

# 追求卓越精進的動力來源 —學前教師參與專業成長活動的影響機制

朱正雄\*、林俊瑩\*\*

## 摘 要

幼兒園做為傳遞社會重要知識與價值的重要啟蒙場所，學前教師要能積極參與專業成長活動，才能勝任工作。不過，對於如何促動教師專業成長，在實證研究成果較為不足的情形下，研究者較難以提出具體適切的建議，形成有待補強的缺口。基於此，本研究根據相關文獻與實證研究，建構一個理論模型，納入學前教師之教學信念、園所組織特性等變項，藉以探究學前教師專業成長活動參與的影響機制。研究對象取用 2008 年花蓮地區學前教師的調查資料 (N=279)，依據研究目的，以多元迴歸參照路徑分析模式來檢驗本研究之理論模式與相關假設。研究結果發現花蓮地區學前教師的專業成長活動中，最普遍地是交換工作經驗，參與教育改革則最不常見。進一步路徑分析發現：花蓮地區學前教師的專業成長活動會因為不同的園所組織氣氛與園（所）長領導風格而有所差異，且這樣的差異可部分歸因於教學制控信念與社會支持的中介作用。

關鍵詞：組織氣氛、領導風格、教學制控信念、社會支持、教師專業成長活動

---

\* 本文第一作者為國立東華大學幼兒教育學系研究所碩士生

\*\* 本文通訊作者為國立東華大學幼兒教育學系助理教授

# 追求卓越精進的動力來源

## —學前教師參與專業成長活動的影響機制

朱正雄、林俊瑩

### 壹、前言

#### 一、研究動機

在快速變革的環境中，要維繫組織與企業的高度競爭力，培植具有優勢與高效能的人力資源是最為重要的作為。而論及人力資源的良善發展，除了可藉由提供更優渥的薪資福利外，更需透過成員自主性的成長和有目的性學習活動才能達成，如各項在職訓練、進修等等。因此，工作者的專業成長與進修行為越來越受到管理者的重視。學校做為培育個人良好社會價值與生活知能的場所，教師更必須時時自我成長，增進教學專業能力，才能勝任培育優秀國民的重責大任（黃裕城，1999）。而近來隨著社會變遷與國民知識水平的快速提昇，加上國內教育政策對家長教育選擇權的尊重，及鼓勵家長參與學校教育的風潮下，教師的專業能力之提昇更是刻不容緩（林俊瑩，2010；Krečič & Grmek, 2007）。

對學前階段的教師而言，擔負著個人發展最重要的啟蒙階段，研究指出幼童若能及早接觸到適切的課程內容，尤其是好的學前老師，將有助於那些低社經地位與環境不佳的孩子縮短與其他孩子的學業成就差距（Caughy, Dipietro, & Strobino, 1994; Lee & Burkham, 2002），並進一步正面影響其往後更高年級時的行為發展、學習成效（Duncan, Yeung, Brooks-Gunn, & Smith, 1998），及日後的求職、成就與社會地位取得（Caspi, Wright, Moffitt, & Silva, 1998），由此可知幼兒時期學習與發展經驗對人一生是具有很重要的關鍵性影響。因此，提昇幼教師資的素質就顯得特別重要。而要提昇學前教師的素質，透過專業成長活動的參與應是最為重要的途徑。

當前，有關於教師專業成長的相關研究，無論是量化取向或質性探討都有相當的累積，但針對能夠更深入、更具理論結構，並以更嚴謹的量化方法，來探討學前

教師參與專業成長活動之影響因素與影響途徑的研究則尚屬缺乏，這多少會阻礙吾人對如何提昇教師專業成長效果提出更具體建言。基於此，為了瞭解國內學前教師專業成長活動的參與現況，並對當中的影響機制有更透徹地理解，本研究依據理論與相關實證分析結果，建構一個理論模型，用以探究學前教師專業成長活動參與有所差異的影響機制。

## 二、研究目的

根據上述研究動機，本研究之主要目的如下：

- (一) 建構學前教師參與專業成長活動之理論模型，並採用以多元迴歸參照路徑分析檢證相關假設，進而釐清影響學前教師參與專業成長活動的重要因素，及其影響途徑。
- (二) 依據研究結果提出相關建議，以做為制定提升學前教育人力資源管理政策，及後續研究參考。

## 貳、文獻探討

### 一、教師專業成長的意涵與理論基礎

#### (一) 意涵

教師專業成長是指一種提升教師的專業知識、態度和技能的學習歷程，其目的在提昇教師於教學知能、班級經營、學生輔導和人際溝通等教育工作方面的知能（李佩嫻、黃毅志，2009；Duke, 1990；Glazer & Hannafin, 2006；Nir & Bogler, 2008；Whitcomb, Borko, & Liston, 2009）。教師參與專業成長活動的目的，主要在於提高教學品質，增進教師專業知能、技能、態度與人際溝通各方面的進步，最終目的在於使學生能接受到更高品質教學，以有效的學習（中華民國師範教育學會，1998；Glazer & Hannafin, 2006；Tindill & Coplin, 1989）。同時，教師專業成長活動的參與並非只是追求教學技巧的熟練而已，並藉由此途徑，教學者更得以持續進行反省思考，並提升教師教學品質與專業領域認同度（Nir & Bogler, 2008；Pickle, 1985；Whitcomb et al., 2009）。因此，教師的專業成長一直被視為教學改進最有效的方法（中華民國師範教育學會，2004）。至於提到促進教師專業成長活動的參與，最常

見的論題便是正式(formal)與非正式(informal)的進修或訓練學習活動。前者多實施在師資培育機構或學校的制式活動當中，如參加研習、研討會、組織活動、參與教育改革計劃或實驗等；後者的實施方式較為多元化，不一定是定時、定性或定點的做法，自主性的教學交流、向專家或同儕請益等（陳嘉彌，2000）。

歸納以上國內外學者對教師專業成長的定義與看法，本研究認為教師專業成長可定義為「教師為了達到提昇教育品質的目的，透過相關正式與非正式的進修與教育成長管道，以持續增進本身專業能力的一種歷程活動」，其範圍當可包括參與研習、參與改善計畫及參與教育改革的正式教師專業成長活動，與閱讀書刊及交換工作經驗等非正式教師專業成長活動。

## （二）理論基礎

對於教師專業成長活動的參與，本研究採用四個理論來加以詮釋，這包括：1. RPTIM 專業成長模式；2. 成人繼續學習理論；3. 知行思交融模式；及 4. 專業分享成長模式。

首先，Wood, Mcquarrie 與 Thompson（1982）提出 RPTIM 專業成長模式。此模式強調專業成長活動需考量教師需求，並讓組織成員共同參與，而成長歷程包含準備（readiness）、計畫（planning）、訓練（training）、執行（implementation）、維持（maintenance）五個階段。該模式主張專業成長必需有在教師有正向的教學意願與動力才具效果，若教師的進修行為能獲得學校教職員與園（所）長的支持，則有事半功倍的效果。而教職員與主管應共同建構出與組織目標結合、長期、具體、可行的教師專業成長計畫，並以實踐教學現場的教學行為改善為目的，透過有系統的教學視導、學生的回饋與全體成員共同績效責任制來達成。

其次，若從成人繼續學習的理論觀點來看，個人追求進步與成長，主要是個體基於「匱乏」或「生長」的動機而產生的一種「動力狀態」，透過學習會獲得更大的滿足。而個體在採取學習行為的過程中會受「內在心理」（例如：態度、自我評估、成就感、過去經驗）與「外在環境」（例如：環境角色、任務、參照團體）的影響而面臨「抉擇過程」。在抉擇中，動機大於障礙，則可繼續參與學習行為；若障礙大於動機，則退回抉擇過程，重新抉擇（黃富順，1985）。而學前教師的專業成長活動之參與亦屬於成人參與繼續學習的表現，當學前教師因感到教學成效不彰或追求成效卓越時，則會產生參與專業成長活動的動力。

另外，饒見維（1996）所提出的知行思交融模式，主張落實有效的專業成長需

掌握知識、經驗與省思的密切關係。換言之，為了讓三者互相配合，教師原本具備的認知與信念，需要透過建構有益的條件進行專業成長活動來加以結合，包括營造相互合作、支持的學校文化，領導者關懷教師成長需求等，有益條件形成後透過自我評量或同儕專業對話的方式進行省思，讓自己原本具備的認知與信念獲得提升，進而達到專業成長效果。而 Ross 與 Regan (1993) 提出的專業成長模式認為分享專業經驗是專業成長的重要元素，主張在分享的歷程中會受到個別學習者特點（個人效能信念、成人階段發展、工作經驗...）與情境變項（學校領導者的支持態度、夥伴相互學習的特徵、合作規範...）的影響，而有不同的分享效果。

無論是「知行思交融模式」或是 Ross 與 Regan 提出的專業成長模式，都相當強調教師專業成長進行前，需先覺知到自己對教學的掌控度、教學實務與專業能力的適配度等，透過保有正面教學的信念與態度，會進一步提升教師專業成長活動的參與意願。過程中，知行思交融模式所強調的協同原則，與專業分享成長模式所揭櫫的情境影響變項，均顯示出主管與同儕支持，且互助的態度可能是影響教師專業成長活動的參與重要因素。換言之，這些理論所強調是教師專業成長的參與是否積極、持續，除了教師個人信念特質、需求有關外，學校主管或同儕的正向支持態度更是重要（李佩嫻、黃毅志，2009；Morris, Chrispeels, & Burke, 2003）。

從上述四個專業成長理論主張來看，成功的教師專業成長不應只是教師個人的努力，領導者與教職員應共同營造開放、合作的學校氣氛，同時兼顧主管、同儕、受教者與教師需求的關懷民主式領導風格，提升教師專業信念，給予正向支持，進而達到成長的目的。

## 二、影響教師參與專業成長活動的重要因素

根據上述的理論，教師專業成長活動參與之積極與否，應可能會受到個人信念（如教學控制信念），與外在環境條件（如學校組織氣氛、主管的領導風格、組織其他成員的支持）之影響。因此緊接就要詳細地檢視這些重要因素對教師專業成長活動參與可能存在的影響，與其關聯，藉以建構本研究的理論模型。

### （一）組織氣氛對教師參與專業成長活動的影響

組織氣氛是成員間在工作和人際之間的關係，可以理解成一種對於組織中人、事、物適當的應對方式（Krečič & Grmek, 2007）。林新發（1993）綜合多位國內外學者的看法，將組織氣氛定義為組織成員彼此互動形成的一種內在持久特質，可透

過組織成員的知覺加以描述。謝文全（2006）進一步認為組織氣氛是組織成員彼此互動所形成給人的印象與感受，此印象與感受會影響組織成員對組織的評價與行為表現。

組織氣氛對個人參與專業成長活動的重要影響亦獲得實證研究的支持。例如：國內黃秀靜（2009）研究指出組織氣氛和學前教師專業成長活動參與之間具有正向關聯，若學前教師所覺知的組織氣氛越和諧、人性化，則其專業成長活動參與越積極，其中又以教師的親密行為解釋力最高，而教師同儕的親密行為，往往意謂著教師們能從中獲得有力的支持與協助，同儕支持越強而有力。上述黃秀靜的研究有相當重要的貢獻，但此研究僅呈現兩者的關係，卻無法進一步釐清組織氣氛和參與專業成長活動之間的因果關聯，這是該研究不足之處。

另外，許多研究也發現良好的組織氣氛可提供給成員正向的社會網絡，而社會網絡是一種社會關係，若此關係是正面、可維持的，則為和諧關係；反之，此關係是負面的、強求的，則為緊張關係（林俊瑩、黃毅志，2006；黃毅志，1998），而正向的社會網絡關係，可營造出組織良性互動氣氛，當有利於教師進行教學合作與互動，進而可能有助於其專業成長活動之參與（李政穎，2003）。而 Krečič 與 Grmek（2007）也發現越具有合作傾向的組織氣氛，對教師參與專業成長、進修越有正面幫助，而這種合作傾向的組織氣氛往往也反映出組織內成員能呈現和諧的人際關係，彼此能互相分享相關專業信念、看法、期望，並共同解決問題。此外，Avalos（1998）發現學校在進修時間與場地上越顯彈性、學校主管人員監控教師程度越低，給予教師更大的自主空間、越支持在教學上做更多元的嘗試，則教師參與自願性的專業成長活動也就越積極。基於上述，本研究就預期當學前教師所知覺的園（所）組織氣氛越佳、越和諧，則教師的專業成長活動參與也會越積極。

## （二）領導風格對教師參與專業成長活動的影響

領導風格是指領導者的領導特質、領導行為或領導模式，領導者受到個人人格特質、組織情境脈絡與整體社會文化的影響，將其本身具有思想、經驗與理念的行事作風表現於外，對組織成員產生影響，進而影響組織的創造與成長（呂春嬌，2003；張慶勳，2004）。而在領導風格的內涵中，Ohio 州立大學的雙構面領導理論最廣為研究者所應用。該理論以工作或組織人員為核心來描述領導行為。其中，「任務建構」（initiation structure dimension）面向行為是強調以工作為中心，領導者透過明確界定的組織模式、成員角色、工作任務及工作程序等結構化控管來與下屬互動，領導者較著重於組織工作目標的達成。相對的，「關懷體恤」（consideration

dimension) 面向行為乃以下屬為中心，則強調領導者表現其對下屬的信任與尊重，及和諧良好的人際關係，並關注下屬之福利、工作滿足感等 (Stogdill & Coons, 1957)。

林明地 (2005)、Clement 與 Vandenberghe (2001) 等人認為領導者若能以關懷性的領導，應較能營造出信任、合作、分享與認同的組織氣氛，並運用自身的影響力，轉化組織成員的觀念與態度，而願意朝同一目標邁進，則有助於提高教師從事專業成長的意願與行動。此外，若能在領導中融入民主、開放、多元等的觀念，則有益於教師建立成長團體，更進一步地，領導者需支援教師專業教學能力在實務的落實，使得理論與實務能互相配合 (吳俊憲，2003；饒見維，1996)。相關實證研究也揭櫫不同領導行為會對教師專業成長活動參與有不同影響。首先校長管理與監控的課程領導行為對教師專業成長活動參與有正面影響，主要原因是校長對課程的掌握度越高，對教師的課程表現期望也越高，也會督促教師進行相關的專業成長活動，反觀人際與支持的課程領導行為會有負面影響，可能與校長尊重教師反倒不敢強制要求專業成長，而是採鼓勵性質讓教師參與符合自己需求的專業成長活動 (李俊德、陳怡靖、鄭耀男，2009)；再者，領導者若同時注重工作完成並給予教師支持的領導方式，也會使教師滿意程度越高 (高士傑，1997；Fan & Zhang, 2004)，當教師的工作滿意程度高，也就較願意從事專業成長活動 (李佩嫻、黃毅志，2009)；強勢領導風格則會負面影響教師表達意見的機會，減少專業對話的產生，打擊教師的士氣，使得教師較不願意花額外的時間去進行專業成長活動 (李文正，2004)；最後，領導者若展現出開明、激勵、關懷的態度，將有助於組織進行教學改革，若再加上領導者若能予以教師在參與專業成長活動上的協助，對教師專業能力的精進會有正面影響 (朱元祥，2001)。

基於上述，本研究發現教師所知覺的園 (所) 長領導風格，可能會對教師的專業成長活動之參與有所影響，多數研究發現領導者的支持性領導風格有助於專業成長活動之參與。因此，本研究假定園 (所) 長領導風格屬於民主開明的類型，重人性關懷，非強勢監督與控管，則學前教師參與專業成長活動應會越積極，但也不排除會有其他的研究結果出現。

### (三) 教學制控信念對教師參與專業成長活動的影響

制控信念起源於社會學習理論，認為人類對於事件看法不同，主要取決於自身能力的判斷，可分為內在與外在兩個向度，持內在制控信念 (內控信念) 者傾向將事情的成敗歸因於自己，成敗是由自己努力與能力所控制；持外在制控信念 (外控

信念)者則傾向事情的成敗歸因於他人,成敗是由運氣與環境所控制(秦夢群, 1992; Neill, 2006)。本研究中,教學制控信念所指為學前教師對於自己教學表現的看法,持內控信念的學前教師認為教學成功與否,取決於個人是否努力進行教學或是否願意自行調整教學策略,主要歸因於個人因素;持外控信念的學前教師則認為教學成功與否,取決於教學環境與學生表現,主要歸因於外在不可抗力的因素。

國內、外相關文獻針對教學制控信念討論議題甚少,進而納入制控信念與參與專業成長活動共同討論更是少見。李佩嬛、黃毅志(2009)的研究針對國中教師參與進修的因果機制進行探討,該研究結果指出教師內控信念越強者,參與進修越積極,但外控信念越強者,並不會影響教師進修的參與。此外,Kwakman(2003)對參與專業成長學習活動相關影響因素的研究中也發現,當教師預期專業能力會對學生的教學成功與否有所影響時,此即老師對教學成敗傾向於做內在歸因,則專業成長活動的參與度會較高。基於上述,本研究也預期學前教師教學傾向於內控信念者,則會出現比較積極的專業成長參與,至於偏向教學外控信念是否會對專業成長活動之參與產生影響,由於過去研究尚不清楚,仍有待本研究進一步釐清。

#### (四) 社會支持對教師專業成長的影響

社會支持是一種他人所提供的資源,包括被愛、受照顧及各種情緒、物質、訊息的協助與回饋。支持可以協助個人追求目標、滿足需求的動力及解決難題,並使人相信自己是受到關愛與重視,降低所受到的壓力,進而獲得認同感與歸屬感(李新民, 2004; 林鈺琴、蕭淑月, 2005)。

張順發(2004)研究指出工作者的社會支持越高,專業承諾越高。其中,專業承諾包含專業認同與研究進修兩個層面。此外,Wood等人(1982)的RPTIM專業成長模式的觀點中,提到對於持續且合宜的教師專業成長計畫或訓練,校長的支持是關鍵要素。教師的專業成長活動參與中若有主管的支持,則推行較容易。更多國、內外研究發現,在教師專業成長過程中,若學校所給予的支持越多,則教師參與進修與專業成長意願也會越高,進而正面影響到參與專業成長的積極度(李佩嬛、黃毅志, 2009; Clement & Vandenberghe, 2001; Nir & Bogler, 2008; Wood et al., 1982)。另外,同儕之間更密切的資源共享與合作省思,也將有助於教師參與專業成長活動的積極度與效果(何縉琪、張景媛, 2003; 陳美玉, 2006; Glazer & Hannafin, 2006; Morris et al., 2003)。基於上述,本研究預期學前教師在教學歷程中所接受到的社會支持越多,如主管與同儕的支持度越高,則會正面影響教師參與專業成長活動的積極度。

## （五）影響教師參與專業成長活動機制的更精緻探討

上述分別檢視了組織氣氛、主管領導、教學制控信念、社會支持對參與專業成長活動所可能產生的影響，緊接著將對這些變項間的關連性做更細緻地探討。首先，林育璋（2008）的研究發現，影響幼稚園本位教師成長活動規劃之因素有園長角色、同事關係、教師內在動機及時間考量等，而園所角色是很明顯的領導風格測量，同事關係更是很重要的組織氣氛。另外，其他實證研究發現組織氣氛越佳、越和諧，越會提升教師專業成長的參與積極度（黃秀靜，2009；Avalos, 1998; Krečič & Grmek, 2007），另外，過去也有研究顯示當組織越傾向於合作的氛圍，則主管對下屬的支持，以及同儕之間互相援助也越常見（何縉琪、張景媛，2003；Glazer & Hannafin, 2006; Morris et al., 2003），社會支持度越高，也會提升教師專業成長的參與度（何縉琪、張景媛，2003；陳美玉，2006；Clement & Vandenberghe, 2001; Glazer & Hannafin, 2006; Morris et al., 2003; Nir & Bogler, 2008）。因此，研究者預期當園所氣氛越和諧、園所長領導越開明與關心下屬，學前教師所獲得的各項支持也越多，越會積極參與專業成長活動。至於園所氣氛對學前教師的教學制控信念到底有何影響，又是否會進一步對教師專業成長產生何種效應，由於過去缺乏這方面的探討，也就不容易形成較明確的假設，而有待研究進一步研究分析。

另外，過去實證研究也發現，學校領導者對教師的關懷度越高、越有高期待，展現出民主開明的領導風格，則會促使教師更願意參與專業成長活動（李佩嫻、黃毅志，2009；林明地，2005；Clement & Vandenberghe, 2001）。而傾向於民主開明的領導風格，往往會給予成員在工作上更多的工作協助、心理回饋與意見表達的機會。因此，若園所長偏向民主開明類型的領導方式，也應會讓學前教師感受到較多的社會支持，進而提升學前教師專業成長之參與行動（何縉琪、張景媛，2003；陳美玉，2006；Clement & Vandenberghe, 2001; Glazer & Hannafin, 2006; Morris et al., 2003; Nir & Bogler, 2008）。因此，研究者預期當園所長領導風格越傾向關懷、人性化，學前教師所獲得的支持度越高，則其參與專業成長活動也會越積極。不過，領導風格對教學制控信念有何影響？又會進一步對學前教師專業成長活動之參與產生何種效應？也有待本研究進一步分析才能釐清。

## 參、研究方法與設計

### 一、研究架構與假設

依相關理論與文獻探討，本研究建構的理論模型如下（見圖 1）：

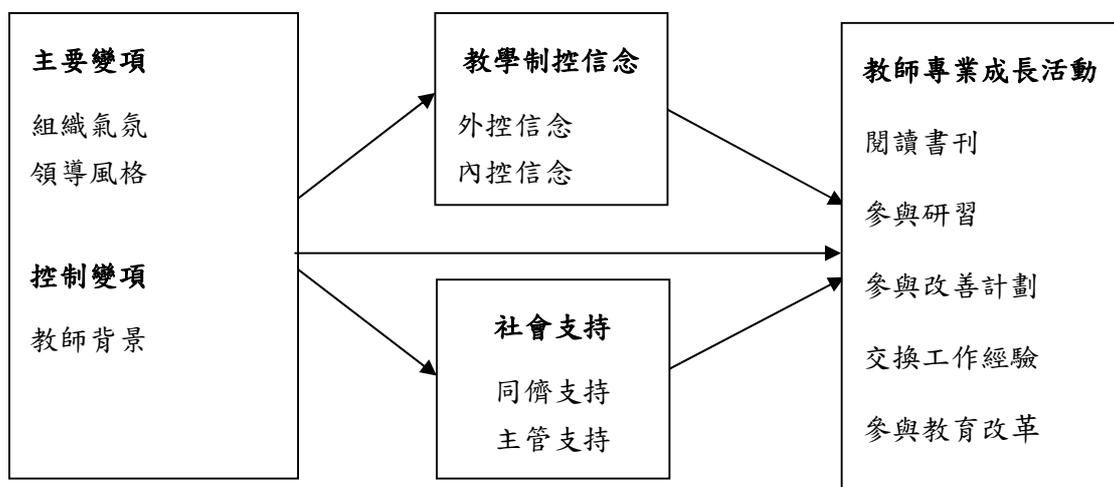


圖 1 影響學前教師參與專業成長活動之理論模型

理論模型中納入主要變項為組織氣氛與領導風格，並假設組織氣氛越和諧、領導風格越民主開明，則有助於學前教師專業成長活動參與度的提升。其次，納入中介變項為教學制控信念與社會支持，並假設學前教師越偏向於教學外控信念、社會支持度低，會有礙於其專業成長活動參與度的提升；而偏向於教學內控信念、社會支持度高，有助於學前教師專業成長活動的參與。最後，本研究假設不同組織氣氛和領導風格若有助於學前教師專業成長活動參與度的提升，主要是透過偏向教學內控信念與較多社會支持的間接正影響。

不過，對於學前教師參與專業成長活動的影響機制，以往的相關研究甚是少見，諸多變項之間的關係也不很清楚，有待本研究進一步探討。而特別說明的是，本研究在進行各項分析時，會進一步控制其他背景變項的影響，關注主要變項帶來的影響狀況。

## 二、資料來源

本研究於 2008 年，以自編問卷的方式，對花蓮地區幼稚園所教師進行抽樣調查，該年度幼稚園所教師共約 510 位。調查執行前先徵詢全體教師的受調查意願，再寄發紙本問卷請教師填答，共寄發 407 份問卷，而最後寄回問卷並完成所有填答的有效教師樣本為 279 人，有效問卷佔所寄發問卷之比率為 68.6%。其中有效樣本中僅有一名男生，其餘皆為女性；另外，在公立園所服務的老師占 50.8%，私立占 49.2%；具有合格教師證的有 54%。此資料在本研究後續所做的分析結果顯示（詳細結果可參見後續變項測量之說明）：變項的次數分佈都很合理，因素分析之負荷量也不低，各量表之解釋變異量也都相當高，介於 50.60%-80.27%之間，顯示有理想的效度，測量品質甚佳。

## 三、變項測量

本研究主要變項、中介變項與依變項的記分，依「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「完全不符合」分別給 5 至 1 分。

### （一）主要變項

#### 1. 組織氣氛

共有十二個題目進行測量。對此做主成份分析，採斜交轉軸，萃取出特徵值大於 1 的因素共有四個，依內涵分別命名為「親師關係」、「同儕緊張關係」、「師生關係」與「同儕和諧關係」，可解釋變異量 71.72%（參附表一）。其中，親師關係、師生關係，與同儕和諧關係等因素之負荷量為正值，分數得分越高則反映出學前教師和家長、學生與同儕關係越好；同儕緊張關係之因素負荷量也為正值，分數得分越高，則表示學前教師和同儕關係越緊張。

#### 2. 領導風格

共有八個題目進行測量，以主成份分析，並採斜交轉軸的方式，萃取出特徵值大於 1 的因素共有三個，可解釋變異量 80.27%（參見附表二）。分別命名為「監控管理」、「民主開明」與「權威官僚」，各因素之因素負荷量為正值，分數得分越高，表示園（所）長的領導越偏向該型式風格。

## (二) 背景變項 (控制變項)

1. 婚姻狀況：分為已婚、未婚與其他 (含離異、分居、喪偶等) 三類，分析時做虛擬變項，以未婚為對照組。
2. 教育程度：依實際修業年限轉成教育年數 (無=0 年；國中=6 年；高中職=12 年；專科=14 年；大學=16 年... )。
3. 幼子女數：以 6 歲以下子女數為測量，數值越大，代表年幼子女越多。
4. 任教單位：分為公立與私立，分析時做虛擬變項，以私立為對照組。
5. 任教機構：分為幼稚園與托兒所，分析時做虛擬變項，以托兒所為對照組。
6. 年資：數值越大，代表在目前園所服務時間越久。
7. 工作收入：數值越大，代表工作收入越多。
8. 教師資格：分為已取得正式教師資格與未取得正式教師資格，分析時做虛擬變項，以未取得正式教師資格為對照組。

## (三) 中介變項

### 1. 教學控制信念

共有四個題目進行測量，對此做主成份分析，採斜交轉軸，共萃取出特徵值大於 1 的因素有兩個，可解釋變異量 72.04% (參見附表三)。依內涵分別命名為「外控信念」與「內控信念」。因素分析後所得因素分數得分越高，表示學前教師在教學的外在或內在控制信念越明顯。

### 2. 社會支持

用下面兩個題目，來分別測量「同儕支持」及「主管支持」，各題得分越高，代表教師感受到的同儕支持度及主管支持度越高。

(1) 專業成長得到同事充分支持。

(2) 專業成長得到主管充分支持。

## (四) 依變項：專業成長活動

共有五個題目進行測量，經主成分分析萃取後，可解釋變異量 59.60% (參見附表四)，共萃取出特徵值大於 1 的因素共有一個，命名為「整體專業成長活動」。因素分析後所得分數得分越高，表示學前教師的專業成長活動參與越積極。另外，本研究會進一步以這五項個別專業成長活動做分析，依這五個題目之內涵，分別可

命名為「閱讀書刊」、「參與研習」、「參與改善計畫」、「交換工作經驗」及「參與教學改革」。

## 四、分析方法

本研究先採用百分比次數分配和平均數分析說明學前教師專業成長活動的參與現況。隨後在本研究的因果模式引導下，參照路徑分析模式，以迴歸分析來探討學前教師參與專業成長活動的差異。根據 Baron 與 Kenny (1986)，中介機制需符合以下幾種情形：1. 自變項必須顯著影響到中介變項；2. 自變項也必須對依變項有顯著影響；3. 中介變項必須影響到依變項；及 4. 在分析方程式中，納入中介變項之後，自變項對依變項的影響必定會降低 (less)。本研究將會依據上述的原則來進行相關資料分析與解釋。

## 肆、研究結果分析

### 一、花蓮地區學前教師專業成長活動之參與概況分析

首先，依照表 1 在「閱讀書刊」方面，學前教師較積極參與（非常符合與符合）的比率合計約佔七成 (69.4%)，不參與（不符合與非常不符合）的比率很低 (2.0%)，在五點量表下，平均數 3.87，這顯示學前教師在「閱讀書刊」此方面的專業成長活動之參與相當積極。在「參與研習」方面，學前教師較積極參與的比率合計約佔六成五 (66.3%)，不參與的比率很低 (2.7%)，平均數 3.83，顯示學前教師在「參與研習」此方面的專業成長活動參與也相當積極。

另外，在「參與改善計畫」方面，學前教師較積極參與的比率合計約佔六成 (60.8%)，不參與的比率很低 (4.0%)，平均數 3.70，反映出學前教師在「參與改善計畫」此方面的專業成長活動參與相當積極。在「交換工作經驗」方面，學前教師較積極參與的比率合計約佔七成五 (77.3%)，不參與的比率很低 (0.7%)，平均數 3.99，也顯示學前教師在「交換工作經驗」方面的專業成長活動參與相當積極，並且是五種專業成長活動中最積極、最普遍地參與。

最後，在「參與教育改革」方面，學前教師較積極參與的比率合計僅約三成五 (36.4%)，不參與的比率則有 25.6%，平均數 3.18，顯示學前教師在「參與教育改

革」的專業成長活動參與較不普遍。

綜觀上述五種學前教師專業成長活動，顯示花蓮地區學前教師最常見的專業成長活動參與方式是與同儕進行交換工作經驗，其次為閱讀書刊，再其次為參與研習，而在參與改善計劃或教育改革方面就比較不普遍。

表 1 學前教師參與專業成長活動之次數分配及平均數摘要表

	非常 符合	符合	還算 符合	不符合	非常不 符合	平均數
閱讀書刊	19.6%	49.8%	28.7%	2.0%	0%	3.87
參與研習	19.9%	46.4%	31.0%	2.7%	0%	3.83
參與改善計畫	13.5%	47.3%	35.3%	4.0%	0%	3.70
交換工作經驗	22.6%	54.7%	21.9%	0.7%	0%	3.99
參與教育改革	9.5%	26.9%	37.9%	23.6%	2.0%	3.18

## 二、影響花蓮地區學前教師參與專業成長活動之迴歸分析

以下將針對整體，以及各層面教師專業成長活動的影響因素進行迴歸分析，這主要是檢視各方程式中是否具有 Baron 與 Kenny (1986) 所提出對中介機制認定的幾種情形，這包括自變項必須對依變項有顯著影響、中介變項必須影響到依變項，及在分析方程式中，納入中介變項之後，自變項對依變項的影響必定會降低(less)。

### (一) 影響整體專業成長活動參與之迴歸分析

首先由表 2 針對整體專業成長活動參與的影響因素做探究。在整體專業成長活動模式(一)中，有顯著影響( $p < .05$ )的是親師關係與師生關係( $\beta$ 值分別為 .19 與 .27)，學前教師的親師關係與師生關係越和諧密切，整體專業成長活動參與越積極，且影響力不低， $R^2$  為 .31。在模式(二)中，加入「教學控制信念」及「社會支持」等中介變項進行控制，結果發現教學內在控制信念與主管支持都有顯著影響，且以「內在控制信念」影響較強( $\beta = .19$ )。依迴歸係數可發現：教學內在控制信念越強，主管支持度越高，學前教師整體專業成長活動參與也就越積極。

在模式(二)控制了中介變項之後，原先模式(一)中，親師關係與師生關係的影響雖然仍達顯著，但影響力已下降許多( $\beta$ 值分別由 .19 與 .27 降至 .15

與 .23)，可見親師關係與師生關係對整體專業成長活動參與的顯著正影響，部分可由教學的內在制控信念與主管支持兩個中介變項的間接作用來加以解釋，稍後會更清楚去探討其影響路徑，而此一模式的  $R^2$  由 .31 提升至 .40，也顯示中介變項仍有重要的影響。

## (二) 影響各層面專業成長活動參與之迴歸分析

接著，對各層面的專業成長活動參與之影響因素做更詳細的探究，這將由表 2 與表 2 (續) 來說明。

### 1. 閱讀書刊

在閱讀書刊模式(一)中，唯有師生關係 ( $\beta = .26$ ) 有顯著影響，師生關係越正向，學前教師閱讀書刊的專業成長活動參與越常見， $R^2$  為 .21。在模式(二)中，加入中介變項進行控制，結果發現教學「內在制控信念」有顯著影響。教學的內在制控信念越強，學前教師越積極閱讀書刊。

在模式(二)控制了中介變項之後，原先模式(一)中，師生關係的影響力已有下降 ( $\beta$  值由 .26 降至 .23)，可見師生關係對閱讀書刊的成長之顯著正影響，部分可由中介變項的間接作用來加以解釋，而此模式的  $R^2$  仍由 .21 提升至 .27，顯示中介變項對這項教師專業成長活動參與有相當程度的影響力。

### 2. 參與研習

在參與研習模式(一)中，有顯著影響的是親師關係與師生關係 ( $\beta$  值分別為 .14 與 .19)，學前教師的親師關係與師生關係越正向，越積極參與研習， $R^2$  為 .26。在模式(二)中，發現教學內在制控信念與主管支持都有顯著影響，且以「主管支持」影響較強 ( $\beta = .19$ )。教學內在制控信念越強，主管支持度越高，學前教師也就越積極參與研習活動。

在模式(二)控制了中介變項之後，原先模式(一)中，親師關係與師生關係的影響雖然仍達顯著，但影響力稍有下降 ( $\beta$  值分別由 .14 與 .19 降至 .12 與 .18)，即親師關係與師生關係對參與研習的專業成長活動的顯著正影響，少部分可由中介變項的間接作用來加以解釋，此模式的  $R^2$  由 .26 小幅提升至 .30。

表 2 影響學前教師參與專業成長活動之迴歸分析

	整體專業成長活動模型 (一)		整體專業成長活動模型 (二)		閱讀書刊 模型(一)		閱讀書刊 模型(二)		參與研習 模型(一)		參與研習 模型(二)	
	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$
<b>婚姻狀況</b>												
未婚(對照組)												
已婚	.32	.16	.20	.11	.31	.20	.24	.16	.15	.10	.09	.06
其他	.22	.05	.06	.01	.15	.04	.03	.01	.11	.03	.02	.01
<b>教育程度</b>												
幼子女數	.13	.15	.09	.11	.10	.15	.08	.11	.10	.14	.08	.11
<b>任教單位</b>												
公立	-.14	-.07	-.02	-.01	.01	.00	.08	.05	-.21	-.13	-.14	-.09
私立(對照組)	.00	.00	-.10	-.05	-.06	-.04	-.12	-.08	-.01	.00	-.07	-.04
<b>任教機構</b>												
幼稚園	.29	.15	.31	.16	.02	.01	.04	.03	.21	.14	.21	.14
托兒所(對照組)												
<b>總年資</b>												
平均月收入	.02	.14	.02	.16	.01	.14	.01	.15	.02	.17	.02	.18
<b>教師資格</b>												
無(對照組)	.04	.06	.05	.08	.01	.01	.01	.03	.06	.12	.07	.14
有	-.27	-.14	-.27	-.14	-.16	-.10	-.17	-.11	-.29	-.19	-.31	-.20
<b>親師關係</b>												
同儕緊張關係	.18	.19*	.15	.15*	.08	.11	.06	.08	.11	.14*	.09	.12*
師生關係	-.09	-.09	.02	.02	-.05	-.07	.01	.01	-.07	-.09	-.03	-.03
同儕和諧關係	.27	.27*	.23	.23*	.21	.26*	.18	.23*	.15	.19*	.14	.18*
監控管理	.07	.07	.04	.04	.03	.04	.02	.03	.05	.07	.04	.06
民主開明	.04	.05	.07	.07	-.02	-.03	-.02	-.03	.04	.06	.05	.07
權威官僚	-.03	-.04	-.10	-.11	.00	.00	-.04	-.05	-.02	-.02	-.06	-.08
<b>外控信念</b>												
內控信念	.01	.01	-.02	-.02	.00	.00	-.02	-.03	-.03	-.04	-.03	-.04
同儕支持			-.01	-.01			.02	.03			.03	.04
主管支持			.19	.19*			.17	.22*			.08	.11*
常數項			.13	.10			.08	.07			.01	.01
R <sup>2</sup>			.22	.17*			.07	.07			.20	.19*
常數項	-2.59*		-3.25*		2.02*		1.86*		1.98*		1.53*	
R <sup>2</sup>	.31		.40		.21		.27		.26		.30	

\*  $p < .05$ 

### 3. 參與改善計畫

在參與改善計畫模式(一)中,有顯著影響的是親師關係與師生關係( $\beta$ 值分別為 .25 與 .16),學前教師的親師關係與師生關係越正向,參與改善計畫的專業成長活動越積極, $R^2$ 為 .17。在模式(二)中,發現教學內在制控信念與主管支持都有顯著影響,且以「主管支持」的影響較強( $\beta=.21$ )。教學內在制控信念越強,主管支持度越高,學前教師參與改善計畫的專業成長活動也就越積極。

表 2 (續)

	參與改善計畫模型 (一)		參與改善計畫模型 (二)		交換工作經驗模型 (一)		交換工作經驗模型 (二)		參與教育改革模型 (一)		參與教育改革模型 (二)	
	b	$\beta$										
<b>婚姻狀況</b>												
未婚 (對照組)												
已婚	.16	.11	.09	.06	.17	.12	.06	.05	.15	.08	.11	.06
其他	.19	.05	.09	.03	.10	.03	-.03	-.01	.14	.03	.11	.02
<b>教育程度</b>												
幼子女數	-.10	-.07	-.01	-.01	-.03	-.02	.03	.02	-.09	-.05	-.03	-.02
<b>任教單位</b>												
公立	.11	.08	.04	.03	.01	.01	-.04	-.03	-.08	-.04	-.13	-.07
私立 (對照組)												
<b>任教機構</b>												
幼稚園	.20	.14	.22	.16	.27	.19	.26	.18	.14	.07	.18	.10
托兒所 (對照組)												
總年資	.00	.04	.00	.05	.01	.08	.01	.10	.01	.09	.01	.10
平均月收入	.00	-.01	.00	-.01	.02	.03	.03	.07	.07	.11	.06	.09
<b>教師資格</b>												
無 (對照組)												
有	-.09	-.06	-.10	-.07	-.08	-.06	-.07	-.05	-.20	-.10	-.19	-.10
親師關係	.18	.25*	.15	.22*	.08	.11	.05	.07	.11	.11	.08	.08
同儕緊張關係	-.06	-.08	.01	.01	-.08	-.11	.01	.01	.02	.02	.07	.07
師生關係	.12	.16*	.10	.14*	.16	.23*	.11	.15*	.18	.18*	.17	.17*
同儕和諧關係	-.02	-.03	-.04	-.05	.09	.13*	.06	.08	.07	.07	.05	.05
監控管理	.02	.02	.03	.04	.05	.07	.07	.10	.06	.06	.09	.09
民主開明	.02	.03	-.03	-.04	-.10	-.14*	-.14	-.20*	-.01	-.01	-.03	-.03
權威官僚	.00	.00	-.03	-.04	-.05	-.07	-.06	-.08	.16	.16*	.12	.13
外控信念			-.03	-.03			-.01	-.02			-.06	-.06
內控信念			.10	.14*			.18	.25*			-.01	-.01
同儕支持			.01	.01			.24	.24*			.05	.03
主管支持			.21	.21*			.05	.05			.12	.09
常數項	2.36*		1.97*		3.01*		2.41*		1.44		1.07	
R <sup>2</sup>	.17		.23		.20		.33		.19		.19	

\*  $p < .05$

在模式 (二) 控制了中介變項之後，原先模式 (一) 中，親師關係與師生關係的影響力已稍有所下降 ( $\beta$  值分別由 .25 與 .16 降至 .22 與 .14)，可見親師關係與師生關係對參與改善計畫的專業成長活動的顯著正影響，部分應可歸因於中介變項的間接作用，而 R<sup>2</sup> 由 .17 提升至 .23。

#### 4. 交換工作經驗

在交換工作經驗模式 (一) 中，對交換工作經驗的專業成長活動有顯著影響的

是師生關係、同儕和諧關係與民主開明 ( $\beta$  值分別為 .23、.13 與 -.14)，學前教師的師生關係越正向、同儕和諧關係越穩定，與主管越不傾向於民主開明，則老師越常進行交換工作經驗的專業成長活動， $R^2$  為 .20。在模式（二）中，發現教學的內在制控信念與同儕支持都有顯著影響，且以「內在制控信念」影響較強 ( $\beta=.25$ )。教學的內在制控信念越強，同儕支持度越高，學前教師交換工作經驗的專業成長活動也就越積極。

在模式（二）控制了中介變項之後，原先模式（一）中，主要變項的變化有三種：師生關係的影響仍達顯著，但影響力已下降許多 ( $\beta$  值由 .23 降至 .15)；同儕和諧關係未達顯著，且影響力下降 ( $\beta$  值由 .13 降至 .08)，這顯示師生關係、同儕和諧關係對交換工作經驗的專業成長活動的顯著正影響，可歸因於中介變項的間接影響，模式的  $R^2$  由 .20 大幅提升至 .33，顯示中介變項的影響力頗大。不過民主開明在加入中介變項之後，影響仍達顯著，且影響力上升 ( $\beta$  值由 -.14 升至 -.20)，這反映本研究所納入的中介變項無法適切地解釋為何主管越不民主開明，交換工作經驗專業成長活動之參與度卻越高。

## 5. 參與教育改革

在參與教育改革模式（一）中，有顯著影響的是師生關係與權威官僚 ( $\beta$  值分別為 .18 與 .16)，學前教師的師生關係越正向，園長越傾向於權威官僚，教師參與教育改革的專業成長活動越積極， $R^2$  為 .19。在模式（二）中，加入中介變項進行控制，結果發現中介變項皆無顯著影響。在控制了中介變項之後，原先模式（一）中，中介變項的影響力並沒有明顯下降。不過由於模式（二）的中介變項影響均不顯著，顯示在教學改革參與的解釋上，中介變項並沒有明顯地效果。

### （三）主要變項對中介變項影響之迴歸分析：可能因果機制的探究

從先前的迴歸分析中，可發現親師關係、師生關係、同儕和諧關係等主要變項與內在制控信念、同儕支持與主管支持等中介變項都對學前教師專業成長活動參與有著重要影響，且專業成長活動的參與情形也會因為主要變項而有所差異，因此需要進一步探討是哪些有「顯著影響」的主要變項，會透過中介變項的作用，而影響到學前教師參與專業成長活動，這會以表 3 為主，並輔以表 2 各模式做說明。而這主要是檢視那些自變項在符合 Baron 與 Kenny (1986) 所提中介機制下，又顯著影響到中介變項，從而確認其中的影響路徑。

依分析結果，本研究發現：

1. 學前教師的師生關係越好，教學的內控信念越強、主管支持度越高（表 3），進而對於提出改善計畫（表 2）與參與研習的專業成長活動越積極（表 2 續）。
2. 學前教師的師生關係越好，教學的內控信念越強、同儕支持度越高（表 3），進而交換工作經驗的專業成長活動參與越積極（表 2 續）。
3. 學前教師的師生關係越好，教學的內控信念越強（表 3），進而閱讀書刊的專業成長活動越積極，且整體的專業成長活動參與也較積極（表 2）。
4. 學前教師的同儕關係越和諧，同儕支持度越高（表 3），進而交換工作經驗的專業成長活動參與越積極（表 2 續）。

上述的分析結果，可整理成因果路徑的標準化係數圖（見圖 2），其中可以發現本研究所提出的理論模式受到相當程度的支持。

表 3 影響學前教師外控信念、內控信念、同儕支持、主管支持之迴歸分析

	外控信念		內控信念		同儕支持		主管支持	
	b	β	b	β	b	β	b	β
<b>婚姻狀況</b>								
未婚（對照組）								
已婚	-.08	-.04	.18	.09	.23	.16	.22	.15
其他	.01	.00	.48	.10	.15	.05	.18	.05
<b>教育程度</b>								
幼子女數	-.01	.00	-.09	-.05	-.08	-.06	-.11	-.08
<b>任教單位</b>								
公立								
私立（對照組）	-.03	-.02	.14	.07	.06	.04	.12	.08
<b>任教機構</b>								
幼稚園								
托兒所（對照組）	.17	.09	-.05	-.02	.04	.03	.12	.08
<b>總年資</b>								
平均月收入	.00	-.01	.00	-.01	-.01	-.08	-.01	-.13
<b>教師資格</b>								
無（對照組）								
有	.03	.02	.11	.06	-.07	-.05	.00	.00
親師關係	-.17	-.18*	.08	.08	.04	.06	.06	.08
同儕緊張關係	.10	.11	-.08	-.09	-.16	-.23*	-.12	-.16*
師生關係	-.05	-.05	.13	.13*	.13	.18*	.10	.14*
同儕和諧關係	-.09	-.09	-.05	-.05	.13	.18*	.08	.11
監控管理	.05	.05	.06	.07	-.15	-.22*	-.09	-.12*
民主開明	.09	.09	.08	.08	.05	.08	.15	.20*
權威官僚	.03	.03	-.06	-.06	.00	.00	.00	.00
常數項	1.12		-1.11		3.00*		3.53*	
R <sup>2</sup>	.07		.09		.24		.21	

\*  $p < .05$

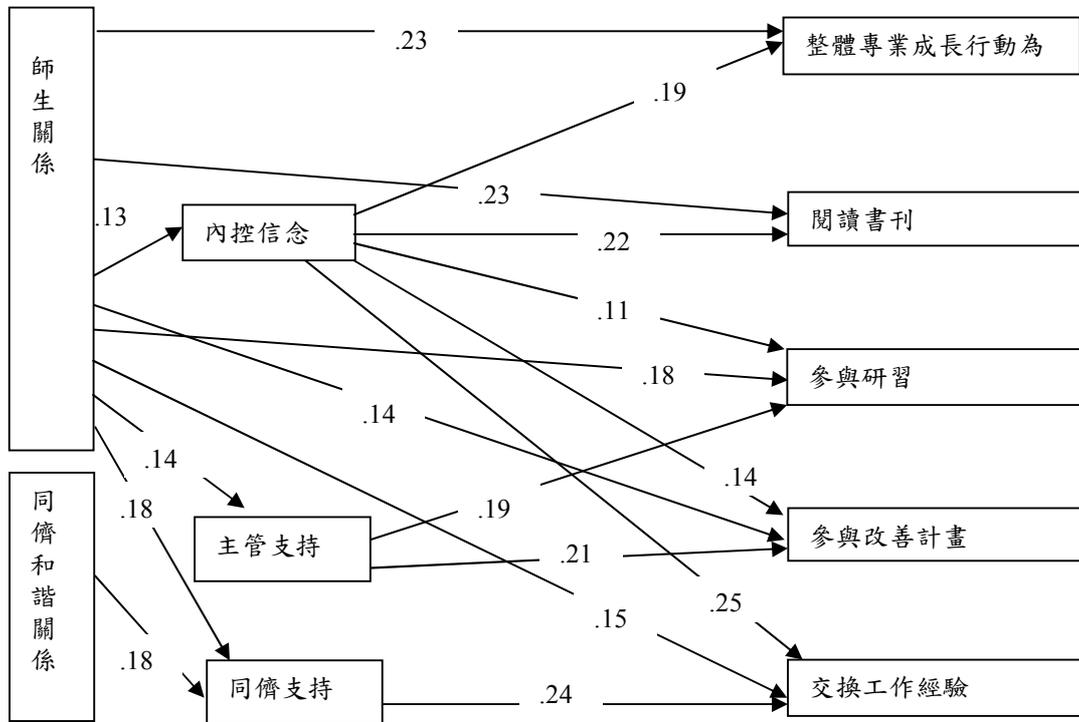


圖 2 學前教師參與專業成長活動影響機制之標準化係數圖

## 伍、結論、討論與建議

本研究嘗試提出影響學前教師參與專業成長活動的理論模型，並用花蓮縣市學前教師的調查資料進行驗證，獲得以下結論，並提出相關討論與建議：

### 一、結論

#### (一) 花蓮地區學前教師參與專業成長活動相當積極

本研究發現學前教師普遍積極參與專業成長活動，最常出現的專業成長活動是同儕之間交換工作經驗；其次是閱讀書刊、參與研習；較不常出現的則是提出改善計劃或參與教育改革。

## (二) 組織氣氛與領導風格對學前教師專業成長活動的參與有顯著影響

本研究發現組織氣氛中的師生關係、親師關係越好、同儕關係越和諧，及領導風格偏向權威官僚，而越不偏向民主開明，則學前教師專業成長活動參與越積極。

## (三) 教學制控信念與社會支持對學前教師參與專業成長活動有顯著影響

本研究發現教師的教學制控信念偏向內在制控，與社會支持度越高，則學前教師越積極參與專業成長活動。

## (四) 組織氣氛會透過教學制控信念、社會支持的中介作用，而間接影響學前教師專業成長活動之參與

根據路徑分析，本研究發現學前教師的師生關係越正向，教學的內在制控信念越強，會有助於提昇其專業成長活動的參與度（閱讀書刊、參與研習、提出改善計畫與交換工作經驗）；其次，師生關係越正向，同儕支持度越高，進而使其越積極進行工作經驗的交換；另外，學前教師的師生關係越正向，也會使主管支持度也越高，進而使教師更積極地參與研習，並提出改善計畫。

最後，親師關係越正向，主管支持度越高，會進而有助於整體專業成長活動之參與；而同儕關係越和諧，也會使同儕支持度高，進而讓學前教師有更為積極工作經驗交換活動。

## 二、討論

### (一) 理論驗證

本研究發現組織氣氛越和諧，教師專業成長活動之參與越積極，與過去的研究發現相當一致（黃秀靜，2009；Avalos, 1998; Krečič & Grmek, 2007），另外，本研究也假設教學制控信念偏向內控，專業成長活動參與越積極（李佩嬛、黃毅志，2009）與社會支持度越高的教師，專業成長越積極（何縉琪、張景媛，2003；陳美玉，2006；Clement & Vandenberghe, 2001; Glazer & Hannafin, 2006; Morris et al., 2003; Nir & Bogler, 2008），這些假設充分在本研究分析結果獲得證實。當然，這樣的結果也顯示本研究所建構的學前教師專業成長理論模型，可用來解釋與驗證相關專業成長理

論在臺灣學前教育場域的適用性，這包括 Wood 等人（1982）在 RPTIM 提及學校組織對專業成長活動之參與的正面影響效果，Ross 與 Regan（1993）主張學習者的特點會影響的專業分享效果，以及饒見維（1996）在知行思交融模式中提到領導者的關懷與相互支持、協同的互動有助於專業成長活動的參與，且驗證黃富順（1985）所提及學習行為的產生確實會受到內在心理與外在環境的影響，各理論在本研究有其相當程度的適用性。

## （二）特殊發現之解釋

本研究假設領導風格越民主開明，教師專業成長活動越積極參與未獲得支持，結果顯示主管越偏向權威官僚的領導風格，則學前教師參與專業成長活動反而越積極，此研究結果與李俊德等人（2009）發現管理、監控的領導行為對教師參與專業成長活動有正向影響之研究結果相同。其可能因為教師專業成長多數仍是政府機關或學校行政單位由上而下的安排，往往忽略活動本身是否對教師有幫助，不見得符合每位教師的需求，但為了符合法規或配合相關行政單位規定，主管會運用職位權威要求教師必須參與研習或改善實驗的專業成長活動，教師在沒有選擇是否要參與的情況下，必然有高專業成長活動參與率（吳俊憲，2003），但這卻會導致教師採取冷漠以對，應付心態、視為額外工作，而對研習成果有不利的影響（巫鐘琳，2006）。

此外，本研究假設偏向外控信念的教師，有礙於專業成長活動之參與度的提升未獲得支持，此結果與李佩環和黃毅志（2009）的研究結果相同，皆未達顯著的影響。其原因可能外控信念教師雖認為教學成敗是外在不可抗力的因素，認為即使進修仍無法改變教學的狀況，但為了符合教師進修法令的相關規定，教師都會參與研習進行專業成長以符合最低要求，故較無法顯示出差別。

## （三）本研究貢獻

### 1. 研究結果的詮釋

整體來看，花蓮地區的專業成長活動以「交換工作經驗」的參與最積極，「參與教育教育改革」最不普遍。可能原因是專業成長若容易進行，且不耽誤教師太多額外的時間，或造成太大的負擔，則該種專業成長活動容易被接受參與（如：交換經驗、閱讀、研習...），反之教師若參與機會少且負擔重（如：參與改善計畫、教育改革...），則老師會較少參與。另外，透過中介機制影響來看，專業成長活動出現的頻率不僅僅受到外部組織氣氛與領導風格的影響，同時也受到教師本身對教學

制控信念與覺知社會支持的影響，其中「組織氣氛」更是會透過教學制控信念與社會支持的間接作用而影響專業成長活動參與，可見專業成長並非只是強迫性的要求教師參與即可，教師個人的教學態度與外在支持狀況也是重要的影響因素（Kwakman, 2003）。

## 2. 研究範圍的擴展

本研究的研究對象設定為學前教師，用意是希望能擴大專業成長相關議題討論的範圍，以提供研究者未來進行教師專業成長相關研究結果的比較與驗證，進而補充過去學界針對學前教育階段進行教師專業成長活動參與之較精緻量化研究與探討有所不足的缺口。

## 3. 專業成長理論模型精進

過去研究僅陳述專業成長的理論（黃順富，1985；饒見維，1996；Glathorn, 1987；Ross & Regan, 1993；Wood et al., 1982），較少進一步進行相關影響機制的驗證（李佩環、黃毅志，2009；蔡碧璉，1992）。本研究的理論模型與過去學者提出的專業成長理論模型來得深入，除了找出相關影響參與專業成長活動的外在環境影響因素外，更加入教師內在影響因素－個人教學信念做為參與專業成長活動影響的相關討論，在專業成長研究領域中是相當創新的突破。此外，因素之間的路徑關係也做清楚地解釋，更準確了解影響學前教師參與專業成長活動的脈絡關係，進而提出相關激勵教師參與專業成長更具體地辦法。

# 三、建議

## （一）教學實務建議

### 1. 建立良好的班級經營

研究結果顯示：師生關係越好，教學內控信念越強，各類專業成長活動越積極參與。學前教師在班級中若能經營良好的互動氣氛（例如：自理能力的訓練、生活常規的培養、師生良好的互動關係、教室環境安排等），較能掌握幼兒學習的動機與形態，使幼兒的學習狀況進入佳境，教師在教學歷程中會增加自信，進而提升教學內控信念（谷瑞勉，1998；陳木金，2006），也更能相信透過專業教學能力的成長能精進自己的教學效能，進一步提升參與專業成長活動的意願（Kwakman, 2003）。

## 2.組成教師學習型專業能力成長團隊

研究結果顯示：同儕和諧關係越穩定，同儕支持度高，交換工作經驗的專業成長越積極。專業成長是艱辛又漫長的歷程，若教師單打獨鬥容易安於現況，不求改變，則無法讓專業成長活動有效且持久的進行。因此，藉由組成學習型團隊凝聚教師成長向心力，開明教師專業的態度，最後達到合作、相互支持的效果，應是相當可行的策略。學習型團隊的建立需出於教師本身的意願，從教師本位需求出發，而非主管權威下產生的團隊，因此，需讓教師對自己教學現況進行了解，引發對教學自我超越的決心，改變教學停滯不前的心智模式，接著團隊設立共同專業成長的目標，最後達到相互學習的效果。而團隊的形成更可使教師了解自己教學現況，有機會進行專業對話，給彼此專業的改進辦法（巫鐘琳，2006；郭進隆，2007；蔡琮英，2004；Avalos, 1998; Resnick & Hall, 1998）。

### （二）後續研究建議

本研究中所建立的理論模型解釋力已不低，但仍有部分主要變項對學前教師參與專業成長活動的影響機制無法完全藉由納入的中介變項來加以解釋，表示學前教師的專業成長活動參與還受到其他重要變項的影響，未來可納入更多重要變項進行討論，例如：教師工作滿意度、專業成長教師需求認同度、教師家庭或進修負擔等（李佩嫻、黃毅志，2009；蔡碧璉，1992），應可對影響途徑與模型有更進一步的了解，並提出更具體的建議。

其次，當今教師專業成長活動之面向與管道，越形擴張而多元，本研究簡單地以五個面向來測量教師專業成長活動，可能太過於簡化，未來研究者可再考量教師專業成長活動的發展與變遷，適當地修正與擴增測量題目。另外，本研究理論模型探討了「教師專業成長活動之參與」會受哪些內、外在因素影響，但專業成長活動之參與是否也會影響其他相關教育現象或態度意識的表現呢？這是未來針對專業成長議題進行研究時，可努力的方向。此即將「參與專業成長活動」視為影響之因，來探究其對其他教育現象之影響，如教師工作效率、教學投入、學生學習成效、親師互動的品質...，理應會有更豐碩的研究成果。

基於上述，本研究受限於試探性分析，對進行調查資料變項的蒐集層面不夠廣泛，且本研究提出之理論模型未十分詳盡，冀望後續研究者能進一步針對此議題進行更深入且細緻的探究與分析，並架構出更完整的理論模型，進而更清楚地找出教師追求卓越精進的動力來源。

## 參考文獻

- 中華民國師範教育學會（主編）（1998）。**教師專業成長理想與實際**。臺北市：師大書苑。
- 中華民國師範教育學會（主編）（2004）。**教師專業成長問題研究：理念、問題與革新**。臺北市：學富文化事業有限公司。
- 朱元祥（2001）。校長轉化領導與教師成長。**中等教育**，52（6），128-139。
- 何縉琪、張景媛（2003）。合作省思專業成長模式對國小教師的教學知識與信念以及社群關係之影響。**教育心理學報**，34（2），157-178。
- 巫鐘琳（2006）。**幼稚園本位在職進修與幼教師專業成長之研究**。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 吳俊憲（2003）。從課程領導哲學觀析論教師進修的內涵與實施。**臺中師院學報**，17，125-137。
- 呂春嬌（2003）。大學圖書館館長領導風格之質性研究。**師大學報：人文社會類**，48（1），39-54。
- 李文正（2004）。一位幼兒園園長領導風格之個案研究。**臺東大學教育學報**，15（2），217-246。
- 李佩嬛、黃毅志（2009）。影響教師參與學位進修之因果機制-以臺東縣國中教師為例。**教育與社會研究**，19，1-40。
- 李俊德、陳怡靖、鄭耀男（2009）。臺東縣國小課程領導與教師專業成長之關係。**華醫社會人文學報**，19，105-121。
- 李政穎（2003）。**國民小學組織氣氛與教師專業成長關係之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 李新民（2004）。幼兒教師工作壓力、社會支持與身心健康之相關研究。**樹德科技大學學報**，6（1），47-68。
- 谷瑞勉（1998）。學習教學－兩位初任幼兒教師的班級經營。**屏東師院學報**，11，341-366。

- 林明地 (2005)。校長領導、權力運用與關懷事業。**教育研究月刊**，132，59-69。
- 林育璋 (2008)。以幼稚園為本位的教師專業成長歷程之行動研究。**教育研究集刊**，54(1)，15-48。
- 林俊瑩 (2010)。工作滿意度、組織承諾與離職意圖：中小學教師與其他職業之比較。**教育實踐與研究**，23(1)，1-30。
- 林俊瑩、黃毅志 (2006)。社會網絡與心理幸福因果關聯的方向性之探討：臺東師院追蹤調查資料的貫時性分析。**臺灣教育社會學研究**，6(1)，1-39。
- 林新發 (1993)。學校組織氣氛意義、層面與類型之探討。**臺北師院學報**，6，1-42。
- 林鈺琴、蕭淑月 (2005)。社會支持、信任、關係品質與組織知識分享行為之關係研究。**商管科技季刊**，6(3)，29-39。
- 秦夢群 (1992)。高中教師管理心態、學生內外控信念與學生學習習慣與態度關係之研究。**教育與心理研究**，15，129-171。
- 高士傑 (1997)。情境領導在幼稚園行政上之運用。**臺北師院學報**，10，643-674。
- 張順發 (2004)。社會支持與專業承諾關係之研究－以高雄市社會教育工作者為例。**國民教育研究**，8，164-192。
- 張慶勳 (2004)。國小校長領導風格與行為之研究。**屏東師院學報**，20，1-38。
- 郭進隆 (2007) (譯)。**第五項修練：學習型組織的藝術與實務** (原作者：P. M. Senge)。臺北市：天下遠見。(原著出版年：1990)
- 陳木金 (2006)。從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向。**教育研究與發展期刊**，2(1)，33-62。
- 陳美玉 (2006)。教師個人知識管理在專業發展上應用之研究－以實踐九年一貫課程為例。**課程與教學季刊**，9，99-121。
- 陳嘉彌 (2000)。另類的教師成長：師徒式專業成長構念之探析。**花蓮師院學報**，10，27-46。
- 黃秀靜 (2009)。高中職教師知覺組織氣氛與教師專業成長關係之研究－以幼兒保育科教師為例。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，臺中縣。

- 黃富順 (1985)。成人的學習動機－成人參與繼續教育動機取向之探討。高雄市：復文圖書出版社。
- 黃裕城 (1999)。教師分級制度與專業成長。教育資料與研究，31，21-26。
- 黃毅志 (1998)。社會階層、社會網絡與心理幸福。臺灣社會學刊，21，171-210。
- 蔡琮英 (2004)。以教師觀點看「學習型學校」之營造。學校行政，29，182-192。
- 蔡碧璉 (1992)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 謝文全 (2006)。教育行政學。臺北市：高等教育出版社。
- 饒見維 (1996)。教師專業發展-理論與實務。臺北市：五南圖書股份有限公司。
- Avalos, B. (1998). School-based teacher development the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 257-271.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variables distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(16), 1173-1182.
- Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424-451.
- Caughy, M. O., DiPietro, J. A., & Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65(2), 457-471.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field school. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children. *American Sociological Review*, 63, 406-423.

- Duke, D. L. (1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*, 47(8), 71-76.
- Fan, L., & Zhang, F. (2004). An investigation into and study of the importance of influencing factors on teacher job satisfaction. *Shenyang University Academic Journal*, 16(3), 58-100.
- Glathorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer center options for teachers' growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- Krečič, M. J., & Grmek, M. I. (2007). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59-68.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Morris, M., Chrispeels, J., & Burke, P. (2003). The power of two: Linking external with internal teachers' professional development. *Phi Delta Kappan*, 84(10), 764-767.
- Neill, J. (2006). *What is locus of control*. Retrieved April 6, 2010, from <http://www.wilderdom.com/psychology/loc/LocusOfControlWhatIs.html>
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 337-386.
- Pickle, J. (1985). Toward teacher maturity. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 55-59.
- Resnick L. B., & Hall, M. W. (1998). Learning Organizations for sustainable education reform. *Daedalus*, 127(4), 89-118.

- Ross, J. A., & Regan, E. M. (1993). Sharing professional experience: Its impact on professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*(1), 91-106.
- Stogdill, R. M., & Coons, A. E. (1957). *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, The Ohio State University.
- Tindill, A. S., & Coplin, L. (1989). A rationale evaluating staff development activities. *Education Canada, 29*(1), 17-23.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009). Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education, 60*(3), 207-212.
- Wood, F. H., Mcquarrie, F. O., & Thompson, S. R. (1982). Practitioners and professors agree on effective staff development practice. *Educational leadership, 40*(1), 28-31.

附表一 組織氣氛之因素分析摘要表

題目	親師 關係	同儕緊張 關係	師生 關係	同儕和諧 關係
1.家長常擔任學校義工。	.76	.00	-.14	.12
2.家長常主動與老師聯絡。	.76	-.12	.20	-.04
3.家長常參加學校所辦的「親師會」。	.76	-.09	.02	.10
4.家長常對於老師的「學校成效」好不好提出意見。	.76	.16	.01	-.09
5.教師彼此形成小團體，互相指責。	.01	.93	.06	-.07
6.教師常因為工作分配不均而引起不愉快的爭執。	.02	.91	.03	-.04
7.在會議中教師經常彼此打斷對方發言。	-.04	.84	-.01	.10
8.學生都很喜歡您。	.01	-.04	.90	.02
9.學生都很聽您的話。	.04	.10	.89	.05
10.教師之間感情深厚，彼此關心。	-.09	-.14	.14	.83
11.教師們定期辦理文康活動或校內聯誼活動。	.09	.13	-.14	.77
12.教師們常聚在一起研究和解決教學上的問題。	.06	-.02	.13	.75
合計解釋變異量		71.72%		

附表二 領導風格之因素分析摘要表

題目	監控管理	民主開明	權威官僚
1.園(所)長嚴密監督教師在校所參加的活動。	.94	-.02	.04
2.園(所)長嚴密掌控教師開會出席情形。	.94	.06	-.03
3.園(所)長給予教師充分表達意見的機會。	-.05	.95	-.01
4.園(所)長能協助教師解決問題。	.03	.88	-.02
5.園(所)長經常稱讚教師的優良表現。	.04	.80	.04
6.園(所)長常變更原定的工作機會，導致增加同仁們的工作負擔。	-.10	.03	.94
7.園(所)長常會交給教師許多本職以外的其他工作。	-.02	.02	.93
8.園(所)長依據法令規章處理事情而較缺乏彈性。	.20	-.07	.68
合計解釋變異量		80.27%	

附表三 教學制控信念之因素分析摘要表

題目	外控信念	內控信念
1.我認為教學成功與否，常受到許多我無法控制因素的影響。	.85	.10
2.我的教學成效因學生的不良行為（例如：噪音、搗蛋等）而降低了。	.86	-.10
3.只要我盡力，就算是缺乏動機的學生，也可以使其學習步上軌道。	-.14	.83
4.假如有些學生表現不佳，我覺得\我應該調整教學方式及策略。	.15	.81
合計解釋變異量		72.04%

附表四 專業成長活動參與之因素分析摘要表

題目	專業成長活動參與
1.我會經常閱讀專業書刊，以獲取教學新知。	.77
2.我會積極參與各種進修研習活動。	.80
3.我會針對本職工作面臨的問題參與改善計畫。	.84
4.我能與教師同儕交換本質工作的經驗。	.74
5.我常參加有關的教育實驗或教育改革試辦方案。	.70
合計解釋變異量	59.60%

# **Momentum for Pursuing Excellence: Factors Affecting Preschool Teachers' Professional Growth Behavior**

Cheng-Hsiung Chu<sup>\*</sup>, Chunn-Ying Lin<sup>\*\*</sup>

## **Abstract**

Preschools are important places where critical social knowledge and values are taught. Preschool teachers cannot do a better job without active engagement in professional growth. However, empirical support on how to motivate teachers' professional growth has been insufficient. It is difficult for researchers to provide tangible suggestions on this issue. Based on related literature and empirical evidence, this paper constructed a theoretical model involving teachers' teaching beliefs and preschools' organizational characteristics to examine factors affecting preschool teachers' professional growth behavior. The research sample comprised of 279 preschool teachers in the Hualien area surveyed in 2008. Based on research objectives, a theoretical model and hypotheses were proposed and then validated using multiple regression and path analysis. Findings indicated that exchange of job experience was the most prevalent professional growth behavior among preschool teachers in Hualien, and involvement in education reform was most uncommon. Results of further path analysis suggested that preschool teachers' professional growth behavior would depend on organizational atmosphere and the school principal's leadership style partly due to the mediating effects of teaching locus of control and social support.

Key words: organizational atmosphere, leadership style, teaching locus of control, social support, teacher's professional growth behavior

---

\* Graduate Student, Department of Early Childhood, National Dong Hwa University

\*\* Assistant Professor, Department of Early Childhood, National Dong Hwa University