

公立幼兒園教師領導與專業認同關係之研究

謝紫菱¹ 曾羽²

¹ 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所助理教授

² 桃園市龍岡國小附設幼兒園教師

摘要

本研究旨在探討桃園市公立幼兒園教師領導與教師專業認同之現況與關係，採問卷調查法，資料分析則以描述統計、Pearson 積差相關、多元逐步迴歸進行探討。主要研究發現為：一、公幼教師在教師領導與教師專業認同整體以及各向度均屬高度表現，在教師領導方面，以「班級教學」表現最佳，在教師專業認同方面，則以「工作投入」表現最佳；二、公幼教師領導整體及各向度表現上與教師專業認同整體及各向度表現上呈現顯著中度正相關；三、公幼教師領導向度中以「親師互動」、「園務參與」、「班級教學」三者聯合預測力最佳，公幼教師領導對教師專業認同具有高度正向的影響效果。本研究並依據結論提出具體建議，以供教育實務及未來研究參考。

關鍵詞：公立幼兒園、教師領導、專業認同

謝紫菱，電子郵件：thsieh@utapei.edu.tw

曾羽，電子郵件：blue770629@gmail.com

(收件日期：2019.05.01；修改日期：2019.06.27；接受日期：2019.06.30)

壹、前言

教師坐擁班級王國，常被批評是單打獨鬥的教學者，由於教育環境日趨複雜且較以往更具挑戰，教師被期待能走出教室與同事合作，進而擔任領導者與被領導者的角色，進行校務推展，提升教育品質（張德銳，2010）。過去學校領導的研究關注點以校長領導為主，教師領導的層面並未受到重視。鄭淑惠、陳文彥（2013）指出在教育領導研究典範的流變中可得知，學校領導早已跳脫校長領導的框架，諸多理論如增權賦能 (teacher empowerment)、分布式領導 (distributed leadership)、專業學習社群 (professional community) 等，均在強調教師在學校領導中的重要角色，而在幼兒園階段，公立幼兒園主要都是一個班級配置兩位教師，教師間互動與合作的機會更加頻繁，因此教師領導這個議題對於公立幼兒園教師來說更顯重要。

在現今少子化的衝擊下，越來越多的家長重視幼兒教育，並關心幼兒的受教品質，因此，幼兒園教師成了教育改革重要的實踐媒介，而教師的專業能力便被視為能否達成落實教育方針的重要因素，「幼兒教師專業」便成為幼兒教育研究之重要課題。然而，幼兒教育工作長期以來因為職業聲望低導致專業一直未受到肯定（Goelman & Guo, 1998; Akman, Taşkın, Özden & Çörtü, 2010），且國內對於幼兒園教保服務人員之專業認同的研究亦不多（邱憶惠、高忠增，2009；張盈堃，2008；張純子，2009；鄭進丁，2013）；再者，「教師領導」議題目前在臺灣多數的研究皆聚焦於國民中小學階段，若以學校數量相比，幼兒園數量並不少於國民中小學，但在教師領導相關研究成果上，卻相差懸殊，相關研究又多集中於幼兒園園長領導或課程領導議題，且研究方式多為單一個案質性研究為主（林楚欣、羅天松，2014；許明珠，2012；楊于萱、周淑惠，2010），在實徵性研究方面，僅劉乙儀在 2014 與 2017 年針對臺灣中部地區幼兒園園長之分布式領導、教師領導與教師專業發展有相關研究，但教師專業發展與教師專業認同在

本質上仍有很大的不同，教師專業發展著重的是教師專業提升的各項成果表現，教師專業認同則是以教師知覺其工作情境，賦與意義並採取行動為探討核心，更是影響教師專業發展成效的主要因素，因此在討論教師領導與教師專業發展之前，更需要先了解教師領導與教師專業認同的關係，目前臺灣目前幼教領域中尚無有關教師領導與教師專業認同相關研究，因此了解幼兒園教師領導的現況，及其對教師專業認同的影響應有其價值性與重要性。

最後，教育部（2017）於民國 106 年提出「擴大幼兒教保公共化計畫」，其中逐年提高公共化幼兒園是其主要目標之一，桃園市為臺灣近年來出生率最高的直轄市（內政部，2018），桃園市政府教育局也將增設公立幼兒園列為施政重點，但在重視公立幼兒園數量成長績效的同時，教保品質與公幼教補服務人員是否能夠透過有效的教師領導，確保服務品質將會是檢視此項政策是否成功的重點。因此，本研究以桃園市公幼教保服務人員（以下簡稱公幼教師）為調查對象，了解其幼兒園教師領導的現況，以及教師領導與專業認同的關聯，具體而論，本研究之研究問題為：一、公幼教師在教師領導與教師專業認同之現況表現為何？二、不同背景變項之公幼教保服務人員在教師領導與專業承諾向度是否有顯著差異？三、公幼教師在教師領導與教師專業認同的相關為何？四、公幼教師之教師領導各向度對於教師專業認同的預測力為何？

貳、文獻探討

一、教師領導的相關概念

「學校是學習者與領導者的社群，每位教師都可以成為領導者」（張德銳，2010），但對於國內教育工作者而言，教師領導卻可說是一項新穎的教育術語（吳百祿，2009）。過去相關研究對於教師領導的範圍界定不

一（黃道遠、吳婷婷，2012；York-Barr & Duke, 2004；DiMaggio, 2007；Muijs & Harris, 2007），綜合國內外學者針對教師領導之定義可知，教師領導主要包含四項特點：1. 教師以正式或非正式的職位進行領導；2. 領導範圍不限於教室內，可擴及教室外。亦即除了在教室層級外，更可至學校整體層面；3. 其領導影響範圍除了教師外，亦包括同儕、學生、家長，甚至有學者認為會擴及到社區；4. 教師領導的目標在於提升教師的教學效能、學生的學習成效，進而達成學校改善的最終目的（鄭崇趁，2013；蔡進雄，2015；張德銳，2016；Semra, 2013；Smylie & Eckert, 2018）。因此本研究認為教師領導 (teacher leadership) 乃是教師以正式或非正式領導職位，以個人或集體形式發揮專業能力，透過參與學習社群、提昇領導能量、合作與對話，對於教室與學校整體產生影響，引導同儕改進教學實踐，提升教學品質及學生學習成效，最終達成共享教育之願景。

綜合過去相關研究，教師領導大致可從三個方面進行討論，分別是「學生及班級向度」、「同儕向度」及「學校向度」（李爭宜，2013；張本文，2011；簡杏娟、賴志峰，2014；Muijs & Harris, 2006）。在學生及班級向度方面，過去研究指出教師領導風格會影響班級氣氛及學生學習（李清榮，2011；康瀚文，2013；陳素青、詹俊成 & 鄭志富，2013），意即教師領導者具備有卓越的教學表現、良好的班級經營技巧、與學生建立良好的互動關係，進而對教學及課程發展發揮其影響力，同時兼備協助其他教師的能力，進而能提升學生的學習成果 (Frost & Durrant, 2003)；而在同儕向度上，同儕之間教師最常扮演專業發展促進者的角色（張德銳，2010），意即教師發揮其領導力，努力營造同儕合作的氛圍，例如資深優良教師提供諮詢，擔任帶領實習教師及新進教師的輔導老師，擔任學校讀書會、成長團體的召集人，由教師來帶領教師，不僅可發揮同儕領導的精神，亦可增進同事間的交流互動，因此同儕合作是實踐教師領導的重要因素，Muijs 與 Harris (2006) 則進一步指出教師領導是同儕夥伴之間交互作用下產生的組織品質，由教師擔任領導者，建立同儕合作，方能促成同儕專業能力提升的領導能

力；最後在學校向度方面，教師是學校組織中的重要成員，教師若願意擔任領導者，承擔各項領導工作，參與學校各項事務，分享管理權力與決策（張世璿、丁一顧，2016；Wenner & Campbell, 2017），將更能協助學校革新以達成學校改善的最終目的。

綜上所述，本研究針對教師領導之內涵及影響因素，將前述「學生及班級向度」定名為「班級教學」向度，「同儕向度」定名為「同儕協作」，「學校向度」定名為「園務參與」，另外考量「親師互動」向度在幼兒園階段亦屬重要議題，因此將此內涵從「園務參與」與「班級教學」向度中獨立出來，總共分為四大內涵，作為建構幼兒園教師領導問卷層面。其中「班級教學」係指幼兒園教師在班級經營、教學活動或幼兒教保相關事務上，能帶領同班教師相互合作，以利協助解決教室內與教學時所發生的相關問題；「同儕協作」係指幼兒園教師能擁有訂定課程、教學目標之專業自主權，並展現其領導才能、發揮影響力，並引領同儕進行專業對話，透過彼此分享、合作以提升教師專業知能與教學品質；「園務參與」係指幼兒園教師能發揮影響力，共同參與決策與承擔幼兒園組織效能；「親師互動」係指幼兒園教師能藉由與家長互動過程中，邀請家長參與幼兒園舉辦的親職活動或課程活動，進而提升家長親職教育知能。

二、教師專業認同的相關概念

「認同」這個概念在社會科學領域研究中並不陌生，但關於教師專業認同這個主題卻是近年來才逐漸被重視進而成為一個獨立研究的議題（Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004）。由於教師教學品質經常成為教育改革的核心，為因應改革教師常必須除新定義自身的專業，即不斷的重複建構與再建構其專業認同的過程（高又淑，2014）。教師專業認同不僅會影響到專業發展，亦會影響面對教育改革的意願及應變力，故將教師專業認同從涵義較廣的教師專業承諾中獨立出來探討便顯得格外重要（楊賀凱、黃毅志，2009）。

綜合國內外學者針對教師專業認同之定義可知，教師專業認同的定義大致可分為兩種取向，一是心理學取向，二是社會學取向（張純子，2010），其中，心理學取向認為是教師對自己的專業表現所具有的意義之整體看法，內含教師的專業價值觀、知識體系、倫理守則以及專業行為與目標（邱憶惠，2007）。社會學取向則認為是教師個人經驗其所處社會、文化與制度情境互動的結果（Jurasaite-Harbison, 2005）。整體而言，對於教師專業認同的定義乃從教師本身出發，從教師對其專業身分的認同，也就是教師個人對於自己身為教師的概念與整體的看法，到藉由個人與社會產生互動，進一步加深教師對自身的整體看法。

若進一步以教師專業認同的內涵來看，目前國內外研究認為教師專業認同可包含工作投入、意識形態與情感承諾，另外由於意識形態和情感承諾皆屬於思想層面因素，因此也有研究將教師專業認同分為工作投入與專業意識，專業意識包含情感而且又是群體內成員所共同持有的理念、價值觀及承諾，會引導個人或群體的行為規準並給予工作所要依循的方針，意即專業意識即包含意識形態與情感承諾，代表教師對教育專業工作的想法及對於工作之情感及承諾，（黃彥超、翁福元，2009；吳容茹，2011；Doğan & Erdiller Yatmaz, 2016；Androusou & Tsafos, 2018），本研究採納後者說法，將教師專業認同的內涵定位為工作向度及情感向度，將抽象的情感內涵整合為一，以「工作投入」與「專業意識」兩大內涵為其根本進行研究。其中，「工作投入」係指教師對其工作有一持續而統整的信念或價值，進而願意付出時間與努力，專心一意於自己的工作崗位努力教學與認真工作；「專業意識」係指教師本身對教育工作的瞭解以及從事教育工作時所持有的理念與價值觀，以及對教育專業之認同感。

三、幼兒園教師領導對教師專業認同相關研究

首先，在教師領導研究方面，國內外探討教師領導之相關研究以中小學教師為主，幼教階段的教師領導議題談論者甚少。在國外目前尚無直接

探討幼兒園教師領導的相關研究，在國內，林楚欣、羅天松（2014）、許明珠（2012）與楊于萱、周淑惠（2010）曾以幼兒園園長領導為主題，進行單一個案質性研究，但尚未觸及幼兒園教師領導的範疇，直接相關之研究僅劉乙儀（2014；2017）探討幼兒園園長分布式領導、教師領導與教師專業發展關係，研究發現幼兒園教師領導對教師專業發展具有顯著的預測力，若將幼兒園園長分布式領導納入研究模型，則發現園長分布式領導除了可直接影響教師專業發展外，尚可透過教師領導間接影響教師專業發展，惟幼兒園教師領導總分低於平均數，僅能算中等偏低程度。

其次，在教師專業認同研究方面，國內外探討教師專業認同之相關研究仍以中小學教師為主，幼教階段的教師專業認同議題談論者依然不多，張純子（2010）以質性研究的角度探討幼教工作者專業認同歷程，認為專業認同的形塑乃是「意識覺醒—反思—行動」的歷程，其間會受到自我概念與個人特質、在職重要他人及經驗事件與工作知覺的影響，而鄭進丁（2013）與曾鈺茹（2015）以實徵性研究教保人員專業認同則發現，在專業認同的上的整體表現高於平均，尚稱良好，另外影響幼兒園教師專業認同情形的因素則可歸納為：1. 個人特質、2. 學習過程中接觸的人、3. 重要關係人的評價與支持、4. 工時與工作內容、5. 師生關係、6. 機構性質與工作氛圍等六項，大致可與質性研究的結果呼應。

最後，在幼兒園教師領導對教師專業認同相關研究方面，目前國內外並無直接的研究，顯見本研究之價值性。但從相關研究發現，幼兒園教師領導對教師專業發展顯著相關，且教師領導對教師專業發展具有預測力（劉乙儀，2014；劉乙儀，2017；Parlar, Cansoy, & Kiliç, 2017），幼兒園教師專業發展內涵主要多指教師在教保、園務或班級經營等知能的專業程度，是以，當教師領導能夠提升各項教師專業能力的同時，是否也能夠讓教師對其專業產生認同，值得進一步探討，因此，本研究公幼教師為問卷施測對象，以了解教師領導與教師專業認同的關係。

參、研究設計與實施

一、研究對象

本研究依研究目的及文獻探討後編製「教師領導量表」初稿，經由指導教授與相關專家學者進行問卷之修正，後採用教育部統計處（2018）106學年度統計的桃園地區公幼教師為本研究之母群體，以立意取樣的方式選取 85 位公幼教師作為預試樣本，回收有效問卷為 73 份，有效問卷為 72 份，可用率達 99%。

在正式問卷調查樣本中，本研究扣除預試問卷 15 所幼兒園（85 位公幼教師）後，及考量本研究採用之統計方法與抽樣所需樣本數約 276 人（羅清俊，2010），為求掌握有效樣本數，降低樣本個別差異所造成的誤差，以估計問卷回收率 80% 推算，將抽樣份數提高至 350 份。另為使樣本具有代表性，顧及園所規模，採用分層抽樣方式，將各區的幼兒園依其規模大小分成 1 班、2-3 班及 4 班以上共計三類，再根據比例推算學校數，本研究共抽取桃園市 49 所公立幼兒園，正式抽樣樣本數為 350 位公幼教師，回收 329 份，回收率 94%，剔除回收問卷中填答不完全者，有效問卷 298 份，可用率約 91%，其抽樣情況如表 1 所示。

表 1
桃園市公幼教師正式問卷抽樣數分配表

園所規模	抽樣園數	母群	取樣
		公幼教師人員數（%）	公幼教師人員數（%）
1 班	24 所	175（20%）	70（20%）
2-3 班	14 所	238（27%）	94（27%）
4 班以上	11 所	472（53%）	186（53%）
合計	49 所	885（100%）	350（100%）

二、研究工具

本研究所使用的研究工具共兩種，分別為研究者自編之「幼兒園教師領導量表」及引用吳容茹於 2011 年編製之「教師專業認同調查量表」，相關內容說明如下：

(一) 幼兒園教師領導量表

1. 問卷內容與計分

本研究參考教師領導理論及過去研究所使用的教師領導量表，包括劉乙儀（2014）、李爭宜（2013）、倪靜宜（2016）編製適合本研究之教師領導量表，正式問卷題目共 23 題，包含四個分量表，其中園務參與部分為 1 至 8 題，班級教學部分為 9 至 14 題，同儕協作部分為 15 至 19 題，親師互動部分為 20 至 23 題。

本量表採四點量表計分，請受試者閱讀完題幹後，選擇符合自己情況的數字圈選，給予各等級不同分數，從「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」，分別給予 4、3、2、1 之分數。

2. 鑑別度與信效度分析

「教師領導量表」初稿完成後，首先函請 8 位具教育行政方面學有專精之專家學者予以指導，就量表中之題意、語句於各項度是否適當進行勾選並提供修正的意見，由於所有問卷題目經專家勾選「適合」及「修正後適合」的比率皆達 80% 以上，故所有題目皆予以保留，預試後再以決斷值 (critical ratio, CR)、題項與總分相關、題項刪除時的 Cronbach's α 值與因素負荷量等四項方式進行檢視，共刪除 5 題，剩餘 23 個題目。

在正式問卷中，本研究以內部一致性係數 Cronbach's α 信度係數來檢測研究工具「教師領導量表」本身是否具有良好之信度， α 係數愈高表示题目的信度愈高（王保進，2012），分析結果教師領導整體 α 值為 .957，四個分量表之 Cronbach's α 係數分別為 .943、.903、.846 與 .856，顯示教師領導部分整體而言內部一致性佳。此外，為考驗問卷之建構效度，本研究

進行因素分析，首先利用 KMO 值與 Bartlett 球形檢定進行檢測，KMO 值越大，表示變項間的共同因素越多（吳明隆，2004），經分析教師領導量表問卷之 KMO 值為 .833， $p < .001$ ，具有顯著水準，表示教師領導量表適合進行因素分析，之後再以最大變異法求取轉軸後因素成份矩陣的因素負荷量與可解釋變異量，萃取 4 個因素符合特徵值大於 1，其中因素一為「園務參與」，其因素負荷量介於 .625~.851，因素二為「班級教學」，其因素負荷量介於 .650~.803，因素三為「同儕協作」，其因素負荷量介於 .501~.717，因素四為「親師互動」，其因素負荷量介於 .609~.762，總解釋變異量為 71.385%，符合因素分析之所有因素總解釋變異量達 60% 之標準（王保進，2012）。

（二）教師專業認同量表

1. 問卷內容與計分

本研究引用吳容茹（2011）編製之「教師專業認同調查量表」為本研究之調查問卷，已取得作者書面同意授權。該問卷共計 19 題，分為「工作投入」、「專業意識」兩個層面。該量表採四點量計分，受試者對每一題項的反應，從「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」的圈選中，分別給予 4、3、2、1 分。

2. 信效度分析

該量表以 Cronbach's α 係數法檢測研究工具之信度，教師專業認同整體 α 值為 .966，顯示教師專業認同部分整體而言內部一致性佳，兩個層面之 Cronbach's α 係數分別為 .957 與 .919。在建構效度方面，經因素分析後，教師專業認同問卷之 KMO 值為 .921， $p < .001$ ，具有顯著水準，以最大變異法求取轉軸後因素成份矩陣的因素負荷量與可解釋變異量，萃取 2 個因素，因素一為「工作投入」，其因素負荷量介於 .640~.883，因素二為「專業意識」，其因素負荷量介於 .652~.747，總解釋變異量為 70.81%，達所有因素總解釋變異量達 60% 之標準。

三、實施程序與資料分析

問卷於 2017 年 12 月底進行問卷預試，並且進行鑑別度分析、信度分析與因素分析進行問卷題目修正並形成正式問卷，另於 2018 年 3 月間進行正式問卷施測；正式問卷採用 SPSS22.0 進行統計分析，以平均數、標準差、相依樣本 t 考驗與重複量數單因子變異數分析瞭解公幼教師在教師領導與教師專業認同之表現；以 Pearson 積差相關探討公幼教師在教師領導與教師專業認同的相關為何；以多元迴歸分析探討公幼教師領導各向度對於教師專業認同是否具預測力。

肆、研究結果分析與討論

一、公幼教師領導現況分析

本研究之公幼教師領導量表分為四個向度，分別是：園務參與、班級教學、同儕協作、親師互動，根據表 2 可知，教師領導內容整體平均數為 3.32，以四點量表來說，桃園市公幼教師在教師領導整體情形屬高度表現，各向度得分的排序分別為以「班級教學」（ $M=3.40$ ）得分為最高，其次分別是「園務參與」（ $M=3.36$ ）、「親師互動」（ $M=3.26$ ）、「同儕協作」（ $M=3.21$ ）。另外，以重複量數 F 考驗進行分析後發現，各向度間得分以達顯著差異（ $F=29.87, p<.001$ ），經事後比較分析可進一步得知，「園務參與」與「班級教學」都高於「同儕協作」與「親師互動」，可見公幼教師領導在「班級教學」上表現最佳，而在「同儕協作」得分最低，與李爭宜（2013）所提出「以展現教室領導知覺程度最高」相似，此結果應與公幼教師工作環境有關，因為公幼教師的上班時間幾乎都是與同班教師及幼兒共處於一個空間中，此環境造成教師彼此間常需共同面對幼兒的教學問題，因此對「班級教學」才有較高的認同，但「同儕協作」得分最低則突顯了公幼教師間在引領同儕進行專業對話、合作設計教案與互相鼓勵進行專業

成長方面仍有進步的空間。

表 2

公幼教師領導各向度之平均數、標準差及重複量數考驗分析摘要表

向度名稱	人數	平均數	標準差	F 考驗	事後比較
1. 園務參與	298	3.36	.39	29.87***	1,2>3,4
2. 班級教學	298	3.40	.46		
3. 同儕協作	298	3.21	.46		
4. 親師互動	298	3.26	.44		
整體公幼教師領導	298	3.32	.36		

*** $p < .001$

二、公幼教師專業認同現況分析

本研究之公幼教師專業認同量表分為兩個向度，分別是：工作投入與專業意識，根據表 3 可知，教師領導內容整體平均數為 3.25，以四點量表來說，桃園市公幼教師在教師專業認同整體情形屬高度表現，各向度得分的排序分別為「工作投入」（ $M=3.37$ ）得分為最高，其次是「專業意識」（ $M=3.08$ ）。另外，以相依樣本 t 考驗進行分析後發現，各向度間得分以達顯著差異（ $F=15.70, p < .001$ ），經事後比較分析可進一步得知，「工作投入」高於「專業意識」，可見公幼教師專業認同在「工作投入」上表現最佳，「專業意識」得分次之，與吳容茹（2011）所提出「以工作投入表現最佳、專業意識次之」的研究相符，推究其原因，應與幼兒園教保服務人員認同本身教育工作及長時間投入心力有關，因此對「工作投入」才有較高的認同。

表 3

公幼教師專業認同各向度之平均數及相依樣本 t 考驗分析摘要表

向度名稱	人數	平均數	標準差	t 考驗	事後比較
1. 工作投入	298	3.37	.42		
2. 專業意識	298	3.08	.40	15.70***	1>2
整體公幼教師 專業認同	298	3.25	.38		

*** $p < .001$

三、不同背景變項之公幼教保服務人員在教師領導與專業承諾各向度差異分析

為瞭解不同背景變項之公幼教保服務人員教師領導與專業承諾情形，以獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析進行差異檢定，探討不同人口背景變項（年齡、年資、教育程度及職稱）在教師領導與專業承諾上是否有所差異，若有顯著差異，則再以 Scheffé 法進行事後比較。

就不同背景變項教保服務人員在教師領導向度得分來看，在年齡方面，41-50 歲教保服務人員在教師領導得分情形顯著高於 30 歲以下教保服務人員，可能是 41-50 歲者已具備豐富的相關經驗且幼兒園相當重視組織氣氛及成員關係（李淑惠，2005a），長幼先後的觀念已存在於幼兒園教保服務人員的心中；在教育程度方面，研究所以上的教保服務人員的得分情形顯著高於專科或大學的教保服務人員，可能是教育程度愈高的教保服務人員於求學過程中培養出批判思考能力及團隊合作能力及自我實現能力；就擔任職務來看，擔任園長或專任主任的教保服務人員得分情形顯著高於職稱為教保員兼主任或組長、教師、教保員的教保服務人員，應是擔任園長或專任主任者由於職務上的需要，有較多的機會參與幼兒園行政決策、較多課程教學的規劃及領導，因此在教師領導方面表現較佳。

表 4

不同背景變項教保服務人員在教師領導之單因子變異數分析摘要表

變項	分組	人數	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	平方和	自由度	平均值平方	F/t 值	事後比較
年齡	(a)30 歲以下	74	3.23	.32	組間	1.245	3	.415	3.111*	c>a
	(b)31-40 歲	107	3.30	.37						
	(c)41-50 歲	91	3.40	.39	組內	38.670	290	.133		
	(d)51 歲以上	26	3.38	.36						
年資	(a)3 年以下	46	3.27	.36	組間	.840	3	.280	2.077	---
	(b)3-10 年	122	3.30	.34						
	(c)11-20 年	81	3.32	.41	組內	39.076	290	.135		
	(d)21 年以上	49	3.44	.37						
教育程度	(a) 專科或大學	235	3.29	.36	---	---	---	---	-2.68**	b>a
	(b) 研究所以上	63	3.43	.40						
擔任職務	(a) 園長或專任主任	7	3.83	.15	組間	2.284	4	.571	4.384**	a>c, d, e
	(b) 教師兼主任或組長	40	3.40	.39						
	(c) 教保員兼主任或組長	20	3.28	.31	組內	37.631	289	.130		
	(d) 教師	96	3.30	.38						
	(e) 教保員	135	3.29	.35						

* $p<.05$ ** $p<.01$

註：本研究原擬納入「性別」探討，唯因收回之樣本數，男性只占僅占 1% 人數比例 (3 人)，未免造成推論誤差，因此本研究不進行性別部分的差異探討。

就不同背景變項教保服務人員在專業認同向度得分來看，在年齡與年資方面並無顯著差異。在教育程度方面，研究所以上的教保服務人員整體得分情形顯著高於專科或大學的教保服務人員，可能是擁有研究所以上學歷的教保服務人員有較多自我實現的機會，對於自己也會更滿意，因此教育程度為研究所以上的教保服務人員在整體及工作投入向度得分較高；在

擔任職務方面，擔任園長或專任主任的教保服務人員得分情形顯著高於職稱為教師兼主任或組長、教師及教保員者，另外職稱為教保員兼主任或組長的教保服務人員得分情形又顯著高於職稱為教保員者，可能是園長亦需經過遴選產生，經過自願參加遴選更加加強教保服務人員對於本身專業的認同度，而兼有主任或組長的教保員，因其有更多機會接觸到學校相關行政工作，因此認同度會較未兼行政工作的教保員為高。

表 5

不同背景變項教保服務人員在專業認同之單因子變異數分析摘要表

變項	分組	人數	平均數	標準差	變異數分析					
					變異來源	平方和	自由度	平均值平方	F/t 值	事後比較
年 齡	(a)30 歲以下	74	3.25	.36	組間	.502	3	.167	1.176	---
	(b)31-40 歲	107	3.20	.38						
	(c)41-50 歲	91	3.29	.38	組內	41.278	290	.142		
	(d)51 歲以上	26	3.31	.40						
年 資	(a)3 年以下	46	3.30	.36	組間	.710	3	.237	1.670	---
	(b)3-10 年	122	3.23	.35						
	(c)11-20 年	81	3.20	.41	組內	41.071	290	.142		
	(d)21 年以上	49	3.33	.40						
教育 程度	(a) 專科或大學	235	3.22	.36	---	---	---	---	2.229*	b>a
	(b) 研究所以上	63	3.34	.42						
擔 任 職 務	(a) 園長或專任主任	7	3.62	.22	組間	1.692	4	.423	3.050*	a>b,d,e
	(b) 教師兼主任或組長	40	3.29	.45						
	(c) 教保員兼主任或組長	20	3.39	.39	組內	40.088	289	.139		c>e
	(d) 教師	96	3.23	.37						
	(e) 教保員	135	3.21	.35						

* $p<.05$ ** $p<.01$

四、公幼教師領導與專業認同之相關分析

本研究採用皮爾森積差相關進行資料分析，就公幼教師領導與專業認同之分層面及整體相關情形加以分析，結果如表 4 所示，可發現教師領導整體及各向度表現上與教師專業認同整體及各向度表現上有顯著正相關，亦即桃園市公幼教保服務人員的教師領導知覺程度愈高，則桃園市公幼教保服務人員的教師專業認同知覺程度也愈高，反之亦然。其中，公幼教師整體專業認同與教師領導之「園務參與」($r=.496, p<.001$)、「班級教學」($r=.508, p<.001$)、「同儕協作」($r=.450, p<.001$)及「親師互動」($r=.519, p<.001$)各層面皆呈現顯著中度正相關，此外，公幼教師整體教師領導亦與「工作投入」($r=.591, p<.001$)及「專業意識」($r=.476, p<.001$)兩層面呈現中度正相關，惟「專業意識」與「園務參與」、「同儕協作」間的相關較低。

由上述相關分析可發現，教師領導整體及各向度表現上與教師專業認同整體及各向度表現上有顯著正相關，顯示教保服務人員若能發揮個人專業能力、與同班教保服務人員共同合作、與同儕進行分享與交流、參與園務行政、與家長保持良好關係，不但能落實教師領導，更能透過此讓教保服務人員提升對專業認同的程度。此外，各向度間以教師領導之「親師互動」與教師專業認同之「工作投入」的相關程度最高，而以教師領導之「園務參與」與教師專業認同之「專業意識」的相關程度最低，其可能原因為幼兒園階段家長參與程度高，學前教育品質更是家長關注的焦點，與家長互動是教保服務人員每日必做的工作且是相當重要的事，若親師間能建立良好溝通管道並建立互信、互助的關係，將使教保服務人員更能自主的展現專業，因此在教師領導「親師互動」向度與教師專業認同「工作投入」的相關程度最高，另一方面，也因教保服務人員大多時間都待在教室內處理班級相關事項，較少走出教室參與園務行政，所以可能造成教保服務人員知覺教師領導之「園務參與」與教師專業認同之「專業意識」向度的相關程度最低。

表 6

公幼教師領導與教師專業認同整體及各向度之相關係數摘要表

	公幼教師領 導整體量表	園務參與	班級教學	同儕協作	親師互動
公幼教師專 業認同整體 量表	.583***	.496***	.508***	.450***	.519***
工作投入	.591***	.514***	.512***	.453***	.522***
專業意識	.476***	.390***	.415***	.375***	.431***

*** $p < .001$

五、公幼教師領導與專業認同之預測分析

由前述相關分析中可知，教師領導各向度與整體教師教學專業認同間皆達顯著正相關，表示教師領導各向度可為預測變項，表 5 為教師領導預測整體教師專業認同之多元逐步迴歸摘要表，由此可知，教師領導四向度投入變項，僅有三個向度被選入迴歸方程式，依序為「親師互動」、「園務參與」、「班級教學」，多元相關係數(r)為 .593，決定係數(r^2)為 .351，亦即表示親師互動、園務參與、班級教學等三個向度能聯合有效預測整體教師專業認同，其可解釋依變項教師專業認同 35.1%，在共線性的分析診斷上，由於變異數波動因素(VIF 值)皆小於 10，故不存在嚴重的共線性問題。三個投入變項的標準化迴歸係數(β)均為正值，F 值均達 .001 顯著水準，所以教師領導三個向度對整體教是專業認同具有相當的預測力。

整體來說，教師領導向度中以「親師互動」、「園務參與」、「班級教學」三者聯合預測力最佳，尤以「親師互動」最具預測力，是對教師專業認同之重要影響因素，而「同儕協作」未被選入方程式，也代表教保服務人員在走出教室與同儕分享專業仍有改善空間。

表 7

公幼教師領導各向度預測整體教師專業認同之多元逐步迴歸摘要表

投入變項	原始 β	標準化 β	R	R^2	R^2 改變量	F 值	共線性 檢定 VIF 值
親師互動	.230	.268	.517	.267	-	104.899***	.689
園務參與	.212	.222	.575	.331	.064	70.901***	.620
班級教學	.165	.202	.593	.351	.021	51.657***	.540

*** $p < .001$

伍、結論與建議

一、結論

綜合本研究結果，首先在現況分析中，公幼教師在教師領導與教師專業認同整體、以及各向度均屬高度表現。在教師領導方面，「園務參與」與「班級教學」都高於「同儕協作」與「親師互動」，而以「班級教學」上表現最佳、「同儕協作」得分最低；在教師專業認同方面，則為「工作投入」高於「專業意識」。第二，在背景變項分析中，不同年齡、教育程度與擔任職務者在教師領導向度得分顯著不同，而在專業認同分面，不同教育程度與擔任職務者在得分上有顯著差異，其中具備研究所學歷或擔任過園長或專任主任者，在教師領導與專業認同向度上的得分都顯著高於其他組別。

第三，在相關分析中，公幼教師領導整體及各向度表現上與教師專業認同整體及各向度表現上呈現顯著中度正相關，意即教師領導表現越佳，則教師專業認同程度也越高。第四，在預測分析中，教師領導向度中以「親師互動」、「園務參與」、「班級教學」三者聯合預測力最佳，其中「親

師互動」最具預測力。

二、建議

(一) 鼓勵同儕協作，落實專業合作成長

根據本研究結果，公幼教師領導行為以「同儕協作」層面表現最不佳，顯示教師領導仍局限於完成個人教室內工作為主軸，但「同儕協作」不但是目前教育的趨勢，更是教師專業成長的關鍵因素，教師領導本是教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，並影響他人一同改進教育實務（張德銳、林偉人，2018）提出，因此本研究建議學校鼓勵教師走出教室，多與同儕進行溝通及經驗分享，建立互助合作的同儕關係，例如共同討論教學或班級經營的問題、一起參與研習、設計教案等，並提供誘因引導幼兒園教師擔任教學領導的工作職務，進而發揮教師領導的影響力，提升教保服務人員專業認同。

(二) 精進班級教學，展現教學團隊效能

根據本研究結果，公幼教師領導行為以「班級教學」層面表現最佳，在結構模型分析中的貢獻度也最高，顯示「班級教學」仍為公幼教師的工作主軸，因此本研究建議，學校應鼓勵教師持續精進班級教學，並透過團隊合作的方式落實教師領導的內涵，例如帶領同班之公幼教師討論教學和班級經營理念、進行教學活動的規劃及設計、依照幼兒特質或教學需求提供多元的教學策略或不同的班級經營技巧，以及適時協助同班之公幼教師解決教室中發生的問題，並與幼兒保持良好互動關係。

(三) 深化親師互動，提升家長專業信任

根據本研究結果，相較於教師領導其他向度，「親師互動」與教師專業認同的「工作投入」與「專業意識」相關程度也最高，而公幼教師領導行為以「親師互動」層面對於教師專業認同最具預測力，因此本研究建議，

學校可透過深化親師互動，讓家長了解並參與幼兒園的教學與日常活動，應會有助於家長對幼教專業的肯定與信任，並進而提升公幼教師對其幼教專業的認同程度，具體作為可包含召開班親會並與家長進行有效溝通、邀請家長參與幼兒園課程與各項活動、規劃親職教育活動讓家長參與，以及召集家長擔任志工，協同教學及協助各項活動進行等方式。

(四) 強化專業認同，鼓勵幼兒園教師進修取得學位

根據本研究結果，公幼教師專業認同在「專業意識」得分最低，且相較於「工作投入」向度，「專業意識」在結構模型分析中對於教師專業認同的貢獻度也最低，但「專業意識」卻也是教師專業認同相當重要的內涵，但可能因為長久以來，幼兒園教師的專業意識相較於其他教育階段教師低，因此本研究建議教育行政機關與學校應強化幼兒園教師對其幼教專業的認同，提升專業意識，視幼教工作為終身志業，由於本研究發現公幼教師領導對教師專業認同具有顯著正向且高度的影響，因此具體作為則可參考教師領導四大向度，尤其可加強「親師互動」與「園務參與」兩方面；此外，本研究發現具備研究所學歷者在教師領導與專業認同向度上的表現都顯著高於其他組別，因此也建議教育行政機關與學校持續鼓勵公幼教師進修，提供教師進修誘因如薪級調整與課務安排協助，應有助於整體教師領導與專業認同程度的提升。

(五) 持續進行幼兒園教師領導研究，提出適合幼兒園教師領導的模式

首先，在研究對象方面，本研究僅以桃園市公幼的教保服務人員為主，並未包含私立幼兒園及其他縣市之教保服務人員，未來建議能進一步增加私立幼兒園及其他縣市之樣本，探究是否不同背景與地域在教師領導上是否有所差異；此外，本研究初步驗證公幼教師領導對教師專業認同具有高度正向的影響效果，但其間可能還存有其他影響變項，因此未來建議仍以教師領導為主軸，但可擴大教師領導與其他變項的相關模式。

參考文獻

- 王保進（2012）。中文視窗版 SPSS 與行為科學研究。臺北市：心理。
- 內政部（2018）。107 年第 20 週內政統計通報，取自：https://www.moi.gov.tw/stat/news_detail.aspx?sn=13971
- 李清榮（2011）。國小教師領導類型、班級組織氣候與學習滿意度之研究 -- 以高雄市為例，工業科技教育學刊，4，1-8。
- 李爭宜（2013）。國民小學教師領導、教師專業學習社群參與與教師專業發展之關係研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 林楚欣、羅天松（2014）。幼兒園園長領導行為之探究 -- 以中部一位園長為例，明星學報，40（2），163-182。
- 吳容茹（2011）。國中教師專業認同與教師角色踐行之相關研究 - 以雲嘉地區為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 邱憶惠、高忠增（2009）。成為一位幼教教師：教師認同之敘說探究。臺南科大學報，28，155-176。
- 邱憶惠（2007）。教師認同之敘說探究：以一位幼教教師為例。屏東教育大學學報，29，1-34。
- 吳明隆（2004）。SPSS 與統計應用分析。臺北市：文魁。
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施、與啟示。嘉義大學國民教育學報，23，53-80。
- 高又淑（2014）。國中小教師社會地位知覺與專業認同之轉變。教師專業研究期刊，7，27-55。
- 倪靜宜（2016）。新北市國民小學教師領導與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣海洋大學，基隆市。
- 許明珠（2012）。幼稚園園長課程領導行為之個案研究，幼兒教育，305，41-57。
- 張盈堃（2008）。誰是好老師？幼教工作者的多重面貌、專業認同與其生活世界的文化探究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（NSC96-2413-H-153-012）。
- 張純子（2010）。幼教工作者專業認同歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 張德銳（2010）。喚醒沉睡的巨人：論教師領導在我國中小學的發展。臺北市立教育大學學報，41（2），81-110。
- 張本文（2011）。教師領導與教師專業發展關係之研究。東海教育評論，6，62-82。

- 張世璿、丁一顧（2016）。國民小學教師領導核心能力指標建構之研究。新竹教育大學教育學報，33（1），1-38。
- 張德銳（2016）。學校革新的巨大潛能—教師領導。師友月刊，587，33-38。
- 張德銳、林偉人（2018）。以教師領導促進素養導向教學的發展。臺灣教育評論月刊，7（4），130-135。
- 陳素青、詹俊成、鄭志富（2013）。臺北市高中體育教師領導風格與班級氣氛對體育課學習動機之影響。體育學報，46（3），257-272。
- 黃彥超、翁福元（2009）。臺灣中部地區國民小學教師社會地位知覺與專業認同之研究。臺灣教育社會學研究，9（2），37-78。
- 黃道遠、吳婷婷（2012）。從教學文化看教師領導之困難與因應策略：以新竹縣一所國小為例。學校行政雙月刊，77，46-62。
- 曾鈺茹（2015）。教保服務人員專業認同情形的探究（未出版的碩士論文）。國立清華大學，新竹市。
- 楊賀凱、黃毅志（2009）。影響教師專業認同的因果機制：以臺東縣國中教師為例。中正教育研究，8（2），75-114。
- 楊于萱、周淑惠（2010）。臺灣幼兒園園長課程領導之個案研究。教育資料集刊，45，27-58。
- 劉乙儀（2014）。中彰投地區國民小學附設幼兒園教師領導與教師專業發展關係之研究。幼兒教保研究期刊，13，1-26。
- 劉乙儀（2017）。幼兒園園長分布式領導、教師領導與教師專業發展關係之研究—以中彰投地區為例（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 簡杏娟、賴志峰（2014）。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。學校行政雙月刊，90，172-193。
- 蔡進雄（2015）。教師領導三層次探析。臺灣教育評論月刊，5（10），74-76。
- 鄭崇趁（2013）。從「教師學」探討「教師領導」的意涵。載於臺北市立大學（教育行政與評鑑研究所、學習與媒材設計學系）主編，「喚醒沉睡的巨人」—教師領導學術研討會論文集，臺北市：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所、學習與媒材設計學系。
- 鄭淑惠、陳文彥（2013）。教師的學習領導：領導踐行與能力發展的初探。教育研究月刊，229，86-99。
- 鄭進丁（2013）。幼托園所教保人員人格特質、專業認同與職業倦怠關係之研究—以高雄市為例。正修通識教育學報，10，245-284。
- 羅清俊（2010）。社會科學研究方法—打開天窗說量化【第二版】。新北市：威仕曼文化。

- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Çörtü, F. (2010). A study on preschool teachers' burnout. *Ilkogretim Online*, 9(2), 807-815.
- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570.
- Bagozzi, R.P.&Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 76-94.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- DiMaggio, K. E. (2007). *Teacher leadership: Does it result in higher student achievement? A study of the relationship between different aspects of teacher leadership and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington, District of Columbia.
- Doğan, Ö., & Erdiller Yatmaz, Z. B. (2016). The examination of Turkish early childhood education teachers' professional identity. *Early Child Development and Care*. 188(10), 1328-1339.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Goelman, H. & Guo, H. (1998). What we know and what we don't know about burnout among early childhood care providers. *Child & Youth Care Forum*, 27(3), 175-199.
- Jurasaitė-Harbišon, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *Teames*, 9(2), 159-176.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Parlar, H., Cansoy, R., & Kilinç, A. Ç. (2017). Examining the relationship between teacher leadership culture and teacher professionalism: Quantitative study. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 13-25.
- Slater, S. F., Olson, E. M., & Hult, G. T. M. (2006). The moderating influence of strategic

- orientation on the strategy formation capability-performance relationship. *Strategic Management Journal*, 27(12), 1221-1231.
- Semra, K. (2013). *Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership*. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-193.
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556-577.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review Of Educational Research*, 87(1), 134-171.

The Relationship between Teacher Leadership and Teacher Professional Identity for Public Preschool Teachers

Tzu-Ling Hsieh¹ Yu Tseng²

¹Assistant professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

²Teacher, Kindergarten of Taoyuan Municipal Lung-Gang Elementary Preschool

Abstract

This study aims to investigate the relationship between teacher leadership and teacher professional identity for public preschool teachers. The study surveyed 298 public preschool educators of Taoyuan City with “Questionnaire for teacher leadership and teacher professional identity for the public preschool educator”. The data were analyzed by statistical methods such as descriptive statistics, Pearson's product-moment correlation coefficient, multiple stepwise regression, and structural equation model. The main findings are: 1. The current situation of teacher leadership and teacher professional identity for public preschool educators showed a high level of correlation. “Classroom teaching” had the highest score in the field of teacher leadership, and “job involvement” had the highest score in the field of teacher professional identity. 2. An intermediate level positive correlation described the relationship of teacher leadership and teacher professional identity for public preschool educators. 3. “Parent-teacher interaction”, “preschool affairs involvement”, and “classroom

Tzu-Ling Hsieh, Email: thsieh@utapei.edu.tw

Yu Tseng, Email: blue770629@gmail.com

(Manuscript received: May 1, 2019; Revised: June 27, 2019; Accepted: June 30, 2019)

teaching “combined for the best three predictors of teacher professional identity. Teacher leadership had a significantly positive effect on teacher professional identity for public preschool educators. According to the findings, suggestions for implementation and further studies are proposed.

Keywords: Public preschool, Teacher leadership, Teacher Professional Identity