

大學教師教學領導力內涵及其指標

溫明麗 *

摘 要

有鑑於提升大學品質、確保大學學術自主及人文性之本質，本文透過理論論述與實徵研究，建構臺灣公私立大學教師教學領導力之內涵、指標及其影響因素，期能提供臺灣公私立大學提升教師教學品質之評量參照。本文發現，大學教師教學領導力可分為教學專業與教育奉獻（教學力）及自我反省與專業社群（領導力）構面，而精確決策乃教學力與領導力共通的構面，且各個向度彼此間均具高相關。再者，依據統計結果發現，大學所在地區、教師性別、任教年資、所屬學院別、是否曾獲得教學榮譽等對教學力與領導力之看法有差異；但最高學歷、職稱、是否兼行政工作或任職公私立大學，卻不影響其對教學領導力指標之看法。最後，文中並提出大學教師彈性薪資、教育部卓越教學計畫補助、教師證照均等之判斷可借用本文建構之教學領導力指標，更呼籲大學教師的教育愛與專業社群均是提升大學教師教學品質的重要方向。

關鍵詞：臺灣、大學教師、教學領導力、指標

* 溫明麗，華梵大學前副校長

電子信箱：sophia.t04008@gmail.com

來稿日期：2011年12月28日；修訂日期：2012年3月28日；採用日期：2012年12月20日

Key Factors and Indicators of University Teaching Leadership in Taiwan

Sophia Ming Lee Wen*

Abstract

This article discusses the university teaching leadership in Taiwan. As a result from literature review and empirical researches, the dimension of university teaching leadership can be constructed and its indicators can be highlighted. The literacy of university teaching leadership is divided into five levels: teaching profession, teaching commitment, precise decision making, self-reflection, and professional community. These are rationally correlated as seen from statistic results. More results from the research on professional position, academic and administrative experiences, public/private universities and institutes, gender and ages of in-service professional career have been also analysed here, there are significant differences in some, but not in all. In the end, the author holds the view that the indicators of university teaching leadership may be applied in a flexible way to define teachers' salary range, excellent teaching, and even the certificate of teaching profession. In addition, moral commitment and professional community should be improved due to its important impacts on excellent classroom management, organizational skills and pedagogy.

Keywords: Taiwan, university teacher, teaching leadership, indicators

*Sophia Ming Lee Wen, Former Vice-President, Huafan University

E-mail: sophia.t04008@gmail.com

Manuscript received: December 28, 2011; Modified: March 28, 2012; Accepted: December 20, 2012

壹、前言

一、研究動機

（一）提升大學教學品質乃全球趨勢與我國教育政策

21 世紀的學校文化既然無法擺脫經濟、政治與社會因素的影響，故學校的經營效能與學校文化的提升就必須考量政治、經濟與社會的因素，不利於學習的各種因素均需要排除（Lupton, 2006）。此等學校改革風潮不僅在中小學展開，也延燒到大學。

教育部（2011）為提升大學教學品質，於 2004 年 12 月訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並於 2005 年度編列新臺幣 10 億元，期透過競爭性的獎勵機制，鼓勵大學提升教學品質。另教育部亦宣示落實「……精進師資人才培育……創新優質教育環境，激勵師資培育士氣」（教育部，2011）之政策方針。然而臺灣公私立大學教師之聘用並未有教育專業之規定，因此，大學教師必須具備什麼專業標準？教學品質如何評定？教學評鑑應占何種比重？均是確保大學教學品質之關鍵議題，需要進一步研究。

（二）提升大學教學品質必須確認評鑑指標

大學的基本精神是教與學的自由，故不可能訂定全國一體適用的評鑑標準（彭森明，2010），但卻必須訂定一個合理的、共同的指標，作為評鑑教師教學品質的依據，且此指標不是上限（top line），而是基本門檻（bottom line, threshold），且評鑑時應讓各校依據特色自行定位（黃炳煌，1990；郭為藩，1987），此指標即大學教師的核心能力與基本素養。

教學品質的基本指標不僅可用以督促教師提升教學品質，也有助於推動教師評鑑政策。目前各大學對於教師教學品質指標的訂定大都不明確¹，或遵循教育部或高教評鑑中心的指標，但無論如何，大學應保有其教學和學術研究自由，故若能確立大學教師的基本素養和核

¹ 由各大專校院教師評鑑辦法或彈性薪資辦法或有評量向度或項目，但鮮見有具體、客觀，或經過研究之後訂定出的指標，故其公平性、客觀性仍受到質疑，亦難免造成各校實施教學評鑑時的困擾。

心能力的內涵和指標，則對大學可在「評鑑規準」與「自我主體」間找到可依循的思考點。

（三）大學應發揮人文精神

大學雖爲了提升競爭力，卻不能隨著「市場化」而喪失其本質。質言之，大學若無法把學生的品格教育好，喪失古大學強調的博雅和人文精神，則大學已淪爲「學店」。國內外研究（賴志峰，2004；鄒冰凌，2011；Piercy, 2002；Massachusetts Society of Professors, 2004）也認同大學教師的基本素養與核心能力應與教學領導力與教學效能結合。質言之，大學教師教學品質應定位於其「教學領導力」（teaching leadership）²，透過教學領導力內涵及其指標的確認，讓大學教師專業成長（empowerment）有所依循，且能維護大學的人文精神。據此，大學教師教學領導力之內涵必須得更深入研究。

二、研究目的

本文首先透過文獻分析與理論論述，建構優質教師教學品質之架構與內涵，再透過個別訪談與焦點團體訪談，一則藉理論與實踐間以及專業社群之對話，將質性論述與量化研究相互對照，進行三角檢證，確立大學教師教學領導力之基本素養與核心能力的構面、向度與評定指標，並藉以分析大學教師教學領導力指標與影響因素，期能有助於提升教師專業知能。綜上所述，本文主要目的如下：

（一）分析大學教師教學領導力的本質與內涵。

（二）確立大學教師教學領導力之理論架構。

（三）編製「大學教師教學領導力問卷」。

（四）歸納大學教師教學領導力指標與其影響因素。

（五）提供大學落實彈性薪資、提升師資素質、或訂定教師評鑑之參照。

² 此所謂「教學領導力」，顧名思義，不是指校長的教學領導，而是教師本身在教學上的表現和素養，指與教師教學活動相關的能力、品格和教學成效有關的素養而言，本研究之所以以「領導力」一詞通稱，乃有鑑於優質教師本身除了是教學者、被領導者之外，更應該是位領導者。詳細有關教師教學領導力的意義、本質與內涵將是本研究的重點之一。

三、研究範圍與限制

本研究的對象是臺灣一般大學，故研究結果恐未必適用於科技大學或技術學院，但教師的基本素養、教育信念和核心能力應有一定程度的共通性（國立臺灣科技大學，2011），故本文研究結果仍可供技術學院參考或轉化運用，且可為後續相關研究提供比較的參照。

四、研究方法及步驟

本文除了進行文獻的分析、詮釋與批判外，亦進行焦點團體訪談與個別訪談，並在文獻分析後據以製編「大學教師教學領導力問卷」，俾進行問卷調查及統計分析，以確立大學教師教學領導力之內涵與影響因素。

（一）文獻分析與理論論述

本文基本上立於下列兩大假設進行理論論述：

第一，主張「教育即生活，而生活乃從人的價值中彰顯出來，且人之價值乃奠基於倫理或道德之上」（Education as life, life showing from value, value is based on morality /ethics.）的生活與道德教育理念。易言之，本研究乃確信教育乃以德為核心的活動，故教師的教學雖重視專業，但教育專業必須立於教師倫理之上。

第二，教師增能賦權最重要的根本在於改變教師的價值觀（Empowering teachers' professionals fundamentally and foremost must have their value system changed.）。質言之，欲提升教師專業應發揮教師自主、自律、自學精神，大學教師的專業成長不應被法令規章追著跑，大學教師的增能或賦權必須根本地改變其價值觀。

（二）半結構式深度訪談

本文在文獻探討與理論論述過程中亦隨時進行非正式個別訪談，此一方面不時將文獻分析結果與大學實際教學活動相對應，另一方面，更有助於客觀化、效度化研究所需之量表與問卷之編製。俟問卷草案完成後，再透過焦點團體訪談聚焦共識，一則作為問卷編製之專家問卷的參考，再者，則擴以仍改量化調查及覽性半結構式訪談問卷草案，並進行問卷施測與個案深度訪談。個案訪談包括正式（深度訪

談，每位約半小時至1小時）與非正式（隨機取樣，並以聊天方式為之，時間亦自5分鐘至1小時不等）兩方面：正式訪談以半結構式問卷為之，主要內容圍繞教師教學特質（包含最具印象的教學方式和教師展現的人格特質與行為，或案例描述等，以及修課前後對授課教師教學特質或整體教學的滿意度之比較、需求與建議等）、教學成效（含教學方法、教材難易程度、師生關係、課後輔導等）、評量方式（含評量方式、適切性與公平性）等；受訪者包括校長、兼行政職務之教師、教師及學生；非正式訪談則依據文獻分析與理論論述需求，隨機進行訪談，其中亦包括教師、學生、校長及兼任行政之教師或行政人、及大學董事會成員等利害相關人。至於焦點團體訪談則包括大學專任教師、行政主管、校長及行政人員、家長或私立大學之董事會成員或護持委員等。

（三）問卷調查法

問卷調查的實施方法主要包括樣本與取樣方式、統計之因素分析、信效度分析等，茲說明如下：

1. 樣本與取樣方式

本研究之量化問卷調查之樣本母群體為臺灣地區一般公私立大學（不含科技大學及技術學院）之專任教師。本研究採比例分層隨機抽樣（proportional stratified random sampling）方法，即以北、東、南、中四區63所大學教師總人數為母群體數，抽樣比為5%，即從母群體中抽取5%作為調查之樣本數；再依各大學所屬學院專任教師人數比例，分配各學院調查之樣本數。依據比例分層抽樣法，本研究計抽出樣本約1,200份（限於文長，取樣者只呈現於研究報告，本文略之）。

2. 因素分析

因素分析旨在萃取「大學教師教學領導力」量表中各影響因素之共同因子（principal factor-analysis），故藉由SPSS12.0軟體，進行統計與因素分析，並應用最大變異法（varimax）進行轉軸，確立大學教師教學領導力之影響因素。

3. 信度分析

本文採用Cronbach α 係數，進行問卷內容之一致性與穩定性檢測。 α 值愈高，顯示問卷內各因素的相關性愈高，內部愈趨一致，信

度愈高。Nunnally (1978) 認為，Cronbach α 係數至少要大於 .5，且最好能大於 .7。本研究之信度亦以之為顯目適切度之判斷依據。

4. 效度分析

為精確化研究結果及可推論性，除了取樣須具代表性外，亦將個別訪談與焦點團體座談所蒐集的專家意見納入，既作為修改問卷內容之參考，亦作為理論論述之三角檢證，因此本研究之實徵研究應具有一定程度之專家效度。

貳、文獻探討

一、教學領導力之本質與意義分析

（一）教育理論與實踐智慧從生活教育與因材施教中彰顯出來

教育的本質為何？孔子與蘇格拉底均透過對話來傳遞理念，並重視「因材施教」，渠等所引出的教育本質乃生活教育，其教學內容亦非預先安排或設計，而是依據受教者的特質與需求所提出者，故也是實踐智慧的彰顯。

（二）教育理論與實踐知識呈辯證關係

Carr (溫明麗譯, 1995) 歸納教育理論與實踐的關係有三種：

1. 理論與實踐各自獨立；2. 理論與實踐相輔相成；3. 理論與實踐相互排斥與對立。「實踐性知識」不只是一組技術，除了包括實用、實務與技能性知識外，更包含德行與生活相關的知識與能力（溫明麗譯, 1995）。實踐性知識重視德行，如亞理斯多德（Aristotle, 384BC-322BC）指出，實踐智慧為幸福（happiness, flourishing）、優質（excellence, viture）之習慣與德行，就此言之，教師應展現的實踐智慧也必須與優良的德行和習慣有關，而此優良的德行和習慣更需要成為生活中的正確目標，並引領人類建立幸福生活之目標（Pakaluk, 2005）。總之，教育乃生活之知與德的智慧結晶，旨在讓生活更幸福，因此，從「人」的角度觀之，理論之知與實踐智慧乃生活的不同面向，且兩者在追求幸福生活與教育活動中乃相輔相成的辯證關係。

（三）教學活動透顯教師的教育價值觀

教育活動涉及價值活動，故教師的信念與其教學息息相關。質言之，教師的教學行為與教育信念乃其內在價值觀的外顯，因此，教師自省其教學活動之際，亦是對其教學信念和行為的檢證，此內在價值觀亦可稱之為「意識型態」，意旨思想、信念、行動、權力等概念結合的價值體系，此包含信念、思想與行動的價值體系將引導與推動教師的教學行動（Green, 2011）。舉例言之，教師若抱持「不能放棄任何孩子」的教育信念，則無論其在準備教材或設計教學時，均會考慮學生的個別差異；反之，教師則較不認同個別差異，故認定成就有其標準化的依據，故教師乃以「專家自居」，為學生設定學習必須達成的目標，而其教學乃致力於讓學生達成此目標，故也會偏重總結性評量，而非歷程或進步評量，同理，其所強調的教育公平與社群也立於結果論的基礎上，應講求客觀的標準。

總之，無論教師的信念為何，教育畢竟是具人味兒的德行活動，故教師必須具有「開放心胸」（open-mindedness），盡可能放下自己的意識型態，關照每位學生，並在教學活動中與專業社群中展現「領導者特質」（Joyce & Calhoun, 2010）。此等教學信念也使得「合作學習」（cooperative learning）與「協同研究或教學」（collaborative research or teaching）逐漸受到重視。一言以蔽之，教師的教學行為與信念間亦應存在有機辯證³的關係。

二、教師基本價值之內涵分析

如前所述，教育活動不是單純的理論論述或分析，也不只是實作，乃以德為核心的整體活動，故教師的素養必須包涵理論之知與實踐智慧。以下分析教師的價值內涵，並分析國內外相關研究，俾更深入釐清教學領導力之內涵與研究趨勢。

（一）基本價值乃信念的彰顯

若教學必須兼顧因材施教與有教無類，則教師在教室中應扮演教

³ 此所稱「有機的辯證關係」指內隱價值體系與外顯行為之間隨著信念的改變或環境與情境的變遷，其辯證合的關係，將可能隨之改變，而非亙古不變，故稱為「有機」，即指機動、彈性、靈活的轉變，但此等轉變，有跡可循的變動，而非隨意為之。

導者、輔導者、協助者、示範者、促進者、激勵者、學習者、領導者等多重角色（Robertson, 2002），而且若教師必須扮演好每種角色，方能展現出專業魅力的權威（charisma）。舉例言之，一位獨裁專斷的教師和一位具有民主素養的教師，無論在教學或領導上會有不同的行為表徵：前者之教學語言常顯得急躁、尖銳、命令、指責與批評等直接式語言，師生關係亦常出現緊張或對立；相對的，具民主素養的教師則大多採取說理、尊重、影響、期待、激勵、建議與指引等方式或間接式語言。此說明教師的教育價值觀直接間接地影響其教學使用的語言和行動（Powell & Kusuma-Powell, 2010）。Tannenbaum & Schmidt（1973）也強調，獨裁專斷的教師會展現「老闆中心的領導風格」（boss-centred leadership）；但是具民主素養的教師則會表現出合作與協力（collaborating）⁴。從教師的角色型態和其行為、語言或態度可以推斷教師的教學活動與其領導類型，此兩大層面在教學活動上分別屬於「教練」（coach）和「輔導」（tutor）兩種角色，而對應此兩種教師角色也分為扮演者領導者和教學者（McAteer, 2010）的功能和行為。

（二）基本價值偏向隱性知識

依據知識呈現的形式，知識可分為技術性知識（technical knowledge）、規範性知識（normative knowledge）及隱晦性知識（tacit knowledge）三者：技術性知識具有強烈嚴謹性、實用性、客觀性特色；規範性知識則具有道德性、價值性、互為主觀性特色；至於隱晦性知識則彰顯其行動性、經驗性、主觀性及建構性等本質，且經常透過直覺展現出來，故此類知識難以從外顯看出知識的內涵。教師的隱晦知識就是教師基本素養的「價值或信念體系」，主要包涵建構、溝通、知其所以然、自我反省、問題解決的批判性思考能力、以及嚴謹、客觀、審思、關懷與追根究底的探索態度和信念。教師的基本能力包涵 Schön（1995）所稱之「硬科學」（hard science）與「軟科學」（soft science）：硬科學指展現客觀、探索、問題解決等能力；軟科學則呈

⁴ 此所稱合作或協力的行為表徵，指對學生的尊重，以及教師也樂於和學生或同事分享經驗和知識，而習於採取民主對等的討論方式，來進行教學、學習或溝通。

現於嚴謹、溝通、自省、關懷、建構等態度與風格。

繼之，本文分析教師基本素養之具體內涵，以深化並明確化教師教學領導力之基本價值與核心能力。

教師專業素養中內隱的教育信念必須透過教學活動和師生互動、及教師的專業活動展現出來，因此，教師的基本價值可從教師對「專家」(expertise)的界定、對學生學習動機的重視或學習需求的回饋、以及對學生學習機會的重視程度等面向呈現出來(Menter & Mruuay, 2011)。Frey (2011)也呼籲，教師專業不僅應該展現於了解學生學習時的注意力、動機，也需要能解讀學生的行為，進而透過師生互動，發揮教師知識傳遞與人格感召的影響力。教師的基本信念與價值觀會牽引其對角色的選擇與詮釋、行為的表徵、語言的選用、乃至於其態度與風格等。易言之，教師個人的人格特質、專業知識、對民主概念的掌握、對自由意志的認同程度、對公平、責任等概念的理解等(McAteer, 2010)勢必影響教師的行為表徵，而教師的行為也將影響學生的信念和行為。同理，教師對教育使命感的承諾，及其對教師角色的認定和付出程度等，均顯現於教師對教學活動關懷性需求及教育志業的投入(engaged)程度(Frey, 2011)。

三、國內外相關研究分析

本節主要以「教師教學領導力」為關鍵名詞，蒐集近10餘年來國內外相關研究，並分析其研究內容與結果，包括教學領導力的內涵、教師／教學評鑑及其相關研究，俾掌握教師教學領導力之內涵與洞悉其發展趨勢。

(一) 教學領導力涵蓋教學專業與領導素養

美國空軍航空大學空軍指揮和參謀學院⁵(USAF Air University:

⁵ 乃由 Lt Col Vatov Krasimir、Lt Cmdr Richard J. Abresch、Lt Cmdr Christopher P. Fedyschyn、Ch Maj Michael F. Haltom、Maj Michele G. Smith、Maj Thomas P. Spellman、Maj Ilan Shamir、及 Capt Camara Mamadi 等人共同完成。該研究主要透過訪談和觀察，並分析教學的課程結構、內容及教學方法(含評鑑)，也討論優質教學領導課程的專業內容、教師的教育和軍隊專門專業的適切度。此外，該研究也比較軍隊、一般大學、企業界等之教學領導專業內涵與重點的異同。

Air Command and Staff College) 於 1996 年為培育空軍將官成為最佳領導人，提供「教學領導力」(teaching leadership) 培訓課程，並出版《領導者的教學：比較分析》(The teaching of leadership: A comparative analysis) 一書。分析該課程結構得知，不同機構或大學在規劃此類領導課程差別甚大。例如，軍校從每門課程只安排 2 至 4 小時到 22 小時者均有之，而且這些培養領導力的課程強調做決定、確立價值觀、謹守倫理和信任等公民素養與德行的關鍵能力 (Krasimir et al., 1996)，可見決定能力、信任與社群生活的公民素養均被視為教學領導力的內涵。

管理型大學則開設約 200 門關於領導的課程，其教學目標主要強調管理技術，尤其是處理組織績效、人際關係的知能，此外，也強調個人德行與領導力，但仍偏重個人如何提升組織績效，以達成組織願景目的 (Krasimir et al., 1996)。質言之，企業所欲培養的領導者仍偏重於決策階層，而非管理階層的幹部，更非組織所有成員；但是無論軍校大學或培養企業領導者的大學都致力於培養領導者具備為組織與團體奉獻、忠誠、負責的德行，至於大學與學院則特別強調歷史、理論與批判性思考 (Krasimir et al., 1996)。易言之，此領導課程期盼領導者心中必須存有「縮小自我，放大他人」的信念，一般企業如此，教育志業的教師更應以學生為尊，以學生需求為教學規劃之重要思考面向。由此可推，學院型大學強調教師之教學領導力應以專門知能為主軸，包括對歷史與文化的理解、對理論的掌握與開拓，以及問題解決、理論論述、學術研究等專業知能與批判性思考等教學與研究能力。綜言之，教學領導力應包括教學的專業知能、維繫人際與師生良好關係的知能、批判思考與審慎做決策的能力、恪忠職守、謙卑為懷、關懷他者或設身處地之同理心，並具備誠信、自省、服務與負責等德行。

(二) 教學領導力涵蓋教學、研究、管理與領導等面向

教學領導力包涵基本素養與核心能力，兼具思維與行動。基本素養又區分為教師教學與領導兩種教師職涯之基本信念與價值；核心能力則指教學與領導兩種教師職涯所應具備的「必要能力」。「核心」也者，乃關鍵的、重要的、不可或缺者，故教師在教學過程中必須能

提供學生分享與交換心得或經驗的平臺，也必須能傳播知識、增進學生知能，乃至於為學習與探索的能力；此外，需要組織專業成長網絡（Srivastava, 2010），發揮諮詢和服務功能，以促進教師專業成長。

Srivastava（2010）歸納教師教學、研究、管理與領導等五大基本能力如次：

- （一）組織及發展組織的能力；
- （二）自省能力；
- （三）自我管理能力；
- （四）教導與評鑑能力；及
- （五）提供學習資料與指引的能力。

Roger（2002）則以老闆和管理者之別說明師生關係。老闆的行為偏向命令，管理者的行為則比較中性，但也會尊重組織成員，期望公平對待組織成員，來達成目標與提升績效。同理，教師雖然必須將學校的行政事務處理好，也必須把學生照顧好，提升教學品質和績效，然而這些思考仍屬於企業經營與講求績效的思維，未必符合教育本質，更非以德為核心的師生關係。Roger（2002）也強調，真正的教師應該是位「領導者」。析言之，領導者有其嚴肅面，但更應以理服人，並時時關切師生的需求，維繫良好的互動關係。

基本上，目前大學教師「在校時間」（office hour）⁶之規定並不符合優質教師的教學力與領導力的特質，因為此等規定呈顯大學已經卻忘了我國傳統師道文化含蘊之濃郁的人文氣息，反而試圖透過法規「綁住」教師的行為，遺憾的是，此等規定無法觸動「師者，典範夙昔」的生命價值，更背離以德為核心之教育本質。質言之，符合教育理念的優質教師可能扮演「老闆」的角色，也需要堅守管理者與領導者處事之公平、關愛與尊重的原則，然而教育經營者與領導者更需要展現的是「教育人味兒」的人文性。

⁶ 傳統文化中師生關係亦師亦友，且關心學生應該是教師人文的彰顯，而不是被規定而行的，目前的規定恐將導致具倫理性之師生關係淪為職場的契約或買賣關係，此硬性規定對良好教育風氣的激勵並不適切，真正的專業倫理應該由教師自動自發地對教育志業的投入及對學生的真誠關懷。

（三）大學教師教學評鑑指標與相關研究

教學、研究及服務被視為大學三項基本功能，其中教學被視為最主要的功能（Centra & Potter,1980）。Satterthwaite（2011）認為，教育應挽回人與人之間的誠信，並對正向價值知所堅持；郭明堂（1995）、陳木金（1997）、張俊紳（1997）、蔡政明（2003）、林家蓉（2005）、王英州（2007）、丁文祺（2008）、張國強（2010）等人均對教學效能與教師信念、校長領導與教學效能、教師參與專業社群、乃至於教學效能指標等深入研究，但大多針對國中小教師所進行的研究，並非以大學教師為研究對象。相對的，王保進（1993）在1993年完成行政、教學、學校設施等評定高等教育表現指標之研究；毛郁文（2000）以國立臺北師範學院為例，探索學生對教師教學滿意度之評鑑的合理性，無論對中小學或大學的研究，均可作為本文研究之參考。

美國高等教育機構有 80% 屬於教學型大學，Cuttance（1990）曾對美國教學型大學的教學功能進行評估，其採用的指標為學習環境、課程規劃、教學條件、學生學習、關係與溝通、以及家庭與學校互動等六大向度，此六大向度又細分為 19 項績效指標，茲歸納其內涵並彙整如表 1 所示。

表 1
大學教學功能的績效指標

向 度	績 效 指 標
1. 學習環境	(1) 課堂氣候 (2) 人力資源 (3) 整體環境
2. 課程規劃	(1) 課程計畫 (2) 課程內容 (3) 教學活動 (4) 課程檢視與評價
3. 教學條件	(1) 師生關係 (2) 教學知能 (3) 教學資源 (4) 評鑑與回饋
4. 學生學習	(1) 學習態度 (2) 學習策略 (3) 學習參與
5. 關係與溝通	(1) 課堂互動 (2) 組織氛圍 (3) 語言使用
6. 家庭與學校互動	(1) 關係、溝通 (2) 資訊分享與協力合作

資料來源：彙整自王保進（1993）。高等教育表現指標之研究（未出版之博士論文）。
國立政治大學教育研究所，臺北市。

雖然臺灣公私立大學校務評鑑已實施多年，且教師評鑑也如火如荼地推動著，但影響教學成效的因素並不易掌控，「好」教師、「好」教學也缺乏明確的操作型定義，因此要建立或評估大學教學績效也比較困難。然而國內外均有學者嘗試提出評鑑教師教學的方法。國內大學教學評鑑指標大抵可歸納為教學準備、教學內容、教學方法、學生個別指導、學習評量、課程安排之難易程度、圖書資源設備充足性、及學生對教學與學習的滿意度等內容。

Sizer (1982) 與 Cave 等 (1991) 則認為，退學率、畢業生就業狀況、考試表現等應可用來評量教學績效或大學教學品質；相對的，國內大都由學生直接對教師教學進行評鑑作為教師教學績效的主要依據。國外也有類似的教師教學評鑑方式，但內容比較多元。例如，Marsh (1991) 認為，學生評鑑教師教學大抵包括學習價值、教師熱誠、教學組織、師生互動、教師的開放性、教學內容的廣度、考試與評分、作業的指定、以及學生的學業負荷等九個向度；Ramsden (1991) 則認為，教學績效的評鑑應以學系或學院為對象，提出優良教學評定的步驟與內涵，包括清晰化教學目標、適當分配學業負擔、適當的學習評量方法、啟發學生獨立思考能力的教學活動等為指標。Cave 又強調，對於教師教學績效的評鑑，除了由學生對教師進行教學滿意度的評鑑外，也應輔以學生的學業成就、教育成本、退學率與畢業率、學生就業與升學狀況、入學標準等指標，以補足學生評鑑教師教學單面向評鑑方式的之不足。上述國內外的相關研究均有助於建構我國大學教師教學領導力內涵。

參、教學領導力之內涵確立

若說優質學校之行政管理指標包括知識管理、品質管理、e 化管理及績效管理等（張明輝，2011），則學校教師亦應掌握第五級領導人藉由謙虛的個性和專業的堅持，有效掌握學校人力資源，充分了解學校行政流程與相關環節，使學校組織成員適才適所，發揮行政專業領導的實質影響力（溫明麗，2000）。

一、教學領導力內涵分析

Skelton (2004) 提及大學傑出教師 (excellent teacher) 的重要標準在於教師能否提供學生正面影響，並提升學生學習動機，以提升學生學習成就。Walker (2008) 也認為，大學傑出教師基本上就是能進行高效能教學的教師 (effective teacher)，亦需對學生的生命有正面的影響力，並有能力且樂於協助學生體驗成功學習的經驗；Allan、Clarke、Jopling (2009) 除了同意上述觀點外，認為營造支持性之學習環境、搭建學生有效學習的鷹架，並讓學生自在地和教師互動等，均屬於大學教學傑出教師有效教學 (effective university teacher) 應展現的能耐。此外，大學教師也必須抱持學習者的態度，養成時時反躬自省的習慣，以達到不斷改善教學的目的 (Bain, 2004)，並致力於協助學生身心健全發展，激發學生對生命、倫理生活等價值觀的認同。

Walker (2008) 請美國 1,000 位大學生寫下「讓你最有印象的教師」後歸納出，學生所期待的優質教師特質主要有三：

(一) 教學充份準備：此即教師的教學專業知能，主要展現於教學具創新性，評分具公平性及對學生有高期待。

(二) 具有正向積極之教學與生活態度：此乃教師的教學信念，尤其指樂觀生活具幽默感且容易與人親近。

(三) 教師專業倫理：指有包容心且具同理心，並允許學生犯錯，且讓學生有歸屬感，更會尊重與鼓勵學生。

另外，Allan、Clarke 和 Jopling (2009) 則蒐集英國 195 位就讀教育相關所系的大學生意見，發現學生認定的優質教師應具備如下的表現：

(一) 具備教學領域之學科的专业知能；

(二) 能有效規劃教學活動，更能引導學生學習之個別與團體活動；

(三) 平易近人且準時上下課。

前兩者屬於教師教學的專業知能，第三項則屬於教師的教學倫理，但此也限於學生對教師教學的期待。本文之隨機訪談也曾以上述

的問題詢問學生，所獲得的答案雖不完全相同，但大同小異，均涵蓋教師的教學專業知能與倫理（包括教學信念與態度，乃至於教師的人生觀）。

同理，Lei、Cohen 和 Russler（2010）也認同 Walker（2008）實做研究結果，強調大學傑出教師應具備幽默感，畢竟幽默感易於引發學習者之學習動機。Onwuegbuzie、Witcher、Collins、Filer、Wiedmaier 和 Moore（2007）研究美國中南部 912 名就讀中型（midsize）大學的大學生後，提出溝通者、倡導者、指導者及啟發者四大教學角色，及其下所隱含之九項傑出教師教學領導力。茲分述如下：

（一）良好溝通者：教學或面對學生能有適切回應、良好的連繫者與知識傳達者（transmitter）；

（二）專業倡導者（advocator）：指能以學生為中心、該教學專業領域之教學研究的專家（professionalization）；

（三）富有責任之指導者（director）：即對教學和學生的學習具有如包容心與同理心等專業教學倫理素養；

（四）能啟發他人之生活的典範者（role model）：指超越學科專家（expert），且能熱心助人之熱愛生命的人。

由上可知，不同年代之英美大學生對於心目中優質教師的特質雖不完全相同，然而其強調的重點卻仍具有共通性。英美國家的政治與社會均偏向民主制度，那麼不同與英美的俄羅斯的師生對優質教師或卓越教學是否也有相類的觀點呢？

Lammers、Savina、Skotko 及 Churlyeva（2010）比較美國中南部 1 所中型大學（即 University of Central Arkansas）之 118 位教師與 179 位學生與 2 所俄羅斯大學（Orel State University & Moscow City University）之 45 位教師與 222 位學生之調查後發現，兩國師生對於教學傑出教師的觀點相當接近，此與本文上述論述相符合，即對於優質教師特質的認定並無文化差異。此外，該研究也統整 663 位美、俄師生對於大學傑出教師主要特徵有四項：

（一）充足的專業知識（教學力）；

（二）能尊重他人（領導力）；

（三）具備有效率的溝通與協調能力（領導力）；

（四）具有引領組織與教學變革的創造力（教學力與領導力）。

其實更早以前，Bain（2004）已從觀察美國 63 位大學教學傑出教師之教學活動，及訪談其授課學生後，歸納出五大教學傑出教師的特色，此要件與上述的特質亦大異其趣。茲統整闡述其所發現之傑出教師的要件如下：

- （一）能激發學生持續自我學習；
- （二）有同理心，並讓學生了解追求知識的意義；
- （三）能引起學生學習興趣，並指導學生有效地學習；
- （四）能成功地增進學生了解學習內容的核心價值；
- （五）能對學生人格具有持續性的影響力。

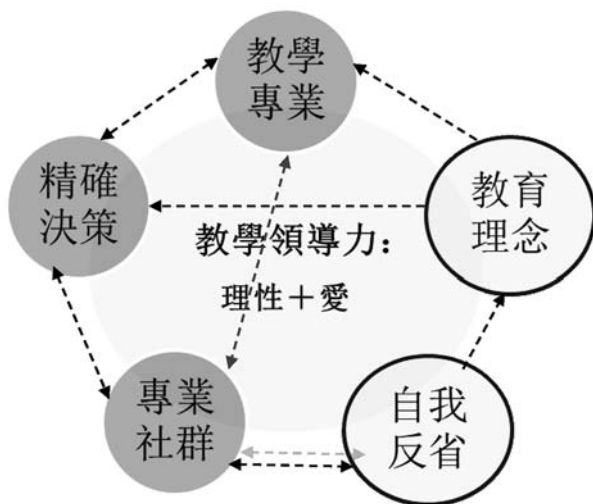
總之，教師除了應嚴謹（rigor）其學術研究外，也需要強化溝通、經營、決策等管理層面和能力，並在行動中展現探究和創新⁷的生命力，更需要涵養高尚的品德，足為人表率（McNulty & Quaglia, 2007；Gordon & Palmon, 2010）。質言之，傑出教師除了依據學生起點行為與需求，時時反省必調整課程內容與教學進度和方法外，尚需維繫教育熱忱，且熱愛與學生討論、分享。此等傑出教師之特質可歸納為需嚴謹學術研究、適切規劃教學相關內容與活動、及營造良好師生關係之「3R」（rigor, relevance, and relationship）的能力。

二、教學領導力涵蓋基本素養與實用性核心能力

21 世紀是個全球化與本土化融合的時代，而世界公民必須能與不同文化的人溝通與合作，也必須彰顯領導力的特質，故必須具備合作、溝通、批判思考倡導與創意的領導力（黃乃熒，2011）；此等領導力已成爲 21 世紀不可或缺的核心競爭能力（Vijyoti, 2011）。本文歸納大學教師教學領導力之基本素養與核心能力⁷之理論架構如圖 1 所示。

⁷ 本文所稱「教師教學領導力」之「基本素養」指教師對教學所持之基本價值與教師作為教學之領導者所具備之基本素養與能力兩部分。

圖 1 大學教師教學領導力理論架構圖



由圖 1 可知，教師教學領導力包含三大面向：

（一）由教育理念、教學專業與精確決策三大理念所建構的教學力。

（二）由教育理念、自我反省、專業社群和精確決策四大理念所建構的領導力。

（三）由教學專業、精確決策與專業社群共同組合的教學領導力，其中精確決策乃教學力與領導力的共通性知能。

析言之，教師無論教學或領導均需要進行決定，故任何優質教師皆應具備精確決定的知能。然決定乃依據個人教育理念，即教育理念是支撐教育決策的「後援與前導部隊」。簡言之，教師的教學力與領導力最關鍵的區別在於教學專業（即教學力的關鍵指標）和專業社群及自省能力（即領導力的關鍵指標）⁸。

⁸ 一般言之，教育理念包含個人的教育價值觀，如視教育為以德為核心、以愛與奉獻為主、以學生為中心、或主張做中學的活動等觀點，甚至包括對教育公平性、效率度、國際化、人文性等觀點均屬之。此等觀點一則與教師的專業背景有關，再者與個人受教育與生活經驗有關，故教育理念乃整體性地與教學相關，且融入教學力與領導力中。有鑑於此，本文之研究於編製「大學教師教學領導力」問卷時，亦將教育理念隱而不顯。

參、實徵研究設計與實施

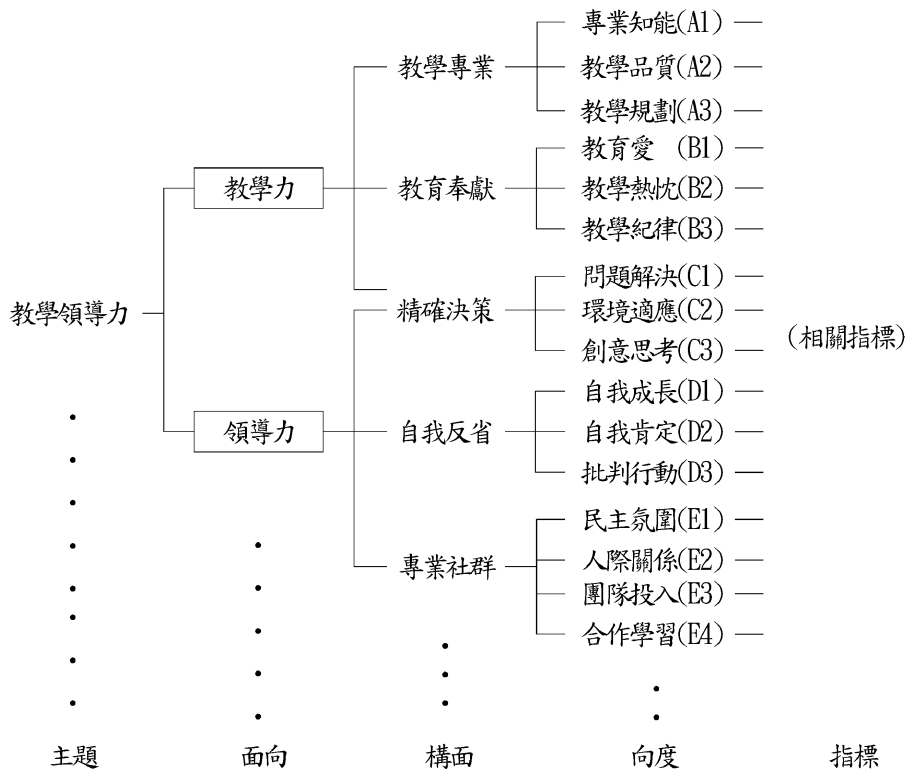
本節之實徵研究設計與實施主要指量化研究之調查問卷設計與實施，茲闡述如下：

一、研究設計

(一) 問卷設計

本文即依據上述大學教師教學領導力之 2 個面向、5 大構面，細分出 16 個向度，進行 90 個相關指標題項之問卷編製（如圖 2 所示），並透過焦點團體座談討論問卷初稿後，並據以修改⁹。

圖 2 大學教師教學領導力衡量之理論架構



⁹ 大部分問卷之內容受到專家的肯定，少部分做文字的修正，同時亦增刪少部分不甚適切的題目，包括意義過於相近或增添實際與大學教學，尤其是教師評鑑相關的題目。

（二）信效度分析

整體問卷之 Cronbach α 值達 .955，顯示問卷信度甚高；教學專業之 α 值為 .940，教育奉獻之 α 值為 .941，精確決策之 α 值為 .953，自我反省之 α 值為 .951，專業社群之 α 值為 .968，信度亦甚高。

至於效度方面，本問卷即依據文獻探討與理論論述結果進行設計後，召集專家學者及利害相關人等 26 人進行專業對話之焦點團體訪談後修改而成，故亦具有一定程度之效度。

二、問卷調查之實施與結果之統計分析

（一）問卷調查

本研究之問卷調查係依據所抽取之樣本數，郵寄給各校教務長，函請其轉發所屬學院專任教師填寫，並以所附回郵信封回收各學院填寫完成之問卷。本研究共寄發 1,200 份問卷，回收有效問卷 824 份¹⁰，問卷回收率如預期般回收率不高，但勉強可以接受，為 68.67%。

（二）統計結果分析

1. 衡量指標之重要性分析

（1）教學專業構面

專業知能之 8 個衡量指標之重要程度的平均值在 7.53 分至 8.59 分（滿分為 9 分），其中以「教師具備所授課程之專門知識」（平均 8.59 分）與「教師能了解學生能力及需求，訂定明確之教學目標及教學內容」（平均 8 分）最受重視。其次，教學規劃之 5 個衡量指標的重要程度平均值在 7.58 分至 7.81 分，以「教師能依課程目標研擬適切教學計畫」（平均 7.81 分）最受重視。至於 6 個教學品質衡量指標的重要程度平均值在 7.50 分至 7.87 分，以「教師所授課程能使學生獲得所應具備之核心能力」（平均 7.87 分）與「教師能有效運用教學時間」（平均 7.86 分）最受重視，如表 4-2 所示¹¹。

¹⁰ 若干較遲回收之問卷，約 100 份，無法納入本次之統計，但此等問卷之答案內容均一一瀏覽，於此對寄回之學校與受試者表示萬分歉意。

¹¹ 囿於文長，於此僅呈現統計一例，若讀者需要完整統計資料，可與作者聯絡。

表 2

教學品質向度

向度	平均數	標準差
a22. 教師所授課程能使學生獲得所應具備之核心能力	7.87	1.140
a21. 教師能有效運用教學時間	7.86	1.035
a24. 教師所授課程能使學生學習到完整的知識概念	7.82	1.102
a26. 教師能啟發學生之潛能	7.55	1.300
a25. 學生學習能達到預定之教學目標	7.52	1.285
a23. 教師所授課程能使學生展現良好之學習態度	7.50	1.285

(2) 教育奉獻構面

教育奉獻構面中教育愛之重要程度的平均值在 6.71 分～7.62 分之間，以「教師不因學生素質降低而放棄學生」(平均 7.62 分)最受重視；教學熱忱之 6 個衡量指標之重要程度平均為 6.82 分～7.74 分之間，以「教師能增進學生學習興趣或動機」(平均 7.74 分)最受重視。至於教學紀律之 5 個衡量指標的重要程度平均值在 7.16 分～8.29 分之間，以「教師能按時上課，絕不無故遲到、早退、調課或缺課」(平均 8.19 分)、「教師具有高度的教學責任感」(平均 8.25 分)及「教師能嚴以律己，謹守教學倫理」(平均 8.29 分)最受重視。

(3) 精確決策構面

問題解決向度之 6 個衡量指標之重要程度平均值在 6.77 分～7.63 分之間，以「教師善於規劃並有效執行教學活動」(平均 7.63 分)最受重視；環境適應之 6 個衡量指標之重要程度平均值在 7.09 分～7.66 分之間，以「教師能依據學生程度選擇適切的教學內容與方法」(平均 7.66 分)最受重視；至於創意思考向度之 5 個衡量指標之重要程度平均值在 7.05 分～7.83 分之間，以「教師能充分準備教學，並不斷創新教材與教學」(平均 7.83 分)最受重視。

(4) 自我反省構面

自我成長向度 6 個衡量指標之重要程度平均值在 7.15 分～8.28 分，以「教師能不斷反省教學歷程與成效」(平均 8.01 分)、「教師願意主動學習新事物，充實新知識」(平均 8.2 分)及「教師能不斷充實自己的專業知能」(平均 8.28 分)最受重視；6 個自我肯定衡量指標之重要程度平均值在 7.21 分～8.06 分之間，以「教師樂於教學

工作，能潛移默化學生」（平均 8 分）及「教師具有優良人格，並能以身作則」（平均 8.06 分）最受重視；5 個批判行動衡量指標之重要程度的平均值在 7.31 分～ 7.94 分之間，以「教師能自省教學缺失並求改進」（平均 7.92 分）及「教師能慎選課程內容與教法」（平均 7.94 分）最受重視。

（5）專業社群構面

民主氛圍向度 6 個衡量指標之重要程度的平均值落在 7.54 分～ 8.16 分之間，以「教師絕不能遷怒學生」（平均 8.02 分）及「教師能以客觀、公正、公平之態度對待學生」（平均 8.16 分）最受重視；5 個人際關係衡量指標重要程度之平均值在 7.41 分～ 8.02 分之間，以「教師能精確流暢地表達自己的理念或想法」（平均 7.98 分）及「教師能以同理心體認或尊重他人的」（平均 8.02 分）最受重視；5 個團隊投入衡量指標重要程度之平均值在 7.07 分～ 7.44 分之間，以「教師在團隊中能盡全力完成任務」（平均 7.44 分）最受重視；至於 5 個合作學習衡量指標重要程度之平均值在 7.60 分～ 7.84 分，以「教師能欣賞並學習同儕在教學或領導的優點或長處」（平均 7.84 分）最受重視。

2. 相關分析

為了解各面向、各構面及各向度相互間的相關性，進行相關係數檢定，統計結果如次：

（1）教學力與領導力之相關分析高達 .935，顯著水準為 .01，顯示教學力與領導力兩個面向具有高相關。

（2）教學專業、教育奉獻、精確決策、自我反省、專業社群五個構面衡量指標之相關係數在 .736 至 .889 之間，其中以自我反省與專業社群、自我反省與精確決策、教育奉獻與精確決策之相關係數較高，均在 .88 以上，顯著水準為 0.01，顯示五大構面之間彼此具有高相關。

（3）統計整體回收問卷之衡量指標，求得 120 個指標之相關係數值在 .506 至 .835 之間，顯著水準為 .01，表示 16 個向度彼此間均具有顯著相關，其中具有較高相關者包括教學熱忱與問題解決（相關係數值為 .835）、創意思考與自我成長（相關係數值為 .823）、

自我肯定與批判行動（係數值為 .823）、教育愛與教學熱忱（係數值為 .822）、民主氛圍與人際關係（係數值為 .817），相關係數值均大於 .8，顯示上述兩兩指標具有高相關，且教育奉獻、自我反省與專業社群所涵蓋之向度具有高相關，亦說明解決教育問題需要有教育熱忱。

3. 關聯性分析

依據基本屬性之關聯性檢定之統計結果發現，受試者任職之大學所在地區、性別、任教年資、所屬學院別、曾否獲得教學榮譽等變項在教學領導力上有顯著差異：

（1）大學所在地區不同，對教育奉獻、精確決策、自我反省及專業社群等四個構面之看法有差異；中部與南部地區之大學教師對此四個構面均較其他地區教師更為重視。

（2）不同性別教師對教學領導力各個構面之看法有顯著差異，且女性教師較男性教師更重視。

（3）大學教師任教年資雖不影響其對專業知能、教學熱忱、問題解決及環境適應等 4 個向度之看法，但對其他 12 個向度之看法則有差異，其中以任教 15 年以上之教師較重視教學領導力；以任教 5 年以上之教師最重視教學專業、教育奉獻、自我反省、專業社群。

（4）不同學院之教師對教學領導力的觀點有差異，以體育學院、教育學院及管理學院之教師較重視教學領導力。教育學院與體育學院之教師較重視專業知能與教學品質；體育學院、教育學院及管理學院之教師較重視教學規劃、教育愛、教學熱忱、問題解決、環境適應、自我肯定、批判行動、合作學習等向度；教育學院、體育學院、管理學院及藝術學院之教師則較重視創意思考與自我成長向度；教育學院、管理學院、文學院及體育學院之教師較重視民主氛圍；管理學院教師較重視人際關係向度；體育學院及管理學院教師則較重視團隊投入程度之間。

（5）受試者曾否獲得教育榮譽影響其對教學領導力之看法，且曾獲得教學榮譽之受試者雖在專業知能、問題解決、自我成長、團隊投入及合作學習五大向度上無差異，但曾獲得教學榮譽之受試教師較重視其他向度之教學領導力。

(6) 受試教師之大學教師最高學歷、職級、是否兼行政工作或任職公私立大學，均不影響其對教學領導力指標之看法；但私立大學教師較公立大學教師更重視教育愛。

(四) 因素分析

本文進行 90 個衡量指標之因素分析，KMO 值高達 .981，顯示極為適合進行因素分析。根據 90 個衡量指標之共同性 (communality)，共同性值在 .8 以上之指標有 7 個，共同性值在 .7 以上之指標高達 41 個，共同性值介於 .5~.6 間之指標有 6 個，此顯示多數教師認為專業知能與教學品質為教師應盡之責任。根據轉軸後之因子負荷量 (factor loadings)，將特徵值大於 1.8 之因子抽出，計得到 5 個因素，解釋變異量為 61.2%；再將因子負荷量大於 .5 者列出，可得到精減後之 55 個衡量指標，其中有 12 個指標屬教學專業構面，13 個指標屬教育奉獻構面，只有 4 個指標屬精確決策構面，8 個指標屬自我反省構面，18 個指標屬專業社群構面，顯示專業社群在理論上雖重要，但在統計上卻可忽略。然而此統計結果顯示，教學力與領導力的各構面與 16 個指標間具有高度相關。

三、結果討論

依據上述統計結果，以下依據文獻探討進行可能原因之探討。

首先，在教學專業、教育奉獻、精確決策、自我反省及專業社群 5 個構面中，大學教師最重視教學專業，平均 7.74 分，其次依序為專業社群 (平均 7.65 分)、自我反省 (平均 7.44 分)、教育奉獻 (7.41 分)、精確決策 (平均 7.38 分)。由此可見，教師均甚重視教學領導力；至於精確決策之構面分數較低，此可能因為大學教師重視顯性的教學力，卻相對忽視間接的、隱性層面的領導力；在 90 個衡量指標中，重視程度平均分數超過 8 分之指標共 13 個，此顯示本研究建構之大學教師教學領導力之理論架構尚稱完整 (complete hierarchy structure)，即指上下層因素間息息相關，且各向度間彼此影響；再者，此顯示大學教師大抵具備教學專門知識，且會以人師和良師自我惕勵。

其次，大學教師最高學歷、職級、是否兼行政職務或任職公私立

大學，均不影響其對教學領導力之看法，此顯示教師對教育專業的觀點差異不大。如文獻所言，大學教師雖然未受法定教育專業之規範，但普遍對教學領導力有一定程度的認知，惟此觀點恐大多立於其經驗而非學理的判斷，故仍待後續研究進一步證實；但私立大學教師較公立大學教師更重視教育愛，此顯示私立大學教師對學生更為關切，此或許與私立大學面臨少子化衝擊與招生困難，故教師必須更關心學生，與學生，甚至學生家長保持更好的師生關係，以穩住學生的因素有關。另外，女性教師之教育愛所以高於男性，是否與女性教師具備「女性」重視關懷之特質有關，理論上雖有此論述，但仍需進一步實徵研究去驗證。

再者，體育學院、教育學院及管理學院之教師較重視其他學院教師更重視教學領導力，而曾獲得教師榮譽之受獎者亦更肯定教學領導力之重要性，此或許因為教育學院本身強調教師專業，體育學院則非以學術研究為唯一目標，而管理學院教師本身的專業與教學領導力之內涵相通，故此三大學院較其他學院教師都更能認同教學領導力之構面與指標；曾獲獎者對教學領導力之肯定亦顯示，愈具有教育專業或愈具教育理念之教師愈認同教學領導力內之涵及其重要性。

服務年資達 15 年以上之教師可能因為教學經驗較為豐富，故更能肯定教學領導力之重要性；南部與中部地區教師相較其他地區教師更重視教學領導力，此可能與中南部教師對教師專業成長的渴望有關，相對的，東部地區教師可能因為環境因素，影響其專業成長的需求與企圖心，故也較不重視教學領導力，北部地區教師雖也肯定教學領導力的重要，但比中南部教師不重視的原因可能因為北部地區學校數較多，且競爭壓力大，其接受專業研習的機會亦相對較多，故並不對教學領導力表現出特別重視。

至於因素分析結果顯示，教學紀律、環境適應、創意思考、自我成長、批判行動、民主氛圍、人際關係等向度相對不顯著，考其原因可能與大學教師強調教學自主的理念有關，且大學教師因重視直接與教學相關的因素，尤其是教學的專門領域知能與其研究，故較不重視教學的環境、教學倫理等隱性或間接的教學領導力因素。

肆、結論與建議

大學教師雖然在其學術的專門領域從事研究和教學，但是大多未接受教育專業訓練，本研究之文獻探討、實地訪談及問卷調查研究結果之大學教師教學領導力之內涵及影響因素，應有一定程度的價值。以下歸納之間主要結論，並提出若干建議。

一、結論

本文透過對文獻分析、半結構式深度訪談後，歸納大學教師教學領導力可分為教學專業與教育奉獻（教學力）及自我反省與專業社群（領導力）構面，而精確決策乃教學力與領導力共通的構面，且無論教學專業知能、教育奉獻精神、教師自我反省能力、教師專業社群對話、對教學進行精確決定等各向度間均具有高相關。詳言之，依據理論論述，教師教學領導力各項度可細分如下：

（一）教學力的面向：包括教育理念、教學專業與精確決策三大理念。

（二）領導力的面向：包括教育理念、自我反省、專業社群和精確決策四大理念。

（三）教學力與領導力的共通面向：指教學專業、精確決策與專業社群所建構的面向，其中精確決策乃教學領導力的共通知能。

至於問卷調查後之統計結果發現，更確立臺灣公私立大學教師教學領導力之內涵與指標。統計結果可歸納出如下之發現：

（一）大學教師普遍認為教學領導力的內涵相當重要，並認為教學專業知能是教師的基本要件：優質教師除了應該具備教學力之外，也必須具有領導力，教師的領導力除了教師教學力所涵蓋的精確決定外，還包括自我反省和專業社群兩大構面。自我反省的構面包含自我成長、自我肯定（自信心）與批判性行動，專業社群的構面則包含民主素養、維繫良好人際關係、樂於投入團隊合作。

（二）公私立大學教師無論其學歷或是否兼任行政職務均認為教學領導力內涵甚為重要：總括言之，無論公私立大學教師之學歷為何，是否兼任行政工作，大部分教師都認為必須「具備所授課程之專門知

識」，此亦是大學教師必備的基本知能，若無此能力，則無法符合教師基本條件；此外，大學教師在一定程度上皆認同本研究建構之大學教師教學領導力之內涵，並認為是大學教師重要的核心能力或專業素養。此外，專家座談也強調，溝通、協調、計畫、分享、主動、願意等是教師領導力很欠缺卻很重要的知能。

（三）性別、服務年資、不同學院、曾否獲得教學榮譽獎等因素都會影響大學教師對教學領導力內涵的觀點：依據調查問卷統計分析得知，受試教師大多肯定本研究所提之教學領導力對大學教師的重要性，而影響教師教學力和領導力之主要因素包括教師的性別、服務地區、服務年資、服務學院、及是否曾獲得教師教學榮譽等。

惟服務於不同地區的大學教師，除教學力之教師專業知能，在領導力的內涵上則有顯著差異，由此可見，不同地區的文化和環境因素將影響大學教師對教學領導力內涵的觀點。性別之所以會影響大學教師對教學領導力之結果還尚待需要後續研究以證之。但是在專家座談會上的確有男性專家認為，雖然「教學領導力」的議題相當重要，但大學教師普遍較欠缺領導力；因為，大學教師的自主意識，雖可以維繫教師教學自主和學術自由，但卻可能因此而流於「自閉」或獨斷，故大學應多倡導教師專業社群的對話風氣，以避免教師囿於自我的意識型態而傷害學生的受教權，乃至於自己的學術生命。

（四）教學專業乃大學教師應具備的基本要件：本文所建構之大學教師教學領導力的五個構面彼此間存在緊密關係，且可提供臺灣公私立大學用於提升教師專業素養。再者，除了教學專業受到大學教師共同認定為大學教師應具備的知能外，教育奉獻、精確決策、自我反省及專業社群等構面，則受到服務地區、任職學校、性別、服務年資與獲得教師榮譽獎項等因素的影響。

綜上所述，依據統計結果得知，大學所在地區、教師性別、任教年資、所屬學院別、是否曾獲得教學榮譽等因素明顯影響教師對教學力與領導力之看法；但最高學歷、職稱、是否兼行政職務或任職公私立大學，卻不影響其對教學領導力指標之看法。

二、建議

依據上述結論，本文提出以下建議，提供各大學或教育主管機構落實教師評鑑或提升師資素質之參考：

第一，大學教師彈性薪資的選拔可借用本文教學領導力的向度與指標：因為本研究之大學教師教學領導力之向度與指標獲得受試者認同，故可供大學制定彈性薪資制度與落實優質教師評鑑之參照。至於臺灣目前公私立大學教師是否皆已具有本文提出之大學教師教學領導力，則仍待進一步對教師教學領導力現況之研究方可確立。

第二，大學教師需要接受教育專業培訓：大學教師或有教育愛或教育熱忱，但大多未曾接受教育專業培訓，故可能囿於其教育專業的不足而導致其邁向卓越教學之路事倍功半，故建立大學教師教育專業培訓的終身學習機制不可或缺。

第三，宜循序建立大學教師的教育專業證照制度：雖然大學校務評鑑、系所務評鑑及教師教學評鑑行諸有年，但大學教師的職涯規劃尚未普遍落實，若干大學雖設有5年或6年服務與升等條款，「逼迫」教師升等與專業成長（empowerment），但對於已是教授職等的教師則難有永續學習的規範。當然，大學教師屬於學術自由的社群，其是否應如中小學教師般，被「催促」、「督促」或獎勵進行專業進修仍有爭議，但依據文獻、訪談和統計結果發現，大學教師並不反對教育專業成長，他們需要的是建立公平、正義的制度並受到尊重，故政府或各大學在推動教師「教學數位檔案」（e-portfolio）以提升教師教學領導力之際，應先讓教師發揮自我反省、自我肯定、適應組織變革、創新教學、乃至於團隊合作與社群分享之專業知能，俟教師認知並精熟教學數位檔案後，則推動教育專業證照之制度亦將可水到渠成。

第四，教師的教育愛亟待提升：教育愛與教育熱忱是一體的兩面，亦是教育永續發展的關鍵，更是教師面對問題、適應組織環境變革之動力源（Miliband, 2004）。質言之，具有教育愛的教師會對學生有較高的期待，也會積極致力於提升其教學品質，因此會試圖強化學生的學習動機，更會進行有效的適性教學。尤其目前大學教師教學、研究與輔導和服務的指標尚未完備，若能善用本文建構之教學領導力的內

涵，應有助於激勵教師熱忱，督促教師對其教學投入更多心力，也較能自省和透過教師的專業社群對話，形塑自我學習和自我肯定的良師典範。

第五，優質教師的相關獎項應和卓越教學計畫、系所務與校務評鑑結合，且教學卓越經費應用於辦理教師專業成長、形塑教師專業社群及減輕教師教學時數上：大學教學卓越計畫補助和優良教師選拔均定位為教學優質，故教師因為優質教學領導力所獲得的獎項應作為卓越教學計畫補助的參照之一；相對的，教學卓越計畫的經費亦應補助各大學用以減輕教師教學負擔，讓教師對學生的教學和輔導更為投入，以達到關心學生、協助學生和提升學習成效之目的；同時，教學卓越計畫補助的經費亦宜用於鼓勵學院辦理「教學策略研討會」或成立「教師教學專業成長社群」；且每個系所至少宜成立一個專業成長社群，學校內更應成立跨系所、不限於一個（5人以上即可成立）之教師專業成長社群，且每學期至少應舉辦2場教師專業成長，一次邀請校外人員；另一次邀請校內教師，分享課程改革與教學創新等實際作法，鼓勵不同領域教師分享教學經驗，提供教師學習與觀摩；此外，並可激勵教師善用知識科技，製作優質教師教學影片，以促進教師教學領導力在廣度和深度上的自我提升。

參考文獻

- 丁文祺（2008）。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。〔Ting, W. C. (2008). *Research on the relationship of junior high schools between principal's teaching leadership, teachers' community interaction, teachers' professional practice and school effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Adult Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 毛郁雯（2000）。大學實施「學生評鑑教師教學」之研究：以國立臺

- 北師範學院為例（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。〔Mao, Y. W. (2000). *The study of students rating of instruction at National Taipei Teachers College* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Compulsory Education, National Taipei Teachers College, Taipei.〕
- 王保進（1993）。高等教育表現指標之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。〔Wang, B. J. (1993). *Performance indicators of higher education* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Chengchi University, Taipei.〕
- 王英州（2007）。臺東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育系，臺東市。〔Wang, Y. J. (2007). *A study of the relationships between principals' curriculum leaderships and teachers' teaching effectiveness in the elementary schools in Taitung County* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taitung University, Taitung.〕
- 林家蓉（2005）。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教師文化之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院教育研究所，新竹市。〔Lin, C. R. (2005). *The study of the relationship between principal instructional leadership and Teacher culture of elementary School in Tao-yuan County, Hsin-chu County, Hsin-chu Cifg, and Miao-li County* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Education, National Hsinchu Teachers College, Hsinchu.〕
- 國立臺灣科技大學（2011）。100 全國大專校院校長會議活動手冊。臺北市：作者。〔National Taiwan University of Science and Technology (2011). *2011 The presidents meeting handbook of university & college in Taiwan*. Taipei: Author.〕
- 張明輝（2011）。優質學校教育指標——行政管理、領導與學校文化。取自 [http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/betternessschoolindicators \(leadership,administrationandculture\).pdf](http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/betternessschoolindicators (leadership,administrationandculture).pdf) 〔Chang, M. F. (2011). *The excellent schooling indicators of educational administration, leadership and school culture*. Retrieved from [http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/betternessschoolindicators \(leadership,](http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/betternessschoolindicators (leadership,)

administration and culture).pdf]

- 張俊紳（1997）。國民小學教師教學效能之研究——不同教學效能信念類型教師的教學表現及其教學生產力（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。〔Chang, C. S. (1997). *A study on the teaching effectiveness of elementary school teacher: Types of belief on teaching effectiveness and its relation to the performance and productivity of teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung City.〕
- 張國強（2010）。臺中縣國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。〔Chang, K. C. (2010). *The study of relationships between principal instructional leadership and the interaction of teachers' professional learning communities of the elementary school in Taichung County* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taichung University of Education, Taichung.〕
- 張德勝（1998）。學生評鑑教師教學：以花蓮師範學院為例。載於國立花蓮師範學院（主編），八十六學年度師範教育學術論文集（1），1-22。花蓮市：國立花蓮師範學院。〔Chang, T. S. (1998). Students rating of instruction at National Hualien Teachers College In National Hualien Teachers College (Ed.), *1997 Collections of educational essays of teachers training (1)* (pp.1-22). Hualien City: National Hualien Teachers College.〕
- 張德銳（1992）。國民小學教師評鑑之研究。臺北市：師大書苑。〔Chang, D. R. (1992). *The study of teaching evaluation in elementary schools*. Taipei: Shtabook.〕
- 教育部（2011）。獎勵大學卓越計畫。取自 http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/program_petition.asp〔Ministry of Education (2011). *Program for promoting teaching excellence of universities*. Retrieved from http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/program_petition.asp〕
- 郭明堂（1995）。國小教師任教專長、教學經驗、養成型態與其教學效能之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，

- 高雄市。〔Guo, M. T. (1995). *Study of teaching speciality, teaching experience and pre-service training style for its teaching effectiveness in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung City.〕
- 郭為藩（1987）。大學教師的學術自由與社會責任。**理論與政策**，2，20-33。〔Kuo, W. F. (1987). University teachers' academic autonomy and their social responsibility. *Theory and Policy*, 2, 20-33.〕
- 陳木金（1997）。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。〔Chen, M. J. (1997). *The study of the relationship on teachers' leadership skills, classroom management strategies and teaching effectiveness in Taiwan elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Chengchi University, Taipei.〕
- 彭森明（2010）。大學生學習成果評量：理論、實務與應用。臺北市：高等教育。〔Peng, S. M. (2010). *Assessing college student learning outcomes: Theory, practices and application*. Taipei: Higher Education.〕
- 黃乃熒（2011）。全球領導與國際教育。臺北市：學富。〔Whang, N. Y. (2011). *Global leadership and international education*. Taipei: Pro-Ed.〕
- 黃炳煌（1990）。二十一世紀我國高等教育的展望。淡江大學教育研究中心二十一世紀基金會（主編），**彩繪二十一世紀的臺灣教育**（pp.2-10）。臺北市：中華徵信。〔Huang, B. H. (1990). The perspective of higher education in Taiwan for 21st Century. The Fundation of Tamkang University Educational Research Center for 21st Century (Ed), *Scope of education for 21st centry in Taiwan* (pp.2-10). Taipei: China Credit Information Service Ltd.〕
- 溫明麗（譯）（1995）。**新教育學**。（原作者：W. Carr）。臺北市：師大書苑。〔Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry* (Sophia M. L. Wen, Trans.). Taipei: Shtabook.〕

- 鄒冰凌（2011）。教師教學領導力理論學習讀後感。取自 http://www.unjs.com/zuowen/duhougan/20110307113928_592167.html [Zou, B. L. (2011). The reflection on the theory of teaching leadership. Retrieved from http://www.unjs.com/zuowen/duhougan/20110307113928_592167.html]
- 蔡政明（2003）。國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。
[Tsai, C. M. (2003). *The research of elementary schools principal's curriculum leadership and teaching effectiveness* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Compulsory Education, National Taichung Teachers College, Taichung.]
- Allan, J., Clarke, K., & Jopling, M. (2009). Effective teaching in higher education: Perceptions of first year undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 262-272.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Cave, M., Hanney, S., & Kogan M. (1991). The use of performance indicators in higher education: A critical analysis of developing practice (2nd ed.). London, UK: Jessica Kingsley.
- Centra, J. A., & D. A. Potter (1980). School and teacher effects: An interrelational model. *Review of Educational Research*, 50, 273-291.
- Cuttance, P. F. (1990). Performance indicators and the management of quality in education. Keynote address prepared for the *3rd National Conference on Indicators in Education*, Canberra.
- Frey, N. (2011). *The effective teacher's guide: 50 ways to engage students and promote interactive learning*. New York, NY: The Guilford.
- Gordon, M. E., & Palmon, O. (2010). Spare the rigor, spoil the learning. *Academe*, 96(4). Retrieved from <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2010/JA/>
- Green, J. (2011). *Education, professionalism, and the quest for accountability: Hitting the target but missing the point*. New York,

NY: Routledge.

Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of education*. London, UK: Sage.

Krasimir, V., Abresch, R. J., Fedyschyn, C. P., Haltom, M. F., Smith, M. G., & Spellman, S. I., & Mamadi, C. (1996). *The teaching of leadership: A comparative analysis*. Maxwell AFB, Ala.: Air University.

Lammers, W. J., Savina, E., Skotko, D., & Churlyeva, M. (2010). Faculty and student perceptions of outstanding university teachers in the USA and Russia. *Educational Psychology*, 30(7), 803-815.

Lei, S. A., Cohen, J. L., & Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326-331.

Lupton, R. (2006) How does place affect education. In S. Delorenzi, (Ed.), *Going places: Neighbourhood, ethnicity and social mobility* (pp.59-71). London, UK: Institute of Public Policy Research.

Massachusetts Society of Professors. (2004). *Evaluation of faculty and librarians*. Retrieved from <http://faculty.ulm.edu/msp/contract.html>

McAteer, M. (2010). *Achieving your masters in teaching and learning*. Exter: Learning Matters.

Menter, I., & Murray, J. (2011). Introduction: Capacity building in teacher education research. In Menter, I. & Murray, J. (Ed.), *Developing research in teacher education* (pp. 1-6). New York, NY: Routledge.

Marsh, H. W. (1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative high-order structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 285-296.

Miliband, D. (2004). Choice and voice in personalized learning. In OECD (Ed.), *Schooling for tomorrow publications: Personalising education* (pp.21-30). Paris, France: OECD.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. T., Filer, J. D.,

- Wiedmaier, C. D., & Moore, C. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
- Pakaluk, M. (2005). Aristotle's Nicomachean ethics: An introduction. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Piercy, N. F. (2002). Research in marketing: Teasing with trivia or risking relevance? *European Journal of Marketing*, 36 (3). 350-363.
- Powell, W., & Kusuma-Powell, O. (2010). *Becoming an emotionally intelligent teacher*. Thousand Oaks, CA. & London: Sage.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Rogers, B. (2002). *Teacher leadership and behavior management*. London, UK: Paul Chapman.
- Robertson, J. (2002). The boss, the manager and the leader: Approaches to dealing with disruption. In B. Rogers, (Ed.), *Teacher leadership and behaviour management* (pp. 20-39). London, UK: Paul Chapman.
- Satterthwaite, J. (2011). Truths and values: Education in a cynical and skeptical society. In J. Satterthwaite, P. Heather, P. Sikes and S. Webster (Eds.), *Truths in education: Truths and values* (pp. 3-28). Sterling, UK: Trentham Books.
- Schön, D. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 26-34.
- Sizer, J. (1982). Institutional performance assessment under conditions of changing needs. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 6, 17-28.
- Srivastava, K. (2010). *How you sharpen the key result areas to hit key organizational target*. Retrieved from http://www.powerhrforum.org/pdfs/Borchure-Designing_Outcome_Centric_KRAs.pdf
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, May/June, 162-180.

Vijyoti (2011). *Student life education platform for work readiness skills*.

Retrieved from <http://cucai.org/pdf/vijyoti.pdf>

Walker, R. J. (2008). 12 characteristics of an effective teacher. *Educational Horizon*, 87(1), 61-68.

謝誌

本文乃作者與協同主持人（華梵大學工業工程與經營資訊學系副教授鄧振源）及研究員（國家教育研究院教育資源及出版中心資料組主任吳明珪及編審陳賢舜）完成國家教育研究院「大學教師教學領導力內涵及其指標」之專案計畫後，作者依據研究成果另行撰寫成文者，研究期間承蒙國家教育研究院補助該專案，鄧振源副教授擔任計畫協同主持人，協助完成量化研究之統計等，吳明珪主任與陳賢舜編審協助行政與參與討論，無任感恩，特此一併致謝。