

校務經營引導學課程之成效評估研究 ：以國教院在職校長成長班為例

林信志、洪啓昌

摘 要

2013 年開始，國家教育研究院在職校長專業發展課程開始轉型，內涵設計以校長學實務問題導向主題課程為主。各期針對時近教育發展重大議題選定主題，規劃以實務問題為導向之主題課程，並以「引導學模式」(facilitation model) 進行。具體言之，本研究之主要目的有二：一為分析參與引導學課程之校長知覺課程助益性、課程滿意度與進修行為意向之關係。二為評估新型態中小學校長成長班課程之成效，據以持續改進課程模式。主要研究發現如下：1. 參與校長對新型態引導學課程皆有很高的滿意度，也感覺相當有助益性，並且非常願意再來參與進修或推薦給其他校長參加。2. 課程助益性能正向影響校長進修行為意向，統合力、品格力、執行力、創發力之助益性能正向影響校長樂於推薦之行為意向，統合力、品格力、創發力之助益性能正向影響校長再參與之行為意向。但專業力之助益性皆無法正向影響校長進修行為意向，值得注意。3. 課程滿意度能正向影響校長進修行為意向，師資陣容、課程安排之滿意度能正向影響校長樂於推薦之行為意向，師資陣容、課程安排、教學環境之滿意度能正向影響校長再參與之行為意向。4. 「對創發力與統合力具助益性」與「令人滿意的課程安排」係預測校長樂於推薦與再參與本引導學課程的最佳影響模型。

關鍵字：校長、引導學、助益性、滿意度、進修行爲意向

校務經營引導學課程之成效評估研究

：以國教院在職校長成長班為例

壹、前言

有怎樣的校長，就有怎樣的學校。校長一向是學校組織效能的關鍵人物，其領導關係全體師生，其決策是學校朝向目標的共同途徑（Edmonds, 1979）。然而近年來，各國校長皆面對愈來愈複雜之教育環境，面臨愈來愈快速的教育變革與改革，被期待之角色定位愈來愈多，校長不再僅是行政決策領導者，更必須是課程與教學領導者、願景設計者、學習型組織領導者、藝術文化特色塑造者、社區合作夥伴者、翻轉學習建立者等，職是之故，其領導也就愈來愈需依賴持續的專業發展來維持與提升，而許多國家皆將中小學校長培訓與專業發展列為教育改革重點項目（O'Brien & Torrance, 2005；Sandy, Miller, Johnston & Rutledge, 2006；Pang, 2007；Salazar, 2007；Wu & Ehrich, 2009；Keith, 2011；Lin, 2013；陳木金、李俊湖，2006；林明地，2002、2010；林信志、林立生，2013）。

進言之，教育係使人成為更為完整的人之歷程，而學習則是改變歷程中的關鍵，只要學習方法有了正向的調整或轉換，勢必對人才培育有所助益（蔡進雄、林信志，2014）。因此面對教育事務日趨複雜化的挑戰下，如何提供這些學校重要領導人具品質且創新的培訓課程，促使其有效的學習與成長，實為當前不容小覷的重要課題。

以先進各國校長培訓與專業發展課程的教學與學習觀之，可知為達到目標，提升教學及學習之成效，先進各國課程皆大量應用研討會、團體會議、線上學習、師傅教導、自我學習、實地參訪、學校實習等多元教學型式來引導學員校長學習，課程講師也多由具有實務經驗之校長或退休校長

來擔綱（秦夢群，2007；林明地，2009；NPQH,2015）。而且基本上，校長專業發展課程之教學法必須多元化，傳統之講述法或上對下之單向知識傳遞已不符所需。唯有學員間之彼此互動，與進入實際情境學習，方能提升其學習效果。

國家教育研究院長久以來接受教育部委託中小學在職校長調訓之重任，根據相關歷史文獻，國家教育研究院（時名「教育部國民學校教師研習會」）自民國 1965 初始運作以來之校長課程實施與辦理，區分為三大模式（陳木金、李俊湖，2006）：（1）思想教育培訓模式（1965 年至 1988 年）、角色任務培訓模式（1989 年至 1998 年）、專業發展培訓模式（1999 年迄今）。專業發展培訓總體目標為：培養具備教育專業知能，正確的道德良知，承擔社會教育責任，領導經營創新學校特色，掌握並落實當前重大教育政策的優質校長。其培育目標「校長五力」之內涵為：（1）教育專業素養自我批判、省思與論述（專業力）。（2）創新校務經營與發展學校優質文化（創發力）。（3）依法行政並堅守行政倫理（品格力）。（4）落實當前國家重要教育政策（執行力）。（5）發展、統整、判斷及管理校務計畫（統合力）。

2013 年開始，國家教育研究院在職校長專業發展課程開始轉型，內涵設計以校長學實務問題導向主題課程為主。各期研習針對時近教育發展重大議題選定主題，規劃以實務問題為導向之主題課程，並以「引導學模式」（facilitation model）進行。新型態「在職校長成長班」現行重大議題分為 5 大類別，分別為課程與教學、領導與管理、校園規劃、輔導與管教、政策議題。類別下設置 23 個主題，整理如表 1。各期分別選定不同之教育政策重大議題，並依據時近行政管理議題與政策發展以及研究的成效評估，進行滾動式修正。

表 1 新形態在職校長成長班重大議題類別及主題一覽表

類別	主題
課程與教學	(1) 課程領導與教學
	(2) 教師專業發展評鑑
	(3) 專業學習社群
	(4) 課堂教學觀察
	(5) 學校課程發展
領導與管理	(1) 校園危機管理
	(2) 議會應對
	(3) 與家長會、教師會互動分享
	(4) 不適任教師處理與預防
	(5) 科技領導
	(6) 少子女化在學校行政管理的因應
	(7) 學校營繕工程
	(8) 預算管理與審查
	(9) 教師工會互動實務
	(10) 體罰事件處理及親師生溝通
校園規劃	(1) 永續校園規劃執行
	(2) 特色校園營造
	(3) 友善校園營造
輔導與管教	(1) 學生適性輔導
	(2) 校園性平議題
	(3) 教師正向管教
政策議題	(1) 國際教育的推動
	(2) 美學與藝術素養

前述引導學模式課程共分為四大階段：1.營造溫馨場域強化凝聚力；2.建立思考模式、討論架構化；3.實作與高效能溝通分享經驗；4.集體智慧產出形成共識。直言之，本引導學課程係依 2012 年前導性的研究結果而來（林信志、洪啓昌，2012），其研究發現與建議如下：1.增加學員個別實作機會，規劃「問題分析模式實作練習」，配合該研習中「議題思考與問題分析模式」，使學員能夠即時操作並增加其個別實作的機會。2.增加整體課程時間，研習時間增加為 4 天 3 夜，研習時數為 27 小時，新增「教育人員核心價值」與「特色學校參訪（配合重大議題）」。3.規劃夜間課程，規劃小組夜間討論課程，增加小組成員交流之機會。4.擴展校長學重大議題，各期研習前後召開會前會議及檢討會議，依據研究團隊成效評估結果，生活輔導員校長暨學員校長意見，以及時近行政管理議題與政策發展，進行滾動式修正。5.調整課程順序，除前述配合「議題思考與問題分析模式」，規劃學員即時個別實作的課程外，並將屬講述性之課程盡量調整至上午時段，實作課程則於下午進行，以提高學習成效。6.建立專業分享社群，彙整各期研習學員產出成果資料，並輔以語音檔案或文字說明檔案，建構資源共享平臺，建立專業分享社群。據此，修正後的新型態「在職校長成長班」課表範例詳如表 2。

然而，此引導學模式課程的成效為何？亦即，這些有豐富實務經驗的在職校長認為課程的助益性為何？他們實際對課程的滿意度為何？以及他們未來願不願意持續回來參與課程？皆需進一步的研究來探究。

表2 2013-2014 年中小學校長成長班課表範例

星 期			第一天	第二天	第三天	第四天			
上 午	第一節	08：10 09：00	報到 課程簡介	放聲思考與問題 分析實作練習	教育 核心 價值	各組報告 分享產出			
	第二節	09：10 10：00							
	第三節	10：10 11：00	團體動力學				綜合座談		
	第四節	11：10 12：00							
	下 午	第五節	13：30 14：20			自我行銷	主題討論 （分組討論－ 組內討論與分享）	教育參訪	賦歸
		第六節	14：30 15：20						
第七節		15：30 16：20	創新經營 與行銷						
第八節		16：30 17：20							

具體言之，本研究之主要目的有二：（1）分析參與引導學課程之校長知覺課程助益性、課程滿意度與進修行為意向之關係。（2）評估新型態中小學校長成長班課程之成效，據以持續改進課程模式。

貳、引導學模式之應用

國家教育研究院自 2013 年年中之後實施之新型態在職校長成長班課程，以引導學（facilitation）模式進行。簡言之，引導學指的是一種促使團隊成員的智慧相互激盪的技巧。引導能夠帶給團隊三大效益，包括：提高學習速度、讓團隊發揮綜效並培育成員的自我約束力。透過引導的技巧，可使團體成員敏銳地感受變化，並迅速地將結果回饋至團體中；而引導最理想的方式，便是建立一個讓想法各異的人們都能夠彼此安心、自由交換意見的場域。

因此，引導員在整體引導過程中扮演十分重要的角色，堀公俊認為引導員必須具備的技巧範圍相當廣泛，亦提出解決問題型引導必備的四大技巧，包括場域的營造、高效溝通、討論架構化與形成共識的技巧（梁世英譯，2012），如圖 1：

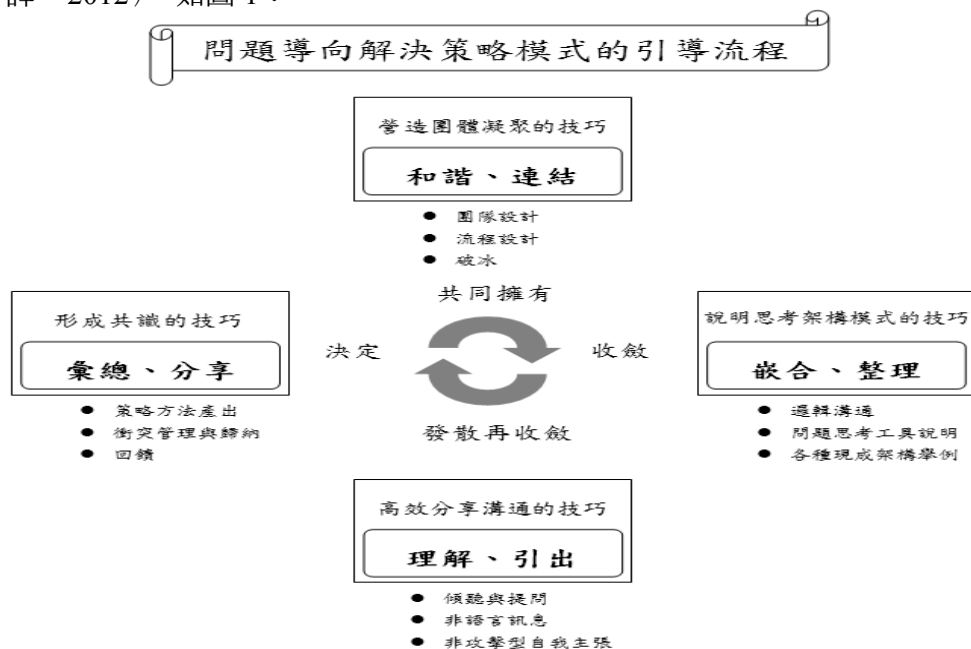


圖 1 解決問題型引導必備的四大技巧流程圖

資料來源：梁世英譯（2012：57）

另外，堀公俊（2012）認為在建立能夠令團體成員安心交換意見的場域時，應訂出團隊基本規則，本研究並依現行在職校長培訓之規劃，修改團隊凝聚營造的十大基本規則，包括 1.沒有不可碰觸的禁忌；2.沒有派系之分；3.不攻擊別人；4.拋下職銜與立場；5.不抱怨、不失落；6.仔細聆聽別人說的話；7.絕不放棄；8.放下成見；9.不逞強、不虛張聲勢；10.在快樂的氣氛中進行討論（梁世英譯，2012）。

Priest、Gass 與 Gillis 針對引導實務提出引導員應具備之要素、引導技巧及相關準則；現行在職校長培訓於每期研習時，皆依據不同議題敦聘具有相關經驗之退休或現職校長擔任生活輔導員，亦即引導員之角色；為使生活輔導員（引導員）能夠有效運用引導技巧，修改、彙整引導員應掌握之重點及相關內容如下（張德忻等譯，2009）：

一、引導員需具備的特質

- （一）能力（Competence）：在既有的專業能力、專長與經驗累積的程度來指導學員分享經驗，提供學員學習上的服務。
- （二）正直（Integrity）：以誠實、公正態度進行，尊重與學員及同儕之間的互動。
- （三）責任（Responsibility）：對自己的行為與決定負責。調整方法適應不同族群及文化的需求，確保擁有足夠專業判斷的基礎。
- （四）尊重（Respect）：尊重所有學員的基本權利、自尊及存在的價值，包括隱私權、保密個案資訊（Confidentiality）及自我決定的權利。
- （五）關懷（Concern）：體察學員需求，在身心健康基礎上進行學習求知上的服務。
- （六）認知（Recognition）：了解社會責任，對學習社群與教育職場展現適當的責任。
- （七）客觀（Objectivity）：避免與學員建立超出專業判斷的關係，影響干擾學員及引導員的客觀態度。

二、引導過程的運用方式

- (一) 允許單獨發言：一次一人發言，屬尊重的象徵，增加真實聽見每人發言的內容。
- (二) 允許每個人有「跳過」的選擇權、延後回答（確認稍後會讓這個人發言）或禮貌性拒絕回答的機會。
- (三) 享有所建立的保密限制（**confidentiality**）規定，協助每個人瞭解團體隱私不可公開的資訊。
- (四) 在提出（可能會威脅部分成員）負面的問題前，先以正面的問題開始，並且在討論中平衡正面與負面的問題。
- (五) 為整個團體提出開放式的問題。
- (六) 大聲、清楚、簡潔地對所有人說明，讓大家都聽到問題（要求他人以相同的方式回答，讓其他人也能聽到回應內容）。
- (七) 提供多次暫停的機會，讓學員能思考問題、答案及在團體中適時的回應內容。
- (八) 聆聽答案，正確重述內容以確認真正意思表達，是為了協助其他人瞭解與澄清答案的意思。
- (九) 以口語的「感謝」或非口語的暗示（如點頭、微笑），以表達謝意及所有收到的回應。
- (十) 在詢問下一個問題前，從前一個問題摘要說明討論內容，並將此摘要內容引導至新的問題。

三、引導學員的準則

- (一) 嚴肅看待討論，安排充足的討論時間。
- (二) 提供參與每次學習經驗等量的討論時間。
- (三) 經常進行討論，在獲得學習經驗後立即討論。
- (四) 若團體成員需要休息，稍後再進行。

- (五) 針對較長的經驗內容，在一整天內需定期經常進行討論。
- (六) 在獲得經驗無威脅的情境下進行討論，學員才較容易談及他們的經驗。
- (七) 選擇特定溫馨的討論地點，學員才不會分心。
- (八) 鼓勵學員以放鬆的姿勢、生動的臉部表情及感謝言語表達自己的想法。
- (九) 注意找尋學員的經驗故事，將這些加入討論中。
- (十) 在適當時機，以相似的動作或文字來強化學員的肢體或口語語言。

四、引導過程需避免的行為

- (一) 勿以建議性文字要求學員回應，而是讓他們用自己的語言，才更具有價值與真實。
- (二) 勿打斷學員的話或想法，而是支持他們嘗試著讓其努力說完，他們可能會在這個過程中學到更多。
- (三) 勿給予答案，而是以詢問問題的方式帶領學員得到自己的正確答案。
- (四) 勿接受只有一個正確答案，而是尋找多種可提供多樣性、多重性及深度的答案。
- (五) 勿由參與活動的次數，比較學員的不同，而是鼓勵學員按照合理的標準進行自我評量。
- (六) 勿判斷學員行動的好壞，而是帶領團體自行評量活動的內容、過程及擴大他們的學習經驗。
- (七) 勿給予錯誤的意見反饋、虛假的讚賞或無根據的批評，而是根據建設性原則提出意見反饋，以提升團體成長。
- (八) 勿假設最有益於學員的內容，進而迫使他們改變；而是帶領他們自我判斷最佳決策與進行改變的程度。

五、適當回饋的八種特徵

- (一) 描述性 (Descriptive) 而非評估性：描述性回饋代表觀察內容，而非評量學員的行為。非評估反應的描述行為，讓學員能運用此資訊進行改變，減少他們的防衛或抗拒行為。
- (二) 明確性 (Specific) 而非概括性：明確的回饋可減少誤解的可能性，而概括性意見反應只能提供學員極少的檢視及學習機會。
- (三) 目的善良 (Well Intended) 非破壞性：回饋的目的為產生正面改變，協助學員擁有正向的行為能力。當你的動機轉變為優越感時，此回饋即具有傷害性，因此應檢視你的回饋動機。
- (四) 指導性改變 (Directed Toward Change) — 也就是接收者可執行的事物：對學員的缺點直接提出建設性的意見要求修正，只會讓他們感到挫折，應給予學員自我改變及學習行為的回饋。
- (五) 主動尋求解惑 (Solicited) 而非強制：在學員尋求回饋而非引導員「硬性灌輸意見」的情況下，能使回饋具效果，產生更具建設性的結果。詢問學員是否需要回饋，以及可以接受的策略與方法（例如：時間、地點、方法、對象）。
- (六) 適時 (Well Timed)：在進行經驗學習後立即提供回饋，可減少間隔一段時間後才提出回饋的疑慮。然而，此方法可能會有不適宜的運用情況（例如對回饋的說明，理解尚未釐清或對方未做好聆聽準備），引導員須保留意見反映內容，等待更好的提出機會。
- (七) 確認接收者瞭解回饋內容 (Checked Out With The Receiver)：在給予回饋時，與學員定期回顧內容，確保傳達與接收意見的雙方訊息及目的內容均一致。請接收方重複他們認為最寶貴的回饋內容，來確認他們真正瞭解回饋的內容。
- (八) 與團體一同回顧 (Checked Out With The Group)：若有可能，可利用其他學員作為回饋的共鳴工具，以提供進一步的回饋讓學員瞭解

回饋的意義及其他詮釋內容。對回饋加入一致或多面向觀點，可提升其豐富度和加強接受程度。但是要小心監督團體動態，確保不會產生負面結果（例如有「聯合對付某人」的現象或採用不當的次要議題）。

六、匯聚內容的五種技巧

- （一）集合（收集所有選項的相關資訊）
- （二）淘汰（去除不當的選項）
- （三）組織（選項加以排序）
- （四）排序（提出每個選項的正向、負向及中立的相對重要性）
- （五）選擇（根據標準，建立最佳滿意品質的選項）

另外，引導員於觀察團體互動的過程中，應著重於傾聽學員口語及非口語的表達，對於語言及行動的表達皆應給予重視。引導員在觀察團體成員的互動過程時所需思考的問題，如表 3。

表 3 引導員在觀察團體成員的互動過程時所需思考的問題一覽表

線索	口語	非口語
人 (Who)	誰對誰說話？ 誰為他人發言？	誰跟你或他人進行眼神接觸？ 誰避免正視大家？
事 (What)	討論的主題？ 不討論什麼？	學員於討論時在做什麼？ 他們不說話時在做什麼？
時 (When)	是否適時討論主題？ 學員何時會避開主題？	學員何時做好學習或改變的心理準備？ 他們何時會抗拒學習與改變？
地 (Where)	他們要帶領的討論方向 為何？	他們站在哪裡？ 他們的位置代表權力或影響性嗎？
方法 (物) (How)	他們如何嘗試改變討論 主題？	學員如何對待他人？ 發生衝突時，他們如何互動？

資料來源：張德忻等譯（2009：112）

在進行互動分享討論時，Priest、Gass 與 Gillis（2009）提出兩項特殊的反思性討論技巧，分別為漸進式問題的「漏斗理論」（funneling）以及「焦點解決」（solution-focused）的提問法（張德忻等譯，2009）。

漏斗理論是一項詢問 6 個漸進式問題的分享討論程序，可透過詢問一連串的問題，過濾不相關的內容，此模式亦可針對學員的需求或課程環境修改，分享討論的漏斗理論，如圖 2。

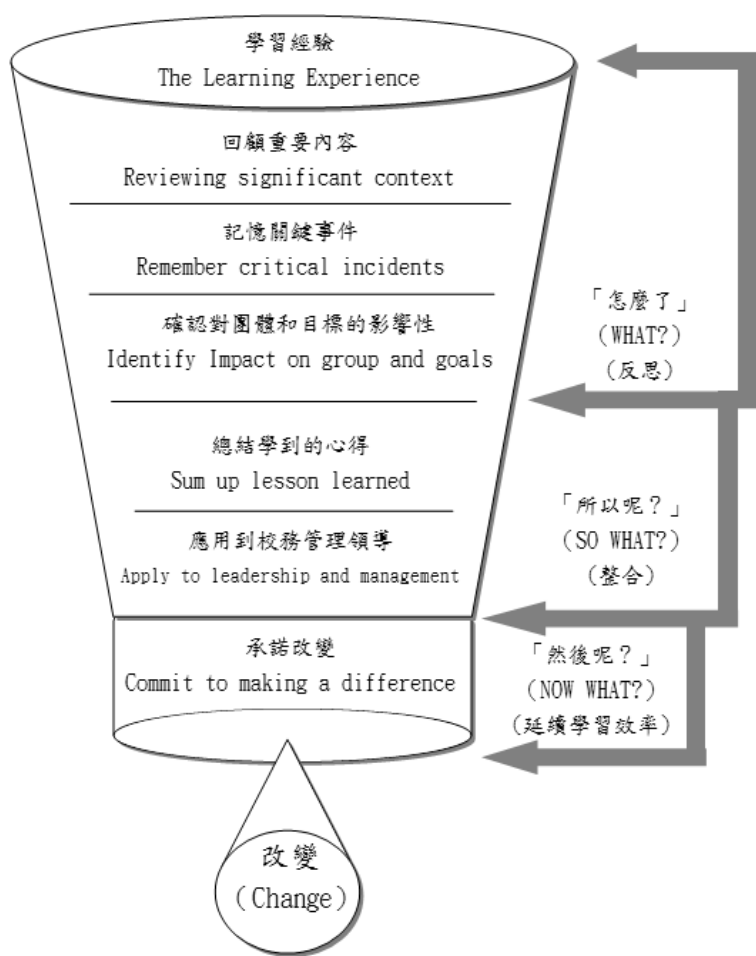


圖 2 分享討論的漏斗理論

資料來源：修改自張德忻等譯（2009：99）

另外，著重於「焦點解決」的途徑被認為是有效的，Priest、Gass 與 Gillis（2009）針對「問題解決」與「焦點解決」兩種引導法之差異進行比較，並以「焦點解決」的方法來重新敘述問題（張德忻等譯，2009），如表 4。

表 4 問題解決與焦點解決引導法之差異比較一覽表

問題解決的引導	焦點解決的引導
重視消除問題	重視強化解決方案
瞭解學員做錯之處	瞭解學員做對之處
強調學員不需要的事物	強調學員需要的事物
突顯可以做得更好的事情	突顯已做得很好的事情

資料來源：張德忻等譯（2009：112）

參、研究設計與實施

本研究主要研究對象為參與國家教育研究院新型態校長成長班的 131 位在職國小校長。茲就所用之研究方法、研究假設、研究工具信效度與資料處理敘述如下：

一、研究方法

調查研究（investigation method）是指經由標準化過程收集有關樣本的具信度和效度的資料，以從事統計推估或驗證假設的方法（瞿海源主編，2007）。本研究主要係利用問卷調查來蒐集意見，研究對象為 2013 年 9 月至 2014 年 3 月期間參與國教院校長專業成長班之在職校長。調查問卷編製後經由 3 位專家效度之評定與修正，問卷發出 145 份，計回收 134 份，有效問卷 131 份。正式有效問卷填答者個人資料統計表詳如表 5。

表 5 正式有效問卷填答者個人資料統計表

變項名稱	選項	人數	百分比	累積百分比
性別	(1) 男性	77	58.8	58.8
	(2) 女性	54	41.2	100.0
年齡	(1) 50歲以下	88	67.2	67.2
	(2) 51歲以上	43	32.8	100.0
階段	(1) 國小	77	58.8	58.8
	(2) 國中	54	41.2	100.0
校長年資	(1) 2至4年	54	41.2	41.2
	(2) 5年以上	77	58.8	100.0

二、研究假設

本研究為探究參與在職課程之校長進修行為意向，據以調整課程模式。研究 8 項假設如下：

- H1：校長知覺引導學課程對「專業力、創發力、品格力、執行力、統合力」之助益性達中高同意程度（ $M \geq 7$ ）。
- H2：校長知覺引導學課程「師資陣容、課程安排、教學環境」之滿意度達中高同意程度（ $M \geq 7$ ）。
- H3：校長「樂於推薦、願意再參與」引導學課程達中高同意程度（ $M \geq 7$ ）。
- H4：不同性別、不同年齡、不同階段、不同校長年資之校長在引導學課程「助益性」看法上沒有顯著差異。
- H5：不同性別、不同年齡、不同階段、不同校長年資之校長在引導學課程「滿意度」看法上沒有顯著差異。
- H6：不同性別、不同年齡、不同階段、不同年資之校長在樂於推薦及再參與引導學課程之「行為意向」看法上沒有顯著差異。

H7：引導學課程助益性與滿意度各層面對「樂於推薦之行爲意向」有顯著影響力。

H8：引導學課程助益性與滿意度各層面對「願意再參與之行爲意向」有顯著影響力。

三、研究工具信效度

本研究設計之課程問卷量表有三，包括調查參與校長對課程的助益性之看法、對課程滿意度之看法，以及對課程的樂於推薦與再參與意願，皆爲 9 點量表。爲確認量表題目的適切性，進行信度與效度的考驗，使用 Cronbach's α 係數進行信度分析，以探索性因素分析（exploratory factor analysis, EFA）來確認量表的建構效度，採用主成份萃取因素，根據特徵值大於 1 選取因素。茲分別說明如下：

在助益性量表方面，問卷題目共 5 題，以 EFA 恰好獲得 1 個因素，解釋變異量百分比爲 69.31%，顯示建構效度良好； α 係數爲.88，量表的內部一致性程度相當良好。在滿意度量表方面，問卷題目共 3 題，以 EFA 恰好獲得 1 個因素，解釋變異量百分比爲 80.68%，顯示建構效度非常好； α 係數爲.87，量表的內部一致性程度相當良好。在行爲意向量表方面，問卷題目共 2 題，以 EFA 恰好獲得 1 個因素，解釋變異量百分比爲 85.79%，顯示建構效度非常好； α 係數爲.82，量表的內部一致性程度相當良好。

四、資料處理

本研究之資料處理有三個面向，問卷中共有 3 個量表（助益性、滿意度、行爲意向）及填答者個人背景資料之填答結果。首先以 SPSS 20.0 版進行 3 個量表與個人背景資料之填答結果之次數分配、平均數與標準差等描述統計以了解現況。接著進行差異性分析（t-test）以了解不同性別、年

齡、階段、年資的差異情形。最後以多元迴歸分析探索助益性各層面與滿意度各層面對「樂於推薦與願意再參與之行爲意向」之影響力。

肆、研究結果與討論

一、校長成長課程助益性分析與討論

本研究問卷第二部分為詢問受試者「對於本次新型態校長成長課程之助益性的看法」，採 9 等量表，5 代表普通，愈偏向 9 代表愈同意，愈偏向 1 代表愈不同意，統計結果顯示（詳如表 6），在各項能力助益同意程度上，皆達 7（同意）以上，代表受試者對課程助益程度有很高的評價，研究假設 1 得到支持，依平均數排序分別為：（1）執行力：落實當前國家重要教育政策（8.05）。（2）創發力：營造、創新與發展校園文化（8.02）。（3）統合力：發展、統整、判斷及管理校務計畫（7.61）。（4）專業力：教育專業素養自我批判、省思與論述（7.57）。（5）品格力：依法行政並堅守行政倫理（7.44）。

表6 受試者知覺「課程助益性」之描述性統計一覽表（N=131）

題目：我認為本課程有助我.....	最小值	最大值	平均數	標準差
1.落實當前國家重要教育政策（執行力）	5	9	8.05	1.01
2.創新校務經營與發展學校優質文化（創發力）	5	9	8.02	1.06
3.發展、統整、判斷及管理校務計畫（統合力）	4	9	7.61	1.17
4.教育專業素養自我批判、省思與論述（專業力）	4	9	7.57	1.14
5.依法行政並堅守行政倫理（品格力）	3	9	7.44	1.36

進一步檢視性別、年齡、階段、校長年資等4項背景變項在助益同意程度上有無顯著差異，統計結果發現不論不同性別（ $t=1.057$ 、 1.298 、 1.382 、 0.676 、 1.004 ）、不同年齡（ $t=-1.365$ 、 -0.961 、 -0.400 、 -1.414 、 -1.115 ）、不同階段（ $t=-0.950$ 、 -0.236 、 -0.137 、 -0.154 、 -0.975 ）、不同校長年資（ $t=0.640$ 、 0.688 、 0.513 、 0.502 、 1.314 ）之受試者在「專業力、統合力、品格力、執行力、創發力」助益性看法上皆未達顯著差異。研究假設4得到支持

二、校長成長課程滿意度分析與討論

本研究問卷第三部分為詢問受試者「對整體課程內涵與環境的滿意程度」，同前一量表，採9等量表，5代表普通，愈偏向9代表愈同意，愈偏向1代表愈不同意，統計結果顯示（詳如表7），在評估同意程度上，各題平均數皆達7（同意）以上，代表受試者對於整體課程內涵與環境的滿意程度有很高的評價，研究假設2得到支持，依平均數排序分別為：（1）課程安排（7.94）。（2）教學環境（7.87）。（3）師資陣容（7.44）。

表7 受試者知覺「課程滿意度」之描述性統計一覽表（N=131）

題目	最小值	最大值	平均數	標準差
我對整體師資陣容感到滿意	4	9	7.44	1.203
我對整體課程安排感到滿意	3	9	7.94	1.122
我對整體教學環境感到滿意	3	9	7.87	1.112

進一步檢視性別、年齡、階段、校長年資等4項背景變項在滿意程度上有無顯著差異，統計結果發現不論不同性別 ($t=1.014$ 、 1.368 、 1.609)、不同年齡 ($t=-1.601$ 、 -0.600 、 -1.102)、不同階段 ($t=-0.662$ 、 -0.268 、 -0.001)、不同校長年資 ($t=1.557$ 、 1.061 、 0.796) 之受試者在「師資陣容、課程安排、教學環境」滿意度看法上皆未達顯著差異。研究假設5得到支持。

三、校長進修行為意向分析與討論

本研究問卷第四部分為詢問受試者「參與相關課程進修的行為意向」，同前一量表，採9等量表，5代表普通，愈偏向9代表愈同意，愈偏向1代表愈不同意，統計結果顯示（詳如表8），在評估同意程度上，各題平均數皆達7（同意）以上，代表受試者皆相當樂意再次參與本課程及推薦本課程，研究假設3得到支持，依平均數排序分別為：（1）樂意推薦本課程（8.10）。（2）願意再次參與本課程（7.45）。

表8 受試者知覺「行為意向」之描述性統計一覽表（N=131）

題目	最小值	最大值	平均數	標準差
下次有機會，我願意再來上課	3	9	7.45	1.448
我樂意推薦本課程給我認識的校長	3	9	8.10	1.122

進一步檢視性別、年齡、階段、校長年資等4項背景變項在行為意向上有無顯著差異，統計結果發現不論不同性別 ($t=1.808$ 、 1.166)、不同年齡 ($t=-0.466$ 、 -0.617)、不同階段 ($t=1.114$ 、 0.214)、不同校長年資 ($t=0.572$ 、 0.416) 之受試者在「樂意再次參與本課程、樂意推薦本課程」滿意度看法上皆未達顯著差異。研究假設6得到支持。

四、「助益性」、「滿意度」與「行為意向」關係之分析與討論

本研究首先探究知覺課程助益性（校長五力）與樂於推薦之行爲意向的關係。以專業力、統合力、品格力、執行力、創發力爲預測變項，以樂於推薦之行爲意向爲效標變項，採強迫進入法（entry）進行多元迴歸分析，檢視迴歸係數之容忍度VIF爲2.06~2.93，顯示並未違反多元共線性問題。結果由表9可知，知覺課程助益性可以正向預測樂於推薦之行爲意向，可以解釋樂於推薦之行爲意向變異量的63.7%（ $R^2=.637$ ）。此結果與本研究的推論相符。惟值得注意的是，「專業力」一項對於預測樂於推薦之行爲意向沒有顯著之影響力。

表9 受試者知覺課程助益性預測樂於推薦行爲意向之多元迴歸分析摘要表（N=131）

助益程度	樂於推薦之行爲意向		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
專業力	.064	.065	.077
統合力	.111	.071	.116*
品格力	.110	.071	.118*
執行力	.200	.095	.182*
創發力	.573	.095	.541***
R^2		.637	
<i>F</i>		43.952***	

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

本研究其次探究知覺課程助益性（校長五力）與再參與意願之行爲意向的關係。以專業力、統合力、品格力、執行力、創發力爲預測變項，以再參與意願之行爲意向爲效標變項，採強迫進入法（entry）進行多元迴

歸分析，檢視迴歸係數之容忍度VIF為2.01~2.33，顯示並未違反多元共線性問題。結果由表10可知，知覺課程助益性可以正向預測再參與意願之行爲意向，可以解釋再參與意願之行爲意向變異量的57.1%（ $R^2=.571$ ）。此結果與本研究的推論相符。惟值得注意的是，「專業力」、「執行力」兩項對於預測再參與意願之行爲意向沒有顯著之影響力。

表10 受試者知覺課程助益性預測再參與行爲意向之多元迴歸分析摘要表（N=131）

助益程度	再參與意願之行爲意向		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
專業力	.029	.092	.027
統合力	.320	.100	.260**
品格力	.184	.100	.153*
執行力	.003	.134	.002
創發力	.582	.133	.426***
R^2	.571		
<i>F</i>	33.229***		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

本研究繼續探究知覺課程滿意度與樂於推薦之行爲意向的關係。以師資陣容、課程安排、教學環境爲預測變項，以樂於推薦之行爲意向爲效標變項，採強迫進入法（entry）進行多元迴歸分析，檢視迴歸係數之容忍度VIF為1.56~2.05，顯示並未違反多元共線性問題。結果由表11可知，知覺課程滿意度可以正向預測樂於推薦之行爲意向，可以解釋樂於推薦之行爲意向變異量的60.4%（ $R^2=.604$ ）。此結果與本研究的推論相符。惟值得注意的是，「教學環境」一項對於預測樂於推薦之行爲意向沒有顯著之影響力。

表11 受試者知覺課程滿意度預測樂於推薦行為意向之多元迴歸分析摘要表 (N=131)

滿意程度	樂於推薦之行爲意向		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
師資結構	.194	.067	.208**
課程安排	.568	.122	.567***
教學環境	.073	.127	.073
R^2	.604		
<i>F</i>	64.574***		

** $p < .01$; *** $p < .001$

本研究接著探究知覺課程滿意度與樂於推薦之行爲意向的關係。以師資陣容、課程安排、教學環境爲預測變項，以再參與意願之行爲意向爲效標變項，採強迫進入法（entry）進行多元迴歸分析，檢視迴歸係數之容忍度VIF爲1.77~2.33，顯示並未違反多元共線性問題。結果由表12可知，知覺課程滿意度可以正向預測再參與意願之行爲意向，可以解釋再參與意願之行爲意向變異量的53.4%（ $R^2=.534$ ）。此結果與本研究的推論相符。

表12 受試者知覺課程滿意度預測再參與行為意向之多元迴歸分析摘要表 (N=131)

滿意程度	再參與意願之行爲意向		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
師資結構	.278	.094	.231**
課程安排	.485	.171	.376***
教學環境	.264	.177	.203**
R^2	.534		
<i>F</i>	48.543***		

** $p < .01$; *** $p < .001$

本研究繼續探究知覺課程助益性與滿意度聯合預測樂於推薦之行爲意向的最佳影響模型。以專業力、統合力、品格力、執行力、創發力、師資陣容、課程安排、教學環境爲預測變項，以樂於推薦之行爲意向爲效標變項，採多元逐步迴歸法（step-wise）進行分析，檢視迴歸係數之容忍度VIF爲1.88~2.98，顯示並未違反多元共線性問題。結果由表13可知，最佳影響模型爲「創發力與課程安排」，可以解釋樂於推薦之行爲意向變異量的64.4%（ $R^2=.644$ ）。

表13 受試者知覺課程助益性與滿意度預測樂於推薦行爲意向之多元逐步迴歸分析
摘要表（N=131）

模式	選入變項	樂於推薦之行爲意向			
		β	R^2	R^2 改變量	F
1	創發力	.775***	.601	.601	193.987***
2	創發力	.472***	.644	.044	115.985***
	課程安排	.368***			

*** $p < .001$

本研究最後探究知覺課程助益性與滿意度聯合預測再參與意願之行爲意向的最佳影響模型。以專業力、統合力、品格力、執行力、創發力、師資陣容、課程安排、教學環境爲預測變項，以再參與意願之行爲意向爲效標變項，採多元逐步迴歸法（step-wise）進行分析，檢視迴歸係數之容忍度VIF爲1.89~2.84，顯示並未違反多元共線性問題。結果由表14可知，最佳影響模型爲「創發力、統合力與課程安排」，可以解釋再參與意願之行爲意向變異量的58.0%（ $R^2=.580$ ）。

表14 受試者知覺課程助益性與滿意度預測再參與行為意向之多元逐步迴歸分析
摘要表 (N=131)

模式	選入變項	再參與意願之行為意向			
		β	R^2	R^2 改變量	F
1	創發力	.708***	.501	.501	129.337***
2	創發力	.515***	.556	.055	80.050***
	統合力	.304***			
3	創發力	.309**	.580	.024	58.470***
	統合力	.265**			
	課程安排	.280**			

** $p < .01$; *** $p < .001$

伍、結論

- 一、參與校長對新型態引導學課程皆有很高的滿意度，也感覺相當有助益性，並且非常願意再來參與進修或推薦給其他校長參加。新型態校長引導學課程「實務引導、思考分析、集體智慧、社群分享」模式之成效相當良好。
- 二、不同性別、不同年齡、不同階段、不同校長年資之校長在引導學課程助益性、滿意度與行為意向之看法相當一致。
- 三、課程助益性能正向影響校長進修行為意向，統合力、品格力、執行力、創發力之助益性能正向影響校長樂於推薦之行為意向，統合力、品格力、創發力之助益性能正向影響校長再參與之行為意向。但專業力之助益性皆無法正向影響校長進修行為意向，值得注意。
- 四、課程滿意度能正向影響校長進修行為意向，師資陣容、課程安排之滿意度能正向影響校長樂於推薦之行為意向，師資陣容、課程安排、教學環境之滿意度能正向影響校長再參與之行為意向。

五、「對創發力具助益性」與「令人滿意的課程安排」係預測校長樂於推薦本引導學課程的最佳影響模型。

六、「對創發力與統合力具助益性」與「令人滿意的課程安排」係預測校長再與本引導學課程的最佳影響模型。

陸、建議

一、課程調整上，持續檢視新型態課程模式之課程邏輯性，以及與課程目標的符應程度。由於進修期程較短，建議試辦密集課程後能給予校長返校實作的任務，完成後再給予結訓證書。

二、建議來年之在職校長成長課程可著手發展在職校長所需之數位課程，朝向數位與實體的混成課程發展。

三、研究上，除評估課程滿意度、助益性與行為意向外，另應考量設計受試者自我能力評估是否成長（建議有3至6個月間隔之前後測），並列入質性的評估為檢證，讓整體課程成效的證據更具說服力。

四、建議強化課程中「教育專業素養自我批判、省思與論述」的連結，提升校長的思維層次，協助在職校長深化理解，掌握教育價值觀與教育哲學觀。

參考文獻

- 林明地（2010）。國民小學校長主任專業發展課程內涵研究。國家教育研究院籌備處專題研究案。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 林明地（2002）。學校領導：理念與校長專業生涯。臺北市：高等教育。
- 林明地（2009）。校長學習與研究方法新趨勢：「設計研究」的應用。**教育行政論壇**，1（1），89-106。
- 林信志、洪啓昌（2012）。中小學校長培訓與專業發展模式之整合研究—子計畫三：中小學在職校長專業發展之研究。國家教育研究院自行研究計畫。新北市：國家教育研究院。
- 林信志、林立生（2013）。臺灣中小學候用校長儲訓課程改革的初探。戴於漆國生（主編），**教師教育發展的趨勢與對策**，32-47。中國北京：北京師範大學出版社。
- 秦夢群（2007）。校長培育制度之趨勢分析：以英、美及新加坡為例。**學校行政雙月刊**，51，1-18。
- 陳木金、李俊湖（2006）。國民小學校長主任培訓模式之研究。國家教育研究院籌備處專題研究案。國家教育研究院籌備處，新北市。
- 瞿海源（2007）。調查研究方法。台北：三民書局。
- 蔡進雄、林信志（2014）。從翻轉學習看人才培育的新契機。**教育人力與專業發展**，31（4），1-4。
- 張德忻、徐國峰、徐真（譯）（2009）。引導技巧的9堂課：學員導向的學習與改變（原作者：Priest, S., Gass, M. & Gillis L.）。桃園縣：台灣外展教育基金會。
- 梁世英（譯）（2012）。Facilitation 引導學：創造場域、高效溝通、討論架構化、形成共識，21 世紀最重要的專業能力！（原作者：堀公俊）。臺北市：經濟新潮社。

- Keith, D. L. (2011). Principal desirability for professional development. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15 (2), 95-128.
- Lin, H. C. (2013). PLS Path Modeling of Usefulness, Satisfaction and Behavioral Intention of Professional Development Programs for School Principals. *International Journal of Innovative Management, Information & Production*, 4(3), 25-37.
- NPQH (2014). *NPQH Programme Details*. Retrieved from <https://www.gov.uk/national-professional-qualification-for-headship-npqh>
- O'Brien, J., & Torrance, D. (2005). Professional Learning for School Principals : Developments in Scotland. *Education Research and Perspectives*, 32(2), 165-181.
- Pang, S. K. (2007). Continuing professional development of principals in Hong Kong. *Frontiers of Education in China*, 2 (4), 605-619 .
- Salazar, P. S.(2007).The Professional Development Needs of Rural High School Principals : A Seven-State Study. *Rural Educator*, 28(3),20-27.
- Sandy, W.,Miller, T.,Johnston, L., & Rutledge, V. (2006). Professional development school graduate performance : Perceptions of school principals. *The Teacher Educator* 42(2), 77-86.
- Wu, Y., & Ehrich L. C. (2009) .Principal preparation and training : a look at China and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23 (1), 51-64.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.