國小	61	新園國小	79	錦屏國小
8	大武國小	26	卑南國小	44	紅葉國小	62	新興國小	80	龍田國小
9	大南國小	27	和平國小	45	美和國小	63	椰油國小	81	豐田國小
10	大鳥國小	28	尚武國小	46	香蘭國小	64	溫泉國小	82	豐年國小
11	大溪國小	29	岩灣國小	47	崁頂國小	65	瑞源國小	83	豐里國小
12	仁愛國小	30	忠孝國小	48	朗島國小	66	瑞豐國小	84	豐源國小
13	介達國小	31	忠勇國小	49	桃源國小	67	萬安國小	85	豐榮國小
14	公館國小	32	東成國小	50	泰源國小	68	電光國小	86	關山國小
15	太平國小	33	東河國小	51	海端國小	69	嘉蘭國小	87	霧鹿國小
16	月眉國小	34	東海國小	52	馬蘭國小	70	寧埔國小	88	寶桑國小
17	加拿國小	35	東清國小	53	康樂國小	71	福原國小	89	蘭嶼國小
18	北源國小	36	武陵國小	54	都蘭國小	72	綠島國小	90	鸞山國小

二、有效樣本之資本資料

本研究所選取的樣本為在臺東縣國民小學擔任校長及教師職務者。本研究中山校長及教師的背景變項包括擔任教育工作年資、擔任校長年資、性別、年齡、學校規模、最高學歷等六項。

（一）擔任教育工作總年資

本研究的受試對象在擔任教育工作年資的背景變項中，計有 11~15 年、16~20 年、21 年以上等三個變項。

（二）擔任校長年資

本研究的受試對象在擔任校長或教師年資的背景變項中，計有 1~5 年、6~10 年、11~15 年、15 年以上等四個變項。

（三）性別

本研究的受試對象在性別的背景變項中，計有男性、女性等二個變項。

（四）年齡

本研究受試對象在年齡的背景變項中，計有 40 歲以下、41~50 歲、51~60 歲、61~65 歲等四個變項。

（五）學校規模

本研究受試對象在學校規模的背景變項中，計有：12 班以下、13~24 班、25~48 班等三個變項。

（六）最高學歷

本研究受試對象在最高學歷的背景變項中，計有：師範或師專、一般大學或學院、師大或教育學院、一般研究所、教育研究所等五個變項

第三節 研究工具

本研究採用問卷調查研究法，以陳慕賢（2002）所編製之「國民小學校長課程領導與教師教學效能」調查問卷為研究工具。問卷內容主要有三部分：一、「基本資料」；二、「國民小學校長課程領導實施現況量表」；三、「國民小學教師教學效能量表」。為使適用於臺東縣國民小學之實際情況將之修正為「國民小學校

長課程領導與教師教學效能」調查問卷作為資料蒐集之主要工具。

一、問卷內容

本量表採用李克特式六點量表 (Likert-type Scale)，由問卷填答者閱讀量表內的敘述句後，依照其實際經驗、感受與敘述句的符合程度，於每一題右側的 1 (非常不同意)、2 (相當不同意)、3 (部分不同意)、4 (部分同意)、5 (相當同意)、6 (非常同意) 中選擇一個適當數字打“○”，代表問卷填答者對於每一題目的態度與反應。研究者依上述順序給予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分、6 分，最後計算「國民小學校長課程領導實施現況量表」各層面及總量表的得分，分數愈高代表校長課程領導之實施現況愈好。

二、問卷的施測

本問卷以調查國民小學校長課程領導與教師教學效能現況為主，調查對象為臺東縣 90 所國民小學之校長及教師，共計 90 位校長，630 位教師，共計發出 720 份問卷，校長有效回收率為 90%，教師有效回收為 66%，以回收有效問卷來進行分析。

三、問卷的分析

本量表試題具有良好的專家內容效度，並經預試問卷施測與統計分析，已有多位學者採用，具有一定的信度與效度。

第四節 實施程序

本研究於民國 95 年 9 月開始蒐集、閱讀、整理有關課程領導、校長課程領導之相關文獻資料，以決定研究目的，並形成研究假設，在研擬研究計畫後，確定研究範圍。

第五節 資料處理

本研究於問卷回收後，將原始資料予以檢核、編碼、建檔，並確認及核對資料，以 SPSS 10.1 版套裝軟體進行統計分析，本研究採用的統計方法如下：

一、描述統計

在瞭解正式施測受試樣本之人數、平均數、標準差，以瞭解校長課程領導及教師教學效能之現況。

二、t 考驗

瞭解不同性別、學校地區之校長與教師二者在校長課程領導與教師教學效能各層面及總量表的比較。

三、單因子變異數分析及雪費法事後考驗

考驗不同之校長與教師二者，在校長課程領導與教師教學效能各層面及總量表的差異情形。

四、典型相關分析

以校長課程領導各層面為控制變項，以教師教學效能各層面為效標變項，運用典型相關分析，分析二者變項間之相關情形。

五、多元逐步迴歸分析

以校長課程領導各層面為預測變項，以教師教學效能各層面為效標變項，進行多元逐步迴歸分析，分析校長課程領導各層面對於教師教學效能的預測力。

第四章 研究結果與討論

第一節

校長課程領導與教師教學效能之現況分析

一、校長課程領導之現況分析

由表 4-1 差異顯著性分析摘要顯示，國民小學校長與教師在國民小學校長課程領導之得分上呈現顯著差異(t 值= 3.44， $p < .01$)，再從平均數比較亦可發現，校長於「國民小學校長課程領導量表」得分之平均數($M=152.59$)顯著高於教師得分之平均數($M=143.11$)。結果顯示：校長普遍比教師滿意自己的課程領導。

表 4-1 校長與教師在校長課程領導量表之差異考驗分析

變項	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
校長	81	152.59	13.96	3.44**	校長 > 教師
教師	416	143.11	24.06		

** $p < .01$

表 4-2 為國民小學校長在校長課程領導層面及總量表之現況表，由表中得知，國民小學校長在「校長課程領導量表」知覺校長課程領導六個層面當中，以「建立溝通管道與氣氛」、「善用並尋求各種資源」得分最高；得分較低的項目是「發展課程目標與計畫」及「進行課程評鑑與視導」。

表 4-2 國民小學校長在校長課程領導層面及總量表之現況排序

編號	層面名稱	人數	平均數	標準差	平均數/題數	排序
1	充實課程領導的知能	81	25.85	2.39	5.17	3
2	發展課程目標與計畫	81	25.32	2.68	5.06	5
3	建立溝通管道與氣氛	81	26.01	2.45	5.20	1
4	進行課程評鑑與視導	81	23.77	3.08	4.75	6
5	促進教師的專業成長	81	25.63	3.00	5.12	4
6	善用並尋求各種資源	81	26.01	2.75	5.20	1
校長課程領導總量表		81	152.59	13.96	5.08	

由表 4-3 中得知，國民小學教師在「校長課程領導量表」知覺校長課程領導六個層面當中，以「充實課程領導的知能」得分最高，「建立溝通管道與氣氛」、「善用並尋求各種資源」次之；得分較低的項目是「促進教師的專業成長」及「進行課程評鑑與視導」。

表 4-3 教師在校長課程領導層面及總量表之現況排序

編號	層面名稱	人數	平均數	標準差	平均數/題數	排序
1	充實課程領導的知能	416	24.15	4.02	4.83	1
2	發展課程目標與計畫	416	23.95	4.38	4.79	4
3	建立溝通管道與氣氛	416	24.06	4.58	4.81	2
4	進行課程評鑑與視導	416	23.20	4.29	4.64	6
5	促進教師的專業成長	416	23.70	4.34	4.74	5
6	善用並尋求各種資源	416	24.06	4.29	4.81	2
校長課程領導總量表		416	143.11	24.06	4.77	

表 4-4 為國民小學校長與教師在「校長課程領導量表」各題項之平均數與標準差摘要表，試就各層面說明如下：

(一) 校長課程領導量表整體層面

1. 平均數得分最高

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能善用學校現有設備，以利於課程發展與教學」得分之平均數最高（ $M=5.46$ ），國民小學教師知覺「校長課程領導」，以在「校長能帶領教師發展課程目標與計畫」得分之平均數最高（ $M=4.96$ ）。

2. 平均數得分最低

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能提供教師專業發展的機會，協助教師成長」得分之平均數最低（ $M=4.19$ ），國民小學教師知覺「校長能舉辦工作坊或講習會，以增強教師發展課程的能力」「校長能進行課程評鑑」，得分平均數最低（ $M=4.56$ ）。

(二) 充實課程領導的知能

1. 平均數得分最高

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能具備課程與教學的知能」得分之平均數最高（ $M=5.24$ ），國民小學教師知覺「校長課程領導」，得分平均數最高的題項與校長相同（ $M=4.89$ ）。

2.平均數得分最低

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能提供教師課程方面的知識與訊息」得分之平均數最低（ $M=5.10$ ），國民小學教師知覺「校長課程領導」，得分平均數最高的題項與校長相同（ $M=4.77$ ）。

（三）發展課程目標與計畫

1.平均數得分最高

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能擴大教師發展課程的彈性，增加教師課程自主權」得分之平均數最高（ $M=5.23$ ），國民小學教師知覺「校長課程領導」，得分平均數最高的題項與校長相同（ $M=4.96$ ）。

2.平均數得分最低

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能帶領教師發展課程目標與計畫」得分之平均數最低（ $M=4.93$ ），國民小學教師知覺「校長課程領導」，得分平均數最高的題項與校長相同（ $M=4.74$ ）。

（四）建立溝通管道與氣氛

1.平均數得分最高

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能鼓勵並促進成員之間的溝通」得分之平均數最高（ $M=5.29$ ），國民小學校長知覺「校長課程領導」，得分平均數最高的題項與校長相同（ $M=4.86$ ）。

2.平均數得分最低

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能主動了解教師對於課程的意見」得分之平均數最低（ $M=5.00$ ），國民小學教師知覺「校長課程領導」，得分平均數最低的題項與校長相同（ $M=4.72$ ）。

（五）進行課程評鑑與視導

1.平均數得分最高

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能視察與輔導教師教學活

動」得分之平均數最高 ($M=4.93$)，國民小學教師知覺「校長課程領導」，以在「校長能鼓勵教師能批判檢視自己的教學與行為間之一致性」得分之平均數最高 ($M=4.74$)。

2. 平均數得分最低

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能進行課程評鑑」得分之平均數最低 ($M=4.56$)，國民小學教師知覺「校長課程領導」，得分平均數最低的題項與校長相同 ($M=4.56$)。

(六) 促進教師的專業成長

1. 平均數得分最高

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能鼓勵教師分享課程與教學的心得」得分之平均數最高 ($M=5.38$)，國民小學教師知覺「校長課程領導」，得分平均數最高的題項與校長相同 ($M=4.88$)。

2. 平均數得分最低

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能提供教師專業發展的機會，協助教師成長」得分之平均數最低 ($M=4.19$)，國民小學教師知覺「校長課程領導」，以在「校長能舉辦工作坊或講習會，以增強教師發展課程的能力」得分之平均數最低 ($M=4.56$)。

(七) 善用並尋求各種資源

1. 平均數得分最高

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能善用學校現有設備，以利於課程發展與教學」得分之平均數最高 ($M=5.46$)，國民小學教師知覺「校長課程領導」，得分平均數最高的題項與校長相同 ($M=4.94$)。

2. 平均數得分最低

國民小學校長知覺「校長課程領導」，以在「校長能調查課程發展與教學所需資源」得分之平均數最低 ($M=5.01$)，國民小學教師知覺「校長課程領導」，以在「校長能善用現有學校資源，妥善分配支援課程活動」得分之平均數最低 ($M=4.62$)。

表 4-4 國民小學校長與教師在「校長課程領導量表」各題項之表

題 項	校 長		老 師	
	平均數	標準差	平均數	標準差
一、充實課程領導的知能				
1.校長能具備課程與教學的知能	5.24	0.55	4.89	0.79
2.校長能自我增進課程與教學的知能	5.23	0.59	4.88	0.79
3.校長能解決教師的課程問題並提供相關經驗	5.14	0.59	4.82	0.88
4.校長能提供教師課程方面的知識與訊息	5.10	0.60	4.77	0.90
5.校長能協助教師改善教學活動	5.13	0.71	4.79	0.93
二、發展課程目標與計畫				
6.校長能凝聚全員共識，共同合作塑造學校課程願景	5.14	0.75	4.84	0.99
7.校長能擴大教師發展課程的彈性，增加教師課程自主權	5.23	0.69	4.96	1.27
8.校長能帶領教師發展課程目標與計畫	4.93	0.69	4.96	1.27
9.校長能以身作則投入課程發展活動	5.01	0.73	4.74	1.04
10.校長能有效促進教師之間在課程理念及實施上的合作	5.00	0.65	4.76	0.98
三、建立溝通管道與氣氛				
11.校長能建立積極而開放的學校氣氛	5.41	0.68	4.85	1.01
12.校長能鼓勵並促進成員之間的溝通	5.29	0.64	4.86	1.02
13.校長能經常與學校教師會談，營造支持的氣氛	5.12	0.67	4.79	1.01
14.校長能主動了解教師對於課程的意見	5.00	0.63	4.72	0.99
15.校長能激勵教師教學與學生學習的精神，提升教學氣氛	5.19	0.69	4.83	0.99
四、進行課程評鑑與視導				
16.校長能進行課程評鑑	4.56	0.82	4.56	0.99
17.校長能視察與輔導教師教學活動	4.93	0.73	4.69	0.93
18.校長能檢視課程發展落實到教學活動的一致性	4.72	0.71	4.62	0.95

19.校長能帶領教師持續地進行課程與教學之回饋與校正	4.72	0.71	4.58	0.97
20.校長能鼓勵教師能批判檢視自己的教學與行為間之一致性	4.85	0.69	4.74	0.94
五、促進教師的專業成長				
21.校長能規劃課程發展的宣導與研習	4.94	0.76	4.62	0.99
22.校長能提供教師專業發展的機會，協助教師成長	4.19	0.85	4.82	0.96
23.校長能舉辦工作坊或講習會，以增強教師發展課程的能力	4.86	0.73	4.56	1.02
24.校長能鼓勵教師分享課程與教學的心得	5.38	0.69	4.88	0.92
25.校長能鼓勵教師進修、協助教師成長轉型	5.26	0.69	4.83	0.78
六、善用並尋求各種資源				
26.校長能調查課程發展與教學所需資源	5.01	0.69	4.67	0.93
27.校長能善用現有學校資源，妥善分配支援課程活動	5.16	0.763	4.62	1.33
28.校長能善用學校現有設備，以利於課程發展與教學	5.46	0.63	4.94	0.92
29.校長能整合人力資源，以進行學校課程發展	5.17	0.69	4.78	0.94
30.校長能衡量各項需求的迫切性，排定資源分配的優先順序	5.21	0.62	4.84	0.95

二、教師教學效能之現況分析

由表 4-5 顯示，國民小學校長與教師在國民小學教師教學效能之得分上並無顯著差異($t=0.77$ ， $p>.05$)。結果顯示：校長與教師對於教師教學效能上的滿意程度無顯著差異。

表 4-5 校長與教師在「教師教學效能量表」之差異考驗分析

變項	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
校長	81	173.92	18.03	0.77	
教師	416	172.11	19.73		

表 4-6 為國民小學校長在教師教學效能層面及總量表之現況表，由表中得知，國民小學校長在「教師教學效能量表」知覺教師教學效能六個層面當中，以「建立和諧師生關係」得分最高，「營造良好班級氣氛」次之；得分較低的項目是「教學自我效能訓練」及「系統呈現教材內容」。

表 4-6 校長在教師教學效能層面及總量表之現況

編號	層面名稱	人數	平均數	標準差	平均數/題數	排序
1	教學自我效能訓練	81	28.43	3.49	5.68	5
2	系統呈現教材內容	81	29.95	3.10	5.59	6
3	多元有效教學技術	81	29.41	3.63	5.88	2
4	有效運用教學時間	81	29.05	3.51	5.81	4
5	建立和諧師生關係	81	29.64	3.24	5.92	1
6	營造良好班級氣氛	81	29.44	3.31	5.88	2
教師教學效能表		81	173.92	18.30	5.79	

表 4-7 為國民小學教師在教師教學效能層面及總量表之現況摘要表，由表中得知，國民小學教師在「教師教學效能量表」知覺教師教學效能六個層面當中，以「多元有效教學技術」得分最高，「建立和諧師生關係」次之；得分較低的項目是「營造良好班級氣氛」及「教學自我效能訓練」。

表 4-7 國民小學教師在教師教學效能層面及總量表之現況

編號	層面名稱	人數	平均數	標準差	平均數/題數	排序
1	教學自我效能訓練	416	27.05	3.97	5.41	6
2	系統呈現教材內容	416	28.76	3.76	5.75	3
3	多元有效教學技術	416	29.47	4.89	5.89	1
4	有效運用教學時間	416	28.79	4.46	5.75	3
5	建立和諧師生關係	416	29.37	3.72	5.87	2
6	營造良好班級氣氛	416	28.66	3.93	5.73	5
教師教學效能表		416	172.11	19.73	5.73	

表 4-8 為國民小學校長與教師在「校長課程領導量表」各題項之平均數與標準差摘要表，試就各層面說明如下：

（一）教師教學效能量表整體層面

1.平均數得分最高

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「在本校教師的教室裡，能創造融洽的學習氣氛」得分之平均數最高（ $M=5.07$ ），國民小學教師知覺「教師教學效能」，以在「在本校教師的教室裡，能保持良好的師生溝通」得分之平均數最高（ $M=4.98$ ）。

2.平均數得分最低

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「在教學過程中，本校教師會總結學生發表的意見並加以指導」得分之平均數最低（ $M=4.59$ ），國民小學教師知覺「教師教學效能」，以在「我相信經由本校教師的教學，可以改變家庭經驗對學生的影響」得分之平均數最低（ $M=4.26$ ）。

（二）教學自我效能訓練

1.平均數得分最高

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「雖然學校環境設備不佳，但本校教師也能發揮教學的成效」得分之平均數最高（ $M=4.85$ ），國民小學教師知覺「教師教學效能」，以在「我覺得本校教師有足夠的學識和經驗可以處理學生學習的問題」得分之平均數最高（ $M=4.70$ ）。

2.平均數得分最低

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「我相信經由本校教師的教學，可以改變家庭經驗對學生的影響」得分之平均數最低（ $M=4.59$ ），國民小學教師知覺「教師教學效能」，得分平均數最低的題項與校長相同（ $M=4.26$ ）。

（三）系統呈現教材內容

1.平均數得分最高

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「在進行教學前，本校教師會事先做好教學計畫」得分之平均數最高（ $M=4.79$ ），國民小學教師知覺「教師教學效能」，國民小學教師知覺「教師教學效能」，以在「在教學過程中，本校教師會總結學生發表的意見並加以指導」得分之平均數最高（ $M=4.89$ ）。

2.平均數得分最低

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「在教學過程中，本校教師會總結學

生發表的意見並加以指導」得分之平均數最低 ($M=4.59$)，國民小學教師知覺「教師教學效能」，以在「在進行教學前，本校教師會安排預習活動並要求學生確實做到」得分之平均數最低 ($M=4.67$)。

(四) 多元有效教學技術

1. 平均數得分最高

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「本校教師會應用不同的教學方法，如講述法、討論法、問答法」得分之平均數最高 ($M=5.00$)，國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「本校教師會配合教學需要，進行實驗、分組活動等方式教學」得分之平均數最高 ($M=4.97$)。

2. 平均數得分最低

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「我會以問題形式，由淺而深探詢學生是否其正瞭解」得分之平均數最低 ($M=4.84$)，國民小學教師知覺「教師教學效能」，以在「在教學過程中，本校教師會變化教學活動維持學生的注意力」得分之平均數最低 ($M=4.84$)。

(五) 有效運用教學時間

1. 平均數得分最高

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「本校教師會以簡短的時間處理課堂上突發的問題，並迅速排除」得分之平均數最高 ($M=4.96$)，國民小學教師知覺「教師教學效能」，以在「本校教師會在作教學準備時先作好上課時間的安排」得分之平均數最高 ($M=4.97$)。

2. 平均數得分最低

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「本校教師會合理分配起承轉合每一個教學活動時間」得分之平均數最低 ($M=4.78$)，國民小學教師知覺「教師教學效能」，得分之平均數最低與校長相同 ($M=4.64$)。

(六) 建立和諧師生關係

1. 平均數得分最高

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「本校教師會對有特殊困難的學生，表達善意和幫助」得分之平均數最高 ($M=5.10$)，國民小學教師知覺「教師

教學效能」，得分平均數最高的題項與校長相同（ $M=4.96$ ）。

2. 平均數得分最低

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「本校教師會設計合作式教學活動，促進師生互動與學生互動」得分之平均數最低（ $M=4.79$ ），國民小學教師知覺「教師教學效能」，得分平均數最低的題項與校長相同（ $M=4.80$ ）。

（七）營造良好班級氣氛

1. 平均數得分最高

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「在本校教師的教室裡，能創造融洽的學習氣氛」得分之平均數最高（ $M=5.07$ ），國民小學教師知覺「教師教學效能」，以在「在本校教師的教室裡，能保持良好的師生溝通」得分之平均數最高（ $M=4.98$ ）。

2. 平均數得分最低

國民小學校長知覺「教師教學效能」，以在「在我的教室裡，學生們的學習需求都能得到滿足」得分之平均數最低（ $M=4.72$ ），國民小學教師知覺「教師教學效能」，得分平均數最低的題項與校長相同（ $M=4.59$ ）。

表 4-8 國民小學校長與教師在「教師教學效能量表」各題項之表

題 項	校長		老師	
	平均數	標準差	平均數	標準差
一、教學自我效能訓練				
1. 我覺得本校教師有足夠的學識和經驗可以處理學生學習的問題	4.79	0.60	4.70	0.74
2. 只要本校教師盡力，即使學生的學習動機不強，也能把他們教好	4.70	1.15	4.41	0.93
3. 本校教師對學生期望高而學生也朝向教師的期望去努力	4.68	0.73	4.59	0.84
4. 雖然學校環境設備不佳，但本校教師也能發揮教學的成效	4.85	0.74	4.52	0.85
5. 我相信經由本校教師的教學，可以改變家庭經驗對學生的影響	4.59	0.69	4.26	0.95
6. 對不守紀律的學生，我有辦法讓他們接受紀律的要求	4.81	0.69	4.57	0.83
二、系統呈現教材內容				
7. 在進行教學前，本校教師會事先做好教學計畫	4.79	0.77	4.84	0.79

8.在進行教學前，本校教師會充分精熟授課單元的內容	4.69	0.64	4.79	0.79
9.在進行教學前，本校教師會安排預習活動並要求學生確實做到	4.60	0.66	4.67	0.81
10.在教學過程中，本校教師會總結學生發表的意見並加以指導	4.59	0.60	4.89	0.74
11.在每節結束前，本校教師會總結教材內容並摘要學習要點	4.68	0.60	4.81	0.75
12.在每節結束前，我會示範並指導學生如何整理學習要點	4.59	0.68	4.76	0.77
三、多元有效教學技術				
13.在教學過程中，本校教師會變化教學活動維持學生的注意力	4.88	0.69	4.84	0.73
14.本校教師會配合教學需要，進行實驗、分組活動等方式教學	4.90	0.78	4.979	2.57
15.本校教師能依教學科目教材內容選用適當的教學媒體	4.93	0.75	4.89	2.63
16.本校教師會應用不同的教學方法，如講述法、討論法、問答法	5.00	0.72	4.93	0.69
17.本校教師會以開放式問題，促進學生進一步思考	4.86	0.32	4.93	0.73
18.我會以問題形式，由淺而深探詢學生是否真正瞭解	4.84	0.71	4.91	0.63
四、有效運用教學時間				
19.本校教師會合理分配起承轉合每一個教學活動時間	4.78	0.74	4.64	0.73
20.本校教師會維持緊湊流暢的教學步調	4.84	0.73	4.76	0.75
21.本校教師會在轉換教學活動時，對學生作清楚明確的指示	4.80	0.69	4.84	0.72
22.本校教師會以簡短的時間處理課堂上突發的問題，並迅速排除	4.96	0.66	4.81	0.76
23.本校教師會在作教學準備時先作好上課時間的安排	4.88	0.69	4.97	2.61
24.我會給予學生足夠發問、討論的時間	4.79	0.75	4.78	0.77
五、建立和諧師生關係				
25.本校教師會與學生共同檢討學習成果，指導其努力的方向	4.83	0.69	4.82	0.76
26.本校教師會與學生分享彼此的經驗，促進師生感情交流	5.00	0.67	4.94	0.77

27.本校教師會設計合作式教學活動，促進師生互動與學生互動	4.79	0.72	4.80	0.77
28.本校教師會對有特殊困難的學生，表達善意和幫助	5.10	0.72	4.96	0.76
29.本校教師會以民主的方式，給予學生自我表達和作決定的機會	5.05	0.60	4.89	0.74
30.我會以幽默的氣氛帶動教室裡輕鬆愉快的學習氣氛	4.79	0.69	4.95	0.77
六、營造良好班級氣氛				
31.在本校教師的教室裡，能保持良好的師生溝通	4.98	0.65	4.98	0.73
32.在本校教師的教室裡，能創造融洽的學習氣氛	5.07	0.66	4.93	0.76
33.在本校教師的教室裡，學生們聽課的態度良好	4.84	0.71	4.74	0.78
34.在本校教師的教室裡，有很強的團隊凝聚力	4.96	0.69	4.72	0.79
35.在本校教師的教室裡，學生們都能遵守班級規定或公約	4.88	0.64	4.70	0.78
36.在我的教室裡，學生們的學習需求都能得到滿足	4.72	0.65	4.59	0.76

第二節 不同背景變項之校長與教師在校長課程領導之差異分析

本節之背景變項包括校長與教師的「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「服務年資」、「學校規模」、「擔任職務」以及「學校地區」。校長課程領導則分別以「充實課程領導的知能」、「發展課程目標與計畫」、「建立溝通管道與氣氛」、「進行課程評鑑與視導」、「促進教師的專業成長」、「善用並尋求各種資源」等六大層面為指標。

一、不同性別之校長與教師在校長課程領導之比較

(一) 校長方面

表 4-9 中顯示，不同性別之校長在校長課程領導各層面及總量表的 t 值並未達到.05 顯著水準，問卷結果顯示男性校長與女性校長在校長課程領導各層面及

總量表並無顯著差異。

表 4-9 不同性別之校長在「校長課程領導」變項之差異比較

依變項\背景變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
充實課程領導的知能	男	62	25.65	2.46	-1.31	
	女	19	26.47	2.09		
發展課程目標與計畫	男	62	25.33	2.61	0.06	
	女	19	25.29	2.95		
建立溝通管道與氣氛	男	62	26.02	2.63	0.03	
	女	19	26.00	1.83		
進行課程評鑑與視導	男	62	23.59	3.17	-0.97	
	女	19	24.37	2.75		
促進教師的專業成長	男	62	25.50	3.12	-0.70	
	女	19	26.05	2.59		
善用並尋求各種資源	男	62	26.19	2.59	1.02	
	女	19	25.45	3.32		
校長課程領導層面總量表	男	62	152.27	14.17	-0.37	
	女	19	153.63	13.58		

p<.05

(二) 教師方面

表 4-10 中顯示，不同性別之教師在校長課程領導各層面及總量表的 t 值並未達到.05 顯著水準，問卷結果顯示男性校長與女性校長在校長課程領導各層面及總量表並無顯著差異。

表 4-10 不同性別之教師在「校長課程領導」變項之差異比較

依變項\背景變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
充實課程領導的知能	男	186	24.25	3.78	0.48	
	女	230	24.06	4.22		
發展課程目標與計畫	男	186	24.27	4.02	1.32	
	女	230	23.69	4.64		

建立溝通管道與氣氛	男	186	24.35	4.29	1.19
	女	230	23.82	4.79	
進行課程評鑑與視導	男	186	23.58	4.03	1.64
	女	230	22.89	4.47	
促進教師的專業成長	男	186	23.99	3.84	1.19
	女	230	23.48	4.69	
善用並尋求各種資源	男	186	24.39	3.97	1.47
	女	230	23.78	4.52	
校長課程領導層面總量表	男	186	144.83	21.76	1.32
	女	230	141.72	25.73	

二、不同年齡之校長與教師在校長課程領導之比較

(一) 校長方面

由表 4-11 顯示，不同年齡之校長在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值為 1.22 並未達到.05 顯著水準，顯示不同年齡之校長在整體「校長課程領導」並無顯著差異。

表 4-11 不同年齡之校長在整體「校長課程領導」之變異數分析

依變項\背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體校長課程領導	組間	472.63	2	1236.31	1.22
	組內	15118.439	78	193.83	
	全體	15591.36	80		

由表 4-12 顯示，不同年齡之校長在校長課程領導各層面之比較，F 值均未達到.05 顯著水準，顯示不同年齡之校長在校長課程領導並無顯著差異。

表 4-12 不同年齡之校長在「校長課程領導」變項之差異比較

依變項\背景變項	年齡	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 31-40 歲	21	26.12	2.56	1.43	
	(2) 41-50 歲	34	25.94	1.84		

	(3) 50 歲以上	26	25.50	2.90	
	(1) 31-40 歲	21	25.62	2.48	
發展課程目標與計畫	(2) 41-50 歲	34	25.38	2.15	0.32
	(3) 50 歲以上	26	25.00	3.42	
	(1) 31-40 歲	21	26.64	2.58	
建立溝通管道與氣氛	(2) 41-50 歲	34	25.75	2.04	0.95
	(3) 50 歲以上	26	25.85	2.82	
	(1) 31-40 歲	21	25.02	3.10	
進行課程評鑑與視導	(2) 41-50 歲	34	23.04	2.67	2.82
	(3) 50 歲以上	26	23.71	3.34	
	(1) 31-40 歲	21	26.26	2.75	
促進教師的專業成長	(2) 41-50 歲	34	25.69	2.65	0.98
	(3) 50 歲以上	26	25.04	3.58	
	(1) 31-40 歲	21	26.98	3.27	
善用並尋求各種資源	(2) 41-50 歲	34	25.68	1.87	1.78
	(3) 50 歲以上	26	25.67	3.16	
校長課程領導層面總 量表	(1) 31-40 歲	21	156.64	14.91	
	(2) 41-50 歲	34	151.49	9.99	1.22
	(3) 50 歲以上	26	150.77	17.18	

(二) 教師方面

由表 4-13 中顯示，不同年齡之教師在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值為 0.94 並未達到.05 顯著水準，顯示不同年齡之校長在整體「校長課程領導」並無顯著差異。

表 4-13 不同年齡之教師在整體「校長課程領導」之變異數分析

依變項\背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體校長課程領導	組間	1635.78	3	545.26	0.94
	組內	238589.99	412	579.10	
	全體	240225.77	415		

由表 4-14，不同年齡之校長在校長課程領導各層面之比較，F 值均未達到.05 顯著水準，顯示不同年齡之校長在校長課程領導並無顯著差異。

表 4-14 不同年齡之教師在「校長課程領導」變項之差異比較

依變項\背景變項	年齡	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 30 歲以下	75	23.83	2.96	1.85	
	(2) 31-40 歲	233	26.95	4.26		
	(3) 41-50 歲	90	24.57	4.18		
	(4) 50 歲以上	18	25.92	3.51		
發展課程目標與計畫	(1) 30 歲以下	75	23.49	3.36	1.41	
	(2) 31-40 歲	233	23.85	4.62		
	(3) 41-50 歲	90	24.24	4.55		
	(4) 50 歲以上	18	25.69	3.75		
建立溝通管道與氣氛	(1) 30 歲以下	75	23.63	3.42	0.36	
	(2) 31-40 歲	233	24.09	4.79		
	(3) 41-50 歲	90	24.17	5.02		
	(4) 50 歲以上	18	24.72	3.89		
進行課程評鑑與視導	(1) 30 歲以下	75	23.07	3.58	0.94	
	(2) 31-40 歲	233	23.03	4.50		
	(3) 41-50 歲	90	23.44	4.28		
	(4) 50 歲以上	18	24.67	4.20		
促進教師的專業成長	(1) 30 歲以下	75	23.40	3.18	0.60	
	(2) 31-40 歲	233	23.62	4.73		
	(3) 41-50 歲	90	23.97	4.15		
	(4) 50 歲以上	18	24.72	4.23		
善用並尋求各種資源	(1) 30 歲以下	75	23.85	3.22	0.69	
	(2) 31-40 歲	233	23.89	4.45		
	(3) 41-50 歲	90	24.52	4.66		
	(4) 50 歲以上	18	24.78	4.34		
總量表	(1) 30 歲以下	75	141.27	17.55	0.94	
	(2) 31-40 歲	233	142.44	25.84		

(3) 41-50 歲	90	144.91	24.26
(4) 50 歲以上	18	150.50	21.14

三、不同最高學歷之校長與教師在校長課程領導之比較

(一) 校長方面

由表 4-15 中顯示，不同最高學歷之校長在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值 5.78， $p < .05$ ，經事後比較可得知研究所大於師院。

表 4-15 不同最高學歷之校長在整體「校長課程領導」之變異數分析

依變項\背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
整體校長課程領導	組間	1062.89	1	1062.89	5.78*	研究所 > 師院
	組內	14528.17	79	183.90		
	全體	15591.06	80			

* $p < .05$

由表 4-16 可得知，在充實課程領導的知能上， $F=5.47$, $p < .05$ ，研究所大於師大、師院。在發展課程目標與計畫上， $F=5.32$, $p < .05$ ，研究所大於師大、師院。在發展課程目標與計畫上， $F=5.08$, $p < .05$ ，研究所大於師大、師院。在促進教師的專業成長上， $F=6.88$, $p < .05$ ，研究所大於師大、師院。在校長課程領導層面總量表， $F=5.78$, $p < .05$ ，研究所大於師大、師院。

表 4-16 不同最高學歷之校長在「校長課程領導」變項之差異比較

依變項\背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	t 值	事後比較
充實課程領導的知能	研究所	11	24.23	3.18	5.47*	研究所 > 師院
	師院	70	26.09	2.18		
發展課程目標與計畫	研究所	11	23.64	3.12	5.32*	研究所 > 師院
	師院	70	25.59	2.52		
建立溝通管道與氣氛	研究所	11	24.50	3.81	5.08*	研究所 > 師院
	師院	70	26.25	2.11		

進行課程評鑑與視導	研究所	11	22.68	2.63	1.61	
	師院	70	23.94	3.12		
促進教師的專業成長	研究所	11	23.50	2.98	6.88*	研究所>師院
	師院	70	25.90	2.89		
善用並尋求各種資源	研究所	11	24.82	4.83	2.45	
	師院	70	26.20	2.26		
總量表	研究所	11	143.45	18.57	5.78*	研究所>師院
	師院	70	154.03	12.67		

*p<.05

(二) 教師方面

由表 4-17 顯示，不同最高學歷之教師在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值為.98，並未達到.05 顯著水準，顯示不同最高學歷之教師在整體「校長課程領導」並無顯著差異。

表 4-17 不同最高學歷之教師在整體「校長課程領導」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
整體校長 課程領導	組間	2266.19	4	566.55	.98	
	組內	237959.58	411	578.98		
	全體	240225.77	415			

由表 4-18 可得知，不同最高學歷之教師在校長課程領導各層面上之比較，F 值均未達到.05 顯著水準，顯示不同最高學歷之教師在校長課程領導並無顯著差異。

表 4-18 不同最高學歷之教師在「校長課程領導」各層面之差異比較

依變項\ 背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領 導的知能	(1)師專、師範	52	24.14	3.38	0.92	
	(2)師院、師大	195	24.48	3.84		

	(3)大學教育系	43	24.23	3.21	
	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	23.55	4.99	
	(5)其他	35	23.74	4.01	
發展課程目標與計畫	(1)師專、師範	52	23.96	3.74	0.99
	(2)師院、師大	195	24.28	4.13	
	(3)大學教育系	43	24.28	3.37	
	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	23.25	5.66	
	(5)其他	35	23.53	3.83	
建立溝通管道與氣氛	(1)師專、師範	52	24.06	4.03	1.25
	(2)師院、師大	195	24.53	4.18	
	(3)大學教育系	43	23.83	4.12	
	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	23.27	5.87	
	(5)其他	35	23.74	4.06	
進行課程評鑑與視導	(1)師專、師範	52	23.59	3.39	1.18
	(2)師院、師大	195	12052	3.98	
	(3)大學教育系	43	22.99	3.67	
	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	22.41	5.73	
	(5)其他	35	23.11	3.22	
促進教師的專業成長	(1)師專、師範	52	23.79	3.57	1.29
	(2)師院、師大	195	24.07	3.91	
	(3)大學教育系	43	23.63	3.74	
	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	22.84	3.74	
	(5)其他	35	23.89	3.74	
善用並尋求各種資源	(1)師專、師範	52	24.38	3.57	0.36
	(2)師院、師大	195	24.15	4.02	
	(3)大學教育系	43	23.66	3.50	

校長課程領導層面總量表	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	27.64	5.58	0.36
	(5)其他	35	24.37	3.92	
	(1)師專、師範	52	143.93	19.82	
	(2)師院、師大	195	145.02	22.32	
	(3)大學教育系	43	142.62	19.89	
	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	139.06	31.69	
	(5)其他	35	142.39	20.49	

四、不同服務年資之校長與教師在校長課程領導之比較

(一) 校長方面

由表 4-19 中得知，不同服務年資之校長在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值為.20，並未達到.05 顯著水準，顯示不同服務年資之校長在整體「校長課程領導」並無顯著差異。

表 4-19 不同服務年資之校長在整體「校長課程領導」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
整體校長 課程領導	組間	122.78	3	40.93	.20	
	組內	15468.28	77	200.887		
	全體	15591.06	80			

由表 4-20 中可得知，不同服務年資之校長在校長課程領導各層面之比較，F 值均未達到.05 顯著水準，顯示不同服務年資之教師在校長課程領導並無顯著差異。

表 4-20 不同服務年資之校長在「校長課程領導」各層面之差異比較

依變項\背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 5 年以下	4	25.00	1.63	0.80	
	(2) 6-15 年	6	24.75	3.63		
	(3) 16-25 年	34	25.79	2.07		
	(4) 26 年以上	37	26.16	2.52		
發展課程目標與計畫	(1) 5 年以下	4	25.00	2.94	0.51	
	(2) 6-15 年	6	24.42	3.41		
	(3) 16-25 年	34	25.13	2.47		
	(4) 26 年以上	37	25.68	2.77		
建立溝通管道與氣氛	(1) 5 年以下	4	25.25	0.50	0.32	
	(2) 6-15 年	6	25.75	4.22		
	(3) 16-25 年	34	25.87	1.73		
	(4) 26 年以上	37	26.27	2.83		
進行課程評鑑與視導	(1) 5 年以下	4	22.75	2.22	0.38	
	(2) 6-15 年	6	24.25	3.40		
	(3) 16-25 年	34	23.50	3.09		
	(4) 26 年以上	37	24.05	3.15		
促進教師的專業成長	(1) 5 年以下	4	25.50	2.38	0.44	
	(2) 6-15 年	6	24.58	3.58		
	(3) 16-25 年	34	26.00	2.88		
	(4) 26 年以上	37	25.47	3.13		
善用並尋求各種資源	(1) 5 年以下	4	26.25	2.63	0.20	
	(2) 6-15 年	6	26.58	4.78		
	(3) 16-25 年	34	25.76	2.22		
	(4) 26 年以上	37	26.12	2.89		
校長課程領導層面總量表	(1) 5 年以下	4	149.75	9.91	0.20	
	(2) 6-15 年	6	150.33	22.83		
	(3) 16-25 年	34	152.06	11.72		
	(4) 26 年以上	37	153.76	14.84		

(二) 教師方面

由表 4-21 中得知，不同服務年資之教師在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值為 1.35，並未達到.05 顯著水準，顯示不同服務年資之校長在整體「校長課程領導」並無顯著差異。

表 4-21 不同服務年資之教師在整體「校長課程領導」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
整體校長 課程領導	組間	2332.29	3	777.43	1.35	
	組內	237893.49	412	577.41		
	全體	2405225.78	415			

由表 4-22 中得知，不同服務年資之教師在校長課程領導各層面之比較，F 值均未達到.05 顯著水準，顯示不同服務年資之教師在校長課程領導並無顯著差異。

表 4-22 不同服務年資之教師在「校長課程領導」各層面之差異比較

依變項\ 背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 5 年以下	79	23.94	3.23	1.74	
	(2) 6-15 年	232	23.97	4.12		
	(3) 16-25 年	83	24.35	4.45		
	(4) 26 年以上	22	25.93	3.57		
發展課程目標與計畫	(1) 5 年以下	79	23.61	3.54	1.49	
	(2) 6-15 年	232	23.78	4.47		
	(3) 16-25 年	83	24.31	4.96		
	(4) 26 年以上	22	26.59	3.46		
建立溝通管道與氣氛	(1) 5 年以下	79	23.72	3.64	0.64	
	(2) 6-15 年	232	24.01	4.71		
	(3) 16-25 年	83	24.16	5.17		
	(4) 26 年以上	22	25.23	3.77		

進行課程評鑑與視導	(1) 5 年以下	79	23.12	3.73	1.86
	(2) 6-15 年	232	23.03	4.36	
	(3) 16-25 年	83	23.20	4.65	
	(4) 26 年以上	22	25.27	3.64	
促進教師的專業成長	(1) 5 年以下	79	23.57	3.28	1.17
	(2) 6-15 年	232	23.66	4.54	
	(3) 16-25 年	83	23.51	4.74	
	(4) 26 年以上	22	25.36	3.68	
善用並尋求各種資源	(1) 5 年以下	79	24.01	3.16	0.87
	(2) 6-15 年	232	23.92	4.28	
	(3) 16-25 年	83	24.11	5.18	
	(4) 26 年以上	22	25.45	4.34	
校長課程領導層面總 量表	(1) 5 年以下	79	141.97	18.55	1.35
	(2) 6-15 年	232	142.38	24.88	
	(3) 16-25 年	83	143.64	26.99	
	(4) 26 年以上	22	152.84	19.92	

五、不同學校規模之校長與教師在校長課程領導之比較

(一) 校長方面

由表 4-23 顯示，不同學校規模之校長在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值為 .88 並未達到.05 顯著水準，顯示不同學校規模之校長在整體「校長課程領導」並無顯著差異。

表 4-23 不同學校規模之校長在整體「校長課程領導」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
整體校長 課程領導	組間	515.14	3	171.71	.88	
	組內	15075.92	77	195.79		
	全體	15591.06	80			

由表 4-24，不同學校規模之校長在校長課程領導各層面之比較，F 值均未達到.05 顯著水準，顯示不同學校規模之教師在校長課程領導並無顯著差異。

表 4-24 不同學校規模之校長在「校長課程領導」各變相之差異比較

依變項\背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 12 班以下	49	26.01	2.29	0.93	
	(2) 13-24 班	16	25.31	2.27		
	(3) 25-48 班	12	26.33	2.49		
	(4) 49 班以上	4	24.50	3.87		
發展課程目標與計畫	(1) 12 班以下	49	25.19	2.75	0.99	
	(2) 13-24 班	16	25.25	2.24		
	(3) 25-48 班	12	26.38	2.38		
	(4) 49 班以上	4	24.00	4.08		
建立溝通管道與氣氛	(1) 12 班以下	49	26.02	2.38	1.07	
	(2) 13-24 班	16	25.44	2.99		
	(3) 25-48 班	12	27.00	2.22		
	(4) 49 班以上	4	25.25	0.96		
進行課程評鑑與視導	(1) 12 班以下	49	23.76	3.04	0.87	
	(2) 13-24 班	16	23.41	2.75		
	(3) 25-48 班	12	24.63	3.09		
	(4) 49 班以上	4	22.25	4.86		
促進教師的專業成長	(1) 12 班以下	49	25.39	2.78	1.02	
	(2) 13-24 班	16	25.84	3.16		
	(3) 25-48 班	12	26.79	2.13		
	(4) 49 班以上	4	24.25	6.39		
善用並尋求各種資源	(1) 12 班以下	49	25.99	2.78	0.09	
	(2) 13-24 班	16	25.81	2.59		
	(3) 25-48 班	12	26.38	3.16		
	(4) 49 班以上	4	26.00	2.58		
校長課程領導層面總 量表	(1) 12 班以下	49	152.36	14.03	0.88	
	(2) 13-24 班	16	151.06	12.37		
	(3) 25-48 班	12	157.71	12.97		
	(4) 49 班以上	4	146.25	22.25		

（二）教師方面

由表 4-25 中得知，不同學校規模之教師在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值為 1.16，未達顯著水準，顯示不同學校規模之教師在整體「校長課程領導」沒有顯著差異。

表 4-25 不同學校規模之教師在整體「校長課程領導」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
整體校長 課程領導	組間	2016.53	3	627.18	1.16	
	組內	238209.24	413	578.18		
	全體	240225.77	415			

由表 4-26，不同學校規模之教師在校長課程領導各層面之比較，F 值均未達到.05 顯著水準，顯示不同學校規模之教師在校長課程領導並無顯著差異。

表 4-26 不同學校規模之教師在「校長課程領導」各變相之差異比較

依變項\ 背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 12 班以下	210	24.25	3.48	1.16	
	(2) 13-24 班	124	24.15	4.66		
	(3) 25-48 班	47	24.43	4.10		
	(4) 49 班以上	35	23.11	4.54		
發展課程目標與計畫	(1) 12 班以下	210	24.13	3.69	0.89	
	(2) 13-24 班	124	24.05	5.52		
	(3) 25-48 班	47	23.94	4.31		
	(4) 49 班以上	35	22.54	4.79		
建立溝通管道與氣氛	(1) 12 班以下	210	24.39	4.05	1.35	
	(2) 13-24 班	124	23.71	5.39		
	(3) 25-48 班	47	24.15	4.43		
	(4) 49 班以上	35	23.17	4.62		
進行課程評鑑與視導	(1) 12 班以下	210	23.67	3.66	1.05	
	(2) 13-24 班	124	23.00	5.04		

	(3) 25-48 班	47	22.68	4.02	
	(4) 49 班以上	35	21.79	4.96	
促進教師的專業成長	(1) 12 班以下	210	23.92	3.67	2.44
	(2) 13-24 班	124	23.47	5.21	
	(3) 25-48 班	47	24.00	4.49	
	(4) 49 班以上	35	22.86	4.45	
善用並尋求各種資源	(1) 12 班以下	210	24.29	3.85	0.80
	(2) 13-24 班	124	23.87	4.86	
	(3) 25-48 班	47	24.09	4.73	
	(4) 49 班以上	35	23.26	4.10	
校長課程領導層面總 量表	(1) 12 班以下	210	144.65	19.99	0.69
	(2) 13-24 班	124	142.24	29.09	
	(3) 25-48 班	47	143.28	24.28	
	(4) 49 班以上	35	136.73	26.01	

六、不同擔任職務之校長與教師在校長課程領導之比較

由表 4-27 顯示，不同擔任職務之校長與教師在整體校長課程領導之變異數分析比較，F 值為 5.27，未達顯著水準，顯示不同擔任職務之校長與教師在整體「校長課程領導」沒有顯著差異。

表 4-27 不同擔任職務之校長與教師在整體「校長課程領導」變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
整體校長 課程領導	組間	10752.95	4	2688.24	5.27	
	組內	251161.12	492	510.49		
	全體	261914.07	496			

由表 4-28 中，可發現：

在「充實課程領導的知能」層面（ $F=5.22, p<.001$ ），經由 Scheff'e 事後比

較得知校長大於組長、級任教師、科任教師；主任大於科任教師。

在「發展課程目標與計畫」層面 ($F=4.49, p<.01$)，經由 Scheff' e 事後比較得知校長大於組長、級任教師、科任教師；主任大於組長、級任教師、科任教師。

在「建立溝通管道與氣氛」層面 ($F=6.59, p<.001$)，經由 Scheff' e 事後比較得知校長大於組長、級任教師、科任教師；主任大於級任教師、科任教師。

在「促進教師的專業成長」層面 ($F=5.25, p<.001$)，經由 Scheff' e 事後比較得知校長大於主任、組長、級任教師、科任教師。

在「善用並尋求各種資源」層面 ($F=5.75, p<.001$)，經由 Scheff' e 事後比較得知校長大於主任、組長、級任教師、科任教師；主任大於級任教師。

在「校長課程領導層面總量表」層面 ($F=5.27, p<.001$)，經由 Scheff' e 事後比較得知校長大於組長、級任教師、科任教師；主任大於級任教師、科任教師。

表 4-28 不同擔任職務之校長與教師在「校長課程領導」各變相差異比較

依變項\背景變項	擔任職務	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 校長	83	25.78	2.45	5.22***	(1) > (3)
	(2) 主任	120	24.84	4.09		(1) > (4)
	(3) 組長	102	23.87	3.64		(1) > (5)
	(4) 級任教師	180	23.99	4.13		(2) > (5)
	(5) 科任教師	12	22.17	4.35		
發展課程目標與計畫	(1) 校長	83	25.33	2.69	4.49**	(1) > (3)
	(2) 主任	120	24.84	4.43		(1) > (4)
	(3) 組長	102	23.52	3.93		(1) > (5)
	(4) 級任教師	180	23.72	4.45		(2) > (3)
	(5) 科任教師	12	21.92	5.42		(2) > (4)
建立溝通管道與氣氛	(1) 校長	83	25.98	2.53	6.59***	(1) > (3)
	(2) 主任	120	25.06	4.59		(1) > (4)
	(3) 組長	102	23.96	4.04		(1) > (5)
	(4) 級任教師	180	23.59	4.75		(2) > (4)
	(5) 科任教師	12	21.75	4.67		(2) > (5)

進行課程評鑑與視導	(1) 校長	83	23.75	3.08	1.99	
	(2) 主任	120	23.86	4.62		
	(3) 組長	102	22.98	3.72		
	(4) 級任教師	180	23.02	4.26		
	(5) 科任教師	12	21.17	5.39		
促進教師的專業成長	(1) 校長	83	25.63	2.97	5.25***	(1) > (2)
	(2) 主任	120	24.37	4.52		(1) > (3)
	(3) 組長	102	23.49	3.47		(1) > (4)
	(4) 級任教師	180	23.78	4.59		(1) > (5)
	(5) 科任教師	12	22.00	4.89		
善用並尋求各種資源	(1) 校長	83	26.00	2.74	5.75***	(1) > (2)
	(2) 主任	120	24.63	4.51		(1) > (3)
	(3) 組長	102	24.34	3.99		(1) > (4)
	(4) 級任教師	180	23.60	4.23		(1) > (5)
	(5) 科任教師	12	22.42	5.02		(2) > (4)
校長課程領導層面總量表	(1) 校長	83	152.46	14.09	5.27***	(1) > (3)
	(2) 主任	120	147.60	25.26		(1) > (4)
	(3) 組長	102	142.17	20.22		(1) > (5)
	(4) 級任教師	180	141.38	24.66		(2) > (4)
	(5) 科任教師	12	131.72	28.28		(2) > (5)

p<.01 *p<..001

七、不同學校地區之校長與教師在校長課程領導之比較

(一) 校長方面

表 4-29 中顯示，不同學校地區之校長在校長課程領導總量表的 t 值並未達到.05 顯著水準，顯示並無顯著差異。

表 4-29 不同學校地區之校長在「校長課程領導」各變相之差異比較

依變項\背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	t 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 一般地區	26	25.40	2.83	-1.14	
	(2) 偏遠地區	55	26.05	2.16		

發展課程目標與計畫	(1) 一般地區	26	25.50	2.97	0.41
	(2) 偏遠地區	55	25.24	2.55	
建立溝通管道與氣氛	(1) 一般地區	26	25.75	2.79	-0.66
	(2) 偏遠地區	55	26.14	2.29	
進行課程評鑑與視導	(1) 一般地區	26	23.33	3.53	-0.89
	(2) 偏遠地區	55	23.98	2.85	
促進教師的專業成長	(1) 一般地區	26	25.29	3.94	-0.70
	(2) 偏遠地區	55	25.79	2.47	
善用並尋求各種資源	(1) 一般地區	26	25.92	3.22	-0.20
	(2) 偏遠地區	55	26.05	2.53	
校長課程領導層面總量表	(1) 一般地區	26	151.19	16.74	-0.62
	(2) 偏遠地區	55	153.25	12.56	

(二) 教師方面

表 4-30 中顯示，不同學校地區之教師在校長課程領導各層面及總量表的比較，「進行課程評鑑與視導」層面 $t=-2.99, p<.01$ ，偏遠地區大於一般地區；「促進教師的專業成長畫」層面 $t=-2.09, p<.05$ ，偏遠地區大於一般地區。

表 4-30 不同學校地區之教師在「校長課程領導」各變相之差異比較

依變項\背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
充實課程領導的知能	(1) 一般地區	166	23.96	4.65	-0.75	
	(2) 偏遠地區	250	24.27	3.56		
發展課程目標與計畫	(1) 一般地區	166	23.63	5.06	-1.22	
	(2) 偏遠地區	250	24.16	3.85		
建立溝通管道與氣氛	(1) 一般地區	166	23.56	5.20	-1.81	
	(2) 偏遠地區	250	24.39	4.09		
進行課程評鑑與視導	(1) 一般地區	166	22.43	4.88	-2.99**	(2) > (1)
	(2) 偏遠地區	250	23.71	3.77		
促進教師的專業成長	(1) 一般地區	166	23.16	5.01	-2.09*	(2) > (1)
	(2) 偏遠地區	250	24.06	3.79		
善用並尋求各種資源	(1) 一般地區	166	23.59	4.67	-1.77	

	(2) 偏遠地區	250	24.36	4.01	
校長課程領導層面總	(1) 一般地區	166	140.35	27.85	-1.92
量表	(2) 偏遠地區	250	144.94	21.03	

*p<.05 **p<.01

第三節 不同背景變項之校長與教師在教師

教學效能之差異情形

在教師教學效能之差異分析本節之背景變項與上一節相同。教師教學效能則分別以「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」、「營造良好班級氣氛」等六大層面為指標。

一、不同性別之校長與教師在教師教學效能之比較

(一) 校長方面

表 4-31 中得知，不同性別之校長在教師教學效能在「營造良好班級氣氛」層面的 t 值為 2.23，p<.05，進一步比較男性校長與女性校長的平均數得分上，結果顯示男性校長知覺教師對於「營造良好班級氣氛」有高於女性校長的現象。

表 4-31 不同性別之校長在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\背景變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
教學自我效能訓練	男	62	28.69	3.39	1.22	
	女	19	27.58	3.75		
系統呈現教材內容	男	62	28.00	3.16	0.26	
	女	19	27.79	2.95		
多元有效教學技術	男	62	29.85	3.61	1.07	
	女	19	28.63	3.69		

有效運用教學時間	男	62	29.37	3.53	1.50	
	女	19	28.00	3.32		
建立和諧師生關係	男	62	30.02	3.11	1.99	
	女	19	28.37	3.40		
營造良好班級氣氛	男	62	29.89	3.15	2.23*	男>女
	女	19	28.00	3.49		
教師教學效能層面總量表	男	62	175.62	17.58	1.55	
	女	19	168.37	18.85		

*p<.05

(二) 教師方面

表 4-32 中顯示，不同性別之教師在教師教學效能各層面及總量表的 t 值並未達到.05 顯著水準，研究結果顯示男性教師與女性教師在教師教學效能各層面及總量表並無顯著差異。

表 4-32 不同性別之教師在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\背景變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
教學自我效能訓練	男	168	27.31	4.09	1.21	
	女	230	26.83	3.86		
系統呈現教材內容	男	168	28.78	3.69	-0.91	
	女	230	28.91	3.82		
多元有效教學技術	男	168	29.43	4.88	-0.16	
	女	230	29.51	4.92		
有效運用教學時間	男	168	28.92	3.35	0.54	
	女	230	28.69	5.19		
建立和諧師生關係	男	168	29.55	3.49	0.91	
	女	230	29.22	3.88		
營造良好班級氣氛	男	168	28.94	3.65	1.27	
	女	230	28.44	4.14		
教師教學效能層面總量表	男	168	172.73	18.73	0.58	
	女	230	171.61	20.52		

二、不同年齡之校長與教師在教師教學效能之比較

(一) 校長方面

由表 4-33 顯示，不同年齡之校長在整體教師教學效能之變異數分析比較，F 值為 2.43，未達到.05 顯著水準，顯示不同年齡之校長在整體「教師教學效能」並無顯著差異。

表 4-33 不同年齡之校長在整體「教師教學效能」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
整體教師 教學效能	組間	57.47	2	28.74	0.09	
	組內	25942.26	78	332.59		
	全體	25999.73	80			

由表 4-34 中顯示，不同年齡之校長在教師教學效能各層面之比較，F 值未達顯著水準，顯示不同年齡之校長在「教師教學效能」各層面上並無顯著差異。

表 4-34 不同年齡之校長在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\ 背景變項	年齡	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能訓練	(1) 31-40 歲	21	27.33	3.68	1.60	
	(2) 41-50 歲	34	28.59	2.65		
	(3) 50 歲以上	26	29.12	4.15		
系統呈現教材內容	(1) 31-40 歲	21	27.71	2.79	0.13	
	(2) 41-50 歲	34	28.15	3.02		
	(3) 50 歲以上	26	27.88	3.51		
多元有效教學技術	(1) 31-40 歲	21	29.48	2.56	0.01	
	(2) 41-50 歲	34	29.35	3.34		
	(3) 50 歲以上	26	29.42	4.71		
有效運用教學時間	(1) 31-40 歲	21	28.57	2.39	0.29	
	(2) 41-50 歲	34	29.12	3.10		

建立和諧師生關係	(3) 50 歲以上	26	29.35	4.67	0.46
	(1) 31-40 歲	21	30.19	2.23	
	(2) 41-50 歲	34	29.56	2.79	
營造良好班級氣氛	(3) 50 歲以上	26	29.29	4.35	1.03
	(1) 31-40 歲	21	29.38	2.18	
	(2) 41-50 歲	34	30.00	3.12	
教師教學效能層面總量表	(3) 50 歲以上	26	28.77	4.18	0.09
	(1) 31-40 歲	21	172.67	12.07	
	(2) 41-50 歲	34	174.76	15.76	
	(3) 50 歲以上	26	173.83	24.35	

(二) 教師方面

由表 4-35 顯示，不同年齡之教師在整體教師教學效能之變異數分析比較，F 值為 3.34, $p < .05$ ，顯示不同年齡之教師在整體「校長課程領導」有顯著差異的情形。

表 4-35 不同年齡之教師在整體「教師教學效能」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體教師 教學效能	組間	3878.35	3	1279.45	3.34*
	組內	157645.29	412	382.63	
	全體	161483.63	415		

* $p < .05$

由表 4-36 中，可發現：

在「教學自我效能訓練」層面 ($F = 3.04, p < .05$)，經由事後比較得知 41-50 歲、50 歲以上大於 30 歲以下。

在「有效運用教學時間」層面 ($F = 2.64, p < .05$)，經由事後比較得知 31-40 歲、41-50 歲大於 30 歲以下。

在「建立和諧師生關係」層面 ($F = 2.81, p < .05$)，經由事後比較得知 31-40 歲、41-50 歲大於 30 歲以下。

在「教師教學效能層面總量表」層面 ($F = 3.34, p < .05$)，經由事後比較得知

31-40 歲、41-50 歲大於 30 歲以下。

表 4-36 不同年齡之教師在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\背景變項	年齡	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能訓練	(1) 30 歲以下	75	26.07	3.17	3.04*	(3)>(1) (4)>(1)
	(2) 31-40 歲	233	27.04	4.01		
	(3) 41-50 歲	90	27.54	4.42		
	(4) 50 歲以上	18	28.67	3.27		
系統呈現教材內容	(1) 30 歲以下	75	28.08	3.04	1.88	
	(2) 31-40 歲	233	28.73	3.89		
	(3) 41-50 歲	90	29.16	3.96		
	(4) 50 歲以上	18	30.06	3.52		
多元有效教學技術	(1) 30 歲以下	75	28.43	2.80	1.39	
	(2) 31-40 歲	233	29.68	5.34		
	(3) 41-50 歲	90	29.77	3.59		
	(4) 50 歲以上	18	29.72	3.46		
有效運用教學時間	(1) 30 歲以下	75	27.53	3.02	2.64*	(2)>(1) (3)>(1)
	(2) 31-40 歲	233	29.02	5.00		
	(3) 41-50 歲	90	29.31	3.63		
	(4) 50 歲以上	18	28.56	5.09		
建立和諧師生關係	(1) 30 歲以下	75	28.10	3.14	3.62*	(2)>(1) (3)>(1)
	(2) 31-40 歲	233	29.59	3.71		
	(3) 41-50 歲	90	29.74	3.67		
	(4) 50 歲以上	18	29.64	5.28		
營造良好班級氣氛	(1) 30 歲以下	75	27.55	3.79	2.81*	(2)>(1) (3)>(1)
	(2) 31-40 歲	233	28.88	3.79		
	(3) 41-50 歲	90	29.13	4.09		
	(4) 50 歲以上	18	28.17	4.83		
教師教學效能層面 總量表	(1) 30 歲以下	75	165.82	15.49	3.34*	(2)>(1) (3)>(1)
	(2) 31-40 歲	233	172.94	20.31		
	(3) 41-50 歲	90	174.364	20.69		

(4) 50 歲以上	18	174.81	18.84
------------	----	--------	-------

*p<.05

三、不同最高學歷之校長與教師在教師教學效能之比較

(一) 校長方面

由表 4-37 中顯示不同學歷之校長，在「教師教學效能」總量表以及各層面上，皆沒有達到顯著差異。

表 4-37 不同最高學歷之校長在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	t 值	事後比較
教學自我效能訓練	研究所	11	26.91	4.41	-1.57	
	師大、師院	70	28.67	3.29		
系統呈現教材內容	研究所	11	26.91	3.11	-1.20	
	師大、師院	70	28.11	3.09		
多元有效教學技術	研究所	11	29.18	4.38	-1.21	
	師大、師院	70	29.60	3.49		
有效運用教學時間	研究所	11	28.09	3.91	-0.97	
	師大、師院	70	29.20	3.45		
建立和諧師生關係	研究所	11	28.27	3.85	-1.51	
	師大、師院	70	29.85	3.11		
營造良好班級氣氛	研究所	11	29.91	3.70	-1.67	
	師大、師院	70	29.69	3.21		
教師教學效能層面總量表	研究所	11	166.27	21.26	-1.53	
	師大、師院	70	175.12	17.34		

(二) 教師方面

由表 4-38 中顯示，不同最高學歷之教師在整體教師教學效能之變異數分析比較，F 值為 0.13 未達到.05 顯著水準，顯示不同最高學歷之教師在整體「教師教學效能」並無顯著差異。

表 4-38 不同最高學歷之教師在整體「教師教學效能」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體教師 教學效能	組間	196.11	4	49.03	0.13
	組內	161287.53	411	392.43	
	全體	161483.64	415		

在總量表上，並無顯著差異，接著更進一步的比較各層面的關係，由表 4-39，不同最高學歷之教師在教師教學效能各層面之比較，F 值均未達到.05 顯著水準，顯示不同最高學歷之教師在教師教學效能並無顯著差異。

表 4-39 不同最高學歷之教師在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\ 背景變項	最高學歷	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能 訓練	(1)師專、師範	52	26.52	3.88	1.32	
	(2)師院、師大	195	26.78	3.99		
	(3)大學教育系	43	27.74	4.36		
	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	27.65	3.88		
	(5)其他	35	26.86	3.61		
系統呈現教材 內容	(1)師專、師範	52	29.12	3.26	0.86	
	(2)師院、師大	195	28.44	3.53		
	(3)大學教育系	43	29.02	4.20		
	(4)研究所以上 (含四十學分班)	91	29.20	4.22		
	(5)其他	35	28.59	3.89		
多元有效教學 技術	(1)師專、師範	52	29.34	3.24	0.47	
	(2)師院、師大	195	29.59	4.83		

	(3)大學教育系	43	28.74	3.31	
	(4)研究所以上	91	29.38	3.75	
	(含四十學分班)				
	(5)其他	35	30.19	9.56	
	(1)師專、師範	52	28.87	3.44	
	(2)師院、師大	195	29.04	5.07	
有效運用教學時間	(3)大學教育系	43	28.63	3.79	0.41
	(4)研究所以上	91	28.54	4.06	
	(含四十學分班)				
	(5)其他	35	28.17	3.99	
	(1)師專、師範	52	29.54	3.68	
	(2)師院、師大	195	29.29	3.54	
建立和諧師生關係	(3)大學教育系	43	29.37	4.03	0.07
	(4)研究所以上	91	29.47	4.02	
	(含四十學分班)				
	(5)其他	35	29.27	3.72	
	(1)師專、師範	52	28.61	4.23	
營造良好班級氣氛	(2)師院、師大	195	28.52	3.70	0.45
	(3)大學教育系	43	28.89	4.38	
	(4)研究所以上	91	29.06	4.27	
	(含四十學分班)				
	(5)其他	35	28.01	3.20	
	(1)師專、師範	52	171.98	18.42	
	(2)師院、師大	195	171.67	19.07	
教師教學效能層面總量表	(3)大學教育系	43	172.41	20.72	0.13
	(4)研究所以上	91	173.30	20.57	
	(含四十學分班)				
	(5)其他	35	171.29	22.57	

四、不同服務年資之校長與教師在教師教學效能之比較

(一) 校長方面

由表 4-40 中顯示，不同服務年資之校長在整體教師教學效能之變異數分析比較，F 值為 0.78 未達到.05 顯著水準，顯示不同服務年資之校長在整體「教師教學效能」並無顯著差異。

表 4-40 不同服務年資之校長在整體「教師教學效能」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體教師 教學效能	組間	765.49	3	255.16	0.78
	組內	25234.24	77	327.72	
	全體	25999.73	80		

由表 4-41，不同服務年資之校長在「教學自我效能訓練」，F 值為 2.73, $p < .05$ ，經由事後比較後得知，服務年資 26 年以上者顯著大於 16-25 年者。

表 4-41 不同服務年資之校長在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\ 背景變項	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能 訓練	(1) 5 年以下	4	29.25	4.50	2.73*	(4) > (3)
	(2) 6-15 年	6	27.67	3.98		
	(3) 16-25 年	34	27.29	2.93		
	(4) 26 年以上	37	29.51	3.76		
系統呈現教材 內容	(1) 5 年以下	4	27.25	2.75	0.80	
	(2) 6-15 年	6	26.83	2.71		
	(3) 16-25 年	34	27.65	3.06		
	(4) 26 年以上	37	28.49	3.23		
多元有效教學 技術	(1) 5 年以下	4	28.75	2.22	0.86	
	(2) 6-15 年	6	28.17	1.60		
	(3) 16-25 年	34	28.97	3.13		

有效運用教學時間	(4) 26 年以上	37	30.08	4.31	1.08
	(1) 5 年以下	4	28.25	1.71	
	(2) 6-15 年	6	28.50	1.22	
	(3) 16-25 年	34	28.41	2.98	
建立和諧師生關係	(4) 26 年以上	37	29.81	4.21	-0.10
	(1) 5 年以下	4	30.00	0.82	
	(2) 6-15 年	6	29.83	0.75	
	(3) 16-25 年	34	29.41	2.81	
營造良好班級氣氛	(4) 26 年以上	37	29.77	3.98	0.47
	(1) 5 年以下	4	30.25	0.50	
	(2) 6-15 年	6	28.00	1.41	
	(3) 16-25 年	34	29.56	3.05	
教師教學效能層面總量表	(4) 26 年以上	37	29.49	3.88	0.78
	(1) 5 年以下	4	173.75	8.09	
	(2) 6-15 年	6	196.00	7.59	
	(3) 16-25 年	34	171.29	14.74	
	(4) 26 年以上	37	177.15	22.10	

*p<.05

(二) 教師方面

由表 4-42 中顯示，不同服務年資之教師在整體教師教學效能之變異數分析比較，F 值為 3.86, $p<.05$ ，顯示不同服務年資之教師在整體「教師教學效能」有顯著差異。

表 4-42 不同服務年資之教師在整體「教師教學效能」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體教師教學效能	組間	4410.05	3	1470.02	3.86*
	組內	157073.58	412	381.25	
	全體	161483.63	415		

*p<.05

由表 4-43 中，可發現：

在「教學自我效能訓練」層面 ($F=6.14, p<.001$)，經由事後比較得知服務年資 16-25 年、26 年以上顯著大於 5 年以下、6-15 年。

在「建立和諧師生關係」層面 ($F=2.91, p<.05$)，經由事後比較得知服務年資 16-25 年顯著大於 5 年以下。

在「營造良好班級氣氛」層面 ($F=3.69, p<.05$)，經由事後比較得知服務年資 6-15 年、16-25 年顯著大於 5 年以下。

在「教師教學效能層面總量表」層面 ($F=3.86, p<.05$)，經由事後比較得知服務年資 6-15 年、16-25 年、26 年以上顯著大於 5 年以下。

表 4-43 不同服務年資之教師在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\背景變項	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能訓練	(1) 5 年以下	79	26.10	3.35	6.14***	(3)>(1)
	(2) 6-15 年	232	26.76	4.01		(3)>(2)
	(3) 16-25 年	83	28.29	4.17		(4)>(1)
	(4) 26 年以上	22	28.73	3.39		(4)>(2)
系統呈現教材內容	(1) 5 年以下	79	28.18	3.35	2.66*	(3)>(1)
	(2) 6-15 年	232	28.60	3.84		(4)>(1)
	(3) 16-25 年	83	29.35	3.91		(4)>(2)
	(4) 26 年以上	22	30.27	3.31		
多元有效教學技術	(1) 5 年以下	79	28.61	3.06	1.15	
	(2) 6-15 年	232	29.63	5.79		
	(3) 16-25 年	83	29.64	3.69		
	(4) 26 年以上	22	30.34	3.47		
有效運用教學時間	(1) 5 年以下	79	29.72	3.58	1.99	
	(2) 6-15 年	232	28.95	4.91		
	(3) 16-25 年	83	29.25	3.64		
	(4) 26 年以上	22	29.23	4.85		
建立和諧師生關係	(1) 5 年以下	79	28.48	3.41	2.91*	(3)>(1)
	(2) 6-15 年	232	29.34	3.63		

營造良好班級氣氛	(3) 16-25 年	83	30.16	3.77	3.69*	(2) > (1) (3) > (1)
	(4) 26 年以上	22	29.84	4.86		
	(1) 5 年以下	79	27.58	3.99		
	(2) 6-15 年	232	28.66	3.77		
教師教學效能層面 總量表	(3) 16-25 年	83	29.59	3.90	3.86*	(2) > (1) (3) > (1) (4) > (1)
	(4) 26 年以上	22	29.05	4.71		
	(1) 5 年以下	79	166.68	17.66		
	(2) 6-15 年	232	171.95	19.86		
	(3) 16-25 年	83	176.29	20.34		
	(4) 26 年以上	22	171.45	19.15		

* $p < .05$ *** $p < .001$

五、不同學校規模之校長與教師在教師教學效能之比較

(一) 校長方面

由表 4-44，不同學校規模之校長在整體教師教學效能之變異數分析比較，F 值為 2.85, $p < .05$ ，顯示不同學校規模之校長在整體「教師教學效能」並達到顯著差異。

表 4-44 不同學校規模之校長在整體「教師教學效能」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體教師 教學效能	組間	2600.71	3	866.90	2.85*
	組內	23399.02	77	303.88	
	全體	25999.73	80		

* $p < .05$

由表 4-45，可得知：

不同學校規模之校長在教師教學效能在「多元有效教學技術」層面 ($F = 3.13$, $p < .05$)，經由事後比較得知學校規模 13-24 班、25 班以上顯著大於 6 班以下。

在「有效運用教學時間」層面 ($F = 3.19$, $p < .05$)，經由事後比較得知學校規

模 13-24 班顯著大於 6 班以下。

在「建立和諧師生關係」層面 ($F=3.42, p<.05$)，經由事後比較得知學校規模 13-24 班顯著大於 6 班以下。

在「教師教學效能層面總量表」層面 ($F= 2.85, p<.05$)，經由事後比較得知學校規模 13-24 班顯著大於 6 班以下。

表 4-45 不同學校規模之校長在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\背景變項	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能訓練	(1) 6 班以下	49	27.88	3.36	2.26	
	(2) 7-12 班	16	28.19	3.62		
	(3) 13-24 班	12	30.17	3.59		
	(4) 25 班以上	4	31.00	2.16		
系統呈現教材內容	(1) 6 班以下	49	27.35	2.99	1.85	
	(2) 7-12 班	16	28.44	2.34		
	(3) 13-24 班	12	29.25	4.11		
	(4) 25 班以上	4	29.50	2.38		
多元有效教學技術	(1) 6 班以下	49	28.35	3.19	3.13*	(3)>(1) (4)>(1)
	(2) 7-12 班	16	29.69	3.53		
	(3) 13-24 班	12	31.42	4.56		
	(4) 25 班以上	4	32.25	3.30		
有效運用教學時間	(1) 6 班以下	49	28.16	3.04	3.19*	(3)>(1)
	(2) 7-12 班	16	29.81	3.58		
	(3) 13-24 班	12	30.92	4.48		
	(4) 25 班以上	4	31.20	2.50		
建立和諧師生關係	(1) 6 班以下	49	28.78	2.96	3.42*	(3)>(1)
	(2) 7-12 班	16	30.50	2.71		
	(3) 13-24 班	12	31.46	4.21		
	(4) 25 班以上	4	31.25	2.22		
營造良好班級氣氛	(1) 6 班以下	49	28.89	3.29	1.39	
	(2) 7-12 班	16	30.56	2.53		
	(3) 13-24 班	12	30.33	4.31		

教師教學效能層面 總量表	(4) 25 班以上	4	29.00	2.00	2.85* (3)>(1)
	(1) 6 班以下	49	169.65	16.42	
	(2) 7-12 班	16	177.19	15.32	
	(3) 13-24 班	12	183.54	24.27	
	(4) 25 班以上	4	184.25	12.26	

* $p<.05$

(二) 教師方面

由表 4-46，不同學校規模之教師在整體教師教學效能之變異數分析比較，F 值為 1.94，未達 .05 顯著水準，顯示不同學校規模之教師在整體「教師教學效能」並無顯著差異。

表 4-46 不同學校規模之教師在整體「教師教學效能」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體教師 教學效能	組間	2249.79	3	749.93	1.94
	組內	159233.85	412	386.49	
	全體	161483.63	415		

表 4-47 中可顯示，可得知在不同學校規模之教師在「建立和諧師生」層面 ($F=3.20, p<.05$)，經由事後比較得知學校規模 25 班以上顯著大於 6 班以下、7-12 班。

表 4-47 不同學校規模之教師在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\ 背景變項	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能訓練	(1) 6 班以下	210	26.97	3.73	0.18	
	(2) 7-12 班	124	27.13	4.35		
	(3) 13-24 班	47	26.89	3.58		
	(4) 25 班以上	35	27.43	4.57		
系統呈現教材內容	(1) 6 班以下	210	28.33	3.50	2.17	
	(2) 7-12 班	124	29.06	3.95		
	(3) 13-24 班	47	29.19	3.70		

	(4) 25 班以上	35	29.71	4.44		
多元有效教學技術	(1) 6 班以下	210	29.22	4.71	0.89	
	(2) 7-12 班	124	29.57	5.85		
	(3) 13-24 班	47	29.49	3.45		
	(4) 25 班以上	35	30.66	3.79		
有效運用教學時間	(1) 6 班以下	210	28.63	5.14	1.66	
	(2) 7-12 班	124	28.49	3.72		
	(3) 13-24 班	47	29.24	3.43		
	(4) 25 班以上	35	30.23	3.40		
建立和諧師生關係	(1) 6 班以下	210	29.14	3.68	3.20*	(4) > (1)
	(2) 7-12 班	124	29.04	3.84		(4) > (2)
	(3) 13-24 班	47	30.15	3.51		
	(4) 25 班以上	35	30.86	3.38		
營造良好班級氣氛	(1) 6 班以下	210	28.57	3.81	2.58	
	(2) 7-12 班	124	28.20	4.08		
	(3) 13-24 班	47	29.19	3.47		
	(4) 25 班以上	35	30.14	4.36		
教師教學效能層面 總量表	(1) 6 班以下	210	170.85	18.98	1.94	
	(2) 7-12 班	124	171.50	20.85		
	(3) 13-24 班	47	174.16	18.67		
	(4) 25 班以上	35	179.03	20.57		

*p<.05

六、不同擔任職務之校長與教師在教師教學效能之比較

由表 4-48 中顯示，不同擔任職務之校長與教師在整體教師教學效能之變異數分析比較，F 值未達 .05 顯著水準，顯示不同擔任職務之校長與教師在整體「教師教學效能」沒有顯著差異。

表 4-48 不同擔任職務校長與教師在整體「教師教學效能」之變異數分析

依變項\ 背景變項	變異來源	SS	df	MS	F 值
整體教師 教學效能	組間	2365.48	4	591.37	1.57
	組內	185340.38	492	376.71	
	全體	187705.86	496		

由表 4-49 中，可得知不同擔任職務之校長與教師在「教學自我效能訓練」層面，($F=3.63, p<.01$)，經由事後比較得知擔任不同職務，校長顯著大於組長、級任教師；主任顯著大於組長、級任教師。

在「建立和諧師生關係」層面，($F=2.45, p<.05$)，經由事後比較得知擔任不同職務，校長顯著大於組長；主任顯著大於組長。

在「營造良好班級氣氛」層面，($F=3.74, p<.01$)，經由事後比較得知擔任不同職務，校長顯著大於組長、級任教師；主任顯著大於組長、級任教師。

表 4-49 不同擔任職務之校長與教師在「教師教學效能」各變相差異比較

依變項\ 背景變項	擔任職務	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能訓練	(1) 校長	83	28.37	3.48	3.63**	(1)>(3) (1)>(4) (2)>(3) (2)>(4)
	(2) 主任	120	27.78	4.02		
	(3) 組長	102	26.53	4.19		
	(4) 級任教師	180	26.86	3.82		
	(5) 科任教師	12	27.17	3.27		
系統呈現教材內容	(1) 校長	83	27.93	3.07	1.35	
	(2) 主任	120	29.00	4.06		
	(3) 組長	102	29.47	3.55		
	(4) 級任教師	180	28.84	3.77		
	(5) 科任教師	12	28.88	2.49		
多元有效教學技術	(1) 校長	83	29.41	3.59	0.42	
	(2) 主任	120	29.72	3.48		
	(3) 組長	102	29.37	7.89		
	(4) 級任教師	180	29.15	3.44		

有效運用教學時間	(5) 科任教師	12	29.25	1.76	1.22	
	(1) 校長	83	28.98	3.51		
	(2) 主任	120	29.26	3.51		
	(3) 組長	102	29.08	3.65		
	(4) 級任教師	180	29.96	5.41		
建立和諧師生關係	(5) 科任教師	12	29.13	2.68	2.45*	(1)>(3) (2)>(3)
	(1) 校長	83	29.67	3.64		
	(2) 主任	120	30.07	3.61		
	(3) 組長	102	28.59	3.65		
	(4) 級任教師	180	29.32	3.79		
營造良好班級氣氛	(5) 科任教師	12	29.42	3.20	3.74**	(1)>(3) (1)>(4) (2)>(3) (2)>(4)
	(1) 校長	83	29.43	3.29		
	(2) 主任	120	29.63	3.81		
	(3) 組長	102	27.95	3.81		
	(4) 級任教師	180	28.42	3.97		
教師教學效能層面 總量表	(5) 科任教師	12	28.67	4.16	1.57	
	(1) 校長	83	173.78	17.89		
	(2) 主任	120	175.46	19.75		
	(3) 組長	102	169.41	20.58		
	(4) 級任教師	180	171.54	19.39		
	(5) 科任教師	12	170.63	15.13		
	(1) 校長	83	173.78	17.89		
	(2) 主任	120	175.46	19.75		
	(3) 組長	102	169.41	20.58		
	(4) 級任教師	180	171.54	19.39		

*p<.05 **p<.01

七、不同學校地區之校長與教師在教師教學效能之比較

(一) 校長方面

由表 4-50 中可得知：

不同學校地區之校長在教師教學效能「有效運用教學時間」層面，t 值為 2.35，p<.05，一般地區顯著大於偏遠地區。

在「有效運用教學時間」層面上，t 值為 2.09，p<.05，一般地區顯著大於偏遠地區。

在「教師教學效能層面總量表」層面，t 值為 2.15, $p < .05$ ，一般地區顯著大於偏遠地區。

表 4-50 不同學校地區之校長在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\背景變項	學校地區	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
教學自我效能訓練	(1) 一般地區	26	29.46	3.49	1.86	
	(2) 偏遠地區	55	27.95	3.41		
系統呈現教材內容	(1) 一般地區	26	28.92	3.31	1.98	
	(2) 偏遠地區	55	27.49	2.91		
多元有效教學技術	(1) 一般地區	26	30.46	4.06	1.82	
	(2) 偏遠地區	55	28.91	3.33		
有效運用教學時間	(1) 一般地區	26	30.35	3.71	2.35*	(1) > (2)
	(2) 偏遠地區	55	28.44	3.25		
建立和諧師生關係	(1) 一般地區	26	30.71	2.99	2.09*	(1) > (2)
	(2) 偏遠地區	55	29.13	3.25		
營造良好班級氣氛	(1) 一般地區	26	30.15	3.15	1.33	
	(2) 偏遠地區	55	29.11	3.36		
教師教學效能層面 總量表	(1) 一般地區	26	180.06	18.69	2.15*	(1) > (2)
	(2) 偏遠地區	55	171.02	17.11		

* $p < .05$

(二) 教師方面

由表 4-51 中，可得知

不同學校地區之教師在教師教學效能「系統呈現教材內容」層面，t 值為 1.99, $p < .05$ ，一般地區顯著大於偏遠地區。

在「多元有效教學技術」層面上，t 值為 1.99, $p < .05$ ，一般地區顯著大於偏遠地區。

表 4-51 不同學校地區之教師在「教師教學效能」各變相之差異比較

依變項\背景變項	學校地區	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
教學自我效能訓練	(1) 一般地區	166	27.05	4.04	0.01	
	(2) 偏遠地區	250	27.04	3.93		
系統呈現教材內容	(1) 一般地區	166	29.21	3.91	1.99*	(1)>(2)
	(2) 偏遠地區	250	28.46	3.64		
多元有效教學技術	(1) 一般地區	166	30.21	6.54	2.51*	(1)>(2)
	(2) 偏遠地區	250	28.99	3.35		
有效運用教學時間	(1) 一般地區	166	29.09	3.46	1.13	
	(2) 偏遠地區	250	28.59	5.01		
建立和諧師生關係	(1) 一般地區	166	29.62	3.47	1.13	
	(2) 偏遠地區	250	29.20	3.87		
營造良好班級氣氛	(1) 一般地區	166	28.80	3.79	0.59	
	(2) 偏遠地區	250	28.57	4.02		
教師教學效能層面	(1) 一般地區	166	173.99	19.94	1.59	
總量表	(2) 偏遠地區	250	170.86	19.52		

*p<.05

第四節 高中低群組校長課程領導在教師教學效能之差異分析

為瞭解國民小學校長與教師二者對於校長課程領導與教師教學效能之看法是否一致，本研究將校長課程領導總量表的得分情形，區分為高分組、中分組、低分組等三組，並以校長課程領導為自變項，教師教學效能為依變項，進行單因子變異數分析。

一、校長方面

(一) 高中低群組在整體教師教學效能之得分情形

由表 4-52 所示，高中低群組在所有的層面上 F 值均達到顯著，顯示高中低組在整體教師教學效能上有顯著差異。

表 4-52 高中低群組校長課程領導在教師教學效能變異數分析（校長方面）

依變項\背景變項	SV	SS	df	MS	F 值
教學自我效能訓練	組間	103.24	2	51.62	4.64*
	組內	868.64	78	11.14	
	總和	971.88	80		
系統呈現教材內容	組間	186.49	2	93.09	12.49***
	組內	581.62	78	7.46	
	總和	767.80	80		
多元有效教學技術	組間	171.69	2	85.85	7.59**
	組內	881.87	78	11.31	
	總和	1053.56	80		
有效運用教學時間	組間	170.29	2	85.15	8.14**
	組內	815.51	78	10.46	
	總和	985.80	80		
建立和諧師生關係	組間	169.44	2	84.72	9.88***
	組內	669.07	78	8.58	
	總和	838.51	80		
營造良好班級氣氛	組間	202.31	2	101.15	11.71***
	組內	673.69	78	8.64	
	總和	876.00	80		
整體教師教學效能	組間	5847.03	2	2953.51	11.32***
	組內	20152.70	78	258.37	
	總和	2599.73	80		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

二、高中低群組在教師教學效能各層面之得分情形

由表 4-53 可得知，高中低群組校長課程領導在「教學自我效能訓練」層面

上 ($F=4.64, p<.05$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組。

在「系統呈現教材內容」層面上 ($F=12.49, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組。

在「多元有效教學技術」層面上 ($F=7.59, p<.05$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組。

在「有效運用教學時間」層面上 ($F=8.14, p<.05$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組。

在「建立和諧師生關係」層面上 ($F=9.88, p<.05$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組。

在「營造良好班級氣氛」層面上 ($F=11.71, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組；中分組大於低分組。

在「教師教學效能層面總量表」層面上 ($F=11.32, p<.05$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組。

表 4-53 高中低群組校長課程領導在教師教學效能之差異比較（校長方面）

依變項\背景變項	學校地區	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能訓練	(1) 高分組	10	31.00	3.09	4.64*	高>低 高>中
	(2) 中分組	67	28.2	3.37		
	(3) 低分組	4	25.50	3.42		
系統呈現教材內容	(1) 高分組	10	31.90	2.28	12.49***	高>低 高>中
	(2) 中分組	67	27.48	2.77		
	(3) 低分組	4	26.00	3.46		
多元有效教學技術	(1) 高分組	10	33.00	3.16	7.59*	高>低 高>中
	(2) 中分組	67	29.04	3.38		
	(3) 低分組	4	26.50	3.51		
有效運用教學時間	(1) 高分組	10	32.80	2.97	8.14*	高>低 高>中
	(2) 中分組	67	28.61	3.21		
	(3) 低分組	4	27.00	4.24		
建立和諧師生關係	(1) 高分組	10	33.40	3.20	9.88*	高>低 高>中
	(2) 中分組	67	29.19	2.87		
	(3) 低分組	4	27.75	3.30		

營造良好班級氣氛	(1) 高分組	10	33.10	3.45	11.71***	高>低
	(2) 中分組	67	29.13	2.92		高>中
	(3) 低分組	4	25.50	1.00		中>低
教師教學效能層面 總量表	(1) 高分組	10	195.20	16.89	11.32*	高>低
	(2) 中分組	67	171.68	16.08		高>中
	(3) 低分組	4	158.25	13.07		

*p<.05 ***p<.001

二、教師方面

(一) 高中低群組在整體教師教學效能之得分情形

由表 4-54 所示，高中低群組校長在教師教學效能各層面上 F 值均達到顯著，顯示在不同高中低組中，在教學效能各層面上，有達到顯著差異。

表 4-54 高中低群組校長課程領導在教師教學效能變異數分析（教師方面）

依變項\背景變項	SV	SS	df	MS	F 值
教學自我效能訓練	組間	697.01	2	348.50	24.66***
	組內	5837.13	413	14.13	
	總和	6534.13	415		
系統呈現教材內容	組間	1089.33	2	544.67	47.03***
	組內	4782.31	413	11.50	
	總和	5871.94	415		
多元有效教學技術	組間	757.69	2	378.85	17.05***
	組內	9179.29	413	22.23	
	總和	9936.99	415		
有效運用教學時間	組間	614.80	2	307.40	16.63***
	組內	7633.43	413	18.48	
	總和	8248.22	415		
建立和諧師生關係	組間	543.50	2	271.75	21.54***
	組內	5183.61	413	12.55	
	總和	5727.11	415		

營造良好班級氣氛	組間	470.99	2	235.50	16.40***
	組內	5929.39	413	14.36	
	總和	6400.39	415		
整體教師教學效能	組間	24445.83	2	12222.91	36.84***
	組內	137037.81	413	331.81	
	總和	161483.63	415		

***p<.001

(二) 高中低群組在教師教學效能各層面之得分情形

由表 4-55 可得知：

高中低群組校長課程領導在「教學自我效能訓練」層面上 ($F=24.61, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組；中分組大於低分組。

在「系統呈現教材內容」層面上 ($F=47.03, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組；中分組大於低分組。

在「多元有效教學技術」層面上 ($F=17.04, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組；中分組大於低分組。

在「有效運用教學時間」層面上 ($F=16.63, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組；中分組大於低分組。

在「建立和諧師生關係」層面上 ($F=21.65, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組；中分組大於低分組。

在「營造良好班級氣氛」層面上 ($F=16.40, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組；中分組大於低分組。

在「教師教學效能層面總量表」層面上 ($F=36.83, p<.001$)，經事後比較可得知高分組大於中、低分組；中分組大於低分組。

表 4-55 高中低群組校長課程領導在教師教學效能之差異比較（教師方面）

依變項\背景變項	學校地區	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學自我效能訓練	(1) 高分組	70	29.93	4.27	24.61***	高>低
	(2) 中分組	273	27.22	3.39		高>中
	(3) 低分組	73	24.59	4.50		中>低
系統呈現教材內容	(1) 高分組	70	31.31	3.56	47.03***	高>低

	(2) 中分組	273	28.89	2.96		高>中
	(3) 低分組	73	28.82	4.60		中>低
	(1) 高分組	70	31.56	2.94		高>低
多元有效教學技術	(2) 中分組	273	29.60	5.14	17.04***	高>中
	(3) 低分組	73	26.99	4.39		中>低
	(1) 高分組	70	30.84	3.61		高>低
有效運用教學時間	(2) 中分組	273	28.83	4.51	16.63***	高>中
	(3) 低分組	73	26.69	4.05		中>低
	(1) 高分組	70	31.39	3.59		高>低
建立和諧師生關係	(2) 中分組	273	29.36	3.26	21.65***	高>中
	(3) 低分組	73	27.49	4.40		中>低
	(1) 高分組	70	30.50	3.94		高>低
營造良好班級氣氛	(2) 中分組	273	28.367	3.45	16.40***	高>中
	(3) 低分組	73	26.88	4.75		中>低
	(1) 高分組	70	184.52	17.41		高>低
教師教學效能層面 總量表	(2) 中分組	273	172.58	16.46	36.83***	高>中
	(3) 低分組	73	158.46	24.26		中>低
	(1) 高分組	70	184.52	17.41		高>低

***p<.001

第五節 校長課程領導與教師教學效能之相

關分析

本節旨在藉由積差相關分析與典型相關分析，探討校長課程領導與教師教學效能二者間變項之關係。

一、校長課程領導與教師教學效能之積差相關分析

如表 4-56 所示，就整體而言，校長課程領導與教師教學效能之積差相關為.44，二者呈現中度正相關，亦即校長課程領導的得分愈高，則教師教學效能的得分也愈高。再進一步分析，校長課程領導的六個層面，與教師教學效能的六

個層面，兩兩之間均呈現中度正相關，這種結果與整體分析時相同。

表 4-56 校長課程領導與教師教學效能之積差相關分析表

校長課程領導 \ 教師教學效能	教學自我效能訓練	系統呈現教材內容	多元有效教學技術	有效運用教學師間	建立和諧師生關係	營造良好班級氣氛	整體教師教學效能
充實課程領導知能	.37***	.44***	.34***	.25***	.31***	.29***	.41***
發展課程目標計畫	.36***	.43***	.33***	.29***	.32***	.28***	.41***
建立溝通管道氣氛	.37***	.43***	.35***	.31***	.35***	.31***	.44***
進行課程評鑑視導	.33***	.41***	.27***	.26***	.26***	.21***	.36***
促進教師專業成長	.37***	.44***	.34***	.29***	.30***	.28***	.42***
善用尋求各種資源	.40***	.42***	.32***	.28***	.29***	.26***	.40***
整體校長課程領導	.40***	.46***	.35***	.30***	.33***	.29***	.44***

*** $p < .001$

二、校長課程領導與教師教學效能之典型相關分析

典型相關分析主要以校長課程領導變項（充實課程領導的知能、發展課程目標與計畫、建立溝通管道與氣氛、進行課程評鑑與視導、促進教師的專業成長、善用並尋求各種資源）為控制變項，另以教師教學效能（教學自我效能訓練、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、營造良好班級氣氛）為效標變項，求出二者變項間關係。

由表 4-57 得知，6 個典型因素中，前 5 項的典型相關係數大於.1，並且可解釋變異量大於 1%，但由於第 3、4、5 個典型因素之 F 值未達顯著，因此，以下討論主要聚焦在第 1、2 個典型因素。

表 4-57 典型因素顯著性考驗

典型因素	特徵值	可解釋變異量	累積變異量	相關係數	F 值
1	.334	78.592	78.592	.501	5.33***
2	.046	10.795	89.387	.210	1.767**
3	.022	5.058	94.445	.145	1.37
4	.013	3.008	97.453	.112	1.28

5	.011	2.468	99.921	.102	1.21
6	.000	.079	100.00	.018	0.17

p<.01 *p<.001

從下表 4-58 的典型相關分析摘要表來看，主要可歸納為以下六點說明：

(一) 二個典型因素均達顯著水準 ($\rho_1 = .50, p < .001$; $\rho_2 = .21, p < .001$)，二個控制變項 (X1、X2) 主要透過二個典型因素影響效標變項 (η_1 、 η_2)。

(二) 控制變項之第一個典型因素 (X1)，可以說明效標變項之第一個典型因素 (η_1) 總變異量的 25%，而效標變項之第一個典型因素 (η_1)，又可解釋效標變項總變異量的 54.156%，其中，控制變項與效標變項二者重疊部分為 13.572%，因此，控制變項透過第一個典型因素 (X1、 η_1)，可以解釋效標變項總變異量的 13.572%。控制變項之第二個典型因素 (X2)，可以說明效標變項之第二個典型因素 (η_2) 總變異量的 4.4%，而效標變項之第二個典型因素 (η_2)，又可解釋效標變項總變異量的 14.101%，其中，控制變項與效標變項二者重疊部分為 6.19%，因此，控制變項透過第二個典型因素 (X2、 η_2)，可解釋效標變項總變異量的 6.19%。

(三) 控制變項與效標變項在第一個及第二個典型因素之重疊部分，共計 19.76%，亦即校長課程領導之六個控制變項 (充實課程領導的知能、發展課程目標與計畫、建立溝通管道與氣氛、進行課程評鑑與視導、促進教師的專業成長、善用並尋求各種資源) 經由第一個及第二個典型因素可說明教師教學效能六個效標變項 (教學自我效能訓練、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、營造良好班級氣氛) 總變異量之 19.76%，而此二個典型因素可直接解釋教師教學效能總變異量之 29%。

(四) 二組典型相關及重疊量，第一組典型相關較第二組大，因此，六個控制變項主要藉由第一組典型相關影響六個效標變項。在第一個典型因素，校長課程領導之六個控制變項 (充實課程領導的知能、發展課程目標與計畫、建立溝通管道與氣氛、進行課程評鑑與視導、促進教師的專業成長、善用並尋求各種資源) 對於教師教學效能六個效標變項 (教學自我效能訓練、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、營造良好班級氣氛)均具有較大之影響性。二者結構係數均為正數，可見校長課程領導之六個控制變項愈高者，教師教學效能六個效標變項愈高。

(五) 六個控制變項與第一個典型因素(X1)相關最高者為促進教師的專業成長、善用並尋求各種資源，結構係數為.926。六個效標變項與第一個典型因素($\eta 1$)相關最高者為系統呈現教材內容，結構係數為.93。

(六) 如果以教師教學效能為控制變項，而校長課程領導為效標變項，則控制變項與效標變項在第一個及第二個典型因素之重疊部分，共計 85.74%。亦即教師教學效能六個控制變項經由第一個及第二個典型因素可說明校長課程領導之六個效標變項總變異量之 85.74%。

表 4-58 典型相關分析

控制變項 (X 變項)	典型相關		效標變項 (Y 變項)	典型相關	
	X1	X2		$\eta 1$	$\eta 2$
充實課程領導的知能	.928	.038	教學自我效能訓練	.822	-.063
發展課程目標與計畫	.898	-.014	系統呈現教材內容	.93	-.053
建立溝通管道與氣氛	.916	.192	多元有效教學技術	.730	.476
進行課程評鑑與視導	.835	-.369	有效運用教學時間	.596	.194
促進教師的專業成長	.926	-.031	建立和諧師生關係	.665	.440
善用並尋求各種資源	.926	-.219	營造良好班級氣氛	.610	.617
抽出變異量百分比	20.554%	0.163%	抽出變異量百分比	54.156%	14.101%
重疊量百分比	82.015%	3.721%	重疊量百分比	13.572%	6.19%
			$\rho 2$	.25	.04
			ρ	.50***	.21***

*** $p < .001$

如圖4-5-1所示，就典型結構而言，校長課程領導在第一組典型因素(X1)的五個觀察變項的典型負荷量均在.8以上，其中又以充實課程領導的知能的典型

負荷量最大；教學效能的第一組典型因素（ $\eta 1$ ）的六個觀察變項的典型負荷量均在.5以上，其中以系統呈現教材內容的典型負荷量最大。由此可知，校長課程領導與教師教學效能間具有顯著的正向典型相關，表示校長課程領導得分愈高，教師教學效能愈高。

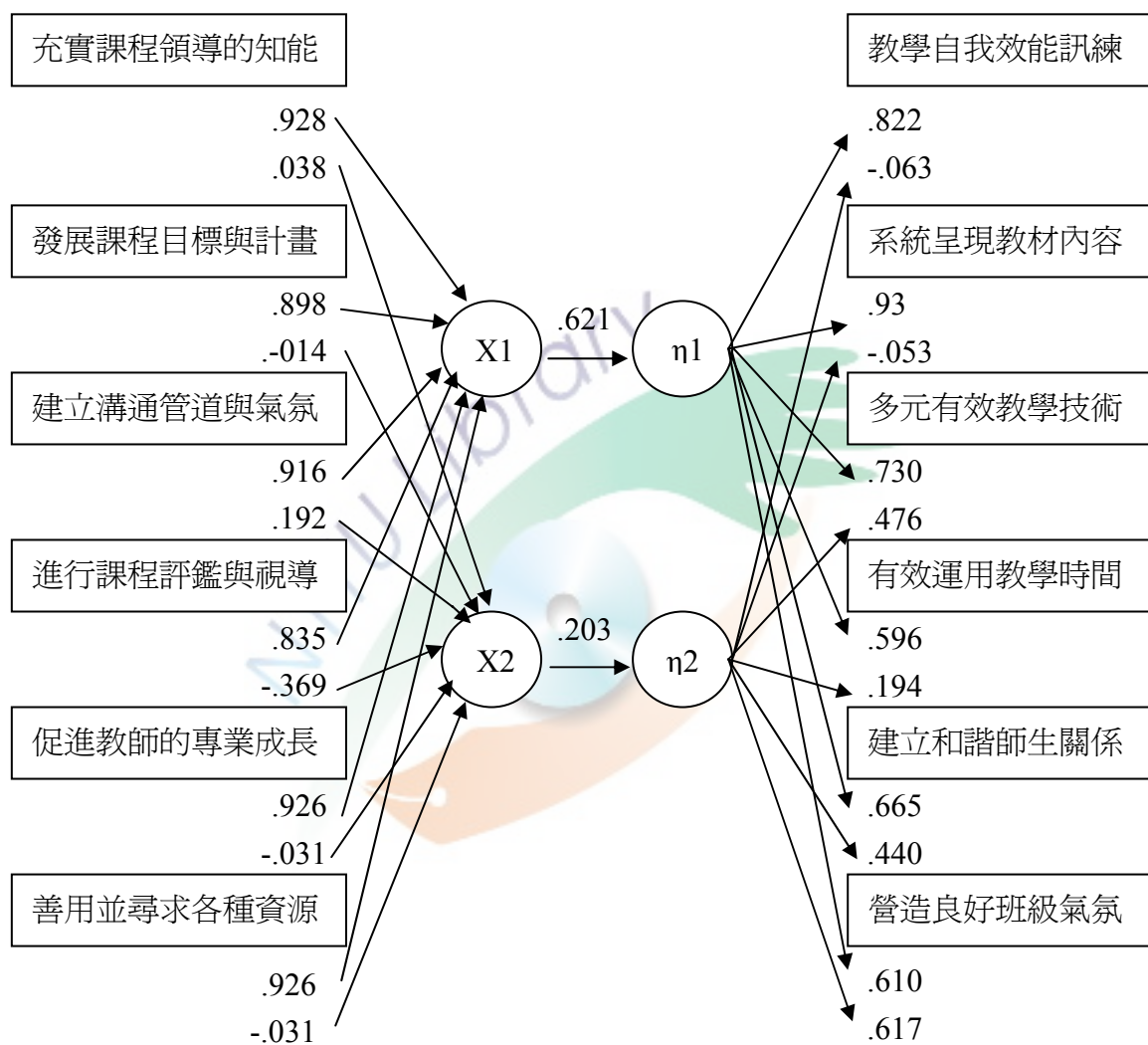


圖 4-5-1 典型相關分析圖

第六節 校長課程領導在教師教學效能之預測力分析

為探討校長課程領導對教師教學效能之預測力，乃分別以校長課程領導行為各層面為預測變項，以教師教學效能各層面為效標變項，進行多元逐步迴歸分析。

一、校長課程領導各層面預測「教師教學效能總量表」之多元逐步迴歸

表 4-59 是校長課程領導行為各層面對教師教學效能之「教師教學效能總量表」層面逐步多元迴歸分析之結果。

(一) 投入變項順序

由表 4-59 可知投入的預測變項達到顯著水準依序為建立溝通管道與氣氛、善用尋求各種資源兩項。

(二) β 係數

建立溝通管道與氣氛、善用尋求各種資源的 β 係數為正數，分別為.314、.152，可知其對於整體教師教學效能具有正向的影響作用。

(三) 預測力

達到顯著水準的兩個預測變項對「教師教學效能總量表」的整體預測力達 19.8%。在所有投入的預測變項中，以「建立溝通管道與氣氛」較具預測力，其解釋量為 19%。

表 4-59 校長課程領導各層面預測「教師教學效能總量表」之多元逐步迴歸分析

效標變項	投入順序	多元迴歸 係數 R	決定係 數 R ²	增加 解釋量	β 係數	F 值
教學效能 總表	1.建立溝通管道 與氣氛	.435	.19	.190	.314	115.836***
	2.善用並尋求各 種資源	.445	.198	.008	.152	60.955***

***p<.001

二、校長課程領導各層面預測「教學自我效能訓練」之多元逐步迴歸

表 4-60 是校長課程領導行為各層面對教師教學效能之「教學自我效能訓練」層面逐步多元迴歸分析之結果。

(一) 投入變項順序

由表 4-60 可知投入的預測變項達到顯著水準依序為善用並尋求各種資源、充實課程領導知能等二項。

(二) β 係數

善用並尋求各種資源、充實課程領導知能的 β 係數為正數，分別為.275、.163，可知其對於教學自我效能訓練具有正向的影響作用。

(三) 預測力

達到顯著水準的二個預測變項對「教學自我效能訓練」的整體預測力達 17.1%。在所有投入的預測變項中，以「善用並尋求各種資源」較具預測力，其解釋量為 15.9%。

表 4-60 校長課程領導各層面預測「教學自我效能訓練」之多元逐步迴歸分析

效標變項	投入順序	多元迴歸 係數 R	決定係 數 R ²	增加 解釋量	β 係數	F 值
教學效能 總表	1.善用並尋求各 種資源	.399	.159	.159	.275	93.84***
	2.充實課程領導 的知能	.413	.171	.011	.163	50.77***

***p<.001

三、校長課程領導各層面預測「系統呈現教材內容」之多元逐步迴歸

表 4-61 是校長課程領導行為各層面對教師教學效能之「系統呈現教材內容」

層面逐步多元迴歸分析之結果。

(一) 投入變項順序

由表 4-61 可知投入的預測變項達到顯著水準依序為促進教師專業成長、充實課程領導知能、善用尋求各種資源等三項。

(二) β 係數

促進教師專業成長、充實課程領導知能、善用尋求各種資源的 β 係數為正數，分別為.160、.199、.143，可知其對於系統呈現教材內容具有正向的影響作用。

(三) 預測力

達到顯著水準的三個預測變項對「系統呈現教材內容」的整體預測力達 21.9%。在所有投入的預測變項中，以「促進教師專業成長」較具預測力，其解釋量為 19.5%。

表 4-61 校長課程領導各層面預測「系統呈現教材內容」之多元逐步迴歸分析

效標變項	投入順序	多元回歸 係數 R	決定係 數 R ²	增加 解釋量	β 係數	F 值
教學效能 總表	1.促進教師的專 業成長	.442	.195	.195	.160	120.21***
	2.充實課程領導 的知能	.461	.213	.018	.199	66.70***
	3.善用並尋求各 種資源	.468	.219	.006	.143	46.12***

***p<.001

四、校長課程領導各層面預測「多元有效教學技術」之多元逐步迴歸

表 4-62 是校長課程領導行為各層面對教師教學效能之「多元有效教學技術」層面逐步多元迴歸分析之結果。

(一) 投入變項順序

由表 4-62 可知投入的預測變項達到顯著水準依序為建立溝通管道與氣氛、充實課程領導的知能等二項。

(二) β 係數

建立溝通管道與氣氛、充實課程領導的知能的 β 係數為正數，分別為.222、.153，可知其對於多元有效教學技術具有正向的影響作用。

(三) 預測力

達到顯著水準的二個預測變項對「多元有效教學技術」的整體預測力達 13%。在所有投入的預測變項中，以「建立溝通管道與氣氛」較具預測力，其解釋量為 12.3%。

表 4-62 校長課程領導各層面預測「多元有效教學技術」之多元逐步迴歸分析

效標變項	投入順序	多元回歸 係數 R	決定係 數 R ²	增加 解釋量	β 係數	F 值
教學效能 總表	1.建立溝通管道 與氣氛	.351	.123	.123	.222	69.72***
	2.充實課程領導 的知能	.361	.130	.007	.153	37.02***

***p<.001

五、校長課程領導各層面預測「有效運用教學時間」之多元逐步迴歸

表 4-63 是校長課程領導行為各層面對教師教學效能之「多元有效教學技術」層面逐步多元迴歸分析之結果。

(一) 投入變項順序

由表 4-63 可知投入的預測變項達到顯著水準為建立溝通管道與氣氛一項。

(二) β 係數

建立溝通管道與氣氛的 β 係數為正數，分別為.309，可知其對於多元有效教學技術具有正向的影響作用。

(三) 預測力

達到顯著水準的預測變項對「多元有效教學技術」的整體預測力達 9.6%。

表 4-63 校長課程領導各層面預測「有效運用教學時間」之多元逐步迴歸分析

效標變項	投入順序	多元回歸 係數 R	決定係 數 R ²	增 加 解釋量	β 係數	F 值
教學效能 總表	1. 建立溝通管道 與氣氛	.309	.096	.096	.309	52.35***

***p<.001

六、校長課程領導各層面預測「建立和諧師生關係」之多元逐步迴歸

表 4-64 是校長課程領導行為各層面對教師教學效能之「多元有效教學技術」層面逐步多元迴歸分析之結果。

(一) 投入變項順序

由表 4-64 可知投入的預測變項達到顯著水準為建立溝通管道與氣氛一項。

(二) β 係數

建立溝通管道與氣氛的 β 係數為正數，分別為.345，可知其對於多元有效教學技術具有正向的影響作用。

(三) 預測力

達到顯著水準的預測變項對「多元有效教學技術」的整體預測力達 11.9%。

表 4-64 校長課程領導各層面預測「建立和諧師生關係」之多元逐步迴歸分析

效標變項	投入順序	多元回歸 係數 R	決定係 數 R ²	增加 解釋量	β 係數	F 值
教學效能 總表	1. 建立溝通管道 與氣氛	.345	.119	.119	.345	67.03***

***p<.001

七、校長課程領導各變項預測「營造良好班級氣氛」之多元逐步迴歸

表 4-65 是校長課程領導行為各層面對教師教學效能之「多元有效教學技術」層面逐步多元迴歸分析之結果。

（一）投入變項順序

由表 4-65 可知投入的預測變項達到顯著水準為建立溝通管道與氣氛一項。

（二） β 係數

建立溝通管道與氣氛的 β 係數為正數，分別為.313，可知其對於多元有效教學技術具有正向的影響作用。

（三）預測力

達到顯著水準的預測變項對「多元有效教學技術」的整體預測力達 9.8%。

表 4-65 校長課程領導各層面預測「營造良好班級氣氛」之多元逐步迴歸分析

效標變項	投入順序	多元回歸 係數 R	決定係 數 R ²	增 加 解釋量	β 係數	F 值
教學效能 總表	1. 建立溝通管道 與氣氛	.313	.098	.098	.313	53.85***

*** $p < .001$

第五章 結論與建議

本研究以臺東縣為例探討國民小學校長課程領導與教師教學效能二者之關係。在透過文獻分析、問卷調查等方法進行研究之後，在本章將綜合研究結果提出結論與建議，藉供教育行政主管機關、校長、教師及有志於學校領導工作的教育同仁之參考。

第一節 結 論

茲歸納本研究之結論如下：

一、台東縣國民小學校長與教師均肯定校長課程領導

本研究發現校長與教師都肯定了校長在課程領導上的努力：校長在「課程領導」的整體表現上都給予自己相當高的評價，教師對於校長的課程領導雖不似校長自評的高滿意度，但也給予頗高的評價。在校長課程領導各層面中，校長最滿意的部分為「建立溝通管道與氣氛」；最不滿意的部分是「進行課程評鑑與視導」。教師最滿意的部分為「充實課程領導的知能」；最不滿意的部分是「進行課程評鑑與視導」。

二、國民小學校長與教師對教師教學效能整體來看均持肯定得看法

校長與教師都認為教師教學效能的表現良好。但兩者對於教師教學效能的表現有不同的評價：校長對教師最滿意的是「建立和諧師生關係」的表現，而教師對自己最滿意的是「多元有效教學技術」；此外，校長最不滿意教師的「系統呈現教材內容」，而教師對自己最不滿意的則為「教學自我效能訓練」。

三、不同背景變項的校長對於校長課程領導各層面的評價差異不大。其中有顯著差異的以不同學歷的校長之間在「充實課程領導的知能」、「發展課程目標與計畫」、「建立溝通管道與氣氛」、「促進教師專業成長」、「校長課程領導總量表」有顯著差異。研究所學歷的校長在這些方面上顯著的大於師大、師院學

歷之校長。

四、在教師的背景變項中，僅有不同地區的之教師在「校長領導層面」上有顯著差異。在「進行課程評鑑與視導」上，偏遠地區顯著大於一般地區，「促進教師的專業成長」上偏遠地區的顯著大於一般地區。

五、分析不同背景變項的校長在教師效能各個層面的評價，發現在「營造良好班級氣氛」方面達到顯著差異：男性校長比女性校長更認同教師的表現；在認同老師「教學自我效能訓練」的表現，26 年以上的顯著大於 16-25 年之校長；在「多元有效教學技術」方面達到顯著差異，學校規模在 13 班以上之校長對於老師在這方面的認同顯著大於 6 班以下者；在「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「總量表」上，有顯著差異，規模在 13-24 班的校長，對老師的認同大於 6 班以下者；不同地區之校長在「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「總量表」上有顯著差異，均以一般地區之校長大於偏遠地區者。

六、在教師的背景變項之中，不同年齡在「教學自我效能訓練」上有顯著差異，41 歲以上者大於 30 歲以下；在「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「營造良好班級氣氛」、「總量表」上有顯著差異，均以 31-50 兩群體大於 30 歲以下者。同年資在「教學自我效能訓練」、「系統呈現教材內容」均以 16 年以上兩群體顯著大於 15 年以下者。在「建立和諧師生關係」以 16-25 年者顯著大於 5 年以下者。在「營造良好班級氣氛」以 6-25 年兩群體顯著大於 5 年以下者。不同地區在「系統呈現教材內容」、「多元有效教學技術」上均以一般地區大於偏遠地區。

七、校長實施課程領導確實有助於提升教師教學效能。本研究以 ANOVA 及事後比較分析發現，校長及教師對於校長課程領導與教師教學效能之間的評價具有一致性：給予校長課程領導評價較高者，對於教師教學效能的評價也較高；給予校長課程領導評價較低者，對於教師教學效能的評價也較低。再進一步透過積差相關分析結果顯示：校長課程領導與教師教學效能二者呈現中度正相關，顯示校長實施課程領導對於提升教師的教學效能有一定的幫助。再從典型相關分析結果來看，校長課程領導之六個控制變項主要經由第一個

及第二個典型因素來說明教師教學效能六個效標變項的總變異量達 19.76%，亦即此二個典型因素可解釋教師教學效能總變異量 29%。結果發現：校長課程領導與教師教學效能二者之間有相當程度的關聯性存在，校長實施課程領導確實有助於提升教師教學效能，而且校長課程領導實施愈徹底，愈有助於教師教學效能的提升。

八、以校長課程領導預測整體教師教學效能的情形而言，以「建立溝通管道與氣氛」的預測力最高，其解釋量達 19%。以校長課程領導預測教師教學效能各層面來看，以「促進教師專業成長」的預測力最高，其解釋量為 19.5%，對於提升教師教學效能最有幫助。本研究結果與楊文慶（2002）、陳慕賢（2003）的研究結果相同。

第二節 建議

本研究依據結論，於教育行政機關、校長、教師以及未來研究，提出具體建議，茲分別說明如下：

一、對教育行政機關的建議

（一）加強校長的培育與專業發展，以提升校長進行課程領導的知能。

在校長課程領導各層面中，最不滿意的部分是「進行課程評鑑與視導」，顯示校長在課程督導上面仍嫌不足，因而教育行政機關在培育校長及規劃校長的專業發展應加強這方面的知能。

（二）依據地方差異，給予課程領導行政支援

在「進行課程評鑑與視導」、「促進教師的專業成長」上偏遠地區的顯著大於一般地區。偏遠地區學校的資源雖不多，教師卻比一般地區更滿意，不同地區之校長在「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「總量表」上有顯著差異，均以一般地區之校長大於偏遠地區者。因而行政機關在作決策時應顧及此重差異。

二、對於校長的建議

（一）校長應自我成長，充實課程領導知能

在「充實課程領導的知能」、「發展課程目標與計畫」、「建立溝通管道與氣氛」、「促進教師專業成長」、「校長課程領導總量表」有顯著差異。研究所學歷的校長在這些方面上顯著的大於師大、師院學歷之校長。因此校長更應不斷提昇課程領導的專業能力，清楚課程發展的方向，提昇教師教學效能。

（二）扮演與教師課程發展之溝通角色

從本研究結果中可發現，校長與一般教師課程領導及教師教學效能的知覺有顯著差異存在，可見校長與一般教師因職務的不同而有看法上的差異存在。且以校長課程領導預測整體教師教學效能的情形而言，以「建立溝通管道與氣氛」的預測力最高，因此校長應扮演溝通的角色，以拉近校長與一般教師看法上的差異。

（三）促進教師專業成長，提升教師教學效能

由本研究多元逐步迴歸分析結果也顯示：促進教師專業成長對於教師教學效能的解釋量為19.5%，是所有層面最高。因此可見校長如要提升教師的教學效能，可從鼓勵教師專業成長著手。

三、對於教師的建議

（一）參加有效教學設計與實施的研習會

由結果可以得知校長最不滿意教師的「系統呈現教材內容」，因此鼓勵教師研習會，以進一步理解如何系統呈現教材的方法，並運用於班級多科教學中的課程呈現。

（二）教師應發展「合作的學習團隊」，以增進集體教學效能

本研究的結果顯示，在教學自我效能上，年紀以及年資較大者，會顯著的大於較資淺者。尤其以工作五年以下者在「建立和諧師生關係」「營造班級良好氣氛」上，教師應發展合作的團隊，由較資深的老師來協助資淺者能善用班級經營的方法、技巧；溝通輔導能力、來瞭解學生、協助學生，建立雙向溝通管道減少師生對立。

四、對未來研究的建議

（一）在研究範圍方面

本研究以台東縣公私立國民小學為研究範圍，進行問卷調查，研究結果無法推論到台東縣國民小學以外的各級公私立教育機構，亦無法推論到臺灣其他縣市的國民小學，因此建議未來研究可擴大研究的地域，以全臺灣地區為研究範圍，以擴大研究的廣度。

在測量對象方面，除了對校長與教師的測量外，也可以透過主管機關、學生及家長的測量，以獲得更完整的資訊。

（二）在研究方法上

本研究係以問卷調查為主，輔之以文獻分析，但問卷調查法有其主觀上的缺失，因其易受填答者之背景因素、填答意願、心態及對研究主題的好惡、瞭解與否等因素影響其填答結果，因此未來研究可深度探究校長課程領導行為，如能再以個案研究法、質性研究法來深入剖析研究問題，並能更深入瞭解教育現象，以擴大研究的深度。

（三）在研究工具方面

本研究所使用之工具為「國民小學校長課程領導量表」及「國民小學教師教學效能量表」，前者分為五個層面，後者分為六個層面，雖然可包含課程領導與教師教學效能之內涵，但若進一步深入研究，應可再依實際需要增減量表內容，以期更為周延，未來因應教育政策改革的需要，課程領導益顯重要，尤其是校長課程領導方面，國內研究量表甚為少見，因此研究主題亦可朝向建構校長課程領導行為的具體指標進行，以提供更明確之校長課程領導指標，作為未來研究參考依據之方向。

（四）在研究變相方面

本研究主要探討「校長課程領導」與「教師教學效能」之間的關係，然而影響教師教學效能因素尚有很多，舉凡城鄉差距、外籍新娘子女就讀比率、學校環境、社區資源、校長與教師人格特質、學校組織特性、社會脈動、上級機關的要求等均可能影響校長課程領導及教師的教學效能，未來若能納入更多的變相，將可得到更深入的結果。

參考書目

一、中文部份

- 王月美 (2001)。國小校長課程領導之個案研究—九年一貫課程試辦國小為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王宵燕 (2001)。國小校長課程領導實際之研究—以一位九年一貫課程試辦學校校長為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 王淑怡 (2002)。國民小學教師教學效能指標之建構。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 何泰昇 (2003)。校長課程領導之個案研究—以桃園縣一所國中為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳秋燕 (1997)。校長領導與學校文化關係之探討。教育資料文摘，39(4)，134-144。
- 吳清山 (1998)。學校效能研究。台北市：五南出版社。
- 吳清山 (2000)。教育革新研究。台北市：師大書苑。
- 吳清山、林天佑 (2001)。教育名詞—課程領導。教育資料與研究，38-47。
- 呂木琳 (1998)。教學視導—理論與實務。台北：五南出版社。
- 李錫津 (2002)。校長的課程領導。課程與教學通訊，4，1-2。
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。台北：高等教育。
- 林文展 (2003)。國民中學校長課程領導行為之調查研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 林明地 (2000)。校長課程領導與學校本位課程發展。載於台南師院主編，九年一貫課程從理論政策到執行，頁 155—175。高雄：復文。
- 林進材 (1997)。教師教學思考—理論、研究與應用。高雄市：復文。
- 邱柏翔 (2001)。國民小學教師效能之研究—以桃園縣為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱惜玄 (2001) 校長課程領導之實踐歷程—以東山國小為例。論文發表於台北市立師範學院「課程領導理論與實務國際學術研討會」，台北：台北市立師範學院課程與教學研究所。
- 徐超聖 (1999)。發揮校長課程領導落實九年一貫課程的實施。載於台北師範學院主編：自主與超越：九年一貫課程的變革與展望，27-55。台北：編者。
- 高強華 (2000)。學校重建與學校革新。臺北：國立台灣師範大學
- 高博銓 (2001)。課程領導的理念與策略。教育研究月刊，89，59-64。
- 高新建 (2001)。校長的課程領導。課程與教學通訊，6，20-21。
- 高新建 (2002)。學校課程領導者的任務與角色分析。台北市立師範學院學報，33，113-128。
- 張俊紳 (1997)。國民小學教師教學效能之研究—不同教學效能信念類型教師的教學表現及其教學生產力。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出

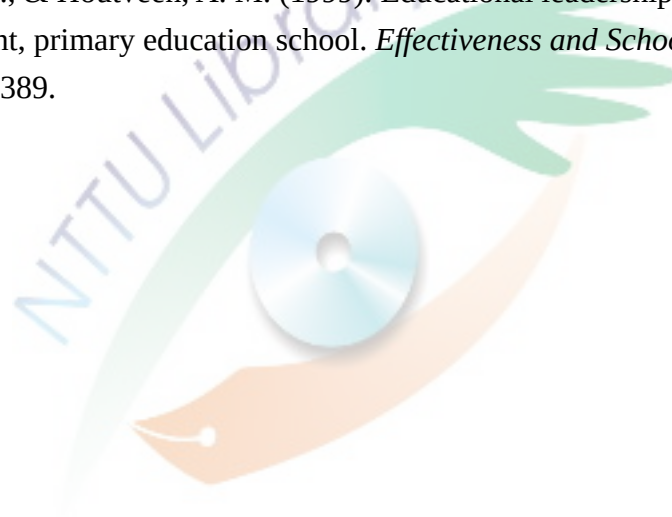
- 版，高雄。
- 張瑞財（2003）。台南縣國民小學校長課程領導之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 張嘉育（1999）。國民小學學校本位課程發展之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 張嘉育（2001）。課程領導概念內涵分析。論文發表於「課程領導理論與實務國際學術研討會」，台北市立師範學院課程與教學研究所主辦。
- 張碧娟（1999）。國民中學校長領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張慶勳（1997）。學校組織轉化領導研究。高雄：復文圖書出版社。
- 郭明堂（1995）。國小教師任教專長、教學經驗、養成型態與其教學效能之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 郭淑珍（2002）。國民小學教師專業自主與教師效能之相關研究—桃竹苗地區為例。國立新竹師範學院學校行政碩士班論文，未出版，新竹市。
- 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。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳正達（2005）。澎湖縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 陳慕賢（2003）。國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究—以台北縣為例。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 陳樹叢（2003）。校長課程領導之行動研究—以雲林縣二崙國中推動九年一貫課程為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 單文經、高新建、游家政、蔡清田、王麗雲、張明輝譯（J. Henderson 與 R. Hawthorne 原著）（2000），革新的課程領導。台北：學富文化有限公司。
- 單文經、高新建、蔡清田、周博銓譯（A. Glatthorn 原著）（2001），校長的課程領導。台北：學富文化有限公司。
- 彭富源（2003）。國內課程領導學位論文之分析。教育研究月刊，113，45-58。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計—理論與實際。台北：五南。
- 黃旭鈞（2001）。中小學校長實施課程領導的重要課題與策略。初等教育學刊，10，107-128。
- 黃旭鈞（2002）。國小校長課程領導的趨勢與展望。教育研究月刊，104，127-130。
- 黃旭鈞（2002）。國民小學校長課程領導模式建構之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 黃政傑（1999）。課程改革。台北：漢文（三版）。
- 黃超陽（2003）。國小校長課程領導行為之研究—以花蓮縣實施九年一貫課程為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 楊文慶（2002）。一所國中校長課程領導之行動研究。國立中正大學教育研究所

- 碩士論文，未出版，嘉義。
- 葉興華（2001）。從課程領導的角色期望—談我國國小校長課程領導之困境與展望。載於課程領導理論與實務國際學術研討會手冊資料，台北：台北市立師範學院課程與教學研究所。
- 歐用生（1996）。教師的專業成長。台北市：師大書苑。
- 歐用生（2000a）。轉型的課程領導及其啟示。國民教育，41(1)，2-8。
- 歐用生（2000b）。課程改革。台北市：師大書苑。
- 歐用生（2003）。課程典範再建構。高雄：麗文。
- 潘慧貞（2001）。國民小學校長課程領導角色與任務之研究—以盛世國小為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蔡因吉（2002）。一所國民小學校長的課程領導行動研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 蔡政明（2003）。國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 蔡菁芝（2002）。全球化觀點下的數位差距與數位機會。載於教育論壇（七）。台北：國立教育資料館。
- 鄭宏財（1998）。國民小學教師全面品質管理信念與教師效能關係之研究。未出版之碩士論文，國立台南師範學院，台南。
- 鄭彩鳳（1900）。高級中等學校校長領導行為取向、教師角色衝突與學校組織氣氛關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所未出版碩士論文。
- 鄭耀男（2002）。國中小教師的組織公民行為及其影響因素之研究-學校組織公民行為模型初構。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 薛東阜（2004）。國中校長課程領導與學校效能相關研究—以九年一貫課程發展為例。國立高雄師大教育系碩士論文，未出版，高雄。
- 謝元（2002）。國小校長提升教學效能的教學領導研究—以實施九年一貫課程的台南市國小為例。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 謝文全（2004）。教育行政學。台北市：高等教育文化事業有限公司。
- 謝全文（1995）。比較教育行政。台北市：五南。
- 簡玉琴（2002）。桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 簡紅珠（1992）。較學研究的主要派典及其啟示之探析。高雄：復文出版社。
- 簡毓玲（2000）。國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究。國立台北師範學院國民教育研究所未出版碩士論文。
- 羅虞村（1999）。領導理論研究。台北：文景。
- 龔素丹（2002）。臺北縣國民小學校長課程領導行為及困難之調查研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

二、英文部份

- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. Wunan Publish Co..
- Dimmock, C. K. Lee, & Clive, D. (1999). Curriculum leadership and management in schools: A Hong Kong case study. *School Leadership and Management*, 19(4), 455-481.
- Gary, M. C., Matthews, L. J., & McCleary, L. E. (1996). *Leadership: A relevant and realistic role for principal*. New York: Eye on education.
- Glatthorn, A. A. (1994). *Developing a quality curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gross, S. J. (1998). *Staying Centered: Curriculum leadership in a Turulent Era*. Washington, D. C.: ASCD.
- Hall, J. M. (1996). *Curriculum leadership as perceived by North Dakota elementary principals and teachers*. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Dakota.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative Curriculum Leadership*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc..
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1972). *Management and organizational behavior*, 2nd . Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc..
- Hord, S. M., & Hall, G. E. (1987). Three Images: What Principals Do in Curriculum Implementation. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 55-89.
- Horenstein, L.S., Orstein, A. C. (1999). *Curriculum, instructional, and supervision: Leadership roles for principals*. Boston: Allyn & Bacon.
- John, C.K. Lee, & Clive, D. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership and Management*, 19(4), 455-481.
- Johnson, B. S. (1991). *Self-portrait of a high school assistant principal as a curriculum leader*. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Carolina at Greensboro.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Education Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Lynne, M. H., & Wayne, S. (1991). The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(4), 340-357.
- Morrison, K. (1995). The deputy headteacher as the leader of the curriculum in primary schools. *School Organization*, 15(1), 65-77.
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. New York: Routledge Falmer.

- Noronha, X. A. (1985). *The elementary school principalship in Ontario: A study of the curricular and managerial roles*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Buffalo.
- Pick, K. (1980). *Curriculum implementation and the role of the principal: A study of the elementary schools in one district of Boston*. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts.
- Romberger, J. E. (1988). *Curriculum development leadership for elementary principals*. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts.
- Skilbeck, M.(1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Solow, S. S. (1995). *The Nature and Scope of Curricular Roles and responsibilities of elementary principals: A case study of principals with district – wide curriculum leadership functions*. Unpublished ED. D. Dissertation. University of Lehigh.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Van De Grift, W., & Houtveen, A. M. (1999). Educational leadership and pupil achievement, primary education school. *Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 373-389.



編號：()

「國民小學校長課程領導與教師教學效能關係」調查問卷

(正式問卷，校長適用)

敬愛的校長先進您好：

感謝您撥冗協助填答這份問卷。

本問卷主要目的旨在了解九年一貫課程實施後國民小學校長實施課程領導與教師教學效能之關係。藉由問卷了解校長如何在課程發展過程中，以有效能的領導行為增進教師專業成長，協助教師改進課程與教學品質及提昇學生學習表現。

素仰 先進對教育的關注與投入，尤其對於領導理論與實務都具有相當深入的看法，盼能借重您的專長，使本研究能更有效度。您的意見彌足珍貴，本人將信守研究倫理，絕不會外洩您的個人資料，懇請安心填寫您的寶貴意見。由衷感謝您的鼎力支持。敬祝

教安

國立台東大學教育研究所

指導教授：王明泉博士 程鈺雄博士

研究生：王英州 敬上

中華民國九十六年六月

第一部份：基本資料

(請在適當方格內打v)

- 1、性別：☐ (1)男 ☐ (2)女
- 2、年齡：☐ (1)30歲以下 ☐ (2)31-40歲 ☐ (3)41-50歲 ☐ (4)51歲以上
- 3、最高學歷：☐ (1)師專或師範 ☐ (2)師大、師院 ☐ (3)一般大學教育系
☐ (4)研究所以上(含四十學分班) ☐ (5)其他_____
- 4、服務年資：(計至96年7月底止，超過六個月以一年計)
☐ (1)5年以下 ☐ (2)6-15年 ☐ (3)16-25年 ☐ (4)26年以上
- 5、學校規模：(含資優、資源等特殊班)：
☐ (1)6班以下 ☐ (2)7-12班 ☐ (3)13-24班 ☐ (4)25班以上
- 6、擔任職務：☐ (1)校長 ☐ (2)主任 ☐ (3)組長
☐ (4)級任教師 ☐ (5)科任教師
- 7、學校地區：☐ (1)一般地區 ☐ (2)偏遠地區 ☐ (3)離島地區 ☐ (4)原住民學校

第二部份：國民小學校長課程領導實施之現況

【填答說明】

請仔細閱讀下列敘述句後，依照您的實際經驗與敘述句的符合程度，於每一題右側 1-2-3-4-5-6 中適當數字上打"○"，分數愈高代表愈同意。

	非 常 不 同 意	相 當 不 同 意	部 分 不 同 意	部 分 同 意	相 當 同 意	非 常 同 意
1、我會具備課程與教學的知能。	1	2	3	4	5	6
2、我會不斷自我增進課程與教學的知能。	1	2	3	4	5	6
3、我會解決教師的課程問題並提供相關經驗。	1	2	3	4	5	6
4、我會提供教師課程方面的知識與訊息。	1	2	3	4	5	6
5、我會協助教師改善教學活動。	1	2	3	4	5	6
6、我會凝聚全員共識，共同合作塑造學校課程願景。	1	2	3	4	5	6
7、我會提供教師發展課程彈性的空間，增加教師課程自主權。	1	2	3	4	5	6
8、我會帶領教師發展課程的目標與計畫。	1	2	3	4	5	6
9、我會以身作則投入課程發展活動。	1	2	3	4	5	6
10、我會積極引導教師在課程理念及實施上彼此合作。	1	2	3	4	5	6
11、我會塑造積極而開放的學校氣氛。	1	2	3	4	5	6
12、我會鼓勵並促進成員之間的溝通。	1	2	3	4	5	6
13、我會經常與學校教師會談，營造支持的氣氛。	1	2	3	4	5	6
14、我會主動了解教師對於課程的意見。	1	2	3	4	5	6
15、我會激勵教師教學與學生學習的精神，提昇教學氣氛。	1	2	3	4	5	6
16、我會進行課程評鑑。	1	2	3	4	5	6
17、我會視察與輔導教師教學活動。	1	2	3	4	5	6
18、我會檢視課程發展落實到教學活動的一致性。	1	2	3	4	5	6
19、我會帶領教師持續進行課程與教學之回饋與校正。	1	2	3	4	5	6
20、我會鼓勵教師檢視自己的教學與行動間之一致性。	1	2	3	4	5	6
21、我會主動規畫課程發展的宣導與研習。	1	2	3	4	5	6
22、我會積極提供教師專業發展的機會，協助教師成長。	1	2	3	4	5	6
23、我會舉辦工作坊或講習會，以增強教師發展課程的能力。	1	2	3	4	5	6
24、我會鼓勵教師分享課程與教學的心得。	1	2	3	4	5	6
25、我會鼓勵教師進修並協助教師成長轉型。	1	2	3	4	5	6
(請翻下頁繼續填答，謝謝)						

	非常不同意	相當不同意	部分不同意	部分同意	相當同意	非常同意
26、我會主動深入瞭解課程發展與教學所需資源。	1	2	3	4	5	6
27、我會善用現有學校資源，妥善分配支援課程活動。	1	2	3	4	5	6
28、我會充實學校現有設備，以利於課程發展與教學。	1	2	3	4	5	6
29、我會整合學校內外人力資源，以進行學校課程發展。	1	2	3	4	5	6
30、我會衡量各項需求的迫切性，排定資源分配的優先順序。	1	2	3	4	5	6

第三部份：國民小學教師教學效能檢核表

【填答說明】

下列敘述是為了瞭解您在班級教學的狀況，請根據您在教室的實際狀況的符合程度，於每一題右側 1-2-3-4-5-6 中適當數字上打"○"，分數愈高代表愈同意。

	非常不同意	相當不同意	部分不同意	部分同意	相當同意	非常同意
1、我覺得本校教師有足夠的學識和經驗可以處理學生學習的問題。	1	2	3	4	5	6
2、只要本校教師盡力，即使學生的學習動機不強，也能把他們教好。	1	2	3	4	5	6
3、本校教師對學生期望高而學生也朝向教師的期望去努力。	1	2	3	4	5	6
4、雖然學校環境設備不佳，但本校教師也能發揮教學的成效。	1	2	3	4	5	6
5、我相信經由本校教師的教學，可以改變家庭經驗對學生的影響。	1	2	3	4	5	6
6、對不守紀律的學生，本校教師有辦法讓他們接受紀律的要求。	1	2	3	4	5	6
7、在進行教學前，本校教師會事先做好教學計畫。	1	2	3	4	5	6
8、在進行教學前，本校教師會充分精熟授課單元的內容。	1	2	3	4	5	6
9、在進行教學前，本校教師會安排預習活動並要求學生確實做到。	1	2	3	4	5	6
10、在教學過程中，本校教師會總結學生發表的意見並加以指導。	1	2	3	4	5	6
11、在每節結束前，本校教師會總結教材內容並摘要學習要點。	1	2	3	4	5	6
12、在每節結束前，本校教師會示範並指導學生如何整理學習要點。	1	2	3	4	5	6
13、在教學過程中，本校教師會變化教學活動維持學生的注意力。	1	2	3	4	5	6
14、本校教師會配合教學需要，進行實驗、分組活動等方式教學。	1	2	3	4	5	6
15、本校教師能依教學科目教材內容選用適當的教學媒體。	1	2	3	4	5	6

(請翻下頁繼續填答，謝謝)	
	非常不同意 相當不同意 部分不同意 部分同意 相當同意 非常同意
16、本校教師會應用不同的教學方法，如講述法、討論法、問答法。	1 2 3 4 5 6
17、本校教師會以開放式問題，促進學生進一步思考。	1 2 3 4 5 6
18、本校教師會以問題形式，由淺而深探詢學生是否真正瞭解。	1 2 3 4 5 6
19、本校教師會合理分配起承轉合每一個教學活動時間。	1 2 3 4 5 6
20、本校教師會維持緊湊流暢的教學步調。	1 2 3 4 5 6
21、本校教師會在轉換教學活動時，對學生作清楚明確的指示。	1 2 3 4 5 6
22、本校教師會以簡短的時間處理課堂上突發的問題，並迅速排除。	1 2 3 4 5 6
23、本校教師會在作教學準備時先作好上課時間的安排。	1 2 3 4 5 6
24、本校教師會給予學生足夠發問、討論的時間。	1 2 3 4 5 6
25、本校教師會與學生共同檢討學習成果，指導其努力的方向。	1 2 3 4 5 6
26、本校教師會與學生分享彼此的經驗，促進師生感情交流。	1 2 3 4 5 6
27、本校教師會設計合作式教學活動，促進師生互動與學生互動。	1 2 3 4 5 6
28、本校教師會對有特殊困難的學生，表達善意與幫助。	1 2 3 4 5 6
29、本校教師會以民主的方式，給予學生自我表達與作決定的機會。	1 2 3 4 5 6
30、本校教師會以幽默的氣氛帶動教室裡輕鬆愉快的學習氣氛。	1 2 3 4 5 6
31、在本校教師的教室裡，能保持良好的師生溝通。	1 2 3 4 5 6
32、在本校教師的教室裡，能創造融洽的學習氣氛。	1 2 3 4 5 6
33、在本校教師的教室裡，學生們聽課的態度良好。	1 2 3 4 5 6
34、在本校教師的教室裡，有很強的團隊凝聚力。	1 2 3 4 5 6
35、在本校教師的教室裡，學生們都能遵守班級規定或公約。	1 2 3 4 5 6
36、在本校教師的教室裡，學生們的學生需求都能得到滿足。	1 2 3 4 5 6

(本問卷到此結束，十分感謝您的協助)

編號：()

「國民小學校長課程領導與教師教學效能關係」調查問卷

(正式問卷，主任、組長、教師適用)

敬愛的教育先進您好：

感謝您撥冗協助填答這份問卷。

本問卷主要目的旨在了解九年一貫課程實施後國民小學校長實施課程領導與教師教學效能之關係。藉由問卷了解校長如何在課程發展過程中，以有效能的領導行為增進教師專業成長，協助教師改進課程與教學品質及提昇學生學習表現。

素仰 先進對教育的關注與投入，尤其對於領導理論與實務都具有相當深入的看法，盼能借重您的專長，使本研究能更具有效度。您的意見彌足珍貴，本人將信守研究倫理，絕不會外洩您的個人資料，懇請安心填寫您的寶貴意見。由衷感謝您的鼎力支持。敬祝

教安

國立台東大學教育研究所

指導教授：王明泉博士 程鈺雄博士

研 究 生：王英州 敬上

中華民國九十六年六月

第一部份：基本資料

(請在適當方格內打v)

- 1、性 別：☐ (1)男 ☐ (2)女
- 2、年 齡：☐ (1)30 歲以下 ☐ (2)31-40 歲 ☐ (3)41-50 歲 ☐ (4)51 歲以上
- 3、最高學歷：☐ (1)師專或師範 ☐ (2)師大、師院 ☐ (3)一般大學教育系
☐ (4)研究所以上(含四十學分班) ☐ (5)其他_____
- 4、服務年資：(計至 96 年 7 月底止，超過六個月以一年計)
☐ (1)5 年以下 ☐ (2)6-15 年 ☐ (3)16-25 年 ☐ (4)26 年以上
- 5、學校規模：(含資優、資源等特殊班)：
☐ (1)6 班以下 ☐ (2)7-12 班 ☐ (3)13-24 班
☐ (4)25 班以上
- 6、擔任職務：☐ (1)校長 ☐ (2)主任 ☐ (3)組長
☐ (4)級任教師 ☐ (5)科任教師
- 7、學校地區：☐ (1)一般地區 ☐ (2)偏遠地區 ☐ (3)離島地區 ☐ (4)原住民學校

第二部份：國民小學校長課程領導實施之現況

【填答說明】

請仔細閱讀下列敘述句後，依照您的實際經驗與敘述句的符合程度，於每一題右側 1-2-3-4-5-6 中適當數字上打"○"，分數愈高代表愈同意。

	非 常 不 同 意	相 當 不 同 意	部 分 不 同 意	部 分 同 意	相 當 同 意	非 常 同 意
1、本校校長能具備課程與教學的知能。	1	2	3	4	5	6
2、本校校長會不斷自我增進課程與教學的知能。	1	2	3	4	5	6
3、本校校長會解決教師的課程問題並提供相關經驗。	1	2	3	4	5	6
4、本校校長會提供教師課程方面的知識與訊息。	1	2	3	4	5	6
5、本校校長會協助教師改善教學活動。	1	2	3	4	5	6
6、本校校長會凝聚全員共識，共同合作塑造學校課程願景。	1	2	3	4	5	6
7、本校校長會提供教師發展課程彈性的空間，增加教師課程自主權。	1	2	3	4	5	6
8、本校校長會帶領教師發展課程的目標與計畫。	1	2	3	4	5	6
9、本校校長能以身作則投入課程發展活動。	1	2	3	4	5	6
10、本校校長會積極引導教師在課程理念及實施上彼此合作。	1	2	3	4	5	6
11、本校校長會塑造積極而開放的學校氣氛。	1	2	3	4	5	6
12、本校校長會鼓勵並促進成員之間的溝通。	1	2	3	4	5	6
13、本校校長會常與學校教師會談，營造支持的氣氛。	1	2	3	4	5	6
14、本校校長會主動了解教師對於課程的意見。	1	2	3	4	5	6
15、本校校長會激勵教師教學與學生學習的精神，提昇教學氣氛。	1	2	3	4	5	6
16、本校校長會進行課程評鑑。	1	2	3	4	5	6
17、本校校長會視察與輔導教師教學活動。	1	2	3	4	5	6
18、本校校長會檢視課程發展落實到教學活動的一致性。	1	2	3	4	5	6
19、本校校長會帶領教師持續進行課程與教學之回饋與校正。	1	2	3	4	5	6
20、本校校長會鼓勵教師檢視自己的教學與行為間之一致性。	1	2	3	4	5	6
21、本校校長會主動規畫課程發展的宣導與研習。	1	2	3	4	5	6
22、本校校長會積極提供教師專業發展的機會，協助教師成長。	1	2	3	4	5	6
23、本校校長能舉辦工作坊或講習會，以增強教師發展課程的能力。	1	2	3	4	5	6
24、本校校長會鼓勵教師分享課程與教學的心得。	1	2	3	4	5	6
25、本校校長會鼓勵教師進修並協助教師成長轉型。						
(請翻下頁繼續填答，謝謝)						

	非常不同意	相當不同意	部分不同意	部分同意	相當同意	非常同意
26、本校校長會主動深入瞭解課程發展與教學所需資源。	1	2	3	4	5	6
27、本校校長會善用現有學校資源，妥善分配支援課程活動。	1	2	3	4	5	6
28、本校校長會充實學校現有設備，以利於課程發展與教學。	1	2	3	4	5	6
29、本校校長會整合學校內外人力資源，以進行學校課程發展。	1	2	3	4	5	6
30、本校校長會衡量各項需求的迫切性，排定資源分配的優先順序。	1	2	3	4	5	6

第三部份：國民小學教師教學效能檢核表

【填答說明】

下列敘述是為了瞭解您在班級教學的狀況，請根據您在教室的實際狀況的符合程度，於每一題右側 1-2-3-4-5-6 中適當數字上打"○"，分數愈高代表愈同意。

	非常不同意	相當不同意	部分不同意	部分同意	相當同意	非常同意
1、我覺得我有足夠的學識和經驗可以處理學生學習的問題。	1	2	3	4	5	6
2、只要我盡力，即使學生的學習動機不強，我也能把他們教好。	1	2	3	4	5	6
3、我對學生期望高而學生也朝向我的期望去努力。	1	2	3	4	5	6
4、雖然學校環境設備不佳，但我也能發揮教學的成效。	1	2	3	4	5	6
5、我相信經由我的教學，可以改變家庭經驗對學生的影響。	1	2	3	4	5	6
6、對不守紀律的學生，我有辦法讓他們接受紀律的要求。	1	2	3	4	5	6
7、在進行教學前，我會事先做好教學計畫。	1	2	3	4	5	6
8、在進行教學前，我會充分精熟授課單元的內容。	1	2	3	4	5	6
9、在進行教學前，我會安排預習活動並要求學生確實做到。	1	2	3	4	5	6
10、在教學過程中，我會總結學生發表的意見並加以指導。	1	2	3	4	5	6
11、在每節結束前，我會總結教材內容並摘要學習要點。	1	2	3	4	5	6
12、在每節結束前，我會示範並指導學生如何整理學習要點。	1	2	3	4	5	6
13、在教學過程中，我會變化教學活動維持學生的注意力。	1	2	3	4	5	6
14、我會配合教學需要，進行實驗、分組活動等方式教學。	1	2	3	4	5	6
15、我能依教學科目教材內容選用適當的教學媒體。	1	2	3	4	5	6
(請翻下頁繼續填答，謝謝)	1	2	3	4	5	6
	1	2	3	4	5	6

	非常不同意	相當不同意	部分不同意	部分同意	相當同意	非常同意
16、我會應用不同的教學方法，如講述法、討論法、問答法。	1	2	3	4	5	6
17、我會以開放式問題，促進學生進一步思考。	1	2	3	4	5	6
18、我會以問題形式，由淺而深探詢學生是否真正瞭解。	1	2	3	4	5	6
19、我會合理分配起承轉合每一個教學活動時間。	1	2	3	4	5	6
20、我會維持緊湊流暢的教學步調。	1	2	3	4	5	6
21、我會在轉換教學活動時，對學生作清楚明確的指示。	1	2	3	4	5	6
22、我會以簡短的時間處理課程上突發的問題，並迅速排除。	1	2	3	4	5	6
23、我會在教學準備時先作好上課時間的安排。	1	2	3	4	5	6
24、我會給予學生足夠發問、討論的時間。	1	2	3	4	5	6
25、我會與學生共同檢討學習成果，指導其努力的方向。	1	2	3	4	5	6
26、我會與學生分享彼此的經驗，促進師生感情交流。	1	2	3	4	5	6
27、我會設計合作式教學活動，促進師生互動與學生互動。	1	2	3	4	5	6
28、我會對有特殊困難的學生，表達善意和幫助。	1	2	3	4	5	6
29、我會以民主的方式，給予學生自我表達和作決定的機會。	1	2	3	4	5	6
30、我會以幽默的氣氛帶動教室裡輕鬆愉快的學習氣氛。	1	2	3	4	5	6
31、在我的教室裡，我能保持良好的師生溝通。	1	2	3	4	5	6
32、在我的教室裡，我能創造融洽的學習氣氛。	1	2	3	4	5	6
33、在我的教室裡，學生能聽課的態度良好。	1	2	3	4	5	6
34、在我的教室裡，我有很強的團隊凝聚力。	1	2	3	4	5	6
35、在我的教室裡，學生們都能遵守班級規定或公約。	1	2	3	4	5	6
36、在我的教室裡，學生們的學習需求都能得到滿足。	1	2	3	4	5	6

(本問卷到此結束，十分感謝您的協助)