

# 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

賴協志\* 吳清山\*\*

本研究旨在探討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的關係，並且運用中介效果模式，分析三者之間的關聯性。為達成上述目的，本研究採用問卷調查法，以臺灣地區 60 所國中之 741 位教師為樣本，運用積差相關及結構方程模式進行統計分析；獲得如下結論：1.學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效間呈現顯著正相關；2.學習領域召集人正向領導對教師教學省思及創新教學成效的影響有顯著直接效果，教師教學省思對創新教學成效的影響亦有顯著直接效果；3.學習領域召集人正向領導會透過整體教師教學省思之中介作用，正面影響創新教學成效。

關鍵字：學習領域召集人正向領導、教師教學省思、創新教學成效、國民中學

\* 作者現職：國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

\*\* 作者現職：臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

---

通訊作者：賴協志，e-mail: ericlai@mail.naer.edu.tw

# 壹、緒論

現今國民中學裡，學習領域召集人是學校重要的領導層級，扮演承接實務與溝通橋樑最為吃重的角色，他們的觀念及表現，攸關著學習領域與學校課程的發展（王秀玲、康瀚文，2013）。學習領域召集人是學校課程發展與改革的核心人物，其重要性在於可以促成領域成員的認同及投入，使課程方案藉由團隊的整合與協調，產生有效運作的發展機制（張嘉育，2001）。學習領域召集人的領導角色與任務主要在激勵成員重視教與學，積極有效與成員分享教學心得，並且領導成員透過規劃產生變革，從事教學省思、研究與創新，以促進領域內課程或教學的改變（李隆盛，2003；甄曉蘭，2001）。依此而言，身為國中學習領域召集人，除了必須做好日常教學工作及處理學生學習與行為問題外，同時需領導領域內的教師從事課程發展與改革，並進行團隊整合、教學省思、分享與創新，所承擔的責任及壓力相當重。為了提高本身抗壓性、有效管理情緒，以及增進教學省思與創新教學能力，應運用正向思考模式及作為，並引導成員積極處理所面對的各種教學情境與問題，透過互助合作的教學團隊及溫馨和諧氣氛的營造，為領域內的教學活動創造豐富的教育意義與價值，此有賴正向領導理念的推展與實踐。

正向領導的核心在於領導者秉持服務別人是一種榮譽的信念，努力去幫助同仁，讓同仁能盡情發揮所長（吳清山，2013）。組織透過正向領導者的帶領，能產生激勵作用及發揮正面影響力，使成員具備執行力與省思能力，喜歡與人分享實務經驗，積極面對挑戰及勇於創新，並且能承擔壓力及責任，懂得善用有限資源，創造最高價值及組織經營成效（Cameron, 2013; Ladd, 2014）。一位好的領導者可以學習正向領導的策略與技巧，以正向思維、正向心態進行正向經營，激發教師省思能力與教學創新動能，如此才可能促進學校組織永續發展，進而提升整體經營成效（林新發，2010；Butler, 2011）。

教育品質的關鍵在教師；由具有專長和愛心的教師實施教學，並能時時檢核學生的學習情形和困難問題，及時改進教育相關措施，方能導向目標的實現（黃政傑，2014）。教師的省思能力是教師專業成長的先決條件（Schön, 1987）。教師若能組成相互溝通的專業領域團隊或社群，透過支持與對話的情境，針對課程與教學問題進行澄清、分享、批判與協同探究，在實踐中省思，將能重組教師的教學知識與信念，並可提升教師教學專業知能及創新教學成效（蔡清田，1998；Keiny, 1994; Manning & Payne, 1993; Samaras & Gismondi, 1998）。教師在教學過程中能對整體教學問題或事件進行教學省思、批判、辯證及評估，將可藉以修正本身的信念和價值，並具體轉化為行動，進而改善教學實務、促進教師專業成長及提升教師教學效能（丁一顧，2010；張德銳、李俊達、王淑珍，2014a、2014b）。

綜觀正向領導的相關文獻與研究，國外部分學者（Abdullah, 2009; Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011; Butler, 2011; Cameron, 2012, 2013; Cameron & Spreitzer, 2011; Ladd, 2014）透過相關理論與研究之探討，說明正向領導對組織發展的正面意義與價值，且有助於組織成員的溝通、氣氛的改善及效能的提升；但主要係以企業、醫院、宗教或軍隊組織為例進行分析，至於探討學校領域正向領導的議題很少見。在國內教育領域中，正向領導的相關研究愈來愈多，豐富正向領導研究領域的內涵；截至 2015 年 2 月底，在研究報告、期刊文章、碩博士論文等相關文獻中，大部分的研究以國中小校長正向領導為主題，重點係在探析校長正向領導的理念內涵、重要構面、運作現況、實施問題與策略分析等，以學習領域召集人為對象的正向領導研究很少見；而探討學習領域召集人正向領導與教師教學省思、創新教學成效關係的研究更是付之闕如，實值得探究的重要教育課題。基於上述討論，本研究主要目的包括：

- 一、探討國中學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效的關係。
- 二、探析國中教師教學省思對「學習領域召集人正向領導與創新教學成效關係」之中介效果。

## 貳、文獻探討

### 一、正向領導的重要意涵

正向領導又稱積極領導，主要係運用組織心理學（Cameron, Dutton, & Quinn, 2003）、正向心理學（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）、正向組織行為學（Luthans, 2002）等領域的概念發展而成。正向領導的理念與作法是許多領導策略的核心價值，由正向、積極、樂觀等概念衍生出的領導，即正向領導，其理念主要有領導者正向思緒的涵養、促進成員間的正向溝通、營造組織的正向氣氛、建立成員間的正向良好關係、建立組織共同價值與意義等（林新發, 2010；謝傳崇, 2011；Donaldson & Ko, 2010）。

正向領導強調個人和組織的提升、組織中的正確行為、賦予生命、令人滿意的經驗、卓越非凡、激勵人心、有超越的表現等；正向領導的有效推展，能使組織有明確的發展方向，並且能創造組織卓越的績效（Cameron, 2012）。正向領導者對於成員的良好表現會給予讚美或表揚，以強化成員的自信心及增加團隊士氣，懂得運用方法提升成員的省思與創新能力，聚焦於成功達成任務，能促進有效的溝通，並且有能力發展良好的人際關係，與成員共同合作，努力

## 主題文章

完成組織各項工作（Butler, 2011; Ladd, 2014）。

正向領導者應該運用其影響力，引導成員懂得正面思考及做好情緒管理，並且有效運用溝通知能及技巧，強化成員間的良性互動，以及營造組織正向氣氛，鼓勵成員相互支持與關懷，激勵成員開展其潛能，進而達成學校組織目標，創造正向的教育意義與價值（吳清山，2013；秦夢群，2010）。身為領導者，應學習正向領導的思維與策略，激發個人動機和做出好的改變，讓自己保持正面樂觀的態度，樂於服務他人，並且引導成員具備正向穩定的思緒，懂得運用溝通知能，了解成員真正的需求，激發成員投入工作的動能，讓成員能在正向和諧的氣氛中相互支持及合作，進而帶領組織創造正向價值及卓越績效（林新發，2010；Ladd, 2014）。正向領導之理念內涵主要包括：領導者能正向思考展現良好情緒、善用正向溝通知識與能力、建立正向良性的互動關係、營造正向溫馨的組織氛圍、創造正向的意義與價值等（謝傳崇，2011、2014；Cameron, 2012, 2013）。依據上述學者們的觀點，並且從學習領域召集人本身及其與領域內成員、所處教學情境的互動過程與結果來思考；本研究將正向領導分為五個內涵來探究，包括：（一）引導正面思緒：領域召集人本身具備樂觀開朗特質，情緒穩定且做事穩重，並且能引領成員站在他人角度進行正向思考及處理事務，激勵成員做好情緒管理，提高抗壓性，共同面對各種教學情境及挑戰。（二）善用溝通知能：領域召集人具備良好的溝通能力，能正確傳遞訊息，且具開放的胸襟與親和力，專注傾聽領域內成員的心聲，並鼓勵成員表達意見，適時給予正面回饋，且能善用多元溝通策略及營造友善溝通情境，達到良好的溝通效果。（三）建立良性互動：領域召集人喜歡與成員互動且樂意助人，人際關係良好，在與成員相處的過程中，能信任成員可以將事情做好，並且能敏察成員需求，激勵成員互助合作，善用領域內的團隊力量，完成各項教學任務。（四）營造正向氣氛：領域召集人能關懷成員，傳遞溫暖且正面的能量，並凝聚成員情感，設身處地為人著想，且激發成員內在動機與教育熱誠，肯定成員專業知能，共同營造溫馨開放的教學環境及氛圍。（五）創造意義價值：領域召集人能發揮正面影響力，秉持服務理念，激勵成員積極投入各項教學工作，並且與成員相互扶持，積極發展領域內的特色課程，同時能體認教學意義與使命，引導成員持續創造教育價值。

## 二、教師教學省思的重要意涵

教學省思或稱教學反省、反省式教學，是教學者的內隱性檢思歷程，亦即指教師在教學行為與情境中，內在反省思考歷程（張德銳等，2014b）。教學省思不僅是回顧與描述事件發生的情況而已，重要的是能夠對教學問題、事件加以詮釋、有系統的分析，並且依據先前的教學經驗或相關的知識，提出評估結果與問題解決方式（Bain, Mills, Ballantyne, & Packer, 2002; Lee, 2005; Spalding

& Wilson, 2002)。

教學省思的實踐是促使教師專業知識與能力提升的一個重要途徑 (Moran, 2007)。在複雜多變的教育情境中，教學省思協助教師以有效的方法尋找問題並試圖解決問題。教師的教育觀與世界觀在遭受挑戰時，藉由反省思考的發揮，提升教師做決定的品質與教師專業發展的層次 (曾榮華, 2002)。教學省思的進行，讓教師在一連串有次序的教學活動過程中做決定，經歷了不斷的修正決定，提供最好的教學內容予學生，而獲得教學目標的達成 (洪福財, 2000)。教學省思可以協助教師了解教學的重要問題、產生高層次的省思、察覺教師互動的複雜性，以促進專業成長 (何緝琪、張景媛, 2003)。教學省思的思維歷程必須掌握省思者的省思主題與焦點，以及省思深度或層次，以提升省思的品質，協助教師做正確的決定，進而有效提升教學效能 (Davis, 2006; Hatton & Smith, 1995; Ward & McCotter, 2004)。

教學省思能夠協助教師對自己的教學態度、策略及內容有更深刻的理解，讓教師能夠從自己的教學經驗中持續檢討與改進，更可填補因教學情境變化所衍生的理論空缺，讓教師在短時間內作出適當的教學回應與決定 (Pollard, 2002; Schön, 1987; Spalding & Wilson, 2002)。教學省思的主要內涵包括態度、策略以及內容等三項要素；其中教學省思的態度，是教師在面對教學有關的問題或情境時，進行反省思考所採取的態度；教學省思的策略是協助教師省思所使用的各種方法；而教學省思的內容主要涵蓋影響教學的各項因素 (張德銳等, 2014a、2014b)。教學省思要能發揮效果，需將個人想法與行動做連結，此一連結有賴 Dewey 所說省思的三大特質：開放的心智、責任感、全心全意等省思態度 (引自吳和堂, 2000)。促進教學省思的策略包括：書寫教學日誌或札記、建立教學檔案、參加研討會與工作坊、參加專業團體、參加課程發展分析、進行教師自我評鑑、增加專業對話的機會、舉辦教學觀摩、進行行動研究等 (丁一顧, 2010; 陳美玉, 1998)。教師的教學省思內容主要是各項影響教學的要素，包含學生個別差異、學生學習狀況、教師本身、課堂教學活動、教材教具使用、班級經營及外在環境等 (郭玉霞, 1996; 饒見維, 2003)。整合上述學者的見解，本研究歸納出教師教學省思內涵的三個面向，包括：(一) 省思態度：教師具備開放包容的心胸，會透過不同的訊息管道聽取多方意見，並且勇於承擔責任及個人行動結果，願意全心全意投入教學工作，盡力達成教學目標。(二) 省思策略：教師會運用撰寫教學日誌、整理教學檔案、參與專業社群、參加工作坊或讀書會、參與課程分析或研討會、從事行動研究、教學演示與觀摩、採取教學視導、增加同儕對話機會、教學自我評鑑等方法，來幫助自己從事教學反省與思辨。(三) 省思內容：教師能夠了解影響教學的各項因素與內涵，包含學生個別差異、教師本身特質、課堂教學活動、班級經營情形、教學設施的使用及內外部環境分

## 主題文章

析等，用以解決教學問題及增進教學成效。

### 三、創新教學成效的重要意涵

創新在學校環境下進行，可能是行政經營的修正；可能是課程設計的改變；也可能是實際教學的調整（吳清山、賴協志，2006）。知識經濟社會取向的創新教學系統由教學目標、能力指標、教材綱要、教學方法、教學環境設計與評量工具等建立而成（林生傳、黃誌坤、林達森，2007）。創新教學是一種教師願意挑戰自我、力求突破、多方嘗試、精益求精，持續不斷追求學生更好學習成效的一種精神（史美奐，2004）。

從教育觀點而言，教師能運用創意點子於教學情境，會產生新的教學信念、想法或價值觀，若有計畫的將構想付諸行動且尋求資源的支持，將能展現創新教學動能，以促進教學產出及改進教學實務（Kanter, 1988; Robbins, 2004; Robbins & Coulter, 2002）。創新教學是現代教育發展的重點，應從多元智能的理念和教材多元化的概念出發，並且著重創造性教學環境的建構，教師必須營造熱烈討論的情境，促使師生間、同儕間對話，由別人的角度獲知不同觀點，產生合理的辯證（洪淑宜、范姜顯，2010）。教師要創新教學，自己必須先具備創意或是創造力，並且有能力將課堂轉化成一個適合創意發展及有助學生發揮創意的環境（張世忠，2002）。創新教學在於教師運用創意將不同的教學方法、教學評量整合實施，除讓學生獲得許多寶貴知識外，更讓學生在品格及人格上產生質變，塑造出認知、情意、技能兼具的優秀公民（洪中明，2010）。

教師創新教學的表現，是教師在班級中運用創造力，刺激更多的學生去思考；並且在教學歷程中，透過教學設施的輔助與教學評量的運用，讓課程內容或教學策略做有效調整、改善與更新，期能持續提升學生的學習興趣與成效（史美奐，2004；Starko, 2000）。教師創新教學主要可從課程教材、教學策略或方法、教學設施、教學評量等層面來評估其實施成效（鄭淵全、蔡雅茹，2012；Fisher & Schumaker, 1995; Kirpotin, 1999; Simplicio, 2000）。教師在從事創新教學時，須準備多元化的課程內容，使用或研發新的課程設計、新的教材、加入富有時事性的教學內容，吸引學生學習；同時須熟悉各種教學法，使用時須考慮當時之教學情境，採用最適宜的教學策略教導學生（姚麗英，2014；Swartz, 2003）。創新教學成效的提升，需要充足且適當的教學設施，教師應善用各種教學資源來輔助教學，搭配教學內容，以增進教學與學習效果；教師也應依據教學目標，選擇適當的評量工具，力求以客觀且多元的評量方式檢視學生學習表現及創新教學成效（蔡俊傑、劉威德、羅鴻仁，2012；Simplicio, 2000）。依據上述專家的看法，本研究歸納出創新教學成效的四個層面，包括：（一）課程教材：教師能準備多元化學習內容，適時研發及設計有創意、新穎的課程與教材，

並加入具時事議題、能結合學生學習與生活經驗的教學內容，以提高學生學習動機與成果。(二) 教學策略：教師能熟悉及靈活運用各種教學法，並考量教學情境與學生學習情況，採取最適切的教學方式與策略來教導學生，達到因材施教、適性教學的目標。(三) 教學設施：教師能了解及整合校內可用的教學資源及教學資料庫，並實際運用於教學，且能適時更新教學情境與設施，以豐富教學實務與內涵。(四) 教學評量：教師能依據教學目標與學生特性，選取適當的評量工具，採行多元評量方式，如紙筆測驗、檔案評量、實作評量、動態評量等，以客觀檢核學生學習表現與成效。

#### 四、正向領導、教師教學省思與創新教學成效之關係

##### (一) 學校正向領導的落實，能有效促進教師教學省思，進而提升創新教學成效

正向領導者的引導，能促進成員思緒正向穩定、樂於分享經驗及人際互動良善，並能強化組織成員的創新與省思改進的能力，促進組織績效及經營效能的提升 (Cameron, 2012)。正向領導者具備勇於面對挑戰、能改變焦點、帶著勇氣向前邁進、接受可能的風險、向錯誤學習、激發熱情、選擇挑戰困難、知道如何尋求協助等能力或特質，能帶領成員用正向態度面對難題，經由反省思考持續改進組織績效，提升創新經營成效 (Ladd, 2014)。領導者正向行為的投入與展現，例如：做事積極、能正向思考、主動參與會議、支持成員、有效溝通及合作，將能正向影響組織成員及情境，藉由正向行為的實踐，提升成員省思與創新的能力，進而改善整體組織氣氛與文化 (Headen, 2013; Miller, 2012)。

學校領導者應以正向、積極的能量為學校所處的周遭帶來正向、喜悅、有力的震動與氛圍；讓學校教師在正向情境之中，從事教學省思、分享與創新，並能感受到幸福與希望，如此，可有效提升教師創新教學成效及學生學習成果 (林思伶, 2012; 李菁菁, 2014)。學校領導者必須努力創造正向友善的學習及教學環境，建構支持與激勵教師的力量，鼓勵教師提出良好的教學方案，並持續進行教學省思與教學創新，以激發教師教學效能及研發成果產出，進而提升學生學習成效 (姚麗英, 2014; 謝傳崇, 2011)。由此可知，學校正向領導的落實，能創造正向友善的教學環境與氛圍，讓教師處在此情境中，能激發出更多教學省思與分享的動能，進而提升創新教學成效與學生學習成果。

##### (二) 教師透過教學省思歷程，能促進創新教學能力及成效的持續提高

教學是極其複雜的專業活動，充滿了許多挑戰、不確定性及價值衝突情境，教師必須透過不斷地反省與探索，才能逐步地提升專業自主能力，發展出增進

## 主題文章

教學品質和教學效能的實務理論與實踐策略，營造出有利於學生學習的理想教學情境（甄曉蘭，2001）。教師會隨時反思教學的過程，對原有的知識進行省思與超越，以創新教學理念及理論為基礎，並結合多元評量的方法建構歸納出一套完整有系統的創新教學模式，推陳出新以突破現狀，將能提高學習動機與效果，以達成教學目標（蔡俊傑等，2012）。

教學省思能幫助教師對於自己的教學有更深刻的瞭解，讓教師能夠從自己的教學經驗中不斷反省、檢討及改進，形成越來越豐富的專業知能，而省思更可填補理論因教學情境變化所造成的空缺，讓教師在短暫的反應時間內，作出適合的教學決定，因此對於教師的教學效能有著關鍵性的影響（丁一顧，2010；Pollard, 2002; Schön, 1987）。教師透過教學省思，持續針對自己的教學行為、學生的學習反應來進行檢視與反省，從中發掘教學的問題與困境，並且針對問題進行改進與修正，以提升教師教學創新的知識與能力（黃秀雯，2010；Davis, 2006; Spalding & Wilson, 2002）。依此而言，教師透過教學省思與分享歷程，能不斷反省、檢討及改進本身的教學知能，並且充實教學經驗及內涵，以促進創新教學能力及成效的持續提高。

綜合上述，在學校教育環境中，各學習領域小組是校內課程與教學規劃及發展的專業團體，而學習領域召集人是領導各校學習領域小組推動課程發展的負責人，身為各領域的領導者，若能落實正向領導的理念與實施策略，將能引導成員思緒正向穩定，並型塑互助合作、分享交流的領域氛圍，讓成員可以在正向情境之中，從事教學省思及溝通研討，透過團隊力量激盪出改進課程與教學的新點子與想法，提出更好的教學方案，研發及運用有助於學生學習的教材教法，進而提升教師創新教學成效，促進學生有效學習。由此了解，正向領導、教師教學省思與創新教學成效關係密切，彼此之間息息相關，各領域的領導者在透過正向領導行為以促進教師教學省思的同時，亦可藉由其中介效果，進而對創新教學成效產生正面顯著影響。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究架構

本研究整理及綜合相關文獻，並根據研究動機與目的，擬定研究架構，如圖 1 所示。主要係探討國中學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效之關係；並且檢測國中學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效之關係模式，主要係以教師教學省思為中介變項，探討自變項（領域召集人正向領導）對依變項（創新教學成效）的影響情形。



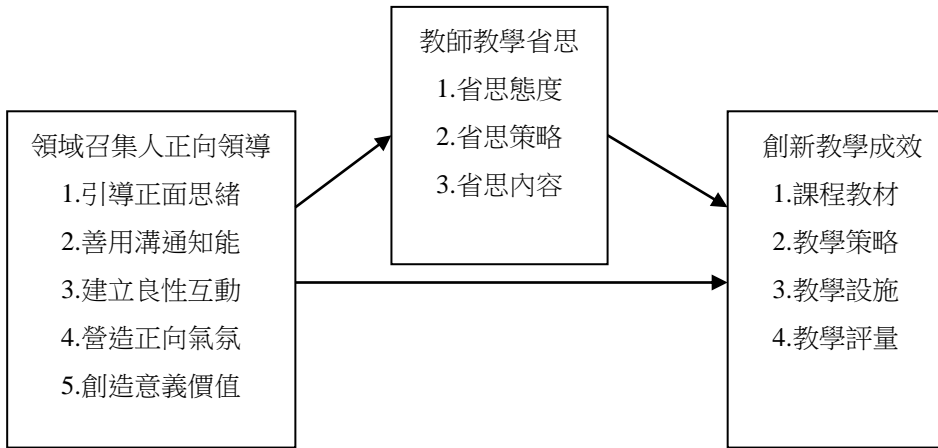


圖 1 研究架構

## 二、研究對象

本研究以臺灣地區 103 學年度之公立國中教師為母群體；依據教育部統計處（2015）公布之「國中概況表」，將所有的公立國中分為北區（共 229 所國中，約占全部的 32.21%）、中區（共 197 所國中，約占全部的 27.71%）、南區（共 216 所國中，約占全部的 30.38%）及東區（共 69 所國中，約占全部的 9.70%），共計 711 所；並採分層隨機取樣方式，抽取預試及正式樣本。

在預試調查對象方面，共抽取 20 所國中（北區 6 所，中區 6 所，南區 6 所，東區 2 所），每所發 15 份問卷，共發放 300 份，回收樣本 238 份，回收率為 79.33%，有效樣本為 226 份。

在正式調查對象方面，共抽取 60 所國中（北區 19 所，中區 17 所，南區 18 所，東區 6 所）；接著，按照抽取國中的學校規模，24 班以下的國中有 18 所，每所抽 10 位教師，25 至 48 班的國中有 22 所，每所抽 15 位教師，49 班以上的國中有 20 所，每所抽 20 位教師；共計抽取 910 位國中教師，發放 910 份問卷，回收樣本 769 份，回收率為 84.51%，有效樣本為 741 份，如表 1 所示。在 741 份有效樣本中，擔任學習領域召集人的教師共 68 位，而未擔任學習領域召集人的教師共 673 位。

## 主題文章

表 1 問卷回收情形統計表

項目	發放問卷數	回收問卷數			回收率(%)
		有效問卷	無效問卷	小計	
預試對象	300	226	12	238	79.33
正式調查對象	910	741	28	769	84.51

### 三、研究工具

本研究依據研究目的及相關文獻，自編「國中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調查問卷」；在填答及計分上採李克特氏（Likert）五點量表，得分越高，代表該變項的表現愈好。問卷初稿編妥後，為提高各題項語意之正確性及所屬測量面向之適切性，經由立意取樣方式，選取在正向領導、學校領導議題、教師教學省思、教學效能、創新教學等領域有相關研究的大學校院學者 10 位，或是具備領導或教學經驗，以及在教學領域上有卓越表現，其學校團隊或個人曾榮獲教育部教學卓越金質獎、教育部師鐸獎、Power 教師獎、創意教學獎特優等殊榮之學校實務工作者 10 位，包括：國中校長 2 位、主任 2 位、教師 6 位（其中擔任學習領域召集人的教師有 3 位），共計 20 位專家進行問卷審題，期能透過更多專家學者提供的意見，以建構問卷之內容效度。本研究敦請這些專家依據問卷題目的適切性，分為「適合」、「修改後適合」、「不適合」，進行評量回饋。結果顯示：三位以上專家勾選「不適合」的題目有 4 題（其中 2 題分別又有 2 位專家勾選「修改後適合」），他們認為其題意模糊、與他題測量概念重複，或是對所屬測量面向適切性有疑義，故予以刪除；三位以上專家勾選「修改後適合」的題目有 9 題，大部分係提出文字修正的建議，而這些專家對同一個題目有相反的意見時，主要係參酌其中多數專家的意見進行修改；其他題目均至少有十五位以上專家認為「適合」。根據專家的意見刪除及修正題目後，形成預試問卷。在預試問卷回收後，進行項目分析，問卷題目的決斷值皆達 5.00 以上、r 值及修正題項與總分相關值皆大於 .50，故先不刪題。

在項目分析之後，進行探索性因素分析，採用主成份分析法及斜交轉軸法中之最大變異數，經轉軸後，決定因素個數。在學習領域召集人正向領導問卷的部分，將因素負荷量較低之 4 個題目刪除後，總題數為 21 題，並且抽取五個因素，為「引導正面思緒」、「善用溝通知能」、「建立良性互動」、「營造正向氣氛」及「創造意義價值」，特徵值均大於 1，累積的解釋變異量為 71.56%；各層面之 Cronbach  $\alpha$  係數分別為 .90、.91、.87、.86、.83；整體之 Cronbach  $\alpha$  係數為 .89；在教師教學省思問卷的部分，將因素負荷量較低之 3 個題目刪除後，

總題數為 15 題，並且抽取出三個因素，為「省思態度」、「省思策略」及「省思內容」，特徵值均大於 1，累積的解釋變異量為 68.38%；各層面之 Cronbach  $\alpha$  係數分別 .86、.82、.89；整體之 Cronbach  $\alpha$  係數為 .88；在創新教學成效問卷的部分，將因素負荷量較低之 4 個題目刪除後，總題數為 16 題，並且抽取出四個因素，為「課程教材」、「教學策略」、「教學設施」及「教學評量」，特徵值均大於 1，累積的解釋變異量為 70.36%；各層面之 Cronbach  $\alpha$  係數分別 .91、.89、.81、.84；整體之 Cronbach  $\alpha$  係數為 .85；由此可知，本研究工具之信效度良好。

#### 四、資料處理

依據相關文獻與研究，本研究整理出問卷的構面與題項，在問卷回收後，利用 SPSS 13.0 for Windows 與 AMOS 22.0 統計套裝軟體進行各項統計分析；本研究先進行信度與效度分析，以了解問卷內容的品質；接著，探討國中學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效的相關程度；最後，以結構方程模式之統計分析，進行資料常態性檢定、適配度考驗、參數估計、直接及中介效果模式分析與驗證。

### 肆、研究結果分析與討論

#### 一、正向領導、教師教學省思與創新教學成效之相關分析

由表 2 發現，所有教師 (N=741) 知覺整體正向領導與整體教師教學省思的相關係數值為 .78，而各面向的相關係數介於 .68~.78 之間，呈現顯著中高度正相關，其中以營造正向氣氛與整體教師教學省思的相關最高，而善用溝通知能與省思態度的相關較低。

表 2 所有教師知覺正向領導與教師教學省思之相關係數摘要

項目	省思態度	省思策略	省思內容	整體教師教學省思
引導正面思緒	.69***	.71***	.70***	.73***
善用溝通知能	.68***	.70***	.73***	.74***
建立良性互動	.74***	.74***	.74***	.77***
營造正向氣氛	.74***	.75***	.76***	.78***
創造意義價值	.74***	.75***	.72***	.77***
整體正向領導	.74***	.75***	.75***	.78***

\*\*\*  $p < .001$ 。

## 主題文章

由表 3 得知，擔任學習領域召集人之教師（N=68）知覺整體正向領導與整體教師教學省思的相關係數值為.76，而各面向的相關係數介於.60~.78 之間，呈現顯著中高度正相關，其中以營造正向氣氛與省思策略、整體教師教學省思的相關最高，而引導正面思緒與省思內容的相關較低。

表 3 學習領域召集人知覺正向領導與教師教學省思之相關係數摘要

項目	省思態度	省思策略	省思內容	整體教師教學省思
引導正面思緒	.69***	.70***	.60***	.69***
善用溝通知能	.72***	.73***	.69***	.74***
建立良性互動	.74***	.77***	.67***	.76***
營造正向氣氛	.75***	.78***	.71***	.78***
創造意義價值	.74***	.76***	.69***	.76***
整體正向領導	.74***	.76***	.68***	.76***

\*\*\*  $p < .001$ 。

由表 4 了解，所有教師（N=741）知覺整體正向領導與整體創新教學成效的相關係數值為.77，而各面向的相關係數介於.58~.80 之間，呈現顯著中高度正相關，其中以整體正向領導與教學策略的相關最高，而善用溝通知能與教學設施的相關較低。

表 4 所有教師知覺正向領導與創新教學成效之相關係數摘要

項目	課程教材	教學策略	教學設施	教學評量	整體創新教學成效
引導正面思緒	.68***	.76***	.61***	.71***	.74***
善用溝通知能	.68***	.74***	.58***	.70***	.72***
建立良性互動	.70***	.79***	.65***	.73***	.76***
營造正向氣氛	.72***	.78***	.63***	.74***	.77***
創造意義價值	.68***	.78***	.66***	.72***	.76***
整體正向領導	.71***	.80***	.64***	.74***	.77***

\*\*\*  $p < .001$ 。

由表 5 發現，擔任學習領域召集人之教師（N=68）知覺整體正向領導與整體創新教學成效的相關係數值為.77，而各面向的相關係數介於.57~.79 之間，呈現顯著中高度正相關，其中以教學評量與建立良性互動、創造意義價值、整體正向領導的相關最高，而善用溝通知能與教學設施的相關較低。

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

表 5 學習領域召集人知覺正向領導與創新教學成效之相關係數摘要

項目	課程教材	教學策略	教學設施	教學評量	整體創新教學成效
引導正面思緒	.68***	.76***	.60***	.75***	.74***
善用溝通知能	.68***	.74***	.57***	.75***	.73***
建立良性互動	.72***	.78***	.64***	.79***	.77***
營造正向氣氛	.74***	.77***	.63***	.78***	.77***
創造意義價值	.72***	.77***	.65***	.79***	.77***
整體正向領導	.72***	.78***	.63***	.79***	.77***

\*\*\*  $p < .001$ 。

由表 6 可知，所有教師（ $N=741$ ）知覺整體教學省思與整體創新教學成效的相關係數值為.87，而各面向的相關係數介於.69~.86 之間，呈現顯著中高度正相關，其中以省思策略與整體創新教學成效的相關最高，而省思內容與教學設施的相關較低。

表 6 所有教師知覺教師教學省思與創新教學成效之相關係數摘要

項目	課程教材	教學策略	教學設施	教學評量	整體創新教學成效
省思態度	.76***	.80***	.74***	.81***	.82***
省思策略	.83***	.81***	.78***	.83***	.86***
省思內容	.79***	.76***	.69***	.76***	.80***
整體教學省思	.83***	.83***	.77***	.84***	.87***

\*\*\*  $p < .001$ 。

由表 7 了解，擔任學習領域召集人之教師（ $N=68$ ）知覺整體教學省思與整體創新教學成效的相關係數值為.84，而各面向的相關係數介於.62~.86 之間，呈現顯著中高度正相關，其中以省思策略與整體創新教學成效的相關最高，而省思內容與教學設施的相關較低。

表 7 學習領域召集人知覺教師教學省思與創新教學成效之相關係數摘要

項目	課程教材	教學策略	教學設施	教學評量	整體創新教學成效
省思態度	.79***	.81***	.71***	.82***	.82***
省思策略	.84***	.82***	.77***	.83***	.86***
省思內容	.71***	.71***	.62***	.72***	.73***
整體教學省思	.82***	.81***	.73***	.82***	.84***

\*\*\*  $p < .001$ 。

## 二、正向領導、教師教學省思與創新教學成效之因果關係分析

### (一) 資料常態性檢定

在進行線性結構方程模式 (SEM) 分析前，需要先檢測樣本是否符合多變量常態分配 (McDonald & Ho, 2002)。依據 Mardia (1985) 的看法，偏態與峰度係數如果介於  $\pm 2$ ，則符合常態分配，反之，則需要對資料刪除。Kline (1998) 指出偏態值在  $\pm 3$  之下，峰度值在  $\pm 10$  之下，變項的分配對估計法的影響可以忽視。由表 8 顯示，各觀察變項的偏態值介於-0.27~0.10，峰度值介於-0.72~0.33。此結果顯示觀察變項在偏態及峰度的值，符合常態分配，可用最大概似估計法 (Maximum likelihood estimation, ML) 進行檢定。

表 8 常態性檢驗

量表	變項	平均數	標準差	偏態	峰度
正向領導	引導正面思緒	3.91	0.73	-0.25	-0.48
	善用溝通知能	3.92	0.76	-0.22	-0.72
	建立良性互動	3.84	0.73	-0.13	-0.47
	營造正向氣氛	3.86	0.74	-0.16	-0.53
	創造意義價值	3.81	0.75	-0.08	-0.53
教師教學省思	省思態度	3.86	0.62	-0.15	-0.41
	省思策略	3.84	0.60	-0.14	-0.19
	省思內容	3.95	0.60	-0.22	-0.13
創新教學成效	課程教材	3.95	0.62	-0.20	0.03
	教學策略	3.90	0.64	-0.27	0.05
	教學設施	3.74	0.62	0.10	-0.25
	教學評量	3.85	0.62	-0.27	0.33

### (二) 模式整體適配度之分析

在模式適配度評鑑指標的考驗上，本研究依據 Bagozzi 與 Yi (1988)、Hair、Black 與 Babin (2010)、McDonald 與 Ho (2002)、黃芳銘 (2010)、邱皓政 (2011) 等學者所提出的看法，從絕對適配指標、相對適配指標、簡效適配指標等方面，評估模式的整體適配度，評估標準如表 6 所示。由表 9 可知，從絕對適配指標來看， $\chi^2 = 577.41$ ，達顯著水準，卡方檢定結果不符合要求；可能係樣本數較大 (N=741) 的緣故，因此，在模式適配度評估時，採 Bollen 與 Stine (1992) 的 bootstrap p 值校正法 (Bollen-Stine 拔靴法)，重複抽樣了 2 千次樣本，來校正  $\chi^2$  及配適度指標。校正後， $\chi^2 = 53.80$ ，未達顯著水準，符合要求；而在校

正前後均符合模式評估標準包括：絕對適配指標的 GFI、AGFI、相對適配指標的 NFI、NNFI、RFI、IFI、CFI、簡效適配指標的 PGFI、PNFI、PCFI；在校正後符合模式可接受的標準包括：絕對適配指標的 RMSEA、簡效適配指標的  $\chi^2/df$ ；故整體模式之適配情形良好，即此理論模式可用來解釋實際的觀察資料。

表 9 模式適配度

整體適配指標	評鑑標準	ML estimates	Bollen-Stine bootstrap method	適配標準
絕對適配指標				
$\chi^2$	未達顯著	577.41***	53.80	符合
GFI	>0.90	0.92	0.99	符合
AGFI	>0.90	0.91	0.98	符合
RMSEA	<0.08	0.12	0.01	符合
相對適配指標				
NFI	>0.90	0.96	0.99	符合
NNFI	>0.90	0.95	0.98	符合
RFI	>0.90	0.93	0.97	符合
IFI	>0.90	0.95	0.98	符合
CFI	>0.90	0.96	0.99	符合
簡效適配指標				
PGFI	>0.50	0.75	0.81	符合
PNFI	>0.50	0.74	0.78	符合
PCFI	>0.50	0.75	0.80	符合
$\chi^2/df$	< 3	11.32	1.06	符合

\*\*\* $p < .001$

### (三) 整體中介效果模式之分析

本研究以整體教師教學省思為中介變項，探析整體教師教學省思在學習領域召集人正向領導影響創新教學成效過程中所產生之中介效應。在中介效果檢驗過程中，先採用結構方程模式的中介檢驗流程，計算各變項的預測關係，確認「自變項對中介變項」及「中介變項對依變項」都具有顯著關係後，再採用中介或間接效果考驗方法中係數乘積法分析取向(李茂能, 2011; 蔡泰生, 2009)之 Sobel test 的檢測程序，驗證整體中介效果 (Sobel, 1982)。

由圖 2 及表 10 中可知，「學習領域召集人正向領導→創新教學成效」( $\gamma_{21}$ )之直接效果值為 0.19 ( $p < .001$ )，達顯著水準；在中介效果的模式下，加入教

## 主題文章

師教學省思的中介機制後，學習領域召集人正向領導透過教師教學省思對創新教學成效產生正向的間接影響，計算方式為：「正向領導→教師教學省思」( $\gamma_{11}$ )的結構係數為 0.80 ( $p < .001$ )，乘以「教師教學省思→創新教學成效」( $\beta_{21}$ )的結構係數為 0.75 ( $p < .001$ )，其相乘後的間接效果值為 0.60，檢定結果達顯著水準。

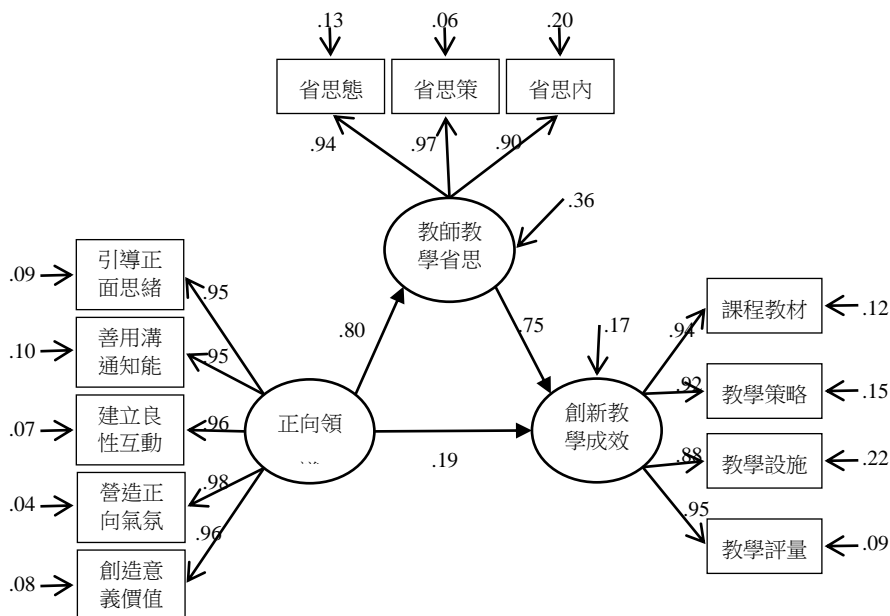


圖 2 中介效果模式標準化參數估計值(all  $p < .001$ )

表 10 中介效果模式之路徑參數的顯著性考驗

參數	標準化參數值	標準誤	t 值
$\gamma_{11}$	0.80	0.02	29.65***
$\gamma_{21}$	0.19	0.03	6.21***
$\beta_{21}$	0.75	0.03	22.17***

\*\*\* $p < .001$

在潛在變項信度檢定上，檢定值採用構念信度 (construct reliability, CR) 檢定；由表 11 了解，本研究三個潛在變項的建構信度分別為 0.98、0.95 和 0.96，皆符合 0.60 以上 (Fornell & Larcker, 1981) 的要求，表示具有良好的建構信度；在聚合效度方面，所有觀察變項與對應的潛在變項之標準化因素負荷量 ( $\lambda$ ) 介於 0.88 到 0.98 之間，所有觀察變項皆高於 0.70 (Bagozzi & Yi, 1988) 的門檻值，



顯示所有觀察變項皆反映其所建構之潛在變項。另外，潛在變項的平均變異抽取量 (Average Variance Extracted, AVE) 分別為 0.92、0.87 和 0.86，皆超過 0.50 (Fornell & Larcker, 1981)，表示潛在變項受到觀察變項的貢獻較誤差的貢獻量來得多，具有良好的聚合效度。

### 三、綜合討論

有關所有教師知覺正向領導、教師教學省思與創新教學成效之相關程度，就整體而言，三個變項的相關係數值介於 0.77~0.87 之間，而各面向的相關係數介於 .58~.86 之間；而擔任學習領域召集人之教師知覺正向領導、教師教學省思與創新教學成效之相關程度，就整體而言，三個變項的相關係數值介於 0.76~0.84 之間，而各面向的相關係數介於 .57~.86 之間；均呈現顯著中高度正相關。就模式檢驗結果而言，在直接效果模式下，學習領域召集人正向領導能直接影響創新教學成效，而在中介效果模式當中，學習領域召集人正向領導可顯著影響教師教學省思，教師教學省思亦可顯著影響創新教學成效，且學習領域召集人正向領導會經由教師教學省思，對創新教學成效產生正面顯著影響，亦即教師教學省思在學習領域召集人正向領導與創新教學成效之間確實具有顯著中介效果。上述研究結果與 Abdullah (2009)、Cameron (2012)、Headen (2013)、Ladd (2014) 提出的觀點相近，認為領導者落實正向領導行為，能帶領成員用正向態度面對組織任務，促進成員省思與創新能力的有效提升，並提供成員內外部資源與成長機會，包含學習新知、自我充實、績效回饋、技能多樣化等，這些都與經營成效呈現正向關係，且能有效提升成員滿意度與正向心理能力；亦與丁一顧(2010)、吳清山(2013)、姚麗英(2014)、甄曉蘭(2001)、謝傳崇(2014) 的看法相似，在整理歸納後發現：在學校組織中，正向領導、教師教學省思與創新教學成效彼此之間的關聯性非常緊密；身為校內重要領導者的學習領域召集人，若能落實正向領導理念與作為，將可促進領域內的教師對教學工作的反省與思考，同時對創新教學能力及教學成效的提升有正面助益。

表 11 中介效果模式估計參數之顯著性考驗及信效度摘要表

參數	標準化參數值	標準誤	t 值	建構信度 (CR)	平均變異抽取量 (AVE)
$\lambda_{x11}$	0.95	---	---	0.98	0.92
$\lambda_{x21}$	0.95	0.02	58.41***		
$\lambda_{x31}$	0.96	0.02	65.14***		
$\lambda_{x41}$	0.98	0.01	72.63***		

## 主題文章

表 11 中介效果模式估計參數之顯著性考驗及信效度摘要表（續）

參數	標準化參數值	標準誤	t 值	建構信度 (CR)	平均變異 抽取量 (AVE)
$\lambda_{x51}$	0.96	0.02	62.31***		
$\lambda_{y11}$	0.94	---	---	0.95	0.87
$\lambda_{y21}$	0.97	0.02	56.47***		
$\lambda_{y31}$	0.90	0.02	42.72***		
$\lambda_{z11}$	0.94	---	---	0.96	0.86
$\lambda_{z21}$	0.92	0.02	47.67***		
$\lambda_{z31}$	0.88	0.02	41.33***		
$\lambda_{z41}$	0.95	0.02	54.07***		

\*\*\* $p < .001$

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### （一）學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效之間呈現顯著正相關

歸納研究結果分析，在變項整體上，學習領域召集人正向領導與教師教學省思、教師教學省思與創新教學成效、學習領域召集人正向領導與創新教學成效之間呈現顯著中高度正相關。在變項各構面上，學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效各面向之間亦呈現顯著中高度正相關。據此而言，學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效三者彼此間呈現正向的關聯性。

#### （二）學習領域召集人正向領導對教師教學省思及創新教學成效的影響有顯著直接效果，教師教學省思對創新教學成效的影響亦有顯著直接效果

依據研究結果了解，學習領域召集人正向領導對創新教學成效影響的直接效果值為 0.19；學習領域召集人正向領導對教師教學省思影響的直接效果值為 0.80，無間接效果值，所以其影響的總效果值為 0.80，顯示學習領域召集人正向領導對教師教學省思有顯著直接效果；而教師教學省思對創新教學成效影響的直接效果值為 0.75，無間接效果值，所以其影響的總效果值為 0.75，顯示教

師教學省思對創新教學成效有顯著直接效果。

### **(三) 學習領域召集人正向領導會透過整體教師教學省思之中介作用，正面影響創新教學成效**

依據研究結果得知，學習領域召集人正向領導對創新教學成效影響的總效果值為 0.79，包含直接效果值 0.19 及間接效果值 0.60，其中介作用之間接效果明顯大於直接效果，顯示學習領域召集人正向領導對創新教學成效的影響有顯著總效果，而學習領域召集人正向領導會透過整體教師教學省思之中介作用，正向影響創新教學成效。

## **二、建議**

根據以上之結論，茲提出下列建議，以供參考。

### **(一) 辦理學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學的學習活動，以提升相關專業知能**

根據研究結論，學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效之間呈現顯著正相關；而且學習領域召集人正向領導對教師教學省思及創新教學成效的影響有顯著直接效果。此乃顯示，學習領域召集人正向領導在促進教師教學省思及提升教師創新教學成效扮演者關鍵性角色；換言之，積極強化學習領域召集人正向領導的功能，有助於激發教師教學省思和提升創新教學成效。因此，提出下列建議：

1. 辦理學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學的研習活動或工作坊，以強化相關專業知識與能力。

2. 舉辦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聯性探討之學術或實務取向研討會，以厚實相關理論涵養及實務經驗。

3. 推動學習領域召集人正向領導分享活動，鼓勵學習領域召集人分享其如何運用正向領導作為，激發教師們願意省思與創新。透過實務經驗分享活動，有助於達到標竿學習之效果。

### **(二) 鼓勵教師持續教學省思，增進教師創新教學成效**

根據研究結論，教師教學省思與創新教學成效之間呈現顯著正相關，而且教師教學省思對創新教學成效的影響亦有顯著直接效果。由此可見，為了提升教師創新教學成效，鼓勵教師教學省思是重要的策略。基本上，一位教師能夠

## 主題文章

不斷地從事教學省思，都是具有開放包容的態度，願意承擔教學的責任；而且在教學過程中能夠自我檢視和不斷檢討改進，對於創新教學的實施及成效都具有正向的效果。因此，為了鼓勵教師教學省思，提出下列建議，供教師參考：

1.建置「教學歷程檔案」，有系統地收集與整理教學過程中的教學資料與學生學習表現，作為自我檢討改進之依據。

2.參與教師專業學習社群、同儕對話或教學觀摩活動，透過團體分享或團體學習，有助於提升教師的格局，並幫助教師自我省思。

3.收集和分析學生教學反應意見，提供自我精進參考。教師的所作所為或一言一行，學生感受最深，而且從學生的學習反應中，最能看出教師教學效果。因此，收集、整理和分析學生學習意見反應，乃是提供教學省思最有用的資料。

### (三) 持續探究學習領域召集人正向領導影響教師創新教學成效之其他中介變項，以利完整理解正向領導與創新教學成效之關聯性

根據研究結論，學習領域召集人正向領導會透過整體教師教學省思之中介作用，正向影響教師創新教學成效。依此而言，學習領域召集人的正向領導，透過教師教學省思，對教師創新教學成效具有正向的影響力，獲得研究證實。然而，我們必須深一層思考，除了教師教學省思在正向領導與創新教學成效之間具有中介效果，是否還有其他的因素或中介變項呢？例如：教師教學信念、教師人格特質、教師專業發展、教師專業學習社群運作、教師專業文化、教師知識管理、班級氣氛和文化、師生互動等，亦是值得探究的相關議題。

## 參考文獻

丁一顧 (2010)。認知教練對國民小學實習教師教學省思影響之研究。**課程與教學**，13 (2)，127-153。

王秀玲、康瀚文 (2013)。國民中學教師課程領導相關問題之探究：以學習領域召集人為例。**教育科學研究**，58 (1)，29-58。

史美奐 (2004)。教師創新教學的類型與可能。**課程與教學**，7 (1)，1-14。

何縝琪、張景媛 (2003)。合作省思專業成長模式對國小教師的教學知識與信念以及社群關係之影響。**教育心理學報**，34 (2)，157-178。

吳和堂 (2000)。國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究 (未出版)

- 之博士論文)。國立高雄師範大學教育學系，高雄。
- 吳清山 (2013)。正向領導。**教育研究**，**230**，136-137。
- 吳清山、賴協志 (2006)。國民中小學學校創新經營成效、阻力與因應途徑之研究。**教育研究**，**141**，58-74。
- 李茂能 (2011)。**圖解 AMOS 在學術研究上之應用**。臺北：五南。
- 李菁菁 (2014)。**高級中學校長正向領導、教師職場希望感與學校效能之相關研究**(未出版之博士論文)。國立臺南大學教育學系教育經營與管理學系，臺南。
- 李隆盛 (2003)。學習領域召集人的教學領導。**師友**，**427**，1-3。
- 林生傳、黃誌坤、林達森 (2007)。知識經濟社會取向的創新教學之實驗研究。**教育學刊**，**28**，101-135。
- 林思伶 (2012)。校長的正向領導模式—愛、服務、歡笑。**師友**，**538**，14 -19。
- 林新發 (2010)。校長正向領導的策略與技巧。**國民教育**，**50** (6)，1-7。
- 邱皓政 (2011)。**結構方程模式：LISREL/SIMPLIS 原理與應用**(二版)。臺北：雙葉書廊。
- 姚麗英 (2014)。**高級中學校長正向領導、學校組織學習與教師創新教學關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立政治大學學校行政碩士在職專班，臺北。
- 洪中明 (2010)。學校創新教學之策略管理。**北縣教育**，**70**，52-55。
- 洪淑宜、范姜穎 (2010)。非同步教學融入創新教學之擴展習慣領域研究—以臺大 CEIBA 課程網頁為例。**習慣領域**，**1** (2)，151-167。
- 洪福財 (2000)。**幼教教師專業成長：教學反省策略及其應用**。臺北：五南。
- 秦夢群 (2010)。**教育領導理論與應用**。臺北：五南。
- 張世忠 (2002)。**教學創新應用與實例**。臺北：學富。
- 張嘉育 (2001)。課程領導概念內涵分析。載於國立臺北師範學院課程與教學研究所(主編)，「**課程領導理論與實務**」**國際學術研討會論文集**(頁 141-154)。臺北：國立臺北師範學院課程與教學研究所。

## 主題文章

張德銳、李俊達、王淑珍 (2014a)。認知教練方案對中小學教師教學省思與專業成長態度影響之研究：以教學輔導教師為例。**課程與教學**，**17** (4)，145-172。

張德銳、李俊達、王淑珍 (2014b)。認知教練對中小學教師教學省思及教學效能影響之研究：以參與教師專業發展評鑑方案之教師為例。**臺北市立大學學報**，**45** (1)，61-80。

教育部統計處 (2015)。**國中概況表(80-103 學年度)**。取自 [https://stats.moe.gov.tw/files/main\\_statistics/j.xls](https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/j.xls)

郭玉霞 (1996)。**教育實習課程的安排與準教師的思考：一所師範院四年級準教師的個案研究**。臺中：瑞和堂。

陳美玉 (1998)。**教師專業－教學法的省思與突破**。高雄：麗文。

曾榮華 (2002)。教師專業的核心－反省思考教學。**臺中師院學報**，**16**，39-48。

黃秀雯 (2010)。通識藝術概論課程的教學專業能力－一位大學新手兼任教師的敘說與反思。**教育與多元文化研究**，**3**，57-99。

黃芳銘 (2010)。**結構方程模式：理論與應用** (五版)。臺北：五南。

黃政傑 (2014)。品質保證是教改當務之急。**師友**，**560**，1-4。

榮泰生 (2009)。**AMOS 與研究方法**。臺北：五南。

甄曉蘭 (2001)。**中小學課程改革與教學革新**。臺北：元照。

蔡俊傑、劉威德、羅鴻仁 (2012)。職業學校教導型組織文化與教師創新教學關係之探討。**教師專業研究**，**4**，53-80。

蔡清田 (1998)。建構主義取向的課程設計。**課程與教學**，**1** (3)，15-30。

鄭淵全、蔡雅茹 (2012)。國小校長課程領導行為、教師教學信念、教師創新教學行為與國小學童創造力傾向關係之研究。**學校行政**，**78**，183-202。

謝傳崇 (2011)。**校長正向領導：理念、研究與實踐**。臺北：高等教育。

謝傳崇 (2014)。國民小學校長正向領導對教師學術樂觀影響之研究－以學校創新文化為中介變項。**學校行政**，**91**，33-56。

饒見維 (2003)。**教師專業發展－理論與實務**。臺北：五南。

- Abdullah, M. C. (2009). *Leadership and PsyCap: A study of the relationship between positive leadership behaviors and followers' positive psychological capital* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3378872)
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and levels of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 171-196.
- Bollen, K. A., & Stine, R. A. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 205-229.
- Butler, J. P. (2011). *Positive leadership in the military: An exploratory study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3478081)
- Cameron, K. S. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S. (2013). *Practicing positive leadership: Tools and techniques that create extraordinary results*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K., & Spreitzer, G. (2011). *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*. New York, NY: Oxford University.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301.
- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and

## 主題文章

- scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *Journal of Positive Psychology*, 5, 171-199.
- Fisher, J. B., & Schumaker, J. B. (1995). Searching for validated inclusive practices: A review of the literature. *Focus on Exceptional Children*, 28(4), 1-20.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, B. J. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implication. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- 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). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3538270)
- Kanter, R. M. (1988). When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organization. *Research in Organizational Behavior*, 10, 169-211.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 157-167.
- Kirpotin, S. (1999). The challenge of developing innovative teaching methods in a Russian university. *Teaching in Higher Education*, 4(3), 415-417.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Ladd, K. (2014). *Positive leadership principles for women*. Eugene, OR: Harvest House.
- Lee, Hea-Jin (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Luthans, F. (2002). Invited essay on the need for and meaning of positive



- organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Manning, B. H., & Payne, B. D. (1993). A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 361-371.
- Mardia, K. V. (1985). Mardia's test of multinormality. In S. Kotz, N. L. Johnson, & C. B. Read (Eds.), *Encyclopedia of statistical science, multivariate analysis to Plackett and Burman designs* (pp. 217-221). New York, NY: Wiley.
- McDonald, R. P., & Ho, M. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analysis. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- Miller, J. D. (2012). *The effect of leadership for positive behavior intervention and equity* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3516235)
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 418-431.
- Pollard, A. (2002). *Readings for reflective teaching*. London: Continuum.
- Robbins, S. P. (2004). *Organizational behavior: Concepts, controversies and applications* (11th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2002). *Management*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Samaras, A. P., & Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotsky interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 715-733.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Simplico, J. S. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective

## 主題文章

and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). Washington DC: American Sociological Association.

Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teacher College Record*, 104(7), 1393-1421.

Starko, A. J. (2000). *Creativity in the classroom*. London: Lawrence Erlbaum.

Swartz, R. J. (2003). Infusing critical and creative thinking into instruction in high school classrooms. In Daniel Fasko, Jr. (Ed.), *Critical thinking and reasoning* (pp. 207-252). Cresskill, NJ: Hampton press.

Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.

# **A Study on the Relationships Among Learning Areas Leaders' Positive Leadership, Teachers' Teaching Reflection and Innovative Teaching Effectiveness in Junior High Schools**

**Hsieh-Chih Lai \* Ching-Shan Wu \*\***

The main purpose of the present study was to explore the relationships among learning areas leaders' positive leadership, teachers' teaching reflection and innovative teaching effectiveness in junior high schools by using the survey method with the mediated-effects model. A total of 741 teachers selected from 60 junior high schools were surveyed. Their responses were analyzed by SPSS/PC with the product-moment correlation procedure and the structural equation modeling. The conclusions of the study were as follows: 1. there were significant and positive relationships among learning areas leaders' positive leadership, teachers' teaching reflection and innovative teaching effectiveness; 2. learning areas leaders' positive leadership had significant and direct effects on teachers' teaching reflection and innovative teaching effectiveness, and teachers' teaching reflection had significant and direct effects on innovative teaching effectiveness; 3. tested by mediated-effects model, the data revealed that learning areas leaders' positive leadership had significant and indirect effects on innovative teaching effectiveness mediated by teachers' teaching reflection.

Keywords: learning areas leaders' positive leadership, teachers' teaching reflection, innovative teaching effectiveness, junior high schools

\* Hsieh-Chih Lai, Assistant Research Fellow, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Education Research

\*\* Ching-Shan Wu, Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

---

Corresponding Author: Hsieh-Chih Lai, e-mail: ericlai@mail.naer.edu.tw