

# 教育研究與 發展期刊

Journal of Educational  
Research and Development

第二十一卷 第四期  
2025 年 12 月

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH



i 編輯委員

iii 主編的話

研究論文

- 1 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對 108 課綱之啟示  
蕭嘉賢、鄭淵全
- 33 教師參與專業學習社群對專業成長發展趨勢的階層線性模型分析  
蕭佳純
- 65 教師專業發展於校長正向領導和創新教學間關係之中介角色探討：  
以屏東縣公立國小為例  
陳玟辰、黃靖文
- 97 徵稿啟事
- 105 審稿辦法
- 110 《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表
- 111 授權書

## Contents Vol.21 No.4

---

i Journal of Educational Research and Development

iii Words from the Executive Editor in Chief

### Research Papers

- 1 The Implications of Rousseau's Natural Development Education and Plato's State-Centered Education for the 2019 Curriculum Guidelines  
Chia-Hsien Hsiao / Yuan-Chuan Cheng
- 33 A Hierarchical Linear Model Analysis of Teachers' Professional Growth Trends in Relation to Their Participation in Professional Learning Communities  
Chia-Chun Hsiao
- 65 Exploring the Mediating Role of Teacher Professional Development in the Relationship Between Principals' Positive Leadership and Innovative Teaching: A Case Study of Public Elementary Schools in Pingtung County  
Wen-Chen Chen / Jing-Wen Huang
- 100 Journal of Educational Research and Development Call for Papers
- 107 Paper Review Regulations
- 110 Journal of Educational Research and Development Submission Form
- 112 National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

**教育研究與發展期刊 第二十一卷第四期**  
**Journal of Educational Research and Development**

2025 年 12 月 31 日出刊  
Vol.21, No.4, December 31, 2025

創刊日期：2005 年 6 月 30 日

Date Founded: June 30, 2005

發行人

Publisher

林從一  
Chung-I Lin

國家教育研究院院長  
President, National Academy for Educational Research

主編

Editor in Chief

楊洲松  
Chou-Sung Yang

國立暨南國際大學教育學院學士班教授兼副校長  
Professor and Vice President, Interdisciplinary Program of Education, National Chi Nan University

編輯委員

Editorial Board

王如哲  
Ru-Jer Wang

國立臺中教育大學教育學系特聘教授  
Distinguished Professor, Department of Education, National Taichung University of Education

余民寧  
Min-Ning Yu

國立政治大學教育學院特聘教授兼院長  
Distinguished Professor and Dean, College of Education, National Chengchi University

侯永琪  
Angela Yung-Chi Hou

國立政治大學教育學系教授  
Professor, Department of Education, National Chengchi University

張新仁  
Shin-Jen Chang

財團法人大學入學考試中心主任  
President, College Entrance Examination Center

陳昀萱  
Yun-Shiuan Chen

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員  
Associate Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

甄曉蘭  
Hsiao-Lan Chen

國立臺灣師範大學教育學系教授  
Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

蔡明學  
Ming-Hsueh Tsai

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員  
Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

蔡清田  
Ching-Tien Tsai

國立中正大學師資培育中心教授  
Professor, Center for Teacher Education, National Chung Cheng University

龔心怡  
Hsin-Yi Kung

國立彰化師範大學教育研究所教授  
Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education



## 主編的話

國立暨南國際大學教育學院學士班教授兼副校長 楊洲松

時序入冬，各位讀者展卷愉快，《教育研究與發展期刊》第二十一卷第四期聚焦於當前教育界的核心議題：在全球化、永續發展與人工智慧數位浪潮交織的 VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, & Ambiguous) 時代，我們應如何平衡個人自由發展與社會集體價值，並透過教師專業成長與正向領導，以實現 108 課綱所擘劃的「全人教育」圖像。本期收錄的三篇論文，從宏觀的哲學思辨到微觀的實證分析，為我們提供了深入的洞察與實踐的指引。

蕭嘉賢與鄭淵全的文章深入探討了盧梭 (Jean-Jacques Rousseau) 的自然發展教育與柏拉圖 (Plato) 的國家本位教育對 108 課綱的啟示。研究指出，108 課綱所提倡的「全人教育」正是蘊含了兩者思想的內涵。盧梭強調兒童中心、尊重天性，與課綱中「適性揚才」的理念相符；而柏拉圖則聚焦國家利益，主張教育應服務國家，培養善盡國民責任的「終身學習者」。文章強調兩者教育理念具備互補性，並體現於「部定課程」與「校訂課程」之間，反映了「個人與社會」、「地方與中央」的教育張力。最終，目標是以「自愛」為基礎的課程設計，培養具理性「德性」的「公意」社會。

蕭佳純教授的縱貫性研究，採用階層線性模式 (HLM) 分析教師參與專業學習社群 (PLCs) 長達兩年半期間的專業成長趨勢。這項研究將教師專業成長分為專業知能、專業倫理、專業實踐與反思三個重要構面。結果令人深思：雖然專業知能呈現線性向上發展，但專業倫理及專業實踐與反思卻呈現向下的發展趨勢。然而，研究同時提供了關鍵的實踐策略：專業認同會與教師的專業成長產生正向共變，且專業學習社群中「合作分享」程度愈高，不僅能提升專業知能的上升速率，更能減緩專業實踐與反思的下降幅度。此發現對於學校推動有實效的教師專業發展社群至關重要。

陳玟辰與黃靖文的研究，則緊密連結了教育領導、教師專業發展與聯合國永續教育目標（SDG4）。該研究以正向心理學為基礎，探討校長正向領導、教師專業發展與創新教學之間的複雜關係。實證結果證實，校長正向領導對教師專業發展和創新教學皆有顯著正向影響，並且教師專業發展在校長正向領導與創新教學之間扮演了完全中介角色。這意味著校長必須透過積極、支持性的正向領導策略，來強化教師專業素養與能力，這才是促進創新教學實踐、實現 SDG4 優質教育目標的關鍵途徑。

綜觀本期文章，我們可以清晰地看到一條教育發展的脈絡：從確立教育的哲學基礎（平衡個人與集體），到優化教師專業發展的機制（強調專業認同與合作分享），再到透過領導力（正向領導）促進教學創新，以應對快速變遷的社會挑戰。這些研究提醒我們，教育不僅是知識的傳遞，更是塑造品格、培養終身學習者的過程。本刊期望這些深入的分析與實證結果，能為教育政策的制定者、學校行政人員與第一線教師們提供寶貴的參考與啟發，共同推動一個更具包容性、多元且可永續發展的教育未來。

主編 楊洲松 敬上

2025 年 11 月 24 日

# 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育 對 108 課綱之啟示

**蕭嘉賢** 國立清華大學教育與學習科技學系博士班博士生  
臺中市沙鹿區鹿峰國民小學教師

**鄭淵全** 國立清華大學教育與學習科技學系教授

## 摘 要

本文旨在探討盧梭（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）自然發展教育與柏拉圖（Plato, B.C. 429-B.C. 347）國家本位教育對 108 課綱之啟發。盧梭《愛彌兒：論教育》強調兒童中心、尊重天性；柏拉圖《理想國》聚焦國家利益，教育應服務國家。108 課綱所提倡之「全人教育」正是蘊含兩者思想之內涵。當今 VUCA（Volatile, Uncertain, Complex, & Ambiguous）時代面臨諸多挑戰與困難，應如何在個體發展與國家利益間取得平衡，並維持教育的初衷與人文精神？本文將基於兩者教育理念，對 108 課綱提出研究反思與建議：（一）兩者教育理念具互補性：兼具 108 課綱「適性揚才」之理念和「終身學習」之精神，展現「全人教育」之圖像；（二）「部定課程」與「校訂課程」體現「個人與社會」、「地方與中央」之教育張力（三）以「自愛」為基礎的課程設計，引導健康的「虛榮之愛」，培養具理性「德性」之「公意」社會；（四）公正（equity）分配資源、平衡個體需求與集體價值；（五）童年期保護「自愛」與靈魂和諧發展，減少競爭壓力、青少年階段平衡「虛榮之愛」與陶冶「正義之德」；（六）強化數位素養、媒體識讀、國際教育、永續發展等議題，使其具全球競爭力。本文期能呼應未來全球化、永續發展及人工智慧數位浪潮，提升學生問題解決能力，實踐未來公民素養之「全人教育」圖像。

**關鍵詞：**自然發展教育、國家本位教育、108 課綱



# The Implications of Rousseau's Natural Development Education and Plato's State-Centered Education for the 2019 Curriculum Guidelines

Chia-Hsien Hsiao

Ph.D. student, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Teacher, Lu Feng Elementary School, Shalu District, Taichung City, Taiwan

Yuan-Chuan Cheng

Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

## Abstract

This study aims to explore the differences between the natural development-oriented education of Jean-Jacques Rousseau (1712~1778) and the state-centered education of Plato (B.C. 429- B.C. 347), and to analyze the implications for Taiwan's Curriculum Guidelines of the 12-Year Basic Education (2019 Curriculum Guidelines). *Emile, or On Education* by Rousseau emphasized a child-centered approach and reverence for nature, whereas *The Republic* by Plato focused on national interests, asserting that education should serve the state. In today's VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous) world, education faces unprecedented challenges. How can we balance individual development with national interests, while preserving the original intention and humanistic spirit of education? This study proposes reflections and suggestions: 1. Embracing the complementarity of Rousseau and Plato's educational philosophies: Embodying the spirit of "holistic education". 2. "MOE-mandated curriculum" and "School-developed curriculum" reflect the educational tension between society and the individual. 3. Curriculum design should be based on "amour de soi", guided by healthy "amour-propre", and oriented toward the "general will" with rational "virtue". 4. It is crucial to allocate social resources equitably and balance individual needs and collective values. 5. In childhood, it is essential to emphasize "amour de soi" and promote the harmonious development of the soul by reducing competitive pressures. In adolescence, it is important to balance "amour-propre" and cultivate the moral virtue of justice. 6. It is pivotal to strengthen digital literacy, media literacy, international education, and sustainable development to enhance global competitiveness. This study aspires to respond to future trends of globalization, sustainable development, and the digital revolution of artificial intelligence by enhancing students' problem-solving abilities and realizing a vision of "holistic education" oriented toward the cultivation of future civic competence.

**Keywords:** natural development education, state-centered education, 2019 Curriculum Guidelines



## 壹、緒論

首先，教育自古以來即是社會發展的基石，不同哲學家對教育的理解，反應他們對人性、社會與理想生活的思考。教育的意義不僅在於知識的傳遞，更在於陶冶人的價值觀、道德發展和社會責任感。教育思想史上，尚·雅克·盧梭（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）與柏拉圖（Πλάτων, [ Plato ], B.C. 429- B.C. 347）的理念堪稱經典，兩者分別代表以個體為本與以集體為核心的兩種相對思想取向；而《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱 108 課綱）所提倡之「全人教育」圖像正是蘊含兩者思想取向之內涵。

其次，盧梭以自然發展（natural development）的視角出發，其著作《愛彌兒：論教育》（原文 *Émile: ou De l'éducation*，英譯 *Emile: or On Education*）正如 J. Martin 與 N. Martin（2010）所言：「或許除了柏拉圖的《理想國》（*The Republic*）之外，沒有任何一本著作能像盧梭的《愛彌兒》那樣，對後世的教育思想與實踐史造成如此巨大的影響。」可見當時《愛彌兒：論教育》乃跨時代的曠世巨作，因其突破過往以來由上而下符應於柏拉圖國家本位的教育理念，在教育上盧梭的思想有如哥白尼（N. Copernicus, 1473-1543）在天文學般的地位，所以盧梭被喻為「教育界的哥白尼」。盧梭認為社會對個體的過度干預容易扼殺天性，教育的核心應在於創造自由和探索的環境，讓孩子自主成長，形成健全的人格和獨立的思想能力（劉蔚之，2017），此與 108 課綱「適性揚才」之願景相符應；而與其相對的柏拉圖教育思想則以國家為核心，強調教育應為社會的和諧與穩定服務（游美雯、林國楨，2019），對應 108 課綱培養善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的「終身學習者」（教育部，2021，頁 1）之願景。史蒂文·B·史密斯（2015）指出柏拉圖的《理想國》，希臘原文標題是“*Politeia*”，他視其為一所學院，首要目標是培育一個社群的指引與領袖。可見柏拉圖亦強調「適性揚才」之精神，但較著重於菁英教育之拔尖部分。柏拉圖將教育定位為實現正義社會的手段，透過嚴格的教育與訓練，個人能超越感性和欲望（楊植勝，2006），期能達到理性與德行的統一，從而實現個體與社會的雙重和諧。

再者，盧梭與柏拉圖的教育理念雖然在出發點和實踐方式上截然不同，但都致力於透過教育塑造理想的人格與社會。不僅如此，盧梭《愛彌兒：論教育》中寫到：「若要瞭解公共教育的全貌就讀柏拉圖的《理想國》，這不是一本政治論述，不像眾人淺薄地從其書名所下的判斷，而是一本最優，有史以來最典雅的教育著

作。」（史蒂文·B·史密斯，2015）。雖然兩者教育理念看似背道而馳，但盧梭本人亦是推崇柏拉圖的教育，可見兩者的思想不僅是對當時社會現狀的反思，更為後世教育提供豐富的理論架構與實踐的指引。

最後，在當今 VUCA（Volatile, Uncertain, Complex, & Ambiguous）的時代下，應如何平衡個體需求與社會責任？如何在保護個性自由的同時並培養集體意識？這也是為何本研究選擇此兩位教育哲學家之思想來分析其帶給 108 課綱之啟發，此為本研究之動機。為此，本文將汲取兩者教育思想之智慧，分析其核心理念及差異，並探討兩者對 108 課綱於 VUCA 時代之啟示。透過本研究，期望能夠為未來課綱改革提供借鑒，尤其在兼顧個體自由與集體福祉方面，盼能實現教育價值的最大化。

盧梭「自然發展教育」和柏拉圖「國家本位教育」作為教育思想史上的兩大巨擘，至今仍然具有思索意義。因此本文旨在針對兩者的教育思想，探討兩者對 108 課綱的啟示，茲將本研究之研究目的敘述如下：

- 一、簡略分析盧梭與柏拉圖的教育核心思想內容。
- 二、從盧梭與柏拉圖之教育觀探討 108 課綱於 VUCA 時代之挑戰與困難。
- 三、反思盧梭與柏拉圖的教育觀對 108 課綱於 VUCA 時代之啟示。

## 貳、盧梭與柏拉圖之教育核心思想內容分析

### 一、教育哲學觀點之分析

#### （一）盧梭自然發展教育的哲學觀點

盧梭主要著作有《愛彌兒：論教育》、《社會契約論》（*Du contrat social ou Principes du droit politique*）、《懺悔錄》（*Les Confessions*）等，其中 1762 年他所發表的《愛彌兒：論教育》一書提出了自然發展的教育思想。雖然書中諸多主張以及本人富爭議的生命史受到相當多的質疑，卻無損於他「開啟現代歐洲教育學以及有關教育的科學」的歷史定位與評價（Oelkers, 1989; Blankertz, 1982）。盧梭是第一位提出自然發展教育主張的先驅者，對於教育目的本身問題，他獨特的理念與當時國家本位主義的教育方針截然不同。盧梭也是第一位提出「兒童權」（*Eigenrecht des Kindes*）概念的人，這意味著兒童並非尚未成熟的，而是完滿、成熟的個體，此一見解使盧梭先於他人，也奠定他現代教育學史的地位，除此之外，盧梭也更進

一步洞察到當時剛形成公民社會的教育原則，不再應該限於個人出生時所屬地位，而應該是普通人性的陶冶，以適應未來變動不居的生活，這也是他對公民教育的推升（劉蔚之，2017）。

盧梭在《社會契約論》中指出，自由和平等是人天生所被賦予的權利，但是「人生而自由，但卻無往不在枷鎖之中」（盧梭，1762 / 2005，第一章，頁 4）。可見過去由上而下的教育方式，使兒童的身心狀態得不到健康的發展。所以，盧梭提倡「復歸自然」（return to nature），兒童有三個教師，就是「自然」、「人」和「事物」（吳鼎，1976），期望使兒童的身體、情感及理性能均衡發展。

遵循自然，跟著它給你畫出的道路前進。它在繼續不斷地鍛鍊孩子，用各種考驗來磨礪他們的性情；它教他們從小就知道什麼是煩惱與痛苦……通過了這些考驗，孩子便獲得了力量；一到他們能夠自由運用自己的生命時，生命的本原就更為堅實了。（盧梭，1762 / 2012a，頁 16）

盧梭在《社會契約論》中提出「公共意志」（原文 *volonté générale*，英譯 general will，簡稱「公意」），就是人民的公共善（common good）或公共利益（common interest），它並不是所有人現有意志的加總，也不是多數人的現有意志，更不是所有公民都碰巧同意的主張（陳嘉銘，2014）。盧梭在《論人類不平等的起源》（*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*）與《社會契約論》中指出「全體的意志」（原文 *volonté de tous*，英譯 will of all）與「公意」之不同。「全體的意志」乃全體人民意見之雜湊體，往往意見浮囂，矛盾錯誤，拘近摺，無遠圖；而「公意」乃為人民真幸福打算之理想意志，往往出於先知先覺的大政治家的遠見與卓識，而非出於全體人民之意見（熊自健，1992）。因此，「公意」的本質，實乃對公共善的追求，並非任意的集體意志，而是以整體公民身分為基礎所形成，可見盧梭所提的「公意」之理性意志與柏拉圖的理性德性相契合，皆欲透過教育培養具有公德心與判斷力之公民。

盧梭雖以「自然發展」為主軸，但並非能全然以「個人本位」代表其教育理念。因為盧梭的《社會契約論》、《愛彌兒》、《論波蘭政府論》（*Considérations sur le gouvernement de Pologne*）和《論政治經濟學》（*Discours sur l'oeconomie politique*）等著作亦探討政治共同體與公民的關係以及公民如何培養（葉明勸，2017），所以盧梭教育思想發展之脈絡，亦有從自然發展之個人本位朝向公共集體之意味。對本研究而言，主要取其「自然發展」與「公意」之內涵來與柏拉圖國家

本位之教育觀相呼應。

## （二）柏拉圖國家本位教育的哲學觀點

柏拉圖（B.C. 375 / 1986）《理想國》對話內容談道：「我們建立這個國家的目標並不是為了某一個階級的單獨突出的幸福，而是為了全體公民的最大幸福」（卷 IV）。因此他認為每個人都應該被安置在適合其天賦的崗位上，並接受相應的訓練（游美雯、林國楨，2019），亦即各司其職的「理性篩選」。

我們選拔其他的人，按其天賦安排職業，棄其所短，用其所長，讓他們集中畢生精力專搞一門，精益求精，不失時機，每一個成員要把各自的工作貢獻給公眾。（卷 II）

《理想國》第 II 至第 V 卷中提出建構一個城邦，由上而下區分成：統治者、輔助者和生產者三個階層教育。統治階層是最有智慧和能力的，最理想的領導者稱為「哲學家皇帝」（philosopher-king），「哲學家是智慧的愛好者，他不是僅愛智慧的一部分，而是愛它的全部」（卷 V），他必須有充分的哲學和數學的訓練，要把真理和知識灌輸給被他統治、照顧的人。輔助者階層是軍隊、警察和其他參與政府工作的人，「我們可以在一個真正善的城邦輔助者的天性裡把愛好智慧和剛烈、敏捷、有力這些品質結合起來了」（卷 IV）。統治者與輔助者構成「士」階級，前者稱為「衛士」，後者是為城邦而戰的戰士。生產者階層是大多數的人，「最重要的自我克制是服從統治者」（卷 III），例如，農夫、工人、商人，負責生產和製造，提供生活資源，「農夫要為四個人準備糧食，他要花四倍的時間和勞力準備糧食來跟其他的人共享」（卷 II）。可見其雖具有「適性揚才」之精神，但卻重在菁英教育之拔尖。

柏拉圖認為若城邦（國家）由此建立，是有德行的國家，楊植勝（2006）指出德性（virtue）在古希臘人就是指「智慧」、「勇敢」、「節制」和「正義」之德。統治者（衛士）靠智慧之德來統治管理，「一個按照自然建立起來的國家，其所以整個被說成是有智慧的，乃是由於它的人數最少的那個部分和這個部分中的最小一部分，這些領導著和統治著它的人們所具有的知識」（卷 IV）。輔助者（戰士），必須有勇敢之德，決心捍衛正確的理念和原則，「我們挑選戰士並給以音樂和體操的教育，這也是在盡力做同樣勇敢的事情」（卷 IV）。生產者被睿智勇敢的人所約束，必須能夠謙沖自牧，「節制是一種好秩序或對某些快樂與慾望的控制——不管是在國家裡還是在個人身上——這個問題上所表現出來的這種一致性和協調」

（卷 IV）。正義乃全體秩序，國家三種階級能按部就班、各安其位、各盡其責，「我們每一個人如果自身內的各種品質在自身內各起各的用，那他就也是正義的，即也是做他本份的事情的」（卷 IV）。可見柏拉圖的哲學中包含了強烈的功能主義（Functionalism）思想，他強調公民教育中的「正義」（justice）和「德性」（virtue）（許智偉，1970）。

「每個人在國家內做他自己份內的事」這個品質在使國家完善方面與智慧、節制、勇敢較量能力大小。當城邦裡的這三種自然的人各做各的事時，城邦被認為是正義的，並且，城邦也由於這三種人的其他某些情感和性格而被認為是有節制的、勇敢的和智慧。（卷 IV）

楊深坑（1987）認為人與其他動物本質上的差異，在於人類的精神特質，「正如國家由三等人組成一樣，即研究：靈魂裡是否有這三種品質」（卷 IV）。楊植勝（2006）指出柏拉圖認為個人的靈魂亦有三部分：「理知 λογιστικν (logistikon)」、「欲求 επιθυμητικν (epithymetikon)」和「精神 θυμν (thymon)」，亦即「知」、「情」、「意」。「智慧之德」，主「知」，「理智既然是智慧的，是為整個心靈的利益而謀劃的，還不應該由它起領導作用嗎？激情不應該服從它和協助它嗎？」（卷 IV）。「勇敢之德」在精神，主興奮之「情」，「音樂和體育協同作用將使理智和激情得到協調，既然它們用優雅的言詞和良好的教訓培養和加強理智，又用和諧與韻律使激情變得溫和平穩而文明」（卷 IV）。「節制之德」在欲求，「意」被理知精神所約束，「這兩者（理智和激情）既受到這樣的教養、教育並被訓練了真正起自己本份的作用」（卷 IV）。「正義之德」在全體秩序，正義是個人三部分的按部就班、各安其位、各盡其責，構成和諧的統一體，「國家的正義在於三種人在國家裡各做各的事」（卷 IV）。

那麼如果有一個人，在心靈裡有內在的精神狀態的美，在有形的體態舉止上也有同一種的與之相應的調和的美，這樣一個兼美者，在一個能夠沉思的鑒賞家眼中豈不是一個最美的景觀？（卷 III）

由此可見，柏拉圖國家本位主義之國家安邦、各司其職，本質上亦是「適性揚才」，個人德行內涵之培養，亦蘊含「全人教育」之精神。故本研究將取柏拉圖之國家本位教育觀來與盧梭之思想內涵相對應。

## 二、「自愛」（*amour de soi*）與「虛榮之愛」（*amour-propre*）之意義

### （一）盧梭的「自愛」與「虛榮之愛」

「自愛」是一種健康的自然本能，而「虛榮之愛」是社會比較的結果，可能導致嫉妒與競爭（趙敦華，2023），因此，教育應注重保護「自愛」，避免過度培養依賴比較的「虛榮之愛」。

我們的種種慾念的發源，所有一切慾念的本源，唯一同人一起產生而且終生不離的根本慾念，是自愛。它是原始的、內在的、先於其他一切慾念的慾念，而且，從一種意義上說，一切其他的慾念只不過是它的演變。從這個意義上說，要是你願意的話，就可以說，所有的慾念都是自然的。自愛始是很好的，始終是符合自然的秩序的。（盧梭，1762 / 2012b，頁 212-213）

「自愛」是自然狀態下的情感，在保障個體的生存與基本需求，這種情感純粹且不涉及與他人的比較。自愛與善意和憐憫相關，構成了自然狀態中和諧的基礎（趙敦華，2023）。盧梭將「自愛」視為一種自然情感，其作用是增強所有的有感知生物對自我保護的渴望（Sullivan, 2020）。「虛榮之愛」很容易使我們對他人的獨立性抱持敵意，無法忍受他們因為自然關心自身，而不總是與我們的意志一致，但盧梭並未試圖消除愛彌兒天生的自我偏好，他不是要「去自然化」孩子，而是讓愛彌兒能夠自行發展，同時保護他免受那些可能激發的「虛榮之愛」腐化的影響（Fraistat, 2016）。可見「虛榮之愛」之所以在文明社會中滋長，正是源自社會比較，體現在對名譽、地位與外在認可的追逐；相較之下，教育應重視「自愛」，維護兒童的內在需求與自然發展節奏，避免過早的競爭與比較，以免刺激不健康的「虛榮之愛」。從「自愛」到「虛榮之愛」，是自然狀態向文明狀態演變的過程。在自然狀態下，「自愛」促進生存和群體合作，憐憫心成為社會和諧的重要力量（趙敦華，2023）。

到現在為止，我的愛彌兒是只管他自己的，因此，他向那些同他相似的人投下的第一道目光，將使他把自己同他們加以比較；這樣一比，首先就會刺激他產生一種處處要占第一的心。由自愛（*amour-de-soi*）變成虛榮之愛（*amour-propre*）的關鍵就在這裡。（盧梭，1762 / 2012a，頁 327）

由此可知，盧梭主張應盡可能減少文明對兒童天性的過早干涉，透過保護兒

童的「自愛」，逐步接受理性和道德教育，藉以克服文明狀態中「虛榮之愛」帶來的負面影響，使其身體、情感及理性能均衡發展。

## （二）柏拉圖以集體利益為核心

柏拉圖認為，教育的核心目的是服務國家，形塑全人的公民，個體接受嚴格的教育，培養理性和德性（游美雯、林國楨，2019），進而超越個人的私利，將集體利益視為首要目標。「自然本性雖是教育的基礎，但不足以支持社會的穩定運行」（柏拉圖，B.C. 375 / 2018）。因此，柏拉圖注重公民的集體意識，透過教育培養對國家利益的忠誠，所以個體的「虛榮之愛」應與其社會角色相匹配，進而進行能力分層。

理想國根據個體的能力進行分層，輔助者的教育以理性和德性為主，生產者教育則偏向技能訓練，確保每個人都能在社會中履行相應職責。（柏拉圖，B.C. 375 / 2018）

## 三、教育目的之分析

### （一）盧梭之教育目的

盧梭的教育哲學以「人性本善」為核心，強調回歸自然，但應注意的是，盧梭主張的是自然發展教育，是偏經驗的，但並不同於經驗主義（Empiricism）。俞懿嫻（1992）指出「自然」對盧梭而言，不只是指萬事萬物原始發生的狀態，或物理自然世界；更是指消極不受干擾，扭曲事物之本來面目，以及積極地做為價值標準的事物之本質真理。因此，盧梭自然發展教育的基本理念是兒童的發展應在沒有不當干預和限制的情況下進行（Önder, 2018）。《愛彌兒：論教育》一書第一卷開宗明義就說：「出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人手裏，就全變壞了。」（Rousseau, 1762 / 1921，第一卷，頁9）。可見盧梭認為愛彌兒應以「自然發展」為核心，讓兒童隨著天性成長，而不應過早受到社會期望的束縛，讓學生成為具有獨立思考、道德判斷和自由精神的人。盧梭注重個體自由與內在潛能的自然發展，教育的核心在於尊重兒童的天性，以培養自由的個體，同時他也主張透過理性教育，引導青少年克制「虛榮之愛」的負面表現。

我們的慾念（passion）是我們保持生存的主要工具……我們的自然的慾念是

很有限的，它們是我們達到自由的工具，它們使我們能夠達到保持生存的目的。所有那些奴役我們和毀滅我們的慾念，都是從別處得來的；大自然並沒有賦予我們這樣的慾念，我們擅自把它們作為我們的慾念，是違反它的本意的。（盧梭，1762 / 2012b，頁 289-290）

盧梭認為教育核心在於尊重兒童的天性，讓他們依照自然的方式成長，最終成為獨立、自主的個體，使其情感及理性能均衡發展。

當你事事都在替他著想的時候，他還動什麼腦筋呢？既然可以依靠你的深謀遠慮，他何必事先考慮呢？他看見你在照顧他的生命和幸福，他就覺得自己用不著操什麼心；他的判斷依賴於你的判斷，凡是你未曾禁止過他做的事，他就放心去做。（盧梭，1762 / 2012a，頁 134）

## （二）柏拉圖之教育目的

柏拉圖在《理想國》中強調教育的目的是為了服務國家和社會。他認為個人應該根據自身的天賦被分配到不同的階級，讓每個人都能在自己的角色中實現「正義」，而正義意味著每個人都忠於自己的社會角色（遼扶東，1961）。為國家與社會服務，本性需經過教育的塑造，才能服務於國家，個體需要被引導摒棄個人私利，以集體利益為核心，形成高度組織化的社會秩序。透過分層培養生產者、輔助者與統治者，強調社會整體和諧與正義的重要性。靈魂的正義原則也是各個部分專著於自身，透過分層次的「理性篩選」確保社會結構穩定，教育目的是塑造具有正義之公民。

有些人的身上加入了黃金，這些人因而是最可寶貴的，是統治者。在輔助者（軍人）的身上加入了白銀。在農民以及其他技工身上加入了鐵和銅。如果農民工人的後輩中間發現其天賦中有金有銀者，他們就要重視他，把他提升到護衛者或輔助者中間去。（卷 III）

## 四、教育方法與內容之分析

### （一）盧梭自然發展之教育方法與內容

盧梭認為 12 歲之前主要是以「自然發展」為主，避免因過早灌輸「虛榮之愛」

的價值而帶來心理壓力，《愛彌兒：論教育》中的「分階段」教育方式，兒童階段應重視感官體驗；而青少年階段則應該引導孩子進行批判性思考，培養其具理性意志之社會「公意」。

## （二）柏拉圖國家本位之教育方法與內容

柏拉圖重視系統性、結構化的訓練，發展個體的德性與理性，以適應其社會角色。他認為音樂與詩歌能使心靈和諧、優雅而高貴，透過聆聽適當的音樂類型還能治療不節制的行為（楊深坑，1987）。真正的藝術源自理智澄澈的要求，表達了理念世界中美的本質，激起高級的理性之樂，才能做為教化的工具（楊忠斌，2023）。

## 五、個人與社會的關係

### （一）盧梭的自然發展教育的個人觀

《愛彌兒：論教育》的「自由教育」即是教育者應讓兒童在自然的環境中自由探索和學習，而非受到外在價值觀或社會壓力的影響。盧梭認為只有當個人保持獨立的思想 and 自由的意志，才能真正對社會產生積極影響，但這並非完全脫離社會，而是強調透過自然教育，培養出具有獨立判斷力和道德感的人。雖然盧梭強調個人的自由，但他並不忽視個體與社會的關係。盧梭認為自由與道德應該結合起來，透過教育引導個體成為有責任感的公民，從而促進社會的進步與正義。

### （二）柏拉圖的國家本位教育的社會觀

《理想國》中設計了一套理性篩選之教育體系，確保每個人根據其天賦被分配到合適的社會職責中，例如，勞動者、輔助者或統治者。不過柏拉圖並非完全否定個體發展的重要性，他認為個體的發展必須與國家的需求保持一致，例如，哲學家透過理性和哲學的培養，讓少數精英能夠統治國家並實現集體的最大利益。

### （三）個人與社會關係之啟示

盧梭教育以人為本，培養具獨立思想的人；而柏拉圖教育的價值在於服務於國家，個人應該服從於社會需求和整體利益。兩者的核心差異反映了個人與社會之間的張力。盧梭的理念為適性化教育和自由學習提供理論基礎，柏拉圖的思想則對集體價值和公民教育提供深刻啟示。108 課綱應能在兩者之間尋求平衡，既尊重個體的自由與天性，又關注社會整體的和諧與進步。

## 六、師生關係之探討

### （一）盧梭的自然發展教育

盧梭的教育理論提倡平等、尊重的師生關係，強調教師應該作為引導者，而非權威者。因此，師生之間是一種「夥伴」的關係，教師尊重孩子的獨立性和自主性。

熱情的老師，你要保持純樸，謹言慎行。只有在防止別人對你的學生施加影響的時候，你才能採取行動……如果可能的話，就連有益的教育也加以拋棄，以免把有害的教育授予他們。（盧梭，1762 / 2012a，頁 98）

### （二）柏拉圖的國家本位教育

柏拉圖的教育模式要求教師擁有絕對的知識權威，以確保教育的效果符合國家利益。因此，師生之間是上下級的關係，學生必須服從教師的指導和規範。

## 七、對後世教育的影響

### （一）盧梭的自然發展教育

盧梭的思想影響了 108 課綱中的「以學生為中心」的教學理念，特別是在兒童教育和進步教育的領域，例如，杜威（John Dewey, 1859-1952）實用主義（Pragmatism）和進步主義（Progressivism）等。因此，兒童必須透過旅行與親身經驗來向自然學習一切，而訓練者僅在生命受到威脅的情況下介入（Önder, 2018）。

### （二）柏拉圖的國家本位教育

柏拉圖的教育理論對傳統教育模式和集體主義教育產生了深遠影響，其理性的分層篩選亦蘊含「適性揚才」之精神。例如，在中世紀的學院制教育也影響歐洲的貴族教育、軍事教育和宗教教育，重視紀律、秩序和社會責任（游美雯、林國楨，2019）。「哲學王」概念也激勵許多理想國家的設想和政治理論，從而將教育與國家治理相結合，使得教育成為塑造理想公民的重要工具。

## 八、綜合比較與反思

盧梭的自然發展教育與柏拉圖的國家本位教育，有關兩者之不同，以下將以

表 1 呈現。

表 1  
盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育之比較

面向	盧梭自然發展教育	柏拉圖國家本位教育
教育哲學 觀點	<ul style="list-style-type: none"> <li>個人主義</li> <li>人性本善</li> <li>尊重孩子的自主性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>集體主義</li> <li>理性優於感性</li> <li>注重紀律與社會責任</li> </ul>
自愛與 虛榮之愛	<ul style="list-style-type: none"> <li>「自愛」：健康的自然本能</li> <li>「虛榮之愛」：社會比較的結果</li> <li>教育應自愛，避免虛榮之愛</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>以集體利益為核心</li> <li>個體的「虛榮之愛」應與其社會角色相匹配</li> </ul>
教育目的	<ul style="list-style-type: none"> <li>保護個體天性</li> <li>發展獨立自主的公民</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教育為國家服務</li> <li>培養服務國家的公民</li> </ul>
教育方法與內容	早期偏「消極教育」，重視體驗和實踐學習，適應孩子需求	結構層級性的嚴格訓練：音樂和體育為基礎訓練，進階為哲學和邏輯
個人與 社會關係	<ul style="list-style-type: none"> <li>個人發展應優先適應社會</li> <li>重視獨立思想和自由意志貢獻</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>個人價值在於對國家和社會的貢獻</li> <li>維持社會秩序與和諧</li> </ul>
師生關係	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師為引導者</li> <li>平等和尊重關係</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師為知識權威者</li> <li>上下級關係</li> </ul>
後世影響	影響兒童中心、實用主義、進步教育、人本心理學和 108 課綱	影響中世紀學院制教育、歐洲貴族教育、軍事教育和宗教教育和 108 課綱

註：研究者自行整理。

盧梭和柏拉圖的教育理念分別代表「個人主義」和「集體主義」兩種不同的教育取向。兩者的分析反應出教育應優先服務個體還是社會的不同觀點，教育既需要重視個體的發展與自由，也不能忽視教育在集體和社會層面的意義，因此，後世對於兩者之教育目的和功能，應如何平衡個人需求與社會責任亦是 108 課綱於 VUCA 時代之挑戰與困難。

## 參、從盧梭與柏拉圖之教育觀探析 108 課綱於 VUCA 時代之挑戰與困難

108 課綱推行過程中，如何實踐「適性揚才」之理念與「終身學習」之精神以達「全人教育」之圖像？如何從個體「自主」的養成，彼此的「互動」，最後能投入於社會、自然及文化的永續發展，攜手追求彼此互惠的「共好」？實則在當今 VUCA 時代面臨諸多的挑戰與困難。

## 一、平衡個體發展與社會需求之張力

108 課綱若欲兼顧個體發展與社會需求，亟需在以下張力中尋求平衡：

（一）自主與規訓的矛盾：如何在尊重個體天性與滿足社會需求之間尋求平衡？

108 課綱應在尊重個體天性與回應社會需求間取得平衡，兼顧學生自主發展與社會責任，保持自由與規範、適性化與標準化的動態平衡。

（二）人文素養與科技應用之整合：如何因應技術進步、人工智慧數位浪潮與社會變遷對教育適應性的要求？

108 課綱除培養專業技術外，也應提升學生問題解決、批判思考與跨文化交流的能力。例如，推動 STEAM（Science, Technology, Engineering, Art, & Mathematics）課程時，也需避免忽視人文素養與社會責任。

（三）個體發展與社會需求對 108 課綱之啟示

108 課綱應兼顧個體發展與社會需求，結合人文素養與科技課程，培養學生適應力與責任感，方能在「適性揚才」之理念與「終身學習」之精神下，實現「全人教育」之圖像。

## 二、教育資源與機會的公正性之問題

（一）教育資源城鄉差異：盧梭反對階級化教育，但當代教育資源的不平等仍廣泛存在

盧梭在《愛彌兒：論教育》第一卷中指出：「人並非被造來像螞蟻般擠在巢穴裡，而應該分散在大地上耕耘」（Rousseau, 1762 / 1921, 第一卷, 頁 27），然而分散在各處耕種的人們，因城鄉差距與社會階層導致資源分配不均。許多國家尚有相關配套政策，例如，資源重新分配計畫、教育優先區計畫等。因此，如何保障弱勢群體的受教權，教育財政分配及執行效率，仍是各國政府亟需解決的挑戰與困難。

（二）功績主義與社會流動之限制：柏拉圖分層教育模式在當代可能會被視為排斥體系，難以適應其公正（equity）的要求

柏拉圖的分層教育模式將教育資源按社會角色進行分配，然而這種模式可能難以適應當代對公正與多樣性的追求，過於僵化的分層模式可能限制功績主義（meritocracy）——憑自身努力改變社會地位的流動機會。

### （三）教育資源與機會的公正對 108 課綱之啟示

108 課綱的實施應避免教育資源過於集中於特定群體，而應著重於制度與執行力，唯有真正重視資源的均衡配置，才能實現真正的公平正義（equity & justice）。

## 三、課綱政策與人文價值的兩難

108 課綱在推動多元選修與彈性學習課程時，須平衡資源集中化與人文價值之間的矛盾，以避免因菁英導向而加劇資源不均與階層分化。

### （一）盧梭自然發展教育的啟發

筆者認為課程設計應保持彈性，以兒童中心原則設計課程，注重多元選修與彈性學習課程，減少過度標準化的考試壓力，創造多元和包容的學習環境。對於人文價值的培養，應避免教育價值被過度工具化，政策應重視教育的人文價值，而非單純追求經濟效益或技能輸出，例如，道德感、獨立思維和社會責任，而非僅培養符合市場需求的技術勞動者。

### （二）柏拉圖國家本位教育的啟發

筆者認為應關注公民教育的重要性，加強對民主與法治的教育內容，例如，傳授公民權利和義務，應涵蓋對批判性思維、社會倫理和跨文化理解的培養。社會參與應強化人文價值觀引導，例如，透過服務學習、公民參與活動等方式，讓學生理解並實踐社會核心價值，培養具有全球視野和本土責任感的公民。

108 課綱政策應在兩者的啟發下，應設計具有人文價值之「全人教育」，方能促進個體發展亦能維持社會和諧，從而應對 VUCA 時代社會快速變遷的挑戰和多元化的困難。

## 四、全球化與本土文化之平衡

全球化衝擊本土文化，108 課綱雖推動校訂課程與本土化的語言教育，但在雙語政策下，本土文化可能被邊緣化，成為一大挑戰與困難。

### （一）全球化體系的擴散影響

全球化對教育的標準化與技術化趨勢，使得以自然發展為基礎的適性化教育理念面臨挑戰，例如，國際 PISA（Programme for international student assessment）評比測驗之流行可能壓縮本土化教材的內容，削弱文化的多樣性，導致本土文化的流失。

## （二）傳承與保護本土文化的需求

本土文化的教育應著重語言、藝術和傳統的保護。因此，108 課綱的部定課程和校訂課程之設計融入本土語言、藝術和傳統的課程，增強學生對本土文化的認同感。

## （三）兩者對全球化與本土文化之啟發

從盧梭的自然教育理念而言，108 課綱強調「適性揚才」，重視學生自主與創造力，避免教育過度標準化，因此有關校訂課程的設計，可融入本土文化與學生生活經驗相結合，培養學生對本土文化的身分認同；從柏拉圖的國家教育模式觀之，柏拉圖強調教育應傳遞國家的核心價值觀，以實現社會和諧與統一。因此，教育在強調本土文化的同時，應透過共同價值觀的傳遞培養學生具有全球責任感和集體意識。

## （四）挑戰與困難的解決之道

筆者認為課程設計應結合本土與國際語言教學，方能既保留地方文化傳承，又能提高學生的全球競爭力，對本土文化價值有更深層次的理解與尊重。例如，本土語言課程可以加深學生對母語的認同，而國際語言的學習則能開拓全球化的國際視野。亦可將多元文化融入課程中，例如，透過地方藝術與全球議題，同時搭配跨文化課程，培養學生理解多元文化，使其能在國際中自信表達本土文化。

108 課綱應強調全球化與本土文化的動態平衡，既培養學生的國際競爭力，也重視文化傳承，促進國際化與文化傳承的雙贏局面。

## 五、過度競爭與心理健康之影響

108 課綱政策雖提出多元評量、服務學習和學習歷程檔案等多元入學方式，然而實務中的回沖效應（washback effect）仍對學生產生心理健康的衝擊。因此，推動非競爭性的學習過程和學生心理健康教育亦是不可忽視的一環。

### （一）心理健康問題

過度競爭使學生陷入高壓，易引發焦慮、抑鬱等心理問題。「虛榮之愛」導向的比較心理，產生對失敗的恐懼與對自身能力的懷疑，也喪失對學習的興趣和自我探索的動力。

### （二）內在價值的忽視

在以成績和排名為導向的教育中，「自愛」被邊緣化。學生缺乏對自身能力與價值的內在認同，更依賴外部比較，導致自信心脆弱，難以承受挫折。

### （三）困難解決之道

筆者認為可降低標準化評估的比重，例如，透過多元評量（實作評量、檔案評量、歷程評量……等）、表現性評估和綜合能力測試等，減少分數與排名壓力，避免學生過度追求「虛榮之愛」而忽視「自愛」的培養。108 課綱宜重視多元評估、心理健康與非競爭性學習活動，例如，藝術創作、社區服務和跨學科探究活動，使學生在非競爭環境中發展自我認同與內在價值，並透過心理健康教育幫助學生學會如何處理壓力、理解情緒，並發展自我接納與內在驅動的能力。

綜上所述，108 課綱若能平衡全球與本土、科技與人文，將有助於培養兼具國際競爭力與文化責任之全人。盧梭與柏拉圖的理念看似相互對立，其實是相互補足，應融合兩者的教育智慧：其一，依循盧梭尊重個體發展之理念，實踐自然發展教育，順應兒童本性與成長節奏，推動創造力和適應力的培養；其二，強化柏拉圖理念對社會責任之重視，培養具有理性德性與全球視野之公民，促進社會進步，為快速變遷的世界提供適應性解決方案；其三，兩者理念之整合，在自由與規訓、個人發展與社會需求、本土文化與國際視野之間取得平衡，實現真正的「全人教育」。

## 肆、盧梭與柏拉圖的教育對應 108 課綱於 VUCA 時代之啟示

十二年國民基本教育之課程發展以全人教育精神，「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者（教育部，2021，頁 1）。因此，本章節接下來將從盧梭與柏拉圖的教育理念來分析並對應 108 課綱之課程目標與其核心素養之三面九項，藉以作為於 VUCA 時代之教育政策、課綱改革理念參照之借鑒。

### 一、盧梭與柏拉圖的教育對 108 課綱「課程目標」之分析與啟示

十二年國民基本教育的四大課程目標為：啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任，以下將從兩位哲學家的觀點分析此四大課程目標。

#### （一）課程目標一「啟發生命潛能」之分析

108 課綱之課程目標一「啟發生命潛能」意旨：「激發更多生命的潛能，達到健康且均衡的全人開展」（教育部，2021，頁 2），分析比較如表 2。

表 2

### 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對課程目標之一「啟發生命潛能」之分析與比較

盧梭觀點（自然發展教育）	柏拉圖觀點（國家本位教育）
個體自由發展：體驗學習發展其內在潛能。	國家精英選拔：嚴格的階段式教育（體育、數學、音樂、哲學）篩選出最優秀者，成為統治階級的「哲學王」。
興趣激發學習：實際操作學習科學和數學，而非直接硬背十十乘法表等生硬的知識內容。	控制的發展：依據天賦和學習的成果來被安排在適合的職業。

註：研究者自行整理。

#### （二）課程目標二「陶養生活知能」之分析

108 課綱之課程目標二「陶養生活知能」意旨：「勇於創新，展現科技應用與生活美學的涵養」（教育部，2021，頁 2），分析比較如表 3。

表 3

### 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對課程目標之二「陶養生活知能」之分析與比較

盧梭觀點（自然發展教育）	柏拉圖觀點（國家本位教育）
生活即學習：從「真實生活經驗」出發，例如，讓孩子在農田、工作坊學習技藝。	技能以國家需要為主：例如，工匠、農民等需學習實用技術，而軍人與統治者則專注於體育與哲學訓練。
以實踐為主：親身體驗，例如，學習數學時，從測量與觀察實際的物體來建構數學概念。	技能分工專業化：例如，哲學王學習抽象思辨，工匠則學習生產技術。

註：研究者自行整理。

#### （三）課程目標三「促進生涯發展」之分析

108 課綱之課程目標三「促進生涯發展」意旨：「建立『尊嚴勞動』的觀念，淬鍊出面對生涯挑戰與國際競合的勇氣與知能，以適應社會變遷與世界潮流，且願意嘗試引導變遷潮流」（教育部，2021，頁 2），分析比較如表 4。

表 4

### 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對課程目標之三「促進生涯發展」之分析與比較

盧梭觀點（自然發展教育）	柏拉圖觀點（國家本位教育）
個人興趣引導生涯發展：依照興趣與能力選擇未來發展。	國家分配職涯：透過教育理性篩選來決定每個人應成為工匠、軍人或統治者等職業。
自我探索與多元選擇：透過不斷的探索與嘗試來確立自己的興趣。	服從國家安排：由「理想國」的社會結構決定，避免個人興趣影響國家運作。

註：研究者自行整理。

#### （四）課程目標四「涵育公民責任」之分析

108 課綱之課程目標四「涵育公民責任」意旨：「尊重多元文化與族群差異，追求社會正義，深化地球公民愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想」（教育部，2021，頁 2），分析比較如表 5。

表 5

### 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對課程目標之四「涵育公民責任」之分析與比較

盧梭觀點（自然發展教育）	柏拉圖觀點（國家本位教育）
公民應有獨立思考能力：培養學生獨立思考與批判精神。	公民應服從國家：「理想國」的教育目的是讓公民接受國家的「哲學王」的統治和治理，而非質疑政府。
公民教育應培養道德意識：公民意識來自「良知」，透過教育讓學生理解公平正義（equity & justice），而非單純服從規範。	階級決定公民責任：不同階層有不同責任，例如，工匠專注生產，軍人負責國防，統治者領導決策，並非所有人的公民權皆相同。

註：研究者自行整理。

#### （五）盧梭與柏拉圖的教育對應 108 課綱四大課程目標之分析與啟示

綜合上述以盧梭與柏拉圖的教育依序分析 108 課綱四大課程目標，表 6 將綜合比較，並反思此兩者教育理念對於 108 課綱的課程目標之啟示。

表 6

## 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對四大課程目標之綜合分析與比較

課程目標	柏拉圖（國家本位教育）	盧梭（自然發展教育）
啟發生命潛能	個人潛能開發應服從國家需求，適者生存	個人自由探索潛能，學習應依興趣來發展
陶養生活知能	技能學習應依照理性篩選階層需求，工匠與軍人學習不同的技能知識	學習來自生活經驗，動手做比純粹學習書本知識重要
促進生涯發展	國家分配職業，個人無法選擇工作	個人應有自主選擇權，學習多元技能以適應社會變遷
涵育公民責任	公民應服從國家，國家利益優先	公民應具批判能力，教育應培養民主意識

註：研究者自行整理。

從上述可知，教育不僅是知識的傳遞，更是塑造個體、形塑社會的重要途徑。從盧梭自然發展觀點來看，教育應以個體為核心，使學生在自由探索中發現自我潛能，並透過實踐來深化學習；而從柏拉圖國家本位教育的視角觀之，教育則應肩負社會穩定與秩序的責任，透過嚴謹的訓練與理性篩選，培養具備專業能力與國家意識的公民。

#### （一）課程目標應促進個體潛能發展

教育的目的應是幫助學生探索並發展其獨特潛能，而非強制灌輸生硬的課本知識。因此 108 課綱實施時，應尊重學生的學習步驟，提供多元學習機會，進而激發學生的創造力與自我實現的能力。

#### （二）課程目標應融合個體自由與社會需求

盧梭「自由發展」與柏拉圖「國家需求」形成相對的對比，但兩者並非絕對之對立。因此 108 課綱實施時，應在尊重個體發展的同時，也應強調團隊合作與社會或社區的連結，使學生既能發展個人價值，也能回應的社會需求。

#### （三）課程目標應繼續結合生活經驗與實踐

盧梭強調「學習來自經驗」，透過觀察、操作、問題解決來培養學生的生活知能，柏拉圖則認為應根據其社會角色來學習適合的技能，以維持社會運作。因此 108 課綱實施時，應強調問題導向學習（Problem based learning，簡稱 PBL）、實作課程和社會參與，以提升學生的適應能力。

#### （四）課程目標應繼續提供彈性且多元的生涯發展機會

雖然兩者皆蘊含「適性揚才」之精神，但盧梭提倡「適性發展」，讓學生依照興趣選擇學習方向；柏拉圖則認為國家應根據個人天賦理性篩選職業，以確保社會和諧。因此 108 課綱實施時，應提供多元管道（如：技職或跨領域學習等），理性篩選出適合每位學生的個人生涯規劃方向與藍圖。

#### （五）課程目標應繼續培養公民責任與社會參與

盧梭認為公民應具備批判思考能力與道德意識，並參與民主社會運作；柏拉圖則強調公民應服從國家制度，履行自身的社會職責。可見，柏拉圖的理性德性，是盧梭形成公意社會的要素之一，因此 108 課綱實施時，應在公民素養課程中，培養學生之理性判斷，藉以平衡個人權利與社會責任，使學生理解民主參與與公共利益的重要性。

筆者反思，學生在培養理性的過程中，若能在自主學習與社會責任之間找到連結，方能真正實踐全人教育之目標：「培養具備獨立思考能力、適應未來社會變遷，並積極貢獻社會的終身學習者」（教育部，2021）。這便是盧梭與柏拉圖的教育理念對應 108 課綱「課程目標」之啟示。

## 二、盧梭與柏拉圖的教育對 108 課綱「核心素養」之分析與啟示

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，其中三大面向再細分為九大項目：「A1 身心素質與自我精進」、「A2 系統思考與解決問題」、「A3 規劃執行與創新應變」、「B1 符號運用與溝通表達」、「B2 科技資訊與媒體素養」、「B3 藝術涵養與美感素養」、「C1 道德實踐與公民意識」、「C2 人際關係與團隊合作」、「C3 多元文化與國際理解」（教育部，2021，頁 3），以下將從此兩觀點依序分析核心素養的三面九項。

### （一）核心素養「自主行動」：個體發展與適性學習

108 課綱之核心素養「自主行動」意旨：「強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力」（教育部，2021，頁 4），分析比較如表 7。

表 7

## 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對核心素養「自主行動」之分析與比較

核心素養面向	盧梭觀點（自然發展教育）	柏拉圖觀點（國家本位教育）
A1 身心素質與自我精進	愛彌兒強調身心和諧發展，教育應順應兒童的自然成長。	鍛鍊身體與意志，透過體育、音樂與數學訓練未來的「統治者」。
A2 系統思考與解決問題	強調透過實踐學習，例如，愛彌兒透過實際經驗學習數學與科學，發展批判思考與問題解決能力。	邏輯與理性推演，透過辯證法學習真理，「洞穴寓言」說明哲學家如何透過理性思考擺脫表象世界。
A3 規劃執行與創新應變	培養獨立自主能力，例如，愛彌兒需學會如何在自然環境中求生，透過探索學習適應變化。	重視國家規劃，個人應服從國家城邦的安排，學習如何執行國家賦予的責任，而非強調個人創新。

註：研究者自行整理。

由此可見，從此兩者教育理念對於 108 課綱核心素養「自主行動」面相而言，是蘊涵個體發展與適性學習。透過強調自主學習，例如，透過翻轉教學、探究式教學或跨領域學習，讓學生依據自己的興趣選擇適合的學習方式。提供多元選修與適性發展，例如，108 課綱高級中等教育階段的普通型、技術型、綜合型和單科型高中，讓學生能依據個人特質選擇不同教育階段，這蘊含盧梭和柏拉圖「適性揚才」之精神。同時兼顧國家發展需求，例如，職涯探索、技職教育與專業訓練，反應了柏拉圖「依個體天賦安排教育」的思想，確保社會整體的穩定發展。

#### （二）核心素養「溝通互動」：多元文化與知識共享

108 課綱之核心素養「溝通互動」意旨：「強調學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動」（教育部，2021，頁 4），分析比較如表 8。

表 8

### 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對核心素養「溝通互動」之分析與比較

核心素養面向	盧梭觀點（自然發展教育）	柏拉圖觀點（國家本位教育）
B1 符號運用與 溝通表達	順應兒童發展階段，透過自然對話與實踐來發展語言能力。	語言是傳達真理的工具，可以透過辯證法訓練學生清晰表達思想
B2 科技資訊與 媒體素養	科技使兒童遠離自然，例如，愛彌兒反對兒童過早接觸文明產物。	科技與數學是理解世界的關鍵，特別強調數學與天文學是作為統治者的必修科目。
B3 藝術涵養與 美感素養	美感教育應與自然融合，孩子可透過觀察自然、體驗音樂與文學來發展審美能力。	藝術應受國家控制，僅保留能促進公民美德的音樂與詩歌，反對會引起情緒波動的藝術。

註：研究者自行整理。

由此可見，從此兩者教育理念對於 108 課綱核心素養「溝通互動」面相而言，是有關多元文化與知識共享。在符號運用與語言表達中，課綱內容可設計鼓勵學生透過閱讀、寫作、表達與辯論發展語言能力，培養邏輯思辨，符應柏拉圖「語言訓練」之理念。對於科技資訊與媒體素養，其數位學習與科技應用可納入課程，讓學生能夠透過媒體識讀、資訊檢索與數據分析發展批判思維，此與盧梭的「自主探索學習」理念契合。在藝術涵養與美感素養中，除傳統學科外，藝術與美感教育也受到重視，強調學生透過音樂、繪畫、戲劇等形式表達自我，兼顧盧梭的「自然審美」與柏拉圖的「美育陶冶」。

#### （三）核心素養「社會參與」：培養公民責任與集體意識

108 課綱之核心素養「社會參與」意旨：「強調學習者在彼此緊密連結的地球村中，需要學習處理社會的多元性，以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係」（教育部，2021，頁 4），分析比較如表 9。

表 9

## 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對核心素養「社會參與」之分析與比較

核心素養面向	盧梭觀點（自然發展教育）	柏拉圖觀點（國家本位教育）
C1 道德實踐與 公民意識	道德來自內在良知，教育應讓兒童發展自主道德判斷與道德意識。	道德是國家所賦予，應以「德性」為最高標準，《理想國》中的「正義」是每個階級應盡其本分。
C2 人際關係與 團隊合作	應透過自然互動來學習團隊互助合作，強調個體自由與互助精神。	團隊合作是國家運作基礎，統治者與生產者相互配合維持社會運行。
C3 多元文化與 國際理解	強調世界公民精神，應培養學生具備多元化思考來理解不同文化。	國家至上，不同文化可能影響公民忠誠，應嚴格控制教育內容，確保公民忠於城邦。

註：研究者自行整理。

由此可見，此兩者教育理念對於 108 課綱核心素養「社會參與」面相而言，與培養公民責任與集體意識有關。在道德實踐與公民意識中，課綱設計理念可強化民主教育、公民責任，讓學生理解法律、倫理、社會正義等概念，這兼容盧梭的「個體公民意識」及柏拉圖的「國家秩序」等兩概念；在人際關係與團隊合作中，課綱設計理念可強調在課堂活動中鼓勵團隊合作與問題解決，讓學生在社交互動中發展合作精神，這既符合柏拉圖的「社會分工」概念，也符合盧梭的「互助共存」精神；在多元文化與國際理解中，透過國際交流、全球議題探討，使學生具備全球視野，理解不同文化，這也是對於盧梭「世界公民」觀念的延伸，也回應柏拉圖「城邦治理」的教育理念。

#### （四）盧梭與柏拉圖的教育對 108 課綱「核心素養」之分析與啟示：教育平衡與未來展望

綜合上述以盧梭與柏拉圖的教育依序分析 108 課綱「核心素養」之三面九項，表 10 將綜合比較「核心素養」之三個面向，並反思此兩者教育理念對於 108 課綱的「核心素養」之啟示。

表 10

### 盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對四大課程目標之綜合分析與比較

核心素養面向	盧梭觀點（自然發展教育）	柏拉圖觀點（國家本位教育）
自主行動	個人探索、獨立學習、適應變化	國家規劃、邏輯訓練、執行命令
溝通互動	自然語言發展、實踐學習、個人藝術涵養	語言為理性工具、科技數學必修、藝術受國家控制
社會參與	個體自由與良知、公民意識、國際視野	國家至上、強制合作、公民服從

註：研究者自行整理。

從上述深入探討，自主行動讓我們瞭解教育應尊重個體發展，學生能依據興趣與能力選擇學習方向，培養解決問題的能力，提升創新思維，使其具備適應未來挑戰的能力；而在全球化與數位化時代，溝通互動使教育強調多元文化的理解、科技應用與藝術素養，讓學生能在多元的環境中有效表達、合作與思辨，成為具備國際競爭力的素養公民；社會參與使教育不僅是個人能力的提升，更能涵育公民責任，鼓勵學生積極參與公共事務，關注社會公平與倫理，發揮個人影響力，促進社會進步。

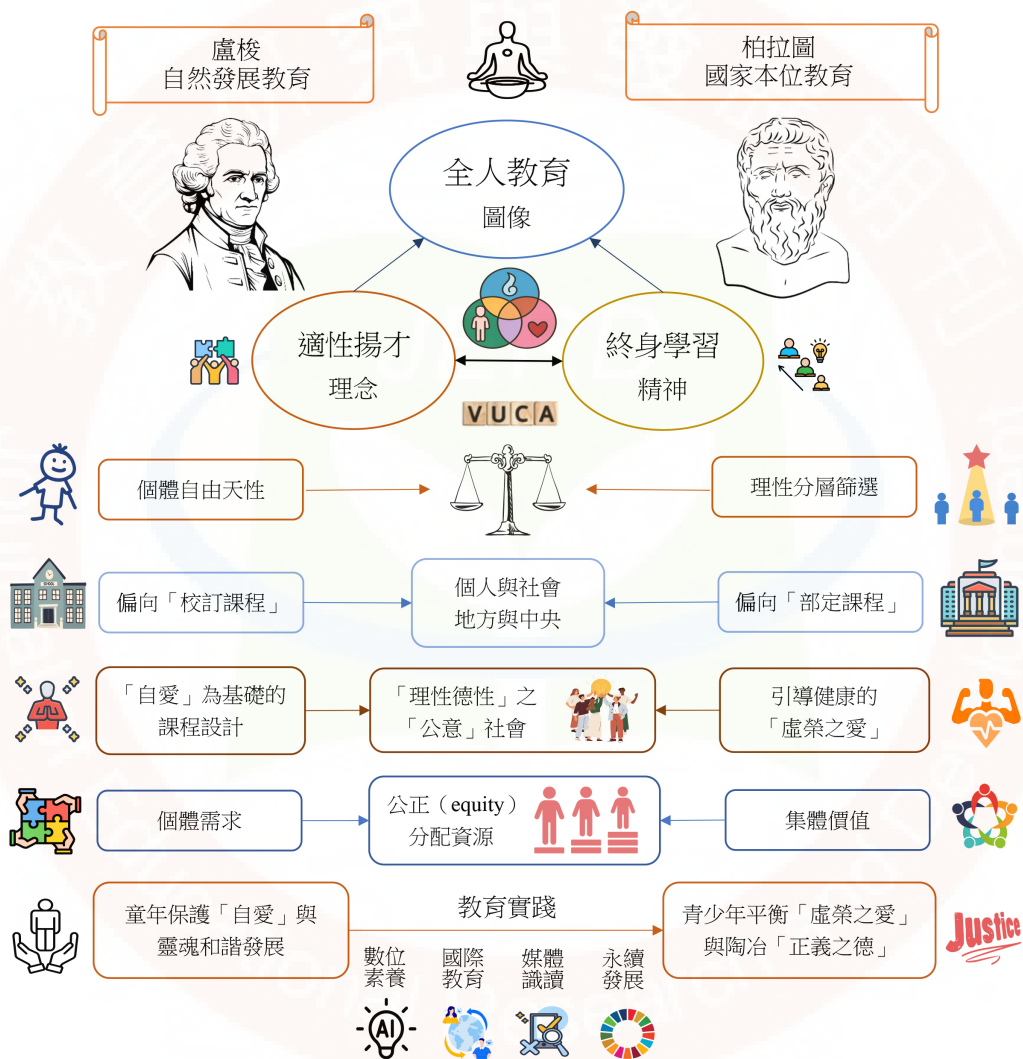
由此可見，108 課綱三大核心素養已有蘊含盧梭的「自然發展」與柏拉圖的「國家本位」等理念，提供平衡個人學習與社會責任的教育模式。筆者認為 108 課綱不再僅是知識的傳授，而是培養學生成為具備獨立思考、適應未來變遷、能積極貢獻社會的終身學習者，實現「全人教育」之圖像。

### 三、兩者教育思想對 108 課綱於 VUCA 時代之展望

108 課綱實施的過程中，應在個體自由發展與社會需求之間取得平衡，方能既尊重學生的學習自主性，又能兼顧國家與社會的整體發展，這便是兩者思想帶給 108 課綱於 VUCA 時代之啟示，為此，筆者將描繪出其「全人教育」之圖像，如下圖 1。

圖 1

盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對 108 課綱於 VUCA 時代展望之全人教育圖像



### （一）盧梭與柏拉圖教育理念具有互補性

盧梭的自然教育與柏拉圖的理性篩選，強調尊重個體的天性與發展步調，並理性篩選學生的興趣及能力，推行適性化學習模式，例如，校訂課程能滿足不同學生的發展需求。盧梭的公意社會與柏拉圖的國家本位皆強調承擔社會責任，應在尊重個體需求與強化社會責任之間找到平衡，方能深化民主參與和社會責任之德性，使學生成為有品德素養的公民。

盧梭專注於個體的內在發展與自由，強調「身體、情感及理性」之均衡發展；柏拉圖則關注社會整體的和諧與秩序，個人方面著重「知」、「情」、「意」與「正義」之靈魂德性陶冶。盧梭自然發展之「適性化教育」以及柏拉圖為社會和諧所實施的「理性篩選」，皆展現 108 課綱所提倡之「適性揚才」和「終身學習」之理念，兩者理念各有側重，能相輔相成，實現個體自由與社會和諧的雙重目標，展現其互補性，構建「全人教育」之圖像。

### （二）校訂課程與部定課程體現兩者之理念

盧梭自然發展的適性化教育偏向類似於「校訂課程」，而柏拉圖國家本位展現的意識形態教育則偏向類似於「部定課程」，兩者可分別展現盧梭「自然發展教育」和柏拉圖「國家本位教育」之理念。校訂課程讓學校能依其在地文化與學生差異進行適當調整，體現出盧梭對自我興趣探索之尊重；而部定課程則能維持國家本位之意識型態，其共識能凝聚社會整體之價值，呼應柏拉圖理想國之「理性德性」。可見 108 課綱之「校訂課程」和「部定課程」，實則體現「個人與社會」、「地方與中央」之間的教育張力。因此，108 課綱之課程設計不僅是行政上的分工，更體現「地方自治」與「國家制定」之理念。

（三）「自愛」為基礎的教育課程設計理念，引導健康的「虛榮之愛」，培養具「理性德性」之「公意」社會

教育應注重維護學生天然的「自愛」，即與生俱來的自我保護與滿足需求的本能，讓學生能在沒有過多外部比較的情境中自由探索與成長，所以適當的訓練可幫助學生以積極健康的方式面對「虛榮之愛」，這涉及外部的比較與內部的認同，因此，筆者建議可在部定課程或校訂課程中嘗試設計非競爭性或具反思性的課程，例如，藝術創作、自然觀察或內心對話等。並且借鑒盧梭「自愛」理念，課程設計應以尊重學生的內在需求與潛力為核心，鼓勵學生在自主學習的環境中培養自信與自我實現的能力。

從盧梭公民教育理念與柏拉圖理性德性觀之，教育應引導學生認識個體與社會的互動關係，並強調共同利益高於個人利益的重要性，從而培養具「理性德性」之學生，成為「公意」社會。當代社會的多元化挑戰便是在尊重個體差異的同時，亦需塑造共同的社會價值觀，因此，可透過公民教育課程，使學生學習包容不同文化和價值觀，並在共同的社會框架內實現和諧共處，所以教育應強化公共參與和實踐，例如，學校可設置實踐性公民教育活動將「公意」的理念付諸實踐，增強社會責任感；或推動永續發展目標（Sustainable Development Goals，簡稱 SDGs）等相關課程，增強對全球議題的關注，使其具備全球視野。

#### （四）教育政策的設計與實施

教育政策在設計與實施時應兼顧個體的多樣化需求與社會的共同利益，方能為學生提供自由探索的空間，又能在集體活動中增強合作能力與社會責任感，平衡個體需求與集體價值。雖然柏拉圖亦主張「各司其職」，但資源卻集中培育領導人才，因此借鑒盧梭的教育公意觀，須實踐真正的社會「正義」（justice），108 課綱政策應以資源公正（equity）分配作為核心目標，關注偏遠與弱勢地區的教育需求。同時也應採用柏拉圖的組織化訓練方法，設計具體的教育項目與實踐活動，增強學生對民主與法治的理解和公民參與意識之德性，藉以提升公民對民主與法治之德性，使其在全球化背景下，調和多元文化與共同價值。

#### （五）教育實踐中的啟示

教育實踐中，童年教育應保護兒童的「自愛」，使其遠離競爭與比較，透過體育或音樂訓練實現身體與靈魂的和諧發展，強化體格與品德培養；青少年教育應引導健康的「虛榮之愛」觀，並陶冶「正義之德」，從而建立個體與團體責任之連結，將個體置於團體任務中實踐其社會角色，從而內化公民義務與倫理判斷。因此教育不僅應關注個體的自然發展，更需在適當時機引導其進入理性與責任的社會生活，最終實現個體與團體的和諧共生，實踐「全人教育」之內涵。

#### （六）國際視野和數位化

108 課綱之教育目的不僅是培養知識與技能，更應強化數位素養、媒體識讀、國際教育、永續發展等議題，使學生具有全球競爭力，進而培養具有智慧、有責任、有行動力的世界素養公民，引領「適性揚才」和「終身學習」之典範，藉以建構一個更加包容、多元且可永續發展的「公意社會」，從而實現「全人教育」之精神。

## 伍、結語與省思

首先，本研究中，透過對盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育理念的比較，使讀者能深入瞭解兩者雖然在教育目的、方法、內容設計以及價值觀方面存在顯著差異，但他們也共同強調教育在塑造理想個體、培養社會責任感以及促進和諧社會發展中的核心作用。

其次，在當前 VUCA 的教育環境中，如何在尊重個體天性、自由發展的基礎上，培養學生的社會責任感？如何讓學生在多元文化和全球化的背景下找到自己在社會中的角色？但這並不意味著個體需求與社會發展是兩個對立的面向，而是要在教學安排與課程設計中找到平衡，讓學生既能發揮個人潛力，又能瞭解自己在集體和社會中的角色與責任，此乃課綱改革的重要課題。108 課綱全人教育的四大課程目標，使教育超越知識灌輸，而是培養學生適應當下及未來的能力。盧梭的「自愛」強調個體自主，對應自主行動，鼓勵學生透過身心發展與創新思維探索世界；柏拉圖的「德性」則呼應社會參與，推動學生理解公民責任、道德實踐與團隊合作，關懷公共事務；兩者的橋樑便是溝通互動，培養語言表達、科技運用與藝術涵養，提升學生全球競爭力。

再者，盧梭「自然發展」和柏拉圖「理性篩選」，展現 108 課綱「適性揚才」之理念和「終身學習」之精神，意在勾勒出「全人教育」之圖像，可見兩者具互補性。108 課綱之「校訂課程」與「部定課程」更體現「個人與社會」、「地方與中央」間的教育張力。因此 108 課綱於 VUCA 時代，應在個體發展與社會需求之間取得平衡，展現「適性揚才」之理念，引導其積極參與社會，成為能獨立思考、適應社會變遷並貢獻社會的「終身學習者」，方能真正實現「全人教育」，進而推動更具包容性與永續發展的未來。

總觀而論，教育不僅是學習知識的過程，也是塑造品格和道德的過程。當今 VUCA 時代的高變動、高複雜、高不確定性的教育環境中，應如何培養具有獨立思考、創造力和社會責任感的公民，是我們面臨的挑戰與困難。「全人教育」之圖像體現盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育兩種互補的思惟框架。因此，在 VUCA 時代下，未來課綱之發展，應在「適性揚才」的理念和「終身學習」的精神下，與當前全球化、永續發展、人工智慧的數位浪潮下相互呼應，在多元文化環境中相互理解與合作，培養具有永續發展、解決全球問題的能力與承擔社會責任之信念，這些都將成為教育改革的重要方向，讓學生成為一位具備全球化、數位化和永續化之德性素養公民，實踐「全人教育」之圖像。

## 參考文獻

- 史蒂文·B·史密斯（2015）。**耶魯大學公開課：政治哲學**（賀晴川譯）。北京聯合。（原著出版年：2006）
- 吳鼎（1976）。課程的意義及其演進（下）。**師友月刊**，**114**，12-17。https://doi.org/10.6437/EM.197612.0012
- 俞懿嫻（1992）。盧梭道德哲學。**哲學與文化**，**19**（10），885-895。https://doi.org/10.7065/MRPC.199210.0885
- 柏拉圖（Plato）（1986）。**理想國**（郭斌和、張竹明譯）。商務印書館。（原著出版年：B.C. 375）
- 柏拉圖（Plato）（2018）。**理想國**（吳松林、林國敬譯）。華志。（原著出版年：B.C. 375）
- 教育部（2021）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。https://reurl.cc/ZlGGIM
- 許智偉（1970）。柏拉圖與教育改革。**師友月刊**，**41**，6-9。https://doi.org/10.6437/EM.197011.0006
- 陳嘉銘（2014）。「創造出公民，要什麼就都有了」？論盧梭的自由、愛國主義和實現共和的弔詭。**人文及社會科學集刊**，**26**（2），175-218。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=1018189X-201406-201407140010-201407140010-175-218
- 游美雯、林國楨（2019）。轉彎遇見驚喜——淺談柏拉圖的教育觀與非營利幼兒園的教育。**臺灣教育評論月刊**，**8**（5），25-34。
- 遼扶東（1961）。柏拉圖的共和國。**復興崗學報**，**1**，191-201。https://doi.org/10.29857/FHKAJ.196106.0008
- 楊忠斌（2023）。楊深坑的美育思想與人格陶冶之研究。**臺灣教育哲學**，**7**（1），1-30。https://doi.org/10.7001/JTPE.202303\_7(1).0001
- 楊深坑（1987）。**柏拉圖美育思想研究**。水牛。
- 楊植勝（2006）。柏拉圖及其對話錄《國家》。**歷史月刊**，**223**，121-133。https://doi.org/10.6796/HM.200608.0121
- 葉明叡（2017）。從盧梭政治共同體探析公民與軍隊的關係。**國防雜誌**，**32**（4），111-128。https://doi.org/10.6326/NDJ.2017.32(4).5
- 熊自健（1992）。賀麟的現代新儒學。**鵝湖月刊**，**205**，1-11。https://doi.org/10.29652/LM.199207.0001

- 趙敦華 (2023)。盧梭人性論的四個向度。《北京大學學報》，4，5-14。
- 劉蔚之 (2017)。盧梭自然主義的教育——「自然」嗎？載於林逢祺、洪仁進（主編），《請問盧梭先生：教育學核心議題（一）》（頁 2-20）。五南。
- 盧梭 (Rousseau, J. J.) (2005)。《社會契約論》（何兆武譯）。商務印書館。（原著出版年：1762）
- 盧梭 (Rousseau, J. J.) (2012a)。《愛彌兒（上）》（李平滙譯）。五南。（原著出版年：1762）
- 盧梭 (Rousseau, J. J.) (2012b)。《愛彌兒（下）》（李平滙譯）。五南。（原著出版年：1762）
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Paedaggik. Von der Aufklaerung bis zur Gegenwart.* Buechse der Pandora.
- Fraistat, S. (2016). Domination and care in Rousseau's Emile. *American Political Science Review*, 110(4), 889–900. <https://doi.org/10.1017/S0003055416000472>
- Martin, J., & Martin, N. (2010). Rousseau's Emile and educational legacy. In R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Eds.), *The SAGE handbook of philosophy of education* (pp. 85). Sage.
- Oelkers, J. (1989). *Die grosse Aspiration: Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Önder, M. (2018). J. J. Rousseau, Emile and religious education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1539–1545. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060714>
- Rousseau, J.-J. (1921). *Emile, or On Education* (B. Foxley, Trans.). E. P. Dutton. (Original work published 1762)
- Sullivan, D. (2020). *Education, liberal democracy and populism: Arguments from Plato, Locke, Rousseau and Mill.* Routledge.

2025 年 4 月 15 日收件

2025 年 8 月 10 日第一次修正回覆 & 通過初審

2025 年 9 月 8 日第二次修正回覆

2025 年 10 月 24 日通過複審



# 教師參與專業學習社群對專業成長發展趨勢的階層線性模型分析

蕭佳純 國立臺南大學教育學系教授

## 摘要

本研究以 Clarke 與 Hollingsworth 於 2002 年發展的「專業成長互連模式」為基礎，主要探討教師在參加專業學習社群的兩年半期間，專業成長的發展趨勢。並且以專業認同為隨時間變動的共變項，探討對專業成長改變幅度的影響。同時比較教師性別、參加社群的類型、參加社群的程度、以往參加社群的時間、一般學校與實驗學校間，教師專業成長的發展趨勢是否有異同。本研究採用分層抽樣進行五次的問卷調查，歷時兩年半時間，於每學期末由教師填答，完整填答的樣本數一共有 571 位國小教師，並採用階層線性模式進行縱貫性分析。研究發現，第一，專業知能呈現線性向上的發展，而專業倫理及專業實踐與反思為向下的發展。第二，專業認同會隨著時間變動而與教師的專業成長產生正向共變。第三，參與專業學習社群程度對專業成長的初始狀態及發展趨勢具有影響，其中合作分享程度愈高的話，則他們的專業知能上升速率也會愈高，而專業實踐與反思下降速率會較緩。而且跨領域社群老師的專業倫理程度初始階段高於基礎及進階社群，跨領域社群的專業倫理下降速率也較進階社群為緩。

關鍵詞：專業成長、專業學習社群、專業認同、縱貫性分析



# A Hierarchical Linear Model Analysis of Teachers' Professional Growth Trends in Relation to Their Participation in Professional Learning Communities

Chia-Chun Hsiao

Professor, Department of Education, National University of Tainan

## Abstract

Based on the “professional growth interconnection model” and “system dynamics”, developed by Clarke and Hollingsworth in 2002, this study mainly discussed the development trend of teachers' professional growth during participation in a professional learning community over two and a half years. Professional identity and parental support were used as time-varying covariates to examine their influence on changes in professional growth. Meanwhile, teacher gender, degree of participation in the community, time spent participating in the community, as well as learning in general schools and experimental schools, were compared to determine their effects on the development trend of teachers' professional growth. Stratified sampling was used for the five-time questionnaires in this study. Over the two and a half years, teachers were asked to complete the questionnaire at the end of each term. With hierarchical linear modeling, a total of 571 elementary school teachers were included in the longitudinal analysis. The research findings were summarized as follows. First, Professional knowledge develops linearly upward, while professional ethics, professional practice and reflection develop downward. Second, professional identity appeared to be positively correlated with teachers' professional growth over time. Third, the degree of participation in a professional learning community affected the initial state and uptrend of professional growth, where a higher degree of cooperation and sharing resulted in higher professional competency as well as increased reflection. Moreover, teachers in interdisciplinary communities demonstrated higher professional ethics at the initial stage than those in basic and advanced communities; the increase in professional ethics in the interdisciplinary community was greater than that in the advanced community.

**Keywords: professional growth, professional learning community, professional identity, longitudinal analysis**



## 壹、研究背景與重要性

教師接受聘任後，有持續參與在職進修及研究的權利及義務，且教育部進一步訂定《教師專業發展實踐方案作業要點》（2006 / 2025），補助辦理教師專業成長與區域網絡等。促進教師專業成長的方式相當多，其中，專業學習社群是專業成長的一個重要選擇，並已受到理論界和實務界的關注與重視（劉倚禎、吳勁甫，2018），甚至可以說各級學校都普遍地設置有各類型的社群，並且鼓勵教師們參與。不過運用專業學習社群來進行專業成長的成效，由相關研究來看，仍多是以質性研究來說明參與專業學習社群之後的個人成長（黃庭萱、吳璧如，2023），或是以量化調查的方式來瞭解教師認知學校推動專業學習社群的成效對專業發展的影響（陳棟樑等人，2017），較少有教師個人參加專業學習社群的程度對於個人專業成長的縱貫性調查研究，而這正是本研究探討的重點。蕭佳純（2024）的研究是以教師個人實際參與專業學習社群後，探究對於個人專業成長的助益，但是該研究是橫斷式研究，並無法回答教師長期參加專業學習社群，是否真的對於專業成長的動態發展有幫助？整體來說，國內目前尚缺乏以縱貫性研究的角度來瞭解教師參與專業學習社群之後，專業成長的改變情形，反觀國外，已有相當多以縱貫性角度來探究教師參加一些專業成長活動或是方案後，對於專業成長的明確助益，詳細的討論內容將在文獻探討處討論之，也因此，可知本研究的價值所在。因為教師專業成長是目前學校推動的重要工作之一，所以從研究背景來看，本議題具有重要性。所以本研究的目的一、二即是討論在二年半期間，教師專業成長的發展趨勢為何？以及教師個人實際參與專業學習社群的情形是如何影響專業成長的動態發展？

在理論基礎方面，本研究以 Clarke 與 Hollingsworth 發展的「專業成長互連模式」（The Interconnected Model of Professional Growth, IMPG）作為論述核心（Clarke & Hollingsworth, 2002）。作者認為，專業成長是一種必然性且持續性的學習過程，亦即參加專業學習社群、專業成長是一種學習的形式。但是過去的教育研究所提出之教師專業發展模式，並不能夠掌握複雜的教師成長及學習歷程。而該理論顧及教師所處的學校脈絡，且著重從多個網絡途徑來增加教師學習的機會，並且該理論捕捉到實際進修情境中複雜的教師教學轉變歷程，而且探討「進修方案」、「教學實踐」、「學生學習」及「教師信念」等四面向間的關係，因此本研究採用之。在本研究中，若要對應理論的進修方案指的是專業學習社群的參與，教師信念指的是教師的專業認同，教學實踐以及學生學習都是屬於教師專業成長的構面內涵。所以

除了專業學習社群的參與之外，本研究還同時探究了專業認同的影響。根據認同控制理論（identity control theory），行為人為了維護當時之身分認同，會在行為上刻意選擇與執行符合該身分的行為（賴玉惠、賴志峰，2020）。所以當我們想到我們的認同時，就會想到許多想做的計畫與行動。也就是說，當教師們想到自己的專業認同時，就會想到有許多該做的學習或是計畫。專業認同之所以受到重視，與教師的專業成長、服務意願、工作表現與勝任感有關（Yoon & Kim, 2022; Zhu et al., 2021）。Foote（1951）將認同視為是一種動機因素的觀點，而所謂的專業認同，是認同教師角色是一種專業、認同教師需要專業的成長、發展。而且因為專業認同會與社會互動，是一個不斷反思的動態歷程，換言之，專業認同也是會隨著時間變動，適合以「隨時間變動的共變項」處理之。據此，本研究發展目的三，為討論在每一個階段中，專業認同對於教師專業成長改變趨勢的影響。

根據上述研究背景，本研究擬進行為期二年半的縱貫性研究，運用「專業成長互連模式」，探討教師參加專業學習社群時，專業成長的改變幅度，以及相關的前置變項（專業認同）、還有其他的固定變項如性別、學校別、社群別、過往參加社群的時間，對於專業成長改變趨勢的影響，並且透過五次的追蹤調查進行縱貫性分析，以回應以下四點研究目的。

- 一、瞭解教師專業成長的改變幅度。
- 二、瞭解教師參與專業學習社群的程度，對於專業成長改變幅度的影響。
- 三、瞭解專業認同隨時間變動的的程度，對於專業成長改變幅度的影響。
- 四、比較不同的教師背景變項，對於專業成長改變幅度的影響。

需補充說明的是，上述這些教師個體變項如性別、社群別等等的選擇，對於國內外研究來說並無過往研究可供參考，多數都是來自於研究者多年參與專業學習社群的推動實務工作的觀察所得。因為在臺灣的教育現況中，仍是以女教師比例較高，參加一般社群類型的教師也比較多，這樣的差異是否也可能對於教師的專業成長發展趨勢有所影響，這也是本研究希望能一併探究的，也希望本研究所發現的結果，可以提供後續有興趣的研究者做參考。

整體來說，本研究除了具有學術價值外，實務應用價值也相當高，因為國內相當積極推動教師的專業學習社群與專業成長，即使過往研究曾經指出教師參加專業學習社群對於專業成長確實有幫助，但相當缺乏縱貫性的探討，也就是說，如果將參加社群的時間拉長來看，一定會是向上的發展趨勢嗎？這些研究成果，將有助於實務工作者瞭解專業學習社群推動對於專業成長的實際成效。

## 貳、文獻探討與假設推導

### 一、專業成長的定義與發展趨勢

「教師專業成長」是一種動態的學習歷程，透過長期、持續、且有系統、目的性的專業成長活動，來維持學習動能，發展專業內涵（蕭佳純，2022）。本研究綜合過往學者們所提出的定義，將教師專業成長定義為，教師持續參與各種學習活動，經由反省思考，尋求專業知能、專業態度成長的學習歷程，並能具體展現在教師的專業實踐與反思上（林廷華，2018；張明文等人，2016）。Arbaugh 與 Brown（2005）、Guskey（2002）都強調，專業成長的發展應該包含認知信念、知識以及實務上的三個面向，而且這個成長是建立在實踐的基礎之上。在內涵方面，多數學者都指出專業成長應展現在教育專業知能、教育專業精神態度、自我發展等方面（教育部，2016；潘慧玲等人，2013）。本研究綜合上述研究認為，專業成長的內涵可以展現在教師的專業知能（以教學工作為主軸）、專業倫理（包含教師理念）、專業實踐與反思（強調學習是否能實際應用在教學上），所以發展量表時，將以這三個構面作為基礎，建構各構面的觀察指標。

建構主義認為，教師的改變就是一種複雜的學習過程（曾志華、張靜馨，2006），專業成長的一個必要條件就是改變，而且這種學習的過程會牽涉到個體先前與新經驗之間的衝突（Greensfeld & Elkad-Lehman, 2007）。綜合上述討論，研究者認為，教師專業成長是一個動態的歷程、需要產生改變。同時，從學習理論可知，當個體學習時，能力會增長、信念也可能會隨之改變（張春興，2013），面對外在的挑戰，教師必須時時學習以增進自己的能力。而且依據 Dweck 與 Leggett（1988）在內隱理論基礎上所提出的心向理論（mindset theory），此理論焦點在探究一個人對自己能力與特性是可塑（malleable）或不可塑（unmalleable）之信念。若人們持有個人之特質或能力是可改變之信念，此稱為「增長觀理論者」（incremental theorists）；然而，若個體認為個人之特質或能力是不可改變之信念則稱為「實存理論家」（entity theorists）。本研究採用增長觀理論，認為教師的專業知能、專業倫理、以及專業實踐與反思應該會隨著他的教學生涯日漸增長，所以本研究發展假設一，為教師的專業成長在兩年半的期間呈現向上的發展趨勢。

## 二、專業學習社群參與對專業成長改變趨勢的影響

專業學習社群主要係由特定的專業人員（教師）所組成的學習社群，並且更強調「專業性」的因素，也更加重視專業人員在社群中所進行的學習，其核心著重在特定的專業領域之上，使社群成員的學習具有更明確的目標與焦點，以促進專業發展與成長。專業學習社群參與的定義與內涵上，蕭佳純（2024）曾綜合過往文獻認為，專業學習社群參與乃是老師在社群中，一起進行對話、分享、合作、探究、學習，以解決教學問題或創新教學，進而提升學生學習及教師教學效能。由此可知，教師專業學習社群參與也應強調個人的對話、分享、合作等面向。而所謂的專業成長，蕭佳純（2022）也曾在專業成長量表的編制中，綜覽過往文獻認為，教師專業成長定義為，教師在教學過程中，持續參與各種學習活動，經由反省思考，尋求教學知識、技能與態度成長的學習歷程，其成果可能是在專業知能、專業態度理念等方面的成長，最重要的是須展現在教師的專業實踐上，以達個人自我成長及實現的歷程。由此可知，專業成長的內涵也應可展現在專業知能、專業實踐、專業反思等面向。

馮莉雅等人（2020）曾經以系統動態學的觀點分析影響教師專業發展的因素，分為三個層面，分別為教師條件，指教師個人的條件與特質（包含教師的專業倫理、專業認知等）；社會網絡，指教師執行教育事務所形成的人際或資源網絡（如：情緒支持、社群協作等）；環境因素，屬於外部的環境或生態（如：學校文化、學校制度等）。由此可知，教師個人的認同以及參加的社群，對於專業成長應該具有關鍵性的影響。本研究首先探討的是，參加專業學習社群對於專業成長的長期發展是否真的有幫助？從近期的國外研究來看，Bijsterbosch 等人（2020）曾經在荷蘭設計了一項有關總結性評估和有意義學習的專業發展計畫，透過社群來運作，以促進荷蘭職前地理教師的專業發展，結果顯示，該計畫有助於改變教師的知識，技能和實踐，也就是說，對教師的專業成長是有幫助的。Widodo 與 Allamnakhrahb（2020）則採用混合式專業成長社群的方式，運用三年的時間，確認了專業成長社群可作為一個持續的教師專業成長平臺以及結構化的專業學習任務。Gore 與 Rosser（2022）則是運用 QTR（Quality teaching rounds）的協作專業發展的方法，透過這種小型的專業學習社群，教師們產生了持續的專業合作，且獲得成長。Prenger 等人（2017）的研究對象則是來自荷蘭 11 個不同地區的 23 個專業成長社群的 276 位教師參與調查，與本研究相關的結果發現，動機、認同與信念在教師專

業發展的各個層面都起著關鍵作用。Brown 等人（2018）則認為，社群提供了一個鼓勵教師之間的專業發展、協作和創新的環境，結果證明社群可以提高學生的成績和教師的成長。Valckx 等人（2018）透過訪談，瞭解了專業學習社群特徵對於教師專業發展的作用。整體來說，教師專業學習被認為對於提高教育質量至關重要，並且專業學習社群中的教師協作可以促進專業成長。為了支持教師的專業發展，Admiraal 等人（2019）的研究更是利用了三年的時間，透過一些社群的介入方式，在 14 所中學發現，若介入方式愈深入學校的組織和文化，它就愈具有可持續性，從而使學校朝著專業學習和協作的文化發展。透過這長期的研究更是證實了專業學習社群的運作有利於教師專業成長。如同本研究在前言之處所說，上述的七筆國外文獻凸顯出國外已經相當有系統地探討教師在參加一些專業方案後對於專業成長的影響，這些研究不約而同地提到，教師們在參加專業學習社群的活動、研習之後，都能夠在自身的教學、動機、甚至是信念部分，都有著正向的回饋與成長。其中更不乏以三年的長時間所進行的縱貫性調查，例如 Admiraal 等人（2019）的研究，也就是說，國外在進行教師專業學習的相關活動時，其實相當在意教師們在參加後的具體成效可以展現在哪些面向，但是國內的教師學習活動卻相當缺乏類似的討論，由此更可知本研究試圖以縱貫性角度來探究教師參加專業學習社群之後，對於專業成長發展影響的重要性。

除此之外，丁一顧與江姮姬（2020）也針對國內以教師專業學習社群為主題進行後設分析，發現實施後對教師變項（如：教師效能、教學效能等）與學生變項（如：學習成效、學習表現等）將會有所影響。由此發現，目前臺灣的專業學習社群研究，多數認為專業學習社群有助於教學效能或是創新教學，如連偉諒與張雅筑（2017）、劉倚禔與吳勁甫（2018）、蕭佳純（2020b）的研究均是，但是針對教師專業成長的研究以國內來說還是相對少數，而且調查結果也僅止於單一時間點。由此可知，對於縱貫性的調查研究相當缺乏，也就是說，目前的研究僅能說明教師在參加教師專業學習社群之後，對於當下調查的時間點是有助於專業成長的，但是若將時間拉長來看，這樣的助益效果是否依舊則不得而知。尤其，專業成長會一直向上發展嗎？會不會有其侷限呢？這樣的問題都有賴以縱貫性研究的角度來回答，因此本研究的進行正可彌補此一缺口。長期來看，參與專業學習社群的程度愈高，是否專業成長改變的速度也會更高？這是令人好奇也是有趣的研究議題。本研究即在瞭解教師參與專業學習社群過程中，對於專業成長的改變趨勢影響為何。合理來說，專業學習社群對於專業成長具有正向影響，而且將時間拉長來看，參加社群的

程度愈高，專業成長的改變趨勢應該也會愈上升。因此本研究據此發展假設二，為教師參加專業學習社群，對於專業成長的初始狀態具有正向影響。假設三，為教師參加專業學習社群的程度愈高，對於專業成長的向上發展趨勢有正向的調節效果。

### 三、專業認同對專業成長發展趨勢的影響

教師專業認同是指個人藉由在教學工作上的認知、與教學情境的互動歷程，對教學工作產生的價值、信念和抱負（劉世雄，2016）。林思騏與陳盛賢（2018）、賴玉惠與賴志峰（2020）、謝紫菱與曾羽（2019）也都提出，專業認同是教師對自己身分的整體概念及於社會化過程中，所產生的知覺、信念、價值以及教育的認同，包含因其認同感而表現出之行為、態度、心理情感與承諾。至於教師專業認同之內涵，謝紫菱與曾羽（2019）提出，應包含「工作投入」與「專業意識」。而賴玉惠與賴志峰（2020）則提出，「意識形態」、「工作投入」、「情感承諾」為教師專業認同之三構面。本研究的教師專業認同，係指教師對自己身為教師的整體概念，在持續社會化的歷程中，對教師的知覺、信念、價值以及教育的認同，對認同表現出具體的行為與態度，從心理上對教育專業產生榮辱與共的情感與承諾。構面上則包含了，自我認同、工作投入以及情感承諾三個構面。

周鳳美與宋佩芬（2005）認為教師的專業認同會影響教學功效與專業成長；也就是說，教師對其專業的看法，影響著教師專業成長的方向。除此之外，教師對於未來自我的投射，包括期待與恐懼，也會影響他們現在和未來的行動及對專業成長的承諾（Hamman et al., 2010; Swann et al., 2010）。在有效專業發展活動的特徵中，教師必須是主動且投入實踐之改變歷程（黃嘉莉、謝傳崇，2022），Widodo 與 Allamnakhrah（2020）的研究讓教師參與為期三年的混合型專業學習社群計畫後發現，社群可以重建教師作為課程製作者的專業身分認同，而且可以幫助教師參與持續的專業學習與成長。Mommers 等人（2021）的研究更是以 11 所中學的 46 名初任教師為對象，進行三項有關有關「重要人物」和「生活故事」的作業，給予線上的專業身分指派的發展和測試，結果發現初任教師可以透過這些作業來提高專業認同，進而提升專業成長的。賴玉惠與賴志峰（2020）認為，一個人的專業認同會影響工作的感受和專業表現，愈正向的專業認同，愈能有較佳的專業表現。換句話說，教師專業認同度愈高，愈能將個人的教育理念、想法或做法，表現在自己的專業領域當中。由上可知，專業認同度愈高，則專業成長也可能會愈高，而因為專業認同可能會隨著時間變動，因此在本研究中以隨時間變動的共

變項處理之，並據以發展假設四，為專業認同隨時間變動的程度，對於專業成長發展趨勢有正向的影響。

#### 四、教師個體變項對專業成長發展趨勢的影響

在層次二的變項中，除了專業學習社群的參與之外，本研究也一併討論了學校別、社群別、性別以及過往參加社群的時間。首先在學校別部分，2014年臺灣公布所謂「實驗三法」發布後，公立實驗學校數量由104學年全國八校逐年增加至112學年的116校（教育部，2024），但是在教學方面，《學校型態實驗教育實施條例》對於實驗學校教師專業成長並無規劃，所以培養出來的教師，很難符合社會各界對於教育實驗創新的多元需求（詹志禹，2017）。對實驗教育的教師而言，如果能透過校內的專業學習社群來精進教學，提升教師的教學能力，確實也是必要探討的課題。尤其公辦公營實驗學校課程與師資聘任均與一般公立學校不同，兩者的教師特質可能有所差異，所以引起研究者好奇，希望能比較這兩種類型教師的專業成長趨勢是否有所不同。但是實驗教育目前的型態一共有在地化主題探究、探索體驗課程、原住民族教育、華德福教育、民主教育以及混齡教學等等（教育部，2018），如果要比較所有類型，除了會太過於繁雜之外，最重要的是，不同類型實驗教育學校的背景不同，也難以比較。因此，本研究選擇公立實驗學校（包含不同主題）以一般公立小學，比較兩種類型教師專業成長的初始狀態及成長幅度，並發展假設五、六，為實驗學校及一般公立學校的教師專業成長在初始階段及成長幅度上具有差異。

除了學校別之外，本研究也想討論參加不同社群類型的教師是否會有不同的專業成長發展趨勢。目前各級學校對於專業學習社群的推動不遺餘力，研習也幾乎都轉型為社群的運作方式。但是是否教師們參加社群都是全心地投入社群運作？一般大眾會有一種迷思認為，基礎社群的教師相較於進階社群，多數都是被逼迫來參加，意願會較低；或者是參加跨領域社群的教師似乎比較積極、主動鑽研精進自己的教學，如果真是這樣，那參加不同類型社群的教師是否也會有不同的專業成長初始狀態以及成長速率？這是本研究想深入探究的。據此，本研究發展假設七、八，為參加不同社群類型的教師專業成長在初始狀態及成長幅度上具有差異。而在本研究中的社群類型一共分為基礎社群、進階社群以及跨領域社群，所謂基礎社群是同學年／同領域、同學科／同領域社群；進階社群是同學年／跨領域、跨學年／同領域社群；跨領域社群是跨學年／跨領域、跨學科／跨領域、專題／主題的社群，若

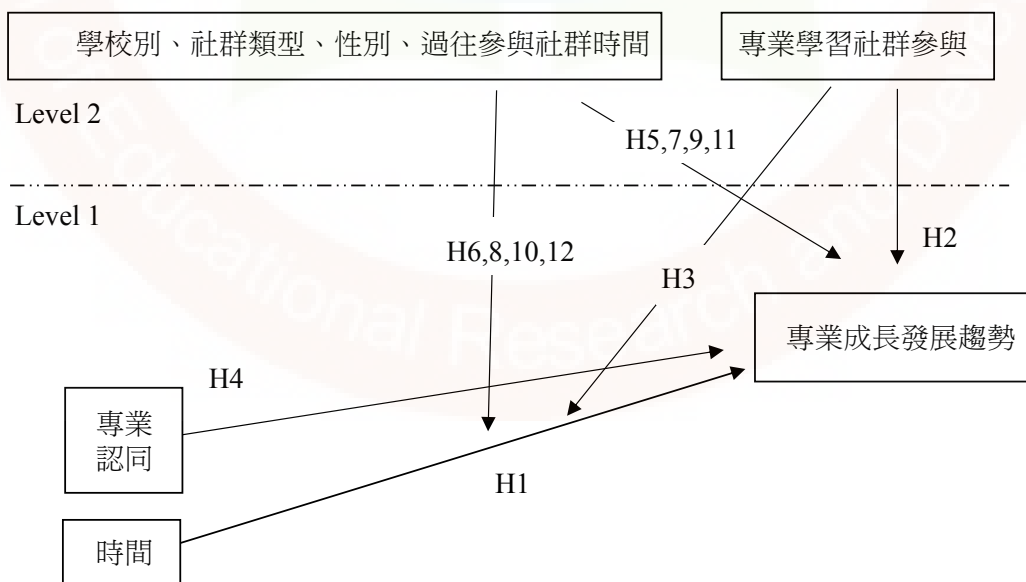
教師重複參加多種社群，則請教師就較常參加的其中一種社群來填答，所以社群類型為單選題。除了學校別、社群類型之外，本研究認為教師性別及過往參加社群的時間可能對研究結果有所干擾或影響，因此納入為層次二變項討論，而過往參加社群的時間則以學年為調查單位，請教師們勾選，選項從未滿一學年到四學年以上，並據以發展假設九、十，為男女性教師在專業成長的初始狀態及成長幅度上具有差異；假設 11、12，為過往參與社群時間的長短會對專業成長的初始狀態及成長幅度上產生影響。

## 參、研究設計

### 一、研究架構

本研究架構如圖 1 所示。為回答本研究的各項假設，所使用的統計分析方法及軟體為階層線性模式（hierarchical linear modeling, HLM）。

圖 1  
研究架構圖



本研究的假設如架構圖中所示，一共有 12 個。分別說明如下，假設一為教師的專業成長在兩年半的期間呈現向上的發展趨勢；假設二為教師參加專業學習社群，對於專業成長的初始狀態具有正向影響；假設三為教師參加專業學習社群的程度愈高，對於專業成長的向上發展趨勢有正向的調節效果；假設四為專業認同隨時間變動的程​​度，對於專業成長發展趨勢有正向的影響；假設五、六為實驗學校及一般公立學校的教師專業成長在初始階段及成長幅度上具有差異；假設七、八為參加不同社群類型的教師專業成長在初始狀態及成長幅度上具有差異；假設九、十為男女性教師在專業成長的初始狀態及成長幅度上具有差異；假設 11 及 12 為過往參與社群時間的長短會對專業成長的初始狀態及成長幅度上產生影響。

## 二、研究對象

本研究量表編制分成兩部分蒐集量表對象，首先在預試部分，採便利抽樣，一共發出 33 間學校，各 10 份問卷，最後收回 314 份問卷，問卷回收率為 95%，來進行量表題目之篩選以及建立量表的信、效度。正式施測時，將母群體分為四個區域（北、中、南、東），採分層抽樣，以聯絡國小教務主任協助發放問卷為主。

而在研究對象的知情同意程序及倫理審查細節方面，本研究已通過國立成功大學倫理審查委員會的倫理審查，參與者的知情同意書及守門人同意書也是在同時聯絡主任時，也委請主任發放給各位教師知情同意書，而主任本人則填寫守門人同意書。本研究實驗小學抽取「公辦公營」的實驗學校，根據 110 學年度實驗教育名單北部 20 間、中部 15 間、南部 33 間、東部 11 間，依照各區比例發放，北部 9 間、中部 6 間、南部 13 間、東部 7 間，一共發放 35 間實驗小學，每間發放約 10 份問卷；一般小學抽取北、中、南部各 16 間、東部 12 間，發放共 60 間，一間發放 10 份問卷，而發送的 10 份問卷，則委由主任尋找有參加社群，且有意願協助填答問卷的教師，兩者總計 95 間學校。若規模較小的學校，發放份數則依照社群人數。於 2022 年開始，每學期期末發放一次問卷，而第一次發放問卷時，遭遇國內疫情大爆發，相當多學校停課採用線上教學，最後回收了 93 所學校，849 位教師。整體來說，本研究一共進行了五波的調查，而每次的回收情形如表 1 所示。從第一波的 849 位教師來看，一般學校共 556 位教師，實驗學校 293 位教師；男性 250 位、女性 599 位；40-49 歲年齡為最大宗共有 338 位；學歷以碩士為最多共 510 位；過往參加專業學習社群的時間，未滿一學年的 187 位、一學年的 136 位、二學年的 96 位、

三學年的 167 位、四學年及以上的 263 位；基礎社群 400 位、進階社群 125 位、跨領域社群 324 位。

而在各波資料收集的時間點與間隔部分，因為本研究目的在透過長時間的調查來瞭解教師在參加專業學習社群之後，對於專業成長的變化幅度的影響，所以設置調查時間點是在每學期的專業學習社群運作數次之後進行調查，所以都是在期末左右，但是避免在期末教師較為忙碌之時影響回收率，因此多設定在第 15 週左右發放問卷，第 18 週左右回收，而五波的調查基本上大致間隔一學期，大約六個月左右。期間的五次調查中，有教師中間流失，後又繼續填答，也就是說，有教師填答了第一次後，可能第二次沒有填答，但是第三次開始又填答了，這樣的情形在本研究中相當常見，由表 1 中可以看出五波調查的波動情形。所以到最後第五波，一共回收 571 位樣本，其中男生 169 位，女性教師 394 位。在 HLM 的分析中，即使有遺漏值也可以分析，但是為了較為完整的窺探教師參加專業學習社群期間的專業成長變化，本研究最後以 571 位教師進行縱貫性階層線性模式分析。而這 571 位教師來看，一般學校共 392 位教師，實驗學校 179 位教師；男性 169 位、女性 402 位；40-49 歲年齡為最大宗共有 233 位；學歷以碩士為最多共 366 位；過往參加專業學習社群的時間，未滿一學年的 72 位、一學年的 81 位、二學年的 107 位、三學年的 89 位、四學年及以上的 222 位；基礎社群 281 位、進階社群 93 位、跨領域社群 197 位。

需要特別補充說明的是，雖然 HLM 可以分析遺漏值存在的資料型態，但是從第一波的 849 位到第五波的 571 位研究樣本，仍算是偏高的遺漏值。所以為避免對研究結果造成偏誤，或是研究者仍在每一次的問卷回收之後，針對遺漏樣本與回收樣本進行專業成長三個構面的遺漏值分析，每次的分析結果皆顯示兩組樣本的獨立樣本 t 檢定的 t 值未達顯著差異，表示遺漏樣本並未有所影響，因此可繼續進行後續的分析。此外，也試圖瞭解遺失樣本的特徵，例如是否有可能遺漏的教師是參與社群程度較低的教師？結果發現，遺漏的 278 位教師並沒有這種系統性流失的問題，也就是說並無共同的特徵，遺漏的教師背景變項皆相當隨機，因此以 571 位的樣本進行後續的分析。而樣本流失的原因，除了因為一共調查五次的疲倦感之外，也有一部分原因是因為教師調校、或是因為教師沒有繼續參加社群的原因所造成。

表 1  
五波調查的樣本數及學校數

	第一波	第二波	第三波	第四波	第五波
實驗學校					
北部	9 (70)	9 (46)	7 (39)	9 (52)	9 (51)
中部	6 (44)	6 (33)	5 (30)	5 (23)	6 (30)
南部	13 (118)	13 (97)	11 (80)	12 (72)	11 (66)
東部	7 (61)	7 (42)	7 (42)	7 (34)	7 (32)
一般學校					
北部	15 (140)	15 (113)	15 (113)	15 (111)	13 (93)
中部	16 (158)	16 (130)	15 (128)	15 (122)	15 (120)
南部	15 (149)	15 (139)	15 (137)	15 (131)	15 (113)
東部	12 (109)	12 (83)	11 (81)	11 (69)	11 (66)
合計	93 (849)	93 (683)	86 (650)	89 (614)	86 (571)

註：括號外數字為學校數，括號內數字為教師數。

### 三、研究工具

本研究各量表的信效度介紹如下。但須先補充說明的是，專業成長與專業認同量表為自編，在編製量表時，因為都是強調教師認知的專業表現，所以在題目內涵上確實可能出現雷同的情形。而變項的定義與內涵會影響統計分析的準確性與解釋，也可能存在因問卷內容和測量方式導致的解釋偏誤。所以為了確保這些變數的測量具備足夠的建構效度，本研究經過嚴謹的編製過程，先從預試後進行探索性因素分析，在正式施測之後再進行驗證性因素分析，經由兩階段的驗證來確認工具的信效度。

#### (一) 專業成長量表

此量表為研究者自編，為六點量表，經 314 位預試樣本的探索性因素分析後，共可分為三個構面，因素一為「專業倫理」，指具有教育專業責任、應展現熱忱與使命感、展現協作領導能力與專業倫理之規範，共 11 題，題目如「我更積極進修以提升專業知能」、「我更關心學校發展，投入各項校務工作」；因素二為「專業實踐與反思」，指符合教師專業成長的課程規劃與活動設計，朝向多元教育創新，

且適切檢核指標進行學習評量，給予支持性學習環境與教師關懷輔導，共 12 題，題目如「我更能藉由檢視評量結果來確認我的教學方法提升學生學習的有效性」、  
「我更能依據學生的學習表現，適時適性提供學生深化擴展之學習內容」；因素三「專業知能」，指須具備的專業知識，掌握重要領域課程議題；且具備學科領域、跨領域知識與相關教學知能，共 10 題，題目如「我更瞭解自己知識面上應強化的部分」、「能夠提升我在教材教具選編的專業知能」，累積解釋變異量為 75.89%。利用第一波資料的 849 位教師進行驗證性因素分析，所得之 RMSEA 值為 .04，GFI、CFI 分別為 .91、.92，SRMR 為 .02，PNFI、PGFI 為 .83 與 .67，均大於 .50 的標準。潛在變項的組成信度依序為專業倫理為 .95、專業實踐與反思為 .96、專業知能為 .96，全部都達「.60 以上」的標準。平均抽取變異分別是專業倫理 .63、專業實踐與反思 .70、專業知能 .71，都符合 .50 以上的標準（陳正昌等人，2009），結果顯示本量表有良好的信效度

## （二）專業認同量表

此量表為研究者自編，為六點量表，經 314 位預試樣本的探索性因素分析後，共可分為「自我認同」、「工作投入」、「情感承諾」，三個構面的內涵分別為，  
（1）自我認同：指教師本身對教育工作的瞭解，以及個人的知覺、信念、價值觀，還有對教育功能、目的、方向的認同，一共有 11 題，題目例如「從事教育工作是我慎重選擇的職務」、「對我而言，教職是我所能從事的職業中最好的一種志業」。  
（2）工作投入：指的是教學實踐以及平時所表現出的具體行為，包括對工作的執著、責任感等，一共有 9 題，題目例如「我能積極參與研習以提升自我專業水準」、「教學是我生活重心，我常不自覺想著教學相關的工作」。  
（3）情感承諾：視教育工作為具有價值的專業工作，善盡教師的職責並不斷充實成長，從心理層面上對教育專業產生榮辱與共的歸屬感與認同感，一共有 8 題，題目如「我能以身作則，反省自己的言行，作為學生表率」、「我會思考如何將教育工作做得更好」。經本研究第一波的 849 位教師的驗證性因素分析結果顯示，RMSEA 值為 .04，SRMR 為 .04，CFI、IFI、分別為 .92、.93，均大於 .90 的標準；PNFI、PGFI 為 .82 與 .69，均大於 .50 的標準。潛在變項的組成信度依序是自我認同為 .96、工作投入為 .93、情感承諾為 .96，全部都達「.60 以上」的評鑑標準。平均抽取變異分別是自我認同 .66、工作投入 .60、情感承諾 .74，都符合 .50 以上的標準（陳正昌等人，2009），結果顯示本量表的信效度良好。

### （三）專業學習社群參與量表

此部分量表乃直接採用蕭佳純（2022）所編制的教師參與專業學習社群量表，該量表共分為三個構面。首先是「合作分享」（14題），定義為，教師在參與時，能夠投入學習之協同合作、共同探究，藉由公開授課／觀課及議課，以學生為主體，展開教學實踐的交流對話，題目如「我會主動與社群教師討論教學改進之處」、「我會協助其他教師在課堂中實踐不同的教學方法」。第二是「反思回饋」（7題），定義為，教師在參與社群中的學習，能不斷思考目前自身教學需要改進、成長之處，題目如「我能根據教學觀摩結果提供給其他教師回饋」、「我會在授課後反省自我的教學過程」。以及最後是「參與行動」（5題），定義為，教師在參與專業學習社群過程中的實際參與情形、頻率以及投入情形等，題目如「我經常利用社群中的 Line、臉書群組回應社群中其他教師的發言」、「我有足夠的時間參與專業學習社群活動」。經第一波 849 位教師的驗證性因素分析結果顯示，RMSEA 值為 .03，GFI 為 .91，SRMR 為 .03，CFI、IFI、分別為 .90、.91，均大於 .90 的標準；PNFI、PGFI 為 .80 與 .65，均大於 .50 的標準。再者，潛在變項的組成信度依序為合作分享為 .97、反思回饋為 .94、參與行動為 .84，全部都達「.60 以上」的評鑑標準。最後，平均抽取變異分別是合作分享 .71、反思回饋 .73、參與行動 .57，皆符合 .50 以上的標準（陳正昌等人，2009），以上結果顯示本量表具有良好的信效度。

## 肆、研究結果分析

### 一、樣本的基本資料分析

有關本研究各變項，在各波調查的平均數，如表 2 所示。從表 2 可得知，專業成長的專業倫理、專業實踐與反思兩個構面在五波的調查中呈現逐次微微下降的現象，專業知能則是逐漸上升，而專業認同則是在五個波次中呈現不穩定的趨勢，有略為下降後又上升，甚至專業認同中的自我認同是呈現逐次下降的情形。此外，層次二的專業學習社群參與則是將教師個人五波填答情形加總平均後作為層次二的變項，其中合作分享平均數為 4.74、反思回饋平均數為 4.78，以及參與行動平均數為 4.47。

表 2  
本研究各變項構面敘述統計分析表

	專業成長			專業認同		
	專業倫理	專業知能	專業實踐反思	自我認同	工作投入	情感承諾
第一波	4.84	4.82	4.82	4.97	4.92	5.00
第二波	4.77	4.84	4.76	4.94	4.89	4.97
第三波	4.75	4.87	4.74	4.95	4.90	4.98
第四波	4.80	4.83	4.79	4.93	4.88	5.01
第五波	4.73	4.90	4.73	4.89	4.86	4.95

## 二、HLM 縱貫性分析結果

本研究以階層線性模式進行資料分析，探討教師的專業成長隨時間成長之變化及相關影響因素對專業成長改變幅度的可能影響（蕭佳純，2020a）。層次一之解釋變項為時間、以及隨時間變動的共變項：專業認同（自我認同、工作投入、情感承諾）；層次二解釋變項則為學校別、性別（以女性為對照組）、以往參與社群的時間、社群類型（基礎社群、進階社群、跨領域社群，並且以跨領域社群為對照組）、以及專業學習社群參與（合作分享、反思回饋、參與行動）。在進行 HLM 成長模式分析前，首先進行虛無模式，來檢測資料中來自教師間的變異成份是否顯著，若為顯著，則表示教師間的效果不容忽視，有必要進行階層線性模式的分析。因為專業成長一共有三個構面：專業倫理、專業實踐與反思、以及專業知能，所以將進行三次分析，而公式部分以專業倫理為例作為說明。

### （一）虛無模式分析

專業倫理的虛無模式如下所示：

$$Y_{ti} = \pi_{0i} + e_{ti}$$

$$\pi_{0i} = \gamma_{00} + r_{0i}$$

其中  $i=1, 2, \dots, n$  為個體， $Y_{ti}$  為對教師於時間點  $t$  所測量到的專業倫理； $\pi_{0i}$  為截距項，代表教師  $i$  的平均專業倫理得分。 $e_{ti}$  為層次一的隨機誤差，假定每一個  $e_{ti}$  均為常態分配，其平均數為 0 且有共同的變異數  $\sigma^2$ 。 $\gamma_{00}$  為所有教師的平均專業

倫理得分， $r_{0j}$  為層次二之隨機效果。分析結果顯示，專業倫理、專業知能、專業實踐反思層次二之個體間變異成分（between group component,  $\tau_{00}$ ）都顯著異於 0（ $\chi^2=4981.96$ ,  $p < .05$ ； $\chi^2=4786.73$ ,  $p < .05$ ； $\chi^2=5184.31$ ,  $p < .05$ ），滿足階層線性成長模式中，依變項的個體內與個體間必須存在顯著變異之要求。專業倫理、專業知能、專業實踐反思層次一個體內變異成分（within group component,  $\sigma^2$ ）之值分別為 0.22、0.23、0.23；計算出組內相關係數 ICC 之值為 .46、.47、.40，遠高於 .059 的標準，且高於 0.138 時可稱為高度關聯（溫福星，2006），即教師自我相關係數高。由上可知，在專業成長各構面的總變異量中，來自教師間的變異量占 54%、53%、60%，而教師內重複測量的變異量占 46%、47%、40%，換言之，專業倫理、專業知能、專業實踐反思存在著教師間與教師內的變異，因此適合進行後續之 HLM 分析。

#### （二）非條件化成長模式分析：專業成長的發展趨勢（假設一驗證）

當虛無模式得到驗證後，接著進行非條件化線性成長模式與成長曲線模型式之檢定，以驗證層次一中的斜率與截距是否存在，也就是說須透過兩個變數來表示：時間（time）與時間平方（time<sup>2</sup>），其成長可能是緩慢、減少或加速，因此更複雜的成長曲線則需解釋其成長速率。以下以專業倫理為例的成長線性模型及成長曲線模型之方程式。

成長線性模型方程式：

$$\text{Level 1 : } Y_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i} \text{ 時間}_{ti} + e_{ti}$$

$$\text{Level 2 : } \pi_{0i} = \gamma_{00} + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \gamma_{10} + r_{1i}$$

成長曲線模型方程式：

$$\text{Level 1 : } Y_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i} \text{ 時間}_{ti} + \pi_{2i} \text{ 時間}_{2ti} + e_{ti}$$

$$\text{Level 2 : } \pi_{0i} = \gamma_{00} + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \gamma_{10} + r_{1i}$$

$$\pi_{2i} = \gamma_{20} + r_{2i}$$

其中， $\pi_{0i}$  為截距，是教師個體  $i$  初始狀態的專業倫理分數；而  $\pi_{1i}$  為專業倫理的平均成長率， $\pi_{2i}$  為專業倫理的平均成長曲率，時間  $t_i$  為教師  $i$  在第  $t$  波調查的時間（以月分做為標示，一共調查五波，每次約間隔五至六個月），以減去第一波時間做為置中， $r_{1i}$  及  $r_{2i}$  為層次二的隨機效果（其餘構面公式依此類推）。關於時間的變化率，本研究先進行非條件化線性成長與成長曲線等兩個模式的概似比考

驗，將此二模型的離異數統計量進行比較。數據指出，專業倫理、專業知能、專業實踐反思第一個線性模型的離異數分別為 5893.29、6011.68、6109.37，自由度皆為 4，第二個成長曲線的離異數分別為 5905.75、6019.70、6110.28，自由度為 7，兩者之差為 12.4、8.02、0.91，此差服從自由度為 3 的卡方分配，考驗結果未達到顯著（ $p=.06, .07, >.05$ ），表示兩模式之間並無差異，使用簡化之線性模式即可。此外，曲線模型的  $\gamma_{20}$  在三個構面也皆未達到顯著（估計值為 .0002， $p=0.156$ ；估計值為 .0002， $p=0.12$ ；估計值為 .0002， $p=0.24$ ），據此，專業倫理、專業知能、專業實踐與反思皆採用線性成長模式即可。在非條件化成長模式中，教師的專業倫理、專業知能、專業實踐與反思初階段之固定效果分別為  $\gamma_{00} = 4.82、4.89、4.80$ （ $SE=.02, t=218.39, p<.05$ ； $SE=.02, t=218.39, p<.05$ ； $SE=.02, t=218.39, p<.05$ ）達到顯著水準，成長率  $\gamma_{10}$  分別為 -0.003（ $SE=.001, t=2.94, p<.05$ ）、0.003（ $SE=.001, t=2.94, p<.05$ ）、-0.003（ $SE=.001, t=2.94, p<.05$ ），也都達到顯著水準。因為成長率  $\gamma_{10}$  有正值也有負值，且達顯著水準，可知專業倫理、專業實踐與反思為一線性向下的成長趨勢，而專業知能為向上的發展趨勢。隨機效果部分，測量個人成長線性參數變異情形之估計值，截距項  $r_{0i}$  的變異分別為 0.29、0.29、0.32，皆達到顯著水準（ $p<.05$ ），成長率  $r_{1i}$  的變異分別為 0.0003、0.0003、0.0003，也達顯著水準（ $p<.05$ ）。結果指出，截距項與一次項之變異皆達到顯著，表示在教師專業倫理、知能、實踐與反思間之截距及斜率存在顯著差異。而專業成長的三個構面的成長趨勢圖如圖 2 所示。

再者，比較此模式與虛無模式可知，三個構面層次一時間變項所解釋的變異數比例為 10.5%、9.8%、9.8%，即引進時間變數可以減少第一層誤差項的變異數分別達 10.5%、9.8%、9.8% 的程度。由此可知，教師在參加專業學習社群之後，並非都是獲得正向的成長，在專業成長的三個構面中，僅有專業知能是一個線性向上的發展趨勢，但是專業倫理與專業反思與實踐卻是向下的發展趨勢，這表示本研究的假設一並未獲得成立，同時，這樣的研究結果也相當令人意外，因為按照常理判斷，感覺教師們在參參加了專業學習社群之後，應該要能有專業成長的改變，如文獻探討處所言，個體學習時，能力會增長、信念也可能會隨之改變。但是本研究結果發現，教師的專業成長確實有改變，但是專業倫理及專業實踐與反思卻是向下的發展，而專業知能為向上的成長。這令人意外的結果，是教師的問題，還是研習制度的問題？還是培訓課程的問題？換言之，是什麼社群的內容及課程，反倒讓教師們的專業倫理及實踐反思反而下降，這其中的原因將在後續討論之。

### (三) 共變數效果分析：專業認同對專業成長變化趨勢的影響（假設四驗證）

本研究以專業倫理為例，隨時間變動的共變數分析模式如下所示：

Level 1 :  $Y_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i}$  時間  $t_i + \pi_{2i}$  自我認同  $t_i + \pi_{3i}$  工作投入  $t_i + \pi_{4i}$  情感承諾  $t_i + e_{ti}$

Level 2 :  $\pi_{0i} = \gamma_{00} + e_{0i}$

$\pi_{1i} = \gamma_{10} + e_{1i}$

$\pi_{2i} = \gamma_{20}$

$\pi_{3i} = \gamma_{30}$

$\pi_{4i} = \gamma_{40}$

其中， $\gamma_{20}$  為五次調查後專業認同中的自我認同的平均數； $\gamma_{30}$  為五次調查後專業認同中的工作投入的平均數；以此類推，這些變項皆稱為隨時間變動的共變數，因此在形式上將它設為層次二中的固定效果。共變數效果分析結果如表 3 所示，研究結果顯示，專業倫理會受到自我認同（ $\gamma_{40}=0.088$ ， $t=2.67$ ， $p<.05$ ）、工作投入（ $\gamma_{50}=0.185$ ， $t=5.44$ ， $p<.05$ ）、情感承諾（ $\gamma_{60}=0.206$ ， $t=7.10$ ， $p<.05$ ）的顯著影響。表 4 為專業知能的分析結果，研究結果顯示，專業知能會受到自我認同（ $\gamma_{40}=0.115$ ， $t=3.71$ ， $p<.05$ ）、工作投入（ $\gamma_{50}=0.214$ ， $t=5.94$ ， $p<.05$ ）、情感承諾（ $\gamma_{60}=0.241$ ， $t=7.77$ ， $p<.05$ ）的顯著影響。表 5 為專業實踐與反思的分析結果，研究結果顯示，專業實踐與反思會受到自我認同（ $\gamma_{40}=0.132$ ， $t=4.4$ ， $p<.05$ ）、工作投入（ $\gamma_{50}=0.292$ ， $t=8.85$ ， $p<.05$ ）、情感承諾（ $\gamma_{60}=0.175$ ， $t=5.83$ ， $p<.05$ ）的顯著影響。且上述變項對教師的專業倫理、專業知能以及專業實踐與反思呈正向關係，也就是說自我認同、工作投入、情感承諾愈高的教師，其專業倫理、專業知能以及專業實踐與反思會愈高。需要特別留意之處是，因為專業倫理、專業實踐與反思是呈現向下的發展趨勢，這表示專業認同隨著五次的調查時間，也可能是呈現逐漸下降的趨勢。但可以確定的是，專業認同與專業成長的發展之間是一個正向的共變關係，這表示若專業認同愈低，則專業成長的下降趨勢將會更明顯。

此外，本研究也比較虛無模式與共變數模式可知，在專業倫理、專業知能、專業實踐與反思層次一時間及共變數模式所解釋的變異數比例為 41.51%、40.24%、43.07%，即引進時間及共變數模式可以減少第一層誤差項的變異數達 41.51%、40.24%、43.07% 的程度，對照僅有時間變項的模型，又增加了 31.01%、30.44%、33.27% 的變異解釋量，所以引進的共變數對於教師專業成長的成長趨勢有其貢獻。上述的研究結果，與文獻討論時的黃嘉莉與謝傳崇（2022）、賴玉惠與賴志峰（2020）、Widodo 與 Allamnakhrah（2020）等人結果相仿，但是相當不同

的是，本研究是以縱貫性研究的角度切入，而且發現專業倫理與專業實踐與反思是一個向下的發展趨勢，但專業認同與專業成長是一個正向的共變，表示在兩年半期間，教師們的專業認同也可能是一個向下的發展趨勢。

（四）條件化成長模式：專業學習社群參與、教師個人變項對專業成長初始狀態的直接影響、成長狀態的調節影響（假設二、三、五至十二的驗證）

本研究以專業倫理為例的截距成長模式如下所示，其中， $\gamma_{01}$  為一般學校與實驗學校教師在專業倫理初階段的差距（實驗學校為 0）； $\gamma_{02}$  為男性教師與女校教師在剛開始階段時，專業倫理的差異（男生為 1 女生為 0）。 $\gamma_{03}$  參與時間是指過往教師已經參加過多久的專業學習社群，以此類推  $\gamma_{06}$  是合作分享對於專業倫理初始階段時的影響。而類別變項三種社群的比較則分別是以  $\gamma_{04}$  社群 1，及  $\gamma_{05}$  社群 2 來表示，其中  $\gamma_{04}$  是基礎社群與跨領域社群的比較； $\gamma_{05}$  是進階社群與跨領域社群的比較，都是以跨領域社群為對照組。本研究進行條件化成長模式來瞭解層次二的教師個體變項對專業成長三構面的初始狀態以及成長速率的直接影響以及調節影響。

Level 1 :  $Y_{it} = \pi_{0i} + \pi_{1i} \text{時間}_{it} + \pi_{2i} \text{自我認同}_{it} + \pi_{3i} \text{工作投入}_{it} + \pi_{4i} \text{情感承諾}_{it} + e_{it}$

Level 2 :  $\pi_{0i} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{學校別} + \gamma_{02} \text{性別} + \gamma_{03} \text{參與時間} + \gamma_{04} \text{社群 1} + \gamma_{05} \text{社群 2} + \gamma_{06} \text{合作分享} + \gamma_{07} \text{反思回饋} + \gamma_{08} \text{參與行動} + e_{0i}$

$\pi_{1i} = \gamma_{10} + \gamma_{11} \text{學校別} + \gamma_{12} \text{性別} + \gamma_{13} \text{參與時間} + \gamma_{14} \text{社群 1} + \gamma_{15} \text{社群 2} + \gamma_{16} \text{合作分享} + \gamma_{17} \text{反思回饋} + \gamma_{18} \text{參與行動} + e_{1i}$

$\pi_{2i} = \gamma_{20}$

$\pi_{3i} = \gamma_{30}$

$\pi_{4i} = \gamma_{40}$

分析結果分別如表 3 至表 5 所示。首先在專業倫理的分析上，條件化成長模式之層次二完整模式中，首先進行截距預測模式來瞭解層次二的教師個體變項對提升專業倫理初始狀態的直接影響效果。經條件化成長模式的分析結果如表 3，在社群 1、社群 2、合作分享、反思回饋、參與行動達顯著水準（ $\gamma_{04} = -0.045$ ， $t = -2.14$ ， $p < .05$ ； $\gamma_{05} = -0.091$ ， $t = -2.84$ ， $p < .05$ ； $\gamma_{06} = 0.638$ ， $t = 7.69$ ， $p < .05$ ； $\gamma_{07} = 0.192$ ， $t = 2.56$ ， $p < .05$ ； $\gamma_{08} = 0.076$ ， $t = 2.97$ ， $p < .05$ ），表示在剛開始施測的第一學期，跨領域社群老師的專業倫理程度高於基礎社群，也高於進階社群的教師們。而且在剛開始測量時，如果教師們參加專業學習社群的程度愈高（包含合作分享、反思回饋、參與行動愈高者），則他們的專業倫理程度也會愈高。此研究結果與本研究當初預

測的雷同，也就是說參加跨領域社群的教師，在一剛開始的時候，專業倫理程度是較高的。進一步進行斜率預測模式，分析層次二教師們的個體變項在專業倫理的線性成長速率的調節效果。結果如表 3 所示，發現社群 1 ( $\gamma_{14}=0.004, t=2, p<.05$ )、社群 2 ( $\gamma_{15}=0.005, t=2.5, p<.05$ ) 確實有顯著不同的成長速率，而由係數的正負可知，基礎社群及進階社群的專業倫理下降速率高於跨領域社群，這表示對參加專業學習社群的教師們來說，跨領域社群教師們的專業倫理下降速率是較緩的。

第二，在專業知能的分析上，經條件化成長模式的分析結果如表 4，在合作分享、反思回饋達顯著水準 ( $\gamma_{06}=0.483, t=5.82, p<.05$ ;  $\gamma_{07}=0.423, t=5.64, p<.05$ )，表示在剛開始施測的第一學期，如果教師們參加專業學習社群的程度愈高（包含合作分享、反思回饋愈高者），則他們的專業知能程度也會愈高。進一步進行斜率預測模式，結果如表 4 所示，發現合作分享 ( $\gamma_{16}=0.012, t=-2, p<.05$ ) 確實有顯著不同的成長速率，而由係數的正負可知，如果教師們參加專業學習社群時的合作分享程度愈高的話，則他們的專業知能上升速率也會愈高，所以是一個正向的調節效果。

最後，在專業實踐與反思的分析上，經條件化成長模式的分析結果如表 5，在參與時間、社群 2、合作分享、反思回饋、參與行動達顯著水準 ( $\gamma_{03}=0.016, t=2.0, p<.05$ ;  $\gamma_{05}=-0.069, t=-2.16, p<.05$ ;  $\gamma_{06}=0.627, t=7.04, p<.05$ ;  $\gamma_{07}=0.204, t=2.55, p<.05$ ;  $\gamma_{08}=0.156, t=4.0, p<.05$ )，表示在剛開始施測的第一學期，如果過往參加專業學習社群時間愈長的老師們，其專業實踐與反思程度也會愈高，同時跨領域社群老師的專業實踐與反思程度高於進階社群。而且在剛開始測量時，如果教師們參加專業學習社群的程度愈高，則他們的專業實踐與反思程度也會愈高。最後在專業實踐與反思部分，結果如表 5 所示，發現合作分享 ( $\gamma_{14}=0.015, t=2.5, p<.05$ )、參與行動 ( $\gamma_{15}=0.005, t=2.5, p<.05$ ) 確實有顯著不同的成長速率，而由係數的正負可知，因為係數為正，所以是一個負向的調節效果。表示原本專業實踐與反思是一個向下的發展趨勢，但是如果教師們參加專業學習社群時的合作分享、參與行動程度愈高的話，則他們的專業實踐與反思下降的速率就會較緩，表示本研究的假設二、三成立。而且跨領域社群老師的專業倫理程度初始階段高於基礎社群，也高於進階社群的教師們，跨領域社群的專業倫理下降速率也比其他社群來的緩，假設八及九可以說成立。同時，男女性教師、在一般學校或實驗學校任教讀教師，他們專業成長的初始狀態以及成長速率並無差異，表示性別及學校別適合為控制變項，假設五、六、九、十不成立。

綜合以上分析可知，過往的研究與本研究對照來看，如同初始狀態的分析，結果也與過往研究無太多差異，再次驗證專業學習社群對於教師的專業成長是有影響的。但是相當需要注意的是，本研究是縱貫性的分析，研究發現專業學習社群中的合作分享是一個相當重要的調節因子，當合作分享程度愈高，則教師的專業知能上升速度會愈快，而專業實踐與反思下降的程度也會較緩，由此可知合作分享的重要性。而對專業倫理來說，則是受到社群類型的調節，也較是說，跨領域社群的專業倫理下降速度較緩，或許可多鼓勵教師多參加跨領域社群，充分發揮合作分享。

表 3  
專業倫理分析結果摘要表

	非條件化成長模式		共變數模型		條件化成長模式	
	估計值	標準差	估計值	標準差	估計值	標準差
截距 $\beta_{00}$	4.816*	.022	4.803*	.021	4.800*	.064
月數 $\beta_{10}$	-0.003*	.001	-0.002*	.001	-0.003	.004
自我認同 $\beta_{20}$			0.088*	.033	0.086*	.033
工作投入 $\beta_{30}$			0.185*	.034	0.186*	.034
情感承諾 $\beta_{40}$			0.206*	.029	0.206*	.030
學校別 $\beta_{01}$					0.034	.028
性別 $\beta_{02}$					0.034	.027
參與時間 $\beta_{03}$					0.006	.009
社群 1 $\beta_{04}$					-0.045*	.021
社群 2 $\beta_{05}$					-0.091*	.032
合作分享 $\beta_{06}$					0.638*	.083
反思回饋 $\beta_{07}$					0.192*	.075
參與行動 $\beta_{08}$					0.101*	.034
學校別 * 月數 $\beta_{11}$					-0.001	.002
性別 * 月數 $\beta_{12}$					-0.001	.002
參與時間 * 月數 $\beta_{13}$					0.00005	.001
社群 1 * 月數 $\beta_{14}$					0.004*	.002
社群 2 * 月數 $\beta_{15}$					0.005*	.002
合作分享 * 月數 $\beta_{16}$					-0.008	.006
反思回饋 * 月數 $\beta_{16}$					0.005	.005
參與行動 * 月數 $\beta_{16}$					0.003	.003

\*  $p < .05$

表 4  
專業知能分析結果摘要表

	非條件化成長模式		共變數模型		條件化成長模式	
	估計值	標準差	估計值	標準差	估計值	標準差
截距 $\beta_{00}$	4.889*	.022	4.873*	.021	4.889*	.059
月數 $\beta_{10}$	0.003*	.001	0.001*	.001	0.001	.004
自我認同 $\beta_{30}$			0.115*	.031	0.116*	.031
工作投入 $\beta_{40}$			0.214*	.036	0.213*	.036
情感承諾 $\beta_{50}$			0.241*	.031	0.242*	.031
學校別 $\beta_{01}$					-0.028	.026
性別 $\beta_{02}$					0.018	.026
參與時間 $\beta_{03}$					0.012	.008
社群 1 $\beta_{04}$					0.019	.026
社群 2 $\beta_{05}$					-0.044	.040
合作分享 $\beta_{06}$					0.483*	.083
反思回饋 $\beta_{07}$					0.423*	.075
參與行動 $\beta_{08}$					0.028	.037
學校別 * 月數 $\beta_{11}$					-0.001	.002
性別 * 月數 $\beta_{12}$					-0.001	.002
參與時間 * 月數 $\beta_{13}$					0.0002	.0006
社群 1 * 月數 $\beta_{14}$					-0.002	.002
社群 2 * 月數 $\beta_{15}$					0.001	.002
合作分享 * 月數 $\beta_{16}$					0.012*	.006
反思回饋 * 月數 $\beta_{16}$					0.007	.005
參與行動 * 月數 $\beta_{16}$					0.003	.003

\*  $p < .05$

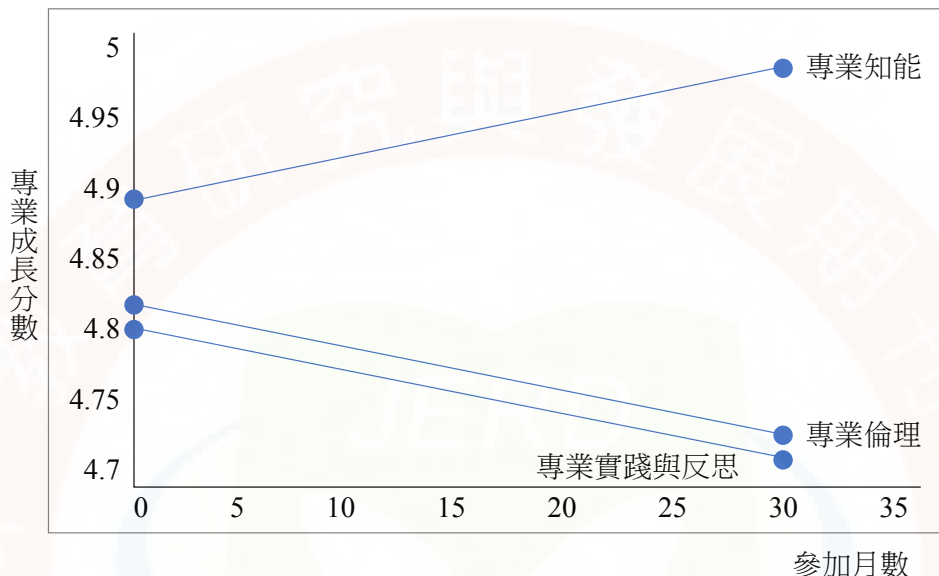
表 5  
專業實踐與反思分析結果摘要表

	非條件化成長模式		共變數模型		條件化成長模式	
	估計值	標準差	估計值	標準差	估計值	標準差
截距 $\beta_{00}$	4.804*	.023	4.787*	.022	4.789*	.060
月數 $\beta_{10}$	-0.003*	.001	-0.001*	.0008	0.0007	.004
觀念信任 $\beta_{20}$			0.138*	.018	0.138*	.018
行動參與 $\beta_{30}$			0.107*	.016	0.107*	.016
自我認同 $\beta_{40}$			0.132*	.030	0.132*	.030
工作投入 $\beta_{50}$			0.292*	.033	0.292*	.033
情感承諾 $\beta_{60}$			0.175*	.030	0.175*	.030
學校別 $\beta_{01}$					0.016	.026
性別 $\beta_{02}$					0.033	.026
參與時間 $\beta_{03}$					0.016*	.008
社群 1 $\beta_{04}$					-0.026	.019
社群 2 $\beta_{05}$					-0.069*	.032
合作分享 $\beta_{06}$					0.627*	.089
反思回饋 $\beta_{07}$					0.204*	.080
參與行動 $\beta_{08}$					0.156*	.039
學校別 * 月數 $\beta_{11}$					-0.001	.002
性別 * 月數 $\beta_{12}$					-0.00002	.002
參與時間 * 月數 $\beta_{13}$					0.0004	.0005
社群 1 * 月數 $\beta_{14}$					-0.002	.002
社群 2 * 月數 $\beta_{15}$					-0.001	.002
合作分享 * 月數 $\beta_{16}$					0.015*	.006
反思回饋 * 月數 $\beta_{17}$					0.009	.006
參與行動 * 月數 $\beta_{18}$					0.005*	.002

\*  $p < .05$

圖 2

專業倫理、專業知能、專業實踐與反思的成長趨勢圖



## 伍、結論與建議

### 一、結論

(一) 專業倫理、專業實踐與反思呈現線性的向下發展趨勢；而專業知能是呈現向上的發展趨勢

對應假設一，本研究發現，專業成長不同構面有不同的發展趨勢。本研究的專業成長共分為三構面，專業倫理、專業實踐與反思以及專業知能，在五次調查後，本研究發現，三個構面在長達兩年半的調查中，專業倫理、專業實踐與反思都是呈現線性的向下發展趨勢；而專業知能是呈現向上的發展趨勢。這樣的研究結果相當令人意外，因為多數研究都認為教師參加專業學習社群應該是對專業成長有幫助的，但是這樣的論述多數是集中單一時間點的調查。若是將時間拉長來看，則發現專業倫理及專業實踐與反思卻是下降的。這其中的原因是否可能是因為社群的內容一成不變、或者是教師們是被強迫參加社群，所以造成專業倫理會下降。或者是因為在社群中學習到的內容，可能需要一段時間消化、內化後才能在自己的教學中加以實踐呈現，所以短時間內的調查還看不到成果？或者是在專業實踐之前還有其

他的中介變項影響？以上皆是本研究針對專業倫理及專業實踐與反思的下降情形所做的大膽臆測，實際是否如此，恐怕需要更多的研究加以深入探究。

## （二）自我認同、工作投入、情感承諾都會對專業成長的三個構面產生正向的共變影響

對應假設四，本研究發現專業認同會隨著時間變動而與教師的專業成長產生正向共變。本研究除分析教師專業成長受到時間變項的影響之外，在層次一也討論專業成長是否會受到隨時間變動共變項的影響，討論的變項為專業認同（自我認同、工作投入、情感承諾）。就分析結果來說，自我認同、工作投入、情感承諾都會對專業成長的三個構面產生正向的共變影響，表示專業認同程度愈高，則教師們的專業知能向上的發展趨勢也會愈高。但是因為專業倫理以及專業實踐與反思是一個向下的發展趨勢，這也代表著，當著重面向為專業倫理以及專業實踐與反思時，則教師們的自我認同、工作投入、情感承諾可能也是隨著時間而呈現向下的發展。

## （三）參與專業學習社群程度愈高，對專業成長的初始狀態及發展趨勢也會愈高

在剛開始測量時，如果教師們參加專業學習社群的程度愈高（包含合作分享、反思回饋、參與行動愈高者）、過往參加社群的時間愈長的教師，則他們的專業成長三個構面的程度也會愈高。同時，合作分享程度愈高的話，則他們的專業知能上升速率也會愈高，及專業實踐與反思的下降幅度也會較緩。而且跨領域社群老師的專業倫理程度初始階段高於基礎社群，也高於進階社群的教師們，跨領域社群的專業倫理下降速率也低於進階社群。最後，一般公立學校與實驗學校、男女性教師在專業成長的初始狀態以及成長趨勢上並無差異。

## 二、建議

針對本研究所得的結論，提出以下建議。

### （一）提高專業認同，才能提高教師的專業成長

本研究發現，專業認同隨著時間的變化，會與專業成長的變化產生正向的共變，這表示，若能在每一段時間強化教師們的專業認同，或許可以提升教師們的專業成長的向上發展。尤其，教師們的自我認同、工作投入、情感承諾的程度高時，則專業知能會愈向上發展，而雖然專業倫理與專業實踐與反思是隨著時間而逐漸下降，但是如果提高專業認同，或許也能促使專業倫理及實踐的正向發展。對教師而言，有意義的工作才能讓他們繼續維持熱情與動力，而且，讓教師能夠體認到工作理念與信念，並且認同教師工作是一份專業相當重要。尤其，我們常常期待教師

投入熱忱，但常忽略理解教師在教學過程中的知覺經驗，瞭解他們如何看待自己的工作，建構自己的專業認同圖像，這些都是相當必要的。所以建議學校，應該透過適當的溝通管道以及機制，例如研習或社群活動，甚至是非正式的私下聚餐，引領教師與自我的對話及省思，瞭解教學於其生命中的意義，進而讓自我與其學科知識、學生輔導工作、校內社交互動關係建立良好連結，並提供教師有意義的教學環境與原則，才能讓教師繼續維持熱情與動力。除此之外，本研究的專業認同包含「自我認同」、「工作投入」、「情感承諾」，建議學校可以採取公開肯定與表揚的機制，對於在工作上認真負責的教師給予鼓勵，當然行政單位可以加強宣導並訂定獎勵辦法，對於願意進行專業成長的教師給予充足支援，例如，排課上時間的配合、減少與教學工作無關的負擔……等。最後辦理教師專業成長的成果發表，例如，教學觀摩、教材分享……等，如此將有助於教師專業形象的展現，提升他們專業認同的程度。

#### （二）提高專業學習社群中的合作分享才能增加專業知能的上升幅度及減緩專業實踐與反思的下降幅度

本研究發現，合作分享程度愈高的話，則他們的專業知能上升速率也會愈高，及專業實踐與反思的下降幅度也會較緩，這表示，若強化專業學習社群中的合作分享，是一個增加教師專業成長的重要策略。教育現場的教師所需面對的狀況繁雜，工作壓力倍增，若要於工作之餘進行專業成長實屬不易，因此，藉由群體力量，由多位教師共同進行專業成長，彼此鼓勵督促，參與專業學習社群實為可行且良好的途徑。所以，學校行政單位積極提供專業學習社群溫馨的學習空間，使參與社群教師在良好的環境中，進行專業對話、共同備課、研習活動……等，並暢通溝通管道。除此之外，教師實際參與專業學習社群的內容相當重要，因為專業成長活動需要具有時間連續性，強調社群、合作、主動性等，也是重要特徵。傳統的研習、工作坊等形式的社群活動無法有效促進教師的專業成長，因此許多專家學者建議應該將參與專業發展活動轉為積極、連貫的成長活動，也就是說，專業學習社群的活動內容需要從教師的需求出發，並且做長期的主題規劃，在主軸上以提升教師的專業成長及關注學生學習為焦點，多加推動跨領域的社群，如此一來，才可以提升教師實際參與專業學習社群的程度。

#### （三）本研究限制與未來研究建議

本研究首創以縱貫性分析的角度瞭解教師參與專業學習社群的程度對於專業成長確實有改變，但是其中專業倫理及專業實踐與反思是向下的發展，而專業知能

是向上的發展。此外研究發現，合作分享尤其重要，合作分享程度愈高，專業實踐與反思下降速度較緩、專業知能的成長速度愈快。此外跨領域社群的專業倫理下降速率也是最緩的，以上都凸顯出本研究的原創性與價值性。然而，本研究在五個時間點施測專業成長及相關變項，以進行成長歷程的研究。然專業成長量表並無五套複本可以使用，五次都使用同一套量表，是否會有練習以及疲勞的效果，在本研究是很難區分出來的。所以本研究在研究結果的解釋相當謹慎，仍是建議未來研究者在討論專業成長的長期追蹤調查時可以尋找或使用不同複本的專業成長量表，以解決本研究疑慮。第二，相較於國外縱貫性研究動輒上十年的研究來看，本研究的縱貫研究中五波的調查其實前後僅歷時兩年半，就教師專業成長發展而言，時間較短。雖然追蹤時距過短，研究者還是藉由統計分析參與者在五次調查間成長變化的情形。據此，本研究還是建議未來相關研究可以延長調查時間，增加縱貫性研究的說服力。第三，本研究在層次二的變項發現教師的性別、任教的學校類別並不會對專業成長的初始狀態及成長速率產生影響，適合未來研究以控制變項的方式處理之。當然，其他可能也會對結果造成影響的其他變項，例如學校的地區、規模，甚至是政策影響等，建議未來研究或許可以參考討論之。最後，如同多數量化研究可能出現的偏誤狀況一樣的是，本研究的專業認同量表是由教師自填，教師在填寫上是否也會受到社會道德的壓力而失真？例如問教師是否為以身作則、作為學生的表率，其實多數教師的回答應該都是偏高的，因此可能會有高估的現象。因此建議未來研究者或許可以針對這些部分由第三者填答，或許可以獲得更貼近現實狀況的填答數據。

## 參考文獻

- 丁一顧、江姮姬（2020）。臺灣教師專業學習社群實徵研究之分析與展望。**教育研究與發展期刊**，16（2），135-162。https://doi.org/10.6925/SCJ.202006\_16(2).0005
- 周鳳美、宋佩芬（2005）。實習教師建構教師專業認同之研究。**新竹師院學報**，20，1-26。https://doi.org/10.7044/JNHCTC.200506.0001
- 林廷華（2018）。創造力訓練方案對幼兒教師專業成長效果之研究。**正修通識教育學報**，15，51-86。
- 林思騏、陳盛賢（2018）。**教師專業發展：過去與未來**。五南。

- 張明文、張忠興、游玉英、高曼婷、戴建耘（2016）。高職電機電子群教師教學信念、教師專業發展與教學效能關係之研究。**技術及職業教育學報**，**6**（3），45-65。https://doi.org/10.6235/TVE.2510
- 張春興（2013）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐（重修二版）**。東華。
- 教育部（2006 / 2025 修訂）。**教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點**。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567
- 教育部（2016）。**教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明書**。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/51815/be4db826-d04a-4c5a-8820-91c7991a4cde.pdf
- 教育部（2018）。**實驗教育三法修正**。教育部。
- 教育部（2024）。**高級中等以下學校實驗教育概況**。https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51
- 連倖誼、張雅筑（2017）。教師專業學習社群信念與教學效能之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**10**（1），75-104。https://doi.org/10.3966/207136492017041001004
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵（2009）。**多變量分析方法統計軟體應用（第五版）**。五南。
- 陳棟樑、黃明一、周瓊瑤（2017）。臺中市教師專業學習社群與教師專業發展之研究。**管理資訊計算**，**6**（1），34-43。https://doi.org/10.6285/MIC.6(S1).04
- 曾志華、張靜馨（2006）。一位高職數學教師的教學專業成長歷程。**師大學報：科學教育類**，**51**（1、2），55-82。https://doi.org/10.6300/JNTNU.2006.51.03
- 溫福星（2006）。**階層線性模式：原理、方法與應用**。雙葉。
- 馮莉雅、曾素秋、陳昭宇（2020）。以系統動態學觀點探討影響中小學教師專業發展因素：以教學訪問教師計畫為例。**課程與教學季刊**，**23**（4），153-196。https://doi.org/10.6384/CIQ.202010\_23(4).0006
- 黃庭萱、吳璧如（2023）。自發、互動、共好：自主性教師專業學習社群之個案研究。**臺北市立大學學報·教育類**，**54**（2），75-99。https://doi.org/10.6336/JUTEE.202312\_54(2).0004
- 黃嘉莉、謝傳崇（2022）。為何教師專業發展活動不有效？TALIS 2018 臺灣國中教師調查結果之羅吉斯驗證。**教育科學研究期刊**，**67**（1），1-32。https://doi.

org/10.6209/JORIES.202203\_67(1).0001

詹志禹（2017）。實驗創新與十二年國民基本教育。**課程與教學**，**20**（4），1-23。

[https://doi.org/10.6384/CIQ.201710\\_20\(4\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.201710_20(4).0001)

劉世雄（2016）。**教育實習與教師之路：成為教師的十四堂課**。五南。

劉倚禔、吳勁甫（2018）。教師專業學習社群與教師教學效能關係之後設分析。**教育科學期刊**，**16**（1），157-168。

潘慧玲、張素真、沈靜濤（2013）。專業學習社群在教師專業發展評鑑中介下的發展：一所國中個案研究。**教育研究與發展期刊**，**9**（2），145-174。<https://doi.org/10.3966/181665042013060902006>

蕭佳純（2020a）。**多層次分析理論與 HLM 操作實務：含縱貫性研究與創造力應用**。五南。

蕭佳純（2020b）。創意教學信念與創意教學行為關聯之研究：以參與專業學習社群的動機與情形為中介變項。**當代教育研究季刊**，**28**（1），1-37。[https://doi.org/10.6151/CERQ.202003\\_28\(1\).0001](https://doi.org/10.6151/CERQ.202003_28(1).0001)

蕭佳純（2022）。國小教師專業成長量表編製之研究。**臺東大學教育學報**，**33**（2），35-70。[https://doi.org/10.6251/BEP.202303\\_54\(3\).0004](https://doi.org/10.6251/BEP.202303_54(3).0004)

蕭佳純（2024）。知覺組織支持、參與專業學習社群、參與時間對專業成長影響之研究：PLS-SEM 與 CB-SEM 模型之建構。**教育政策與管理**，**11**，33-66。<https://doi.org/10.53106/251889252024060011002>

賴玉惠、賴志峰（2020）。臺中市國小教師專業認同與親師溝通之關係研究。**學校行政**，**130**，61-85。[https://doi.org/10.6423/HHHC.202011\\_\(130\).0004](https://doi.org/10.6423/HHHC.202011_(130).0004)

謝紫菱、曾羽（2019）。公立幼兒園教師領導與專業認同關係之研究。**教育行政與評鑑學刊**，**25**，67-92。

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, *47*(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>

Arbaugh, F., & Brown, C. (2005). Analyzing mathematical tasks: A catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education*, *8*(6), 499-536. <https://doi.org/10.1007/s10857-006-6585-3>

- Bijsterbosch, E., Béneker, T., Kuiper, W., & van der Schee, J. (2020). Teacher professional growth in summative assessment and meaningful learning: A case study in pre-vocational geography education in the Netherlands. *Curriculum and Teaching, 35*(1), 63-84. <https://doi.org/10.7459/ct/35.1.05>
- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The Effective Implementation of Professional Learning Communities. *Alabama Journal of Educational Leadership, 5*, 53-59.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Foote, N. N. (1951). Identification as the basis for a theory of motivation. *American Sociological Review, 16*, 14-21. <https://doi.org/10.2307/2087964>
- Gore, J., & Rosser, B. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education, 48*(2), 218-232. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>
- Greensfeld, H., & Elkad-Lehman, I. (2007). An analysis of the processes of change in two science teacher educators' thinking. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(8), 1219-1245. <https://doi.org/10.1002/tea.20185>
- Guskey, T. R. (2002). *Evaluating professional development*. Corwin.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1349-1361. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005>
- Mommers, J., Schellings, G., & Beijgaard, D. (2021). Professional identity assignments to support beginning teachers' growth into the profession. *Journal of Teacher Education and Educators, 10*(2), 157-178.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching*

- and Teacher Education*, 68, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571. <https://doi.org/10.1080/01411920903018083>
- Valckx, J., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Exploring the relationship between professional learning community characteristics in departments, teachers' professional development, and leadership. *Pedagogische Studien*, 95(1), 34-55.
- Widodo, H. P., & Allamnakhrah, A. (2020). The impact of a blended professional learning community on teacher educators' professional identity: Towards sustainable teacher professional development. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 408-410. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1761249>
- Yoon, I., & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103565. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103565>
- Zhu, D., Kim, P. B., Milne, S., & Park, I. J. (2021). A meta-analysis of the antecedents of career commitment. *Journal of Career Assessment*, 29(3), 502-524. <https://doi.org/10.1177/1069072720956983>

2025 年 1 月 9 日收件

2025 年 5 月 12 日第一次修正回覆 & 通過初審

2025 年 9 月 6 日第二次修正回覆

2025 年 10 月 24 日通過複審

# 教師專業發展於校長正向領導和 創新教學間關係之中介角色探討： 以屏東縣公立國小為例

**陳玟辰** 國立高雄師範大學教育學系博士生  
屏東縣立高朗國小教師

**黃靖文** 國立屏東大學教育行政研究所教授兼任所長

## 摘 要

在聯合國永續發展目標第 4 項「優質教育」（Sustainable Development Goal 4, SDG 4）下，教師的專業與創新能力之提升具有重要性，校長採用正向領導方式有助於培養教師專業發展和創新教學能力。然而，現有研究尚缺乏對校長正向領導、教師專業發展和創新教學三者之間關係的綜合討論。本研究主要目的在探討校長正向領導、教師專業發展和創新教學三者之間關係，依據正向心理學，探討校長正向領導和教師專業發展如何促進創新教學，以及教師專業發展的中介效果。研究對象為屏東縣公立國民小學教師，透過問卷調查與 SmartPLS 統計分析，結果顯示本研究的測量模型具有良好的信效度。校長正向領導對教師專業發展和創新教學有顯著正向影響；教師專業發展對創新教學有顯著正向影響；校長正向領導透過教師專業發展的中介作用對創新教學產生影響。本研究結果提供校長實施正向領導時強調教師專業發展角色的參考依據，以促進創新教學之永續教育。

**關鍵詞：**正向領導、教師專業發展、創新教學、永續發展目標第 4 項（SDG4）



# Exploring the Mediating Role of Teacher Professional Development in the Relationship Between Principals' Positive Leadership and Innovative Teaching: A Case Study of Public Elementary Schools in Pingtung County

Wen-Chen Chen

Ph.D. Candidate, Department of Education, National Kaohsiung Normal University  
Teacher, Gaolang Elementary School, Pingtung County, Taiwan

Jing-Wen Huang

Professor and Director, Institute of Educational Administration, National Pingtung University

## Abstract

Under the United Nations Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) for quality education, it is important to improve teachers' professional and innovative abilities. The adoption of positive leadership by principals can help cultivate teachers' professionalism and innovative teaching abilities. However, existing research lacks a comprehensive discussion on the relationship between principals' positive leadership, teachers' professional development, and innovative teaching. The main purpose of this study is to explore the relationships between principals' positive leadership, teachers' professional development and innovative teaching. Based on positive psychology theory, this study explores how principals' positive leadership promotes teachers' professional development and innovative teaching, as well as the mediating effect of teachers' professional development. The research subjects are teachers from public elementary schools in Pingtung County, Taiwan. Through questionnaire surveys and statistical analysis using SmartPLS, the results show that the measurement model of this study has good reliability and validity. The principals' positive leadership has a significant positive influence on teachers' professional development and innovative teaching; teachers' professional development has a significant positive influence on innovative teaching; and principals' positive leadership has an impact on innovative teaching through the mediating effect of teachers' professional development. The results of this study provide a reference basis for principals to emphasize the role of teachers' professional development when implementing positive leadership, in order to promote innovative teaching and sustainable education.

**Keywords: innovative teaching, positive leadership, teacher professional development, Sustainable Development Goal 4 (SDG4)**



## 壹、緒論

根據聯合國永續發展目標第4項「優質教育」(Sustainable Development Goal 4, SDG 4)的觀點：教育需確保包容和公平，讓全民享有終身學習的機會(United Nations, 2015)，面對國際情勢改變與永續發展之趨勢，學校校長必須發揮領導才能，運用正向的領導策略帶領學校度過逆境，並激勵、支持教師增進專業成長與創造正向的校園環境(謝傳崇、葉秋眉，2021；Vera et al., 2021)。正向領導是指校長以正向取代負向的領導方式，校長與學校成員共同建立正向意義與組織願景、正向溝通管道，而且要時常表達關懷、營造溫馨的學校正向氣氛，不僅能凝聚教師共識，也能讓教師勇於發展自身優勢，促進整體學校向上發展(余惠瑄，2019；林和春，2023)。此外，在校園內，校長透過正向關係也可以增進與教職員之間信任與連結，減少校園衝突(Vera et al., 2021)。因此，校長學習正向的領導與策略是因應教育趨勢之首要任務之一。

永續教育相當重視終身學習與教師專業能力之提升，為了提供學生高品質且多元的教育，教師自身需學會整合各項資源，教師專業發展也要與時俱進。校長除了實施正向領導作為外，還必須積極鼓勵教師進行專業成長，維持教育品質，以永續發展為目標。新世代的教師兼具專業知能及終生學習之能力，必須透過持續地進修與研究，獲取專業知能，從而提升素養及教學能力(孫志麟，2022；黃嘉莉、謝傳崇，2022)，精進教育品質，培養學生的適應力與競爭力，當教師在面對困難時，可以運用日常生活經驗及自身專業能力妥善處理事情，因此，教師專業發展應具備知識、能力與態度，吻合十二年國教的教育理念(張志瑋，2022；陳建維，2022)。

根據教育部(2021)顯示：國民小學教師人數有83,849人，參與進修的百分比為99.07%，代表大部分的教師都會重視自身專業成長。教師的專業成長在TAILS教學與學習國際調查中也被認定為必須且需要執行，國家若想為教育帶來更美好的發展，可以透過建立良好的教師專業發展歷程，不能讓教師專業發展淪為一種口號，在平常生活中必須加強教師個人的內在認知，例如，發自內心培養對未來教育品質的責任與義務之心態，而且要持續精進與學習教育新知，方可達到理想成效。除了教師內在的提升以外，校長也應該透過正向的領導，時時刻刻讓學校教師充滿團結精神、互相支持鼓勵的校園氣氛，並讓教師利用專業為整體學校的教育品質努力改進與成長，為學生樹立榜樣(Cherkowski, 2018)。

除了上述提及教師需要增進自身專業性之外，教師也須要因應時局及學生的學習狀況調整或創造新的學習策略。過去傳統教學多是教師講述，並利用黑板書寫課堂內容，或者利用課程教材解釋重點，再請學生抄筆記，以利課後複習；不過，隨著科技的進步，大幅改變傳統學習方式，現今課堂中教師可以利用各種資源授課，例如，PowerPoint 簡報教材、課程電子書、因材網 (<https://adl.edu.tw/HomePage/home/>)、磨課師 (<https://moocs.moe.edu.tw/moocs/#/home>) 等各式網路媒體輔助學生學習，這些科技資源不但結合文字、圖像與聲音，更讓課堂充滿樂趣。雖然科技的創新為教學帶來便利，但要實際執行創新教學並非易事，執行創新教學有幾個重要概念：考慮學生負擔、雙向溝通並允許學生犯錯、激發學生學習動機、明確的教學目標、鼓勵學生思考等，而且最好能透過引導、帶領及鼓勵教師創新教學，才能產出良好教育品質（姚麗英，2018；陳郁靜、潘裕豐，2021）。

近年來正向領導議題應用於教育組織逐漸受到重視（Chen et al., 2016; Louis & Murphy, 2017; Macgregor et al., 2021; Vera et al., 2021），正向領導以正面鼓勵的領導風格，著重於激勵團隊成員、激發潛能、以及建立積極的工作環境（謝傳崇、葉秋眉，2021）。而目前正向領導相關研究主要聚焦於兩兩變項之間關係的探討，例如，正向領導與創新教學（姚麗英，2018；賴協志、吳清山，2015）、正向領導與教師專業發展（王妍蘇，2019）。上述研究大多採用量化調查法，從教師觀點探討其對國中或高中校長之正向領導或教師專業發展之知覺，也有研究關注正向領導與學生學習表現之關係（謝傳崇等人，2017；蕭文智，2015）。此外，亦有少數研究以質性個案方法探討國中教師對正向領導之經驗（謝傳崇、葉秋眉，2021），或高中校長正向領導實踐（陳嘉敏，2019）。整體而言，當前正向領導的實證研究有高中與國中階段（王妍蘇，2019；巫孟珍、賴志峰，2022；姚麗英，2018；陳嘉敏，2019；鍾雲英，2018）與國民小學階段（余惠瑄，2019；周竹一，2021；蕭文智，2015；Chen et al., 2016），但其研究多侷限於兩變項間之探討，缺乏整合性視角以分析校長正向領導、教師專業發展與創新教學三者間的相互關係。而且根據 United Nations（2015）的永續發展理念在於提高全球各地的教育水平，促進公平機會，並支持可持續發展的社會進步，校長的正向領導確實在教育環境中發揮作用，以往傳統權威、命令式的領導方式恐怕已無法順應時代趨勢、校長必須改變領導思維，追求組織正成長，透過正向領導，建立支持教育公平和包容的文化，促進創新和學習生態的形成，激勵教育工作者和學生，提高學習成果，並促進教育的全面發展，從而更好地實現 SDG4 所倡導的優質教育目標，綜上所述，本研究探討正向領導議

題對教育的影響，強調校長採取正向領導的價值與重要性。

本研究建構初步理論模式，指出校長正向領導可經由教師專業發展，進一步促進其創新教學行為。此模式奠基於 Bandura (1991) 社會認知理論的 PBE 互動模式，個體行為並非單一因素所致，而是由人 (People)、行為 (Behavior) 與環境 (Environment) 三者之間的交互作用所共同形塑。在此理論架構下，教師專業發展為一種內在能力建構歷程，可被視為校長正向領導與教師創新教學實踐之間的重要中介機制。一方面，校長透過建立支持性環境、提供正向回饋與資源支持，有助於提升教師的自我效能與專業信念 (個人)，進而促進其對創新教學的接受與實踐 (行為)；另一方面，教師在參與專業發展歷程中所建構的知識與能力，亦能反饋並轉化學校文化與教學環境 (環境)，體現「個人亦為環境創造者」的核心觀點。因此，教師專業發展不僅是校長領導的回應結果，更是推動創新教學與轉化學校環境的關鍵動力，在 PBE 模型的交互架構中扮演橋接與催化的中介角色。學校強化教師專業成長機制，能有效連結領導者的正向作為與教學現場的創新實踐，實現教育變革的系統性推進。

本研究採用中介效果模型而非調節或交互效果，係因本研究著眼於探究「變項之間的作用機制」，亦即理解校長正向領導是如何透過教師專業發展的歷程影響創新教學。這與調節效果所關注的「何種條件會強化或弱化關係」有所不同。部分實徵研究亦支持教師專業發展具備中介角色，例如，邱憲義與蕭佳純 (2019)、陳志偉與湯家偉 (2020)、黃靖文等人 (2023) 皆指出，教師專業發展能夠在不同教育變項間產生中介效果，但現有文獻尚缺乏探討教師專業發展在校長正向領導與創新教學之間的中介角色之研究，亦尚未見整合三變項關係之理論模式。

綜合上述，本研究目的在探討國小校長正向領導如何透過教師專業發展，促進教師創新教學行為，並驗證教師專業發展之中介效果。本研究價值與理論貢獻，在於建構一整合性理論模式，涵納校長正向領導、教師專業發展與創新教學三項重要變項，進一步闡釋教師專業發展於其中所扮演之中介機制，期能填補現有文獻之空白，擴展正向領導與專業成長領域之研究視野。本研究目的與問題如下：

- (一) 探討屏東縣公立國小校長正向領導對於教師專業發展與創新教學之影響。
- (二) 探討屏東縣公立國小校長教師專業發展對於創新教學之影響。
- (三) 探討屏東縣公立國小教師專業發展在校長正向領導與教師創新教學之中介效果。

## 貳、文獻探討

### 一、正向領導

正向領導意指領導者透過建立信任關係、營造正向組織氣氛，與組織成員追求共同願景，而且在處理事情時，領導者能夠運用正向思維，引導個人及組織成員天生善良德性，進而願意為組織而努力（巫孟珍、賴志峰，2022；鍾雲英，2018；Chen et al., 2016），正向領導旨在激勵特殊表現，協助成員超越自我，並關注人類的優勢、潛力和能力，以積極樂觀的方式引導，培育良好品德，使個人展現最佳狀態（Cameron, 2012）。從教育面向來看，校長身為學校最高領導者，應學習應用正向領導策略，利用關懷、信任及尊重等方式，營造學校正向氛圍，並與教師建立共同願景與正向關係，時常鼓勵教師專業成長及瞭解教師需求，從旁提供支持及協助，提升學校教學品質及創造正向意義，帶領學校前進（陳嘉敏，2019；Louis & Murphy, 2017）。校長除了運用正向領導方式帶領學校以外，在個人方面也應該要以身作則，最好能具備信心、希望、樂觀及情緒智慧等特質，時常向外公開分享正向教育理念，讓事情賦有正向意義，並善用正向語言與學校成員溝通，塑造正面積極的校園空間，達成組織目標（巫孟珍、賴志峰，2022；周竹一，2021）。

正向領導一詞是由美國密西根大學教授 Cameron 於 2008 年所提出，源於正向心理學；正向組織學與正向組織行為學也是其相關理論（Cameron & Plevs, 2012; Seligman, 2002）。1990 年代後，正向心理學的研究變得更加明顯，並跨足各領域；其與過去傳統心理學專注於負面問題不同，轉而關注人類內外正向情緒、正向心理特質，如希望、快樂、幸福感和復原力等（Cameron et al., 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）。正向心理學強調運用積極樂觀的思維面對困境，開發個人潛能，進而提升生活品質。其核心理念是以希望為基礎，旨在營造快樂與幸福（林育陞，2020；陳虹妃等人，2021）。正向組織學的內涵承襲自正向心理學理論基礎，強調實踐正向領導的重要性，通常以綜觀的方式運用定量和定性的研究方法來分析組織層面的議題，正向組織學的研究主題大多與組織的積極程度密切相關（Bakker & Schaufeli, 2008; Buller, 2013; Cameron & Plevs, 2012; Luthans & Avolio, 2009）。正向組織行為學注重領導者和成員的發展，旨在提升工作表現，偏好選擇具有實證研究支持和理論基礎的正向心理學議題，如希望、自我效能和復原力，同時，將樂觀主義納入正向心理資本，以促進組織績效。正向組織行為學的內涵可追

溯至心理學理論；主要著眼於微觀層面，研究組織成員如何促進組織績效，正向組織行為學的研究主題大多與個人心理素質密切相關（Bakker & Schaufeli, 2008; Luthans & Avolio, 2009）。

參考相關研究之分類，正向領導分為正向關係、正向意義、正向溝通、正向氣氛四個構面（姚麗英，2018；陳嘉敏，2019；廖麗嬌等人，2019；Boekestein, 2016; Donaldson & Ko, 2010）。「正向關係」係指校長平時與學校成員相處中要建立正向友好的人際關係，當學校遭遇難題時，校長能夠不推卸責任，並帶領學校成員共同以正向的角度看待事情、解決困難；「正向意義」係指校長塑造學校願景、發展學校特色都是以正向的價值為出發點，並透過正向、積極的領導方式經營學校；「正向溝通」係指校長運用本身正向的特質，以正向的言語時常肯定、讚美、鼓勵學校成員，當給予學校成員意見時會使用委婉、不做人身攻擊的言語，同時，校長應時常以身作則，將正向的價值觀帶給學校成員；「正向氣氛」係指校長為使學校成員充滿感恩、互助、友善，學校環境應營造為溫馨、正向、自信的氣氛，並且要使學校成員願意且認同校長的辦學理念。

## 二、教師專業發展

教師專業發展意指教師透過多元的進修管道提升教學、學科等相關專業，致力培養與發展自身的知識、技能、角色認知與自我效能，目的為促進學生的學習成效，而且教師專業發展的過程要不斷改進、更新，達到終身學習（林弘昌、陳彥綸，2019；孫志麟，2022；黃嘉莉、謝傳崇，2022）。教師專業發展不僅是教師改變知識、技能和態度，還被賦予期望能將所思所學融會貫通並應用於教學日常，以促進學生學習、改革學校教育、幫助社會變遷（張志瑋，2022；馮莉雅等人，2020；Sancar et al., 2021）。

在 1960 年代美國教育改革當時的聯合國教科文組織和勞工組織在《關於教師地位的建議書》中提到：教師工作屬於專業性質，應該要提升教師的地位及促進專業成長（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1966），造就 1996 年「教師專業發展」一詞的誕生，歐美各國於 1970-1980 年代，陸續推動教師專業發展；我國的教育部推動教師專業發展評鑑是從 2006 年開始，在 2016 年更公布《中華民國教師專業標準指引》，主張教師在職進修制度、教師評鑑、規劃教師素質與績效管理機制及制定教師專業標準等（教育部研究發展委員會，2011；教育部，2012；教育部，2016）。在我國法律條文中，如《教育基本法》（教育部，

1998 / 2013) 第 8 條、《教師進修研究等專業發展辦法》(教育部, 1996 / 2020) 第 3 條、《教師法》(1995 / 2019) 第 31、32、33 條等, 可以看見保障及促進教師專業發展的影子, 顯現近年我國對於教師專業發展的重視。

教師專業發展與聯合國永續發展目標有著密切的關聯。永續發展目標涵蓋圍廣泛, 其中永續發展目標第 4 項 (SDG4) (優質教育) 主要是確保包容且公平的教育, 並促進終身學習機會, 以支持可持續發展 (United Nations, 2015)。教師專業發展的目的之一是提高教師的專業素質和教育能力, 培養教師具備優質的教學能力和知識, 發展多元化的教育內容和方法, 以提供高質量的教育服務 (林湘芸、黃靖文, 2019; 邱憲義、蕭佳純, 2019; 黃嘉莉、謝傳崇, 2022), 有助於實現 SDG4 中要求的全面教育, 包括提供具有包容性和公平性的教育機會。

歸納相關研究發現: 教師專業發展共分為課程教學、班級經營、研究進修、專業精神四個構面 (陳美純、吳貞慧, 2019; 馮莉雅等人, 2020; 黃靖文等人, 2023), 「課程教學」係指教師需具備學科的專業知識、實務性的課堂教學技巧及規劃課程的能力; 「班級經營」係指教師能透過瞭解班級的特性與個別學生的差異, 運用自身的教師專業知識, 找出合宜的帶班方式, 並針對每位學生提供不同的協助; 「研究進修」係指教師利用空閒時間, 積極向上參加各項校內外增能活動, 提升與教師工作相關等能力, 利用進修所學之能力幫助學校及學生; 「專業精神」係指教師工作具有專業性與終身性, 工作時秉持積極上進、教育熱忱、終身學習的態度, 完成工作事務並盡力協助校內一切事務。

### 三、教師創新教學

創新教學意指教師跳脫傳統教學框架, 利用多元教學策略, 開創新的教學模式, 提升學生學習的動力、改善學生學習的表現、增加學生的創造力, 並適時引導學生找出學習問題, 協助學生建構知識 (陳嘉彌、陳淑芳, 2021; 黃建翔、吳清山, 2021)。在創新教學的過程中, 教師應以學生為主體, 重新思考教學的策略與方式, 利用各式教育資源學習新技能, 設計出差異化的教材, 實現因材施教的教育目標, 雖然創新教學中, 教師會遭遇一些難題, 但還是要穩住本心、持之以恆, 讓實現多元化的教學目標充滿希望, 真正達成有效教學 (翁暄睿、陳慧綺, 2020; 謝傳崇、張進昌, 2020; Bergmann & Sams, 2014)。除此之外, 老師也能夠運用社交媒體, 以有意義的正面理解來展示教學, 從而發展出創新的教學方法, 讓學生取得更好的學習成果 (Pegrum et al., 2015)。

教師創新教學的理論基礎有：智力三元論與多元智能理論，前者為 Sternberg 於 1985 年所提出，他將智力分為分析智力、實用智力、創造智力三種，教師在面對困難時，可以利用此三種智力，分析問題、解決問題、創造更好的處事方案（高振耀，2012）；後者為 Gardner 在 1983 年提出，他將人類智能分為九種：語文、邏輯數學、空間、肢體運作、音樂、人際、內省、自然觀察、生命存在，而教師在規劃創新的教學方案時，最好能納入班上每一位學生擁有的智能，讓學生在學習過程中更有自信心、提升學習成就感（朱允文，2022）。

近幾年教育改革十分重視教師創新教學，本研究綜合相關研究將教師創新教學分為教學理念、教學策略、教學內容、教學評量四個構面（姚麗英，2018；翁暄睿、陳慧綺，2020；黃建翔、吳清山，2021；謝傳崇、張進昌，2020），「教學理念」係指教師自身要跟上環境的變化，積極努力學習新知識，將吸收的新知識與舊知識靈活結合運用，使自身具備創新的教育思維。「教學策略」係指教師學習、觀摩、創造不同的教學方式後，將其所學運用在課堂中，根據學生的特性，使用不同的教學方式，吸引學生注意力。「教學內容」係指教師設計多元的課程教材，依照學生不同的程度，給予適當教材，達到因材施教的教育目標。「教學評量」係指教師對於學生的評量分數，會依照學生能力的差異，給予合適的評分標準，並使學生能夠專注自身目標的達成，培養學習的自信心。

#### 四、校長正向領導、教師專業發展與教師創新教學相關研究

##### （一）校長正向領導與教師創新教學

正向領導強調領導者透過樂觀、關懷、肯定與支持，營造積極的組織氛圍，進而激發成員潛能（Cameron, 2012; Luthans & Avolio, 2009）。在教育場域的相關研究中指出校長正向領導有助於教師創新教學，姚麗英（2018）以高中為例，發現教師對創新教學理念的認同程度與校長正向領導密切相關，特別是在教學評量與課程設計層面，校長的正向支持能有效提升教師的創新實踐。賴協志與吳清山（2015）以國中教師為研究對象，指出正向領導與教師創新教學之間存在顯著正相關，並強調正向環境能提升教師的教學意願與創新行動。蕭文智（2015）指出校長的正向溝通與關懷領導不僅影響教師的組織公民行為，也間接提升學生的創新表現與學校整體發展。

從上述研究可見，三者皆肯定校長正向領導對教師創新教學的正向影響，但其著眼點略有不同。姚麗英（2018）聚焦於教師的理念認同與教學評量實踐，強調

校長在制度與資源層面的支持；賴協志與吳清山（2015）則強調情境氛圍與教師心理層面的互動關係；蕭文智（2015）則將焦點延伸至學生層面，指出正向領導的系統性影響力。這些研究共同指出，正向領導不僅是一種領導風格，更有助於教師專業發展、學生學習成效與學校整體績效。

校長正向領導能夠支持教師嘗試新的教學方法和策略，鼓勵他們從傳統的教學模式中探索和尋找創新的教學方式（Macgregor et al., 2021; Vera et al., 2021），透過提供相應的資源和支持，如教學設備、技術支援和專業發展機會，激發教師的創新潛力。校長的正向領導可以建立一個安全和支持性的工作環境，使教師感到鼓舞和放心嘗試新的教學方法。並提供反饋和評估機制，讓教師瞭解他們的創新教學成果，彼此分享和交流教學經驗（姚麗英，2018；賴協志、吳清山，2015；Cameron, 2012; Headen, 2013）。基於上述，正向領導可以激發教師的創造力和熱情，推動他們在教學中探索新的方法和策略，從而提升教師創新教學。本研究提出假設為：

H1：校長正向領導對教師創新教學有顯著正向影響。

## （二）校長正向領導與教師專業發展

校長透過積極、鼓舞與關懷的正向領導行為，能激發教師的專業成長動能與教學投入意願。王妍蘇（2019）指出，校長若能在日常互動中展現正向語言與行為，將有助於提升教師對專業學習的認同與參與度，進而促進其教學實踐的創新與深化。此觀點跟黃建翔與吳清山（2021）研究結果相符，該研究發現校長的正向領導風格能夠營造積極的學校文化氛圍，進而提升教師的專業承諾與組織認同。林弘昌與陳彥綸（2019）則從教師心理層面切入，強調校長若能提供資源支持與情緒回應，協助教師在面對教學困境時進行反思與意義建構，將有助於教師在專業發展歷程中發揮更大的潛能。

從比較觀點來看，王妍蘇（2019）及黃建翔與吳清山（2021）皆強調校長在日常互動中所展現的正向行為對教師專業發展的直接影響，前者偏重於教師的主觀感受與動機提升，後者則關注組織文化與教師行為之間的連動關係。而林弘昌與陳彥綸（2019）則指出，正向領導的深層價值在於其能促進教師的自我覺察與專業反思，進而轉化為教學實踐的創新動能。

校長的領導風格會影響教師充實自身的教育專業知能，校長與教師相處中應留意自身的領導方式，多使用正向、正面的言語或行為鼓勵教師，提高教師專業發展願意並進而為學校付出（王妍蘇，2019；黃建翔、吳清山，2021）。校長若能善

用正向領導，塑造積極的學習環境和正向組織氣氛，鼓勵教師參與專業培訓、研討會和其他教育活動，學校提供資源和機會，支持教師進行研究、教學觀摩和反思，透過教學評估和反饋，有助於教師認識自己的優勢和改進的方向，協助教師在困難中，注重當下的感受並從中找出解決方法並發現意義，便能使教師在專業發展與成長的過程中更發揮潛能（王妍蘇，2019；林弘昌、陳彥綸，2019）。基於上述，正向領導可以激發教師的學習動機，促進教師專業發展，從而提升教學品質。本研究提出假設為：

H2：校長正向領導對教師專業發展有顯著正向影響。

### （三）教師專業發展與教師創新教學

多項研究指出，教師專業發展的程度高低直接影響其創新教學的能力與實踐表現（翁暄睿、陳慧綺，2020；黃建翔、吳清山，2021；Dong et al., 2021）。其中，研究進修與專業態度被視為影響教師創新教學素養與教學能力的核心構面。教師透過專業發展活動能夠學習與掌握最新的教學理念、方法與策略，進而在教學現場中靈活應用，提升教學的趣味性與有效性（Sancar et al., 2021）。

教師專業發展的影響並不僅止於知識與技能的更新，更在於其所促進的專業交流與合作歷程。謝傳崇與王妍蘇（2019）指出，教師若能參與專業社群、研究小組或跨校合作計畫，將有助於經驗分享與教學反思，進而激發創新思維與教學靈感。這一觀點與 Sancar 等人（2021）所強調的合作式學習文化相呼應，皆認為教師間的互動與協作是創新教學實踐的重要催化劑。

進一步而言，學校所提供的支持性環境亦是影響教師專業發展成效的關鍵因素。翁暄睿與陳慧綺（2020）指出，教師若能在一個具備資源支持、領導鼓勵與文化開放的環境中進行專業學習，其創新教學的意願與能力將顯著提升。該研究亦發現，教師對教學理念的創新程度，是預測其創新教學行為的關鍵變項，顯示理念轉化為實踐的過程需仰賴持續的專業發展與組織支持。此外，教師專業發展亦提供教師反思與評估自身教學實踐的機會。黃嘉莉與謝傳崇（2022）指出，透過系統性的教學反思與同儕回饋，教師能夠調整教學策略，進而提升學生學習成效。這種反思導向的專業發展模式，不僅強化教師的教學自覺，也有助於教學創新的持續深化。

近年研究亦開始關注教師專業發展與永續教育之間的連結。黃建翔與吳清山（2021）指出，教師專業發展若能融入聯合國永續發展目標（SDGs）之核心價值，將有助於培養教師具備促進可持續發展的知識、技能與態度。教師可透過專業發展

學習如何將永續議題融入課程設計與校園實踐，進而引導學生關注社會與環境議題，實現 SDG4 所倡導的優質教育目標。

綜合而言，教師專業發展對創新教學的影響具有多重層面，不僅促進知識與技能的更新，也強化教師間的專業對話與合作，並透過反思與評估機制深化教學實踐。不同研究雖聚焦面向略有差異，但皆一致指出專業發展是連結教師個人成長與教學創新的關鍵橋樑。本研究提出假設為：

H3：教師專業發展對教師創新教學有顯著正向影響。

#### （四）教師專業發展之中介效果

近年來的研究指出，教師專業發展在多種教育變項之間具有中介效果，能有效連結組織領導與教學實踐之間的關係（林湘芸、黃靖文，2019；邱憲義、蕭佳純，2019；陳志偉、湯家偉，2020；黃靖文等人，2023）。儘管國內對教師專業發展的探討已相當豐富，但目前尚缺乏針對其在校長正向領導與教師創新教學之間所扮演中介角色的系統性分析。因此，進一步探討教師專業發展在此三者關係中的轉化功能，將有助於深化對教育領導與教學創新的理解。

校長的正向領導行為，如積極鼓勵、正面溝通與情感支持，能夠營造出一種安全且具激勵性的學校氛圍，使教師感受到被重視與信任，進而提升其參與專業發展活動的動機與意願（林弘昌、陳彥綸，2019；黃建翔、吳清山，2021）。這種領導風格不僅強化教師的組織歸屬感，也促進其持續學習與自我提升的動能。

另一方面，教師專業發展能夠提供教師更新教學知識、強化教學技能與重塑教學態度的機會，使其更能因應教學現場的多元挑戰。透過參與研習、教學觀摩、專業社群與反思活動，教師得以拓展教學視野，學習新策略與工具，進而提升創新教學的實踐能力（翁暄睿、陳慧綺，2020；黃建翔、吳清山，2021；Dong et al., 2021）。此外，教師在專業學習社群中的互動與合作，也有助於知識共構與創新思維的激發（陳志偉、湯家偉，2020；張文權、范熾文，2021）。

綜合上述，校長正向領導與教師創新教學之間的關係，並非單向的直接作用，而是透過教師專業發展作為中介機制而得以實現。校長所提供的正向支持與資源，促進教師投入專業成長歷程，而教師在此過程中所獲得的知能與信心，則轉化為創新教學的實踐行動。教師專業發展在此扮演關鍵的橋樑角色，不僅連結領導與教學，更強化整體學校的教學品質與教育效能。

此外，教師專業發展亦與聯合國永續發展目標 SDG4（優質教育）密切相關。透過強化教師的專業素養與教學能力，教師得以在課程設計與教學實踐中融入永續

發展的核心價值，引導學生關注社會、環境與全球議題，進而實現教育的永續性與全面性。由此可見，校長正向領導透過教師專業發展的中介作用，不僅促進創新教學的實踐，也有助於推動教育品質與永續發展的整體目標。本研究提出假設為：

H4：教師專業發展對於校長正向領導與教師創新教學具有中介效果。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究架構

本研究主要探討國民小學校長正向領導對於教師專業發展與教師創新教學之影響，進一步探討教師專業發展在校長正向領導與教師創新教學之間關係所扮演之中介角色，下圖 1 為本研究之觀念性模型。本研究提出假設如下：

H1：校長正向領導對教師創新教學有顯著正向影響。

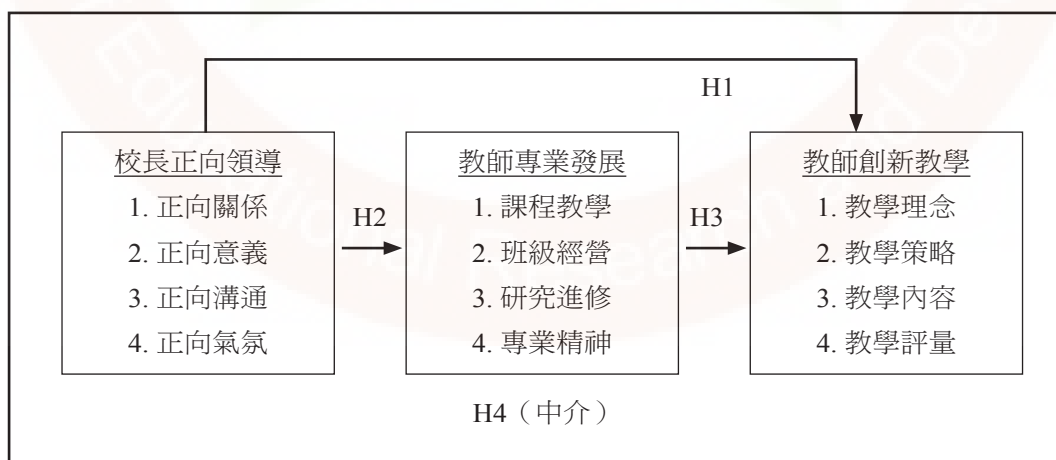
H2：校長正向領導對教師專業發展有顯著正向影響。

H3：教師專業發展對教師創新教學有顯著正向影響。

H4：教師專業發展對於校長正向領導與教師創新教學具有中介效果。

圖 1

本研究架構



## 二、研究對象

本研究對象選取屏東縣公立國小教師作為研究母群，包括正式教師、代理教師、代課教師等。根據 111 學年度屏東縣政府教育處公告所屬地區公立國小數目，國民小學（含分校）有 178 所，班級數有 1,827 班，教師編制總數有 3,428 人。本研究採分層隨機抽樣，但因研究經費有限，以縮小比例方式抽取樣本學校，進行方式為依據屏東縣國小學校規模數量，算出各自學校規模占比後以相對比例抽取樣本學校，其學校規模抽取比例為：全校 6 班（含）以下有 110 所，占比為 62%、全校 7-12 班有 26 所，占比為 15%、全校 13-24 班有 30 所，占比為 16%、全校 25 班（含）以上有 12 所，占比為 7%，分別對應抽取 19、5、4、2 所學校，共計抽取 30 所學校，而後從樣本學校中隨機抽取教師作為研究對象，共計 380 人作為研究對象。

本研究預試問卷以分量表題項的 3-5 倍為原則（吳明隆、涂金堂，2011；Comrey, 1988），共選取 63 位教師，實際施測後回收 60 份問卷，無效問卷 3 份，預試問卷回收率為 95.2%。而正式問卷抽樣人數，教師人數總計為 3,428 人，扣除預試問卷教師人數 63 人後，實際以 3,365 位教師作為樣本母群體，依據 Dillman 公式（Dillman, 2000），在 95% 信賴區間與 5% 誤差下，計算出需要 345 位樣本，為避免回收率低，本研究共發放 380 位教師，實際施測後收回 371 份問卷，無效問卷 0 份，正式問卷回收率為 97.6%。

表 1 為有效樣本之基本資料分析，「女性」多於男性，占 69.3%；在年齡方面，以「41-50 歲」為最多，占 41.0%，其次為「51（含）歲以上」占 35.0%，「31-40 歲」占 14.3%；在服務年資方面，多集中在「21-30 年」，比例占 42.6%，其次為「10（含）年以下」占 25.6%，「11-20 年」占 19.7%；在教育程度方面，超過半數集中在「碩士」占 64.7%，「大學」占 34.0%；在學校規模方面，多集中在「13-24 班」占 32.6%，「25 班以上」占 25.9%，「6 班以下」占 25.1%。

表 1  
樣本基本資料次數分配表 (n=371)

問項	類別	樣本數	百分比 (%)
性別	男性	114	30.7
	女性	257	69.3
年齡	30(含)歲以下	36	9.7
	31-40 歲	53	14.3
	41-50 歲	152	41.0
	51(含)歲以上	130	35.0
服務年資	10(含)年以下	95	25.6
	11-20 年	73	19.7
	21-30 年	158	42.6
	31(含)年以上	45	12.1
教育程度	學士	126	34.0
	碩士	240	64.7
	博士	5	1.3
學校規模	6 班(含)以下	93	25.1
	7-12 班	61	16.4
	13-24 班	121	32.6
	25 班(含)以上	96	25.9

註：研究者自行整理。

### 三、研究工具

本研究問卷內容包含四個部分：「基本資料」、「校長正向領導量表」、「教師專業發展量表」、「教師創新教學量表」，除了基本資料 5 題項為類別選項，各個變數題項之衡量採用李克特五點量表，數字從 1 表示「非常不同意」到 5 表示「非常同意」。為了使本研究問卷具備良好信效度，函請二位理論界的學者與三位實務界的專家進行專家內容效度審核，刪除不適合的題項，保留適合的題項進行後續研究。

本研究對於正向領導的構面主要參考國外文獻之分類 (Boekestein, 2016; Cameron, 2012; Donaldson & Ko, 2010)，包括四個構面：正向關係、正向意義、正向溝通、正向氣氛。對於正向領導之問卷題項衡量主要改編自國內文獻，例如，姚麗英 (2018)、陳嘉敏 (2019)、廖麗嬌等人 (2019)、謝傳崇等人 (2017)。正向關係有四個題項，衡量校長透過鼓勵、尊重與理念分享來建立良好的人際連結，聚焦於：給予具建設性的回饋與肯定；維繫尊重與信任的工作互動；分享積極向上

的教育理念；面對挑戰時展現正面態度，發揮支持性領導力。正向意義有四個題項，強調校長能賦予學校發展以價值與願景導向，涵蓋內容如下：校務規劃時導入正向價值觀；與教職員共同形塑有意義的教育目標；定期審視學校活動的教育內涵；把辦學視為使命而非個人利益，展現領導的道德典範。正向溝通有四個題項，衡量校長溝通方式能促進開放、尊重與正向回饋的文化，包含：對不同意見給予正向回應；堅守理性對話原則，不人身批評；主動公開肯定教師表現；藉由建設性的溝通促進教師自我覺察與改進。正向氣氛有四個題項，著重於校長能營造出友善支持的學習環境，內容涵蓋：創造溫馨、和諧的校園氛圍；獲得同仁支持，形成團隊共識；表達對教職員努力的感謝與肯定；和教職員一起學習、共同成長，展現共同體精神。

本研究改編自其他相關文獻之問卷（陳美純、吳貞慧，2019；馮莉雅等人，2020；黃靖文等人，2023），教師專業發展共分為課程教學、班級經營、研究進修、專業精神四個構面。課程教學包括四個題項：具備教授專門科目的專業知識與教學技巧；掌握最新教育趨勢並融入課堂實踐；將學生生活經驗有效結合於課程設計中；教學內容能引發學生學習的成就感與投入感。班級經營包括四個題項：建立合宜規範，營造溫馨友善的班級氣氛；掌握學生的身心狀況並提供即時協助；對突發狀況之應變處理能力；與家長維繫良好互動，獲得溝通與支持。研究進修包括四個題項：積極參與課外研習、教師進修活動；關注教育議題與趨勢，主動涉獵教育資訊；能夠自我省思並調整教學策略；將研究或進修所學應用於實際教學或班級管理中。專業精神包括四個題項：對教育工作的熱誠與責任感；主動支持學校推展各項教育政策；尊重教育倫理與法規；樂於與同仁協作規劃與執行校內外教育活動。

本研究改編自相關文獻的問卷（姚麗英，2018；翁暄睿、陳慧綺，2020；黃建翔、吳清山，2021；謝傳崇、張進昌，2020），教師創新教學的衡量分為教學理念、教學策略、教學內容、教學評量四個構面。教學理念包括四個題項：清楚創新教學的核心理念與實施方式；教學行為契合創新教育的精神與模式；樂於與他人交流、分享教學方法；曾因創新教學獲得肯定與正向回饋。教學策略包括四個題項：勇於嘗試多元教學方式以激發學習動機；活用知識提升學習趣味性；針對學生差異進行適性引導；主動營造有利學習的教學環境與氣氛。教學內容包括四個題項：能依據不同課題與學生需求設計創新教案；提供學生多元的思考與理解途徑；善用科技媒體輔助教學；強調課程對學生創意思維的培養。教學評量包括四個題項：使用多元評量工具評估學習表現；依學生差異調整評量準則；鼓勵學生互評以促進互動學習；設計開放式題型引導學生展現多面向思維。

#### 四、信效度檢定

表 2 為信效度檢定，根據 Cronbach's  $\alpha$  值和組合信度 (composite reliability, CR) 對問卷的信度進行評估，各量表的  $\alpha$  值在 0.85 至 0.96 之間，CR 值在 0.85 至 0.96 之間，皆高於 0.70 的標準 (Hair et al., 2020)，顯示變項的測量具有可靠性和一致性。在收斂效度方面，校長正向領導、教師專業發展和教師創新教學的所有參數估計皆顯著 ( $p < 0.05$ )。根據驗證性因素分析的結果，校長正向領導的因素負荷量在 0.94 到 0.95 之間，教師專業發展的因素負荷量在 0.87 到 0.88 之間，教師創新教學的因素負荷量在 0.91 到 0.94 之間，所有變量題項的因素負荷量皆大於 0.70 的水平 (吳和堂, 2020; Hair et al., 2020)。各變數平均萃取變異量 (average variance extracted, AVE) 在 0.69 至 0.90 之間，高於 0.50 的標準，測量指標能夠充分反映出共同因素概念的潛在特徵。上述結果顯示本研究符合收斂效度的要求 (陳寬裕, 2018; Hair et al., 2020)。

表 2  
信效度檢定

變數	Alpha	CR	AVE
校長正向領導	0.96	0.96	0.90
正向關係	0.96	0.96	0.90
正向意義	0.91	0.91	0.78
正向溝通	0.91	0.91	0.79
正向氣氛	0.91	0.91	0.78
教師專業發展	0.90	0.90	0.76
課程教學	0.85	0.85	0.69
班級經營	0.86	0.87	0.71
研究進修	0.86	0.86	0.70
專業精神	0.87	0.87	0.72
教師創新教學	0.94	0.94	0.84
教學理念	0.88	0.88	0.74
教學策略	0.88	0.89	0.74
教學內容	0.86	0.86	0.70
教學評量	0.87	0.87	0.72

註：CR 為組合信度；AVE 為平均變異萃取量。

表 3 為本研究變數的相關係數表與區別效度分析，區別效度檢驗方式是每個構面的平均萃取變異量平方根大於該構面與其他構面的相關係數，儘管少數構面的相關係數高於平均變異萃取量的平方根，但每個構面的平均變異萃取量平方根大於各構面相關係數的個數需占整體比較個數的 75% 以上仍符檢驗準則（陳寬裕，2018；Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010）。各變數之平均萃取變異量平方根計算出之數值介於 0.829 至 0.947 之間，大於各變數間的相關係數，此外各變數的交叉負荷量均小於其構面的因素負荷量，因此本研究問卷具有區別效度。

表 3  
相關係數與區別效度

構面	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 正向關係	<b>0.947</b>											
2. 正向意義	0.949	<b>0.885</b>										
3. 正向溝通	0.941	0.842	<b>0.886</b>									
4. 正向氣氛	0.950	0.870	0.872	<b>0.882</b>								
5. 課程教學	0.425	0.428	0.386	0.413	<b>0.829</b>							
6. 班級經營	0.405	0.398	0.384	0.381	0.717	<b>0.842</b>						
7. 研究進修	0.389	0.393	0.365	0.368	0.688	0.664	<b>0.837</b>					
8. 專業精神	0.478	0.474	0.438	0.474	0.668	0.671	0.728	<b>0.846</b>				
9. 教學理念	0.449	0.460	0.416	0.432	0.737	0.591	0.702	0.669	<b>0.859</b>			
10. 教學策略	0.449	0.456	0.418	0.424	0.737	0.681	0.726	0.757	0.797	<b>0.862</b>		
11. 教學內容	0.447	0.447	0.427	0.433	0.719	0.613	0.723	0.674	0.826	0.793	<b>0.836</b>	
12. 教學評量	0.428	0.424	0.413	0.400	0.664	0.634	0.660	0.667	0.735	0.778	0.824	<b>0.847</b>

註：對角線數值為平均變異萃取量之平方根；下三角數值為 Pearson 相關係數。

## 肆、研究結果分析

### 一、直接效果檢定

本研究進行 bootstrapping 分析，以線性結構模式來檢驗各變項間之影響關係。圖 2 為模式路徑係數圖，依據 Cohen（1988）的建議，標準化路徑係數代表因果關係強弱，決定係數  $R^2$  值代表內因構面的變異解釋量， $R^2$  值愈大表示模型的解釋能力愈佳。

由圖 2 可得知，教師專業發展的  $R^2$  值為 0.234，教師創新教學的  $R^2$  值為 0.733，各構面之間具有良好的解釋變異量，顯示本研究模型解釋能力良好 (Cohen, 1988)。

表 4 呈現路徑係數之顯著性檢定以及信賴區間估計數據。圖 2 與表 4 顯示，校長正向領導對教師創新教學的直接效果值為 0.093，且達顯著水準 ( $p < 0.01$ )，假設驗證支持 H1；校長正向領導對教師專業發展的直接效果為 0.484，且達顯著水準 ( $p < 0.001$ )，假設驗證支持 H2；教師專業發展對教師創新教學的直接效果為 0.807，且達顯著水準 ( $p < 0.001$ )，假設驗證支持 H3。上述結果指出學校校長進行正向領導，能夠促進教師專業知能提升與學習成長，帶動教師專業發展。此外，教師專業發展有助於正面提升教師創新教學。

## 二、中介效果檢定

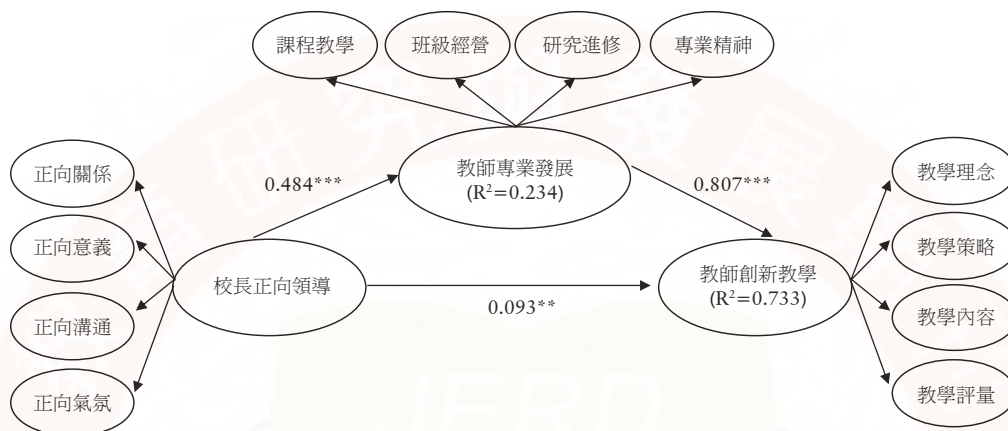
由於校長正向領導對於教師專業發展之關係以及教師專業發展對於教師創新教學之關係，經模式驗證後均有正向顯著關係，且由表 4 可看出，校長正向領導經由教師專業發展而影響教師創新教學之間接路徑具有顯著性 ( $\beta = 0.391$ ， $t$  值 = 11.048， $p < 0.001$ )，因而符合進一步驗證中介效果的先決條件。

本研究採用 Nitzl 等人 (2016) 提出的解釋變異量比例 (variance accounted for, VAF) 公式來檢驗間接效果，當 VAF > 80 % 屬於完全中介，VAF 介於 20-80 % 屬於部分中介，而 VAF < 20 % 無中介效果。由表 4-1 可知，正向領導對教師創新教學之直接效果值為 0.093，間接效果值為 0.391，依據此公式計算，得出正向領導經由教師專業發展而影響教師創新教學之 VAF 為 80.78% 「 $0.391 / (0.093 + 0.391)$ 」，表示教師專業發展具有完全中介效果 (Hair et al., 2020; Nitz et al., 2016)，因而假設 H4 成立，因此，確認教師專業發展在校長正向領導與教師創新教學之間具有中介效果，研究結果為支持假設 H4。

表 4  
路徑係數之結果彙整表

路徑 指標	影響效果				假設 驗證
	路徑係數	誤差	顯著 $t$ 值	顯著 $p$ 值	
H1：校長正向領導→教師創新教學	0.093	0.033	2.804	0.005	支持
H2：校長正向領導→教師專業發展	0.484	0.041	11.884	0.000	支持
H3：教師專業發展→教師創新教學	0.807	0.027	29.788	0.000	支持
H4：校長正向領導→教師專業發展→教師創新教學	0.391	0.035	11.048	0.000	支持

圖 2  
模式路徑係數圖



註：研究者自行整理。

### 三、模型解釋力

在 PLS-SEM 中，整體模型配適度可由標準化均方根殘差（standardized root mean square residual, SRMR）、規範適配指數（NFI）以及殘差協方差平方根（rms-theta）進行評鑑（Hair et al., 2017）。本研究之 SRMR 值為 0.057 小於 0.08，NFI 值為 0.915，超過 0.90 的門檻值。rms-theta 值為 0.126，介於 0.12 到 0.14 的範圍內，代表本研究之整體模型適配程度良好（Hair et al., 2017; Henseler et. al., 2015）。

模型解釋力指標包含決定係數  $R^2$  值與解釋效果值  $f^2$ 。 $R^2$  值可用來衡量結構模型中，自變項能解釋依變項的程度，Hair 等人（2020）認為當  $R^2 < 0.25$  時，代表模型之解釋力稍弱，當  $0.25 \leq R^2 < 0.5$  時，則表示模型具有中度解釋力，當  $R^2 \geq 0.5$  時，則代表模型具有高度解釋力。由圖 2 可知，教師專業發展之  $R^2$  值為 0.234，解釋力稍弱，教師創新教學之  $R^2$  值為 0.733，大於 0.5 以上之標準，屬於高度解釋力。

依據 Cohen（2013）建議，當解釋效果值  $0.02 \leq f^2 \leq 0.15$  時，是為低度效果，當  $0.15 \leq f^2 \leq 0.35$  時，是為中度效果，若  $f^2 > 0.35$  時，則稱為高度效果。校長正向領導對教師創新教學之解釋效果值  $f^2$  為 0.025，屬於低度效果，校長正向領導對教師專業發展之  $f^2$  值為 0.306，屬於中度效果，教師專業發展對教師創新教學之  $f^2$  值為 1.866，屬於高度效果之水準。上述結果顯示本研究中自變項對依變項具有低度至高度以上之效果，變項之路徑間的預測力及解釋力符合 PLS-SEM 的適配標準。

## 四、研究討論

### （一）校長正向領導對教師創新教學有顯著正向影響

本研究發現校長的正向領導可以激勵和支持教師進行創新教學，相關研究指出校長正向領導與教師創新教學呈現正相關（姚麗英，2018；賴協志、吳清山，2015；Macgregor et al., 2021），本研究亦有相同的研究發現，顯示校長正向領導會提升教師創新教學能力（蕭文智，2015）。在科技和社會價值觀的不斷發展中，現代教育強調反思和批判性思維的培養，成為培育學生全面發展的關鍵，國小教師愈來愈關心校長領導的意義，認識到領導方式不僅關乎組織效率，更塑造學校氛圍和提升教學品質，因此，當領導展現出正向意義，如尊重教師專業、鼓勵創新和協作，教師支持度提高等，這種良好氛圍會激勵教師參與學校事務，共同促進學校發展（Vera et al., 2021），所以領導者應注重領導策略背後的價值，以贏得教師支持，推動學校進步。

### （二）校長正向領導對教師專業發展有顯著正向影響

本研究發現校長的正向領導可以提供相關的培訓和資源，支持和促進教師專業發展，幫助教師學習和應用新的教學策略和方法。此與相關研究指出校長使用正向領導對教師專業發展呈現正面影響性（林弘昌、陳彥綸，2019；黃建翔、吳清山，2021）的結果具有一致性，表示校長的領導風格會影響教師充實自身的教育專業知能（王妍蘇，2019），因此，校長應多使用正向積極的領導行為鼓勵教師，提高教師專業發展願意為學校貢獻心力（謝傳崇、葉秋眉，2021）。國小教師若要在在職期間不斷提升自我專業能力，需積極參加相關進修和研習活動，與同行交流分享，更新知識以因應教育環境變化，因此，校長須扮演鼓勵和支持角色，創造積極領導氛圍，激勵教師參與專業成長活動，在制定校內專業發展計畫時，應考慮教師需求，提供多元培訓機會，促進學校整體發展和教學品質提升。

### （三）教師專業發展對教師創新教學有顯著正向影響

本研究符應相關研究之結果，這些文獻指出教師專業發展有助於促進教師創新教學（翁暄睿、陳慧綺，2020；黃嘉莉、謝傳崇，2022；黃建翔、吳清山，2021；Dong et al., 2021），教師專業發展使教師學習新知識和技能、促進專業交流和合作、提供反思和評估機會，能夠激發教師的創新思維，從而促進創新教學（謝傳崇、王妍蘇，2019；Sancar et al., 2021）。國小教師在創新教學課程設計中需具備充足的課程與教學知識，且與教育價值觀相符，這包括組織課程內容、理解教學

方法的價值取向，以促進學生全面發展，因此，教師應熟悉各種教學方法，並尊重學生多元性，持續專業發展確保教學實踐與價值觀相符，引導學生應對複雜學習環境。

#### （四）教師專業發展在校長正向領導與教師創新教學之間具中介效果

過去已有一些相關文獻指出教師專業發展在不同變項間具有中介效果，然而缺乏探討教師專業發展在校長正向領導與教師創新教學之間的中介變項角色。本研究價值與理論創新貢獻在於除了變項的直接效果之外，進一步論證教師專業發展在校長正向領導和教師創新教學之間的關係扮演中介角色。本研究發現與其他相關文獻研究（邱憲義、蕭佳純，2019；陳志偉、湯家偉，2020；黃靖文等人，2023）皆指出教師專業發展具有重要的中介效果，能夠豐富關於教師專業發展領域之研究內涵。在十二年國教及現代社會對教師素養的重視下，正向的校長領導和教師專業發展可能對教學創新產生深遠影響，究其原因為校長提供教師援助和建議，有助提升教師教育專業能力，透過教師專業發展機制的轉化，使教師在實施創新教學更順利，例如：教師經專業課程訓練後，能更好地因應學生特質進行差異化教學，滿足學生學習需求，提高教育品質，而且透過持續專業發展，讓教師不斷更新教學方法，以實現學生全面發展。

## 伍、結論與建議

### 一、研究結論

本研究發現校長正向領導對教師創新教學與教師專業發展皆有顯著正向影響。當學校組織導入正向心理學理念，能有效強化校長領導與教師成長之間的連結。校長若能運用正向領導策略，營造支持性與欣賞導向的環境，將有助於激發教師內在動機，進而提升其在課程設計、班級經營、研究進修與專業倫理等面向的專業知能，促進創新教學的實踐。此結果顯示，正向領導不僅能提升教師的教學表現，也有助於建構積極向上的教育文化。

進一步分析教師專業發展對創新教學的影響，研究結果指出兩者之間存在顯著正向關係。教師在獲得正向心理資源的支持與肯定後，更能有效轉化校長正向領導的影響力，實現創新教學目標。專業發展不僅提升教師的教學能力與素養，也使其能在課程判斷與教學品質上持續精進，進而建構一個積極向上、持續成長的教育

生態系統。此結果強調，教師專業發展是推動創新教學的重要基礎，值得學校持續投入與支持。

最後，本研究驗證了教師專業發展在校長正向領導與教師創新教學之間所扮演的中介角色。研究結果顯示，教師專業發展不僅是校長領導影響力的延伸，更是促進創新教學的關鍵橋樑。在十二年國教與永續教育理念的推動下，教師需具備終身學習的態度與能力，以實現 SDG4「確保人人享有優質教育並促進終身學習」之目標。因此，學校應積極支持教師專業發展，強化其教學素養與創新能力，以提供更優質的教育服務，並促進整體教育系統的永續發展。

## 二、研究建議

### （一）建立正向領導策略，鼓勵教師創新教學

在聯合國的永續發展目標之下，教育趨勢朝向永續優質教育發展，為達成永續教育 SDG4 的目標，校長應建立正向領導策略，需具正向意義之目標，創造一個積極的學習環境，建立正向關係，讓教師感到安全和受到尊重，塑造正向溝通與正向氣氛，形成鼓勵創新和分享的文化。本研究發現校長正向領導對教師創新教學有顯著正向影響，校長正向領導領導作為能夠帶領教師朝正向的願景前進，提供教師所需的支持和協助，鼓勵教師嘗試新的教學方法和創新的教學策略，使教師彼此交流合作，共同探索和實踐創新教學方法，提高創新教學的效果。

### （二）構建行政教學溝通平臺，尊重教師專業自主

本研究發現校長正向領導對教師專業發展有顯著正向影響，校長以正向領導策略與學校教師維持良好正向關係，建議學校能夠構建行政與教學之間的溝通平臺，尊重教師自主，召開校園討論會議，促進校長與教師間對話，建立專業發展平臺，鼓勵教師參與增能活動，彼此分享學習心得，使教師更安心積極成長。

### （三）提升教師專業發展，促進創新教學策略

本研究發現教師專業發展對教師創新教學有顯著正向影響。教師專業發展鼓勵教師在教學實踐中探索創新方法和教育技術，建議教師應在教學前檢視自身的教學理念，思考教育目標，並設計適切的創新教材，將其融入課程教學之中。教師在設計新的教材時，需要基於學科知識，以展現教學與教材的價值，持續學習並運用科技工具和數位資源，豐富教育相關知識，提供更具吸引力和有效的教學內容。在強化教師專業發展知能的過程中能夠善用時間，保持積極學習態度、挑戰創新精神，提高教育的質量和效率，促進創新教學策略。

#### （四）強化教師專業素養與能力，支持 SDG4 實現

教師專業發展鼓勵教師進行終身學習，面對快速變化的教育需求和社會變革，教師需要持續更新他們的知識和技能，並適應不斷發展的永續教育趨勢。本研究強調教師專業發展對校長正向領導和教師創新教學之關係具有重要的中介角色，教師專業發展提供教師所需的專業培訓和支持，幫助教師提升其教學能力，包括教學方法、課程設計、評估和反饋等方面的專業培訓，教師具備優秀的教學能力能夠提高學生的學習成果。例如：讓校外優良教育人員到校演講或者提供教師專業成長相關資訊等，並鼓勵學有所成之教師於校內公開分享自身教學策略，發展專業學習社群促進教師交流，透過強化教師的專業素養，教師能融入可持續發展價值觀，並引導學生在教學和校園實踐中關注和參與永續發展議題，從而推動全面教育，增進教育品質和效果，促進永續教育目標之發展。教師專業發展在提升教師教學能力、促進教育品質和均等機會、促進終身學習，以及促進教育創新和永續發展方面發揮著重要作用，從而促進 SDG4 的實現。

### 三、研究限制與未來研究建議

本研究限制一為範圍與對象局限於屏東縣公立國民小學之教師，故研究結果無法推論至其他縣市及學校其餘相關人員，建議未來研究在情況許可下，將研究範圍跨及其他縣市或者進行全國之調查；研究對象可以針對不同學制之教師，例如國高中等進行研究調查，讓研究更加完善。

本研究限制二為主要採用問卷調查法進行資料蒐集，但受試者在施測過程中可能會因為自身身心狀況與周遭環境之因素，影響量化研究結果，建議未來研究可適當加入質性方式。

本研究限制三為校長正向領導對教師專業發展屬於中度效果，校長正向領導對教師創新教學屬於低度效果，研究發現校長正向領導對教師創新教學的直接效果值為 0.093，雖然達到顯著水準，但數值不高，可能存在其他變項之影響，建議未來研究可以選取不同變項進行探討。

## 參考文獻

- 王妍蘇（2019）。普通高中校長正念領導對教師專業社群影響之研究。**中等教育**，**70**（4），85-99。https://doi.org/10.6249/SE.201912\_70(4).0037
- 朱允文（2022）。符合學生的學習權：運用多元智能理論教學提升班級內補救教學學生數學學習成效之初探。**臺灣教育評論月刊**，**11**（12），154-182。
- 余惠瑄（2019）。國小校長正向領導、教師組織公民行為與學校效能之關係。**學校行政**，**122**，37-66。https://doi.org/10.6423/HHHC.201907(122).0003
- 吳和堂（2020）。**教育論文寫作與實用技巧**（第六版）。高等教育。
- 吳明隆、徐金堂（2012）。**SPSS 與統計應用分析**（二版）。五南。
- 巫孟珍、賴志峰（2022）。私立國民中小學校長正向領導營造學校正向組織之個案研究。**學校行政**，**142**，161-190。https://doi.org/10.6423/HHHC.202211\_(142).0008
- 周竹一（2021）。新北市國民小學校長正向領導與教師教學效能關係之研究。**學校行政**，**137**，92-114。https://doi.org/10.6423/HHHC.202201\_(137).0005
- 林弘昌、陳彥綸（2019）。十二年國教生活科技教師專業發展途徑與現況之探討：以桃園市生活科技教師為例。**科技與人力教育季刊**，**6**（2），60-80。https://doi.org/10.6587/JTHRE.201912\_6(2).0004
- 林育陞（2020）。國小學童正向情緒培養的課程建構之探討：正向心理學觀點。**諮商與輔導**，**415**，9-13。
- 林和春（2023）。新世代校長創新領導三部曲。**台灣教育**，**739**，19-27。
- 林湘芸、黃靖文（2019）。國小教師團體凝聚力與組織效能關係之研究：教師專業發展之中介效果。**師資培育與教師專業發展期刊**，**12**（1），83-102。https://doi.org/10.3966/207136492019041201004
- 邱憲義、蕭佳純（2019）。高中教師教學風格與教學效能之相關研究：以教師專業發展為中介變項、學校組織文化為調節變項。**當代教育研究季刊**，**27**（1），39-78。https://doi.org/10.6151/CERQ.201903\_27(1).0002
- 姚麗英（2018）。高中校長正向領導與教師創新教學關係之研究。**學校行政**，**14**，109-134。https://doi.org/10.6423/HHHC.201803\_(114).0006
- 孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。**師資培育與教師專業發展期刊**，**15**（1），1-27。https://doi.org/10.53106/207136492022041501001

- 翁暄睿、陳慧綺（2020）。國民小學教師專業學習社群對教師教學創新影響之研究：以正向心理資本為中介變項。**師資培育與教師專業發展期刊**，**13**（3），113-138。https://doi.org/10.3966/207136492020121303005
- 高振耀（2012）。探索斯騰伯格智力三元能力測驗、一般智力測驗以及學業成就之間的關係。**特殊教育與復健學報**，**26**，71-88。https://doi.org/10.6457/BSER.201206.0071
- 張文權、范熾文（2021）。國小教師績效責任領導影響學生學業樂觀之關係：以教師專業學習社群為中介變項。**教育學報**，**49**（1），73-95。
- 張志瑋（2022）。大陸教師職級制度對台灣中小學教師專業發展之啟示。**學校行政**，**139**，72-93。https://doi.org/10.6423/HHHC.202205(139).0004
- 教育部（1995 / 2019 修訂）。**教師法**。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008447&kw=%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%B3%95
- 教育部（1996 / 2020 修訂）。**教師進修研究等專業發展辦法**。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008445
- 教育部（1998 / 2013 修訂）。**教育基本法**。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008468
- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。https://reurl.cc/7jWOMk
- 教育部（2016）。**中華民國教師專業標準指引**。https://reurl.cc/33ZGeV
- 教育部（2021）。**中華民國師資培育統計年報**。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7805/87052/6fbc92df-34ff-4a48-b877-1ec7240c9cf3.pdf
- 教育部教育研究發展委員會（2011）。**中華民國教育報告書：黃金十年，百年樹人**。教育部。
- 陳志偉、湯家偉（2020）。國民小學校長分布式領導對教師教學效能之影響：以教師專業學習社群為中介變項。**教育研究月刊**，**317**，35-55。https://doi.org/10.3966/168063602020090317003
- 陳建維（2022）。特殊教育學校教師專業知能發展現況之研究。**障礙者理解學刊**，**18**（2），63-92。https://doi.org/10.6513/JUID.202206\_18(2).0003
- 陳美純、吳貞慧（2019）。參與 Facebook 網路學習社群與提升教師專業發展之研究。**萬能學報**，**41**，31-52。
- 陳虹妃、蔡慧音、羅希哲（2021）。實施正向教學對學生學習歷程及態度影響之行

- 動研究：以一個國中英文科任教師為例。**人文社會科學研究：教育類**，**15**（4），75-105。https://doi.org/10.6618/HSSRP.202112\_15(4).4
- 陳郁靜、潘裕豐（2021）。國民中學教師創新教學行為量表之編製與檢驗。**創造學刊**，**11**（2），34-64。
- 陳嘉敏（2019）。技術型高中校長正向領導之研究。**學校行政**，**122**，67-81。https://doi.org/10.6423/HHHC.201907\_(122).0004
- 陳嘉彌、陳淑芳（2021）。創新班級經營教學提升大學生基礎能力之教學研究。**清華教育學報**，**38**（2），35-71。https://doi.org/10.6869/THJER.202112\_38(2).0002
- 陳寬裕（2018）。結構方程模型分析實務：SPSS 與 SmartPLS 的運用。五南。
- 馮莉雅、曾素秋、陳昭宇（2020）。以系統動態學觀點探討影響中小學教師專業發展因素：以教學訪問教師計畫為例。**課程與教學**，**23**（4），153-196。https://doi.org/10.6384/CIQ.202010\_23(4).0006
- 黃建翔、吳清山（2021）。國民中學校長創新領導、教師專業學習社群與教師教學創新表現關係之研究。**教育學報**，**49**（1），51-72。
- 黃靖文、張韶蘭、康永昌（2023）。內部行銷、教學信念與教學效能之研究：教師專業發展之中介角色。**師資培育與教師專業發展期刊**，**16**（2），1-26。https://doi.org/10.53106/207136492023081602001
- 黃嘉莉、謝傳崇（2022）。為何教師專業發展活動不有效？TALIS 2018 臺灣國中教師調查結果之羅吉斯驗證。**教育科學研究期刊**，**67**（1），1-32。https://doi.org/10.6209/JORIES.202203\_67(1).0001
- 廖麗嬌、陳雅雯、辜美安（2019）。正向領導知覺對參與樂齡學習者之學習成效的關係。**福祉科技與服務管理學刊**，**7**（1），16-23。https://doi.org/10.6283/JOCSG.201903\_7(1).433
- 蕭文智（2015）。校長正向領導對學生創新表現影響之研究：以教師組織公民行為為中介變項。**學校行政**，**97**，1-21。https://doi.org/10.3966/160683002015050097001
- 賴協志、吳清山（2015）。國民中學學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效關係之研究。**課程與教學季刊**，**18**（4），1-27。https://doi.org/10.6384/CIQ.201510\_18(4).0001
- 謝傳崇、王妍蘇（2019）。幼兒園長／園主任課程領導、教師專業學習社群與教師

- 教學創新關係之研究。 **學校行政**， **122**， 82-105。 [https://doi.org/10.6423/HHHC.201907\\_\(122\).0005](https://doi.org/10.6423/HHHC.201907_(122).0005)
- 謝傳崇、張進昌（2020）。國民小學校長教學領導、教師工作投入與教學創新關係之研究。 **師資培育與教師專業發展期刊**， **13**（3）， 31-57。 <https://doi.org/10.3966/207136492020121303002>
- 謝傳崇、陳詩喬、謝宜君（2017）。國民小學教師正向領導、學校 ICT 運用與學生創造力傾向關係之研究。 **教育行政論壇**， **9**（1）， 1-27。
- 謝傳崇、葉秋眉（2021）。國中導師進行正向班級領導之個案研究。 **師資培育與教師專業發展期刊**， **14**（2）， 57-90。 <https://doi.org/10.3966/207136492021081402003>
- 鍾雲英（2018）。臺灣地區中小學校長正向領導之實踐作為。 **中等教育**， **69**（3）， 8-26。 [https://doi.org/10.6249/SE.201809\\_69\(3\).0028](https://doi.org/10.6249/SE.201809_69(3).0028)
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, *29*(2), 147-154. <https://doi.org/10.1002/job.515>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Boekestein, W. (2016). Positive leadership: Leading like Jesus (not Rehoboam). *Puritan Reformed Journal*, *8*(2), 139-157.
- Buller, J. L. (2013). *Positive academic leadership: How to stop putting out fires and start making a difference*. Bass.
- Cameron, K. S. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S., & Pews, E. (2012). Positive leadership in action: Applications of POS by Jim Mallozzi. *Organizational Dynamics*, *41*(2), 99-105. <http://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2012.01.003>
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. (2003). *Positive organizational scholarship*. Berrett-Koehler.

- Chen, C. Y., Tsai, S. S., Chen, H. W., & Wu, H. T. (2016). The relationship between the principal's positive leadership and school effectiveness-take school organizational culture as the mediator. *European Journal of Psychological Research*, 3(2), 12-23.
- Cherkowski, S. (2018). Positive teacher leadership: Building mindsets and capacities to grow wellbeing. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 63-78.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Comrey, A. L. (1988). Factor analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754-761. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.5.754>
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177-191. <https://doi.org/10.1080/17439761003790930>
- Dong, N., Marcus, P., & Sedat, G. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 7-8. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103463>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th Ed.). Pearson.
- Hair, J. F., Howard, M., & Nitzl, C. (2020). Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of Business Research*, 109, 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.069>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage.
- Headen, M. D. (2013). *The role of the principal in the implementation of positive behavioral interventions and supports in exemplar elementary schools in North Carolina* [Doctoral dissertation, University of North Carolina State]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED550964>

- Henseler, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2009). The “point” of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 291-307. <https://doi.org/10.1002/job.589>
- Macgregor, S. Brown, C., & Flood, J. (2021). Exploring the role of positive leadership for mobilizing innovative practices-A social network approach. *Studia Paedagogica*, 26(2), 31-48. <https://doi.org/10.5817/SP2021-2-2>
- Nitzl, C., Roldan, J., & Capeda, G. (2016). Mediation analysis in partial least squares path modeling: Helping researchers discuss more sophisticated models. *Industrial Management & Data Systems*, 116(9), 1849-1864. <https://doi.org/10.1108/IMDS-07-2015-0302>
- Pegrum, M., Bartle, E., & Longnecker, N. (2015). Can creative podcasting promote deep learning? The use of podcasting for learning content in an undergraduate science unit. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 142-152. <https://doi.org/10.1111/bjet.12133>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. Free.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1966). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers*. Education International. [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Teachers\\_1966\\_at\\_50.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Teachers_1966_at_50.pdf)
- Vera, D., Samba, C., Tony Kong, D., & Maldonado, T. (2021). Resilience as thriving: The role of positive leadership practices. *Organizational Dynamics*, 50(2), 100784. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100784>

2025 年 2 月 19 日收件

2025 年 5 月 4 日第一次修正回覆

2025 年 7 月 6 日第二次修正回覆

2025 年 7 月 27 日第三次修正回覆 & 通過初審

2025 年 9 月 11 日第四次修正回覆

2025 年 9 月 17 日第五次修正回覆

2025 年 10 月 21 日第六次修正回覆

2025 年 10 月 24 日通過複審



# 徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過  
2006.2.13 編輯委員會會議通過  
2006.5.15 編輯委員會會議通過  
2006.8.11 編輯委員會會議通過  
2007.7.13 編輯委員會會議通過  
2009.8.10 編輯委員會會議通過  
2011.2.10 編輯委員會會議通過  
2012.8.16 編輯委員會會議通過  
2016.3.21 編輯會會議通過  
2019.12.9 編輯會會議通過  
2021.3.25 編輯會會議通過  
2022.6.8 編輯會會議通過  
2023.03.31 編輯會會議通過  
2023.10.13 編輯會會議通過  
2025.12.02 編輯會會議通過

《教育研究與發展期刊》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心 TSSCI 期刊評比收錄標準之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

## 一、徵稿事項

- （一）本刊為季刊，全年徵稿，每年3月、6月、9月、12月出版，徵稿範圍包含「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」（含教育行政、學校行政等）、「教育心理、輔導與測評」（含：教育統計）等領域之原創性論文；自112年1月1日起，改僅以收錄上述四大領域在教育理論、政策與實務興革之研究，期透過各界對教育議題之探究與分析，蒐集並作為國家教育研究院進行教育理論與實務研究之重要參考。
- （二）本刊自109年16卷1期開始，新增「研究趨勢評論」專欄。本刊編輯會亦得邀請各領域學者專家針對本刊四大領域的重要議題，以文獻探討或以科學方法，綜合評述該議題研究趨勢，引領各界進一步探究取徑。
- （三）所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

## || 二、投稿原則

- (一) 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。
- (二) 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址（<https://naeraj.naer.edu.tw/wSite/mp?mp=journal>）註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
- (三) 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
- (四) 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式最新版。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
- (五) 稿件經同意刊登，作者須加列英譯之中文參考文獻。相關說明如下：
  1. 每一筆中文參考文獻請於下方提供該筆之英譯資料並置於“【】”內。
  2. 若中文參考文獻本身並無英文譯名，作者可自行採取音譯或意譯方式處理。
  3. 英譯之後的參考文獻格式，請參考 APA 格式（最新版）之寫作格式。
- (六) 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
- (七) 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
- (八) 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
- (九) 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
- (十) 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由本刊編輯會決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

## || 三、著作財產權事宜

- (一) 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
- (二) 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部。

#### || 四、稿件審查

- (一) 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員審查結果屬修正後通過之文章，於作者修改之後再由編輯會決定是否刊登。
- (二) 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯會同意後，擇期刊登。



# Journal of Educational Research and Development

## Call for Papers

Jan. 18, 2005 Passed by the Editorial Board Meeting  
Feb. 13, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting  
May 15, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting  
Aug. 11, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting  
Jul. 13, 2007 Passed by the Editorial Board Meeting  
Aug. 10, 2009 Passed by the Editorial Board Meeting  
Feb. 10, 2011 Passed by the Editorial Board Meeting  
Aug. 16, 2012 Passed by the Editorial Board Meeting  
Mar. 21, 2016 Passed by the Editorial Meeting  
Dec. 09, 2019 Passed by the Editorial Meeting  
Mar. 25, 2021 Passed by the Editorial Meeting  
Jun. 08, 2022 Passed by the Editorial Meeting  
Mar. 31, 2023 Passed by the Editorial Meeting  
Oct. 13, 2023 Passed by the Editorial Meeting  
Dec. 02, 2025 Passed by the Editorial Meeting

*The Journal of Educational Research and Development* is an academic journal about education issued by the National Academy for Educational Research. It focuses on research and development (R&D) related issues in the field of education. It also promotes domestic and foreign educational academic research and exchanges. The methods for calls for papers and reviews shall be handled in accordance with the relevant regulations of the Taiwan Social Sciences Citation Index (TSSCI) of the Research Institute for Humanities and Social Sciences from National Science and Technology Council. The Journal welcomes paper submission.

### || 1. Call for papers:

- (1) This journal is a quarterly journal. Paper submissions are welcome throughout the year. It is published in March, June, September, and December of each year. The scope of focus in the original papers includes “Teacher Training and Teacher Professional Development,” “Curriculum and Teaching,” “Educational Policy and System” (including educational administration, school

administration, and others.), “educational psychology, counseling and evaluation” (including educational statistics). From January 1, 2023 onward, the Journal will only publish papers with topics in the above four educational areas related to theoretical innovation, innovative policy, and creative practices. Through a collection of research on educational theories and practices and analysis on educational issues, the Journal is expected to serve as an important reference for the National Academy for Educational Research.

- (2) Starting from Volume 16, Issue 1, 2020, a new “Research Trends Review” column has been added. The editorial board of this journal can invite scholars and experts from various fields to discuss important issues in the four major fields of this journal and conclude the research trends of these issues through literature review or scientific methods. The goal is to lead different sectors of society in further exploring ways of doing things.
- (3) All manuscripts are reviewed upon arrival. In principle, the editorial department will complete the review procedure within five months after receiving the manuscript and inform the author of whether the article will be published.

## || 2. Notes for Submission

- (1) Please type your paper on a computer. Both Chinese and English texts are welcome. The length of the manuscript written in Chinese should be within 15,000 words in principle, with a maximum of 20,000 words (including Chinese and English abstracts, footnotes, bibliography, appendices, charts, etc.) A paper that passes review and is revised should not exceed 22,000 words. The Chinese abstract should not exceed 500 words and the English abstract should not exceed 300 words. Please list at least 3 to 5 keywords in both Chinese and English. If written in English, please do not exceed 12,000 words.
- (2) Please use the online submission system to submit manuscripts. Interested contributors are requested to register at the website: (<https://naeraj.naer.edu.tw/wSite/mp?mp=journal>) and upload Chinese and English abstracts and full-text electronic files (Word or PDF format). Please list co-authors, affiliated institutions, highest degree received, areas of expertise, contact phone number, email and other information for verification of authors' identity by the editorial department.
- (3) Please do not include any personal information in the body of the manuscript, Chinese abstract, and English abstract.

- (4) Please use the latest version of APA formatting for the notes (in the form of footnotes) and bibliography in the submitted manuscript. Detailed specifications can be downloaded from the journal's website, or obtained by a letter through mail (please attach a return envelope) to the editorial department.
- (5) Upon acceptance of the manuscript, authors shall provide English translations of all Chinese-language references in accordance with the following provisions:
  - ① An English translation shall be placed immediately beneath each Chinese reference and enclosed in “【 】”.
  - ② Where no official English title exists, authors shall provide either a transliteration or an English translation.
  - ③ All translated references shall conform to the latest edition of the APA style guidelines.
- (6) Manuscripts not submitted in the format required by this journal will be rejected.
- (7) If the manuscript is not accepted, the journal will send a letter of review results to the author. The manuscript however will not be returned. It is the author's responsibility to keep the original manuscript.
- (8) Due to editorial needs, this journal reserves the right to delete and modify the text when necessary.
- (9) For manuscripts with more than two authors, the contributions of each author should be listed separately.
- (10) There is no limit to the number of articles submitted by a single author in a single issue, but if the author has passed the review of more than 2 works in the current issue, the editorial committee of the journal will decide which article to be published, the number of articles to be published, and issues where articles will be published. In addition to articles that will be published in the current issues, the Editorial Department will inform the authors of the issues in which authors' paper(s) are scheduled to be published and obtain their consent. In principle, the paper will be published within one year.

### || 3. Copyright Matters

- (1) In order to maintain academic ethics, please do not submit manuscripts to other journals while they are under review by the editors. In case of plagiarism, adapting from pre-existing work, and other copyright infringement, the author shall bear the relevant legal responsibilities.

- (2) The authorization method of this journal is a Non-exclusive License to the publishing unit. Once it is decided that the manuscript will be published, it is necessary to sign the authorization of the right to publish articles within the time limit and return the authorization to the editorial department by registered mail.

#### || 4. Review of Manuscripts

- (1) All manuscripts in this journal are subject to a two-way anonymous internal and external review processes. The editorial board of the journal invites two scholars and experts in related fields to review manuscripts. The article, after being reviewed by the review committee, is a revised article, and the editorial board will decide whether to publish it after revisions have been completed by the author.
- (2) All manuscripts accepted for publication in this journal may be selected for publication upon the approval of the editorial board and depending on the needs of the editors.



# 審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過  
2006.4.17 編輯委員會會議通過  
2010.2.8 編輯委員會會議修正通過  
2011.2.10 編輯委員會會議修正通過  
2012.8.16 編輯委員會會議修正通過  
2014.8.25 編輯會議修正通過  
2018.9.28 編輯會議修正通過  
2019.12.9 編輯會議修正通過  
2024.3.13 編輯會議修正通過

## 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

### 一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

### 二、初審

(一) 通過預審之文章由編輯會聘請兩位審查人進行匿名審查。

(二) 初審意見分為四類：

1. 通過、2. 修正後通過、3. 修正後需經審稿者複審、4. 不通過。審查結果為「通過」或「建議修正後通過」者列為候選刊登名單，並提經編輯會議決刊登。

(三) 若兩位審查人意見相差過大時，且其中一位意見為「通過」或「建議修正後通過」意見者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

(四) 兩位審查人意見為「修正後需經審稿者複審」及「不通過」者，予以退稿。

### 三、複審

(一) 若審查人建議為「修正後通過」及「修正後需經審稿者複審」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯會議決刊登。

(二) 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯會討論收錄之期數。

### 四、審查迴避

(一) 本刊之編輯會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

- (二) 本刊當期主編以作者身分投稿，由發行人指定代理人進行預審。
- (三) 投稿作者未經編輯會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。
- (四) 編輯會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
  - 1. 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
  - 2. 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。
- (五) 已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
  - 1. 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
  - 2. 審查論文時有共同執行研究計畫。
  - 3. 配偶或三親等以內之血親或姻親。
  - 4. 與該文有利益衝突之可能。
- (六) 審查迴避事項如有疑義，由編輯會議決。

#### 五、其他事項

- (一) 「審查迴避名單」可由作者提出 2 ~ 3 名作為主編預審推薦參考。
- (二) 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯會上提案討論。
- (三) 於正式出版前：
  - 1. 如發現違反學術倫理情況，由編輯會召開會議共同商議處理方式。
  - 2. 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
- (四) 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。
- (五) 同一文稿，退稿後半年內不宜連續投稿。

#### || 貳、稿件刊登

經審查為「通過」、「修正後通過」及經評審為「修正後需經審查者複審」後經原審查人複審通過之稿件，將提請編輯會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

#### || 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

# Paper Review Regulations

Approved on January 18, 2005 by the Editorial Committee Meeting.

Approved on April 17, 2006 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 8, 2010 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 10, 2011 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 16, 2012 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 25, 2014 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on September 28, 2018 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on December 9, 2019 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on March 13, 2024 by the Editorial Committee Meeting.

## I. Review process

The review process of this publication includes pre-review, preliminary review, and secondary review.

### 1. Pre-review

The editor-in-chief shall review the nature, format, style, and rigor of the manuscript.

### 2. Preliminary review

(1) Articles that have passed the pre-review shall be anonymously reviewed by two reviewers appointed by the editorial board.

(2) The preliminary review opinions are divided into four categories:

(1) Pass; (2) Pass after the recommended revision; (3) Secondary review by the reviewers after revision; and (4) Fail. Those who receive a “Pass” or “Pass after the recommended revision” shall be listed as candidates for publication, and their articles shall be submitted to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

(3) If the opinions of the two reviewers differ too greatly, and one of the opinions is a “Pass” or “Pass after the recommended revision”, the article shall be submitted to a third reviewer for review. The journal shall rely on the opinion of the third reviewer on whether the article should be published.

(4) If the opinions of the two reviewers are “Secondary review by the reviewers after revision” and “Fail”, the manuscript shall be rejected.

### 3. Secondary review.

(1) If reviewers recommend that an article be “Passed after revision” or undergo a “Secondary review by the reviewers after revision”, the journal shall request

the author to revise the article. The author shall respond within two weeks with a “revision and relevant explanations” of the manuscript. The journal shall submit the revised manuscript and explanation to the editor-in-chief or the original reviewers for a secondary review. The journal shall submit the secondary review opinions to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

- (2) All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for discussion on the issue number to be accepted into. All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for acceptance discussion.

#### 4. Recusal from review

- (1) Members of the Editorial Committee of this journal and the current staff of the National Academy for Educational Research who submit a manuscript as an author shall not participate in its review process (pre-review, preliminary review, and secondary review).
- (2) If the current editor-in-chief of the journal submits a manuscript as an author, the publisher shall designate an agent to conduct the pre-review.
- (3) Unless otherwise approved by the chair of the Editorial Committee, contributing authors shall not participate in the discussion of the submitted manuscripts.
- (4) When appointing reviewers, the Editorial Committee shall take into consideration the expertise and research performance of the reviewers. Reviewers with the following relationship with the author shall be avoided:
  1. Worked in the same department, institute, division, or unit in the past three years.
  2. Had a teacher-student relationship in the capacity of a doctoral or master’s thesis advisor in the past three years.
- (5) If an appointed reviewer finds that he or she has the following stakeholder relationship with the author of the article, he or she shall withdraw from the review and contact the editor of this journal as soon as possible:
  1. Co-authored papers or research results published in the past two years.
  2. Co-implementers of a research project during the review.
  3. Spouse or relative by blood or marriage within the third degree of kinship.
  4. A potential conflict of interest with the article being reviewed.
- (6) In case of any doubt about recusal from the review, the determination shall be made by the Editorial Committee.

## 5. Other matters

- (1) Authors may submit 2 to 3 names for the “Review Recusal List” to the editor-in-chief as reference for the pre-review.
- (2) Works by the same author (including co-authors) shall generally be works that are published once a year; special cases shall be referred to the Editorial Committee for discussion.
- (3) Before official publication:
  1. If a violation of academic ethics is found, the Editorial Committee shall convene a meeting to discuss the method of handling.
  2. If a paper cannot be improved within the deadline, the editor-in-chief for the issue of the journal shall have the authority to determine the method of handling.
- (4) To ensure the rights and interests of the authors, the Editorial Department shall clearly inform the reviewers of the following upon contacting them: Review of papers shall generally be completed within one month. If the response is overdue by more than one week, the reviewer shall notify the editor-in-chief and recommend another reviewer.
- (5) After being rejected, the same manuscript shall not be re-submitted within half a year.

## II. Manuscript publication

Manuscripts that have received a “Pass” or “Pass after revision”, or manuscripts that have received a “Secondary review by the reviewers after revision” and subsequently passed by the original reviewers shall be submitted to the Editorial Committee to confirm publication. Manuscripts confirmed for publication shall be issued a “Certificate of Acceptance for Publication” and “Authorization and Consent to Publication” to facilitate the publication of the articles.

## III. Principles for withdrawing manuscript

1. To withdraw his or her manuscript, author shall submit a written application for withdrawal.
2. If an author applies to withdraw his or her manuscript that has entered the preliminary review stage, the journal shall not accept his or her subsequent manuscript submission within one year.

# 《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

## Journal of Educational Research and Development

### Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之領域 Category of submission	<input type="checkbox"/> 師資培育與教師專業發展 (Teacher Education and Empowerment) <input type="checkbox"/> 課程與教學 (Curriculum and Instruction) <input type="checkbox"/> 教育政策與制度 (Educational Policy and Administration) <input type="checkbox"/> 教育心理、輔導與測評 (Testing and Assessment)		
稿件字數 Word count	全文共 _____ 字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			
其他說明事項：			

## 國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過  
本院 110 年 11 月 30 日第 158 次院務會報修正通過

作者（即撰稿人）於《教育研究與發展期刊》所發表之  
論 文：\_\_\_\_\_，  
同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事；本著作如屬研究計畫成果加以改寫者，也已依所屬機關學校規範取得發表權利。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

E-mail：

中 華 民 國                      年           月           日

# **National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines**

Revised and approved on August 13, 2013 by the 58th Institutional Affairs Meeting of the Academy.  
Revised and approved on November 30, 2021 by the 158th Institutional Affairs Meeting of the Academy.

The author (that is, the contributor) of the thesis

\_\_\_\_\_ published in the 《 \_\_\_\_\_ 》

hereby consent to the following:

- I. The author guarantees that he or she has the right to authorize the use of this work and that this work is not in violation of the copyright or other rights of others. If this work involves the rewriting of the results of a research project, the right to publish has been obtained in accordance with the regulations of its institution or school.
- II. The author gives consent to the National Academy for Educational Research to use the entire content without compensation and consent that the use of this work shall not be subject to the restriction of expiration date, region, method, nature, and number of times; and that a third party may be authorized by the National Academy for Educational Research to perform the abovementioned acts. This authorization is a non-exclusive authorization.
- III. The National Academy for Educational Research may independently revise the manuscript within the scope of the author's original intention or re-authorize another party to do so.
- IV. The author agrees to not exercise his or her moral rights against the National Academy of Educational Research and the third party authorized by the National Academy of Educational Research.
- V. The author consents to the collection of his or her personal information by the National Academy of Educational Research as they pertain to specific administrative purposes relevant to the use and distribution of this thesis published in a journal or magazine. The personal information shall be provided to the National Academy of Educational Research and its authorized third party and may be used within the country for an indefinite period. The National Academy of Educational Research shall process and use the information in accordance with the stipulations of the Personal Data Protection

Act, relevant laws and regulations, and the relevant provisions of the National Academy of Educational Research, and shall limit the use to the scope of this business. At the same time, the National Academy of Educational Research shall fulfill the responsibility to protect the security of the personal information in accordance with the Personal Data Protection Act. Except for the scope of use prescribed by the terms of this authorization or regulatory requirements, any other use shall be personally approved in advance by the signatory. In accordance with the Personal Data Protection Act, the signatory shall have the right to inquire; request to read; request copies; request to provide additional or revised information; request suspension of information collection, processing or use; and request deletion of the information that has been provided.

Signatory (author):

Personal Identity Card number:

Permanent Address:

Telephone:

Email:

Date: \_\_\_\_\_ (Month) \_\_\_\_\_ (Day) \_\_\_\_\_ (Year)

# 教育研究與發展期刊

第二十一卷・第四期 2025 年 12 月 31 日出刊  
創刊日期：2005 年 6 月 30 日

出版者：國家教育研究院

發行人：林從一

主編：楊洲松

執行編輯：蔡明學、陳昀萱、林于郁

助理編輯：徐玉芳

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7857；傳真：(02)7740-7870

網址：<https://www.naer.edu.tw/>；<https://journal.naer.edu.tw/>

編排：沈氏藝術印刷股份有限公司；電話：(02)2270-8198

定價：每期新臺幣 250 元

季刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

GPN：4811400023

ISSN：1816-6504

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.21, No.4, December 31, 2025

Date Founded: June 30, 2005

Published by: National Academy for Educational Research

Publisher: Chung-I Lin

Editor in Chief: Chou-Sung Yang

Executive Editor: Ming-Hsueh Tsai、Yun-Shiuan Chen、Yu-Yu Lin

Assistant Editor: Yu-Fang Hsu

Address: No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

Price: NT\$250 (for each copy)

Copyright©2025 National Academy for Educational Research



除另有註明，本刊內容採「姓名標示—非商業性—禁止改用」創用授權條款。  
Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license



臺灣人文及社會科學  
引文索引資料庫



臺灣人社百刊



月旦知識庫



高等教育知識庫



airiti Library

華藝線上圖書館



台灣全文資料庫



台灣引文資料庫



## 研究論文 Research Papers

盧梭自然發展教育與柏拉圖國家本位教育對 108 課綱之啟示  
蕭嘉賢、鄭淵全

The Implications of Rousseau's Natural Development Education and Plato's  
State-Centered Education for the 2019 Curriculum Guidelines

Chia-Hsien Hsiao / Yuan-Chuan Cheng

教師參與專業學習社群對專業成長發展趨勢的階層線性模型分析  
蕭佳純

A Hierarchical Linear Model Analysis of Teachers' Professional Growth Trends  
in Relation to Their Participation in Professional Learning Communities

Chia-Chun Hsiao

教師專業發展於校長正向領導和創新教學間關係之中介角色探討：  
以屏東縣公立國小為例

陳玟辰、黃靖文

Exploring the Mediating Role of Teacher Professional Development in the  
Relationship Between Principals' Positive Leadership and Innovative Teaching:  
A Case Study of Public Elementary Schools in Pingtung County

Wen-Chen Chen / Jing-Wen Huang

2022 年臺灣社會科學核心期刊 TSSCI 第一級  
本刊 2025 年獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心  
補助編輯費用



GPN 4811400023  
定價 250 元

