

學前教師專業成長行為的特殊性與其影響 機制：與其他教育階段教師的比較

林俊瑩* 李湘凌** 楊皓*** 劉雅萍*** 鍾宜真***

許多研究發現學前教師的工作聲望不如其他階段教師來得高，這可能存在的工作特質差異，是否會使學前教師與其他階段教師之專業成長行為有所不同？而除了工作條件不同外，教學制控信念會不會也導致學前教師專業成長行為有其特殊性？由於相關研究付之闕如，形成有待補強的研究缺口。本研究根據相關文獻建立一個研究模式，以教學制控信念、工作特質做為影響教師專業成長行為的中介變項，並將分析焦點擺在學前教師是否與其他階段教師在這些中介變項上有所不同，進而使其專業成長行為也有所差異。分析資料來自 2008 年東臺灣地區各級學校教師調查。研究發現在控制背景變項的影響後，學前教師專業成長行為普遍要高於其他教育階段教師，顯得最積極於追求教學專業之提昇，其中國中、小學教師是較不積極的。進一步分析發現教學內控信念與工作特質都對專業成長行為有顯著影響。而學前教師也因為有較明顯的內在教學制控信念，並自覺工作自主性高、較具專業性、學生較聽話，及同儕較和諧，使其專業成長行為較其他教育階段老師更為積極。

關鍵詞：工作特質、不同教育階段、教師專業成長行為、教學制控信念、學前教師

* 作者現職：國立東華大學幼兒教育學系副教授

** 作者現職：國立東華大學課程與潛能開發學系教育博士生

***作者現職：國立東華大學幼兒教育學系碩士班研究生

通訊作者：林俊瑩，e-mail: aying@mail.ndhu.edu.tw

壹、緒論

對於教師專業能力與教學品質的提昇，一直是各國教育興革的核心目標，其中，如何培育與訓練具備高專業能力，能表現出高教育品質的教師，更被視為重點。主要是因為高專業與優質表現的老師，才能教育出優質的未來主人翁，厚植國家在全球化競爭下的優質人力資本。Timperley與Alton-Lee（2008）就指出影響學生學習成功與否的因素中，教師是相當重要的關鍵，若要精進教育品質，提升教師專業能力應該是最具成效的方式。一個有高度專業的教師，不但可瞭解學生的發展與需求，更是教育改革理想與實踐的媒介，並能透過教師的實踐，使教育現場產生有效的轉化。而教師要能有優質的教學表現，更需要不斷的進修、精進，並把自己的專業用於教學現場，使得教學品質達到最大效果（Smolin & Lawless, 2011）。

做為個人啟蒙教育重要推手的學前教師，對於幼兒學習成功、良好身心發展，及日後社會生活的良好適應具有長遠的影響（Dearing, McCartney, & Taylor, 2009; Perry, Dockett, & Harley, 2007），因此追求其專業提昇也就更形重要。不過，從過去的研究發現，學前教師無論在職業聲望、社會地位等主客觀工作條件上，並不如中小學教師，更遑論與大學教師相比（林俊瑩，2011；黃毅志，2003; Tsai & Chiu, 1991），上述工作條件的劣勢是否對學前教師的專業成長行為有不利的影響，而比其他教育階段教師更明顯地表現出「安於現狀」，不求精進的傾向。若是如此，那麼學前教師的教學表現與服務品質頗令人擔憂。亦或是學前教師與學校、學生和家長之關係比其他教育階段教師更為密切和諧，且受到更多的尊敬，因此縱使地位不高，但自己在主觀上卻仍有更正面、更受肯定的感受，能表現出更積極主動的專業進修行為，以求更勝任教學工作呢？這樣重要的問題與教育政策成效、未來的走向都息息相關，過去卻罕有研究可以解答。而除了工作條件不同外，其對教學成功與否之信念，此即教學制控信念，可能左右老師的表現，因此也就有可能對教師專業成長行為有重要的影響（朱正雄，林俊瑩，2011；李佩嫻、黃毅志，2009）。不過，進一步的提問是：學前教師會不會因為教學制控信念有特殊性，導致其專業成長行為也與其他不同教育階段教師有所差異呢？

檢視目前有關教師專業成長行為的研究，雖已累積了不少的成果，但過去有關於教師專業成長行為的探究，仍多數以個別教育階段教師的分析為主，不但在學前教師的研究仍舊很少，且缺乏與不同教育階段教師專業成長行為的全面性比較。為了改進目前相關研究的不足，根據相關理論與實證研究，基於教學制控信念與工作特質正可能是影響教師專業成長行為相當重要之前因變項，並且在不同教育階段教師與專業成長行為之間，還可能扮演著重要的中介作用，因此，本研究將納入「教學制控信念」、「工作特質」這兩個重要中介變

項，並運用各教育階段教師的調查資料，以學前教師做為對照組，進一步探究不同教育階段教師專業成長行為的差異與其影響機制。

貳、文獻探討

一、教師專業成長行為的意涵與理論基礎

教師專業成長是指教師在教學生涯中，不斷主動追求專業知識、教學技能、服務態度，與反省思考的學習歷程，達到在行為、知識、意象與知覺上的持續改變，並藉由教師參與專業成長的行動來增進教師專業知能，使教師在教學效能、班級經營、學生輔導、專業態度、人際溝通、課程研發等各方面教育知能有所提升，以利於教學之順利進行，提升學生的學習成效，完成教學目標（朱正雄、林俊瑩，2011；李佩嫻、黃毅志，2009；林育璋，1996、2008；Nir & Bogler, 2008；Smolin & Lawless, 2011；Whitcomb, Borko, & Liston, 2009）。綜上所述，教師專業成長的層面多元，舉凡參與途徑、態度、歷程、行動與目的均涵蓋，而本研究對教師專業成長的探討行為，主要是將範圍聚焦在為達成自我專業發展的「行為」層面上。有關教師專業成長行為的參與途徑，則可包括參加政府教育單位與學校所舉辦的顧問指導、讀書會、教育性進修、研討會、參觀訪問、組織活動、教育改革計畫或實驗等正式的訓練學習活動。另外，也可透過本身的教學及生活經驗累積、同儕互動交流、研習期間的人際交往及溝通、向專家師長請益、協同研究、行政人員及視導人員的視導等非正式的學習，實施方式具有廣度及多元化（朱正雄、林俊瑩，2011）。

Maslow（1954）曾經主張，學習是內發，而非外塑的，學習是個體主動選擇的，因為有學習的潛能，個體自然產生學習動機。而動機由不同層次的需求組成，從最低層次的生理需求、安全需求、愛與隸屬需求、自尊需求，到最高的自我實現需求。因此，教師一旦有教學成長的動機及需求，將會朝著自我設定目標邁進，最終的目的是達成教學成功的自我實現。那麼，教師追求教學成長行為的動機從何而生呢？其一，教師若認為教學成長行為操控於自己，可能會採取主動並積極的態度促使自己成長行為；其二，在工作環境中若有可與工作表現匹配的工作條件，能獲得學生、同儕及長官的尊重，有歸屬感，當可增進教師專業成長的動能，以滿足個人與組織的需求（陳美玉，2006）。以上都反映出教學制控信念、工作環境可能對教師專業成長行為有重要的影響。

而以社會交換論來理解教師專業成長行為也頗為適用，該理論主張人與人之間的社會互動中，酬賞與互惠原則是交換的基石（林鈺琴、蕭淑月、何慧清，2005），也就是個人之所以願意對其所屬團體做更多的投入與奉獻，主要是受到團體所給予報酬之吸引。如Deluga（1994）所言，當個人從組織中獲得酬賞

越佳，則對其工作感到越滿意，進而表現更積極的利組織行為，以報答組織所給付的報酬。因此，教師若獲得與經驗到主客觀工作條件愈佳，基於互惠原則，可能也會積極主動追求教學專業上的成長，提昇教學品質，藉以回報工作報酬。而學校給予教師的回饋、互惠與酬賞，都是工作特質的重要內涵。

二、教師專業成長行為的重要影響因素：教學制控信念與工作特質

依據上述理論看來，影響教師參與專業成長行為的因素，除了重要的工作特質之外，教師對教學成功的內外制控信念也可能具有重要的影響。接下來我們將針對影響教師專業成長行為的重要因素：教學制控信念與工作特質做更深入的探討。

首先，制控信念（locus of control）起源於社會學習理論，最早係由Rotter（1966）所提出，他認為個人對於事件看法不同，主要取決於自身能力的判斷，可分為內控與外控兩個向度。內控（internal control）是指在日常生活中個人對周圍世界關係的看法取決於自我能力的判斷，並認為事情的成敗是由自己的能力與努力所控制，是自願承擔責任的看法；而外控（external control）則認為事情的成敗歸因是外在的環境與運氣所控制，不是由自己能力與努力可控制，非自願承擔責任的看法（朱正雄，林俊瑩，2011；陳怡靖，2004；黃盈彰，2002）。若將制控信念用於教師對教學成功與否取決因素的評估，則可稱之為教學制控信念，而此信念可能會影響到教師在教學相關活動與心力的投注程度。若偏向內控信念的教師相信藉由本身的能力和 effort，一定可以影響學生的學習成效，且認為學生的學習成敗主要責任在於自己；反之，偏向外控信念的教師則會認為，教學成功與否與學生學習成效，會受到無法控制因素的影響（朱正雄，林俊瑩，2011；李佩嫻、黃毅志，2009）。

此外，一些相關研究發現，教師教學制控信念偏向內在控制，則有越積極的教師專業成長行為；反之，教師制控信念越傾向外控者，較少出現積極的教師專業成長行為（朱正雄，林俊瑩，2011）。且當教師內控信念越高，除了越有助於積極參與教師專業成長行為，更可使工作越滿意（李承傑、趙曼姝，2010；李佩嫻、黃毅志，2009）。

至於另一個重要影響因素：工作特質，其範疇甚為廣泛，舉凡工作職業聲望、例行性、專業性、自主性、工作環境、工作回饋、人際關係、升遷機會、工作報酬及工作所具備的內在報酬等，與工作有關的屬性都是工作特質（黃盈彰，2002；Chiu & Chen, 2005），而良好的工作特質可以給員工帶來正面的心理激勵，也能提高員工的工作動機、工作滿意與工作投入。近來研究者（邱皓政、周怡君、林碧芳，2010；Parker & Wall, 1998）則將工作特質概念從個人職務基礎中轉變為更廣泛多元的整體作業導向，並將外在環境與情境因素也一併考量

學前教師專業成長行為的特殊性與其影響機制： 與其他教育階段教師的比較

進去，更符合當代的管理思潮。因此，諸如工作自主性、重要性的任務特徵、強調工作技術多樣性與專業性的知識特徵外，工作特質還可包括職場中同儕合作、友誼支持、互賴接受等的社會特徵，及工作執行本身以外的特徵，如工作環境安排是否適當的脈絡特徵等（邱皓政，2009）。

因此，工作環境中的組織氣氛當也是影響成員對工作感受與行動表現的關鍵。以學校來說，組織氣氛是指校（園）長與教師、教師與教師間互動後產生的社會關係網絡，並往往會受到校（園）長的領導風格及教師間非正式組織的影響。而良好的組織氣氛強調和諧、合作、自主、親密與支持，故學校的領導者若出現較多支持下屬（教師）的行為，而非出現較少的監控與支配等嚴格控管行為，會讓老師感受到較多的支持，及擁有較高的專業自主權，也較會展現利組織的行為（郭維哲，2007；黃盈彰，2002；Fan & Zhang, 2004），並可能會有利於教師出現較積極的專業成長參與（林育璋，1996、2008）。

目前探討工作特質與教師專業成長行為關聯性的研究並不充分，而有研究從工作滿意度與工作動機的面向探討與教師專業成長行為的關聯，並發現教師對工作越滿意，或動機越強，越會正面影響自身專業成長的行為（李承傑、趙曼姘，2010）。而由於工作條件越佳，對工作的滿意度也有提昇效果（黃盈彰，2002；Huang & Hsiao, 2007），故可預期教師的工作特質越佳，則工作越滿意，進而提升教師參與專業成長行為。另外，有研究者指出教師可能會因工作時間長、教務繁忙、兼任行政，或缺乏自我專業成長的責任感，或是對園所（學校）的理念、態度和獎勵制度等方面的不認同，而降低參與專業成長行為的意願（范熾文、張瑜，2008）。

基於上述，教師若對自己教學成功的看法持內控信念，則對於教師專業成長會採主動、積極態度追求精進；若持外控信念的教師，則對於教師專業成長行為可能會採被動、消極態度參與，並對專業成長的功能抱持較悲觀的看法。除此之外，教師的工作條件不同，也可能導致其專業成長行為各異。進一步的問題是：學前教師會不會因為教學控制信念和工作條件，與其他各級教師有明顯不同，導致有相當特殊的專業成長行為表現，這是本研究想探討的核心議題。

三、學前教師專業成長行為可能圖像的描繪：與其他任教階段教師的差異

從相關研究中可以發現幼稚園教師職業聲望是各教育階段中最低的，而大學教師的職業聲望幾乎是所有職業中最高的，其次是中學老師與小學教師（黃毅志，1998；Tsai & Chiu, 1991）。此外，黃毅志（1998）的研究還發現在社經地位、工作專業性及工作自主性方面，大學教師最高，其次是中小學教師，而學前教師就低的多了，顯示不同教育階段教師，在不同的工作特質與條件上各

有不同，學前教師仍最居於劣勢。之後，黃毅志（2003）對各項工作的職業聲望和社經地位進行深入的分析比較，結果仍舊發現大學教師的職業聲望、社經地位、工作專業性、道德形象等都最高，其次是中小學教師，而較低的仍是學前教師。

不過，更晚近，林俊瑩（2011）的研究採取廣泛的工作特質測量，進而發現不同教育階段的教師工作條件與工作感受等其實有著很大的不同，看似工作條件佳的較高教育階段，在許多主觀工作特質感受（如師生互動、職場關係、同儕交流）大都反而不佳，而學前教師在許多主觀的工作條件感受上反而具有優勢，包括像是很受人尊敬、學生也聽話，職場關係很好，工作自主性與專業性的自我評價也不低，這也使得學前教師成為各級教師中，堪稱工作最投入、最敬業的一群，而有最積極的利組織行為，因此也有可能促使學前教師比其他階段教師更積極地參與專業成長行為。

另外，李佩嫻、黃毅志（2009）的研究發現教師越傾向於內控信念者，面對教育改革的壓力，會採取較積極的方式因應，具有參與進修的高度動機與行為表現；反之，越傾向於外控信念的教師，在面對教育改革的壓力時，會採取逃避的方式面對，所以缺乏進修的動機。李承傑、趙曼姮（2010）的研究也發現幼教師的教學制控信念越傾向外控者，專業成長行為較不積極；相對地，教學制控信念越傾向內控者，越積極參與專業成長。此外，Kwakman（2003）的研究發現，當教師預期專業能力會對學生的教學成功與否有所影響時，則老師對教學成敗傾向於做內在歸因，專業成長活動的參與度會較高。然而，上述研究均沒有探究不同教育階段教師到底在教學制控信念上有何不同，進而導致其專業成長行為也有所差異，及學前教師又與其他教育階段教師有何不同，因此還是沒能回答本研究所關心的問題。

參、研究方法

一、研究模型與假設

本研究理論模型詳如圖 1。首先，依據相關研究（朱正雄，林俊瑩，2011；李佩嫻、黃毅志，2009；林育璋，2008；林鈺琴等，2005；郭維哲，2007；黃盈彰，2002；Deluga, 1994; Fan & Zhang, 2004; Huang & Hsiao, 2007; Kwakman, 2003），本研究提出如下假設：越傾向於教學內控信念，而非外控信念，工作特質越佳，教師會出現較積極的專業成長行為。依據邱皓政（2009）、以及 Parker 與 Wall（1998），本研究採取廣義的工作特質測量，這些測量包括了工作自主性、工作專業性、受尊敬程度、學生受教、主管關懷、組織控管嚴密程度，以及同儕關係等。

學前教師專業成長行為的特殊性與其影響機制：
與其他教育階段教師的比較

另外，本研究預期不同教育階段的教師，之所以有不同的專業成長行為，可歸因於教學制控信念，及工作自主性...等工作特質變項有所差異的間接影響。不過要進一步說明的是：在過去缺少以各教育階段教師的資料做相互比較的情形下，更無法提出更具體、有清楚方向性的假設，而要回答「學前教師與其他教育階段教師專業成長行為到底有何差異」，及「造成差異的影響機制到底為何」這樣的研究問題，仍有待本研究整合各教育階段教師資料做更深入的分析與探究。

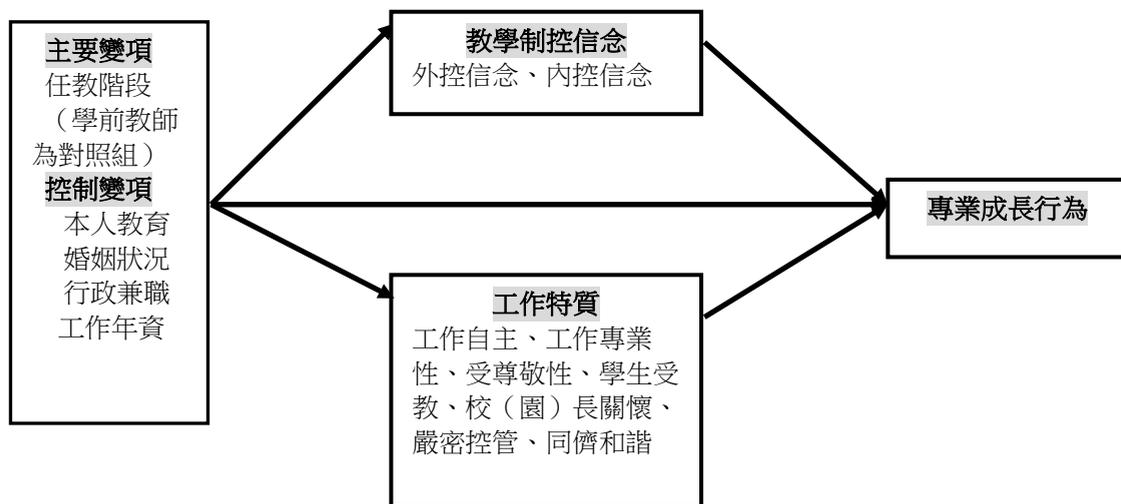


圖 1 研究模型圖

二、資料來源

本研究所分析的資料，係為臺東大學於 2008 年所完成的臺東縣各級公立學校教師（包括臺東大學、高中職、國中、國小與幼稚園）普查資料，可以進行不同教育階段的教師比較分析。該調查主要參考國內大型教育資料庫之施測議題（如臺灣社會變遷基本調查、臺灣高等教育資料庫、臺東教育長期追蹤調查等）及調查團隊之研究目的來編制問卷，分別針對教師工作環境、意識、幸福感、專業發展、組織行為...等進行資料收集，且也有針對各教育階段的特殊性設計專屬的題目，可以用來探討各教育階段中有個別意義的研究議題。該調查採普查方式，因此所有臺東縣各級教師均為調查對象，透過公文交換、學校協助，及研究助理之協助，進行問卷施測，而為了提高有效回收率，也適時以電

話與親自到訪進行催收。在扣除本研究分析變項上填答不完全的資料後，共得到的有效樣本為 1250 人，其中包括大學教師 34 位、高中教師 141 位、國中教師 280 位、國小教師 679 位，以及學前教師 116 位。平均教育年數為 16.68 年，66% 已婚，36.4% 有兼任行政職務，平均任教年資為 11.93 年。

三、變項測量

以下針對所分析變項之測量進行說明（如表1），其中教學制控信念、工作特質與專業成長行為的各觀察指標之測量部分，在本研究中主要都採五點尺度，並依回答「非常不符合」、「不符合」、「普通」、「符合」、「非常符合」，依序分別給予最低1分，到最高5分，而分數越高則代表越符合該題項所描述的教學制控信念、工作特質或專業成長行為。

四、分析方法

本研究採用結構方程模式（structural equation model, SEM）檢證相關理論假設。在對模型做參數估計時，均以.05 做為統計考驗的顯著水準。本研究所分析的變項中有少部分名義尺度的類別變項，經檢視並不符合 SEM 分析的多元常態性假設，因此參數估計方法理應採用不受常態分配假設限制的漸進自由分配法（asymptotically distribution-free, ADF）為宜。不過進行 ADF 估計時需要很大的樣本才能得到穩定適切的結果，本研究的各教育階段之個別分類樣本不大，進行 ADF 法估計並不適切。而有學者主張在非常態性下也可採用 GLS 法（generalized least squares）（如周子敬，2006），但該法卻不適合複雜的大模型，基於本研究估計模式很複雜，GLS 也不是很適切的方法。而由於最大概似估計（maximum likelihood, ML）只有在極端違反常態性下估計結果才會不佳，具有強韌性（黃芳銘，2003），因此在多項條件權衡下，本研究仍採用 ML 法，應比 ADF 法及 GLS 法有比較好的估計品質。而依 Hoyle 與 Panter（1995）進行多個方法的比較建議，本研究也進一步比較了 ML 法與 GLS 法的分析結果，GLS 法的估計結果，除參數估計數值不同外，各變項間的關係與 ML 法的估計結果並沒有不同，因此採行 ML 法應是可行的分析策略。

有關模式適合度的評鑑，主要從基本的適配標準（preliminary fit criteria）、整體模式適配度（overall model fit）及模式內在結構適配度（fit of internal structure of model）三方面來評鑑（黃芳銘，2003；Bagozzi & Yi, 1988）。另外使用的分析方法還包括平均數比較分析，藉以說明教師專業成長行為的整體概況，及初步探討學前教師和其他教育階段教師的差異性。

學前教師專業成長行為的特殊性與其影響機制：
與其他教育階段教師的比較

表1 本研究的變項測量

潛在變項	觀察變項	變項衡量
主要變項		
----	任教階段	包括大學、高中職、國中、國小、及幼稚園等五個教育階段教師，分析時做四個虛擬變項，以幼稚園這個階段的學前教師為對照組。依 Hardy (1993) 的觀點，本研究在進行不同教育階段教師比較時，應不以人數過少或過多的組別為對照組，就不致於在迴歸係數比較上產生太大的估計問題，本研究中的學前教師有 116 位，正好人數是最適中的組別，並符合本研究以學前教師和其他教育階段教師比較的目的。
控制變項		
----	本人教育	將受訪者之最高學歷，依修業年限轉換成教育年數（如高中職=12 年；師專=14 年...）。
----	婚姻狀況	分為已婚，及未婚，以未婚為對照組。
----	行政兼職	分為有行政兼職及未兼任行政。分析時以未兼任行政職務為對照組。
----	工作年資	依受訪者填答的任教年資（含代課年資）測量，數值越大，表示工作年資越長。
中介變項(一)：教學制控信念		
外控信念	無法控制 成效低落 浪費時間	1.我認為教學成功與否，常受許多我無法控制因素的影響。 2.我的教學成效因學生的不良行為(例如：噪音、搗蛋等)而降低了。 3.有時候我覺得努力教學是在浪費時間。
內控信念	學習正軌 教學調整 教學負責	1.只要我盡力，就算缺乏動機的學生，也可以使其學習步上軌道。 2.假如有些學生表現不佳，我覺得我應該調整教學方式及策略。 3.我覺得我應該對學生的學習成敗負主要的責任。
中介變項(二)：工作特質		
工作 自主性	方式自主 進度自主 工作獨立	1.您可以決定工作進行的方式。 2.您可以決定工作進度。 3.您可以獨立完成工作，不需與別人合作。
----	工作專業性	在您的工作中，要不斷地學習新的技術或知識。
受尊敬性	工作尊重 社會肯定	1.您的工作很受尊敬。 2.您的工作很受社會標準所肯定。
學生受教	喜歡老師 學生聽話	1.學生都很喜歡您。 2.學生都很聽您的話。
校(園) 長關懷	協助難題 言論自由 給予讚賞	1.校(園)長能協助教師解決問題。 2.校(園)長給予教師充分表達意見的機會。 3.校(園)長經常稱讚教師的優良表現。
嚴密控管	掌控出席 監督參與	1.校(園)長嚴密掌控教師開會出席情形。 2.校(園)長嚴密監督教師在校所參加的活動。
同儕和諧	工作合作 彼此關心	1.教師們常聚在一起研究和解決教學上的問題。 2.教師之間感情深厚，彼此關心。
依變項：教師專業成長行為		
專業成 長行為	閱讀新知 參與進修 改進教學	1.我會經常閱讀專業書刊，以獲取教學新知 2.我會積極參與各種進修研習活動 3.我會針對本職工作面臨的問題提出改善的計畫

肆、結果與討論

一、學前教師專業成長行為的特殊性：與其他教育階段教師比較

首先，在表 2 的平均數分析中，全體教師在專業成長行為各觀察指標（五點量表）看法上，平均值介於 3.39-3.58，並不算高，顯示教師的專業成長行為仍有待提昇。而檢視不同教育階段教師的看法，發現在不同專業成長行為面向上各有優勢。例如在「我會經常閱讀專業書刊，以獲取教學新知」這題測量上，大學教師最高（ $M = 4.29$ ），其次是高中職教師與學前教師（ $M = 3.87$ 與 3.63 ），最低的是國中與國小教師（ M 都為 3.51 ）。

表2 不同教育階段教師專業成長行為之平均數分析

任教階段	全體 教師	大學 教授	高中職 教師	國中 教師	小學 教師	學前 教師
測量	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
1.我會經常閱讀專業書刊，以獲取教學新知	3.58 (.76)	4.29 (.76)	3.87 (.76)	3.51 (.79)	3.51 (.72)	3.63 (.67)
2.我會積極參與各種進修研習活動	3.50 (.82)	3.53 (.83)	3.87 (.80)	3.28 (.85)	3.50 (.79)	3.64 (.73)
3.我會針對本職工作面臨的問題提出改善的計畫	3.39 (.76)	3.76 (.78)	3.62 (.79)	3.26 (.76)	3.35 (.75)	3.54 (.69)
整體教師專業成長行為	3.49 (.66)	3.86 (.61)	3.79 (.65)	3.35 (.67)	3.45 (.65)	3.60 (.60)

其次，在「我會積極參與各種進修研習活動」的題項上，最有主動性為高中職教師（ $M = 3.87$ ）與學前教師（ $M = 3.64$ ），大學教師與國小教師居次（ $M = 3.53$ 與 3.50 ），國中老師相對上最不主動（ $M = 3.28$ ）。另外，大學教師與高中職教師最常「針對本職工作面臨的問題提出改善的計畫」（ $M = 3.76$ 及 3.62 ），學前教師也相當積極（ $M = 3.54$ ），國中與國小教師就比較少見（ $M = 3.26$ 與 3.35 ）。

最後，本研究將專業成長行為的三題測量，求取總平均數做為整體專業成長行為的測量分數。結果發現全體教師的平均值為 3.49 ，看來專業成長行為還算普遍。而高於全體教師平均值的教師，由高至低依序為大學教授（ $M = 3.86$ ）、高中職教師（ $M = 3.79$ ）與學前教師（ $M = 3.60$ ），至於國小與國中教師的整體專業成長行為看來是最不積極的（ $M = 3.45$ 與 3.35 ），特別是國中教師最少參與專業成長活動。

二、學前教師教學制控信念與工作特質的特殊性：與其他教育階段教師比較

學前教師專業成長行為的特殊性與其影響機制：
與其他教育階段教師的比較

在表 3 的平均數分析中，對不同教育階段教師的教學制控信念與工作特質之概況進行比較。首先檢視不同教育階段教師教學外控信念的看法，發現大學教師最低（ $M = 2.38$ ），其次學前教師與小學教師（ $M = 2.80$ 與 2.87 ），外控信念最強的則是高中職教師與國中教師（ M 為 2.98 與 3.00 ），這兩階段教師都最傾向於將教學成敗歸因於外在不可抗力之因素。至於在內控信念傾向上，學前教師與大學教師有最高的內控信念（ $M = 3.73$ 與 3.70 ），最不具有內控信念的，也正是外控信念最高的國中教師（ $M = 3.43$ ）。

緊接著說明各項工作特質的比較分析結果。在工作自主性方面，自主性最高的是大學教授與高中職老師（ $M = 3.73$ 與 3.70 ），最低的則是國中與小學老師（ $M = 3.50$ 與 3.51 ）。其次，大學教師具有最高的工作專業性（ $M = 4.18$ ），學前教師居次（ $M = 3.96$ ），國中與小學老師自評有偏低的工作專業性（ $M = 3.62$ 與 3.71 ）。在受尊敬性方面，大學教授最高（ $M = 3.76$ ），國中與小學教師則自評不太受學生家長所尊敬（ $M = 3.19$ 與 3.32 ）。學前教師認為所任教的學生最聽話，也最配合（ $M = 3.79$ ），認為學生最不受教的是國中老師（ $M = 3.46$ ）。

表3 不同教育階段教師教學制控信念與工作特質之平均數分析

任教階段	全體 教師	大學 教授	高中職 教師	國中 教師	小學 教師	學前 教師
測量	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
外控信念	2.89 (.71)	2.38 (.75)	2.98 (.74)	3.00 (.72)	2.87 (.70)	2.80 (.73)
內控信念	3.56 (.61)	3.70 (.58)	3.61 (.66)	3.43 (.64)	3.57 (.58)	3.73 (.59)
工作自主性	3.55 (.65)	3.73 (.63)	3.70 (.69)	3.50 (.67)	3.51 (.63)	3.64 (.65)
工作專業性	3.74 (.76)	4.18 (.67)	3.86 (.74)	3.62 (.81)	3.71 (.76)	3.96 (.61)
受尊敬性	3.34 (.74)	3.76 (.79)	3.56 (.67)	3.19 (.77)	3.32 (.71)	3.50 (.76)
學生受教	3.58 (.64)	3.57 (.62)	3.56 (.63)	3.46 (.61)	3.60 (.64)	3.79 (.62)
校（園）長關懷	3.48 (.81)	3.30 (.72)	3.30 (.88)	3.25 (.82)	3.55 (.76)	3.89 (.75)
嚴密控管	2.99 (.95)	2.09 (.85)	2.74 (.99)	3.21 (.90)	2.95 (.90)	3.30 (1.03)
同儕和諧	3.40 (.74)	2.76 (.80)	3.29 (.78)	3.39 (.75)	3.41 (.68)	3.72 (.87)

另外，學前老師感受到園長關懷程度最高（ $M = 3.89$ ），其次是小學教師（ M

= 3.55)，其他階段教師都認為校長的關懷程度偏低，特別是國中老師（ $M = 3.25$ ）。不過學前教師受到比較高程度的組織控管（ $M = 3.30$ ），其次是國中老師，組織控制程度最低的當屬大學教師（ $M = 2.09$ ）。最後，學前老師與同儕相處最和諧（ $M = 3.72$ ），其次是小學與國中老師（ $M = 3.41$ 與 3.39 ），大學老師與同儕和諧程度最低（ $M = 2.76$ ）。

整體來看，全體教師的外控信念還不算太明顯（ $M = 2.89$ ），內控信念反而強烈的多（ $M = 3.56$ ）；另外，在眾多工作特質中，教師感受到有較高度的工作自主性、專業性、學生也相當受教，這些變項的平均值都高於 3.50；而老師自覺組織的控管並不致於太過嚴密，這是所有工作特質變項中平均值最低的（ $M = 2.99$ ）。

上述簡單的以平均數來分析不同教育階段教師專業成長行為，及其教學制控信念、工作特質的高低差異，不但沒有控制其他可能有影響的重要因素，也沒有釐清造成差異的因素，研究結果仍不夠精緻。隨後本研究將進一步控制其他背景變項的影響，在學前教師為對照下，以更精緻地結構方程模式分析不同教育階段教師在專業成長行為的差異性與影響機制。

三、學前教師專業成長行為的特殊性與影響機制—與其他教育階段教師比較

(一)研究模型的適配度檢定

首先要對模型的基本適配度做檢定，Bagozzi 和 Yi（1988）認為較重要的模型基本適合標準有以下幾項：1.不能有負的誤差變異；2.誤差變異必須達.05之顯著水準；3.估計參數間相關絕對值不能太接近 1；4.因素負荷量不能太低（低於.50）或太高（高於.95）。本研究模型在進行參數估計後，顯示都沒有負的誤差變異，誤差變異也都達到.05之顯著水準。其次，模型估計參數之間相關的絕對值大都沒有太接近 1，表示模型之界定並沒有太大的問題。至於，在模型的估計參數與所屬潛在變項之間的因素負荷量方面，可參見表 4，在所有 23 個測量指標中，僅有 2 個指標的因素負荷量稍低於.50，其餘指標的因素負荷量介於.51-.94，因素負荷量並不算太低。

緊接著對模型的內在結構適配度進行檢定（仍見表 4）。潛在變項的組成信度，都符合「需達.60 以上」的評鑑標準。其次，在 9 個潛在變項中，僅「教學外控信念」與「教學內控信念」等兩個潛在變項的變異抽取量低於.50，主因是這些潛在變項的所屬測量之因素負荷量並不高所致，至於其餘 7 個潛在變項的抽取變異均不低。因此，就以上的基本適配度結果來看，本模型測量品質尚稱理想。

學前教師專業成長行為的特殊性與其影響機制：
與其他教育階段教師的比較

表 4 觀察變項之內在測量品質檢定摘要表

變項	個別指標 因素負荷量	潛在變項的 組成信度	平均變異 抽取量
教學外控信念		.67	.40
無法控制	.68		
成效低落	.70		
浪費時間	.51		
教學內控信念		.60	.33
學習正軌	.65		
教學調整	.59		
教學負責	.48		
工作自主性		.79	.57
方式自主	.86		
進度自主	.88		
工作獨立	.44		
受尊敬性		.83	.71
工作尊重	.88		
社會肯定	.80		
學生受教		.81	.68
喜歡老師	.86		
學生聽話	.79		
校(園)長關懷		.88	.71
協助難題	.81		
言論自由	.89		
給予讚賞	.83		
嚴密控管		.71	.79
掌控出席	.94		
監督參與	.82		
同儕和諧		.77	.63
工作合作	.77		
彼此關心	.82		
專業成長行為		.72	.56
閱讀新知	.74		
參與進修	.77		
改進教學	.74		

表 5 為本研究模型的整體適配度檢定結果，理論模型與觀察資料整體適配度卡方檢定 $\chi^2(339) = 1275.59$ ， $N = 1250$ ， $p < .001$ ，達顯著水準，表示模型與觀察資料並不適配。不過，本研究所分析的樣本人數多達 1250 人，卡方檢定也就相當容易達到顯著 (Schumacker & Lomax, 1996)。其他適配性指標的檢

定發現，在本研究模型相當複雜的情形下，CFI 值仍達到.93，GFI 為.94，都高於.90 的理想標準，是可接受的模型，且在殘差分析結果方面，RMSEA 值為.047，未高.05 的標準，依 Browne 與 Cudeck (1993) 的看法，這可視為「適配度良好」(good fit)；另外模型的 SRMR 為.06，也僅稍大.05，顯示殘差問題並不嚴重，因此本研究所建構研究模型之整體適配度應屬理想。

表 5 模型適配度檢定指數摘要

適配度 指標	χ^2	df	χ^2/df (p 值)	CFI	GFI	RMSEA	SRMR
數值	1275.59	339	3.76 (.00)	.93	.94	.047	.06

(二)研究模型變項之間的關聯性

各變項間結構關係的說明，這可參見表 6、表 7 與圖 2。首先，表 6 在控制其他背景變項與中介變項的影響後，相較於學前教師，發現高中職教師專業成長行為為明顯有較為積極的現象，而這是直接影響；另外，中介變項中，教學內控信念、工作自主性、工作專業性、學生受教與同儕和諧等變項均對教師「專業成長行為」有顯著正影響；即越傾向於教學內控信念、工作自主性越高、工作越專業，及學生越聽話受教、同事相處越和諧，則老師越會積極參與專業學習與進修。

而依表 7 與表 7 (續) 可進一步發現有間接影響的存在，例如相較於學前教師，國小與國中老師對教學的成功較不傾向於內控信念，自評工作自主性低、工作較不專業，加上感受到學生較不受教，同儕相處較不和諧，都使其較不願意表現更積極的專業成長行為。其次，高中職老師對教學的成功較不傾向於內控信念，並自覺學生較不受教，同儕相處較不和諧，這都使其較不願意表現更積極的專業成長行為。最後，大學教師知覺學生較不受教，同儕相處也較不和諧，而使其較不願意表現更積極的專業成長行為。而相較於學前教師，各教育階段教師對專業成長行為的總影響，除了高中職教師因為有直接正影響與間接負影響，而與學前教師的專業成長行為沒有明顯差異外，其餘如大專教師、國中與國小教師，在控制了其他變項的影響後，則對專業成長行為反倒有較不積極的負影響。另外，相較於學前教師，各階段教師對專業成長行為的總影響，除了高中職教師為正影響，顯示其專業成長行為為高於學前教師之外，其他階段教師皆為負向影響。

上述的結構關係，可用圖示更清楚地呈現於圖 2。至於本模式各預測變項，透過直接影響與間接影響，而對專業成長行為的解釋力也都不低，解釋變異量為.38。顯示本研究所提出的研究模型，不但有頗為理想的適配度，解釋力也不

學前教師專業成長行為的特殊性與其影響機制：
與其他教育階段教師的比較

低，更釐清了學前教師與其他不同教育階段教師專業成長行為有所差異的路徑關係。

表 6 背景、中介變項對教師專業成長行為影響的標準化路徑係數

	教師專業成長行為 B (β)
學前教師(對照組)	
國小教師	-.01 (-.01)
國中教師	-.06 (-.05)
高中職教師	.24* (.14)
大學教師	.05 (.01)
本人教育	.06* (.15)
已婚	.02 (.02)
未婚(對照組)	
兼行政	.09* (.08)
未兼行政(對照組)	
工作年資	.00 (.06)
教學外控信念	.02 (.03)
教學內控信念	.16* (.17)
工作自主性	.18* (.13)
工作專業性	.19* (.26)
受尊敬性	.01 (.01)
學生受教	.22* (.21)
主管關懷	.02 (.03)
嚴密控管	.03 (.05)
同儕和諧	.09* (.10)

* $p < .05$

表 7 背景對中介變項影響的路徑係數

	教學外 控信念 B (β)	教學內 控信念 B (β)	工作 自主性 B (β)	工作 專業性 B (β)
學前教師 (對照組)				
國小教師	.07 (.06)	-.28* (-.25)	-.18* (-.23)	-.26* (-.17)
國中教師	.22* (.14)	-.45* (-.33)	-.18* (-.19)	-.36* (-.20)
高中職教師	.21* (.10)	-.27* (-.15)	-.08 (-.07)	-.13 (-.05)
大學教師	-.44* (-.11)	-.29 (-.08)	-.14 (-.06)	.12 (.03)
本人教育	-.00 (-.01)	.03 (.08)	.03* (.11)	.02 (.03)
已婚	-.03 (-.03)	-.03 (-.02)	.03 (.04)	.02 (.01)
未婚 (對照組)				
兼行政	-.11* (-.09)	.12* (.10)	.02 (.02)	-.03 (-.02)
未兼行政 (對照組)				
工作年資	.00 (.01)	.01* (.08)	.01* (.09)	.00 (.02)

* $p < .05$

表 7 背景對中介變項影響的路徑係數 (續)

	學生 受教 B (β)	主管 關懷 B (β)	嚴密 控管 B (β)
學前教師 (對照組)			
國小教師	-.23* (-.22)	-.34* (-.22)	-.29* (-.18)
國中教師	-.37* (-.29)	-.65* (-.36)	-.00 (-.00)
高中職教師	-.28* (-.17)	-.61* (-.26)	-.46* (-.18)
大學教師	-.36* (-.11)	-.44* (-.10)	-.90* (-.19)
本人教育	.03* (.08)	-.02 (-.04)	-.02 (-.04)
已婚	-.05 (-.04)	-.05 (-.03)	-.07 (-.05)
未婚 (對照組)			
兼行政	.11* (.10)	.26* (.16)	-.06 (-.03)
未兼行政 (對照組)			
工作年資	.01* (.07)	.01* (.08)	-.01 (-.05)

* $p < .05$

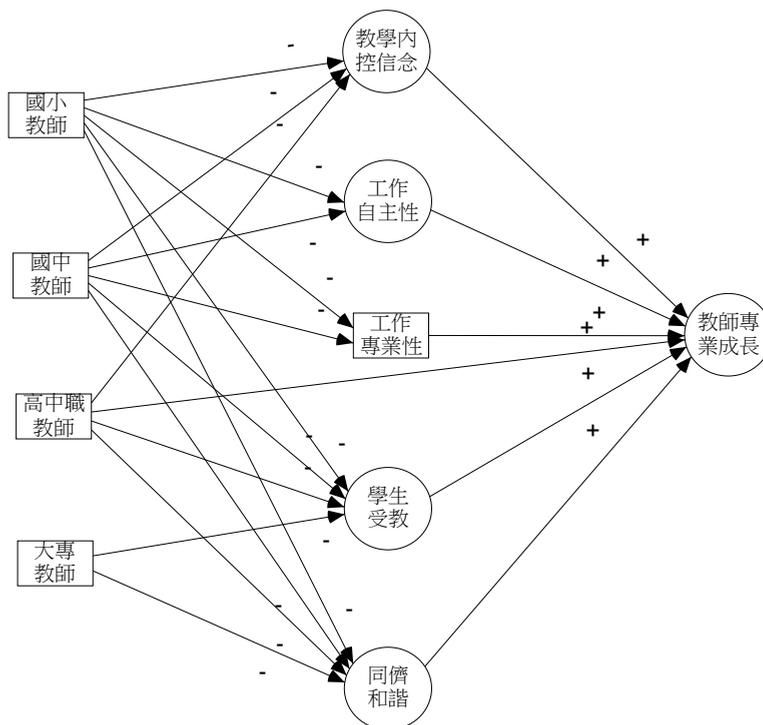


圖 2 學前教師與其他教育階段教師專業成長行為的差異性與影響之結構關係

說明：主要呈現任教階段（均以學前教師為對照），透過教學制控信念、工作特質對專業成長行為為影響的路徑關係，並省略控制變項的分析結果，以簡化圖示。

四、綜合討論

首先，本研究發現教師越傾向於教學內控信念，自覺工作自主性與專業性越高，學生越聽話受教，以及同儕越和諧，都將使之有更加積極的專業成長行為。上述的研究結果相當程度地支持了本研究依據相關理論與實證研究所提出之理論假設（黃盈彰，2002；Deluga, 1994; Huang & Hsiao, 2007），也支持了 Maslow 的需求層次理論，與社會交換論理論的主張，並反映出當教師若對學校場域的互動品質與氣氛環境產生認同感，肯定職場是個重視良好互動與同儕經驗傳承的環境，且學校領導者能給予足夠的支持，使教師主觀感受到學校所給予的是頗為良好的工作條件，都可提高教師教學成長的動機及實踐（林育瑋，1996、2008；郭維哲，2007；黃盈彰，2002；Fan & Zhang, 2004），而有利於教師出現較積極的專業成長參與。且教師若對教學成效之促進更有自信，不悲觀，

傾向於教學內控信念，也都能促使教師更積極主動追求教學專業上的成長（Kwakman, 2003），當可提昇教學品質。

另外，在一般大眾的觀感中，學前教師的職業聲望、社經地位在各級教師中都是敬陪末座（黃毅志，1998; Tsai & Chiu, 1991），按理應會導致學前教師的專業成長行為最不積極。不過，本研究結果卻顯示學前教師在許多工作條件的主觀自我評價與感受卻具有相當的優勢，這包括了學生較聽話，職場關係也很好，工作自主性與專業性也不低，與外界對學前教師的低評價有很大的出入，更重要的是學前教師對教學成功高度抱持著較正向樂觀，可操之在我的信念。因為對自己的教學影響力有信心，也覺得工作條件佳，受到尊重，並形成一股正向動力，有助於教學專業知能成長與提昇（林育璋，2008；陳美玉，2006），並都使得學前教師成為各級教師中，頗為積極追求自我專業成長行為的一群。而老師能專業自我專業之提昇，也就能確實對孩子的學習與發展發揮正向作用（Dearing et al., 2009; Perry et al., 2007; Smolin & Lawless, 2011）

相對地，中小學教師職業聲望與社會地位較高於學前教師，但反而對教學成功偏向於悲觀看法，認為非自己所能掌控，或者是自覺工作條件不佳。在如此失衡的狀態下，進而不願鞭策自己積極成長。長久下來，以較落伍或未更新的知識教導學生去適應未來的社會生活，教育品質不易提昇，是當前臺灣教育管理實務上的嚴重警訊。中小學教師較不傾向於教學內控信念，自覺工作自主性低、工作較不專業，加上學生較不受教，同儕相處較不和諧，都使得其成為追求教學專業成長行動中較為消極的一群。這種現象可能反映出國中小學教育階段，受限於既有的課程安排、政策制度之規定，無法如學前教師在課程選擇與實施上擁有較多自主性，加上任教多種科目，且常需身兼導師工作，在教學與輔導的高工作負荷下（陳麗珠、鍾蔚起、林俊瑩、陳世聰、葉宗文，2005），一成不變，高度制式化或照本宣科的教學模式，雖然成為最方便省力的教學型態，但是也很容易使其失去教學求新求變的動力。特別是國中階段的師生、同儕與親師關係，均因臺灣高度升學競爭而同感高度壓力，關係緊張而不易和諧，且這階段學生正處於身心成長行為鉅變時期，偏差與叛逆的行為較多，都相當需要老師費心費力去修正，但往往付出許多心力卻不必然會得到顯著的成效，間接導致其對工作產生無力感，對教學的效用更悲觀，因而降低追求專業成長行為的動能。

另外，高等教育近來因為外在就業職場環境欠佳，產生學用分離與人力低度運用的困窘（顏敏娟，1997），學生的學習態度普遍不佳，也讓上課教師感到灰心。加以各校近來對大學教師加諸許多評鑑與升等的壓力，都使其傾向於研究，與教學或學生輔導相關的研習與專業成長行為反而比較不受注重。學校的各項升等評鑑與經費爭取，資源有限而造成同儕間的競爭，關係不易和諧，種種不佳的工作氛圍，都可能導致大學教師較學前教師無法，或不願額外出參與

教學方面的專業成長行為活動。

上述研究發現顯示，相較於學前教師，其他各級教師自覺並沒有受到該有的尊崇，也沒有足夠的支持與協助，工作條件不佳，更甚者，還形成教師不相信自己的努力付出可以促使學生學習成功的氛圍，長期下來，必然將造成這些教師對教學工作的冷漠，並形成教育亂象，及難解的教育問題，而讓政府大力鼓吹要落實的教育品質提昇，都將淪為口號。

伍、結論與建議

一、結論

由本研究分析結果來看，學前教師的專業成長行為的確與其他不同教育階段教師有所差異。在所有教師當中，學前教師的專業成長行為表現相當積極主動，願意追求教學工作的更大成長；至於國中與國小教師在各層面的專業成長行為表現都遜於其他教育階段教師，也明顯低於學前教師，是最不積極主動的教師群體。

其次，本研究發現教師越傾向於教學內控信念，工作自主性、專業性越高，學生越聽話受教，以及同儕越和諧，都將使之有更加積極的專業成長行為。而相較於其他教育階段教師，學前教師會因為教學制控信念，與在其他許多工作特質具有優勢，而成了較為積極追求專業成長的教師群體。更詳細的路徑關係是：

- (一) 相較於學前教師，國小與國中老師對教學的成功較不傾向於內控信念，並自覺工作自主性低、工作較不專業，加上學生較不受教，同儕相處較不和諧，這都使其較不願意表現更積極的專業成長行為。
- (二) 高中職老師相較於學前教師，對教學的成功較不傾向於內控信念，加上自覺學生較不受教，同儕相處較不和諧，這會有礙於其表現更積極的專業成長行為。
- (三) 大學教師知覺學生較不受教，同儕相處也較不和諧，而使其較不願意表現更積極的專業成長行為。

二、建議

本研究發現中小學教師較不傾向於教學內控信念，自覺工作自主性低、工作較不專業，加上學生較不受教，同儕相處較不和諧，使其成為追求教學專業成長行動中最為消極的一群。而大學教師也因學生與同儕的疏離，導致其參與教學方面的專業成長行為較不積極。相較於學前教育現場，其他教育階段的教

學環境不佳，甚至是中小學教師對教學成功的悲觀，都可能產生很多教育難題與亂象，顯示有必要對現行教育管理與政策設計方向進行檢討與修正。當務之急，應積極重塑尊師重道風氣，營造校園和諧氣氛，強化學校社會支持，這當會大幅地改善當前許多教育的問題，特別是對教學專業成長行為的促進。對此，本研究發現學前教育階段已有相當良好的成效，學前教師表現積極的自我專業砥礪，其他各級學校領導者，應以學前教師階段為學習楷模，並因應各教育階段教學場域現況與成員特性的不同，進行教育管理策略的修正與調整，並讓教師專業成長形成一種風氣。

至於就分析結果而言，本研究清楚地解釋了影響學前教師專業成長行為與其他教育階段教師有所不同的因素及影響途徑，更發現各教育階段教師的教學制控信念，及工作條件、工作感受等工作特質其實有著很大的不同，學前教師也因而展現與其他各級教師不同面貌的專業成長行為。然而，本研究學前教師展現出不同於其他各級教師專業成長行為的特殊性，仍可能受到其他重要變項的影響，且教學制控信念、工作特質對教師這項有利組織的專業成長行為路徑關係中，還可能會透過其他可能的中介變項（如工作滿意、工作投入、組織承諾...）（Chen & Chiu, 2009; Chiu & Chen, 2005）之間接影響；或者是專業成長行為又可能對於教師個人的工作表現、生產力、組織績效...等組織經營與管理績效有影響，都可能會因為教師任教階段不同，而有明顯的差異，並值得後續研究擴大或修正整個研究模式之後再做更深入的探討。

最後，本研究所使用的資料庫係以臺東為主要調查區域，高中職以下的學校數頗多，皆是採普查方式進行，有一定的代表性，但在大學階段的資料調查僅有一所臺東大學，若要將所得結果運用到全臺灣地區時，可能會因為高教教師的樣本代表性不足，恐怕會有不小的侷限。因此，後續研究者可考慮與國內高等教育各校的研究者協同調查，擴大對全臺灣地區不同教育階段教師，及更多高等教育學府教師進行資料收集，應可強化研究結果的應用價值。

致謝

感謝審查教授與編委會的細心指正，及國立臺東大學教育研究所黃毅志教授概允提供本研究之分析資料，讓本文得以順利完成。

參考文獻

- 朱正雄、林俊瑩（2011）。追求卓越精進的動力來源-學前教師參與專業成長活動的影響機制。**臺北市立教育大學學報**，42(1)，125-156。
- 李承傑、趙曼姣（2010）。幼教老師教學制控信念與專業成長對工作滿意度影

響之結構方程模式檢定：以臺東縣為例。**教育研究學刊**，**6**，31-50。

李佩嫻、黃毅志（2009）。影響教師參與學位進修之因果機制-以臺東縣國中教師為例。**教育與社會研究**，**19**，1-40。

周子敬（2006）。**結構方程模式（SEM）—精通LISREL**。臺北：全華。

林育璋（1996）。幼教教師的專業成長歷程。**臺北師院學報**，**9**，803-832。

林育璋（2008）。以幼稚園為本位的教師專業成長歷程之行動研究。**教育研究集刊**，**54(1)**，15-48。

林俊瑩（2011）。教師組織公民行為的跨教育階段比較分析—學前教師的特殊性與其影響機制。**教育政策論壇**，**14(3)**，155-188。

林鈺琴、蕭淑月、何慧清（2005）。社會交換理論觀點下組織支持、組織知識分享行為與組織公民行為相關因素之研究：以信任與關係為分析切入點。**人力資源管理學報**，**5(1)**，77-110。

邱皓政（2009）。**動機性與社會性工作特徵對於自我效能、集體效能與績效表現的影響**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC97-2410-H-008-011），未出版。

邱皓政、周怡君、林碧芳（2010）。「工作設計量表」信效度衡鑑與工作結構潛在類別分析。**測驗學刊**，**57(1)**，139-179。

范熾文、張瑜（2008）。幼稚園教師專業成長需求與相關問題之研究。**學校行政**，**58**，94-118。

郭維哲（2007）。教師組織之公民行為的中介影響模式。**教育資料與研究**，**75**，137-148。

陳怡靖（2004）。臺灣中小學教師與不同職業民眾之成就歸因。**思與言**，**42(2)**，75-116。

陳美玉（2006）。教師個人知識管理在專業發展上應用之研究-以實踐九年一貫課程為例。**課程與教學**，**9**，99-121。

陳麗珠、鍾蔚起、林俊瑩、陳世聰、葉宗文（2005）。國民小學教師合理授課節數與員額編制之研究。**教育學刊**，**25**，25-50。

黃芳銘（2003）。**結構方程模式：理論與應用**。臺北：五南。

黃盈彰（2002）。中小學教師工作滿意度特性之研究-與高層專業人員等職業類別作比較。**教育與心理研究**，**25**，149-177。

- 黃毅志 (1998)。工作特質、工作報酬與階級意識及工作滿意度。行政院國家科學委員會專題研究計畫 (計畫編號: NSC87-2412-H-143-001), 未出版。
- 黃毅志 (2003)。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估: 社會科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊, 49(4), 1-31。
- 顏敏娟 (1997)。「臺灣地區」教育與職業不相稱」階層化變遷之研究: 1979-1996。國立中正大學學報, 8(1), 37-71。
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science, 16*, 76-94.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Chen, C. C., & Chiu, S. F. (2009). The mediating role of job involvement in the relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior. *The Journal of Social Psychology, 149*(4), 474-494.
- Chiu, S. F., & Chen, H. L. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: The mediating role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality, 33*(6), 523-540.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 67*(4), 315-326.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. (2009). Does higher-quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development, 80*, 1329-1349.
- Fan, L., & Zhang, F. (2004). An investigation into and study of the importance of influencing factors on teacher job satisfaction. *Shenyang University Academic Journal, 16*(3), 58-100.
- Hardy, M. A. (1993). *Regression with dummy variables*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, T. C., & Hsiao, W. J. (2007). The causal relationship between job satisfaction and organization commitment. *Social Behavior and Personality, 35*(9), 1265-1276.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*, 149-170.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development program. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 337-386.
- Parker, S. K., & Wall, T. D. (1998). *Job and work design: Organizing work to promote well-being and effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perry, B., Dockett, S., & Harley, E. (2007). Preschool educators' sustained professional development in young children's mathematics learning. *Mathematics Teacher Education and Development (Special Issue), 8*, 117-134.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smolin, L., & Lawless, K. A. (2011). Evaluation across contexts: Evaluating the impact of technology integration professional development partnerships. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 27*(3), 92-98.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education, 32*, 328-369.
- Tsai, S. L., & Chiu, H. Y. (1991). Constructing occupational scales for Taiwan. In R. Althausser & M. Wallace (Eds.), *Social stratification and mobility* (Vol. 10) (pp. 29-253). Greenwich, CT: JAI press.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009). Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education, 60*(3), 207-212.

Particularity of Preschool Teachers' Professional Growth Behaviors and Its Influencing Factors: A Comparison with Teachers at Other Educational Stages

Chunn-Ying Lin* Shing- Ling Li Hao Yang***
Ya-Ping Liu*** Yi-Chen Chung*****

Many studies have shown that preschool teachers have relatively inferior job prestige compared with teachers at other educational stages. Will these differences in job characteristics cause teachers at different educational stages to have different professional growth behavior? In addition to job condition, is teaching locus of control also a factor that contributes to the particularity of professional growth among preschool teachers? These issues have never been addressed in previous research. To fill this research gap, the present study proposed a model with locus of control and job characteristics as mediator variables of teachers' professional growth behavior. Through this model, this study attempted to investigate the differences between preschool teachers and teachers at other educational stages in these two mediator variables and examine whether the differences would result in different professional growth behavior. Data were collected during 2008 from a survey administered to teachers at various educational stages. Results indicated that if the effects of other background variables were controlled, preschool teachers showed more professional growth behavior than teachers at other educational stages, suggesting that preschool teachers were more active in pursuit of improvement in professional knowledge and skills. Teachers teaching at junior high or elementary educational stages were generally less active in pursuit of professional growth. Further analyses also revealed that teaching locus of control and many job characteristics had a significant effect on teachers' professional growth behavior. Preschool teachers tended to significantly have more internal locus of control, higher job autonomy and professionalism, more compliance of students, and higher harmony in the workplace. As a result, they were more active and dedicated to professional growth than teachers at other educational stages.

Keywords: different educational stages, job characteristics, preschool teachers, teachers' professional growth behavior, teaching locus of control

學前教師專業成長行為的特殊性與其影響機制：
與其他教育階段教師的比較

- * Corresponding Author: Chunn-Ying Lin, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University
- ** Shing- Ling Li, Ph.D. Student, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University
- *** Hao Yang, Graduate Student, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University
- *** Ya-Ping Liu, Graduate Student, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University
- *** Yi-Chen Chung, Graduate Student, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University

專論