

臺北縣國小教師同儕課程領導與專業發展之相關研究

*丁雪華、**徐超聖

*台北縣成功國小教師

**國立台北教育大學教育系副教授(通訊作者)

摘要

本研究旨在探討國民小學教師同儕課程領導與專業發展的關係，以自編的「臺北縣國民小學教師同儕課程領導與專業發展調查問卷」作為研究工具，而以分層隨機抽樣的方式，抽取臺北縣公立國民小學的 615 名教師進行施測及資料蒐集。根據統計分析結果，本研究獲致以下結論：

- 一、臺北縣國小教師同儕課程領導行為的表現已達中等以上程度，其在性別、年齡、服務年資、擔任職務等個人背景變項上有顯著差異，而在學校背景變項上無顯著差異。
- 二、臺北縣國小教師專業發展行為的表現已達中等以上程度，其在性別、年齡、服務年資等個人背景變項上有顯著差異，而在學校背景變項上無顯著差異。
- 三、臺北縣國小教師同儕課程領導整體與教師專業發展整體及各層面為中度相關，而「協作檢討精進教學」為教師專業發展整體及各層面中最有力的預測變項，整體而言，國小教師同儕課程領導各層面對教師專業發展各層面與整體具有相當預測力。

最後，根據研究結果，研提國小教師同儕課程領導與專業發展的具體建議，以供相關教育行政單位、學校單位、教師個人及後續相關研究之參考。

國立中興大學 

National Chung Hsing University

關鍵詞：課程領導、教師同儕課程領導、教師專業發展

收件日期：2010年 10月21日

修正日期：2010年 12月07日

壹、緒論

「學校領導」一直是決定學校效能的一個主要因素，而著名的學校領導研究者 Harris(2004)則進一步指出，現代很多國家都主張「學校領導」乃是提升學校成就與表現標準的萬靈丹。由此可知，學校領導在學校教育改革所扮演的角色是非常關鍵的。相同的，屬於學校領導之一的課程領導，或許也同樣可視為落實學校課程改革及提高課程效能的萬靈丹，因而加強課程領導的研究可望成為當代課程研究的重要議題之一。

有關課程領導在課程研究領域裡佔有重要的地位，而引起學者廣泛的興趣與討論，主要是因為許多的研究發現：課程領導與學校本位課程的發展、學校教育願景的建構、學校課程目標的決定及學習方案的設計等都有密切關係(蔡清田，2005；Dimmock & Lee, 2000；Glatthorn, 2000；Gross, 1998)，因而對關心學校課程者而言，課程領導的研究勢必成為另一個值得注意的議題。惟過去課程領導的相關研究大多關注在校長的課程領導，但一般而言，校長的領導大多著重於執行外部的教育政策與內部的學校行政事務為主，較少對課程與教學事務進行如行政事務領導般的實質領導(徐超聖，2005)。而 Klein(1985)也指出，就學校課程的發展而言，雖然校長被視作是整體的領導者，但還是有某些工作需要對課程十分熟悉的人來執行。因此，校長雖是一校之長，但在學術上他這個單獨的執行者可能沒有辦法瞭解全部的學問，而實際上他或許也沒時間積極的參與所有活動，因而他必須仰賴一位有經驗的優良教師擔任課程領導者來協助課程領導。由此可知教師的課程領導在學校課程改革的重要性，亦可知此議題值得深入探討。

教師的課程領導可說是「教師領導」的一部份。Crowther, Kaagan, Ferguson 和 Hann (2002)把教師領導視為新典範的開啓，而認為有助學校教育達到成功的境界。而 Murphy (2005)從理論觀點也認為教師領導對學校改革有直接的關係，而且視教師領導是改革的核心概念，也是孕育改革的主要源頭。然而儘管理論能如此論述，但 Harris 和 Muijs (2005)對最近有關教師領導與教師效能的相關研究分析發現後卻指出，兩者之間是啓示(implied)而非證明(proven)的關係，亦即兩者之間可能有正向的關係，但目前的實證資料仍不足證明此點，不過他們認為即使是如此，還是有理由相信彼此之間存在正向關係。當把教師領導從教師的研究與協同合作來界定時，若教師能成為主動的研究者並且反省其教學實際時，教師將有可能改變其信念與行為。同樣的，當教師能專注在與其他教師的協同合作與領導創新及變革時，教師內隱而習以為常的信念將受到挑戰，因而其實際的教學行為也會改變。由此看來，參與教師領導將改變其信念與行為，也因而提升其自尊與自我效能，而改進教師的自我效能與自尊對教師效能將有直接影響，也因此有助於教師的專業成長。

此外相關研究指出，提升教師的專業知能，為教師課程領導的重要目標之一(何文正，2006；張舜傑，2008；楊美惠，2005)，而教師專業能力的精進，更是教師從事課程領導的能量來源，它可以讓教師更有自信，也更願意投入課程領導

的行列。亦即，「教師課程領導」與「教師專業發展」之間從理論來論會形成一良性之交互影響，其產生的效用實為課程革新與教育發展的關鍵，惟其兩者之關係仍需進一步有實證資料來證實。又本研究認為「教師課程領導」實為一種同儕間的專業互動與對話所產生的良性影響，並非指稱彼此之間因職位階級的不同而進行的領導，故本研究的題目採用「教師同儕課程領導」一詞，來彰顯「教師課程領導」的意涵。

基於上述，屬於「教師領導」一部份的「教師課程領導」究竟是否也同樣的能有助於教師的專業成長，就值得我們去深究。本研究在「教師課程領導」與「教師專業成長」關係的探討屬於初始開創，研究對象上將先以台灣地區教師人數最多的台北縣為起點，研究結果若有顯著相關，後續研究將可擴大對象至更多縣市教師，以進一步驗證或強化其實證之效力。因此，本研究之目的在瞭解臺北縣國民小學教師同儕課程領導及專業發展的現況；分析不同背景變項之臺北縣國民小學教師在教師同儕課程領導及專業發展的差異情形；以及探討臺北縣國民小學教師同儕課程領導與教師專業發展之關係。而依據以上之動機與目的，具體而言本研究的研究問題有三：

- 一、臺北縣國民小學教師同儕課程領導及教師專業發展的現況為何？
- 二、不同背景變項之臺北縣國民小學教師在教師同儕課程領導及教師專業發展的表現是否有顯著差異？
- 三、臺北縣國民小學教師之教師同儕課程領導對教師專業發展的預測力為何？

貳、文獻探討

本研究旨在探討國小教師同儕課程領導行為及教師專業發展情況之間的關係，以下將針對教師同儕課程領導及教師專業發展的相關概念進行探討與分析。

一、教師同儕課程領導概念分析

(一) 教師同儕課程領導的重要性

1. 教師同儕課程領導是學校課程發展的基礎

Klein(1985)認為，一位有成功教學經驗以及對專業技巧表達高度興趣的傑出教師，其擔任學校層級的課程領導者，不但能夠反映出大部分校務的基礎功能，也能展現課程發展的功能。是故，教育改革中教師的角色是相當重要的，如果沒有教師的智慧、熱情和積極參與，教育和課程改革是很難成功的(歐用生，2004)。爰此，教師在課程領導的歷程中實有他發揮功能的地位，所以應重視教師同儕課程領導的重要性。

2. 教師同儕課程領導促成教師專業發展

Bradley 認為在教師生涯中影響自己甚鉅的，可能不是校長也不是主任，而是教師之間彼此的互動與對談，教師間的相互影響才是看不見卻又強大的力量，因此，教師的課程領導將是未來教師專業發展的一個重要機轉(引自陳美如，2004：19-20)。亦即，透過教師間的信賴、支持、合作、分享與溝通，能喚起教

師的課程意識、激起教師改革的熱情、賦予教師教育的責任與使命、進而促成教師的專業發展。

3. 教師同儕課程領導重塑學校專業文化

張嘉育(1999)指出，學校課程發展在破除教師個人孤軍奮戰的局面，需要更多的人際互動與協商，所以學校能否調整組織結構，營造合作的組織氣氛，是課程實施的重要因素。而教師擔任同儕的課程領導者，所發揮的是合作、共享、信任的精神，透過同儕間相互的影響，學校成員成了夥伴關係，彼此分享知識與經驗、相互鼓勵學習與成長，合作的力量正在校園中擴展，學習的氣氛亦正在滋長，教師課程領導者扮演了文化的改造者，不僅使得學校合作及學習文化再生，也促成學校優質教育的再創。

(二) 教師同儕課程領導的理論基礎

課程領導的相關理論眾多，本研究針對教師的課程領導提出分散式領導、團隊領導、平行領導以及參與式領導等領導理論，來論述教師同儕參與課程領導的合理性及重要性。

1. 分散式領導

分散式領導不同於個人魅力與英雄主義的領導風格，其屬於後英雄式領導模式，強調領導責任應分佈於成員身上，並以共同合作的方式來達到提升學生學習成效的目標。林明地(2002)亦指出，從學校現有非正式組織的角度而言，學校領導的現象及領導影響力的發揮是分散在各個角落的，並非集中在校長身上，因此，必須推動成員的課程領導。基此，分散式領導理論適足以說明教師參與課程領導的合理性及重要性。

2. 團隊領導

團隊領導係指一起工作的成員，能彼此分享意義，並導引團隊夥伴行動，以朝向共同的目標(Drath & Palus, 1994)稱之。簡言之，團隊領導的目的不在於訓練某個成員為領導者，其更重要的意義是如何提升所有成員的能力，使他們都能參與領導的歷程。從目前的學校組織觀之，從班群、學年、處室以至全校，皆是教師發揮合作精神凝聚而成的工作團隊，其需要的正是教師分享工作與責任，發揮一加一大於二的功效，因此，團隊領導的概念適足以為教師同儕課程領導的理論基礎。

3. 平行領導

Crowther 等人(2002)提出平行領導(parallel leadership)的概念，其認為教師領導者和校長共同致力以集體行動來建構學校能力的歷程即謂之平行領導，其包含了相互主義、共享目標感及允許個人表達三個特徵。平行式的領導即在連結校長、行政人員和教師之間的關係，鼓勵成員表達自己的想法而且彼此尊重，在領導的過程中除了採取共同行動，也強調自我實現與各自負責。課程領導是一個複雜且整體的歷程，其是學校所有教育關係人的共同任務與責任，基於平行領導的理念，教師能建立課程領導的自信，並發揮課程領導的功能。

4. 參與式領導

House 和 Dessler 認為參與式領導即領導者並非直接指示部屬之行爲，而是允許部屬經由提供意見來影響或參與組織之決策(引自趙哲言，2006)。目前的學校皆有教師會、課程發展委員會以及學習領域召集人等組織，其提供教師更多發聲以及展現專業能力的機會與管道，而透過學年會議或校務會議，教師亦能提出校務的興革意見與參與決策。透過參與不但能讓教師瞭解校務經營及課程發展的現況，更能引發教師課程領導的動機與責任感，其能激發更多課程領導的能量，達到「教育改革，人人有責」的理想，基此，參與式領導實為教師課程領導重要的理論基礎。

(三) 教師同儕課程領導的內涵

教師同儕課程領導行爲涉及的面向廣泛，本研究將國內研究者所提出之教師同儕課程領導的內涵，依共塑願景掌握方向、規劃課程設計教學、實施課程改進創新、落實評鑑提昇品質、提供支持精進專業、建立社群形塑文化六大面向，彙整歸納如表 1，並加以說明：

表 1 教師同儕課程領導的內涵

研究者 (年代)	層面	共塑願景	規劃課程	實施課程	落實評鑑	提供支持	建立社群
		掌握方向	設計教學	改進創新	提升品質	精進專業	形塑文化
王瓊珠(2003)			◎	◎		◎	◎
陳世修(2004)		◎	◎	◎	◎	◎	
楊美惠(2005)		◎	◎	◎	◎	◎	◎
蔡進雄(2005)		◎	◎	◎	◎	◎	
何文正(2006)		◎	◎	◎	◎	◎	◎
潘瑞玉(2007)		◎	◎	◎	◎	◎	
張舜傑(2008)		◎	◎	◎	◎	◎	◎

資料來源：研究者自行整理(◎代表有此內涵)

在「共塑願景掌握方向」方面，強調教師課程領導者應與學校教育人員於合作協商、對話討論的行動中共塑學校教育願景，並分析學校資源、學生特質及影響學校課程發展的因素，且據此規劃課程發展方向、訂定學校整體課程目標、設計達成整體目標的學校整體課程計劃架構、安排學校整體課程計畫進程、確立學校整體課程之可行性。

在「規劃課程設計教學」方面，教師課程領導者應能與教師同儕共同探討課程的相關概念，並依學生的需求規劃學習領域課程，進行教學計畫的擬定、教學活動的設計、教材的編選設計、評量工具的設計以及學習環境的規劃安排等，以提供學生優質的學習。

在「實施課程改進創新」方面，實施課程時，教師領導者應與教師同儕組成教學團隊以進行協同教學，並可透過課程與教學歷程檔案的建立，以提供教師同儕檢討、省思以及回饋的依據，並可進一步提出課程的改進計畫，促成課程的改

革與創新。

在「落實評鑑提升品質」方面，教師領導者要與行政人員及教師共同討論訂定課程評鑑的計畫，並據此適時的檢討、改進與修正課程目標與內容、教學方式與評量方法，以進一步設計補救教學計畫，提升學生的學習成效。

在「提供支持精進專業」方面，教師課程領導者應整合學校、社區的有用資源，或尋求學者專家的協助，以給予教師有關專業發展的各項諮詢服務。並針對教師專業上的需求，與教師同儕共同規劃教師足以發展自我的活動。此外，教師課程領導者應鼓勵教師同儕進行行動研究，以解決課程面臨的問題，並透過對話、溝通、合作、分享及教學觀摩等方式，來汲取同儕成功的經驗，以提升自我的專業知能。

在「建立社群形塑文化」方面，教師課程領導者應引導教師同儕成立各種專業成長團體，以進行專業分享、彼此鼓勵、相互支持。並以團隊合作的方式來解決問題，形塑出合作、共享、信賴、學習的學校專業文化，以提升學校成員的專業能力、並激發其參與課程改革、課程領導的熱情與承諾。

二、教師專業發展概念分析

(一) 教師專業發展的相關概念

與「教師專業發展」相近的概念有「教師在職進修」及「教師專業成長」，而吳清基(1989)指出狹義的「在職進修」為政府或學校機關所舉辦的校外教育專業進修活動。而廣義的「在職進修」則包括三方面：1.教師的自我教育或自我成長；2.教師參加學校舉辦的教學研究或教師進修活動；3.教師參加校外長期或短期的在職進修活動。

至於「專業發展」與「專業成長」的差異，饒見維(2003)認為，成長是指個體在自然環境中自然而然的成長，而發展是透過人為的用心與努力去推動以促進工作效能的提升與改進。周淑卿(2003)指出，「專業成長」係指個人在其生涯中從事有關增進個人專業知能的自我改善行動，內涵較限於「個人」與「專業知能」，但「教師專業發展」一詞強調教師專業的提升不僅在追求個人的進步，更需擴及專義承諾與自主性的提高。

近年來許多學者認為「專業發展」與「專業成長」的概念幾乎沒有差別，兩者代表的意義相同(何福田，1982；歐用生，1996；蔡碧璉，1993)，而本研究亦將兩者視為同義，除了他人用語之引用外，為了行文的一致，本研究採用「教師專業發展」一詞來代替「教師專業成長」之用語。

(二) 教師專業發展的理論基礎

教師專業發展奠基於一些相關理論，本研究提出教師生涯發展理論、需求層次理論、教師專業社會化理論以及終身學習理論等，來對教師專業發展進行深層的探討，以期對教師專業發展有所啟示，及提供教師專業發展活動的規劃與安排之參考。

1. 教師生涯發展理論

Fessler(1985)認為教師的生涯發展，是一種具有可循環、可重生的發展系統，

其主張教師生涯發展主要的八個階段為：(1)職前教育階段(preservice)；(2)導入(induction)階段；(3)能力建立(competency building)階段；(4)熱忱與成長(enthusiastic and growth)階段；(5)挫折(frustration)階段；(6)穩定停滯(stable but stagnant)階段；(7)生涯低盪(career wind-down)階段；(8)生涯結束(career exit)階段。從生涯發展階段論可知，教師在不同的階段有不同的身心反應與需求，也有不同的特徵和關注的重點，因此，現今的教師在職進修應重視生涯發展以滿足教師角色轉變的需求，讓教師能於進修活動中獲得成長的動力，以持續提升各項專業能力。

2.需求層次理論

在心理需求論中，以人本心理學家 Maslow 提出的五項有順序性的人類需求層次理論最受到重視(張春興，1999)，其由低至高的需求層次，依序為：(1)生理需求(physiological needs)；(2)安全需求(safety and security needs)；(3)社會需求(social needs)；(4)自尊需求(self-esteem needs)；(5)自我實現的需求(self-actualization)。藉此我們可以瞭解需求滿足對個人的成長有密切的關係，尤其在環境中如何滿足需求、化解危機，進一步實現自我及發展個人，更是規劃教師成長方案務必考量的因素(李俊湖，1998)。

3.教師專業社會化理論

高強華(1992)指出，「教師專業社會化」是指教師在專業的團體中，接受專業規範、教師文化及學校環境影響的過程，也是教師學習並獲得專門知能，形成專業態度、發展專業倫理，表現專業精神的終身歷程。教師社會化強調教師與工作環境的關係，然教師面對多元社會及其形成的價值，不應只是個被動接受的角色，應在與他人互動的過程中，透過理性思考、審慎判斷及溝通反省，來持續更新自我的專業態度、知識與技能，並建構其專業形象及理想，進而扮演好專業的角色。

4.終身學習理論

所謂終身學習是指學習者的出發點是以個人為主體，在個人的人生歷程中，依個人的需要、興趣與價值抉擇，所進行的學習活動，以充實個人生活、發揮個人潛能、增進社會機能、提升社會品質(林煌，2000)，它不但是個人適應社會生活的必要條件，更可激發個人潛能及自我實現，並促進社會發展及國家進步。而廖玉齡(2004)指出，世界各國皆認為能知行合一的終身學習教師對於社會建構、經濟發展、國家發展有決定性的重大影響，面對新世紀的未來，更有承先啓後、知識創新、迎接挑戰的神聖使命，是故，終身學習為教師落實專業發展、實現終身教育理想的必要途徑。

(三) 教師專業發展的內涵

教師專業發展的內涵涉及的範圍廣泛，本研究將各研究者所提出之教師專業發展的內涵依一般知能、課程知能、教學知能、班級經營、專業態度、研究進修六大面向，彙整歸納如表 2，並加以說明：

表 2 教師專業發展的內涵

研究者 (年代)	層面	一般	課程	教學	班級	專業	研究
		知能	知能	知能	經營	態度	進修
呂錘卿 (2000)		◎		◎	◎	◎	◎
李瑪莉 (2002)				◎	◎	◎	◎
俞國華 (2002)		◎	◎	◎	◎	◎	◎
饒見維 (2003)		◎	◎	◎	◎	◎	◎
郭淑芳 (2005)		◎		◎	◎		◎
柯怡如 (2007)		◎	◎	◎	◎	◎	◎
黃慧英 (2007)			◎	◎	◎		◎
陳英櫻 (2008)		◎	◎	◎	◎	◎	
Shulman (1987)			◎	◎	◎	◎	

資料來源：研究者自行整理(◎代表有此內涵)

在「一般知能」方面，指教師應有與他人溝通協調的能力、協同教學的能力、以及分享經驗和想法的能力，而為了適應知識經濟社會及教育改革還需有批判思考、創造思考、主動探索與研究新知、獨立判斷與解決問題及透過資訊擷取知識等的能力。

在「課程知能」方面，指強調教師應能掌握近年來教育思潮的發展方向，並具備選擇各種課程素材與資源、課程設計與發展、以及依課程組織原則編排學習內容的知識，且能依各領域的能力指標編寫課程計畫，最後能落實課程評鑑。

在「教學知能」方面，指教師應能瞭解教學的原理原則，並掌握教學領域的學習目標。並具有充分利用教學資源、有效引起學生的學習動機、善用多元評量等能力，還應能重新檢視教材及教學方案以進行有效的教學策略。

在「班級經營」方面，指教師應從關心每位學生的特殊性開始，秉持對學生的尊重、包容及教育愛的發揮，讓學生在積極、愉快的學習環境中開展自我潛能。並善用獎懲制度來監督學生學習，以及透過輔導諮商的技巧來改變學生的偏差行為，此外，還應能有效處理班級偶發事件，並對學習有困難的學生進行個別補救教學。

在「專業態度」方面，教師應能秉持正確的教育信念，在教學工作上表現出積極、負責、具有熱忱與奉獻的態度及精神，並能以開闊的心胸時時省思自我的教育理念、人際關係、教學方法及敬業精神的表現等，而且願意投入時間和精力去改進教學，盡力提供學生最佳的學習品質。

而在「研究進修」方面，教師應有做好進修規劃、主動參與進修活動以及進行專業對話等能力。現代教師進修學習的管道相當多元，除了參加校內外的研習活動及專業成長團體外，與教師同儕進行專業對話、教學觀摩以及經驗分享，也都是增進教師專業能力的有效方法。

三、教師課程領導與教師專業發展關係分析

從課程改革的角度來看教師的專業，歐用生(2000)認為：「課程改革是教師再社會化、再學習的過程，課程發展就是教師的發展」，其言道出教師專業發展對課程改革的重要性，亦即教師是課程改革不可或缺的動力，少了教師的支持、承諾與具體行動，成功的改革很難體現。因此，教師的課程領導和教師的專業發展之間的關係從理論上來分析應有密切關係而值得探討。而近年來國內已有類似議題之研究，如張哲豪(2002)及賴美娟(2004)即指出，教師協同教學對教師專業成長的提升有顯著相關。而黃偉明(2004)的研究亦發現，桃園縣國民小學教師在課程發展委員會運作整體的知覺程度愈高，則其在教師專業發展的知覺程度也愈高。再者，教師參與學校本位課程發展歷程中的專業成長亦得到實徵研究的證明(宋銘豐，2003；游志弘，2004)。此外，王春生(2003)的研究發現，不同的教師校內同儕回饋方式對提升教學知能、提升班級經營與提升專業責任有不同程度的助益。

綜合以上研究的論述可知，透過教師協同教學、教師同儕回饋及教師參與校本課程發展皆能提升教師的專業發展，唯教師應重新思考自我的定位、把握進修學習的機會、培養協同教學與分享經驗的能力。而學校方面應給予教師參與決定的機會，提高教師的尊榮感，並營造合作的學校文化。這些研究的面向雖然無法完全涵蓋教師課程領導的各層面，但已符合教師課程領導的精神，應可視為教師課程領導與專業發展的研究基礎，且適可提供研究者思考本研究的探討方向，並作為立論參考，藉以深入瞭解臺北縣國民小學教師同儕課程領導與專業發展的情形、差異及關係。

參、研究方法

本研究採取問卷調查法進行實證分析，以獲得較為客觀的事實。以下分別說明研究架構、研究假設、研究對象、研究工具及資料處理等項。

一、研究架構

依據研究動機與目的，並配合研究主題進行文獻探討後，建立本研究的研究架構圖如 3-1 所示。研究者將以此研究架構，首先探討目前臺北縣國民小學教師同儕課程領導與教師專業發展的現況，其次分析各背景變項在教師同儕課程領導及教師專業發展之差異情形，接著進一步檢視教師課程領導行為和專業發展的相關程度，最後以臺北縣國小「教師同儕課程領導」為自變項，臺北縣國小「教師專業發展」為依變項，分析教師課程領導對專業發展的預測力。

而本研究之分析包含三條研究路徑，分別說明如下：

- (一) 研究路徑 A：探討臺北縣國小教師個人背景變項及學校背景變項在教師同儕課程領導的差異情形。
- (二) 研究路徑 B：探討臺北縣國小教師個人背景變項及學校背景變項在教師專業發展的差異情形。

(三) 研究路徑 C：探討臺北縣國小教師同儕課程領導對教師專業發展的預測力。

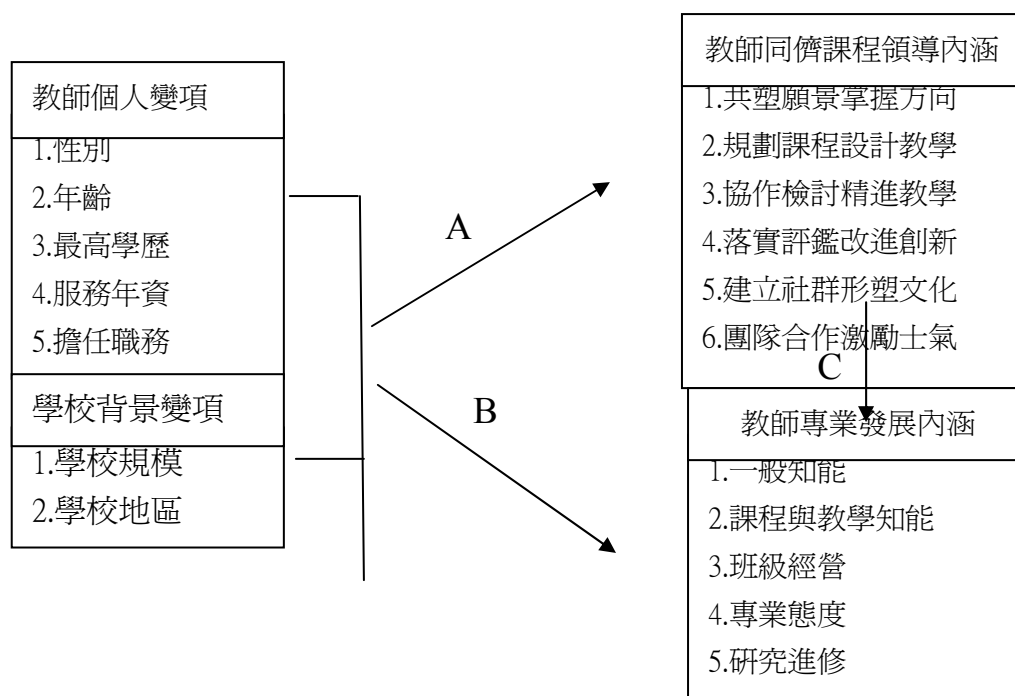


圖 1 研究架構圖

二、研究假設

根據研究目的與架構，擬驗證之研究假設如下：

假設一：不同個人背景變項及學校背景變項的國小教師之教師同儕課程領導表現會有顯著差異。

假設二：不同個人背景變項及學校背景變項的國小教師之教師專業發展表現會有顯著差異。

假設三：教師同儕課程領導與教師專業發展有顯著相關。

假設四：教師同儕課程領導對教師專業發展具有顯著預測力。

三、研究對象

以臺北縣公立國民小學教師為主要研究對象，自97年10月下旬至98年元月下旬，採分層隨機抽樣的方式進行取樣。預試對象抽取自9所學校共140人，回收問卷136份，其中有效問卷為127份(可用率93%)。而正式問卷調查對象，總計抽取41所學校共615人，而收回的問卷共593份，其中有效問卷569份(可用率95.9%)。有關正式問卷施測的教師之基本資料，如表3所示：

表 3 正式問卷施測的臺北縣國小教師之基本資料

背景變項	類別	人數	百分比(%)
性別	男	178	31.3
	女	391	68.7
年齡	30 歲以下	93	16.4
	31-40 歲	297	52.2
	41-50 歲	164	28.8
	51歲以上	15	2.6
最高學歷	研究所以上	153	26.9
	師大師院或大學教育系	291	51.1
	一般大學非教育系	125	22.0
服務年資	5 年以下	78	13.7
	6-10 年	186	32.7
	11-15 年	131	23.0
	16-20 年	96	16.9
	21年以上	78	13.7

表 3 (續)

背景變項	類別	人數	百分比(%)
擔任職務	未兼任行政職教師	350	61.5
	主任	35	6.2
	組長	91	16.0
	課發會成員	29	5.1
	學習領域召集人	37	6.5
	學年或班群主任	27	4.7
學校規模	12 班以下	55	9.7

	13-24 班	31	5.5
	25-48 班	101	17.8
	49 班以上	382	67.0
學校地區	都市地區	420	73.8
	一般鄉鎮	149	26.2

N=569

四、研究工具

以自編的「臺北縣國民小學教師同儕課程領導與專業發展調查問卷」做為研究工具，問卷初稿經專家審題後，將「適合」與「修正後適合」選項的比例總值達 70% 者予以保留，而本問卷經專家修正意見後全數保留。本研究接著進行預試、資料處理與統計分析等工作，最後修訂編製成正式問卷，問卷內容包括：個人基本資料、「國小教師同儕課程領導現況調查問卷」、「國小教師專業發展現況調查問卷」。

預試問卷經由項目分析、因素分析及信度分析後，本研究在「國小教師同儕課程領導現況調查問卷」部分，共得六個層面，總解釋變異量為 58.567%，總量表的 α 係數為.927。而在「國小教師專業發展現況調查問卷」部分，則共得五個層面，其總解釋變異量為 53.883%，總量表的 α 係數為.930，茲將預試問卷的信效度分析整理如表 4 及表 5：

表 4 「教師同儕課程領導問卷」之信效度分析

層面	題目	因素 負荷量	可解釋變 異量(%)	α 係數
共塑願景 掌握方向	1.我會與教師同儕共同參與學校願景的擬定。	.785	11.354	.864
	2.我會與教師同儕共同分析學校資源以發展學校課程。	.775		
	3.我會與教師同儕共同分析學校課程發展的需求。	.769		
	4.我會與教師同儕共同分析影響學校課程發展的因素。	.762		
	5.我會與教師同儕共同規劃學校整體課程目標。	.666		
規劃課程 設計教學	6.我會與教師同儕共同探討課程規劃的理念。	.410	10.825	.818
	7.我會與教師同儕依學生特質與需求共同規劃學習領域課程。	.532		
	8.我會與教師同儕合作編擬教學計畫。	.782		
	9.我會與教師同儕合作編擬或選擇教材。	.732		
	10.我會與教師同儕合作設計評量工具。	.636		
	11.我會與教師同儕共同規劃課程與教學的學習環境。	.584		
協作檢討 精進教學	12.我會與教師同儕共同組織教學團隊以進行協同教學。	.483	11.487	.813
	13.我會與教師同儕分享課程和教學理念。	.600		
	14.我會與教師同儕檢討課程實施的困境並提出改進計畫。	.521		
	15.我會與教師同儕共同檢討教學方法與評量方式。	.551		
	16.我會與教師同儕分享成功的教學經驗。	.714		
	17.我會與教師同儕共同研討教學策略及分享教材。	.736		
落實評鑑 改進創新	18.我會與教師同儕共同參與進修活動，以提升自身的專業知能。	.553	10.690	.785
	19.我會與教師同儕進行課程創新。	.498		
	20.我會與教師同儕共同參與課程評鑑計畫的訂定。	.675		
	21.我會與教師同儕合作設計補救教學計畫。	.550		
	22.我會與教師同儕合作評鑑學習領域課程計畫。	.743		
建立社群 形塑文化	23.我會與教師同儕共同檢視並修正課程方案。	.578	7.449	.747
	24.我會提供教師同儕有關專業成長的各項諮詢服務與資源。	.519		
	25.我會與教師同儕共同規劃發展專業知能的活動。	.406		
	26.我會與教師同儕共同成立讀書會或成長團體的社群。	.636		
	27.我會與教師同儕進行專業分享形塑學校專業文化。	.698		
團隊合作 激勵士氣	28.我會與教師同儕共同參與學校組織再造和文化再生的規劃。	.479	6.762	.723
	29.我會以開放的心胸接納教師同儕的意見與想法。	.804		
	30.我會與教師同儕運用團隊合作的方式來解決問題。	.669		
	31.我會與教師同儕相互鼓勵提升彼此的服務士氣與熱情。	.569		
累積解釋變異量			58.567	
總量表 α 係數				.927

表 5 「教師專業發展問卷」之信效度分析

層面	題目	因素 負荷量	可解釋變 異量(%)	α 係數
一般知能	1.我具有與他人溝通協調的能力。	.643	9.970	.759
	2.我具有批判思考的能力。	.745		
	3.我具有創造思考的能力。	.714		
	4.我具有解決問題的能力。	.605		
	5.我能掌握教育思潮的發展趨勢。	.496		
課程與 教學知能	6.我具備課程設計與發展的知識。	.666	11.648	.838
	7.我能瞭解九年一貫課程各學習領域的內涵與目標。	.612		
	8.我會依各領域的能力指標編寫課程計畫。	.622		
	9.我具備選擇各種課程素材與資源的知能。	.710		
	10.我具備依課程組織原則編排學習內容的知能。	.728		
	11.我能瞭解教學的原理原則。	.587		
	12.我能瞭解並掌握學習領域的教學目標。	.518		
班級經營	13.我會掌握教學目標進行教學。	.479	12.284	.831
	14.我會善用多元評量來瞭解學生的學習成效。	.595		
	15.我會營造良好的學習環境及氣氛。	.609		
	16.我會與學生共同制訂班級規範。	.725		
	17.我會善用獎懲制度。	.713		
	18.我會有效的處理班級偶發事件。	.486		
	19.我會運用輔導或諮商技巧來改變學生的偏差行為。	.534		
	20.我會對學習有困難的學生進行補救教學。	.578		
專業態度	21.我對教育具有責任感。	.746	9.600	.815
	22.我具有教學熱忱。	.743		
	23.我會反省自己的教育理念。	.746		
	24.我能省察自己的專業表現。	.460		
研究進修	25.我會堅持終身學習的理念。	.439	10.381	.819
	26.我願意投入時間和精力於改善教學之鑽研。	.577		
	27.我能瞭解並做好教師進修規劃。	.661		
	28.我會參加讀書會或專業成長團體。	.704		
	29.我會參加校內外的進修活動。	.695		
	30.我會與教師同儕進行專業對話。	.489		
	31.我會隨時蒐集研究進修的相關資訊。	.612		
累積解釋變異量		53.883		
總量表 α 係數				.930

五、資料處理

本研究以SPSS for Windows 12.0 版統計軟體進行統計處理，茲將所使用的統計方法敘述如下：

(一) 平均數與標準差(Mean & Standard deviation)

描述國小教師同儕課程領導與教師專業發展的現況。

(二) 獨立樣本t考驗(t-test)

考驗不同「性別」及「學校地區」之教師在「教師同儕課程領導」及「教師專業發展」是否有顯著差異。

(三) 單因子變異數分析(One-way ANOVA)

考驗不同「年齡」、「最高學歷」、「服務年資」、「擔任職務」及「學校規模」之教師，其在「教師同儕課程領導」與「教師專業發展」之表現的差異情形，若結果達顯著水準，則進一步以Scheffe'法進行事後比較分析。

(四) 皮爾森積差相關(Pearson's product-moment correlation)

考驗「教師同儕課程領導」與「教師專業發展」各層面及整體的相關是否達顯著水準。

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

考驗「教師同儕課程領導」各層面對「教師專業發展」整體及各層面的預測力。

肆、研究結果與討論

一、教師同儕課程領導與專業發展的現況分析

本研究採用平均數與標準差的統計量數，以瞭解臺北縣國小教師同儕課程領導與專業發展的現況，並以每題得分 1~1.59 分為低程度，1.60~2.19 分為中下程度，2.20~2.79 分為中程度，2.80~3.39 分為中上程度，3.40~4 分為高程度，來表達其表現狀況。

(一) 教師同儕課程領導行為之現況分析

由表 6 得知，臺北縣國小教師同儕課程領導行為整體平均數為 2.95，顯示其表現已達中上程度，而「共塑願景掌握方向」、「落實評鑑改進創新」、「建立社群形塑文化」三個層面的得分低於平均分數，其表現仍需加強，其中又以「共塑願景掌握方向」層面的得分最低。由此可知，臺北縣國小教師同儕課程領導的實踐最難之處在於學校願景的擬定與塑造，正如黃旭鈞(2003)所指出，課程領導是一複雜而整體的工作，並非一人可獨立完成，其需要不同層級領導者間的分工合作，所以或許願景的塑造並不是現階段教師同儕課程領導所能發揮功能的層面。

表 6 教師同儕課程領導各層面與整體之平均數與標準差

層面	平均數	標準差	整體排序
共塑願景掌握方向	2.69	.52	6
規劃課程設計教學	3.04	.43	3
協作檢討精進教學	3.20	.42	2
落實評鑑改進創新	2.79	.47	4
建立社群形塑文化	2.74	.47	5
團隊合作激勵士氣	3.30	.45	1
整體	2.95	.36	

(二) 教師專業發展行為之現況分析

由表 7 得知，臺北縣國小教師專業發展行為整體平均數為 3.25，顯示其表現已達中上程度，而與其他層面相較之下「研究進修」及「課程與教學知能」兩個層面得分雖較低，但其平均數各為 3.17 及 3.18，皆達中上程度的表現。可知，在近年來教育改革政策的推動下，教師對自身專業發展的重要性已有一定程度的覺知，並大多已能致力於專業發展各項行為的實踐。

表 7 教師專業發展各層面與整體之平均數與標準差

層面	平均數	標準差	整體排序
一般知能	3.23	.40	3
課程與教學知能	3.17	.40	5
班級經營	3.32	.37	2
專業態度	3.38	.44	1
研究進修	3.18	.41	4
整體	3.25	.33	

二、教師同儕課程領導行為與專業發展表現之差異分析

為瞭解國小教師背景變項在教師同儕課程領導及專業發展上的差異情形，本研究以獨立樣本 t 考驗分析教師性別及學校所在地在教師同儕課程領導及專業發展上的差異；另以單因子變異數分析來探討教師年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務及學校規模在教師同儕課程領導及專業發展上之差異，若達顯著差異則進一步以薛費法(Scheffe' Method)做事後比較，其中包括整體與各層面表現的差異比較。

(一) 教師同儕課程領導行為之差異分析

不同背景變項的教師在「同儕課程領導」各層面與整體表現之差異情形詳列如表 8，並分析如下：

表 8 不同背景變項教師在「同儕課程領導」各層面與整體表現之差異情形

層面 背景變項	共塑願景 掌握方向	規劃課程 設計教學	協作檢討 精進教學	落實評鑑 改進創新	建立社群 形塑文化	團隊合作 激勵士氣	整體表現
性別	—	女>男	女>男	女>男	—	女>男	女>男
年齡	—	41-50 歲 >30 歲以下 41-50 歲 >31-40 歲 31-40 歲 >30 歲以下	41-50 歲 >30 歲以下 31-40 歲 >30 歲以下	—	—	41-50 歲 >30 歲以下 41-50 歲 >31-40 歲	41-50 歲 >30 歲以下 41-50 歲 >31-40 歲
最高學歷	—	—	—	—	—	—	—
服務年資	21 年以上 >5 年以下	21 年以上 >5 年以下	21 年以上 >5 年以下 21 年以上 >11-15 年	21 年以上 >5 年以下	21 年以上 >5 年以下 21 年以上 >6-10 年 11-15 年 >5 年以下	21 年以上 >5 年以下 21 年以上 >6-10 年 21 年以上 >11-15 年	21 年以上 >5 年以下 21 年以上 >6-10 年
擔任職務	主任>未兼 行政職教師 主任>組長 主任>學習 領域召集人	—	—	主任>未兼 行政職教師	主任>未兼 行政職教師 主任>組長 主任 >課發會成員 主任>學習 領域召集人	—	主任>未兼 行政職教師 主任>組長
學校規模	—	—	49 班以上 >12 班以下 49 班以上 >25-48 班	—	—	49 班以上 >25-48 班	—

學校地區	一般鄉鎮 >都市地區	-	-	-	-	-	-
------	---------------	---	---	---	---	---	---

註：-代表無顯著差異；>代表顯著高於

以性別而言，其在整體層面、「規劃課程設計教學」、「協作檢討精進教學」、「落實評鑑改進創新」與「團隊合作激勵士氣」均達顯著差異，且皆顯示出女性的表現皆高於男性。而王振鴻(2000)指出，在九年一貫試辦學校中女性教師對「角色任務」的關注，及對「執行壓力」的知覺皆高於男性教師。而吳清山、林天祐(2005)指出，工作壓力不是壞事，適度的工作壓力可激發工作人員的潛能、發揮工作能力、增進工作效率，Kaiser 和 Polczynski 也認為，並非所有壓力對個人或學校都有負面影響，譬如，接受新課程教學挑戰的壓力，有助於學校保持以目標為導向的教學(引自蔡璧煌，1989)。因此就本研究來看，女性教師在面對新課程的壓力時，為達成其角色任務及表現其工作能力，會投入較多的心力於「規劃課程設計教學」、「協作檢討精進教學」、「落實評鑑改進創新」以及「團隊合作激勵士氣」的實踐，故其有較佳的表現。

以年齡而言，其在整體層面、「規劃課程設計教學」、「協作檢討精進教學」及「團隊合作激勵士氣」皆已達顯著差異，且 41-50 歲的教師之表現皆高於 30 歲以下的教師。究其原因，可能是年紀較長的教師通常也較資深，一般而言，年紀較大的教師其資歷較深，教學經驗較豐富，對學校行政事務也較熟悉，再加上已達不惑之年，對人際關係的應對較練達，所以在與教師同儕的溝通、協調、對話、合作上，能有優於年輕教師的表現，也因此課程設計、教學實施、專業分享、團隊合作、以及問題的檢討與解決等課程領導行為的展現都較佳。

以最高學歷而言，其在整體及六個層面皆未達顯著差異。推論其因，目前教師在職進修的方式相當多元，而研究所的課程非取得課程領導相關資訊的唯一來源。正如 Allen 和 Pucel 所言，在職進修是指教師參與教育性活動，以謀求專業能力的改進。因此不管是正式或非正式，能否得到證書、文憑，及加薪與否，均包括在內(引自曹玉福，2006)。再者，楊美惠(2005)指出，不同的教育背景並非影響教師課程領導行為之主因，教師須具有熱忱、主動及合作的精神，才能帶動同儕教師發展學校課程。此論述與本研究對教師同儕課程領導所下的定義相近，也與本研究之結果相呼應。

以服務年資而言，其在整體及六個層面皆達顯著差異，而且資深教師有優於資淺教師的表現。張舜傑(2008)的研究亦指出，任教年資越久的教師在課程領導行為的實踐上會優於年資較輕的教師，可能與教學經驗的豐富與否，以及對於課程與教學的自信是否足夠也有關係，因而任教年資較長的教師可透過協同教學或讀書會之類的專業社群，提供相關經驗讓任教年資較淺的教師學習。而本研究認為，教師課程領導者的任務繁重、角色多元，除了應有熱忱、值得信賴的特質外，本身還應具備豐富的教學技巧、課程知識、以及良好的溝通協調能力，而這些知能需要實務經驗的累積，因此資深教師在課程領導的表現會優於資淺教師。

以擔任職務而言，其在整體、「共塑願景掌握方向」、「落實評鑑改進創新」

及「建立社群形塑文化」皆達顯著差異，而且均顯示教師兼任主任者的表現最佳。根據王珮珊(2005)在學校願景發展與實踐之個案研究的研究結果可知，學校行政人員是願景發展與實踐的主要操刀者，而研究者在教學現場中的觀察亦發現一般教師較少有參與學校教育願景擬定的機會。此外，近年來主任人才的任用資格須透過教育相關學科的考試及實務的觀摩，所以主任會較一般未兼行政職的教師具備較多課程評鑑的知識。而且課程評鑑屬於教務處的工作業務，在校內課程評鑑機制的建立及推動上，主任有其應負的職責，所以在「落實評鑑改進創新」層面的表現會優於學校中的其他成員。至於在「建立社群形塑文化」層面，根據蔡進雄(2003)所指出，提升教師對學校的認同感有助於教師社群的凝聚，換言之，教師社群的建立需要學校行政領導的催化，而主任為行政團隊的領導者，其在此一層面自然有高於擔任其他職務的教師之表現。

以學校規模而言，其在整體層面未達顯著差異，本研究僅在「協作檢討精進教學」及「團隊合作激勵士氣」兩層面顯現差異，並顯示大型學校的教師表現較佳。推論其因，大型學校因教師人數較多，所以教師較有機會與理念相同、容易溝通的同儕夥伴共同組織專業團隊以進行協同合作，使其在教學的精進、問題的解決及專業知能的提升等方面都有較佳的表現。

以學校地區而言，其在整體未達到顯著差異，各層面也僅在「共塑願景掌握方向」達到顯著差異，而表現較佳的是一般鄉鎮地區學校的教師。而研究者分析臺北縣國民小學學校規模與學校地區之關係發現，鄉鎮地區的學校大多屬於小型學校，就學校規模而言，本研究在「共塑願景掌握方向」層面，得分最高的是12班以下學校規模的教師。推論其因，可能是小型學校的成員較少，所以教師參與校務決策的機會較多、必要性較高，也較易凝聚向心力及達成共識。再者，小型學校教師輪替擔任主任及班群或學年主任的機會較高，所以在共塑願景方面的表現普遍較佳。

(二) 教師專業發展行為之差異分析

不同背景變項的教師在「專業發展」各層面與整體表現之差異情形詳列如表9，並分析如下：

表 9 不同背景變項教師在「專業發展」各層面與整體表現之差異情形

層面 背景變項	一般知能	課程與 教學知能	班級經營	專業態度	研究進修	整體表現
性別	—	女>男	女>男	—	—	女>男
年齡	—	—	41-50 歲 >30 歲以下	41-50 歲 >30 歲以下	41-50 歲 >30 歲以下	41-50 歲 >30 歲以下
			41-50 歲 >31-40 歲	41-50 歲 >31-40 歲	41-50 歲 >31-40 歲	41-50 歲 >31-40 歲
最高學歷	研究所以上 >一般大學 非教育系	—	—	—	—	—
服務年資	—	21 年以上 >5 年以下	21 年以上 >5 年以下	21 年以上 >5 年以下 21 年以上 >6-10 年	21 年以上 >5 年以下 21 年以上 >6-10 年 16-20 年 >5 年以下 11-15 年 >5 年以下	21 年以上 >5 年以下 21 年以上 >6-10 年 16-20 年 >5 年以下
擔任職務	—	—	—	—	主任 >未兼 行政職教師	—
學校規模	—	—	—	—	—	—
學校地區	—	—	—	—	—	—

註：—代表無顯著差異；>代表顯著高於

以性別而言，其在整體層面、「課程與教學知能」以及「班級經營」已達顯著差異水準，而且皆是女性教師的表現大於男性教師。推論其因，近年來，社會上及校園中性別平等的觀念逐漸受到重視，而女性教師在校園中擔任校長、主任以及組長職務的機會也逐漸增加，使得女性教師開始重視自己在職場的表現，也投注更多的心力於專業發展的規劃與實踐上，以致超越了男性教師在專業發展的表現。

以年齡而言，其在整體層面、「班級經營」、「專業態度」以及「研究進修」皆達顯著差異，而且是 41-50 歲的國民小學教師之得分高於 30 歲以下的教師。探究其因，一般年齡較長的教師，其教學年資也較多，其除了教學經驗較豐富外，對學校行政事務也較熟悉，較能勝任職務及處理教學上的難題，因此在教學、行

政工作及班級經營等方面皆較年輕教師得心應手，所以能投入更多的心力及時間在專業的發展上。再者，蔡培村、孫國華(1996)以中小學教師專業發展和服務年資，作為劃分教師生涯發展的指標，並將中小學教師的生涯專業發展劃分為五個時期，其中的第三期為成熟期，係指年資六到二十年的教師，此期的教師在專業上具有高度的發展和需求，在專業知識、技能和態度上均邁入生涯的高峰。而本研究的研究對象中，年齡在 41-50 歲的教師，其年資在 6-20 年的約佔 60%；年齡在 30 歲以下的教師，有 66% 的人年資僅在 5 年以下，其年資在 6-10 年的則約佔 34%，相較之下，41-50 歲的教師大多已進入教師生涯發展的成熟期，故在教師專業發展的表現，較 30 歲以下的教師之表現為佳。

以最高學歷而言，其在整體層面並未達到顯著差異，在各層面中，僅「一般知能」達顯著差異，而且是研究所以以上學歷的國小教師之表現最佳。推究其因，近年來，教育改革的呼聲大起，教師的教學面臨空前的壓力與挑戰，教師對專業發展的重要性多有所自覺。而且現今提升教師專業能力的管道相當多元，再加上許多初任教師已具有高學歷，所以學歷並非造成教師專業發展行為實踐程度差異的主因。而就「一般知能」層面的差異看來，研究所課程內容的安排、以及口頭發表、書面報告、論文撰寫的訓練，不但有助於教師批判思考、創造思考和解決問題能力的提升，也讓教師更易掌握教育思潮發展趨勢，所以學歷此一背景變項在這個層面有顯著差異。

以服務年資而言，其在整體層面、「課程與教學知能」、「班級經營」、「專業態度」以及「研究進修」皆已達顯著差異，而服務年資 21 年以上的國小教師之表現皆高於服務年資 5 年以下的教師，其結果呼應本研究於教師年齡在教師專業發展上的差異。而根據 Veenman(1984)對中小學初任教師的研究所做的綜合性之分析可知，初任教師最常提及的困難與需求包括：教室常規管理、激發學生興趣、處理學生個別差異、與家長關係、與同事關係、課程與教學計畫、有效運用教學方法等(引自張德銳，2003)，此研究結果恰可說明以上層面有顯著差異之原因。此外，亦可進一步推論，初任教師因需投注較多心力於實務經驗的培養，以及與教育相關人員的溝通互動，所以在研究進修的實踐上較常有時間不足的困境。相反的，資深教師在教學、行政及班級經營等方面都有較豐富的經驗及嫻熟的技巧，所以在以上層面會有較佳的表現。

以擔任職務而言，其在整體層面並未達到顯著差異，就各層面而言，僅「研究進修」層面達到顯著差異，而且是兼任主任職的教師之表現高於未兼行政職的教師。探究其因，課務或行政工作繁忙沒有多餘的時間進修(饒見維，2003)，以及進修的相關資訊不足，是一般教師在「研究進修」方面最常遇到的困境。相較之下，兼任主任職的教師一週的授課時數較少，在課務方面較無壓力，而且較能掌握研習進修的資訊，所以有較多機會參與各種研習進修的活動。其次，主任有上承校長教育理念與辦學方向，下負規劃、傳達並指導組長、教師執行之責，所以必須在職務上不斷的成長改進，才能提升專業知能、增進內在涵養以及形塑專業形象，使得其他教師能起而效尤，讓校務推動之成效更佳。是故，教師兼任主

任者在「研究進修」層面有較佳的表現。

以學校規模及學校地區而言，其在整體及各層面皆未達顯著差異。究其原因，九年一貫課程已推行多年，大多數的教師已知覺到自身角色的轉變，以及提升專業能力的重要性，故無論何種學校規模的教師，均能積極的參與進修活動，也均有高度的專業成長，所以學校規模的差異並不影響教師專業發展行為的實踐。而近年來，政府致力於縮短城鄉教育資源的差距，而且教師進修學習的管道多元，所以學校教師研習進修資訊的獲得及資源的運用，並不會受到環境及空間的限制，因而學校地區此一變項並不會造成教師專業發展行為的差異。

三、教師同儕課程領導與專業發展的相關及預測分析

(一) 教師同儕課程領導與專業發展的相關

由表 10 得知，國小教師同儕課程領導整體及各層面，與教師專業發展整體及各層面，其相關均達顯著水準，且相關係數介於.256~.661 之間，並皆呈現正相關，顯示國小教師同儕課程領導表現愈佳，其專業發展之表現也愈佳。

表 10 教師同儕課程領導與專業發展整體與各層面之相關分析摘要表

課程領導 專業發展	共塑願景 掌握方向	規劃課程 設計教學	協作檢討 精進教學	落實評鑑 改進創新	建立社群 形塑文化	團隊合作 激勵士氣	課程領導 整體表現
一般知能	.256***	.400***	.467***	.392***	.423***	.492***	.503***
課程與 教學知能	.348***	.470***	.483***	.425***	.441***	.470***	.555***
班級經營	.328***	.455***	.524***	.394***	.403***	.511***	.546***
專業態度	.289***	.420***	.503***	.362***	.400***	.500***	.514***
研究進修	.384***	.454***	.490***	.442***	.557***	.437***	.585***
專業發展 整體表現	.398***	.538***	.599***	.493***	.545***	.581***	.661***

註：*** $p < .001$

(二) 教師同儕課程領導對專業發展的預測

本研究以臺北縣國小教師「專業發展」整體及各層面分別為效標變項，「教師同儕課程領導」各層面為預測變項，進行逐步多元迴歸法分析，詳列結果如表 11，並分析如下。

表 11 教師同儕課程領導行為各層面預測教師專業發展整體及各層面
之多元迴歸分析摘要

效標變項	投入變項	多元相關 係數(R)	決定係數 平方(R ²)	決定係數 增加量(ΔR ²)	標準化 β 係數	F 值
教師專業 發展整體	協作檢討精進教學	.599	.359	.359	.226	136.50***
	團隊合作激勵士氣	.659	.434	.075	.266	
	建立社群形塑文化	.694	.481	.047	.230	
	規劃課程設計教學	.701	.492	.011	.142	
一般知能	團隊合作激勵士氣	.492	.242	.242	.284	85.05***
	建立社群形塑文化	.538	.289	.048	.187	
	協作檢討精進教學	.558	.311	.022	.197	
課程 與 教學知能	協作檢討精進教學	.483	.233	.233	.147	69.82***
	團隊合作激勵士氣	.531	.282	.050	.208	
	建立社群形塑文化	.560	.313	.031	.173	
	規劃課程設計教學	.575	.331	.018	.183	
班級經營	協作檢討精進教學	.524	.274	.274	.235	76.38***
	團隊合作激勵士氣	.577	.333	.059	.262	
	規劃課程設計教學	.588	.346	.012	.124	
	建立社群形塑文化	.593	.351	.006	.094	
專業態度	協作檢討精進教學	.503	.253	.253	.267	90.70***
	團隊合作激勵士氣	.560	.313	.060	.276	
	建立社群形塑文化	.570	.325	.012	.132	
研究進修	建立社群形塑文化	.557	.310	.310	.365	86.57***
	協作檢討精進教學	.604	.365	.055	.162	
	團隊合作激勵士氣	.612	.375	.010	.115	
	規劃課程設計教學	.617	.380	.006	.105	

註：1.各模型的預測變項均為共塑願景掌握方向、規劃課程設計教學、協作檢討精進教學、落實評鑑改進創新、建立社群形塑文化、團隊合作激勵士氣

2. ***p<.001

研究結果發現，國小教師實施同儕課程領導各層面解釋教師專業發展各層面與整體，總解釋變異量介於 31.1%~49.2%之間，具有相當預測力，而且其迴歸係數均為正值，顯示國小教師實施同儕課程領導，可以增進教師專業發展。而由表 11 可知，「協作檢討精進教學」對教師專業發展整體及各層面最具有顯著的預測效果，而「共塑願景掌握方向」及「落實評鑑改進創新」兩層面對教師專業發展整體及各層面皆不具顯著預測力。推論其因，教師同儕課程領導的六個層面對教師而言雖然較陌生，但進一步查「協作檢討精進教學」層面的具體內涵，如「與教師同儕分享課程和教學理念、與教師同儕檢討課程實施的困境並提出改進計畫、與教師同儕共同檢討教學方法與評量方法、與教師同儕分享成功的教學經

驗、與教師同儕共同研討教學策略及分享教材及與教師同儕共同參與進修活動，以提升自己的專業知能」各項內容，其實都是教師平日就常見的專業行為表現，因此其性質與教師專業發展行為接近，因而會有高度的預測力，而未來吾人可特別加強此層面的各項具體課程領導行為，如此將最有利於提升教師整體的專業能力。

伍、結論與建議

本研究旨在探討國民小學教師同儕課程領導與專業發展的關係，以自編的「臺北縣國民小學教師同儕課程領導與專業發展調查問卷」作為研究工具，抽取臺北縣公立國民小學的 615 名教師進行施測及資料蒐集。根據統計分析結果，本研究獲致以下結論：

一、結論

- (一) 臺北縣國小教師同儕課程領導行為的表現已達中等以上程度，其中以「團隊合作激勵士氣」表現最佳，而「共塑願景掌握方向」層面最需加強。而臺北縣國小教師專業發展行為的表現亦已達中等以上程度，其中以「專業態度」表現最佳，而「課程與教學知能」層面尚有成長的空間。
- (二) 臺北縣國小教師同儕課程領導行為的表現在性別、年齡、服務年資、擔任職務等個人背景變項上有顯著差異，而在最高學歷、學校規模及學校地區等變項無顯著差異。而臺北縣國小教師專業發展行為的表現在性別、年齡、服務年資等個人背景變項上有顯著差異，而在最高學歷、擔任職務、學校規模及學校地區等變項無顯著差異。
- (三) 臺北縣國小教師同儕課程領導整體與教師專業發展整體及各層面為中度相關，而「協作檢討精進教學」為教師專業發展整體及各層面中最有力的預測變項，整體而言，國小教師同儕課程領導各層面對教師專業發展各層面與整體具有相當預測力。

二、建議

(一) 鼓勵教師參與學校願景擬定及課程評鑑

本研究發現，目前國小教師在教師課程領導的「共塑願景掌握方向」及「課程評鑑」兩層面的實踐程度偏低，建議學校應提供教師參與擬定學校教育願景的機會並讓教師實際規劃和執行學校的課程評鑑事務，以強化教師課程領導能力。此外，本研究發現，在教師專業發展各層面中，以「研究進修」層面與教師同儕課程領導整體的相關係數最高，表示教師積極的參與研習進修，能提升教師同儕課程領導的成效。因此，除鼓勵教師參與學校願景擬定及課程評鑑外，亦應積極鼓勵教師研究進修。

(二) 學校應建立專業社群及形塑學習文化

本研究發現，「建立社群形塑文化」對教師專業發展的「研究進修」具有顯

著的預測力，但目前其實踐程度並不理想。所以學校的行政單位應引導、鼓勵並促成各類教師社群的成立，如各種教師成長團體、工作坊、讀書會及教學研討會等，讓教師能進行專業分享，並將專業知識有效的移轉、傳承，以使學校組織的知識能不斷的累積和延續，形塑共同學習和終身學習的學校文化。

(三) 強化協作檢討、團隊合作、建立社群及規劃課程相關的課程領導知能

本研究發現，「協作檢討精進教學」、「團隊合作激勵士氣」、「建立社群形塑文化」及「規劃課程設計教學」四個層面，對教師專業發展整體的聯合解釋變異量約為 49.2%，具有相當預測力。因此，未來在規劃有關教師同儕課程領導的增能時，應強化此四個層面的相關知能。此外，本研究顯示「課程評鑑」層面的實踐程度偏低，因而在「規劃課程設計教學」層面，學校應規劃更多的教師課程評鑑相關知能的研習，讓教師能有效規畫和執行學校的課程評鑑。

(四) 未來研究方法建議

本研究雖只以台北縣教師為研究對象，但整體而言，本研究所關注之變項與研究發現仍有顯著意義，後續研究可擴大到不同縣市教師以強化其實證之效力。此外，教師在學校體制屬基層人員，在從事課程領導時往往缺乏位階及位能，究竟教師該如何進行平行的同儕領導及向上領導，其所涉及的微觀政治學 (micropolitics) 之權力運作細節，包括如何運作或困難等相關議題，未來可應用訪談與觀察方法，以提供調查法之外的更多質性資料，進而呈現教師課程領導與教師專業成長之間更豐富的關係。

參考文獻

一、中文部份

- 王春生(2003)。台北縣國中教師校內同儕回饋方式與教師專業成長之關係研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 王振鴻(2000)。國小教師對九年一貫課程之變革關注及其影響因素研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 王珮珊(2005)。打造生命共同體：學校願景發展與實踐之個案研究。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 王瓊珠(2003)。對話在小學教師同儕課程領導的應用研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 何文正(2006)。國小教師同儕課程領導現況及其影響因素之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 何福田(1982)。我國臺灣地區中小學教師進修制度之研究。臺北：正昇教育科學社。
- 宋銘豐(2003)。國民小學學校本位課程發展與教師專業成長關係之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 李俊湖(1998)。教師專業成長模式研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 吳清山、林天祐(2005)。工作壓力。教育資料與研究雙月刊，65，135。
- 吳清基(1989)。教師與進修。臺北：師大書苑。
- 呂錘卿(2000)。國民小學教師專業成長的指標及其規劃模式之研究。高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 李瑪莉(2002)。國民小學知識管理與教師專業成長關係之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 周淑卿(2003)。教師敘事與當代教師專業的開展。教育資料集刊，28，407-420。
- 林明地(2002)。校長學---工作分析與角色研究取向。臺北：五南。
- 林煌(2000)。教師終身進修制度的理念與規劃。教育資料與研究，34，22-27。
- 俞國華(2002)。國民小學教師知識管理與專業成長之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 柯怡如(2007)。教學研究會與教師專業發展關聯性之研究—以台北縣市公立國民中學為例。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 徐超聖(2005)。校長「課程與教學領導」研究之展望。傳承與變革，103-119。臺北：國立臺北師範學院。
- 高強華(1992)。教師社會化研究及其在師資培育上的意義。載於中華民國師範教育學會，教育專業，53-88。臺北：師大書苑。
- 張春興(1999)。教育心理學---三化取向的理論與實踐。臺北：東華。
- 張哲豪(2002)。協同教學模式中教師專業成長之研究。國立臺北師範學院課程與

- 教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 張舜傑(2008)。台北縣國民小學教師課程領導之研究。天主教輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 張嘉育(1999)。學校本位課程發展。臺北：師大書苑。
- 張德銳(2003)。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。教育資料集刊，28，129-144。
- 曹玉福(2006)。國民中小學校長教學領導、教師專業成長與學校效能關係之研究—以馬祖地區為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 郭淑芳(2005)。國民小學實施教學視導與教師專業成長之相關研究---以臺南市為例。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 陳世修(2004)。國民小學學習領域召集人課程領導運作。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳美如(2004)。教師專業發展的展現與深化-教師課程領導之為何？如何？與限制。教育研究月刊，126，19-32。
- 陳英櫻(2008)。高中職教師知識管理與專業成長之研究---以基隆市為例。國立臺北教育大學政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 游志弘(2004)。國小教師參與學校本位課程發展之歷程與專業成長。臺中師範學院自然科學教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺中。
- 黃旭鈞(2003)。課程領導：理論與實務。臺北：心理。
- 黃偉明(2004)。桃園縣國民小學課程發展委員會運作與教師專業成長關係之研究。國立新竹教育大學進修部學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 黃慧英(2007)。偏遠地區國中教師參與網路學習社群與教師專業發展之相關研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 楊美惠(2005)。國民小學教師課程領導行為及影響因素之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 廖玉齡(2004)。終身學習時代教師專業成長與反思。人文及社會學科教學通訊，15(3)，97-110。
- 趙哲言(2006)。董事會領導型態與內部稽核客觀性關係之研究。人文暨社會科學期刊，2(1)，89-98。
- 歐用生(1996)。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 歐用生(2000)。課程改革。臺北：師大書苑。
- 歐用生(2004)。教師與課程設計。教育資料與研究，57，1。
- 潘瑞玉(2007)。國民小學教師課程領導之研究---以彩虹國小六年級教學團隊為例。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡培村、孫國華(1996)。我國中小學教師生涯發展之實證分析。載於蔡培村主編，教師生涯與職級制度，191-226。高雄：麗文。
- 蔡清田(2005)。課程領導與學校本位課程發展。臺北：五南。

- 蔡進雄(2003)。學校領導的新思維：建立教師學習社群。技術及職業教育雙月刊，78，42-46。
- 蔡進雄(2005)。學校領導理論研究。臺北：師大書苑。
- 蔡碧璉(1993)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 蔡璧煌(1989)。國民中小學教師壓力之研究。師大學報，34，75-114。
- 賴美娟(2004)。協同教學與教師的專業成長：個案研究。國立臺灣師範大學化學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 饒見維(2003)。教師專業發展---理論與實務。臺北：五南。
- 二、英文部分
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M. & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Dimmock, C., & Lee, J. C. (2000). Redesigning school-based curriculum leadership: A cross-cultural perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(4), 332-358.
- Drath, W. H., & Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P.J. Burke & R.G. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education*, (pp.181-193). Illinois: Charles C Thomas.
- Glatthorn, A. A. (2nd Ed.)(2000).*The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested*. Thousand Oakes, CA:Corwin.
- Gross, S. J.(1998).*Staying centered: Curriculum leadership in a turbulent era*. Alexander, VA: ASCD.
- Harris, A. (2004). *Successful leadership in schools facing challenging circumstances: No panaceas or promises*. In J. Chrispeels (Ed.), *Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership* (pp. 282-304). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, England: Open University Press.
- Klein, M. Frances (1985). The master teacher as curriculum leader. *The Elementary School Journal*, 86(1), 34-43.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57 (1), 1-23.

A Study of the Relationships between Peer Teacher Curriculum Leadership and Professional Development of Elementary School Teachers in Taipei County

Hsueh-Hua Ting

Cheng Gong Elementary School

Teacher

Chao-Sheng Hsu

Corresponding author

Department of Education

National Taipei University of Education

Associate Professor

Abstract

The purposes of the study were to investigate the relationships between peer teacher curriculum leadership and professional development of elementary school teachers. The research method of this study was to use self-developed questionnaire survey. The samples consisted of 615 teachers in Taipei County selected by proportional stratified sampling method. Statistical methods were adopted to analyze the collected data from questionnaires. The major findings were presented in the following:

1. The performance of peer teacher curriculum leadership among elementary school teachers in Taipei County was above medium level. The differences were significant among personal background variables such as gender, age, year of service, and job position. While there were no significant differences among school background variables.

2. The performance of professional development of elementary school teachers in Taipei County was above medium level. The differences were significant among personal background variables such as gender, age, year of service, and job position. While there were no significant differences among school background variables.

3. There was a positive correlation at medium level existed between the performance of peer teacher curriculum leadership and professional development of elementary school teachers in Taipei County in the overall and each dimension. “Cooperation and Review to elaborate teaching” was the most powerful predictive variable in overall and each dimension of teacher’s professional development.

Finally, practical suggestions to educational administrative organization, school organization, teachers, and future research were offered based on the research outcomes.

Keywords: Curriculum Leadership, Peer Teacher Curriculum Leadership, Teacher Professional Development