

本刊已獲EBSCO國際資料庫收錄

ISSN 2078-0222

# 教育與多元文化研究

Journal of Educational and  
Multicultural Research

2024 / 05

第29期

## 研究論文

- 建構符合職涯專業成長需求的  
師傅校長培育指標  
/ 林雍智、劉文章
- 臺灣自發赴外國教師之職涯研究：  
多元職涯觀點  
/ 劉唯玉、鄒銘哲
- 國小校長負責領導教師知覺量表編製之研究  
/ 吳新傑



國立東華大學花師教育學院 主編

本刊獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心補助

H-EDU  
高等教育

第 29 期

創刊年月：2009 年 12 月

出版年月：2024 年 05 月

# 教育與多元文化研究

出版者：國立東華大學花師教育學院

地址：97401花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段1號

網址：<http://www.education.ndhu.edu.tw>

電話：03-890-3804

傳真：03-890-0173

發行人：潘文福 國立東華大學花師教育學院 院長

總編輯：陳成宏 國立東華大學教育行政與管理學系教授

編輯顧問：

吳清山 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

吳家瑩 國立東華大學教育行政與管理學系榮譽教授

Jyrki Reunamo Professor, Department of Education, University of Helsinki, Finland

許添明 國立臺灣師範大學教育學系教授

編輯委員（依姓氏筆畫做排序）

何俊青 國立臺東大學教育學系教授

林大森 宜蘭大學通識教育中心教授

林明地 國立中正大學教育學研究所教授

周水珍 國立東華大學教育與潛能開發學系教授

許育齡 慈濟大學教育研究所教授

張芳全 國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

梁忠銘 國立臺東大學教育學系教授

曾大千 國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

鄭勝耀 國立中正大學教育學研究所教授

顏國樑 國立清華大學教育與學習科技學系教授

蘇永明 國立清華大學教育與學習科技學系教授

執行編輯：林俊瑩 國立東華大學幼兒教育學系教授

編輯助理：朱庭葳、洪瑋翎

刊期頻率：半年刊（每年05月、11月出刊）

經銷編印：高等教育出版公司

地址：10047臺北市中正區館前路12號10樓

電話：02-2388-5899

傳真：02-2388-0877

網址：[www.edubook.com.tw](http://www.edubook.com.tw)

劃撥帳號：18814763

戶名：高等教育文化事業股份有限公司

定價：單冊新臺幣220元

海外定價：單冊美金10元

一年二期：個人：新臺幣440元

機構：新臺幣880元

ISSN：2078-0222

本刊獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心補助

**Journal of Educational  
and Multicultural Research**

**No. 29**

**May, 2024      Date Founded : December, 2009**

**Publisher** : National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education

**Address** : No. 1, Sec. 2, Da Hsueh Rd., Shoufeng, Hualien 97401, Taiwan, R.O.C.

**Website** : <https://education.ndhu.edu.tw/p/404-1017-197391.php?Lang=zh-tw>

**Tel** : 03-890-3804

**Fax** : 03-890-0173

**Publisher** : Wen-Fu Pan, Dean, Hua-Shih College of Education, National Dong Hwa University

**Editor-In-Chief** : Cheng-Hung Chen, Professor, Department of Education Administration and Management, National Dong Hwa University

**Editorial Consultant :**

- |                |   |
|----------------|---|
| Ching-Shan Wu  | Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei                 |
| Jia-Ying Wu    | Emeritus Professor, Department of Education Administration and Management, National Dong Hwa University |
| Jyrki Reunamo  | Professor, Department of Education, University of Helsinki, Finland                                     |
| Tian-Ming Sheu | Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University                                   |

**Editorial Board :**

- |                  |   |
|------------------|---|
| Chun-Ching Ho    | Professor, Department of Education, National Taitung University   |
| Da-Sen Lin       | Professor, Center of General Education, National Ilan University  |
| Ming-Dih Lin     | Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University   |
| Shui-Jen Chou    | Professor, Department of Educational Human Potential Development, National Dong Hwa University                        |
| Yu-Ling Hsu      | Professor, Institute of Education, Tzu Chi University   |
| Fang-Chung Chang | Professor, Department of Educational Administration and Education Management, National Taipei University of Education |
| Chung-Ming Liang | Professor, Department of Education, National Taitung University   |
| Dah-Chian Tseng  | Researcher, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research              |
| Sheng-Yao Cheng  | Professor and Director, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University                              |
| Kuo-Liang, Yen   | Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University                             |
| Yung-Ming Shu    | Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University                             |

**Managing Editor** : Chunn-Ying Lin, Professor, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University

**Editorial Assistants** : Ting-Wei Chu, Wei-Ling Hong

**Publication Year/Month** : May, 2024

**Next Publication Year/Month** : November, 2024

**First Publication Year/Month** : December, 2009

**Frequency** : biannual

**E-mail** : [edujournal@mail.ndhu.edu.tw](mailto:edujournal@mail.ndhu.edu.tw)

**Distributor** : Higher Education Publishing

10F No. 12 Goan-Chian Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C.

TEL: +886-2-23885899    FAX: +886-2-23880877

**Price per Year** : Individuals: NTD \$440, Institutions: NTD \$880

ISSN : 2078-0222



# 目次

## 壹、論文

建構符合職涯專業成長需求的師傅校長培育指標 .....	林雍智、劉文章 ..... 1
臺灣自發赴外國教師之職涯研究：多元職涯觀點 .....	劉唯玉、鄒銘哲 ..... 39
國小校長負責領導教師知覺量表編製之研究 .....	吳新傑 ..... 85

## 貳、本刊訊息

《教育與多元文化研究》徵稿辦法 .....	117
-----------------------	-----

# Contents

Constructing and Cultivating the Indicators of the Mentor Principal to Correspond with the Needs of Career Professional Growth .....	<i>Yung-Chih Lin, Wen-Chang Liu</i> ..... 1
A Study on the Careers of Taiwanese Self-Initiated Expatriate Teachers - Protean Career Perspectives .....	<i>Wei-Yu Liu, Ming-Che Chou</i> ..... 39
The Development of the Scale of a Teacher's Perceived Elementary School Principal Responsible Leadership .....	<i>Hsin-Chieh Wu</i> ..... 85

# 主編的話

基於對期刊品質的堅持，以及編委會委員的討論共識，本期經決選後確認有三篇論文獲得刊登。第一篇論文旨在闡述師傅校長培育指標之用途與可能遇到的問題，以及提出建構符合職涯專業成長需求的培育指標策略。作者林雍智助理教授與劉文章校長，認為為了有效培育師傅校長人選，在規劃培訓課程前先行建構師傅校長的培育指標，可讓師傅校長在客觀、明確的指標系統引導下參與培育，並且進一步符合其職涯專業成長需求。本文試行建構的師傅校長培育指標，包含第一階段的「師傅養成與配對：實踐智慧的活用」，共計3向度、8層面與25項具體指標；第二階段為「師傅典範與傳承：展現校長心智的價值」，共計3向度、7層面與17項具體指標。

劉唯玉教授與鄒銘哲碩士生在第二篇論文中，訪談11位曾經或現任自發赴外國教師，探討他們的價值觀以及其如何自我指導自己的職涯。研究發現自發赴外國教師之「自我覺察」表現包括：從人際網路得知海外任教資訊而採取行動、主動參與實習並爭取海外任教機會、依照返家次數、物價、薪水、工作性質進行自我評估。「價值驅動」表現則有：立志當華語老師、傳播臺灣語言文化、自發赴外國學校之學生所帶來的歸屬感、以個人價值觀為出發，進行探索、交流及行動。在「適應能力」表現方面則是：有關創業準備的工作都試試看、良好的心理素質、開放樂觀、不設限、願意調整之正向心態。而在「自我指導」的表現計有：繼續進修、返回臺灣、留在原國家或原校。

第三篇的量化研究旨在發展適切的「國小校長負責領導教師知覺量表」，吳新傑副教授以958位國小教師填答之有效樣本進行驗證性因素分析及複核效化分析，檢證量表模型之信效度。研究結果顯示，國

小校長負責領導教師知覺量表包含編織利害關係人間良好關係、採用協商式衝突決議過程、注重決策對永續性的影響等三個潛在因素，共計25題；總量表的Cronbach'α值為 .982；量表的二階單因素模式具有合理的整體適配度、內在適配度和組間穩定性。作者認為，本研究所編製之量表乃採用行動面向來測量負責領導，即在測量校長展現負責領導行動的狀況，較能夠看出受測校長在哪一種行動上做得較好或較差，相較於過往問卷更能夠起到行動指引的目的。

「教育與多元文化研究」於2024年正式邁向29期發刊，十五年來歷經教育與社會風潮轉變，教育與社會議題更迭，編輯團隊總積極回應時代脈絡，與時俱進且自我惕勵，呈現緊密連動的文章與讀者分享。展望未來，仍誠摯期待學界踴躍賜稿，共同參與描繪本刊的未來圖像，主導教育與多元文化的正向發展。

總編輯

陳成宏 謹誌

2024年5月

# 建構符合職涯專業成長需求 的師傅校長培育指標

林雍智\*、劉文章\*\*



## 摘要

中小學師傅校長是一個引導、陪伴初任及現任校長，提供其專業支持以增進學校經營知能並協助推動地方教育政策之角色，其人選來自具備豐富學校經驗且經系統性培訓的校長。為了有效培育師傅校長人選，在規劃培訓課程前，先行建構師傅校長的培育指標，讓師傅校長可在客觀、明確的指標系統引導下參與培育，並使培育符合其職涯專業成長需求。本文主旨，在於闡述師傅校長培育指標之用途，再探究建構指標時可能遭遇之問題，最後整理出如何建構符合職涯專業成長需求的培育指標策略。本文試行建構的兩階段師傅校長培育指標，包含第一階段的「師傅養成與配對：實踐智慧的活用」，共計3向度、8層面與25項具體指標；第二階段為「師傅典範與傳承：展現校長心智的價值」，共計3向度、7層面與17項具體指標。此指標系統，可

---

\* 林雍智（通訊作者）：亞洲大學幼兒教育學系助理教授

\*\* 劉文章：新北市三峽區北大國民小學校長

電子郵件：satoruapa@gmail.com

收件日期：2023.05.23；修改日期：2023.09.28；接受日期：2023.10.06

提供作為後續學術研究與改進現行師傅校長培訓課程之參考。

關鍵字：師傅校長、校長培育指標、校長專業發展、職涯階段

## Constructing and Cultivating the Indicators of the Mentor Principal to Correspond with the Needs of Career Professional Growth

Yung-Chih Lin\* Wen-Chang Liu\*\*

### Abstract

The role of the primary and secondary school mentor principal is to act as a guideline in a supportive role with the characteristics of a partnership to new and current principals, providing professional support to enhance school management knowledge and assisting in promoting local education policies. In addition, its candidates come from principals with rich school experience that have passed systematic training procedures. In order to cultivate mentor principal candidates effectively, to construct the mentor principal cultivation indicators (MPCIs) first before planning the training course may help principals to participate in training under the indicator system with objective and clear guidance. It also makes the training system conform to the mentor principals' career professional growth needs. The purpose of this article was to explain the use of MPCIs, then explore the issues that might arise while constructing MPCIs by contrasting the current training program in Taiwan. Finally, this article sorted out several strategies on how to construct MPCIs that correspond to the needs of career professional growth. A trial version of the cultivating indicator system was built as 2 stages. The first stage, "Master Training and Matching," is constructed with a total of 3 dimensions,

---

\* Yung-Chih Lin (Corresponding Author): Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, Asia University

\*\* Wen-Chang Liu: Principal, Bei Da Elementary School, Sanxia District, New Taipei City

E-mail: satoruapa@gmail.com

Manuscript received: 2023.05.23; Revised: 2023.09.28; Accepted: 2023.10.06



8 levels and 25 specific indicators. The second stage, “Master’s Model and Inheritance,” contains a total of 3 dimensions, 7 levels and 17 specific indicators. The indicator system may be provided for or follow-up academic research as well as to improve the current mentor principal training program in Taiwan.

Keywords: mentor principal, principal training indicators, principal professional development, career stage

## 壹、緒論

隨著社會發展進入由經濟合作開發組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）定義的「以知識、資訊、傳遞與應用為主的知識經濟體系」（OECD, 1996），世人對於專業職（profession）應具備的素養要求亦日益提升。要成為一位專業工作中的專家，除了要擁有豐富知識且長期在該領域努力外，由於「經驗的不斷加乘之總合」仍有知識體系位階提升上的瓶頸，因此，在養成階段為其建立基礎性的專業素養，以方便行使該項專業工作，便具有必要性（篠原清昭，2017）。

中小學的師傅校長（mentor principal）之培育，亦具有上述專業人員養成之特徵。師傅校長在定位上，是一種輔導初任及現任校長，在校長培育歷程中擔任導師角色，並對現職校長提供「專業支持」，協助解決學校經營問題的角色（林雍智，2023；林雍智、游子賢，2022；Kingham, 2009; Moorosi, 2012），師傅校長的輔導對於校長之專業能力的提升亦有助益（蔡進雄，2023）。我國過去對於師傅校長人選的產生大都依賴研習機關或地方教育行政機關推薦具備豐富學校經營經驗的校長擔任，直至2018年前尚無進行體系性的培育。2018年後，才由中華民國校長協會（以下簡稱全校協）（張信務等，2020）及臺北市立大學（臺北市政府教育局，2018）分別研發課程並展開系統性的「培訓」工作。因此，若以時間為分水嶺，2018年以前擔任候用、初任、現任校長指導工作者概可稱之為「校長的師傅」（principal mentor）；自2018年後，政策上則邁向培育具備專業能力、且經一定訓練的「師傅校長」來承擔校長培育與專業發展之引導工作。

就專業人員養成的價值而言，師傅校長「培訓」的開展，在意義上代表使其人選資格與專業素養能透過嚴謹的程序產生，對於隨後的



執務品質應具有相當的水準保障，亦符合社會潮流對「專業」職務的認定，因此也具有一定之價值。然而，僅實施數年的師傅校長「培訓」工作，隨著課程進行也發現許多需要調整的事項。例如，培訓和任用的不一致、課程架構與認證，以及在配套措施上與證照制度的結合等問題仍待後續精進（游子賢、林雍智，2023）。其中，要讓當前類似研習的「培訓」轉化為更為嚴謹、更代表專業職養成的「培育」系統，以培養出「師傅校長」，更需要重新聚焦在人才培育上，透過建構適合的培育指標，並回頭檢視課程的適用性以符應師傅校長職涯專業成長的需求，才能將培訓提升到系統性的「培育」位階。目前，國內有關於師傅校長培育指標之文獻，僅有全校協所初步建構的師傅校長培育指標（張信務、薛春光等，2022），該指標仍待後續研究與實務運作上之發展。因此，可以說，建構師傅校長培育指標對現階段要將「培訓」轉往「培育」，仍可帶來高度的參考價值。

基於上述關於建構師傅校長培育指標的必要性，本文撰寫宗旨共有三目的：

- 一、闡述師傅校長培育指標在師傅校長培育體系中之作用與後續課題。
- 二、以師傅校長的職涯專業成長觀點，建構師傅校長培育指標。
- 三、以試行建構師傅校長培育指標為基準，提出後續學術發展與開設師傅校長培育課程之參考建議。

## 貳、建構中小學師傅校長培育指標 之作用與問題點

中小學師傅校長培育指標之建構，具備何種功能，在建構此種指標時，現階段又會在理論與實務背景、或是與後續的實務運用連結上

遇到哪些問題點，又能對現行師傅校長培訓轉型提升為培育系統帶來何種效果？本文依序探討建構培育指標之作用，以及在學術發展上和實務適用上的各種問題點。

## 一、師傅校長培育指標的作用

中小學師傅校長培育指標對於發展僅數年的師傅校長制度，能否具有確立制度價值之功用，培育指標又能將現行師傅校長培訓擴大為更完整的「培育系統」帶來何種效果？在建構培育指標前應確立其價值與作用。以下，討論培育指標可以發揮的三項作用。

### （一）精進現行對師傅校長的培訓課程

我國現行的師傅校長培訓課程，在覆蓋面上，全國各主要縣（市）皆已有辦理經驗，培訓出師傅校長。臺北市已辦理兩個期程培訓、接受教育部委託的全校協自2018年開辦師傅校長培訓課程，至2023年時已涵蓋有北、中、南、東各區域的17縣市，約300人次師傅校長接受該課程（張信務、薛春光等，2022）。以全校協為例，其亦擬在完成全國性的第一梯次培訓後，再展開第二梯次（輪）的培訓。因此，從第一梯次過渡到第二梯次間，透過檢討培訓課程的相關事宜對全校協將「培訓」提升至更具系統性的「培育」位階，即可帶來實務上之助益。

另一方面，由全校協所規劃的師傅校長培訓課程，依張信務等人（2020）之說明，在規劃之初係以包含美國、英國、澳洲、日本等國的校長專業標準，以及國內外的校長培育課程和校長評鑑指標作為培訓課程之主要架構，先形成課程名稱與開設課程數量，再發展各課程的內涵與具體目標後，邀集國內專長適合教授該門課程的大學教師或研究人員前往授課；臺北市的師傅校長培訓課程與全校協的培訓課程在對應培育的師傅校長專業素養上，架構設計大致相同，惟臺北市有



規劃師傅校長自主研究之課堂，而全校協對此則無要求。

然而，兩者的現行課程，規劃上雖有透過各種相關文獻與執行校長培育或校長專業發展上相關研習課程之經驗，且全校協也會對接受師傅校長培育者進行追蹤調查（張信務、張榮輝等，2022），但此追蹤調查僅以甫完成結訓者為對象，並未涵蓋實際進行初、現任校長輔導或政策支持工作之師傅校長。因此，此種對師傅校長養成的想像是否真能符合其專業成長需求，仍存在疑問。

由於規劃之初國內並未具有先行案例可供參考，因此所設定的各種架構條件（如課程內容、預期成效、教學方式、授課者的專長與經驗等），在數年的實務操作經驗後，依據學員回饋和師傅校長輔導狀況等證據，即發現一些可改善之處。因此，若能結合實施經驗與證據本位的回饋，回頭建構培育指標，將使培訓課程更有層次與架構，此種以科學化方式建構的指標體系，亦能提供精進培訓課程時更明確之方向與內涵。

## （二）規劃師傅校長職涯專業成長之階段

目前進行中的師傅校長培訓課程，較屬於以增能各種專業素養需求（包含專業能力與輔導能力）所組成的平面式研習系統，對於師傅校長本身而言，較不具與職涯專業成長有關。亦即，參與培訓課程師傅校長學員是一種認可其擔任工作的先行條件，而不是針對未來想擔任師傅校長者、或是師傅校長透過培訓取得專業能力進階規劃的挑戰。因此，若在指標建構上，能參照各項國內外教師培育指標和教師職涯發展區分的作法，讓師傅校長透過「立體型」的培育指標，從職涯專業成長的各階段（career stage）中取得可致力的方向，此將可提供校長一條擔任學校管理職務者的專業成長途徑，且此亦可與現行教師專業成長途徑（如教學輔導教師、研究教師）相對照，完成職涯的路徑規劃。

### （三）從專業素養的具備與發展要求，釐清工作範圍

師傅校長培育指標的建構，除有助於指引出其應具備的專業素養外，亦可描繪出受培訓者在擔任師傅校長時的工作範圍，讓運用該制度的地方教育主管機關與接受其輔導陪伴的初、現任校長了解師傅校長的角色使命與任務。

各種指標的建構，在學術研究上一向是透過科學性的研究方法找出可以作為發展或檢核的客觀性描述。目前我國針對校長的專業發展，已擬有「中小學校長專業素養」，此為針對擔任校長職務者應具備或追求的專業標準；沈千暉與鄭新輝（2022）亦建構有師傅校長的專業標準，並提出包含：建立信任、引導實踐、關注學習、整合資源、專業發展的5項核心理念，10個層面與30個表現指標。然而，不論是校長的專業素養或是師傅校長的專業標準，對於各種指標在應達成的時間，兩者並未指出。也就是說，這些專業素養，是應在擔任校長的第一天就應具備？還是作為校長職涯發展上不斷追求的願景／目標？專業素養在時間上的位置是一個完成句或是一個進行句，會影響校長本身專業地位的建立與本身在職涯專業成長上的規劃。因此，師傅校長培育指標的建構，恰可提供「中小學校長專業素養」在「師傅」階段的客觀應行事項，為專業素養建立階段性的區分。不過，回到師傅校長培育指標本身來看，其也可能和全體專業素養一樣具備時間序列的問題。因此，建構時乃需透過前項職涯專業成長階段的設計，讓其具備可覆蓋於各階段的專業能力要求。

## 二、師傅校長培育指標建構的問題點

師傅校長培育指標若只是作為單純的理論型學術研究，那麼在實務應用性上即較低。由於目前已有師傅校長培訓的機制，因此建構培育指標時乃需考量承接現行制度，以及後續在實踐改善方面的可行



性。師傅校長培育指標建構的問題，概可就以下三方面深入探討。

### （一）師傅校長培育指標的參照文獻較為不足

師傅校長是一個從校長職涯中特化出來的角色，其角色任務和工作事項由於屬於校長群體中的小眾，因此現階段國內外的培育指標案例較不常見，研究者需從為數有限的國內外師傅校長培訓方案中，找到因應國內師傅校長特性並適合其需求的參照標的。然而，相較於應用型的研究，原創性、具有挑戰性的萌芽型研究（exploratory research）才是走在世界發展的尖端。我國師傅校長培訓的展開亦與美國、英國齊步，領先全球，因此，透過萌芽型研究發展出可供他國參考的範式更具有價值。

在培育指標的框架上，現行可供參考的案例屬師傅校長的「專業標準」較多，例如，國內部分，沈千暉與鄭新輝（2022）曾建構出我國中小學師傅校長專業標準，並擬出5個核心理念、10個內容層面與30個表現指標。然而，該研究仍待導入師傅校長培訓或是專業增能之實務運用，方能得知標準的適用性。國外方面，美國的「全美小學校長協會」（National Association of Elementary School Principals, NAESP）所推出的「全國師傅校長培訓與認證計畫」（National Principal Mentor Training and Certification Program）（NAESP, 2017; Riley, 2020），與「跨州學校領導者證照聯合會」標準（interstate school leaders licensure consortium, ISLLC standards），該標準亦被Florida州及下屬學區擷取作為師傅校長的主要專業標準（Collier Country Public School District, n.d.），但該標準並未提及培育時之應行指標；日本平澤紀子（2022）提出包含特教學校在內的校長培育「教育推進力」、「學校經營力」、「組織營運力」、「組織管理力」等向度，以及東京都教育委員會（2013）在其校長培育指針中提出的擔任校長指導者的統括校長（即師傅校長）指針（標）等，則可作為建構培育指標構面之參考。

其次，國內外的師資培育指標亦可作為規劃師傅校長培育指標框架之參考（國立彰化師範大學師資培育中心，2023；大杉昭英，2020），惟相較於師資培育指標，擔任師傅校長者的專業能力水準等項目仍與師培有所差異，因此參考上亦需注意其區分。

## （二）師傅校長職涯專業成長階段之特性

有關師傅校長之定位，相關文獻提及若師傅校長在「師徒制」下構築與徒弟間的信賴關係，師徒制度即可協助徒弟透過實踐活動習得知識、技能與經驗的應用，師徒制亦有傳遞文化、創造社群價值的功能（Johnson & Pratt, 1998; Schön, 1984）。在師徒制的作用下，師傅校長將能運用校長同僚性（principal collegiality）（林雍智，2020）和實踐學知（practical studies and intelligence）（林雍智，2021，2023；野中郁次郎，2012；Johnson, 1989）的理論，最後形成可以發揮價值意識、知識與技能進而實現教育價值的「校長心智」（principal mind）（松本浩司，2015；Skott, 2013; Yinger, 1986），以有效陪伴和支持初、現任校長。

要成為具備發揮上述理論力量的師傅校長，在培育上，需同時兼顧師傅對徒弟的作用，以及自身成為師傅校長的發展歷程。若將師傅校長的培育視為是校長職涯專業發展的最高峰，那麼完整的培育體系，即需要在師傅校長職涯發展上發展包含「培訓」和數次的「回流」教育，配合師傅校長職涯發展的階段，以不斷循環的方式構成完整的培育體系（游子賢、林雍智，2023）。

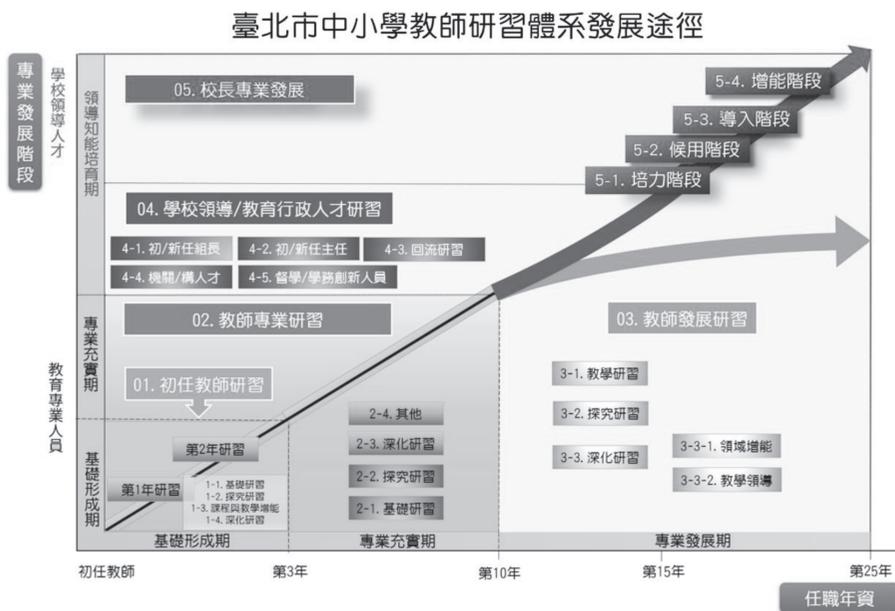
然而，相較於師資培育指標規劃教師的職涯成長階段，自初任教師階段起有足夠的時間規劃為4~5個階段（櫻井直輝等，2019），師傅校長由於人選來源大都已走到如圖1所示的教師職涯第三階段（年資在10年左右），且歷經初任校長期，進入職涯的第二個任期之後，其職涯專業成長階段能否容納得下培育機關對其之各種專業要求，職涯



階段的年數設計能否符合生涯規劃，即成為了異於師資培育指標上的顯著問題。也就是說，要運用上述各理論、展現師徒制的功能，師傅校長職涯階段在特性上，不論是設計二階段或三階段（即教師職涯的第四階段及之後），所能規劃階段數及年數已有限制，此特性因此亦需反應在培育指標的職涯階段設計上。

圖 1

臺北市教師研習中心規劃的教師職涯專業成長系統



註：取自初任教師的專業發展規劃與職涯成長：實踐學知路徑〔專題演講〕，林雍智，2023。南臺科技大學人文社會學院教育經營碩士班，臺南市。

### (三) 課程內涵符合在師傅校長本身需求與在地差異性問題

師傅校長角色任務之執行，權責屬於具有校長人事任用權之地方主管機關。該角色由於並非擔任中小學校長者必經之職涯階段，能否

發揮其功能，除與自身人格特質是否適任此角色外，仍取決於地方主管機關所賦予之任務（張信務、張榮輝等，2022）。因此，建構出的培育指標仍需透過各種課程，反應出在地化的需求。

在地化的需求，會受當下教育政策走向與地方教育事件的影響，因其影響產生需求，再反映至對課程內容的期待。例如，某縣當下若發生校園危機情況，則可能需要師傅校長幫忙校園法律事務，以協助行政機關及學校妥善度過危機。因此，培育指標之規範必須保留一定程度的可調整性。舉例言之，若指標設有「掌握教育相關法規與變革趨勢」項目，則可能課程上探討「教育法的立法技術與主要法源修訂方向」會較「校園法律實務」的優先性還低，此時由於在指標設計上保有彈性，因此開課單位便可視該地師傅校長需求來調整課程內涵。

其次，在培訓課程的授課方面，由於是「師傅校長」的培訓，所以課程主角應為師傅校長，而其所應具備的專業素養則是用來輔導與支持陪伴初、現任校長所使用的，因此，很多對精進學校經營的要求，是要透過師傅校長傳遞實踐智慧（*practical intelligence*，係指師傅校長本著在學校經營現場累積的經驗、透過觀察、對話與省思發現教育問題本質，並進而獲得解決問題的信念與智慧）給其所輔導的初、現任校長，師傅校長只是一個扮演中介的角色。然而，此種課程特性囿於授課者的經驗，現階段在內涵上較難以設計，此也是授課者撰寫課程計畫上較感困難之處（林雍智、游子賢，2022）。例如談「領導」，課程內容是要師傅校長去領導自己的學校？或是要師傅校長學習如何教導徒弟如何領導學校？領導這堂課是針對一般校長的設計？或是特化為師傅校長專屬的領導？這些都易使授課者訂立的學習目標混淆。是故，在建構培育指標時，更需要在撰寫技術上指向師傅校長或初、現任校長需要的指標項目，才能幫助授課者與師傅校長雙方釐清課程目的。



## 參、從職涯專業成長觀點建構立體 的師傅校長培育指標

建構師傅校長培育指標時，若從職涯專業成長的觀點，建立符合「擔任師傅校長者的生涯發展與職涯專業成長」與「教育主管機關對師傅校長應具備專業素養與輔導知能」之需求，則師傅校長參與培育及執行角色任務即可融合個人與組織之目的。另一方面，培育指標亦能分擔現行「中小學校長專業素養指引」在發展上對應到「應達成時間段」的部分設計，要建構這樣一個立體性的、能涵蓋上述條件的培育指標，可思考以下數點。

### 一、調合人事政策與個人專業成長需求

「人事政策」觀點側重的是具有人事任命權的地方主管機關對校長的任用、調任，協助推動教育政策，乃至於擔任師傅校長角色，陪伴與輔導初、現任校長應具備的專業能力與職涯發展階段的設定等規劃。這種在「人事政策」上的規劃，於教師培育範疇中經常反應在培育指標做出的規範與對教師職涯發展階段的設定上（櫻井直輝等，2019），如圖1所設定的各階段年資（含教師與管理階層分流點）和各階段應進行哪些專業素養的增能，便由臺北市教師研習中心所規劃（林雍智等，2019）。另在日本與南韓的校長人事任用規劃上，也可看到與我國相當類似的年資、積分、專業能力的要求（小島弘道，2004；森貞美，2019；篠原清昭，2017）。回到師傅校長培育層面而言，若地方主管機關重視「人事政策」，則師傅校長培育指標中的職涯規劃就應導向與其有親近性的職涯階段去設定。依此層面，校長職涯專業發展需要的是依循初任、中間、資深（前輩）、直至師傅校長的階段，每階段各自有設定好的年數或任期。

另一方面，「個人專業成長」觀點則側重於以師傅校長為主體、經由自身直接的參與而取得的專業成長（包含專業成長所得的效能感）。依此概念，自發性的專業成長在階段別的區分上，會較「人事政策」觀點的區分更少，以成為校長為例，階段和階段間的分水嶺通常會依據研習模組或是擔任過的主任職務（擔任過幾個處室）、校長職務（何時參與校長甄試）而定。到了師傅校長階段，此觀點會受師傅校長個人在該地的知名度、擔任過幾任／所學校校長、是否具備更高位階學位等個人狀況所影響。

所以，若以職涯專業成長觀點，為師傅校長設計出兩階段以上的培育指標，不論稱其為「初階、進階」或是「基礎素養、典範傳承」，在設計上考量如何調合外在的人事政策與內在的個人專業成長需求乃是必要的。

## 二、職涯發展階段的功能區分與階段數設計

如同前述般，建構一個立體的師傅校長培育指標，可協助調合人事政策與個人專業成長需求的觀點，也可去除對一般指標的規範較屬平面性，亦即「在某一段時間段要達成這些條件」，類似「年度研習」設計的觀感。以現行師傅校長培訓課程而言，修畢時數為30（或27）小時、10堂（或9堂）培訓課程即可取得師傅校長資格。但一旦當師傅校長後續因應時局變化需要再增能時，開課單位目前仍無法提供持續性的服務。如以數個職涯發展階段來涵蓋師傅校長在發揮專業能力時也需要得到協助的需求，師傅校長在工作上將更能保持與時代脈動的不同步，亦有信心扮演好角色。其次，一份立體的培育指標，也有助於釐清哪些指標規範是在哪一個階段應達成的？哪些又是在下一個階段應努力的？此亦有助於師傅校長建構完整的職涯觀。

國內外對師傅校長培育的階段數規劃，NAESP（2017）係在培訓



課程中將階段分為「基礎知能取得」（15小時的培訓課程）和「師傅校長運作實務」（9個月的配對輔導）兩階段，共分2年完成，全部完成者方可取得師傅校長證照。證照效期NAESP設定為可更新的3年效期（Riley, 2020），張信務、薛春光等人（2022）則是提出「養成與增能」、「陪伴與實施」、「傳承與典範」三個階段之構想。其中，第一階段經由培訓課程完成，第二和第三階段則是各透過12小時的回流教育修畢，但該構想並未明定各階段間的年數設定。

考量規劃職涯發展階段數時，應本於前述之職涯專業成長階段的特性，在有限的時間數內，讓師傅校長透過各階段目標和學習重點，取得活用師徒制與相關理論基礎所需的素養。因此，師傅校長的培育指標，初步可將職涯專業成長設定為兩階段，且第一階段到第二階段之年數，則配合證照制度的更新年限，設計為5年。如此，師傅校長的職涯專業成長，將會自校長專業成長起算的第三階段（如初任、中堅、師傅），且兩階段的年數設計總時長不超過10年，是從校長強制退休年齡回推算起較為合理之規劃。

## 肆、師傅校長培育指標之試行建構與討論

本文依據前述建構師傅校長培育指標之意義、作用、建構上之問題點與如何符合職涯專業成長需求之策略，嘗試融合國內外師傅校長培育課程案例（張信務等，2020；平澤紀子，2022；東京都教育委員會，2013；NAESP, 2017），以及師資培育指標中對職涯發展的設計（國立彰化師範大學師資培育中心，2023；大杉昭英，2020；櫻井直輝等，2019），並於2022年8月29日，邀集國內熟悉校長培育議題之教育學者召開焦點座談會議（計3位學者專家，分別為北區2位、中區1位、東區1位），在獲致建議後，由本文作者共同整理後提出師傅校長

培育指標系統之雛形，以作為後續學術研究與辦理單位在各地敷設培育系統之參考。以下依序說明建構培育指標應考量之事項，再試行建構之培育指標系統。

## 一、建構師傅校長培育指標應考量事項

依據本文對建構師傅校長培育指標各觀點之探討，可得知在建構培育指標時，有數項在形成架構上應留意的事項，茲討論之。

### （一）職涯發展階段別之設定

師傅校長職涯發展之階段別，依前述考量，設定為兩階段。第一階段之主旨在於培育師傅校長，屬於初階的培育，其名稱可設為「師傅養成與配對：實踐智慧的活用」；第二階段屬於進階的培育，其名稱可設為「師傅典範與傳承：展現校長心智的價值」。

### （二）各階段師傅校長培育需要的年數

參考前述，第一階段師傅校長培育的年數，宜設定為5年。此為綜合吳清山等人（2021）在探討規劃教師定期換證制度時，對國內各專業人士（如心理師、藥劑師、醫師、律師）證照效期的調查結果，以及游子賢與林雍智（2023）、張信務等人（2020）在師傅校長證照是否應設定更新效期之見解後所得之啟示。因此，在修畢第一階段師傅校長培育課程，並有執行師傅校長任務達5年後，主管機關可從面臨證照更新之師傅校長中找到並推薦適合、且有意願繼續擔任師傅校長工作之人選進入第二階段培育。

第二階段的年數，則因考量師傅校長在職涯上已屆退休年齡，因此年數雖仍設計為5年，但實務執行上，則要尊重師傅校長伴隨自身的生涯規劃，是否有繼續擔任此工作的意願。

### （三）兩階段的培育重點

第一階段以養成師傅校長應具備的專業素養、發展陪伴支持初、



現任校長所需的輔導能力（如溝通、問題診斷）為主，課程由「培訓」與「回流」兩套課程構成。第一年度所導入者，可定位為「養成」之課程。第2~5年度則透過每年度辦理的循環式「回流」課程，一方面分享配對輔導的實務、一方面協助師傅校長掌握最新發展趨勢並定期更新師傅校長所需專業素養。

第二階段部分，與上一階段相同，亦需根據培育指標提供系統性的培訓課程，每年度辦理回流教育課程亦有需要。此階段的培訓課程時數較第一階段為低，旨在以「引導師傅校長運用校長心智展現對教育政策影響力、傳承典範價值」之目的設計。然而，考量進入此階段之師傅校長，有部分已退休，離開學校經營現場，如全校協辦理的培訓上，即有多縣市出現此狀況（張信務等，2020），因此，在培訓課程的實施上，需注意應同步更新其對最新教育發展趨勢與教育政策方向之理解，以協助在輔導與傳承校長心智上，能適用當前最新的背景情境。

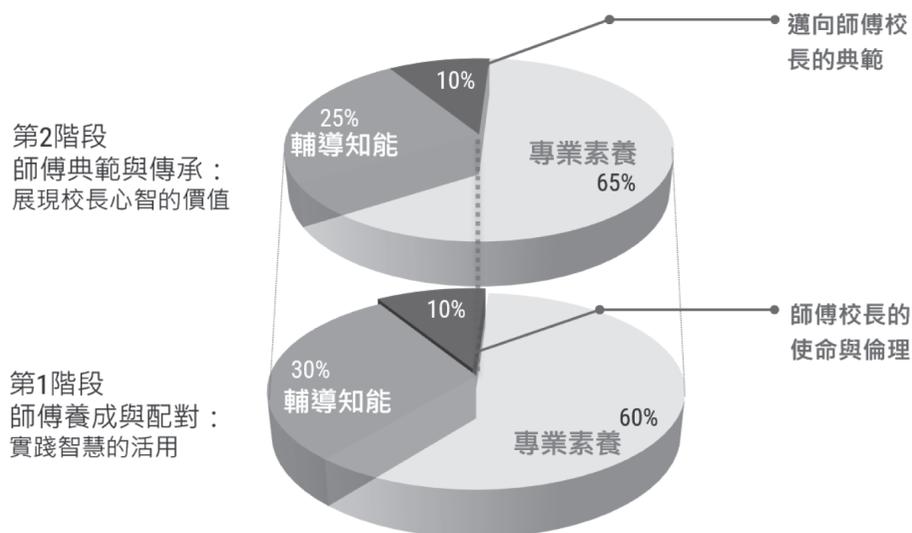
#### （四）培育指標之向度與指標設計

在師傅校長培育指標系統上，向度（dimension）方面，兩階段宜設定為達成師傅校長任務所需三種專業素養。第一階段為「師傅校長的使命與倫理」、「專業素養」及「輔導（初、現任校長）知能」；第二階段為「邁向師傅校長的典範」、「專業素養」與「輔導知能」，其概念與彼此關係，如圖2所示。

其次，在每個向度之下，可再設計2~4個層面／項目，第一階段的層面名稱，可使用如「專業倫理」、「最新法規與政策」、「組織管理與績效」、「溝通與診斷」、「解決策略」等，此亦可以作為後續開課的課程名稱，此作用除在於鎖定應開課的名稱外，亦方便覓得合適授課專家人選。第二階段的層面名稱設定，由於參與的師傅校長在第一階段5年间的操作下已具有豐富的輔導經驗，因此在名

圖2

師傅校長培育指標之職涯專業發展階段與向度設定概念



註：作者自行繪製。

稱設定上需較第一階段更具高位階、更強調統整的、廣泛的師傅校長素養。

接著，第三層面則是各具體指標。各具體指標以客觀、可達成事項描述，每層面／項目大致規劃出3~4項具體指標，這些指標將成為各培育課程的課程內涵，也可作為應達成的學習目標。

最後，全體將形成一套指標系統，如圖2所示以及根據指標系統所規劃的兩階段，完整培育課程。

#### (五) 各階段之培育特性

由於師傅校長培育屬於成人教育之一環，在考量成人學習者的特性與職涯專業成長需求下，第一階段的「專業素養」向度之培育重點，以擔任師傅校長所應具備的各種專業能力為主，課程重點則在於



使師傅校長判斷當前社會與教育發展之脈絡，對自己在學校經營與輔導、陪伴徒弟校長時所需要的各種素養。在輔導知能方面則依黃居正等人（2021）及蔡進雄（2023）的對師徒制功能的看法，以增進和徒弟對話、溝通、諮商的能力為主，並導入「製作輔導歷程檔案」之操作性技能學習。由於師傅校長和徒弟之間係屬於長期的陪伴，輔導的重點也在於協助徒弟處理學校相關危機，優化學校經營，因此指標設計概念，除參考輔導諮商的理論實務外，近期受到重視的「社會情緒學習」（social emotional learning, SEL）理論亦可作為參考標的。由於SEL理論可用於成人和學生，其理論亦強調「學校」在提升學生SEL成效上的幫助，而師傅校長與徒弟校長經營學校之宗旨最後仍繫於帶好每一位學生上，因此，SEL理論內涵中的「自我覺察」、「自我管理」、「社會覺察」與「人際技巧」之素養亦適合融入於輔導知能課程中，讓師傅與徒弟的「學校」可以更加具有應對危機與困境的韌性（The CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel, 2020; Yoder et al., 2020）。

有好的課程，亦需有好的教學才能達成授課的目標。師傅校長在參與培育時，由於人選設定上已具備長期的經驗，因此，對「有經驗」的成人進行教育，必須符合其本身知識背景與職務需求。是故，在教學方式上，第一階段的「培訓」課程兼採講授與案例分享方式，到了第一階段的回流課程，以及第二階段的「培訓」與「回流」課程，應朝向強化案例探討、輔導經驗分析之內容。

到了第二階段，培育特性上同時具有「讓師傅校長作為第一階段培育之講授者」的特性，因此於教學方面，宜更強調透過課程協助師傅校長省思價值意識，讓其將理論、經驗轉為創造與發展應對各種情境下可能的輔導選項，形成校長心智並傳承給初、現任校長及接收第一階段培訓的師傅校長。

## （六）兩階段的向度比率設定

從圖2的兩階段各自向度之比率設定可知，除了師傅校長的使命與倫理、邁向師傅校長的典範維持10%不變之外，「專業素養」向度的比率從第一階段的60%提高至第二階段的65%，而「輔導知能」向度的比率則從30%減少至25%。此設計之基礎，係參考NAESP（2017）在兩階段培訓課程中將第二階段設定為輔導紀錄的探討（屬於實務上的檢核），全校協辦理師傅校長回流教育的案例（張信務等，2020）及張信務、薛春光等人（2022）對師傅校長培育指標的先期構想而來。其理由是第二階段的師傅校長，由於距第一階段的培育已有一段時間，因此在回來接受第二階段培育時，宜就最新的教育趨勢進行主題式的探討。此時因師傅校長有持續輔導初、現任校長，因此輔導知能向度的培育重點側重在優化輔導歷程檔案、構築專業智庫，所需時數與第一階段要建立輔導能力有異，在比率上可酌以略減。

上述六項概念為建構師傅校長培育指標之初步構想。後續仍需透過科學化研究的方式，選定適合的研究對象與可行的研究方法展開實際作業。指標在建構上也應考慮「與現行制度接軌」及「應用上的可再製性」。所謂「接軌」係指要有能夠調整現行師傅校長培訓作法的空間，因此培訓指標不可過於理想或複雜，或僅是為了研究而產出不具可行性的產品；「可再製性」係發展出一套培訓指標後應得到普遍的運用，亦即未來當各主管機關自行或委託師培大學等單位辦理師傅校長培育時，此指標系統需能作為基礎架構規範，使師傅校長制度在國內有共通性，此即為對前述之「人事政策」觀點之對應。至於培育的課程內容，則依各具體指標設計符合在地需求的課程主題，並在前述的「個人專業成長」觀點上加入師傅校長職涯專業成長所需的知識體系，如此的培育指標才具有完整性與可行性。



## 二、師傅校長培育指標之試行建構

依據上述建構培育指標應考量之事項，本文以職涯專業成長觀點，兼顧由地方教育主管機關規範的人事政策，以及師傅校長個人專業成長需求，建構出如表1與表2所示的兩階段師傅校長培育指標系統。茲分別簡述如下。

### （一）第一階段師傅校長培育指標

表1為第一階段師傅校長培育指標之架構。此階段共設計有3向度、8層面與25項具體指標，3向度為「使命與倫理」、「專業素養」、「輔導知能」。使命與倫理向度下分設「角色與任務」及「專業倫理」兩層面；專業素養向度下分設「法規與政策趨勢」、「學校專業團隊」、「組織管理與績效」、「資源整合與協作」四層面；輔導知能向度下，則分設「對話溝通」與「解決策略」兩層面。各層面下，再設計3~4個具體的指標描述。

由表1中亦可知，「人事政策」與「個人專業成長」之觀點的融入，出現於每個向度下的層面與具體指標中。例如，使命與倫理向度，設計有以政策上對專業倫理（含公務員倫理、教師專業倫理等）的理解（指標1-2-2），但亦有以師傅校長個人專業成長觀點出發的「從各種教育哲學觀中思辨自我倫理意識」（指標1-2-2），讓師傅校長可以再度省思自己的哲學觀、教育觀，形成擔任師傅校長的心智。當然，部分指標需介由師傅校長轉至受輔導的初、現任校長身上，因此在指標的撰寫上，亦需指出作用主題，才不會讓師傅校長誤解為該項指標是為自己增能使用。

本階段界定之層面，亦可作為擬訂所要開設的培訓及回流課程名稱，而指標也可用於規劃課程內涵與學習目標之參考。本階段培育課程的課堂數或時數，可依各向度下的層面及所屬指標數量之比例設

表 1  
第一階段師傅校長培育指標（師傅養成與配對：實踐智慧的活用）擬訂架構

向度	層面	指標
使命與倫理	角色與任務	1-1-1 認識師傅校長自身人格特質
		1-1-2 掌握師傅校長的角色定位
		1-1-3 認識師傅校長的任務
專業倫理	專業倫理	1-2-1 理解師傅校長的專業倫理
		1-2-2 從各種教育哲學觀中思辨自我倫理意識
		1-2-3 建構師傅校長與徒弟的圖像
法規與政策趨勢	法規與政策趨勢	2-1-1 協助初、現任校長了解國內外教育發展趨勢
		2-1-2 掌握國內外教育法修定動向
		2-1-3 協助初、現任校長依據教育政策，引領學校發展
		2-1-4 協助初、現任校長優化學校願景設定，提升學校績效
專業素養	學校專業團隊	2-2-1 激勵徒弟專業熱忱，提升徒弟經營能力
		2-2-2 協助初、現任校長倡議課程經營與領導，精進課程實施品質
		2-2-3 協助初、現任校長組織校內專業團隊，引導教師正向同僚性
組織管理與績效	組織管理與績效	2-3-1 協助初、現任校長分析學校優弱勢，建構組織運作模式
		2-3-2 敏覺學校潛在危機，研析處理策略
		2-3-3 優化組織管理，提升學校績效
資源整合與協作	資源整合與協作	2-4-1 協助初、現任校長優化人際互動技能與校內外夥伴關係
		2-4-2 協助初、現任校長善用社區資源，強化社區教育力
		2-4-3 協助初、現任校長整合教室、學校、家庭和社區之協作機制，發揮學校教育優勢
輔導知能	對話溝通	3-1-1 與徒弟配對，透過傾聽對話與陪伴，營造師徒彼此信賴感
		3-1-2 診斷問題本質，建立優質的輔導歷程檔案
		3-1-3 掌握輔導策略、激勵徒弟問題解決信念
解決策略	解決策略	3-2-1 從案例分析中，學習建立優質輔導歷程檔案
		3-2-2 對徒弟面臨之問題，對照自身實踐智慧提出解決建議
		3-2-3 參與跨區師傅校長互動，構築專業智庫

註：研究者自行建構。



計，如使命與倫理可設計為10%、專業素養為60%、輔導知能為30%，若課堂數設為10單位／堂，則使命與倫理即可分設1單位／堂，以此類推。

## （二）第二階段師傅校長培育指標

表2為第二階段師傅校長培育指標之架構。第二階段的培育指標，共設計3向度、7層面與17項具體指標。三向度之名稱為「邁向師傅校長的典範」、「專業素養」與「輔導知能」，其中專業素養與輔導知能名稱同上一階段。邁向師傅校長的典範向度下有「師傅責任」與「標竿典範」層面；專業素養向度下，有「教育影響力」、「團隊永續力」與「資源統合力」三大力量，「力量」在語意中的解釋為「遂行事情的力的作用程度」，是一種能力或才能，另在日本素養導向新課程標準中所陳述的「資質和能力」亦代表日本對「素養」的解釋，因此本向度之3層面以「○○力」定義，亦與向度名稱和其目標相符；至於輔導知能向度，則分有「師傅輔導力」與「職涯規劃力」兩層面。各層面下，再設有2~3個具體的指標描述。

表2所示之指標，除與表1的指標相同，皆融入「人事政策」與「個人專業成長」之觀點，因師傅校長發展至第二階段，其角色大致上皆已能對地方教育政策具備具體建言的能力，依據全校協實施經驗，所培訓的師傅校長中，亦有獲地方首長任命，擔任教育處長的案例（張信務、薛春光等，2022）。因此指標之設計，除係考量師傅校長的資格與經歷外，尚涵蓋了邀請其擔任第一階段師傅校長培育之授課者的準備。

此外，此階段的師傅校長，在於提示典範，規劃或協助徒弟校長建立明晰可行的職涯發展軌道。到達此階段的師傅校長，已成為優良教育風土與學校文化的傳遞者，但課程內涵上，仍需以傳遞實踐智慧與校長心智為主軸，但兼顧其中部分退休或較無接觸最新觀念、理論

的師傅校長更新素養之需要。換言之，此階段之指標，亦帶有引領校長最高階段的職涯專業發展之目的存在。也因此，本階段培育課程在課堂數或時數的比例設計上，乃成為邁向師傅校長的典範設計為10%，專業素養為65%、輔導知能為25%，此為與第一階段設計上的差異。

表 2

第二階段師傅校長培育指標（師傅典範與傳承：展現校長心智的價值）擬訂架構

向度	層面	指標
邁向師傅校長的典範	師傅責任	1-1-1 傳承師傅校長使命感
		1-1-2 分析與優化師傅校長專業倫理內涵
	標竿典範	1-2-1 透過在師傅校長培育課程之授課、傳遞師傅校長心智
		1-2-2 形塑典範圖像，確立師傅校長有能感
專業素養	教育影響力	2-1-1 強化跨階段、跨域師傅校長間的專業社群運作與產出
		2-1-2 參與地方教育政策發展，並對教育行政機關提出建言
		2-1-3 擴大典範學校教育與經營創新示範功能
	團隊永續力	2-2-1 持續關照教師生涯與職涯發展需求，提升團隊潛力
		2-2-2 關注學校、個人與徒弟永續發展成效，提示永續發展價值
		2-2-3 擴大校長與教師同僚性，確保團隊持續性專業承諾
	資源統合力	2-3-1 配合國家與地方教育政策，有效分配及運用資源
		2-3-2 與地方創生等國家發展政策廣泛連結，確立學校教育價值
		2-3-3 融入跨學際、跨領域整合，擴大學校教育創新發展方向
輔導知能	師傅輔導力	3-1-1 綜整陪伴與輔導經驗、配合教育發展研擬多元可行策略
		3-1-2 傳遞師傅校長的實踐智慧與校長心智，培育後進師傅校長
	職涯規劃力	3-2-1 分享師傅校長專業成長軌跡，彰顯師傅校長價值
		3-2-2 提供校長職涯規劃之建議與輔導、陪伴徒弟長期專業成長

註：研究者自行建構。



## 伍、結論與建議

### 一、結論

(一) 師傅校長培育指標，包含兩階段，第一階段為師傅校長養成與配對；第二階段為師傅校長典範與傳承

本文所試行建構的師傅校長培育指標，以兼顧校長的職涯成長觀點，建構出立體式的兩階段培育指標。此兩階段可作為師傅校長職涯成長的歷程，透過培訓課程與回流課程之具體增能活動達成階段目標。

第一階段為「師傅養成與配對：實踐智慧的活用」，具有「使命與倫理」、「專業素養」、「輔導知能」3向度；「角色與任務」、「專業倫理」、「法規與政策趨勢」、「學校專業團隊」、「組織管理與績效」、「資源整合與協作」、「對話溝通」、「解決策略」8層面；與25項具體指標。

第二階段為「師傅典範與傳承：展現校長心智的價值」，具有「邁向師傅校長的典範」、「專業素養」、「輔導知能」3向度；「師傅責任」、「標竿典範」、「教育影響力」、「團隊永續力」、「資源統合力」、「師傅輔導力」、「職涯規劃力」7層面；與17項具體指標。

由上述可知，兩階段彼此之間從向度和層面設計上有延續的關係。另為考量不同階段師傅校長的狀況與增能需求，在授課時數的比率分配上，將專業素養的比率由第一階段的60%增至第二階段的65%；另在輔導知能上，則從第一階段的35%減少為30%。此比率設定，可作為後續開設培育課程之參考。

## （二）以職涯發展作為建構師傅校長培育指標基準的價值與課題

師傅校長制度是一項立基於校長職涯專業成長需求，透過師傅校長提供初、現任校長引導與陪伴，以解決學校危機、提升學校經營效能並遂行地方教育政策的制度。對參與師傅校長培育的校長而言，培育也是確立師傅校長角色為一項「專業」，而參與培育則是個人職涯專業成長階段的最高位階，通過此位階，將能從執行師傅校長任務中得到被肯定感和有能感（sense of capability），完成傳承優良教育價值與文化之目的。

本文以職涯專業成長的觀點作為建構師傅校長培育指標的依據。文中從建構培育指標要克服的問題點談起，到說明如何建構立體的、符合職涯專業成長觀點的培育指標。此種培育指標系統也是透過明示各個職涯發展階段，以累積師傅校長專業素養為目的之「專業成長模式」。然而，今後在發展培育指標上，仍有許多待注意與檢討的課題。

若要讓師傅校長工作成為一項專業，則培育指標即是形成此專業的基準線，基準或許有時會上下挪移，但主管機關、接受培育的校長、受輔導的初、現任校長都將因基準的形成產生信賴感，此將決定師傅校長制度可否持續推展，形成讓學校教育更好的能量。

## （三）師傅校長培育指標之建構，有賴學術研究上之發展

由前述得知，在學術研究上，國內外目前較缺乏可援引的師傅校長培育指標，因此，教師培育指標的架構即可參考之，但教師培育指標所設定的職涯階段較師傅校長更長，此點需特別注意。其次，接受過師傅校長培訓課程者，目前母群體的樣本數仍少，因此要補足代表性不足問題，需以多種研究方法找出具代表性的指標；在實務適用上，依據指標系統所規劃的課程，也要能找到適合的講授者或帶領者才辦得起來，因此指標不宜設定過高的標準；參與師傅校長培育者大



致都渡過了人生中追求更高職位、積極追求展現影響力的階段，「培育」本身是否符合成人教育領域中終身學習的途徑，而不是只成為經驗複製或讓校長的光環再加乘的作用力，這些問題亦是在設計指標時應考量之處。

## 二、建議

### （一）作為校長職涯發展最高階段的師傅校長之定位

由本文探討與試行建構培育指標之結果可知，本文以職涯發展階段作為師傅校長培育指標的設計，將師傅校長培育作為主流校長職涯發展的傾向。由於一位校長要成為師傅校長，並非光憑主觀意願就可以進入到此階段，仍需教育行政機關的推薦，且必須有適合的人格特質。因此，此階段並非所有的校長皆可走到。其次，師傅校長培育的軌道和校長平時就有進行的研習系統軌道亦有重疊的現象，一位校長除了參與師傅校長培育之外，仍有其他增能的包套課程，且這些課程部分亦由教育部辦理，結訓時亦可獲得教育部的認證。亦即，當前校長的職涯專業發展，已是多元分化的狀態，而師傅校長培訓僅是其中一項制度，並未成為唯一的路徑。

因應上述現況，本文建議師傅校長培育的人選來源，宜從儲備制（主管機關推薦）改為開放制（符合基本條件者都可參與）。換言之，由於兩種機制牽涉到師傅校長占地方所有校長人數的比例，以及主管機關和被輔導者的選擇性。此亦衍生師傅校長用途上該以政策配對方式、或是功能取向、又或是成為自由度較高的社群、同僚性取向，讓師與徒可以基於本身的條件和需求自由配對的問題。若採用開放制的精神培育，則校長參與師傅校長培育的意願，會較符合「個人專業成長」觀點。相對地，培育指標設計和開課時，即需要稍為降低強度（要求），讓培育貼近開放制的精神。在國內甫具師傅校長制度

雛型，正朝建構師傅校長培育指標的當前，本建議是否可行，仍待更多的探討。

### （二）師傅校長培育應對照職涯專業發展與個人生涯發展兩軌

本文前述認為師傅校長培育指標應調合「人事政策」和「個人專業成長」兩觀點，以設計出納入兩觀點的兩階段培育指標，使培育成為一個具有立體觀的系統。然而，當前培訓師傅校長的實務經驗上，發現現行一些參與師傅校長培訓者在結訓後不久即退休，未能展開師傅校長工作，也未參與後續的回流教育等問題。此問題造成開設端在資源投入師傅校長培育上的浪費，對師傅校長本身而言，師傅校長本身也未能走完完整的職涯專業成長階段，兩個問題相加，其實說明了職涯發展的規劃未能對應到個人生涯發展的需求，以致於使培育淪為空有體系框架，但缺乏現實味的機制。

是故，本文建議在設定證照效期、階段年數上，除參考前文，以及國內各專業人士的證照效期與繼續教育間隔外，尚可與連結校長任期，如偏鄉學校的3年或一般學校的4年，以及校長在同校連任的規劃。校長的生涯規劃固然屬於個人的，亦有可能受內、外在情勢而變化。在此點上，任用師傅校長的行政機關，可謂對於校長職涯專業發展與個人生涯規劃最能掌握動態，因此，建議行政機關可視師傅校長的狀態，賦予不同階段的師傅校長不同任務或不同工作負荷，讓師傅校長可以兼顧兩軌之需求，遂行其使命。

### （三）學術研究上之建議

本文所探究之範圍，僅在透過相關文獻與現行師傅校長培訓現況，整理出建構師傅校長培育指標之必要性與價值，再試著根據上述原理對培育指標系統進行初步之建構。後續在以科學化方法對其展開研究進程上，建議可朝兩個方向考量：1. 研究對象：師傅校長係為校長領域中較為小眾之議題，專精於本議題者仍有限制，因此實務對象



上宜以接受過師傅校長培訓課程、且實際執行過師傅校長工作者，作為研究之參與者。專家對象上，則可邀請曾規劃師傅校長培訓課程或擔任過授課講師者參與；2. 研究方法：可參考對於指標建構之相關研究成果，以德懷術、層級分析之量化施測，輔以利害關係者訪談、團體座談等質性研究實施，最後彙整兩種研究取向之意見，再透過全國範圍之問卷調查，成為具信、效度的指標系統。最後，在研究限制上，由於本議題為一新興議題，在國內外相關研究與理論、經驗蓄積有限的情況下，研究結果可能僅在一定時間內有效，成果亦會受中央及各地方政府對師傅校長制度的支持與否而產生侷限性。若為使制度存續，則在學理上進行動態修正，亦可形成穩定狀態，因此，師傅校長培育指標仍有定期檢視與修正之需要。

## 參考文獻

- 吳清山、王令宜、林雍智（2021）。中小學教師換證制度之研究：體系內涵、遭遇阻力與配套措施。《教育科學研究期刊》，66（3），161-190。https://doi.org/10.6209/JORIES.202109\_66(3).0005
- 【Wu, C.-H., Wang, L.-Y., & Lin, Y.-C. (2021). License renewal system for elementary and secondary school teachers: Contents, resistance, and supporting measures. *Journal of Research in Education Sciences*, 66(3), 161-190. https://doi.org/10.6209/JORIES.202109\_66(3).0005】
- 沈千暉、鄭新輝（2022）。國民中小學師傅校長專業標準建構之研究。《教育政策論壇》，25（1），57-91。http://doi.org/10.53106/156082982022022501003
- 【Shen, C.-H., & Cheng, H.-H. (2022). Research on constructing professional standards of public junior high school and elementary school mentor principals. *Educational Policy Forum*, 25(1), 57-91. http://doi.org/10.53106/156082982022022501003】
- 林雍智（2020）。校長同僚性：支持校長學校經營與專業發展的力量。載於林雍智（編），《教育的理念與實踐》（頁33-47）。元照。http://doi.org/10.3966/9789575114299
- 【Lin, Y.-C. (2020). Principal collegiality: Power that support principals' school management and professional development. In Y.-C. Lin (Ed.), *Educational ideals and practices* (pp. 33-47). Angle. http://doi.org/10.3966/9789575114299】
- 林雍智（2021）。校長「實踐智慧」的傳遞、繼承與專業成長。載於蔡進雄（編），《邁向未來教育創新》（頁143-159）。元照。http://doi.org/10.53106/9789575115378



- 【Lin, Y.-C. (2021). The transmission, inheritance and professional growth of the “principal practical intelligence”. In C.-H. Tsai (Ed.), *Educational innovations to the future* (pp. 143-159). Angle. <http://doi.org/10.53106/9789575115378>】
- 林雍智（2023，3月4日）。初任教師的專業發展規劃與職涯成長：實踐學知路徑〔專題演講〕。南臺科技大學人文社會學院教育經營碩士班，臺南市。
- 【Lin, Y.-C. (2023, March 4). *Professional development planning and career growth for new teachers: A practical intelligence path* [Keynote speech]. College of Humanities & Social Science Master of education Administration, Southern Taiwan University of Science and technology, Tainan.】
- 林雍智、游子賢（2022）。如何培育協作與跨域的師傅校長：培育體系的規劃與推動。臺灣教育評論月刊，11（4），112-121。
- 【Lin, Y.-C., & You, Z.-S. (2022). How to educate mentor principals with collaborative and cross-domain competencies: Planning and promotion of education system. *Taiwan Educational Review*, 11(4), 112-121.】
- 林雍智、謝麗華、林致均、楊孟璇（2019）。臺北市中小學教師研習體系精進方案。臺北市教師研習中心合作專案計畫。
- 【Lin, Y.-C., Hsieh, L.-H., Lin, C.-C., & Yang, M.-H. (2019). *The primary and secondary school teacher training system improvement plan of Taipei*. Taipei Teacher Training Center Cooperation Project.】
- 國立彰化師範大學師資培育中心（2023）。核心能力指標。<https://practiceweb.ncue.edu.tw/p/412-1007-455.php?Lang=zh-tw>
- 【Center for Teacher Education, National Changhua University of Education. (2023). *Indicators of core abilities*. <https://practiceweb.ncue.edu.tw/p/412-1007-455.php?Lang=zh-tw>】
- 張信務、薛春光、方慶林、林雍智、劉文章、林逸松、張乃文、游子賢（2020，11月27-28日）。師傅校長培訓課程之建構與實施〔論文發表〕。2020東亞地區校長學學術研討會：領導素養的過去與未來，臺北

市。

【Chang, H.-W., Hsueh, C.-C., Fang, C.-L., Lin, Y.-C., Liu, W.-C., Lin, Y.-S., Chang, N.-W., & You, Z.-S. (2020, November 27-28). *To construct and implement the training course for mentor principal* [Paper presentation]. 2020 International Conference on East-Asian Principalsip: Ten Years of Progress and the Path Forward of Educational Leadership, Taipei.】

張信務、薛春光、方慶林、林雍智、劉文章、張乃文、林逸松、游子賢（2022，11月30日）。中小學師傅校長培育指標的先期建構〔論文發表〕。2022東亞地區校長學學術研討會：校長專業發展與學校特色經營。臺北市。

【Chang, H.-W., Hsueh, C.-C., Fang, C.-L., Lin, Y.-C., Liu, W.-C., Chang, N.-W., Lin, Y.-S., & You, Z.-S. (2022, November 30). *The preliminary construction of elementary and secondary school mentor principal training indicators* [Paper presentation]. 2022 International Conference on East-Asian Principalsip: Professional development and school characteristics management, Taipei.】

張信務、張榮輝、翁慶才、吳錦章、薛春光、柯明忠、李惠銘、林雍智、葉思嫻、游子賢（2022）。中小學校長專業支持系統成效與策進之研究。《教育政策與管理》，8，31-64。https://doi.org/10.53106/251889252022120008002

【Chang, H.-W., Chang, R.-H., Wong, C.-T., Wu, C.-C., Hsueh, C.-C., Ko, M.-C., Li, H.-M., Lin, Y.-C., Yeh, S.-H., & You, Z.-S. (2022). Effects and changing strategies of the professional supporting system for secondary and elementary principals. *Journal of Education Policy and Management*, 8, 31-64. https://doi.org/10.53106/251889252022120008002】

游子賢、林雍智（2023）。中小學師傅校長證照制度設計之構思。《臺灣教育評論月刊》，12（4），116-124。

【You, Z.-S., & Lin, Y.-C. (2023). Concept of designing the licensure certificate system for elementary and secondary school principals. *Taiwan Educational*



*Review, 12(4), 116-124.】*

黃居正、吳昌期、蔡明貴（2021）。中小學校長師徒制實施現況之研究。學校行政，133，40-80。https://doi.org/10.6423/HHHC.202105\_(133).0003

【Huang, C.-C., Wu, C.-C., & Tsai, M.-K. (2021). A study on the implementation of mentorship in the elementary and secondary school. *School Administration, 133*, 40-80. https://doi.org/10.6423/HHHC.202105\_(133).0003】

臺北市政府教育局（2018）。臺北校長學：學校卓越領導人才發展方案。http://www.slhs.tp.edu.tw/training/data/20181181145187.pdf

【Department of Education, Taipei City Government. (2018). *Taipei principalship: A project of developing excellent school leaders*. http://www.slhs.tp.edu.tw/training/data/20181181145187.pdf】

蔡進雄（2023）。中小學師傅校長的制度意涵、功能價值與實施展望。教育研究月刊，348，33-48。http://doi.org/10.53106/168063602023040348003

【Tsai, C.-H. (2023). The meaning, functional value and prospect of implementation of principal mentoring in primary and secondary school. *Journal of Education Research, 348*, 33-48. http://doi.org/10.53106/168063602023040348003】

小島弘道（編）（2004）。校長の資格・養成と大学院の役割。東信堂。

【Kojima, H. (Ed.). (2004). *The principal qualifications, training and the role of graduate school*. Toshindo.】

大杉昭英（2020）。育成指標と研修計画の検討：学校を取り検巻く今日的課題を踏まえて。学校改善研究紀要，2020，1-10。

【Osuki, A. (2020). Consideration of development indicators and training plans: Based on current issues surrounding schools. *Journal of School Improvement and Leadership, 2020*, 1-10.】

平澤紀子（2022，3月19日）。日本における特別支援学校管理職の資質能力〔主題演講〕。日台における特別支援学校管理職の養成國際研討會，線上。

【Hirasawa, N. (2022, March 19). *Competencies of special support school*

*principals in Japan* [Keynote speech]. International Conference on Special Support School Principal Education in Japan and Taiwan. Online.】

松本浩司（2015）。ティーチングマインド：教師の専門的能力における基盤。名古屋学院大学論集社会科学篇，51（4），173-200。http://doi.org/10.15012/00000047

【Matsumoto, K. (2015). Teaching mind: As the base of teachers' technical competence. *Journal of Nagoya Gakuin University; Social Sciences*, 51(4), 173-200. http://doi.org/10.15012/00000047】

東京都教育委員会（2013）。学校管理職育成指針。作者。

【Tokyo Metropolitan Board of Education. (2013). *School leaders training guidelines*. Author.】

野中郁次郎（2012）。失敗の本質：戦場のリーダーシップ篇。ダイヤモンド社。

【Nonaka, I. (2012). *The essence of failure: Leadership on the battlefield*. Diamond.】

森貞美（2019）。韓国における校長任用制度に関する研究：校長の資格・昇進任用システムを中心に。聖徳大学研究紀要，30，41-48。

【Mori, J. (2019). A study on the principal appointment system in South Korea: Focusing on principal's qualification/promotional appointment system. *Bulletin of Seitoku University*, 30, 41-48.】

篠原清昭（2017）。世界の学校管理職養成：校長養成の方法。ジダイ社。

【Shinohara, K. (2017). *Training for school leaders around the world: Ways of training principals*. Jidaisha.】

櫻井直輝、阿内春生、佐久間邦友（2019）。教員育成指標にみるキャリアステージ区分の態様に関する研究。国立教育政策研究所紀要，148，75-88。

【Sakurai, N., Auchi, H., & Sakuma, K. (2019). A study of the embodiment of career stages in the "Kyouin ikusei shihyo". *Bulletin of the National Institute of*



- Educational Policies*, 148, 75-88.】
- Collier Country Public School District. (n.d.). *Principal mentor handbook*. <https://www.collierschools.com/cms/lib/FL01903251/Centricity/Domain/114/PrincipalMentorHandbook.pdf>
- Johnson, M. (1989). Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377. <https://doi.org/10.2307/1179358>
- Johnson, J., & Pratt, D. D. (1998). The apprenticeship perspective: Modelling ways of being. In D. D. Pratt (Ed.), *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (pp. 83-103). Krieger.
- Kingham, S. H. (2009). *The perspectives of first-year principals regarding their experiences with mentors and the mentoring process within the Louisiana educational leaders induction (LELI) program* (Order No. 3394742). ProQuest Dissertations & Theses A & I.
- Moorosi, P. (2012). Mentoring for school leadership in South Africa: Diversity, dissimilarity and disadvantage. *Professional Development in Education*, 38(3), 487-503. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.637430>
- National Association of Elementary School Principals. (2017). *National principal mentor program*. <https://www.naesp.org/sites/default/files/u13743/SVNRegFormInfoFinal.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1996). *The knowledge-based economy*. Author.
- Riley, C. A. (2020). National principal mentor program. In B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza, & N. Abdelrahman (Eds.), *The Wiley international handbook of mentoring: Paradigms, practices, programs, and possibilities* (pp. 353-365). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch21>
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation. *ZDM: Mathematics Education*, 45(4), 547-559.
- The CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel. (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale*. [https://casel.org/11\\_casel-program-criteria-rationale/?view=true](https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?view=true)
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(86\)80007-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(86)80007-5)
- Yoder, N., Posamentier, J., Godek, D., Seibel, K., & Dusenbury, L. (2020). *From response to reopening: State efforts to elevate social and emotional learning during the pandemic*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.



## 臺灣自發赴外國教師之職涯研究： 多元職涯觀點

劉唯玉\*、鄒銘哲\*\*



### 摘要

本研究訪談11位曾經或現任自發赴外國教師，探討他們的價值觀，以及如何自我指導自己的職涯。研究者以訪談逐字稿進行開放性編碼，並歸納出主題概念和核心概念，發現本研究之核心概念與 M. Gubler 等人的多元職涯概念相符。自發赴外國教師之「自我覺察」表現包括：一、從人際網路得知海外任教資訊而採取行動；二、主動參與實習並爭取海外任教機會；三、依照返家次數、物價、薪資、工作性質進行自我評估。「價值驅動」表現包括：一、立志當華語教師；二、傳播臺灣語言文化；三、自發赴外國學校之學生所帶來的歸屬感；四、以個人價值觀為出發，進行探索、交流及行動。「適應能力」表現包括：一、有關創業準備的工作都試試看；二、良好的心理素質；三、開放樂觀、不設限、願意調整之正向心態。最後，「自我指導」的表現包括：一、繼續進修；二、返回臺灣；三、留在原國家或原校。與傳統職涯相較，本研究發現自發赴外國教師的未來目標並

\* 劉唯玉（通訊作者）：國立東華大學教育與潛能開發學系教授

\*\* 鄒銘哲：國立東華大學教育與潛能開發學系碩士生

電子郵件：weiyu@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2023.10.20；修改日期：2024.02.21；接受日期：2024.03.29

無「升遷」之選項，同時提出在實務和後續研究之建議。

關鍵字：多元職涯、自發赴外國教師、職涯

## A Study on the Careers of Taiwanese Self-Initiated Expatriate Teachers - Protean Career Perspectives

Wei-Yu Liu\* Ming-Che Chou\*\*

### Abstract

This study interviewed eleven former or current self-initiated expatriate teachers to explore their values and how they self-initiated their careers. The researcher open coded all interview transcripts, then classified the thematic concepts and core concepts. It was found that the core concepts of this study aligned with Gubler's (2014) et al.'s conceptualization of a protean career. This study found that self-initiated expatriate teachers possess "Self-awareness" in the following ways: 1. Learning about overseas teaching information from social networks and then taking action; 2. Actively participating in internships and striving for overseas teaching opportunities; 3. Conducting self-evaluation based on the number of returns home, commodity prices, salary, and nature of work. "Value-driven" performance includes: 1. Determining to be Chinese teachers; 2. Spreading Taiwanese language and culture; 3. The sense of belonging brought by students in self-initiated expatriate schools; 4. Exploration, communication, and action based on personal values. The performance of "Adaptability" includes: 1. Trying out work related to entrepreneurship preparation; 2. Good psychological quality; 3. Open and optimistic, without setting limits, and willing to adjust. "Self-awareness" includes 1. Continuing their studies, 2. Returning to Taiwan,

---

\* Wei-Yu Liu (Corresponding Author): Professor, Department of Education and Human Potential Development, National Dong Hwa University

\*\* Ming-Che Chou: Master Student, Department of Education and Human Potential Development, National Dong Hwa University

E-mail: weiyu@gms.ndhu.edu.tw

Manuscript received: 2023.10.20; Revised: 2024.02.21; Accepted: 2024.03.29



3. Staying in the expatriate country or school. However, compared with traditional careers, the self-initiated expatriate teachers of this study's future goals do not reveal the option of "promotion". This study also provides both practical practice and further study suggestions.

Keywords: protean career, self-initiated expatriate teacher, career

## 壹、前言

全球化的時代已來臨，在自己的國家工作早已不是唯一職涯選項，根據臺灣主計部統計2017~2019年赴海外工作人數，分別為73.6萬、73.7萬、73.9萬，而2020年與2021年受疫情影響分別降至50.1萬人與31.9萬人（中華民國統計資訊網，2022）。若更聚焦教育部官方統計的海外教師人數，2017~2021年教育部補助海外華語教師人數分別為224、212、247、188、177人；106~110學年度海外臺灣學校教師數為255、247、235、237、217人（教育部，2022a，2022b），從數據上來看，海外教師屬於臺灣海外工作人數極小的群體。近年教育部亦針對赴海外任教的教師提供補助與津貼，相關的法規則有：《教育部補助華語教學人員赴國外學校任教要點》、《教育部補助合格教師赴新南向友好國家學校任教要點》（教育部，2023a，2023b）。

在臺灣，獲得合格教師證的教師，通常會以考上正式教師為目標，但仍有一部分教師選擇「出走」到海外學校任教；全球華語熱的興起，臺灣許多具備華語教師證的教師選擇到海外擔任華語師資，除了政策的補貼之外，是什麼樣的「價值觀」驅動他們到海外發展其職涯？他們又是如何「自我指導」自己的職涯？

許多教師生涯理論都會將教師的生涯或職涯分為階段論、週期論和循環論來加以探討（蔡培村，1996）。階段論的學者Fuller與Bown（1975）將教師專業生涯分為教學前關注階段、早期生存關注階段、教學情境關注階段及關注學生階段；週期論的學者Burden（1981）將教師專業生涯分為任教第一年、任教2~4年、任教5年以上；循環論的學者Fessler與Christensen（1992）則將教師專業生涯分為職前時期、引介時期、能力建立時期、熱忱與成長時期、生涯挫折時期、穩定和停滯時期、生涯低盪時期、生涯落幕時期等八個階段，同時個人環境因



素和組織環境因素，均會動態地影響教師的職涯。而這類理論可能是站在教師專業發展的角度去分析教師的職涯歷程，較少分析教師的價值觀與態度。而Hall（1976）所提出的多元職涯概念，則是以工作者的價值觀與自我指導態度來探討職涯。近年也有研究發現，多元職涯態度會正向影響自發赴外國者的職涯成功（Cao et al., 2013）。

研究者好奇自發赴外國教師之價值觀和自我指導如何引導他們啟動並發展其教師職涯？因此選擇以多元職涯觀點，探討臺灣自發赴外國教師之多元職涯價值觀與態度。

## 貳、文獻探討

### 一、自發赴外國教師

自發外派者（self-initiated expatriates）的概念可追溯至Inkson等人（1997）之研究（吳欣蓓、陸洛，2016），該研究區分具有一般外派（expatriate assignment）經驗和具有海外經驗（overseas experience）的不同。一般外派主要由組織發起，目的為實現公司計畫，資金來源為公司提供的薪資和公司出資；而海外經驗主要由個人發起，目的為個人發展（比較典型的例子有看世界、嘗試不一樣的事物、尋找自我等），資金來源為自籌（Inkson et al., 1997）。具備海外經驗的一群人，便是自發外派的概念。

而隨著全球的國際化，自發外派日漸普遍，相關的研究日益增多，各學者對自發外派一詞也有不同的定義。Cao等人（2013）定義自發外派者的條件有：（一）有選擇的自由（是否外派、目的地選擇、是否會決定取決於移民法規、歸國日期）；（二）不是被雇主派到自發外派國；（三）目前正在自發外派國家工作或已經有過自發外派經

驗。Cerdin與Selmer（2014）則定義自發外派者需滿足以下四個條件：（一）自發性的國際移動；（二）正式僱用；（三）暫時停留的意圖；（四）具備技能資格或專業資格。

本研究將採用Cerdin與Selmer（2014）對自發外派定義之詮釋，作為本研究之自發外派定義，並將「自發赴外國教師」定義為：自發驅動至海外，具有教育部發給之教師證或對外華語師資教學能力證書，正式受僱從事海外教學工作1年以上之教師。

## 二、多元職涯

多元職涯（*protean career*）一詞最早為D. T. Hall於1976年在《組織中的職涯》（*Career in Organizations*）一書中提出，與傳統職涯不同的是多元職涯負責的對象為自己，核心價值為自由成長，成功的標準為心理上的成功。Hall（1996）提出傳統上的心理契約指的是員工進入公司，工作認真、表現良好、並且對公司承諾與忠誠，會得到更好的報酬與獲得工作保障，但這樣的契約將被新的職涯契約（持續的學習和自我改變，追尋「心」的路徑）所取代，也就是多元職涯；在持續性學習上，多元職涯強調一連串的小型學習循環，分為探索、試驗、建立與精通四個階段（Hall, 1996）。

Hall（1996）定義心理上的成功為實現人生中最重要目標之感受，無論是成就、家庭幸福、內心平靜等，實現心理上成功的方法有無數種，就和人類的獨特需求一樣多。然而，舊的職涯契約（*old career contract*）的成功標準是晉升到企業的頂端，然後賺很多錢（Hall, 1996）。Briscoe與Hall（1999）亦提及，職涯發展有兩項很重要的後設能力：適應能力和自我覺察能力。有適應能力者，能夠察覺哪些特質對未來的表現是重要的，並且知道要做哪些個人的改變來達成這些需求。但僅靠適應能力還不夠，個人也需要改變自己對自我的覺察，



使自己內化和改變價值觀，故第二個後設能力是自我覺察。自我覺察是蒐集自我相關的反饋能力、塑造正確自我感知的能力，以及適當改變自我觀念的能力。Hall於2002年指出，多元職涯的成功需要具備適應能力和自我覺察兩項後設能力（引自Gubler et al., 2014）。同年Hall和Briscoe對多元職涯的職涯管理提出了自我指導和價值驅動態度。價值驅動指的是個人使用他們的價值觀去引導自己的職涯；自我指導指的是個人在管理他們職涯時的職業行為，扮演獨立的角色（引自Briscoe et al., 2006）。

Gubler等人（2014）採用Hall的多元職涯概念，爬梳多元職涯的相關文獻後，將Hall和Briscoe所提之多元職涯的兩項後設能力（自我覺察、適應能力）、兩項態度（自我指導、價值驅動）重新組合，最後將多元職涯概念分為兩大層面，四個核心面向（詳見表1）。

表 1  
多元職涯概念、層面、定義與核心面向

概念	層面	定義	核心面向
多元職涯概念	價值驅動層面	1. 清楚了解個人的需要、動機、能力、價值與興趣	自我覺察
		2. 有個人價值觀，此價值觀既是引導，又是衡量職涯成功的標準	價值驅動
	自我指導層面	3. 變得有競爭力和有動機去學習，以及去適應多變的環境	適應能力
		4. 有獨立感和對自我職涯的負責感	自我指導

註：引自“Reassessing the Protean Career Concept: Empirical Findings, Conceptual Components, and Measurement,” by M. Gubler, J. Arnold, and C. Coombs, 2014, *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S33.

（一）自我覺察（identity）核心面向：清楚了解個人的需要、動機、能力、價值觀與興趣（Gubler et al., 2014）。Gubler等人基於Hall（2004）之陳述，提出自我覺察的定義：

強烈的自我覺察是多元職涯成功的先決條件，如果個人不清楚他或她的需求、動機、能力、價值觀、興趣或其他重要的個人自我定義元素，將會非常難了解人生前進的方向。

本研究經由文獻探討後，也發現Briscoe與Hall（1999）將自我覺察定義為：蒐集自身相關反饋，以形成更正確的自我認知，並適當地改變自我概念的能力，能夠學到自我覺察的能力包括：1. 自我評估；2. 尋找和聽有關個人的反饋，並對這些反饋採取行動；3. 在個人價值觀上探索、交流以及行動；4. 參與和個人發展有關的活動，並在這些活動中樹立榜樣；5. 在下屬執行個人發展工作時獎勵他們；6. 對不同的人 and 想法保持開放態度；7. 積極尋找與自己認為不同的人建立關係，在這種關係中努力學習，並願意隨著個人能力、角色與其他個人特質和情況的變化而改變自我認知。

（二）價值驅動（being values-driven）核心面向：有個人價值觀。此價值觀既是引導，又是衡量職涯成功的標準。Gubler等人（2014）同意Briscoe等人（2006）所述，個人價值觀不一定會和組織價值觀有所衝突，因此，價值驅動是遵循個人內在的引導而非他人，無論這個價值觀是與組織價值觀契合或相反。

（三）適應能力（adaptability）核心面向：變得有競爭力和有動機去學習，以及去適應多變的環境。Gubler等人（2014）對適應能力核心面向之定義主要是來自Briscoe與Hall（1999）對適應能力的詮釋，該研究說明有適應能力者，能夠覺察哪些特質對未來的表現是重要的，且知道要做哪些必要的個人改變來達到這些需求。可以用來學到適應能力的「能力」包括以下行為：1. 靈活性；2. 探究力；3. 對不同的人與新事物抱持開放的態度；4. 對話技能，渴望在陌生領域接受新挑戰；5. 在混亂的改變中感到自在。



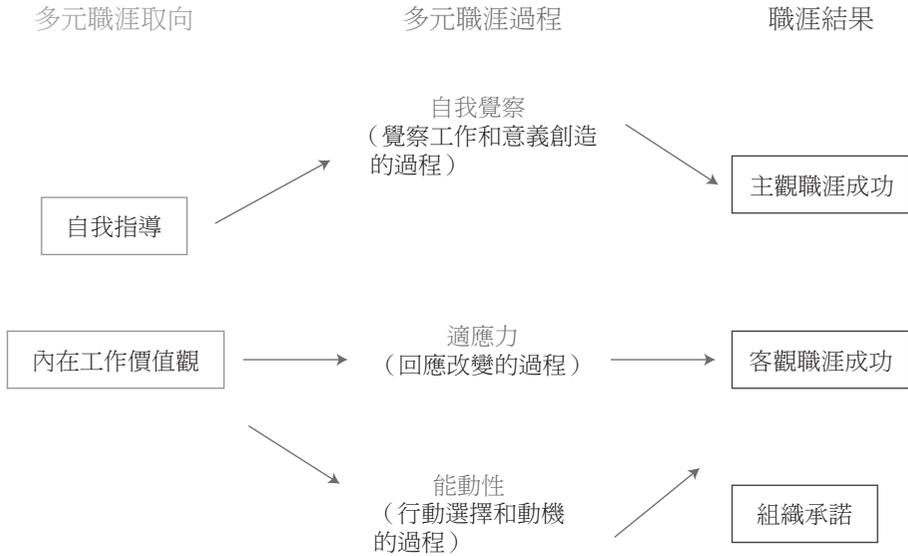
(四) 自我指導核心面向：有獨立感和對自我職涯的負責感。Gubler等人(2014)採用了Hall(1996, 2004)多元職涯「為自己的職涯負責」之特性，來做此面向之定義。

Hall等人(2018)針對多元職涯作後設性的研究，該研究說明自我指導和個人價值觀如何影響多元職涯的成果一直是多元職涯研究的核心，重點在於有明確的研究，支持三個多元職涯過程(protean career processes)分別為自我覺察、適應能力與能動性(詳見圖1)。而「能動性」(agency)的概念，是說明要獲得職涯的成功，光是自我覺察能力和適應能力是不夠的，個人需要利用自己的職涯取向作為資源，然後化為行動去追尋自己珍視的職涯價值觀。能動性是做選擇，然後實行選擇的能力。積極的職涯行為和較好的工作參與，代表多元職涯的能動性。Hall(2004)的研究即指出，具備多元職涯取向者，因為他或她積極的職涯行為、內在動機與對心理上成功的渴望可能帶來高度多元職涯表現。Gulyani與Bhatnagar(2017)發現多元職涯傾向與積極工作行為高度相連；Hirschi等人(2017)發現多元職涯傾向可預測積極的職涯行為，由此可見，多元職涯傾向提供一條職涯行動上的正向途徑。

除了多元職涯，近20多年來當代的職涯理論還興起無疆界職涯理論，有學者將無疆界職涯和多元職涯的理論作為自發外派者的研究使用。無疆界職涯主要和個人的職涯移動有關，例如，實體移動和心理的移動，實體移動指的是實際的跨疆界職涯轉換，心理移動則是個人感知到自我內在與外在的職涯轉換能力(Kost et al., 2020; Sullivan & Arthur, 2006)。相對於無疆界職涯探討職涯移動性，多元職涯更加聚焦於個人遵循特定職涯的動機(Gubler et al., 2014)、行為與態度，與本研究探討之議題相關，故選用多元職涯作為本研究之理論架構。

圖1

## 多元職涯過程中的關鍵機制



註：取自“Protean Careers at Work: Self-Direction and Values Orientation in Psychological Success,” by D. T. Hall, J. Yip, and K. Doiron, 2018, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 6.1-6.28, 6.6.

## 三、多元職涯相關研究

Crowley-Henry與Weird（2007）藉由深度訪談法，採用Hall於1976年提出的多元職涯之定義：「多元職涯是個人的職涯過程而非組織，是管理的，是由個人在教育培訓、不同組織工作、職業領域改變等等之多變經驗的組合，具備多元職涯傾向的人，其職涯選擇和自我實現的找尋，是統一或整合在職涯選擇之中的」。對四位不同國籍（英國、德國、美國），均在法國南部工作的四位女經理進行敘事分析；其中一位女經理Kate，因公司組織重整，有一個到法國工作的機會。



Kate在丈夫支持下，前往法國工作，同時丈夫也辭掉工作一起到了法國。Kate覺得她的升遷不僅僅是職涯的因緣際會，而且還是因為丈夫的支持，以及夫妻倆對在法國南部生活的想像，這些想像關係到他們的生活品質。Crowley-Henry與Weird認為這樣的例子就是一種多元職涯概念。Crowley-Henry與Weird也認為，在跨文化環境下（生長在英國，母親為法國人，父親為英國人，從小受英法雙語教育）長大，並且作為單親媽媽的Tracy，雖然她的職涯是垂直提升，但因家庭經濟很怕職場的空窗期，即使知道在美國可能會有更多職涯前進的機會，但考量到地點（法國的天氣）、孩子（在法國可以獲得雙語環境），以及技術工作後，仍然不會因為專業職涯的發展而離開目前所在的地點。此再次強調職涯決定與選擇，與多元職涯相關聯；Crowley-Henry與Weird也指出，Claire（曾在航空公司工作17年與擔任車站經理5年）雖然在航空公司中的職位是垂直晉升的，但她仍然覺得沒有在組織中取得太大的進步，也不願意再承受和抗爭組織內的壓力，她更看重的是她的多元職涯而非客觀職涯。影響她職涯的因素總和（地點、旅行機會、內心的平靜）勝過於組織內的階層職位。

Cao等人（2013）針對在德國的132位自發外派人員進行調查，他們分別來自中國大陸（58%）、西歐國家（24%）、北美（14%）和其他國家（4%）。參與者在不同的行業工作，包括電信、金融、汽車行業和公共部門。研究發現，多元職涯態度和外派人員的職涯滿意度、生活滿意度、留在自發外派國家的意願，是被跨文化適應（一般適應、工作適應、互動適應）所調節。多元職涯的態度在最初會帶來更好的跨文化適應，而之後強烈的多元職涯態度可能會間接地讓他們在自發外派國家的職涯與總體幸福感，有正向的看法，也可能在不久後增加他們在自發外派國家的意圖。

洪麗淑（2018）的研究發現：（一）性別、工作滿意度與外派意

願無顯著相關；（二）教育、海外經驗、外語能力、職涯規劃、文化智商、自我效能、五大人格特質（外向性、穩定性、親和性、勤勉審慎性、開放性）、生涯定向（自主性、管理性、創造性、技術性、安全性）與外派意願呈顯著正相關；（三）年齡、婚姻狀態、工作年資與管理階級與外派意願呈顯著負相關。

Froese等人（2012）分析125位在韓國的外派工作者，發現他們當地語言的熟練度和與當地人社交互動的程度愈高，則一般適應和互動適應會愈強。Froese與Peltokorpi（2013）比較於日本工作的124位自發型外派者與57位指派型外派者，發現自發外派者的日語熟練度和日本經驗皆顯著高於公司指派型；且其多受僱於當地企業、主管亦多為日本籍，互動適應則優於公司指派型，不過工作滿意程度不如公司指派型（引自吳欣蓓、陸洛，2016）。

高慧吟（2021）針對東莞臺商子弟學校全體145位臺籍海外教師中抽樣110位教師，發放正式問卷並回收有效問卷83份進行研究，研究發現，職涯調適力與教學效能具有高度正相關，職涯調適力對教學效能具預測力。

Kausha與Vashisht（2021）研究685位千禧世代（1979～1994年出生）在印度西部資訊科技工作的員工，研究結果顯示，具備多元職涯取向的員工經歷了主觀的成功（職涯滿意度）和客觀的成功（薪資）。

王重仁與陳心懿（2021）以多元職涯態度工作者為研究對象（指的是具多元專長、跨領域之工作者，工作性質不只包含正職工作還可包括兼職、待業者），發現多元職涯態度對職涯滿意度、職涯適應能力和專業承諾具有正向影響。

Denyer與Rowson（2022）招募12位英國的研究參與者，並具有以下條件：（一）年齡為25～55歲間；（二）從組織職涯轉換到自我指導



和價值驅動的職涯模式（但還沒有退休或半退休）；（三）知道多元職涯的敘述。研究發現，自我覺察在職涯的價值驅動中，扮演定錨的角色。因此，自我覺察是組織職涯通往多元職涯所需的組成成分，此呼應了Gubler等人（2014）將自我覺察列為多元職涯四個組成成分其中之一，最後建議未來研究應探究非西方環境下多元職涯的親身經驗。

從以上研究可看出，多元職涯大多是在西方國家用來做量化研究，且聚焦於教師的研究甚少，自發外派教師的多元職涯相關更是缺乏，本研究擬探討臺灣自發型赴外國教師之職涯觀點。

## 參、研究方法

本研究旨在了解臺灣自發性赴外國教師在國外任教時，其職涯價值觀為何？由於「自發性外派者」是一群新興的跨國工作族群，過去的文獻幾乎都是以西方社會非教師工作者為研究對象，至目前為止，尚未有「臺灣自發型赴外國教師」的相關文獻。因此，本研究目的不在以精確的假設驗證哪些因素對於臺灣自發性赴外國教師的職涯具有預測力，而是在理解臺灣自發型赴外國教師之職涯觀點。本研究採訪談法進行資料的蒐集與分析。

為確保訪談結果可聚焦，又在訪談過程保有問答的彈性，本研究採「半結構式訪談」。以研究者設計的「訪談大綱」（如附錄所示），讓研究者與研究對象一方面能彈性地探索與詢問，另一方面也對訪談的問題與歷程有一定的安排與規劃。

### 一、研究者

第一研究者為教育相關科系教授，曾執行師培生的海外教育實習計畫。第二研究者現為教育相關碩士班研究生，在進入碩士班就讀前

曾在中國大陸自發外派5年，自發外派期間主要從事行政管理工作。

## 二、研究對象

本研究擬補臺灣自發性外派研究在亞洲地區之研究缺口，因此，研究對象的條件必須是曾經或目前在亞洲地區任教之自發型赴外國教師。本研究尋找訪談者的方式為：（一）研究者熟識且已建立信任關係之自發型外派教師；（二）透過研究者熟識之自發型外派教師介紹願意參與本研究接受訪談的其他自發型外派教師；（三）透過滾雪球的方式，由已接受訪談的受訪者再推薦其他受訪者。參與本研究之自發型外派教師背景資料詳見表2，訪談編碼詳見表3所示。

表 2  
研究參與者基本背景資料

自發赴外國教師化名	性別	赴外國前是否有國內工作經驗 <sup>a</sup>	自發外派國家 <sup>b</sup>	國內正式工作經驗 <sup>a</sup>	海外工作經驗 <sup>a</sup>	海外工作機構類別 <sup>b</sup>	工作內容 <sup>b</sup>
K1	男	有	韓國	無	10年	華僑小學	華語教學人員
K2	男	有	韓國	無	5年	華僑小學	華語教學人員
K3	女	有	韓國	4年	4年	華僑小學	國小教師
K4	男	無	韓國	無	3年	華僑小學	華語教學人員
JP	女	無	日本	無	1年	海外臺灣學校	華語教學人員
IDN	女	無	印尼	5年	1年	海外臺灣學校	國小教師
VN1	女	無	越南	無	8年	海外臺灣學校	國小教師兼訓育組長
VN2	女	有	越南	10個月	7年	私人教育中心	華語教學人員
TH	女	有	泰國	4個月	9年4個月	泰國立案泰文學校	華語教學人員
VN3	男	有	越南	8年	18年	海外臺灣學校	國小教師
IN	女	無	印度	無	5年	大學	華語教學人員

註：研究者自行整理。

<sup>a</sup>統計至訪談日期。

<sup>b</sup>曾任或現任海外工作國家、機構與工作內容。



表 3  
受訪者編碼

自發赴外國教師化名	訪談日期	訪談編碼
K1	20190102	訪_K1_2019-01-02
K2	20190102	訪_K2_2019-01-02
K3	20190403	訪_K3_2019-04-03
K4	20190525	訪_K4_2019-08-15
JP	20190815	訪_JP_2019-08-15
IDN	20200802	訪_IDN_2020-08-02
VN1	20200825	訪_VN1_2020-08-25
VN2	20200825	訪_VN2_2020-08-25
TH	20200909	訪_TH_2020-09-09
VN3	20200919	訪_VN3_2020-09-19
IN	20200929	訪_IN_2020-09-29

註：研究者自行整理。

### 三、資料蒐集與分析方式

#### (一) 訪談法

本研究依研究者設計的「訪談大綱」，進行「半結構式」訪談，訪談大綱詳見附錄。在受訪者敘說時，研究者適時地釐清與追問，以探究潛藏於言說表象下所蘊含之複雜細膩的真相。本研究訪談方式為透過MEET視訊，在簡要說明研究目的後，確認受訪者已簽署訪談前寄予之「訪談同意書」與「基本資料表」，再開始進行訪談，並予以錄音記錄。訪談結束後，致贈訪談費，並感謝受訪者的參與，每次訪談時間約1~2小時左右。若有待談內容，則再約訪談時間。

#### (二) 訪談資料分析

所有的訪談錄音轉為逐字稿，並請受訪者過目，以確保逐字稿內容正確無誤。之後，採用質性研究的方式，進行開放性編碼，並歸納

出主題概念。研究者從主題概念到核心概念的過程中遭遇到瓶頸，因此，再回到職涯相關文獻的閱讀與討論，發現本研究之核心概念與Gubler等人（2014）的多元職涯概念相符。因此，採用Gubler的四個多元職涯核心面向為本研究之核心概念。本研究之編碼如表4所示。

表 4  
自發赴外國教師職涯與多元職涯概念編碼對照表

開放性編碼	主題概念	核心概念
從人際網路得知海外任教資訊而採取行動		
主動參與實習並爭取海外任教機會	自我覺察的過程	自我覺察
依照返家次數、物價、薪資、工作性質進行自我評估		
立志當華語教師		
傳播我國語言文化		
歸屬感	自發外派教師的志向與信念	價值驅動
以個人價值觀為出發，進行探索、交流以及行動		
有關創業準備的工作都試試看		
良好的心理素質		
開放樂觀的心態	能夠學到「適應能力」的行為	適應能力
不設限的心態		
願意調整的心態		
返臺讀研究所	繼續進修	
出國讀研究所		
考上臺灣教師甄試		
存到1,000萬返臺	返回臺灣	自我指導
回臺灣私立小學任教		
留在原國家或原校	暫無一定規劃	



### （三）研究之信效度

質性研究中研究者本身即是研究工具，第一研究者為教育系所之教授，第二研究者具有海外工作或自發外派的經驗，自2020年7月起，每月進行2~3次的研究會議，會議內容包含編碼討論、文獻探討、資料分析與研究撰寫，會議結束後均有會議紀錄，具備相當程度的客觀性。

由於訪談的內容皆是研究者的陳述，其脈絡較偏主觀，故將受訪者的個人資料與訪談逐字稿，反覆閱讀與梳理，並與研究者自身的經驗持續驗證。例如：第一研究者同時也是師資培育者，可對自發赴外國教師所遭遇之教育現場議題進行客觀分析；第二研究者有過自發外派經驗，故能將自身自發外派經驗與研究參與者之自發外派經驗互相驗證與自我反思，以確保資料的合理性。

在持續比較法的編碼過程中，兩位研究者共同完成開放性編碼，再由第二研究者完成主題概念，兩位研究者並針對編碼意見不同處持續討論，直到達成共識為止。

### （四）研究倫理

本研究受訪者在訪談前告知並於訪談後簽訂研究參與者知情同意書，確保研究者與研究參與者之間的權利與義務，特別是研究參與者的個資受到保護。

## 肆、研究發現

本研究發現，自發赴外國教師的職涯經驗，能夠與Gubler等人（2014）多元職涯概念表的兩大層面：價值驅動、自我指導；以及四個核心面向：自我覺察、價值驅動、適應能力、自我指導相對應，具體發現詳述如下：

## 一、價值驅動

### (一) 自發赴外國教師的自我覺察

本研究發現，自發外派教師的自我覺察過程包括：1. 從人際網路得知海外任教資訊而採取行動；2. 主動參與實習並爭取海外任教機會；3. 依照返家次數、物價、薪資、工作性質進行自我評估；4. 依個人價值觀進行探索、交流及行動。此呼應Briscoe與Hall（1999）所提之：1. 尋找和聽有關個人的反饋，並對這些反饋採取行動；2. 參與個人發展活動；3. 自我評估；4. 在個人價值觀上探索、交流及行動，以獲得自我覺察的能力（詳見表5）。

表 5  
自發赴外國教師的自我覺察

核心概念	主題概念	開放性編碼	教師（國家）
自我覺察	自我覺察的過程	從人際網路得知海外任教資訊而採取行動	TH（泰國）
			K3（韓國）
		K1（韓國）	
		主動參與實習並爭取海外任教機會	JP（日本）
		依照返家次數、物價、薪資、工作性質進行自我評估	K2（韓國）
			IN（印度）

#### 1. 從人際網路得知海外任教資訊而採取行動

本研究發現，自發赴外國教師獲取個人反饋並採取行動的方式是從朋友、大學教授、學姊的介紹或推薦而到自發外派學校任教。

TH老師本身有立志想當華語教師的志向，但後來透過朋友的介紹，到泰國的T學校任教。

畢業之後算是有點想要立志當華語老師這樣。對！那後來是透過朋友的介紹，就是T學校在應徵那個……清邁學校就是在



應徵，所以我就投履歷過去參加甄選這樣子。（訪\_TH\_2020-09-09）

K3老師透過大學教授的介紹，來到韓國自發外派的學校實習，之後在臺灣擔任幾年的代理教師後，回到了實習的學校擔任自發外派教師。

我到這裡來的原因是因為我的大學指導教授，他聽說了這邊有需要實習老師，因為他之前也曾經當過華語文中心的主任，他覺得這是一個很好的機會，也想說如果我們到這裡來之後，可以把這個實習的機會就留給我們UE大學，那他就先問我說要不要來。（訪\_K3\_2019-04-03）

在韓國任教的K1老師，除了本身自己的意願，也受到學姊的推薦而來到自發外派學校任教，沒有想到會在自發外派學校留了那麼久。

當然我也當時也是有這是來試試看，然後剛好學姊這樣講我就來，那我只是沒有想到會留這麼久啦，因為那個時候中學有的老師講說如果你自己沒有下定決心說你一定要幾年以上，之前那種小事他就是告訴自己2年他就走了……。（訪\_K1\_2019-01-02）

## 2. 主動參與實習並爭取海外任教機會

在日本任教的JP老師參與個人發展活動的方式，是她連續2年參加日本學校的暑期實習，更為熟悉該學校的文化、教育理念與教學模式，進而在該校的教師甄選中面試成功，獲得在日本學校任教的機會。

由於有幸獲得在讀研究所的實習機會，2016與2017年的暑假，連續2年夏天都在OC學校實習，參與暑期班的活動。第一年為助教、第二年為主教，在這樣的經驗下對OC學校有所認識，對本校的校內文化、教育理念與教學模式比較熟悉下，主動去面試學校每年一度的甄試，因而獲得這份寶貴的工作機會，得以在此校任教。（訪\_JP\_2019-08-15）

### 3. 依照返家次數、物價、薪資、工作性質進行自我評估

自發赴外國教師在選擇自發外派學校時，依照返家次數、物價、薪資、工作性質進行自我評估。

#### （1）臺北韓國返家次數與物價無太大差別

原本也在臺灣擔任正式教師的K2老師，因為比較過臺北擔任正式教師與在韓國擔任自發外派教師的返家次數與物價後，發現無太大差別，而前往韓國任教。

因為是臺北的生活費也不會說比這裡高到很多很多……中南部跟韓國比當然就是差有點多的，是……那臺北的物價其實不會差到真的很多，那就是這樣考量之後就覺得……因為在臺北的話你也不可能常常回家，可能一直是可能寒暑假了，頂多寒暑假中間再多個一次對啊……所以到臺北工作跟到這裡工作好像也沒有差太多，我覺得啦……。（訪\_K2\_2019-01-02）

#### （2）工作性質、薪資更高為移動原因

IN教師有提及：「工作的性質跟現在不一樣，然後薪水可不可以更好一點也是一個很現實的問題」（訪\_IN\_2020-09-29），並表明印度



學校的薪水加上教育部給的薪資補助，以及印度學校的教學和行政的比例符合自己的需求，是自己理想中正職的工作。

## (二) 自發赴外國教師的價值驅動

本研究發現自發外派教師志向與信念的價值驅動主要是體現在立志當華語教師、傳播我國語言文化與歸屬感（詳見表6）。

表 6

自發赴外國教師的價值驅動

核心概念	主題概念	開放性編碼	教師（國家）
價值驅動	自發赴外國教師的 志向與信念	立志當華語教師	K4（韓國） TH（泰國） IN（印度）
		傳播我國語言文化	K4（韓國）
		歸屬感	K4（韓國）
		以個人價值觀為出發，進行探索、交流以及行動	VN3（越南） IN（印度） K3（韓國）

### 1. 立志當華語教師

本研究發現有多位自發赴外國教師有成為華語教師的志向，分別為K4、TH、IN老師。

「因為我的志向就是在韓國當華語老師，這是我的志向」（訪\_K4\_2019-08-15）。TH老師則是說自己本身就讀應華系，也有想當華語教師的志向：

因為我本身就是就讀應華系，那在我們系上主要就是要教外國人中文嘛～那所以本身……因為我本來就想要當老師，那也因為這樣，所以……畢業之後算是有點想要立志當華語老師這樣。（訪\_TH\_2020-09-09）

IN老師則是在求學時設定要當中文（華語）教師的目標：

原本我想讀中文系，但身邊有很多人都說流浪教師都很多了，你不要再當什麼國文系老師了！所以我就想好吧！既然教外國人中文是新的，那就試試看吧！而且教外國人可以遇到不一樣的事。（訪\_IN\_2020-09-29）

## 2. 傳播我國語言與文化，韓國與我國文化相似的歸屬感

K4老師因為看到許多外國人在臺灣教自己的母語，而產生了在韓國傳播我國語言與文化的志向。

雖然說這裡的錢不是很多，但是我覺得在這裡的教學，我覺得是一直以來我在臺灣看到的一種現象，就是很多外國人在這裡教他們自己的語言。有日本人，有韓國人，然後也有很多美國人、歐洲人。但是看到他們在做這些事情，我想說有朝一日，我能夠做跟他們一樣的事情，那一定是一件很有趣的事情。所以我才會立志將來我在韓國，也能夠教自己的語言，傳播自己國家的文化。（訪\_K4\_2019-08-15）

有別於傳統職涯追求的晉升與薪資成長，自發外派教師可能更多了一項情意方面的信念，同時偏向於馬斯洛需求層次理論中，愛與歸屬感的需求。如K4老師選擇韓國作為志向，不單只是語文，還有一種與臺灣相似的歸屬感：

我會以韓國為志向是因為不只是語文，我發現說這裡的文化其實跟臺灣很相似。所以我才會覺得在這裡在這裡教中文



的感覺其實就很像在自己的國家裡面當老師。有一種歸屬感，那可能在其他國家就不一定會有這樣子的感覺。（訪\_K4\_2019-08-15）

### 3. 依個人價值觀進行探索、交流以及行動

Inkson等人（1997）對具有海外經驗者到海外的主要目的為「看世界、嘗試不一樣的事物、尋找自我等」，而本研究發現，到海外拓展視野為Briscoe與Hall（1999）所提「在個人價值觀上探索、交流以及行動」的過程，這也與Inkson等人的發現類似，到海外拓展視野主要可以分為到海外看一看與比較國外的教育。

#### （1）到海外看一看

原本是正式教師的VN3老師，當了5年的小學教師後認為當老師很無聊，所以辭去正式教職去業界闖盪4~5年，認為自己在業界一無所成，在因緣際會下，發現越南在招聘教師的訊息而有到海外看一看的打算，進而前往應徵成為自發外派教師。且認為自己在第一個5年的「看一看」，是很熱情地「看」。

……第一個5年。就是下課之後，所以就是來看一看，來體驗。然後就是那個看一看不是只是看一看，它很熱情的看，所以熱情是什麼意思？就是你會一直不忘記要照相，那個代表真的熱情的來看一看。所以也就是說那個前面的5年是很充滿熱情的，我就是來看一看，這裡什麼都是新鮮，什麼都是好玩的……。（訪\_VN3\_2020-09-19）

#### （2）比較國外的教育

IN老師和K3老師均有表示想看看其他國家的教學法，在印度自發

外派的IN老師，曾經自發外派到美國的學校教書，雖然自己喜歡在大學教書，但因國際學校沒有大學只有小學，所以選擇到了美國。

嗯！美國是一間小學，那時候我看了一下國際學校這個市場，那國際學校其實沒有學這塊，所以我想多多認識一下國際學校這塊，所以就到了美國去，去看一下小孩，怎麼教學，它的教學法和大人的有什麼不同？那過了半年我還是認為我適合教成人這個部分，所以我最後也沒有繼續留在美國……。（訪\_IN\_2020-09-29）

原本在臺灣擔任代理教師的K3老師，覺得看了臺灣的教育後，想去比較國外教育，特別是美國和紐西蘭，想知道國外的情況是怎麼樣、看看國外的教學法、海外的教學法、課程編排有什麼不一樣。雖然現在是在韓國的學校任教，但下個目標是國際學校。

因為我覺得看了臺灣的教育之後想要去比較一下國外的教育，然後也想要就是也想要海外的情況是怎麼樣，在我們大學上課的時候，我們除了是學怎麼樣教學生之外，還多的教學方式，然後還有學其他外國的什麼教學法，所以很想知道就是在海外的話，教學法會不會有什麼不一樣，然後還有他們的課程編排，我也有點好奇。（訪\_K3\_2019-04-03）

### （三）小結

Denyer與Rowson（2022）的研究發現，自我覺察在職涯的價值驅動中，扮演定錨的角色，而本研究發現自發赴外國教師透過多種途徑進行定錨，如：1. 從人際網路得知海外任教資訊而採取行動；2. 主動



參與實習並爭取海外任教機會；3. 依照返家次數、物價、薪資、工作性質進行自我評估。

在價值驅動方面，能夠發現立志當華語教師是自發赴外國教師的職涯價值觀之一，也有教師會依個人價值觀進行探索、交流及行動。特別的是與傳統職涯追逐客觀的成功，如晉升和薪資不同，本研究之自發赴外國教師K4老師有傳播我國語言與文化的志向，除此之外，他也因為「歸屬感」而留在自發外派的學校。

## 二、自我指導層面

### (一) 自發赴外國教師的適應能力

Briscoe與Hall（1999）提及可以用來學到適應能力的「能力」包括以下行為：1. 靈活性；2. 探究力；3. 對不同的人物與新事物抱持開放的態度；4. 對話技能，渴望在陌生領域接受新挑戰；5. 在混亂的改變中感到自在。而本研究在多元職涯的適應能力核心面向中，發現自發外派教師能夠學到適應能力的行為，會更加地接近是一種心態或態度，包括：1. 有關創業準備的工作都試試看；2. 良好的心理素質；3. 開放樂觀的心態；4. 不設限的心態；5. 願意調整的心態。這些正向心態或態度，會讓自發外派教師獲得多元職涯的適應能力（詳見表7）。

#### 1. 在自發外派國家嘗試與未來目標有關的事物

回臺創業成立語言教室（私人補習班）的計畫是IN老師回臺後的目標之一，IN老師希望自己成立的語言教室會和國內教師有一樣的保障，且在印度大學語言中心，有關創業準備的都試試看，同時也感嘆臺灣大學的語言中心和印度大學的語言中心自主程度大不相同。

對！把這個中心吧，當作我未來可能成立的語言教室應該要做哪些事情都做做看。因為在臺灣的語言中心，不可能讓你

表 7  
自發赴外國教師的適應能力

核心概念	主題概念	開放性編碼	教師（國家）
適應能力	能夠學到「適應能力」的行為	有關創業準備的工作都試試看	IN（印度）
		良好的心理素質	IN（印度）
		開放樂觀的心態	JP（日本） VN2（越南）
		不設限的心態	IDN（印尼）
		願意調整的心態	VN3（越南） VN1（越南） K3（韓國）

研究所畢業，或者只拿到碩士畢業，就是要掌控整個中心，這是不可能的，而且中心通常不是獨立的編制，都附屬在某幾個學系或處室之下……但在印度不同，因為這個中心的主管就是你，你想做什麼就可以做什麼。要不然辦一大堆活動只要你有經費。想要走出去課堂就走出去課堂，你想要帶學生去跑跑跳跳學中文，那就去吧！可是在國內的語言教室是不允許你帶著學生到外面跑跑跳跳的。（訪\_IN\_2020-09-29）

## 2. 良好的心理素質

在印度自發外派的IN老師，藉由在印度銀行辦事的文化衝突，說明自發外派教師需要具備良好的心理素質以因應文化差異所帶來的文化衝突。

就是邏輯吧～就是大家到一個國家就是那個文化的衝突，是最直接也是你不能逃避的問題。對啊～教學上你可能還可以跟學生說欸！下節課我再告訴你這個答案是什麼，可是在文化的衝突……英文的翻譯是從小到大，小地址到大地址。



對～幾號，像什麼路，什麼城市，什麼國家。可是中文不是，中文是什麼城市……。（訪\_IN\_2020-09-29）

此外，也提到某一次因為在印度使用印度的卡片刷臺灣的帳，之後被印度方的銀行認為刷太多外國帳，造成卡片被鎖，IN老師到該銀行處理時也對銀行人員的處理態度感到生氣，同時，也認同研究者所說在印度需要更多的耐性與衝撞。

……說我的卡因為刷了外國的帳戶覺得有問題，被盜刷，所以就暫時把我的卡鎖住，然後請我到分行去解釋這件事情，然後我到分行去找了行員去解釋這件事情，正常來說臺灣的行員電腦一key進去就會知道這張卡到底發生了什麼事情，然後那個行員就我說：「呃……我不確定你的卡是怎麼了，你現在的狀態是不能刷的，我幫你看一下。」……我跟那個行員在那邊盧了一個下午，經理就說啊你找我就好啦～寫封email給我就幫你開卡啦！你待會兒就可以用了。（訪\_IN\_2020-09-29）

### 3. 開放樂觀的心態

JP老師提到，開放、健康、積極的心態非常重要，很多人會不斷設想假設性問題，容易讓自己陷入比較心態；不斷計算失去的機會成本，反而會忽略這些決定帶來其他潛在發展的可能。

保持開放、健康、積極的心態，是非常重要的。許多人可能會不斷設想假設性的問題如：如果當初我選的是不同的國家……如果我先讀了研究所……這些會讓人容易欠缺確切性

的比較心態，同時會不斷去計算可能失去的機會成本，反而忽略了這些決定帶來的其他潛在發展可能。（訪\_JP\_2019-08-15）

VN2老師在2011年知道自己自發外派到越南不是在熟悉的胡志明市和河內，雖然無法想像是什麼樣的地方，但還是用開放樂觀的態度去看待這件事情。

……應該那個時候我確定要來越南的時候是2011年的時候嘛，但其實那時候我很緊張就是一個月都沒睡好覺。那時候我們有參加培訓嘛，就是行前培訓一個星期吧？那有一個學姊算也是來越南教過的老師，那他就跟我分享說，就是不要抱任何期待，就不會有傷害這樣子，就記住這句話對啊，那時候我也不知道芽莊是怎麼樣的地方，因為我只是，我那時候知道的越南就只有胡志明市跟河內，那我要去的地方不是兩個城市，所以我完全就是沒辦法想像是什麼樣的地方，對那……那個時候就一直一直有這樣子的比較樂觀就是放開的心態去看任何事情這樣子……。（訪\_VN2\_2020-08-25）

#### 4. 不設限的心態

IDN老師表示，要成為自發外派教師最重要的能力是不設限自己，沒給自己太多的人生規則，因為到海外很多狀況不是自己想像中的樣子，如生活環境和教室環境。

那我覺得最重要的能力就是，嗯……不設限自己，應該是說沒給自己那麼多規則，他的人生是沒那麼多規則的人，就是



我覺得去到海外很容易就是很多狀況不是你想像中的那樣，就例如說生活環境不是你想像中的那樣，這個教室環境不是你想像中的那樣，因為我們剛好去的學校可能都狀況比較好，或者是你生活狀況不是你想的那樣，就是有的人像是光吃，他就是說他不吃……。（訪\_IDN\_2020-08-02）

##### 5. 願意調整的心態

在越南自發外派的VN3老師，形容自己在海外中遇到兩個挑戰，第一個挑戰是接體制外的華語文執行祕書，第二個挑戰是接任小學一年級導師，在當時學校是不會排男老師當導師，其中一位僅帶了一個月就打道回臺，而在1年之後，學校大膽地讓VN3老師當一年級的導師，而在此過程中，VN3老師調整自己的做法是「多溝通」，並且賣命地溝通，在多方面地和家長溝通之後，VN3老師也很順利地將一年級的孩子帶上二年級了：

我的溝通可能是賣命的溝通吧！就是我不知道別的老師，但是多數的老師有可能下班之後會說這是我的時間，那你家長，你家長你要的聯絡的話，就是你八點之前，或是九點之前，他們會訂一個時間，或者是你下班之後就不要聯絡我，這樣都有。可是我的賣命溝通就是我再晚都接電話，有時候最好笑的是……有時候講到家長已經……我們聽電話會知道人家想要掛電話了，然後老師還在那邊喋喋不休，欸！你要記得喔～你要怎麼樣～這樣子。（訪\_VN3\_2020-09-19）

同樣在越南自發外派的VN1老師，也認為自己在海外學校的挑戰是帶一年級的學生，在那時自己剛到越南，既沒帶過一年級也不會講

越文，一年級的學生也都不會講中文，即使會講中文也是講的顛三倒四。所以VN1老師調整自己，採用「非語言提示」的教學方法。

……因為一年級的功課其實沒有這麼重，你的課堂其實有很多時間，那你會用手勢給學生，很多非語言訊息，就比如說你今天，可能在臺灣你就嘴巴講說去洗手，小孩就去洗手，然後你在越南，你可能嘴巴一邊講：去洗手（加上手勢動作）……。（訪\_VN1\_2020-08-25）

另外VN1老師也會為一年級的學生布置許多教室用語，若學生沒聽懂的話，除了請家長輔助之外，也可以請比較伶俐會說中、越兩種語言的孩子擔任幫手。

可是我是很刻意的去固定我的教室用語，如果你交代什麼事情，學生沒聽懂，你除了家長輔助以外，班上一定有那種臺灣爸爸越南媽媽然後都小孩有比較伶俐他能夠講兩種語言，你就叫他翻。（訪\_VN1\_2020-08-25）

在韓國自發外派並且有在臺灣擔任過代理教師的K3老師認為，有在臺灣擔任代理教師就會知道每所學校都會有不同的作法和作風，所以在海外教師要有的特定能力是願意調整的心態，自己會採取「先觀察後調整」的作法。

我覺得如果在臺灣當過代理老師應該也會知道每個學校的作風很不同，所以一到學校後就要觀察，觀察完之後就是要調整，還有就是除了你的處事態度之外，還有教學的方式也要



隨時準備好要調整，一開始我來到這邊也有受到驚嚇，就知道原來他們是這樣子學習的，原來學生跟老師的心態是這樣的，驚嚇過後還是要趕快想好方法，然後適應這一切，因為畢竟還是要繼續待一個學期、或是待一年。（訪\_K3\_2019-04-03）

## （二）自發赴外國教師的自我指導

本研究發現，自發外派教師由自己主導的職涯方式有「繼續進修」、「返回臺灣」、「暫無一定規劃」（詳見表8）。

表 8

自發赴外國教師的自我指導

核心概念	主題概念	開放性編碼	教師（國家）
自我指導	繼續進修	返臺讀研究所	K3（韓國） JP（日本）
		出國讀研究所	VN1（越南）
返回臺灣		考上正式教師甄試	IDN（印尼）
		存到1,000萬返臺	K1（韓國）
		回臺灣私立小學任教	JP（日本）
暫無一定規劃		留在原國家或原校	TH（泰國）
			VN2（越南）
			IN（印度）
			VN3（越南）

### 1. 繼續進修

一直在職涯的道路中前進不一定會是自發外派教師的選項，本研究能夠發現自發外派教師有返臺或出國就讀研究所的計畫，如K3老師有想要利用海外教學的經驗，研究教學方法、班級經營，之後再就讀研究所，她就讀研究所的計畫已於2022年9月進入數位碩士在職專班實

現，目前以線上教學的形式修讀碩士班的課程。

在訪談的時候，JP老師表示自己有2年後返臺完成研究所學業的打算（目前已放棄研究所學業，到臺灣私立小學任職）。

目前是我在該校任教的第二年，2年任滿後，我會先返回臺灣讀完研究所，後續會再依據當時機遇，繼續工作。（訪\_JP\_2019-08-15）

在越南自發外派的VN1老師則是希望以留職停薪的方式到國外研究所就讀。

目前其實比較希望的是說，我在這邊工作到了一個階段可以留職停薪去讀研究所，因為我還想去海外讀研究所。（訪\_VN1\_2020-08-25）

## 2. 返回臺灣退休或在公私立小學任教

本研究也發現，在韓國自發外派的K1老師和曾在印尼自發外派的IDN老師並沒有打算在自發外派的學校一輩子。K1老師是因為在韓國生活很久了，但仍感覺自己是外國人，無法完全融入韓國的文化，所以把韓國當作工作的地方，認為自己「我也不是要在這邊一輩子生活的人」（訪\_K1\_2019-01-02）。而他本來只是預計來韓國幾年就要回臺灣，但因與學生感情好而捨不得離開。

我本來是想說我幾年之後我就回臺灣了，只是想來看看而已，可是可能這邊的孩子真的是比較單純啊，那就是跟他們感情蠻好的，所以你就會想說每一次有點想走就會有一點點



然後有點捨不得，然後久了之後好就真的會蠻捨不得離開的，但是直到有一天還是會離開這……。 (訪\_K1\_2019-01-02)

K1老師，對於自己要在原崗位做多久沒特別想法，希望自己在韓國能存到1,000萬回臺灣。

自己也要一千萬差不多吧……會太少嗎？我是不知道啦……我不知道啦……我自己在想說應該差不多在臺灣，這是說我如果有這樣的一筆存款的話，那我回臺灣我就不需要……不需要那麼認真的一定要去一個怎樣的工作，然後去養活自己。(訪\_K1\_2019-01-02)

而IDN老師則是清楚自己最終目標是考上臺灣的正式教師，此目標她已在2020年完成。

代理了3年，休息1年，然後去年考上正式老師這樣。就是覺得身體不好，就是覺得太常生病了，然後剛好家鄉有爸爸的朋友就是有小孩需要有保母跟家教這樣子，所以我就是沒有踏入教職這樣，就是這樣等於邊讀書，邊帶小孩這樣1年這樣子。(訪\_IDN\_2020-08-02)

研究者也持續和JP老師保持良好關係，追蹤其動向，目前JP老師在臺灣的私立小學任職。

### 3. 留在原國家或原校

#### (1) 自我的意願

在韓國任教的K1老師與泰國任教的TH老師，均有留在原校的想法。K1老師儘管心裡認為自己不會在韓國待一輩子，但實際行動是這幾年仍維持著在韓國的計畫；而TH老師則表示仍然繼續留在原校的傾向。

嗯……生涯規劃喔～目前的話應該就還是繼續在我們學校教吧！可是會不會做到退休我還沒有決定。（訪\_TH\_2020-09-09）

#### (2) 政策補貼的影響

在越南任教的VN2老師，則是因為教育部的補助，故暫定35歲以前待在越南。

額……我自己是先訂35歲以前都在越南吧，那我剛離開教育部的這個計……因為申請教育部的計畫，他的薪水是穩定的，而且蠻……蠻高的。（訪\_VN2\_2020-08-25）

#### (3) 未來開語言中心的準備

在印度的IN老師，預計待在印度的原校約1～2年的時間，目的是把該校語言中心的品牌打好，品牌打好的同時也是為了未來的目標做準備。

IN：嗯……目前我還是會待在印度的這個學校幾年，大概1、2年吧！我想要把這個……。



K3：品牌打好！

IN：對！就把這個中心吧……。 (訪\_IN\_2020-09-29)

她也同意目前所在的大學語言中心，自己相當於語言中心的主管，相對於臺灣語言中心的諸多限制，在印度則是可享有很多的自由度。

IN：他們（註：臺灣的語言中心）會擔心學生出去被車撞了怎麼辦？誰負責學生的安全？那學生如果走到一半暈倒了誰要負責？就很多顧慮，但印度沒有。你可以很自由的想做什麼就做什麼，不要出大亂子就好，可以試試看如果你未來有想來的話。

K3：我覺得老師應該就是想要成立一個老師心目中符合你想像的語言中心。

IN：對對對～我現在在試每件事情。 (訪\_IN\_2020-09-29)

#### 4. 到達退休年齡仍繼續在自發外派學校任教

本研究發現，在越南自發外派的VN3老師，已符合退休資格，但認為自己「……我覺得我心態還算年輕，還算ok，頭髮白而已……」 (訪\_VN3\_2020-09-19)，所以也繼續接下一年級導師的工作。

#### (三) 小結

王重仁與陳心懿（2021）研究發現，多元職涯態度對職涯滿意度、職涯適應能力、專業承諾具有正向影響。而本研究在適應能力面向發現，自發外派教師獲得適應能力的行為，反而更貼近正向的心態或態度，包括有關創業準備的工作都試試看、良好的心理素質、開放樂觀、願意調整的心態。

而最後在自我指導面向，本研究發現自發外派教師自我指導職涯的方式包括返臺或出國就讀研究所、考上臺灣正式教師甄試、存到1,000萬退休、回到臺灣私立小學任教，以及留在原國家或原校，但並無「升遷」之選項，這和Crowley-Henry與Weird（2007）的研究中，兩位女性不那麼看重升遷或職涯前進，而是在意其他因素的發現相符。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究發現臺灣自發赴外國教師之職涯具有價值驅動層面和自我指導層面，呼應Gubler等人（2014）之多元職涯概念。同時具備多元職涯「自我覺察」、「價值驅動」、「適應能力」、「自我指導」四面向特質的是IN老師，其求學時設定想當中文（華語）教師的目標，也會因想看其他國家的教學法而進行職涯移動，雖然她選擇外派印度是因為在印度任教不算在教育部華語師資補助的年限，但她仍在職涯自我指導，有在臺灣創業（開設語言中心）的目標，並在印度自發外派時，抱持著有關創業準備的事情都試試看，也用良好的心理素質去面對在印度所遇到的文化衝突。

整體而言，本研究發現臺灣自發赴外國教師在「自我覺察」、「價值驅動」、「適應能力」、「自我指導」四面向職涯表現如下：

#### （一）價值驅動層面

##### 1. 自我覺察

自發外派教師透過：（1）從人際網路得知海外任教資訊而採取行動；（2）主動參與實習並爭取海外任教機會；（3）依照返家次數、物價、薪資、工作性質進行自我評估等三種方式來進行自我覺察。



## 2. 價值驅動

驅動自發外派的價值觀包括：（1）立志當華語教師；（2）傳播我國語言文化；（3）自發外派學校之學生所帶來的歸屬感；（4）依個人價值觀進行探索、交流及行動。

### （二）自我指導層面

#### 1. 適應能力

多數自發外派教師擁有：（1）有關創業準備的工作都試試看；（2）良好的心理素質；（3）開放樂觀、不設限，願意調整的心態。這三項特質屬於正向心態，有了正面的心態，教師自然而然獲得多元職涯的「適應能力」。

#### 2. 自我指導

自發外派教師們有繼續進修、返回臺灣、留在原國家或原校等規劃，但和傳統職涯相較，本研究之自發外派教師的未來目標無「升遷」之選項。

## 二、建議

本研究為首篇以「臺灣自發赴外國教師」概念探討海外教師職涯之研究。根據研究發現，在培育全球化時代社會變遷下，臺灣教師與師資生之國際化與全球移動力，以及生涯發展之實務建議如下：

### （一）在價值驅動層面

首先，教育部應持續鼓勵各師培大學辦理海外實習與海外見習，並主動提供海外任教資訊給予各師培機構。其次，教育部應鼓勵臺灣自發赴外國教師分享海外學校教學現況與適應之相關資訊。

### （二）在自我指導層面

首先，各師資培育機構應重視培育師培生開放樂觀、不設限，願意調整的正向心態，以增加其適應能力。其次，在生涯發展課程介紹

多元職涯概念，以擴展臺灣教師與師資生之生涯發展。

### （三）在未來研究方面

本研究發現為臺灣自發赴外國教師多元職涯之共通性，而非個殊性。建議未來研究可採用深度訪談或敘說研究方法，理解不同的成長和學習背景、在不同國家任教、性別或年齡不同、到不同性質的海外學校工作或職位等，其不同的處遇和思考的歷程。

另外，臺灣自發外派教師若於跨文化生活適應、心理資本、人際互動社會資本、語言能力等準備與適應不良，有可能會加速或提早啟動「變動職涯」，未來研究可以海外教學年資「初任教師1~3年」、「一般教師4~9年」、「資深教師10年以上」，或是以已開發國家（日本、韓國教師）、新南向友好國家（印尼、越南、泰國、印度）分類厚實描述，以更深入理解臺灣自發型外派教師到亞洲不同國家，不同學校脈絡之多元職涯觀點。

**誌謝：**本文之完成，感謝參與本研究之11位臺灣自發外派教師；感謝兩位審查委員專業深入的寶貴意見，獲益良多；也感謝科技部計畫的經費支持，使得本研究得以執行並獲得研究成果。



## 參考文獻

中華民國統計資訊網（2022）。106-110年國人赴海外工作人數統計結果。行政院主計總處國勢普查處。https://www.stat.gov.tw/News.aspx?n=2708&sms=10980

【National Statistics of Republic of China (Taiwan). (2022). *106-110 statistics on the number of people working abroad*. Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R. O. C. (Taiwan). https://www.stat.gov.tw/News.aspx?n=2708&sms=10980】

王重仁、陳心懿（2021）。斜槓人生：多元職涯態度工作者之職涯適應能力，職涯滿意度與專業承諾間之研究。《商略學報》，13（3），219-234。http://doi.org/10.3966/207321472021091303004

【Wang, C. J., & Chen, A. S. Y. (2021). The slash career: The relationships among protean career attitude, career adaptability, career satisfaction, and professional commitment. *International Journal of Commerce and Strategy*, 13(3), 219-234. http://doi.org/10.3966/207321472021091303004】

吳欣蓓、陸洛（2016）。自發型外派者的現身與文獻回顧。《應用心理研究》，65，5-59。http://doi.org/10.3966/156092512016120065002

【Wu, H. P., & Lu, L. (2016). Self-initiated expatriates—Their emergence and a critical review of current literature. *Research in Applied Psychology*, 65, 5-59. http://doi.org/10.3966/156092512016120065002】

洪麗淑（2018）。員工個人因素影響外派意願之後設分析與文獻探討〔未出版之碩士論文〕。國立中央大學。

【Hung, L. S. (2018). *Individual antecedents in expatriation willingness: Meta-analytic findings and literature review* [Unpublished master's thesis]. National Central University.】

高慧吟（2021）。海外教師職涯調適力與教學效能之相關研究——以東莞台商子弟學校教師為例〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。

【Kao, H. Y. (2021). *A study of the relationship of career adaptability and teaching effectiveness of the overseas teachers: A case study on Taiwan businessmen's Dongguan school* [Unpublished master's thesis]. National Changhua University of Education.】

教育部（2022a）。各年度教育部補助海外華語教師人數一覽表。教育部國際及兩岸教育司。[https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News\\_Content.aspx?n=A773ACB48CA2E5C3&sms=A0F09EEC2F3F1501&s=78AA20D14587F091](https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=A773ACB48CA2E5C3&sms=A0F09EEC2F3F1501&s=78AA20D14587F091)

【Ministry of Education. (2022a). *List of overseas Chinese language teachers subsidized by the ministry of education in different years*. Ministry of Education Department of International and Cross-strait Education. [https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News\\_Content.aspx?n=A773ACB48CA2E5C3&sms=A0F09EEC2F3F1501&s=78AA20D14587F091](https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=A773ACB48CA2E5C3&sms=A0F09EEC2F3F1501&s=78AA20D14587F091)】

教育部（2022b）。歷年海外臺灣學校各校教師數統計表。教育部國際及兩岸教育司。[https://depart.moe.edu.tw/ED2500/News\\_Content.aspx?n=528607F80E455D7F&sms=FBEBD8413D14E218&s=6CDF12E4462DB15F](https://depart.moe.edu.tw/ED2500/News_Content.aspx?n=528607F80E455D7F&sms=FBEBD8413D14E218&s=6CDF12E4462DB15F)

【Ministry of Education. (2022b). *List of overseas Chinese language teachers subsidized by the ministry of education in different years*. Ministry of Education Department of International and Cross-strait Education. [https://depart.moe.edu.tw/ED2500/News\\_Content.aspx?n=528607F80E455D7F&sms=FBEBD8413D14E218&s=6CDF12E4462DB15F](https://depart.moe.edu.tw/ED2500/News_Content.aspx?n=528607F80E455D7F&sms=FBEBD8413D14E218&s=6CDF12E4462DB15F)】

教育部（2023a）。教育部補助華語教學人員赴國外學校任教要點。教育部主管法規查詢系統。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000515>

【Ministry of Education. (2023a). *Key points of the Ministry of Education's subsidies for CSL teachers to teach in overseas schools*. Ministry of Education Superintendent's Regulatory Inquiry System. <https://edu.law.moe.gov.tw/>



- LawContent.aspx?id=GL000515】
- 教育部 (2023b)。教育部補助合格教師赴新南向友好國家學校任教要點。教育部主管法規查詢系統。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=GL001804#lawmenu>
- 【Ministry of Education. (2023b). *Ministry of Education subsidizes qualified teachers to teach in schools in new south friendly countries*. The Ministry of Education's competent regulatory inquiry system. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=GL001804#lawmenu>】
- 蔡培村 (1996)。教師生涯與職級制度。麗文文化。
- 【Tsai, P. C. (1996). *Teacher career and teacher career ladder program*. Liwen.】
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (1999). "Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work? An alternative approach and new guidelines for practice". *Organizational Dynamics*, 28(2), 37-52. [http://doi.org/10.1016/S0090-2616\(00\)80015-7](http://doi.org/10.1016/S0090-2616(00)80015-7)
- Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 30-47. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.003>
- Burden, P. R. (1981, November 20). *Teachers' perceptions of their personal and professional development* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Midwestern Educational Association, Des Moines, IA.
- Cao, L., Hirschi, A., & Deller, J. (2013). The positive effects of a protean career attitude for self-initiated expatriates: Cultural adjustment as a mediator. *Career Development International*, 18(1), 56-77. <http://doi.org/10.1108/13620431311305953>
- Cerdin, J., & Selmer, J. (2014). Who is a self-initiated expatriate? Towards conceptual clarity of a common notion. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(9), 1281-1301. <http://doi.org/10.1080/09585192.2013.863793>

- Crowley-Henry, M., & Weir, D. (2007). The international protean career: Four women's narratives. *Journal of Organizational Change Management*, 20(2), 245-258. <http://doi.org/10.1108/09534810710724784>
- Denyer, K., & Rowson, T. S. (2022). "I've finally got my expression": The anchoring role of identity in changing from an organisation-based career to a protean career path. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-11. <http://doi.org/10.1080/03069885.2022.2045570>
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn & Bacon.
- Froese, F. J., Peltokorpi, V., & Ko, K. A. (2012). The influence of intercultural communication on cross-cultural adjustment and work attitudes: Foreign workers in South Korea. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(3), 331-342. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.09.005>
- Froese, F. J., & Peltokorpi, V. (2013). Organizational expatriates and self-initiated expatriates: Differences in cross-cultural adjustment and job satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(10), 1953-1967. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.725078>
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 25-51). University of Chicago Press.
- Gubler, M., Arnold, J., & Coombs, C. (2014). Reassessing the protean career concept: Empirical findings, conceptual components, and measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S23-S40. <http://doi.org/10.1002/job.1908>
- Gulyani, G., & Bhatnagar, J. (2017). Mediator analysis of passion for work in Indian millennials: Relationship between protean career attitude and proactive work behavior. *Career Development International*, 22(1), 50-69. <http://doi.org/10.1108/CDI-04-2016-0057>



- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Perspectives, 10*(4), 8-16. <http://doi.org/10.5465/ame.1996.3145315>
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 1-13. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hall, D. T., Yip, J., & Doiron, K. (2018). Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5*, 129-156. <http://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631>
- Hirschi, A., Jaensch, V. K., & Herrmann, A. (2017). Protean career orientation, vocational identity, and self-efficacy: An empirical clarification of their relationship. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 26*(2), 208-220. <http://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1242481>
- Inkson, K., Arthur, M. B., Pringle, J., & Barry, S. (1997). Expatriate assignment versus overseas experience: Contrasting models of international human resource development. *Journal of World Business, 32*(4), 351-368. [http://doi.org/10.1016/S1090-9516\(97\)90017-1](http://doi.org/10.1016/S1090-9516(97)90017-1)
- Kaushal, P., & Vashisht, S. (2021). Protean career orientation, career decision self-efficacy and career outcomes of millennial IT professionals. *Management and Labour Studies, 46*(3), 248-262. <http://doi.org/10.1177/0258042X21991016>
- Kost, D., Fieseler, C., & Wong, S. I. (2020). Boundaryless careers in the gig economy: An oxymoron?. *Human Resource Management Journal, 30*(1), 100-113. <http://doi.org/10.1111/1748-8583.12265>
- Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 19-29. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.001>

## 附錄一 訪談大綱

- (1) 請談談您成為自發性外派教師的過程。
- (2) 談談您在\_\_\_\_\_（自發外派國家）的生活情形。
- (3) 海外教學的誘因為何？
- (4) 海外教學的挑戰為何？
- (5) 與在台灣任教的教師相比較，海外教師需要有的特定能力為何？
- (6) 興趣成為海外教師或無界教師，如何作準備？
- (7) 您的生涯規劃為何？



## 國小校長負責領導教師知覺量表 編製之研究

吳新傑\*



摘要

本研究旨在發展適切的「國小校長負責領導教師知覺量表」。首先，研究者參酌相關文獻提出校長負責領導之概念結構，並據此發展量表題目。而後，在預試進行項目分析、探索性因素分析與信度分析，以確立正式量表之因素與題項。最後，以958位國小教師填答之有效樣本進行驗證性因素分析及複核效化分析，檢證量表模型之信、效度。研究結果顯示，國小校長負責領導教師知覺量表包含編織利害關係人間良好關係、採用協商式衝突決議過程、注重決策對永續性的影響等三個潛在因素，共計25題；總量表的Cronbach's  $\alpha$ 值為.982。量表的二階單因素模式具有合理的整體適配度、內在適配度和組間穩定性。本研究為後續校長負責領導研究提供了具有信、效度的測量工具，期能協助校長負責領導本土實徵研究之進一步發展。

關鍵字：負責領導、校長負責領導、國小校長、國小教師、量表發展

---

\* 吳新傑：國立東華大學教育行政與管理學系副教授

電子郵件：jaswonu@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2023.03.29；修改日期：2023.11.15；接受日期：2024.03.29

## **The Development of the Scale of a Teacher's Perceived Elementary School Principal Responsible Leadership**

Hsin-Chieh Wu\*

### **Abstract**

The purpose of this research is to develop “The Scale of a Teacher’s Perceived Elementary School Principal Responsible Leadership.” First, the researcher proposed the conceptual structure of principal responsible leadership based on the literature review, and developed preliminary scale items accordingly. Then the factor structure and formal scale of responsible leadership were established by performing item analysis, exploratory factor analysis, and reliability analysis in a pretest. Finally, 958 elementary school teachers were sampled for the second order confirmatory factor analysis and cross-validation analysis. The result shows that the scale contains three latent factors: Weaving good relationships between stakeholders, discursive conflict resolution process, and emphasis on sustainability. The scale has a total of 25 items with .982 on Cronbach’s  $\alpha$ . Also, the second order factor model of the scale demonstrates reasonable goodness of fit, convergent validity, discriminant validity, and cross-sample stability. This research provides a valid and reliable measurement and hopes it can further the development of principal responsible leadership research in Taiwan.

Keywords: responsible leadership, school principal responsible leadership, elementary school principal, elementary school teachers, scale development

---

\* Hsin-Chieh Wu: Associate Professor, Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

E-mail: jaswonu@gms.ndhu.edu.tw

Manuscript received: 2023.03.29; Revised: 2023.11.15; Accepted: 2024.03.29

## 壹、前言

近年來，由於全球化、民主化、網路化和智能手機的發展，現代社會已逐漸轉變成「互連利害關係人社會」（interconnected stakeholders society）」（Maak, 2007; Maak & Pless, 2006; Pless, 2007; Pless & Maak, 2011）。在此種社會中，組織因著全球化而對社會成員的影響層面更廣更深；而民主化則使得社會大眾的權利意識抬頭，更願意為自己爭取權益；而網路與智能手機的興起，則使得人們能更輕易地蒐集證據、傳播現象與理念、並找到志同道合的人一同組織社團並活動。這種種變化，都使得個人對組織的影響力日益提高（Freeman, 1998, 2005）。一個人在網路上的一小段話或上傳一段影片，都有可能對組織的聲譽和發展造成重大的衝擊。故在互連利害關係人社會中，過去只受組織影響，但無法對組織造成影響的利害關係人已不復存在，因為所有的利害關係人都可能對組織產生重大的影響。在這樣的一個社會中，企業組織被期望其行動要同時關注所有利害關係人權益，故不能只再對重要利害關係人負責（如上級、股東等），也需要對所有過去被認為不太重要的其他利害關係人（如員工家屬、社區居民、合作商）所帶來的影響負責，以取得組織合法性，承擔起更多的社會責任（Maak & Pless, 2006; Pless & Maak, 2011; Wade, 2006）。

此變遷也同樣深刻影響著教育界（Arar & Oplatka, 2022; Stone-Johnson, 2014）。以我國而言，從實施中小學校長遴選制度開始，中小學校長不再由上級長官指派，而是由不同利害關係人代表所組成的遴選委員會所選出，因此，校長們除了要滿足上級單位的期待外，也必須更多地考量其他利害關係人的想法來治校（楊振昇，2004）。而伴隨著《教育基本法》等法令的通過（吳清山，1999），校內更是被要求成立許多委員會，諸多重要的決策都要由委員會通過才能決定，



因此，教師會與家長會的影響進一步提升。而在社群媒體和智能手機普及後，個別自覺權益受損的家長或學生即可快速串連，一同對學校施壓，要求學校改變。甚至以往很少被認知到的利害關係人，如營養午餐的供應商、各類來幫助學生學習的校外團體、教育實習生等，都能對學校產生衝擊。只需要一個人把自己的見聞或影片傳到網路上，就足以把整個學校搞得人仰馬翻。面對互連利害關係人社會下的校園環境，傳統較偏重探討「領導者一下屬」（leader-subordinate）關係的領導理論對於中小學校長的治校已略顯不足，需要有一個更符合新社會脈絡的領導理論架構來引導校長們的領導思維與行動（吳新傑，2019；黃志豪，2015；Arar & Oplatka, 2022; Oplatka, 2017; Stone-Johnson, 2014）。

為了協助領導者們因應上述互連利害關係人社會的挑戰，以利害關係人理論為基礎的「負責領導」（responsible leadership）理論應運而生（Maak & Pless, 2006），重新定義領導的意涵。將領導關係從「領導者一下屬」的二元關係，轉變成「領導者—利害關係人」（leader-stakeholder）的多元關係（Maak, 2007）；將領導的責任，從只對「重要利害關係人的利益負責」，轉變成「為同時關注與平衡組織內外利害關係人間的利益負責」，並依此重新界定領導者的角色與功能（Pless & Maak, 2011）。由於負責領導是一種能更好地反映現代社會對組織領導的新期待，以及協調組織與利害關係人關係的領導模式，對於減少組織不道德行為、維持組織的永續發展具有重要意義，負責領導已成為管理學界目前極受矚目的前沿話題（時陽等，2017；Miska & Mendenhall, 2018; Waldman & Balven, 2015; Waldman et al., 2020）。

國內教育行政學界目前已開始注意負責領導這個新興主題，目前已有學者對負責領導的概念進行介紹，以及探討負責領導對於學校組織的適用性和對校長領導的啟示，顯示負責領導對於校長領導有其適

用性（吳新傑，2019；黃志豪，2015）。但仍缺乏對校長負責領導之內涵與概念結構的探討，亦因缺乏具備信、效度的測量工具，尚未有任何相關之實徵研究。故本研究之研究目的如下：

- 一、探討校長負責領導之內涵與構念。
- 二、編製具有信、效度之國小校長負責領導教師知覺量表。

## 貳、文獻探討

### 一、負責領導之內涵

若從互連利害關係人社會的脈絡來看，組織在追求其利益與願景時，必須同時顧及所有利害關係人的需求，權衡各方利益後，做出符合道德規範的決策，才能確保組織發展的永續性（Freeman, 1998, 2005）。故負責領導強調領導者必須對其行動與決策對所有利害關係人的影響負起責任。因此，負責領導把領導視為是「發生在領導與其利害關係人社會互動過程中的一種關係和道德的現象（relational and ethical phenomenon）」（Maak & Pless, 2006, p. 103）。此看法跳脫了傳統領導理論中多只著重「領導者—下屬」關係的觀點，將領導者與追隨者之間的關係擴展為「領導者—利害關係人」關係（Pless & Maak, 2011）。認為與各利害關係人建立良好的關係並協調他們的行動；考量與平衡各利害關係人的正當利益並依此做出符合道德規範的決策；以及確保組織發展的永續性，是互連利害關係人社會中領導者的重要任務與目標。故負責領導被定義為是：

一種基於價值和道德的領導者與利害關係人的關係。在這個關係中，領導者與利害關係人透過共享的意義和目的連結，



使他們互相提升彼此的動機與承諾，以達到永續的價值創造與社會改變。（Pless, 2007, p. 438）

由上述定義可以看出，編織利害關係人間良好的關係是負責領導的第一個重點。領導者要能主動和組織內外利害關係人建立、培養與維持良好與互信的關係，才能累積組織的利害關係人社會資本（stakeholder social capital）（Maak, 2007），成為組織與眾利害關係人具有效互動的基礎，進而才能產生出共享的價值、意義和承諾。因此，負責領導認為領導者最核心的角色是扮演關係的編織者（weaver）（Maak & Pless, 2006; Pless & Maak, 2011），能夠將所有的利害關係人都編織在一個社會網絡關係之中（Ciulla, 2004, p. 322），形成一個每個人能互動合作的包容網（web of inclusion）（Helgesen, 1990）。可以說負責領導本身就是「建立與維持所有利害關係人良好關係的一門藝術」（Maak & Pless, 2006, p. 40）。

而負責領導的第二個重點，就是領導決策要符合價值與道德規範，指的是領導者要能做出符合共有價值和道德規範的決策。由於道德規範隨著利害關係人與情境的不同，並沒有一定的準則，難以明確定義。故學者Voegtlin（2011）對負責領導的意義進行了補充，他以Habermas（1993, 1998, 2001）的溝通理論（communication theory）對話倫理學（discourse ethics）作為領導倫理的哲學基礎，提出了協商式衝突決議過程（discursive conflict resolution process），即通過利害關係人參與平等對話、回饋、辯證的解決衝突過程，來協調與權衡各利害關係人的利益需求，達成具有共識且符合價值規範的決策（Voegtlin et al., 2012）。此方式是藉由確保符合道德規範之決策過程的方式，來確保領導者較能做出符合道德規範的決策，解決了負責領導理論中道德規範準則難以定義與操作的問題。

而最後一個重點，即是領導者要注重決策對組織永續性的影響（Maak & Pless, 2006; Pless & Maak, 2011; Wade, 2006）。一個行動或決策具有永續性，指的是其既能滿足當代人的需要，又不會對後代的人滿足其需要的能力構成危害（Smith & Rees, 1998）。而上述協商式衝突決議過程，雖較能確保決策的道德性，但其中還存在一個問題，就是未來才會出現的利害關係人，如繼任領導者、尚未加入的員工、與未出生的後代等，是沒有機會參與其中的。因此，決策結果有可能只滿足了當時利害關係人的利益，而危及了未來利害關係人的利益。由於人們多半是自私的，較難想像長遠的影響，因此更需要領導者本身具備永續性的意識，才能引導決策過程不會做出傷及永續性的決策，達成負責領導要對所有利害關係人負起責任的目的（Groves & LaRocca, 2011）。

綜合上述的討論，本研究歸納負責領導的具體行動意涵為：領導者為確保組織決策與行動能對所有利害關係人負起責任，發展與組織各利害關係人間符合倫理規範的互動關係。領導者需主動與組織內外不同的利害關係人建立、培養與維持良好的關係；並在這個關係中，與組織內外利害關係人協調行動，以協商式衝突決議過程做出符合道德規範的決策，確保組織的永續發展，至終與眾利害關係人一同實現組織的目標與願景（Maak & Pless, 2006）。

## 二、校長負責領導之概念結構

根據上述對負責領導理論之探討，研究者定義校長負責領導為：「校長編織學校內外利害關係人間之良好關係，並以此關係將學校利害關係人納入決策協商過程，以確保學校組織永續發展之領導行動」。其具體會反映在校長會主動建立、培養與維繫學校各利害關係人間良好與信任的關係；並在此關係中，與學校利害關係人一同行



動，以協商的決策過程做出達成能協調學校各利害關係人的利益需求，確保學校永續發展的決策，進而實現學校的目標與願景。據此，校長負責領導的概念結構可歸納為以下三個行動向度：

### （一）編織利害關係人間良好關係

如前所述，關係是負責領導的核心，因此負責領導認為領導者最主要的角色是成為關係的編織者（Maak & Pless, 2006; Pless & Maak, 2011）。作為關係的編織者，領導者需要主動與各利害關係人建立及維持信任與良好的關係，也需要主動幫助組織各利害關係人之間建立與維持良好的關係。如此才能彼此了解其對於組織發展的需求與想法，成為後續協商式衝突決議過程，共同為實現組織願景而努力的基礎。

由於學校組織具有目標多元模糊、環境脆弱性高、教師間鬆散結合、與組織具有雙重系統等特性（吳新傑，2019），所以校長是時刻處在一個充滿利害關係人間價值衝突且法定權威較弱的脈絡中，因此，校長若想要減少利害關係人間的衝突，進而能領導人們一同合作，其關鍵的第一步，即在於校長是否能成功地與利害關係人間建立一個良好的關係網上。因此校長最關鍵的任務，就是成為關係的編織者，要主動與上述各利害關係人建立與維繫良好的關係，獲得各利害關係人的信任，也要找機會營造讓利害關係人間建立關係的機會與場合（Maak & Pless, 2006）。當有了良好的關係，利害關係人才會願意融入一個決策的包容網中，協助思考解決方法，而不是到處扯後腿。因此，編織學校組織內、外良好的關係，是校長負責領導的第一要務。

### （二）採用協商式衝突決議過程

在一個互連的利害關係人的社會脈絡中，領導者的決策同時影響到多重的利害關係人，故在決策中碰到利益衝突與道德困境是必然發生的（Maak, 2007）。因此，領導者若想要作出對所有利害關係人都負

起責任的決策，就需要考量各方觀點，故協商式衝突決議過程即是不可缺少的一環（Patzet et al., 2013; Voegtlin, 2011; Voegtlin et al., 2012）。

對於校長而言，採用協商式衝突決議過程，指的是校長在做決策時，會盡可能地讓受該決策影響之利害關係人參與決議的過程（參與不特指一起開會討論，私下的諮詢、溝通也算），讓他們有機會在平等的關係中表達自己的主張，並對別人的看法提出意見。確保不同觀點的主張、需求與論點都被彼此聽見，互相了解，納入決策的評估中。而在決評估時，校長會與各利害關係人集思廣益，盡可能考量決策對相關人可能的影響，審視當中可能發生利益或道德衝突；並採用合適，甚至是創造新的道德準則來權衡各利害關係人間的利益與道德衝突，找出更好的解決方案；並努力在過程中使利害關係人都能理解決策背後的原因，促使人們更容易接受決議結果，且在後續決策執行中，根據回饋意見，主動對決策進行必要的調整（Voegtlin et al., 2012）。

透過協商式衝突決議過程，就消極面而言，可以減少校長做出違反道德規範決策的機會，檢少傷害與對立的發生。而就積極面而言，則能使決策較能獲得利害關係人的主觀認同與支持，提高參與者的動機，讓決策推行更為順利（黃志豪，2015）。

### （三）注重決策對永續性的影響

「負責領導」要求領導要對所有利害關係人負起責任。前述協商式衝突決議過程能幫助我們在橫向的廣度上，盡力包含與考量當時利害關係人的需求。但在時間縱向上，仍不容易涵蓋到後來利害關係人的想法。因此，負責領導者必須主動具備永續性的意識，隨時顧及並注重決策對組織永續性的影響（Groves & LaRocca, 2011）。

由於教育具有連續性（Noddings, 2005），注重永續性對於學校組織更具重要性。對校長而言，此意味著校長的決策不能短視近利，



只考慮決策的短期利益，還必須同時考量其對學校發展的長期影響為何。如校長不會只是想要衝高學生當下的成績，而是會考量學生在下一階段學校的學習情況，做出合適學生長期發展的教育決策；或是校長會考量其行動與決策在他卸任後對學校的影響為何，不會留下許多無法延續的政策與爛攤子後拍拍屁股走人。此外，注重決策對永續性的影響也包括校長對於那些現存阻礙學校永續發展的陋習和不合理的制度，敢於對其發出挑戰，並做出合適的變革。簡言之，校長的決策與行動必須時時以學校的永續發展為念，與各利害關係人溝通，不讓短期的目的或不道德的決策影響了學校的永續經營與學生的長遠學習成效（吳新傑，2019）。

### 三、負責領導理論與其他領導理論之異同

為了更深入地理解負責領導概念，本文在此對與其相近的領導理論，如轉型領導、道德領導、僕人領導、真誠領導與績效責任領導的異同進行探討。

轉型領導主要是關於「激發追隨者的積極性從而更好地實現領導者和追隨者的目標」（Burns, 1978），負責領導和轉型領導在某些方面相似，包括擔任角色模範、個人關懷和智識上的激發。兩者皆以自己的價值觀和道德標準積極影響追隨者的道德動機，關心下屬的需求。然而，它們之間的區別在於轉型領導通常透過提出具有啟發性的觀點或挑戰性任務來影響追隨者，而負責領導則是通過協商不同利益相關者的需求，尋求協商一致的解決方案來影響追隨者。此外，轉型領導的關注集中於組織內部，而負責領導關注更廣泛的利害關係人之間的關係，並將永續價值與社會變革相聯繫。最後，轉型領導更注重實現組織目標，而負責領導則除了組織目標外，更關心對於利害關係人與組織永續的影響。

道德領導為「在個人活動與人際關係中表現出適當的、合乎規範的行為，並通過雙向的交流與強化，來促進下屬的規範行為」（Brown et al., 2005）。負責領導與此相似，領導者也需堅守自身的道德準則和價值觀，為員工樹立良好的道德範例。它們之間的區別則有以下兩點：首先，道德領導關注傳統的領導者和下屬之間的關係，而負責領導關注於更廣泛的利害關係人之間的關係。其次，道德領導通常關注個體層面的結果，如員工滿意度、動機和工作績效，而負責領導關注的影響更廣泛，包括組織成長績效、組織永續性、社區環境等。

僕人領導則是「把他人的需求與利益置於自我利益之上，且首要動機是服務他人而非控制他人的領導方式」（Greenleaf, 1977）。與此相似，負責領導也強調與利害關係人之間的積極互動，充分考慮他人需求。然而，其中的區別在於僕人領導可能為了服務他人而犧牲自己的利益，而負責領導更側重於回應不同利害關係人的需求，以協商的方式推動共同的福祉。

真誠領導是「積極的心理資本和高度發展的組織環境相結合的過程」（Luthans & Avolio, 2003），負責領導和真誠領導相似，皆強調與追隨者建立相互信任的關係，但兩者之間有明顯的差異。首先，真誠領導通過展示真實的自己，以真誠的方式影響他人，而負責領導則更關注他人的情感和價值觀，積極反思自己的情感和價值觀。其次，真誠領導在決策時不屈服於外部壓力，而是根據內化的價值觀和道德標準，與追隨者建立真誠友好的關係，推動組織發展。負責領導則通過積極的心理資本影響組織內外的眾利害關係人，不僅提高組織績效，還兼顧提升利害關係人的社會資本，推動社會變革（Maak, 2007; Pless, 2007）。

績效責任領導簡要而言是「推動團隊績效責任的領導過程」，是一個近年來受到廣泛關注的概念（張文權、范熾文，2018；張文權等



2017; Brundrett & Rhodes, 2011; Reeves, 2004; Turnipseed & Darling-Hammond, 2015)，其強調推動團隊的績效責任，以達成共同目標。與負責領導相較，績效責任領導強調領導者對團隊績效成果的責任感，以達成組織績效為核心目標，而負責領導則強調領導者對所有利害關係人的影響負責，要同時考慮達成績效對所有利害關係人的影響。此外，績效責任領導著重於領導員工或下屬，而負責領導則強調領導組織內外的所有利害關係人，以促進組織的永續發展。

總結而言，與其他相近的領導理論相較，負責領導理論將領導焦點擴展至包括組織內外各利害關係人的關係，對象更加廣泛，更可因應當前組織所面臨的民主化、多元化、網路化、全球化等現實挑戰。

#### 四、負責領導之相關測量工具

由於負責領導理論的創始人Maak與Pless並未親自編製量表與確立測量向度，因此目前學界對於負責領導測量向度與工具頗多元，包括單一向度、二向度、三向度到四向度等各種測量方式，以下分述之。

單一向度的測量工具主要是由Voegtlin（2011）所提出，他根據Maak與Pless（2006）的負責領導理論，認為其核心為協商式衝突決議過程一個向度。並據此形成了一個包含5個題目的標準化量表。並採用了李克特五點計分方式進行評分，其Cronbach's  $\alpha$ 係數為 .94。

郭億馨與蘇勇（2017）則是根據開放式問卷訪談，提出「利益平衡」與「自我提升」的二向度觀點的負責領導量表，並編製了一份包含11題，採李克特五點計分方式的量表，其Cronbach's  $\alpha$ 係數為 .91。

而Doh等人（2011）則是使用他們先前研究印度人力資源的資料庫，採用其中的「利害關係人文化」、「人力資源管理實踐」及「管理支持」三個向度的題目來測量負責領導。其中，企業的利害關係人文化指的是下屬感知到的企業對利害關係人的負責情況；人力資源管

理實踐是指人資部門採取的人才管理方法是否公平有效；而管理支持是指下屬感知上司對自己的關懷與負責的狀況。基於此三個向度，其整合成一個包含13題李克特七點量表的負責領導量表。

最後則是陸揚華（2012）所提出的四向度觀點，分別是誠信道德、開放溝通、關懷指導和積極公民行為，並據此開發出一個含有20題的量表，採用李克特五點計分方式，量表的Cronbach's  $\alpha$ 為.97。

綜上而言，目前對於負責領導測量工具之研究，僅限於管理學界，且學者們對於負責領導測量向度的理解存在較大的差異，尚未達成共識。而教育行政學界目前國內、外皆尚未有負責領導之相關量表。且由於上述量表之向度與題目內容，多以企業之脈絡來編製，難以直接轉換套用於我國校長領導之脈絡。因此，本研究將從前述探討的校長負責領導意涵與向度出發，編製符合我國教育脈絡之國小校長負責領導量表。而本研究量表之編製，主要是以Maak與Pless（2006）對於負責領導理論的定義為基礎，自行編製「編織利害關係人間良好關係」與「注重決策對永續性的影響」兩個向度的題目，並參考Voegtlin（2011）問卷的部分題目擴充為「採用協商式衝突決議過程」這個向度的題目。

由於考量對所有利害關係人進行量表編製、發放與回收有相當難度，上述所提及的負責領導量表之設計皆以領導者的下屬為施測對象，故本研究亦把量表之施測對象鎖定在學校教師。因教師除了是校長負責領導中最直接與重要的利害關係人外，也與學生、家長、行政人員等其他學校利害關係人多有直接的互動關係，其中甚至有部分教師本身即身兼行政職位，故測量教師對校長負責領導的知覺，應該也能在一定程度上反應出其他利害關係人對校長負責領導的看法。故本研究選擇從教師知覺角度來編製校長負責領導量表，是同時顧及量表施測難度與施測效度下的折衷選擇。



## 參、研究方法

### 一、研究對象

在量表建構部分，本研究在量表初稿建構後，首先邀請教育領導方面學者、校長與教師對量表題目之合適性進行檢視。研究者以立意取樣方式，選取了學者5位、校長3位、教師2位，進行問卷題目內容之審查，建構專家效度。

在實徵調查部分，研究對象分為預試樣本與正式樣本。在預試樣本部分，以立意抽樣的方式，在全國發放預試樣本共200位，回收178份有效問卷，回收可用率約為89%。而正式樣本部分，則在宜蘭、花蓮、臺東三個縣市，進行分層隨機抽樣，共對89所國民小學發放1,200份問卷，回收有效問卷958份，回收可用率約為80%。正式樣本之基本資料摘要如表1所示。

表 1

正式樣本基本資料摘要

變項別	類別	人數	百分比%
性別	男	348	36.30
	女	610	63.70
學歷	大學（含專科）	528	55.11
	研究所以上	430	44.89
服務年資	5年（含）以下	206	21.50
	6~10年	122	12.74
	11~20年	394	41.13
	21年（含）以上	236	24.63
樣本總數		958	

## 二、量表發展與分析過程

本研究之主要目的為編製具有信、效度的「國小校長負責領導教師知覺量表」。首先，研究者根據文獻分析中校長負責領導三向度的內涵，編製量表初稿，再委請前述10位專家學者，針對內容提供修改意見，修正語句與刪除不適之題目，完成預試量表。首先於問卷填答說明處，先對學校利害關係人之定義進行說明與舉例，以協助填答者理解題目中學校利害關係人之意義。而量表本身則包含三個分量表：編織利害關係人間良好關係（5題）、採用協商式衝突決議過程（14題）、注重決策對永續性的影響（6題），合計25題。本量表採用李克特六點計分方式，每題都有「非常不同意」、「不同意」、「有些不同意」、「有些同意」、「同意」、「非常同意」六個選項，分別計1、2、3、4、5、6分。得分愈高者，即代表受試者對該題項所知覺的符合程度愈高，反之則愈弱。

在完成預試量表之編製、施測與回收後，使用SPSS 23版軟體，對預試樣本資料進行項目分析，以「極端組考驗」和「同質性檢驗」檢測量表題目之鑑別力。接著進行探索式因素分析（exploratory factor analysis, EFA），進行題目刪減與建立量表之建構效度。之後進行信度分析，以Cronbach's  $\alpha$ 係數來檢驗內部一致性分析（Nunnally & Bernstein, 1994），建構量表之信度，確立正式量表。

在確立正式量表，進行施測與回收正式樣本後，首先，將正式樣本隨機對分成正式樣本A與正式樣本B。接著使用AMOS 23版軟體，以正式樣本A進行驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA）。根據文獻探討，此三個向度應視為校長負責領導思維反映在行為上的構念，校長負責領導可視為一個二階單因素反映性模式，故研究者在此進行的是二階驗證式因素分析。其中包含整體適配度分析與內在適



配度分析，以再次驗證建構效度與信度。最後，以正式樣本A與B，進行多群組分析，考驗模式的複核效化，確認其穩定性。

## 肆、研究結果

### 一、預試樣本之項目分析、探索性因素分析與信度分析

預試樣本回收後，本研究首先進行項目分析。首先，預試量表各題的決斷值（CR值）介於16.93~32.59之間，均達統計上的顯著差異（ $p < .001$ ）；其次，在各題與總量表之相關係數方面，其值介於.62~.89之間，均符合大於.30的標準。而題項刪除後的 $\alpha$ 值均為高於總量表信度（.982）。項目分析的結果顯示，量表各題均有高同質性與鑑別度，故保留全部題目。

隨後進行EFA，首先進行KMO與Bartlett's球形檢定，結果顯示KMO值為.982，Bartlett's球形檢定卡方值為22589.82（ $p < .001$ ），顯示相關矩陣中有共同因素存在，具備因素分析的適切性。接著以主軸因子法進行因素萃取，並以直接斜交法進行轉軸，另亦以特徵值大於1作為篩選標準，進行EFA。結果共萃取出三個因素（摘要分析結果詳見表2），所有題目皆落在預設的因素下，每一題項之因素負荷量均大於.515，且無跨因素負荷的情形發生，故保留所有題項。並依據題項內容，分別命名為「編織利害關係人間良好關係」（5題）、「採用協商式衝突決議過程」（14題）、「注重決策對永續性的影響」（6題），整體累積解釋變異量為76.91%。此外，因素相關矩陣顯示（如表3所示），量表中的各因素相關介於.63~.83之間，且因素與總量表分數相關介於.92~.95之間（ $p < .01$ ）。上述EFA的結果顯示量表具有良好的建構效度，可進一步進行CFA。

表 2

## 「國小校長負責領導教師知覺量表」探索性因素分析結果摘要

題項	因素		
	編織利 害關係 人間良 好關係	採用協 商式衝 突決議 過程	注重決 策對永 續性的 影響
Q1 校長會主動與學校各利害關係人建立起關係	.875		
Q2 校長會注意維繫與學校各利害關係人之間良好的關係	.872		
Q3 校長能得到絕大多數學校利害關係人的信任	.640		
Q4 校長能有效地協助學校各利害關係人間建立良好的關係	.564		
Q5 校長能有效地營造讓利害關係人間建立關係的機會與場合	.515		
Q6 在作決策時，校長會盡力讓受影響的利害關係人參與到決策過程中	.601		
Q7 在作決策時，校長能平等地看待地位高低不同的人的意見		.769	
Q8 在作決策時，校長能充分理解各利害關係人不同的觀點與訴求		.860	
Q9 在作決策時，校長會表明其意識到與該決策有關之各利害關係人的訴求		.945	
Q10 在作決策時，校長能充分考慮到決策結果對各利害關係人的影響		.826	
Q11 在作決策時，校長能合理地拒絕利害關係人不合理的要求		.910	
Q12 在作決策時，校長能有效地讓意見不同的各利害關係人彼此理解對方的訴求		.965	
Q13 在作決策時，校長能有效地與各利害關係人集思廣益，以找出更好的方案		.830	
Q14 在作決策時，校長會盡全力與大家找出避免讓任何一方受到傷害的解決方案		.882	
Q15 在作決策時，校長會盡力讓受影響的各利害關係人對結論達成共識		.778	
Q16 在作決策時，校長能合理權衡不同利害關係人的訴求來作出最後決定		.915	
Q17 在作決策時，校長會盡力讓各利害關係人都能理解最後決定的理由		.819	



表 2

「國小校長負責領導教師知覺量表」探索性因素分析結果摘要（續）

題項	因素		
	編織利害關係人良好關係	採用協商式衝突決議過程	注重決策對永續性的影響
Q18 在作決策時，校長最後決定的結果通常都能讓所有人可以接受		.800	
Q19 在決策執行中，校長會主動根據回饋意見對決策進行必要的調整		.878	
Q20 校長會考量其行動與決策在他卸任後對學校的長遠影響為何			.631
Q21 校長會同時注重其行動與決策對學校短期和長期的影響，不會短視近利			.774
Q22 校長會關心本校學生畢業後在下一階段學校之學習情況，並採取回應作為			.539
Q23 校長勇於挑戰那些會阻礙學校長期發展的陋習與不合理的制度			.732
Q24 校長在行動與決策時會以學校的永續發展為念			.986
Q25 校長在作決策時，會考量該決策是否有永續性			.965
各向度Cronbach's $\alpha$ 值	.937	.978	.946
總量表Cronbach's $\alpha$ 值		.982	

表 3

因素相關矩陣摘要

向度	編織利害關係人 間良好關係	採用協商式衝突 決議過程	注重決策對永續 性的影響
編織利害關係人良好關係	1.00		
採用協商式衝突決議過程	.72**	1.00**	
注重決策對永續性的影響	.63**	.83**	1.00
總量表	.92**	.95**	.93**

\*\* $p < .01$

信度分析的結果顯示，國小校長負責領導教師知覺量表總量表的Cronbach's  $\alpha$ 係數為 .982，分量表介於 .937~.978之間（如表2所示），不論是整體或各向度均達 .70以上（Nunnally & Bernstein, 1994），表示量表的內部一致性佳，具有高信度。至此亦確定了「國小校長負責領導教師知覺量表」正式量表，共包括3個向度，合計25個題目。

## 二、正式樣本之驗證性因素分析

本階段以正式樣本A為對象，以CFA考驗國小校長負責領導教師知覺量表的理論模式與觀察資料間的適配程度。本研究採用最大似估計法（maximum likelihood, ML）進行模式參數估計。在測量模式設定上，認為三個潛在因素之上還有一個二階的共同因素（校長負責領導）的存在，故形成一個二階驗證式因素分析模式，所考驗之模式及結果如圖1所示。

結果顯示，本研究的資料並未出現違犯統計估計的現象，包括不能有負的誤差變異、標準化迴歸係數避免大於1或過於接近1等，故可進一步進行整體適配度和內在適配度的分析。

### （一）整體適配度分析

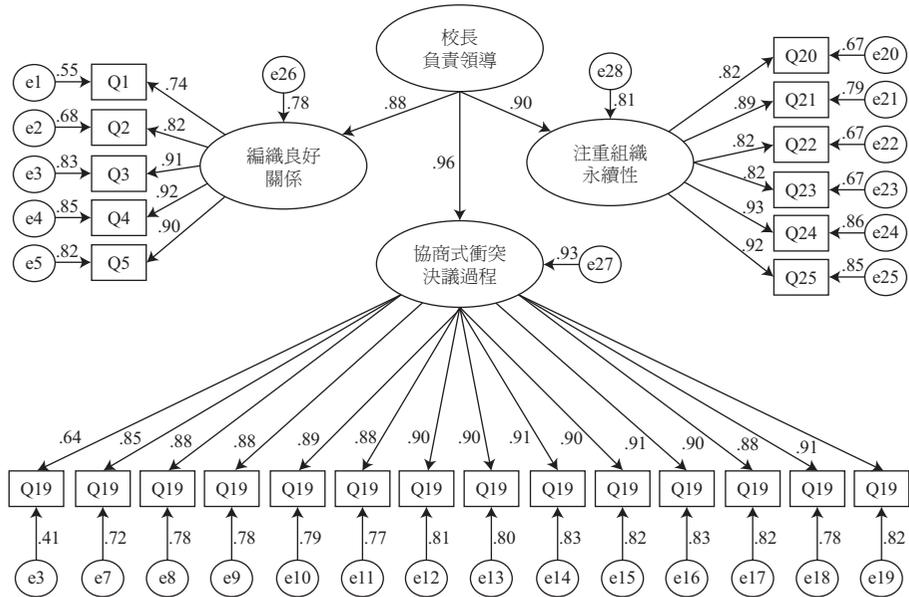
本研究以絕對適配檢定、增量適配檢定、簡效適配檢定三類指標，作為模式整體適配度之評鑑標準。分析結果如表4所示，以下依序說明之。

在絕對適配檢定方面，本研究 $\chi^2$ 考驗、GFI、RMSEA、SRMR等指標；其中 $\chi^2 = 1069.206$ （ $p < .001$ ），達顯著水準，表示理論上的共變數矩陣與實際調查所得的資料矩陣有差異，然而，由於 $\chi^2$ 較易受到樣本數大小的影響，故學者多建議只將 $\chi^2$ 值結果列為參考之用。而GFI = .915、RMSEA = .061、SRMR = .034，均達學者建議的合理至良好的標準（Hair et al., 2010），表示模式契合度達合理的範圍。



圖 1

「國小校長負責領導教師知覺量表」二階驗證式因素分析模式與結果



在增量適配檢定方面，本研究採用了NFI、RFI、IFI、NNFI、CFI等指標，其中所有的指標數值，皆大於學者建議的 .90之理想值（Bentler, 1990; Bollen, 1989），表示本研究之假設模式較獨立模式有較佳的適配性。

在簡效適配檢定方面，本研究採用了PGFI、PNFI、PCFI等指標，所有指標之數值皆大於學者建議的標準（Byrne, 2016; Meyers et al., 2016; Mulaik et al., 1989），顯現本研究之假設模式的精簡度良好。

綜合上述，在整體適配分析中，除卡方值之外，其他指標皆達學者模式評鑑的門檻值，表示量表的理論模式與觀察資料適配，顯示量表具有良好的建構效度。

表 4  
整體適配度分析

	評估項目	評估標準	分析結果	適配結果
絕對適配檢定	$\chi^2$	$\chi^2$ 不顯著	1069.206 ( $p = .00$ )	不良適配
	GFI	> .90	.915	良好適配
	RMSEA	< .05良好適配；< .08 合理適配	.061	合理適配
	SRMR	<.05	.033	良好適配
增量適配檢定	NFI	> .90	.930	良好適配
	RFI	> .90	.923	良好適配
	IFI	> .90	.947	良好適配
	NNFI	> .90	.941	良好適配
	CFI	> .90	.947	良好適配
簡效適配檢定	PGFI	> .70	.704	良好適配
	PNFI	> .70	.843	良好適配
	PCFI	> .80	.858	良好適配

## (二) 內在適配度分析

在內在適配度方面，如表5所示，觀察變項的因素負荷量介於 .64~ .93間，均達到大於 .50的理想標準。在個別信度方面，所有題項的值介於 .41~ .86間，皆高於 .20的理想標準。而在潛在變項組合信度方面，三個潛在變項的值介於 .93~ .97間，皆大於 .60的理想標準；最後在平均變異抽取量（AVE），三個潛在變項的值介於 .74~ .77間，均達理想值的 .50值以上。以上結果顯示，量表具有良好的聚合效度。而在區別效度方面，各向度AVE的平方根介於 .86~ .88之間，符合均大於各向度間相關係數（參見表3）的標準（Fornell & Larcker, 1981），表示量表具備合理的區別效度。

綜上所述，整體適配度及內在適配度的分析結果顯示，本研究理論模式和觀察資料具備可接受的內外適配度，表示理論模式可以解釋實際的觀察資料，也再次確認了模式與量表的效度與信度。



表 5

「國小校長負責領導教師知覺量表」模式之內在適配分析

變項	題目	因素負荷量	個別信度	組合信度	平均變異抽取量
編織利害關係 人間良好關係	Q1	.74	.548	.93	.74
	Q2	.82	.672		
	Q3	.91	.828		
	Q4	.92	.846		
	Q5	.90	.810		
協商式衝突 決議過程	Q6	.64	.410	.97	.77
	Q7	.85	.723		
	Q8	.88	.774		
	Q9	.88	.774		
	Q10	.89	.792		
	Q11	.88	.774		
	Q12	.90	.810		
	Q13	.90	.810		
	Q14	.91	.828		
	Q15	.90	.810		
	Q16	.91	.828		
	Q17	.90	.810		
	Q18	.88	.774		
	Q19	.91	.828		
注重永續性	Q20	.82	.672	.94	.75
	Q21	.89	.792		
	Q22	.82	.672		
	Q23	.82	.672		
	Q24	.93	.865		
	Q25	.92	.846		

### (三) 複核效化驗證

本研究為以樣本A作為測定樣本、樣本B作為效化樣本進行複核效化分析。採用巢套模式比較法，考驗效化樣本在複核過程中值的

變化，若未達顯著，表示量表的複核效化良好。結果顯示（詳見表6），雖然 $p$ 值均小於.01，顯示模式與資料似乎無法適配，但卡方值易受樣本數影響，若從NFI、RFI、IFI及TLI等指標觀察，顯示模式適配度合理，均大於.90，代表測定樣本與效化樣本在構念型態上可說是相同的。而從設限與未設限模式的比較可知， $\Delta\chi^2$ 值均未達顯著（ $p > .01$ ），表示模式具有組間不變性，通過了最寬鬆到最嚴格條件之統計考驗，故本研究之理論的校正樣本到效度樣本的效度複核獲得支持。

表 6  
複核效化驗證結果摘要

模式	$df$	CMIN	$p$	NFI	RFI	IFI	TLI
①基線模式	544	2520.20	.00	.92	.91	.94	.93
②因素負荷量模式	566	2547.53	.00	.92	.92	.94	.93
③結構係數限制模式	569	2548.18	.00	.92	.92	.94	.93
④結構殘差限制模式	572	2553.02	.00	.92	.92	.94	.93
⑤測量誤差限制模式	597	2587.53	.00	.92	.92	.94	.93
②-①	22	27.23	.20	.00	.00	.00	.00
③-②	3	0.65	.88	.00	.00	.00	.00
④-③	3	4.84	.18	.00	.00	.00	.00
⑤-④	25	34.51	.09	.00	.00	.00	.00

## 伍、討論與建議

本研究之目的為建構校長負責領導之內涵與向度，並依此編製符合我國學校情境，且具有信、效度之國小校長負責領導教師知覺量表。

本研究之第一部分，即是先根據Maak與Pless（2006）負責領導理論，探討校長負責領導之內涵與行動向度。本研究定義校長負責領導



為「編織學校內外利害關係人間之良好關係，並以此關係將學校利害關係人納入決策協商過程，以確保學校組織永續發展之領導行動」。並據此確認了三個行動向度：編織利害關係人間良好關係、採用協商式衝突決議過程及注重決策對永續性的影響。

第二部分則是根據此三個向度，編製「國小校長負責領導教師知覺量表」，共包含25題。其EFA結果顯示三因素之總解釋變異量為76.91%，各題項因素負荷量皆大於.515。整體Cronbach's  $\alpha$ 係數為.982，分量表的Cronbach's  $\alpha$ 係數分別為.937、.978、.946，顯示國小校長負責領導教師知覺量表具備良好的信、效度。

在CFA中，整體適配度分析的結果顯示，本研究所建構之國小校長負責領導二階單因素模式，在絕對適配指標、增量適配指標、簡效適配指標等三類適配指標中，除卡方值外，其他指標皆達到合理或良好適配的模式評鑑之門檻值。表示模式的整體適配度大致良好。而內在適配度分析的結果顯示，在題項之因素負荷量、個別信度、組合信度及平均變異抽取量上，大致皆達到理想標準，顯示模式內之觀察變項與潛在變項皆具有良好的內在適配度。最後，在複核效度方面，模式穩定性通過了從最寬鬆到最嚴格條件的統計考驗，表示從跨樣本的效度複核獲得支持。

本研究所編製的量表，相較於過往其他學者的負責領導問卷有以下幾點差異。首先，過往的負責領導量表並非都是根據Maak與Pless（2006）的負責領導理論來設計，如Doh等人（2011）的問卷是使用之前在印度人力資源研究所蒐集的資料庫，從中找尋相似概念的題目整合而成。陸陽華（2012）的問卷則是除了負責領導，還雜糅了其他諸如組織公民行為等概念在其中，因此也並非基於原始的負責領導理論而設計。而郭億馨與蘇勇（2017）的版本，則主要是透過非結構訪談形式，請受訪者列出自己認為屬於負責領導的行為而得出，也與原始

負責領導理論關係較少。Voegtlin (2011) 的問卷雖是根據Maak與Pless的負責領導理論來設計，但其單一面向的觀點使得負責領導中其他的重點，如編織利害關係人間的關係與強調永續性的部分則被遺漏。本研究所設計之量表，則是嘗試從Maak與Pless原始負責領導理論之意涵與定義來設計，並盡量讓向度更為周全，因此，應較過往問卷更貼近負責領導理論之意涵。其次，相較過往文獻中多採用結果面向的角度來定義量表向度，本研究所編製之量表，採用的是以行動面向來測量負責領導，即測量校長展現負責領導行動的狀況，這樣的好處是量表的結果較能夠看出受測校長在哪一種行動上做得較好或較差，相較於過往問卷更能夠起到行動指引的目的。最後，則是既有的量表都是針對企業組織而設計，因此許多題目並未能在學校組織上適用，而本量表題目則是直接針對學校領導處境來編製，應較能符合教育研究之需要。

## 二、建議

在實務方面，本研究所建構之「國小校長負責領導教師知覺量表」，可協助教育行政長官了解與評估現任國小校長之負責領導能力，提出相應的培訓、輔導與晉用措施，進而協助校長領導之成長。而對於校長本身而言，本量表亦可用於理解與省察自身負責領導行為與專業成長之參考。

在研究方面，本研究建議可以本量表為基礎，進行後續更多國小校長負責領導之相關議題研究。例如，探究負責領導對學生學業成就、教師工作滿意度、教師組織承諾等學校產出變項間的關係，以理解負責領導對學校效能之影響為何。或是藉由本量表篩選出得分高的與得分低的校長為對象，採個案研究之方式來進一步理解高、低得分校長在個人特質、團隊互動與領導實踐作為上的差異，以探討校長實



踐負責領導上應有的作為與應注意與避免之陷阱，進一步提升對校長負責領導理論與實踐的理解。

此外，由於本研究是對校長負責領導量表編製的首次嘗試，故仍有其不足之處，對於量表編製之後續研究有如下建議。首先，由於本研究之對象僅為教師群體，故建議未來研究可嘗試對學校不同利害關係人群體（如家長或學生）進行量表的開發與施測，以釐清其他學校利害關係人群體對校長負責領導之知覺與教師知覺之間是否存在著顯著之差異。其次，本研究亦建議後續研究可嘗試驗證本量表是否同樣適用於不同層級的學校（如國中、高中），若適用則可擴大本量表的適用範圍，若不適用，亦可進一步開發適合該層級學校的校長負責領導量表，以完備校長負責領導之測驗工具。

## 參考文獻

- 吳清山（1999）。教育基本法的基本精神與重要內涵。《學校行政》，2，28-41。  
<https://doi.org/10.6423/HHHC.199907.0028>
- 【Wu, C.-S. (1999). The fundamental spirit and essential connotations of the Basic Education Act. *School Administrators*, 2, 28-41. <https://doi.org/10.6423/HHHC.199907.0028>】
- 吳新傑（2019）。負責領導理論內涵及其對學校組織適用性之評估與啟示。《教育與多元文化研究》，20，39-72。  
<https://doi.org/10.3966/207802222019110020002>
- 【Wu, J.-H. (2019). Responsible leadership theory and its applicability and implication for school organizations. *Journal of Education and Multicultural Research*, 20, 39-72. <https://doi.org/10.3966/207802222019110020002>】
- 時陽、李天則、陳曉（2017）。責任型領導：概念、測量、前因與後果。《中國人力資源開發》，1，6-15。
- 【Shi, Y., Li, T., & Chen, X. (2017). Responsible leadership: Concept, measurement, antecedents, and consequences. *China Human Resources Development*, 1, 6-15.】
- 張文權、范熾文（2018）。國民小學教師績效責任領導量表之發展與運用。《課程與教學》，21（2），169-198。  
[https://doi.org/10.6384/CIQ.201804\\_21\(2\).0007](https://doi.org/10.6384/CIQ.201804_21(2).0007)
- 【Chang, W.-C., & Fan, C.-W. (2018). The development and application of the accountability leadership scale for elementary school teachers. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 21(2), 169-198. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201804\\_21\(2\).0007](https://doi.org/10.6384/CIQ.201804_21(2).0007)】
- 張文權、范熾文、陳成宏（2017）。國民中學校長績效責任領導困境與策略之



- 研究：質性分析取徑。教育科學研究期刊，62（3），57-93。https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(3).03
- 【Chang, W.-C., Fan, C.-W., & Chen, C.-H. (2017). Difficulties facing the accountability leadership of junior high school principals and the strategies they employ: A qualitative approach. *Journal of Research in Education Sciences*, 62(3), 57-93. https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(3).03】
- 郭億馨、蘇勇（2017）。責任型領導概念結構與量表。技術經濟，36（10），77-83。
- 【Guo, Y., & Su, Y. (2017). Conceptual structure and scale of responsible leadership. *Technology Economics*, 36(10), 77-83.】
- 陸揚華（2012）。責任型領導對企業成長績效的影響：基於利益相關者理論視角〔未出版之碩士論文〕。浙江大學。
- 【Lu, Y. (2012). *The impact of responsible leadership on corporate growth performance: A stakeholder theory perspective* [Unpublished master's thesis]. Zhejiang University.】
- 黃志豪（2015）。責任領導探析及對校長領導的啟示。學校行政，95，27-45。https://doi.org/10.3966/160683002015010095002
- 【Huang, C.-H. (2015). An investigate of responsible leadership and the implication on principal leadership. *School Administrators*, 95, 27-45. https://doi.org/10.3966/160683002015010095002】
- 楊振昇（2004）。近十年來教育組織變革對教學領導之啟示。教育政策論壇，7（2），107-129。
- 【Yang, C.-S. (2004). The implications of instructional leadership of organizational change in education for the past decade. *Educational Policy Forum*, 7(2), 107-129.】
- Arar, K., & Oplatka, I. (2022). Responsible leadership. In K. Arar & I. Oplatka (Eds.), *Advanced theories of educational leadership* (pp. 35-47). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14510-0\_3

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2011). *Leadership for quality and accountability in education*. Routledge.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership* (1st ed.). Harper & Row.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.
- Ciulla, J. B. (2004). Ethics and leadership effectiveness. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 302-327). Sage.
- Doh, J., Stumpf, S., & Tymon, W. (2011). Responsible leadership helps retain talent in India. *Journal of Business Ethics*, 98, 85-100. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1018-3>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Freeman, R. E. (1998). A stakeholder theory of the modern corporation. In M. Clarkson (Ed.), *The corporation and its stakeholders: Classic and contemporary readings* (pp. 125-138). University of Toronto Press.
- Freeman, R. E. (2005). The stakeholder approach revisited. *Zeitschrift Für Wirtschafts-Und Unternehmensethik*, 5(3), 228-241.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.



- Groves, K. S., & LaRocca, M. A. (2011). Responsible leadership outcomes via stakeholder CSR values: Testing a values-centered model of transformational leadership. *Journal of Business Ethics, 98*(1), 37-55. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1019-2>
- Habermas, J. (1993). Remarks on discourse ethics. In J. Habermas (Ed.), *Justification and application* (pp. 19-111). MIT Press.
- Habermas, J. (1998). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Polity Press.
- Habermas, J. (2001). *The inclusion of the other: Studies in political theory*. MIT Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Prentice Hall.
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage: Women's of leadership*. Doubleday.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. In S. K. Cameron, E. J. Dutton, & E. R. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241-261). Barrett-Koehler.
- Maak, T. (2007). Responsible leadership, stakeholder engagement, and the emergence of social capital. *Journal of Business Ethics, 74*(4), 329-343. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9510-5>
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible leadership in a stakeholder society – A relational perspective. *Journal of Business Ethics, 66*(1), 99-115. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9047-z>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. SAGE.
- Miska, C., & Mendenhall, M. E. (2018). Responsible leadership: A mapping of extant research and future directions. *Journal of Business Ethics, 148*(1), 117-134. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2999-0>
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D.

- (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teacher College Press.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometry theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Oplatka, I. (2017). A call to adopt the concept of responsible leadership in our schools: Some insights from the business literature. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 517-524. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1186846>
- Patzer, M., Voegtlin, C., & Scherer, A. G. (2013). Globally responsible leadership: Towards a political conception. *Academy of Management Proceedings*, 2013(1), Article 11894. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2013.11894abstract>
- Pless, N. M. (2007). Understanding responsible leadership: Role identity and motivational drivers. *Journal of Business Ethics*, 74(4), 437-456. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9518-x>
- Pless, N. M., & Maak, T. (2011). Responsible leadership: Pathways to the future. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1114-4>
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smith, C., & Rees, G. (1998). *Economic development* (2nd ed.). Macmillan.
- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X13510004>
- Turnipseed, S., & Darling-Hammond, L. (2015). Accountability is more than a test score. *Education Policy Analysis Archives*, 23(11), 1-8. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1986>



- Voegtlin, C. (2011). Development of a scale measuring discursive responsible leadership. *Journal of Business Ethics, 98*(1), 57-73. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1020-9>
- Voegtlin, C., Patzer, M., & Scherer, A. G. (2012). Responsible leadership in global business: A new approach to leadership and its multi-level outcomes. *Journal of Business Ethics, 105*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0952-4>
- Wade, M. (2006). Developing leaders for sustainable business. In T. Maak & N. M. Pless (Eds.), *Responsible leadership* (pp. 227-244). Routledge.
- Waldman, D. A., & Balven, R. M. (2015). Responsible leadership: Theoretical issues and research directions. *Academy of Management Perspectives, 30*15(1), 19-29. <https://doi.org/10.5465/amp.2014.0016.test>
- Waldman, D. A., Siegel, D. S., & Stahl, G. K. (2020). Defining the socially responsible leader: Revisiting issues in responsible leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 27*(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1548051819872201>

# 《教育與多元文化研究》 徵稿辦法

106.11.10 106學年度第1學期編輯委員會議通過

107.04.12 106學年度第2學期編輯委員會議通過

110.10.12 109學年度第1學期編輯委員會議通過

## 壹、期刊宗旨

臺灣已正式邁入民主、多元、開放的新時代。教育的理論與實務也須呼應這個社會趨勢，與時並進。為促進教育學術交流，提供「教育」與「多元文化」研究之發表園地，特發行《教育與多元文化研究期刊》（以下簡稱本期刊），建構一個教育與多元文化專業社群的對話平台。

## 貳、投稿內容

稿件內容須符合本期刊宗旨，並涵蓋以下範圍：

- 一、教育與多元文化研究之理論與實務
- 二、教育與多元文化研究之趨勢與議題
- 三、多元文化相關議題

## 參、徵稿原則

- 一、本期刊優先徵求原創性論文，請勿一稿二投。稿件如係國科會或其他機關委託之研究成果，應屬無著作權爭議或事先取得委託單位之同意，始受理審稿。學術研討會論文若僅有摘要彙編出刊，或含正文且彙訂成冊，但只供開會使用，會後並未出刊發行者，亦可受理審稿。



- 二、本期刊採隨到隨審制。經審查通過之論文，其刊載卷期以審查通過時間為原則；惟本刊編輯必要時得視當期主題調整之。
- 三、來稿中、英文不拘，但不論中英文稿件均須包括中文標題、中文摘要與關鍵詞、正文、英文標題、英文摘要與關鍵詞、參考文獻，且中文參考文獻均須附上英文翻譯，必要時另增註解、圖表與附錄。惟投稿中文稿件者，中文標題、中文摘要與關鍵詞置於全文之最先；其英文標題、英文摘要與關鍵詞置於中文摘要之後。投稿英文稿件者，英文標題、英文摘要與關鍵詞置於全文之最先；其中文標題、中文摘要與關鍵詞置於英文摘要之後。  
此外，為符合匿名審查原則作業，請勿於稿件中標出作者及服務單位；若正文、註解或附錄有明顯出現與作者身份相關之任何資料，本期刊編輯小組將逕予刪除，刊登時則恢復之。
- 四、中文稿件字數以20,000字以內為原則；英文稿件字數以10,000字以內為原則（以上兩者字數之計算均包含圖表、參考文獻、附錄等）。中文摘要以500字、英文摘要以300字為限，並依APA（第七版）格式撰寫。
- 五、投稿時，請逕至以下網址（<http://jrs.edubook.com.tw/JEMR/>）註冊登入，並使用線上投稿系統。此外，為符合匿名審查原則作業，請勿於稿件中標出作者及服務單位；若正文、註解或附錄有明顯出現與作者身份相關之任何資料（引用自己的資料，不在此限）；或稿件字數、內容不符合本期刊要求者，本期刊編輯小組將逕予「形式審查不通過」退稿。
- 六、通過審查之文章作者須簽署「國立東華大學〈教育與多元文化研究期刊〉稿件著作權授權書」，並於出刊前將授權書寄至本刊編輯部（e-mail: [jrs.edubook@gmail.com](mailto:jrs.edubook@gmail.com)）。如經審核通過，

- 授權全文上網並進行數位化、重製等增值流程後收錄於資料庫，以電子形式透過單機、網際網路、無線網路或其他公開傳輸方式，提供用戶進行檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印等。
- 七、來稿請使用Microsoft Word 97以上之繁體中文文書軟體處理，並以單行間距之12號新細明體或Times New Roman字體橫向列印於A4規格紙張，稿件上下各留2.54公分空白；左右兩側各留3.17公分空白。
- 八、刊登之論文著作財產權歸國立東華大學所有，文責由作者自負。刊登後不另致稿酬，惟本期刊將寄送當期期刊3本予主要作者（寄送份數以論文篇數為計算單位）。
- 九、請以線上投稿系統進行投稿與修正。若審查通過後，依審查意見修改後之定稿則務必分別於中、英文標題下補寫中、英文作者姓名及服務單位，並將電子檔（word檔）寄回編輯小組。
- 十、經審查錄取之稿件，由主要作者擔任排版後的校對工作；除校對外，亦可做小幅度的修訂。
- 十一、本期刊自2018年01月01日起，凡文章經審查程序而被接受刊登之作者依研究專長均需無償審查文章一篇，本刊會發予感謝狀乙幀。

#### 肆、審查原則

本期刊採雙向匿名審查制度，每篇稿件由本期刊編輯部進行初審通過後，由總編輯或領域編輯推薦相關領域學者至少二人審查之。

#### 伍、收費方式

本期刊將從第26期開始，不再收取審查費與刊登費用。



# 訂 戶 須 知

為維護您的權益，請詳閱

## 1. 訂閱手續查詢、確認：

傳真訂閱者，請於當日與客戶服務人員確認。

## 2. 補書辦法：

- a. 本刊於每年5、11月出刊，您若在隔月中仍未收到期刊，請在服務時間內電洽，本社將在查明原因後立刻為您補寄。
- b. 若信箱投遞不易，建議您改用掛號郵寄。
- c. 若因本社之疏忽，造成期刊破損或裝訂錯誤，請即寄回退換，本社將立刻為您換上新期刊。

## 3. 更改地址：

請將封套上原地址剪下，並註明新地址傳真。  
(電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改)

## ■ 出版品訂購辦法

### 1. 信用卡傳真訂購：

請填妥本期信用卡訂閱單資料後，傳真至 24 小時傳真專線 (02) 2388-0877

### 2. ATM銀行轉帳訂購：

請將款項匯至以下帳戶，並請於存根聯註明：

1. 書號；2. 書名；3. 購買數量；4. 購書金額明細；5. 購買人聯繫電話

並請將存根聯傳真或以 Line 傳送給我們 (Line ID：23880877)

銀行：國泰世華商業銀行 館前分行

帳號：001-03-098375-7

戶名：高等教育文化事業股份有限公司

### 3. 網路訂購：高點網路書店：<http://publish.get.com.tw/> 或

元照網路書店：<http://www.angle.com.tw/magazine/magazine.asp>

### 4. 電話訂購：(02) 2388-5899 有專人為您服務

◎諮詢專線：(02) 2388-5899轉185

◎24H傳真專線：(02) 2388-0877

◎服務時間：週一至週五：AM9:00~PM6:00

◎E-mail：edubook@mail.edubook.com.tw



# 【教育與多元文化研究】

高等教育文化事業股份有限公司 / 信用卡專用訂閱單

■ 國內訂閱價格	單冊	個人訂戶	機關團體	(含郵資處理費)
	220元	440元	880元	

## ■ 訂閱人資料

我要自\_\_\_\_年\_\_\_\_月(或第\_\_\_\_期)起訂閱

新訂戶 訂閱年數：一年 二年

## ■ 訂購人基本資料 (為維護您的權益，請詳細填寫以下資料)

姓名(機關名稱)：\_\_\_\_\_

職業：教師 (國小 國中 高中職 大專) 任教學校：\_\_\_\_\_ 教授科目：\_\_\_\_\_

在校學生 - 學校：\_\_\_\_\_ 科系 \_\_\_\_\_

社會人士 - 行業別：\_\_\_\_\_

電話：(H) \_\_\_\_\_ (O) \_\_\_\_\_

(fax) \_\_\_\_\_

行動電話：\_\_\_\_\_ e-mail：\_\_\_\_\_

寄書地址： \_\_\_\_\_

## ■ 雜誌郵寄方式：平信(免郵資) 掛號(每年加收費用請來電或加入Line洽客服人員)

## ■ 開立發票：二聯式 三聯式 (統一編號：\_\_\_\_\_)

發票抬頭：\_\_\_\_\_

## ■ 信用卡訂閱憑證

信用卡發卡銀行：\_\_\_\_\_ 卡別：VISA MASTER JCB

有效期限：(西元)\_\_\_\_年\_\_\_\_月

信用卡卡號：\_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_ (需填寫卡片背面後3碼，共計19碼)

訂閱日期：\_\_\_\_年\_\_\_\_月\_\_\_\_日

訂閱總金額：新台幣\_\_\_\_萬\_\_\_\_仟\_\_\_\_佰\_\_\_\_拾\_\_\_\_元整 (請以中文大寫)

持卡人簽名：\_\_\_\_\_ (需與信用卡簽名同)

《備註》持卡人聲明已受前項告知，並同意依照信用卡使用約定，一經訂購或使用物品，均應按照所示之全部金額，付款予發卡銀行。授權號碼 \_\_\_\_\_ (由本社填寫)

■ 填妥本單後，可傳真至02-2388-0877或以LINE傳送訂購，LINE ID：23880877

【100台北市館前路26號6樓】 (請勿重複傳真，以免產生重複扣款情形)



教育與多元文化研究 May 2024 No.29

# Journal of Educational and Multicultural Research

## ARTICLES

- **Constructing and Cultivating the Indicators of the Mentor Principal to Correspond with the Needs of Career Professional Growth**

*Yung-Chih Lin, Wen-Chang Liu*

- **A Study on the Careers of Taiwanese Self-Initiated Expatriate Teachers-Protean Career Perspectives**

*Wei-Yu Liu, Ming-Che Chou*

- **The Development of the Scale of a Teacher's Perceived Elementary School Principal Responsible Leadership**

*Hsin-Chieh Wu*



National Dong Hwa University  
Hua-Shih College of Education



定價：220元

GPN:2009803125