


國立政治大學教育學系行政組博士論文

指導教授：陳 木 金 博士



國民小學校長混合教練、師傅教導
與學校效能關係之研究

研究生：楊 念 湘

中華民國 一 百 年 六 月

謝 辭

「蓋文章，經國之大業，不朽之盛事。年壽有時而盡，榮樂止乎其身，二者必至之常期，未若文章之無窮。」--曹丕〈典論論文〉

有幸進入學術研究殿堂一窺堂奧，雖不敢冀望名留青史，卻也期盼自己的文章或研究能有所貢獻，如同古之作者「寄身於翰墨，見意於篇籍」的自我期許。回顧那段在政大學習與寫作的時光，心中便覺五味雜陳，援筆立就之樂伴隨案牘勞形之苦，猶如電影般一幕幕浮現心頭，而今，博士論文完成之際，心中盡是滿滿的感謝，亟待化成具象的文字，以表達無盡的謝意。

感謝指導教授陳木金博士，其嚴謹的治學態度及縝密的邏輯思維，拓展學生學習和思考的視野，老師帶領學生從碩士班一路到博士班畢業，不但於學術研究方面嚴加督促，教導學生如何做研究，並逐字逐句斟酌，務使文章內容文從字順，更於生涯規劃、心靈成長等層面，以其豐富的人生閱歷，提供真知灼見與諮詢建議，並不時地關懷及鼓勵學生，每當聽到老師的一句：「加油」，便感到無限溫暖，老師儼然是學生生命中的穩固靠山，更是學生學習時的「師傅教授」。跟隨木金老師學習的這五年，學生會永遠謹遵老師的教誨：「事情要完成，原則要把握；人和心情好，工作效率高」，並學習老師的高EQ，待人接物秉持著耐心、謙遜及溫柔敦厚的態度和笑容，面對未來不可知的挑戰與考驗，更不忘老師教導我們的豁達思維：「一切的安排就是最好的安排」！另外，感謝師母時常提點學生寫作的要訣，以及如母親般親切的問候與關心，成為學生研究生涯中的另一個溫暖泉源。

感謝口試委員林邦傑教授、吳清山教授、湯志民教授及李宏才教授的斧正指導，林教授在研究方法與量化統計領域的專業及深厚學養，是學生學習的典範，其運用清晰的邏輯思維和思考脈絡，詳盡地針對論文架構與統計方法等，進行溫和的指正與提點，對學生而言猶如醍醐灌頂，更增強本研究統計數據佐證的可靠性；吳教授言簡意賅地針對論文整體內容和模式等進行評述，精闢地分析本論文的文獻探討與研究調查結果之內涵，使學生能將理論與實務充分對照及融合，思考方式亦能有所精進，增添本論文的嚴謹度；湯教授是學生從碩士班以來的啟蒙恩師，學生曾有幸於碩班期間擔任其教學助理，對湯教授敏捷的思路及學術研究之專業與堅持深感敬佩，其針對論文字句的斟酌到架構內容的銜接，進行深入淺出的剖析，提升學生在學術視野與待人處世方面之成熟度；李教授詳盡地提出對論文各層面的具體建議，從校長實務現場的觀點，評析研究工具和論文內容，使量化與質性之研究結果能更真實地反映出實務現場的現況，增添本論文的實用價值。教授們從鉅觀與微觀之角度，分別提出具體建議與修正方向，並對學生真切地肯定與鼓勵，使學生於口試過程中獲益良多，能準確地針對論文整體架構、研究目的與方法、統計結果的解釋與討論、量化與

質化研究之兼重等層面，進行適當地修正及調整，同時對文字的掌握能更加精準，此為本論文趨於盡善盡美並得以順利完成的重要關鍵，對於口試委員與指導教授的正面肯定、不吝指正及提攜後輩之恩，學生銘感五內！

攻讀博士班的學習歷程中，感謝教育系及教政所師長們的悉心指導與關懷，秦夢群教授於教育研究的精闢見解、湯志民教授於學校建築的引導啟迪、王鍾和教授於諮商輔導的實務訓練、余民寧教授於心理計量的傳授指導、吳政達教授於教育統計的專業素養、劉興漢教授於教育行政的歷練智慧，對學生學術研究及擔任行政工作的奠基與發展，都有著不可磨滅的影響；此外，感謝教育系關金治助教與教政所莊玉鈴助教在行政事務上的協助，使口試程序得以順利完成。

撰寫博士論文期間，感謝願意撥冗擔任問卷審題者及參與焦點團體座談與專家訪談的校長和學者專家們，包括：吳順火校長、李俊湖主任、李柏佳校長、林志成教授、林和春校長、胡英捷校長、張文宏校長、張信務校長、張榮輝校長、莊明達校長、郭慶發校長、陳木城校長、劉春榮教授、潘慶輝校長、蔡文杰校長、蔡長艷博士、蔡進雄教授、鄭玉疊校長、鄭彩鳳教授、戴振浩校長、簡毓玲校長（上述學者專家按姓氏筆劃排序），其從實務現場帶來許多鞭辟入裡的觀點，並針對現存問題提出可能原因與具體建議，使學生能以問卷調查結果印證文獻的理論，同時分析當前的現況與背後的可能影響因素，進而提出較貼近實務現場的具體建議；當然，在此要特別感謝曾協助填答本研究調查問卷的受訪校長，及其他因我疏漏而未提及的長輩與朋友們，因為有您們的大力幫忙，這本論文方能順利誕生，您們的寶貴意見與建議是支持學生努力完成博士論文的動力。

三年的博士班生涯，感謝研究團隊的意璇學姊、志翔及維倩學姊平常給予我的協助與加油打氣；感謝巧惠在口試時的協助與鼓勵；感謝博班行政組同窗的家毅校長、林輝班長、馨儀學姊、德馨學長、宜樺、巧如、建志，以及心輔組的嘉家、玉樺、柏霖對我的協助與支持；感謝曾一起共事的教心期刊夥伴們；感謝昔日高師大的同窗好友秉帥、小昱、書毅對我的關心和激勵，特別是陪伴我度過博士論文奮戰期的曜宇，不但在撰寫方面提供我許多建議，更耐心聆聽及安慰我的情緒，是鼓勵我勇敢向前的力量。

人生最終的學歷終於完成，這種破繭而出的成就與喜悅，應該歸功於我的父母，若是沒有他們的劬勞養育與關愛支持，我就無法擁有今日的一切！感謝老爸、老媽一直以來默默地當我背後的推手和支柱，對我無盡的包容、付出與鼓勵，一路陪伴我走過每個成長的關鍵時刻，永遠扮演最忠實的加油團！同時也要感謝老弟阿德，在我撰寫論文苦悶之際，成為我聊天嬉鬧的對象，謝謝我最親愛的家人！最後，謹以此論文獻給我深愛的父母與家人，以及敬愛的師長親友們，謝謝您們！

楊念湘 謹誌於國立政治大學
中華民國一百年六月

中文摘要

本研究旨在瞭解國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之內涵與現況，並探討其關係，進而建構與驗證三者之互動模式，最後依據研究結果提出建議。首先，進行文獻探討，作為研究立論之基礎及發展研究工具之依據；其次，透過問卷調查臺灣北、中、南、東四區之 500 位公立國民小學現任校長（有效問卷 421 份），以分析現況及驗證理論；再者，依據正式問卷回收後之統計分析結果，進行後置焦點團體座談與專家訪談，以探究問卷調查結果背後的可能意涵及影響因素，並尋求受訪者對本研究議題的具體建議；最後，依據研究結果進行綜合討論，以形成結論與建議。茲將本研究之主要結論與建議歸納如下：

壹、國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之內涵與現況

- 一、國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的現況得分大多屬於中高程度，且以「組織專業知能」向度的得分最高。
- 二、國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的現況得分大多屬於中高程度，且以「楷模典範形塑」向度的得分最高。
- 三、國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的現況得分大多屬於高程度，且以「社區認同」、「環境設備」向度的得分最高。

貳、不同背景變項的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能得分之差異情形

- 一、國民小學校長的背景變項中，性別、擔任校長年資、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否，在混合教練得分之差異達顯著水準。
- 二、國民小學校長的背景變項中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否，在師傅教導得分之差異達顯著水準。
- 三、國民小學校長的背景變項中，年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域，在學校效能得分之差異達顯著水準。

參、國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關情形

- 一、整體混合教練與整體師傅教導間呈顯著的正相關，且以「教導專業職能」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高。
- 二、整體混合教練與整體學校效能間呈顯著的正相關，且以「行政領導」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高。
- 三、整體師傅教導與整體學校效能間呈顯著的正相關，且以「行政領導」與「MENTOR 師傅教導模式量表」之相關程度最高。

肆、建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式分析

- 一、混合教練與學校效能互動模式之適配度與影響力良好，在整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度指標、基本適配度指標與內在適配度指標皆佳，前因變項（混合教練）對後果變項（學校效能）也具有顯著的影響力。
- 二、師傅教導與學校效能互動模式之適配度與影響力良好，在整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度指標、基本適配度指標與內在適配度指標皆佳，前因變項（師傅教導）對後果變項（學校效能）也具有顯著的影響力。

伍、驗證本研究建構之國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能模式
上游潛在變項二（師傅教導）對下游潛在變項（學校效能）較具有顯著的影響力，而上游潛在變項一（混合教練）對下游潛在變項（學校效能）則較不具影響力；綜言之，師傅教導對學校效能具有顯著的影響效果，但混合教練對學校效能的影響效果較小。

最後，本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果，提出相關建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

關鍵詞：混合教練、師傅教導、學校效能、教練校長、師傅校長

The Study of Relationship among Blended Coaching, Mentoring, and School Effectiveness for Elementary School Principals in Taiwan

Nien-Hsiang Yang

Abstract

The main purpose of this research was to investigate the blended coaching, mentoring, and school effectiveness for elementary school principals in Taiwan. The research methods included literature review, questionnaire survey, focus group sessions, and interviews. First, the literature review was the basis of argument and for the development of research tools. Secondly, the research instrument was distributed to 500 elementary school principals all over Taiwan and there were 421 valid samples which were used in this study. Moreover, after the statistical analysis of the questionnaire results, the focus group sessions and interviews were being held to explore the possibility of results and the influence factors behind the meaning. Finally, the comprehensive discussion was based on the research findings, and to make up conclusions and recommendations which were summarized as follows:

A. In the aspect of blended coaching

1. The blended coaching includes five parts: Connect, Organize, Administrate, Collaborate, and Help. For principals, the best dimension is “Organize”.
2. The background variables in gender, years of service, following the coach principal, and following the mentor principal have significant influences on blended coaching.

B. In the aspect of mentoring

1. The mentoring includes six parts: Model, Educate, Network, Tell, Outlook, and React. For principals, the best dimension is “Model”.
2. The background variables in following the coach principal, acting as the coach principal, and following the mentor principal have significant influences on mentoring.

C. In the aspect of school effectiveness

1. The school effectiveness includes five parts: Administrative leadership, Teacher teaching, Student learning, Community identity, and Environmental equipment. For principals, the best dimension is “Community identity” and “Environmental equipment”.

2. The background variables in age, years of service, following the mentor principal, school district have significant influences on school effectiveness.

D. In the aspect of relationships among blended coaching, mentoring, and school effectiveness

1. There were positively correlation existed among blended coaching, mentoring, and school effectiveness.
2. The model of blended coaching to school effectiveness is proper and the model of mentoring to school effectiveness is also proper.
3. Mentoring which is better than blended coaching promotes and has significant influences on school effectiveness for elementary school principals.

In the end, based on the research results, the researcher proposed some recommendations for educational administrative agencies, school personnel, and following research, hoping to benefit the development of elementary school education and the school principal preparation systems in the future.

Keywords: blended coaching, mentoring, school effectiveness, coach principal, mentor principal

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	2
第二節 研究待答問題	7
第三節 重要名詞釋義	9
第四節 研究方法與步驟	13
第五節 研究範圍與限制	17
第二章 文獻探討	21
第一節 混合教練之意義、相關理論與研究	21
第二節 師傅教導之意義、相關理論與研究	57
第三節 學校效能之意義、相關理論與研究	99
第四節 混合教練、師傅教導與學校效能之相關研究	146
第三章 研究設計與實施	157
第一節 研究架構	157
第二節 研究對象	161
第三節 研究工具	167
第四節 實施程序	184
第五節 資料處理	186
第四章 研究結果與討論	189
第一節 國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之內涵與現況	189
第二節 不同背景變項的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能之差異情形	197
第三節 國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關分析	229
第四節 建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式	234
第五節 驗證本研究模式之適配度及影響力	244
第六節 焦點團體座談與專家訪談結果分析	253
第七節 綜合討論	291
第五章 結論與建議	321

第一節 結論	321
第二節 建議	327
參考文獻.....	339
附錄.....	361
附錄一 問卷初稿	361
附錄二 專家審題版問卷	368
附錄三 專家審題與口試委員意見彙整	379
附錄四 預試問卷	391
附錄五 正式問卷	398
附錄六 焦點團體座談與專家訪談大綱	406



表 次

表 2-1	校長的背景知識與處理技能之分析	32
表 2-2	混合教練相關研究之主要研究發現彙整表	54
表 2-3	混合教練相關研究之背景變項彙整表	56
表 2-4	師傅教導相關研究之主要研究發現彙整表	95
表 2-5	師傅教導相關研究之背景變項彙整表	97
表 2-6	學校效能發展階段歷程表	109
表 2-7	學校效能與學校改進的區別	112
表 2-8	大學的學校效能因素彙總表	113
表 2-9	有效能學校的 11 個關鍵因素（特徵）	114
表 2-10	學校效能模式的內涵	118
表 2-11	學校效能相關研究之主要研究發現彙整表	139
表 2-12	學校效能相關研究之背景變項彙整表	143
表 3-1	專家審題對象	161
表 3-2	預試問卷回收情形統計表	162
表 3-3	預試問卷調查樣本基本資料分析表	163
表 3-4	正式問卷回收情形統計表	164
表 3-5	正式問卷調查樣本基本資料分析表	165
表 3-6	焦點團體座談與專家訪談對象	166
表 3-7	COACH混合教練模式量表各題之決斷值（CR）及各題與量表總分之 相關分析摘要表	169
表 3-8	COACH混合教練模式量表預試問卷之因素分析摘要表	171
表 3-9	COACH混合教練模式量表預試問卷之信度分析摘要表	172
表 3-10	MENTOR師傅教導模式量表各題之決斷值（CR）及各題與量表總分 之相關分析摘要表	175
表 3-11	MENTOR師傅教導模式量表預試問卷之因素分析摘要表	176
表 3-12	MENTOR師傅教導模式量表預試問卷之信度分析摘要表	178
表 3-13	學校效能指標量表各題之決斷值（CR）及各題與量表總分之相關分 析摘要表	180

表 3-14	學校效能指標量表預試問卷之因素分析摘要表	182
表 3-15	學校效能指標量表預試問卷之信度分析摘要表	183
表 4-1	COACH混合教練模式量表之平均數、標準差摘要表	190
表 4-2	COACH混合教練模式量表各向度之平均數、標準差摘要表	190
表 4-3	COACH混合教練模式量表各題之平均數、標準差與排序摘要表 (N=421)	191
表 4-4	MENTOR師傅教導模式量表之平均數、標準差摘要表	192
表 4-5	MENTOR師傅教導模式量表各向度之平均數、標準差摘要表	193
表 4-6	MENTOR師傅教導模式量表各題之平均數、標準差與排序摘要表 (N=421)	194
表 4-7	學校效能指標量表之平均數、標準差摘要表	195
表 4-8	學校效能指標量表各向度之平均數、標準差摘要表	195
表 4-9	學校效能指標量表各題之平均數、標準差與排序摘要表 (N=421)	196
表 4-10	性別在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之T 考驗.....	198
表 4-11	年齡在COACH混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析	200
表 4-12	年齡在MENTOR師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析	201
表 4-13	年齡在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析	202
表 4-14	最高學歷在COACH混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數 分析.....	203
表 4-15	最高學歷在MENTOR師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數 分析.....	204
表 4-16	最高學歷在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析 .	205
表 4-17	擔任校長年資在COACH混合教練模式量表及其向度得分差異之變 異數分析.....	206
表 4-18	擔任校長年資在MENTOR師傅教導模式量表及其向度得分差異之變 異數分析.....	207
表 4-19	擔任校長年資在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析	208

表 4-20	校長儲訓班的受訓地點在COACH混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析.....	210
表 4-21	校長儲訓班的受訓地點在MENTOR師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析.....	211
表 4-22	校長儲訓班的受訓地點在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析.....	212
表 4-23	跟隨教練校長（輔導校長）學習與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 <i>T</i> 考驗.....	214
表 4-24	擔任教練校長（輔導校長）與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 <i>T</i> 考驗.....	216
表 4-25	跟隨師傅校長學習與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 <i>T</i> 考驗.....	218
表 4-26	擔任師傅校長與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 <i>T</i> 考驗.....	220
表 4-27	學校規模在COACH混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析.....	222
表 4-28	學校規模在MENTOR師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析.....	223
表 4-29	學校規模在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析.....	224
表 4-30	學校區域在COACH混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析.....	226
表 4-31	學校區域在MENTOR師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析.....	227
表 4-32	學校區域在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析.....	228
表 4-33	國民小學校長混合教練與師傅教導之相關係數摘要表.....	230
表 4-34	國民小學校長混合教練與學校效能之相關係數摘要表.....	231
表 4-35	國民小學校長師傅教導與學校效能之相關係數摘要表.....	233
表 4-36	混合教練與學校效能互動模式之參數估計結果.....	239
表 4-37	混合教練與學校效能互動模式的參數估計結果與適配度指標之比較.....	240
表 4-38	師傅教導與學校效能互動模式之參數估計結果.....	241
表 4-39	師傅教導與學校效能互動模式的參數估計結果與適配度指標之比較.....	

.....	241
表 4-40 本研究各測量變項對推力與拉力間的假設關係	246
表 4-41 本研究模式之參數估計結果	249
表 4-42 本研究模式的參數估計結果與適配度指標之比較	250
表 4-43 校長在三大量表的能力表現之座談與訪談結果分析	256
表 4-44 校長在「組織專業知能」向度之座談與訪談結果分析	262
表 4-45 校長在「管理成長進步」向度之座談與訪談結果分析	263
表 4-46 校長在「統合資源觀點」向度之座談與訪談結果分析	264
表 4-47 校長在「輔助角色扮演」向度之座談與訪談結果分析	265
表 4-48 COACH混合教練模式影響學校效能之座談與訪談結果分析	267
表 4-49 校長在「楷模典範形塑」向度之座談與訪談結果分析	268
表 4-50 校長在「教導專業職能」向度之座談與訪談結果分析	269
表 4-51 校長在「敘述內隱知識」向度之座談與訪談結果分析	270
表 4-52 校長在「前瞻未來願景」向度之座談與訪談結果分析	270
表 4-53 校長在「再度反思回饋」向度之座談與訪談結果分析	271
表 4-54 MENTOR師傅教導模式影響學校效能之座談與訪談結果分析	272
表 4-55 校長在「行政領導」向度之座談與訪談結果分析	273
表 4-56 校長在「教師教學」向度之座談與訪談結果分析	275
表 4-57 校長在「學生學習」向度之座談與訪談結果分析	278
表 4-58 校長在「社區認同」向度之座談與訪談結果分析	279
表 4-59 校長在「環境設備」向度之座談與訪談結果分析	280
表 4-60 混合教練、師傅教導對學校效能影響互動模式之座談與訪談結果分析	282
表 4-61 學者專家的其他建議之座談與訪談結果分析	286
表 4-62 不同背景變項在COACH混合教練模式量表得分之差異檢定結果摘要表	296
表 4-63 不同背景變項在MENTOR師傅教導模式量表得分之差異檢定結果摘要表	302
表 4-64 不同背景變項在學校效能指標量表得分之差異檢定結果摘要表	308

圖 次

圖 1-1	研究實施步驟	18
圖 2-1	教練前提示意圖	26
圖 2-2	三環學習歷程	35
圖 2-3	混合教練策略的MÖBIUS STRIP形式	41
圖 2-4	師傅校長教導內涵架構圖	73
圖 2-5	E化師傅教導模式圖	93
圖 2-6	學校效能指標的最初要素	110
圖 2-7	學校效能研究層面	118
圖 3-1	初步研究架構圖	158
圖 3-2	修正後研究架構圖	159
圖 3-3	研究實施程序流程圖	185
圖 4-1	國民小學校長混合教練與學校效能之互動模式假設關係圖	235
圖 4-2	國民小學校長師傅教導與學校效能之互動模式假設關係圖	236
圖 4-3	國民小學校長混合教練與學校效能之互動模式路徑關係圖	243
圖 4-4	國民小學校長師傅教導與學校效能之互動模式路徑關係圖	244
圖 4-5	國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能影響之互動模式 假設關係圖	247
圖 4-6	國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能影響之互動模式 路徑關係圖	252



第一章 緒論

校長是學校的靈魂主腦，也是學校發展的領航者，校長的卓越領導更是影響中小學學校教育改革成效的關鍵因素之一。身為學校領導者的校長，其領導是否得法，實關係著學校行政與教學的成敗，因此校長的素質與表現顯得相當重要（謝文全，1999）。然而，現今校長所應具備的能力不再像以往那樣單純，校長角色也變得複雜多樣，許多能力的養成需要職前教育的配合才行（秦夢群，1999）。有鑑於此，倘若能在校長生涯的每一個階段，提供其實務上的專業訓練以及專業能力之培訓，將對校長培育及校長實務有重要的幫助，具體的作法包括：成為一位校長的準備、校長的導入、校長工作的強化等，目的皆在增強校長的技巧，由經驗豐富的優良校長提供經驗分享，進而拓展校長們的專業能力（陳木金，2010）。

教練除了指運動的教練身分或職位之外，還可指教練的指導與訓練行為，其為一種透過類似師傅與學徒的關係，由教練者提供理論與實務的知識及經驗，幫助受教者從中獲得支持與鼓勵、回饋與反思，進而解決問題並提升工作績效（陳木金、楊念湘，2010）；有效能的教練者會制定並有效運用各種教練策略，幫助受教者達成目標，提升教練的效能與效率。除了前述教練者與受教者之間的關係外，東西方在傳統上皆有類似的師徒學習制度，讓在專業領域資深而有經驗的師傅帶領資淺的徒弟，透過密切的師徒互動關係，提供徒弟在職涯與人生的專業知能、情感支持、回饋反思等。將此種師徒制運用於師傅校長經驗傳承的過程中，即指由師傅校長帶領徒弟校長，使資深師傅校長的豐富珍貴之經驗與智慧能薪火相傳，也使徒弟校長能更熟悉實務運作情形，並做出適宜的處置與領導。由此可見，在校長專業能力發展的培訓中，教練與師傅的教導制度扮演著極為重要的角色，目的皆在培育學習者成為合格而稱職的專業人員。

效率與效能乃是學校競爭力的主力，是否能妥善發揮效率與效能，將是學校經營生存的重要關鍵。自 1980 年代開始，追求卓越與提升教育績效成為教育思想的主流，提升教育績效與學校效能更是二十一世紀教育改革中最重要的一環（周昌柏，2007）。若一所學校能夠以最少的人力、物力和時間，達成所預訂的目標，可謂有效能又有效率的學校，而學校效能的實踐，也是學校教育經營革新的具體表現（吳清山，2002，2004；葉佳文，2005）。

由上述可知，教練與師傅的角色及功能都有異曲同工之妙，二者皆為複雜的藝術，沒有單一、正確、放諸四海皆準的方法，但運用之妙，存乎一心。對初任或新任校長而言，能同時擁有教練與師傅的教導制度之薰陶，即具備學校領導者專業發展的兩大優勢，換句話說，透過教練與師傅的教導，能幫助校長從校務的「初始接觸」、「實務訓練」、「技術文化」、「互動分享」到「省思札記」，找到可資遵循的依據，學習創新、決策的領導能力，達成學校預期的教育目標，進而提升行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備等方面的學校效能，並營造優質、卓越、精緻、創新的有效能學校。

據此，本研究以「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究」為題，進行相關研究與探討，以下共分為五節闡述，第一節為研究動機與目的，第二節為研究待答問題，第三節為重要名詞釋義，第四節為研究方法與步驟，第五節為研究範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

本節旨在探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之關係，茲將研究動機與研究目的分述如下。

壹、研究動機

由於國內外針對混合教練、師傅教導與學校效能的研究正方興未艾，若能妥善結合、運用混合教練與師傅教導的學理及策略，或可作為提升學校效能的有效途徑，因此，以下將以相關文獻為基礎，歸納本研究之動機，以期深入瞭解國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之關係。

一、混合教練有助於達成組織目標及滿足個體的學習需求，是提升組織與個人效能的方式

無論是 coach 或 coaching，其定義總是眾說紛紜，從最初見於十五世紀，用以形容皇室所使用的有蓋四輪馬車，到了十七世紀，則係指協助應付考試的私人家庭教師（Bloom, Castagna, Moir, & Warren, 2005），後來更用於體育領域，除了指運動的教練身分或職位之外，還可指教練的指導與訓練行為，或是訓練、指導、經營、領導運動團隊等過程和關係。教練也

是企業用以建立競爭優勢的一項重要機制與工具，企業所重視的教導能力，係由運動教導能力轉換至企業管理的技術，藉由教導的方式激勵成員的動機，訓練其工作技能或改善管理成效，簡言之，教練係進行策略性評估，監督受教導對象的進度，並給予其建議，以增進或改善其工作效率與效能（歐怡秀，2005）。

Bloom、Castagna、Moir 與 Warren（2005）指出，教練是「提供慎重的支持給其他個體，幫助他/她澄清和/或達成目標的工作」，其結合擁有多多年認知教練、實體論教練、生活教練與同儕教練等教練經驗的教師和校長，共同發展出「混合教練策略」（Blended Coaching Strategies）的模式，其內容共有五大策略，分別為：1. 催化教練（facilitative coaching）；2. 教學教練（instructional coaching）；3. 合作教練（collaborative coaching）；4. 諮詢教練（consultative coaching）；5. 轉型教練（transformational coaching），讓混合教練策略成為學校領導者專業發展所不可或缺的工具，也使教練者幫助受教者彈性運用各種教練策略，處理學校中各式各樣的問題，進而提升學校效能。由此可見，有效能的教練者會制定與有效運用各種教練策略，幫助受教者達成目標，提升教練的效能與效率。近年來，愈來愈多具備生產力與效能的管理者及行政領導者都會使用教練策略，無論是公部門或私部門都適用教練的策略，以達成組織目標及滿足個體的學習需求（Bloom, Castagna, Moir, & Warren, 2005）。教練也是一種提升組織與個人效能的方式，除了商業領域常使用教練外，教育領域的學校領導者、督學、校長、教師等也嘗試使用教練策略提升績效表現（Fleming & Eiseman, 1988）。

有鑑於上述文獻所陳述之內容，探討國民小學校長混合教練之內涵與實施現況，增進教育人員對混合教練之認知與實踐，進而提升國民小學校長的學校效能，乃本研究動機之一。

二、師傅教導是促進學校領導人才社會化的重要方式，可幫助校長快速勝任工作，進而提升學校效能

源自荷馬史詩（Homer's classic）奧德賽（Odyssey）中的“mentor”，扮演智者、顧問、守護者與師傅等多重角色，從此使此一名詞成為師傅的代名詞，並與徒弟配對出現。師傅常用來指稱專門給予指導的智者，也可指在不同的時間下，共同的初學者向師傅進行學習，師傅就像一扇門的開啟

者、資訊的給予者及支援者，係在某個領域具有經驗與智慧的個人，透過分享的過程，提供他人成長的機會（陳木金，2007）。師傅教導被公認為是在工作場所促進學習的方式之一，亦被譽為實現個人與職業上成功的必備條件和制度，其旨在運用指導式的學習，發展高績效所需的知識與技能，可在學校、公司行號、專業協會等組織中實施，藉以增進成員與組織的成功（Bierema & Merriam, 2002; Freedman, 2009）。師傅教導是促進學校領導人才社會化的重要方法，具有提供學校領導實務的專業化訓練、學校領導人才的生涯諮商及社會心理發展支持等多方面的積極功能，是相當具有歷史傳統的學校領導人才培訓模式（Crow, 2002）。

盱衡世界眾多先進國家的作法，為了幫助初任或新任校長能快速勝任其工作，進而提升學校效能，因此在校長專業知能的培育與實務訓練上，各國莫不致力於推動相關的師傅教導方案，例如：美國各學區教育委員會提出校長良師輔導（principal mentoring）制度，此為資深校長對初任校長在學校經營與個人生涯專業發展的一系列輔導措施，促使初任校長增進個人專業發展，提升學校辦學表現與效能，成功扮演與適應學校領導者的角色（楊深耕，2004）；新加坡亦於1984年提出「教育行政文憑方案」（Diploma in Educational Administration, DEA），該方案的主要目標在提供方案參與者有效的角色模範，幫助徒弟校長進行實務練習，從師傅校長的現場工作與真實生活中獲得技巧與經驗，並學習師傅校長應有的角色與行為（Coleman, Low, Bush, & Chew, 1996）。近年來，國內也開始嘗試將師傅教導運用在校長培訓上，例如：國立臺灣師範大學開設校長培訓相關課程，設置 Coach 校長協助學員學習，並以親身經驗分享教導，臺北市教師研習中心則推動國小候用校長儲訓班之「師徒制校長實習」等（蔡易芷，2005）。臺北縣校長協會也積極建構校長師徒制度，希望透過經驗傳承，讓新手校長安心跨出穩健順遂的腳步，在校務經營上得到師傅校長的支持與協助，能儘速瞭解教育現場可能面臨的問題，並將內隱知識外顯，產生知識螺旋效應（薛春光，2007）。

有鑑於上述文獻所陳述之內容，探討國民小學校長師傅教導之內涵與實施現況，增進教育人員對師傅教導之認知與實踐，進而提升國民小學校長的學校效能，乃本研究動機之二。

三、學校效能是複雜的構念，選擇符合整體策略並融合學校文化的指標進行努力，將有助於提升學校經營效能

世界上許多組織均致力於找到可變得更有效能的方法，以達成目標、增加收入及更有生產力，學校組織也不例外，透過更完善的課程、豐富的資料及創新的教學技巧等，促進學校的改善，同時藉由長期發展、孕育與深化學校價值，使成員共享使命感 (Peterson, 2005)。其中，效率與效能乃是學校競爭力的主力，是否能妥善發揮效率與效能，將是學校經營生存的重要關鍵；若一所學校能夠以最少的人力、物力和時間，達成所預定的目標，可謂有效能又有效率的學校，而學校效能的實踐，也是學校教育經營革新的具體表現 (吳清山，2002，2004；葉佳文，2005)。追求學校效能與提升教育品質，一直是學校教育改革的重要課題，擔當學校教育舵手的校長，便責無旁貸地扮演關鍵的角色，在許多有關學校效能的研究中，都發現校長領導是影響學校效能的重要因素之一，因此，強化校長領導的角色與功能，以提升學校效能，成為受到重視的主題 (張碧娟，無日期)。

然而，學校效能其實是個很難將其概念化的複雜構念 (construct)，其具備多種面向，行政運作的功能、領導行為、成員士氣、信任的程度、組織文化與氣氛、家長參與、社區支持、教師效能、教師的組織承諾、教師的忠誠度與滿意度等，都可作為判斷學校效能的重要指標 (Uline, Miller, & Tschannen-Moran, 1998)。學校效能指標的作用在表示研究者對學校效能的認定與看法，評量學校效能的指標為學校效能研究的重點，且可測量的評鑑指標往往多而複雜。傳統上，僅以學生基本能力的優劣作為判斷學校效能的依據，但後續的研究發現，學校效能不僅指優良的智育成績，還應包含教師適應力、學生學習氣氛等多元考核準則，使學校效能的評鑑更加周延而寬廣，例如，學校效能指標可歸納為：行政效能、教師效能、學生效能、學校氣氛、環境設備及社區家長資源等，學校若能選擇符合本身整體策略，且能融合學校文化的指標進行努力，將有助於提升學校經營效能 (張奕華、蔡瑞倫，2010；黃坤謨，2008；蕭天輝、周瓊婉、溫源鳳，2008)。

有鑑於上述文獻所陳述之內容，探討國民小學校長學校效能之內涵與實施現況，增進教育人員對學校效能之認知與實踐，進而提升國民小學校長的學校效能，乃本研究動機之三。

四、期望能深入探究國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之關係，進而幫助校長提升學校效能

Poglinco、Bach、Hovde、Rosenblum、Saunders 與 Supovitz (2003) 指出，教練是一種以探究、詢問為基礎的學習形式，強調個體、團體或同儕間的合作學習，透過專業與持續的課堂示範、對實務工作的支持性評論、具體的觀察等，提供陪伴與技術性的回饋，針對專業知識進行及時的分析與應用，並鼓勵與促進受教者採用實踐的新方法。簡言之，教練係具備資格的教練者和個人或團體之間的合作夥伴關係，目的在提高受教者的能力，促進自主學習和發展，使其持續改變自我認知、自我概念與行為，因此，教練者與受教者之間是合作、幫助與平等的關係，而非權威與服從，重點在協助受教者找到解決問題的方法(姜梅芳、陳國海,2009)。Madhuri、Ujjwala、Yashashrii 與 Deshmukh (2010) 指出，師傅為具備豐富知識與經驗的個體，其致力於提供職業指導、諮詢及道德上的支持，師傅的身分可能是和徒弟層級相仿的同儕，其敏於傾聽與理解徒弟的情緒，並提供情感上與工作上的支持，促進徒弟的洞察力與改變，幫助他們作決策，就好比徒弟的燈塔，指引正確的方向。

Bloom、Castagna、Moir 與 Warren (2005) 指出，師傅主要係指組織內部較資深的專家，協助與支持新手或初學者，並告知其應付某些情況的一些規則或作法；教練者則通常來自組織外部，會帶來外部的觀點，並持續提供安全而信任的支持，透過重要的、私人的、專業的及制度的成長過程，培育新手達成目標。陳茂雄(2008)指出，教練與師傅的區隔在於：前者與當事人的關係是短期的，教練者可能來自外聘，與當事人的互動關係較為結構化，主要是針對個人的非指導性服務，著重在引導；後者與當事人的關係是長期的，為師者通常在組織內部，師徒間的互動關係屬於非正式，較重視指導性。陳木金與楊念湘(2010)採用專家焦點座談的方式蒐集卓越校長的經驗知識，並將前述的混合教練策略與校長的師傅教導模式中「瞭解學校」向度加以配對，結果發現：1.催化教練策略可用以研擬校務經營；2.教學教練策略可用以蒐集學校資料；3.合作教練策略可用以資源整合運用；4.諮詢教練策略可用以拜訪關鍵人物；5.轉型教練策略可用以深入瞭解學校。

由此可見，無論是混合教練或師傅教導，皆為一種經驗傳承的藝術，

是教練者/師傅幫助受教者/徒弟學習如何學習，由教練者/師傅運用混合教練或師傅教導，培養其解決問題的能力，進而增強受教者/徒弟的能力，達到預期之目標。將此概念應用於學校中，若校長可獲得混合教練與師傅教導的策略及制度之培育，其與學校效能之間關係的瞭解，將是本研究亟欲探究的議題，因此，本研究期望能從國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之關係進行深入探究，作為增進教育人員對三者關係的認知與實踐，進而提升國民小學校長的學校效能，乃本研究動機之四。

貳、研究目的

依據上述研究動機，本研究先進行國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的文獻探討，建構研究理論與架構，再進一步進行國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究。

具體而言，本研究之主要目的歸納如下：

- 一、瞭解國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的內涵與現況。
- 二、探討不同背景變項在知覺國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之差異情形。
- 三、分析國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關情形。
- 四、建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式。
- 五、驗證本研究所建構之國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能互動模式的適配度及影響力。
- 六、根據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果，提出相關建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

第二節 研究待答問題

本研究旨在探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之關係，依據研究動機與研究目的，以下提出本研究之待答問題，期望從國民

小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的關係中，找出評鑑國民小學校長學校效能之指標。

一、探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的內涵與現況為何？

- (一) 探討國民小學校長混合教練的內涵與現況為何？
- (二) 探討國民小學校長師傅教導的內涵與現況為何？
- (三) 探討國民小學校長學校效能的內涵與現況為何？

二、探討不同背景變項在知覺國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之差異情形為何？

- (一) 探討性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否、學校規模、學校區域等不同背景變項，在知覺國民小學校長混合教練總分及各向度得分之差異情形為何？
- (二) 探討性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否、學校規模、學校區域等不同背景變項，在知覺國民小學校長師傅教導總分及各向度得分之差異情形為何？
- (三) 探討性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否、學校規模、學校區域等不同背景變項，在知覺國民小學校長學校效能總分及各向度得分之差異情形為何？

三、探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關情形為何？

- (一) 探討國民小學校長混合教練與師傅教導二者之相關情形為何？
- (二) 探討國民小學校長混合教練與學校效能二者之相關情形為何？
- (三) 探討國民小學校長師傅教導與學校效能二者之相關情形為何？

四、探討國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式的建構情形為何？

- (一) 探討國民小學校長混合教練與學校效能的互動模式之適配度與影響力為何？
- (二) 探討國民小學校長師傅教導與學校效能的互動模式之適配度與影響力為何？

五、探討國民小學校長混合教練、師傅教導各向度對學校效能的互動模式適配度及影響力為何？

- (一) 探討國民小學校長混合教練、師傅教導各向度對學校效能的互動模式適配度為何？
- (二) 探討國民小學校長混合教練、師傅教導各向度對學校效能的互動模式影響力為何？

第三節 重要名詞釋義

為使本研究所探討之問題概念明確化並避免混淆，茲將本研究涉及之重要名詞加以釋義，分項臚列如下。

壹、混合教練

所謂「混合教練」係指教練者彈性運用催化、教學、合作、諮詢、轉型等策略，透過訓練、指導、示範等方式或行為，幫助受教者習得領域內的專業知識、技能、情意、態度等的歷程，使其學習到預期行為、身心狀態或解決問題的方法，並從中獲得成長與回饋，達成預期目標。

本研究所指的國民小學校長混合教練，係指國民小學校長在問卷中的「COACH 混合教練模式量表」之得分情形，包括連結教練關係

(Connect)、組織專業知能 (Organize)、管理成長進步 (Administrate)、統合資源觀點 (Collaborate)、輔助角色扮演 (Help) 等五大向度，國民小學校長在本量表之得分愈高，代表其知覺混合教練的情形愈佳。其內涵包括：

- 一、**連結教練關係**：教練者要建立與受教者之間的連結，此連結係以信任與許可為基礎，形成一種類似師傅與學徒的關係，使受教者從中獲得安全感與歸屬感，進而和教練者產生緊密的連結。
- 二、**組織專業知能**：教練者要將各種教練知識、技能、策略、情意、態度等內容加以組織，並彈性運用，讓受教者獲得有組織、有系統的專業領域知能，同時引導受教者學習反思與問題解決，從教練過程中獲得回饋。
- 三、**管理成長進步**：教練者要全心關注受教者，幫助其達成目標，透過隨時管控進度與提供回饋，瞭解受教者的需求，掌握受教者的成長與進步情形，為其持續邁向目標負起督促與管理之責。
- 四、**統合資源觀點**：教練者要和受教者共同合作，透過各自提供的專業知能、資源與觀點，搭配具體行動以達成目標；此外，教練者也要從冗長的溝通對話中，將關鍵概念加以分類與統整，幫助受教者組織其思維，並將問題聚焦。
- 五、**輔助角色扮演**：教練者要扮演輔助者的角色，分享觀點、知識與忠告，並運用傾聽、釋義、詢問及評估受教者的特殊需求與背景脈絡，提供其情感上的支持，還要敏於彼此之間的互動關係，以協助受教者達成目標。

貳、師傅教導

所謂「師傅教導」係指在校長的養成過程中，由經驗豐富的師傅校長教導並支持徒弟校長，協助其迅速適應環境和工作，以達到專業成長、生涯發展及心理社會發展等目的，並提供情感上的支持、回饋與反思，促進校長在專業能力上的發展。

本研究所指的國民小學校長師傅教導，係指國民小學校長在問卷中的「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分情形，包括楷模典範形塑 (Model)、教導專業職能 (Educate)、網絡關係建構 (Network)、敘述內隱知識 (Tell)、前瞻未來願景 (Outlook)、再度反思回饋 (React) 等六大向度，國民小學校長在本量表之得分愈高，代表其知覺師傅教導的情形愈佳。其內涵包括：

- 一、**楷模典範形塑**：師傅校長藉由提供教導、諮詢、指引與角色模範等的

師傅教導，形塑謙虛、健康、個人與專業角色整合等的楷模，並讓徒弟校長參與師傅校長的專業生活，使其從直接觀察的過程中學習及受到影響，幫助徒弟校長進行實務練習，從校長的現場工作與真實生活中獲得技巧及經驗，同時將校長應有的角色與行為加以內化。

- 二、**教導專業職能**：師傅教導必須結合全程的實境與實務見習，讓師傅校長提供職能發展之教導、諮詢與協助，以友善、開放、易於親近與一貫的態度激勵徒弟校長，並採取主動傾聽、反思感受、闡明替代方案等方式，在徒弟校長困難時提供協助、必要時提供保護，給予其較多的第一手資訊，幫助徒弟校長獲得實務上的知識與典型的行為表現。
- 三、**網絡關係建構**：師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係，也是存在於師傅校長與徒弟校長間的強烈人際溝通互動關係，此種長期之人際與工作關係，已構成師傅教導的巨型網絡。傳統上，強調師徒面對面的人際網絡，而在以知識與資訊科技為基礎的現代社會中，師傅教導的內容與師徒對話已可透過電腦與網路科技作為媒介，例如：運用虛擬會議軟體、網路電話、視訊會議及電子郵件等方式，建構虛擬化的 e 化師傅教導（e-mentoring）網絡。
- 四、**敘述內隱知識**：師傅校長透過故事的敘述和隱喻（metaphor）的訓練與教導，幫助徒弟校長理解並尊重組織的政策與內隱的規範；此外，師傅校長可於觀察後敘述徒弟校長的成長與成就，以此強調徒弟在專業發展的過程中，已獲得了多少成長，亦即運用敘述的方式，給予徒弟校長直接而清楚的教導，藉以強化師徒之間的聯繫，並將內隱知識外顯化，產生知識螺旋效應。
- 五、**前瞻未來願景**：師傅教導是個終身的過程，其影響職涯發展甚鉅，師傅校長與徒弟校長的配對歷程，以及教導過程中的教導內容、明確期望、時間限制、成就、進展報告、標竿、溝通形式等整體的成果，必須從各種角度進行全面性的觀察與學習，以傳遞專業知能及技巧，輔導徒弟校長建構自我圖像，並形成統觀全局的能力，同時在師徒學習的過程中，藉由組織核心價值的傳遞，促進彼此一體認同感，形塑未來願景。
- 六、**再度反思回饋**：師傅校長藉由提供徒弟校長教學、教練、支持、指導、職能規劃與個人發展等之倡議、回饋與反思，協助其解決問題、克服

困難，並學習師傅校長的思考方式與因應策略，激勵徒弟校長產生創造性的想法與創新的問題解決方式，給予其嶄露頭角的機會，並提升其能見度，日後才能針對所遭遇的問題做出適當回應，提升個人的專業發展及學校辦學績效。

參、學校效能

所謂「學校效能」係指學校在組織文化、組織氣氛、組織承諾、校長領導、行政管理、成員滿意度、教師教學、學生學習、校園環境規劃與設施、家長參與及社區支持等層面，都能達成預期目標，並有良好的成效，因此，學校效能是個複雜構念，具備多種面向，也是組織動態、靜態、心態、生態等層面的綜合。

本研究所指的國民小學校長學校效能，係指國民小學校長在問卷中的「學校效能指標量表」之得分情形，包括行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備等五大向度，國民小學校長在本量表之得分愈高，代表其在學校效能上的表現情形愈佳。其內涵包括：

- 一、**行政領導**：係指學校在計畫與願景的訂定、目標達成程度、校長領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校行政能順利運作，進而提升學校效能。
- 二、**教師教學**：係指教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學檢討與反思等方面的質與量，皆有良好的成效，促使教學工作能順利運作，進而提升學校效能。
- 三、**學生學習**：係指學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、活動參與、身心狀況等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學習活動能順利運作，進而提升學校效能。
- 四、**社區認同**：係指家長與社區在認同及參與、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費挹注、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校與家長及社區的關係能順利運作，進而提升學校效能。

五、環境設備：係指校園環境及設備的規劃與運作、資源利用、專人管理、保養維護、環境與設備的安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量，皆有良好的成效，促使環境設備能順利運作，進而提升學校效能。

肆、教練校長

所謂「教練校長」係指由儲訓機構遴選出來與學員配對，在校長儲訓班內擔任隨班輔導員的校長，故亦稱為「輔導校長」，從事教導、訓練與指導等行為。本研究所指的教練校長（輔導校長），主要係指在校長儲訓班時期，隨班擔任校長培育輔導工作的校長輔導員，具備並傳授校長學的專業領域知能與技術，較偏重理論傳授，此一身分屬於短時間的工作導向，與受教者建立短期的關係，教導正式的、制度的顯性課程。

伍、師傅校長

所謂「師傅校長」係指具有豐富的專業領域知能與經驗之校長，由徒弟校長自行尋找，作為認同與學習的楷模，從事教導、訓練、指導、諮詢與支持等行為。本研究所指的師傅校長，主要係指在校長學知識系統中，提供專業領域知能與技術的諮詢、實務分享、督導、關懷、輔導、心靈成長、人際技巧等，在實務現場進行輔助諮詢、教授現場實境的師傅教導，具有情感及深層影響者，較偏重實務傳授，此一身分屬於長時間的關係導向，與受教者建立長期的關係（包括：校長的養成期、培育期、初任校長導入期等），教導非正式、無形的隱性課程。

第四節 研究方法與步驟

本研究為探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之關係，致力於蒐集並詳細閱讀與研究主題有關的國內外書籍、期刊、博碩士論

文、電子資料庫等文獻資料，以進行文獻探討，俾求奠定理論基礎與擬定研究向度，形成本研究架構及實徵調查之根基，並作為發展研究工具之依據。本研究透過問卷調查、焦點團體座談、專家訪談等方式進行資料的蒐集與整理，並提出研究實施步驟如圖 1-1 所示，茲將研究方法與研究步驟說明如下。

壹、研究方法

本研究之研究方法包括問卷調查 (questionnaire survey)、焦點團體座談及專家訪談，用以瞭解國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的內涵與現況，透過統計方法之分析，驗證國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能互動模式的適配度，以期建構一套學校效能的評鑑指標，並提出相關之具體建議與作法。

一、問卷調查

本研究依據文獻探討編製出「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究調查問卷」初稿，在經過專家語句修正與審題後，修訂成預試問卷；隨後經過預試問卷的發放、回收、整理與統計分析後，再度修正形成正式問卷；正式問卷於發放、回收、整理與統計分析後，進行焦點團體座談與專家訪談，並提出本研究之結論與建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考，茲將相關內容分別說明如下。

(一) 進行專家語句修正與審題

本研究先由指導教授推薦 1 位校長進行專家語句修正後，再邀請 12 位與混合教練、師傅教導及學校效能主題有關的經驗豐富之校長與學者作為專家，分別針對「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」的量表內涵及問卷題目，進行專家審題的諮詢，之後綜合歸納專家意見，修正與增補問卷題目，以發展、形成預試問卷，並進行預試問卷的施測工作。

(二) 進行預試問卷分析與編製正式問卷

本研究以臺灣北、中、南、東四區 (依據中華民國 99 年 12 月 25 日縣市合併升格後的 20 個縣市為研究區域) 之公立國民小學校長為研究對象，依據教育部統計處 2010 年所彙編之「99 學年度國民小學各級學校名錄」與「80-98 學年度國民小學概況表」，各縣市管轄之公立國民小學計有 2,621 所，扣除金馬地區 (金門縣、連江縣) 之公立國民小學 27 所，共計

2,594 所。據此，本研究之母群體係指臺灣北、中、南、東四區，共 2,594 所公立國民小學之現任校長。本研究以前述之母群體，採取分層比例隨機抽樣的方式，先按照區域分層，再依照比例隨機抽取北、中、南、東四區共 100 位公立國民小學校長為預試問卷之研究樣本，進行預試問卷的調查。

預試問卷回收後，首先進行問卷的篩選，經編碼與資料登錄，以描述性統計進行資料檢核，在確定資料無誤後，立即進行資料處理與統計分析，以發展、形成正式問卷，並進行正式問卷的施測工作。

(三) 進行資料整理與統計分析

正式問卷經回收後，首先進行問卷篩選，再將有效問卷進行編碼與資料登錄，並以描述性統計進行資料檢核，在確定資料無誤後，立即進行資料處理與統計分析。而後依據統計分析之結果，進行待答問題之討論，撰寫本研究論文之綜合討論及結論與建議，以達成本研究之研究目的。研究論文初稿完成後，再次與指導教授討論、修正，確定論文內容並提出論文口試，經論文口試委員及指導教授之修正與建議，隨後付梓完成論文。

二、焦點團體座談

焦點團體座談法是藉由集體討論的方式，讓研究者瞭解每一位參與者個人的意見，用以增加研究結果的洞察力，以作為決策之基礎，其特色是由 6 至 8 人組成，且多是同質性成員，能夠在短時間內針對研究議題，進行有組織的團體式討論，並可觀察到大量的語言互動和對話，典型的焦點團體座談時間為 2 小時左右，由主持人負責座談互動的進行與討論。

本研究依據正式問卷回收後之統計分析結果，舉辦焦點團體座談，座談對象為 10 位現任國民小學校長，並以「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究焦點團體座談與專家訪談大綱」(詳見附錄六)進行，以期更深入探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之內涵，並提出建議供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

三、專家訪談

為瞭解公立國民小學校長對混合教練、師傅教導與學校效能內涵及現況之看法，並探討其間的關係，本研究依據正式問卷回收後之統計分析結

果，進行專家訪談，以期更深入探究及驗證國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的整體運作模式，最後提出結論與建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

貳、研究步驟

本研究之研究步驟包括「建構研究理論」、「發展研究工具」、「分析研究結果」、「撰寫研究論文」四大主軸，其詳細實施步驟如下所述。

- 一、**確定論文方向並擬定研究主題**：依據研究旨趣，蒐集與閱讀相關文獻資料後進行初步探討，並與指導教授討論修正，進而確定本研究之主題為「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究」，隨後開始進行本研究。
- 二、**文獻探討與分析**：針對本研究主題之相關著作、期刊、論文、研究報告、研究方法、研究歷程、研究結果等文獻資料進行檢索閱讀、詳細分析與彙整，並作成文獻之歸納與分析，以為本研究立論之基礎與發展研究工具之依據。
- 三、**建立研究架構**：歸納所蒐集的文獻資料與分析之結果，據以建立本研究之研究架構。
- 四、**編製研究工具**：參考並歸納國內外的相關研究，並經由文獻的綜合整理分析，編製本研究調查問卷，並進行專家語句修正與審題。
- 五、**實施調查研究**：根據專家語句修正與審題，修改成預試問卷，經預試問卷樣本回收整理、統計分析後，再次修改問卷內容，並確立編製完成「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究調查問卷」，以進行正式問卷施測，依據正式問卷回收後之統計分析結果，著手編擬座談與訪談大綱，以進行座談與訪談之調查研究。
- 六、**問卷回收整理與分析歸納**：進行問卷回收、整理、編碼與登錄後，將問卷所得之量化資料，以 SPSS (Statistical Package for Social Science) 14.0 版、LISREL (Linear Structural Relationship) 8.72 版的統計套裝軟體，進行量化資料的統計分析與整理，以為後續解釋與焦點團體座談、專家訪談之依據。
- 七、**進行焦點團體座談與專家訪談**：依據文獻探討與正式問卷統計分析之

結論，為期理論與實務之兼融，復經由指導教授之推薦，邀集具有混合教練、師傅教導或學校效能等專業知能與背景的國民小學校長、相關機構的學者專家共計 13 位，進行焦點團體座談與專家訪談。

八、**座談與訪談資料之轉譯、分析與歸納**：將實施之座談與訪談資料轉譯為逐字稿，再進行摘要分析，座談與訪談所得之質化資料，為文獻探討、問卷調查之輔助說明，以使本研究統計結果之解釋更趨完善。

九、**提出結論與建議**：歸納研究發現以及座談與訪談之結論，提出具體之建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

十、**論文撰寫與印製**：依據研究結果撰寫研究報告，並進行論文之撰寫與印製。

本研究共分為五個章節，根據上述研究步驟之內容逐一撰寫，五個章節依序為：第一章、緒論；第二章、文獻探討；第三章、研究設計與實施；第四章、研究結果與討論；第五章、結論與建議。本研究之實施步驟詳如圖 1-1 所示。

第五節 研究範圍與限制

本研究主要以問卷調查、焦點團體座談、專家訪談等方式進行研究，但由於受限於研究之人力、物力及時間，對本研究相關因素之探討，勢必無法完全交代，故將研究範圍與研究限制闡述如下。

壹、研究範圍

以下將針對本研究之研究對象、研究區域、研究內容與研究工具等四大研究範圍說明如下。

一、研究對象

本研究的正式問卷調查對象為臺灣北、中、南、東四區之 2,594 所公立國民小學的現任校長；焦點團體座談與專家訪談則由指導教授之推薦，邀集具有混合教練、師傅教導或學校效能等專業知能與背景的國民小學校長、相關機構的學者專家共計 13 位，進行座談與訪談。

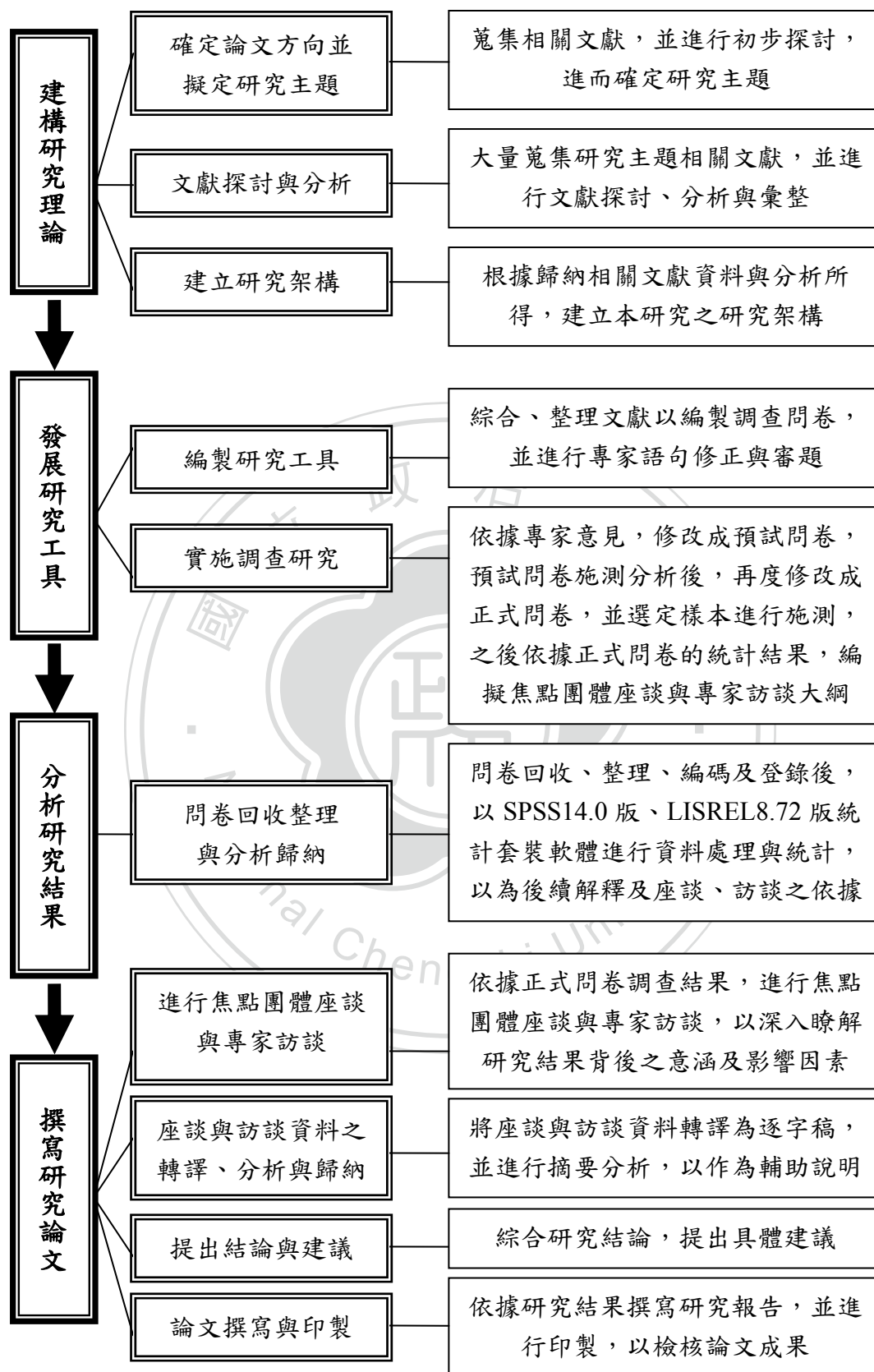


圖 1-1 研究實施步驟

二、研究區域

本研究之研究區域為臺灣北、中、南、東四區（依據中華民國 99 年 12 月 25 日縣市合併升格後的 20 個縣市為研究區域）包含北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）、中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）、南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）、東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣），金馬地區（金門縣、連江縣）則不包含在內。

三、研究內容

- （一）背景變項：包括公立國民小學校長人口變項（性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否），以及學校背景變項（學校規模、學校區域）。
- （二）混合教練：包括連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演。
- （三）師傅教導：包括楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋。
- （四）學校效能：包括行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備。

四、研究工具

本研究以「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究調查問卷」及「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究焦點團體座談與專家訪談大綱」，作為正式問卷施測、焦點團體座談與專家訪談之研究工具。

貳、研究限制

本研究之研究過程力求各方考量，使研究結果趨於完整客觀，但仍未能避免主客觀人為與環境因素之使然，故研究猶有如下限制，茲分述如下。

一、研究方法之限制

本研究採問卷調查的方式進行量化研究，並輔以焦點團體座談與專家訪談進行質化研究，惟，三者皆涉及受試者與研究者之主觀經驗(subjective experience)，受試者於填答問卷、參與焦點團體座談或接受專家訪談時，可能受到其個人認知、情緒、主觀判斷等主客觀因素之影響，而出現知覺認定與實際情況不符之填答或回應，因此，易使問卷結果、座談、訪談的內容分析及解釋上，與實際現況之間產生一定程度的誤差。

二、研究對象之限制

本研究以臺灣北、中、南、東四區之 2,594 所公立國民小學的現任校長為研究對象，未包含私立學校以及國民中學、高中職等各級各類學校之校長、行政人員與教師等，除需顧及抽樣所造成之誤差外，對於研究結果之解釋與應用仍有其限制。

三、研究推論之限制

由前述可知，受試者填答問卷、參與焦點團體座談或接受專家訪談時，可能受其本身認知、主觀判斷、情緒或當時情境之影響，而產生不實際之填答或回應，因此在資料分析與結果的解釋上，勢必會產生某種程度的誤差；且由於本研究之研究對象未全面包含各級各類學校之校長、行政人員與教師等，調查研究又難以有效控制許多無關變項之干擾，因而使所得之研究結論在推論上有其限制。

第二章 文獻探討

本章旨在析述混合教練、師傅教導與學校效能的理論與相關研究，共分為四節闡述，第一節為混合教練之理論與研究，第二節為師傅教導之理論與研究，第三節為學校效能之理論與研究，第四節為混合教練、師傅教導與學校效能之相關研究。

第一節 混合教練之意義、相關理論與研究

本節旨在探討混合教練之意義、相關理論與研究，以下將針對混合教練之意義與內涵、混合教練之目的與功能、混合教練之研究取向、混合教練之相關研究等方面，進行探討分析，以建構本研究之立論基礎。

壹、混合教練之意義與內涵

由於研究領域與研究目的之差異，國內外學者專家對教練一詞的意義與內涵較為分歧，且關於混合教練的相關研究目前尚在發展階段，因此，以下將針對教練之意義與內涵、教練模式之內涵、COACH 混合教練模式之意義與內涵進行探討，以期綜合歸納相關理論，並深入瞭解此一議題。

一、教練之意義與內涵

就字源義而言，“coach”一詞被認為來自十四世紀的匈牙利語，是古代為了穩定車子設計而用來載運人們通過特殊的車轍地帶 (Terry, 1991)。牛津字典花了不只一頁去解釋 coach，其定義為：coach 一詞的字源最初見於十五世紀，用以形容皇室所使用的有蓋四輪馬車；到了十七世紀，教練的意義有所轉變，用以形容協助應付考試的私人家庭教師 (tutor) (Bloom, Castagna, Moir, & Warren, 2005)。綜合言之，coach 在英文中有兩種詞性，當名詞使用時，可指私人家庭教師，或指運動團隊或運動員的指導者；當動詞使用時，除了指使用詳細的指導、多次的示範和反覆的練習等方法來從事密集訓練之作為，舉凡參與考試、戲劇表演或出席公眾場合等情形均適用，還可指競技運動團隊和選手的教練之作為，故，coach 一詞在中文通常被譯為「教練」(歐宗明，2008)。

coach 當動名詞使用時，即成為“coaching”，就又形成不同的意義。因此，Bloom、Castagna、Moir 與 Warren (2005) 認為 coaching 是一個大眾

都能普遍瞭解，卻僅能模糊定義的一個詞。coaching 一詞原義指涉私人家庭教師的工作及作為，後來被引入運動競技中，用來指稱指導及經營運動團隊或運動員的人，以指導、示範和練習等方法，提升運動員團隊或運動員競技表現的作為；coaching 的譯法也較為分歧，有翻譯為教練法，或是加上行為一詞，譯為訓練行為或教練行為 (coaching behavior)；若按照字義來看，coaching 也可直接翻譯為「教練」，但就中文來說，教練一詞多以名詞方式使用，表示某一職位或身分，且 coaching 的本義其實含有相當多價值、決策、判斷等認知的層面，廣義來說，coaching 包含團隊的指導、訓練、經營和管理；狹義來說，則可指團隊訓練和比賽時的指導、回饋與領導行為，但若將 coaching 譯為「訓練」，恐易窄化其含意，將其限縮在使個體習得預期行為或身心狀態而進行的練習，且易與 training 一字的中譯詞混淆 (歐宗明，2008)。

由上述可知，無論是 coach 或 coaching，最早均較多用於體育領域，除了指運動的教練身分或職位之外，還可指教練的指導與訓練行為。根據《體育大辭典》對教練的定義：教練有雙重責任，既教且練，實際上還要負生活管理與人生指導的責任，其與選手的關係為「作之君、作之親、作之師」；教練必須扮演許多重要的角色，例如：教師、訓導人員、推銷員、公關人員、諮商專家、外交官、組織者、角色模範、心理學家、領導者、父母、命令者、訓練員、學校的一份子等 (引自陳文宗，2005)。時至今日，教練的角色被形容為亦師亦友，就像工頭、育嬰女傭、司機、心理學家、模範、輔導員等，帶領受教者通過困難旅程與考驗，發揮其潛能，進而邁向精熟的技能表現；一個成功的教練應具備的技能包括：技術技能、策略技能、管理技能與人際間技能 (Terry, 1991)。歸納而言，教練係指一種透過類似師傅與學徒的關係，由教練者提供理論與實務的知識與經驗，幫助受教者從中獲得支持與鼓勵、回饋與反思，進而解決問題並提升工作績效 (陳木金、楊念湘，2010)。

教練於 1950 年代首次出現於管理相關文獻中，它是一種透過師傅—學徒 (master-apprentice) 的關係進行員工發展，在 1970 年代，學者嘗試將運動與體育方面的教練轉換至管理方面，1980 至 1990 年代間，許多管理文獻則聚焦於將教練運用在管理藝術與實務方面；教練一詞常與商議 (counseling) 及引導 (mentoring) 交互使用，但很多學者認為這三個名詞

有所差異，商議用於當成員的情緒狀態或個人面臨危機與問題時，主管介入協助成員解決問題，是一種短期的過程，而引導則專注於成員的發展及職涯，是一種長期的過程（黃志誠，2007）。約自1994年起，coaching成為美國的一個新興行業，近年來在歐美甚至日本都已相當普遍，被喻為二十一世紀最熱門的專業之一，而中文「教練」則泰半用於運動方面，最近也被很多領域所引用，教練所扮演的角色十分多元，完全是因人和狀況的需要而定，一個好的教練是「活出來的」(being)，而不是「做出來的」(doing)，故教練應持續自我成長，以精進其專業（穆景南，2001）。

Peterson 將教練定義為：使受教者擁有相應的工具、知識及所需要的機會，以進行自我開發，從而更加有效的過程；受教者可能是組織中的管理者或有潛力的成員，而教練者則可能是受教者的上級或比受教者經驗豐富的同事；此種教練關係可分為正式與非正式兩種，前者是組織正式指定給受教者，後者是組織未明確規範的教練關係，但卻是在實務工作中確實發生的教練行為，且獲得受教者內心的認可（引自張麗艷，2009）。簡宏江（2009）指出，教練是協助受教者看清現狀與目標之過程，進而做出有效選擇，實現自己的願景與目標；教練的特性是非指導性的助人關係，其非扮演專家角色，故不提供直接建議，在教練過程不涉及建議或告知，而是從受教者的言談中加以提問、回饋反思，以協助人們做決定。閔威、劉智慧與彭勇（2010）認為，教練與傳統的「命令—控制」之監督管理方式不同，其著重創造分權化的工作環境，使主管幫助員工提高工作績效，處理程序化與非程序化的問題，並為其提供指導、鼓勵、反饋與支持。

Bloom、Castagna、Moir 與 Warren（2005）指出，教練是「提供慎重的支持給其他個體，幫助他/她澄清和/或達成目標的工作」，有愈來愈多具備生產力與效能的管理者及行政領導者都使用教練策略，無論是公部門或私部門都適用教練的策略，以達成組織目標及滿足個體的學習需求。歐怡秀（2005）指出，教練也是企業用以建立競爭優勢的一項重要機制與工具，企業所重視的教導能力，係由運動教導能力轉換至企業管理的技術，藉由教導的方式激勵成員的動機，訓練其工作技能或改善管理成效，簡言之，教練係進行策略性評估，監督受教導對象的進度，並給予其建議，以增進或改善其工作效率與效能。

教練是一種提升組織與個人效能的策略，除了商業領域常使用教練

外，教育領域的學校領導者、督學、校長、教師等也會使用教練的策略（Fleming & Eiseman, 1988）。例如：丁一顧與張德銳（2009）指出，教練一詞，原本是指體育教練，但 Costa 與 Garmston 卻賦予教練一種隱喻的涵義，認為「教練」像是一種運輸工具，就如同車子一般，載著有價值的教師同儕，從現在所處的地方前往他（她）想去的目的地。而 Poglinco、Bach、Hovde、Rosenblum、Saunders 與 Supovitz（2003）則認為，教練是一種以探究、詢問為基礎的學習形式，強調個體、團體、教師或同儕間的合作學習，教練的內涵包括專業與持續的課堂示範、對實務工作的支持性評論、具體的觀察等；教練與師傅教導（mentoring）不同的是，教練通常提供新手教師就任前的參考。又如：李隆盛（1996）指出，教練法是一種師法運動教練教導運動員，著重提供學生回饋（feedback）以進行密集技能練習或知能應用的教學方法，教練法強調持續密集的練習與回饋，特別講求個別或小組學生的個案或小規模指導，亦即在學生練習的過程中，教練要提供示範、觀察與回饋。

呂瑞菱（2007）歸納學者專家對教練的定義包括：1.教練在改善問題，提升工作績效；2.教練幫助成員確認機會，並改善其工作績效與能力；3.教練是賦權給成員的過程，使成員的表現超越原本的績效；4.教練是給予成員指導、鼓勵及支持的過程；5.透過個體與教練創造一種彼此都容易學習的過程；而教練行為原係指球場上的教練對球員的管理與指導，近年來學者將教練指導的特質運用在職場上，特別係指主管以「協助成長」、「賦權」、「資訊分享」、「團隊建立」四個構面進行管理，形成主管教練行為，對部屬個人及對組織、企業同時產生效益。綜言之，教練指導行為是教練訓練活動中的主要行為，教練的有效指導行為是教練行為內涵中，直接影響訓練成效的關鍵，教練指導行為的介入時機與比例，需因人因時而有所差異；此外，一位優秀教練不單只是扮演教練的角色，還需要具備領導者、教學者、訓練者等特質，這些特質並非與生俱來，而是經由年復一年的實務訓練指導與研究產生，經由確認、系統地闡述優秀教練的需求要素及其精練的訓練指導技巧後，任何教練都可蛻變成傑出的教練（曾沈連魁、呂坤岳，2010）。

就內涵而言，教練是一種領導力形式，教練不僅關心生理環境，同樣也關心心理與社會環境；優秀的教練賦予團隊想像力，知道如何將此種想

像力轉換為真實，並具有非凡的個人魅力，不必逞威風就能影響他人，也不必要求就能獲得他人尊重，其對訓練方法都有一套自己的哲學（林清和，2001）。教練也是個多樣化的角色，並非只是單一的訓練或指導人員，為因應不同角色需求所表現的行為，以及因個人認知與價值觀所表現出的身教（例如：言語、行為、對事物的判斷力、價值觀、態度等），都會對受教者的表現及日後的身心發展產生重大影響（吳慧卿，2001）。Brown、Reumann-Moore、Hugh、Christman 與 Riffer（2009）根據研究結果與實務工作的資料歸納出：教練通常會強調教練人際技巧的重要性，許多研究也發現，支持性、尊重的態度、可接近性、可親近性、彈性、圓滑的態度、建立關係的能力等，都是成功教練的關鍵特質。以教育領域為例，Feldman 與 Tung（2002）發現，教師與行政人員對教練的角色有不同看法，但他們都認為教練在影響學校變革的過程中，扮演著相當重要的角色；教師通常會將教練視為影響課堂教學變革的催化者，因為教練會和他們共同討論教學事務，並促進教學會議的進行；而行政人員則視教練為諍友，促使他們從學校的角度思考變革，並協助他們聚焦於學校未來發展的藍圖，行政人員可以很放心地和教練討論複雜的議題，以獲得共鳴及思考機會，雙方甚至可以因此而成為知己。成功教練的秘訣在於具備以下五種特質：1.堅定的信念（conviction-driven）；2.精益求精（overlearning）；3.隨機應變（audible-ready）；4.一貫性（consistency）；5.誠實（honesty-based）（陳靜惠譯，1996）。由此可見，coaching 最初是指馬車，係為一種古代的交通工具，其由古代馬車之義，後來引申為運用一些策略或方式，幫助個人或團體在現有的基礎上求新、求變、求更好，以達到個人或團體真正想達到的理想境地（穆景南，2001）。

綜上所述，無論是 coach 或 coaching，其定義總是眾說紛紜，從最早當作古代馬車之交通工具的代稱，引申到私人家庭教師，後來更用在體育領域，除了指運動的教練身分或職位之外，還可指教練的指導與訓練行為，或是訓練、指導、經營、領導運動團隊等的過程和關係。因此，本研究擬以 coaching 為核心，因為其包含價值判斷、決策等認知與技能層面，可較廣泛地涵蓋教練之義，而將 coaching 定名為「教練」，並將其定義為：教練者運用訓練、指導、示範等方式或行為，幫助受教者習得領域內的專業知識、技能、情意、態度等的過程，使其學到預期行為、身心狀態或解

決問題的方法，並從中獲得成長與回饋，進而提升學習效能。而教練的內涵則包括：教練有雙重責任，既教且練，不單扮演教練的角色，還要具備領導者、教學者、訓練者等特質，運用技術技能、策略技能、管理技能與人際間技能，影響受教者的表現及日後的身心發展，可視為一種領導形式與哲學。

二、教練模式之內涵

Flaherty (2005) 指出，教練模式的前提係指教練者透過語言與實務練習，解釋教練的架構，幫助受教者採取合宜的行為，如圖 2-1 所示。閔威、劉智慧與彭勇 (2010) 認為，語言與實務練習的結合，可使受教者真正從現象背後體會問題的本質，進而採取適當的行動，獲致令人滿意的結果。

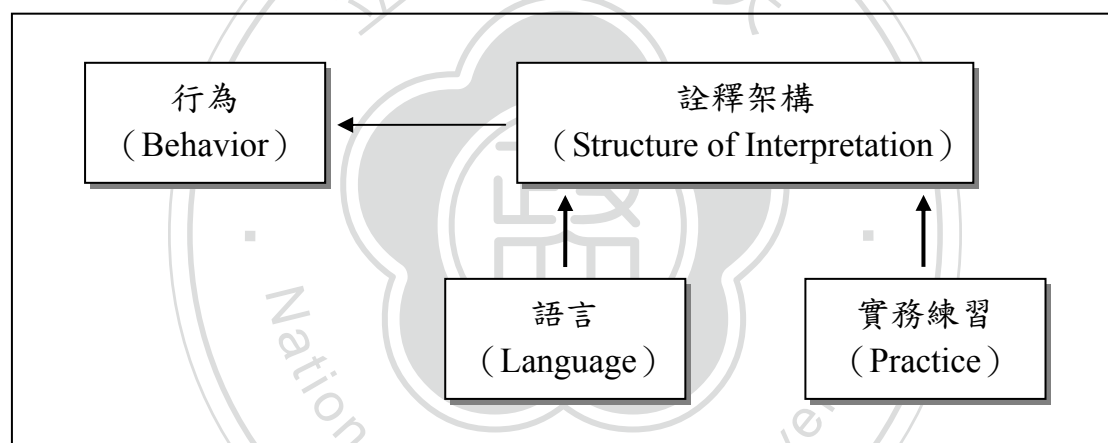


圖 2-1 教練前提示意圖

資料來源：修改自 Flaherty (2005: 8)。

教練模式的基本概念包括：1.教練者是受教者及其背景脈絡的「不同觀察者」(different observer)，其為教練關係帶來不同的觀點，教練者可以看到受教者所看不到的情況與可能性；2.教練關係植基於信任與允許；3.教練者根據受教者的需求評估結果及追求一致的目標，轉換不同的教學與催化教練策略；4.教練者的基本承諾是學生的成功，而教練者也會適當地促使受教者邁向此一目標；5.專業標準（如：ISLLC, CaPSELs）是目標設定與持續進行的形成性評量之框架（Bloom, Castagna, & Warren, 2003）。

姜梅芳與陳國海(2009)指出，目前比較流行的四種教練模式主要有：臨床模式、行為模式、系統模式和社會建構主義模式，教練可依實際需要

和情況擇其一，茲將四種教練模式敘述如下：

1.臨床模式：此模式的目的是幫助受教者深入瞭解自我，以改善績效表現；教練常透過心理測量工具的運用，瞭解受教者的整體特質與信念，並調查受教者的個人情況，如人際關係、壓力管理、個性特徵等，以分析其內在人格特質與績效表現間的關係；此外，教練也會鼓勵受教者在內心誠實地進行自我反省。

2.行為模式：此模式的目的是鼓勵受教者瞭解其行為對自己與他人的影響，以促進個人的改變，並尋求新方式使受教者的行為符合組織期望；教練常透過一些評估技術，如 360 度回饋、結構性問卷、訪談等，蒐集相關資料以取得詳細的目標行為之訊息；教練會充當指導者和訓練者，幫助受教者改變問題行為或發展新的工作能力，以期有效地完成工作。

3.系統模式：此模式的目的是尋求組織系統中受教者的領導能力問題，關注其社會互動領域，幫助釐清受教者與組織中其他成員或組織系統互動時，有效和無效的方式與反饋路徑；教練常透過更廣泛、更組織化的方式評估教練過程，如 360 度回饋和訪談等，蒐集受教者的績效與領導能力行為之資料，以及組織環境的相關訊息。

4.社會建構主義模式：此模式的目的是去除假設和演繹後的事實，幫助受教者認清自己的真實角色；教練常透過聆聽受教者講述其經驗和觀念，並與關鍵的利害關係人進行訪談，以獲取其對受教者的評價，這些評價可幫助受教者瞭解在工作中遇到困難的原因，以及其行為如何塑造其人際關係。

陳茂雄（2008）為進一步瞭解實務工作者所使用的教練服務方法，歸納以下的教練模式，包括：

1.GROW 教練模式：此模式由 Whitmore 所提出，強調教練運用 G-R-O-W 的順序逐步協助當事人，首先要設定目標（Goal），設定個人想要達成的理想狀態；其次要評估現況（Reality），瞭解現況與目標狀態的落差為何；再者要考量選項（Options），列出所有可供選擇的解決方案；最後是決定所欲採取的行動（Will），化討論為具體行動方案。

2.積極合作的教練模式（The Co-Active Coaching Model）：此模式由 Whitworth 等人所提出，強調教練服務是一種教練與當事人以平等的地位，形成協同合作的聯盟關係，共同追求當事人的目標之過程，此種教練

的五項核心技能主要包括：傾聽、直覺、好奇、行動與學習（action/learning）、自我管理（self-management）。

3.CAAACS 教練模式：此模式由 Auerbach 所提出，強調運用六個步驟架構教練服務歷程，第一步驟為連結（Connection），即須先與當事人建立親和的關係；第二步驟為評量（Assessment），即透過請當事人填寫個人資料或施以心理測驗等方式，評估其現狀、長處、有待改善的領域、價值觀、目標等；第三步驟為闡釋（Articulation），即協助當事人進一步闡釋其目標，重點在促進當事人進一步瞭解自己的願景、渴望、核心價值、長處等；第四步驟為行動（Action），即協助當事人將其夢想與願景化為行動計畫；第五步驟為承諾（Commitment），即引導當事人進一步承諾對其行動計畫負起責任，並訂定具體行動、完成時限、驗收標準等；第六步驟為支持（Support），即給予支持鼓勵，並進一步協助當事人善用身邊的資源，以支持其達成行動目標。

4.人本教練模式：此模式由黃榮華與梁立邦所提出，強調焦點在「人」，著眼於發覺人的潛能，並致力於幫助當事人看到與打破各種自我設限的框架，是一種由內而外的過程；教練過程則包括釐清目標、反映真相、心態遷善、行動計畫四個步驟。

簡宏江（2009）以教練領導歷程為核心，歸納出的教練模式如下所述：

1.人本模式：即前述由黃榮華與梁立邦所提出的教練模式，教練過程的第一步驟為釐清目標，強調教練透過與受教者的共同討論，協助其釐清目標並設法達成；第二步驟為反映真相，強調教練猶如一面鏡子，讓受教者從中瞭解事件本身及自己的盲點，洞察現狀與目標的差距；第三步驟為心態遷善，強調拓展信念，以產生新的可能性，並選擇有利於實現目標的心態來行動；第四步驟為行動計畫，強調教練協助受教者建立有效的計畫，計畫應包括目標、行動、成果三要素，透過行動計畫的訂定，培養受教者負責任的心態，並強化達成目標的信心。

2.STRID 模式：由 Thomas 和 Smith 所提出，S（strengths）代表專注於長處，以資源豐富的心態看待人；T（target）代表確認欲獲致的目標，探索達成目標的動機；R（real）代表探索與目標有關的現況，確認受限的信念；I（ideas）代表尋找可能成功獲致所欲目標的想法，克服受限的信念；D（decision）代表從產生的想法中，選擇最妥適的選項；此外，還加上 E

(evaluation)，代表評估現在的解決方案與後續的評估。

3.Harvard Business School 模式：由 Harvard Business School 所提出，第一步驟為觀察，目標是瞭解現況，如員工的現有技能及行為；第二步驟為討論，係指領導者針對所觀察到部屬的行為，與其進行對話，並運用開放式問句，激勵部屬的參與感及分享想法；第三步驟為積極教練，係指與部屬建立合意、具有共識的目標；第四步驟為追蹤，係指查核目標行動的進展，確認行動計畫的修正。

4.POWER 教練模式：由 Reiss 所提出，強調透過此模式可確保產出強而有力且成功的經驗，其要素包括：P (purpose)，即會談的目的或未來為何？O(outlook and obstacles)，即受教者的認知及其所知覺的障礙為何？W (what)，即受教者可以做些什麼？有什麼樣的選擇？E (empathize, empower, encourage)，即提供情緒支持，鼓舞受教者的精神；R (recap and record)，即檢視對話與承諾，記錄所承諾的行動計畫。

歸納上述可知，教練雖然有很多不同的模式（臨床模式、行為模式、系統模式、社會建構主義模式、GROW 教練模式、積極合作的教練模式、CAAACS 教練模式、人本教練模式、STRID 模式、Harvard Business School 模式、POWER 教練模式等），但其共同點主要包括：1. 聚焦於專業的實務工作：教練的主要目的大多在於改善教師教學與學生學習；2. 將教練融入工作中：教練者促進專業的學習經驗，受教者與教練者共同擬定計畫、探討學習內容、反思、將所學立即實踐於實務中；3. 強調密集而持續的教練：教練並非短期的工作坊，且與專業支持有別，其滿足受教者的個別需求，教練者與受教者通常是一對一的互動關係，此關係可能會維持數天、數週，甚至數個月；4. 以夥伴關係為基礎：教練者與受教者的關係是對等且合作的，受教者可自行選擇與控制教練的進度；5. 對話：教練不是告訴受教者如何做，而是要使其參與反思對話，讓教練者與受教者共同思考；6. 不涉入價值判斷：教練者不對受教者進行價值判斷，而是以非主觀的角度進行討論；7. 謹守保密原則：教練關係應謹守保密原則，受教者才能對自己的長處與關注之事暢所欲言；8. 運用尊重的溝通方式：教練者必須擅於溝通，並以尊重的態度傾聽，方可清楚理解受教者所傳達的訊息 (Knight, 2009)。

有效能的教練者應制定各種教練策略或模式，並能有效運用，以幫助

受教者達成目標，提升教練的效能與效率。因此，Bloom、Castagna、Moir 與 Warren (2005) 透過擁有多數認知教練、實體論教練、生活教練與同儕教練等教練經驗的教師和校長，共同發展出「混合教練策略」(Blended Coaching Strategies) 的模式，並成為此理論策略的首倡者，讓所有的教練者都可在此策略的架構下進行計畫、實行與評鑑。混合教練描繪出教練的規準，例如：認知教練 (cognitive coaching, Costa 與 Garmston 於 2002 年所提出) 與轉型教練 (transformational coaching, Hargrove 於 1995 年所提出)，教練者要學習決定何時採取教學方法 (例如：新校長要求協助解釋測驗分數)，何時則採取催化方法 (例如：校長決定如何與教職員共同改善學生的測驗分數)，催化策略有可能促成強而有力的個人成長，而教練策略則可支持工作成功所需之知識與技能的發展，混合教練策略的模式假定教練者願意且能夠幫助受教者處理最棘手的情緒智力議題，教練者會應用混合教練的策略，嫻熟地轉換教學與催化策略，並成為全勤的傾聽者 (Bloom, Castagna, & Warren, 2003)。

三、COACH 混合教練模式之意義與內涵

教練是個複雜的藝術，沒有單一、正確、放諸四海皆準的方法，但可知的是，成功領導教練之基本技巧包括：建立關係、傾聽、觀察、詢問和給予回饋。由前述可知，有效的教練者會運用各種教練策略或模式，快速且有彈性地在教練課程中採取行動，其中，Bloom 等人所提出之「混合教練策略」的模式，可成為教練者的主要工作內容，其模式內涵包括以下五大核心的教練策略 (Bloom, Castagna, Moir, & Warren, 2005)：

(一) 催化教練 (facilitative coaching)

催化教練係指增進與建立受教者現有的及新的技能、知識、闡釋與信念，以形成未來行為的基礎；教練者不著重在與受教者共享專業的專家知識，反而是使用催化方式支持受教者透過自我實現的反思練習，發展與建立專業知能。催化教練者不會評估對話的核心，但卻會帶領受教者塑造與檢視自我評價，幫助其蒐集與詮釋資料以獲得回饋，並發展受教者自己的詮釋，同時分析與選擇行動的方向；而催化教練通常只發生在教練者與受教者建立的信任關係上，亦即當受教者與教練者相處愉悅，且願意敞開心胸，分享自己的信念、自我評價及意見時，即可產生強而有力的學習。

催化教練的內涵包括：**1.釋義 (paraphrasing)**：釋義是個有力的技術，教練者會重新敘述說話者（受教者）的訊息，以測試其理解及思想清晰的程度，當說話者聽到傾聽者重新敘述、釋義、反饋其所說過的訊息時，可促使說話者調整自己的思考，並察覺自己說的話是如何被他人傾聽的；**2.闡明問題 (clarifying questions)**：教練者可帶領受教者運用闡明問題的發現過程，讓受教者直接而快速地獲得解決方法，也讓教練者有機會去傾聽受教者的語言，以揭露檯面下的議題、感受與態度等，並找到概念間的連結，發展與維持所專注的焦點，幫助受教者蒐集與詮釋資料；**3.釋義與詮釋 (paraphrasing with interpretation)**：教練者會超越之前對受教者言論的重新敘述與理解，並嵌入自己的觀點，對受教者測試一些概念或詮釋，藉由對話，提供不同的視野、背景知識、經驗等；**4.協調問題 (mediational questions)**：教練者透過對話影響受教者思考的方向與流暢度，傾聽受教者瞭解的程度及其清楚表達的內容，但也要傾聽其不願意說的事情，透過協調問題，教練者鼓勵受教者發展分析問題的技巧，能夠並願意在行動前徹底地分析情境；**5.總結陳述 (summarizing statements)**：總結陳述讓受教者可以考慮、修正與精鍊所說的話，從冗長的對話中，把關鍵概念加以分類，讓教練者幫助受教者組織思維，使其更容易進行分析與評估，並幫助受教者維持專注的焦點與清晰的思維，精確確定接下來要進行的步驟，同時回顧承諾。

(二) 教學教練 (instructional coaching)

教學教練係指教練者使用傳統的教學策略，將自己的經驗、專業知能、職業智慧等分享給受教者，以幫助受教者消除疑慮，並激起其動機，使用的方式包括：樹立典範、提供資源、直接教學等。一個有效能的教練者會在受教者最需要的時候，提供教學教練的服務與支援，以教育領域為例，校長是個高度複雜的工作，這項工作必須對各種教育技能與知識領域相當熟練，校長通常也會被期待要全知全能，因此，有效能的教練者會運用教學教練，讓校長與其他學校的領導者產生成功而重大的改變，特別是對新任或初任校長有很大的影響。

教學教練的內涵包括：**1.背景知識與處理技能 (background knowledge and process skills)**：背景知識是我們必須知道的，處理技能是我們必須要能夠做的，知識和技能相當不同，但都對效能至關重要，教練者必須先透

過催化教練找出受教者擁有的處理技能，然後才能進一步轉移到教學教練，有效地幫助受教者發展背景與專業知能，進而達到目標，表 2-1 以設計一場會議為範例，闡述校長必須具備的背景知識與處理技能，詳細內容如表 2-1 所示；

2. 避免老生常談 (avoiding “war stories”)：教練者通常會提供自己的想法與經驗，幫助受教者消除疑慮，並激起其動機，然而，教練者必須避免老生常談，因為成人很容易抗拒任何會抨擊其能力的事情，說故事和給予忠告等方式，會讓受教者認為教練者與自己的職位不同，而不相信教練者瞭解自己獨特的地位，或是認為教練者的成功故事只是在傳達自己的優勢，因而產生防衛心態；

3. 獲得教學的允許 (getting permission to instruct)：為了確保受教者對於「學習者」的角色是感到很自在的，教練者必須在轉移到更深入的教學教練之前，先獲得受教者的同意，一旦受教者同意接受學習新資訊、新技能或新工具的邀請，教練者才可以繼續進行教學教練，並注意監控與調整受教者的需求及回應的基礎，此外，要特別注意的是，教練者使用的語言必須遠離其個人的經驗基礎及自我意識，如此一來，受教者才能不用尷尬地拒絕教練者的建議，也不用因為和教練者的意見不一致而感到為難。

表 2-1 校長的背景知識與處理技能之分析

以設計一場會議為範例	
<ul style="list-style-type: none"> • 校長必須知道的 (背景知識) 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓有效會議的要素 ✓會議規範 ✓關於學校的背景/社區關係 	<ul style="list-style-type: none"> ✓小型與大型的團體討論過程 ✓有效調查的要素 ✓關於學校先前使用的調查背景
<ul style="list-style-type: none"> • 校長必須知道的 (處理技能) 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓設計與溝通日常工作事項 ✓促進正向規範 ✓促進資料的闡明 	<ul style="list-style-type: none"> ✓分享領導 ✓簡化會議 ✓促進討論與決策

資料來源：修改自 Bloom, Castagna, Moir, & Warren (2005: 70)。

(三) 合作教練 (collaborative coaching)

合作教練是在教學與催化之間的核心策略，教練者不斷地以這兩種教練模式貫穿計畫，這就是合作的本質，合作教練係指教練者與受教者一起合作，其焦點在於具體行動，並發展知識、技能與內在能力的遠大目標。

合作教練不是教練者如何拯救在工作上不知所措的受教者，而是兩人都擁有一部分需要完成的計畫，少了其中一人都無法成事、無法符合需求，因此，經由合作教練，計畫的進行或發展成果會比單打獨鬥來得佳。在有效的合作教練計畫中，教練者帶來專業知能、資源與觀點，並敏於受教者察覺其關係及對教練的回應，受教者則帶來其職位上深入的知識，以及執行行動的職位權威，並對自己的專業知能或職權有自信，試圖採納專業知能及教練者的協助，以幫助自己完成目標，此時，合作教練才能產生進一步的成果。

合作教練的內涵包括以下幾個步驟：1.透過教練的過程，確認受教者的需求；2.受教者設定達成的成果，並同意合作；3.教練者分享可利用的資源與構想，並提出問題與建議；4.受教者選擇資源、闡明需求，並接受/拒絕/修改在教練者與受教者之間的對話所產生的選擇；5.教練者與受教者合作共事，以支持計畫的實施；6.教練者持續引起大家對隔閡與差距的注意，也持續提供資源，並透過傾聽、觀察、詢問與提供回饋，持續精鍊受教者的思考與決策；7.由受教者針對過程與結果，作最終的決定。

（四）諮詢教練（consultative coaching）

諮詢教練是教學教練的特定形式，其仰賴教練者帶給教練關係的特殊專業知能，前述的合作教練與諮詢教練剛好相反，在諮詢教練的模式中，教練者分享其觀點、知識與忠告，但卻不會擁有或參與來自教練過程的任何行動。諮詢教練聚焦於與學校課程或程序有關的特定領域，通常是技術本質，教練者身為諮詢者，擁有資源或專業知能，可使受教者與其學校從中獲益；除此之外，藉由分享知識與資源，諮詢教練者還可能代表受教者完成資料蒐集，或在特定職位上提供特殊的推薦。

諮詢教練的內涵包括：**1.決定需求，並對諮詢途徑取得一致的意見：**教練者會運用催化途徑，幫助受教者澄清（闡明）需求，一旦教練者與受教者達成共識，教練者將會在問題中扮演諮詢者的角色，和受教者一起蒐集資料，想辦法深化受教者對情況的理解；**2.提供忠告、範例與資源：**當教練者與受教者在需求上達成共識，身為專家的教練者便會提供資源與忠告給受教者，並讓自己更清楚瞭解其所扮演的諮詢角色，例如：教練者會分享資料分析的結果與相關文獻，與受教者共同討論議題，並向受教者推薦可能的行動步驟等；**3.擴大支持，以超越一對一的教練關係：**諮詢教練

者會以各種方式支持改革的實施與評鑑，只要其角色是清楚明確的、短期的，並在教練者專業知能的領域範圍基礎上，教練者就能以諮詢者的角色參與成員及其他人之中。

（五）轉型教練（transformational coaching）

轉型教練的力量來自三環學習，Robert Hargrove 在《Masterful Coaching》一書中描述三環學習的過程，他將轉型教練定義為：使人們從超越改善的績效（單環學習），到發展新的思考方式（雙環學習），再到改變自己的存在方式（三環學習），在單環學習中，學習者嘗試新知識、技能和策略；在雙環學習中，學習者開始重新塑造其思考模式、內化新的可能性、練習獨自承擔新挑戰等；在三環學習中，學習者已整合新學習，可接受即將到來的挑戰，有關三環學習歷程如圖 2-2 所示。

轉型教練有許多模式，這些架構可能會使用不同語言，但一般來說，轉型教練的內涵包括以下幾個要素：**1.始於精神的耗竭或崩潰**：Michael Fullan 曾云：「問題是我們的朋友」(problems are our friends)，每次的衝突、未能達成目標、能力的危機等，都是一個學習機會，當受教者認知到問題，就等於創造教練力量的好時機，當決定好對話要聚焦於哪個問題時，教練者就必須慎選輸入給受教者的內容；**2.傾聽受教者的故事，並加以考驗**：詮釋是很主觀的，對過去與現在的詮釋塑造未來行為的方式，轉型教練是幫助受教者覺察其詮釋、探索替代方案及理解世界與行為的有力方法；**3.運用資料改變受教者的觀點**：資料的範圍從教練者的觀察到調查結果，再到研究證明與結論等，每一項資料都扮演很重要的角色，可幫助教練者挑戰受教者的故事與詮釋；**4.發展並考驗詮釋與策略，幫助受教者成功地處理精神的耗竭或崩潰**：問題的答案也許無法立即顯而易見，因此，教練者應該和受教者共同探索替代方案，充分檢驗各種觀點，以導向行動；**5.幫助受教者建構新詮釋與新故事，以開啟有效行動的可能性**：教練者的第一步是要「認識與打破慣例故事」，幫助受教者「理解慣例故事的本質」，慣例故事是世界的本體或詮釋，會限制可能性，而教練者必須避免限於慣例，阻礙其身為監督者與領導者的功能；**6.使用假定情境與角色扮演，幫助受教者練習新的存在方式**：教練對話是充分檢驗新詮釋與新存在方式的機會，協調問題可帶領受教者探索在認知層面的新可能，處在由教練關係構成的防衛空間裡，受教者可重複演練新的存在方式；**7.透過在真實世界**

練習新的存在方式，開創受教者的可能性：轉型會透過時間推移與練習而發生，大多數本質上的改變是漸進而非躁進的，在轉型教練的過程中，受教者應同意練習新學習的事物，而教練者也應幫助受教者堅持到底，完成之後的課程，並回報其經驗。

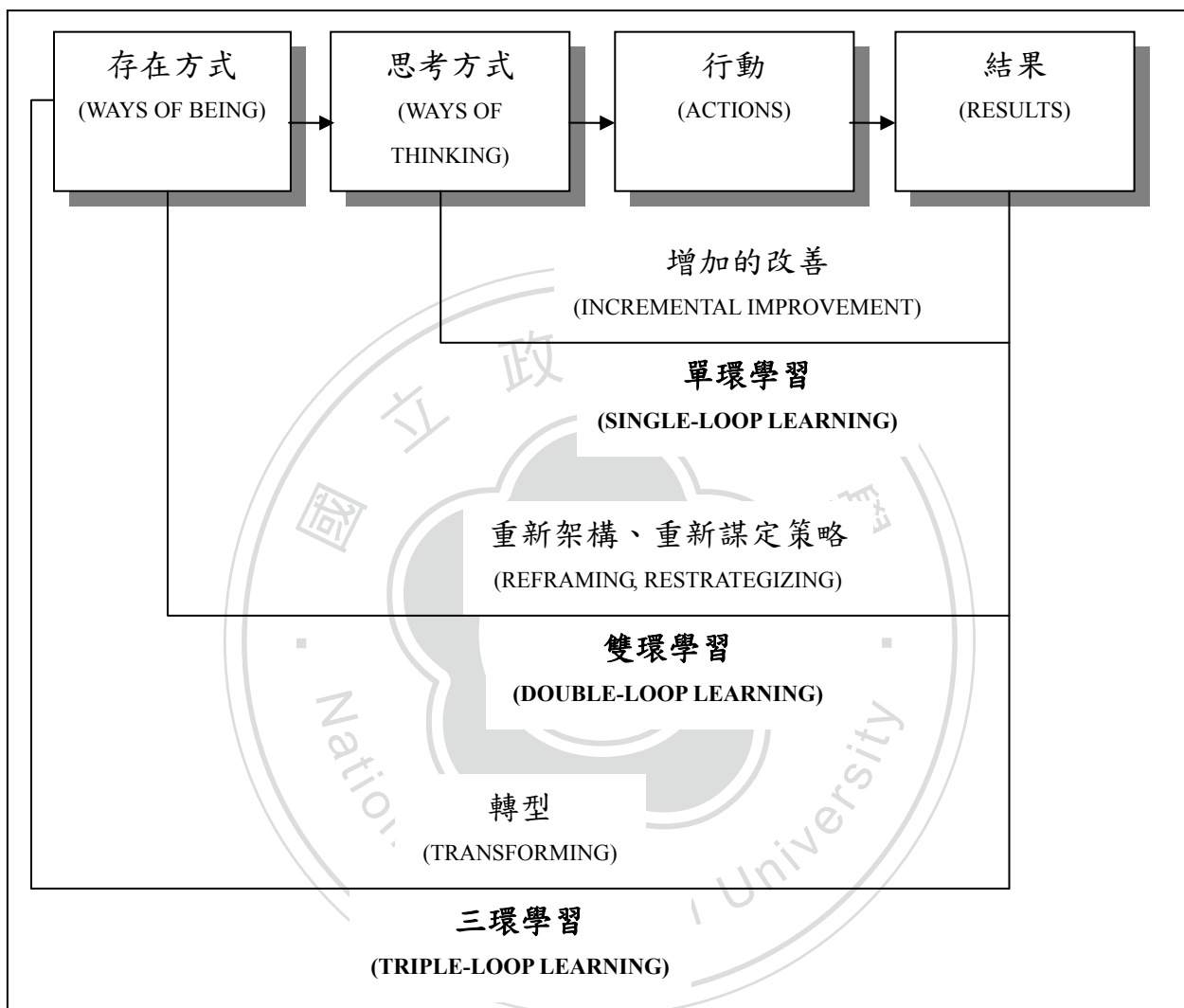


圖 2-2 三環學習歷程

資料來源：修改自 Bloom, Castagna, Moir, & Warren (2005: 86)。

歸納而言，Bloom、Castagna、Moir 與 Warren 的「混合教練策略」共有五大策略，分別為：1.催化教練；2.教學教練；3.合作教練；4.諮詢教練；5.轉型教練。而陳木金與楊念湘（2010）將上述的混合教練策略與其歷年研究校長的師傅教導模式中之「瞭解學校」向度加以配對，其中，瞭解學校向度共包括五種經驗知識：1.蒐集學校資料；2.深入瞭解學校；3.研擬校務經營；4.資源整合運用；5.拜訪關鍵人物，採用專家焦點座談的方式蒐

集卓越校長的經驗知識，旨在以混合教練的五大策略，幫助校長獲得瞭解學校向度中的五種經驗知識，進而深入瞭解學校；研究結果發現：1.可運用催化教練策略研擬校務經營；2.可運用教學教練策略蒐集學校資料；3.可運用合作教練策略資源整合運用；4.可運用諮詢教練策略拜訪關鍵人物；5.可運用轉型教練策略深入瞭解學校。

綜上所述，混合教練係指教練者彈性運用催化、教學、合作、諮詢、轉型等策略，透過訓練、指導、示範等方式或行為，幫助受教者習得領域內的專業知識、技能、情意、態度等的歷程，使其學習到預期行為、身心狀態或解決問題的方法，並從中獲得成長與回饋，達成預期目標。本研究主要以 Bloom、Castagna、Moir 與 Warren 所提出的「混合教練策略」為核心架構，並依據前述的教練之定義與內涵、教練模式之內涵、混合教練及其策略之意義與內涵等進行融合、闡述與分析，同時參考陳木金與楊念湘（2010）將混合教練策略應用於校長培育之研究，進一步歸納提出本研究的「**COACH 混合教練模式**」，作為校長實施混合教練之參考，茲分述如下：

（一）連結教練關係（Connect）

若和前述的混合教練策略加以對照、融合後可發現，連結教練關係與「**轉型教練**」之意義與內涵類似，亦即教練者要建立與受教者之間的連結，此連結係以信任與許可為基礎，形成一種類似師傅與學徒的關係，使受教者從中獲得安全感與歸屬感，進而與教練者產生緊密的連結。

（二）組織專業知能（Organize）

若和前述的混合教練策略加以對照、融合後可發現，組織專業知能與「**教學教練**」之意義與內涵類似，亦即教練者要將各種教練知識、技能、策略、情意、態度等內容加以組織，並彈性運用，讓受教者獲得有組織、有系統的專業領域知能，同時引導受教者學習反思與問題解決，從教練過程中獲得回饋。

（三）管理成長進步（Administrate）

若和前述的混合教練策略加以對照、融合後可發現，管理成長進步與「**催化教練**」之意義與內涵類似，亦即教練者要全心關注受教者，幫助其達成目標，透過隨時管控進度與提供回饋，瞭解受教者的需求，掌握受教者的成長與進步情形，為其持續邁向目標負起督促與管理之責。

(四) 統合資源觀點 (Collaborate)

若和前述的混合教練策略加以對照、融合後可發現，統合資源觀點與「合作教練」之意義與內涵類似，亦即教練者要和受教者共同合作，透過各自提供的專業知能、資源與觀點，搭配具體行動以達成目標；此外，教練者也要從冗長的溝通對話中，將關鍵概念加以分類與統整，幫助受教者組織其思維，並將問題聚焦。

(五) 輔助角色扮演 (Help)

若和前述的混合教練策略加以對照、融合後可發現，輔助角色扮演與「諮詢教練」之意義與內涵類似，亦即教練者要扮演輔助者的角色，分享觀點、知識與忠告，並運用傾聽、釋義、詢問及評估受教者的特殊需求與背景脈絡，提供其情感上的支持，還要敏於彼此之間的互動關係，以協助受教者達成目標。

貳、混合教練之目的與功能

以下將針對教練之目的與功能、COACH 混合教練模式之目的與功能進行探討，以期綜合歸納相關理論，並深入瞭解此一議題。

一、教練之目的與功能

教練者的主要目的在幫助受教者學習新事物，以及用新方法處理舊事情，他們還要幫助受教者學習新方法，並改變舊有的方法，這兩個向度的成長都是緊密連結的，教練者與受教者的互動可能集中在動態層面，並會影響教練者對策略的選擇。以學校的領導教練 (leadership coaching) 為例，教練者的功能在於協助初任校長準備家長諮詢會議，幫助校長澄清會議目標、發展日常工作事項、回顧整體機制以提高出席率等；教練者會幫助校長發展經營管理步驟、校長應做的事，以及涉及家長決策等不可或缺的事項；教練者可能會參與及觀察會議的進行，留心校長與家長的溝通方式，以及校長回應有關家長所關心與建議之事，在和校長分享回饋後，教練者會提供機會以反映校長與家長的互動，並學習和校長相處的新方法 (Bloom, Castagna, Moir, & Warren, 2005)。

一位好的教練者，不僅要具備卓越的專業技能和知識，還要擁有相當

的組織企劃能力及領導才幹，除了傳授專業知能外，其工作還包括諮詢、活動設計、壓力的調整與控制等，因此，教練的培育要有技術以外的學習，例如：學科的基本知識、溝通技巧、廣泛的體驗能力（理解受教者的情緒變化與經驗）、人格品德的修養等（引自林華韋、廖主民、魏子閔，2003）。教練者最重要的任務，不僅在於「專業」或「技巧」的指導，好的教練者能看出一個人才的質地，指引他朝真正適合的道路勇敢前行（游宜樺譯，2006）。有效的教練者會轉換不同的教學教練策略，教練者不但是專家顧問、合作者與教師，還要擔負催化策略的責任，採取協調者的立場，透過認知與反思，聚焦於建立受教者的能力（Bloom, Castagna, & Warren, 2003）。Fleming 與 Eiseman（1988）指出，有效的教練者必須提供五項關鍵要素：1.提出令人信服的願景；2.建立培育教養的環境；3.表達清楚明確的任務；4.提供演出表現的機會；5.給予成長導向的回饋。以體育領域為例，涂志賢（2000）的研究發現，教練者若能塑造願景、以身作則，並運用各種策略來激勵選手提高努力意願，進而追求更高的成績表現時，會使選手有較高的滿意度。

Bloom、Castagna、Moir 與 Warren（2005）歸納教練者的功能如下：

- 1.教練者建構一個以信任與許可為基礎的關係：**教練者的責任是要持續不斷地建立及激勵一種信任與許可的關係，受教者才能在信任的氛圍下，自願參與學習、成長及改變的過程，也才能擁有安全感以敞開心胸，並在專業的實務訓練中，針對敏感性議題揭露自己的弱點；
- 2.教練者擔任受教者和情境脈絡的特別觀察員：**教練者針對教練關係所帶來的最重要資產之一是新穎的觀點，教練者根據受教者的行為以及在特定情境下可能會產生的新舉止表現，提供受教者相關的資料和回饋；
- 3.教練者與受教者認清問題與需求都是重要的學習機會：**在教練的過程中，問題和需求會被找出來並含括在教練之中，這個概念是大多數教練互動過程的核心，而每個問題都代表著學習的機會，藉由認清系統性的議題而獲得成長，假如處理問題得宜，將可獲致重要的改善；
- 4.教練者必須有所準備，應用各式各樣的教練技能與教練策略，符應受教者的背景脈絡和需求：**有效能的教練者必須精熟一些基礎技能，包括傾聽、釋義、詢問及評估受教者的特殊需求與背景脈絡，有效能的教練者也會在教練課程中使用多元策略，例如：扮演催化的角色，引導受教者透過回饋的使用及反思問題進行學習，或扮演教學的

角色，提供專家的資訊、忠告和資源；**5.教練者是全勤的，並受到受教者之託付**：教練關係是指教練者全心關注在受教者身上，幫助受教者達成特定目標，有技巧的教練者會將所有的注意力指向受教者，並以多種程度傾聽受教者；**6.教練者提供受教者情感上的支持**：教練者是提供情感支持的重要角色，其提供勇氣，以幫助領導者能維持動機與焦點；**7.當教練者被受教者接受時，其要對組織目標維持基礎的承諾，並恰如其分地促使受教者達成組織目標**：有效能的教練者常會注意目前的問題、議題或需求，並看得更遠，目的在尋找成長與行動的機會，以幫助受教者建立目標、擬定計畫並達成目標，教練者也會對受教者持續邁向其目標負起責任（督促之責）；**8.教練者在進行教練時，會遵守倫理信條**：專業的倫理信條對教練來說極其重要，教練者必須承諾保密，他們要很小心、謹慎並明確地與受教者的監督人協商、洽談其關係，他們也必須保持敏銳的感官，敏捷迅速地揭露任何會影響其教練的個人偏見、關係及歷史，教練者還必須遵守其與受教者和其他客戶達成的協定。

教練從傳統的體育領域延伸至企業管理、職業生涯管理與績效管理等方面，其為一個合作的過程，亦為具備資格的教練者和個人或團體之間的合作夥伴關係，目的在提高受教者的能力，促進自主學習和發展，使其持續改變自我認知、自我概念與行為；簡言之，教練者與受教者之間是合作、幫助與平等的關係，而非權威與服從，重點在協助受教者找到解決問題的方法，而不是直接去分析問題，因此，教練者與受教者要共同探索不良情緒是由何種想法所引發，以發展相關技巧去防止消極的想法，或轉變為積極和肯定的思維模式，而非改變受教者的情緒反應（姜梅芳、陳國海，2009）。Showers（1985）歸納教練在教育領域的目的包括：1.建立教師能持續參與的社群，使教師可於其中進行交互作用，建構專業的互惠關係；2.發展共享的語言，並發展對新知識與技能的理解；3.提供後續訓練的架構，使教師藉此獲得新的教學技巧與策略；而教練的功能主要在於提供回饋給受教者，此回饋必須具體明確且不帶有價值判斷。

教練的功能在於提供陪伴與技術性的回饋，針對專業知識進行及時的分析與應用，並鼓勵與促進受教者採用實踐的新方法（Poglinco, Bach, Hovde, Rosenblum, Saunders, & Supovitz, 2003）。Roelofs、Raemaekers 與 Veenman（1991）歸納教練的五大功能包括：1.提供友伴關係：教練關係

提供與他人進行交互作用的機會，可促成彼此反思的可能性、觀念的檢驗、共享挫折與成功、透過彼此的問題進行非正式的思考等；2.給予技術性的回饋：透過實務現場的課堂教學，確保持續地成長，技術性回饋包括指出教學策略的疏漏、檢視教材的安排、確認所有的教學策略是否備齊等；3.應用分析：主要係指選擇適當機會使用新習得的教學策略，要花時間檢視現有的教材內容，以採取適當的教學策略；4.適合學生：學習如何使用最適合學生的新教學策略；5.個人的催化：當磨練或考驗發生的初期，就幫助教師對自己有良好的感受。

以教育領域為例，教練的功能主要由以下幾種要素所組成：1.提供陪伴：教練過程提供支持與鼓勵，教練關係促成相互反思的可能性、檢驗概念、分享成功與挫折等；2.給予技術性回饋：回饋是不帶價值判斷的，教練者會找出疏漏、檢視教材的安排、檢視教學策略各部分是否備齊，透過課堂教學，讓技術性回饋確保持續地成長；3.應用分析：根據不同教學現場選擇合適的教學策略不是件容易的事，而教練的過程提供檢視教學目標、課程與教材的機會，並思考如何適當地運用新的教學技巧與行為

(Showers, 1982)。除此之外，教練還可藉由提供功能性的回饋，幫助教師改善其教學效能，同時激勵教師更具有反思能力；教練的功能與臨床視導 (clinical supervision) 的概念相近，臨床視導意味著對教師課堂教學的實地觀察，並蒐集觀察所得之資料，作為後續分析的基礎，分析過後再進行分類，最後發展出進一步觀察的基礎，因此，視導 (supervision) 一詞意味著視察或評鑑，常引起教師的負面反應，而教練一詞則較常被使用在教育領域與體育領域，強調賦權增能 (empowerment)、專業成長與自治，教練者透過會議前、觀察、會議後等，協助教師專業發展；具體而言，教練提供教師課堂上的支持，透過對專業實務工作的系統性反思，強化教師的能力，此亦意味著教練帶來專業成長、自治以及賦權增能 (Veenman, 1995; Veenman, Gerrits, & Kenter, 1999)。

綜上所述，教練的主要目的是在幫助受教者學習如何學習、學習找出解決問題的方法等，進而增強受教者的能力，達到預懸之目標，簡言之，教練者不是在幫受教者釣魚，而是教導其釣魚的方法；而教練的功能在使受教者擁有專業領域的知能，透過自主學習和發展，持續改變自我認知、自我概念與行為，除此之外，教練還會持續提供回饋與反思、安全而信任

的支持等，因此，教練者與受教者之間是平等互惠的友伴關係，也是亦師亦友的動態教練關係。

二、COACH 混合教練模式之目的與功能

如前所述，由 Bloom、Castagna、Moir 與 Warren 首倡的五大「混合教練策略」分別為：1. 催化教練；2. 教學教練；3. 合作教練；4. 諮詢教練；5. 轉型教練，混合教練策略不會沿著連續體出現，而是個動態的過程，就像數學上的 Möbius strip（譯為梅比斯環、莫比烏斯帶或麥比烏斯帶等）。根據網路上的維基百科全書（Wikipedia）之查詢結果，所謂 Möbius strip 或稱為 Möbius band 的最大特點是其只有一個表面及一個邊界，這個結構可以用一個紙帶旋轉半圈，再把兩端黏上之後輕而易舉地製作出來，Möbius strip 常被認為是無窮大符號「 ∞ 」的創意來源，如果用筆將 Möbius strip 塗色，你會發現你原本只想塗單面，結果整條帶面卻都著色了，此展現 Möbius strip 單表面體的特點，圖 2-3 即是將混合教練策略以 Möbius strip 的形式呈現出來，代表教練過程的變動不居與流動性（莫比烏斯帶，2010；Bloom, Castagna, Moir, & Warren, 2005）。

Blended Coaching Strategies as Möbius Strip



圖 2-3 混合教練策略的 Möbius strip 形式

資料來源：出自 Bloom, Castagna, Moir, & Warren (2005: 57)。

大多數的教練者會發現，混合教練策略是整個教練過程中使人感到自在與理性之方法，以下將針對混合教練五大策略的目的與功能闡述如下

(Bloom, Castagna, Moir, & Warren, 2005)：

(一) 催化教練的目的與功能

催化教練幫助受教者建立新的技能、知識、闡釋與信念，促使受教者發展未來的行為，並透過反思與回饋，學習分析與選擇行動的方向，其目的與功能主要可歸納為以下幾點：

1.用全新觀點去看聲明與評價，以創造可能性：評價會塑造未來的行為，並定義未來的可能性，例如：教師的期望對學生成就的影響是已經被證實的。催化教練者藉由幫助受教者重新檢視現有資料、蒐集與評估新資料、探索毫無疑問的評價等之過程，再運用詢問的方法，使資料凸出而醒目，並提供受教者回饋，使其精鍊思考，發展行動的新詮釋與可能性。

2.發展解決問題的技能：教練者幫助受教者定義與評估問題和解決方法，並運用教練的對話塑造問題解決的語言及模式，教練的課程讓受教者承擔一個沒有輸贏（必敗）的評價，以更新其賦權增能的感受，學校行政人員可用催化教練領導團隊，在下結論或找出解決方法前，要先用各種角度看待問題，如此方能幫助校長成為解決問題與決策的有力催化者。

3.建立自我反思的練習：催化教練的基本目標在於建立心智習慣以構成反思練習，催化教練者居中促使受教者養成心智習慣，而教練者與受教者之間的對話，則是自我反思實踐者的內部對話模式。自我反思可挑戰受教者的自我評價、感知、概念及行動，自我反思的實踐者會試圖瞭解事件與情境，包括其如何被他人以多元觀點所理解，也會在微觀與鉅觀的層次上內化「計畫—行動—反思」的循環。

4.改變從教練者到受教者的控制信念：建立受教者的自我反思實踐是個長期目標，此目標改變教練者與受教者的教練關係之控制信念，受教者會依賴教練者的幫助以確認需求及下一步驟，當受教者獲得經驗後，仍然可從教練的訓練與外部觀點中獲益，同時，還能獲得內部資源，以導引受教者的專業成長。

(二) 教學教練的目的與功能

教學教練幫助受教者澄清與承諾適當的目標，並採取有效的行動，在教學教練的過程中，教練者要提供受教者所欠缺的，學校領導的教練者必須擔負起教學的角色，並對教學有所準備，向受教者分享其專業知能與專家資源，例如：沒有雙語教育相關背景的校長也許需要評鑑幾位雙語教

師，此時，校長就要從教學教練者身上，立即獲得所需的專業知能、資源或方向。Steiner 與 Kowal (2007) 指出，教學教練的最終目標在提升學生的學習成效，而教學教練者的當前目標則在改善教師的教學實務，許多實證研究的證據顯示：強而有力的教學領導者對教學與學習有很大的影響，而教學教練者在改善班級教學實務上，則發揮很大的作用。

Makibbin 與 Sprague (1993) 指出，教學教練者的角色是一名教育者，其提供資源以協助校長與全體教職員，共同改善教學實務，並為了提升學生學習成效而努力，此角色的假定包括：1. 教學教練是為了改善教學而存在，受教者需要教練者提供回饋；2. 教師需要在課堂教學中，有個能提供支持卻不給予價值判斷的同伴；3. 教學教練者運用支持性的技巧而非評鑑過程，促進以教學為目的的成長；4. 降低分裂的危機是在整個教學教練過程中很重要的資產；5. 學校改革應從課堂教學的觀點驅動；6. 學生成就是教學教練的目標；7. 運用鼓勵而非命令指派，讓全體教職員自願參與教學教練。

而教學教練者的主要任務在於為受教者帶來許多研究所證實的實務經驗，教練者教導的對象是成人而非學生，他們可能會花很多時間與教師團隊共事，也可能要兼任行政職務，但教練者仍會撥出一部分時間提供教室觀摩與示範、支持性回饋、個別教學觀察等；有效的教學教練者應具備以下三項技能：1. 教學知識：教學教練者對學生如何學習有透徹的瞭解，並清楚知道如何發展與實踐教學策略，例如：可透過班級經營中的提問，改善學生的學習，這些優秀的教學教練者不僅擅長教學，還能贏得其他教師的信任；2. 充足的專業知能：教學教練者對他所指導的學科與目前所使用的課程相當瞭解，其任務是要改善課堂教學策略，因此，對於資料分析、個別化教學等重要的教學策略與方法，都要有經驗及深刻的理解；3. 人際技巧：包括建立關係的能力、建立信任與信譽、針對個別的教育工作者量身訂做適合他的協助等，教練者認為人際技巧比專業知能來得更重要，因為他們相信專業知能可透過訓練達成，但人際技巧卻較難掌握 (Kowal & Steiner, 2007)。

(三) 合作教練的目的與功能

合作教練的本質是教練者成功地在教學與催化策略中貫穿，通常當教練者與受教者已經確認需求或問題，且有助於受教者產生有力的學習，那

麼就適合使用合作教練。在合作教練中，教練者可能會提供大量的途徑或解決方法，但受教者可以決定要使用哪種過程與工具才最適合，重要的是，教練者不是對受教者施以特定的治療或糾正，而是使其清楚表達特定的需求，並選擇最佳的解決方法，這才是受教者在面對利害關係人時，能獨自向前邁進的作法，而且受教者也必須完全掌握合作的計畫或成果。一開始，合作教練者可能是主角而領先，但到合作的最後，受教者應該可以駕馭自如。

(四) 諮詢教練的目的與功能

Block (2000: 2) 將諮詢者 (consultant) 定義為：在某種職位上，對其他個體、團體或組織能產生影響力的人，但這個人卻又沒有直接的權力去產生改變或執行計畫。由此可見，在諮詢教練的模式中，教練者分享其觀點、知識與忠告，但卻不會擁有或參與來自教練過程的任何行動，諮詢教練會運用約束、限制的方式，目的在培養受教者獨立的能力，但若過度使用可能會使受教者產生依賴心態，教練者在諮詢過程中的角色可能會逐漸破壞受教者的自信，而且在不斷庇護及規定受教者的行為中，也會破壞其專業成長的機會，例如：對校長強加特定的領導風格或特別的實務練習，不但無法使其賦權增能，更是徒勞無功；此外，教練者的分析與推薦也有可能是錯的，而受教者基於尊敬、尊重教練者，可能會猶豫是否要挑戰教練者的忠告。

(五) 轉型教練的目的與功能

轉型教練是由兩個緊密相關的學科—教練的本體論與認知行為治療所組成，本體論是存有的研究，特別探討人類存在的本質，本體論的教練者幫助個體建立新的詮釋，以開啟新的可能性，強調關注教練者對語言的使用及對現實的詮釋，就能提供不同的觀點，為個人轉型創造機會；認知行為治療假定：行為、情緒、情感的適應不良起因於思考與感知的方式，此種療法概念在於：個體被「自動化思考」(automatic thoughts) 或習得的反應、個人詮釋等，塑造出對情境有不同的反應方式，因此，認知治療學家試圖幫助病患認識並改變失能的思考模式，以正向的行為模式取代令人不快的行為，此種治療法與三環學習模式一致。歸納上述可知，本體論和認知行為治療均仰賴教練者/治療學家與受教者/病患的對話，以揭露失能的詮釋或思考模式，而轉型教練的最終目標是三環學習與個人的轉型，

三環學習歷程是個動態的過程，其假定個人的轉型與行為及思考之變革相連結，且相互依賴，三環學習需要發展受教者的新視野及詮釋事物與需求之新方法，此為本體論的教練與認知行為治療的核心，也是構成轉型教練的基礎。

綜上所述，本研究所建構之「COACH 混合教練模式」共包括五個向度：1.連結教練關係；2.組織專業知能；3.管理成長進步；4.統合資源觀點；5.輔助角色扮演，若和前述的混合教練策略之目的與功能加以對照、配對，則可將本研究的「COACH 混合教練模式」之目的與功能歸納如下：**1.連結教練關係**：此與前述的「轉型教練」之目的與功能類似，教練者與受教者之間形成連結關係，主要目的在建立彼此的信任感與歸屬感，並提供受教者情感上的支持，再透過教練的本體論與認知行為治療之連結，幫助受教者進行三環學習，改善其行為、情緒、情感上的適應不良；**2.組織專業知能**：此與前述的「教學教練」之目的與功能類似，教練者會將教學知識、充足的專業知能、人際技巧等內容加以組織，形成整個教練內容的綜合體及核心，主要目的在幫助受教者深化其理解，並透過行動的抉擇進行思考；**3.管理成長進步**：此與前述的「催化教練」之目的與功能類似，教練者會平衡時間上的限制，找出哪些議題是必須立即關注而處理的，讓受教者先發制人，直接而快速地獲得解決方法，主要目的在幫助受教者聚焦於關鍵內容，以便掌握教練進度與受教者的理解程度，並獲得反思對話的機會；**4.統合資源觀點**：此與前述的「合作教練」之目的與功能類似，顧名思義，即是包括統整和合作兩大功能，教練者會將關鍵概念加以分類與統整，使受教者聚焦，並在教練課程中彈性運用多元的教練策略，主要目的在讓受教者獲得回饋與反思，此外，教練者和受教者也會共同合作完成計畫，產生一加一大於二的綜效；**5.輔助角色扮演**：此與前述的「諮詢教練」之目的與功能類似，教練者會分享其觀點、知識與忠告，並運用傾聽、釋義、詢問及評估，為受教者提供專業領域與個人情感等方面的輔助和諮詢，主要目的在培育受教者日後獨立面對問題與挫折的能力。

參、混合教練之研究取向

Garvey、Stokes 與 Megginson (2009) 歸納教練的研究取向主要有：

1.運動教練 (sports coaching): 此為許多傳統教練研究取向的根基; 2.生活教練 (life coaching): 與他人共事的所有方法, 在十九世紀時擴大到個人諮商層面; 3.主管教練 (executive coaching): 此為市場導向的研究途徑, 與同儕及贊助式師傅教導的研究途徑有較強的連結; 4.團隊教練 (team coaching): 源自催化模式與行動學習, 而後此種教練模式愈來愈受歡迎, 並挑戰傳統二元的教練方法; 5.短期教練或聚焦於問題解決的教練 (brief coaching or solutions-focused coaching): 源自治療式的諮商, 並與聚焦於目標、時間限制等有關; 6.合作教練 (coactive coaching): 是一種非指導性、以顧客為中心的教練, 強調合作與探究; 7.以證據為基礎的教練

(evidence-based coaching): 強調使用實證資料的重要性; 8.以領導為基礎的教練 (leadership-based coaching): 類似前述的主管教練, 但此種教練的領導者屬於特殊利害關係人的團體, 且必須將自己的目標及抱負與組織中其他利害關係人的目標加以融合; 9.以存在為基礎的教練 (existential-based coaching): 此與實體論教練有關, 以正向的自我實現為目標, 探究焦慮與競爭動機, 以建立更好的決策步驟; 10.實體論教練 (ontological coaching): 聚焦於在世界上生存的方法, 包括語言、情感與領域; 11.認知行為教練 (cognitive behavioural coaching): 此源自心理學上的認知行為治療法, 用以處理限制性的自我信念。

除此之外, Knight (2009) 指出, 學者專家與實務工作者也針對「教練」一詞提出許多不同的研究取向, 例如: Showers 於 1984 年提出的「同儕教練」(peer coaching); Sprick、Knight、Reinke 與 McKale 於 2006 年提出的「班級經營教練」(classroom management coaching); West 與 Staub 於 2003 年提出的「聚焦於內容的教練」(content-focused coaching); Bloom、Castagna、Moir 與 Warren 於 2005 年提出的「混合教練」(blended coaching) 等; 另外, 還有三種較常用於學校教育領域的教練, 包括: Moran 與 Toll 研究的「讀寫教練」(literacy coaching); Costa 與 Garmston 於 2002 年提出的「認知教練」(cognitive coaching); Knight 於 2007 年提出的「教學教練」(instructional coaching) 等。

本研究擬從「認知教練的研究取向」、「同儕教練的研究取向」、「其他種類教練的研究取向」等內容作為理論基礎, 深入探討與分析混合教練的各種取向。

一、認知教練的研究取向

源自臨床視導的「認知教練」，係由美國學者 Costa 與 Garmston 所提倡，其採用馬車的隱喻，說明技能純熟的教練者會運用特殊技術策略，增進個體的理解、決定與知能，作為關注內在思想與改變認知功能的專業成長模式；師傅校長在輔導初任校長時，即可運用認知教練的對話機制、會談技術（如引導式提問技巧、非評鑑的回應等），提高初任校長的實務省思與領導專業（張德銳、王淑珍，2009）。丁一顧與張德銳（2009）指出，認知教練雖起源於臨床視導模式，但較偏向認知取向、著重於被視導教師的觀念與知能之成長，簡言之，認知教練即是教練者運用特殊的對話溝通策略與技巧，提升教師的思考能力、心智能力以及做決定的能力，認知教練與評鑑最大的不同在於：評鑑會涉及價值判斷，但教練不在給予教師意見或評斷，而是促進被教練者的內在認知思考過程，激發自我導引、自我學習，促使其自發性地改善外顯行為與表現。

在美國，認知教練是提升教師思考能力，並運用在教學上促進學生學習的一種策略，不僅設有專門機構——認知教練中心機構（Center for Cognitive Coaching, CCC），且該中心的主要講師是認知教練的倡導者 Costa 與 Garmston 以及 Ellison 與 Hayes 等重要的認知教練專家（丁一顧、張德銳，2009）。Chung 與 Gfroerer（2003）也指出，美國有數個專門培訓教練的機構，如「教練大學」（Coach University），但尚未成立具公信力的機構認證這些培訓教練的課程，像是 MentorCoach 所提供的教練課程，即是唯一被美國心理學會（American Psychological Association, APA）承認的心理人員在職訓練課程，因此和其他專業（如心理諮商）比較起來，教練的養成訓練仍處於各行其是的階段。

認知教練乃是一種視導的歷程，主要是教練者於計畫會談、教學觀察與省思會談三個過程中，應用特殊的教練技巧與策略以及非評鑑性的技巧，增強教學者的理解、決定、思考及知能，以改變教師的認知過程，促成教師能自我指導，並達成改變教師教學行為、提升教師教學表現及學生學習成效等目的（丁一顧，2010）。認知教練的訓練過程是一連串特殊的技巧，其必須建立教師對變革的信念、教學仰賴高品質決策的信念等，讓教師從認知教練的過程中，提升與同事間的認知程序、決策及教學行為等；認知教練者的職責在協助教師發展效能、彈性、教學技巧、知覺、相

互依賴等五個層面，並建立及維持與教師間的信任，同時催化教師們的相互學習等（Edwards & Newton, 1995）。

丁一顧與張德銳（2006）歸納認知教練的三大意義包括：1.策略性意義：認知教練的實施，乃是教練者應用特殊的教練技巧與策略以及非評鑑性的技巧，增強教學者的理解、決定、思考與知能；2.歷程性意義：認知教練的實施，主要是教練者與教學者之間合作與互動的歷程，運用計畫會談（planning conference）、教學觀察（observation）與省思會談（reflection conference）等三種形式的認知教練地圖（cognitive coaching map），支持與協助教學者的認知、決定之改變；3.目的性意義：認知教練的實施，是一種有意義、有目的的作為，近期意圖在改變教師的認知過程，促成教師的自我指導，開發其以往未曾發展的能力，最終目標則在改變教師外顯教學行為、提升教師的教學表現及學生的學習成效（丁一顧，2010）。

認知教練的三大目的分別為：1.營造與維持信任關係；2.促進教師相互學習；3.促進教師達到「和合」（holonomy）境界，其中，「和合」源自希臘語，holos 代表整體，而 on 有部分之意涵，具和合狀態的教師不但能顯現其具有的個別自主性，還能同時與團體其他成員相互合作；認知教練可採取融洽（rapporting）、引導式提問（mediative questions）、不做價值判斷（non-judgemental responds behaviors）、提供資源和善用資源（providing data and access resources）等策略，促進教師認知與思考（丁一顧、張德銳，2009）。高郁婷（2009）指出，認知教練是以個體內在的認知與思考為出發點，支持個體主體性的發展，滿足個體認知上的需求，其承襲臨床視導重視人際互動與積極合作的本質，強調人性本善及尊重當事人，是一種強調人文主義的視導理論與實務，也是一種較適合現代教育現場的視導模式；認知教練具備三項特性：1.認知教練是應用特殊工具與策略的歷程：目的在增強學習者理解、決定與思考的能力；2.認知教練是教練者與學習者相互合作與互動的歷程：係指教練者運用計畫會談、省思會談與問題解決會談等歷程與學習者相互合作，支持與協助學習者在認知、思考與決定上的改變；3.認知教練是培養學習者成為自我導向能力者的歷程：認知教練的最終目的在改變學習者成為一位具備自我引導、自我省思、自我決定、自我調整與自我發展的學習者。

二、同儕教練的研究取向

由美國學者 Joyce 與 Showers 提倡的「同儕教練」之基本概念為：訓練一組教師或行政人員，精熟所指定的教學或管理技能，使其對同事扮演教練的角色，透過回饋與增強幫助受訓者拓展或增進新技能（溫嘉榮、施文玲、鄧朱雅，2005）。周劍輝（2010）指出，“peer coaching”有同輩指導、同輩輔導、同伴指導之意，但譯為「同儕互助」較能準確反映其內涵，此概念原用於教師同儕相互評價其教學實踐，以合作學習的方式共同研究與解決課堂中的教學問題，後來概念內涵不斷擴展，亦可泛指具有相等或類似身分與等級、來自相同或類似背景者，透過各種手段與方法進行對話、互動和合作，以達成目標，促進組織及個人的進步與發展。本研究彙整相關文獻後發現，關於 peer coaching 的譯名所在多有，但多數研究係以「同儕教練」稱呼之，因此本研究即以此名稱加以闡述。

有關同儕教練的定義與內涵，學者專家們有其各自的解釋，但大多大同小異，例如：張德銳（2001）指出，同儕教練原用於教師教學層面，係指教師同儕工作的夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋，學習彼此的教學模式或改進既有的教學策略，進而提升學生學習成效、達成教學目標之歷程，其特色是以教師同儕為主體的臨床視導模式，強調教師彼此間的平等地位與密切互動。由此可知，同儕教練是一種平等位階、自發和基於互助互信的專業成長研習活動，透過共同討論、閱讀、示範教學，並以有系統的教室觀察與回饋等方式為成長手段，目的在促進教師專業成長、改進教學成效，內涵包括改進教學模式或技巧以及精熟既有的教學策略，同儕夥伴教師可互為教練教師，在個人學術專業下，提供自己的專業建議予夥伴教師，但同儕夥伴教師本身需具備主動參與、能反省思考、願意與人分享等特質（王雪薰，2008）。

利一奇（2002）指出，同儕教練乃指教師學習新的教學技巧或改善舊有教學法的一種方式，其在教練教師術業有專攻的情形下，提供自己專業建議、教學示範等給同儕夥伴教師，讓夥伴教師透過經驗分享、提供回饋、支持與協助等過程，試驗新的教學設計與技巧是否可行，夥伴教師可從中精熟舊的教學技巧、學習新技巧，達到解決教學問題的目標。換言之，同儕教練係指教師結合兩人或兩人以上的同儕，彼此互為觀察者與教練，透過教室觀察學習與會議討論的過程，互相觀摩教學，提升雙方的教學效能

與專業能力（沈欣雲，2008）。其中，「教練教師」就自己的專長，提供專業意見予夥伴教師，教師同儕在教練教師的指導下相互觀察學習，「教導者」是 coach，「觀察學習者」是 coached，教師同儕是一種平等互動、相互扶持成長的夥伴關係，彼此可互為教練教師，但教師本身需具備主動參與、持續反省思考、願意與人分享的條件，並採取共同閱讀、討論、示範教學、有系統的教室觀察與回饋、實作與再分享等方式，精進既有的教學策略，同時改進與發展新的教學模式，以促進專業成長，改善教與學的成效（顏雅惠，2004）。

林忠仁（2010）指出，同儕教練係指學校的教師同儕間普遍能彼此合作實施同儕視導，針對教學得失檢討改進，並能透過對話，共同討論教學工作，擬定進修成長計畫，互通有無汲取新知，共同做好知識管理工作，建立夥伴關係，達成提升教學能力的目標。張德銳與王淑珍（2010）歸納後指出，同儕教練是一種教師同儕一起工作而形成的夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，彼此學習新的教學模式或改進既有的教學策略，進而提升學生學習成效，達成教學目標的歷程。換句話說，同儕教練是由初任教師與有經驗的同儕教師之間，形成共同學習夥伴關係，聚焦於可觀察的行為變化上，有系統地進行教室觀察與回饋，以改進班級經營的歷程；同儕教練的模式是一種「形成性」（formative）、「發展性」（developmental）的「教學輔導」，其不同於總結性教師評鑑（鄧美珠，2006）。而同儕教練的步驟則包括：1.安排觀察時間：觀察應安排在同一種課程及同一時段的課程；2.觀察與記錄教師行為：連續觀察十分鐘，之後間隔十秒進行記錄；3.根據觀察記錄估計其可信度：在觀察表格上做軼事記錄；4.實施教練/回饋會議：勿花超過十分鐘在教練會議上；5.確認下一階段的觀察與回饋會議；透過同儕教練可幫助教師體察與改善其教學行為，學生行為亦能從互動過程中獲得改善，最重要的是，使教師有機會反思其教學與經驗回饋，並享受努力教學過後的成果（Hendrickson, Sroka, & Gable, 1988）。

peer coaching 除了有同儕教練的譯名外，尚其他的譯法，但其定義與內涵也與同儕教練類似，例如：魏韶勤（2004）譯為「同儕輔導」，主要係指透過教師共同討論與分享，達到追求專業成長的目的，其核心精神即為教學觀察與回饋的進行，同儕輔導的特徵包括：1.由教師團隊共同追

求教學成長；2.以教學觀察與回饋為基礎；3.非評鑑性質；而同儕輔導的功能則包括：1.減少教師教學孤立；2.共同改進教學策略與技巧；3.建立教師分享教學觀念與實務的文化；4.增進教學省思機會等。由此可見，教師間的合作是同儕輔導成功的重要關鍵，在教師教學孤立的文化中，同儕輔導的實施便更顯重要，不但可打破以往教師是「教室裡的國王」之傳統，還能使教師攜手合作，進行協同教學，共同追求專業成長，對教師而言是一種正向影響的力量。何美如（2006）將 peer coaching 譯為「教師同儕輔導」，係指由教師同儕扮演主動協助其他教師進行專業成長的角色，並成立一個持續不斷、積極從事教學專業知識與技巧學習的教師社群，教師們站在平等與合作的立場，運用觀察與回饋、示範教學、閱讀與討論等方式，在同儕互動中學習新的教學模式，改善既有的教學策略，進而解決教學問題，以提升學生學習成效與教師教學目標。吳詩芸（2009）則將 peer coaching 譯為「同儕教學輔導」，係指教師同儕以彼此對等地位的合作關係，共同擬定教學計畫，透過教師教學自我分析、同儕教師教室觀察、學生學習反應等方式，蒐集教師教學表現資料，以鼓勵教師和同儕教師在相互信任、合作的基礎上，進行專業對話、回饋、反思，協助教師教學成長，教師與輔導人員以平等的地位，共同致力於專業能力之提升與教學改進。

至於在目的與功能方面，同儕教練的最初目的是用以提升有效的教學行為，由教師同儕觀察同事的課堂教學，並給予具體回饋，幫助教師改善其教學能力；同儕教練強調對教學專業的賦權增能，讓教師自行發展其評鑑規準，並對課堂教學品質負責（Anderson, Vail, Jones, & Huntington, 1994）。同儕教練也是一種同儕合作的專業成長方案，透過同儕間的相互協助，從事共同閱讀、研習、座談、觀摩、示範、同儕支持與回饋等活動，結合理論與實務，促進實務工作的改善，藉以提升成效，其特色在於教練者與受教者均站在平等地位上，彼此並無上對下的從屬關係，而是合作的夥伴關係，強調參與者積極合作及相互學習、反省的歷程，以促進專業成長與學習（陳永發，2005）。其中，同儕教練者提供教師在教學上的支持與鼓勵，分析教師運用課程的適當模式，並與教師討論對學生採用的教學策略等；就同儕教練者而言，對教師因材施教也是很重要的，例如：有些教師嘗試新的教學方式時，會感到很焦慮，故同儕教練者必須給予更多的支持與再確認，並使教師學習獨立，以獲得更多、更好的教學知識、經驗

與策略 (Showers, 1984)。

Christen 與 Hasbrouck (1995) 指出，同儕教練係由教師觀察其同事的課堂教學，並提供協助，以發展或改善同事的教學技巧、策略與技術，透過強化與擴展正向的實務練習、擴充教學技巧與理解、針對低效能的教學提出矯正或發展替代方案、讓優秀教師帶領新手教師學習等過程，將有助於提升教師的教學效能；簡言之，同儕教練的功能在催化同儕間的合作，藉由打破教師間的孤立狀態，醞釀信任與合作的氛圍，促進組織的正向變革。運用同儕教練來指正教學的優缺點時，可從中學習他人的優點，並改善自己的教學技巧，但更重要的是，教師應持有個人的獨立思考與批判能力，並非完全接受他人思想，在同儕給予回饋時，受評者應有寬大胸襟接受他人意見，而評量者除了給予負面回饋外，也應多給予正面回饋，使受評者更具信心，透過正向的鼓勵激發同儕間的教學士氣 (陳春蓮, 2003)。

歸納上述，經由同儕合作，可改善教師專業孤立，達到凝聚彼此共識的目的，結合眾人之力達成個人無法獨力完成的目標，若搭配得宜，還可以創造出更多的能量，達成比單獨的個體所能完成的更遠大目標，由此可見，同儕教練的功能即在促進教師的參與及合作，打破教師孤立的現況，減少初任教師剛出道時的孤立無援狀態，降低教師之間的疏離感，更藉此促進初任教師與資深教師彼此間的討論溝通及協調合作的機會 (林忠仁, 2010)。顏雅惠 (2004) 認為，同儕教練對教師的好處包括：1. 促進教師學習類化，使教師運用並發揮所學；2. 減少教師孤立狀態，促進教師間的合作成長；3. 教師同儕可一起檢核課程與教學方式，提升教與學的成效；4. 分享觀念與實務，促進教育社區的建立；5. 提高新任教師的留任率。鄧美珠 (2006) 歸納同儕教練的主要功能包括：1. 經驗傳承解決困境：透過相互學習，鼓勵同儕經驗傳承，達到提升教學效能的目標；2. 促進合作凝聚共識：經由同儕合作，改善教師專業孤立，達成凝聚彼此共識的目的；3. 提升專業研究創新：藉由教學省思，進行教學專業改進，落實教學研究創新；4. 系統工具解決問題：透過有系統的問題解決工具，將之運用在班級經營實務上；5. 激發創意發揮效能：藉由合作分享班級經營的成功經驗，激發更多創意；透過上述努力，同儕教練可改善教師孤立、建立平等的夥伴關係、提供教學示範與建議、分享觀念與實務、促進師生成長等。

三、其他種類教練的研究取向

歐怡秀（2005）指出，教練的領域可分為生活技能教練（life skills coaching）、企業教練（business coaching）、高階主管教練（executive coaching），其中，高階主管教練是讓擁有各種不同行為技巧與方法的顧問，幫助組織中有管理權力與責任的高階主管，建立彼此間的教導關係與高度個人化的學習型態，使這些主管的學習成果能帶來有效的行動、績效的改善與個人的成長，以達成預先設定的目標，進而提升組織效能；高階主管教練的特色在於：1.一對一的互動模式，且教練必須符合管理者的個人需求；2.是提供高階主管許多有效資訊的過程；3.必須認清每位高階主管彼此間的差異；4.是以諮商關係為基礎的服務；5.幫助高階主管增加多元化的技能與工作效率；6.使教練者成為高階主管能主動積極的資源，探索高階主管的潛力並使其發揮至極大化。

穆景南（2001）指出，生活教練者是一個在人生旅程中，有緣與我們相聚，全心幫助、指引我們創造一段更好生命的專業夥伴，他可以是我們生活中的一面鏡子，也可以是我們生命的資源中心或最佳傾聽者、鼓舞者，其目的在幫助我們成為自己生命的贏家；生活教練者的角色亦師亦友，也像諮商師，更是一個「生命的夥伴」，其講究平等對待，著重於引導我們走向可能找到解答的方向，但生活教練者自己必須時常自我觀察，不斷調整自己的觀念與態度，才能達到最佳的引導境界。

簡宏江（2009）歸納相關文獻，指出教練領導（coaching leadership）的核心技巧包括：1.建立關係：教練者可透過真誠、可靠及能力，與受教者建立信任的關係；2.傾聽：教練者可透過反思性、外部、直覺與保持沉默等四種類型的傾聽，激發受教者的自信、自尊、熱情、負責等態度；3.發問：教練者可透過發問，幫助受教者澄清思考、發展新詮釋與新的可能性，並找出解決問題的方法；4.區分：透過區分簡化問題，使受教者看清關鍵處，以調整心態並拓展信念，最後達成目標；5.回饋：透過回饋技巧，幫助受教者獲得自我認知與自我調整之機會；6.反思：教練者可透過反思受教者所言及其意義，協助受教者追蹤其思考，同時增進彼此的瞭解。

劉仲成（2005）指出，導師式（mentoring）係由較具專業知識與經驗的人來協助知識經驗較少的人，提供教學、支持、激勵、諮商以及像朋友般的幫助等；認知教練是一種不帶批判意味的策略，經由有計畫的會談、

觀察與反思的會談來進行，透過教練者的提問，讓受教者在回答問題的同時，將原本殘缺不全、斷斷續續、不甚完備的想法加以澄清與闡明，並提高自我察覺的能力；同儕教練則是兩個專業角色或職位相等的教育人員進行的認知教練。

肆、混合教練之相關研究

國內目前尚未針對混合教練進行研究，而大多是聚焦於教師的同儕教練、同儕教學、同儕輔導、教學輔導教師、認知教練等議題，或是以體育領域的教練與教練領導等進行研究，此外，還有以商業、企管領域的主管教練、經理人教練角色、教練行為等與教練有關的研究，本研究將有關混合教練的相關研究整理列表，簡要歸納各篇之主要研究發現，以凸顯文獻與本研究主題之關聯性，詳如表 2-2 所示。此外，再歸納出每篇文獻共同使用的背景變項，作為本研究立論之依據以及研究架構與背景變項之參考，詳如表 2-3 所示。

表 2-2 混合教練相關研究之主要研究發現彙整表

研究者	主要研究發現
吳慧卿 (2001)	藉由選手所知覺到的非專制式教練領導行為之展現，影響選手對於領導與團隊的滿意度，進而影響團隊凝聚力的作用力。
利一奇 (2002)	同儕教練幫助同儕小組教師將新的教學技巧或知識，轉化為教學實踐，針對教學問題進行專業對話，以找出解決方法，並改變教師的教學態度與信念。
陳春蓮 (2003)	以同儕互評方式作為教學檔案評鑑表的評分，教師同儕之間多給予質的回饋，肯定教師在教學上的成就，可激勵同儕的信心。
顏雅惠 (2004)	教練教師的正向引導及對工作的堅持、行政的支持與彈性，是同儕教練繼續維持的主要力量，而同儕教練團隊教師也認同同儕教練能協助教師成長。
陳永發 (2005)	教師同儕教學評鑑模式結合同儕教練、教學評鑑與教學輔導，透過訊息回饋、經驗分享、教學建議與心理支持等同儕相互協助輔導的方式，促進彼此教學專業。
何美如 (2006)	透過經驗交流、觀察與回饋等的同儕輔導方式，可協助教師解決教學與班級經營問題，改善既有教學策略，以提升學生學習成效。
鄧美珠 (2006)	同儕教練讓教練教師與初任教師教學相長共同成長，不僅提供初任教師教學與班級經營的立即性支援與協助，教練教師對初任教師的信念也有一定程度的影響。

表 2-2 混合教練相關研究之主要研究發現彙整表 (續)

研究者	主要研究發現
呂瑞菱 (2007)	團隊中隱性知識分享行為愈普遍，則凝聚力、團隊承諾、工作滿意愈高，表示隱性知識分享對於組織的團隊功效極具重要性。
黃志誠 (2007)	由實證結果得知，主管若能花時間協助部屬學習，可顯著提升部屬的顧客服務行為與工作滿足，且若有超出顧客期待的角色外服務行為，可顯著增加顧客滿意度。
蔡玉對 (2007)	教學輔導教師扮演支持與協助的角色，其職責為協助夥伴教師適應新環境、熟悉學校文化、增進教學知能、提升教學品質等。
吳詩芸 (2009)	運用同儕教學輔導提升教學效能，在技術面，需要利用時間進行討論以達成共識；在教學面，同儕教師本身對於有效教學行為內涵，要有深刻之體認與教學經驗。
高郁婷 (2009)	國民小學校長具有高度的認知教練知覺，其中以「認知教練的目的」之知覺程度最高，而校長認知教練知覺對省思能力之模式配適度佳，且具有顯著正向影響。
丁一顧 (2010)	實施認知教練後，實驗組比對照組實習教師在教學省思的態度、策略、內容等方面有顯著進步，綜言之，認知教練有助於提升國民小學實習教師的教學省思。
Hendrickson 等人 (1988)	同儕教練的步驟包括：1.安排觀察時間；2.觀察與記錄教師行為；3.根據觀察記錄估計其可信度；4.實施教練/回饋會議；5.確認下一階段的觀察與回饋會議；透過同儕教練可幫助教師有機會反思其教學與經驗回饋，並享受努力教學過後的成果。
Anderson 等 人 (1994)	同儕教練是教師間彼此觀察課堂表現，幫助同儕改善與精進教學能力，強調對教學專業的賦權增能，讓教師自行發展評鑑規準，對課堂教學品質負責，並透過評鑑表格、問卷等方式，蒐集與檢視教師在經過同儕教練後的教學成效。
Christen & Hasbrouck (1995)	針對三位不同年資（分別是：10年、3年、3個月）的中學特教老師提供同儕教練，並進行課堂教學觀察，以發展或改善教學技巧、策略與技術；透過強化與擴展正向的實務練習、擴充教學技巧與理解、針對低效能的教學提出矯正或發展替代方案、讓優秀教師帶領新手教師學習等過程，幫助提升教師的教學效能。
Edwards & Newton (1995)	認知教練的訓練過程必須建立教師對變革與教學仰賴高品質決策的信念，使其提升與同事間的認知程序、決策及教學行為；認知教練者的職責在協助教師發展效能、彈性、教學技巧、知覺、相互依賴等五個層面，並建立及維持與教師間的信任，同時催化教師們的相互學習。
Knight (2009)	教練雖有各種不同的模式，但其共同點主要包括：1.聚焦於專業的實務工作；2.將教練融入工作中；3.強調密集而持續的教練；4.以夥伴關係為基礎；5.對話；6.不涉入價值判斷；7.謹守保密原則；8.運用尊重的溝通方式。

註：研究文獻按年代排序。

資料來源：研究者自行整理。

表 2-3 混合教練相關研究之背景變項彙整表

研究者	研究對象	背景變項						
		性別	年齡	最高學歷	現任職務	服務年資	學校規模	學校區域
吳慧卿 (2001)	大學校院桌球選手	○	○					
陳春蓮 (2003)	國小教師			○		○		
顏雅惠 (2004)	國小教師		○	○	○	○	○	
何美如 (2006)	國小教師	○		○	○	○	○	○
呂瑞菱 (2007)	高科技產業的經理人	○	○	○		○		
黃志誠 (2007)	個案公司業務人員	○	○		○	○		
蔡玉對 (2007)	國中小教育人員	○	○	○	○	○	○	
吳詩芸 (2009)	國小教師		○	○	○	○	○	○
高郁婷 (2009)	國小校長	○		○		○	○	○

註：「○」代表該筆文獻所使用的背景變項。

資料來源：研究者自行整理。

綜上所述，本研究歸納前述之研究重點如下：

- (一) 在同儕教練的實施歷程中，教練教師、合作團隊與合作氣氛、平等的夥伴關係、時間的投入等，皆為必須的元素，再透過訓練、支持與信任關係的建立，且有賴行政團隊的支持、規劃與推動，不斷循環修正同儕教練歷程，方可竟全功。
- (二) 同儕教練透過教學觀摩與專業對話等方式，幫助教師將新的教學技巧或專業知識，轉化為教學實踐，並將新技巧加以內化與彈性運用，讓教師改善教學策略、解決教學問題、提升學習成效、活化班級經營等；此外，可促進教師的省察能力，對初任及同儕教師的教學態度與信念有一定程度的影響，並提供彼此教學相長的機會。
- (三) 同儕教練有助於縮短理論與實務的差距，提供初任教師教學與班級經營的立即性支援與協助，也可提升學生的學習興趣、學業成就及合作學習的能力，但必須仰賴同儕教師的投入、教學者的參與意願、相關資源與時間的挹注以及行政人員的支持與協助等。
- (四) 透過「同儕研討會」的方式製作教學檔案，有助於同儕間的學習與觀摩，教師也可從中獲得質與量的回饋，提升自身的反思能力；此外，運用團體討論與私下討論，決定課程與教學的方向及問題解決模式，使教練教師提供鷹架，增進同儕教練團隊教師的教學能力。

- (五) 教師同儕教學評鑑模式結合同儕教練、教學評鑑與教學輔導，讓教師獲得教學的專業協助與建議、訊息的回饋、經驗的分享、心理上支持等；其中，教學輔導教師扮演支持與協助的角色，其職責為協助夥伴教師適應新環境、熟悉學校文化、增進教學知能、提升教學品質、增進行政知能等。
- (六) 實施認知教練的教師，對「教學省思態度」、「教學省思策略」、「教學省思內容」、「整體教學省思」等層面，均有顯著進步；另外，國民小學校長具有高度的認知教練知覺，對「認知教練的目的」之知覺程度最高，而對「問題解決會談」的知覺程度最低，且不同教育程度之校長在「問題解決會談」上有顯著差異存在，其認知教練知覺對省思能力也具有顯著正向的影響。
- (七) 國內大學院校桌球選手在「知覺的教練領導行為」方面，知覺到教練表現較多的「獎勵行為」，且選手若知覺到的是非專制式教練領導行為，則會影響選手對於「領導與團隊」的滿意度，進而使團隊凝聚力的影響作用力達到最大。
- (八) 在主管教練行為中，資訊分享與團隊建立的行為愈高，則凝聚力、團隊承諾與工作滿意也愈高；而主管心理資本包含「希望」、「樂觀」、「復原力」、「自我功效」，除了「希望」構面外，其他三項與主管教練行為中的「資訊分享」、「團隊建立」呈顯著正向關聯。主管教練行為中的協助學習，即為主管能花時間協助部屬學習，此將有助於部屬的顧客服務行為之表現及增加部屬之工作滿足。

第二節 師傅教導之意義、相關理論與研究

本節旨在探討師傅教導之意義、相關理論與研究，以下將針對師傅教導之意義與內涵、師傅教導之目的與功能、師傅教導之研究取向、師傅教導之相關研究等方面，進行探討分析，以建構本研究之立論基礎。

壹、師傅教導之意義與內涵

由於許多專業領域均採取師傅教導的方式培育新進人員，而國內外學者專家針對師傅教導的相關研究業已累積至一定程度，因此，以下將針對

師傅之意義與內涵、師傅教導之意義與內涵、師傅校長教導之內涵進行探討，以期綜合歸納相關理論，並深入瞭解此一議題。

一、師傅之意義與內涵

就字源義而言，“mentor”一詞源自荷馬史詩（Homer's classic）奧德賽（Odyssey）中，Ulysses 在出發至特洛伊（Troy）之前，將兒子託付給他最信任的朋友 Mentor，Mentor 是個很有智慧的人，Ulysses 不在的 20 年間，他不僅充當王子的輔導者，還是個守護者（監護人），更重要的是，Mentor 並沒有取代 Ulysses 的父親角色，兩人的關係反而像是師徒，Mentor 總是會幫助年輕王子理解並接受橫亙在面前的困難（Malone, 2001）。mentor 當作名詞使用，可解釋為一位有智慧且值得信任的顧問、教師或師傅，當作動詞使用，則可解釋為存在於師傅與徒弟（mentee）之間的夥伴學習關係；師傅喜愛學習甚於教學，喜愛分享甚於支配，喜愛施予甚於接受，在投入自己的時間至師徒的夥伴學習關係中，師傅可以學得比徒弟還要多，他通常沒有權威的形象，反而比較像學習的催化者；他不是以師傅為導向，而是對徒弟的學習負起全責（Young, Sheets, & Knight, 2005）。

西方中古時期將師徒式的學習方式稱為「藝徒制度」（craft apprenticeship），中國古代也有所謂「送子習藝」的民間習俗，東西方對師徒制的稱呼雖然不盡相同，但此種學習方式大多沿自職業技藝訓練，透過師徒制度的傳習，累積職業領域的專業知能；整體而言，我國傳統的師徒制屬於一種「實用型」的技能教育，師徒間的學習目的起始於現實生活的需求，繼而產生一種「互利式」的教學行為；簡言之，師徒制係指存在於資深有經驗的工作者（mentor）與經驗較少的資淺工作者（protégé）之間的強烈人際交互作用，在此過程中，師傅提供支持、方向及有關職涯規劃與個人發展的回饋（鄭伊琇，2006）。陳木金（1995）指出，從「學徒→工匠→師傅」的一貫晉升模式，可發現學徒養成歷程中的重要關鍵因素是師傅（專家）的示範、教導和支持，使學徒（生手）能成功的學習，師傅（專家）先經示範提供統整的概念模式，學徒（生手）再一面觀察、一面學習，並藉由與師傅（專家）不斷地回饋，終而學習複雜的技能。由此觀之，學徒訓練的學習必須在其社會文化情境脈絡下進行，使得學徒（生手）在基本訓練與專業訓練兩部分的知識技能，皆達成熟狀態，進而逐漸成為師傅（專家）（陳木金，2007）。

mentor 後來用於其他領域，主要係指由組織中資深者帶領資淺者，提供其職能、心理諮商與協助，使 mentor 成為良師益友的代名詞，而這種關係即為所謂的師徒關係 (mentoring relationship)，近年來，師徒關係深受產學界的重視，業界不但應用此關係的運作作為訓練人才及傳承技術的管道，更用以滿足員工職能及心理上的需求，試圖建立正式化的師徒制，使其成為幫助資淺員工職涯發展的工具之一 (吳美連、溫淑戀、呂純純，2009)。美國於 1970 年代將 mentor 的概念首用於工商業界、醫護界、社會工作、政府機關與私人企業等，例如：通用汽車公司讓各部門主管為新進員工提供專業教學與指引，介紹公司目標與文化，並提供問題的諮商，拓展新成員的社交層面等，幫助新進成員順利適應環境並完成職責；1980 年代，教育界也開始將此種導師制度的理念與內容引進，最初用於教師或其他教育專業人員對學生實施個別輔導上，後來更著重在初任教師的引導與教師成員的持續發展上 (俞涵鈺，2009)。

就定義而言，簡賢昌 (2008) 指出，師傅可謂是對徒弟傳授技巧、協助解決問題、給予支持或提拔的人，其存在是社會性的功能與地位，在正式與非正式的組織或機構中都有其身影，通常也被期望能以模範者、照顧者、庇護者等的角色出現。Madhuri、Ujjwala、Yashashrii 與 Deshmukh (2010) 則將師傅定義為具備豐富知識與經驗的個體，其致力於提供職業指導、諮詢及道德上的支持；師傅的身分可能是和徒弟層級相仿的同儕，其敏於傾聽與理解徒弟的情緒，並提供情感上與工作上的支持，促進徒弟的洞察力與改變，幫助他們作決策，就好比徒弟的燈塔，指引正確的方向。羅天豪、黃詣翔與林偉鈞 (2009) 指出，師傅後來也被用來指稱一對一師徒關係中的「良師」角色。陳木金 (2007) 指出，師傅常用來指稱專門給予指導的智者，也可指在不同的時間下，共同的初學者向師傅進行學習，師傅就像一扇門的開啟者、資訊的給予者及支援者，毫無疑問地是個相當重要的角色，簡言之，師傅係指在某個領域具有經驗與智慧的個人，透過分享的過程，提供他人成長的機會，如將上述對師傅的定義用在校長培育中，所謂的「師傅校長」即指在校務經營方面特別有經驗或智慧的校長，在其職務上，幫助較缺乏經驗的徒弟校長，透過分享傳承經驗與智慧，使徒弟校長能更熟悉實務運作情形，並做出適宜的處置。

然而，沒有人天生就是師傅，都必須經過不斷地學習與訓練，後來才

能成為稱職的師傅，而在成為師傅的初期，即是所謂的新手師傅，難免會有經驗不足與需要協助的地方。Garvey、Stokes 與 Megginson (2009) 即指出，新手師傅 (novice mentor) 係指在師傅教導領域中的新鮮人，但並不代表他們未接受訓練或不擅長進行師傅教導，而只是較缺乏擔任師傅的實務經驗與動態的師傅教導過程，他們可能教導過自己，或是在工作中曾使用師傅教導的技巧，但卻未曾想過自己會成為師傅，因此，新手師傅的發展需求也許不同於經驗老到的師傅，例如：新手師傅需要更熟悉師傅教導的協議，目標也要符合之前擬定的師傅教導方案，故其需要協助與支持，以定義或重新定義師傅教導的方式，如此方能與師傅教導方案一致，簡言之，新手師傅需要協助，以獲得各種現有的師傅教導理論與模式。

透過不斷的努力與經驗的累積後，每個人都有機會成為傑出的師傅，為徒弟提供人生與職涯等方面的指引及輔導。而一位理想的師傅應具備以下的技巧與能力：1. 具有專家知識技巧和實際特別領域；2. 具有熱忱，能說服他人，相信與誠懇是最重要的，且有能力傳達受輔導者的情感感覺；3. 有能力與他人溝通、具清晰的態度與價值觀及倫理標準之藍圖；4. 有能力傳達回饋需求，重視受輔導者的目標、標準、能力及專業行為等；5. 有能力傾聽他人的觀點、質疑、問題焦點等；6. 具有對徒弟的關心態度和信念 (Capasso & Daresh, 2000)。Johnson 與 Ridley (2004) 也歸納出色的

(excellent) 師傅應具備之 19 項技巧包括：**1. 慎選徒弟**：選擇徒弟就像投資，必須以有限的資源獲得最佳的回報，成功的師傅眼光獨到，可看出徒弟的特點、天賦與興趣，然後謹慎找出可與自己配對的徒弟；**2. 瞭解徒弟**：師傅會從各方面觀察、傾聽徒弟，並對徒弟的夢想與抱負感興趣；**3. 期望卓越**：師傅對徒弟的期望必須高於徒弟對自己的期望，這才會激起徒弟更高的期望，並提升其績效表現；**4. 肯定、肯定、再肯定**：肯定徒弟與生俱來的價值，透過其成就，肯定他們的專業表現，肯定師徒之間的溝通，並信任徒弟的能力與判斷，其次，發掘徒弟獨特的潛能，並幫助徒弟表達夢想，給予其信心；**5. 提供贊助**：師傅要提供適合徒弟的贊助行為，以符合徒弟自己的獨特夢想，因此，熟悉徒弟的夢想，才能為徒弟精確地選擇合適的組織、會議、機會等；**6. 成為教師和教練**：給予直接而清楚的教導，例如：可抓住機會，透過故事、隱喻訓練與教導，幫助徒弟理解並尊重組織的政策與內隱的規範，當徒弟發展並成功後，師傅就要逐漸減少直接的

教導；**7.激勵和支持**：當師傅以友善、開放、易於親近與一貫的態度激勵徒弟，徒弟才會更勇於冒險、更確定自己會成功，也能更自在地尋求忠告與協助；**8.在艱困時提供諮詢**：師傅要和徒弟討論與探索其關心的事與感到困難的事，採取主動傾聽、反思感受、闡明替代方案等方式幫助徒弟；**9.必要時提供保護**：即使是天資聰穎的徒弟也會有盲點，而師傅是過來人，在危險訊號出現時，就要保護徒弟使其免於受傷害；**10.以有挑戰性的任務刺激徒弟成長**：謹慎地以苛求的任務挑戰徒弟的能力，作為績效表現的起點；**11.給予徒弟嶄露頭角的機會，並提升其能見度**：在師傅的同事與上司間，強調徒弟的成就，並創造徒弟參與高能見度計畫的機會；**12.培育創造力**：激勵徒弟產生創造性的想法與問題解決方式，為有創造力的徒弟提供安全的避風港，使其能發展並實驗新穎的方法；**13.即使痛苦，還是要提供修正**：人沒有完美的，這就是為什麼即便是最精明的徒弟，也可以從建設性的批評中獲益，所以師傅要快速處理徒弟不道德的、不專業的、不合法的行為；**14.敘述成長與發展**：師傅可以敘述對徒弟的發展與成就之觀察，以此強調徒弟在專業發展的旅程中，已經獲得了多少，這對徒弟來說，將會很有意義，而且可以強化師徒之間的聯繫；**15.在適當的時候自我揭露**：自我揭露可加強師徒間的親密程度和關係的連結，優秀的師傅在適當時會分享有意義的經驗或感受，以敞開心胸進行自我揭露，讓徒弟可瞥見師傅的內在；**16.接受逐漸增強的友誼和共同性**：共同性是共享尊重、信任與感染力，此有助於師徒關係的互惠；**17.多面向的教導**：詢問徒弟的家庭、休閒娛樂、興趣、社群連結等，並提醒徒弟不要只把時間奉獻給工作，而要增加生活的各個面向，並發展新專長；**18.成為有意的楷模**：讓徒弟參與師傅的專業生活，使其從直接觀察中學習並受到影響，因此，師傅要作謙虛、健康、個人與專業角色整合等的楷模；**19.展示可靠性**：卓越的師傅教導需要一致性和可靠性，偶爾也需要自我犧牲，因此，可靠性是師傅教導的基石；上述 19 項技巧成為師傅工具箱中的正確工具，幫助其在教導徒弟時更得心應手，同時也能獲得良好的成效。

師徒關係的定義主要是指師傅教導徒弟，從教導過程中給予徒弟諮詢、心理支援、保護等，並在工作上提拔徒弟，簡言之，師徒關係亦可解釋為一種結構、一種溝通和互動方式，經由這些方式使師徒雙方都能獲得利益，亦可使組織獲得成長與發展(曾慧珍,2003)。陳玉樹與謝宜梅(2008)

認為，師徒關係是指存在於資深師傅與資淺徒弟間的一種強烈人際互動關係。若將師徒關係運用於組織中，則師徒關係是指存在於組織中資深、有經驗的員工（師傅）與資淺、歷練少的員工（徒弟）間，一種長期的人際與工作關係，徒弟經由師傅所提供的教導、諮詢、指引與角色模範等幫助，能調整自我行為與認知，學習適應組織文化與工作方式，是組織協助成員社會化與職涯成長的重要工具之一（Kram, 1985）。師徒關係也是企業的訓練發展策略之一，係由資深的師傅帶領徒弟學習，並運用於不同層面中，使師徒關係成為一種結構、一種溝通系統、一種互動方式，透過此種關係，不但可讓師徒雙方獲益，還可促進組織的成長與發展，為一種組織內部知識移轉的機制，有益於組織傳遞隱性知識（謝宜栴，2007）。

傳統上，師徒關係是假設由上對下的一種在工作技能與知識上指導的人際關係；然而，師徒功能並非僅存在於職階高對低的垂直對偶關係中，同儕平行形式的發展性關係也相當重要（吳美連、溫淑戀、呂純純，2009）。曾慧珍（2003）指出，師徒關係可依其施行時組織間人員的關係、組織的情況、目的等，分成以下兩大類：1.直屬/非直屬之師徒關係：師傅若為徒弟的直屬上司，可給予其較多的第一手資料，以符合組織的要求，徒弟可從中獲得較多的師徒功能，師傅也能提供更多的職能發展、諮詢與協助等；2.正式/非正式之師徒關係：正式的師徒關係通常會有正式且特定的規範、標準和遵循之原則，而非正式師徒關係則是自然形成，沒有組織力量的介入，徒弟可依其需要自行學習，師傅所提供的是自己的認知價值，而非正式的管理架構。

鄭伊琇（2006）將師徒關係分為幾大類型：1.依請益範疇之廣度作分類：可分為「初級師傅」和「次級師傅」兩種，前者提供一般性的協助，處理徒弟的家庭、事業、財務、健康等表淺的問題，後者是徒弟請益特定知識領域的對象，其為單一領域中學有專精的人，可幫助徒弟度過人生許多難題；2.依組織介入程度作分類：可分為「結構化師徒關係」和「非正式師徒關係」兩種，前者也就是正式的師徒關係，在此關係中，常有特定的規則、標準或指導方針，形成一種行規，後者則是一種自然互動所形成的關係，其不受組織的管理與約束，師徒之間無特定目標、規範與標準，較為個人化、鬆散隨意；3.依師徒於組織中的職位層級作分類：可分為「直屬師徒關係」和「同儕間的師徒關係」兩種，前者是組織內部的縱向師徒

形式，師傅在組織中的正式職位是徒弟的直屬上司，後者的師傅可能是徒弟的主管，雙方的關係也可能是同儕，是一種橫向的師徒形式；4.依師徒的互動人數作分類：可分為「一對一的師徒關係」和「一對多的師徒關係」兩種，前者的師徒關係互動者為一位師傅和一位徒弟，後者則為一位師傅和多位徒弟；5.依時間存續長短作分類：可分為「長期師傅」和「暫時性師傅」兩種，前者與徒弟的關係至少維持超過三年，是需要長期發展的關係，後者是突然出現在徒弟生命中，給予其智慧，卻又立即消失蹤影，其既非長期也非短期師傅，而是促使徒弟停下腳步思考的人；6.依雙方互動頻率作分類：可分為「主動的師傅」和「被動的師傅」兩種，前者會積極參與投入師徒關係，後者則不會主動為徒弟做任何事，但會持續關心、注意徒弟的情況；7.依雙方情感導向作分類：可分為「主要師傅」(primary mentor) 和「次要師傅」(secondary mentor) 兩種，前者偏向情感導向，無私地關心徒弟，提供其職業生涯與心理社會功能，後者以工作為主，與徒弟因利益結合，師徒關係僅提供職業生涯功能，缺乏心理社會的協助。

師傅的支持系統是資深同儕提供給資淺同儕的支持系統，其包含引導與具體上的協助，而這些協助或引導可以幫助資淺同儕度過工作上的困難，並對其工作內容更駕輕就熟（林忠仁，2010）。許多企業為提升人才素質，紛紛建立師徒相承的「導師」制度，一方面讓初入職場的新人得蒙帶領，另一方面也希望在教學相長的氣氛中，達到經驗傳承及穩定軍心的目的，例如：知名咖啡連鎖店 Starbucks 即有師徒制，透過「學習教練」，以專業技術的指導為核心，讓新手能迅速進入狀況；資訊科技公司 IBM 也設計一套名為“mentor program”的學習專案，由員工提出申請，公司會指派一位足以勝任的資深員工擔任其 mentor，「師生」的互動內容並不限於專業引導，還可包括一些職場適應、生涯規劃甚至情緒分享等面向（游宜樺譯，2006）。

近年來，教育領域也逐漸導入與師傅有關的師徒制度，例如：Holmes（1986）指出，“intern-mentor program”是將初任教師導入學校系統的有效方法，此計畫形成協助機制，幫助新手教師調整其教學需求，藉以提升教學績效；師傅是整個計畫的關鍵人物，他必須具備豐富的教學經驗及專業知能，甚至被學校譽為最優秀、最聰穎機靈的教師。Bottoms 與 O'Neill（2001）指出，成功的學校領導者通常會針對學生建立符合其個別需求的

學習方式，如果在大型學校，這些領導者會在其中組織小型的學習社群，創造學校中的學校，他們也會建構指導者與被指導者的顧問制度，讓每個學生擁有成人的師傅，幫助他們瞭解選修科目、設定目標、選擇課程，並獲得額外的幫助以符合課程需求；為了促進與持續推動學校改革計畫中的專業發展，以提升學生的學習成效，學校領導者也會確認教師是否在教學方法上都受過良好的訓練，並能妥善運用教學時間，領導者會為新手教師開創一個強而有力的支持系統，提供長期性的師傅教導制度，將教師教學導向學校願景的方向。

綜上所述，mentor 主要係指具備豐富實務經驗與專業知能的師傅，其為值得信任的智者、顧問與諮詢者，透過提供教導、諮詢、指引與角色模範等，帶領資淺的徒弟學習基本訓練與專業訓練兩部分的知識技能，並提供其情感上與工作上的支持，幫助徒弟由生手變專家，就好比徒弟的燈塔，指引其正確的方向，也像學習的催化者，對徒弟的學習負起全責。而師傅在教導過程中給予徒弟諮詢、心理支援、保護等，並在工作上提拔徒弟，與其建立一種結構性的溝通互動關係，即為師徒關係，在此種關係中，藉由動態的師傅教導過程，傳遞顯性與隱性知識，可促成知識移轉、傳承的機制，使師徒雙方均能獲益並有所成長，進而形成師傅的支持系統。

二、師傅教導之意義與內涵

學者專家對“mentoring”一詞有許多不同的譯名與定義，首先，有將 mentoring 譯為「師徒制」的，例如：陳嘉彌（2004）指出，師徒制最初常應用於企業新進員工之培訓，而後學術界、醫界、心理行為輔導界、教育界等也逐漸廣泛運用，成為人力資源開發中一項重要的教育及訓練輔助策略。早期的師徒制讓人詬病之處，主要在於偏重技能（craft）的傳習，缺乏對學理的探究、反省與批判，學習者雖然習得實務經驗，學到的卻可能是不具教育性的（diseducative）、壞的或錯誤的經驗，使學習者未蒙其利而先受其害（陳嘉彌，1999）。

其次，有將 mentoring 譯為「導師制」的，例如：周小虎、劉冰潔、吳雪娜與賈苗苗（2009）指出，導師制係指被指導者與指導者之間形成的一系列培育關係，即經驗豐富的組織成員提供幫助與指導給經驗不足的成員，以增加其職業發展機會，並幫助其成長。導師制最早用於商業、企業

及軍隊中，在 1980 年代，很多學者專家認為，系統性且有計畫的導師制，對於培養員工的事業心、適應能力、提高工作滿意等方面，均有顯著的效果；導師制導入至教育領域後，成為提高教師素質的重要關鍵，目的在提升教學的質與量，英美等先進國家已廣泛認可導師制對見習教師的幫助，並進一步運用於高等教育學生的培育和新手教師的培訓（王虹，2006）。

再者，也有將 mentoring 譯為「師徒關係」或「師徒學習」的，例如：呂曉青（2005）指出，師徒關係是企業的訓練發展策略之一，由資深的師傅帶領徒弟學習，並運用於不同層面中，其定義雖然眾說紛紜，但總不離「師傅教導徒弟」的互動關係，此關係被廣泛定義為師徒之間強烈的人際互動與交流，其中，師傅藉由師徒關係提供徒弟支持、指導、職能規劃與個人發展之回饋，不僅可使師徒雙方獲益，還可使組織獲得成長與發展，此種結構、溝通系統與互動方式，即為師徒制。呂瑞菱（2007）指出，師徒學習係指個人成長發展歷程中，師傅給予徒弟密集且持續的引導啟發，其作用主要在於：1. 在師徒學習的過程中，藉由組織核心價值的傳遞，促進彼此一體認同感；2. 就社會化的觀點而言，可增進新成員的歸屬感，因此，師徒學習對徒弟的生涯發展有重大影響，包括影響其未來的工作表現與升遷、工作滿意度、接受挑戰的意願等。

然而，將 mentoring 譯為「師傅教導」的文獻仍佔大多數，且雖然師傅教導制度已存在幾千年了，但師傅-門徒的關係在最近三十年才逐漸被學術界與專門技術領域所接受。大多數的研究剛開始都聚焦於「古典的師傅教導」（classical mentoring），在這當中，門徒只能憑運氣，看能不能找到一個願意擔任指導者和輔導者的師傅；此外，這種傳統的師傅教導制度將女性和少數人排除在外，因此，正式的師傅教導計畫意圖修正這種不平等現象，但此種人為的結盟方式缺乏組織支持，而且容易在師傅之間招致怨聲載道，因為師傅們認為他們連選擇門徒都沒有發言權（Malone, 2001）。Wortmann、Cavanaugh、Kennedy、Beldarrain、Letourneau 與 Zygoris（2008）指出，所謂的師傅教導係指師傅擁有經驗，而徒弟向其學習的專業關係，此關係的特點在於提供支持與教學，在這過程中，師傅身為徒弟的榜樣，是個值得徒弟信賴的顧問，其提供成長與發展機會，以協助經驗不足的徒弟。Bercik（1994）指出，師傅教導主要係指由組織中較資深的人擔任顧問或教練的角色，幫助新進同事迅速適應環境和工作，應用在教育領域

中，師傅可能係指資深的教師或校長，其與新手教師共事，並加以協助。因此，師傅教導的主要內涵即是由師傅協助新手達到專業成長、生涯發展及心理社會發展之目的，並提供其情感上的支持，使師徒雙方皆能有所反思（蔡易芷，2005）。

師傅教導是個終身的過程，影響職涯發展甚鉅，在理想的情況下，師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係，其聚焦於徒弟個人的與專業的發展，對師徒而言，此種共生關係的長期目標是在促進職業滿意度，師徒均可從中獲益（Madhuri, Ujjwala, Yashashrii, & Deshmukh, 2010）。師傅教導也是一種積極主動的過程，由師傅和徒弟積極參與其中並相互學習，但此過程並不會偶然發生，一個有效的領導者也不會自動就具備有效的師傅教導技能，不僅師徒是經過有意的選擇與配對，就連師傅的培育也要經過詳盡計畫，例如：師傅教導的內容側重於此方案的目的和特質；師傅教導的方法則聚焦於技術的形式，如教學、教練、反思、倡議等，除此之外，師傅的培訓要讓師傅學習如何評估徒弟經驗的品質，並透過此種評估，創造出更有效的學習機會（Crow, 2002）。歸納言之，師傅教導的關係

（mentoring relationships/mentorships）是一種動態的、相互的、個別的關係，其由經驗豐富的師傅扮演嚮導、角色楷模、教師與贊助者（sponsor），協助缺乏經驗的徒弟，師傅會提供徒弟知識、忠告、諮詢、支持、機會等，幫助徒弟追求專業領域的知能，傑出的師傅會慎選徒弟、投入時間與精力去瞭解徒弟，並慎重地提供對徒弟有益的生涯與支持功能（Johnson & Ridley, 2004）。

Freedman（2009）指出，師傅教導可依據理論分為職業與社會心理兩大類，職業的師傅教導（career mentoring）係指透過師傅的具體行為，支持徒弟在職業上的成功；社會心理的師傅教導（psychosocial mentoring）係指師傅支持並幫助徒弟獲得專業身分與自信，因此，師傅是擁有豐富知識與經驗的個體，致力於提供徒弟職業的指導與諮詢。經驗豐富的專家和同儕專家透過師傅教導，支持個體發展技能、提供以工作為基礎的學習及生涯發展等；傳統上，師傅教導通常發生在資深師傅與資淺徒弟之間的面對面經驗交換，但此觀點太狹隘，而逐漸被虛擬網路社會及全球化所取代，在這個以知識為基礎的社會中，師傅教導的內容與師徒對話已可透過網路為媒介，例如：運用虛擬會議軟體、網路電話、視訊會議及電子郵件

等方式進行 e 化師傅教導 (e-mentoring) (Tenhunen & Leppisaari, 2010)。

雖然師傅教導是個有效又強而有力的社會化工具，但仍具有隱藏的危機和缺點，首先，師傅們有自己的日常工作事項，這也許不包含對徒弟的關注；其次，師徒關係會形成徒弟對師傅在實習上的依賴性，過度依賴會導致失能的師徒關係，並減少學習的機會，因此，必須注意避免形成此種過度依賴的師徒關係；第三，有些師傅會企圖使用複製的方法教導徒弟，例如：擁有領導英雄形象的校長，在成功扭轉學校的失敗後，就認為領導學校只要使用他的那套方法、運用一人領導就能成功，徒弟也應該學習他的榜樣，這樣的複製不但不專業，也無助於發展領導者的學習機會，師傅教導在這種風險下運作，將會導致領導者變成英雄，卻忽視學校裡其他人的領導；第四，師傅教導對於培育有反思能力的領導者，是至關重要的工具，這樣的領導者能發揮領導作用，並建立學校文化以支持學校的全方位學習，但也可能導致行政人員在此舒適安逸的情況下，強化其機械化與保守的觀點 (Crow, 2002)。

關於師傅教導的形式或模式，學者專家有不同的見解和分類，例如：Freedman (2009) 指出，師傅教導的模式 (mentoring models) 包括：1. 組織中的正式 (或非正式) 師傅教導 (formal or informal mentoring within an organization)：此指在資深者與資淺者之間的傳統師徒關係，或是非正式形成的師傅教導關係，非正式的師傅教導關係發生於相互尊重與和睦的情況下，此亦為區分正式與非正式師傅教導關係的關鍵；2. 同儕師傅教導 (peer mentoring)：此指同儕共同參與，彼此激勵與強化學習，通常發生於同儕間，且彼此的地位是平等的；3. 團體師傅教導 (group mentoring)：讓成員從單一的師傅身上獲益，透過團體成員的互動，增加協同的綜效，這是一個相對新穎的概念；4. 自我管理的師傅教導 (self-managed mentoring)：此種模式不同於傳統的一對一師傅教導，在這種師徒關係中，徒弟要對自己的前瞻性與專業發展負起責任，一個徒弟可以同時有多個師傅，每位師傅根據自己特定的專長與實力，幫助徒弟進行專業發展；5. 在專業協會中的師傅教導 (mentoring within professional associations)：此種模式發生於專業組織和主題式的師傅教導中，例如：醫療保健、法律、音樂、地理資訊系統 (GIS) 或其他特定部門與行業。Wortmann、Cavanaugh、Kennedy、Beldarrain、Letourneau 與 Zygoris (2008) 指出，師傅教導的

形式包括：1.以任務為基礎的師傅教導（task-based mentoring）：聚焦於個體改善技能、獲得知識，以實現新角色的短期需求；2.以經驗為基礎的師傅教導（experience-based mentoring）：師徒配對係指有經驗的師傅配對一個新到任組織的新手；3.及時的師傅教導（just-in-time mentoring）：師傅在徒弟最需要協助或未預料到的時候提供教導與幫助；4.一對一的師傅教導（one-to-one mentoring）：以單一師傅與單一徒弟為核心的教導；5.團隊的師傅教導（team mentoring）：加入師傅的團隊與徒弟的團隊；6.正式的師傅教導（formal mentoring）：包括師傅教導過程的明確期望和/或時間限制、成就、進展報告、標竿、溝通形式等教導成果。

Freedman（2009）指出，正式的師傅教導方案（mentoring programs）是促進變革、提供支持的有效方式之一，當師傅傾聽、提供架構、表達正向期望、分享自我的經驗，並使師徒關係更專業，徒弟就很有可能感受到師傅的支持，此種支持是奠定挑戰與願景的基礎，對師徒來說都是至關重要的；而在促進師徒關係方面，回饋（feedback）是推動學習的強大工具，也是非常重要的機制。師傅教導方案的要素包括：1.個人與專業的反思；2.與同好共享專業知能；3.發展教學檔案；4.學習社群；5.針對師傅與徒弟/門徒的專業發展計畫；6.透過合作教學或協同教學進行短期的合作

（Wortmann, Cavanaugh, Kennedy, Beldarrain, Letourneau, & Zygoris, 2008）。有效的師傅教導方案之核心在於學習，而且是持續不斷地學習，如果沒有了學習，師徒之間的夥伴關係即失效；師傅教導方案主要是為師傅教師量身打造，由經驗豐富的教師擔任師傅，與新手教師配對，方案中包含許多正式化的課程，透過各種可觀察到的方式，規定必須達成的目標，目標聚焦於教育學、班級經營、學校中正式與非正式的規定以及其他必須學習的技巧等（Young, Sheets, & Knight, 2005）。由上述可知，有效的師傅教導方案將有利於徒弟發展知識與技能、師傅發展領導與溝通能力，同時也有助於學校分享觀念與專業知能（Wortmann, Cavanaugh, Kennedy, Beldarrain, Letourneau, & Zygoris, 2008）。具體案例如：英、美兩國針對師範生、實習教師或初任教師的輔導或導入方案，通常稱為導入（induction）方案或良師輔導（mentoring）計畫，其共同特色在於由師資培育機構或地方政府聘用中小學（幼稚園）現任教師擔任修習者、實習者或初任者的輔導教師（黃嘉雄，1997）。此種師徒輔導的概念主要係指學校能建立新進

教師之課程與教學輔導制度，辦理資深優良教師經驗的傳承與活動，由資深教師擔任教學觀摩，提供其他教師學習，並將優良課程計畫與教學成果上網，方便其他教師改善課程與教學，同時針對職務調整做好經驗傳承，積極提升資深優良教師的專業權威與專業地位，進一步使教師之間建立良好的相互學習關係（林忠仁，2010）。

綜上所述，師傅教導主要係指由有經驗、較資深的人擔任顧問、教練或師傅的角色，提供徒弟教學與支持，協助其迅速適應環境和工作，達到專業成長、生涯發展及心理社會發展之目的，並提供其情感上的支持、回饋與反思。師傅教導不但是一種動態的、合作的、互惠的關係，也是一種積極主動的過程，由師傅扮演嚮導、角色楷模、教師與贊助者，幫助徒弟發展專業知能，讓師傅和徒弟積極參與其中並相互學習。師傅教導之概念所發展出來的師傅教導方案，其核心在於持續不斷地學習，方案中包含許多正式化的課程，由經驗豐富的師傅與徒弟配對，透過各種可觀察的方式，幫助徒弟發展知識與技能，提供對徒弟有益的生涯與支持功能，同時也促使師傅發展領導與溝通能力，藉以達成預先設定的目標，建構專業的師傅教導關係。

三、師傅校長教導之內涵

由於學校與教育系統面臨快速的變遷，校長的角色愈趨多元，其工作內容也愈趨複雜與不穩定，這對於新任校長（new principal），無論是缺乏經驗的初任校長（beginning principals, first-time principal）或是轉換學校的繼任校長（successor principal）而言，均為一項重大考驗，除了要處理繁忙的工作及難以預料的學校問題外，新任校長還要學習與適應新的工作環境及角色，解決到職初期所遭遇的種種挫折、焦慮與困境，並在最短時間內調整自己以發揮應有的功能（陳錫珍、翟淑菁、黃慧真、唐嘉彥，2004）。

在校長專業能力發展的培訓中，師傅校長教導制度扮演著極為重要的角色，就如同教師實習中，實習輔導教師對實習老師有重大的影響（陳木金、邱馨儀、蔡易芷、高慧容，2005）。其實，校長的師傅教導制度並非新概念，大多數的校長相信自己能在工作中「倖存」（survival），至少有一部分要歸功於非正式的師徒制關係；然而，並非每一位校長都能受到一致的師傅教導，有些甚至還會遭受到嚴重的限制，因為師傅校長通常與徒弟

校長來自同一個學區，很難共享機密，而且儘管非正式的師傅校長有意提供徒弟校長最好的建議與協助，但總會被自己吃力的工作所束縛，此種非正式關係時常無法提供前後連貫的師傅教導過程，且非正式的師傅校長可能未必具有相關的工具或技能，提供徒弟校長最有效的支持（Bloom, Castagna, & Warren, 2003）。

Young、Sheets 與 Knight（2005）以 Zachary 著作“*The mentor’s guide: Facilitating effective learning relationships*”中的師傅教導四階段為核心，探討校長的師傅教導，其內容包括：準備（preparing）、協商（negotiating）、賦權（enabling）、結束（closure），茲分述如下：

1.準備階段：此階段意味著討論與思考各種問題，包括想成為校長的真正動機為何？在探索校長職位的初期，優勢和/或障礙為何？要成為一位有抱負的校長，必須具備何種技能以持續獲得支持，以及要學習什麼樣的新目標？發展師徒的夥伴關係有哪些好處？師傅和徒弟各自從夥伴關係中帶來什麼和得到什麼？師徒是否能共處，以持續發展學習的夥伴關係？創造一段有效能的師徒關係，需要有什麼時間上的承諾？師徒應扮演什麼樣的角色且應有什麼期望？在三人一組的師徒關係中，有什麼好處和壞處？

2.協商階段：此階段在成功的師傅教導夥伴關係中，佔有相當重要的關鍵地位，因為協商需要花時間去計畫學習目標、內容及夥伴關係的成效等，也需要花時間處理許多敏感的議題，然而，此階段是至關重要的時間點，因為很多師徒夥伴關係的細節都在此時討論和制訂出來。協商階段會討論到的主題包括：機密、信任、可靠程度、夥伴關係的界限、責任、時間的承諾與期望、績效責任、傳達與接受批評的能力、師徒參與的承諾程度、渴望的事物、成熟度、人格特質與倫理道德、建立學習目標與成果等。在協商階段，師徒必須共同討論師傅教導過程的技巧，包括：建立與維持個人的關係、和其他人建立網絡、教練、溝通（包括傾聽、確認是否理解、開放性等）、激勵、促進學習（包括計畫、設計、實施、評鑑）、目標設定、引導（角色楷模與反思）、衝突管理、問題解決、提供與獲得回饋、反思（思考未來行動的學習）。

3.賦權階段：此階段的徒弟仍舊持續從師傅與其他各種管道，不斷地尋求協助、學習與獲得回饋，師徒之間一起工作、共同負責、相互聯繫，

然而，還是不可避免的會有一些挑戰，例如：學區中的小道消息、謠言和錯誤的消息、同事間的相互猜忌、外在的攻擊和公然侮辱、錯誤與無效能的績效表現、學習技巧層面的不正確假設、時間與資源的限制、個人時間與工作時間的衝突、溝通破裂等，但由於師傅與徒弟已經發展出緊密的互信關係，因此還是可以在此階段學到定期監控夥伴關係與互動的品質、學習互動的禮貌以維持關係（如迅速回電、立即回覆資訊與協助的請求、打招呼致意、初始接觸等）、撥出時間進行社交等。

4.結束階段：師傅教導是逐步發展的過程，到了最後的結束階段會有很多情感上要考慮的事情，例如：要避免焦慮、恐懼、憤怒、失望或悲傷，取而代之的是必須要聚焦於歡樂與成就感，持續學習與成長，如此一來才有可能獲得師傅教導的成功。

陳木金（2005b）以混沌系統動力學為基礎，構思設計師傅校長教導制度的 ACTION 模式之初步建構，其中，以「ACTION」法進行師傅教導課程，能協助師傅校長與徒弟校長之現場經驗知識的復活，成為「初始接觸」、「實務訓練」、「技術文化」、「互動分享」及「省思札記」等五種知識，其包括六個基本步驟：1.有憑有據（According）；2.依照程序（Consequence）；3.合於邏輯（Translate）；4.找到創意（Initial）；5.推理發現（Outcome）；6.結論建議（Narrative），經由師傅校長教導提醒徒弟校長如何下判斷、做決定的領導能力，更有把握地達成學習目標，有助於培育校長們勇於創新的能力。對照上述之內容，可歸納、彙整與建構師傅校長教導內涵如下，詳見圖 2-4（陳木金，2010）：

1.瞭解學校：初始接觸是校長的學校領導與經營實務知識之訓練基礎，包括初始接觸校長角色的導入期、校長知能培育的醞釀期、校長設定能力的定位期、校長自我效能的檢證期、校長獨立運作的成熟期等能力。師傅校長傳授候用校長的要點包括：如何透過多種管道及不同的人士蒐集學校資料；運用 SWOT 分析法深入瞭解學校各項優點、缺點、機會、威脅；針對學校的內部環境與外部環境進行交叉分析，研擬治校策略；拜訪學校關鍵人物當面請益等。綜言之，在「初始接觸」之校長現場經驗知識的內容要項，可透過「蒐集學校資料」、「深入瞭解學校」、「研擬校務經營」、「資源整合運用」、「拜訪關鍵人物」五種經驗知識，完成校長現場經驗知識復活的專業訓練。

2.就任校長：實務訓練是校長的學校領導與經營實務知識之訓練來源，包括行政同仁、師傅、教師及其他同仁所提供的實務訓練機會。師傅校長傳授候用校長的要點包括：交接典禮上應注意些什麼；如何適當地準備就任演說；聽取單位簡報時應有哪些注意事項；如何謹慎處理私下建言；如何有效詳閱書面記錄以瞭解學校；如何善於利用會議來做決定或利用以前會議決定來做事等。綜言之，在「實務訓練」之校長現場經驗知識的內容要項，可透過「策劃交接典禮」、「準備就任演說」、「聽取單位簡報」、「慎聽私下建言」、「詳閱書面記錄」、「善用會議決策」六種經驗知識，完成校長現場經驗知識復活的專業訓練。

3.推動校務：技術文化是校長的學校領導與經營實務知識之訓練內容，包括學校領導之技術層面和文化層面的實務知識。師傅校長傳授候用校長的要點包括：如何體察並回應學校同仁需求；掌握年度校務要項；研究學校發展願景及學生成就指標；擴充學校公共關係；確立其領導風格等。綜言之，在「技術文化」之校長現場經驗知識的內容要項，可透過「體察同仁需求」、「掌握校務要項」、「研訂發展願景」、「研訂學習成效」、「擴充學校公關」、「扮演校長角色」六種經驗知識，完成校長現場經驗知識復活的專業訓練。

4.化解衝突：互動分享是校長的學校領導與經營實務知識之訓練方法，包括學校領導之觀摩、會談、省思及執行等方面的實務知識。師傅校長傳授候用校長的要點包括：如何面對傳統；推動改革；處理獎懲案件與控案申訴等。綜言之，在「互動分享」之校長現場經驗知識的內容要項，可透過「面對傳統更新」、「推動改革方案」、「面對組織成員」、「處理獎懲案件」、「面對控案申訴」五種經驗知識，完成校長現場經驗知識復活的專業訓練。

5.生涯發展：省思札記是校長的學校領導與經營實務知識之訓練結果，讓接受校長知能培訓者，能夠瞭解在學校領導與學校經營成效上如何守成、如何創新實務知識。師傅校長傳授候用校長的要點包括：如何體察工作意義；平衡工作與家庭；參與專業團體及獲取社會支持等。綜言之，在「省思札記」之校長現場經驗知識的內容要項，可透過「體察工作意義」、「考慮發展需求」、「平衡家庭工作」、「參與專業團體」、「獲取社會支持」五種經驗知識，完成校長現場經驗知識復活的專業訓練。

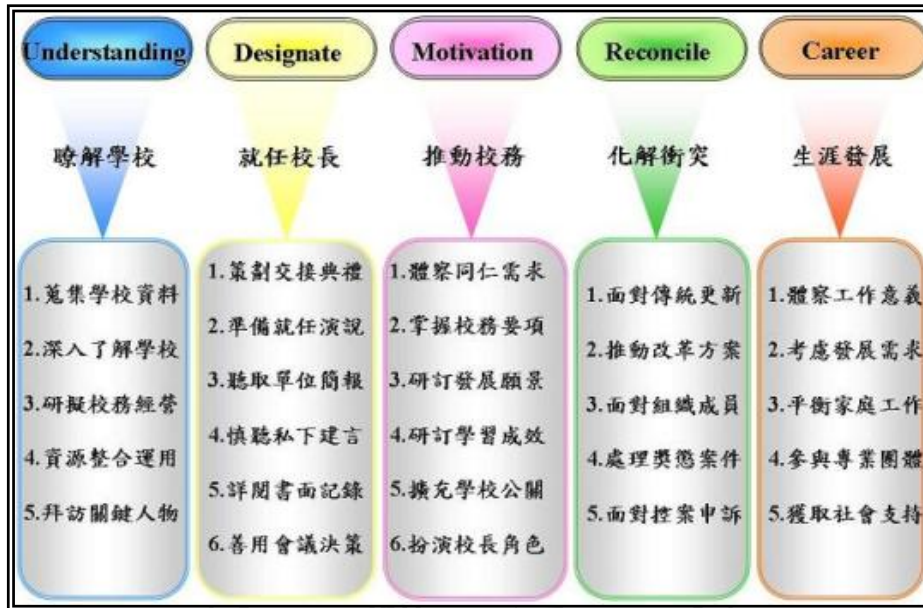


圖 2-4 師傅校長教導內涵架構圖

資料來源：出自陳木金（2010：15）。

陳木金（2004）分析學校領導人才專業知識，發現學校領導人才實務知識的師傅教導模式具備四大功能：1. better rewards：師傅教導幫助每位學校領導人才設定一系列的個人學習目標，並協助達成之，給予他們省思的時間，將此視為此領域的經驗成果；2. better training：師傅教導幫助每位學校領導人才發展一對一的特殊目標，將此視為此領域的學習成果；3. better support：師傅教導幫助每位學校領導人才省思所學，透過傾聽與支持，不在不適當的時間或無效率行為中責備，顯示出幽默感，能避免挖苦或譏諷；4. better leadership：師傅教導幫助每位學校領導人才獲得成功，完成學校領導人才專業知識的實務訓練。

具體而言，為幫助初任校長能勝任其工作，美國很多學區會敦請資深的行政人員作為專家，進行所謂的「師傅教導方案」(mentor program)，讓初任校長接受實務上的訓練，此部分的校長訓練通常稱為「學徒見習」(apprenticeship) 或「實習」(internship)，著重在傳授校長真實生活技能的實務內容。由上述可知，師傅教導的訓練必須結合全程的實境與實務見習、適當的地點、優秀的師傅等，幫助初任校長獲得實務上的知識與典型行為表現，擁有這些能力和特質，才足以成為一位成功的校長 (Malone, 2001)。在美國各學區教育委員會所提出的協助初任校長之方案中，以校

長良師輔導（principal mentoring）制度最獲初任校長的好評與肯定，此制度係由資深優秀的校長施予初任校長的一系列輔導措施，亦為資深校長對初任校長在學校經營與個人生涯專業發展的一種輔導關係，透過提供初任者支持、諮詢、保護、回饋等作為，協助其解決經營學校的問題並克服困難，進而促使初任校長不斷提升其個人專業發展、學校辦學表現與效能，有效幫助初任校長成功扮演與適應學校領導者的角色（楊深耕，2004）。

新加坡於 1984 年由教育部（Ministry of Education, MOE）與國家教育學院（National Institute of Education, NIE）共同提出「教育行政文憑方案」（Diploma in Educational Administration, DEA programme）及「教育專業文憑」（Further Professional Diploma in Education, FPDE），作為未來校長的培育計畫與模式，全時制的 DEA 方案共有兩種，分別提供小學與中學副校長晉升校長之用，每個方案都設計 310 個小時的必修課程，還有為期八週的實務實習課程，讓參與者每學期花四週跟著師傅校長學習；師傅校長的主要目標在提供方案參與者有效的角色模範，幫助徒弟進行實務練習，從校長的現場工作與真實生活中獲得技巧與經驗，並學習校長應有的角色與行為；新加坡教育部對於師傅的挑選非常謹慎，因為要讓師傅校長作為未來校長的角 色模範，在此背景脈絡下，師傅教導被視為一種學習關係，由師傅與參與者（或徒弟）共事，學習如何在校長的工作中達到卓越（Coleman, Low, Bush, & Chew, 1996）。陳木金（2006a）指出，新加坡在既有的 DEA 方案中加入師傅教導的模式，使此項模式成為方案的焦點（focal point）所在，其校長培育制度也開始發展關於學徒制及實習制等各種不同模式的可能性；DEA 方案將「mentoring」定義為一個成為專家（expert）的歷程，或是指資歷較深專家引導資歷較淺者的發展，其發展包含個人成長、工作經歷與生涯的指引等，可說是將師傅教導視為正式培訓方案中的一個重要發展歷程。

秦夢群（2007）指出，新加坡的 DEA 方案強調問題解決、實務實習之培訓模式，其中配對之師傅教導歷程為其重要特徵，DEA 方案的內涵可歸納如下：1.師傅教導是專家引導新手專業發展之歷程：師傅校長在同儕中具有高度聲望，除應具備良好辦學績效，亦應對傳遞專業知識具有熱誠，成為師傅校長是一種獎勵，並可能是未來晉升的重要途徑之一；2.藉由實習前會議統整規劃專業知能：DEA 於實習前藉由兩種不同形式的會

議，一為師傅校長自我簡介與帶領生手校長參訪學校，一為 NIE 教授舉行的師傅校長與生手校長共同參與之實習討論會，提供師傅校長與生手校長會面討論、建立人際關係等機會；3.資源人士的高度參與模式：資源人士可能是 NIE 的教授，輔助實習前會議之進行，也可能是學校視導人員或系所主管，經由觀察結果提供生手校長改善之建議，目的在確保師傅教導實習制度之效能；4.DEA 方案兼具組織性與變通性：DEA 方案的每一位參與者可藉各階段舉行之會議檢視方案目標、掌握實習進程，以及考核自我發展之目標與步驟等，在此高度組織性中，藉由師傅教導制度，提供生手校長依據不同個體需求，調整學習進程之變通性；5.師傅教導配對為 DEA 成功之關鍵因素：DEA 方案強調師傅校長與生手校長依據選擇程序進行配對之歷程，以進行全面性之觀察與學習，並傳遞專業知能技巧，以輔導生手校長建構自我之圖像；6.DEA 應為持續性變革發展之歷程：針對 DEA 之施行應隨時進行檢討，並對可能發生之錯誤規劃因應措施，故 DEA 並非片段式的方案，而為連續性之發展歷程。

近年來，國內也開始將師傅教導嘗試運用在校長培訓上，具體實例包括：1.國立臺灣師範大學開設校長培訓相關課程，設置 Coach 校長協助學員學習，並以親身經驗分享教導；2.國立臺北師範學院於 2001 年奉教育部核准設立「中小學校長培育與專業發展中心」，開辦校長領導實務班（實務班）、校長專業發展班（發展班）、學校主任實務班（主任班）、臺北市國民小學候用校長班（北市班）、基隆市國民中小學候用校長班（基隆班）、臺北縣宜蘭縣國民中小學候用校長班（北宜班）等班別，其中，課程中的「校長領導臨床實習」即由師傅校長帶領進行；3.臺北市教師研習中心推動國小候用校長儲訓班之「師徒制校長實習」，透過辦理師傅校長研討會，就師徒制校長實習的方式、內容、成績評量等議題深入討論並達成共識，在實習方式上，以「一人帶領三人指導，一人授教三人服務」的團隊合作運作模式，以學員為中心的學習導向，進行實習前的學員需求評估，在實習內容上，強調「問題本位學習」(problem-based learning)、個案研究與現場經驗做中學等，並透過實習日記進行反思，在成績評量上，採取量化與質性之多元評量方式（蔡易芷，2005）。

以臺北縣為例，北縣校長協會積極建構校長師徒制度，希望透過經驗傳承，讓新手校長在校務經營上得到師傅校長的支持與協助，能儘速瞭解

教育現場可能面臨的問題，其活動要點包含：1.初任校長遴選結果公布後立即辦理研習，由協會安排資深校長擔任新手校長師傅；2.七月初起師傅校長與初、新任校長（已任滿一年）定期聚會，就校務推動交換意見，以校園實際案例為討論議題；3.課程內容特別著重強化新手校長危機處理的能力；透過上述的師傅校長制度，讓師傅校長透過經驗傳承，將內隱知識外顯，產生知識螺旋效應，亦使新手校長在校務經營及專業成長上，擁有學習的典範，別具傳承意義（薛春光，2007）。

由上述可知，要成為師傅校長，不僅需具備校長應有的專業能力，更重要的是在他與徒弟的互動態度，而師傅校長的師傅教導態度主要係指師傅願意投注時間、指出問題所在、激勵發揮潛能、塑造未來願景、表達期望期許、不怕青出於藍、引導學習發問等內涵（陳木金、巫孟蓁，2008）。若將師傅校長的觀念進一步運用在校長培育中，則其意義係指經由師傅校長帶領候用校長，給予候用校長情感上的支持，並將其豐富珍貴的經驗智慧、內隱的技巧與訣竅加以傳授，使候用校長能學習到師傅校長的思考方式與因應策略，日後即可針對所遭遇的問題做出適當回應，成為一位稱職的校長（蔡易芷，2005）。陳木金（2005a）融合 Covey 的著作《第 8 個習慣：從成功到卓越》（“The 8th habit: From effectiveness to greatness”），指出在師傅校長教導方面，應提醒師傅校長教導徒弟校長如何下判斷、做決定的領導能力，制度設計應採全時制，並分幾種模式來進行，首先，整個星期都讓徒弟校長跟同一師傅校長學習，其制度可採師傅教導一對一制，優點是較有責任感；其次，再採群組制，如三對三師徒制度模式，可考慮運用交叉的方式，三人中一人當主要校長，另外兩位協助，而每個人都是其中一位學員的主要師傅校長，交錯搭配另外兩位校長來協助。

陳木金(2007)彙整歷年研究與相關文獻後，進一步歸納提出 MENTOR 的師傅校長模式，茲將師傅校長教導課程系統的內涵意義與模式功能說明如下：1.Modeling：教導者（師傅校長）示範組成擔任校長之專業任務的各個步驟，建立學習者（徒弟校長）對專業任務的整體觀；2.Educating：學習者（徒弟校長）在教導者（師傅校長）的輔助（指示和回饋）之下，演練專業的任務；3.Networking：當師傅校長給予徒弟校長工作專業知識的鷹架（scaffold）後，可使其獨立執行工作，若徒弟校長能力仍有不足，師傅校長必須再協助與教導其有困難的步驟，而當徒弟校長可獨立完成任

務時，師傅校長就要慢慢從問題解決的過程中隱退，讓徒弟校長建構完成其專業發展的知識脈絡；4.Telling：培訓學習者（徒弟校長）闡明理念及相關事項的能力，使其嘗試向其他人解釋他對完成校長專業任務過程的理解，並藉以培養其闡明自己工作配管流程的能力；5.Outlooking：培訓學習者（徒弟校長）能將自己的問題解決過程和專家或同儕的進行對照，或和校長專業任務的內在概念模式進行比較，發展徒弟校長統觀全局的能力，藉以增進校長專業任務的知能；6.Reacting：培訓學習者（徒弟校長）不僅學習專家問題解決的過程，也被激發去形成並解決問題，從中發現屬於自己的問題解決形式，並學到如何獨立建構解決問題，藉以豐富校長的專業知能。

綜上所述，師傅教導係指在校長的養成過程中，由經驗豐富的師傅校長教導並支持徒弟校長，協助其迅速適應環境和工作，以達到專業成長、生涯發展及心理社會發展等目的，並提供情感上的支持、回饋與反思，促進校長在專業能力上的發展。本研究主要以陳木金（2007）所提出

「MENTOR 師傅校長模式」為核心架構，並依據前述的師傅之定義與內涵、師傅教導之定義與內涵、師傅校長教導之內涵等進行融合、闡述與分析，進一步歸納提出本研究的「MENTOR 師傅教導模式」，作為校長實施師傅教導之參考，茲分述如下：

（一）楷模典範形塑（Model）

師傅校長藉由提供教導、諮詢、指引與角色模範等的師傅教導，形塑謙虛、健康、個人與專業角色整合等的楷模，並讓徒弟校長參與師傅校長的專業生活，使其從直接觀察的過程中學習及受到影響，幫助徒弟校長進行實務練習，從校長的現場工作與真實生活中獲得技巧及經驗，同時將校長應有的角色與行為加以內化。

（二）教導專業職能（Educate）

師傅教導必須結合全程的實境與實務見習，讓師傅校長提供職能發展之教導、諮詢與協助，以友善、開放、易於親近與一貫的態度激勵徒弟校長，並採取主動傾聽、反思感受、闡明替代方案等方式，在徒弟校長困難時提供協助、必要時提供保護，給予其較多的第一手資訊，幫助徒弟校長獲得實務上的知識與典型的行為表現。

（三）網絡關係建構（Network）

師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係，也是存在於師傅校長與徒弟校長間的強烈人際溝通互動，此種長期的人際與工作關係，強調師徒直接接觸的面授機宜與指導學習，讓師傅提供徒弟專業知識、現場知識與經驗知識的師傅教導，並協助徒弟建立人際網絡，形成師傅教導的巨型網絡關係。而在以知識與資訊科技為基礎的現代社會中，師傅教導與師徒對話亦可透過電腦與網路科技作為輔助媒介，例如：運用虛擬會議軟體、網路電話、視訊會議及電子郵件等方式，建構虛擬化的 e 化師傅教導網絡。

(四) 敘述內隱知識 (Tell)

師傅校長透過故事的敘述和隱喻 (metaphor) 的訓練與教導，幫助徒弟校長理解並尊重組織的政策與內隱的規範；此外，師傅校長可於觀察後敘述徒弟校長的成長與成就，以此強調徒弟在專業發展的過程中，已經獲得了多少，亦即運用敘述的方式，給予徒弟校長直接而清楚的教導，藉以強化師徒之間的聯繫，並將內隱知識外顯化，產生知識螺旋效應。

(五) 前瞻未來願景 (Outlook)

師傅教導是個終身的過程，其影響職涯發展甚鉅，師傅校長與徒弟校長的配對歷程，以及教導過程中的教導內容、明確期望、時間限制、成就、進展報告、標竿、溝通形式等整體的成果，必須從各種角度進行全面性的觀察與學習，以傳遞專業知能及技巧，輔導徒弟校長建構自我圖像，並形成統觀全局的能力，同時在師徒學習的過程中，藉由組織核心價值的傳遞，促進彼此一體認同感，形塑未來願景。

(六) 再度反思回饋 (React)

師傅校長藉由提供徒弟校長教學、教練、支持、指導、職能規劃與個人發展等之倡議、回饋與反思，協助其解決問題、克服困難，並學習師傅校長的思考方式與因應策略，激勵徒弟校長產生創造性的想法與創新的問題解決方式，給予其嶄露頭角的機會，並提升其能見度，日後才能針對所遭遇的問題做出適當回應，提升個人的專業發展及學校辦學績效。

貳、師傅教導之目的與功能

以下將針對師傅之目的與功能、師傅教導之目的與功能進行探討，以期綜合歸納相關理論，並深入瞭解此一議題。

一、師傅之目的與功能

自古以來，師徒制即為各行各業傳承技術時之應用，「拜師學藝」是正式師徒關係成立的儀式，師傅的角色與功能除了傳授專業知識技能外，還要負起人格品德教育及教養之責，與徒弟形成亦師、亦父、亦友的關係，也就是所謂的「一日為師，終身為父」（吳美連、蔡明洋、張振傑、莊文隆，2007）。Madhuri、Ujjwala、Yashashrii 與 Deshmukh（2010）指出，每位師傅都有其獨特的實力和素質，因此，一位徒弟可以向多位師傅學習，透過個別與專業的發展，獲得多重、多面向的進步；同樣地，師傅也能從中得到專業刺激、滿足感及職業的回饋感。師傅必須具備反思自我經驗的能力，從各種有利位置到深層的理解，與徒弟共享有意義的學習，師傅要很清楚瞭解並重新計算自己的專業職涯與選擇，也要能察覺影響他們的最重要事件與生活經驗，那些善於批判性反思自己經驗的師傅，將會成為徒弟最佳的批判性反思之楷模，他們也能幫助徒弟看清及理解經驗與反思間的連結，避免複製徒弟，而是讓徒弟自己選擇最適合自己、最符合自己需求的路徑（Young, Sheets, & Knight, 2005）。

一位出色的（excellent）師傅會具備以下的特質和功能：1.散發溫暖（exude warmth）；2.主動傾聽（listen actively）；3.表現無條件的關注（show unconditional regard）；4.容許理想化（tolerate idealization）；5.擁抱幽默（embrace humor）；6.勿期望完美（do not expect perfection）；7.致力於人際線索（attend to interpersonal cues）；8.值得信賴的（be trustworthy）；9.尊重價值（respect values）；10.勿屈服於猜忌（do not stoop to jealousy）（Johnson & Ridley, 2004）。而師傅的角色定位從生涯倡議者、同儕輔導者、教練，再回到師傅，其功能都是在促進徒弟的各方面發展；身為組織內外的生涯倡議者與典型的師傅，其工作在透過教導與諮商，監督資淺者（徒弟）的專業發展，提供心理上的支持，同時進行保護、促進與資助（Bierema & Merriam, 2002）。由此可見，師傅的角色責任包括：1.受託的夥伴；2.新手的監護人；3.行為的榜樣；4.智識的啟迪者；5.諮商者與支持者；6.意見的協調者（黃嘉雄，1997）。

為了履行師傅的角色，第一步就是要貢獻自己的時間給這個崇高的事業，並堅守這項承諾，例如：每週至少維持一小時的師徒互動時間，師傅可以透過網路或電腦的遠距 e 化學習方式提供指導，但也要注意定期進行

此項輔導；為了鼓勵徒弟，師傅應幫助其達成目標，但要保護其免於受傷害和威脅，師傅也可以分享個人失敗的經驗，幫助徒弟建立信心，並從過程中獲得徒弟的回饋，以形成完美的師徒關係(Madhuri, Ujjwala, Yashashrii, & Deshmukh, 2010)。對照前述所探討的教練，Shulman (2008) 指出，教練與師傅的角色都具有以下的功能：1.提供技術 (technique)：教練與師傅透過無止盡的訓練，使受教者與徒弟習得技術；2.提供策略 (strategy)：使受教者與徒弟具備工作能力，並成為獲得最終勝利的關鍵人物；3.提供動機 (motivation)：使受教者與徒弟許下堅如磐石的承諾，並超越自己與他人的期望；4.提供願景 (vision)：教練與師傅會和受教者與徒弟共同塑造新願景，並培養獲致成功的能力；5.提供認同 (identity)：透過教練的過程，受教者與徒弟不但獲得勝利，還能轉化自我認同，並將新的自我意識加以內化。

Bercik (1994) 指出，當校長擔任師傅角色時，應聚焦於課堂指導 (classroom guidance)、情感支持 (emotional support) 與實務應用 (practical applications) 三方面：

1. 課堂指導：具體作法包括：提供關於學校政策、課程與學生需求的知識；提供關於社區對學校的教育期望之相關資訊；塑造教學技巧的模式，以幫助有特殊需求的學生；鼓勵成員參與各個年級的教學計畫活動；邀請成員參與跨年級的教學計畫擬定，並參加全校性的計畫活動；傳授校長自己的智慧和專業知能等。

2. 情感支持：具體作法包括：定期給予建設性的回饋；對徒弟所作的決定給予信心和支持；花時間傾聽；協助徒弟找到問題的解決方法；以平等的態度對待徒弟，就像對待成人和夥伴一樣；支持徒弟完成任務；鼓勵徒弟參與校外活動；提醒徒弟在工作之餘適度放鬆，以免造成壓力。

3. 實務應用：具體作法包括：鼓勵徒弟共同參與研究計畫；鼓勵徒弟加入地方性的教師組織，以促進其成長與發展；鼓勵徒弟和學區及其他成員互動；向徒弟講述關於全體學生、教職員與社區成員的組成成分；告知徒弟關於學區的規則、習慣與常規等。

由師傅與徒弟建構而成的師徒關係，乃指由資歷經驗較豐富或較深的員工，指導幫助資歷經驗較淺的員工，藉由師徒關係給予指導、支持、生涯發展和職能的規劃，對徒弟而言，因師徒關係的功能及彼此間的互動，

將會提升其在工作及職涯上的滿意度與發展（傅衡宇、余坤東、鄒瑞平，2008）。Kram（1985）指出，師徒關係有兩大原始功能，包括職能發展功能（career-related function）和心理社會功能（psychosocial function），前者主要在加強徒弟職業能力的提升，協助徒弟學習技能；後者是由師父提供諮詢、接納、肯定、友誼及提供徒弟角色模範的功能。陳玉樹與謝宜梅（2008）指出，在組織中透過師徒關係，可有效傳承內隱程度較高的知識，換言之，師徒功能（mentoring functions）是傳承內隱知識的最佳途徑之一，也被視為是促進個人職場學習與提升員工工作績效的有效方式。

林尚平、陳建龍與張明旭（2010）指出，許多研究驗證了師徒關係能帶給師徒職場上的助力，稱為師徒功能，直接影響員工的態度、行為與組織效能，並倡議企業重視與促進師徒制的建立；師徒關係雖不具有血緣基礎，但師徒間相互對待的倫理關係、情感與「家人一體」之概念，也與強調安全感和親近的依附關係類似；過去師徒關係功能與結果的研究重心大多集中對徒弟的利益，包含徒弟的工作投入、自尊、社會化、工作滿意度、晉升、組織報償與薪資收入、領導能力與組織承諾、個人學習、組織正義知覺、角色壓力等，但其實師徒關係對師傅的影響也很大，師徒功能可以讓師傅獲得成就感、職涯回春、組織肯定、徒弟的忠誠支持、晉升、權力基礎、工作與職涯滿意度、組織承諾以及工作績效，並降低離職率與工作壓力；此外，許多研究也支持師徒關係功能會為組織帶來利益，包括員工激勵、改善工作績效、降低離職率、組織文化的確保與加速管理、接班人的培養等。

綜上所述，師傅教導徒弟的主要目的在傳承組織的內隱知識與專業領域知能，因此必須將自己的時間貢獻給徒弟，並堅守承諾，其角色定位從生涯倡議者、同儕輔導者、教練，最後回到師傅，除了傳授專業知識技能外，還要負起人格品德的教育及教養之責；換言之，師傅的任務在提升徒弟的職業能力，以發揮師傅角色的職能發展功能，並提供諮詢、接納、肯定、友誼及角色模範，發揮師傅的心理社會功能，此種師徒功能不但可促進徒弟各方面的發展與成就，給予其安全依附之關係與歸屬感，亦可讓師傅獲得教導的成就感、職涯回春與滿意度、徒弟的忠誠、組織承諾等，進而提升組織的績效表現。

二、師傅教導之目的與功能

幾千年來，人類學習與發展的關鍵其實是一種「師徒學習的生活方式」(mentoring lifestyle)，也就是人與人之間的互相幫忙，包括實體與精神上的互助合作（李碧芬譯，1998）。今日的組織不但重視師徒功能的價值，更試圖建立正式化的師徒制，使其成為幫助資淺員工和專業人事職能發展的工具之一，藉由師徒功能的角色模仿，進而提升自我效能；簡言之，師徒制可視為人類知識擴散與技術傳承最傳統的有效機制（李藹慈、洪瑜珮，2009）。王虹（2006）將“mentoring”譯為「導師制」，並指出其功能主要包括：協調、支持、諮詢、照顧、鼓勵和分享，對於導師與被指導者都有益，導師可以從教導過程中獲得滿足感，還能提高在組織中的威信，樹立良好的形象；而被指導者則可獲得支持，促進個人與職業的發展，以便順利融入組織文化中，並為整個組織所接受。

然，本研究已將 mentoring 譯為「師傅教導」，Freedman（2009）即指出，師傅教導被公認為是在工作場所促進學習的方式之一，其旨在運用指導式的學習，發展高績效所需的知識與技能。師傅教導的主要內涵就是要由師傅協助新手達到專業成長、生涯發展及心理社會發展之目的，並提供情感上的支持，使師徒雙方皆能有所反思，若要更詳細地分項探討，則可以從師傅的挑選、師徒的配對、對師傅的訓練、師徒的互動進展四方面來瞭解師傅教導內涵（蔡易芷，2005）。因此，師傅教導被譽為實現個人與職業上成功的必備條件和制度，師傅教導方案在學校、公司行號、專業協會等組織中實施，組織中的成員會被建議去尋找「師傅」，藉以增進自己與組織的成功（Bierema & Merriam, 2002）。透過強而有力的師傅教導關係，對徒弟最終的職涯選擇最具影響力，許多專業社群或職業都有正式的師傅教導方案，例如：商業和護理領域（Madhuri, Ujjwala, Yashashrii, & Deshmukh, 2010）。

以教育領域為例，師傅教導是一種學校領導人才社會化的重要方法，具有提供學校領導實務的專業化訓練、學校領導人才的生涯諮商及學校領導人才的社會心理發展支持等多方面的積極功能，是相當具有歷史傳統的學校領導人才培訓模式（Crow, 2002）。歸納而言，師傅教導具有提升學校領導人才職業角色發展的功能，例如：幫助學校領導人才更進步、訓練學校領導人才有關成員的知識及組織內部的策略、提升學校領導人才教學

新技巧與技術、對學校領導人才的行為表現提出回饋與評斷等 (Geismar, Morris, & Lieberman, 2000)。Young、Sheets 與 Knight (2005) 指出，要成為師傅校長，在積極層面，必須要有學習渴望，願意奉獻自己的時間，他們必須有能力進行深入的反思，並敞開心胸，分享自己內在的想法和感受，還要勇於承認錯誤，運用實例進行教導與楷模塑造；在消極層面，要確認與避免師傅教導關係的陷阱，不要將師傅教導視為苦差事，而是應該努力發展最成功的夥伴關係，從師傅教導工作中獲得自豪與成就感，這是金錢所比不上的。師傅校長所扮演的角色，不僅是一位能夠協助實習校長解決各種校務經營問題的諮詢者，也是人力資源的媒介者，更要能幫助其進行批判思考，因此，師傅校長的主要功能在於提供徒弟校長諮商、情感支持、典範效法等，對徒弟有一定程度的重要性 (陳木金，2007)。

就校長的師傅教導而言，楊深耕 (2004) 指出，校長良師輔導的目的在於讓資深校長與初任校長都能獲得專業的成長，使雙方均互惠，在此過程中，培育出有卓越表現的校長，而後能經營出高效能的學校，以提升教育品質；舉例來說，美國於 1994 年實施「校長外加的支持方案」(Extra Support for Principals program, ESP)，幫助初任校長發展經營學校的專業能力，此外，美國的南方教育領導學院 (southern regional education board's leadership academy) 實施輔導方案 (mentoring program)，選派一個外加的同儕輔導者到各學區，輔導者具備教育領導能力，提供知識、技術與資訊給初任校長，上述兩項輔導方案，也可稱為「師徒制」(mentor-apprentice) 方案，目的均在使學校領導者具備優異的經營學校之能力、態度與行為等，進而創造出有效能的學校。秦夢群 (2007) 分析英國、美國、新加坡的校長培育制度後，歸納各國校長培育制度的趨勢之一為：「師傅教導方式之著重」，亦即各國在進行校長培育時相當重視師傅教導的教學方式；實務上，能擔任師傅者皆為一時之選，其具有豐富的學校經營經驗，在培育的過程中，舉凡經驗的傳授或是與學員的互動交流，皆可使學習者獲益良多，此類教導方式之實施，乃希望學習者在實際情境中，藉由觀察與學習，對於千變萬化的學校問題，有多面向的探討與瞭解；換言之，許多課本上無法呈現之「隱性知識」，可在師傅校長的引導與實務情境之觀察中得知，而此亦為成功校長所最需具備的。

就教師的師傅教導而言，陳嘉彌 (2004) 指出，同儕師徒制對「教」

(teaching) 與「學」(learning) 各有不同的功能，從「教」的觀點來看，它能協助教師提升教學效能；從「學」的觀點來看，它能促進師徒雙方的學業成就及社會性發展，因此，對師傅而言，同儕師徒制提供他們「教」的機會，透過「教」與徒弟互動的歷程，重組建構個人的知能及滿足演示欲，使師傅從教學相長的過程中，精熟已有的知能與舊經驗，並得到新知的學習經驗；對徒弟而言，透過有經驗的年長同儕，以相近的語文結構和認知發展，在較無壓力的情況下，能學習到相近年齡者應有的知能。吳清山與林天祐（2001）指出，教學導師制的提倡，約始自 1960 年代的美國，至 1980 年代蓬勃發展，英國也有類似的作法，稱為「高級能力教師」(advanced skills teacher)，此制度屬於一種師傅教導，設立的主要目的在促進教師之間的學習，幫助其改進教學及增進專業成長，使學校在教學導師的帶領下，激發教師不斷從事教學改進，塑造學校追求卓越和創新的文化，同時提升教師的教學能力，因此，教學導師制的成功與否，取決於教學導師本身的專業能力、溝通技巧和人格特質。

俞涵鈺（2009）指出，教學輔導教師（mentor teacher）制度的主要目的在藉由同儕間的相互學習，以改善教學效率，除了可幫助初任教師，也能使一般教師獲得專業資源，促進教師專業成長，進一步言之，此制度的一般性目的則包括：1. 提供初任教師與新進教師支持及協助；2. 提供資深的績優教師專業成長機會與晉升管道；3. 傳承教師間寶貴的經驗；4. 改善學生學習品質；此外，就教學輔導教師制度的功能而言，其對初任教師具有增進教學技巧、適應學校環境、發展班級經營、增進親師生溝通能力、提高留任意願等助益，對教學輔導教師具有獲得成就感、滿足並練習溝通與社交技巧、協助初任教師蒐集教學證據、省思與增益自己的教學、提高留任意願等助益，對學校系統則具有發展校內的合作文化、規劃學校的發展模式、減少校內教師的離職率等助益。教學輔導教師的功能除了同儕間的相互學習以改善教學效率、協助初任教師適應學校生活以外，亦可提供一般教師專業的資源，敦促資深績優教師的專業成長，也使教師間的寶貴經驗得以傳承；教學輔導教師協助初任教師在教學上扮演的角色是示範者、協助者、視導者及問題解決者，在專業成長上扮演的是初任教師的專家、督促者與良師益友，在生活及情緒上扮演的是支持者、諮商者與輔導者，在人際關係上扮演的是引（仲）介者、促進者，故可看出在教學輔導

的動態歷程中，教學輔導教師應隨著初任教師的需求而扮演不同角色，並給予不同程度的指引（簡賢昌，2008）。張德銳（2002b）歸納多項實證研究後指出，教學輔導教師制度具備可改善教師專業孤立情形、促進集體合作的功能，使教師因而獲得友伴關係與肯定，透過接觸各種教學模式，調整自我教學及從事教學思考等；此外，該制度對於導入初任教師、肯定資深教師、促進資深教師的專業成長等方面亦有顯著效果。

在資訊科技發達的網路時代，e化師傅教導提供彈性與簡易的管道，打破以往師傅教導必須面對面傳授的傳統，也不受性別與時空的限制，而使獲益的人大幅增加；e化師傅教導建立動態雙向的學習網絡，形成線上師傅教導社群，提供建立多面向學習網絡的機會，經驗與隱性知識（tacit knowledge）可透過虛擬的師傅教導空間聚集起來，因此，e化師傅教導比傳統的師傅教導提供更多思考時間與反思空間（Tenhunen & Leppisaari, 2010）。Boris-Schacter 與 Vonasek（2009）指出，透過資訊的共享雖有助於完成工作，但卻不足以幫助新任的學校領導者，相反地，應用源源不絕的電子郵件進行溝通，獲得必要的知識、真實的回饋及彼此真誠的相互關懷等，才能建立有效的師傅教導之堅實基礎；使用電子郵件進行師傅教導是有道理的，因為電子郵件已經變成我們日常生活的一部分，其最大的功能在於即時性，可用文字精確地表達，並留下書面記錄供日後查證，此外，電子郵件傳遞速度快的特點，正好可因應校長忙碌的工作；雖然電子郵件看似違反傳統面對面溝通的習慣與智慧，但使用電子郵件有助於校長在師傅教導上的加強實踐、建立師徒關係及促進專業的持續性等，應用電子郵件進行師傅教導，除了有交換訊息的功能外，還能迅速傳達對彼此的關心，將幽默感或需求注入到工作中，同時培養情感與智慧。

綜上所述，師傅教導被公認為是職場上促進學習的方式之一，其旨在運用指導式的學習，由師傅協助徒弟達到專業成長、生涯發展及心理社會發展之目的，並提供情感上的支持，透過回饋與反思，發展專業領域所需的知識與技能。對教育領域而言，師傅教導可說是相當具有歷史傳統的學校領導人才培訓模式，以校長的師傅教導為例，其目的在培育學校領導者具備優異的經營學校之能力、態度與行為等，進而創造出有效能的學校，是促使師傅校長與徒弟校長均獲得專業成長的互惠過程；以教師的師傅教導為例，不管是同儕師徒制、教學導師制或教學輔導教師制度，其目的都

在藉由同儕間的相互學習，為初任教師與新進教師提供支持及協助，以改善其教學效率，同時也讓資深績優教師擁有專業成長的機會與晉升管道，藉此傳承教師間寶貴的經驗與隱性知識，進而改善學生的學習品質。歸納言之，師傅教導的目的主要包括：1.促進徒弟的專業成長、生涯發展及心理社會發展；2.讓師徒皆能獲得互惠的專業成長；3.使學校領導者具備優異的經營學校之能力、態度與行為等，進而創造出有效能的學校；4.從「教」的觀點來看，協助徒弟提升效能，從「學」的觀點來看，促進師徒雙方的專業成就及社會性發展；5.藉由師徒間的相互學習，改善效能與效率，促進師徒的專業成長。

而師傅教導的功能則包括：1.提升學校領導人才的職業角色發展；2.提供徒弟諮商、情感支持、典範效法等；3.使師傅從教學相長的過程中，精熟已有的知能與舊經驗，並得到新知能的學習經驗；4.使徒弟透過有經驗的年長同儕，以相近的語文結構和認知發展，在較無壓力的情況下，學習到相近年齡者應有的知能。此外，隨著時代進步與資訊發達，e化師傅教導逐漸崛起，打破以往師傅教導必須面授機宜的傳統，除了不受時空限制，也提供彈性與簡易的管道，形成線上師傅教導社群，使師徒擁有更多的反思時間與空間，建構無國界且動態雙向的師傅教導學習網絡。

參、師傅教導之研究取向

Garvey、Stokes 與 Megginson (2009) 歸納師傅教導的研究取向包括：1.主管師傅教導 (executive mentoring)：與主管教練 (executive coaching) 類似，但其唯一的目標在使徒弟 (主管) 確認目的，並聚焦於發展；2.多樣性師傅教導 (diversity mentoring)：此種研究取向不僅在革除工作環境中的不平等，同時還認清與評估差異；3.同儕師傅教導：此種取向與學習模式有關，師傅和徒弟之間的界限不明確，建立在彼此的「相互關係」(mutuality) 上，包括相互扶持、互相討論等，由師傅的給予 (give) 與徒弟的接受 (receive) 所構成；4.共同的師傅教導 (co-mentoring)：此種取向將師傅教導關係加以形式化，意味著師徒關係中的成員都在學習且地位平等；5.e化師傅教導：此取向使用資訊科技與媒體，進行師傅教導的對話，且愈來愈受歡迎，其好處是減少時間的浪費，省下更多反思與學習的

時間，在休假或旅行時皆適用，可以輕易地透過網路進行師傅教導，促使師傅與徒弟間的權力差異均等化，也可去除第一印象的偏見。

除此之外，林尚平、陳建龍與張明旭（2010）也將師傅關係的研究歸納為兩大取向，一是探討師傅關係本質的研究，包含「師傅關係的類型」（如：正式/非正式、同儕師傅等），以及「師傅關係階段」（師傅關係發展與功能會隨著跟師期間不同而有所變化）；另一則是師傅功能之研究，包含「師傅關係功能的內涵」（如：職涯功能、心理社會功能與角色模範）、「師傅功能的前因」（影響師傅關係的情境因素與個人因素），以及「師傅關係的利益」（包括對組織、徒弟與師傅的利益）。

本研究擬從「認知學徒制的研究取向」、「師傅校長的研究取向」、「教學輔導教師的研究取向」、「e化師傅教導的研究取向」、「其他種類師傅教導的研究取向」等作為理論基礎，深入探討與分析師傅教導的各種取向。

一、認知學徒制的研究取向

認知學徒制又稱為養成訓練，乃指在真實的社會情境下，經由專家的示範、教導、講解、支持，引領新手學習，而新手則藉由觀察、模仿、反思，主動建構知識，終而學得複雜的技能，其主要目的在訓練學習者成為合格的技術或專業人員；中古時期的手工業同行間，基於保護因素而成立行會，成為同行間的組織及技藝交流中心，行會根據會員技術高低及其年資，將入會者分為學徒、工匠、師傅三級，學徒跟隨師傅，由師傅傳授技藝，形成「師傅帶學徒」、「學徒向師傅學習」的教與學基本型態，建立「學徒→工匠→師傅」的一貫晉升模式（陳木金、邱馨儀、蔡易芷、高慧容，2005；蔡易芷，2005）。在認知學徒制的學徒養成歷程中，專家的示範和支持是關鍵因素，師傅（專家）經由示範提供統整的知識模式，讓學徒（生手）觀察與學習，透過不斷的回饋和教導的支持，習得複雜的知識和技能，此一歷程包含三項功能：1.提供學習者一個學習的前導組體；2.提供學習者一個回饋、校正和提示具有意義的解釋性架構；3.提供學習者練習的機會，並激發其內在動機的指引（陳木金，1995）。

陳木金與陳添丁（2006）指出，認知學徒制其實是結合認知心理學與傳統技職教育師傅制的概念，強調透過師傅的教導，學徒能主動及不斷地反省學習；進一步將師傅輔導制運用在校長職前培育課程中，無論是從延續管理的角度或知識管理、認知心理學的概念來分析，師傅校長的最大功

能是將其豐富的實務經驗傳授給未來的初任校長，同時其所提供的實務經驗亦可印證在培育課程中所學的理论知識，透過理論與實務的對話，提升未來初任校長的入職適應狀況。而認知學徒制的特色主要包括：1.啟發式的內容 (heuristic content)；2.情境學習 (situated learning)；3.示範及闡明 (modeling and articulation)；4.教導與回饋 (coaching and feedback)；5.鷹架與撤除 (scaffolding and fading)；6.反思 (reflection)；7.探索 (exploration)；8.逐漸增加次序的複雜性 (order in increasing complexity)；9.問題解決 (problem solving)；10.團體合作的運用 (providing collaborative work skills) (蔡易芷，2005)。

認知學徒制不僅能傳授技藝，更重視認知及思考能力的學習，而非只是外顯行為的模仿與學習，將此制度應用於師傅校長教導上，即代表師傅校長所教導的知識為隱性知識，師傅校長必須將其在面對問題時的思路作放聲思考，候用校長則藉由觀察、模仿、練習，不斷進行反思，而師傅校長必須盡量將問題置於各種可能情境中，將其大致的思考方式加以抽取並統整歸納，使候用校長能很快習得師傅校長處理問題的思考方式與因應策略 (蔡易芷，2005)。陳木金、邱馨儀、蔡易芷與高慧容 (2005) 歸納眾多文獻後指出，師傅教導系統 (mentor teaching system) 和「認知學徒制」的概念確實有許多相似之處，但師傅教導系統除了運用認知學徒制的概念之外，還整合了其他理論，更強調自主性、多元性與彈性。

二、師傅校長的研究取向

校長是一所學校的領導者，其理念正確與否，影響學校教育的成敗既深且鉅，其猶如船長兼舵手，領航是否得法，攸關辦學的成效，因此，未來可聘請榮獲教育部校長領導卓越獎之校長擔任師傅校長，於校長培育及儲訓機構開課，親自傳授智慧和經驗，並帶領現職及候用校長至學校現場進行深度參觀與實習，協助輔導現職校長及候用校長提升轉型領導的思維能力 (胡蘭沁、黃建皓，2008)。

國外為使初任校長能夠勝任工作，特別倡導「師傅校長」方案，在初任校長儲備階段，安排師傅校長進行輔導和協助，此項措施頗受好評，並深具成效，例如：Tomlinson (1997) 指出，師傅校長幫助初任校長分析其專業發展需求，並開展其個人的發展計畫，在支持初任校長從事新學校的

組織分析及評鑑學校的表現方面，扮演相當重要的角色；Hobson（2003）指出，師傅校長的功能包括：1.協助初任校長解決他們的問題；2.扮演催化劑（catalyst）或是被當成試探意見者（sounding board）的角色；3.為其他人力或資源提供連結；4.與新校長討論各種和學校經營相關的議題；5.為新校長提供解決的方法等。

國內現今的校長儲訓或培育階段中，部分機構為學員安排師傅校長的相關課程，例如：國立政治大學校長培育中心、臺北市教師研習中心、國家教育研究院籌備處；有些機構甚至為學員安排師傅校長的角色，例如：國立臺北教育大學校長培育中心為北宜候用校長班的學員，精選12位優質的現職校長，作為「師傅校長」（鄭崇趁，2006）；國立臺灣師範大學中等學校校長培育與專業發展中心所開設的中等學校校長培育班課程，設置數位「Coach 校長」（中等學校校長培育與專業發展中心，2007）；臺北市教師研習中心的候用校長儲訓班設置「當週駐班師傅」（臺北市教師研習中心，2005）；國家教育研究院籌備處亦設置「分組師傅校長」等。

三、教學輔導教師的研究取向

教學輔導教師源自工商業廣泛應用並具有一定成效之師徒制度，輔導者與被輔導者在相互信賴、平等、支持、合作的基礎上進行專業輔導，輔導者與被輔導者同時在輔導歷程中獲得專業成長發展，擔任輔導者角色的教學輔導教師必須經由制度化遴選程序選出，其職責在於提供其他教師教學上有系統、有計畫的協助、支持與輔導，主要目的在提升教師專業能力，促進教師專業成長，提高整體教育品質（蔡玉對，2007）。教學輔導教師制度的產生是為了因應促進教師專業發展，以及提升教師專業自主的訴求，目標在藉由同儕間的相互學習，達到提升教學效能的效果，此制度有助於改善教師專業孤立、促進集體合作，使教師獲得友伴關係與肯定，可接觸各種教學模式，進而調整自我教學策略與從事教學思考等，因此對導入初任教師、肯定資深教師、促進資深教師的專業成長等，均有顯著效果（張德銳、王淑珍，2010）。

教學輔導教師制度可促進新任教師快速上手，有其設置的必要性，師傅教師是由教學社群的夥伴推舉出受人敬重且經驗豐富的成員擔任，其擁有專業的學習策略與教學技巧，提供新任教師技術上的及時協助，使其能

平穩地度過新學年的頭一兩個月，並為新任教師形塑優良教學的典範；師傅教師與新任教師要共同參加所有的訓練，如此才能取得共識，並擁有共同的語言，此外，師傅教師還必須接受會議與觀察技巧的相關訓練，方可確保其教練品質（Heinicke, Henrie, & Gronewold, 1998）。教學輔導教師制度的概念主要係由資深優良教師針對資淺教師提供有系統、有計畫的協助、支持或評量，教學輔導教師通常由學校校長指派、教師同儕推選、或由師資培育機構遴選，易言之，教學輔導教師制度的意義在幫助教師提升教學的知識與技能，其落實有賴制度實際層面的設計與運作，而教學輔導教師的職責與角色包含兩層面，一是工作專業上的角色，係指教學輔導教師在專業工作與實務上提供夥伴教師協助，二是心理社會上的角色，係指教學輔導教師對夥伴教師在人際與精神層面所發揮的功效（俞涵鈺，2009）。

張德銳（2002b）指出，教學輔導教師或簡稱教學導師，係指能提供同事在教學方面有系統、有計畫及有效能的協助、支持與輔導之教師，而教學輔導教師制度在歐美等先進國家已行之有年，此制度的產生乃是為了因應促進教師專業發展，並提升教師專業自主的訴求而產生，目標在藉由同儕間的相互學習，達到提升教學效能的目的。吳清山與林天祐（2001）指出，教學導師係指一位教學經驗豐富的教師，經過一套適當的遴選程序後，具備引導和帶領初任教師與同儕教師之資格，幫助初任教師或同儕教師專業成長；教學導師除了扮演教學者的角色外，同時也要扮演以下四種角色：1. 引導者角色：引導初任教師或同儕教師熟悉或精進教學技能；2. 激勵者角色：激勵初任教師或同儕教師奉獻教育的熱忱；3. 協助者角色：激發初任教師或同儕教師解決教學或班級經營等方面的問題；4. 溝通者角色：溝通教育訊息或教育理念，凝聚教師共識。

何佳郡與劉春榮（2008）歸納學者專家的論點，指出教學輔導教師的角色主要包括：1. 指導示範者：教學輔導教師可為初任教師、同儕教師提供示範，作為學習榜樣；2. 溫馨支持者：教學輔導教師可給予初任教師鼓勵、讚美，彼此的親密互動關係可強化教學輔導效能；3. 諮詢輔導者：教學輔導教師會聆聽及觀察初任教師與同儕教師之教學，並給予諮詢與輔導；4. 資訊提供者：教學輔導教師提供教學資源，如教材、教學模式、軟硬體、班級經營技巧等，以增益教學；5. 協調溝通者：教學輔導教師能適

時提出解決方案，在團體不愉快或意見不合時，緩和彼此情緒，並凝聚共識；6.技能發展者：教學輔導教師能清楚說明及明確示範教學技巧，並修正與評鑑教師成果，供教師學習和發展技能；7.教師：教學輔導教師是教師的教師，負有傳授知識、關懷與教育他人、培養他人才幹與能力之責；8.引導成長者：教學輔導教師引導教師設定短期與長期目標，並訂定適當的進度，提供系統性的輔導與協助，以達成教育專業發展。此外，教學輔導教師的職責包括：1.協助教師發展教室紀律與班級經營；2.提供學校相關資訊；3.觀察教師教學，給予事後回饋；4.提供教師觀察示範教學的機會；5.與初任教師分享教學策略；6.協助教師解決課程與教學的問題；7.聆聽初任教師的關注與分享經驗；8.提供在職進修機會並設定目標。

國內教學輔導教師制度的推動以臺北市的發展最早，臺北市政府教育局從1999年開始便著手規劃教學輔導教師制度，並於2001年實施辦理，相較於英美等先進國家，國內的教學輔導教師制度主要有兩大特色：1.教學輔導教師除了以輔導初任及新進教師為主，還承擔輔導教學困難教師之責，好處是可滿足教學正常化與維持教學起碼水準的急迫性需求，亦可使適應困難之教師獲得同儕支持與協助，提升教學品質，壞處是由於教學困難教師往往認為困難不在自己，而是在學生或教學環境，故造成教學輔導教師輔導受挫的經驗，甚至影響其後續參與意願；2.強調同儕輔導的實施方式，許多教學輔導教師結合在同學年、同學科領域的夥伴教師，或跨學年、跨學科領域及其他志同道合的教師共同成長與學習，本質上已發揮協助學校形塑專業學習社群的功能，並達到學校本位同儕輔導的目的（張德銳、王淑珍，2010）。

四、e化師傅教導的研究取向

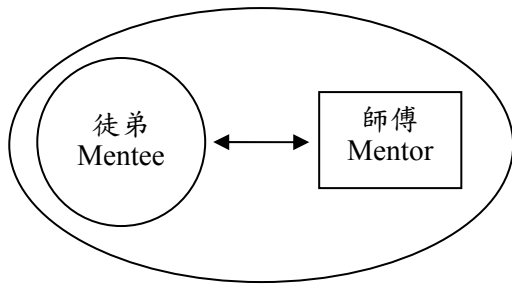
e化師傅教導係指以電腦作為媒介，使師傅與徒弟共同獲益的關係，其提供學習、忠告、鼓勵、促進和模範，此種師傅教導具有無邊界、平等互惠的特性，在品質上有別於傳統面對面的師傅教導，目前應用於許多領域，而教育領域首先帶動使用e化師傅教導方案的風潮，用於K-12與高等教育中，其跨越種族、國界、階級、性別，且特別針對社會邊緣團體，如：少數民族、低收入戶的學生及年輕女孩與婦女等實施（Bierema & Merriam, 2002）。Tenhunen 與 Leppisaari（2010）指出，e化師傅教導是由

兩個或兩個以上的個體，甚至是社群等的合作，透過電子溝通工具進行互動，彼此分享專業知能並發展共同志趣。

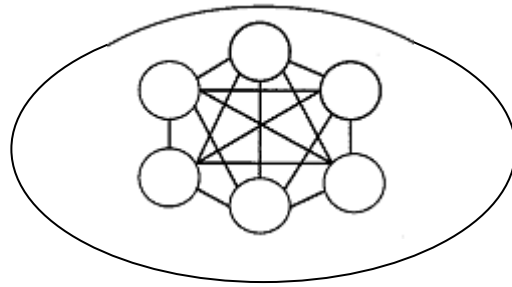
e化師傅教導是一種簡便有效的方式，可交互認證新手教師、五年以下教學經驗的教師及經驗豐富的資深教師，新手教師現在接受師傅教導，將來也有機會成為師傅去教導新手；由於在一般的情況下，很難找到共同時間讓新手教師與資深教師進行面對面的師傅教導，因此e化師傅教導便應運而生，其透過線上溝通，具備超越地理界限與時間限制的優勢，e化師傅教導是一項可行和可用的工具，有助於提升學生學習成就；亦可有效改善新手教師的教學成效，但前提是師傅教師與徒弟教師的師徒關係是長期的、密切的且深入的，同時，e化師傅教導計畫也必須建構完善，鼓勵徒弟們定期溝通，並啟動討論機制，以獲得指導與忠告，透過經常性的溝通，師傅也能逐漸瞭解徒弟的問題，並關心其感受，進而獲得徒弟的信任（Anthony & Kritsonis, 2007）。

雖然e化師傅教導可突破地理界限，強調平等互惠，並培養成功的師徒關係以面對挑戰，但使用此種方式進行師傅教導，除了必須具備電腦科技等相關領域的知能，還要有幸能獲得電子資源；其次，要如何找到合適的師傅，並發展一段良好的師徒關係，也是一大問題，因為虛擬的師徒關係很難產生親密感，特別是當雙方都素未謀面，欲將師徒進行配對，恐怕要透過多次嘗試；再者，要發展與維持師徒間的信任感和信心也很花時間；最後，運用e化師傅教導可能會有溝通不良的狀況發生，因為雙方的虛擬關係是建立在不夠堅實的承諾基礎上，而且e化師傅教導未必是及時的過程，因為其中一方很可能不會立即提供回應、資料或忠告（Bierema & Merriam, 2002）。

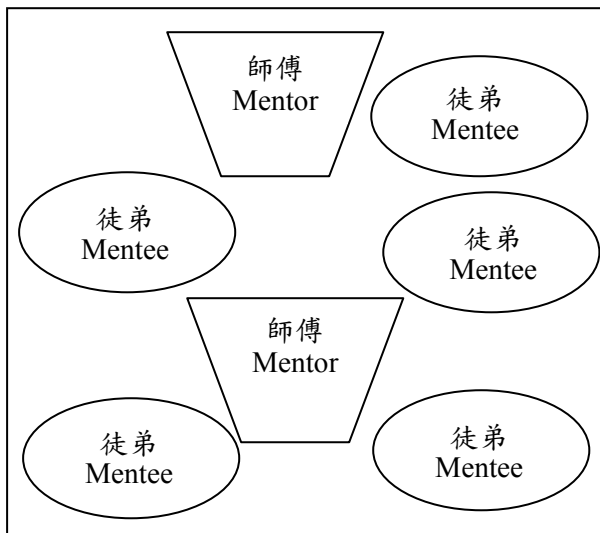
Tenhunen 與 Leppisaari (2010) 指出，e化師傅教導的模式主要包括以下四種：1.一對一的e化師傅教導（one-to-one e-mentoring）：由師傅與徒弟兩人組成的關係，透過講述、寫作或兩者兼用的方式，在網路上進行對話；2.同儕的e化師傅教導（peer e-mentoring）：透過講述、寫作或兩者兼用的方式，在網路上進行同儕管理者的對話；3.團體的e化師傅教導（group e-mentoring）：此模式有數個師傅；4.e化師傅教導的社群（e-mentoring community），由師徒組成學習社群，其模式如圖 2-5 所示。



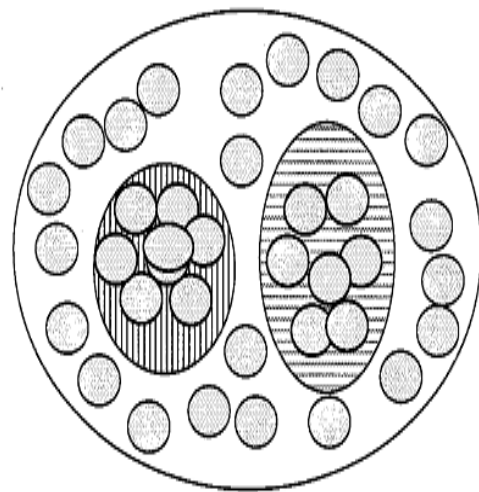
1.一對一的 e 化師傅教導
(one-to-one e-mentoring)



2.同儕的 e 化師傅教導
(peer e-mentoring)



3.團體的 e 化師傅教導
(group e-mentoring)



4.e 化師傅教導的社群
(e-mentoring community)

圖 2-5 e 化師傅教導模式圖

資料來源：修改自 Tenhunen & Leppisaari (2010: 44)。

五、其他種類師傅教導的研究取向

周小虎、劉冰潔、吳雪娜與賈苗苗 (2009) 指出，導師關係網絡 (mentoring network) 是導師理論的深化，此種網絡不同於傳統的師徒制，因為這不僅是師傅與徒弟的關係，更是從職業生涯的指導出發，形成一種新的人才開發機制，透過建構良好的學習工作氛圍和機制，滿足組織對人才的需求，導師與被指導者之間的關係，既可以是由組織安排的正式指導關係，也可以是自願形成的非正式指導關係。

陳嘉彌 (1999) 指出，師徒制教育實習 (mentoring practicum) 係以真

實的情境脈絡為基礎，藉由實習學校內的有經驗教師作為師傅，並與師資培育機構的實習指導教師共同合作，在真實情境中以較長時間的活動設計幫助實習生實習，其強調一對一的關係，亦即一位實習生跟隨一位資深的教師學習，此種方法符合個別化教學的理念，滿足學習者的個別差異、學習互動與學習步調，特別是藉由個別師傅的協助，促使個別的學習者培養自我導向式學習（self-directed learning）的態度，發展其專業知能及生涯意象。羅天豪、黃詣翔與林偉鈞（2009）指出，mentor用在教育實習上，便是所謂的「實習輔導教師」，將「師徒制」應用到師資培育的實務上，與現場教學是不可分離的，面對學校的各種事務，作為「師傅」角色的實習輔導教師，比實習機構更能提供實習教師（學生）適切的幫助，是實習輔導計畫的靈魂人物，在師資培育的工作上，扮演廣泛而深入的角色。

陳嘉彌（2004）指出，「同儕師徒式制」是由師徒制引申而出的概念及作法，同儕師徒制意指在同儕團體中，透過有經驗者以較長時間、一對一的方式，教導、指導、輔導、教練或諮商無經驗者學習新的知識與技能，他們彼此間會有某種不同於一般同儕聯繫的特殊感受及關係，任何一方不會展現出強勢的角色，也不會放棄個人應有的能力，而是對等的付出與收穫關係（egalitarian relationship），正式的同儕師徒制必須受到方案管理人（program manager）周詳的視導，包括協助師徒開展關係，促進其發展、維繫與結束關係。同儕師徒關係和垂直對偶的師徒關係一樣，亦提供徒弟職涯與社會心理功能，但多了互惠性及平等性的層面，此種互惠性使關係雙方皆能體驗付出者與接受者的角色，因而能持續發展出專業相關的能力、責任感與認同感，比垂直關係更能提供廣泛的支持性功能（吳美連、溫淑戀、呂純純，2009）。

肆、師傅教導之相關研究

關於師傅教導的相關研究非常豐富，除了探討師徒之間的關係、功能及其對其他變項的影響外，還有將同儕師徒制運用於教學上，以及實習輔導教師制度等的研究，其他研究則聚焦於校長的師傅教導與初任校長的導入制度等，本研究將有關師傅教導的相關研究整理列表，簡要歸納各篇之主要研究發現，以凸顯文獻與本研究主題之關聯性，詳如表 2-4 所示。此

外，再歸納出每篇文獻共同使用的背景變項，作為本研究立論之依據以及研究架構與背景變項之參考，詳如表 2-5 所示。

表 2-4 師傅教導相關研究之主要研究發現彙整表

研究者	主要研究發現
丁一顧、張德銳 (2002)	師傅校長的培訓由教育行政機關委託師資培育機構辦理較合適；師傅校長年資應以「八年以上」較恰當，輔導配對由教育行政機關提供學校名單，再由初任校長根據需求挑選師傅校長，輔導時程以半年或一年較適宜，且以一對一方式較適合。
李倩鈺 (2002)	師徒雙方互動以教學居多，私人情感的交流較少；師徒雙方的個性與人格特質，是影響師徒關係最重要的因素；良好的師徒關係對師徒學習與專業成長均有正面的幫助；師傅是否曾有帶徒弟的經驗，會影響師傅對現任徒弟的評價與指導方式。
曾慧珍 (2003)	整體而言，師徒關係類型、師徒功能、員工社會化程度對個人-組織契合度，具有顯著的預測能力。
滕慧敏 (2003)	有師傅提攜者明顯可以降低家庭→工作衝突，且大部分的受測者仍習於男性師傅的「專業」及「權威」，而希望師傅為男性。
林佳暖 (2005)	在非正式且直屬的師徒關係中，徒弟可獲得最多的職業功能與社會支持功能；而角色楷模功能對組織承諾的影響最顯著，並與其他師徒功能間存在線性重疊關係。
陳宏彰 (2005)	師傅學員的配對可為多對一的形式，以學習更豐富的經驗；師傅校長的甄選來源多元化，並建立審查機制遴選良師；師傅校長與培訓課程應同時開始。
黃瓊玉 (2005)	師徒功能認知、工作滿足、組織公民行為兩兩之間有顯著正相關，且師徒功能認知確實能夠透過工作滿足的部分中介效果，對組織公民行為產生影響。
蔡易芷 (2005)	師傅校長教導課程能提高校長專業能力，對校長專業能力具有預測作用，亦即師傅校長教導課程對提升校長專業能力具有重要性。
高維序 (2006)	實施「跨班級同儕師徒制」有助於參與者在社會人際互動、心理層面及學業成就的提升，亦有助於班級形成學習型團體。
劉怡蘭 (2006)	徒弟在非正式師徒關係與直屬關係類型中，認知獲得較多的整體師徒功能以及職涯功能，顯示師徒制度的發展，能夠讓徒弟掌握目標、認同組織的價值觀。
蕭賢良 (2006)	跨年級同儕師徒制有助於提升教師專業，對教師班級經營也有積極助益；此外，徒弟生擔任師傅生歷經心理轉折後表現良好。
高慧容 (2007)	師傅校長教導課程對永續領導能力具有中度預測力，且以生涯發展課程最具預測力；師傅校長教導課程對永續領導能力的模式經驗證後適配度佳，具顯著影響力。
陳木金 (2007)	認知學徒制的實務經驗傳承，成為擔任校長的重要學習方法；師傅校長教導課程對校長專業能力的模式經驗證後適配度佳，具有顯著影響力。
劉奎熙 (2007)	師徒關係顯著且正向影響工作滿足、組織承諾與組織公民行為，即良好的師徒關係制度可使新進員工透過工作滿足及組織承諾等構念，建構良好的組織公民行為。
謝宜梅 (2007)	師徒功能是能促進職場個人學習的非正式學習資源，而職場個人學習對工作績效有很高的影響力，但師徒功能中只有職涯支持功能可透過職場個人學習，對工作績效產生影響，而心理支持功能與角色楷模功能則無法對個人學習產生影響。
周仁尹 (2008)	目前我國中小學校長培育制度在課程規劃方面，逐漸重視臨校實習與師傅校長制度之規劃，且大部份師資培育機構所設置的校長中心或校長學分班，也朝向以師傅校長制度為重點。

表 2-4 師傅教導相關研究之主要研究發現彙整表 (續)

研究者	主要研究發現
林艷君 (2008)	實施「同儕師徒制閱讀活動」能促使教師的自我省思與成長，師生互動方式也由「單向式的付出」轉變為「雙向式的交流」，互動後彼此感受良好。
陳獻旗 (2008)	師徒關係不因教育實習機構規模、位置、教育程度與師傅職務而有差異；此外，教育實習師徒關係在角色方面，徒弟知覺「指導功能」高於師傅之知覺。
簡邑容 (2008)	對初任校長而言，導入訓練與在職進修比職前訓練更重要，導入學習的師傅校長是終身學習的導師，建立良好的夥伴關係也是初任校長專業上前進的動力。
王筱蘋 (2009)	在職涯發展、社會心理功能、角色模範功能等方面，師傅都能影響徒弟，且師傅觀點可促進師徒功能，而師傅觀點與師徒功能均有助於徒弟的適應性績效。
張佳穎 (2010)	桃竹苗四縣市國小校長專業發展策略的各層面及整體層面中，選擇比例最高的前三項皆為「師傅校長經驗傳承」策略，而校長專業發展策略歸類為「實務型策略」。
黃玉惠 (2010)	採取同儕師徒制有助於提升教師專業，使師與徒的自我認同及學習態度更好，師傅生不但樂於助人，自己也獲得大幅成長。
Kram (1985)	師徒關係是一種長期的人際與工作關係，徒弟經由師傅所提供的教導、諮詢、指引與角色模範等幫助，能調整自我行為與認知，學習適應組織文化與工作方式，是組織協助成員社會化與職涯成長的重要工具之一。
Geismar 等人 (2000)	師傅教導具有提升學校領導人才職業角色發展的功能，例如：幫助學校領導人才更能進步、訓練學校領導人才有關成員的知識及組織內部的策略、提升學校領導人才教學新技巧與技術、對學校領導人才的行為表現提出回饋與評斷等。
Bottoms & O'Neill (2001)	成功的學校領導者會確認教師是否在教學方法上都受過良好的訓練，並能妥善運用教學時間，領導者會為新手教師開創一個強而有力的支持系統，提供長期性的師傅教導制度，將教師教學導向學校願景的方向。
Bierema & Merriam (2002)	師傅的角色定位從生涯倡議者、同儕輔導者、教練，再回到師傅，其功能都是在促進徒弟的各方面發展；身為組織內外的生涯倡議者與典型的師傅，其工作在透過教導與諮商，監督資淺者（徒弟）的專業發展，提供心理上的支持，同時進行保護、促進與資助。
Crow (2002)	師傅教導是學校領導人才社會化的重要方法，具有提供學校領導實務的專業化訓練、學校領導人才的生涯諮商及社會心理發展支持等多方面的積極功能，是相當具有歷史傳統的學校領導人才培訓模式；師傅教導也是一種積極主動的過程，由師傅和徒弟積極參與其中並相互學習。
Johnson & Ridley (2004)	師傅教導是一種動態的、相互的、個別的關係，師傅會提供徒弟知識、忠告、諮詢、支持、機會等，幫助徒弟追求專業領域的知能，傑出的師傅會慎選徒弟、投入時間與精力去瞭解徒弟，並慎重地提供對徒弟有益的生涯與支持功能。
Young 等 人 (2005)	有效的師傅教導方案之核心在持續不斷地學習，由經驗豐富的教師擔任師傅，與新手教師配對，方案中包含許多正式化的課程，透過各種可觀察到的方式，規定必須達成的目標。
Shulman (2008)	教練與師傅的角色都具有以下的功能：1.提供技術；2.提供策略；3.提供動機；4.提供願景；5.提供認同。
Wortmann 等人 (2008)	師傅教導關係的特點在於提供支持與教學，師傅是徒弟的榜樣和值得信賴的顧問，其形式包括：1.以任務為基礎的師傅教導；2.以經驗為基礎的師傅教導；3.及時的師傅教導；4.一對一的師傅教導；5.團隊的師傅教導；6.正式的師傅教導。

表 2-4 師傅教導相關研究之主要研究發現彙整表 (續)

研究者	主要研究發現
Freedman (2009)	師傅教導被公認是在工作場所促進學習的方式之一，其旨在運用指導式的學習，發展高績效所需的知識與技能；可分為職業與社會心理兩大類，職業的師傅教導係透過師傅的具體行為，支持徒弟在職業上的成功，社會心理的師傅教導係師傅支持並幫助徒弟獲得專業身分與自信。
Garvey 等人 (2009)	師傅教導的研究取向包括：1. 主管師傅教導；2. 多樣性師傅教導；3. 同儕師傅教導；4. 共同的師傅教導；5. e 化師傅教導。
Madhuri 等人 (2010)	師傅教導是個終身的過程，影響職涯發展甚鉅，在理想的情況下，師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係，其聚焦於徒弟個人的與專業的發展，對師徒而言，此種共生關係的長期目標是在促進職業滿意度，師徒均可從中獲益。
Tenhunen & Leppisaari (2010)	e 化師傅教導建立動態雙向的學習網絡，形成線上師傅教導社群，打破以往師傅教導必須面對面傳授的傳統，也不受性別與時空的限制，而使獲益的人大幅增加；e 化師傅教導的模式主要包括以下四種：1. 一對一的 e 化師傅教導；2. 同儕的 e 化師傅教導；3. 團體的 e 化師傅教導；4. e 化師傅教導的社群。

註：研究文獻按年代排序。

資料來源：研究者自行整理。

表 2-5 師傅教導相關研究之背景變項彙整表

研究者	研究對象	背景變項						
		性別	年齡	最高學歷	現任職務	服務年資	學校規模	學校區域
李倩鈺 (2002)	國小實習教師與輔導教師	○	○	○		○		
曾慧珍 (2003)	航空運輸業員工	○	○	○		○		
滕慧敏 (2003)	管理科學學會會員	○	○	○		○		
林佳暖 (2005)	金融服務業員工	○	○	○		○		
陳宏彰 (2005)	公立國中小行政人員	○			○	○		○
黃瓊玉 (2005)	金融從業人員	○	○			○		
蔡易芷 (2005)	國中小校長、主任、組長	○			○	○		○
劉怡蘭 (2006)	研究所畢業生及在職專班	○	○	○		○		
高慧容 (2007)	國小校長	○	○	○		○		
陳木金 (2007)	公立國小校長	○	○	○		○	○	○
劉奎熙 (2007)	中華電信公司員工	○	○	○		○		
謝宜梅 (2007)	壽險公司業務人員	○	○	○	○	○		
陳獻旗 (2008)	國小實習教師與輔導教師	○	○	○	○	○		
簡邑容 (2008)	臺北市國小初任校長	○	○			○	○	
王筱蘋 (2009)	一般企業組織的師傅	○	○	○	○	○		
張佳穎 (2010)	桃竹苗四縣市國小校長	○	○	○	○	○		

註：「○」代表該筆文獻所使用的背景變項。

資料來源：研究者自行整理。

綜上所述，本研究歸納前述之研究重點如下：

- (一) 師徒關係包括職業功能、心理支持功能、角色楷模功能三構面，當組織建立師徒關係的訓練方式時，成員對組織會傾向於較高的契合度；此外，師徒關係類型、師徒功能、成員社會化程度對個人-組織契合度，具有顯著預測能力，良好的師徒關係制度將有助於新進成員透過工作滿足及組織承諾等構念，建構良好的組織公民行為。
- (二) 無論是正式或非正式以及直屬或從屬的師徒關係，徒弟都能獲得師徒功能、職涯功能、職能發展、角色模範功能、社會支持功能、諮詢與協助功能、組織目標、價值社會化等，其中，角色楷模與政治的社會化有顯著相關，其對組織承諾的影響最為顯著，同時也與其他師徒功能間存在線性重疊的關係，可見師徒制度的發展，能夠讓徒弟確實掌握目標，進而認同組織的價值觀，幫助徒弟順利社會化。
- (三) 師徒功能是促進職場個人學習的一種非正式學習資源，而職場個人學習對工作績效更有相當高的影響力，師徒功能中只有職涯支持功能可透過職場個人學習，對工作績效產生影響，心理支持功能與角色楷模功能則無法對個人學習產生影響；其次，徒弟認知師徒功能愈高，則其工作滿足感愈高，且其展現組織公民行為也愈多；再者，師徒功能會對工作與家庭造成影響，有師傅提攜的徒弟可明顯降低家庭→工作衝突，有趣的是，部分受試者仍習於男性師傅的「專業」及「權威」，而希望師傅為男性。
- (四) 同儕師徒制無論應用於同年級跨班級、跨年級、混齡幼童或特殊團體中，均有助於參與者在社會人際互動、心理層面及學業成就的提升，也可使教師增加其專業知能與班級經營能力，進而增進自我省思與成長，師徒互動方式將由「單向式的付出」轉變為「雙向式的交流」。
- (五) 目前我國中小學校長培育制度在課程規劃方面，逐漸重視臨校實習與師傅校長制度，且大部分師資培育機構所設置的校長中心或校長學分班，也朝向以師傅校長制度為重點，簡言之，即以「校長專業培育制度」、「校長實務實習制度」與「師傅校長教導制度」三向度規劃之，讓導入學習的師傅校長成為初任校長終身學習的導師，進行師傅校長的經驗傳承，並發展校長的專業能力與相關策略。

- (六) 師傅校長的教導制度可參考英國 NPQH 制度，並因應我國國情與實際需求，採取一對一或多對一、由縣市政府推薦優良校長、與培訓課程同時開始、每週皆有師傅校長等形式辦理；師傅校長教導課程之內涵包括：瞭解學校、就任校長、推動校務、化解衝突與生涯發展，其有助於提升校長的專業能力，且與校長的永續領導能力間呈顯著正相關，表示師傅校長教導課程對永續領導能力具有預測力。
- (七) 師傅校長應具備師傅教導的能力與態度及豐富的實務經驗，例如：問題解決能力、人際溝通技巧、行政專業知能、導入輔導知識、教學領導、觀察與回饋技巧、經營實務素養等，這些能力皆可藉由教育行政機關委託之師資培育機構進行完整的培訓，培訓後再由教育行政機關辦理認證與審查，以慎選優秀的師傅校長，使其能有效協助初任校長熟悉學校規範、提供訊息、作為學習楷模、分享工作技巧等，並解決初任校長甫上任之困境，此種導入輔導的學習制度，對初任校長、師傅校長與學校系統均能有所助益。

第三節 學校效能之意義、相關理論與研究

本節旨在探討學校效能之意義、相關理論與研究，以下將針對學校效能之意義與內涵、學校效能之目的與功能、學校效能之研究取向、學校效能之相關研究等方面，進行探討分析，以建構本研究之立論基礎。

壹、學校效能之意義與內涵

國內外學者專家針對學校效能的研究相當豐富，且已建構理論模式與評量指標，因此，以下將針對效能之意義與內涵、學校效能之意義與內涵、學校效能之研究與發展、學校效能之指標進行探討，以期綜合歸納相關理論，並深入瞭解此一議題。

一、效能之意義與內涵

一般研究組織的學者大都認為「效能」(effectiveness)並不是一個「概念」，而是「構念」(construct)，構念是無法由現實世界的具體事件，直接接觸而來的，而必須經過高層次的「抽象化」推演，因此，效能的定義難

以界定，往往是人言言殊（吳清山，2004）。效能一詞的涵義，根據韋氏大辭典（Webster's New Riverside University Dictionary）的解釋為：一個與產出渴望的或預期的效果有關之名詞（a noun related to producing a desired or intended effect），是組織運用各種有效的資源，以適當的方法，幫助成員達成組織預定目標的一種過程（陳文宗，2005）。周昌柏（2007）指出，效能係指一個組織為了達成組織目標所採用的有形與無形之資源，而運用有效的策略與方法，最後產生的成果。楊國信（2005）指出，效能是一個組織所欲達成的目標，其中包括效率、程序、資源、表現等，由此可見，效率只是效能的一部分，也是達成效能的必要條件，亦即效率是涵蓋於效能的涵義中。

由上述可知，效能與效率是兩個不同的概念，前者重視組織目標的達成，後者則是組織成員個人需求的滿足，且強調資源的有效利用，效能比效率更重視內在的改進與對外的應變，所以有效率的組織不一定是有效能的組織，有效能的組織也不完全是有效率的組織，兩者之間沒有必然的關係，換句話說，效率只是效能的必要條件而非充分條件，但一般而言，組織所追求的目標要比資源的運用更為重要（江澈，2007；吳清山，1992b）。歸納而言，效能不同於效率，前者係指成果和目標的關係，強調目標的達成，實踐組織存在的價值，由於組織的一切作為都是以達成效能為目的，因此，對組織而言，效能的重要性大於效率；後者則係指投入與產出之間的關係，著重以最少的資源達成組織目標，亦即經濟及資源的有效利用（李咏吟、張新仁、潘慧玲、許殷宏，1998；潘慧玲，1999；蔡淑華，2006）。

林來利（2005）指出，效能偏向領導層面，強調領導人要做對的事，重視組織目標的達成，並講求組織的績效，因此，若將此定義應用於學校領導，則身為領導人的校長除了要講求工作效率之外，更要追求學校組織的效能，如此方能制定出適當的策略，導引學校組織走向正確的道路，以提升學校的整體績效，以及組織成員的工作與學習成效。學校若能掌握效率和效能的觀念並力行實踐，就很容易展現其績效，學校的整體競爭力也會隨之加強，因此，效率與效能乃是學校競爭力的主力，是否能妥善發揮效率與效能，將是學校經營生存的重要關鍵；若一所學校能夠以最少的人力、物力和時間，達成所預定的目標，可謂有效能又有效率的學校，而學校效能的實踐，也是學校教育經營革新的具體表現（吳清山，2002，2004；

葉佳文，2005)。

組織效能 (organizational effectiveness) 是組織達成目標或任務的能力，組織效率 (organizational efficiency) 則是組織達成目標所用的最經濟之方法，上述的效能、效率等組織行為表現統稱為組織績效 (organizational performance)，根據組織績效表現，論及獎懲、責任歸屬等依行為後果所作的裁決與改進，則屬於績效責任 (accountability)，由此可見，學校組織績效與學校效能、教育績效責任息息相關 (劉仲成，2005)。較完整的組織效能宜由組織的靜態、動態、心態及生態等方面考量，亦即應包含組織的靜態結構、成員間的互動與需求、組織與環境的交互性等因素，簡言之，組織效能係指組織實際之表現，也是組織運作的核心，包括成員的工作滿意度、服務士氣、對外部環境的適應力、工作績效等的程度 (蔡淑華，2006)。

陳慶瑞 (1991) 歸納組織效能的四種研究途徑包括：1. 靜態 (static) — 目標研究途徑 (goal approach)：組織效能一般被界定為組織達成目標的程度，而目標通常係指組織所欲實現的理想狀況，效能的高低端視其完成目標的程度而定；2. 動態 (dynamic) — 系統研究途徑 (system approach)：組織被視為開放性的自然系統，是個有機體，故組織效能是在特定情境下，組織滿足需求的能力；3. 心態 (psychological) — 參與者滿足研究途徑 (participant-satisfaction approach)：此研究途徑係以組織成員 (即參與者) 之利益與滿足來衡量組織效能，亦即視組織能否提供足夠的誘因及支持的環境，以誘使組織參與者作最大的奉獻；4. 生態 (organic) — 目標-系統資源研究途徑 (goal-system resource approach)：目標研究途徑過度強調正式目標，忽略非正式與環境的影響力，系統研究途徑則只考慮系統的投入層面，而忽略轉換和產出層面，參與者滿足研究途徑偏重組織成員主觀評估與滿意程度的衡量，三者各有所長亦各有所偏，故加以截長補短，形成更具彈性和綜合性的系統資源研究途徑之模式較切合實際。

潘慧玲 (1999) 歸納 Scheerens 與 Bosker 於 1997 年提出的五種組織效能評鑑模式如下：1. 經濟理性 (economic rationality) 觀點：效能依經濟理性作定義，可被視為組織的生產力 (productivity)，在學校中，成效規準如學生成就、學生的適性發展等；2. 有機系統模式 (the organic system model)：組織開放地與周遭互動，並主動影響外在環境，而非被動受外在環境操弄，由於組織力求生存，故彈性 (flexibility) 與適應力 (adaptability)

被視為效能的規準；3.組織的人際關係取徑 (the human relations approach of organization)：強調組織內部個人的良好發展、和諧的同僚關係、動機的激發與人力資源的發展，工作滿意度與工作者對於組織的參與，是評量組織效能的規準；4.科層體制 (the bureaucracy) 觀點：強調組織內部職責的明確劃分，組織的確定性 (certainty) 與持續性 (continuity) 被視為評量效能的規準，在學校中，可採取人際關係取徑，提供個人適當的社會互動與專業成長的機會，或是採取科層體制取徑，明確定義與組織學校中的社會關係，使學校成為和諧的整體；5.組織的政治模式 (the political model of organizations)：評量組織效能的規準偏向組織內部如何因應外在重要群體的要求，就學校而言，外在的重要團體包括主管學校機構、家長或社區等。

綜上所述，效能係指能達成預期目標的程度，其重視組織目標的達成，強調成果與目標的關係，亦可稱為「有效」；效率係指以最少的投入獲得最大的產出，其重視成員個人需求的滿足，強調資源的有效利用，亦可稱為「經濟」。效能當中包含效率、程序、資源、績效表現等，且比效率更重視內在的改進與對外的應變，可見效率是涵蓋於效能的涵義中，效率只是效能的一部分，是達成效能的必要條件而非充分條件。倘若學校能充分掌握效能與效率的觀念並加以落實，一方面致力於達成預懸之教育目標，另一方面將有限的教育資源做最有效的運用，使運用效果極大化，將能提升學校的整體競爭力，促使學校永續生存與發展，進而成為一所兼顧效能與效率的優質學校。

二、學校效能之意義與內涵

世界上許多組織均致力於找到可變得更有效能的方法，以達成目標、增加收入及更有生產力，學校組織也不例外，透過更完善的課程、豐富的資料及新的教學技巧等，促進學校的改善，同時藉由長期發展、孕育與深化學校價值，使成員共享使命感，讓學校的儀式與慶典，還有一系列的學校內部文化期望等，成為不可或缺的要素 (Peterson, 2005)。

二次大戰後，世界主要先進國家致力於延長國民受教育的年限，並加強推展補償及社會教育，大幅提高國民識字率；1960年代，由於量的快速擴充，卻未能兼顧質的提升，致使學校的效能與功能 (school effectiveness and functions) 受到社會大眾的質疑，因此促成 1970 年代各國政府與教育

學者致力於提升教育品質及改革學校的潮流；1980 年代開始有了具體的學校效能研究與作為，例如：美國的「有效能的學校研究」(Effective Schools Research)，目的在追求教育機會均等與卓越之整合，不僅注重量的均衡，更要重視質的卓越；又如：經濟合作開發組織 (OECD) 的「國際學校改革計畫」(The International School Improvement Project, ISIP)，包括澳洲、比利時、加拿大、丹麥、英國、西德、法國、義大利、日本、荷蘭、挪威、美國、瑞典及瑞士等十四個國家的一百五十位教育學者，分別就自己國家有關學校改革的計畫，進行研究推展的工作 (游進年，1991)。

由上述可知，學校效能並不是一項新議題，只是在不同的教育發展階段，有其不同的任務與意義，因此，提升學校效能一直是各國教育政策與改革的核心課題。各國關於學校效能的研究開始於 1960 年代，當時以美國進行得最早，其提出許多相關的法案和報告，例如：1965 年的初等及中等教育法案 (1965 Elementary and Secondary Education)、1966 年 Coleman 等人提出教育機會均等報告書 (Equality of Educational Opportunity) 等，均視為研究學校效能的濫觴，此研究領域亦於 1970 年代中期逐漸成形；英國雖稍晚發展，但在 1980 年代同樣有可觀的研究成果；歐洲、澳洲、亞洲國家則在 1980 年代中期後開始追隨或仿效英、美兩國的研究；而我國學者亦自 1980 年代中期後開始投入學校效能領域研究，但多屬零星個人作品，且多為個人學位論文。最特別的是，美國於 1983 年的「全國卓越教育委員會」(National Commission on Excellence in Education) 所發表的「國家在危機中：教育改革的緊急需要」(A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform) 報告書，更促使整個學校效能的研究達到最高潮，成為未來教育研究的重要領域 (王博弘、林清達，2006；吳宗立、張順發，2002；胡蘭沁、黃建皓，2007；游進年，1991)。

學校效能 (school effectiveness) 是個很難將其概念化的複雜構念 (construct)，其具備多種面向，並非單一個體，傳統上，學校通常以學生在標準化測驗中的成就，作為衡量學校效能的標準，因為這項指標是一所有效能學校的重要成分，但後來的研究發現，行政運作的功能、領導行為、成員士氣、信任的程度、組織文化與氣氛、家長參與、社區支持、教師效能、教師的組織承諾、教師的忠誠度與滿意度等，都是判斷學校效能的重要指標 (Uline, Miller, & Tschannen-Moran, 1998)。學校效能迄未建立一套

放諸四海皆準的模式，其理念仍持續不斷的發展，而學校效能主要係指學校為達成其教育目的，有效投入教學資源，充分運用其人力物力，以提升教育成效的過程，易言之，學校效能是學校依據教育目的，透過資源投入、管控過程及提升表現績效的歷程（張國保，2003）。

對於學校效能的定義，學者專家們眾說紛紜，有的從「**績效表現**」加以定義，例如：吳清山（1992b）指出，學校效能係指一所學校在各方面均有良好的績效，其包括學生學業成就、校長的領導、學校的氣氛、學習技巧與策略、學校文化與價值，以及教職員的發展等，因而能夠達成學校所預定的目標。吳明隆與王文霖（2004）指出，學校效能是指學校在各方面的表現，所能達到學校教育目標的程度而言，學校效能的內容向度包括：學校行政計畫、教師工作滿足、教師教學投入、家長與學校關係、課程安排與評量等五項。葉子超（2005）更進一步指出，學校效能乃指學校在各方面都有優異之表現，包括「行政服務及領導績效」、「教師專業和教學品質」、「學生成就與行為表現」、「上級社區家長之支持」、「學校環境建築及設備」、「學校各項組織氣氛」等，都有良好的表現和績效，能兼顧學校成員之需求，最後更能達成學校之教育目標。簡言之，學校效能係指學校在各方面都有良好的績效，且能達成目標的情況（李瑞娥，2005）。吳明雄（2010）指出，學校效能係指學校領導者整合內外環境資源，強化組織系統運作，以促進學校目標的達成，並滿足個人的需求，在行政績效品質、教師教學表現、學生學習成就與社區認同支持等方面，具有實作表現的良好績效。易言之，學校所達成的教育目標、教學效果、行政效率、學生教育等表徵或隱含的效果，即為學校效能（蔡文杰，2007）。

有的從「**達成目標的程度**」加以定義，例如：李咏吟、張新仁、潘慧玲與許殷宏（1998）指出，學校效能係指學校具有良好的特徵，並能達成目標的程度；而採取縱貫分析的歷程時，則以學生認知與情意兩部分的表現，以及教師課堂教學表現作為學校效能產出的指標。黃坤謨（2008）指出，學校效能係指學校具有良好的特徵，並能達成目標的程度，學校為達到教育目標、增進教學效果、強化行政效率、滿足師生需求、促進教育成長及學生良好成就表現等的預期結果，其內涵包括行政決定溝通、教師教學品質、學生學習表現、學校環境規劃、社區家長支持等層面。柳敦仁、李茂能與吳培源（2006）指出，學校效能乃是學校為實踐其組織功能，在

一定操作歷程及教育資源投注下，所獲得實際成效與學校組織目標符合的程度，學校組織目標包括學生學習表現、學習技巧和策略、教師教學投入、教師工作滿足、教職員專業發展、校長的領導、課程與教學、學校的氣氛、學校文化、環境設備、家長與社區支援等。顏士程（2007）指出，學校效能乃指學校達成教育目標的程度，而學校教育目標可以從增進學習效果、滿足師生需求、家長與社區之支持及促進學校組織發展這些向度展現出來的成果來實現。黃怡雯（2007）指出，學校效能是指學校在各方面的表現，能達到學校教育目標的程度而言；而學校效能的層面包括：1.行政領導及溝通；2.教師教學品質；3.學生學習表現；4.家長與社區參與等四項。蔡宗興與曾瑞譙（2008）指出，學校效能係指一所學校達成教育目標的程度，包括校長領導、行政溝通協調、環境規劃、學校氣氛、教師工作滿意、教師教學品質、學校文化與價值、學生學習表現、學生行為表現、師生互動、家長與學校關係等，各方面的表現成效與達成學校目標的程度。賴協志（2008）指出，所謂學校效能係指學校為因應外在環境變化及內部成員需求，有效運用教育資源，並積極從事經營與管理，使各方面表現包括：學生學習效果、課程與教學品質、教師專業發展、校長領導、行政管理、學校環境規劃、學校氣氛、學校文化與價值、公共關係、社區家長支持等，均有良好的成效，因而達成學校教育目標的程度。

也有從「**滿足成員需求的角度**」加以定義，例如：侯世昌（2002）指出，學校效能係指學校中的各個成員，能建立共識，齊心努力，使學校在目標計畫、教師素質表現、教師工作滿意、校園規劃設施、校長領導、行政運作、學生表現、外部評價等方面，均有良好的績效與表現，進而能達成學校預期的教育目標，並滿足學校組織內成員的需求。葉佳文（2005）將學校效能界定為：學校組織團體中的各個成員，能齊心協力、凝聚共識、結合理念、追求發展，使學校在預定目標、教學績效、成員工作滿意度、學生學習表現、校長領導行為、組織制度化、校園規劃設施、家長社區評價、校務創新改革等方面，皆有良好的經營績效，進而能達成學校既定的經營目標，並滿足學校組織團體成員、學生及家長的需求。綜言之，學校效能係指在一所學校中，校長、行政人員、教師、家長與學生共同努力，以達成學校教育目標，滿足成員需求所進行的方法、步驟或程度（黃秋鑾，2009）。

綜合上述，吳明雄（2010）歸納國內外學者專家對於學校效能定義的主要向度後發現，以「教學」向度定義的次數最高，其他依序為「行政」、「學生」、「社會資源」；從「達成學校效能的關鍵」層面分析，以「達成學校教育目標」定義的次數最高，其他依序為「產生績效的程度」、「具備良好的特徵」、「維持社會變遷的適應力」、「學校成員的滿意程度」，由此可見，「教學」與「行政」二者是定義學校效能的重要因素，「達成學校教育目標」也是學校是否達到「學校效能」的重要依據。

至於學校效能的內涵部分，包括組織靜態、心態、動態、生態層面的綜合，其結果反映在課程教學領導、行政管理、參與溝通、環境規劃、學校文化、教師教學品質、教師專業成長、學生學業成就、學生行為表現、社區認同支持與成員滿意等方面（黃秋鑾，2009）。蔡淑玲與張本文（2008）進一步指出，學校效能的內涵包括：1.管理績效：係指學校在行政領導、各項教育計畫的訂定、執行與達成，及各處室之配合運作和成員工作之勝任；2.組織氣氛：指學校成員能維持和諧、互助關係，有高度參與決定之意願及服務熱忱，對學校具有向心力與認同感；3.工作滿意：係指學校成員對目前工作的滿意度，包括學校行政、職務分配、工作環境、教學工作等；4.社區支持：指學生家長及社區民眾認同、支持學校，協助學校推展校務並給予支援，對學校整體表現滿意的程度。

雖然學者專家將學校效能的內涵劃分為許多不同的層面或面向，但不外乎是聚焦於行政的效能、教師的教學、學生的學習、家長的支持等，例如：洪秀榮（2005）指出，學校效能是指學校行政人員能夠運用各種有效方法，發揮行政績效，努力完成教育目標及學校永續發展所預定的目標，並滿足成員需求；學校效能的內涵包括以下三個層面：1.課程教學：是指行政人員能發揮積極的影響力，具體有效的落實課程設計，進行教學活動，達成有效教學活動目的之歷程；2.參與溝通：是指行政人員能以民主參與、共同溝通的方式，進行校務的推展；3.學生表現：是指學生能在學習態度與實際行為表現良好。劉宇軒（2009）指出，學校效能係指學校能夠透過有效的師生管理與運用各種資源，達到各種教育目標，包括學生的學習、教師的教學、教育資源的分配與利用、行政人員的計畫與領導等；學校效能的內涵包括以下四層面：1.學生學習效能：係指除了學生的基本學業成就外，還包括其在學習中所表達的動機、態度、價值、創造力與興

趣等，是否符合教育目標；2.教師教學效能：係指教師在教學過程中，透過教學方法、班級經營、在職進修等方式，提升其教學品質與工作滿意度；3.行政效能：係指學校行政人員透過課程及師資安排、軟硬體環境規劃、行政溝通等策略，讓全校師生在有限的資源中，創造最大的功效；4.家長支持度：係指教師及學校行政人員透過有效的溝通，與學生家長增進彼此的瞭解程度，家長讓學校知道其對學生的期許，學校也讓家長確實瞭解學校推動的教育目標與教學情況。

吳明隆與紀有田（2004）指出，學校效能係指學校內外部之經營、運作的結果與管理績效，及其所達成目標之程度而言，包括以下四個層面：1.行政管理：包含校長領導、學校氣氛、環境規劃、溝通協調及各處室之配合等的運作，以及成員工作滿足感；2.教學品質：包含教師教學方法、態度與敬業精神，以及專業知能之發揮；3.學生表現：指學生在行為及學業上之實際表現，包括學習態度、行為及學業表現；4.家長認同：指家長對校務之參與及對學校之評價，包含人力與物力之支援、親師合作及彼此聯繫情形。張奕華與張敏章（2010）歸納相關的實證研究，將學校效能的內涵分為四個層面：1.行政管理領導：即學校行政主管人員能指引學校的目標方向，並妥善訂定計畫之行為，其同時顯現在組織氣氛、溝通協調、行政支援以及學習環境的營造上；2.教師教學效能：教師能依據學生需求進行教學，研發合宜的課程與教材，善用媒體設備並活用教學技巧，採取適當的評量方法與多元化的作業，呈現出教師的專業素養；3.學生學習表現：學生參與學校安排的學習課程，包括讀寫算等基本知能、體育活動及各項才藝表現等，能展現多元智慧與適性發展，並在行為表現上守秩序；4.社區家長參與：學校與社區密切結合，維繫良好互動關係，表現在家長的認同、支持、參與和滿意感，並給予人力、物力與經費上的支持。

若將學校效能的內涵進一步加以細分，除了包括前述行政的效能、教師的教學、學生的學習、家長的支持等，還可加上學校的組織文化與氣氛、組織承諾、校長領導、成員滿意度、校園環境規劃與設施等層面，例如：侯世昌（2002）歸納學校效能的層面為以下七項：1.目標與計畫：包括學校教育目標的明確性、各處室工作計畫的擬定、上級政策及本校計畫的執行成效等；2.教師素質表現：包括教師的學經歷、專業知識、研習進修、教學態度、教具使用、課程發展等；3.教師工作滿意：包括教師對工作、

環境、薪資等的滿意程度，以及對學校的認同感等；4.校園規劃設施：包括學校建築的整體配置、動靜區隔、校園綠美化、教室配置、停車空間、廁所、無障礙設施等；5.校長領導：包括校長的教育理念、領導風格、溝通方式、部屬對校長的信任感等；6.行政運作：包括人員聘用管理、文書檔案、決策歷程、經費設備、處室協調、層級分工等；7.學生表現：包括學生的外在行為表現、學習態度、學業成就等。Wu 與 Tseng (2005) 指出，學校效能包含八個面向：1.校長領導；2.家長參與和社區意識；3.學校氣氛與文化；4.學校環境、新建築物與設施；5.教學與學生評鑑；6.行政支持；7.課程；8.教師工作滿意度。

綜上所述，學校效能是個難以概念化的複雜構念，其具備多種面向，除了傳統上以學生在標準化測驗中的成就，作為衡量學校效能的標準，還應蘊含組織文化、組織氣氛、組織承諾、領導行為、行政運作、教師效能、信任程度、成員士氣、忠誠度與滿意度、家長參與、社區支持等，才能全面涵括學校效能的範疇。從「**績效表現**」定義學校效能，則指學校在組織氣氛、領導績效、行政服務、教師教學、學生學習、家長與社區支持、環境設備等方面，具有良好的績效表現；從「**達成目標的程度**」定義學校效能，則指學校透過增進學習效果、滿足師生需求、獲得家長與社區之支持、促進學校組織發展等方面的成果，達成預期的教育目標；從「**滿足成員需求的角度**」定義學校效能，則指學校內外的成員與利害關係人齊心協力，努力達成學校教育目標，締造良好的經營績效，以滿足所有成員的需求。而學校效能的內涵可說是組織動態、靜態、心態、生態等層面的綜合，大致可歸納為：組織文化、組織氣氛、組織承諾、校長領導、行政管理、成員滿意度、教師教學、學生學習、校園環境規劃與設施、家長參與及社區支持等層面。

三、學校效能之研究與發展

學校是一個「組織」(organization)，是由校長、行政人員、教師及學生交互影響組織而成，教師與學生表現的優劣將決定學校效能的良窳，因此研究學校效能，可從組織理論及行政理論著手，為發掘提高學校效能的可能途徑，可將學校分為兩個基本層面來考慮：一是「人」的層面，另一是「物」的層面，進而建立學校效能結構 (structure of school effectiveness)

(蔡宗興、曾瑞譙，2008)。學校效能早期研究的發展過程，依政策分析的目的而言，可分為三個階段：**1.因素認定時期 (factor specification period)**:約於 1966-1979 年間發展，此時期著重於確認有效能學校的特徵，並找出有效能學校的因素；**2.概念架構發展時期 (conceptual framework development period)**:約在 1979-1989 年間發展，此時期將所認定的特徵或找出的因素加以組織，形成有系統的架構，並提供擬定介入方案或行動方案的參考；**3.模式發展時期 (model development period)**:約在 1989 年以後發展，此時期以因素認定和概念發展為基礎，致力發展一些模式來解釋研究的發現，作為改進學校效能的指標，這些模式通常由背景變項、輸入變項、過程變項和結果變項所組成，形成有系統的模式；近年來更進一步發展出「學校效能整合模式」，用以進行國際比較，前述之階段內容與研究重點彙整如表 2-6 所示 (吳清山，1992b，2005；張慶勳，1996)。

表 2-6 學校效能發展階段歷程表

發展階段	研究重點
1.因素認定時期	致力於認定與歸納學校效能的特徵，亦即探討哪些因素是有效學校的特徵。
2.概念架構發展時期	確定學校效能因素的功能，並將這些因素和功能加以組織，轉化為方案和政策的行動。
3.模式發展時期	發展一些模式來解釋研究發現，並提供改進學校效能的指南，亦即從整合的觀點著手，研究課程與教學、組織結構、學生成就與行為，或研究輸入、背景、過程及產出等模式，以獲得更完整的資料，使學校效能的研究理論更趨成熟。

資料來源：研究者自行整理。

由上述可知，學校效能研究的發展過程主要可分為三階段，其後更形成整合模式，以期達到截長補短之功效，以下將分別針對學校效能的三大發展階段，深入闡述與分析研究之焦點與內涵，茲分述如下。

(一) 因素認定時期

此時期著重於找出影響學校效能與形成有效能學校的因素，並認定、歸納學校效能與有效能學校的特徵。學校效能係指學校具有多元特性，其由眾多因素所形成 (葛珍珍、康自立，2007)。學校效能的動態觀點強調學校對環境轉變的敏感性及對內外環境約束的適應性，以長遠角度來看，學校效能要以動態的長遠考慮及多元指標為基礎，解決現存的組織矛盾，

盡量發揮多功能、多層面的學校效能，此種思維與目前強調的校本管理、策略管理或發展計畫以改進學校表現，有很大程度的一致性；但若僅以短期考量去思維學校效能理念及評估，其意義將受到極大限制與偏差，甚至變得無意義，難以為學校長遠的發展提供有用的資料（鄭燕祥，2001）。

若由影響學校效能因素的角度切入觀察學校效能，可發現舉凡學校運作與發展的所有面向，皆在觀察的範圍內，例如：學校行政計畫與執行、教師教學品質、課程發展、學生學習成就、校園規劃與軟硬體設施、家長參與程度、社區關係經營、學校組織文化及組織氣氛等，都是影響學校效能的重要因素（柯嚴賀，2007）。Kgaile 與 Morrison（2006）即採取前導性研究（pilot study），分析學校效能指標的最初要素，圖 2-6 假設學校效能指標為依變項，是其他幾個因素的成果，彼此形成一個單向的因果關係，每個因素都包含幾個獨立的變項，簡言之，學校效能指標最初的要素可廣泛分為：1.教學與學習（teaching and learning）；2.家長與社區（parents and community）；3.發展計畫（development planning）；4.專業發展（professional development）；5.管理（management）；6.領導（leadership）；7.文化與氣氛（culture and climate）等，其關係如圖 2-6 所示。

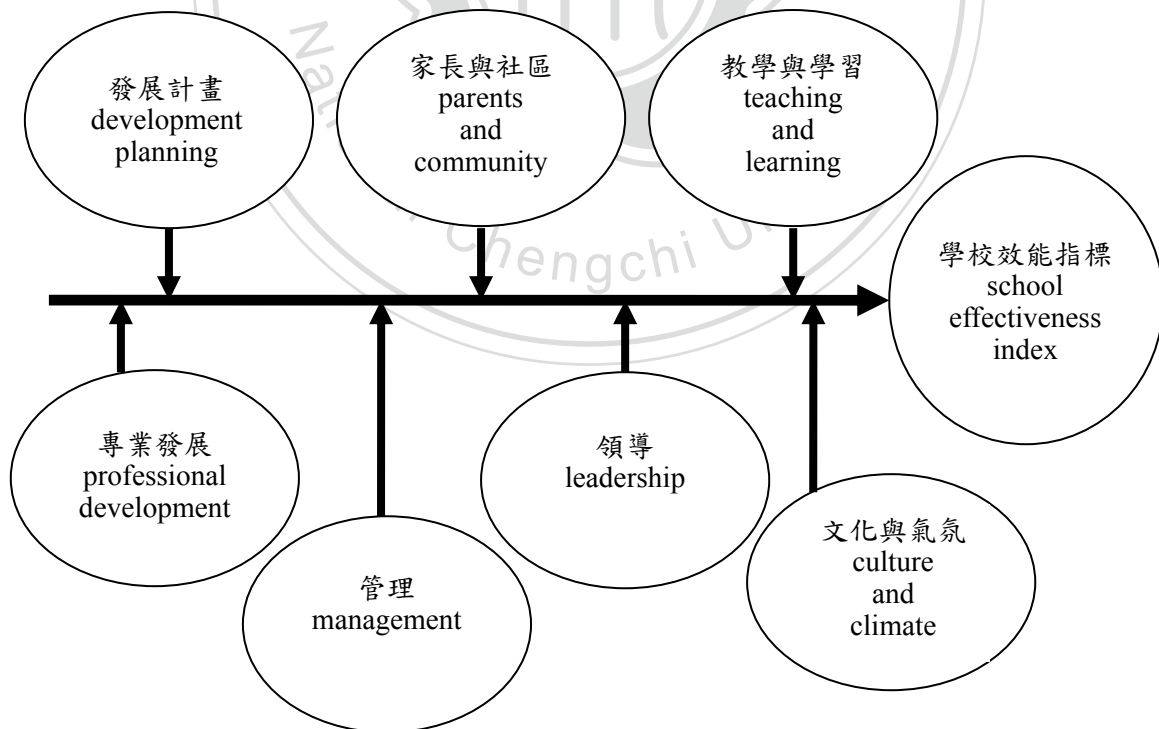


圖 2-6 學校效能指標的最初要素

資料來源：修改自 Kgaile & Morrison (2006: 52)。

Wu (2005) 歸納有關學校效能的文獻後指出，影響學校效能的因素包括：學校環境、校長領導、教師教學、學生學習成就、行政支持、成員的滿意度，以及家長與社區的參與等，也就是說，衡量學校效能，可透過學生學業成就、校長領導、學校氣氛、學習方法與策略、學校文化與價值、成員的專業發展等加以評估，在上述的這些因素中，教師的教學效能是瞭解學校效能至關重要的因素，其可藉由學校效能的研究揭露出來，因此，研究教師教學效能與學校效能之間的關係，對於改善與理解學校是很重要的。宋中英 (2007) 歸納相關實證研究發現，促進學校效能的因素包括：校長領導、行政管理、教師教學、課程、學校文化、學校環境、社區家長的關係七個因素；此外，在學校文化與學校效能關係之研究發現，學校文化對學校效能是有影響的，且強勢的學校文化有助於提升學校效能。

歸納言之，可將上述影響學校效能的眾多因素大致劃分為「內部影響因素」與「外部影響因素」兩大類，前者包括：1. 校長領導之學養和能力；2. 教師專業水準；3. 課程和教材之內容；4. 學校之整體規劃；5. 有效且適性之教學；6. 教育人員之研發和進修；7. 優質之學校氣氛；8. 經費及設備之支援；9. 學校成員之工作滿意度；10. 學校不斷地評鑑和研發。後者則包括：1. 地方派系介入之深淺；2. 家長會之運作；3. 社區家長之參與；4. 學校與外部各界之關係。學校的內部運作狀況會影響外部之介入，而外部介入更會影響內部之正常運作，因此，探討學校效能的影響因素，應從多元的角度探索，內外部因素兼重，才能更準確無誤 (葉子超, 2005)。

Peterson (2005) 指出，要讓學校成功而有效能，主要有三大規範：1. 合議規範 (norms of collegiality)：係指學校成員共同合作，分享創意與資源，並同心協力面對與解決問題，合議對成功的學校是個關鍵的特色，因為其意味著學校成員想要共事、合作完成教學計畫及共享教學知識；2. 績效規範 (norms of performance)：係指學校成員努力使學校與學生變得更好，此意味著全體成員願意投入時間與心力，完成學校重要的任務，學校若沒有績效規範，成員很可能會計較誰比較努力或誰付出額外的時間比較多；3. 改善規範 (norms of improvement)：係指每一位成員持續尋找改善其工作及改善全校所有工作的方法，此規範鼓勵教師嘗試新的教學技巧、尋找幫助學生學習的新方法，並參與改善學校的計畫，此反映出社會一直以來對改善學校的期望，教師也要勇於冒險與革新，學校若沒有改善規範，

成員很可能就會斥責、排擠那些比較勇於創新的人。然而，依據理論與方法論而言，學校效能與學校改進（school improvement）其實仍有差異，其內容如表 2-7 所示（Reynolds, Hopkins, & Stoll, 1993）。

表 2-7 學校效能與學校改進的區別

學校效能（school effectiveness）	學校改進（school improvement）
1. 聚焦於學校	1. 聚焦於個別教師或教師群體
2. 聚焦於學校組織	2. 聚焦於學校的過程或程序
3. 資料導向，強調成果	3. 變革效果的原始實證評鑑
4. 量化導向	4. 質性導向
5. 缺乏如何實施變革策略的知識	5. 專門關注學校變革
6. 較關心學生成就的變化	6. 關心改進過程，甚於改進目的
7. 以研究知識為基礎	7. 以實務知識為基礎

資料來源：修改自 Reynolds, Hopkins, & Stoll (1993: 44)。

張國保（2003）以大學為例，歸納大學的學校效能及其量化與質化因素，其中，五大學校效能包括：1. 教學效能；2. 研究效能；3. 服務效能；4. 行政效能；5. 整體表現效能，每種學校效能又可細分出質化與量化因素，這些因素分別對大學的學校效能形成不同程度的影響，詳細內容詳如表 2-8 所示。

歸納上述可知，學校效能的影響因素與特徵主要有：校長領導與行政管理、學校資源的運用、學校與家長及社區的關係、學校教學環境與品質、注重學生學習表現及教師工作滿意度等；而有效能的學校必須統合領導策略、教師教學品質、學生學習表現、學校環境設備及社區家長參與等層面，一方面從環境中獲取所需資源，另一方面則整合學校系統的運作，並達成學校的教育目標與發展的程度（葛珍珍、康自立，2007）。柯嚴賀（2007）將有效能學校的特徵歸併為：學校行政、教師教學、學生成就表現、家長認同與參與等四大面向，亦即學校行政管理人性化、教師教學品質優良、學生在校內外學習愉快與表現優秀等，而能獲得家長認同，反映出來的是家長踴躍參與校務，且高度的參與支持，甚至主動為學校爭取經費支援及挹注，即為有效能的學校。

表 2-8 大學的學校效能因素彙總表

大學效能	量化因素	質化因素
教學效能	<ol style="list-style-type: none"> 1.師生數：師生人數比例、教師結構及學位比例 2.學習資訊：教師開課學分數、支援教學之配合措施 3.電腦設施：電腦數、網點 4.生活機能：住宿床位數、停車位 5.教學成效：招生率、退學率、畢業率 6.教學資源：校地、校舍面積、圖儀數及年度購置經費 	<ol style="list-style-type: none"> 1.教學因素：教學策略、教師留校時間、教學計畫、教學活動內容、教學品質、評量方式 2.學習因素：新生素質、學習環境、師生互動關係、學生學習與生活輔導制度、導師制度、教學及學習表現 3.整體因素：學校氣氛、校園文化、校園安全、畢業校友成就及影響度
研究效能	<ol style="list-style-type: none"> 1.師生結構：生師比、博士學位教師比、研究生比 2.研究經費數：政府補助、自籌款、其他單位補助 3.研究設備：軟硬體設施、實驗室、儀器 4.研究出產力：國際期刊數、得獎數、論文引用率 5.參與學術活動人次及發表數 	<ol style="list-style-type: none"> 1.研究團隊：國內外或跨校性研究 2.研究水準：學校聲望、論文品質、影響力、國際學術交流水準、國際排名 3.自我評鑑、校外評鑑及改進成效
服務效能	<ol style="list-style-type: none"> 1.建教合作及產學研辦理次數、人次及經費 2.推廣教育、回流教育、遠距教學辦理人次及經費 3.資源服務：校園、校舍、圖書、儀器設備、電腦網路、停車、餐廳等開放服務數 4.社會服務：服務單位或人員數、平均教師職員服務社會時間數 	<ol style="list-style-type: none"> 1.服務校內成員（教師、職員、研究人員、學生）措施及品質 2.服務校外顧客（高中職學生、家長、校友、社區民眾）措施及品質 3.提供社區資源共享措施及服務品質 4.與社區機構、產業、人員之敦親睦鄰措施及服務品質 5.跨校性服務措施及品質
行政效能	<ol style="list-style-type: none"> 1.支援教學研究服務之資源數（人員、經費、建築、設備、電腦等） 2.年度計畫與經費執行稽核 3.學校資產、負債結構狀況 4.行政運作之溝通協調措施 	<ol style="list-style-type: none"> 1.行政規章制度之建立、執行與考評機制 2.學術及行政主管領導及行政人員在職訓練與團隊績效 3.計畫、執行與評鑑措施及品質改善
整體表現效能	<p>整體教學研究及服務之組織、規劃、執行、宣導、互動、革新等配合措施</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.整體學校目標、教育輸入、教育過程、教育產出 2.提高教學、研究、服務、行政及整體校務之表現效能

資料來源：出自張國保（2003：218）。

若從前述的學校行政、教師教學、學生成就表現、家長認同與參與等四大面向加以細述，則學校效能具有以下的特徵：1.就行政層面而言包括：完善的組織與計畫、明確的目標、良好的氣氛和學校文化、合宜的校園規

劃、強勢的領導、良好的公共關係、民主的決策等；2.就教師層面而言包括：師資水準優良、教師流動率低、教師研究進修風氣盛行、教師對學生有高度期望；3.就學生及家長層面而言包括：學生的表現優異、家長支持並積極參與（侯世昌，2002）。換句話說，學校效能的特徵具體展現於以下幾項：1.優質之行政服務品質；2.卓越之行政領導績效；3.良好之教師專業知能學養；4.優秀之教學品質；5.學生優異之表現和成就；6.上級全力之指導和支援；7.社區及家長大力之支持；8.完善之環境、建築和設備；9.和諧之學校組織氣氛；10.不斷地評鑑及研發的校風等（葉子超，2005）。隨著時代進步，現今學校效能的特徵應包括：1.永續經營的教育願景；2.強化服務的權變領導；3.誠懇溝通的決策過程；4.熱忱教師的專業知能；5.優良傑出的學生能力；6.和諧團結的學校氣氛；7.優質完善的學校設施；8.家長社區的參與支持（葉佳文，2005）。總而言之，致力於提升學校行政、校長領導、教師教學、學生學習、家長參與、社區支持、設備設施等面向的優質表現、品質與績效，總體來說即是一所有效能的學校。

Sammons、Hillman 與 Mortimore (1995) 歸納有效能學校的關鍵特徵，這些因素不應被視為各自獨立，他們是互有關聯的，且有助於吾人深入理解效能的機制，其內容如表 2-9 所示。

表 2-9 有效能學校的 11 個關鍵因素（特徵）

有效能學校的 11 個關鍵因素（特徵）	
1.專業領導（professional leadership）	堅定而果斷的、參與的途徑、領導的專業
2.共享的願景與目標（shared vision and goals）	目的的一致性、實務上的一致性、合議與統合
3.學習環境（a learning environment）	井然有序的氣氛、有吸引力的工作環境
4.專注於教學和學習（concentration on teaching and learning）	將學習時間作最有效的利用、強調學術、聚焦於成就
5.有目的的教學（purposeful teaching）	有效率的組織、目標清楚、有架構的教材內容、適性的教學
6.高度期望（high expectations）	全面性的高度期望、溝通的期望、提供智力的挑戰
7.正增強（positive reinforcement）	清楚而公平的紀律、回饋
8.監控進步情形（monitoring progress）	監控學生的學習成效、評估學校的績效
9.學生的權利與責任（pupil rights and responsibilities）	提升學生的自尊、責任的位置、對工作的掌控
10.家庭—學校的夥伴關係（home-school partnership）	家長參與學生的學習
11.學習組織（a learning organization）	全體成員以學校為本位的發展

資料來源：修改自 Sammons, Hillman, & Mortimore (1995: 12)。

(二) 概念架構發展時期

此時期將所認定或找出的學校效能特徵與因素加以組織，形成有系統的架構，並提供擬定介入方案或行動方案的參考，甚至進一步轉化為方案 and 政策的行動。一般認為，學校效能是個多維的概念，事實上，每個階段、過程或成果的變項均可作為效能的指標，因此，許多研究試圖透過情感上或認知上的成果，去確認學校本位管理與學校效能之間的連結，情感上的成果包括：學校氣氛、社區意識、自我效能感和士氣，而認知上的成果主要指學生的成就 (Ho, Lin, Kuo, Kuo, & Kuo, 2008)。

學校效能最初的主要概念是學校能夠造成差異 (school can make a difference)，即使是貧窮或文化不利的孩子，透過適當的教育，在學校仍會有良好的表現；後來，很多研究者均認為學校效能具有普遍而共同的特徵，且由很多因素構成，如校長領導、學校組織氣氛、課程與教學、學習技巧、學習策略、學校文化與價值等 (吳清山, 1989)。因此，早期探討學校效能，大多以學生的學習成果作為判斷學校辦學績效良窳的標準，後來的實證研究發現，高效能的學校除了學生的學習表現優異外，還包括校長的領導能力、學校氣氛、課程與教學的安排、家長的配合、教職員在職進修等多方面因素的影響，即著重在學校效能特徵或因素的認定；近年來，許多學者歸納學校效能的眾多特徵，彙整不同層次的變項 (如：教育背景層次、學校層次、班級層次等)，進而發展出學校效能的概念性架構或研究模式，作為評定或評鑑學校效能的指標 (張新仁, 1997)。

張奕華與蔡瑞倫 (2010) 指出，學校效能的概念包括：1. 績效責任導向：學校效能最重要的評鑑標準在於績效表現，即依據學校各方面能產出的最大表現，判斷學校效能是否充分發揮；2. 滿足不同群體需求：評鑑學校利害關係人是否已滿足需求，是判斷學校效能發揮與否的重要指標；3. 目標取向：學校於一定時程結束後辦理效能評鑑，並以成果和既定的教育目標或學校目標加以比較所達成的程度，為度量學校效能的重要因素；4. 投入與既有資源之間的關係：瞭解投入資源與既有資源之質量及其關係，是判斷學校效能是否充分發揮的重要依據；5. 指標面向：學生學業成就、校長領導、學校氣氛、學習技巧和策略、學校文化與價值及教職員發展等，均可作為衡量學校效能是否發揮的指標。

(三) 模式發展時期

此時期以因素認定和概念發展為基礎，致力發展一些模式來解釋研究的發現，作為改進學校效能的指標。傳統上，學者專家提出的學校效能模式主要可歸納為：目標中心模式（goal-centered model）、系統資源模式（system-resource model）、參與滿意模式（participation-satisfaction model）、整合模式（integrated model）等四種，茲彙整、闡述如下（吳清山，2001；李咏吟、張新仁、潘慧玲、許殷宏，1998；陳順利，2007）：

1.目標中心模式：組織效能是組織達成目標的程度，而目標係指組織所欲實現的理想狀況，只要達成目標，該組織就被視為有效能，故，此模式所評量的效能指標隨組織目標的不同而有所差異，通常以組織的產能為主，例如：學生基本能力的成就、高層次學習和思考能力的展現、行為態度的表現、機械操作的技巧、安全和諧的環境、家庭與學校間的關係等。簡言之，目標中心模式以組織的產能為重要指標，在此模式中，假定學校行動的結果符合或超越組織目標，則學校是有效能的，因此，一所有效能的學校乃是學校活動的結果能符合或超越其目標。

2.系統資源模式：由於目標模式不夠周延而遭受批評，因而產生系統資源模式，此模式認為組織是完整的行動體，具有獨立自主的功能，且與環境不可分割，但當學校過度重視資源的獲得時，就可能忽略所要達成的目標。系統資源模式著重組織的健康及生存，與外在環境的資源依賴觀點類似，將學校效能定義為組織維持在環境中有利協商地位的能力，以及以此地位獲得稀少又有價值的資源，並將其資本化的能力。因此，一所有效能的學校乃是學校本身與環境保持良性互動關係，有能力去獲得外界資源，使學校持續發展，因而特別重視學校內部的有效運作（如：計畫、溝通、協調、激勵、領導）和環境適應。

3.參與滿意模式：組織是「人」的集合體，而人是做決定的主體，組織目標只有在幫助成員滿足其需求時才有意義，因此，「人性面」是此模式的重心，參與滿意模式強調組織成員的滿足感。

4.整合模式：由於系統資源模式過度強調外界資源的投入與過程的轉化，因此 Hoy 與 Miskel 提出整合模式，主張組織是開放系統，亦具有目標導向之特性，而目標會隨時間變化，且組織目標必須同時考量各種參與者的需求，故有效能的組織會同時兼顧組織與個人的要求。由此可見，整合模式兼採眾模式之優勢，具備時間、多重的參與者以及多重基準三個主

要特質，強調一所有效能的學校應從系統觀來看，亦即在投入（如：人員、經費、設備、技術）、過程（如：教學、文化、管理）和產出（如：學生成就、教師表現、家長滿意度）等方面均有優良表現。簡言之，一所有效能的學校應包括行政效能、教師效能與學生效能三方面，亦即學校的行政行為、教師教學和學生學習等方面的績效良好。

以上述的學校效能模式為基礎，學者專家紛紛從各種不同的角度與觀點，針對學校效能之模式進行分析，使學校效能模式不斷地發展，不但數量愈來愈多，內涵也更加豐富，例如：吳清山（1988）以 Murphy 等人的研究為核心，將學校效能模式研究的層面分為兩大項：1.技術層面變項

（technological variables）：係由二盒子內的七個變項所組成，內在盒子包括「課程的緊密性」、「學習的機會」、「直接式教學」，此三個變項可歸納為「課程與教學的組織」，而外在盒子包括「明確的學術任務和目標」、「教學的領導」、「經常的督視」、「結構性的成員發展」，此四個變項可歸納為「支持課程與教學」；2.環境層面變項（environment variables）：係由七個變項所構成，包括「學生參與的機會」、「普遍的酬賞與認可」、「合作性的組織過程」、「高度的期望」、「家庭—學校間的合作和支持」、「安全和諧的環境」、「教職員生的同心協力與支持」，學校效能研究層面如圖 2-7 所示。

鄭燕祥（2001）認為要瞭解學校效能，必須先釐清學校的目標與功能，而學校效能即是在固定輸入下，可以表現出來的功能之程度；此外，學校也是一種組織，故可由組織的觀點闡述學校效能的模式，其將評估學校效能的模式、理念、適用情境、評估指標等整理如表 2-10 所示。

范熾文（2000）以“School effectiveness & school-based management: A mechanism for development”一書為核心，從組織與動力學的觀點分析學校效能的八種模式，分別為：1.目標模式（goal model）：著重目標重要性及優先性；2.資源輸入模式（resource-input model）：著重有效地運用資源；3.歷程模式（process model）：強調內外環境有效地互動；4.滿意模式（satisfaction model）：強調多元規準之滿足程度；5.合法模式（legitimacy model）：強調透過市場導向及公共關係來衡量學校效能；6.無效能模式（ineffective model）：強調如何鑑別行政運作之缺失；7.組織學習模式（organizational learning model）：強調組織與環境間不平衡的知覺，透過學習歷程達成學校效能；8.全面品質管理模式（total quality management

model)：重視學校整體之觀點。

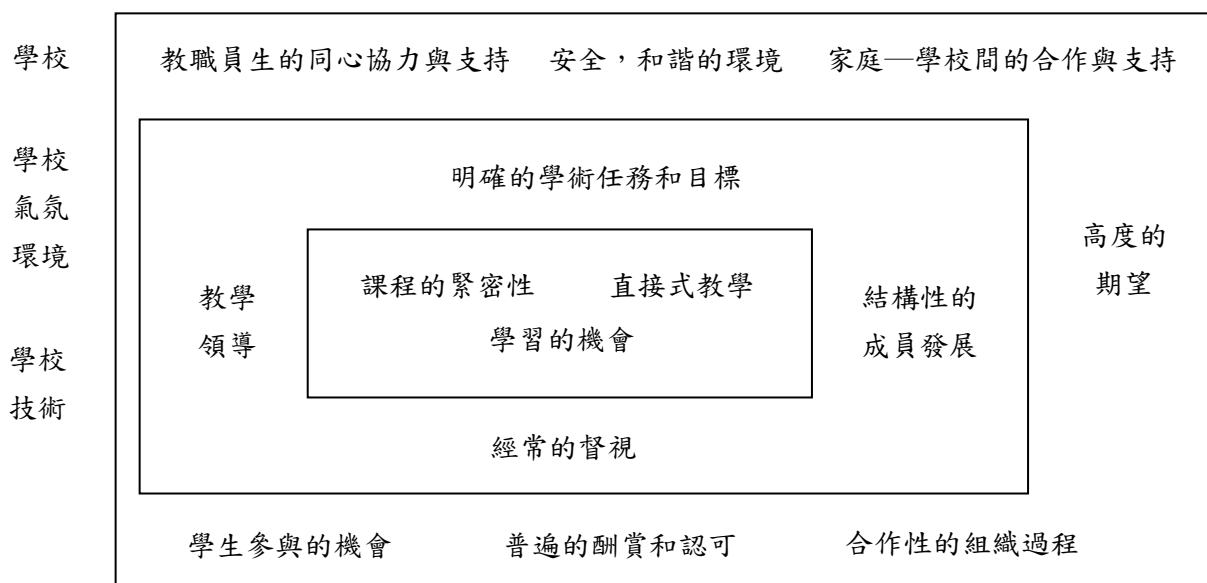


圖 2-7 學校效能研究層面

資料來源：修改自吳清山（1988：24）。

表 2-10 學校效能模式的內涵

	學校效能理念	適用情境	評估指標
目標模式	達成明文目標（機構宗旨與教學績效）	目標清楚，眾人同意，有時限，可量度及資源充足	列於學校方案計畫的目標，例如各項成績
資源輸入模式	取得所需資源及輸入（招生工作及經費補助）	輸入與產出間有明確關係；資源缺乏	獲得資源，例如招生品質、設施、經濟支持等
過程模式	校內運作過程順暢及健全（學校轉化領導及行政過程的協調）	過程與產出間有明確關係	領導、溝通、合作、協調、社會人際交往
滿意模式	使所有重要人士滿意（教師工作動機及家長社會肯定）	有關人士的要求是適宜而又不可忽略	教育部（局）、教育署、校董會、行政人員、教師、家長、學生等的滿意
認受模式	學校生存的合法或推銷活動得以成功（學校行銷競爭及專業經營的合法性）	處於存亡關頭	公共關係、行銷、公共形象、聲譽、社會地位、問責等
無效能模式	學校完全沒有無效能的特徵（學校內部衝突改善功能調整）	沒有一致的效能標準，卻需要學校改進策略	現存衝突、功能失常、困難、缺點、弱點等
組織學習模式	適應環境變遷及內部阻力（外部環境變遷引起的內部調適性變革及創新—策略管理及發展計畫）	學校是新校或面臨轉變；必須面對外在環境轉變	注意外在需要及變化、內在過程監管、方案評估、發展規劃等
全面品質管理模式	內部人士及過程的全面管理，以滿足重要人士之需要（用總體績效評分卡的策略工具，以求學校有效發展）	有關的人士需要一致；有全面管理所需之科技及資源	領導、人的管理、策略規劃、過程管理、教育結果、重要有關人士的滿足感、對社會之影響力等

資料來源：出自鄭燕祥（2001：22）。

Hallinger 與 Heck (1996) 回顧校長在學校效能中的角色之相關文獻 (1980-1995 年間) 指出，雖然這些研究對校長產生的影響有不同的概念，但通常以學生的學業成就作為測量學校成果與效能的依據；Hallinger 與 Heck 採取 Pitner 在 1988 年的分類標準，將校長領導對學校效能的影響分為以下五種不同的模式：1. 直接效果模式 (direct-effects)；2. 調節效果模式 (moderated-effects)；3. 前置效果模式 (antecedent-effects)；4. 中介效果模式 (mediated-effects)；5. 交互效果模式 (reciprocal-effects models)，每種模式都建議以不同的理論觀點，去看待校長在學校效能中的領導角色，除此之外，這些模式都採用不同形式的實證調查技術加以分析，以檢驗校長的領導及其角色對學校效能的影響。

吳勁甫 (2003, 2008) 歸納上述 Hallinger 與 Heck 的五種模式之內涵如下：1. 直接效果模式：此模式係指未加入中介變項的情形下，直接檢驗校長領導對學校效能所造成的影響，但此種研究取向具有黑箱的特性，亦即僅知道領導能影響學校效能，但卻不知道過程是如何進行的；2. 調節效果模式：此模式係指校長領導與學校效能的關係會受到第三個變項的影響或調節，調節變項可以是類別或連續尺度，若在模式中加入調節變項，即可評估其對原來變項間 (校長領導與學校效能) 關係之影響為何；3. 前置效果模式：此模式係指校長的角色可能同時是自變項及依變項，以作為自變項而言，校長領導會影響教師的行動、學校組織的特性、學生的學習與學校效能等，以作為依變項而言，校長領導會受到自身 (如特質)、其他校內變項或環境因素 (如學校社經地位) 所影響；4. 中介效果模式：此模式假定校長領導係透過「間接」的途徑，例如：組織成員、事件或組織因素 (如組織文化與氣候、組織發展、組織目標等)，而對學校效能造成影響，亦即校長領導對學校效能的影響，可透過其他中介變項或機制來達成；5. 交互效果模式：此模式強調校長領導和組織樣貌、環境或成果之間的互動，易言之，校長會去適應工作的環境，後續亦可能會改變自身的領導行為，而對學校效能造成影響，因此，校長領導會影響中介變項 (如學校組織文化) 及學校效能，校長領導也會受到中介變項及學校效能的影響，故，變項間之關係為雙向而非單向的影響情形。

四、學校效能之指標

指標通常是以量化的形式表示，例如「數量」(number)、「次數」(frequency)、「百分比」(percentage)、「比率」(ratio)、「比例」(proportion)等，以上均為設計指標時常見的衡量單位，也是非常具體的刻度(莊文忠，2008)。指標是對各種層面表現狀況加以測量的依據標準，學校效能指標的作用在表示研究者對學校效能的認定與看法，評量學校效能的指標為學校效能研究的重點，且可測量的評鑑指標往往多而複雜(黃坤謨，2008)。

學校經營者為達成學校教育目標，透過各種有效的領導與經營管理及學校內部的反省與改進，使學校在學生學業成就、校長領導、學校氣氛、學習技巧和策略、學校文化與價值及教職員專業發展等方面，符合教育行政機關及社會大眾的期望與要求，在眾多資源投入與既有的組織氣候中，所表現出來的整體績效，即為學校效能；學校效能的指標原本僅以基本能力的優劣作為判斷依據，換言之，即是以學生的智育成績優良與否來評量學校之效能，但經由後續的研究發現，學校效能不僅是優良的智育成績，還應包含教師適應力、學生學習氣氛等多元考核準則，使學校效能的評鑑更加周延而寬廣(張奕華、蔡瑞倫，2010)。

Hoy 與 Miskel 以系統化組織的觀點看待學校系統，亦即學校本身是一種系統化組織，其運作具有輸入、過程、輸出三階段，並受到外在環境脈絡之影響，其中，參與運作的人員稱為利害關係人(stakeholders)，包括學校內的校長、教師、學生，以及學校外的家長、民意代表等，而教師工作滿意度、教師知覺的學校效能及學生學業成就，則為學校效能的輸出指標(陳順利，2008)。學校效能係指學校在固定輸入下，可以表現出來的功能之程度，學校效能可分為技術/經濟效能(technical/economic effectiveness)、人際/社會效能(human/social effectiveness)、政治效能(political effectiveness)、文化效能(cultural effectiveness)及教育效能(educational effectiveness)五個類別，舉例而言，技術效能即為學校發揮技術功能的程度，而學校效能又可從個人、機構、社區、社會、國際五個層面表現出來，將上述五類別與五層面結合，即可界定出 25 種學校效能的指標(鄭燕祥，2001)。

吳清山(2004)指出，學校效能亦可視為學校所訂目標與其實際成效的符合程度，Hoy 與 Miskel 曾提出評量學校效能的指標有四：1.適應力：

此與彈性和革新的概念密切相關，主要係指專業教育人員感受變遷力量，推展新政策與實務，以適應緊急需求的能力；2.成就：一般是將學生在標準化測驗中的認知技能分數，作為學校的成就表現，但卻忽略學生的動機、創造力、自信和抱負等；3.工作滿足：此為最有系統的研究，在教育環境中，可將工作滿足視為教育人員評估其工作角色的一種現在和過去取向的情緒狀態；4.主要生活興趣：可界定為個人對某些喜愛活動的偏好態度，學校成員的主要生活興趣集中在工作環境上，則學校的成就表現將會提高。賴志峰（2010）進一步歸納 Hoy 與 Miskel 對學校領導的效能之看法，將評估學校領導效能的指標分為成員滿意度、學校聲譽、學生成就等三方面，換言之，領導效能佳的學校，會有高度的成員滿意度及接受度，從不斷獲獎中展現學校辦學績效，教學團隊也能造就不斷進步的學生學習成就。

吳明雄（2010）綜合國內外學者採用的學校效能指標如下：1.校長領導方式及行政管理；2.行政溝通協調；3.校園環境規劃、設備及資源利用；4.學校組織氣氛；5.學生學習表現及成就；6.課程教學安排；7.教師教學方法與品質；8.師生互動關係；9.社區家長關係、參與度及評價；10.教師工作滿足；11.學生行為及紀律表現；12.學校發展計畫、目標、特色；13.教師進修成長；14.評量與目標；依據上述指標，歸納出學校效能指標的四個面向：行政績效品質、教師教學表現、學生學習成就、社區認同支持。

由上述略可得知，學校效能的指標多如牛毛，學校效能的特徵也展現多元而非單一的概念，是一種整體觀照的面貌，不外乎表現在行政、領導、文化、教學、家長及社區等層面，例如：江滿堂（2008）將學校效能的層面及其指標歸納為：1.行政績效層面：包括校長領導、學校文化氣氛、學校本位管理、行政運作、團隊合作、環境設備等指標；2.教師教學層面：包括教學品質、成長進修、專業發展、知識分享、工作滿意度、服務態度等指標；3.學生學習層面：包括對外表現、生活教育、品格教育、學習態度、活動參與、學習滿意度等指標；4.社區認同層面：包括家長認同及參與、社區支持、志工組訓、親職活動、家長會組織運作、經費挹注等指標。柯嚴賀（2007）綜合國內外有關國民小學學校效能之研究，從中發現其指標方向包含學校環境規劃與調適、教師教學品質與進修、學生行為紀律與表現、學校行政溝通與協調、學生成就與表現、成員工作滿意與士氣、課

程的安排與教學實施、社區家長的支持與配合、學校組織氣氛等，若從學校內部成員、外部資源與組織目標達成來分析，則這些指標可歸納為四大類，分別為：1.行政績效：係指學校在校務計畫訂定、目標達成、各處室組之計畫訂定及目標達成、行政領導、設備及環境規劃與運作等的適切性；2.教師專業：係指教師專業進修成長、專業表現、工作滿意度之狀況等；3.學生表現：係指學生學習參與、品德操守、學習成就、身心狀況、學習滿意度之狀況等；4.社區認同：係指上級與家長們的評價、家長親職教育的參與及成果、學校與社區之聯繫、學校義工制度之推動與成果的狀況等。綜合上述的研究結果，可發現柯嚴賀與江滿堂的歸納結果類似，皆從行政、教師、學生、社區四個層面，歸納學校效能的指標，其指標內涵雖有所差異，但已能大致描繪出指標的輪廓。

除了可將繁雜的學校效能指標以行政績效、教師教學、學生學習與社區認同等層面加以歸納外，學者專家仍試圖使用不同的方式，將學校效能指標進一步歸併，以期全面涵括學校效能指標之項目與內涵，例如：沈進成、楊琬琪與郭振生（2006）指出，學校效能係指學校領導階層運用領導策略，採取可行之方案，並集結全校所有成員，全力投入各項事務的推動，以達成教育目標；而學校效能評量指標則包括：行政績效、組織氣氛、教師教學品質、學生學習表現及學校社區關係等五個層面。葉子超（2005）歸納的學校效能指標主要包括：1.行政領導績效：校長有正確的教育理念及良好的領導才能，能廣納同仁之意見與需求，並有良好的公共關係，學校行政人員也能積極推展校務；2.教師教學效能：教師有良好的專業知能與素養，能互相分享教學心得，彼此支援教學工作；3.學生整體表現：學生在行為、品德和學業成就等方面表現良好，學習態度積極主動，且能守法守紀、有禮貌；4.環境建築設備：環境設備的設置能考量師生之需求，以發揮其功能，並能妥善保養維護及專人管理；5.學校社區氣氛：校務推展與績效能獲得社區、家長的認同及肯定，社區家長參與校務熱絡，學校與社區的溝通協調也順暢，具有良好的互動。

柳敦仁、李茂能與吳培源（2006）歸納相關文獻，並合併性質類似之指標，指出學校效能指標包括：1.教師教學：教師有高品質的教學服務、時時主動自我進修成長、依每位學生個別需要規劃提供個別化教學指導、對學生保持高度的期望、時時檢討調整教學、不斷評估學生學習進步情

形；2.學生學習：每位學生都能習得基本能力、在個人既有的基礎上求得更好的學習成果、有紀律的行為表現；3.學校氣氛：全校教職員保持高昂的成員士氣、和諧的學習氣氛、合作有紀律的工作氣氛、順暢多元的溝通協調機制、與家長社區有溫馨信任的親師關係；4.環境設備：學校有安全的校園環境規劃、充足的教學設備支持教師、充裕的教育經費投注及各項設備得到妥善的管理及維護。蕭天輝、周瓊婉與溫源鳳（2008）彙整相關文獻，將學校效能指標性質相似的項目合併，歸納學校效能指標為：行政效能、教師效能、學生效能、學校氣氛、環境設備及社區家長資源，學校若能選擇符合本身整體策略，且能融合學校文化的知識管理策略，將有助於學校本位管理能力的強化，並有效提升學校經營效能。

綜上所述，學校效能係指學校在組織文化、組織氣氛、組織承諾、校長領導、行政管理、成員滿意度、教師教學、學生學習、校園環境規劃與設施、家長參與及社區支持等層面，都能達成預期目標，並有良好的成效，因此，學校效能是個複雜構念，具備多種面向，也是組織動態、靜態、心態、生態等層面的綜合。學校效能的指標可說是學校效能研究的重點，其作用在表示研究者對學校效能的認定與看法，傳統上，大多數的研究者僅以學生的智育成績作為評量學校效能的重要指標，但後續的研究逐漸將範疇擴大，延伸至校長領導、行政管理、教師教學、學生學習、家長參與、社區支持等層面，使學校效能指標的內涵與外延更加周延而寬廣。本研究依據前述的學校效能之研究與發展以及學校效能之指標等，進行融合、闡述與分析，進一步歸納提出本研究的「**學校效能指標**」，作為評鑑學校效能之參考，茲分述如下：

（一）行政領導

係指學校在計畫與願景的訂定、目標達成程度、校長領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校行政能順利運作，進而提升學校效能。

（二）教師教學

係指教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學檢討與反思等方面的質與量，皆有良好的成效，促使教學工作能順利運作，進而提升學校效能。

（三）學生學習

係指學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、活動參與、身心狀況等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學習活動能順利運作，進而提升學校效能。

（四）社區認同

係指家長與社區在認同及參與、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費挹注、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校與家長及社區的關係能順利運作，進而提升學校效能。

（五）環境設備

係指校園環境及設備的規劃與運作、資源利用、專人管理、保養維護、環境與設備的安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量，皆有良好的成效，促使環境設備能順利運作，進而提升學校效能。

貳、學校效能之目的與功能

以下將針對效能之目的與功能、學校效能之目的與功能進行探討，以期綜合歸納相關理論，並深入瞭解此一議題。

一、效能之目的與功能

效能是探討組織存在的重要指標，沒有效能的組織其存在便會受到挑戰，由於教育資源緊縮、績效責任受重視與教育發展的多元化，促使學校效能開始成為教育研究中的主流（張奕華、張敏章，2010）。領導者為使組織具有效能，除了講求效率及兼顧組織內外的環境外，尚須妥善運用有效均衡的領導策略，如：競值領導，俾使組織的靜態、心態、動態及生態等各層面，皆達到某種既定且為組織能力所及的績效標準（江澈，2007）。由此可見，組織的效能是組織達成目標或任務的能力，而效率則是組織達成目標所用的最經濟方法，依據效能與效率等組織的行為表現，可用以論及成員的獎懲、責任歸屬等依行為後果所作的裁決與改進行動（劉仲成，2005）。

效能的目的在強調組織資源運用所達成目標的程度，其重視實際產出

與期望產出的差距，是導向組織目的的（吳清基，1990）。黃坤謨（2008）歸納學者專家探討效能的目的與功能後指出，效能是一種方法、步驟或程度，可幫助組織進行資源的運用、達成組織目標、滿足成員需求，簡言之，效能即是在系統運作的歷程中，組織成員之投入及產出與預期目標的相符程度。效能的功能在使組織中的領導階層有效運用領導策略，因應來自內外環境的壓力與需求，一方面從環境中獲取所需資源，另一方面則整合組織系統的運作，冀能滿足組織、團體與個人的需求，從而達成組織目標與發展計畫的程度（杜岐旺，2001）。

綜上所述，探討效能之目的與功能的文獻甚少，主要原因可能是效能為達成組織目標的方法、步驟或程度，也是一種成果與績效表現，其本身即為組織所欲達成的目的，同時亦為領導者實施領導策略後所產生的實質功能，故效能就是目的與功能。歸納而言，效能的目的主要在依據成果的展現，對成員進行責任歸屬與獎懲，並衡量理想與現實間的差距；而效能的功能在滿足組織與個體的需求，於獲取資源的同時，亦能達成組織目標。

二、學校效能之目的與功能

自 1980 年代開始，「追求卓越、提升教育績效」成為教育思想的主流，也是現代化教育的努力方向，而如何達成教育目標，乃是學校教育最大的挑戰，由此可知，提升學校教育績效與學校效能是二十一世紀所進行之教育改革中最重要的一環；國外學者 Purkey 與 Smith 於 1983 年的研究顯示，有效能的學校較容易達成學校所設置的預期教育目標，因此，學校應運用不同的管理哲學，以提升學校的效能（周昌柏，2007）。

要提升學校效能，可透過合議規範、績效規範、改善規範等三大規範，其中，合議規範提供行為的正向社會期望；績效規範支持與鼓勵努力工作、積極奉獻以完成任務的成員；改善規範激勵內部成員聚焦於持續的改善，並激發教師嘗試新教學方式的動機，上述三種規範可提供強而有力的內部社會體系，推動學校不斷向前邁進（Peterson, 2005）。

事實上，學校管理即在透過計畫、組織、領導、協調、做決定、溝通等多種活動，以期達成以下的學校效能之目的：1.提供師生良好的教育場所：將學校任務劃分明確，以充分運用人力，並透過計畫、溝通與評鑑等活動，有組織地安排學校的物力、財力與各項資源，以掌握成效；2.提高

學校行政效率：學校行政需要新觀念與新作法，運用管理學和行政學的知識，促進學校行政革新；3.實現學校教育目標：學校管理的最終目的在達成預定的教育目標，使學生獲得最好的教育品質，進而提高教育績效（吳清山，1992b）。

歸納言之，學校效能是學校為達到教學目標，提升教師教學品質與學生學習成效，鼓勵家長參與校務，以改善行政效率，形塑學校優質的組織文化，以滿足師生的需求，促進教師專業成長及學生良好表現之效果；而學校效能的內涵包括：1.教師教學品質；2.學生學習成就；3.家長參與；4.學校組織文化（周昌柏，2007）。學校效能本質上係指學校發揮某些積極作用的能力及其結果，此種解釋概括了學校效能的兩方面，即由學校素質所構成的潛在能力，以及發揮此種能力所實現的結果（宋中英，2007）。就學校效能的目的而言，其著重教育目標的達成及滿足組織成員的需求（黃秋鑾，2009）。而學校行政效能的目的則在提高效率、增加效益，使各個行政環節都能協調高效運作，不斷提高管理水準和工作效率（楊國信，2005）。學校之所以有效能，並非在於獲得較多的資源，而是以現有資源進行有效的利用；學校有效能也並非在於學生的升學率高，而是注重學生的全人發展；學校效能的提高，則在於改進學校的管理（黃振球，1996）。

賴協志（2008）歸納相關文獻後指出，學校效能的提升是校務運作的核心價值，學校效能的功能包括：1.提升學生學習動機與成效：學校一方面應要求教師提升教學專業，發展有效的教學方法與策略，以激發學生的學習動機、意願和興趣，另一方面應建立有效的學生評量系統，以評估學生學習表現，作為實施補救教學之依據，進而提升學習成效；2.增進學校成員互動與成長：「團隊合作」和「不斷成長」是學校效能的重要價值理念，因此，學校應強化親師生的溝通與互動，建立合作信任的親師、師生及親子關係；3.追求學校教育品質與卓越：一所有效能的學校，必須重視教職員工生、家長及社區人士等服務對象的滿意度，且以「追求卓越，提升品質」為目標，致力於改善教師教學與學生表現；4.展現學校辦學特色與績效：學校可從環境規劃、課程教學、學校文化、價值取向、生活風格等面向，發展學校當地的特色，並致力於各項校務工作的推展，以提升學校效能；5.實現教育機會均等與公平：教育機會均等與公平的實現，可說

是學校效能的極致表現，可透過教育優先區政策的持續推動，有效解決地區性的教育問題及縮短城鄉差距，進而提升學校效能，實現教育機會均等與公平。

綜上所述，學校效能的目的在達成預期的教育目標，並致力於滿足組織成員的需求，亦即在學校組織中的行政、教學、學習等方面，能將有限的教育資源作最有效的運用，以求用最少的投入獲得最大的產出，經濟有效地達成教育目標，同時使學校內外部的各個成員，產生對學校的滿意度與向心力，進而打造優質、卓越、精緻、創新的學校。具體而言，學校效能的功能主要展現在以下幾方面：行政上，透過新觀念與新作法，改善學校的領導與行政管理，促進行政革新，展現學校辦學特色與績效；教學與學習上，提供師生良好的教育環境、設施與資源，並鼓勵教師專業成長與進修、激勵學生學習動機等，以提升教師教學品質與學生學習成就，上述策略除了提升學校效能外，終極目的在實現教育機會均等與公平的理想。

參、學校效能之研究取向

若將效能界定為達成特定目標的程度，則一所學校能夠達成所訂的目標，即為有效能的學校，但由於學校本身是一種複雜的組織，學校的目標較難以具體化和量化，相較之下，比一般企業界的目標更為抽象與籠統，因此傳統上認為有效能的學校係指智育成績（通常以閱讀和數學兩科成績為代表）優良的學校；近年來愈來愈多的研究發現，有效能的學校除了有較高的智育成績外，還應包括成員的適應力與工作滿足等方面（吳清山，1992b）。由上述可知，過去一般常以班級或學校層級來評估學生成就，像是測驗的平均成績或學生符合國家所規定能力的百分比，但這些資料都難以正確評估學校效能或教師效能，因為學生成就很可能受到其先備能力與累積的成就所影響，其他像是家長的社經地位也會有所影響，因此，評估學校效能比較好的方式是聚焦於學校或教師貢獻多少心力，幫助學生改善其測驗成績（Potamites, Booker, Chaplin, & Isenberg, 2009）。

學校效能研究的發展已由最初的確認影響學校效能之背景因素，到歷程與結果導向的研究，再到改善學校的途徑，每一個階段都對學校效能的理論知識產生貢獻；然而，必須特別注意一項近來的發展趨勢—環境變

項，這是一個必須在環境背景脈絡下考量的影響因素，例如：家長參與校務及學生的社經地位等（Wu, 2005）。追求學校效能與提升教育品質，多年來一直是學校教育改革的重要課題，而擔當學校教育舵手的校長，便責無旁貸地扮演了關鍵的角色，在許多有關學校效能的研究中，都發現到校長的教學領導是影響學校效能的重要因素之一，因此，強化校長教學領導的角色與功能，以提升學校效能，成為受到重視的主題（張碧娟，無日期）。

關於學校效能的研究取向相當豐富，也劃分得很細微，因此，本研究擬從「學校組織效能與學校經營效能的研究取向」、「領導效能的研究取向」、「行政效能的研究取向」、「教師效能的研究取向」、「教學效能的研究取向」、「有效能學校的研究取向」、「有效能校長與有效能教師的研究取向」、「其他種類學校效能的研究取向」等作為理論基礎，深入探討與分析學校效能的各種取向。

一、學校組織效能與學校經營效能的研究取向

學校效能的評量途徑可歸納為兩大類：1.目標中心研究途徑（goal-centered approach）：著重於組織目標達成的評量，如學生在基本技巧上的成就、安全和諧的環境、明確的學校任務、教學領導、家庭學校間的關係等，組織效能被視為組織達成目標的程度；2.自然系統研究途徑（natural systems approach）：著重於組織的健康和生存（organizational health and survival），較重視組織的內在因素，如足夠的資源流動、開放而流暢的溝通、高昂的士氣、民主式的領導、參與式的問題解決結構等，評量工具注重內在的、組織結構和過程（吳清山，1989）。

學校是一種組織，學校組織效能乃指學校為達成教育目標，透過增進學習效果、滿足師生需求、獲得家長與社區的支持、促進學校組織發展等向度的成果來實現（吳金香、顏士程，2007）。學校組織效能也係指學校能因應內外環境的限制，並統整學校組織中的不同層面，以及運用校內外各項資源，達成學校所設立的教育目標與滿足成員需求，促進學校組織的永續發展；學校組織效能的內涵包括：校長領導、課程與教學、教師的專業品質、學生表現、行政績效表現、社區的認同參與等（張新基，2008）。

學校經營效能係由兩個面向構成，一是學校經營（school management），二是經營效能，具體而言，一是指學校所需經營的項目，二是指學校經營所需的技術或方法，隨著界定此一概念的切入點與探究焦

點不同，因而產生不同的觀念與內涵，歸納學校經營效能可包括幾個概念：1.學校經營效能是領導者發揮 IQ、EQ 的歷程與結果；2.學校經營效能是領導者與學校成員間一種互動式的雙向溝通良窳之展現；3.學校經營效能是領導者體現身教、境教，並帶領學校成員、社區一起實現學校願景的求好之歷程（the process of betterment）（陳煜清，2004）。與學校經營效能密切相關的是學校經營績效，其主要係指有效達成學校所預懸的教育目標，或是學校領導者運用領導策略，有效地整合學校內外部資源、人力及理念，因而達成學校預訂之目標與滿足學校組織成員之需求；簡言之就是提升學校教育成效，企圖實現學校教育目標的有價值活動之達成程度（林國亮、吳明隆，2006）。

二、領導效能（leadership effectiveness）的研究取向

組織的成功與否，大部分取決於領導效能，而組織的領導效能也決定組織發展的優劣，組織中的所有活動，小至簡單工作的完成，大至整個組織的運籌帷幄，都需要「人」來執行與管理，整個組織的產能也有賴組織所有人力的開發與發揮，而其中關鍵之一就在於主管人員的領導效能（周宥均、曾信超，2009）。領導效能係指領導者在其責任範圍內，透過領導行為影響員工與組織，以達成目標的程度，衡量領導效能，大多以質化和產出指標為主，且以受測者對其主管領導效能認知的衡量（康自立、蘇國楨、張淑萱、許世卿，2001）。簡言之，領導效能即是領導者在其領導過程中與責任範圍內，透過個人的領導行為影響組織成員與組織的所有活動，共同達成組織目標的程度（周宥均、曾信超，2009；陳駿安，2009）。

權變理論的學者認為領導效能是領導行為與領導情境的配合程度，也就是領導者實施領導行為的能力、工作狀態和後果的綜合；行為論者探討領導效能最常強調的重點是組織目標的達成及個人需求的滿足，在比較單層面與雙層面領導行為時，皆以行為方式為效能之依據（邱勝濱，2008）。盧美貴與許明珠（2002）以 Fiedler 的權變領導理論（contingency leadership theory）為核心來探討領導效能，將之界定為團體完成其主要分配工作成功的程度，即所謂的「生產力」或「績效」，而領導效能的測量尺度會隨工作環境而有異，因此應採取多元標準，即透過生產力、士氣、工作滿足和曠職等，作為評估領導效能的指標。

在領導效能的指標方面，由於研究本身的需求或特性不同，加上組織成員的價值觀、看法等的差異，而有不同層面的領導效能評估指標，但其最終目的仍在評估組織目標完成的程度及成員的滿意程度，簡言之，領導效能係指達成團隊目標的程度，而團隊目標則以滿意度、凝聚力及成績表現，作為評估領導效能的標準（李明昭，2003）。在組織行為中，領導者的領導效能代表領導行為的過程與結果，大多數傳統的領導理論均屬於交易領導的範疇，領導效能觀點建立在領導者提供報償以回報下屬的努力之相互交換過程，而新近領導理論之效能觀點則是建立在權變的角度下；測量領導效能常以「領導結果或成效」的指標為基準，領導結果一般以「是否能達成組織目標」來衡量，例如：工作績效、獲利力、生產力、目標達成度等，另一項常用來測量領導效能的指標是「部屬對領導者的態度」，包括：團體成員的滿意度、工作滿意度、離職率、領導者被部屬接納的程度等（謝安田、蔡美賢，2008）。陳慶瑞（1991）將領導效能的指標具體歸納為：部屬的滿足感、部屬的動機、部屬的士氣、領導者被接納的程度、生產力（即工作績效或產出）等，衡量領導效能應採取多元標準的方式，且應兼顧組織和個人兩層面，同時要考慮內效（internal effectiveness）和外效（external effectiveness）的問題，準此，領導效能指標的架構應包括：

- 1.組織內效：生產力（含質、量、效率，如學生的學業成就、教師的教學效率、學生對外比賽得獎數等）；
- 2.組織外效：適應力和彈性（如校內外的糾紛案件、教師進修與研習情況等）；
- 3.個人內效：工作滿足感（如人事變動、學生出缺席、團體氣候、溝通程度等）；
- 4.個人外效：士氣（如認同感、主要生活興趣、忠誠和動機等）。

三、行政效能（administrative efficiency）的研究取向

從組織的觀點來看，行政效能係指團隊領導者運用團隊管理策略，有效提高「工作績效」、「領導表現」、「組織氣氛」、「資源設備」、「工作滿意」等方面的效能，以達成行政目標的程度（楊國信，2005）。若將行政效能應用於學校組織中，則行政效能係指學校行政人員能有效運用資源，滿足學校成員的需求及達成學校教育目標，使其發揮行政績效並促進學校的永續發展（蔡淑玲、張本文，2008）。具體而言，行政效能係指學校行政人員在執行各項行政業務時，能充分利用行政相關資源及各項管理策略，目

的是希望讓學校行政人員在執行各項行政業務時，能有最佳的成效；此外，行政效能的評量指標可歸納為行政運作、領導效能、教學支援與資源運用四大類（劉宇軒，2009）。

林曜聖（1997）指出，行政決定是學校行政的核心功能，決定的效能良好與否，直接影響學校整體的行政效能，而校長從事行政決定時所使用的決定方式與溝通形式，對其決定的效能具有一定程度的影響；換言之，校長行政決定的技巧表現在其所做決定的效能，而行政決定效能是校長行政決定能力的指標，亦為決定能否達成、問題能否解決的效標；決定效能（decision making effectiveness）係指校長做決定之合理性程度及被接受程度，前者以決定能達成學校預期目標的程度，作為判斷決定之合理性程度的標準，後者主要係指學校同仁對決定的接受程度。

四、教師效能（teacher effectiveness）的研究取向

要成為一位優秀的教師，除了要具備專業知識外，還必須有實務與技能知識，方可有助於提升教師效能；能從經驗中學習的能力，是所有領域成功的關鍵，教學領域也是如此，若能從經驗中加以學習，將可獲得「隱性知識」，此種知識由心理學家 Sternberg 所提出，係為實用智能（practical intelligence）的架構之一，隱性知識反映出從經驗中學習的實用能力，並運用知識追求個人的價值目標；具備高度隱性知識的教師通常被視為專家教師，然而，在某種情況下的高品質教師，在另一種情況就不一定是如此，也就是說，擁有高度隱性知識的教師可能會也可能不會具備一個有效能教師的基本素質（Mumthas & Blessytha, 2009）。

教師效能係指每一位教師都必須具備教學技巧或能力，而這些一般性（generic）的技巧有助於學生基本能力（basic ability）的提升（張德銳，2002a）。因此，教師能使學生在學習或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標，即為教師效能，由此可知，教師效能與教師行為、教師能力之間的關係極為密切，有效能的教師具備以下特徵：1.具有優良的人格特質；2.善用各種教學方法；3.對學生具有高度期望；4.營造良好的班級氣氛；5.能夠實施有效的教學；6.具有專業的知能與判斷等（吳清山，1992a）。潘奕陵（2008）指出，教師效能亦可指教師有效提升學生的學習效能，以達成教育目標，教師從事教學工作時，能以有效的教學行為，透過師生互

動的歷程，增進學生的學習成果，教師效能的涵義包括：1.教師效能是一種多層面的構念；2.教師效能是教師知覺到的效能信念；3.教師效能是教師有效的教學行為；4.教師效能是師生互動的歷程；5.教師效能是指教師有效提升學生的學習效能，以達成教育目標。

教師效能的概念主要包括：1.教師效能是教師某些人格特質或特徵的結果；2.教師效能是教師運用教學方法的結果；3.教師效能是教師行為的結果；4.教師效能是指教師具有專業的能力及教學知能；5.教師效能須考慮複雜的情境等，由此可見，教師效能並非由單一因素構成，其涉及教師本身的內在因素與外在環境因素，此兩種因素交互作用的影響，因而產生不同的教學效果（羅明華，1995）。陳木金（2006b）歸納國內有關教師效能的研究，發現教師效能的理論模式內容包括：1.一般教學效能：係指教師能影響或改變學生學習結果的信念；2.個人教學效能：係指教師知覺個人所具備教學技巧或能力的信念；透過「教學自我效能信念」、「系統呈現教材內容」、「多元有效教學技術」、「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「營造良好班級氣氛」等六項，作為教師教學效能的評鑑指標。

五、教學效能（teaching/instructional effectiveness）的研究取向

教學效能包括教師自我效能（teacher self-efficacy）與教師的有效教學（effective teaching）兩部分，也就是教師能主觀地評價自己對教學理念、教學目標、教學能力等，和在外界環境限制下所能改變學生能力的信念，以及教師為達教學目標，如何使用有效教學的歷程；其中，教師自我效能係以教師信念的角度評估教師教學態度及信念，而有效教學行為係以教師教學歷程中的教學計畫、教學執行和評量省思教師的教學，內容包括計畫準備、教材組織、策略方法、時間運用、溝通技巧、教室管理、教學氣氛、師生互動、評量反思等（柯麗卿，2009）。沈欣雲（2008）指出，教學效能係指教師在自我肯定的教學能力下，透過自身的專業能力，展現教學技巧，並實施因材施教及注重學生個別差異，安排適當的學習活動，使學生達到正面的學習效果，教學效能的研究內涵分為以下兩個向度：1.教師自我效能：係指教師自我對教學的信念或知能，是教師認為自己可以從事有效教學的信念，此信念背後包含教師自我專業知能，透過教學歷程，幫助學生達到特定教育目標；2.教師有效教學：係指教師考量學生的學習環境

及因素，設計並慎選教材，透過有效的教學行為進行教學的歷程，讓學生可以從中獲得最多的學習成效。

教學效能的研究，起初著重於有效能教師的特徵，後來致力於有效能教師的教學方法，而後又偏重於班級生活中師生互動關係之研究，此種研究的主要取向在於探討教師有效能教學對學生學習的重要影響；簡言之，教學效能的研究發展趨勢主要是從「教學歷程與教師先前經驗的研究」、「教學歷程與系統性的研究」、「歷程—結果的研究」、「實驗性研究」、「歷程—歷程的研究」到「歷程—歷程—結果的研究」，未來教學效能的研究將邁向研究內容整合性、研究變項複雜化、研究設計多樣性、研究方法統合性、研究應用實用性等方面發展；而評估教師教學效能的重要指標主要包括：1.教師自我效能信念；2.教材組織與運用；3.教師教學技術；4.學習時間的運用；5.師生關係的建立；6.班級氣氛的營造等六層面（林進材，2001，2002）。歸納而言，教學效能的研究大致可分為三類，第一類偏重教師對自己教學能力的信念（教師自我效能），第二類是個別教育環境中，教學歷程與師生互動關係的分析，第三類是學習產出的研究，大多以學科成就測驗為代表（馮莉雅，2002）。

張德銳與李俊達（2007）指出，國內外許多學者專家從不同面向定義教學效能，但大多著重於「有效教學行為」的部分，且大部分學者均認為教師教學效能應屬於多向度的概念，根據不同的定義觀點，可將教學效能的內涵歸納為三類：第一類是「教學階段觀點」，係從教學歷程界定教學效能；第二類是「教師效能觀點」，係從較廣的面向探討教師應具備的能力；第三類是「影響教學效能的行為」，強調教學過程中影響教學效能的具體內容。陳木金（1996）將教學效能定義為教師對學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用、一般教育哲學、對學生影響力的程度等各方面的自我信念，以及能有效溝通學習目標、有系統地呈現教材、檢查學生瞭解情形、提供練習與回饋、營造良好教室氣氛等，進而促進有效的教學與學習，提高教育品質，達成教育目標。

陳木金（1997）歸納國內外相關文獻後，建構教學效能的六大指標，分別為：1.教學效能自我信念：係指教師從事教學工作時，其對本身具有的能力及對學生影響程度的一種主觀評價；2.系統呈現教材內容：是指教師有系統地呈現教材內容，明確傳達教學意向，提供完整的知識架構，清

楚教導教材知識；3.多元有效教學技術：是指教師採用多元有效的教學技術，引起並維持學生的注意力，能使用多種不同的教學方法與媒體，並透過發問及討論技巧，給予學生回饋、校正與獨立練習的機會；4.有效運用教學時間：是指教師合理分配教學活動的時間，維持緊湊流暢的教學步調，促使學生積極學習；5.建立和諧師生關係：是指教師努力建立和諧師生關係，重視學生個別的反應與需求，營造和諧愉快的教室氣氛，給予學生公平待遇與積極關懷鼓勵學生；6.營造良好班級氣氛：是指教師負起營造良好班級氣氛的責任。

楊豪森（2008）彙整國內外有關教師教學效能的研究，發現研究者常將教師自我效能或教師效能感（teacher efficacy）與教師教學效能或教師有效教學（teacher effectiveness）兩個名詞並列使用。其中，教師效能感為教師對於教學工作具有的效能信念，也被認為與教師行為有密切關聯（徐昊杲、鍾怡慧、林后泰、楊惠娟、傅郁芳，2005）。綜觀而言，欲探討教師效能，應兼顧教師自我效能與教師教學效能兩方面，而教師教學效能包含教師自我效能和有效教學歷程兩個層面，係指教師對本身教學、教育專業能力與影響學生學習的認知或信念，教師除了有良善的教學計畫與準備外，還要能在教學過程中，運用多元有效的教學、教育方法與策略，營造良好的學習環境與氣氛，在師生妥適的互動關係下，提升學生的學習成效與教育品質（楊豪森，2008）。由前述可知，教學效能包含教師整體的教學活動，從教師規劃課程目標、分析教材、各種教學策略運用、良好溝通、鼓勵提升學習效率、完成課程目標等層面努力，以提高學生學習效率，因此，教師教學效能係指教師從事教學工作時，對教學認知、信念與做決定的思考及行動歷程，用以提升學生的學習成效（陳攻良，2009）。謝百亮（2006）採取綜合的觀點，將教師教學效能定義為：教師所抱持主觀評價自我教學能力及影響學生學習的知覺或信念，並在其教學歷程中，釐清影響教學的因素，運用各種有效的方法與策略及良好的師生互動關係，促使學生在學習上或行為上有優良的表現；而教師教學效能包含的層面有：1.教師個人教學效能感；2.教師一般教學效能感；3.教師集體教學效能感；4.學科知識與教學技巧；5.教師課程準備；6.教材組織與呈現；7.班級經營與師生互動；8.學生的學習表現等。

六、有效能學校 (effective school) 的研究取向

有效能學校和有績效學校 (performance school)、傑出學校 (outstanding school)、卓越學校 (excellent school) 等名稱類似，均可指一所學校的效能良好，國內俗稱此類學校為明星學校，多指該校學生的升學率良好而言；簡言之，有效能學校係運用現有資源，達成較佳的效果，由於其教育成果受到教育行政機關、社會人士與家長的肯定，故有效能學校往往也是獲得支援較多而資源相對較充足的學校 (黃振球，1996)。Ho、Lin、Kuo、Kuo 與 Kuo (2008) 回顧關於有效能學校的研究後發現，學校效能通常以學生在測驗上的分數作為判斷指標，但學者 Griffith 認為這樣是有問題的，因為無法得知是何種因素促成學生的成就，有鑑於此，學者 Gaziel 便於 1998 年實施調查，透過測量教師的動機及對學校的承諾來瞭解學校效能，Gaziel 的研究架構使用情感的成果作為測量學校效能之指標，這些指標包括：教師效能感、教師社群感、教師對學校的承諾以及教師感受到學校以成就為導向的程度。

事實上，有效能的學校之特徵或特點其實是有跡可循的，例如：張德銳 (1991) 綜合相關文獻後，歸納一所有效能學校必須具備以下八個特徵：1. 重視學校環境的維護；2. 學生紀律良好，教師有效控制教室秩序；3. 教師和行政人員都能體認學生學習的重要性；4. 學生的學習成就和教師的教學成就普遍受到肯定；5. 行政人員和教師均享有高度的自主權；6. 創造並維持和諧的學校氣氛；7. 提供學生自治、參與校務及服務的機會；8. 鼓勵家長參與校務。王博弘與林清達 (2006) 也從諸多有關有效能學校特徵論述中，歸納出類似的有效能學校特徵包括：1. 強勢的行政領導與課程領導；2. 對學生抱持高度的期望；3. 安全和諧的學習氣氛 (安靜、有秩序)；4. 經常監督學生的進步；5. 教師的教學品質；6. 教職員工的專業進修與成長；7. 家長支持及參與校務；8. 學校組織文化與氣氛；9. 學校環境規劃。簡言之，有效能學校的特徵主要有：傑出的領導、積極的氣氛、家長的配合、教師的發展、學生課業表現及高度的期望等 (李咏吟、張新仁、潘慧玲、許殷宏，1998)。

而有效能學校的具體特點與作法包括：1. 校長有見解和奉獻精神，除了加強教學領導，更與教師合作規劃改進學校；2. 教師彼此合作，士氣高昂，人事安定，注重研究進修，以提升自我的專業知能，同時重視學生學

業成績，給予不斷的評鑑與高度期望，深信學生皆可學習；3.學生學習成功，熱心參與學校充實的課外活動，並以學校為榮；4.家長、社區人士及教育行政機關皆給予學校協助與支持；5.校園保持安寧、安全與整潔，建築物與資源能有效利用，並積極爭取外界資源，以充實教學設備，營造校園良好的氣氛及精神，同時設定清晰明確的教育目標，進而努力達成（黃振球，1996）。

由上述可知，有效能學校的特徵展現在學校行政效能、教師教學效能、學生學習效能、社區認同支持等四大項，在學校行政效能方面，呈現出有效能的行政領導、明確的目標管理、高度合理的期望、良好的行政服務及公平的獎勵制度等；在教師教學效能方面，呈現出教師教學認真、善於班級經營、激發學生潛能、具豐富的教學輔導知能、能兼顧個別差異、有效達成教學目標等；在學生學習效能方面，呈現出良好的學習態度、品行與行為上的優異表現、基本學科能力的具備等；在社區認同支持方面，呈現出家長及社區民眾的認同、支持、參與及聯繫、滿意感、協助等（張新基，2008）。歸納言之，一所有效能的學校，應該具備以下特徵：1.行政領導：校長的優異領導、卓越的教學領導、正確的辦學理念；2.教學品質：教師素質的提升、教師專業發展、教師教法提升、教師工作滿意度；3.學生表現：學生行為表現、學生學業表現；4.社區家長支持：家長參與支持、社區學區的支持、公共關係的建立（吳金香、顏士程，2007；顏士程，2007）。

吳清山（2004）從組織結構、領導方式、學校文化、學校氣氛、學校建築與環境規劃等方面，提出發展一所有效能的學校之方法如下：1.學校組織結構方面：可透過加強單位間的溝通與協調、擴大教職員參與決策機會、尊重教師教學專業選擇權等方式，增進學校效能；2.校長領導風格方面：可透過實施人性化的領導、運用權變式的領導等方式，增進學校效能；3.學校文化方面：可透過培養學校一致性的文化價值、建立一套明確的學校規範、提供一套有系統的象徵性活動、培養教職員生高度的期望等方式，增進學校效能；4.學校氣氛方面：可透過營造開放型學校氣氛、建立良好師生互動關係等方式，增進學校效能；5.學校建築與環境規劃方面：可透過學校建築規劃兼顧安全與整體、學校建築配置兼顧教師教學與學生學習、學校環境力求綠化與美化等方式，增進學校效能。

校長在有效能學校應扮演下列角色並具備以下特質：1.除了領導學校

幹部處理行政事務外，還應擔任教學領導者 (instructional leaders) 的角色；
2. 具有強烈的成就動機 (achievement motive) 和方向感 (sense of direction)；
3. 堅信提供學生學習的機會是學校存在的唯一理由；4. 支持教師為改進教學所作的努力；5. 致力於教師的專業成長；6. 和教師維持和諧、互信、合作的工作關係；7. 維持和諧的學校—社區關係 (school-community relationship) (張德銳，1991)。

七、有效能校長與有效能教師的研究取向

有效能的校長係指校長在各方面必須展現出優異的領導行為，以便在校務經營及領導管理上有所表現，進而帶領學校達成預期之教育目標與成就，並使校內外成員產生極為深刻的良好印象；歸納領導理論中的特質論、行為論與權變論研究取向之論點，發現此三種領導理論均可展現成功的外在領導行為特徵，其中，領導特質論強調有效能的校長會將內在成功的特質，轉化為有效的外在領導行為特徵；領導行為論強調有效能的校長會有效運用倡導與關懷等外在領導行為特徵；而領導權變論強調有效能的校長會運用有效的領導行為特徵，操弄學校情境，使情境轉變成對自己有利的領導方式，將上述有效的領導特徵綜合起來，即為有效能校長所必須具備的共同領導行為特徵 (林來利，2005)。林海清 (1993) 歸納國內外相關文獻後指出，有效能的校長應具備以下特點：1. 基本修為：良好的品德操守，身心健康，具有關愛學生、責任感與良好人際關係的人格特質，足以為師生表率；2. 專業的修養：具備教學與行政的專業知能，熟悉教育目標、教學及行政原理，並有獻身教育事業的熱忱；3. 經驗與才能：具備豐富的行政及教學經驗，熟練民主協調的領導方式，凝聚成員共識以鼓舞教師服務士氣之能力。

早期對有效能的教師 (effective teacher) 係從角色模式 (role-model) 來定義，其在教室中被期望的表現是有權威的、善於組織的、有紀律的、有見解的及專注的；後來，角色模式被心理特質取向 (psychological characteristic) 所取代，認為一位好老師須具有良好的人格特質、態度、經驗及性向或成就；近年來，新的研究取向聚焦於教師特定行為對學生特定認知及情意的影響，同時將好的教學 (good teaching) 一詞改為有效的教學 (effective teaching)，研究焦點也由對教師特質的研究轉為教師對學生

的影響，此概念將教師行為與學生表現加以聯結（linking），試圖發現教師提升學生學習成就的行為（王金國，2000）。有效能教師的特質在將教學的技能知識顯露在教學模式和固定程序中，運用教室管理的紀律，提供資訊協助學生建立學習習慣，一般而言，依據教學模式可將效能教師的教學表現分為教學前、教學中與教學後三階段，此三階段包括以下的教學行為：1.確立教學目標；2.熟悉教學內容；3.善用教學策略；4.澄清迷失概念；5.掌握學生特質；6.教導反省策略；7.指導有效學習；8.重視學習表現；9.定期追蹤回饋；10.反省思考教學等（林進材，1999）。

蔡明峰（2009）指出，有效能的教師應具備以下五項特質：1.對教學有豐富的熱情：有效能的教師具備專業的學科知能與教育理念，能針對學生的個別差異因材施教，給予不同的學習內容與期待，對教學的態度認真；2.與學生溝通良好：有效能的教師能做好班級經營，常以鼓勵和讚美的方式激勵學生，使其在學習過程中具有自信與樂趣；3.瞭解及善待學生：有效能的教師會主動關懷學生，瞭解其特質並加以接納，發揮教育愛以善待學生；4.持續專業成長：有效能的教師會持續自我進修，精進專業知能，增進與教師同儕的合作交流，提升自我的教學能力；5.具有自省的能力：有效能的教師會經常反省自己的教學表現，隨時修正自己的教學風格與教學態度，以善盡知識引導者、評量者、激勵者、解惑者等多重角色。

八、其他種類學校效能的研究取向

鍾邦友（2003）將組織變革效能定義為：組織的變革結果可以達成預定之變革目標的程度，同時在變革期間與變革完成之後，其內部系統可以獲得穩定，以維持成員的心理適應、工作士氣與對組織的向心程度之謂；組織變革效能的變項內容則可包括：學校聲望提升、權益保障滿意、轉型後適應、課程與教學改進等。

黃秋鑾（2009）指出，「學校創新經營效能」是一個複合性的概念，其融合「學校創新經營」與「學校效能」的意義，主要係指學校在校長的領導下，運用創新的管理策略，整合行政人員、教師、學生、家長與社區的資源和努力，以達成學校教育目標、發展學校特色，進而提升學校效能，並促進學校永續發展。學校創新經營效能可歸納為以下五個層面：1.行政服務創新效能：係指學校運用行政革新方法與技術，提升行政效率與服務

品質，進而增進學校組織效能；2.課程教學創新效能：係指學校能激勵教師運用創意，蒐集、研發新的教材教法與評量，並建構有利於課程與教學的知識平台，以提升教師專業成長與學生學習成就；3.學生表現創新效能：係指學校能運用新思維與新技術，規劃多元創新的學生課內外活動，提高學生的能力和表現水準；4.環境設備創新效能：係指學校能因應教育發展需要，規劃設計出創意的校園環境，並提供妥善的教學環境設施，進而營造優質的學校情境；5.資源運用創新效能：係指學校能運用新思維與新技術，建立社區與學校的良好關係，並引進家長與社區的資源，以改善學生學習環境，提升辦學績效。

肆、學校效能之相關研究

有關學校效能的相關研究非常豐富，其研究觀點大致可分為兩大類，一類是從個人或團體（如：校長、行政人員、教師）的角度出發，另一類則是以相關的教育議題為基礎，本研究將前者的研究觀點稱為「教育人員與學校效能的相關研究」，後者則稱為「教育議題與學校效能的相關研究」，並以此兩大觀點彙整與學校效能議題相關的文獻，本研究將有關學校效能的相關研究整理列表，簡要歸納各篇之主要研究發現，以凸顯文獻與本研究主題之關聯性，詳如表 2-11 所示。此外，再歸納出每篇文獻共同使用的背景變項，作為本研究立論之依據以及研究架構與背景變項之參考，詳如表 2-12 所示。

表 2-11 學校效能相關研究之主要研究發現彙整表

研究者	主要研究發現
蔡進雄 (1996)	校長的倡導及關懷行為，與各層面和整體學校效能呈正相關；學校組織氣氛之工作精神、同事情誼、以身作則、關懷、強調成果及開放程度與學校效能呈正相關。
邱怡和 (1999)	校長領導形式、教師教學準備度與學校效能的各層面都具有顯著正相關，故此二因素都會影響學校的表現。
吳宗立、 張順發 (2002)	學校知識管理有助於學校效能的提升，學校效能則有助於學校知識管理的持續推動，二者之間關係的強化，必須兼顧學校知識流程管理與學校知識促動因子管理，才能建立彼此緊密的關係。
侯世昌 (2002)	正向的家長參與學校教育可提升學校效能；資深、年長的教師對學校效能的知覺愈佳；家長教育期望、參與學校教育與學校效能多數層面間有正相關。
吳勁甫 (2003)	校長領導雖可影響學校效能，但影響往往是間接的（如透過組織文化），因此必須將一些相關因素（如學校特徵、環境、文化等）納入考量。

表 2-11 學校效能相關研究之主要研究發現彙整表 (續)

研究者	主要研究發現
吳明隆、 王文霖 (2004)	高級中學在學校效能現況上屬於中上程度；男性、年長、專科以下、學校行政人員在學校效能的知覺上較高；全面品質管理與學校效能的關係，呈高度的正相關，而全面品質管理對學校效能則具有顯著預測力。
吳明隆、 紀有田 (2004)	學校行政人員工作壓力的認知與學校效能的知覺呈現負相關，亦即工作壓力的知覺愈大，學校效能知覺愈低；學校行政人員工作壓力的認知，對學校效能之整體知覺具有顯著的預測作用，其中又以「人際關係」為最主要的預測變項。
李瑞娥 (2004)	組織氣氛創新最能有效預測學校效能，對行政績效表現與課程教學發展最具影響力；學校組織創新最能有效提升學校效能，其次是終身學習文化、組織學習。
李瑞娥 (2005)	組織學習與組織創新確實能提升學校效能，且組織創新與組織學習的交互作用對學校效能確實具有正向因果關係，其交互作用對學校效能具有顯著預測力。
洪秀瑩 (2005)	行政人員資訊素養會影響學校效能的提升；資訊素養對學校效能具有高度的預測作用，其中「評估資訊」層面是主要的預測變項。
楊國信 (2005)	高度的團隊管理策略之運用，在團隊行政效能上表現較佳；團隊管理策略對行政效能具有預測力，其中「專業決策」是最主要的預測變項。
王博弘、 林清達 (2006)	校長領導和學校效能之間具有顯著的正相關，且校長領導亦可預測學校效能；無單一普遍的領導形式可以影響學校效能，校長領導必須衡量不同情境採取不同的領導形式，並須考量相關的脈絡因素。
沈進成等 人(2006)	工作滿意對學校效能直接影響效果最大，同時也是內部行銷及組織承諾影響學校效能的重要中介變數。
林國亮、 吳明隆 (2006)	資訊科技應用素養之表現，會影響學校經營績效的高低；資訊科技應用素養對「整體學校經營績效」及各層面具有預測作用，其中「資訊的評估」層面是主要的預測變項。
柳敦仁 等人 (2006)	國小初任校長行政表現與學校效能間有顯著的正相關，其中初任校長的教學領導表現是影響學校效能的重要因素；此外，校長的「整體行政表現」及其各層面確實會與學校效能相互影響。
謝百亮 (2006)	透過正向的校長課程領導會培育教師積極的態度，校長課程領導也要透過教學的實施來評鑑其成效。
江澈 (2007)	校長競值領導經由組織創新直接影響組織效能，而校長競值領導經由教師專業承諾的中介關係到組織創新直接影響組織效能。
周昌柏 (2007)	校長的行政領導、學校能針對社區與家長的反應持續改進校務、顧客滿意校務的程度等層面，都會對學校效能產生具體影響。
柯嚴賀 (2007)	組織創新相較於團體動力與組織價值，對於學校效能的影響力較大；而組織價值與組織創新也是促成學校效能提升的重要中介變項。
胡蘭沁、 黃建皓 (2007)	國內的研究大多皆顯示校長領導行為與學校效能有正相關，而在領導型態方面，多以俄亥俄州立大學之雙層面領導理論為架構，以校長在關懷與倡導兩方面行為作為研究變項，且研究結果顯示高關懷高倡導的領導方式，顯著提升學校效能。
陳怡君 (2007)	高中校長或主任所知覺的協力領導之「人際關係行為」、「外部影響力」及「組織結構」三層面對「學校效能」具有預測作用，並以「人際關係行為」最具預測力。
黃怡雯 (2007)	校長的領導風格與教師組織承諾對「整體學校效能」有顯著預測力，其中以「組織認同」具有最佳預測力。

表 2-11 學校效能相關研究之主要研究發現彙整表 (續)

研究者	主要研究發現
葛珍珍、康自立 (2007)	高職教師對「整體學校效能」的知覺屬於中高等級，其中學校效能知覺以「學校教學品質」向度最高，其次依序為「教師工作滿意度」、「學校行政管理」、「學校社區關係」、「學校資源運用」，最低為「學生學習表現」。
蔡文杰 (2007)	對於學校效能展現影響因素中，組織特性發展成為一個「中介變項」；本研究的模式適配度良好，組織特性發展對學校效能展現具有顯著影響效果。
顏士程 (2007)	教改後，國民小學校長權力基礎運用會影響到該校之學校效能，如果校長能多使用參照權、資訊權和專家權，則該校之學校效能會較佳。
丁文祺 (2008)	目前國民中學的學校效能表現，以「學校活力」最具效能提升的功能；校長教學領導經由教師社群互動到教師專業實踐，對於學校效能具有顯著影響。
江滿堂 (2008)	團體動力與學校組織文化特質是校長運用多元領導型態增進學校效能的中介因素，亦即校長多元領導型態透過團體動力與學校組織文化特質提升學校效能。
吳勁甫 (2008)	校長領導行為表現愈佳及複雜性愈高，有助於塑造學校組織文化與提升學校組織效能；校長領導行為可透過學校組織文化的中介作用，正向影響學校組織效能。
張新基 (2008)	學校創新經營、組織文化與組織效能三者關係密切，且互相影響；學校創新經營、組織文化對組織效能具有預測力。
黃坤謨 (2008)	國民小學教師工作投入對學校效能以工作參與及工作認同之聯合預測力最佳，其中工作參與最具預測力。
楊豪森 (2008)	校長課程領導、教師專業承諾對教師教學效能具有高預測力；校長課程領導、教師專業承諾對教師教學效能之結構方程模式關係呈現正向結構關係。
蔡宗興、曾瑞譙 (2008)	國民中學男性教育人員、年齡愈長、服務年資愈長對校長型領導與學校效能有較高的知覺；研究所以以上學歷（含四十學分班）對學校效能的知覺較高；國民中學教育人員所知覺的校長轉型領導與學校效能有正相關存在。
蔡淑玲、張本文 (2008)	國小兼任行政職務教師知覺行政效能屬中上程度，以「社區支持」最為良好；組織學習透過系統思考之正向功能的發揮，能提升行政效能；組織學習對行政效能有顯著的預測力，其中以「自我超越」最能預測行政效能。
蕭天輝等人 (2008)	學校組織傾向系統化知識管理策略時，在行政效能、教師效能、學生效能、學校氣氛、環境設備及社區家長資源等方面均有較高表現，並有顯著的正向預測力。
賴協志 (2008)	組織學習對學校效能的影響有顯著直接效果，校長知識領導對學校效能的影響有顯著總效果。
柯麗卿 (2009)	「人格特質」、「教學信念」、「資源運用」、「專業成長」和「支持協助」等變項，是影響獨立研究指導教師教學效能重要的相關因素。
陳政良 (2009)	教師在課程領導、組織承諾、教學效能整體表現良好；教師組織承諾對課程領導及教學效能有顯著之中介影響，課程領導可透過組織承諾影響教學效能。
黃秋鑾 (2009)	國民中學校長知識領導、學習社群與學校創新經營效能的關係結構模式獲得支持，且國民中學學習社群對學校創新經營效能有顯著直接效果。
劉宇軒 (2009)	國小體育組長在壓力的因應策略與行政效能之間具有顯著正相關，表示因應策略的使用頻率愈高，行政效能的表現可能就愈好。
吳明雄 (2010)	校長轉型領導、教師知識管理、學校效能測量模式及結構模式適配度佳；校長轉型領導行為可透過教師知識管理的中介作用，正向影響學校效能。

表 2-11 學校效能相關研究之主要研究發現彙整表 (續)

研究者	主要研究發現
張奕華、張敏章 (2010)	臺北縣國民小學校長科技領導對學校效能具有正面的影響，即校長科技領導的推動與實施，確實有助於學校效能的提升，其中，又以對「行政管理領導」及「社區家長參與」兩個層面的解釋力較佳。
Hallinger & Heck (1996)	校長領導對學校效能的影響可分為五種模式：1.直接效果模式；2.調節效果模式；3.前置效果模式；4.中介效果模式；5.交互效果模式，每種模式都建議以不同的理論觀點，去看待校長在學校效能中的領導角色，此外，這些模式都採用不同形式的實證調查技術加以分析，以檢驗校長的領導及其角色對學校效能的影響。
Peterson (2005)	要提升學校效能，可透過合議規範、績效規範、改善規範等三大規範，其中，合議規範可提供行為的正向社會期望；績效規範支持與鼓勵努力工作、積極奉獻以完成任務的成員；改善規範激勵內部成員聚焦於持續的改善，並激發教師嘗試新教學方式的動機。
Wu (2005)	衡量學校效能，可透過學生學業成就、校長領導、學校氣氛、學習方法與策略、學校文化與價值、成員的專業發展等加以評估，在上述的這些因素中，教師的教學效能是瞭解學校效能至關重要的因素，其可藉由學校效能的研究揭露出來，因此，研究教師教學效能與學校效能之間的關係，對於改善與理解學校是很重要的。
Wu & Tseng (2005)	學校效能包含八個面向：1.校長領導；2.家長參與和社區意識；3.學校氣氛與文化；4.學校環境、新建築物與設施；5.教學與學生評鑑；6.行政支持；7.課程；8.教師工作滿意度。
Kgaile & Morrison (2006)	假設學校效能指標為依變項，是其他幾個因素的成果，彼此形成一個單向的因果關係，每個因素都包含幾個獨立的變項，即可分析出學校效能指標最初的要素為：1.教學與學習；2.家長與社區；3.發展計畫；4.專業發展；5.管理；6.領導；7.文化與氣氛等。
Ho 等人 (2008)	學校效能是個多維的概念，每個階段、過程或成果的變項均可作為效能的指標，因此，許多研究試圖透過情感上或認知上的成果，去確認學校本位管理與學校效能之間的連結，情感上的成果包括：學校氣氛、社區意識、自我效能感和士氣，而認知上的成果主要指學生的成就。
Mumthas & Blessytha (2009)	要成為一位優秀的教師，除了要具備專業知識外，還必須有實務與技能知識，方可有助於提升教師效能；能從經驗中學習的能力，是所有領域成功的關鍵，若能從經驗中學習，將可獲得隱性知識，具備高度隱性知識的教師通常被視為專家教師，然而，擁有高度隱性知識的教師卻不一定具備有效能教師的基本素質。

註：研究文獻按年代排序。

資料來源：研究者自行整理。

表 2-12 學校效能相關研究之背景變項彙整表

研究者	研究對象	背景變項							
		性別	年齡	最高學歷	現任職務	服務年資	學校規模	學校區域	學校歷史
邱怡和 (1999)	公立國小教師	○	○	○	○	○	○	○	
侯世昌 (2002)	公私立國小教師、家長	○	○	○	○	○	○	○	
吳明隆、王文霖 (2004)	高中教育人員	○	○	○	○	○	○	○	○
吳明隆、紀有田 (2004)	國中行政人員	○	○	○	○	○	○	○	○
洪秀榮 (2005)	國小行政人員	○	○		○	○	○	○	
楊國信 (2005)	國小兼行政工作之教師	○		○	○	○	○	○	
沈進成等人 (2006)	公立國小教育人員	○	○		○	○	○	○	
林國亮、吳明隆 (2006)	國小行政主管	○	○	○	○	○	○		
柳敦仁等人 (2006)	國小初任校長	○				○	○	○	
謝百亮 (2006)	公私立國中教師	○	○	○	○	○	○	○	
江澈 (2007)	私立高中教師	○	○	○	○	○	○	○	○
柯嚴賀 (2007)	公立國小教師	○		○	○	○	○		○
陳怡君 (2007)	高中校長、主任	○	○		○	○	○		
黃怡雯 (2007)	國中小客籍校長		○		○	○	○	○	
葛珍珍、康自立 (2007)	高職教師	○	○	○	○	○			
蔡文杰 (2007)	公立國小教師	○	○	○	○	○	○		○
顏士程 (2007)	公立國小校長、教師	○	○	○	○	○			
丁文祺 (2008)	公立國中教師	○		○	○	○	○	○	○
江滿堂 (2008)	公立國小教師						○	○	○
吳勁甫 (2008)	公立國小教師	○	○	○	○	○	○	○	○
張新基 (2008)	國小校長、教師	○	○	○	○	○	○	○	○
黃坤謨 (2008)	國小校長、主任、教師	○	○	○	○	○	○	○	○
楊豪森 (2008)	公私立綜合高中教師	○	○	○	○	○	○	○	
蔡宗興、曾瑞謙 (2008)	國中教育人員	○		○	○	○	○	○	
蔡淑玲、張本文 (2008)	國小教師	○	○	○	○	○	○		
蕭天輝等人 (2008)	國小教師	○	○	○	○	○	○	○	
賴協志 (2008)	公私立國小教師	○		○	○	○	○	○	○
柯麗卿 (2009)	國中小教師	○	○	○		○			
陳玫良 (2009)	公私立國中教師	○		○	○	○	○		
黃秋鑾 (2009)	國中教育人員	○	○	○		○	○	○	○
劉宇軒 (2009)	公立國小體育組長	○	○	○	○	○		○	
吳明雄 (2010)	公立國小教師	○		○	○	○	○	○	
張奕華、張敏章 (2010)	公立國小教師	○	○	○	○	○	○	○	○

註：「○」代表該筆文獻所使用的背景變項。

資料來源：研究者自行整理。

綜上所述，本研究歸納前述之研究重點如下：

- (一) 國民小學校長的領導行為與組織特性之發展，會影響學校效能的展現，而組織特性發展是一種中介變項，其對學校效能具有顯著影響效果。以領導型態或方式而言，國民小學校長若能運用多元領導型態，並透過團體動力與學校組織文化特質，可有效提升學校效能，其中，團體動力與學校組織文化特質是增進學校效能的中介因素，而學校組織文化特質及其統整性，更是影響學校效能的重要因素。
- (二) 具體而言，國民小學校長採取「多元智能領導」的方式，最有助於提升學校效能中的行政溝通決定，多元智能領導中的自然觀察智能領導、肢體動覺智能領導、視覺空間智能領導及內省智能領導，對學校效能的聯合預測力最佳，其中以自然觀察智能領導最具預測力。國民小學校長採取「知識領導」的方式，對學校效能的影響有顯著總效果，而運用組織學習也可對學校效能有顯著的直接效果。國民中學校長採取「課程領導」的方式，對教師教學效能具有預測作用，而校長課程領導運作與教師教學效能有共同的要素，兩者具有密切正相關，透過正向的校長課程領導可培育教師積極的態度，也可透過教學的實施來評鑑校長課程領導的成效。國民中學校長採取「教學領導」的方式，經由教師社群互動到教師專業實踐，對學校效能具有顯著影響。
- (三) 私立高級中學校長競值領導能力愈強，則教師專業承諾表現、學校組織創新作為及組織效能提升會愈好，其中，校長競值領導會經由組織創新直接影響組織效能，或透過教師專業承諾的中介關係到組織創新，直接影響組織效能；而教師專業承諾愈高，學校組織創新作為及組織效能提升也會愈好，尤其以組織承諾的影響最大。綜合高中校長的課程領導、教師專業承諾與教師教學效能三者之間具有中度至高度正相關，而校長課程領導、教師專業承諾對教師教學效能具有高預測力，三者之間的結構方程模式呈現正向結構關係，且教師教學效能會因學校類型及教師擔任職務之不同而有所差異。
- (四) 國民中學教育人員所知覺的校長轉型領導與學校效能間有正相關存在；國民小學教師普遍認同學校效能，對校長轉型領導及教師知識管理也有積極正向的知覺，且愈資深、年長的教師，對學校效能的

知覺就愈佳；而校長轉型領導之智性刺激、願景激勵，以及教師知識管理之知識應用、知識分享、知識取得，皆為影響學校效能最重要的因素，其中，校長轉型領導行為也可透過教師知識管理的中介作用，正向影響學校效能。

- (五) 學校行政人員工作壓力的認知與學校效能的知覺呈負相關，亦即工作壓力的知覺愈大，學校效能知覺愈低，行政人員工作壓力的認知，對學校效能之整體知覺具有顯著的預測作用，其中又以「人際關係」為最主要的預測變項。然而，高高屏地區國小體育組長的工作壓力與行政效能之間卻有顯著正相關，表示對工作壓力的感受愈高，反而會促進行政效能，究其原因，可能是國小體育組長較能使用適當策略調適壓力，因而在壓力因應策略與行政效能之間具有顯著正相關，即因應策略的使用頻率愈高，行政效能表現就愈好。
- (六) 教改後，校長權力基礎運用會影響到該校之學校效能，因此，校長若能多使用參照權、資訊權和專家權，則該校之學校效能會較佳，而教育人員知覺學校組織變革程度，也可透過校長權力基礎運用的影響力，間接影響學校效能。校長領導與學校效能之間具有顯著的正相關，且校長領導亦可預測學校效能，但其實二者間的關係並不單純，影響往往是間接的（如透過組織文化），因此，必須將一些相關因素（如學校特徵、環境、文化等）納入考量，同時要瞭解沒有單一普遍的領導形式可以影響學校效能，校長領導必須衡量不同情境，權變採取不同的領導形式，並將相關的脈絡因素納入考量。
- (七) 學校效能會因為校長領導形式與教師教學準備度的不同而有顯著差異，其中以校長採用「推銷式領導」與教師為「高教學準備度」，學校效能最佳；而校長領導形式與教師教學準備度相配合，則在學校效能之「教師工作滿意度」、「教師服務士氣」、「學校教師效能」等個人層面的指標，會有較好的表現，由此可見，校長領導形式與教師教學準備度的契合與否，是影響學校效能的重要因素。
- (八) 校長領導行為、學校組織文化與學校組織效能之間具有正向關聯，亦即當校長領導行為表現愈佳及複雜性愈高，愈有助於塑造學校組織文化與提升學校組織效能，例如：校長的倡導及關懷行為與學校效能各層面及整體學校效能呈正相關；此外，學校組織文化的特性

愈強及複雜性愈高，能促使學校組織效能之表現愈佳，而校長領導行為可透過學校組織文化的中介作用，正向影響學校組織效能。

- (九) 學校運用高度的團隊管理策略，在團隊行政效能上的表現會較佳，可見團隊管理策略對行政效能具有預測力，其中以「專業決策」為最主要的預測變項。此外，當學校組織傾向系統化知識管理策略時，在行政效能、教師效能、學生效能、學校氣氛、環境設備及社區家長資源等方面均有較高表現，並有顯著的正向預測力，其學校本位管理能力與學校效能也會較佳。
- (十) 校務的良窳直接反應在學校內、外顧客的滿意情形，此即為全面品質管理的意涵，全面品質管理與學校效能呈高度正相關，亦即顧客滿意校務的程度對學校效能有具體影響，其中，校長的行政領導、學校能針對社區與家長的反應持續改進校務、顧客滿意校務的程度等層面，都會對學校效能產生實質上的影響。綜言之，學校內外顧客對學校滿意的程度愈高，則其對於學校事務的實施及參與會有愈高的熱忱，也會因而提高教師的教學品質，促進學生的學習成就，進而增加家長參與校務的意願，改變學校組織文化，提升學校效能。

第四節 混合教練、師傅教導與學校效能之相關研究

本節旨在探討混合教練、師傅教導與學校效能之相關研究，以下將針對混合教練與師傅教導之相關研究、混合教練與學校效能之相關研究、師傅教導與學校效能之相關研究等方面，進行探討分析，以建構本研究之立論基礎。

壹、混合教練與師傅教導之相關研究

Bloom、Castagna 與 Warren (2003) 試圖對「教練者」與「師傅」進行區別，師傅是組織內部與其工作職位相稱的資深者，教練者則通常為來自組織外部的專家，指導如何領導是他們主要的工作；而新手校長應該要有一位師傅作為其忠告的來源，並提供其學區事務的相關資訊；此外，新手（也可能是所有的新手）校長也需要有外部的教練者，針對廣泛的、深入問題的私人議題，提供機密的資源與專家支持，以應付剛上任時的工

作。Bloom、Castagna、Moir 與 Warren (2005) 進一步歸納指出，「師傅」和「教練者」的名詞有時候可互相替換，師傅主要係指組織內部較資深的專家，協助與支持新手或初學者；教練者則通常來自組織外部，而且不必然要比較資深—無論是在年紀或與專業有關的經驗方面，新任或初任校長的優勢在於他們同時擁有師傅和教練者，師傅有可能是老經驗的校長，可以協助新任或初任校長找到遵循的程序，或是如何和聯盟有效率地共事，又或是協助其參加即將來臨的學區會議，師傅會告訴新手應付某些情況的一些規則或作法，教練者則會持續提供安全而信任的支持，透過重要的、私人的、專業的及制度的成長過程，培育新手以達成目標，整個過程會持續一段時間，教練者帶來外部的觀點，在組織現狀中無利害關係，其為專業的實踐者，而師傅則是典型且非正規的志願者（志工）。

陳信宏 (2006) 指出，哈佛商學院於 2004 年出版的“Coaching and mentoring: How to develop top talent and achieve stronger performance”（《教練與師傅：如何開發頂尖人才，以達到強而有力的績效表現》）一書中，探討師徒制與教練制的差異，其中，師徒制聚焦於徒弟的生涯（career），期望師傅能支持並指導徒弟的個人長期生涯發展與成長，師徒雙方都是自願加入此關係，且著重長期關係的建立與生涯的協助；而教練制則關注於工作（job），目的在矯正不恰當的行為並增進績效，或是幫助學習新職位所需之技能，教練者通常是徒弟的上司或指揮鏈（chain of command）中的一員，著重短期需求，且擔任教練者有時非出於自願。

陳茂雄 (2008) 指出，教練服務與導師制的區隔在於：教練服務與當事人的關係是短期的，教練者可能來自外聘，與當事人的互動關係較為結構化，導師制的關係是長期的，為師者通常在企業內部，師徒間的互動關係屬於非正式；教練服務主要是針對個人的非指導性服務，著重在引導，而導師制則比較重視指導性。

張麗艷 (2009) 指出，教練與指導是兩個涵義相似的概念，Mullen 將指導定義為經驗不足者與經驗豐富者之間的一對一關係，目的在幫助經驗不足者的個人與職業成長；Kram 則認為指導者在指導過程中，為指導對象提供職業與心理社會等相關支持，因此，指導比較著重職業管理，以降低人才流失；而教練除了提供職業指導與心理支持外，更注重傾聽、發問、分析與回饋，幫助受教者知所不足而加以改進。

穆景南（2001）指出，生活教練者與精神導師的差別在於：前者是一種正式的服務專業，其與受教者的互動關係雖然親密，卻十分專業化；後者則是在某個階段或某個專業領域內，所尋求的模範角色和領導者，略屬偶像型的角色，與受教者的關係較為非正式及個人化，並非為一種行業。

詹瑜蕙（2000）以「師徒制與員工生涯發展之研究-----以壽險業為例」為主題，採用個案研究的方式，針對兩家保險公司之業務單位各四人，其中三人擔任師傅的角色，其餘五人擔任徒弟的角色進行訪談，研究結果發現：1.師徒制除了為業務員晉升時的條件外，還可使新進業務人員學習主管的成功經驗與工作態度，讓公司的工作文化順利傳承下去，推銷與維持公司的產品及形象，並保持良好的活動習慣；2.師徒學習方式主要有上課、實際操作、陪同等，接觸方式則運用固定時間開會、聊天、討論、同事協助、聚會、機動聯繫等；3.徒弟認為和師傅較像是朋友關係，但有感到競爭的存在，師傅則認為師徒關係像是教練或朋友，而較無競爭之感；4.師傅所扮演的角色可歸納為 Phillips Jones 所提之「主要的師傅」，因為他們不只關心徒弟們在工作上的專業成長，當徒弟有心理或情緒上的問題時，也可找師傅諮商、討論；5.師徒制有助於師徒提升技能與專業知識、拓展人際關係，但在薪水、機會與升遷方面，則是基於個人的努力而得。

洪基庭（2010）以「師徒功能及社會支持對學生劍道選手的組織社會化影響之研究」為主題，採用問卷調查的方式，針對 98 學年度全國大專盃劍道比賽選手及 98 學年度全國學生劍道比賽高中、職組選手共 333 位進行調查，研究結果發現：1.男性學生劍道選手在師徒功能構面中的社會心理功能優於女性，有拜師者更明顯，另外男性教練、習劍三年以下組在角色楷模較佳；2.學生劍道選手的角色楷模功能及同儕支持對組織社會化具有正向影響，可見學生劍道選手若運用師徒制與社會支持，則同儕互動會愈良好，職涯發展功能愈佳，更有助於技能熟練度的提升。

綜上所述，本研究歸納前述之研究重點如下：

一、「教練者」和「師傅」的概念很類似，前者係指來自組織外部的專家，無論是在年紀或與專業有關的經驗方面，不必然是比較資深的，他們帶來外部的觀點，在組織現狀中無利害關係，是為專業的實踐者，針對廣泛的、深入問題的私人議題，為受教者提供機密的資源與專家支

持，以應付剛上任時的工作；後者係指在組織內部與其工作職位相稱的資深專家，協助與支持新手或初學者找到遵循的程序，並告訴新手應付某些情況的一些規則或作法。

二、「教練」與「師傅教導」的差別在於：前者關注於工作，目的在矯正不恰當的行為以增進績效，或是幫助受教者學習新職位所需之技能，教練者與受教者的關係是短期的，彼此互動較為結構化，且著重短期需求；後者聚焦於徒弟的生涯，目的在支持與指導徒弟的個人長期生涯發展及成長，師徒雙方都是自願加入此關係，且著重長期關係的建立與生涯的協助，師傅會為徒弟提供職業與心理社會等相關支持。

貳、混合教練與學校效能之相關研究

在激烈的競爭環境下，第一線的主管對於人力資源發展活動有愈來愈重大的責任，教練制度透過主管教導行為之展現，使員工能透過回饋與指導，促進個人改善與組織成長。過去的研究主要著重於教練技巧之提升或主管教練績效之改善，近年來則開始進一步探討主管接受訓練前後的行為，以及教練制度導入之成效或效能，並檢驗其因果關係(吳欣倫,2010)。

吳欣倫(2010)以「教練制度導入成效影響因素之探討」為主題，採用問卷調查的方式，針對實施主管教練制度之個案公司中的169位部屬與56位主管進行調查，研究結果發現：1.主管教練制度中的訓練，對於主管展現有效教導行為之重要性獲得證實；2.部屬之績效改善與對制度的成效認知，需要藉由感受到主管教導行為之展現才能達成。

葉志強(2006)以「全國中等學校優秀羽球教練領導模式探究」為主題，採用質性研究法，針對四位羽球教練進行深入訪談，研究結果發現：1.多數教練認為教導選手正確的觀念與技術、選手的訓練、與人溝通並擁有正常的生活作息及人生觀為首要任務；2.教練均認同，好的管理模式係指獎勵行為、訓練與指導行為、關懷行為、民主行為等，此有助於提升訓練績效，給予每位選手不同的訓練計畫與因材施教，可增強其自信心，教練會掌控整體的訓練進度及技術指導，分配個人任務及職責，以養成其責任感，並配合讓隊員擬定個人目標，提升自己的競爭力，以達成團體目標，進而增進整體團隊水準與運作績效。

李明昭（2003）以「高職運動教練領導行為與領導效能關係之研究」為主題，採用問卷調查的方式，針對91學年度臺灣地區高職運動教練所帶領之847位高職體育班學生進行調查，研究結果發現：1.高職運動教練在領導效能之表現屬於中上程度，其中以「凝聚力」表現最高，而以「成績表現」最低；2.高職運動教練領導效能各層面表現，因特定背景變項之不同而有差異；3.轉化領導行為與領導效能之相關最高，非交易領導行為則最低；4.就領導效能而言，理想化特質、理想化行為、權宜獎賞、消極例外管理為重要的領導行為，其中以理想化特質及理想化行為更為重要；5.就高領導效能而言，理想化特質、個別關懷是重要的領導行為，也是達成高領導效能的最佳領導行為組合。

周緯茜（2010）以「基隆市國小教師認知教練實施歷程知覺與教學效能關係之研究」為主題，採用問卷調查的方式，針對基隆市409位國小教師進行調查，研究結果發現：1.國小教師對「認知教練實施歷程」具有正向積極的同意與肯定；2.不同服務年資之國民小學教師，對整體「認知教練實施歷程知覺」以及部分主要要素知覺具有顯著差異，其他如性別、職務、最高學歷、師資培育機構和學校規模等方面則無顯著差異；3.國小教師「教學效能」達到高度符合情形；4.不同性別、服務年資與最高學歷之國民小學教師，對整體「教學效能」現況以及部分主要要素現況具有顯著差異，其他如職務、師資培育機構和學校規模等方面則無顯著差異；5.國小教師的認知教練實施歷程知覺與教學效能有顯著正相關；6.國小教師的認知教練實施歷程知覺對教學效能具有預測力。

綜上所述，本研究歸納前述之研究重點如下：

- 一、大多數教練者認為應以教導正確的觀念與技術、人際溝通技巧、正常的生活作息及人生觀等為首要任務，並善用獎勵行為、訓練與指導行為、關懷行為、民主行為等教練模式，有效提升訓練績效與領導效能；而欲達到高程度的領導效能，必須著重理想化特質、個別關懷等的教練領導行為，此亦為達成高領導效能的最佳教練領導行為組合。
- 二、國小教師對「認知教練實施歷程」具有正向積極的肯定，其認知教練實施歷程知覺與教學效能有顯著正相關，亦即國小教師的認知教練實施歷程知覺對教學效能具有預測力。

參、師傅教導與學校效能之相關研究

Crow (2002) 指出，有效能的師傅 (effective mentor) 會使用倡議 (sponsoring) 的方式作為師傅教導的技巧，以支持徒弟的生涯發展，倡議所涉及的不僅是提名徒弟到其所欲的職位，還要推銷徒弟，並創造機會讓徒弟的技能被他人看見，例如：師傅運用自己的網絡，增加徒弟的知名度，此為一種支持其職涯發展的強而有力之手段；此外，師傅還會給予徒弟展示其專業知能的機會，並積極引進實習生到此教育系統中，以幫助他們未來的職涯發展，同時發揮師傅對徒弟至關重要的教導功能。

Young、Sheets 與 Knight (2005) 指出，有效能的師傅會尊重徒弟的需求，他們的態度開放，也會清楚表達對溝通的期望，他們很慷慨地為徒弟奉獻自己的時間，除了接受徒弟的個別差異，還會聚焦於目標和夥伴關係的成果，對於保守秘密，他們是值得信賴的，必要時，他們也會殘忍而坦白地提供直截了當的回饋；以校長的師傅教導為例，師傅們對教導充滿熱忱，且以此工作為榮，從師傅教導夥伴關係所發展出來的自豪，可激勵師傅的動機，創造夥伴關係中的生命力，同時豐富徒弟的經驗；有效能的師傅會鼓勵徒弟冒險，他們自己通常也是勇敢且大膽的，不但具有雄心壯志，也會和徒弟共享自己龐大的專業網絡，師傅以自己的行政能力、正向的態度及熱切的志向與抱負，作為徒弟的最佳示範，他們熱愛學習，同時也熱愛他們的學習者。

劉筱寧 (2001) 以「徒弟個人特質、性別角色與師徒關係類型、性別組合對師徒功能影響之研究」為主題，採用問卷調查的方式，針對 160 位企業經理人士及專業人士進行調查，研究結果發現：1. 徒弟的年齡愈輕，則認知從師傅身上獲得的職能發展與心理支持功能愈多；2. 徒弟的內控傾向愈高、情感愈穩定、自主性愈強，則認知從師傅身上獲得的師徒功能愈多；3. 師徒為直系從屬關係，則徒弟認知獲得較多的職能發展功能，但並未能從中獲得較多的心理支持與角色模範功能；4. 在同性的師徒組合中，徒弟認知獲得較多的師徒功能，其中，女性徒弟認知女性師傅提供較多軟性的心理支持與角色模範功能，男性徒弟則認知男性師傅提供較多的職能發展功能；5. 徒弟為中性化性別角色態度者，則認知從師傅身上獲得較多

的心理支持功能及角色模範。

鄒瑞平(2005)以「師徒關係、訓練遷移與生涯自我效能之關係探討」為主題，採用問卷調查的方式，針對北區高科技產業之廣達、緯創、光寶等公司與半導體產業威盛的134位員工進行調查，研究結果發現：1.師徒關係不論是直屬或同儕，經正式或非正式的指派，徒弟都能認知獲得較多的職能發展與角色模範功能，師徒為直屬關係時，並未能獲得較多的心理支持；2.同性的師徒組合中，徒弟認知獲得較多的師徒功能；3.性別與年齡在訓練遷移成效上有明顯的差異，而內控人格特質愈強者，其訓練遷移成效愈佳；4.訓練遷移效果會與生涯自我效能呈正向關係，即訓練遷移效果愈好的學員，其生涯自我效能愈佳。

陳若琳(2006)以「研究自我效能對師徒制功能與研究產出關係之影響」為主題，採用問卷調查的方式，針對臺灣9所大學的193位博士班學生進行調查，研究結果發現：1.指導教授與博士生之間的師徒關係，對研究產出有顯著的正向影響，意指師徒關係愈好，其師徒制功能發揮彰顯，愈能使研究產出增加；2.學生的自我效能對研究產出有顯著影響；3.臺灣地區的大學系所之研究訓練環境，對研究產出並沒有顯著影響；4.研究自我效能對研究訓練環境、師徒制功能與研究產出的中介影響不顯著。

何明恕(2003)以「師徒功能認知對大學研究生學習成效影響之研究」為主題，採用問卷調查的方式，針對北部某私立大學工學院與商學院之440位碩二生進行調查，研究結果發現：1.師徒功能認知與研究生之學習成效（學位重要性知覺、對學校或研究所之情感性承諾、對指導教授之滿意度、對研究所學習之滿意度、生涯成熟度）各變項有顯著相關，師徒功能認知程度愈高之研究生，其情感性承諾、對指導教授之滿意度、對研究所學習之滿意度及生涯成熟度愈高；2.研究生個人背景特徵（性別、年齡、所就讀之院別、有無一年或以上工作經驗），除性別外，與學習成效各變項有顯著關聯，其中，商學院研究生對研究所學習之滿意度與生涯成熟度高於工學院之研究生，有一年或以上工作經驗之研究生，在情感性承諾、對指導教授之滿意度、對研究所學習之滿意度及生涯成熟度四個變項上，較無一年或以上工作經驗之研究生高，研究生之心理特徵（內/外控傾向及自我效能）與學習成效五變項均有顯著相關，師徒功能認知、研究生個人特徵與學習成效有顯著關聯。

吳稚文(2010)以「師徒功能認知對工作績效之影響-以組織承諾為中介變項」為主題，採用問卷調查的方式，針對高科技產業企業內的480位員工進行調查，研究結果發現：1.師徒功能認知對工作績效有正向影響，呈現顯著正向之關係，表示徒弟的師徒功能認知愈高，工作績效就愈好；2.組織承諾作為師徒功能認知和工作績效的中介變項，呈現部分中介效果。

趙志浩(2010)以「銀行鑑價部門新員訓練歷程與成效關係之初探：師徒制功能觀點」為主題，採用個案研究的方式，運用工作日誌、期末訪談、問卷分析與測驗成績等多方面資料，針對個案銀行鑑價部門由主管正式指派擔任師傅的資深估價人員2位、新進估價同仁8位以及單位內同儕自然形成的師傅7位，共計17位進行調查，研究結果發現：1.訓練課程安排以分階段執行為佳，而訓練時間須參考學員的資歷背景、學習進度予以彈性調整，訓練成效才能完全發揮，而年資愈深的同仁愈專注在專業知識上的學習，資淺同仁才會關注溝通技巧與人際網絡的建置等議題，此外，學員有較強的資訊蒐集能力、擁有穩定樂觀而正向的思考，且認同師徒功能並對師傅有較高滿意度者，在學習成果評鑑上會有較好表現，但學員的積極性格與社會化程度，卻對學習成效無正面影響；2.師傅會依其人格特質發展出不同的教學模式，但其教學模式將不影響徒弟的接受程度與學習效果，師傅的積極性格與社會化程度，將影響徒弟組織社會化程度與師徒功能之成效，師傅的情緒穩定度與正面思考程度，也將影響徒弟對師傅的滿意度；3.無論施教者或受教者對師徒制度均持正面看法，一致認為師徒制度對教育訓練的成效有所助益，惟師徒人數的配置有限制，其徒弟人數控制在2人(含)以下時，才易發揮師徒制的效益，在學習階段雖然並存正式安排的師傅與同儕之間的學習(非正式師傅)，但正式師傅的教導比率達八成以上，且專業知識的傳授極少透過非正式師傅管道傳遞。

張其高(2004)以「海峽兩岸製造業主管領導風格、部屬成熟度、工作特性、與領導效能之研究」為主題，採用問卷調查的方式，針對中國大陸上海地區及臺灣製造業員工共2000位進行調查，研究結果發現：1.海峽兩岸製造業主管領導行為，列於中上之程度，在領導效能方面，亦列於中上之程度，中國大陸在兩者皆高過臺灣；2.海峽兩岸製造業不同背景的員工，在領導行為及領導效能具有不同的差異現象；3.海峽兩岸製造業員工感受主管領導行為愈強，其領導效能也愈高；4.海峽兩岸製造業主管領導

行為「作之師」、「作之君」及「作之親」，對工作特性、部屬成熟度及領導效能皆有區別的能力；5.海峽兩岸製造業主管領導行為對領導效能具有預測能力，「作之親」領導行為對「成員需求滿足」領導效能構面最具預測力，「作之君」領導行為對「組織目標達成」領導效能構面最具預測力，「作之師」領導行為對「整體」領導效能構面最具預測力；6.海峽兩岸製造業員工工作特性及部屬成熟度，對領導行為產生直接影響效果，並透過領導行為，對領導效能產生間接影響。

Brown (2002) 指出，在校長培育計畫中，教導許多領導策略，如：共享領導的策略、建立與維持集體的願景等，還有很多領導行為都對學校效能有積極、正面的影響，但對於接受培育的校長而言，如何變得更有效能也是一大挑戰。

邱勝濱 (2008) 以「高中職校長領導特質、領導行為與領導效能關係之研究」為主題，採用問卷調查的方式，針對 96 學年度臺灣地區現職高中職校長與各處室主任共 1340 位進行調查，研究結果發現：1.處室主任普遍認同校長領導效能；2.高中職校長在領導行為形式，以「高轉型高交易型」為主，此行為形式也最能展現校長的領導效能；3.處室主任對該校校長之領導效能各層面的知覺有顯著差異，其中背景變項以「學校隸屬」、「辦學類別」、「學校座落」、「校長年資」、「校長最高學歷」與「學生人數」差異較為明顯；4.高中職校長領導特質可有效預測領導效能，其對領導效能各層面具有顯著預測力；5.高中職校長領導行為層面可有效預測領導效能層面，其對領導效能各層面具有顯著預測力；6.高中職校長領導特質、領導行為對領導效能之結構方程模式，呈現正向結構關係；7.領導特質、領導行為與領導效能建構之「領導效能結構方程模式」獲得驗證。

魏韶勤 (2004) 以「教學輔導教師教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究」為主題，採用準實驗研究法與半結構式訪談，研究結果發現：1.依據準實驗研究結果得知，經過教學觀察與回饋後，初任教師教學觀察的五大教學領域與十七項教學行為，大多有不錯的教學效能，特別是在「教學清晰」、「活潑多樣」、「班級經營」、「掌握目標」的教學效能上，達顯著差異；2.根據半結構式訪談結果顯示，教學觀察與回饋對初任教師的教學效能的確有正向影響，使其在上述五大項目上有不錯的成長。

王欣蘭 (2009) 以「教學輔導歷程對國民小學教師效能感影響之研究」

為主題，採用訪談與文件分析等質性研究方法，針對教學導師與夥伴教師進行資料蒐集，研究結果發現：1.對教學導師之教師效能感的影響，主要藉由教學輔導歷程中的活動，能學習他人的經驗與作法，反省自己的教學，增加自己的專業能力，以提升教師效能感，此外，在教學革新、學習評量、親師溝通與環境轉化的教師效能感，可能因為教學導師遇到狀況不同，而有不同的感受；2.對夥伴教師之教師效能感影響，主要藉由教學輔導歷程中的活動及教學導師的協助，讓夥伴教師在教學執行、班級經營與親師溝通等的教師效能感有所提升，此外，在教學革新、學習評量與環境轉化的教師效能感，會因為教學輔導歷程遇到的狀況不同，對於教師效能感的感受也不盡相同。

綜上所述，本研究歸納前述之研究重點如下：

- 一、有效能的師傅聚焦於目標和夥伴關係的成果，除了使用倡議的方式作為師傅教導的技巧，以支持徒弟的生涯發展與目標達成外，還會尊重徒弟的需求，以開放的態度，清楚表達對溝通的期望，為徒弟保守秘密，建立彼此的信任關係，並奉獻自己寶貴的時間，提供師傅教導與回饋，甚至運用自己的人際網絡，將徒弟行銷出去，增加其知名度與專業表現之機會，此舉是一種支持徒弟職涯發展的強而有力之手段，目的在發揮師傅對徒弟至關重要的教導功能與效能。
- 二、無論是直屬或同儕的師徒關係，或是經正式或非正式的指派，徒弟都能認知獲得較多的職能發展與角色模範功能，但若仔細區分則可發現，當師徒為直系從屬關係時，則徒弟認知獲得的職能發展功能較心理支持與角色模範功能為多，且徒弟的年齡愈輕，其認知從師傅身上獲得的職能發展與心理支持功能愈多。此外，在同性的師徒組合中，徒弟認知獲得較多的師徒功能，其中，女性徒弟認知女性師傅提供較多軟性的心理支持與角色模範功能，男性徒弟則認知男性師傅提供較多的職能發展功能，而當徒弟為中性化性別角色態度者時，則認知從師傅身上獲得較多的心理支持功能及角色模範。
- 三、師徒關係愈好，其師徒制功能發揮愈彰顯，以大學內指導教授與研究生之間的師徒關係為例，雙方的關係愈好，則對研究產出有顯著的正向影響，亦即愈能有效增加研究產出；而師徒功能認知程度愈高之研

究生，其對學校或研究所之情感性承諾、對指導教授之滿意度、對研究所學習之滿意度及生涯成熟度等方面會愈高，由此可知，師徒功能認知、研究生個人特徵與學習成效之間有顯著關聯。

- 四、師徒功能認知對工作績效有正向影響，呈現顯著正向之關係，表示徒弟的師徒功能認知愈高，工作績效就愈好，而組織承諾作為師徒功能認知和工作績效的中介變項，呈現部分中介之效果。當徒弟有較強的資訊蒐集能力、擁有穩定樂觀而正向的思考，且認同師徒功能，並對師傅有較高的滿意度時，其在學習成果與效能方面會有較好的表現，可見師徒制對教育訓練的成效有所助益。惟，師徒人數的配置有其限制，研究發現，徒弟人數控制在2人（含）以下時，才較容易發揮師徒制的效益，且專業知識的傳授大多透過正式的師傅教導管道傳遞。
- 五、以校長的師傅教導為例，師傅校長們對教導充滿熱忱，且以此工作為榮，從師傅教導夥伴關係所發展出來的自豪，可激勵師傅校長的動機，創造夥伴關係中的生命力，同時豐富徒弟校長的經驗；師傅校長以自己的行政能力、正向的態度及熱切的志向與抱負，作為徒弟校長的最佳示範，他們熱愛學習，同時也熱愛他們的學習者。此外，高中職校長採取「高轉型高交易型」領導行為形式，是最能展現其領導效能的方式，校長的領導特質與領導行為層面皆可有效預測領導效能，表示其對領導效能各層面都具有顯著預測力。
- 六、對教學輔導教師之教師效能感的影響，主要藉由教學輔導歷程中的活動，學習他人的經驗與作法，反省自己的教學，增加自己的專業能力，以提升教師效能感；對夥伴教師之教師效能感的影響，主要藉由教學輔導歷程中的活動及教學輔導教師的協助，讓夥伴教師在教學執行、班級經營與親師溝通等方面的教師效能感有所提升；除此之外，教學輔導制度中的教學觀察與回饋，對初任教師的教學效能可產生正向的影響與成長。

第三章 研究設計與實施

本章旨在說明研究設計與實施，共分為五節闡述，第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節為研究工具，第四節為實施程序，第五節為資料處理。

第一節 研究架構

本研究以「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究」為主題進行研究，前章進行文獻探討，作為本研究之理論基礎，並依據研究動機與目的、研究之待答問題，形成初步研究架構，如圖 3-1 所示。為兼重理論與實務，首先依據與研究主題相關之文獻及初步研究架構為基礎，發展出問卷初稿，進行專家語句修正與審題，並彙整成預試問卷；接著以臺灣北、中、南、東四區之 2,594 所公立國民小學的現任校長為母群體，採取分層比例隨機抽樣的方式，先按照區域分層，再依照比例隨機抽取北、中、南、東四區共 100 位公立國民小學校長為預試研究對象，進行預試問卷的調查與分析，並依據預試問卷結果，修改為正式問卷進行研究。

壹、研究架構圖

本研究之架構共分為初步研究架構圖和修正後研究架構圖兩部分，前者係根據文獻探討、研究動機與目的、待答問題等歸納而成，初步研究架構圖之內容包括：背景變項、歷程變項、結果變項三部分，其向度與內容如圖 3-1 所示：

- 一、**背景變項**：包括公立國民小學校長人口變項（性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否），以及學校背景變項（學校規模、學校區域）。
- 二、**歷程變項**：包括混合教練與師傅教導，前者主要有「連結化」、「組織化」、「管理化」、「統合化」、「輔助化」；後者主要有「楷模化」、「教導化」、「網絡化」、「敘述化」、「前瞻化」、「再行動化」。
- 三、**結果變項**：學校效能（行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備）。

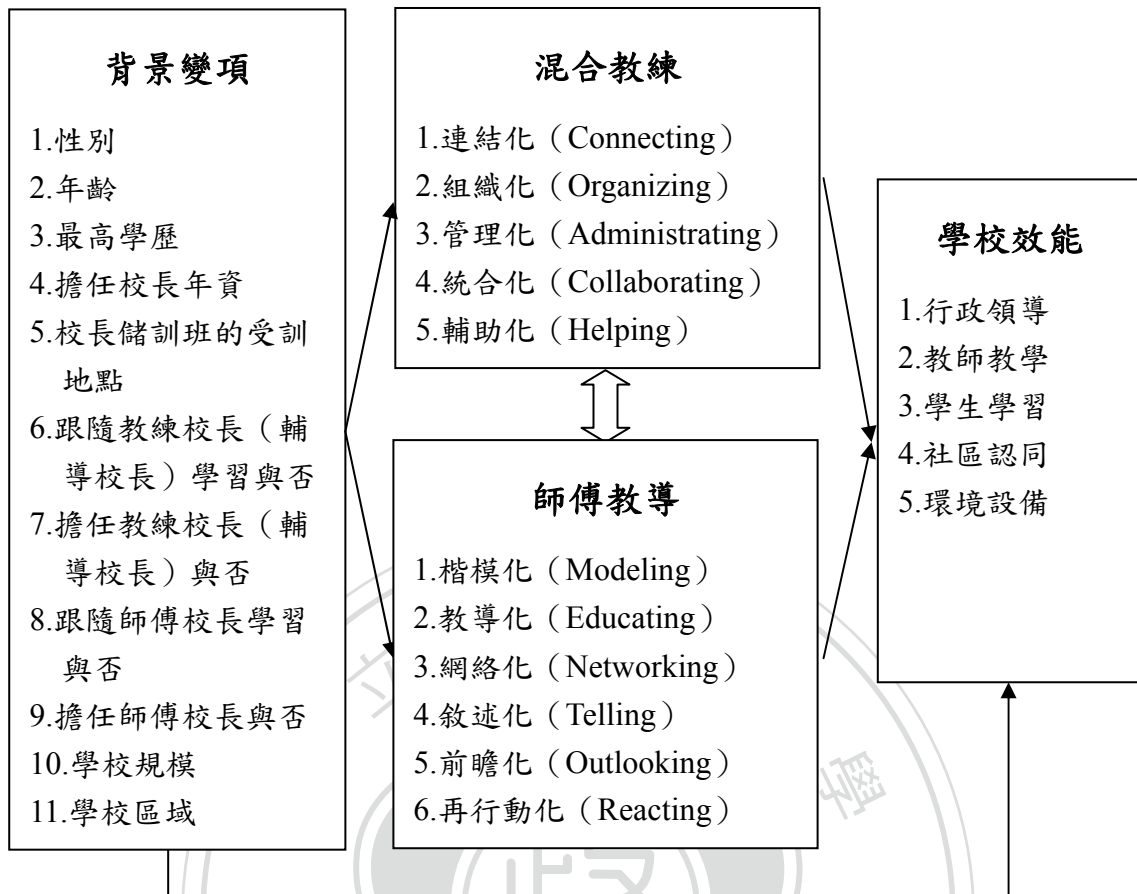


圖 3-1 初步研究架構圖

本研究依據預試問卷的統計分析結果，參酌學者專家所提供之建議，以接近校長實務現場的語言，修正初步研究架構圖，並將各向度重新命名，修正後研究架構圖之向度與內容如圖 3-2 所示：

- 一、**背景變項**：包括公立國民小學校長人口變項（性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否），以及學校背景變項（學校規模、學校區域）。
- 二、**歷程變項**：包括混合教練與師傅教導，前者主要有「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」；後者主要有「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」。
- 三、**結果變項**：學校效能（行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備）。

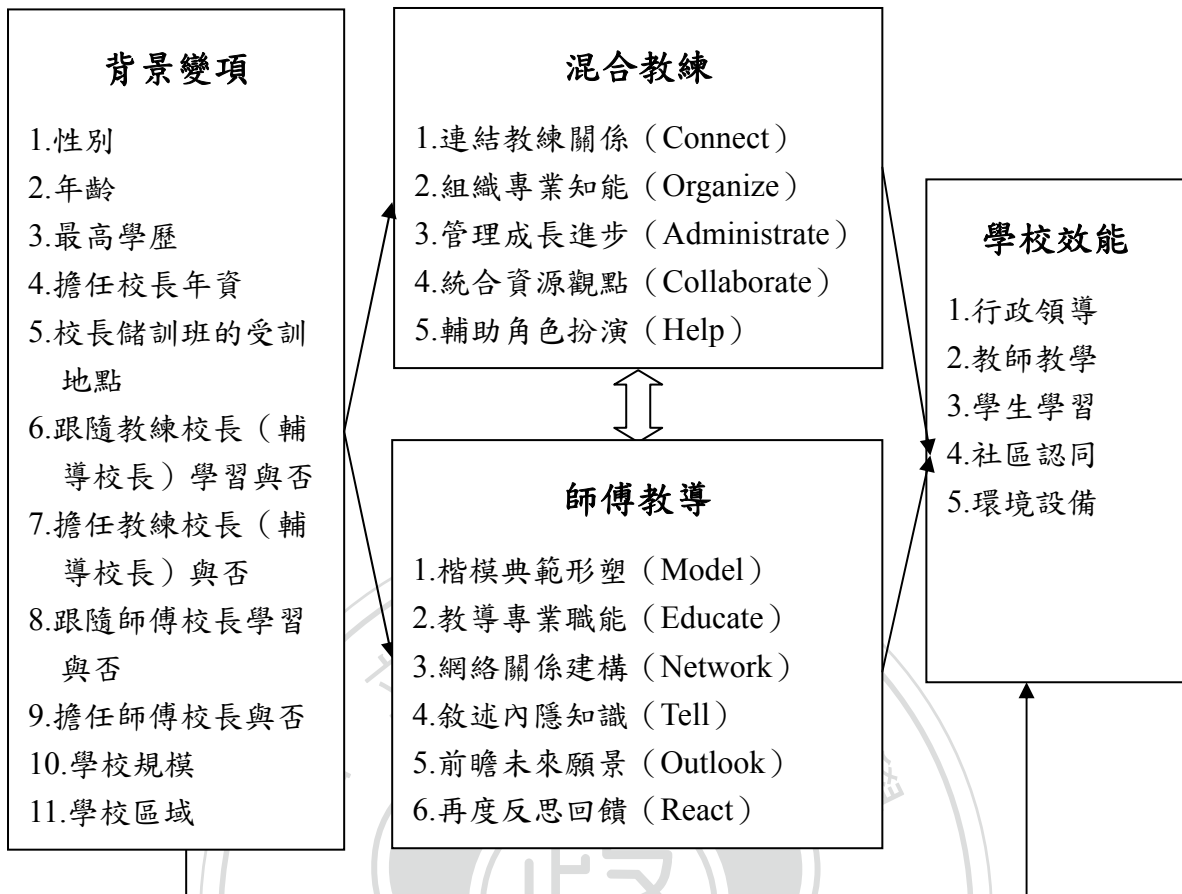


圖 3-2 修正後研究架構圖

貳、研究變項之選擇

本研究選擇之研究變項可分為：背景變項、歷程變項、結果變項三部分，茲就各變項之內容分述如下。

一、背景變項

本研究之背景變項包括「公立國民小學校長人口變項」（性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否），以及「學校背景變項」（學校規模、學校區域），本研究以此進行差異情形之比較，茲說明如下：

1.性別：分為男性、女性，共兩項。

2.年齡：分為 40 歲以下、41-50 歲、51-60 歲、61 歲以上，共四項。

- 3.最高學歷：分為大學、碩士、博士，共三項。
- 4.擔任校長年資：分為4年（含）以下、5-8年、9-12年、13年以上，共四項。
- 5.校長儲訓班的受訓地點：分為臺灣省國民學校教師研習會（板橋時期）、國家教育研究院三峽院區或豐原院區、臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心、縣市自辦培訓、大學校院之校長培育中心、其他，共六項。
- 6.跟隨教練校長（輔導校長）學習與否：分為是、否，共兩項。
- 7.擔任教練校長（輔導校長）與否：分為是、否，共兩項。
- 8.跟隨師傅校長學習與否：分為是、否，共兩項。
- 9.擔任師傅校長與否：分為是、否，共兩項。
- 10.學校規模：分為12班（含）以下、13-24班、25-48班、49-72班、73班以上，共五項。
- 11.學校區域：分為北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）、中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）、南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）、東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣），共四項。

二、歷程變項

本研究之歷程變項包括「混合教練」及「師傅教導」，茲說明如下：

- 1.混合教練：包括「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」，共五項。
- 2.師傅教導：包括「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」，共六項。

三、結果變項

本研究之結果變項主要為「學校效能」，學校效能的變項內容包括：行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備，共五項。

第二節 研究對象

為瞭解國民小學校長對本研究主題之實際想法與作為，研究者先以文獻探討及研究架構為依據，對應文獻的理論基礎與相關研究，以拉近理論與實務的落差，再編製問卷進行調查，力求理論與實務之兼融，並於正式問卷統計結果出爐後，編製焦點團體座談與專家訪談大綱進行探究，以下分別針對專家語句修正與審題對象、問卷調查對象、焦點團體座談與專家訪談對象說明如下。

壹、專家語句修正與審題對象

本研究先由指導教授推薦具備學校經營、教學領導與兒童文學等專業背景的陳木城校長，借重其對文學與學校經營管理的專業知能，進行專家語句修正後，再邀請 12 位與混合教練、師傅教導及學校效能主題有關的經驗豐富之校長與學者作為專家，分別針對「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」的量表內涵及問卷題目，進行專家審題的諮詢，之後綜合歸納專家意見，修正與增補問卷題目，以發展、形成預試問卷，並進行預試問卷的施測工作。本研究之專家審題對象如表 3-1 所示。

表 3-1 專家審題對象

編號	姓名	學歷	職稱	服務學校	專長
A	吳順火	碩士	校長	新北市永和國小	學校經營、課程領導
B	李柏佳	碩士	校長	臺北市中山國小	學校經營、教育法學
C	林志成	博士	教授	國立新竹教育大學 教育學系	學校行政理論與實務、專業發展與組織文化經營
D	林和春	博士	校長	桃園市桃園國小	學校經營、校長培訓
E	胡英捷	博士	校長	基隆市仁愛國小	學校經營、品牌管理
F	張文宏	碩士	校長	臺北市仁愛國小	學校經營、組織文化
G	張信務	碩士	校長	新北市昌平國小	學校經營、學習型組織
H	郭慶發	博士	校長	新北市菁桐國小	學校經營、教導型組織
I	潘慶輝	碩士	校長	新北市秀朗國小	學校經營、教學領導
J	蔡進雄	博士	副教授	輔仁大學教育領導 與發展研究所	學校行政、領導理論
K	鄭彩鳳	博士	教授	國立高雄師範大學 教育學系	教育領導、組織行為
L	戴振浩	博士	校長	桃園縣文化國小	學校經營、校長培訓

註：上述專家按姓氏筆劃排序

貳、問卷調查對象

本研究以臺灣北、中、南、東四區（依據中華民國 99 年 12 月 25 日縣市合併升格後的 20 個縣市為研究區域）之公立國民小學校長為研究對象，依據教育部統計處 2010 年所彙編之「99 學年度國民小學各級學校名錄」與「80-98 學年度國民小學概況表」，各縣市管轄之公立國民小學計有 2,621 所，扣除金馬地區（金門縣、連江縣）之公立國民小學 27 所，共計 2,594 所，據此，本研究之母群體係指臺灣北、中、南、東四區之 2,594 所公立國民小學的現任校長。本研究以前述之母群體，採取分層比例隨機抽樣的方式，先按照區域分層，再依照比例隨機抽取北、中、南、東四區共 100 位公立國民小學校長為預試問卷之研究樣本，進行預試問卷的調查，其回收情形與調查樣本基本資料分析詳如表 3-2 和表 3-3 所示。預試問卷回收後，首先進行問卷的篩選，經編碼與資料登錄，以描述性統計進行資料檢核，在確定資料無誤後，立即進行資料處理與統計分析，以發展、形成正式問卷，並進行正式問卷的施測工作。

表 3-2 預試問卷回收情形統計表

學校區域	縣市名稱	發放份數	回收份數	回收率	可用份數	可用率
北區	基隆市	2	2	100.00%	2	100.00%
	臺北市	5	3	60.00%	3	60.00%
	新北市	8	6	75.00%	6	75.00%
	桃園縣	7	6	85.71%	6	85.71%
中區	新竹縣	3	2	66.67%	2	66.67%
	新竹市	1	1	100.00%	1	100.00%
	苗栗縣	5	5	100.00%	5	100.00%
	臺中市	8	8	100.00%	8	100.00%
	南投縣	6	4	66.67%	4	66.67%
	彰化縣	7	7	100.00%	7	100.00%
	雲林縣	6	6	100.00%	6	100.00%
南區	嘉義縣	5	4	80.00%	4	80.00%
	嘉義市	1	1	100.00%	1	100.00%
	臺南市	8	7	87.50%	7	87.50%
	高雄市	9	8	88.89%	8	88.89%
	屏東縣	6	6	100.00%	6	100.00%
	澎湖縣	2	2	100.00%	2	100.00%
東區	宜蘭縣	3	3	100.00%	3	100.00%
	花蓮縣	4	4	100.00%	4	100.00%
	臺東縣	4	4	100.00%	4	100.00%
總計		100	89	89.00%	89	89.00%

表 3-3 預試問卷調查樣本基本資料分析表

項目	組別	人數	百分比
性別	男	71	79.78%
	女	18	20.22%
年齡	40 歲以下	0	0.00%
	41-50 歲	49	55.06%
	51-60 歲	37	41.57%
	61 歲以上	3	3.37%
最高學歷	大學	11	12.36%
	碩士	71	79.78%
	博士	7	7.87%
擔任校長年資	4 年(含)以下	24	26.97%
	5-8 年	25	28.09%
	9-12 年	18	20.22%
	13 年以上	22	24.72%
校長儲訓班的受訓地點	國家教育研究院三峽院區(含板橋時期)	65	73.03%
	臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心	3	3.37%
	縣市自辦培訓	19	21.35%
	大學校院之校長培育中心	1	1.12%
	其他	1	1.12%
跟隨教練校長或師傅校長學習與否	是	64	71.91%
	否	25	28.09%
擔任教練校長或師傅校長與否	是	29	32.58%
	否	60	67.42%
學校規模	12 班(含)以下	32	35.96%
	13-24 班	17	19.10%
	25-48 班	20	22.47%
	49-72 班	13	14.61%
	73 班以上	7	7.87%
學校區域	北區(基隆市、臺北市、新北市、桃園縣)	17	19.10%
	中區(新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣)	33	37.08%
	南區(嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣)	28	31.46%
	東區(宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣)	11	12.36%
總人數		89 人	

根據研究顯示，問卷調查的正式樣本數至少要佔母群體的 10%，若母群體的人數少於 500 人，則分析樣本數最好佔母群體的 20% 以上 (Gay, 1992)。而本研究以臺灣北、中、南、東四區之 2,594 所公立國民小學的現任校長為母群體，約抽取母群體人數的五分之一為正式研究樣本，故研究者採取分層比例隨機抽樣的方式，先按照區域分層，再依照比例隨機抽取北、中、南、東四區之公立國民小學校長進行調查，共計 500 人為正式樣本，其回收情形與調查樣本基本資料詳如表 3-4 和表 3-5 所示。

表 3-4 正式問卷回收情形統計表

學校區域	縣市名稱	發放份數	回收份數	回收率	可用份數	可用率
北區	基隆市	8	7	87.50%	7	87.50%
	臺北市	28	27	96.43%	27	96.43%
	新北市	39	36	92.31%	34	87.18%
	桃園縣	36	30	83.33%	28	77.78%
中區	新竹縣	16	15	93.75%	14	87.50%
	新竹市	6	6	100.00%	6	100.00%
	苗栗縣	23	20	86.96%	19	82.61%
	臺中市	44	42	95.45%	41	93.18%
	南投縣	28	27	96.43%	27	96.43%
	彰化縣	34	34	100.00%	31	91.18%
	雲林縣	30	27	90.00%	26	86.67%
南區	嘉義縣	24	22	91.67%	21	87.50%
	嘉義市	4	3	75.00%	3	75.00%
	臺南市	40	36	90.00%	33	82.50%
	高雄市	47	41	87.23%	37	78.72%
	屏東縣	32	30	93.75%	26	81.25%
	澎湖縣	8	7	87.50%	6	75.00%
東區	宜蘭縣	15	11	73.33%	11	73.33%
	花蓮縣	20	18	90.00%	12	60.00%
	臺東縣	18	15	83.33%	12	66.67%
總計		500	454	90.80%	421	84.20%

表 3-5 正式問卷調查樣本基本資料分析表

項目	組別	人數	百分比
性別	男	304	72.21%
	女	117	27.79%
年齡	40 歲以下	4	.95%
	41-50 歲	264	62.71%
	51-60 歲	140	33.25%
	61 歲以上	13	3.09%
最高學歷	大學	61	14.49%
	碩士	332	78.86%
	博士	28	6.65%
擔任校長年資	4 年 (含) 以下	141	33.49%
	5-8 年	124	29.45%
	9-12 年	85	20.19%
	13 年以上	71	16.86%
校長儲訓班的受訓地點	臺灣省國民學校教師研習會 (板橋時期)	70	16.63%
	國家教育研究院三峽院區或豐原院區	181	42.99%
	臺北市教師研習中心或高雄市政府公教 人力資源發展中心	25	5.94%
	縣市自辦培訓	116	27.55%
	大學校院之校長培育中心	28	6.65%
	其他	1	.24%
跟隨教練校長 (輔導校長) 學習與否	是	354	84.09%
	否	67	15.91%
擔任教練校長 (輔導校長) 與否	是	55	13.06%
	否	366	86.94%
跟隨師傅校長學習與否	是	324	76.96%
	否	97	23.04%
擔任師傅校長與否	是	97	23.04%
	否	324	76.96%
學校規模	12 班 (含) 以下	196	46.56%
	13-24 班	88	20.90%
	25-48 班	91	21.62%
	49-72 班	33	7.84%
	73 班以上	13	3.09%
學校區域	北區 (基隆市、臺北市、新北市、桃園縣)	96	22.80%
	中區 (新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、 南投縣、彰化縣、雲林縣)	164	38.95%
	南區 (嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、 屏東縣、澎湖縣)	126	29.93%
	東區 (宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣)	35	8.31%
總人數		421 人	

參、焦點團體座談與專家訪談對象

為瞭解公立國民小學校長對混合教練、師傅教導與學校效能內涵及現況之看法，並瞭解其間的關係，本研究依據正式問卷回收後之統計分析結果，經由指導教授之推薦，邀集具有混合教練、師傅教導或學校效能等專業知能與背景的國民小學校長、相關機構的學者專家共計 13 位，進行後置焦點團體座談與專家訪談，以期更深入瞭解、驗證國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的整體運作模式，最後提出結論與建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。本研究共舉辦兩場焦點團體座談，時間分別為中華民國 100 年 4 月 11 日與 4 月 14 日，地點於國立政治大學，專家訪談則由研究者親自前往拜訪受訪者，座談與訪談對象詳如表 3-6 所示。

表 3-6 焦點團體座談與專家訪談對象

焦點團體座談對象				
編號	姓名	校長年資	服務學校	備註
P1	吳順火	16 年	新北市永和國小	97 年度教育部校長領導卓越獎
P2	李柏佳	20 年	臺北市中山國小	96 年度教育部校長領導卓越獎
P3	胡英楗	18 年	基隆市仁愛國小	基隆市國民小學校長協會理事長
P4	張文宏	17 年	臺北市仁愛國小	臺北市公私立國民小學校長協會理事長
P5	張榮輝	17 年	新北市坪頂國小	中華民國中小學校長協會理事長
P6	莊明達	10 年	臺北市大直國小	中華民國學校建築研究學會秘書長
P7	郭慶發	4 年	新北市菁桐國小	卓越學校指標工作坊研究團隊
P8	蔡文杰	13 年	新北市昌隆國小	新北市校長協會理事
P9	鄭玉疊	22 年	新北市思賢國小	新北市校長協會理事
P10	簡毓玲	22 年	臺北市靜心小學	97 年度教育部教學卓越獎
專家訪談對象				
編號	姓名	職務	服務單位	專長
E1	李俊湖	副教授、教育人力發展中心主任	國家教育研究院教育人力發展中心	校長儲訓、教師專業發展
E2	劉春榮	教授、副校長	臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所	教育評量、學校組織行為、輔導行政
E3	蔡長艷	前研究組組長	臺北市教師研習中心	教師教學輔導、教師專業發展

註：上述專家按姓氏筆劃排序

第三節 研究工具

為蒐集研究所需之資料，本研究所使用之研究工具為「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究」調查問卷，問卷內容除基本資料外，另包括「COACH 混合教練模式」、「MENTOR 師傅教導模式」與「學校效能指標」三大量表，茲將研究工具的發展過程與內涵說明如下。

壹、「COACH 混合教練模式量表」之編製

茲將本研究的「COACH 混合教練模式量表」之量表架構、編製研究問卷內容、問卷填答與計分、進行預試與統計分析等內容歸納如下。

一、量表架構

本研究歸納相關文獻後，建構「COACH 混合教練模式量表」，作為校長實施混合教練之參考，此量表架構之內涵主要包括：1.連結化；2.組織化；3.管理化；4.統合化；5.輔助化，作為編製本研究問卷之主要架構的理論基礎及發展方向。

二、編製研究問卷內容

依據上述的量表架構，本研究參酌文獻的理論基礎，著手編製研究問卷初稿，問卷初稿的向度與題目內容詳如附錄一所示。研究問卷初稿編製完成後，先由指導教授推薦具備學校經營、教學領導與兒童文學等專業背景的陳木城校長，借重其對文學與學校經營管理的專業知能，進行專家語句修正後，再邀請 12 位與本研究主題有關的經驗豐富之校長與學者作為專家，針對量表及問卷題目進行專家審題的諮詢，之後綜合歸納專家與口試委員之建議，修改量表中用詞或語意不清之題目，最後與指導教授針對量表中具有爭議之處詳加討論，修正與增補問卷題目，以發展、形成預試問卷，並進行預試問卷的施測工作。專家審題版問卷及專家審題與口試委員意見彙整內容詳如附錄二、附錄三所示。

三、問卷填答與計分

本研究問卷係採李克特式 (Likert-type) 的六點式調查問卷，依據受

試者的實際知覺、觀察與現況符合之程度進行填答，受試者從非常符合到非常不符合的 6-5-4-3-2-1 中，在適當的選項上圈選，計分方式係按 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，各項分別計分，最後計算量表各向度的得分，得分愈高者，即代表受試者對該向度所知覺的符合程度愈高。

四、進行預試與統計分析

本預試問卷共計抽取樣本 100 人，問卷回收 89 份，整理收回問卷填答有效情形，合計有效樣本為 89 份，回收率為 89%，可用率為 89%，預試問卷回收後，隨即進行資料整理與統計分析，以考驗量表的信效度。茲針對本研究的「COACH 混合教練模式量表」進行以下分析：1.各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析：以瞭解調查問卷各題之鑑別度；2.因素分析：以確認解釋變異量、因素個數、題目所屬之向度等；3.信度分析：透過 Cronbach's α 係數，探討各向度之內部一致性。

(一) 各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析

考驗「COACH 混合教練模式量表」各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析，以瞭解預試問卷各題之鑑別度，刪除各題決斷值 (CR) 係數小於 5 的題目，內容詳如表 3-7 所示。由表 3-7 可知，COACH 混合教練模式量表各題的決斷值 (CR) 係數皆大於 5，且介於 6.565~12.051 之間，各題與量表總分相關亦達顯著水準 (** $p < .01$)，顯示問卷各題的鑑別度佳，因此保留所有題項。

(二) 因素分析

經過前述各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析後，未有決斷值 (CR) 係數小於 5 的題目，因而針對所有的題目進行因素分析。本研究進行因素分析，主要目的在探討「COACH 混合教練模式量表」各因素的因素解釋量及各題之因素負荷量大小，以作為選題之參考，並瞭解預試問卷的建構效度是否良好。本研究採取主成份分析法 (Principal Component Analysis)，運用直交轉軸分析「COACH 混合教練模式量表」，並以 eigenvalue 值大於 1 者為選入因素參考標準。

表 3-7 COACH 混合教練模式量表各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析摘要表

題號及題目內容	決斷值 (CR)	各題與量表總分相關
1.我的教練校長或師傅校長和我的關係密切	8.612	.847**
2.我的教練校長或師傅校長和我彼此信任	7.749	.848**
3.我的教練校長或師傅校長會提供我專業上的指導與諮詢	8.764	.869**
4.我的教練校長或師傅校長會輔導我解決各種問題與疑惑	10.508	.884**
5.我的教練校長或師傅校長會提供我在職場上的信心與感情的支持	8.533	.868**
6.我的教練校長或師傅校長會保護我避免在職場上受到傷害	10.399	.882**
7.我認同並主動追隨我的教練校長或師傅校長	9.362	.832**
8.我尊敬且信賴我的教練校長或師傅校長	8.954	.880**
9.我的教練校長或師傅校長具備專業領域的知識與專長	6.785	.844**
10.我的教練校長或師傅校長會彈性運用教練的策略與技能	6.565	.814**
11.我的教練校長或師傅校長會傳授統整的專業知能給我	6.902	.787**
12.我的教練校長或師傅校長會傳授人際技巧給我	8.537	.855**
13.我的教練校長或師傅校長會協助我提升行動驅力	9.675	.906**
14.我的教練校長或師傅校長會引導我進行反思	8.571	.881**
15.我的教練校長或師傅校長會和我共同討論並設定目標	9.972	.828**
16.我的教練校長或師傅校長會隨時督促我管控工作進度	9.088	.810**
17.我的教練校長或師傅校長會隨時檢核我的進步情形與困境	8.557	.852**
18.我的教練校長或師傅校長會協助我關注重要議題	10.583	.857**
19.我的教練校長或師傅校長會協助我建立回饋機制	9.455	.865**
20.我的教練校長或師傅校長會對我的進步與成長負責	9.448	.771**
21.我的教練校長或師傅校長清楚熟悉學校經營與領導的專業知能	8.424	.854**
22.我的教練校長或師傅校長會統整學校經營與領導的關鍵概念	8.383	.835**
23.我的教練校長或師傅校長會協助我組織並釐清思維	9.335	.887**
24.我的教練校長或師傅校長會和我合作達成學習成長的目標	10.017	.918**
25.我的教練校長或師傅校長會感知並確認我的需求	10.189	.899**
26.我的教練校長或師傅校長會提供資源以協助我達成既定目標	12.051	.907**
27.我的教練校長或師傅校長會分享自己的觀點與感受	7.052	.835**
28.我的教練校長或師傅校長會提供我專業諮詢與具體作法	10.713	.913**
29.我的教練校長或師傅校長會提供我情感諮詢	9.266	.802**
30.我的教練校長或師傅校長會提供我預警與忠告	10.499	.853**
31.我的教練校長或師傅校長會傾聽我的心聲	9.995	.878**
32.我的教練校長或師傅校長會培養我解決問題的能力與策略	11.373	.910**

** $p < .01$

本研究針對「COACH 混合教練模式量表」進行因素分析，刪除因素負荷量小於 .50 以及不適合的題目，包括第 6、7、14、21、22、27、28、32 題，共刪除 8 題，保留 24 題，並抽取出五個因素，解釋總變異量為 88.314%，因素分析結果如表 3-8 所示，而各因素命名結果與內容分析如下所述：

1. 因素一：包括第 1、2、3、4、5、8 題，共計 6 題，因素負荷量介於 .656 ~ .789，分析題目命名為「連結教練關係」(Connect)，其 eigenvalue 值為 5.681，可解釋 COACH 混合教練模式量表達 23.671%。
2. 因素二：包括第 9、10、11、12、13 題，共計 5 題，因素負荷量介於 .568 ~ .812，分析題目命名為「組織專業知能」(Organize)，其 eigenvalue 值為 4.263，可解釋 COACH 混合教練模式量表達 17.761%。
3. 因素三：包括第 15、16、17、18、19、20 題，共計 6 題，因素負荷量介於 .720 ~ .865，分析題目命名為「管理成長進步」(Administrate)，其 eigenvalue 值為 6.038，可解釋 COACH 混合教練模式量表達 25.158%。
4. 因素四：包括第 23、24、25、26 題，共計 4 題，因素負荷量介於 .539 ~ .565，分析題目命名為「統合資源觀點」(Collaborate)，其 eigenvalue 值為 2.378，可解釋 COACH 混合教練模式量表達 9.910%。
5. 因素五：包括第 29、30、31 題，共計 3 題，因素負荷量介於 .565 ~ .706，分析題目命名為「輔助角色扮演」(Help)，其 eigenvalue 值為 2.835，可解釋 COACH 混合教練模式量表達 11.814%。

(三) 信度分析

本研究進行信度分析 (Reliability Analysis)，主要目的在探討「COACH 混合教練模式量表」各因素與總量表的內部一致性及單題刪減後各因素 Cronbach's α 係數減損大小，以作為選題之參考，並瞭解預試問卷的信度是否良好。由表 3-9 可知，「COACH 混合教練模式量表」的 Cronbach's α 係數達 .956，各向度的 Cronbach's α 係數則分別為 .965、.968、.970、.962、.968。整體而言，本量表及其各向度的內部一致性高，信度佳。

表 3-8 COACH 混合教練模式量表預試問卷之因素分析摘要表

題號及題目內容	因素內容及各題因素負荷量				
	因素 三 管理 成長 進步	因素 一 連結 教練 關係	因素 二 組織 專業 知能	因素 五 輔助 角色 扮演	因素 四 統合 資源 觀點
16.我的教練校長或師傅校長會隨時督促我管控工作進度	.865				
15.我的教練校長或師傅校長會和我共同討論並設定目標	.789				
17.我的教練校長或師傅校長會隨時檢核我的進步情形與困境	.785				
20.我的教練校長或師傅校長會對我的進步與成長負責	.754				
19.我的教練校長或師傅校長會協助我建立回饋機制	.738				
18.我的教練校長或師傅校長會協助我關注重要議題	.720				
3.我的教練校長或師傅校長會提供我專業上的指導與諮詢		.789			
2.我的教練校長或師傅校長和我彼此信任		.746			
8.我尊敬且信賴我的教練校長或師傅校長		.716			
4.我的教練校長或師傅校長會輔導我解決各種問題與疑惑		.712			
1.我的教練校長或師傅校長和我的關係密切		.683			
5.我的教練校長或師傅校長會提供我在職場上的信心與感情的支持		.656			
11.我的教練校長或師傅校長會傳授統整的專業知能給我			.812		
10.我的教練校長或師傅校長會彈性運用教練的策略與技能			.787		
9.我的教練校長或師傅校長具備專業領域的知識與專長			.655		
12.我的教練校長或師傅校長會傳授人際技巧給我			.580		
13.我的教練校長或師傅校長會協助我提升行動驅力			.568		
29.我的教練校長或師傅校長會提供我情感諮詢				.706	
30.我的教練校長或師傅校長會提供我預警與忠告				.681	
31.我的教練校長或師傅校長會傾聽我的心聲				.565	
23.我的教練校長或師傅校長會協助我組織並釐清思維					.565
24.我的教練校長或師傅校長會和我合作達成學習成長的目標					.565
26.我的教練校長或師傅校長會提供資源以協助我達成既定目標					.542
25.我的教練校長或師傅校長會感知並確認我的需求					.539
題數	6	6	5	3	4
特徵值 (eigenvalue)	6.038	5.681	4.263	2.835	2.378
解釋總變異量	88.314%				

表 3-9 COACH 混合教練模式量表預試問卷之信度分析摘要表

向度	題號及題目內容	校正後 總相關	刪題後 α 係數	向度 α 係數
一、 連結 教練 關係	1.我的教練校長或師傅校長和我的關係密切	.835	.963	.965
	2.我的教練校長或師傅校長和我彼此信任	.829	.963	
	3.我的教練校長或師傅校長會提供我專業上的指導與諮詢	.853	.963	
	4.我的教練校長或師傅校長會輔導我解決各種問題與疑惑	.871	.963	
	5.我的教練校長或師傅校長會提供我在職場上的信心與感情的支持	.858	.963	
	8.我尊敬且信賴我的教練校長或師傅校長	.863	.963	
二、 組織 專業 知能	9.我的教練校長或師傅校長具備專業領域的知識與專長	.818	.964	.968
	10.我的教練校長或師傅校長會彈性運用教練的策略與技能	.791	.964	
	11.我的教練校長或師傅校長會傳授統整的專業知能給我	.759	.964	
	12.我的教練校長或師傅校長會傳授人際技巧給我	.841	.963	
	13.我的教練校長或師傅校長會協助我提升行動驅力	.892	.963	
三、 管理 成長 進步	15.我的教練校長或師傅校長會和我共同討論並設定目標	.820	.964	.970
	16.我的教練校長或師傅校長會隨時督促我管控工作進度	.804	.964	
	17.我的教練校長或師傅校長會隨時檢核我的進步情形與困境	.850	.963	
	18.我的教練校長或師傅校長會協助我關注重要議題	.849	.963	
	19.我的教練校長或師傅校長會協助我建立回饋機制	.856	.963	
	20.我的教練校長或師傅校長會對我的進步與成長負責	.763	.964	
四、 統合 資源 觀點	23.我的教練校長或師傅校長會協助我組織並釐清思維	.877	.961	.962
	24.我的教練校長或師傅校長會和我合作達成學習成長的目標	.915	.961	
	25.我的教練校長或師傅校長會感知並確認我的需求	.892	.961	
	26.我的教練校長或師傅校長會提供資源以協助我達成既定目標	.897	.961	
五、 輔助 角色 扮演	29.我的教練校長或師傅校長會提供我情感諮詢	.795	.964	.968
	30.我的教練校長或師傅校長會提供我預警與忠告	.846	.963	
	31.我的教練校長或師傅校長會傾聽我的心聲	.869	.963	
總量表 Cronbach's α 係數			.956	

(四) 編製正式問卷

本研究根據前述的預試問卷分析結果，針對「COACH 混合教練模式量表」選取五個因素，共計 24 題，編製成本研究工具「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究」正式問卷，詳如附錄五所示。

貳、「MENTOR 師傅教導模式量表」之編製

茲將本研究的「MENTOR 師傅教導模式量表」之量表架構、編製研究問卷內容、問卷填答與計分、進行預試與統計分析等內容歸納如下。

一、量表架構

本研究歸納相關文獻後，建構「MENTOR 師傅教導模式量表」，作為校長實施師傅教導之參考，此量表架構之內涵主要包括：1.楷模化；2.教導化；3.網絡化；4.敘述化；5.前瞻化；6.再行動化，作為編製本研究問卷之主要架構的理論基礎及發展方向。

二、編製研究問卷內容

依據上述的量表架構，本研究參酌文獻的理論基礎，著手編製研究問卷初稿，問卷初稿的向度與題目內容詳如附錄一所示。研究問卷初稿編製完成後，先由指導教授推薦具備學校經營、教學領導與兒童文學等專業背景的陳木城校長，借重其對文學與學校經營管理的專業知能，進行專家語句修正後，再邀請 12 位與本研究主題有關的經驗豐富之校長與學者作為專家，針對量表及問卷題目進行專家審題的諮詢，之後綜合歸納專家與口試委員之建議，修改量表中用詞或語意不清之題目，最後與指導教授針對量表中所有爭議之處詳加討論，修正與增補問卷題目，以發展、形成預試問卷，並進行預試問卷的施測工作。專家審題版問卷及專家審題與口試委員意見彙整內容詳如附錄二、附錄三所示。

三、問卷填答與計分

本研究問卷係採李克特式（Likert-type）的六點式調查問卷，依據受試者的實際知覺、觀察與現況符合之程度進行填答，受試者從非常符合到非常不符合的 6-5-4-3-2-1 中，在適當的選項上圈選，計分方式係按 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，各項分別計分，最後計算量表各向度的得分，得分愈高者，即代表受試者對該向度所知覺的符合程度愈高。

四、進行預試與統計分析

本預試問卷共計抽取樣本 100 人，問卷回收 89 份，整理收回問卷填答有效情形，合計有效樣本為 89 份，回收率為 89%，可用率為 89%，預試問卷回收後，隨即進行資料整理與統計分析，以考驗量表的信效度。茲

針對本研究的「MENTOR 師傅教導模式量表」進行以下分析：1.各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析：以瞭解調查問卷各題之鑑別度；2.因素分析：以確認解釋變異量、因素個數、題目所屬之向度等；3.信度分析：透過 Cronbach's α 係數，探討各向度之內部一致性。

(一) 各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析

考驗「MENTOR 師傅教導模式量表」各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析，以瞭解預試問卷各題之鑑別度，刪除各題決斷值(CR)係數小於 5 的題目，內容詳如表 3-10 所示。由表 3-10 可知，MENTOR 師傅教導模式量表各題的決斷值(CR)係數皆大於 5，且介於 7.177~12.415 之間，各題與量表總分相關亦達顯著水準 (** $p < .01$)，顯示問卷各題的鑑別度佳，因此保留所有題項。

(二) 因素分析

經過前述各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析後，未有決斷值(CR)係數小於 5 的題目，因而針對所有的題目進行因素分析。本研究進行因素分析，主要目的在探討「MENTOR 師傅教導模式量表」各因素的因素解釋量及各題之因素負荷量大小，以作為選題之參考，並瞭解預試問卷的建構效度是否良好。本研究採取主成份分析法(Principal Component Analysis)，運用直交轉軸分析「MENTOR 師傅教導模式量表」，並以 eigenvalue 值大於 1 者為選入因素參考標準。

本研究針對「MENTOR 師傅教導模式量表」進行因素分析，刪除因素負荷量小於 .50 以及不適合的題目，包括第 4、5、8、9、13、17、18、22、23、24、25、26、30、31、32、33、34、38 題，共刪除 18 題，保留 22 題，並抽取出六個因素，解釋總變異量為 91.542%，因素分析結果如表 3-11 所示，而各因素命名結果與內容分析如下所述：

- 1.因素一：包括第 1、2、3、6 題，共計 4 題，因素負荷量介於 .517~.721，分析題目命名為「楷模典範形塑」(Model)，其 eigenvalue 值為 3.872，可解釋 MENTOR 師傅教導模式量表達 17.598%。

表 3-10 MENTOR 師傅教導模式量表各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析摘要表

題號及題目內容	決斷值 (CR)	各題與量表總分相關
1.我的教練校長或師傅校長會提供我專業角色的哲學觀	9.804	.875**
2.我的教練校長或師傅校長會協助我建立工作價值觀	9.330	.866**
3.我的教練校長或師傅校長會協助我建立對工作認同負責的態度	8.110	.881**
4.我的教練校長或師傅校長會讓我進行直接觀察並參與他的專業生活	9.557	.826**
5.我的教練校長或師傅校長會協助我從工作現場中進行記錄與整理	8.315	.812**
6.我的教練校長或師傅校長會協助我扮演好專業角色	11.577	.946**
7.我的教練校長或師傅校長會提供我專業成長的途徑	9.680	.912**
8.我的教練校長或師傅校長會提供我思考的參考模式	9.440	.909**
9.我的教練校長或師傅校長會協助我釐清工作中應有的責任	9.146	.893**
10.我的教練校長或師傅校長會提供我進入現場學習與操作的機會	9.960	.855**
11.我的教練校長或師傅校長會提供我面對與解決問題的學習機會	9.778	.871**
12.我的教練校長或師傅校長會激發我繼續學習的熱情與動力	11.343	.902**
13.我的教練校長或師傅校長會提供我專業知識的教導網絡	8.408	.819**
14.我的教練校長或師傅校長會提供我現場或虛擬動態的教導網絡	7.992	.809**
15.我的教練校長或師傅校長會提供我經驗知識的教導網絡	7.223	.820**
16.我的教練校長或師傅校長會協助我建構專業知識管理脈絡	8.560	.848**
17.我的教練校長或師傅校長會協助我建立人際網絡	9.712	.871**
18.我的教練校長或師傅校長會運用資訊科技網絡作為教導我的途徑	7.177	.724**
19.我的教練校長或師傅校長會透過敘述讓我充分瞭解組織規範	10.769	.902**
20.我的教練校長或師傅校長會協助我闡述專業任務的內涵	10.445	.911**
21.我的教練校長或師傅校長會協助我闡明學校理念	9.799	.907**
22.我的教練校長或師傅校長會教導我敘述教育故事	9.971	.893**
23.我的教練校長或師傅校長會協助我尋找教育故事中的意義	10.198	.898**
24.我的教練校長或師傅校長會善用隱喻教導我	8.676	.868**
25.我的教練校長或師傅校長會協助我建構專業圖像	9.407	.888**
26.我的教練校長或師傅校長會協助我敘述教育工作的成長歷程	9.799	.914**
27.我的教練校長或師傅校長會協助我從教育現場的各種角度進行觀察	10.989	.938**
28.我的教練校長或師傅校長會協助我參照專家解決問題的過程	11.729	.929**
29.我的教練校長或師傅校長會培養我展望未來的能力	9.427	.926**
30.我的教練校長或師傅校長會培養我敏捷的洞察與變通能力	11.591	.932**
31.我的教練校長或師傅校長會傳遞組織運作與學校經營的核心價值給我	11.104	.915**
32.我的教練校長或師傅校長會和我共同形塑教育願景	11.002	.885**
33.我的教練校長或師傅校長會協助我運用多元思考以因應問題	9.077	.921**
34.我的教練校長或師傅校長會協助我學習運用專家解決問題的策略	9.798	.918**
35.我的教練校長或師傅校長會培養我解決問題的能力	12.053	.937**
36.我的教練校長或師傅校長會激發我產生創造性的想法	10.909	.911**
37.我的教練校長或師傅校長會鼓勵我創造多元的教育舞台	9.950	.909**
38.我的教練校長或師傅校長會協助我內化與實踐專業發展行動	11.058	.915**
39.我的教練校長或師傅校長會協助我進行組織文化與經營手法的再創造	11.616	.918**
40.我的教練校長或師傅校長會教導我將文化再創的內涵進行傳承與發揚	12.415	.939**

** $p < .01$

表 3-11 MENTOR 師傅教導模式量表預試問卷之因素分析摘要表

題號及題目內容	因素內容及各題因素負荷量					
	因素 六 再度 反思 回饋	因素 一 楷模 典範 形塑	因素 三 網絡 關係 建構	因素 二 教導 專業 職能	因素 五 前瞻 未來 願景	因素 四 敘述 內隱 知識
37.我的教練校長或師傅校長會鼓勵我創造多元的教育舞台	.675					
36.我的教練校長或師傅校長會激發我產生創造性的想法	.663					
39.我的教練校長或師傅校長會協助我進行組織文化與經營手法的再創造	.596					
40.我的教練校長或師傅校長會教導我將文化再創的內涵進行傳承與發揚	.580					
35.我的教練校長或師傅校長會培養我解決問題的能力	.547					
2.我的教練校長或師傅校長會協助我建立工作價值觀		.721				
3.我的教練校長或師傅校長會協助我建立對工作認同負責的態度		.684				
1.我的教練校長或師傅校長會提供我專業角色的哲學觀		.673				
6.我的教練校長或師傅校長會協助我扮演好專業角色		.517				
14.我的教練校長或師傅校長會提供我現場或虛擬動態的教導網絡			.789			
15.我的教練校長或師傅校長會提供我經驗知識的教導網絡			.784			
16.我的教練校長或師傅校長會協助我建構專業知識管理脈絡			.688			
10.我的教練校長或師傅校長會提供我進入現場學習與操作的機會				.714		
11.我的教練校長或師傅校長會提供我面對與解決問題的學習機會				.701		
12.我的教練校長或師傅校長會激發我繼續學習的熱情與動力				.526		
7.我的教練校長或師傅校長會提供我專業成長的途徑				.506		
27.我的教練校長或師傅校長會協助我從教育現場的各種角度進行觀察					.637	
28.我的教練校長或師傅校長會協助我參照專家解決問題的過程					.566	
29.我的教練校長或師傅校長會培養我展望未來的能力					.534	
19.我的教練校長或師傅校長會透過敘述讓我充分瞭解組織規範						.594
20.我的教練校長或師傅校長會協助我闡述專業任務的內涵						.581
21.我的教練校長或師傅校長會協助我闡明學校理念						.514
題數	5	4	3	4	3	3
特徵值 (eigenvalue)	4.149	3.872	3.749	3.328	2.916	2.125
解釋總變異量	91.542%					

2. 因素二：包括第 7、10、11、12 題，共計 4 題，因素負荷量介於 .506 ~ .714，分析題目命名為「教導專業職能」(Educate)，其 eigenvalue 值為 3.328，可解釋 MENTOR 師傅教導模式量表達 15.129%。
3. 因素三：包括第 14、15、16 題，共計 3 題，因素負荷量介於 .688 ~ .789，分析題目命名為「網絡關係建構」(Network)，其 eigenvalue 值為 3.749，可解釋 MENTOR 師傅教導模式量表達 17.041%。
4. 因素四：包括第 19、20、21 題，共計 3 題，因素負荷量介於 .514 ~ .594，分析題目命名為「敘述內隱知識」(Tell)，其 eigenvalue 值為 2.125，可解釋 MENTOR 師傅教導模式量表達 9.660%。
5. 因素五：包括第 27、28、29 題，共計 3 題，因素負荷量介於 .534 ~ .637，分析題目命名為「前瞻未來願景」(Outlook)，其 eigenvalue 值為 2.916，可解釋 MENTOR 師傅教導模式量表達 13.256%。
6. 因素六：包括第 35、36、37、39、40 題，共計 5 題，因素負荷量介於 .547 ~ .675，分析題目命名為「再度反思回饋」(React)，其 eigenvalue 值為 4.149，可解釋 MENTOR 師傅教導模式量表達 18.858%。

(三) 信度分析

本研究進行信度分析 (Reliability Analysis)，主要目的在探討「MENTOR 師傅教導模式量表」各因素與總量表的內部一致性及單題刪減後各因素 Cronbach's α 係數減損大小，以作為選題之參考，並瞭解預試問卷的信度是否良好。由表 3-12 可知，「MENTOR 師傅教導模式量表」的 Cronbach's α 係數達 .976，各向度的 Cronbach's α 係數則分別為 .980、.980、.985、.980、.979、.978。整體而言，本量表及其各向度的內部一致性高，信度佳。

(四) 編製正式問卷

本研究根據前述的預試問卷分析結果，針對「MENTOR 師傅教導模式量表」選取六個因素，共計 22 題，編製成本研究工具「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究」正式問卷，詳如附錄五所示。

表 3-12 MENTOR 師傅教導模式量表預試問卷之信度分析摘要表

向度	題號及題目內容	校正後 總相關	刪題後 α 係數	向度 α 係數
一、 楷模 典範 形塑	1.我的教練校長或師傅校長會提供我專業角色的哲學觀	.872	.978	.980
	2.我的教練校長或師傅校長會協助我建立工作價值觀	.863	.978	
	3.我的教練校長或師傅校長會協助我建立對工作認同負責的態度	.884	.978	
	6.我的教練校長或師傅校長會協助我扮演好專業角色	.939	.978	
二、 教導 專業 職能	7.我的教練校長或師傅校長會提供我專業成長的途徑	.904	.978	.980
	10.我的教練校長或師傅校長會提供我進入現場學習與操作的機會	.837	.978	
	11.我的教練校長或師傅校長會提供我面對與解決問題的學習機會	.870	.978	
	12.我的教練校長或師傅校長會激發我繼續學習的熱情與動力	.899	.978	
三、 網絡 關係 建構	14.我的教練校長或師傅校長會提供我現場或虛擬動態的教導網絡	.795	.979	.985
	15.我的教練校長或師傅校長會提供我經驗知識的教導網絡	.810	.979	
	16.我的教練校長或師傅校長會協助我建構專業知識管理脈絡	.835	.978	
四、 敘述 內隱 知識	19.我的教練校長或師傅校長會透過敘述讓我充分瞭解組織規範	.906	.978	.980
	20.我的教練校長或師傅校長會協助我闡述專業任務的內涵	.913	.978	
	21.我的教練校長或師傅校長會協助我闡明學校理念	.897	.978	
五、 前瞻 未來 願景	27.我的教練校長或師傅校長會協助我從教育現場的各種角度進行觀察	.922	.978	.979
	28.我的教練校長或師傅校長會協助我參照專家解決問題的過程	.919	.978	
	29.我的教練校長或師傅校長會培養我展望未來的能力	.909	.978	
六、 再度 反思 回饋	35.我的教練校長或師傅校長會培養我解決問題的能力	.933	.977	.978
	36.我的教練校長或師傅校長會激發我產生創造性的想法	.901	.977	
	37.我的教練校長或師傅校長會鼓勵我創造多元的教育舞台	.903	.977	
	39.我的教練校長或師傅校長會協助我進行組織文化與經營手法的再創造	.913	.977	
	40.我的教練校長或師傅校長會教導我將文化再創的內涵進行傳承與發揚	.928	.977	
總量表 Cronbach's α 係數			.976	

參、「學校效能指標量表」之編製

茲將本研究的「學校效能指標量表」之量表架構、編製研究問卷內容、問卷填答與計分、進行預試與統計分析等內容歸納如下。

一、量表架構

本研究所稱「學校效能」是個複雜構念，具備多種面向，可說是組織動態、靜態、心態、生態等層面的綜合，因此，本研究歸納相關文獻後，建構「學校效能指標量表」，作為評鑑學校效能之參考，此量表架構之內

涵主要包括：1.行政領導；2.教師教學；3.學生學習；4.社區認同；5.環境設備，作為編製本研究問卷之主要架構的理論基礎及發展方向。

二、編製研究問卷內容

依據上述的量表架構，本研究參酌文獻的理論基礎，著手編製研究問卷初稿，問卷初稿的向度與題目內容詳如附錄一所示。研究問卷初稿編製完成後，先由指導教授推薦具備學校經營、教學領導與兒童文學等專業背景的陳木城校長，借重其對文學與學校經營管理的專業知能，進行專家語句修正後，再邀請 12 位與本研究主題有關的經驗豐富之校長與學者作為專家，針對量表及問卷題目進行專家審題的諮詢，之後綜合歸納專家與口試委員之建議，修改量表中用詞或語意不清之題目，最後與指導教授針對量表中具有爭議之處詳加討論，修正與增補問卷題目，以發展、形成預試問卷，並進行預試問卷的施測工作。專家審題版問卷及專家審題與口試委員意見彙整內容詳如附錄二、附錄三所示。

三、問卷填答與計分

本研究問卷係採李克特式 (Likert-type) 的六點式調查問卷，依據受試者的實際知覺、觀察與現況符合之程度進行填答，受試者從非常符合到非常不符合的 6-5-4-3-2-1 中，在適當的選項上圈選，計分方式係按 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，各項分別計分，最後計算量表各向度的得分，得分愈高者，即代表受試者對該向度所知覺的符合程度愈高。

四、進行預試與統計分析

本預試問卷共計抽取樣本 100 人，問卷回收 89 份，整理收回問卷填答有效情形，合計有效樣本為 89 份，回收率為 89%，可用率為 89%，預試問卷回收後，隨即進行資料整理與統計分析，以考驗量表的信效度。茲針對本研究的「學校效能指標量表」進行以下分析：1.各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析：以瞭解調查問卷各題之鑑別度；2.因素分析：以確認解釋變異量、因素個數、題目所屬之向度等；3.信度分析：透

過 Cronbach's α 係數，探討各向度之內部一致性。

(一) 各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析

考驗「學校效能指標量表」各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析，以瞭解預試問卷各題之鑑別度，刪除各題決斷值 (CR) 係數小於 5 的題目，內容詳如表 3-13 所示。由表 3-13 可知，在學校效能指標量表中，決斷值係數介於 4.166~11.000 之間，刪除各題決斷值 (CR) 係數小於 5 的題目，包括第 20、21 題共 2 題，保留其他 32 題。

表 3-13 學校效能指標量表各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析摘要表

題號及題目內容	決斷值 (CR)	各題與量表總分相關
1.本校擬定的校務計畫清楚明確而具體可行	7.230	.649**
2.本校有明確的經營目標與健全的組織體系	7.097	.691**
3.本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好	5.636	.611**
4.我的領導會考量同仁的需求	5.379	.565**
5.本校的溝通協調機制暢通	6.408	.608**
6.本校同仁會透過團隊合作解決問題	7.824	.617**
7.本校的行政服務令親師生都很滿意	5.820	.551**
8.本校教師具備足夠的學科領域基礎知能	7.507	.690**
9.本校教師主動參與進修研習活動	5.728	.642**
10.本校教師會不斷精進教學方法與策略	7.466	.651**
11.本校教師會不斷評估學生學習進步情形	8.802	.767**
12.本校教師的教學品質良好	8.831	.752**
13.本校師生有良好的互動關係	7.461	.720**
14.本校教師會主動分享教學心得	7.884	.651**
15.本校教師會針對自己的教學方法與學生學習成效進行反思	9.171	.716**
16.本校學生有良好的學習態度	7.077	.605**
17.本校學生有一定水準的學習成就	6.070	.609**
18.本校學生有良好的生活常規	7.568	.600**
19.本校學生積極參與校內外各項活動	7.240	.654**
20.本校學生在各項競賽中有良好的成果	4.681	.520**
21.本校學生對學習環境感到滿意	4.166	.551**
22.本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄	5.362	.624**
23.本校與家長的互動關係良好	10.538	.737**
24.本校家長認同學校的辦學理念與作法	11.000	.745**
25.本校家長積極參與學校的各項活動	7.437	.601**
26.社區普遍支持校務的推動	9.954	.708**
27.社區會為學校爭取相關經費或提供資源	8.871	.563**
28.社區肯定學校的辦學績效	8.750	.694**
29.本校的校園環境規劃滿足師生的教學與學習需求	5.935	.627**
30.本校的各項設備滿足親師生使用所需	6.454	.649**
31.本校的環境設備安全無虞	6.137	.572**
32.本校的環境設備有專人負責管理	7.925	.616**
33.本校的環境設備會定期保養維護	7.110	.616**
34.本校會統整與妥善運用來自各處的資源	8.640	.724**

** $p < .01$

(二) 因素分析

經過前述各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析後，刪除決斷值 (CR) 係數小於 5 的題目，而針對保留下來的題目進行因素分析。本研究進行因素分析，主要目的在探討「學校效能指標量表」各因素的因素解釋量及各題之因素負荷量大小，以作為選題之參考，並瞭解預試問卷的建構效度是否良好。本研究採取主成份分析法 (Principal Component Analysis)，運用直交轉軸分析「學校效能指標量表」，並以 eigenvalue 值大於 1 者為選入因素參考標準。

本研究先刪除前述學校效能指標量表中各題決斷值 (CR) 係數小於 5 的題目，包括第 20、21 題共 2 題，再針對「學校效能指標量表」進行因素分析，刪除因素負荷量小於 .50 以及不適合的題目，包括第 4、5、7、13、17、27 題，共計刪除 8 題，保留 26 題，並抽取出五個因素，解釋總變異量為 69.145%，因素分析結果如表 3-14 所示，而各因素命名結果與內容分析如下所述：

1. 因素一：包括第 1、2、3、6 題，共計 4 題，因素負荷量介於 .515 ~ .796，分析題目命名為「行政領導」，其 eigenvalue 值為 2.830，可解釋學校效能指標量表達 10.886%。
2. 因素二：包括第 8、9、10、11、12、14、15 題，共計 7 題，因素負荷量介於 .590 ~ .778，分析題目命名為「教師教學」，其 eigenvalue 值為 4.665，可解釋學校效能指標量表達 17.942%。
3. 因素三：包括第 16、18、19、22 題，共計 4 題，因素負荷量介於 .535 ~ .746，分析題目命名為「學生學習」，其 eigenvalue 值為 2.660，可解釋學校效能指標量表達 10.232%。
4. 因素四：包括第 23、24、25、26、28 題，共計 5 題，因素負荷量介於 .611 ~ .785，分析題目命名為「社區認同」，其 eigenvalue 值為 3.335，可解釋學校效能指標量表達 12.828%。
5. 因素五：包括第 29、30、31、32、33、34 題，共計 6 題，因素負荷量介於 .620 ~ .786，分析題目命名為「環境設備」，其 eigenvalue 值為 4.487，可解釋學校效能指標量表達 17.257%。

表 3-14 學校效能指標量表預試問卷之因素分析摘要表

題號及題目內容	因素內容及各題因素負荷量				
	因素 二 教師 教學	因素 五 環境 設備	因素 四 社區 認同	因素 一 行政 領導	因素 三 學生 學習
10.本校教師會不斷精進教學方法與策略	.778				
9.本校教師主動參與進修研習活動	.734				
12.本校教師的教學品質良好	.729				
14.本校教師會主動分享教學心得	.693				
15.本校教師會針對自己的教學方法與學生學習成效進行反思	.689				
11.本校教師會不斷評估學生學習進步情形	.667				
8.本校教師具備足夠的學科領域基礎知能	.590				
32.本校的環境設備有專人負責管理		.786			
29.本校的校園環境規劃滿足師生的教學與學習需求		.768			
30.本校的各項設備滿足親師生使用所需		.744			
31.本校的環境設備安全無虞		.700			
33.本校的環境設備會定期保養維護		.652			
34.本校會統整與妥善運用來自各處的資源		.620			
25.本校家長積極參與學校的各項活動			.785		
23.本校與家長的互動關係良好			.735		
26.社區普遍支持校務的推動			.691		
24.本校家長認同學校的辦學理念與作法			.621		
28.社區肯定學校的辦學績效			.611		
1.本校擬定的校務計畫清楚明確而具體可行				.796	
2.本校有明確的經營目標與健全的組織體系				.749	
3.本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好				.669	
6.本校同仁會透過團隊合作解決問題				.515	
18.本校學生有良好的生活常規					.746
19.本校學生積極參與校內外各項活動					.632
22.本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄					.625
16.本校學生有良好的學習態度					.535
題數	7	6	5	4	4
特徵值 (eigenvalue)	4.665	4.487	3.335	2.830	2.660
解釋總變異量	69.145%				

(三) 信度分析

本研究進行信度分析 (Reliability Analysis)，主要目的在探討「學校效能指標量表」各因素與總量表的內部一致性及單題刪減後各因素 Cronbach's α 係數減損大小，以作為選題之參考，並瞭解預試問卷的信度

是否良好。由表 3-15 可知，「學校效能指標量表」的 Cronbach's α 係數達 .876，各向度的 Cronbach's α 係數則分別為 .908、.901、.913、.905、.909。整體而言，本量表及其各向度的內部一致性高，信度佳。

表 3-15 學校效能指標量表預試問卷之信度分析摘要表

向度	題號及題目內容	校正後 總相關	刪題後 α 係數	向度 α 係數
一、 行政 領導	1.本校擬定的校務計畫清楚明確而具體可行	.640	.907	.908
	2.本校有明確的經營目標與健全的組織體系	.675	.906	
	3.本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好	.580	.908	
	6.本校同仁會透過團隊合作解決問題	.593	.907	
二、 教師 教學	8.本校教師具備足夠的學科領域基礎知能	.659	.897	.901
	9.本校教師主動參與進修研習活動	.620	.897	
	10.本校教師會不斷精進教學方法與策略	.632	.897	
	11.本校教師會不斷評估學生學習進步情形	.755	.896	
	12.本校教師的教學品質良好	.726	.896	
	14.本校教師會主動分享教學心得	.615	.897	
15.本校教師會針對自己的教學方法與學生學習成效進行反思	.703	.896		
三、 學生 學習	16.本校學生有良好的學習態度	.529	.908	.913
	18.本校學生有良好的生活常規	.522	.908	
	19.本校學生積極參與校內外各項活動	.579	.908	
	22.本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄	.591	.907	
四、 社區 認同	23.本校與家長的互動關係良好	.710	.896	.905
	24.本校家長認同學校的辦學理念與作法	.719	.896	
	25.本校家長積極參與學校的各項活動	.558	.898	
	26.社區普遍支持校務的推動	.680	.896	
	28.社區肯定學校的辦學績效	.658	.897	
五、 環境 設備	29.本校的校園環境規劃滿足師生的教學與學習需求	.611	.907	.909
	30.本校的各項設備滿足親師生使用所需	.636	.907	
	31.本校的環境設備安全無虞	.561	.908	
	32.本校的環境設備有專人負責管理	.602	.907	
	33.本校的環境設備會定期保養維護	.613	.907	
	34.本校會統整與妥善運用來自各處的資源	.715	.906	
總量表 Cronbach's α 係數		.876		

(四) 編製正式問卷

本研究根據前述的預試問卷分析結果，針對「學校效能指標量表」選取五個因素，共計 26 題，編製成本研究工具「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究」正式問卷，詳如附錄五所示。

第四節 實施程序

本研究之實施程序，大致可分為準備階段（蒐集文獻資料、撰寫文獻探討、編製問卷）、實施階段（實施問卷調查、資料處理分析、進行焦點團體座談與專家訪談）以及完成階段（撰寫論文初稿、修訂論文），茲將實施程序各階段的內容闡述如下。

壹、準備階段

本研究自確定研究主題後，即開始廣泛蒐集並閱讀、分析、整理相關文獻資料，務求資料之周延與完整，使研究結果能趨近於真實，待閱讀過相關文獻資料後，開始進行文獻探討，統整歸納國內、外相關研究，以決定研究向度。在編製問卷方面，根據文獻探討之向度，研擬問卷初稿，在經過專家語句修正與審題後，修訂成預試問卷。

貳、實施階段

預試問卷編製完成後，以臺灣北、中、南、東四區之 2,594 所公立國民小學的現任校長為母群體，採取分層比例隨機抽樣的方式，先按照區域分層，再依照比例隨機抽取北、中、南、東四區共 100 位公立國民小學校長為預試樣本，進行預試問卷的調查，經過問卷的發放、回收、整理與統計分析後，再度修正形成正式問卷。正式問卷編製完成後，約抽取母群體人數的五分之一為正式研究樣本，研究者同樣採取分層比例隨機抽樣的方式，先按照區域分層，再依照比例隨機抽取北、中、南、東四區之公立國民小學校長，共計 500 人為正式樣本實施問卷調查。正式問卷經回收後，首先進行問卷篩選，再將有效問卷進行編碼、資料登錄，並以描述性統計進行資料檢核，在確定資料無誤後，立即進行資料處理與統計分析。隨後依據正式問卷回收後之統計分析結果，進行焦點團體座談與專家訪談，以期更深入瞭解、驗證國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的整體運作模式，最後提出結論與建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

參、完成階段

完成上述各項研究工作後，除整合文獻探討外，並根據調查研究等結果，提出結論與建議，以撰寫論文初稿。論文初稿完成後，先請指導教授指教及提供意見，再正式提出學位論文口試申請，經口試委員及指導教授之修正與指導後，提交研究論文並付梓完成論文印刷，本研究之研究實施程序流程如圖 3-3 所示。

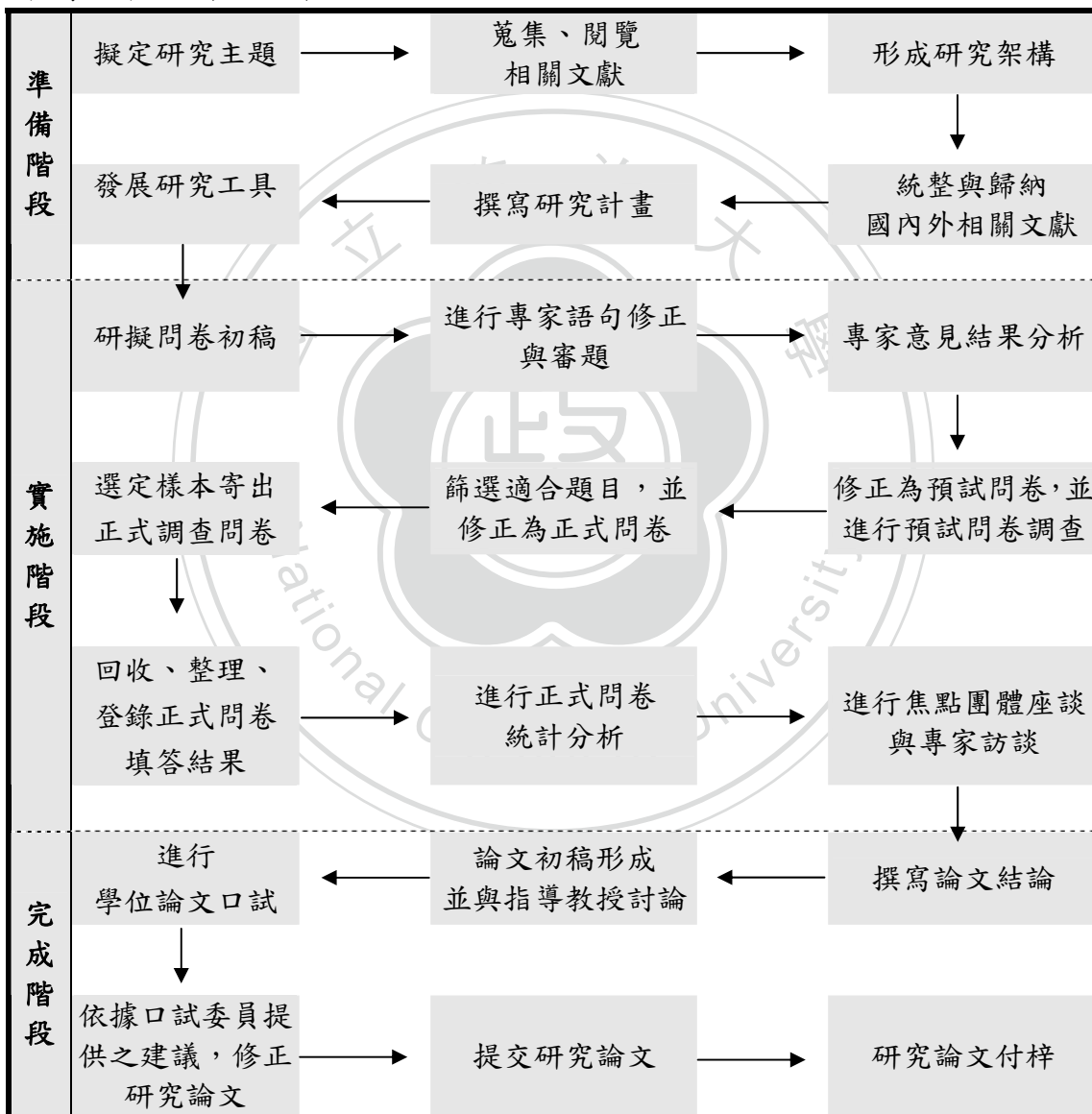


圖 3-3 研究實施程序流程圖

第五節 資料處理

本節主要說明研究資料的處理與分析，將問卷調查所蒐集之資料，運用 SPSS 14.0 版以及 LISREL 8.72 版的統計套裝軟體進行統計分析，茲將資料處理的步驟與統計處理的方法說明如次。

壹、資料處理

本研究所採用之問卷填答方式係採李克特式 (Likert-type) 的六點式調查問卷，根據受試者的實際知覺與實際現況程度進行填答，計分方式係按 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，調查問卷得分愈高者，即代表受試者對該向度所知覺的符合程度愈高。

問卷回收之後，隨即將問卷進行編碼處理，利用統計套裝軟體 SPSS 14.0 版及 LISREL 8.72 版進行相關統計資料之分析，並剖析資料所顯示之結果，以瞭解本研究的待答問題。本研究經預試及正式問卷調查後，採下列步驟進行初步資料整理：

- 一、資料檢核：將預試及正式問卷回收後，即逐一檢視每份問卷之填答情形，凡有資料填答不全者，一律視為廢卷，予以剔除。
- 二、資料編碼：資料檢核之後，對每份有效問卷進行編碼，並將每份問卷建檔儲存於電腦之中，以利後續進行統計分析工作。
- 三、資料確認：將有效問卷編碼輸入電腦後，即仔細核對每份問卷與輸入資料是否相符，俾使資料能完全避免人為錯誤。

貳、統計分析

以下將針對預試問卷階段與正式問卷階段的資料處理、統計分析等內容闡述如下。

一、預試問卷階段

- (一) 次數分配與百分比：此法主要在於統計出預試問卷填答基本資料與問卷填答情形，以瞭解預試問卷的回收情形。
- (二) 項目分析：項目分析的主要目的在求出預試問卷各題項之決斷值，以刪除未達顯著水準之題目。

- (三) 因素分析：因素分析的主要目的在求出量表的建構效度，並嘗試以較少的重要因素，解釋大部分的原始變項變異量。
- (四) 信度分析：信度分析的主要目的在使預試問卷更具有可靠性及穩定性，以瞭解本研究各量表之內部一致性的 Cronbach's α 係數。

二、正式問卷階段

(一) 描述統計分析

求出「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」正式施測結果之人數、平均數、標準差，以瞭解國民小學校長在知覺混合教練、師傅教導與學校效能之現況。

(二) *t* 考驗

以受試者的性別、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否為自變項，「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」之各向度與總量表為依變項，使用 *t* 考驗瞭解不同性別、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否之受試者，在「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」各向度及總量表的比較。

(三) 單因子變異數分析與 Scheffé 法事後比較

以受試者的背景變項（年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、學校規模、學校區域）為自變項，「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」之各向度與總量表為依變項，進行單因子變異數分析，考驗不同背景變項之受試者在「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」各向度及總量表的差異情形。若 *F* 值達到顯著水準，則再以 Scheffé 法進行事後比較，以瞭解各組平均數之間的差異。

(四) 相關分析

以 COACH 混合教練模式各向度，包括「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」，以及 MENTOR 師傅教導模式各向度，包括「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關

係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」為控制變項，另以學校效能指標（包括行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備）為效標變項，運用相關分析，分析變項間之相關情形。

（五）線性結構關係分析

以 COACH 混合教練模式各向度，包括「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」，以及 MENTOR 師傅教導模式各向度，包括「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」為前因變項，另以學校效能指標（包括行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備）為後果變項，以 LISREL8.72 版統計套裝軟體進行 SEM 線性結構關係模式的探討，先分別建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能的互動模式，並進一步驗證兩者互動模式之適配度與影響力，再驗證與分析前因變項「COACH 混合教練模式」、「MENTOR 師傅教導模式」兩大變項，對於後果變項「學校效能指標」的影響情形。

（六）焦點團體座談與專家訪談內容分析

根據正式問卷統計分析之結果，進行焦點團體座談與專家訪談，並將座談與訪談後之質性資料進行內容分析。

參、研究倫理

本研究採取問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等方式進行研究，特別注意研究倫理，凡涉及個人資料及隱私的部分皆嚴格保密，因此問卷採無記名方式，以保護受訪者之權益。焦點團體座談與專家訪談時特別尊重參與者及受訪者，在其同意之下才進行全程錄影和錄音，座談與訪談的過程中採取傾聽技巧，注意參與者及受訪者的情緒反應，並隨手記錄，適時覆述參與者及受訪者的回答重點，取得其確認，以避免誤解其所表達之意義；焦點團體座談與專家訪談過後特別注意資料之保密，無論是問卷或訪談資料皆由研究者親自進行分析，完全不假他人之手，嚴格確保原始資料的不外洩，恪遵研究倫理。

第四章 研究結果與討論

本章旨在根據正式問卷調查所得之資料進行統計分析，以瞭解國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之關係。本章共分為七節闡述，第一節瞭解國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的內涵與現況；第二節探討不同背景變項的國民小學校長在知覺混合教練、師傅教導與學校效能得分之差異情形；第三節分析國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關情形；第四節建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式；第五節驗證本研究所建構之國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能的互動模式適配度及影響力；第六節分析焦點團體座談與專家訪談之結果；第七節為綜合討論。

第一節 國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之內涵與現況

本節以平均數、標準差分析國民小學校長混合教練及其向度（連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演）、師傅教導及其向度（楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋）與學校效能及其向度（行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備）之內涵與現況。

本研究工具為「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究調查問卷」，係採用李克特式（Likert-type）六點量表，在「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」方面，問卷尺度由「非常符合」給予 6 分計、「大多符合」給予 5 分計、「有點符合」給予 4 分計、「有點不符合」給予 3 分計、「大多不符合」給予 2 分計、「非常不符合」給予 1 分計。

統計計分結果之解釋，其平均值介於 1.00~2.00 分，表示其得分程度為「低」；平均值介於 2.01~3.00 分，表示其得分程度為「中低」；平均值介於 3.01~4.00 分，表示其得分程度為「中」；平均值介於 4.01~5.00 分，表示其得分程度為「中高」；平均值介於 5.01~6.00 分，表示其得分程度為「高」。

壹、國民小學校長混合教練之內涵及其現況

國民小學校長「COACH 混合教練模式量表」包括「連結教練關係」6題、「組織專業知能」5題、「管理成長進步」6題、「統合資源觀點」4題、「輔助角色扮演」3題等五個向度，共計24題，其整體量表、各向度及各題之得分情形詳如表4-1、表4-2和表4-3所示。

由表4-1可知，國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分為107.84，平均數除以題數之得分數為4.49，顯示國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分為中高程度。

表 4-1 COACH 混合教練模式量表之平均數、標準差摘要表

量表名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/ 題數	標準差/ 題數
COACH 混合 教練模式量表	24	421	107.84	20.84	4.49	.87

由表4-2可知，國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」各向度除以題數之看法的得分情形介於3.98~4.93之間，標準差為.80~1.09，其中以「組織專業知能」得分最高，其次分別是「連結教練關係」、「輔助角色扮演」及「統合資源觀點」，而以「管理成長進步」得分最低。除了「管理成長進步」得分為中程度外，其餘各向度得分皆為中高程度。

表 4-2 COACH 混合教練模式量表各向度之平均數、標準差摘要表

向度名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/ 題數	標準差/ 題數	排序
連結教練關係	6	421	29.02	5.52	4.84	.92	2
組織專業知能	5	421	24.63	3.99	4.93	.80	1
管理成長進步	6	421	23.88	6.50	3.98	1.08	5
統合資源觀點	4	421	17.23	4.22	4.31	.95	4
輔助角色扮演	3	421	13.08	3.28	4.36	1.09	3

由表4-3可知，國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」向度中各題現況之得分情形，以下分別就五個向度的各題進行說明。

一、連結教練關係：本向度共計6題，得分介於4.44~5.26之間，其中以「6.我尊敬且信賴我的教練校長（輔導校長）或師傅校長」得分最高，而以「1.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長和我的關係密切」得分最低。除第6題得分為高程度外，其餘各題得分皆為中高程度。

表 4-3 COACH 混合教練模式量表各題之平均數、標準差與排序摘要表 (N=421)

向度	題號及題目內容	平均數	標準差	排序
一、 連結 教練 關係	1.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長和我的關係密切	4.44	1.17	6
	2.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長和我彼此信任	4.78	1.05	4
	3.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我專業上的指導與諮詢	4.94	1.00	2
	4.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會輔導我解決各種問題與疑惑	4.73	1.01	5
	5.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我在職場上的信心與感情的支持	4.87	1.09	3
	6.我尊敬且信賴我的教練校長（輔導校長）或師傅校長	5.26	.95	1
二、 組織 專業 知能	7.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長具備專業領域的知識與專長	5.09	.84	1
	8.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會彈性運用教練的策略與技能	4.98	.87	3
	9.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會傳授統整的專業知能給我	4.70	.95	5
	10.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會傳授人際技巧給我	5.04	.93	2
	11.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我提升行動驅力	4.82	.95	4
三、 管理 成長 進步	12.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會和我共同討論並設定目標	4.14	1.10	2
	13.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會隨時督促我管控工作進度	3.81	1.18	4
	14.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會隨時檢核我的進步情形與困境	3.81	1.22	4
	15.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我關注重要議題	4.33	1.19	1
	16.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我建立回饋機制	4.06	1.17	3
	17.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會對我的進步與成長負責	3.72	1.36	6
四、 統合 資源 觀點	18.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我組織並釐清思維	4.36	1.10	2
	19.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會和我合作達成學習成長的目標	4.23	1.19	3
	20.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會感知並確認我的需求	4.20	1.14	4
	21.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供資源以協助我達成既定目標	4.44	1.15	1
五、 輔助 角色 扮演	22.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我情感諮詢	4.07	1.28	3
	23.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我預警與忠告	4.43	1.17	2
	24.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會傾聽我的心聲	4.59	1.19	1

二、組織專業知能：本向度共計 5 題，得分介於 4.70~5.09 之間，其中以

「7.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長具備專業領域的知識與專長」得分最高，而以「9.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會傳授統整的專業知能給我」得分最低。除第 7、10 題得分為高程度外，其餘各題得分皆為中高程度。

三、管理成長進步：本向度共計 6 題，得分介於 3.72~4.33 之間，其中以

「15.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我關注重要議題」得分最高，而以「17.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會對我的進步與成長負責」得分最低。除第 13、14、17 題得分為中程度外，其餘各題得分皆為中高程度。

四、**統合資源觀點**：本向度共計 4 題，得分介於 4.20~4.44 之間，其中以「21.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供資源以協助我達成既定目標」得分最高，而以「20.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會感知並確認我的需求」得分最低。各題得分皆為中高程度。

五、**輔助角色扮演**：本向度共計 3 題，得分介於 4.07~4.59 之間，其中以「24.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會傾聽我的心聲」得分最高，而以「22.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我情感諮詢」得分最低。各題得分皆為中高程度。

貳、國民小學校長師傅教導之內涵及其現況

國民小學校長「MENTOR 師傅教導模式量表」包括「楷模典範形塑」4 題、「教導專業職能」4 題、「網絡關係建構」3 題、「敘述內隱知識」3 題、「前瞻未來願景」3 題、「再度反思回饋」5 題等六個向度，共計 22 題，其整體量表、各向度及各題之得分情形詳如表 4-4、表 4-5 和表 4-6 所示。

由表 4-4 可知，國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分為 98.53，平均數除以題數之得分數為 4.48，顯示國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分為中高程度。

表 4-4 MENTOR 師傅教導模式量表之平均數、標準差摘要表

量表名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/ 題數	標準差/ 題數
MENTOR 師傅 教導模式量表	22	421	98.53	21.17	4.48	.96

由表 4-5 可知，國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度除以題數之看法的得分情形介於 3.88~4.82 之間，標準差為 .96~1.18，其中以「楷模典範形塑」得分最高，其次分別是「教導專業職能」、「敘述內隱知識」、「再度反思回饋」及「前瞻未來願景」，而以「網絡關係建構」得分最低。除了「網絡關係建構」得分為中程度外，其餘各向度得分皆為中高程度。

表 4-5 MENTOR 師傅教導模式量表各向度之平均數、標準差摘要表

向度名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/ 題數	標準差/ 題數	排序
楷模典範形塑	4	421	19.28	3.83	4.82	.96	1
教導專業職能	4	421	18.10	4.11	4.53	1.03	2
網絡關係建構	3	421	11.64	3.53	3.88	1.18	6
敘述內隱知識	3	421	13.58	3.15	4.53	1.05	2
前瞻未來願景	3	421	13.45	3.21	4.48	1.07	5
再度反思回饋	5	421	22.48	5.25	4.50	1.05	4

由表 4-6 可知，國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」向度中各題現況之得分情形，以下分別就六個向度的各題進行說明：

- 一、**楷模典範形塑**：本向度共計 4 題，得分介於 4.61~4.93 之間，其中以「3.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我建立對工作認同負責的態度」、「4.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我扮演好專業角色」得分最高，而以「1.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我專業角色的哲學觀」得分最低。各題得分皆為中高程度。
- 二、**教導專業職能**：本向度共計 4 題，得分介於 4.40~4.72 之間，其中以「8.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會激發我繼續學習的熱情與動力」得分最高，而以「6.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我進入現場學習與操作的機會」得分最低。各題得分皆為中高程度。
- 三、**網絡關係建構**：本向度共計 3 題，得分介於 3.67~4.06 之間，其中以「10.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我經驗知識的教導網絡」得分最高，而以「9.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我現場或虛擬動態的教導網絡」得分最低。除第 10 題得分為中高程度外，其餘各題得分皆為中程度。
- 四、**敘述內隱知識**：本向度共計 3 題，得分介於 4.45~4.67 之間，其中以「14.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我闡明學校理念」得分最高，而以「13.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我闡述專業任務的內涵」得分最低。各題得分皆為中高程度。

五、**前瞻未來願景**：本向度共計 3 題，得分介於 4.38~4.57 之間，其中以「15.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我從教育現場的各種角度進行觀察」得分最高，而以「16.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我參照專家解決問題的過程」得分最低。各題得分皆為中高程度。

六、**再度反思回饋**：本向度共計 5 題，得分介於 4.30~4.67 之間，其中以「18.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會培養我解決問題的能力」得分最高，而以「22.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會教導我將文化再創的內涵進行傳承與發揚」得分最低。各題得分皆為中高程度。

表 4-6 MENTOR 師傅教導模式量表各題之平均數、標準差與排序摘要表(N=421)

向度	題號及題目內容	平均數	標準差	排序
一、 楷模 典範 形塑	1.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我專業角色的哲學觀	4.61	1.08	4
	2.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我建立工作價值觀	4.81	1.04	3
	3.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我建立對工作認同負責的態度	4.93	1.03	1
	4.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我扮演好專業角色	4.93	1.02	1
二、 教導 專業 職能	5.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我專業成長的途徑	4.48	1.14	3
	6.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我進入現場學習與操作的機會	4.40	1.19	4
	7.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我面對與解決問題的學習機會	4.50	1.14	2
	8.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會激發我繼續學習的熱情與動力	4.72	1.07	1
三、 網絡 關係 建構	9.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我現場或虛擬動態的教導網絡	3.67	1.26	3
	10.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我經驗知識的教導網絡	4.06	1.26	1
	11.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我建構專業知識管理脈絡	3.92	1.23	2
四、 敘述 內隱 知識	12.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會透過敘述讓我充分瞭解組織規範	4.46	1.10	2
	13.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我闡述專業任務的內涵	4.45	1.10	3
	14.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我闡明學校理念	4.67	1.15	1
五、 前瞻 未來 願景	15.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我從教育現場的各種角度進行觀察	4.57	1.13	1
	16.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我參照專家解決問題的過程	4.38	1.14	3
	17.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會培養我展望未來的能力	4.50	1.16	2
六、 再度 反思 回饋	18.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會培養我解決問題的能力	4.67	1.12	1
	19.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會激發我產生創造性的想法	4.48	1.12	3
	20.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會鼓勵我創造多元的教育舞台	4.65	1.13	2
	21.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我進行組織文化與經營手法的再創造	4.39	1.13	4
	22.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會教導我將文化再創的內涵進行傳承與發揚	4.30	1.14	5

參、國民小學校長學校效能之內涵及其現況

國民小學校長「學校效能指標量表」包括「行政領導」4題、「教師教學」7題、「學生學習」4題、「社區認同」5題、「環境設備」6題等五個向度，共計26題，其整體量表、各向度及各題之得分情形詳如表4-7、表4-8和表4-9所示。

由表4-7可知，國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分為131.61，平均數除以題數之得分數為5.06，顯示國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分為高程度。

表4-7 學校效能指標量表之平均數、標準差摘要表

量表名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/ 題數	標準差/ 題數
學校效能 指標量表	26	421	131.61	15.26	5.06	.59

由表4-8可知，國民小學校長在「學校效能指標量表」各向度除以題數之看法的得分情形介於4.76~5.22之間，標準差為.64~.77，其中以「社區認同」和「環境設備」得分最高，其次分別是「行政領導」及「學生學習」，而以「教師教學」得分最低。除了「教師教學」得分為中高程度外，其餘各向度得分皆為高程度。

表4-8 學校效能指標量表各向度之平均數、標準差摘要表

向度名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/ 題數	標準差/ 題數	排序
行政領導	4	421	20.53	2.69	5.13	.67	3
教師教學	7	421	33.29	5.36	4.76	.77	5
學生學習	4	421	20.41	2.72	5.10	.68	4
社區認同	5	421	26.09	3.38	5.22	.68	1
環境設備	6	421	31.29	3.85	5.22	.64	1

由表4-9可知，國民小學校長在「學校效能指標量表」向度中各題現況之得分情形，以下分別就五個向度的各題進行說明：

表 4-9 學校效能指標量表各題之平均數、標準差與排序摘要表 (N=421)

向度	題號及題目內容	平均數	標準差	排序
一、 行政 領導	1.本校擬定的校務計畫清楚明確而具體可行	5.21	.76	2
	2.本校有明確的經營目標與健全的組織體系	5.17	.77	3
	3.本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好	4.93	.75	4
	4.本校同仁會透過團隊合作解決問題	5.23	.80	1
二、 教師 教學	5.本校教師具備足夠的學科領域基礎知能	4.94	.80	2
	6.本校教師主動參與進修研習活動	4.67	1.00	5
	7.本校教師會不斷精進教學方法與策略	4.64	.96	6
	8.本校教師會不斷評估學生學習進步情形	4.83	.88	3
	9.本校教師的教學品質良好	4.95	.82	1
	10.本校教師會主動分享教學心得	4.57	.99	7
	11.本校教師會針對自己的教學方法與學生學習成效進行反思	4.68	.90	4
三、 學生 學習	12.本校學生有良好的學習態度	4.77	.85	4
	13.本校學生有良好的生活常規	5.11	.81	2
	14.本校學生積極參與校內外各項活動	5.05	.86	3
	15.本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄	5.49	.72	1
四、 社區 認同	16.本校與家長的互動關係良好	5.31	.77	2
	17.本校家長認同學校的辦學理念與作法	5.35	.68	1
	18.本校家長積極參與學校的各項活動	4.87	.94	5
	19.社區普遍支持校務的推動	5.25	.76	4
	20.社區肯定學校的辦學績效	5.30	.73	3
五、 環境 設備	21.本校的校園環境規劃滿足師生的教學與學習需求	5.06	.81	5
	22.本校的各項設備滿足親師生使用所需	5.00	.79	6
	23.本校的環境設備安全無虞	5.10	.81	4
	24.本校的環境設備有專人負責管理	5.26	.84	3
	25.本校的環境設備會定期保養維護	5.42	.76	2
	26.本校會統整與妥善運用來自各處的資源	5.44	.69	1

一、**行政領導**：本向度共計 4 題，得分介於 4.93~5.23 之間，其中以「4. 本校同仁會透過團隊合作解決問題」得分最高，而以「3.本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好」得分最低。除第 3 題得分為中高程度外，其餘各題得分皆為高程度。

二、**教師教學**：本向度共計 7 題，得分介於 4.57~4.95 之間，其中以「9. 本校教師的教學品質良好」得分最高，而以「10.本校教師會主動分享教學心得」得分最低。各題得分皆為中高程度。

- 三、**學生學習**：本向度共計 4 題，得分介於 4.77~5.49 之間，其中以「15.本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄」得分最高，而以「12.本校學生有良好的學習態度」得分最低。除第 12 題得分為中高程度外，其餘各題得分皆為高程度。
- 四、**社區認同**：本向度共計 5 題，得分介於 4.87~5.35 之間，其中以「17.本校家長認同學校的辦學理念與作法」得分最高，而以「18.本校家長積極參與學校的各項活動」得分最低。除第 18 題得分為中高程度外，其餘各題得分皆為高程度。
- 五、**環境設備**：本向度共計 6 題，得分介於 5.00~5.44 之間，其中以「26.本校會統整與妥善運用來自各處的資源」得分最高，而以「22.本校的各項設備滿足親師生使用所需」得分最低。各題得分皆為高程度。

第二節 不同背景變項的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能之差異情形

本節旨在探討不同背景變項（包括性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否、學校規模、學校區域）的國民小學校長，在「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」及其向度得分的差異情形，茲分析說明如下。

壹、性別在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解不同性別的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行 t 考驗，表 4-10 即呈現性別在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 t 考驗。

由表 4-10 可知，不同性別的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分情形，男性校長的得分平均數為 108.43，女性校長的得分平均數為 106.30， t 考驗值 .939，結果未達顯著水準，亦即男女校長在整體「COACH 混合教練模式量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-10 亦可知，在「管理成長進步」的向度中，達顯著水準，且經差異比較後發

現，男性校長之得分高於女性校長；但在「連結教練關係」、「組織專業知能」、「統合資源觀點」及「輔助角色扮演」等向度中，皆未達顯著水準。

表 4-10 性別在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 *t* 考驗

項目	性別	人數	平均數	<i>t</i> 值	顯著性	差異比較
向度一 連結教練關係	男	304	28.97	-.277	.737	
	女	117	29.14			
向度二 組織專業知能	男	304	24.60	-.322	.352	
	女	117	24.74			
向度三 管理成長進步	男	304	24.35	2.259	.004**	男 > 女
	女	117	22.64			
向度四 統合資源觀點	男	304	17.41	1.430	.169	
	女	117	16.75			
向度五 輔助角色扮演	男	304	13.10	.190	.689	
	女	117	13.03			
COACH 混合 教練模式量表	男	304	108.43	.939	.323	
	女	117	106.30			
向度一 楷模典範形塑	男	304	19.24	-.395	.783	
	女	117	19.40			
向度二 教導專業職能	男	304	18.30	1.634	.100	
	女	117	17.57			
向度三 網絡關係建構	男	304	11.84	1.826	.669	
	女	117	11.14			
向度四 敘述內隱知識	男	304	13.66	.821	.144	
	女	117	13.38			
向度五 前瞻未來願景	男	304	13.54	.944	.414	
	女	117	13.21			
向度六 再度反思回饋	男	304	22.63	-.934	.211	
	女	117	22.09			
MENTOR 師傅 教導模式量表	男	304	99.20	1.046	.254	
	女	117	96.79			
向度一 行政領導	男	304	20.54	.131	.198	
	女	117	20.50			
向度二 教師教學	男	304	33.40	.697	.211	
	女	117	32.99			
向度三 學生學習	男	304	20.36	-.676	.573	
	女	117	20.56			
向度四 社區認同	男	304	25.96	-1.238	.842	
	女	117	26.42			
向度五 環境設備	男	304	31.18	-.887	.110	
	女	117	31.56			
學校效能指標 量表	男	304	131.44	-.350	.207	
	女	117	132.03			

** $p < .01$

不同性別的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分情形，男性校長的得分平均數為 99.20，女性校長的得分平均數為 96.79， t 考驗值 1.046，結果未達顯著水準，亦即男女校長在整體「MENTOR 師傅教導模式量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-10 亦可知，「MENTOR 師傅教導模式量表」中的所有向度，皆未達顯著水準。

不同性別的國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分情形，男性校長的得分平均數為 131.44，女性校長的得分平均數為 132.03， t 考驗值 -.350，結果未達顯著水準，亦即男女校長在整體「學校效能指標量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-10 亦可知，「學校效能指標量表」中的所有向度，皆未達顯著水準。

貳、年齡在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解不同年齡的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行變異數分析 (one-way ANOVA)，表 4-11 至表 4-13 即呈現不同年齡的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之變異數分析。由於第 1 組 (40 歲以下) 的填答者僅有 4 位，因而合併入第 2 組；經調整後，年齡的分組情形依序為第 1 組：「50 歲以下」；第 2 組：「51-60 歲」；第 3 組：「61 歲以上」。

由表 4-11 可知，不同年齡的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其五個向度 (「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」) 中，皆未達顯著差異。

由表 4-12 可知，不同年齡的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其六個向度 (「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」) 中，皆未達顯著差異。

由表 4-13 可知，不同年齡的國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分情形有顯著差異，除了在「社區認同」的向度上未達顯著水準外，其他四個向度皆有顯著差異。經 Scheffé 法事後比較發現，在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「環境設備」四個向度以及「學校效能指標量

表」中，「51-60 歲」皆顯著高於「50 歲以下」。

表 4-11 年齡在 COACH 混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 連結教練 關係	1	268	28.97	組間	15.972	2	7.986	.261	.770	
	2	140	29.19	組內	12766.912	418	30.543			
	3	13	28.08	總和	12782.884	420				
	總和	421	29.02							
向度二 組織專業 知能	1	268	24.63	組間	41.587	2	20.794	1.310	.271	
	2	140	24.79	組內	6636.080	418	15.876			
	3	13	22.92	總和	6677.667	420				
	總和	421	24.63							
向度三 管理成長 進步	1	268	23.39	組間	176.943	2	88.471	2.107	.123	
	2	140	24.71	組內	17550.635	418	41.987			
	3	13	25.00	總和	17727.577	420				
	總和	421	23.88							
向度四 統合資源 觀點	1	268	17.10	組間	14.312	2	7.156	.401	.670	
	2	140	17.49	組內	7463.251	418	17.855			
	3	13	17.00	總和	7477.563	420				
	總和	421	17.23							
向度五 輔助角色 扮演	1	268	13.02	組間	6.234	2	3.117	.289	.749	
	2	140	13.24	組內	4503.856	418	10.775			
	3	13	12.69	總和	4510.090	420				
	總和	421	13.08							
COACH 混合教練 模式量表	1	268	107.12	組間	542.950	2	271.475	.624	.536	
	2	140	109.41	組內	181894.741	418	435.155			
	3	13	105.69	總和	182437.691	420				
	總和	421	107.84							

註：「組別」中的「1」代表「50 歲以下」、「2」代表「51-60 歲」、「3」代表「61 歲以上」。

表 4-12 年齡在 MENTOR 師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 楷模典範 形塑	1	268	19.34	組間	15.416	2	7.708	.524	.593	
	2	140	19.26	組內	6153.947	418	14.722			
	3	13	18.23	總和	6169.363	420				
	總和	421	19.28							
向度二 教導專業 職能	1	268	17.97	組間	17.288	2	8.644	.509	.601	
	2	140	18.38	組內	7094.522	418	16.973			
	3	13	17.69	總和	7111.810	420				
	總和	421	18.10							
向度三 網絡關係 建構	1	268	11.80	組間	24.043	2	12.022	.966	.382	
	2	140	11.41	組內	5202.798	418	12.447			
	3	13	10.77	總和	5226.841	420				
	總和	421	11.64							
向度四 敘述內隱 知識	1	268	13.50	組間	8.674	2	4.337	.435	.648	
	2	140	13.76	組內	4171.910	418	9.981			
	3	13	13.15	總和	4180.584	420				
	總和	421	13.58							
向度五 前瞻未來 願景	1	268	13.47	組間	3.769	2	1.884	.183	.833	
	2	140	13.46	組內	4310.483	418	10.312			
	3	13	12.92	總和	4314.252	420				
	總和	421	13.45							
向度六 再度反思 回饋	1	268	22.39	組間	16.993	2	8.497	.307	.736	
	2	140	22.72	組內	11578.085	418	27.699			
	3	13	21.77	總和	11595.078	420				
	總和	421	22.48							
MENTOR 師傅教導 模式量表	1	268	98.49	組間	238.580	2	119.290	.265	.767	
	2	140	99.00	組內	187966.171	418	449.680			
	3	13	94.54	總和	188204.751	420				
	總和	421	98.53							

註：「組別」中的「1」代表「50歲以下」、「2」代表「51-60歲」、「3」代表「61歲以上」。

表 4-13 年齡在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 行政領導	1	268	20.15	組間	121.730	2	60.865	8.704	.000***	2 > 1
	2	140	21.29	組內	2923.087	418	6.993			
	3	13	20.31	總和	3044.817	420				
	總和	421	20.53							
向度二 教師教學	1	268	32.73	組間	249.071	2	124.536	4.402	.013*	2 > 1
	2	140	34.37	組內	11824.724	418	28.289			
	3	13	33.08	總和	12073.796	420				
	總和	421	33.29							
向度三 學生學習	1	268	20.12	組間	69.452	2	34.726	4.768	.009**	2 > 1
	2	140	20.99	組內	3044.458	418	7.283			
	3	13	20.23	總和	3113.910	420				
	總和	421	20.41							
向度四 社區認同	1	268	25.84	組間	47.831	2	23.916	2.102	.123	
	2	140	26.53	組內	4754.739	418	11.375			
	3	13	26.62	總和	4802.570	420				
	總和	421	26.09							
向度五 環境設備	1	268	30.79	組間	185.861	2	92.931	6.444	.002**	2 > 1
	2	140	32.19	組內	6028.362	418	14.422			
	3	13	31.85	總和	6214.223	420				
	總和	421	31.29							
學校效能 指標量表	1	268	129.62	組間	3049.523	2	1524.762	6.729	.001***	2 > 1
	2	140	135.37	組內	94713.023	418	226.586			
	3	13	132.08	總和	97762.546	420				
	總和	421	131.61							

註：「組別」中的「1」代表「50歲以下」、「2」代表「51-60歲」、「3」代表「61歲以上」。

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

參、最高學歷在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解不同最高學歷的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行變異數分析 (one-way ANOVA)，表 4-14 至表 4-16 即呈現不同最高學歷的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之變異數分析。最高學歷的分組情形依序為第 1 組：「大學」；第 2 組：「碩士」；第 3 組：「博士」。

由表 4-14 可知，不同最高學歷的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其五個向度（「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」）中，皆未達顯著差異。

表 4-14 最高學歷在 COACH 混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 連結教練 關係	1	61	28.75	組間	19.963	2	9.981	.327	.721	
	2	332	29.12	組內	12762.921	418	30.533			
	3	28	28.36	總和	12782.884	420				
	總和	421	29.02							
向度二 組織專業 知能	1	61	24.00	組間	36.032	2	18.016	1.134	.323	
	2	332	24.78	組內	6641.636	418	15.889			
	3	28	24.25	總和	6677.667	420				
	總和	421	24.63							
向度三 管理成長 進步	1	61	23.79	組間	89.674	2	44.837	1.063	.346	
	2	332	24.04	組內	17637.903	418	42.196			
	3	28	22.18	總和	17727.577	420				
	總和	421	23.88							
向度四 統合資源 觀點	1	61	16.77	組間	37.982	2	18.991	1.067	.345	
	2	332	17.38	組內	7439.581	418	17.798			
	3	28	16.43	總和	7477.563	420				
	總和	421	17.23							
向度五 輔助角色 扮演	1	61	13.02	組間	1.153	2	.577	.053	.948	
	2	332	13.11	組內	4508.937	418	10.787			
	3	28	12.93	總和	4510.090	420				
	總和	421	13.08							
COACH 混合教練 模式量表	1	61	106.33	組間	635.703	2	317.851	.731	.482	
	2	332	108.42	組內	181801.989	418	434.933			
	3	28	104.14	總和	182437.691	420				
	總和	421	107.84							

註：「組別」中的「1」代表「大學」、「2」代表「碩士」、「3」代表「博士」。

由表 4-15 可知，不同最高學歷的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其六個向度（「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」）中，皆未達顯著差異。

表 4-15 最高學歷在 MENTOR 師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 楷模典範 形塑	1	61	19.03	組間	5.461	2	2.731	.185	.831	
	2	332	19.34	組內	6163.902	418	14.746			
	3	28	19.14	總和	6169.363	420				
	總和	421	19.28							
向度二 教導專業 職能	1	61	17.75	組間	17.748	2	8.874	.523	.593	
	2	332	18.20	組內	7094.062	418	16.971			
	3	28	17.61	總和	7111.810	420				
	總和	421	18.10							
向度三 網絡關係 建構	1	61	11.13	組間	18.670	2	9.335	.749	.473	
	2	332	11.72	組內	5208.171	418	12.460			
	3	28	11.79	總和	5226.841	420				
	總和	421	11.64							
向度四 敘述內隱 知識	1	61	13.57	組間	1.280	2	.640	.064	.938	
	2	332	13.56	組內	4179.304	418	9.998			
	3	28	13.79	總和	4180.584	420				
	總和	421	13.58							
向度五 前瞻未來 願景	1	61	13.00	組間	15.082	2	7.541	.733	.481	
	2	332	13.54	組內	4299.170	418	10.285			
	3	28	13.39	總和	4314.252	420				
	總和	421	13.45							
向度六 再度反思 回饋	1	61	22.03	組間	48.084	2	24.042	.870	.420	
	2	332	22.64	組內	11546.995	418	27.624			
	3	28	21.50	總和	11595.078	420				
	總和	421	22.48							
MENTOR 師傅教導 模式量表	1	61	96.52	組間	371.898	2	185.949	.414	.661	
	2	332	99.02	組內	187832.852	418	449.361			
	3	28	97.21	總和	188204.751	420				
	總和	421	98.53							

註：「組別」中的「1」代表「大學」、「2」代表「碩士」、「3」代表「博士」。

由表 4-16 可知，不同最高學歷的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其五個向度（「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」）中，皆未達顯著差異。

表 4-16 最高學歷在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 行政領導	1	61	20.31	組間	15.941	2	7.971	1.100	.334	
	2	332	20.62	組內	3028.876	418	7.246			
	3	28	19.93	總和	3044.817	420				
	總和	421	20.53							
向度二 教師教學	1	61	32.41	組間	71.937	2	35.969	1.253	.287	
	2	332	33.50	組內	12001.858	418	28.713			
	3	28	32.68	總和	12073.796	420				
	總和	421	33.29							
向度三 學生學習	1	61	20.20	組間	3.363	2	1.681	.226	.798	
	2	332	20.45	組內	3110.547	418	7.441			
	3	28	20.39	總和	3113.910	420				
	總和	421	20.41							
向度四 社區認同	1	61	25.92	組間	12.461	2	6.231	.544	.581	
	2	332	26.17	組內	4790.109	418	11.460			
	3	28	25.54	總和	4802.570	420				
	總和	421	26.09							
向度五 環境設備	1	61	31.69	組間	13.454	2	6.727	.453	.636	
	2	332	31.24	組內	6200.769	418	14.834			
	3	28	30.96	總和	6214.223	420				
	總和	421	31.29							
學校效能 指標量表	1	61	130.52	組間	242.442	2	121.221	.520	.595	
	2	332	131.98	組內	97520.105	418	233.302			
	3	28	129.50	總和	97762.546	420				
	總和	421	131.61							

註：「組別」中的「1」代表「大學」、「2」代表「碩士」、「3」代表「博士」。

肆、擔任校長年資在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解擔任校長年資不同的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行變異數分析 (one-way ANOVA)，表 4-17 至表 4-19 即呈現擔任校長年資不同的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之變異數分析。擔任校長年資的分組情形依序為第 1 組：「4 年（含）以下」；第 2 組：「5-8

年」；第3組：「9-12年」；第4組：「13年以上」。

由表4-17可知，擔任校長年資不同的國民小學校長在「COACH混合教練模式量表」之得分情形未達顯著差異，除了在「組織專業知能」的向度上達到顯著水準外，其他四個向度皆未達顯著差異。經Scheffé法事後比較發現，在「組織專業知能」的向度中，「4年(含)以下」顯著高於「9-12年」。

表 4-17 擔任校長年資在 COACH 混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 連結教練 關係	1	141	29.49	組間	89.608	3	29.869	.981	.401	
	2	124	29.14							
	3	85	28.22	組內	12693.276	417	30.440			
	4	71	28.82							
	總和	421	29.02	總和	12782.884	420				
向度二 組織專業 知能	1	141	25.35	組間	149.077	3	49.692	3.174	.024*	1 > 3
	2	124	24.52							
	3	85	23.71	組內	6528.590	417	15.656			
	4	71	24.51							
	總和	421	24.63	總和	6677.667	420				
向度三 管理成長 進步	1	141	23.40	組間	110.504	3	36.835	.872	.456	
	2	124	23.84							
	3	85	23.84	組內	17617.074	417	42.247			
	4	71	24.93							
	總和	421	23.88	總和	17727.577	420				
向度四 統合資源 觀點	1	141	17.50	組間	20.542	3	6.847	.383	.765	
	2	124	17.11							
	3	85	16.92	組內	7457.021	417	17.883			
	4	71	17.24							
	總和	421	17.23	總和	7477.563	420				
向度五 輔助角色 扮演	1	141	13.35	組間	27.295	3	9.098	.846	.469	
	2	124	13.12							
	3	85	12.64	組內	4482.795	417	10.750			
	4	71	13.03							
	總和	421	13.08	總和	4510.090	420				
COACH 混合教練 模式量表	1	141	109.10	組間	798.722	3	266.241	.611	.608	
	2	124	107.73							
	3	85	105.32	組內	181638.970	417	435.585			
	4	71	108.52							
	總和	421	107.84	總和	182437.691	420				

註：「組別」中的「1」代表「4年(含)以下」、「2」代表「5-8年」、「3」代表「9-12年」、「4」代表「13年以上」。

* $p < .05$

由表 4-18 可知，擔任校長年資不同的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其六個向度（「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」）中，皆未達顯著差異。

表 4-18 擔任校長年資在 MENTOR 師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 楷模典範 形塑	1	141	19.81	組間	98.994	3	32.998	2.267	.080	
	2	124	19.44							
	3	85	18.69	組內	6070.369	417	14.557			
	4	71	18.66							
	總和	421	19.28	總和	6169.363	420				
向度二 教導專業 職能	1	141	18.19	組間	21.005	3	7.002	.412	.745	
	2	124	18.25							
	3	85	17.66	組內	7090.805	417	17.004			
	4	71	18.18							
	總和	421	18.10	總和	7111.810	420				
向度三 網絡關係 建構	1	141	12.21	組間	93.554	3	31.185	2.533	.057	
	2	124	11.68							
	3	85	11.02	組內	5133.286	417	12.310			
	4	71	11.18							
	總和	421	11.64	總和	5226.841	420				
向度四 敘述內隱 知識	1	141	13.87	組間	26.038	3	8.679	.871	.456	
	2	124	13.63							
	3	85	13.33	組內	4154.546	417	9.963			
	4	71	13.23							
	總和	421	13.58	總和	4180.584	420				
向度五 前瞻未來 願景	1	141	13.79	組間	30.447	3	10.149	.988	.398	
	2	124	13.44							
	3	85	13.16	組內	4283.805	417	10.273			
	4	71	13.14							
	總和	421	13.45	總和	4314.252	420				
向度六 再度反思 回饋	1	141	22.88	組間	43.518	3	14.506	.524	.666	
	2	124	22.47							
	3	85	22.22	組內	11551.560	417	27.702			
	4	71	22.01							
	總和	421	22.48	總和	11595.078	420				
MENTOR 師傅教導模 式量表	1	141	100.75	組間	1537.198	3	512.399	1.145	.331	
	2	124	98.90							
	3	85	96.09	組內	186667.553	417	447.644			
	4	71	96.41							
	總和	421	98.53	總和	188204.751	420				

註：「組別」中的「1」代表「4 年（含）以下」、「2」代表「5-8 年」、「3」代表「9-12 年」、「4」代表「13 年以上」。

由表 4-19 可知，擔任校長年資不同的國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分情形有顯著差異，除了在「社區認同」的向度上未達顯著水準外，其他四個向度皆有顯著差異。經 Scheffé 法事後比較，發現在「學校效能指標量表」、「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「環境設備」中，「13 年以上」皆顯著高於「4 年（含）以下」；且在「教師教學」、「學生學習」的向度中，「9-12 年」顯著高於「4 年（含）以下」。

表 4-19 擔任校長年資在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 行政領導	1	141	20.01	組間	74.059	3	24.686	3.465	.016*	4 > 1
	2	124	20.58							
	3	85	20.80	組內	2970.758	417	7.124			
	4	71	21.17							
	總和	421	20.53								總和	3044.817	420
向度二 教師教學	1	141	32.01	組間	424.273	3	141.424	5.062	.002**	3 > 1 4 > 1
	2	124	33.38							
	3	85	34.07	組內	11649.522	417	27.937			
	4	71	34.70							
	總和	421	33.29								總和	12073.796	420
向度三 學生學習	1	141	19.73	組間	107.546	3	35.849	4.972	.002**	3 > 1 4 > 1
	2	124	20.55							
	3	85	20.91	組內	3006.363	417	7.210			
	4	71	20.93							
	總和	421	20.41								總和	3113.910	420
向度四 社區認同	1	141	25.65	組間	67.638	3	22.546	1.986	.115	
	2	124	26.17							
	3	85	26.09	組內	4734.932	417	11.355			
	4	71	26.83							
	總和	421	26.09								總和	4802.570	420
向度五 環境設備	1	141	30.40	組間	199.881	3	66.627	4.620	.003**	4 > 1
	2	124	31.50							
	3	85	31.60	組內	6014.342	417	14.423			
	4	71	32.31							
	總和	421	31.29								總和	6214.223	420
學校效能 指標量表	1	141	127.79	組間	3720.463	3	1240.154	5.499	.001***	4 > 1
	2	124	132.18							
	3	85	133.47	組內	94042.083	417	225.521			
	4	71	135.94							
	總和	421	131.61								總和	97762.546	420

註：「組別」中的「1」代表「4 年（含）以下」、「2」代表「5-8 年」、「3」代表「9-12 年」、「4」代表「13 年以上」。

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

伍、校長儲訓班的受訓地點在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行變異數分析(one-way ANOVA)，表 4-20 至表 4-22 即呈現校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之變異數分析。由於第 6 組(其他)的填答者僅有 1 位，究其性質與第 1 組相似，受訓地點為早期臺灣省國民學校教師研習會，因而合併入第 1 組；經調整後，受訓地點的分組情形依序為第 1 組：「臺灣省國民學校教師研習會(板橋時期)」；第 2 組：「國家教育研究院三峽院區或豐原院區」；第 3 組：「臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心」；第 4 組：「縣市自辦培訓」；第 5 組：「大學校院之校長培育中心」。

由表 4-20 可知，校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其五個向度(「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」)中，皆未達顯著差異。

由表 4-21 可知，校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其六個向度(「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」)中，皆未達顯著差異。

由表 4-22 可知，校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其五個向度(「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」)中，皆未達顯著差異。

表 4-20 校長儲訓班的受訓地點在 COACH 混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 連結教練 關係	1	71	28.86	組間	214.887	4	53.722	1.778	.132	
	2	181	28.74							
	3	25	29.12	組內	12567.996	416	30.212			
	4	116	29.97							
	5	28	27.18	總和	12782.884	420				
	總和	421	29.02							
向度二 組織專業 知能	1	71	24.34	組間	58.754	4	14.689	.923	.450	
	2	181	24.50							
	3	25	24.92	組內	6618.913	416	15.911			
	4	116	25.15							
	5	28	23.86	總和	6677.667	420				
	總和	421	24.63							
向度三 管理成長 進步	1	71	24.42	組間	46.703	4	11.676	.275	.894	
	2	181	23.73							
	3	25	24.64	組內	17680.874	416	42.502			
	4	116	23.68							
	5	28	23.57	總和	17727.577	420				
	總和	421	23.88							
向度四 統合資源 觀點	1	71	16.80	組間	58.320	4	14.580	.818	.514	
	2	181	17.20							
	3	25	18.32	組內	7419.243	416	17.835			
	4	116	17.43							
	5	28	16.61	總和	7477.563	420				
	總和	421	17.23							
向度五 輔助角色 扮演	1	71	12.99	組間	46.044	4	11.511	1.073	.370	
	2	181	13.00							
	3	25	13.12	組內	4464.046	416	10.731			
	4	116	13.49							
	5	28	12.14	總和	4510.090	420				
	總和	421	13.08							
COACH 混合教練 模式量表	1	71	107.41	組間	1193.513	4	298.378	.685	.603	
	2	181	107.18							
	3	25	110.12	組內	181244.178	416	435.683			
	4	116	109.72							
	5	28	103.36	總和	182437.691	420				
	總和	421	107.84							

註：「組別」中的「1」代表「臺灣省國民學校教師研習會（板橋時期）」、「2」代表「國家教育研究院三峽院區或豐原院區」、「3」代表「臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心」、「4」代表「縣市自辦培訓」、「5」代表「大學校院之校長培育中心」。

表 4-21 校長儲訓班的受訓地點在 MENTOR 師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 楷模典範 形塑	1	71	18.49	組間	77.664	4	19.416	1.326	.259	
	2	181	19.35							
	3	25	19.56	組內	6091.699	416	14.644			
	4	116	19.72							
	5	28	18.75	總和	6169.363	420				
	總和	421	19.28							
向度二 教導專業 職能	1	71	17.89	組間	15.423	4	3.856	.226	.924	
	2	181	17.98							
	3	25	18.52	組內	7096.387	416	17.059			
	4	116	18.24							
	5	28	18.43	總和	7111.810	420				
	總和	421	18.10							
向度三 網絡關係 建構	1	71	11.07	組間	40.665	4	10.166	.815	.516	
	2	181	11.94							
	3	25	11.48	組內	5186.176	416	12.467			
	4	116	11.59							
	5	28	11.50	總和	5226.841	420				
	總和	421	11.64							
向度四 敘述內隱 知識	1	71	13.14	組間	20.838	4	5.210	.521	.720	
	2	181	13.71							
	3	25	13.84	組內	4159.746	416	9.999			
	4	116	13.66							
	5	28	13.32	總和	4180.584	420				
	總和	421	13.58							
向度五 前瞻未來 願景	1	71	12.97	組間	28.937	4	7.234	.702	.591	
	2	181	13.43							
	3	25	14.04	組內	4285.315	416	10.301			
	4	116	13.63							
	5	28	13.54	總和	4314.252	420				
	總和	421	13.45							
向度六 再度反思 回饋	1	71	21.63	組間	78.083	4	19.521	.705	.589	
	2	181	22.46							
	3	25	23.12	組內	11516.995	416	27.685			
	4	116	22.85							
	5	28	22.64	總和	11595.078	420				
	總和	421	22.48							
MENTOR 師傅教導 模式量表	1	71	95.20	組間	1074.727	4	268.682	.597	.665	
	2	181	98.87							
	3	25	100.56	組內	187130.024	416	449.832			
	4	116	99.70							
	5	28	98.18	總和	188204.751	420				
	總和	421	98.53							

註：「組別」中的「1」代表「臺灣省國民學校教師研習會（板橋時期）」、「2」代表「國家教育研究院三峽院區或豐原院區」、「3」代表「臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心」、「4」代表「縣市自辦培訓」、「5」代表「大學校院之校長培育中心」。

表 4-22 校長儲訓班的受訓地點在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 行政領導	1	71	21.07	組間	29.801	4	7.450	1.028	.392	
	2	181	20.38							
	3	25	20.84	組內	3015.016	416	7.248			
	4	116	20.43							
	5	28	20.32	總和	3044.817	420				
	總和	421	20.53							
向度二 教師教學	1	71	34.07	組間	64.739	4	16.185	.561	.691	
	2	181	33.13							
	3	25	33.68	組內	12009.057	416	28.868			
	4	116	32.96							
	5	28	33.32	總和	12073.796	420				
	總和	421	33.29							
向度三 學生學習	1	71	20.85	組間	18.397	4	4.599	.618	.650	
	2	181	20.25							
	3	25	20.44	組內	3095.513	416	7.441			
	4	116	20.41							
	5	28	20.32	總和	3113.910	420				
	總和	421	20.41							
向度四 社區認同	1	71	26.51	組間	44.981	4	11.245	.983	.416	
	2	181	25.81							
	3	25	26.64	組內	4757.590	416	11.437			
	4	116	26.28							
	5	28	25.61	總和	4802.570	420				
	總和	421	26.09							
向度五 環境設備	1	71	32.32	組間	111.420	4	27.855	1.899	.110	
	2	181	30.86							
	3	25	31.52	組內	6102.803	416	14.670			
	4	116	31.29							
	5	28	31.21	總和	6214.223	420				
	總和	421	31.29							
學校效能 指標量表	1	71	134.82	組間	1071.589	4	267.897	1.153	.331	
	2	181	130.41							
	3	25	133.12	組內	96690.957	416	232.430			
	4	116	131.37							
	5	28	130.79	總和	97762.546	420				
	總和	421	131.61							

註：「組別」中的「1」代表「臺灣省國民學校教師研習會（板橋時期）」、「2」代表「國家教育研究院三峽院區或豐原院區」、「3」代表「臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心」、「4」代表「縣市自辦培訓」、「5」代表「大專校院之校長培育中心」。

陸、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行 t 考驗，表 4-23 即呈現跟隨教練校長（輔導校長）學習與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 t 考驗。

由表 4-23 可知，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分情形，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分平均數為 108.65，未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分平均數為 103.55， t 考驗值 1.610，結果達到顯著水準，亦即跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的校長在整體「COACH 混合教練模式量表」的得分上存在顯著差異，且經差異比較後發現，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長得分高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長。此外，由表 4-23 亦可知，在「COACH 混合教練模式量表」的所有向度中，除了「連結教練關係」與「組織專業知能」未達顯著差異外，其餘的向度皆達顯著水準，且經差異比較後發現，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長得分皆高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長。

跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分情形，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分平均數為 99.68，未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分平均數為 92.46， t 考驗值 2.240，結果達到顯著水準，亦即跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的校長在整體「MENTOR 師傅教導模式量表」的得分上存在顯著差異，且經差異比較後發現，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長得分高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長。此外，由表 4-23 亦可知，在「MENTOR 師傅教導模式量表」的所有向度中，除了「楷模典範形塑」與「網絡關係建構」未達顯著差異外，其餘的向度皆達顯著水準，且經差異比較後發現，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長得分皆高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長。

表 4-23 跟隨教練校長（輔導校長）學習與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 *t* 考驗

項目	曾跟隨教練校長（輔導校長）學習	人數	平均數	<i>t</i> 值	顯著性	差異比較
向度一 連結教練關係	是	354	29.15	1.138	.138	
	否	67	28.31			
向度二 組織專業知能	是	354	24.85	2.539	.054	
	否	67	23.51			
向度三 管理成長進步	是	354	24.13	1.603	.012*	是 > 否
	否	67	22.54			
向度四 統合資源觀點	是	354	17.34	1.146	.021*	是 > 否
	否	67	16.61			
向度五 輔助角色扮演	是	354	13.18	1.214	.018*	是 > 否
	否	67	12.58			
COACH 混合 教練模式量表	是	354	108.65	1.610	.023*	是 > 否
	否	67	103.55			
向度一 楷模典範形塑	是	354	19.45	2.057	.101	
	否	67	18.40			
向度二 教導專業職能	是	354	18.35	2.477	.001***	是 > 否
	否	67	16.78			
向度三 網絡關係建構	是	354	11.87	3.050	.052	
	否	67	10.45			
向度四 敘述內隱知識	是	354	13.69	1.477	.013*	是 > 否
	否	67	12.97			
向度五 前瞻未來願景	是	354	13.65	2.562	.000***	是 > 否
	否	67	12.39			
向度六 再度反思回饋	是	354	22.67	1.487	.003**	是 > 否
	否	67	21.48			
MENTOR 師傅教導模式 量表	是	354	99.68	2.240	.002**	是 > 否
	否	67	92.46			
向度一 行政領導	是	354	20.60	1.171	.216	
	否	67	20.18			
向度二 教師教學	是	354	33.40	1.046	.850	
	否	67	32.66			
向度三 學生學習	是	354	20.45	.662	.593	
	否	67	20.21			
向度四 社區認同	是	354	26.17	1.105	.798	
	否	67	25.67			
向度五 環境設備	是	354	31.41	1.500	.945	
	否	67	30.64			
學校效能指標 量表	是	354	132.03	1.316	.874	
	否	67	129.36			

p* < .05 *p* < .01 ****p* < .001

跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分情形，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分平均數為 132.03，未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分平均數為 129.36， t 考驗值 1.316，結果未達顯著水準，亦即跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的校長在整體「學校效能指標量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-23 亦可知，在「學校效能指標量表」的所有向度中，皆未達顯著水準。

柒、擔任教練校長（輔導校長）與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行 t 考驗，表 4-24 即呈現擔任教練校長（輔導校長）與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 t 考驗。

由表 4-24 可知，擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分情形，曾擔任教練校長（輔導校長）的校長之得分平均數為 114.15，未擔任教練校長（輔導校長）的校長之得分平均數為 106.89， t 考驗值 2.422，結果未達顯著水準，亦即擔任教練校長（輔導校長）與否的校長在整體「COACH 混合教練模式量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-24 亦可知，在「COACH 混合教練模式量表」的所有向度中，皆未達顯著水準。

擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分情形，曾擔任教練校長（輔導校長）的校長之得分平均數為 106.16，未擔任教練校長（輔導校長）的校長之得分平均數為 97.39， t 考驗值 2.892，結果未達顯著水準，亦即擔任教練校長（輔導校長）與否的校長在整體「MENTOR 師傅教導模式量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-24 亦可知，在「前瞻未來願景」的向度中，達顯著水準，且經差異比較後發現，曾擔任教練校長（輔導校長）的校長之得分顯著高於未擔任教練校長（輔導校長）的校長；但在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」及「再度反思回饋」的向度

中，皆未達顯著水準。

表 4-24 擔任教練校長(輔導校長)與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 *t* 考驗

項目	曾擔任教練校長(輔導校長)	人數	平均數	<i>t</i> 值	顯著性	差異比較
向度一 連結教練關係	是	55	29.78	1.104	.592	
	否	366	28.90			
向度二 組織專業知能	是	55	25.38	1.494	.408	
	否	366	24.52			
向度三 管理成長進步	是	55	26.44	3.168	.148	
	否	366	23.49			
向度四 統合資源觀點	是	55	18.42	2.259	.382	
	否	366	17.05			
向度五 輔助角色扮演	是	55	14.13	2.551	.224	
	否	366	12.93			
COACH 混合 教練模式量表	是	55	114.15	2.422	.967	
	否	366	106.89			
向度一 楷模典範形塑	是	55	20.04	1.567	.767	
	否	366	19.17			
向度二 教導專業職能	是	55	19.64	2.998	.388	
	否	366	17.87			
向度三 網絡關係建構	是	55	12.65	2.296	.930	
	否	366	11.49			
向度四 敘述內隱知識	是	55	14.47	2.263	.109	
	否	366	13.45			
向度五 前瞻未來願景	是	55	14.73	3.441	.048*	是 > 否
	否	366	13.26			
向度六 再度反思回饋	是	55	24.64	3.303	.132	
	否	366	22.16			
MENTOR 師傅教導模式 量表	是	55	106.16	2.892	.405	
	否	366	97.39			
向度一 行政領導	是	55	21.24	2.089	.284	
	否	366	20.43			
向度二 教師教學	是	55	34.65	2.039	.695	
	否	366	33.08			
向度三 學生學習	是	55	20.95	1.564	.660	
	否	366	20.33			
向度四 社區認同	是	55	26.71	1.458	.367	
	否	366	26.00			
向度五 環境設備	是	55	32.29	2.083	.222	
	否	366	31.14			
學校效能指標 量表	是	55	135.84	2.216	.737	
	否	366	130.97			

**p* < .05

擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分情形，曾擔任教練校長（輔導校長）的校長之得分平均數為 135.84，未擔任教練校長（輔導校長）的校長之得分平均數為 130.97， t 考驗值 2.216，結果未達顯著水準，亦即擔任教練校長（輔導校長）與否的校長在整體「學校效能指標量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-24 亦可知，在「學校效能指標量表」的所有向度中，皆未達顯著水準。

捌、跟隨師傅校長學習與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行 t 考驗，表 4-25 即呈現跟隨師傅校長學習與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 t 考驗。

由表 4-25 可知，跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分情形，曾跟隨師傅校長學習的校長之得分平均數為 109.98，未跟隨師傅校長學習的校長之得分平均數為 100.67， t 考驗值 3.926，結果未達顯著水準，亦即跟隨師傅校長學習與否的校長在整體「COACH 混合教練模式量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-25 亦可知，在「組織專業知能」及「統合資源觀點」的向度中，皆達顯著水準，且經差異比較後發現，曾跟隨師傅校長學習的校長之得分皆顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長；但在「連結教練關係」、「管理成長進步」及「輔助角色扮演」的向度中，則未達顯著水準。

跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分情形，曾跟隨師傅校長學習的校長之得分平均數為 100.71，未跟隨師傅校長學習的校長之得分平均數為 91.28， t 考驗值 3.552，結果達到顯著水準，亦即跟隨師傅校長學習與否的校長在整體「MENTOR 師傅教導模式量表」的得分上存在顯著差異，且經差異比較後發現，曾跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長。此外，由表 4-25 亦可知，在「楷模典範形塑」、「敘述內隱知識」及「再度反思回饋」的向度中，皆達顯著水準，且經差異比較後發現，曾跟隨師傅校長學

習的校長之得分皆顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長；但在「教導專業職能」、「網絡關係建構」及「前瞻未來願景」的向度中，則未達顯著水準。

表 4-25 跟隨師傅校長學習與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 *t* 考驗

項目	曾跟隨師傅校長學習	人數	平均數	<i>t</i> 值	顯著性	差異比較
向度一 連結教練關係	是	324	29.64	4.318	.067	
	否	97	26.94			
向度二 組織專業知能	是	324	25.06	3.602	.032*	是 > 否
	否	97	23.22			
向度三 管理成長進步	是	324	24.28	2.328	.527	
	否	97	22.54			
向度四 統合資源觀點	是	324	17.64	3.436	.027*	是 > 否
	否	97	15.86			
向度五 輔助角色扮演	是	324	13.37	3.326	.246	
	否	97	12.12			
COACH 混合 教練模式量表	是	324	109.98	3.926	.051	
	否	97	100.67			
向度一 楷模典範形塑	是	324	19.66	3.394	.036*	是 > 否
	否	97	18.01			
向度二 教導專業職能	是	324	18.51	3.761	.150	
	否	97	16.74			
向度三 網絡關係建構	是	324	11.91	2.886	.281	
	否	97	10.74			
向度四 敘述內隱知識	是	324	13.82	2.586	.034*	是 > 否
	否	97	12.78			
向度五 前瞻未來願景	是	324	13.77	3.769	.185	
	否	97	12.39			
向度六 再度反思回饋	是	324	23.04	3.609	.012*	是 > 否
	否	97	20.61			
MENTOR 師傅教導模式 量表	是	324	100.71	3.552	.024*	是 > 否
	否	97	91.28			
向度一 行政領導	是	324	20.45	-1.092	.121	
	否	97	20.79			
向度二 教師教學	是	324	33.19	-.774	.043*	否 > 是
	否	97	33.62			
向度三 學生學習	是	324	20.38	-.388	.636	
	否	97	20.51			
向度四 社區認同	是	324	26.04	.556	.549	
	否	97	26.26			
向度五 環境設備	是	324	31.16	-1.512	.026*	否 > 是
	否	97	31.71			
學校效能指標 量表	是	324	131.22	-.942	.127	
	否	97	132.89			

* $p < .05$

跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分情形，曾跟隨師傅校長學習的校長之得分平均數為 131.22，未跟隨師傅校長學習的校長之得分平均數為 132.89， t 考驗值-.942，結果未達顯著水準，亦即跟隨師傅校長學習與否的校長在整體「學校效能指標量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-25 亦可知，在「教師教學」及「環境設備」的向度中，皆達顯著水準，且經差異比較後發現，未跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於曾跟隨師傅校長學習的校長；但在「行政領導」、「學生學習」及「社區認同」的向度中，則皆未達顯著水準。

玖、擔任師傅校長與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解擔任師傅校長與否的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行 t 考驗，表 4-26 即呈現擔任師傅校長與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 t 考驗。

由表 4-26 可知，擔任師傅校長與否的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分情形，曾擔任師傅校長的校長之得分平均數為 111.43，未擔任師傅校長的校長之得分平均數為 106.76， t 考驗值 1.944，結果未達顯著水準，亦即擔任師傅校長與否的校長在整體「COACH 混合教練模式量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-26 亦可知，在「COACH 混合教練模式量表」中的所有向度，皆未達顯著水準。

擔任師傅校長與否的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分情形，曾擔任師傅校長的校長之得分平均數為 102.63，未擔任師傅校長的校長之得分平均數為 97.31， t 考驗值 2.181，結果未達顯著水準，亦即擔任師傅校長與否的校長在整體「MENTOR 師傅教導模式量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-26 亦可知，在「MENTOR 師傅教導模式量表」中的所有向度，皆未達顯著水準。

表 4-26 擔任師傅校長與否在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之 *t* 考驗

項目	曾擔任師傅校長	人數	平均數	<i>t</i> 值	顯著性	差異比較
向度一 連結教練關係	是	97	29.77	1.542	.262	
	否	324	28.79			
向度二 組織專業知能	是	97	24.94	.855	.271	
	否	324	24.54			
向度三 管理成長進步	是	97	25.23	2.346	.705	
	否	324	23.47			
向度四 統合資源觀點	是	97	17.92	1.846	.288	
	否	324	17.02			
向度五 輔助角色扮演	是	97	13.58	1.697	.073	
	否	324	12.94			
COACH 混合 教練模式量表	是	97	111.43	1.944	.095	
	否	324	106.76			
向度一 楷模典範形塑	是	97	19.57	.833	.236	
	否	324	19.20			
向度二 教導專業職能	是	97	18.99	2.442	.374	
	否	324	17.83			
向度三 網絡關係建構	是	97	12.21	1.802	.725	
	否	324	11.47			
向度四 敘述內隱知識	是	97	14.06	1.720	.930	
	否	324	13.44			
向度五 前瞻未來願景	是	97	14.28	2.923	.992	
	否	324	13.20			
向度六 再度反思回饋	是	97	23.53	2.246	.100	
	否	324	22.17			
MENTOR 師傅教導模式 量表	是	97	102.63	2.181	.282	
	否	324	97.31			
向度一 行政領導	是	97	21.32	3.323	.700	
	否	324	20.30			
向度二 教師教學	是	97	34.84	3.283	.669	
	否	324	32.82			
向度三 學生學習	是	97	21.28	3.628	.789	
	否	324	20.15			
向度四 社區認同	是	97	26.95	2.874	.948	
	否	324	25.83			
向度五 環境設備	是	97	32.35	3.135	.179	
	否	324	30.97			
學校效能指標 量表	是	97	136.73	3.833	.938	
	否	324	130.07			

擔任師傅校長與否的國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分情形，曾擔任師傅校長的校長之得分平均數為 136.73，未擔任師傅校長的校長之得分平均數為 130.07， t 考驗值 3.833，結果未達顯著水準，亦即擔任師傅校長與否的校長在整體「學校效能指標量表」的得分上並無顯著差異。此外，由表 4-26 亦可知，在「學校效能指標量表」中的所有向度，皆未達顯著水準。

拾、學校規模在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解不同學校規模的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行變異數分析 (one-way ANOVA)，表 4-27 至表 4-29 即呈現不同學校規模的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之變異數分析。學校規模的分組情形依序為第 1 組：「12 班(含)以下」；第 2 組：「13-24 班」；第 3 組：「25-48 班」；第 4 組：「49-72 班」；第 5 組：「73 班以上」。

由表 4-27 可知，不同學校規模的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其五個向度（「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」）中，皆未達顯著差異。

由表 4-28 可知，不同學校規模的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其六個向度（「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」）中，皆未達顯著差異。

由表 4-29 可知，不同學校規模的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其五個向度（「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」）中，皆未達顯著差異。

表 4-27 學校規模在 COACH 混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 連結教練 關係	1	196	29.15	組間	45.608	4	11.402	.372	.828	
	2	88	29.39							
	3	91	28.58	組內	12737.276	416	30.618			
	4	33	28.39							
	5	13	29.15	總和	12782.884	420				
	總和	421	29.02							
向度二 組織專業 知能	1	196	24.64	組間	27.361	4	6.840	.428	.789	
	2	88	24.76							
	3	91	24.79	組內	6650.306	416	15.986			
	4	33	23.79							
	5	13	24.69	總和	6677.667	420				
	總和	421	24.63							
向度三 管理成長 進步	1	196	23.76	組間	282.975	4	70.744	1.687	.152	
	2	88	24.65							
	3	91	23.70	組內	17444.602	416	41.934			
	4	33	21.91							
	5	13	26.62	總和	17727.577	420				
	總和	421	23.88							
向度四 統合資源 觀點	1	196	17.12	組間	121.978	4	30.495	1.725	.144	
	2	88	17.84							
	3	91	17.24	組內	7355.585	416	17.682			
	4	33	15.76							
	5	13	18.31	總和	7477.563	420				
	總和	421	17.23							
向度五 輔助角色 扮演	1	196	12.95	組間	31.237	4	7.809	.725	.575	
	2	88	13.60							
	3	91	13.00	組內	4478.854	416	10.766			
	4	33	12.88							
	5	13	12.69	總和	4510.090	420				
	總和	421	13.08							
COACH 混合教練 模式量表	1	196	107.62	組間	1573.867	4	393.467	.905	.461	
	2	88	110.24							
	3	91	107.32	組內	180863.824	416	434.769			
	4	33	102.73							
	5	13	111.46	總和	182437.691	420				
	總和	421	107.84							

註：「組別」中的「1」代表「12班（含）以下」、「2」代表「13-24班」、「3」代表「25-48班」、「4」代表「49-72班」、「5」代表「73班以上」。

表 4-28 學校規模在 MENTOR 師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 楷模典範 形塑	1	196	19.34	組間	43.797	4	10.949	.744	.563	
	2	88	19.70							
	3	91	19.00	組內	6125.567	416	14.725			
	4	33	18.52							
	5	13	19.54	總和	6169.363	420				
	總和	421	19.28							
向度二 教導專業 職能	1	196	17.83	組間	49.381	4	12.345	.727	.574	
	2	88	18.53							
	3	91	18.32	組內	7062.429	416	16.977			
	4	33	17.64							
	5	13	18.85	總和	7111.810	420				
	總和	421	18.10							
向度三 網絡關係 建構	1	196	11.76	組間	73.944	4	18.486	1.492	.204	
	2	88	11.97							
	3	91	11.58	組內	5152.897	416	12.387			
	4	33	10.27							
	5	13	11.62	總和	5226.841	420				
	總和	421	11.64							
向度四 敘述內隱 知識	1	196	13.50	組間	72.780	4	18.195	1.843	.120	
	2	88	14.08							
	3	91	13.44	組內	4107.805	416	9.875			
	4	33	12.64							
	5	13	14.77	總和	4180.584	420				
	總和	421	13.58							
向度五 前瞻未來 願景	1	196	13.36	組間	77.665	4	19.416	1.907	.108	
	2	88	13.75							
	3	91	13.55	組內	4236.587	416	10.184			
	4	33	12.36							
	5	13	14.92	總和	4314.252	420				
	總和	421	13.45							
向度六 再度反思 回饋	1	196	22.39	組間	139.926	4	34.982	1.270	.281	
	2	88	23.23							
	3	91	22.42	組內	11455.152	416	27.536			
	4	33	20.91							
	5	13	23.23	總和	11595.078	420				
	總和	421	22.48							
MENTOR 師傅教導模 式量表	1	196	98.17	組間	2204.677	4	551.169	1.233	.296	
	2	88	101.26							
	3	91	98.31	組內	186000.074	416	447.116			
	4	33	92.33							
	5	13	102.92	總和	188204.751	420				
	總和	421	98.53							

註：「組別」中的「1」代表「12班（含）以下」、「2」代表「13-24班」、「3」代表「25-48班」、「4」代表「49-72班」、「5」代表「73班以上」。

表 4-29 學校規模在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 行政領導	1	196	20.49	組間	24.355	4	6.089	.839	.501	
	2	88	20.53							
	3	91	20.31	組內	3020.462	416	7.261			
	4	33	21.03							
	5	13	21.46	總和	3044.817	420				
	總和	421	20.53							
向度二 教師教學	1	196	33.55	組間	42.523	4	10.631	.368	.832	
	2	88	32.86							
	3	91	33.32	組內	12031.273	416	28.921			
	4	33	32.67							
	5	13	33.54	總和	12073.796	420				
	總和	421	33.29							
向度三 學生學習	1	196	20.25	組間	27.121	4	6.780	.914	.456	
	2	88	20.25							
	3	91	20.62	組內	3086.788	416	7.420			
	4	33	21.00							
	5	13	21.00	總和	3113.910	420				
	總和	421	20.41							
向度四 社區認同	1	196	25.90	組間	56.751	4	14.188	1.244	.292	
	2	88	25.85							
	3	91	26.40	組內	4745.819	416	11.408			
	4	33	27.12							
	5	13	25.77	總和	4802.570	420				
	總和	421	26.09							
向度五 環境設備	1	196	30.96	組間	70.207	4	17.552	1.188	.315	
	2	88	31.47							
	3	91	31.36	組內	6144.017	416	14.769			
	4	33	32.45							
	5	13	31.54	總和	6214.223	420				
	總和	421	31.29							
學校效能 指標量表	1	196	131.15	組間	363.625	4	90.906	.388	.817	
	2	88	130.97							
	3	91	132.00	組內	97398.922	416	234.132			
	4	33	134.27							
	5	13	133.31	總和	97762.546	420				
	總和	421	131.61							

註：「組別」中的「1」代表「12班（含）以下」、「2」代表「13-24班」、「3」代表「25-48班」、「4」代表「49-72班」、「5」代表「73班以上」。

拾壹、學校區域在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形

為瞭解不同學校區域的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分的差異情形，乃進行變異數分析 (one-way ANOVA)，表 4-30 至表 4-32 即呈現不同學校區域的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能量表及其向度得分差異之變異數分析。學校區域的分組情形依序為第 1 組：「北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）」；第 2 組：「中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）」；第 3 組：「南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）」；第 4 組：「東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）」。

由表 4-30 可知，不同學校區域的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其五個向度（「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」）中，皆未達顯著差異。

由表 4-31 可知，不同學校區域的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其六個向度（「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」）中，皆未達顯著差異。

由表 4-32 可知，不同學校區域的國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分情形有顯著差異，除了在「行政領導」的向度上未達顯著水準外，其他四個向度皆有顯著差異。經 Scheffé 法事後比較發現，在「學校效能指標量表」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」及「環境設備」中，「南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）」顯著高於「東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）」；在「學校效能指標量表」、「教師教學」、「學生學習」及「環境設備」中，「中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）」顯著高於「東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）」；而在「學生學習」的向度中，「北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）」顯著高於「東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）」。

表 4-30 學校區域在 COACH 混合教練模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 連結教練 關係	1	96	29.44	組間	137.020	3	45.673	1.506	.212	
	2	164	28.62							
	3	126	29.56	組內	12645.864	417	30.326			
	4	35	27.74							
	總和	421	29.02	總和	12782.884	420				
向度二 組織專業 知能	1	96	24.96	組間	60.251	3	20.084	1.266	.286	
	2	164	24.61							
	3	126	24.75	組內	6617.416	417	15.869			
	4	35	23.46							
	總和	421	24.63	總和	6677.667	420				
向度三 管理成長 進步	1	96	23.56	組間	71.154	3	23.718	.560	.642	
	2	164	23.66							
	3	126	24.50	組內	17656.423	417	42.342			
	4	35	23.49							
	總和	421	23.88	總和	17727.577	420				
向度四 統合資源 觀點	1	96	17.28	組間	40.460	3	13.487	.756	.519	
	2	164	17.13							
	3	126	17.55	組內	7437.103	417	17.835			
	4	35	16.37							
	總和	421	17.23	總和	7477.563	420				
向度五 輔助角色 扮演	1	96	13.01	組間	55.407	3	18.469	1.729	.160	
	2	164	13.05							
	3	126	13.46	組內	4454.683	417	10.683			
	4	35	12.06							
	總和	421	13.08	總和	4510.090	420				
COACH 混合教練 模式量表	1	96	108.25	組間	1385.377	3	461.792	1.064	.364	
	2	164	107.08							
	3	126	109.82	組內	181052.314	417	434.178			
	4	35	103.11							
	總和	421	107.84	總和	182437.691	420				

註：「組別」中的「1」代表「北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）」、「2」代表「中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）」、「3」代表「南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）」、「4」代表「東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）」。

表 4-31 學校區域在 MENTOR 師傅教導模式量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 楷模典範 形塑	1	96	19.53	組間	36.015	3	12.005	.816	.485	
	2	164	19.08							
	3	126	19.54	組內	6133.349	417	14.708			
	4	35	18.63							
	總和	421	19.28								總和	6169.363	420
向度二 教導專業 職能	1	96	18.18	組間	37.978	3	12.659	.746	.525	
	2	164	17.92							
	3	126	18.46	組內	7073.832	417	16.964			
	4	35	17.43							
	總和	421	18.10								總和	7111.810	420
向度三 網絡關係 建構	1	96	11.50	組間	11.663	3	3.888	.311	.818	
	2	164	11.53							
	3	126	11.89	組內	5215.178	417	12.506			
	4	35	11.66							
	總和	421	11.64								總和	5226.841	420
向度四 敘述內隱 知識	1	96	13.66	組間	22.397	3	7.466	.749	.524	
	2	164	13.36							
	3	126	13.88	組內	4158.188	417	9.972			
	4	35	13.31							
	總和	421	13.58								總和	4180.584	420
向度五 前瞻未來 願景	1	96	13.69	組間	9.452	3	3.151	.305	.822	
	2	164	13.31							
	3	126	13.49	組內	4304.800	417	10.323			
	4	35	13.31							
	總和	421	13.45								總和	4314.252	420
向度六 再度反思 回饋	1	96	22.55	組間	27.968	3	9.323	.336	.799	
	2	164	22.30							
	3	126	22.80	組內	11567.110	417	27.739			
	4	35	21.97							
	總和	421	22.48								總和	11595.078	420
MENTOR 師傅教導 模式量表	1	96	99.10	組間	673.757	3	224.586	.499	.683	
	2	164	97.50							
	3	126	100.06	組內	187530.993	417	449.715			
	4	35	96.31							
	總和	421	98.53								總和	188204.751	420

註：「組別」中的「1」代表「北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）」、「2」代表「中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）」、「3」代表「南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）」、「4」代表「東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）」。

表 4-32 學校區域在學校效能指標量表及其向度得分差異之變異數分析

項目	組別	個數	平均數	變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F 檢定	顯著性	多重比較 Scheffé
向度一 行政領導	1	96	20.36	組間	55.684	3	18.561	2.589	.052	
	2	164	20.63							
	3	126	20.83	組內	2989.133	417	7.168			
	4	35	19.46							
	總和	421	20.53	總和	3044.817	420				
向度二 教師教學	1	96	32.32	組間	393.319	3	131.106	4.681	.003**	2>4 3>4
	2	164	33.74							
	3	126	34.07	組內	11680.476	417	28.011			
	4	35	30.94							
	總和	421	33.29	總和	12073.796	420				
向度三 學生學習	1	96	20.15	組間	170.740	3	56.913	8.064	.000***	1>4 2>4 3>4
	2	164	20.73							
	3	126	20.75	組內	2943.170	417	7.058			
	4	35	18.46							
	總和	421	20.41	總和	3113.910	420				
向度四 社區認同	1	96	25.78	組間	126.394	3	42.131	3.757	.011*	3>4
	2	164	26.26							
	3	126	26.54	組內	4676.176	417	11.214			
	4	35	24.51							
	總和	421	26.09	總和	4802.570	420				
向度五 環境設備	1	96	31.01	組間	235.025	3	78.342	5.464	.001***	2>4 3>4
	2	164	31.54							
	3	126	31.81	組內	5979.199	417	14.339			
	4	35	29.00							
	總和	421	31.29	總和	6214.223	420				
學校效能 指標量表	1	96	129.63	組間	4354.444	3	1451.481	6.480	.000***	2>4 3>4
	2	164	132.90							
	3	126	133.99	組內	93408.103	417	224.000			
	4	35	122.37							
	總和	421	131.61	總和	97762.546	420				

註：「組別」中的「1」代表「北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）」、「2」代表「中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）」、「3」代表「南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）」、「4」代表「東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）」。

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

第三節 國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關分析

本節旨在探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關情形，乃將「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」及其各向度得分進行積差相關分析。「COACH 混合教練模式量表」包括連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演五個向度；「MENTOR 師傅教導模式量表」包括楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋六個向度；「學校效能指標量表」包括行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備五個向度。以下分別探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能及其各向度間的相關情形。

壹、國民小學校長混合教練與師傅教導之相關分析

表 4-33 為國民小學校長混合教練與師傅教導之相關係數摘要表，由表 4-33 可知，「連結教練關係」與「MENTOR 師傅教導模式量表」相關為 .727，達顯著；其與「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度相關係數由高至低依序為「楷模典範形塑」.753、「教導專業職能」.688、「再度反思回饋」.688、「敘述內隱知識」.665、「前瞻未來願景」.650、「網絡關係建構」.532，皆達顯著水準，其中以「楷模典範形塑」與「連結教練關係」之相關程度最高。

「組織專業知能」與「MENTOR 師傅教導模式量表」相關為 .766，達顯著；其與「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度相關係數由高至低依序為「楷模典範形塑」.776、「教導專業職能」.729、「再度反思回饋」.720、「敘述內隱知識」.693、「前瞻未來願景」.686、「網絡關係建構」.587，皆達顯著水準，其中以「楷模典範形塑」與「組織專業知能」之相關程度最高。

「管理成長進步」與「MENTOR 師傅教導模式量表」相關為 .833，達顯著；其與「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度相關係數由高至低依序為「教導專業職能」.806、「再度反思回饋」.783、「前瞻未來願景」.769、「敘述內隱知識」.750、「楷模典範形塑」.731、「網絡關係建構」.731，皆達顯著水準，其中以「教導專業職能」與「管理成長進步」之相關程度最高。

「統合資源觀點」與「MENTOR 師傅教導模式量表」相關為 .878，達顯著；其與「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度相關係數由高至低依序為「再度反思回饋」.844、「教導專業職能」.841、「前瞻未來願景」.802、「敘述內隱知識」.787、「楷模典範形塑」.784、「網絡關係建構」.748，皆達顯著水準，其中以「再度反思回饋」與「統合資源觀點」之相關程度最高。

「輔助角色扮演」與「MENTOR 師傅教導模式量表」相關為 .782，達顯著；其與「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度相關係數由高至低依序為「楷模典範形塑」.760、「再度反思回饋」.731、「教導專業職能」.727、「敘述內隱知識」.712、「前瞻未來願景」.711、「網絡關係建構」.644，皆達顯著水準，其中以「楷模典範形塑」與「輔助角色扮演」之相關程度最高。

「COACH 混合教練模式量表」與「MENTOR 師傅教導模式量表」相關為 .899，達顯著；其與「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度相關係數由高至低依序為「教導專業職能」.857、「楷模典範形塑」.854、「再度反思回饋」.850、「前瞻未來願景」.817、「敘述內隱知識」.814、「網絡關係建構」.734，皆達顯著水準，其中以「教導專業職能」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高。

表 4-33 國民小學校長混合教練與師傅教導之相關係數摘要表

項目	向度一 楷模典範 形塑	向度二 教導專業 職能	向度三 網絡關係 建構	向度四 敘述內隱 知識	向度五 前瞻未來 願景	向度六 再度反思 回饋	MENTOR 師傅教導 模式量表
向度一 連結教練 關係	.753**	.688**	.532**	.665**	.650**	.688**	.727**
向度二 組織專業 知能	.776**	.729**	.587**	.693**	.686**	.720**	.766**
向度三 管理成長 進步	.731**	.806**	.731**	.750**	.769**	.783**	.833**
向度四 統合資源 觀點	.784**	.841**	.748**	.787**	.802**	.844**	.878**
向度五 輔助角色 扮演	.760**	.727**	.644**	.712**	.711**	.731**	.782**
COACH 混合教練 模式量表	.854**	.857**	.734**	.814**	.817**	.850**	.899**

** $p < .01$

貳、國民小學校長混合教練與學校效能之相關分析

表 4-34 為國民小學校長混合教練與學校效能之相關係數摘要表，由表 4-34 可知，「連結教練關係」與「學校效能指標量表」相關為 .378，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.402、「學生學習」.324、「環境設備」.305、「社區認同」.302、「教師教學」.298，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「連結教練關係」之相關程度最高。

表 4-34 國民小學校長混合教練與學校效能之相關係數摘要表

項目	向度一 行政領導	向度二 教師教學	向度三 學生學習	向度四 社區認同	向度五 環境設備	學校效能 指標量表
向度一 連結教練 關係	.402**	.298**	.324**	.302**	.305**	.378**
向度二 組織專業 知能	.376**	.338**	.295**	.327**	.327**	.393**
向度三 管理成長 進步	.345**	.335**	.271**	.228**	.251**	.341**
向度四 統合資源 觀點	.350**	.310**	.293**	.279**	.264**	.351**
向度五 輔助角色 扮演	.278**	.255**	.236**	.214**	.223**	.284**
COACH 混合教練 模式量表	.401**	.351**	.323**	.304**	.310**	.397**

** $p < .01$

「組織專業知能」與「學校效能指標量表」相關為 .393，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.376、「教師教學」.338、「社區認同」.327、「環境設備」.327、「學生學習」.295，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「組織專業知能」之相關程度最高。

「管理成長進步」與「學校效能指標量表」相關為 .341，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.345、「教師教學」.335、「學生學習」.271、「環境設備」.251、「社

區認同」.228，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「管理成長進步」之相關程度最高。

「統合資源觀點」與「學校效能指標量表」相關為.351，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.350、「教師教學」.310、「學生學習」.293、「社區認同」.279、「環境設備」.264，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「統合資源觀點」之相關程度最高。

「輔助角色扮演」與「學校效能指標量表」相關為.284，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.278、「教師教學」.255、「學生學習」.236、「環境設備」.223、「社區認同」.214，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「輔助角色扮演」之相關程度最高。

「COACH 混合教練模式量表」與「學校效能指標量表」相關為.397，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.401、「教師教學」.351、「學生學習」.323、「環境設備」.310、「社區認同」.304，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高。

參、國民小學師傳教導與學校效能之相關分析

表 4-35 為國民小學校長師傳教導與學校效能之相關係數摘要表，由表 4-35 可知，「楷模典範形塑」與「學校效能指標量表」相關為.379，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.380、「教師教學」.316、「學生學習」.315、「社區認同」.311、「環境設備」.302，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「楷模典範形塑」之相關程度最高。

「教導專業職能」與「學校效能指標量表」相關為.404，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.379、「教師教學」.358、「學生學習」.333、「環境設備」.323、「社區認同」.320，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「教導專業職能」之相關程度最高。

表 4-35 國民小學校長師傅教導與學校效能之相關係數摘要表

項目	向度一 行政領導	向度二 教師教學	向度三 學生學習	向度四 社區認同	向度五 環境設備	學校效能 指標量表
向度一 楷模典範 形塑	.380**	.316**	.315**	.311**	.302**	.379**
向度二 教導專業 職能	.379**	.358**	.333**	.320**	.323**	.404**
向度三 網絡關係 建構	.260**	.295**	.198**	.183**	.217**	.280**
向度四 敘述內隱 知識	.355**	.287**	.265**	.260**	.285**	.340**
向度五 前瞻未來 願景	.374**	.322**	.283**	.304**	.284**	.369**
向度六 再度反思 回饋	.362**	.335**	.307**	.304**	.283**	.375**
MENTOR 師傅教導 模式量表	.385**	.351**	.313**	.309**	.309**	.394**

** $p < .01$

「網絡關係建構」與「學校效能指標量表」相關為 .280，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「教師教學」.295、「行政領導」.260、「環境設備」.217、「學生學習」.198、「社區認同」.183，皆達顯著水準，其中以「教師教學」與「網絡關係建構」之相關程度最高。

「敘述內隱知識」與「學校效能指標量表」相關為 .340，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.355、「教師教學」.287、「環境設備」.285、「學生學習」.265、「社區認同」.260，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「敘述內隱知識」之相關程度最高。

「前瞻未來願景」與「學校效能指標量表」相關為 .369，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.374、「教師教學」.322、「社區認同」.304、「環境設備」.284、「學生學習」.283，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「前瞻未來願景」之相關程度最高。

「再度反思回饋」與「學校效能指標量表」相關為 .375，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.362、「教師教學」.335、「學生學習」.307、「社區認同」.304、「環境設備」.283，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「再度反思回饋」之相關程度最高。

「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」相關為 .394，達顯著；其與「學校效能指標量表」各向度相關係數由高至低依序為「行政領導」.385、「教師教學」.351、「學生學習」.313、「社區認同」.309、「環境設備」.309，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「MENTOR 師傅教導模式量表」之相關程度最高。

第四節 建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式

本節旨在以 LISREL 進行分析，分別建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能的互動模式，並進一步驗證兩者互動模式之適配度與影響力。

壹、國民小學校長混合教練與學校效能互動模式之建構

本研究之互動模式的建立，乃根據許多學者專家從混合教練與學校效能文獻分析，歸納為相關的測量變項，並經文獻分析及問卷統計，建構出國民小學校長混合教練與學校效能的互動模式：1.混合教練：包括「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」五個測量指標；2.學校效能：包括「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」五個測量指標。本研究根據前述測量變項，使用 LISREL 8.72 版統計套裝軟體，擬定混合教練與學校效能之互動模式假設關係圖，探討各測量變項與潛在因素（即推力與拉力）間的關係，詳如圖 4-1 所示。

由圖 4-1 之互動模式假設關係圖可看出各變項間的關係，以下擬針對各變項「推力」與「拉力」的測量指標之內涵及符號意義進行闡述。

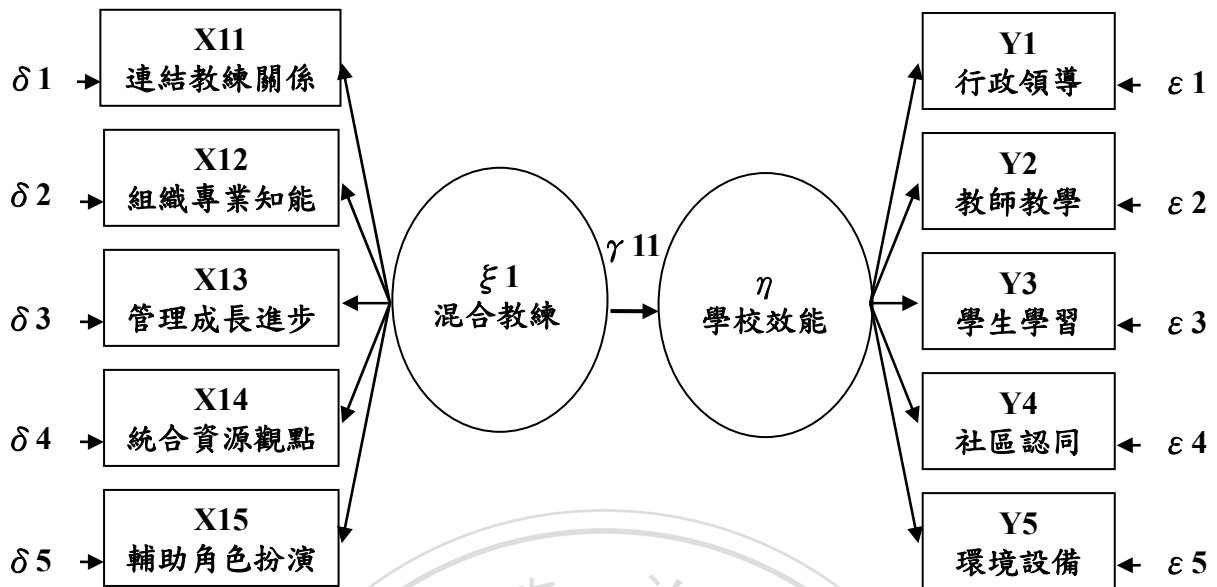


圖 4-1 國民小學校長混合教練與學校效能之互動模式假設關係圖

一、潛在變項

- (一) $\xi 1$ 代表「推力」，稱為前因變項，亦即混合教練。
- (二) η 代表「拉力」，稱為後果變項，亦即學校效能。

二、測量變項

- (一) X11 至 X15 代表前因變項的五個測量指標，即是混合教練的五個測量指標：連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演。
- (二) Y1 至 Y5 代表後果變項的五個測量指標，即是學校效能的五個測量指標：行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備。

三、測量變項的誤差

- (一) $\delta 1$ 至 $\delta 5$ 代表前因變項的 5 個測量指標的殘差。
- (二) $\epsilon 1$ 至 $\epsilon 5$ 代表後果變項的 5 個測量指標的殘差。

四、互動模式的關係

- (一) $\gamma 11$ 代表混合教練對學校效能的影響效果。
- (二) $\zeta 1$ 代表互動模式之影響效果的殘餘差。

貳、國民小學校長師傅教導與學校效能互動模式之建構

本研究之互動模式的建立，乃根據許多學者專家從師傅教導與學校效能文獻分析，歸納為相關的測量變項，並經文獻分析及問卷統計，建構出國民小學校長師傅教導對學校效能的互動模式：1.師傅教導：包括「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」六個測量指標；2.學校效能：包括「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」五個測量指標。本研究根據前述測量變項，使用 LISREL 8.72 版統計套裝軟體，擬定師傅教導與學校效能之互動模式假設關係圖，探討各測量變項與潛在因素（即推力與拉力）間的關係，詳如圖 4-2 所示。

由圖 4-2 之互動模式假設關係圖可看出各變項間的關係，以下擬針對各變項「推力」與「拉力」的測量指標之內涵及符號意義進行闡述。

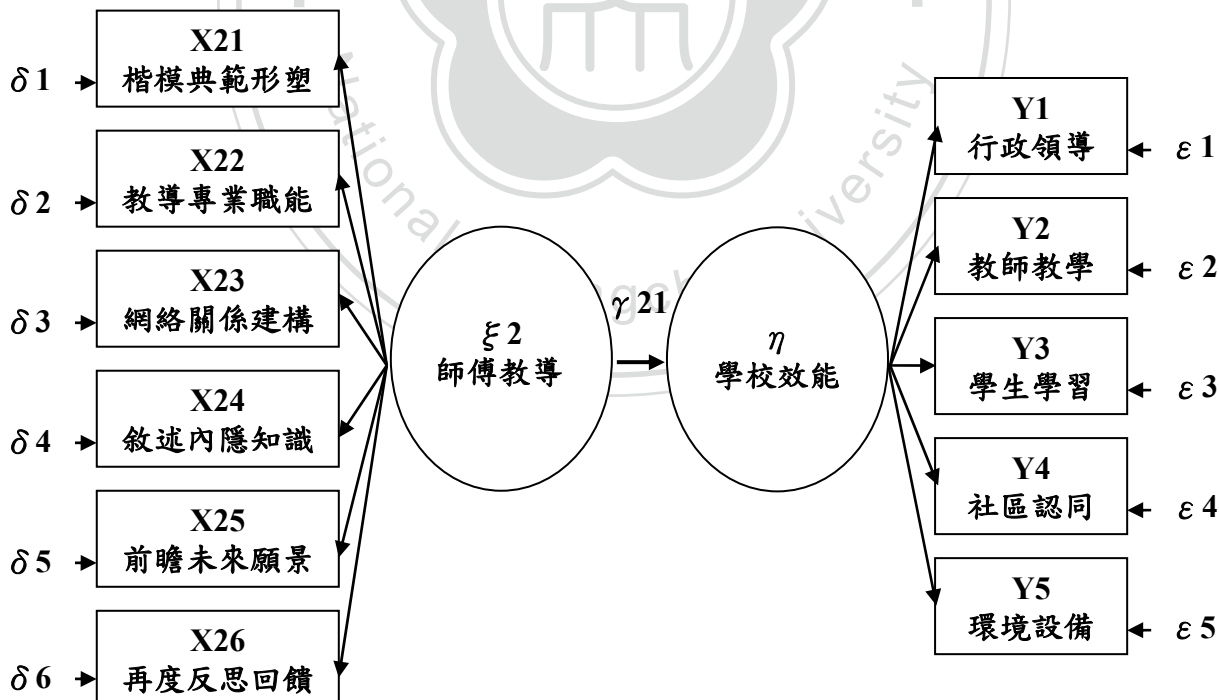


圖 4-2 國民小學校長師傅教導與學校效能之互動模式假設關係圖

一、潛在變項

- (一) ξ_2 代表「推力」，稱為前因變項，亦即師傅教導。
- (二) η 代表「拉力」，稱為後果變項，亦即學校效能。

二、測量變項

- (一) X21 至 X26 代表前因變項的六個測量指標，即是師傅教導的六個測量指標：楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋。
- (二) Y1 至 Y5 代表後果變項的五個測量指標，即是學校效能的五個測量指標：行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備。

三、測量變項的誤差

- (一) δ_1 至 δ_6 代表前因變項的 6 個測量指標的殘差。
- (二) ε_1 至 ε_5 代表後果變項的 5 個測量指標的殘差。

四、互動模式的關係

- (一) γ_{21} 代表師傅教導對學校效能的影響效果。
- (二) ζ_1 代表互動模式之影響效果的殘餘差。

參、本研究模式適配度指標之分析

本研究互動模式的適配度分析方法，係採用 Jöreskog 與 Sörbom 所發展的線性結構關係 (linear structural relationship, LISREL) 模式及由其設計的 LISREL 8.72 統計套裝軟體以進行分析。評鑑模式的目的是在於決定研究所提出的假設模型是否能夠用以描述實際觀察到的變項關係，以及假設的模型與實際變項資料是否適配 (邱皓政, 2004)。因此本研究以結構方程模式分析方法，從模式適配度指標的選擇以及結果分析進行探討。

一、模式適配度指標之選擇

有關模式適配度指標的判斷標準，余民寧 (2006) 指出 LISREL 程式適配度指標之使用的建議判斷標準，包括整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度指標、基本適配度指標與內在適配度指標，茲將本研究所選用之指標說明如下。

（一）整體適配度指標

本研究在整體適配度指標部分，選擇以 SRMR (standardized root mean square residual) 來說明標準化假設模型的整體殘差，其判斷值須 $< .05$ ，表示殘差較小，具有良好的適配度。

（二）比較適配度指標

本研究在比較適配度指標部分，選擇以 NFI (normed fit index) 來比較假設模型與虛無模型的卡方差異，其判斷值須 $> .90$ ，表示有較好的適配度；以 NNFI (non-normed fit index) 來考慮模式複雜度後的 NFI，其判斷值須 $> .90$ ，表示有較良好的適配度；以 CFI (comparative fit index) 來說明假設模型與虛無模型的非中央性差異，其判斷值須 $> .90$ ，表示有較好的適配度；以 IFI (incremental fit index) 來比較假設模型與虛無模型適配的差異程度，其判斷值域為 0~1 之間；以 RFI (relative fit index) 來說明比較適配的程度，其判斷值須 $> .90$ ，表示有較好的適配度。

（三）精簡適配度指標

本研究在精簡適配度指標部分，選擇以 PNFI (parsimony normed fit index) 作為說明模式精簡性的指標，其把自由度的數量，加進預期適配度的考量中，作為判斷模式精簡程度的一種較受歡迎的指標，其可能值域為 0~1，數值愈高表示其有較為精簡的適配度。

（四）基本適配度指標

本研究在基本適配度指標部分，以誤差變異數、因素負荷量為考量。誤差變異數須為實數，其判斷規準為無負值，且達顯著水準；因素負荷量亦須為實數，其值介於 $.50 \sim .95$ 之間較為理想。

（五）內在適配度指標

本研究在內在適配度指標部分，以 R^2 為考量，其值須為正的實數，且達顯著水準。

二、模式適配度指標之結果分析

本研究透過問卷調查的方式，以 421 份有效樣本進行結構方程模式分析，以期建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能的互動模式，並進一步驗證兩者互動模式之適配度與影響力。有關模式適配度指標的結果分析，從整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度

指標、基本適配度指標與內在適配度指標加以比對後，將其結果說明如下。國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能的互動模式適配度參數估計結果及適配度指標之比較，詳如表 4-36 至表 4-39。

(一) 混合教練與學校效能互動模式適配度指標之結果分析

1. 整體適配度指標：本研究在整體適配度指標部分，SRMR 為 .048，符合判斷值須 < .05 的規準，表示殘差較小，可見本研究模式具有良好的整體適配度。
2. 比較適配度指標：本研究在比較適配度指標部分，NFI 為 .95，符合判斷值須 > .90 的規準；NNFI 為 .94，符合判斷值須 > .90 的規準；CFI 為 .96，符合判斷值須 > .90 的規準；IFI 為 .96，符合判斷值須 > .90 的規準；RFI 為 .93，符合判斷值須 > .90 的規準。綜上所述，本研究模式具有良好的比較適配度。
3. 精簡適配度指標：本研究在精簡適配度指標部分，PNFI 為 .72，符合其可能值域為 0~1 之判斷規準，數值較高，顯示本研究模式符合精簡適配度。
4. 基本適配度指標：本研究在基本適配度指標部分，由表 4-36 可看出，所有 λ 值（即因素負荷量）皆介於 .50~.95 之間，誤差參數皆無負值，且達顯著水準，代表測量指標效度高，可見本研究模式的基本適配度良好。
5. 內在適配度指標：本研究在內在適配度指標部分， R^2 值均為正的實數，且皆 > .50，均達顯著水準，代表測量指標信度高，顯示本研究模式的內在適配度良好。

表 4-36 混合教練與學校效能互動模式之參數估計結果

測量指標參數	λ 值	誤差參數	δ 值	R^2 值	評鑑指標
X11 連結教練關係	.81	$\delta 1$.35	$R^2 (X) = .66$	SRMR= .048 NFI= .95 NNFI= .94 CFI= .96 IFI= .96 RFI= .93 PNFI= .72
X12 組織專業知能	.80	$\delta 2$	.35	$R^2 (X) = .64$
X13 管理成長進步	.88	$\delta 3$	.22	$R^2 (X) = .77$
X14 統合資源觀點	.94	$\delta 4$	.12	$R^2 (X) = .88$
X15 輔助角色扮演	.83	$\delta 5$	.32	$R^2 (X) = .69$
Y1 行政領導	.82	$\epsilon 1$	.33	$R^2 (Y) = .67$
Y2 教師教學	.74	$\epsilon 2$	.45	$R^2 (Y) = .55$
Y3 學生學習	.85	$\epsilon 3$	.28	$R^2 (Y) = .72$
Y4 社區認同	.83	$\epsilon 4$	.31	$R^2 (Y) = .69$
Y5 環境設備	.81	$\epsilon 5$	.35	$R^2 (Y) = .66$

表 4-37 混合教練與學校效能互動模式的參數估計結果與適配度指標之比較

適配度指標	適配指標	判斷規準	研究結果
整體適配度	SRMR	< .05，表示殘差較小，具有良好的適配度	SRMR= .048，符合判斷規準，具有良好的適配度
比較適配度	NFI	> .90，表示有良好的適配度	NFI= .95，符合判斷規準，具有良好的適配度
	NNFI	> .90，表示有良好的適配度	NNFI= .94，符合判斷規準，具有良好的適配度
	CFI	> .90，表示有良好的適配度	CFI= .96，符合判斷規準，具有良好的適配度
	IFI	> .90，表示有良好的適配度	IFI= .96，符合判斷規準，具有良好的適配度
	RFI	> .90，表示有良好的適配度	RFI= .93，符合判斷規準，具有良好的適配度
精簡適配度	PNFI	較高較好，表示有精簡適配度	PNFI= .72，符合判斷規準，具有良好的適配度
基本適配度	誤差變異數	無負值，且達顯著水準	誤差變異數為 .12~.45，且皆達顯著水準，符合判斷規準，具有良好的適配度
	因素負荷量 (λ 值)	介於 .50~.95 之間為理想值	λ 值為 .74~.94 之間，符合判斷規準，具有良好的適配度
內在適配度	R 平方值 (R^2)	達顯著水準	R^2 為 .55~.88 之間，皆達顯著，符合內在適配度指標

(二) 師傅教導與學校效能互動模式適配度指標之結果分析

1. 整體適配度指標：本研究在整體適配度指標部分，SRMR 為 .034，符合判斷值須 < .05 的規準，表示殘差較小，可見本研究模式具有良好的整體適配度。
2. 比較適配度指標：本研究在比較適配度指標部分，NFI 為 .98，符合判斷值須 > .90 的規準；NNFI 為 .98，符合判斷值須 > .90 的規準；CFI 為 .99，符合判斷值須 > .90 的規準；IFI 為 .99，符合判斷值須 > .90 的規準；RFI 為 .97，符合判斷值須 > .90 的規準。綜上所述，本研究模式具有良好的比較適配度。
3. 精簡適配度指標：本研究在精簡適配度指標部分，PNFI 為 .77，符合其可能值域為 0~1 之判斷規準，數值較高，顯示本研究模式符合精簡適配度。
4. 基本適配度指標：本研究在基本適配度指標部分，由表 4-38 可看出，所有 λ 值（即因素負荷量）皆介於 .50~.95 之間，誤差參數皆無負值，且達顯著水準，代表測量指標效度高，可見本研究模式的基本適配度良好。

5.內在適配度指標：本研究在內在適配度指標部分， R^2 值均為正的實數，且皆 $> .50$ ，均達顯著水準，代表測量指標信度高，顯示本研究模式的內在適配度良好。

表 4-38 師傅教導與學校效能互動模式之參數估計結果

測量指標參數	λ 值	誤差參數	δ 值	R^2 值	評鑑指標
X21 楷模典範形塑	.88	$\delta 6$.23	$R^2 (X) = .77$	SRMR= .034 NFI= .98 NNFI= .98 CFI= .99 IFI= .99 RFI= .97 PNFI= .77
X22 教導專業職能	.92	$\delta 7$	.15	$R^2 (X) = .85$
X23 網絡關係建構	.81	$\delta 8$	.35	$R^2 (X) = .66$
X24 敘述內隱知識	.90	$\delta 9$	.18	$R^2 (X) = .81$
X25 前瞻未來願景	.94	$\delta 10$	.12	$R^2 (X) = .88$
X26 再度反思回饋	.93	$\delta 11$	.13	$R^2 (X) = .86$
Y1 行政領導	.82	$\varepsilon 1$	.33	$R^2 (Y) = .67$
Y2 教師教學	.74	$\varepsilon 2$	.45	$R^2 (Y) = .55$
Y3 學生學習	.85	$\varepsilon 3$	.28	$R^2 (Y) = .72$
Y4 社區認同	.83	$\varepsilon 4$	.31	$R^2 (Y) = .69$
Y5 環境設備	.81	$\varepsilon 5$	.35	$R^2 (Y) = .66$

表 4-39 師傅教導與學校效能互動模式的參數估計結果與適配度指標之比較

適配度指標	適配指標	判斷規準	研究結果
整體適配度	SRMR	$< .05$ ，表示殘差較小，具有良好的適配度	SRMR= .034，符合判斷規準，具有良好的適配度
比較適配度	NFI	$> .90$ ，表示有良好的適配度	NFI= .98，符合判斷規準，具有良好的適配度
	NNFI	$> .90$ ，表示有良好的適配度	NNFI= .98，符合判斷規準，具有良好的適配度
	CFI	$> .90$ ，表示有良好的適配度	CFI= .99，符合判斷規準，具有良好的適配度
	IFI	$> .90$ ，表示有良好的適配度	IFI= .99，符合判斷規準，具有良好的適配度
	RFI	$> .90$ ，表示有良好的適配度	RFI= .97，符合判斷規準，具有良好的適配度
精簡適配度	PNFI	較高較好，表示有精簡適配度	PNFI= .77，符合判斷規準，具有良好的適配度
基本適配度	誤差變異數	無負值，且達顯著水準	誤差變異數為 .12~.45，且皆達顯著水準，符合判斷規準，具有良好的適配度
	因素負荷量 (λ 值)	介於 .50~.95 之間為理想值	λ 值為 .74~.94 之間，符合判斷規準，具有良好的適配度
內在適配度	R 平方值 (R^2)	達顯著水準	R^2 為 .55~.88 之間，皆達顯著，符合內在適配度指標

肆、本研究模式指標間之互動影響分析

依前述分析，國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能的互動模式各項適配度指標均良好，支持本研究模式的假設。以下就模式指標間之互動影響情形，分別進行探討，詳如圖 4-3、圖 4-4 所示。

一、混合教練與學校效能互動模式指標間的影響分析

由圖 4-3 可知，X11 到 X15 五個測量指標：連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演的 λ 值愈大，則混合教練的「推」力愈強。前因變項混合教練的五個測量指標之 λ 值分別為 .81、.80、.88、.94、.83，其 t 值皆達到顯著水準。X11 到 X15 五個測量指標也都測量到相同的潛在因素 ξ_1 （推的力量），模式圖可解釋為：當混合教練之連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演愈佳，則「推」混合教練的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設關係予以結構化。

由圖 4-3 可知，Y1 到 Y5 五個測量指標：行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備的 λ 值愈大，則學校效能的「拉」力愈強。後果變項學校效能的五個測量指標之 λ 值分別為 .82、.74、.85、.83、.81，其 t 值皆達到顯著水準。Y1 到 Y5 五個測量指標也都測量到相同的潛在因素 η （拉的力量），模式圖可解釋為：當學校效能之行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備愈佳，則「拉」學校效能的力量也愈強，此結果將本研究中「拉的模式」假設關係予以結構化。

綜上所述，混合教練與學校效能互動模式適配度良好，且推的模式與拉的模式結構皆佳，因此支持本研究模式的假設，而圖 4-3 可用以說明混合教練與學校效能模式之互動關係。分析圖 4-3，在混合教練至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{11} 為 .41，其 t 值為 7.79，已達 .001 顯著水準，亦即前因變項（混合教練）對後果變項（學校效能）具有顯著的影響力，由此結果可知，混合教練對學校效能具有顯著的影響效果。

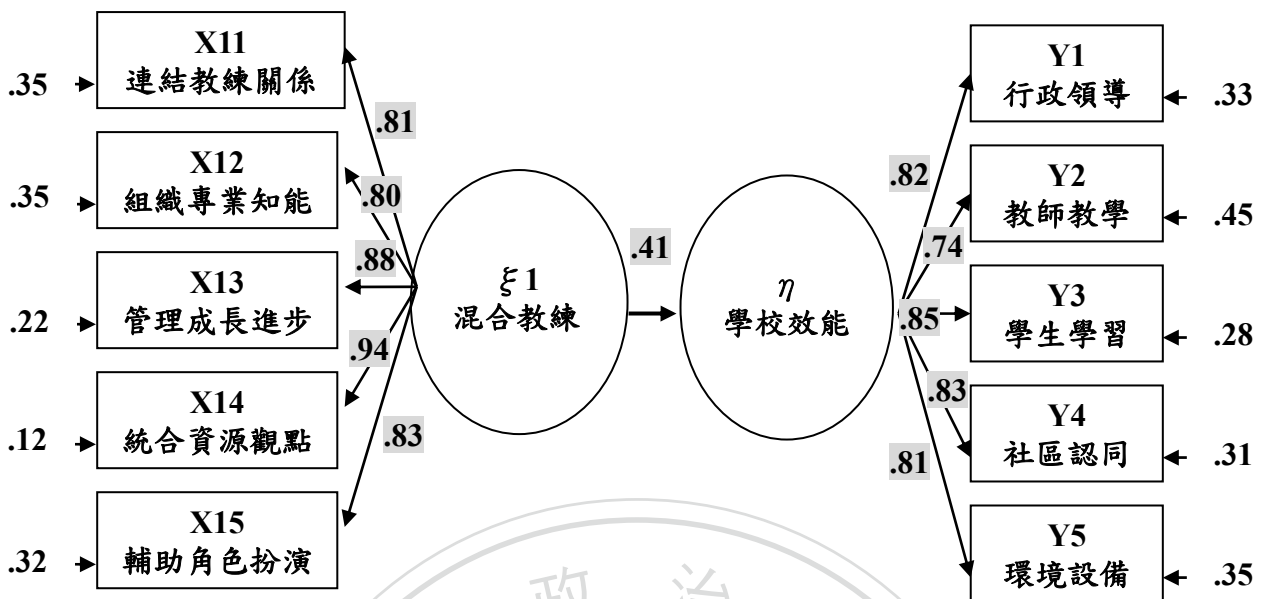


圖 4-3 國民小學校長混合教練與學校效能之互動模式路徑關係圖

二、師傅教導與學校效能互動模式指標間的影響分析

由圖 4-4 可知，X21 到 X26 六個測量指標：楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋的 λ 值愈大，則師傅教導的「推」力愈強。前因變項師傅教導的六個測量指標之 λ 值分別為 .88、.92、.81、.90、.94、.93，其 t 值皆達到顯著水準。X21 到 X26 六個測量指標也都測量到相同的潛在因素 ξ_2 (推的力量)，模式圖可解釋為：當師傅教導之楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋愈佳，則「推」師傅教導的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設關係予以結構化。

由圖 4-4 可知，Y1 到 Y5 五個測量指標：行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備的 λ 值愈大，則學校效能的「拉」力愈強。後果變項學校效能的五個測量指標之 λ 值分別為 .82、.74、.85、.83、.81，其 t 值皆達到顯著水準。Y1 到 Y5 五個測量指標也都測量到相同的潛在因素 η (拉的力量)，模式圖可解釋為：當學校效能之行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備愈佳，則「拉」學校效能的力量也愈強，此結果將本研究中「拉的模式」假設關係予以結構化。

綜上所述，師傅教導與學校效能互動模式適配度良好，且推的模式與拉的模式結構皆佳，因此支持本研究模式的假設，而圖 4-4 可用以說明師

傳教導與學校效能模式之互動關係。分析圖 4-4，在師傅教導至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{21} 為 .42，其 t 值為 8.18，已達 .001 顯著水準，亦即前因變項（師傅教導）對後果變項（學校效能）具有顯著的影響力，由此結果可知，師傅教導對學校效能具有顯著的影響效果。

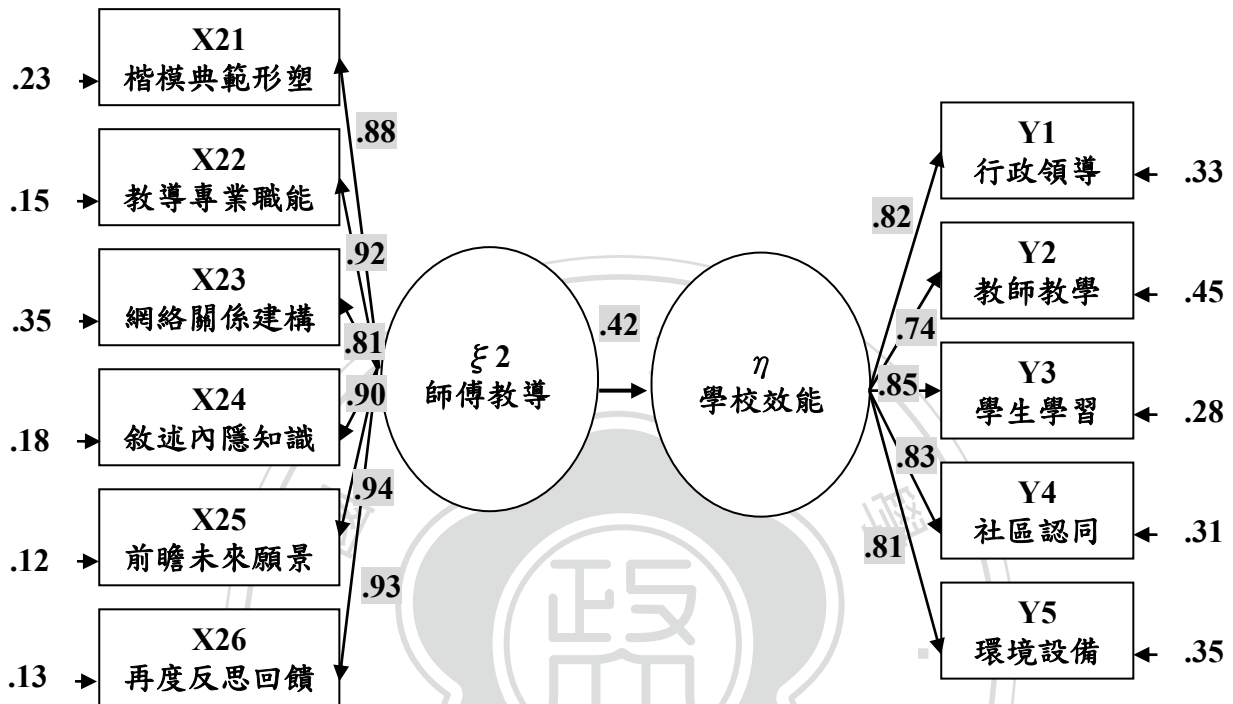


圖 4-4 國民小學校長師傅教導與學校效能之互動模式路徑關係圖

第五節 驗證本研究模式之適配度及影響力

本節旨在以 LISREL 進行分析，以驗證國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能互動模式之適配度與影響力。

壹、本研究之互動模式路徑關係圖及假設的建立

本研究之互動模式的建立，首先乃根據許多學者專家從混合教練、師傅教導與學校效能文獻分析，歸納為相關的測量變項，並經文獻分析及問卷統計，建構出國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能的互動模式：1.混合教練：包括「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」五個測量指標；2.師傅教導：包括「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、

「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」六個測量指標；3.學校效能：包括「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」五個測量指標。其次，本研究以積差相關分析探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的相關情形，發現三者之間具有顯著正相關，詳見第四章第三節。

一、各測量變項對互動模式之推力與拉力間的假設關係

本研究根據前述文獻理論分析與積差相關實證研究結果，發現國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的關係相當密切。因此，透過混合教練與師傅教導，藉以提升國民小學校長的學校效能，是一種具體可行的途徑。但回溯目前對國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的研究，尚未有建立驗證互動模式的測量評鑑指標，以作為研究國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能影響力的標準參照。有鑑於此，本研究依據前節所分別建構之國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能的互動模式，據以歸納國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之測量指標，擬定測量指標之推力與拉力間的假設關係，分析歸納如表 4-40 所示。

二、本研究之互動模式的路徑關係圖

本研究根據表 4-40 的測量變項假設，擬定考驗假設所提出的互動模式假設關係圖，詳如圖 4-5，以 LISREL 8.72 進行研究結果，探討各測量變項與潛在因素（即推力與拉力）間的關係。

貳、本研究互動模式各變項及其關係之說明

由圖 4-5 之互動模式假設關係圖可以看出各變項間的關係，以下擬針對本研究所使用的各種變項之「推力」與「拉力」的各個測量指標之內涵進行闡述，並將其符號意義說明如下。

一、潛在變項

(一) ξ_1 代表「推的力量一」，稱為前因變項一，亦即混合教練。

(二) ξ_2 代表「推的力量二」，稱為前因變項二，亦即師傅教導。

(三) η 代表「拉的力量」，稱為後果變項，亦即學校效能。

二、測量變項

(一) X11 至 X15 代表前因變項一的五個測量指標，即是混合教練的五個測量指標：連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演。

(二) X21 至 X26 代表前因變項二的六個測量指標，即是師傅教導的六個測量指標：楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋。

(三) Y1 至 Y5 代表後果變項的五個測量指標，即是學校效能的五個測量指標：行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備。

表 4-40 本研究各測量變項對推力與拉力間的假設關係

測量變項	推的力量 混合教練 師傅教導	拉的力量 學校效能
X11 連結教練關係	+	
X12 組織專業知能	+	
X13 管理成長進步	+	
X14 統合資源觀點	+	
X15 輔助角色扮演	+	
X21 楷模典範形塑	+	
X22 教導專業職能	+	
X23 網絡關係建構	+	
X24 敘述內隱知識	+	
X25 前瞻未來願景	+	
X26 再度反思回饋	+	
Y1 行政領導		+
Y2 教師教學		+
Y3 學生學習		+
Y4 社區認同		+
Y5 環境設備		+

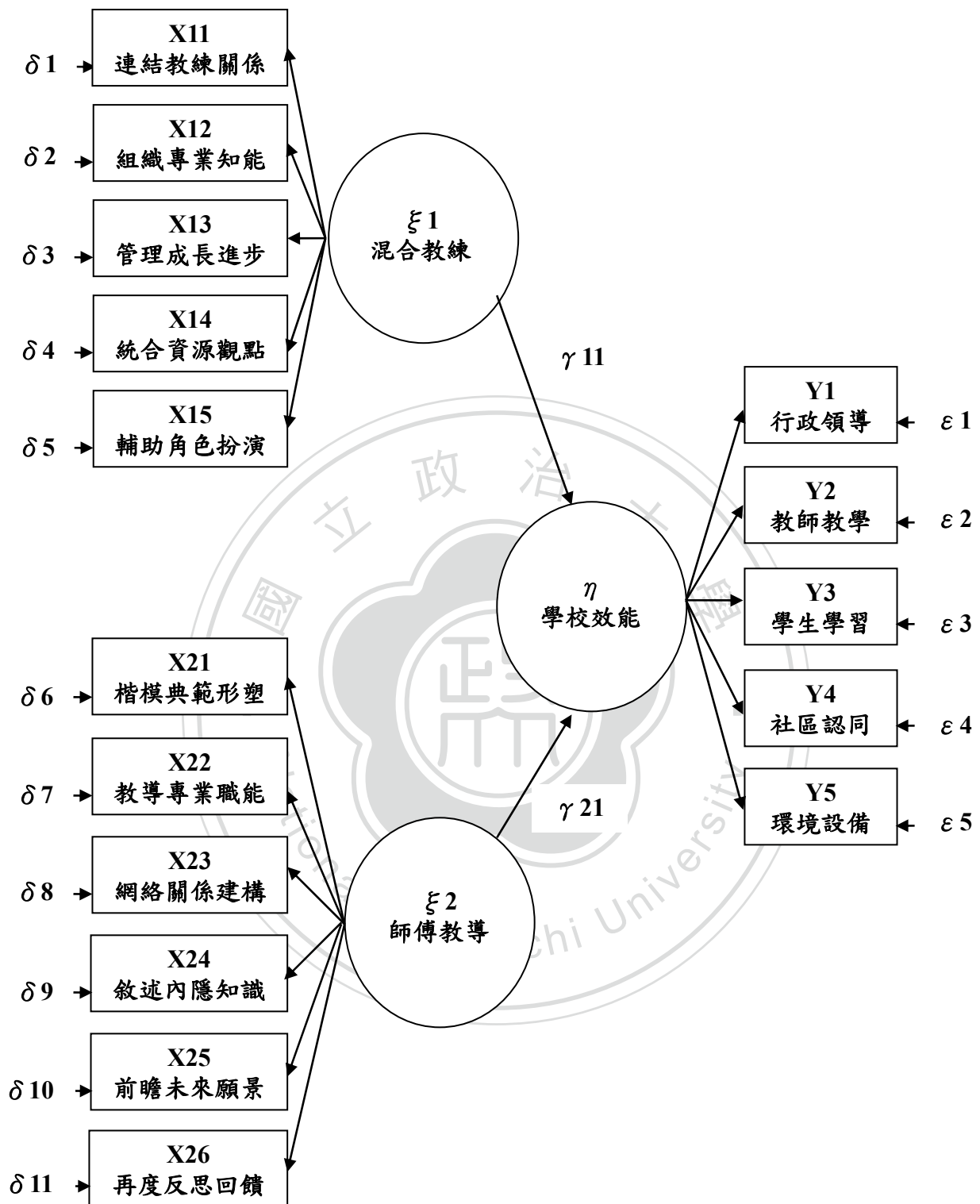


圖 4-5 國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能影響之互動模式假設關係圖

三、測量變項的誤差

- (一) $\delta 1$ 至 $\delta 11$ 代表前因變項的 11 個測量指標的殘差。
- (二) $\varepsilon 1$ 至 $\varepsilon 5$ 代表後果變項的 5 個測量指標的殘差。

四、互動模式的關係

- (一) $\gamma 11$ 代表混合教練對學校效能的影響效果。
- (二) $\gamma 21$ 代表師傅教導對學校效能的影響效果。
- (三) $\zeta 1$ 代表互動模式之影響效果的殘餘差。

參、本研究模式適配度指標之分析

本研究互動模式的適配度分析方法，係採用 Jöreskog 與 Sörbom 所發展的線性結構關係 (linear structural relationship, LISREL) 模式及由其設計的 LISREL 8.72 統計套裝軟體以進行分析，並以余民寧(2006)指出 LISREL 程式適配度指標之建議判斷標準為依據，將本研究之研究結果與之對照，藉以驗證本研究互動模式之適配度及影響力，關於模式適配度指標之選擇標準，詳見第四章第四節。

本研究透過問卷調查的方式，以前述 421 份有效樣本，再進行結構方程模式分析，以期驗證國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能之互動模式的適配度與影響力。有關模式適配度指標的結果分析，本研究以結構方程模式分析方法，從整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度指標、基本適配度指標與內在適配度指標加以比對後，將其結果說明如下。本研究之模式適配度參數估計結果與適配度指標之比較，詳如表 4-41 及表 4-42。

一、整體適配度指標

本研究在整體適配度指標部分，SRMR 為 .042，符合判斷值須 $< .05$ 的規準，表示殘差較小，可見本研究模式具有良好的整體適配度。

表 4-41 本研究模式之參數估計結果

測量指標參數	λ 值	誤差參數	δ 值	R^2 值	評鑑指標
X11 連結教練關係	.80	$\delta 1$.36	$R^2 (X) = .64$	SRMR= .042 NFI= .97 NNFI= .97 CFI= .98 IFI= .98 RFI= .97 PNFI= .82
X12 組織專業知能	.81	$\delta 2$	.35	$R^2 (X) = .66$
X13 管理成長進步	.89	$\delta 3$	.22	$R^2 (X) = .79$
X14 統合資源觀點	.94	$\delta 4$	.12	$R^2 (X) = .88$
X15 輔助角色扮演	.83	$\delta 5$	.31	$R^2 (X) = .69$
X21 楷模典範形塑	.89	$\delta 6$	.21	$R^2 (X) = .79$
X22 教導專業職能	.93	$\delta 7$	.14	$R^2 (X) = .86$
X23 網絡關係建構	.81	$\delta 8$	.34	$R^2 (X) = .66$
X24 敘述內隱知識	.90	$\delta 9$	.19	$R^2 (X) = .81$
X25 前瞻未來願景	.93	$\delta 10$	.14	$R^2 (X) = .86$
X26 再度反思回饋	.93	$\delta 11$	.13	$R^2 (X) = .86$
Y1 行政領導	.82	$\epsilon 1$	.33	$R^2 (Y) = .67$
Y2 教師教學	.74	$\epsilon 2$	.45	$R^2 (Y) = .55$
Y3 學生學習	.85	$\epsilon 3$	.28	$R^2 (Y) = .72$
Y4 社區認同	.83	$\epsilon 4$	.31	$R^2 (Y) = .69$
Y5 環境設備	.81	$\epsilon 5$	.35	$R^2 (Y) = .66$

二、比較適配度指標

本研究在比較適配度指標部分，NFI 為 .97，符合判斷值須 $> .90$ 的規準；NNFI 為 .97，符合判斷值須 $> .90$ 的規準；CFI 為 .98，符合判斷值須 $> .90$ 的規準；IFI 為 .98，符合判斷值須 $> .90$ 的規準；RFI 為 .97，符合判斷值須 $> .90$ 的規準，因此，本研究模式具有良好的比較適配度。

三、精簡適配度指標

本研究在精簡適配度指標部分，PNFI 為 .82，符合其可能值域為 0~1 之判斷規準，數值較高，顯示本研究模式符合精簡適配度。

四、基本適配度指標

本研究在基本適配度指標部分，由表 4-41 可看出，所有 λ 值（即因素負荷量）皆介於 .50~.95 之間，誤差參數皆無負值，且達顯著水準，代表測量指標效度高，可見本研究模式的基本適配度良好。

五、內在適配度指標

本研究在內在適配度指標部分， R^2 值均為正的實數，且皆 $> .50$ ，均達顯著水準，代表測量指標信度高，顯示本研究模式的內在適配度良好。

表 4-42 本研究模式的參數估計結果與適配度指標之比較

適配度指標	適配指標	判斷規準	研究結果
整體適配度	SRMR	< .05，表示殘差較小，具有良好的適配度	SRMR= .042，符合判斷規準，具有良好的適配度
比較適配度	NFI	> .90，表示有良好的適配度	NFI= .97，符合判斷規準，具有良好的適配度
	NNFI	> .90，表示有良好的適配度	NNFI= .97，符合判斷規準，具有良好的適配度
	CFI	> .90，表示有良好的適配度	CFI= .98，符合判斷規準，具有良好的適配度
	IFI	> .90，表示有良好的適配度	IFI= .98，符合判斷規準，具有良好的適配度
	RFI	> .90，表示有良好的適配度	RFI= .97，符合判斷規準，具有良好的適配度
精簡適配度	PNFI	較高較好，表示有精簡適配度	PNFI= .82，符合判斷規準，具有良好的適配度
基本適配度	誤差變異數	無負值，且達顯著水準	誤差變異數為 .12~.45，且皆達顯著水準，符合判斷規準，具有良好的適配度
	因素負荷量 (λ 值)	介於 .50~.95 之間為理想值	λ 值為 .74~.94 之間，符合判斷規準，具有良好的適配度
內在適配度	R 平方值 (R^2)	達顯著水準	R^2 為 .55~.88 之間，皆達顯著，符合內在適配度指標

肆、本研究模式指標間之互動影響分析

依前述分析，本研究模式各項適配度指標均良好，支持本研究模式的假設。以下就模式指標間之互動影響情形，分四部分進行探討：一、本研究模式之前因變項混合教練之結構模式分析；二、本研究模式之前因變項師傅教導之結構模式分析；三、本研究模式之後果變項學校效能之結構模式分析；四、混合教練、師傅教導對學校效能的影響效果分析。詳如表 4-42、圖 4-6 所示。

一、前因變項混合教練之結構模式分析

由圖 4-6 可知，X11 到 X15 五個測量指標：連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演的 λ 值愈大，則混合教練的「推」力愈強。前因變項混合教練的五個測量指標之 λ 值分別為 .80、.81、.89、.94、.83，其 t 值皆達到顯著水準。

X11 到 X15 五個測量指標也都測量到相同的潛在因素 ξ_1 （推的力量），模式圖可解釋為：當混合教練之連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演愈佳，則「推」混合教練的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設關係予以結構化。

二、前因變項師傅教導之結構模式分析

由圖 4-6 可知，X21 到 X26 六個測量指標：楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋的 λ 值愈大，則師傅教導的「推」力愈強。前因變項師傅教導的六個測量指標之 λ 值分別為 .89、.93、.81、.90、.93、.93，其 t 值皆達到顯著水準。

X21 到 X26 六個測量指標也都測量到相同的潛在因素 ξ_2 （推的力量），模式圖可解釋為：當師傅教導之楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋愈佳，則「推」師傅教導的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設關係予以結構化。

三、後果變項學校效能之結構模式分析

由圖 4-6 可知，Y1 到 Y5 五個測量指標：行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備的 λ 值愈大，則學校效能的「拉」力愈強。後果變項學校效能的五個測量指標之 λ 值分別為 .82、.74、.85、.83、.81，其 t 值皆達到顯著水準。

Y1 到 Y5 五個測量指標也都測量到相同的潛在因素 η （拉的力量），模式圖可解釋為：當學校效能之行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備愈佳，則「拉」學校效能的力量也愈強，此結果將本研究中「拉的模式」假設關係予以結構化。

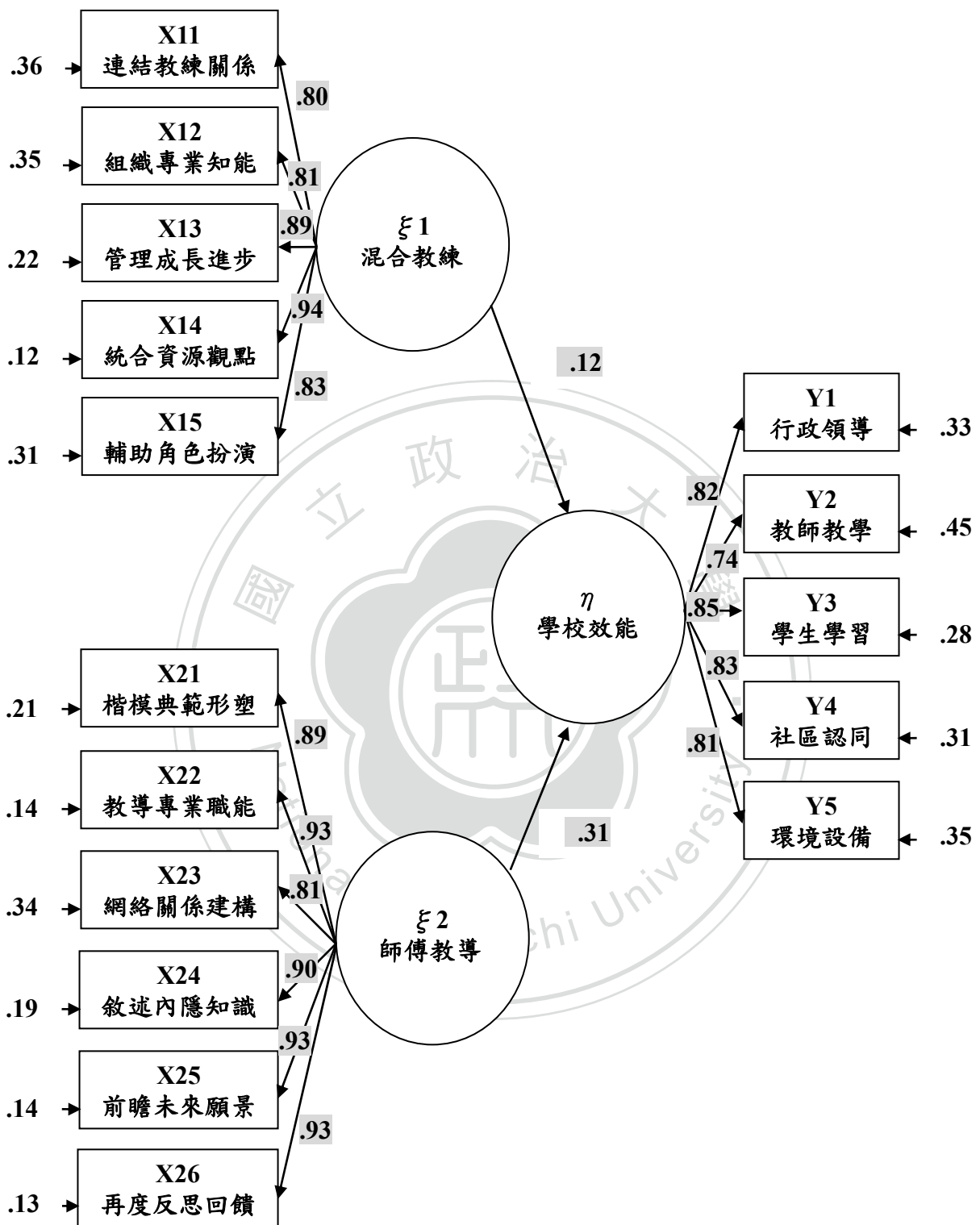


圖 4-6 國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能影響之互動模式路徑關係圖

四、混合教練與師傅教導對學校效能具有顯著的影響效果

綜上所述，本研究模式適配度良好，且推的模式與拉的模式結構皆佳，因此支持本研究模式的假設，而圖 4-6 可用以說明本模式之互動關係。分析圖 4-6，在混合教練至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{11} 為 .12，其 t 值為 .57，已達 .001 顯著水準；而在師傅教導至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{21} 為 .31，其 t 值為 1.48，已達 .001 顯著水準，亦即前因變項一（混合教練）與前因變項二（師傅教導）對後果變項（學校效能）具有顯著的影響力，由此結果可知，混合教練與師傅教導對學校效能具有顯著的影響效果。

第六節 焦點團體座談與專家訪談結果分析

本節旨在依據焦點團體座談與專家訪談所蒐集的資料，加以整理、分析與討論，共分為焦點團體座談與專家訪談實施方式，以及焦點團體座談與專家訪談結果分析兩部分，茲分述如下。

壹、焦點團體座談與專家訪談實施方式

以下分別敘述本研究的焦點團體座談與專家訪談實施方式。首先，陳述本研究之座談與訪談目的；其次，說明座談與訪談對象及選擇對象之原因；最後，說明座談與訪談之內容及實施過程。

一、座談與訪談目的

- (一) 瞭解國民小學校長在「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」之實施現況及具體作法。
- (二) 探究問卷調查結果背後的可能意涵及影響因素。
- (三) 分析受訪者對國民小學校長「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」之共同看法與特殊看法。
- (四) 尋求受訪者對改善國民小學校長「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」相關制度及作法的具體建議。

二、座談與訪談對象

本研究焦點團體座談與專家訪談對象之選取方式，係以立意(purposive sampling)抽樣或稱判斷抽樣(judgmental sampling)的方式，亦即研究者訴諸自己的判斷，選擇最能符合研究目標的樣本，做為樣本選取的對象(王文科、王智弘，2004)。本研究問卷調查的對象為我國公立國民小學校長，因此與指導教授討論後，決定邀集具有混合教練、師傅教導與學校效能等專業知能與背景的國民小學校長、相關機構的學者專家共計 13 位，進行後置焦點團體座談與專家訪談，冀以現任國民小學校長與學者專家之現場實務經驗，針對問卷調查結果進行更深入之探討，以彌補研究理論文獻探討的有限性，瞭解問卷調查結果之背後意涵，並進一步釐清影響因素。本研究共舉辦兩場焦點團體座談，時間分別為中華民國 100 年 4 月 11 日與 4 月 14 日，地點於國立政治大學，專家訪談則由研究者親自前往拜訪受訪者，座談與訪談對象詳如表 3-6 所示。

三、座談與訪談之內容及實施過程

以下將針對本研究的焦點團體座談與專家訪談之內容及實施過程分別說明如次：

(一) 座談與訪談內容

本研究的焦點團體座談與專家訪談內容係以國民小學校長「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」為主軸，座談與訪談大綱之架構與來源，則依據研究架構及調查問卷統計結果進行編輯，再敦請指導教授審閱座談與訪談大綱之正確性與適用性後，修正、編製而成(座談與訪談大綱詳見附錄六)。

(二) 座談與訪談實施過程

本研究焦點團體座談進行的方式，乃先向參與焦點團體座談者發問一系列結構性問題，然後為深入探究起見，採用開放性問卷，務期獲致更完整的資料；而專家訪談則採用面對面的現場方式，親自拜訪受訪者以進行實際訪談資料蒐集，訪談問題的擬定係採用半結構式訪談，即訪談者最初向受訪者發問一系列結構性問題，然後為進行深入探究起見，並採用開放性問卷，務期獲致更完整的資料(王文科，2002)。

焦點團體座談與專家訪談係為研究者與受訪者談話之主題，並不對座談與訪談內容及議題方向作任何預設立場，實際進行焦點團體座談與專家訪談時，研究者會依據談話內容作適當的回應與提問，希冀能從其回答內容中，獲致問卷調查結果可能之解釋、相關看法、期許與具體建議等。在焦點團體座談與專家訪談的過程中，經徵求參與者與受訪者同意後使用錄音、錄影器材進行影音錄製，以作為焦點團體座談與專家訪談資料蒐集之依據，座談與訪談資料蒐集後，則進行適當的編碼、逐字稿之謄寫、摘要敘寫、歸納整理與分析等，以期提出更具意義之研究結論。

貳、焦點團體座談與專家訪談結果分析

以下將針對焦點團體座談與專家訪談所得之結果，進行綜合分析與討論。首先，呈現本研究焦點團體座談與專家訪談的問題；再者，進行焦點團體座談與專家訪談結果的歸納整理，進一步分析其共同觀點與特殊觀點，作為對問題的回應；最後，每個問題均摘錄部分參與者與受訪者之回應（本研究除了針對部分詞句稍作修飾外，盡量保留受訪者之回答），作為問題回答之支持證據。

一、從研究結果發現，國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」中，以「組織專業知能」向度的能力表現最佳，而以「管理成長進步」向度的能力表現最差；在「MENTOR 師傅教導模式量表」中，以「楷模典範形塑」向度的能力表現最佳，而以「網絡關係建構」向度的能力表現最差；在「學校效能指標量表」中，以「社區認同」和「環境設備」向度的能力表現最佳，而以「教師教學」向度的能力表現最差，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-43 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-43 校長在三大量表的能力表現之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
<p>1.師傅校長資深、經驗豐富、有威望及德望，無論在治學方法或無形的人格感召方面，都是徒弟學習與角色認同的楷模和對象。(P2、P3、P7、P10、E1、E3)</p> <p>2.教師教學和學生學習是基本盤，需要長期經營，較不可能在短期內看到成效；而校長較著墨於行政領導層面，其課程與教學領導能力亦須長期培養，目前是較弱的一環。(P3、P4、P8、E1、E2、E3)</p> <p>3.校長遴選制度凸顯社區認同與環境設備的重要性，因為這兩部分的經營成效較具體，且容易為人所看見與感受，更是校長爭取連任的關鍵。(P2、P3、P4、E2、E3)</p> <p>4.組織專業知能讓教練校長(輔導校長)將專業知能事先組織與構想後，透過課程，系統化、脈絡化地傳授給學員，這也是教練校長在專業領域及其人格的外顯。(P3、E1、E2)</p> <p>5.較資深、年齡較大的師傅校長，資訊能力方面可能較為薄弱，應用網路直接和徒弟交流與輔導的機會及能力較為不足。(P3、E1、E3)</p> <p>6.組織專業知能是教練校長(輔導校長)的基本能力和工夫，也是其專長和能耐所在，易獲學員共鳴與肯定。(P2、E3)</p> <p>7.混合教練(儲訓期)的時間太短，教練校長(輔導校長)難以在短時間內照顧並管控眾多學員的成長進步情形。(P3、E1)</p>	<p>1.行政領導和校長的人格特質及風格有關，領導改變，學校中的氣氛或氣流也就不同，更進而影響學校效能。(P2)</p> <p>2.可推動校長評鑑，展現校長能力層次的專業成長，使其獲得威望以順利推展校務，亦使後進從中獲得經驗；未來可分為校長的培育、儲訓、導入、進階、楷模五大層次。(P2)</p> <p>3.管理成長進步不僅是教練校長(輔導校長)的單向付出，學員也必須要能自我掌控。(P3)</p> <p>4.環境設備中的經費爭取，會比較需要隱性知識的傳承。(P3)</p> <p>5.校長遴選後的生態環境系統，使校長在校務經營所產生的效度和權責難以施展，在推動進修成長、課程統合或學習效能的統整度較低。(P4)</p> <p>6.透過楷模能更具體地傳達學識、人際互動、領導學、人格特質等的具體校長特質。(P10)</p> <p>7.從心態層面分析，教練校長(輔導校長)以管理方式管控學員的進步，學員可能比較不願意受到這方面約束。(E2)</p> <p>8.管理成長進步要管控與掌握是硬道理，扮演黑白臉拿捏難度較高，信任期的建立也須比較長的時間。(E3)</p> <p>9.網絡關係建構不如師徒面對面的直接、暢所欲言、即時回饋，網路科技使用仍有許多障礙。(E3)</p>

「組織專業知能包括各種理論、實務、經驗，以及吸收來自國內外社會的動態，並能確實掌握，這是領導者的基本能力和功夫，也代表他的能耐。連結教練關係是校長和 coach 教練的一種信賴關係，如果彼此的關係很和諧且相當信賴，連結教練關係的程度就會比較大。輔助角色扮演方面，從角色和實務來說，教練校長扮演輔導、輔助的角色，比較偏重理論，時間也比較短，而師傅校長比較偏重實務，時間比較長，最重要的關鍵在於教練校長或師傅校長是否肯付出，把自己的功力或所知告訴徒弟，另外則是有沒有能耐做別人的典範。」(P2)

「混合教練是短期的，其中的輔助角色扮演和連結教練關係向度都傾向於情感上的信任，而教練校長(輔導校長)要去輔助學員，和學員產生連結，這是他基本的角色，但要如何讓學員產生連結，或是讓學員接受到輔助的功能，這就是教練校長在專業領域、專業知識或其人格的外顯，這些會讓學員感受到其一言一行都是相當具有系統化的，傳

授的知識也有其脈絡，所以會顯現在組織專業知能的部分，也就是說，教練校長把自己一輩子的治學經驗、學識、知識、技能、對待師生的情意表現等傳授出去，讓學員感受到他的一套，所以才會有組織化的呈現，教練校長本身也會感受到自己在這方面是最強的。管理成長進步不僅是教練校長單向的付出，學員也必須要能自己掌控，教練校長雖然盡可能去幫助學員，但往往會覺得要在短期內讓所有學員都能精確掌握到進步與成長，是比較困難的，因此管理成長進步向度的結果比較弱，或許就是這個原因。」(P3)

「組織專業知能得分最高，因為學員在受訓中要瞭解擔任校長必須具備哪些能力；管理成長進步得分最低，因為學員還沒擔任校長，輔導校長也還沒有目標可協助完成。」(P7)

「教練校長（輔導校長）是各縣市從事校長工作經驗豐富的人，把自己所學、工作中的經驗和內涵等，傳授給受教者，所以他們應該會事先組織和構想，透過規劃課程的方式，把課程內容組織後，經由上課或非正式溝通，傳授給受儲訓的校長，所以組織專業知能的能力表現較佳。由於教練校長要全心關注受教者並提供回饋，在實務現場中，一位教練校長要輔導約三十至四十位的學員，一個人要照顧這麼多的學習者，在能力或時間分配上會比較受限，因此在管理成長進步向度的能力表現較差。」(E1)

「校長在儲訓階段，需要有連結的朋友，把人際關係建立起來，所以連結教練關係的效果不錯，而在儲訓過程中，輔導校長和學員要建立互相信任的關係，他有組織的把想法、知識、技能告訴學員，讓學員獲得有組織、有系統的專業知識，所以組織專業知能和連結教練關係的能力表現比較好，能讓學員有所提升。管理成長進步是輔導校長以管理方式管控學員的進步，可能學員比較不願意受到這方面的約束，所以可以從學員的心態去理解，管理成長進步表現會最差。」(E2)

「組織化教與學是輔導校長的專長，較易得到受試者的共鳴與肯定，管理成長進步要管控與掌握是硬道理，扮演黑白臉拿捏難度較高，信任期建立須比較長時間，成效較難被感受。」(E3)

「以楷模典範形塑來說，應該是資深校長才能當楷模，不可能當一兩年校長就成為別人的楷模，目前擔任三任以上的校長已經不多了，臺北市 16 年以上年資的校長，幾乎是鳳毛麟角，所以楷模典範形塑滿重要的，校長的威望、德望，以及是否能讓後輩對他有盼望，這是很重要的。敘述內隱知識主要是指師傅校長的表達能力，以及他和徒弟之間的默契，如果師傅校長的表達能力很強，而且很願意付出，當然影響很大。教導專業職能、楷模典範形塑和敘述內隱知識其實都是很接近、類似的，只要師傅校長有這樣的能力、願意付出、跟徒弟有默契，他對初任校長或候用校長的影響就會很大。」(P2)

「楷模典範形塑向度的能力表現最佳，因為師傅校長一定是校長的楷模，無論是在治學方法或無形的人格感召方面，師傅都是徒弟學習的楷模和對象，所以在楷模典範形塑方

面會獲得校長最高的認同。網絡關係建構向度方面，一般來說，能擔任師傅校長或教練校長，年齡都比較大，所以可能在資訊能力方面會比較薄弱，應用網路直接和徒弟交流的機會較少，而且年紀較大的校長會認為人際關係或教導，要透過無形的影響力才會產生較大的效果。」(P3)

「楷模典範形塑得分最高，因為要擔任師傅校長，一定要是大師級的，可以讓我們學到楷模，楷模中的人格特質影響很大；而網絡關係建構得分最低，因為擔任校長會比較忙，徒弟要在網絡上不斷吸收和跟隨師傅校長，恐怕有困難。」(P7)

「楷模典範形塑是最被肯定的，因為每個人都要做角色認同，看到好的校長典範，無形中就在告訴自己：我必須要有這些特質，不斷地自我提升、自我充實，讓自己能有校長的樣子，所以校長特質必須從基層慢慢培養，每天看到好的校長、勝任愉快的校長、受人肯定和信賴的校長，這個楷模就會慢慢形塑出校長特質。我們也可以選出一些足以擔任初任校長或即將進入校長職場者的典範和楷模，透過楷模更具體地傳達學識、人際互動、領導學、人格特質等的具體校長特質，那會更理想。網絡關係建構因為只靠描述而不夠具體，當然影響力就會最小，如果能很具體，影響力就會大。」(P10)

「mentor 是校長自己認同的師傅，既然認同他，表示這位師傅校長一定有某些值得學習或參考的地方，所以才會有所認同，因此校長在楷模典範形塑向度的能力表現最佳，但 coach 是校長們來到儲訓班後，被分配給不同的教練校長（輔導校長），所以在一開始的認同度可能就不如 mentor 的師傅校長角色，也就會有能力表現上不同的情況。會擔任 mentor 的校長，通常是比較資深的校長，或是在各縣市服務經驗較豐富，這些校長的年齡大多稍微大一點，在讀書階段或工作時期比較少接觸網路，所以資訊能力可能較不理想，因此校長透過電腦網路作為輔導的方式與能力上，會比較差一點。」(E1)

「以臺北市校長班為例，學員向師傅校長學習之前會有拜師禮，像古時候拜師一樣，有束脩、肉乾、龍眼、芹菜等，因為有拜師禮，所以楷模性就變得很重要。另外，師傅校長敘述自己的經驗讓學員理解，所以敘述內隱知識得分第二。網絡關係建構方面，在初任校長階段，可能並不覺得網絡關係建構重要，因為只是徒弟模仿師傅，師傅告訴徒弟校務處理的訣竅，這是師徒都認為很重要的部分，但要透過師傅幫助徒弟建立起一些網絡，可能師徒就不覺得那麼重要了。」(E2)

「楷模典範形塑是師傅校長制度被運用的主要因素，師徒長時間相處，近距離觀察、對話，感受應是最深，成效較受肯定；網路科技使用仍有許多障礙，總是不如師徒面對面那麼直接，暢所欲言、即時回饋，除非有良好的網絡環境，否則師徒間教導使用網路的機會較少，大部分人的能力也會較弱。」(E3)

「社區認同和環境設備的表現最好，可能是遴選制度使然，因為遴選制度造成校長在軟

體、教學服務、課程改革、教學創新、人事管理等方面，都不敢著力太大，尤其要連任第二次時，會有滿多糾葛，因為要爭取容易看得到的社區認同和環境設備，因此切入點不太一樣。行政領導排第三，我認為和校長的人格特質及風格有關，因為領導改變了，學校的氣氛或氣流也就不同，這種氣流不是大氣層的氣流，而是這所學校所流暢的一種不同的氣氛，尤其是接受 mentor 的教導後，對學校效能有更大的差異，代表 mentor 的影響力比較大，效果也比較好，所以給我們的啟示是：將來可能要有校長的培育、儲訓、導入、進階、楷模這幾個層次，當然不可能把校長分類為這五個層次，但最起碼培育和儲訓是一個層次，這應該是菜鳥的初階，導入和進階是另一個層次，到了第二任或第三任以後，校長就足以當別人的楷模。我覺得目前可以推動校長評鑑，讓大家看到校長本身有能力層次的專業成長，就會受到別人的景仰，校長具備這樣的威望，在推動校務上絕對會比較順利，後面跟著校長學習的人，也能從中得到很多經驗。」(P2)

「現在的校長遴選需要各方各界投票認同，所以社區認同變得很重要，是校長必須要凸顯的能力，不管是師傅校長或教練校長在這部分會特別有感受，也都會盡量教導學員對社區認同的經驗傳承，因此校長在這方面的表現最佳。環境設備是死的東西，而資源管理也很簡單，其實擔任主任就可以做得很好，所以環境設備對校長來說，應該可以掌控得非常好，因此這部分的得分最佳，大概只有經費的爭取可能會比較需要隱性知識的傳承。教師教學的向度最差，這跟一般的研究結果是非常吻合的，因為目前大部分的校長還是會偏重在行政方面，所以不管是教學視導、教學領導或教學評鑑，都是校長比較弱的地方。」(P3)

「在行政領導、社區認同和環境設備等部分，校長比較容易達成，但是在教學、課程、學生學習等學校核心價值方面，目前的達成率就沒那麼高，因為行政領導、社區認同和環境設備大概都屬於比較工具性的引導，層次較簡單而不複雜，參與人力較易掌控，很快能達成，所以大多數的校長都覺得這部分做得不錯；但在教師教學和學生學習方面，我覺得現在的生態環境系統，也就是校長遴選制度後，校長擁有適切經營環境所產生的效度和權責較難施展，生態系統是屬於團隊集體性、價值性的運作導致的文化，所以在生態系統中，無論是推展進修成長、課程統合或學習效能的統整，會比較不如其他向度的工具性來得有效能。」(P4)

「在教師教學這部分比較弱，當然除了對校長的教學領導要著力之外，可能要搭配最近提到的教師專業發展、教師評鑑，或是對老師深層的引導可以再做著墨，校長是不是可以讓老師願意參與教師專業深化，這是校長要努力的，不只是校長的教學領導，校長的人格領導或對整個學校的期望，都應該包含在內。」(P5)

「學校效能中表現最高的是社區認同、環境設備和行政領導，可見現在的學校型態偏向於公共關係，而不是偏向專業領導、專業教學，這部分是時勢所然，但卻是現在學校經

營所不能忽略掉的，也就是所謂的鐘擺效應，這個時代的時機點讓大家對社區認同和環境設備更重視，那是具象的部分，也是一種顯學，但教師教學和學生學習是基本盤，這才是回歸教育本質的地方，這地方反而被忽略，可見我們現在做的都本末倒置，應該去重視學生的部分，但現在卻都去做社區認同或是想辦法讓設備很漂亮，其實重點應該是老師的教學和學生的學習，然後透過行政領導去激發他們，但看到研究結果，大家普遍認為要去做社區認同，從應然和實然面去做對照，就會發現目前有些東西走偏了。」(P8)

「校長之所以能成為一位校長候選人，基本上考量的不是他的教學，而是行政能力，包括領導一所學校的能力，所以一旦擔任校長後，他對於社區的關係、學校的環境（包括硬體設施），會比較用心經營和規劃，對於老師的教學，可能就要靠校長的背景或課程領導與發展的能力，但校長很少能在短時間內把這些能力培養起來，或在儲訓期間發展出來，因此要去領導學校裡的老師，可能就是比較弱的一環，這幾年來，大家普遍覺得教師教學這塊愈來愈重要，反而是社區認同、環境設備比較容易做好，例如：和社區建立好關係、學校裡有好的建樹或環境能獲得改善，這些對校長來說比較容易做到，但是課程與教學領導、教師教學的輔導這部分，包括校長能力和實務上要領導各領域的教學，卻很不容易，所以不管是從能力或實務上，我認為都有以上這些問題，雖然在儲訓班時期，會給校長很多課程與教學的課，但這些能力不是短時間內可以培養的，所以教學領導可能是校長們目前比較弱的地方。」(E1)

「現任校長來看學校效能，照理說應該是行政領導得分最高，而教師教學是主要的部分，學生學習則是一所學校是否有效能的最後指標，但這兩部分反而是比較低的。社區認同和環境設備的表現最好，因為這部分的經營比較容易看得見，例如：學校建築最能展現學校文化，可以讓師生感受得到，所以經營容易有成效。所以如果從短期的成效來說，社區認同和環境設備的效能較具體且看得到，有短期的效果，而教師教學和學生學習的教育工作需要長期經營，比較不可能在短期內看到成效，行政領導則是在做 routine 的事情。」(E2)

「社區認同來自學校與家長及社區的關係建立與支持，環境設備規劃得當與順利運作，這兩項都有一定的軌跡可追尋，是校長較易努力與掌握的成效；教師教學需要全體老師專業知能與素養的提升，需長期經營、形塑學校文化，成效也較難展現。」(E3)

綜合上述，在 COACH 混合教練模式量表中，「組織專業知能」向度的能力表現最佳，因為組織專業知能是教練校長（輔導校長）將專業領域知能的理論、實務與自身經驗加以組織、濃縮後的結果，強調在短時間內透過課程傳授給儲訓班的校長學員，使其獲得組織化、系統化、脈絡化的知能，這一方面考驗著教練校長的能耐和工夫，一方面也讓學員快速瞭解

擔任校長必須具備哪些能力；而「管理成長進步」向度的能力表現最差，因為從教練校長的角度來說，雖然他們會全心關注學員並提供回饋，但要照顧眾多學習者，會受限於能力或時間分配，而且要在短期內和學員建立信任關係，使其精確掌握到進步與成長，是比較困難的，從學員的角度來說，管理成長進步不能僅是教練校長單向的付出，學員也必須要能自我掌控，可能在心態上，學員比較不願意受到管控方式的約束，因而形成管理成長進步向度表現差的情形。

在 MENTOR 師傅教導模式量表中，「楷模典範形塑」向度的能力表現最佳，因為校長們希望資深、經驗豐富、有威望及德望的師傅校長，在治學方法、辦學能力或無形的人格感召等方面，能作為自己學習與角色認同的楷模和對象，透過和楷模的師傅校長朝夕相處與貼身觀察，學習到在專業學養、人際互動、領導統御、人格特質等的具體校長特質及典範；而「網絡關係建構」向度的能力表現最差，因為資深的師傅校長通常年齡也較大，其資訊能力較為薄弱，很少使用電腦網路作為輔導徒弟的途徑，且有些隱性知識的傳承，還是要透過師徒直接面對面的暢所欲言與即時回饋，才能產生較大的效果和無形的影響力。

在學校效能指標量表中，「社區認同」和「環境設備」向度的能力表現最佳，因為目前的校長遴選制度使然，讓校長著墨在爭取各界認同及支持，而且社區認同和環境設備的經營效能較具體且看得到，容易有短期的效果，是校長較易努力與掌握的成效，亦為校長爭取連任的關鍵；而「教師教學」向度的能力表現最差，因為目前大部分校長的經營重心還是會偏重在行政層面，以至於在教學視導與評鑑、課程與教學的領導等，都是較被忽略的部分，而且需要長期經營的教師教學和學生學習，較難在短期內展現成效，校長在教學領導與課程發展的能力，也不是一朝一夕就可以培養起來的，因此成為校長較弱的一環。

二、從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」的五大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？

(一) 在「組織專業知能」向度中，擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-44 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-44 校長在「組織專業知能」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1. 年資 4 年（含）以下的初任校長對校長專業知識的鑽研較積極，較願意創新變化，也大多擁有碩博士學位，其組織或各種整合能力，可能比資深校長有更多的優勢，而且也比较年輕。（P6、E1） 2. 有跟隨師傅校長學習親身體驗的感受，組織專業知能的能力會有正遷移的功效，且師傅校長傳授的內容也較有系統、有組織。（E1、E3）	1. 初任校長戰戰兢兢，屬於循規蹈矩的導向，對專業知能記憶猶新，可以很直接的運用，等到校長資歷足夠，就進入自主發揮期，所以年資在組織專業知能會有差異。（P4） 2. 資淺的輔導校長觀念較新穎，較有熱忱、幹勁和衝勁，而資深的輔導校長可能在習慣、思維方面已較固著，學習知識的活力就有差異。（P5）

「混合教練是指在儲訓時期，短期而加深知能的統整，年資 4 年（含）以下的初任校長，顯著高於 9-12 年的校長，可能是因為初任校長仍戰戰兢兢，屬於循規蹈矩的導向，對於教練給他的知能，讓他記憶猶新且記憶深刻，就很直接的運用，所以組織專業知能對初任校長有幫助，但是到了後期，校長的資歷夠了，大概就屬於自主發揮期，所以在組織專業知能的部分會有差異。而跟隨師傅校長學習有顯著，代表師傅校長給他的組織專業知能，讓他記憶深刻。」（P4）

「校長年資 4 年（含）以下高於 9-12 年，照理說應該是年長的校長好為人師，結果反而是年輕校長比較好為人師，可能因為年輕的輔導校長比較有熱忱、幹勁和衝勁，他把剛從校長培訓吸收到的理論，拿到職場上去印證，很快地告訴學員，讓他們不要再嘗試錯誤，不要重蹈自己的覆轍，讓學員可以參考自己的作法，才不會跌倒，但是愈年長、年資愈久的校長，照理說他的經驗愈成熟，應該會願意傳承給年輕後輩，所以這部分我持比較保留的態度，因為滿意外的是年資 4 年（含）以下高於 9-12 年的校長。」（P5）

「4 年（含）以下年資的校長顯著高於 9-12 年，可能是因為輔導校長觀念比較新穎，或是 4 年（含）以下年資的初任校長比較願意創新變化，而年資 9-12 年的校長在習慣、思維方面已經比較固著，學習知識的活力就有差異。」（P6）

「現在的年輕校長大多擁有碩博士學位，其組織或各種整合能力，可能會比一般資深校長有更多的優勢，而且也比資深校長來得年輕，所以在組織專業知能的表現較佳。跟隨過師傅校長學習的校長組織專業知能會比較好，因為有向別人學習過，照理來說，別人傳授給你的東西會比較有系統，這應該很合理。」（E1）

「擔任校長年資 4 年（含）以下，屬於初任校長，其對校長專業知識鑽研較積極，『組織專業知能』能力會較強。而有跟隨師傅校長學習親身體驗的感受，『組織專業知能』

能力也會有正遷移的功效。」(E3)

綜合上述，在「組織專業知能」向度中，年資4年(含)以下的初任校長脫離儲訓時期不遠，對於教練校長(輔導校長)授予的專業知能仍記憶猶新且積極鑽研、直接運用，加上目前年輕、資淺校長的學歷普遍提高至博碩士學位，其組織整合能力較具優勢，又有跟隨師傅校長學習的親身體驗，獲得有組織、有系統的傳授，因此對組織專業知能的能力有正向遷移的效果；相對而言，資深校長因為資歷足夠，進入自主發揮期，可能在習慣、思維等方面已較固著，學習知識的活力較低，因而造成年資在組織專業知能方面的差異。

(二) 在「管理成長進步」向度中，性別、跟隨教練校長(輔導校長)學習與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表4-45所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-45 校長在「管理成長進步」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1.目前男性校長和男性輔導校長的人數都比較多，相同性別有類似的經驗，也同樣較重視管理的事情。(P4、E1、E2)	1.男校長有當兵經驗，對組織管理或團隊運作，記憶連結較強烈，所以男校長會覺得對他的影響是有顯著的。(P4)
2.教練校長(輔導校長)提供控管進度和回饋，對校長的管理成長進步能力有正遷移的功效，對其後續的學校經營也是有幫助的。(P4、E3)	2.傳統對於女校長有一些矜持和規範，因而在透過管理成長進步跟教練校長學習的時候，女校長總有不便。(P5) 3.管理成長進步的督促與管理，對偏理性思維者較為有利，或許因此男性得分較高。(E3)

「男女校長一樣接受相同的輸入，卻有不同的輸出，研究結果是男性得分高於女性，可能是因為男生有當兵的經驗，對於組織的管理或團隊的運作，記憶連結會比較強烈，所以在混合教練期的很多規範，男性校長會覺得對他的影響是有顯著的。而在跟隨教練校長(輔導校長)學習的部分，教練的過程提供控管進度和回饋，這些對校長在後續的學校經營是有幫助的。」(P4)

「在管理成長進步向度中，男校長顯著高於女校長，我判斷也許是男生比較放得開，而女校長有她的不便，因為傳統對於女校長總有一些矜持和規範，所以男孩子稍微比較自然一點、開放一點，是可以被接受的，女校長在透過管理成長進步跟教練學習的時候，總有不便，但現在女孩子應該滿開放的，所以如果把性別和年齡做交叉分析的話，應該

是年紀輕的校長在這部分的得分會比較低一點。」(P5)

「我發現女校長輔導男校長或男校長輔導女校長好像都不太妥適，但如果從性別的角度來看，目前男性校長和男性輔導校長的人數都比較多，因為同樣是相同性別，所以他們會比較關心男性校長的問題，也會有雷同的經驗，比較不會有性別上的問題。跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的變項上，校長會跟隨這位教練學習，至少表示教練是關心他的，所以得分高應該也是合理。」(E1)

「男校長在管理成長進步向度上的得分大於女校長，可能是男校長在這方面表現的分數高一點，或是管理性的作法做得比較多一點，跟校長實境裡的想法差不多，也可能是男校長比較重視管理的事情。」(E2)

「『管理成長進步』的督促與管理，對偏理性思維者較為有利，或許因此男性得分較高；而跟隨教練校長（輔導校長）學習，『管理成長進步』的能力會有正遷移的功效。」(E3)

綜合上述，在「管理成長進步」向度中，男女校長接受相同的輸入，卻有不同的輸出，在性別變項上造成差異，對此，學者專家們有以下不同看法：由於男性有當兵經驗，對於組織管理或團隊運作的記憶連結較強烈，且可能男性偏理性思維，有利於管理成長進步的督促和管控，加上目前現任校長及擔任輔導校長的皆以男性居多，彼此有類似的經驗可共同分享，而女校長的人數相對而言顯得較少，傳統上對於女校長也有一些矜持和規範，使其透過管理成長進步跟教練學習的時候，總有不便，因而產生性別上的顯著差異。此外，在跟隨教練校長（輔導校長）學習的過程中，由教練校長控管進度並提供回饋，幫助學員在管理成長進步能力形成正向遷移的效果，有助其後續的學校經營，因而產生顯著差異。

(三) 在「統合資源觀點」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-46 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-46 校長在「統合資源觀點」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1. 統合資源觀點強調共同協作，無論是教練校長或師傅校長都會關注到組織與統整的部分，並和受教者互相合作達成目標。(P4、E1、E3)	1. 教練校長或師傅校長協助受教者的深刻記憶，會促發多元的統合思維。(P4) 2. 跟隨教練校長或師傅校長學習，統合資源觀點的能力會有正遷移的功效。(E3)

「教練校長和師傅校長都會關注到統整，也就是在組織和統整的部分，對於有跟隨過師傅校長和教練校長的人，特別有顯著，因為教練校長和師傅校長給他的協助，記憶深刻的概念會促發多元的統合思維。」(P4)

「不管是跟隨教練校長或師傅校長學習，教練或師傅就是一個參照標準、一個學習對象，所以在這部分有顯著差異是可以理解的，擔任校長最怕的是沒有人提攜或帶著我們走，有問題也不曉得要問誰，現在的校長因為有師傅、有長者的經驗傳承，甚至有一個可以陪伴他走的對象，更重要的是，如果有問題可以找人詢問，做起校長應該會比較順，不像我們剛開始當校長，只有自己一個人打天下，所以比較起來他們是滿幸福的。」(P5)

「教練把要傳授的知識技能統整之後，再和受教者互相合作達成目標，有向教練校長(輔導校長)或師傅校長學習過的校長，在統合資源觀點的得分當然會比較高，因為曾經向教練或師傅學習過，所以受試者填答的分數選項會比較高。」(E1)

「『統合資源觀點』強調共同協作，而跟隨教練校長或師傅校長學習，『統合資源觀點』能力會有正遷移的功效。」(E3)

綜合上述，在「統合資源觀點」向度中，跟隨教練校長(輔導校長)或師傅校長學習，都達到顯著差異，因為統合資源觀點強調共同協作，教練校長和師傅校長也都很關注組織、統整與合作，所以無論是跟隨教練校長或師傅校長，都可以擁有學習的參照標準和對象，教練和師傅不但會進行經驗傳承，還會陪伴、提攜受教者，並作為諮詢實務問題的專家，使新手校長順利導入職場，促發多元的統合思維，因而對統合資源觀點能力產生正向遷移。

(四) 在「輔助角色扮演」向度中，跟隨教練校長(輔導校長)學習與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-47 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-47 校長在「輔助角色扮演」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1. 短暫教練與訓練模式，對校長的管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演等能力，可產生正遷移的效果。(P4、E3) 2. 輔助角色扮演是教練校長(輔導校長)扮演聽眾或輔導者的輔助角色，除了給予受教者情感支持，也是其諮詢對象。(E1、E3)	1. 跟隨教練校長學習有顯著差異，跟隨師傅校長學習卻沒有，可能因為學員在儲訓班被要求要跟教練校長學習，但跟隨師傅校長則可自發性的選擇是否接受，所以沒有顯著的差別效果。(P5)

「輔助角色扮演在跟隨教練校長（輔導校長）學習方面有差異，表示跟隨教練校長（輔導校長）學習的短暫教練與訓練模式，對校長的管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演是有幫助的。」(P4)

「輔助角色扮演的部分，跟隨教練校長學習有顯著差異，跟隨師傅校長學習卻沒有，可能是因為輔助者要去教導的時候，被輔助者要願意接受輔助者的教導，而教練校長（輔導校長）有制約、有規範，學員會被要求要跟教練校長學習，所以是被動接受這樣的要求，但跟隨師傅校長也許是自發性的，可以選擇要或不要、接受或不接受，所以沒有顯著的差別效果。」(P5)

「輔助角色扮演是教練校長（輔導校長）扮演聽眾或輔導者的角色，在情感上給受教者支持，如果儲訓班的學員有任何問題，可以隨時跟教練校長請教，例如：校長在學校裡，碰到問題要怎麼處理？就教練校長自己的經驗，看看他是怎麼處理的，或是在教練校長的經驗中，別人是怎麼處理的，他可以告訴學員，所以基本上教練校長是扮演輔助角色或聆聽角色。」(E1)

「『輔助角色扮演』是以扮演輔助者、協助者為主，而跟隨教練校長（輔導校長）學習，『輔助角色扮演』能力會有正遷移的功效。」(E3)

綜合上述，在「輔助角色扮演」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習，有達到顯著差異，表示雖然學員在儲訓班是被要求要跟教練校長學習，但由於教練校長有制約、有規範，短時期的教練與訓練模式，有助於校長的管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演等能力，可產生正向遷移的功效，且教練校長扮演傾聽者或輔導者的角色，除了給予情感上的支持，也是學員碰到問題時的諮詢對象。

（五）您認為是否能透過 COACH 混合教練模式，而影響到校長的學校效能？為什麼？

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-48 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-48 COACH 混合教練模式影響學校效能之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
<p>1.混合教練模式提供系統化的實務課程、校長氣質的培養、政策任務的授予及理念釐清，是校長經營學校之基礎，對其辦學、專業發展、為人處事等方面的學校效能，都有相當深遠的影響。(P4、P5、E3)</p> <p>2.混合教練的傳承意味濃厚，也形塑楷模、典範讓校長學習，儲訓過程所得到的知能，會在後續的學校經營中，不斷地再回饋或統整。(P4、P5、E3)</p>	<p>1.很多校長在體認校長難為後，會選擇第二生涯，還好有師傅校長的堅持，他們對教育有所期望，透過傳承讓新手在教育路上走得更穩，所以能留下來的校長，其實都非常難得。(P5)</p> <p>2.混合教練模式或教練校長的方式對學校效能的影響可能是間接的，難以直接影響到具有顯著的程度，因為儲訓時間短，教練和受教者不一定會保持聯繫，且儲訓過程和實際經營學校之間存在時間差距與落差。(E1)</p>

「依我的經驗來看，COACH 混合教練模式是會對學校效能造成影響的，因為儲訓是提供實務課程系統化的統整、校長氣質的培養、政策任務的授予及理念釐清的歷程，也是後來工作中不斷驗證與咀嚼的回饋要素，儲訓過程所得到的知能，在後續經營學校的經驗中，會不斷地再回饋或統整，同時在校務經營的過程中，也會不斷連結舊有經驗，不斷從體驗中分析和回饋，所以 COACH 混合教練模式是可能影響學校效能的。」(P4)

「從校長的辦學效能、校長本身的自發性或校長的生涯發展來著手，我從五個方向來肯定 COACH 混合教練會影響到學校效能，第一是傳承，混合教練本身有輔導校長帶領剛入學校的生手或新手的初任校長，傳承意味濃厚，透過有經驗的人帶領生手進行入職，讓他更熟練，這是有必要的；第二，校長都需要辦學績效，找到一個楷模、典範來學習，可以讓我們學得更好，所以將 COACH 混合教練模式投入在教育現場中，其實是有很大的價值；第三，就整個教育生態來說，目前的校長生態都趨向年輕化，很多校長在體認校長難為之後，會選擇第二生涯，不過還好有師傅校長的堅持，他們對教育有所期望，而且他們認為還有一些尚待完成的工作，有必要再傳授給這些新校長，讓新手在教育路上走得更穩，所以能夠留下來擔任 16 年以上的校長，其實都是非常難得的，這些校長都有所堅持，我認為整個教育生態有混合教練型的校長，才能對學校效能產生好的影響；第四，校長個人生涯發展總是希望求好，所以不管是校長遴選或辦學獲得的肯定績效，校長都要找到一個可以讓他學習的對象，而混合教練模式最重要的就是傳承，能讓校長獲得更好的參照標準；最後，混合教練模式有其非常堅實的基礎存在，在校長的辦學、專業發展、做人處事等方面，都有相當完整、系統性的架構，所以我認為它對於學校效能會有非常深遠的影響。」(P5)

「校長儲訓只有短短八週，和實際經營學校其實還有滿長的時間差距與落差，所以我不太認為透過 COACH 混合教練模式或教練校長的方式，就會直接影響到學校效能，因為很可能是間接或不是那麼直接的影響，這裡講的影響可能要有顯著，但教練校長的影響不是那麼大而沒有達到顯著，影響當然是有，但沒辦法影響到具有顯著的程度，因為儲

訓的時間很短，回去之後教練和受教者有的會保持聯繫，有的不見得，所以我覺得影響的程度沒有 MENTOR 來得大。」(E1)

「跟隨教練校長（輔導校長）學習，受試者在連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演所知覺的符合程度中高（3.98~4.93），這些也正是一位校長要經營效能學校之基礎，在管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演向度中與沒有跟隨者比較有顯著差異，顯現透過 COACH 混合教練模式，將有助於提升校長儲訓學員在學校經營能力，更證明 COACH 混合教練模式的成效。」(E3)

綜合上述，大多數的學者專家皆認為 COACH 混合教練模式是會對學校效能造成影響的，因為儲訓過程所提供的專業知能，會不斷地統整與再回饋，並和學員的舊經驗加以連結，形成校長經營學校的堅實理論基礎，而且混合教練模式強調經驗傳承，由經驗豐富的教練校長（輔導校長）帶領新手入職，此種導入模式有助於初任校長快速適應環境，教練校長所形塑出來的楷模和典範，更是學員學習的參照標準，幫助學員在後續的校務經營過程中，不斷咀嚼與驗證傳承內容，提升學校經營效能。

三、從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」的六大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？

（一）在「楷模典範形塑」向度中，跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-49 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-49 校長在「楷模典範形塑」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1.基於對楷模校長的認同，因此會以其為學習與追隨的對象，並尊稱其為師傅校長，同時肯定師傅校長的帶領。(P8、E1)	1.跟隨師傅校長學習，有明確的楷模典範，近身學習的成效也較好。(E3)

「在楷模典範形塑、敘述內隱知識和再度反思回饋的向度中，跟隨師傅校長學習有達到顯著差異，其他背景變項都未達顯著差異，代表 MENTOR 的模式不受其他不同背景變項的影響，而校長們肯定的是教練校長和師傅校長的帶領。」(P8)

「楷模典範形塑是因為認同這位校長，才會請他當師傅校長，所以基本上楷模典範形塑

的分數比較高，我覺得很明確，為什麼要跟隨師傅校長？也是因為認同他，把他當成楷模，所以楷模典範形塑的程度比較高。」(E1)

「有跟隨師傅校長學習經驗者，其楷模明確，近身學習成效好。」(E3)

綜合上述，在「楷模典範形塑」向度中，學者專家普遍認為跟隨師傅校長學習的楷模明確，因為基於認同的心理，受教者才會選擇值得自己學習與模仿的對象，以此作為楷模、典範，透過近身的觀察和學習，習得楷模的人格特質、待人處事、問題解決等隱性知識和專業領域知能，並時時激勵自己要成為這樣的校長。

(二) 在「教導專業職能」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-50 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-50 校長在「教導專業職能」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1.跟隨教練校長（輔導校長）的隨機教導機會多，教導專業職能的情境與程度也較高，因而成效較佳。(E1、E3)	1.教練校長每天長時間在儲訓班中，可和學員互動與交換意見，教導專業職能程度較高。(E1)

「教練校長比較不是人際關係導向，而是工作導向或任務導向，他教導受教者擔任校長的能力，所以教導專業職能的情境與程度會比較高。教練校長一天二十四小時都在儲訓班裡，常常有機會跟學員交換意見，學員有一些經驗也可以跟他報告、分享，所以我覺得教導專業職能的程度是會比較高的。」(E1)

「有跟隨教練校長（輔導校長）學習，隨機教導機會比較多，成效會比較好。」(E3)

綜合上述，在「教導專業職能」向度中，由於教練校長（輔導校長）每天隨班輔導，充分塑造教導專業職能的情境，再透過隨時化、隨機化的傳授經驗與分享意見，使教導專業職能的程度與隨機教導的機會大為提高，讓學員時時可接受教練校長的教導，達到處處可學習的目標。

(三) 在「敘述內隱知識」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-51 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-51 校長在「敘述內隱知識」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1.教練校長或師傅校長會將自己的親身經驗或他人的實例，透過故事的敘說，直接或間接影響受教者，讓受教者肯定其帶領。(P8、E1)	1.敘述內隱知識即說故事，透過直接或間接的方式，讓受教者受到正面影響。(E1) 2.跟隨教練校長和師傅校長學習，有較多辯證機會，敘述內隱知識的成效會較佳。(E3)

「在楷模典範形塑、敘述內隱知識和再度反思回饋的向度中，跟隨師傅校長學習有達到顯著差異，其他背景變項都未達顯著差異，代表 MENTOR 的模式不受其他不同背景變項的影響，而校長們肯定的是教練校長和師傅校長的帶領。」(P8)

「敘述內隱知識是常常說故事，無論是直接或間接，都要能夠對受教者有所影響，不管是跟隨師傅校長還是教練校長，他們常常會提供一些經驗，敘述的可能是他自己的經驗或例子，所以這部分得分會比較高。」(E1)

「跟隨教練校長及師傅校長學習者，有較多辯證的學習，成效會較好。」(E3)

綜合上述，在「敘述內隱知識」向度中，教練校長或師傅校長透過教育故事的敘述和隱喻，將自身經驗或他人實例敘說給受教者，使受教者不必透過自己親身體驗，即可從他人的經驗中進行替代學習，獲得直接或間接的影響，同時亦可與教練校長或師傅校長運用敘述內隱知識進行辯證，彼此激盪思考的火花，使真理愈辯愈明。

(四) 在「前瞻未來願景」向度中，跟隨教練校長(輔導校長)學習與否、擔任教練校長(輔導校長)與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-52 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-52 校長在「前瞻未來願景」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1.擔任教練校長者，較具備前瞻視野與統觀全局的能力，傳授儲訓課程時，會教導學員前瞻視野和未來學校經營的具體作法。(E1、E3)	1.前瞻未來願景強調學校願景的建構，此亦為目前整個教育體系、儲訓課程及校長們所重視的區塊。(E1)

「前瞻未來願景是從未來的學校願景出發，現在的儲訓課程和整個教育體系，都很強調學校願景，用來作為學校發展很重要的一個最基本的核心概念，所以在前瞻未來願景的部分，不管是教練校長或師傅校長，其實都滿強調這一塊，所以前瞻未來願景得分應該是比較高。曾擔任教練校長在前瞻未來願景的表現比較好，是因為比較有前瞻化視野的人，才能夠擔任教練校長，他要來輔導別人，至少在視野、觀念或學校經營的具體作法上有前瞻性，才會來擔任教練校長。」(E1)

「有跟隨教練校長（輔導校長）及擔任教練校長（輔導校長）者，由於對知識能鑽研、與人對話、深度反省，看問題較能統觀全局、預測未來。」(E3)

綜合上述，在「前瞻未來願景」向度中，強調高瞻遠矚的前瞻化視野及統觀全局的能力，應用在學校現場實務，教練校長（輔導校長）會特別重視傳授給學員建構學校願景的觀念與能力，讓學員藉由學校組織核心價值的傳遞，促進彼此的一體認同，形塑學校美好的未來願景，同時提出具體的前瞻化作法；而教練校長本身也是具備前瞻思維與全球化視野的人，才有能力擔任教練校長，因此，曾擔任過教練校長的經歷，會對前瞻未來願景向度影響較深。

（五）在「再度反思回饋」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-53 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-53 校長在「再度反思回饋」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1. 透過向教練校長與師傅校長請益和交流，受教者可從中獲得反思與回饋，也較能形成創造性的想法與創新的問題解決方式。(E1、E3)	1. 在和師傅校長的教導、對話、反省過程中，對問題的看法會較多元，考慮也會較週到。(E3)

「在楷模典範形塑、敘述內隱知識和再度反思回饋的向度中，跟隨師傅校長學習有達到顯著差異，其他背景變項都未達顯著差異，代表 MENTOR 的模式不受其他不同背景變項的影響，而校長們肯定的是教練校長和師傅校長的帶領。」(P8)

「再度反思回饋是提供受教者反省、回饋的想法，激勵受教者產生創造性想法和創新的問題解決方式，跟隨教練校長或師傅校長學習的校長，每天有比較多的時間可以向教練或師傅請教，所以有教練或師傅確實對再度反思回饋向度是比較好的，因為跟隨教練或

師傅，不是經常會向他們請教嗎？所以自然會回應到原來對再度反思回饋的定義。」(E1)

「有跟隨教練校長（輔導校長）及跟隨師傅校長學習者，在師傅校長教導、對話、反省中，對問題的看法較多元，考慮也會較週到，也比較敢做出創新的問題解決方式。」(E3)

綜合上述，在「再度反思回饋」向度中，主要藉由和教練校長（輔導校長）與師傅校長的請益、互動、交流、對話，使受教者獲得反思與回饋的機會，激盪出多元思維與具備創造性的問題解決方式，從而及時解決實務上面臨的問題，透過整個互動過程，再度回應到再度反思回饋的意義，形成完整的迴圈及不斷的循環。

（六）您認為是否能透過 MENTOR 師傅教導模式，而影響到校長的學校效能？為什麼？

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-54 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-54 MENTOR 師傅教導模式影響學校效能之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1. 曾跟隨教練校長或師傅校長，分別在 MENTOR 模式的各向度達到顯著差異，表示 MENTOR 模式對學校效能有其一定的影響與績效。(P8、E1、E3)	1. MENTOR 模式對學校效能的影響比 COACH 模式來得大，主要是受到跟隨時間長短的影響。(E1)

「在 MENTOR 的模式當中，不管是曾經跟隨過教練校長或師傅校長，都達到顯著差異，所以可以從這個地方去推估，COACH 和 MENTOR 的模式是必須要存在的，因為有它一定的績效。」(P8)

「我認為 MENTOR 對學校效能的影響比 COACH 大，因為校長儲訓班結訓後，在經營校務期間可以持續不斷地隨時請教師傅校長，但在儲訓班只有八週，雖然部分校長回去之後還會跟教練校長（輔導校長）聯繫，但有時候他們不在同一個縣市，聯繫上不是那麼方便，所以我覺得 COACH 對學校效能的影響不是那麼大。如果從輔導的成效來看，因為跟隨師傅校長的時間比較長，所以對學校效能影響的成效就會比 COACH 大。如果從 COACH 和 MENTOR 的方式對學校效能的影響來看，方式其實也包含跟隨時間的長短，所以我認為其實還是受到時間關係的影響，如果教練校長有很長的時間能進行輔導，搞不好也會有像師傅校長這麼大的影響。」(E1)

「MENTOR 師傅教導模式的楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱

知識、前瞻未來願景、再度反思回饋所知覺的符合程度達中高（3.88~4.82），除網絡關係建構較低外，其他都集中在 4.48 以上。透過楷模典範學習的引領，建立未來經營學校效能的基石，跟隨教練校長及師傅校長學習者與沒跟隨者比較，都達到顯著差異。」(E3)

綜合上述，學者專家普遍認為 MENTOR 師傅教導模式是會對學校效能產生影響的，因為透過長時間跟隨師傅校長，在楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋等向度中，奠定學校經營效能的堅實基礎，而在 COACH 混合教練模式中，雖然跟隨教練校長（輔導校長）的時間較短，但如果能改善時間因素的限制，或許也能產生如同 MENTOR 師傅教導模式對學校效能的影響，學者專家由此推估並肯定 COACH 和 MENTOR 兩種模式有其存在的必要性，因為它們對學校效能有一定的績效和影響，只是受限於跟隨時間的長短，影響效果有大小、多寡的差異。

四、從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「學校效能指標量表」的五大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？

（一）在「行政領導」向度中，年齡、擔任校長年資之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-55 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-55 校長在「行政領導」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1. 年齡和年資是影響校長行政領導的重要關鍵，經驗豐富、年資與年齡較長的校長，瞭解經營學校的訣竅及實務問題的掌握，學校效能自然較佳。(P9、E1、E2、E3)	1. 50 歲左右、年資 13 年以上的校長，其社會經驗、人生歷練、校務領導、教育領導等方面，都處在最成熟的階段，如在此時期退休，將是校長領導人才的浪費。(P9)
2. 初任校長年資淺，相對於資深校長，便顯得領導功力不足。(P1、E2、E3)	2. 61 歲以上的校長已準備退休，學校經營的心力大不如前，對社會脈動與問題掌握也較不敏銳。(E1)

「行政領導的部分，年輕校長做得不好，但超過 61 歲的校長可能也要檢討一下，因為效能反而有些下降，給我們的警惕值得去省思，不管是年齡或年資，8 年以下的校長可能功力還不是那麼足夠，表現最好的是 13 年以上，這部分是很有意思的。」(P1)

「51-60 歲或年資 13 年以上的校長，比初任校長來得有效，表示校務經營的經驗和年齡、年資是有關係的，目前有大批校長在 50 歲左右就退休，這絕對是一種人力資源的浪費，因為這個年齡和年資的校長在社會經驗、人生歷練、校務領導、教育領導等方面，都處在最成熟的階段，在這時候退休，可以說是一種人才的浪費，一位校長領導人才的培訓不容易，當校長正在人生高峰階段時就離開教育工作，這是非常可惜的。」(P9)

「校長經營學校的效能，很多都是靠經驗的累積和不斷檢討與改進，所以年齡愈長的校長，經驗比較豐富，擔任校長的年資也比較長，但 51-60 歲校長的得分高於 50 歲以下校長，而不是 61 歲以上的校長得分最高，因為五十幾歲的校長大概正好是經歷十年左右的校長年資，他的經驗正是高峰時期，如果到 61 歲以上，很多校長準備要退休，他對學校的經營可能沒有投入這麼多的心力，而且可能不如四、五十歲校長對社會脈動的瞭解，以及對於問題的掌握這麼敏銳，尤其很多 60 歲以上的校長過去沒辦法有較高的學歷，也許只有到碩士，所以這幾個因素都會影響他的學校效能。」(E1)

「資深校長優於資淺校長，因為他的年紀比較大，也比較有經驗，知道經營學校的技巧以及如何經營學校，所以在學校經營的成果比較好。」(E2)

「年齡稍長，閱歷較深，領導會更服人，擔任校長年資也是領導重要資歷，初任校長新手上任，較會感到自己領導能力不足。」(E3)

綜合上述，在「行政領導」向度中，校長年資與年齡是影響校務經營的重要關鍵因素，可以想見的是，年齡稍長、閱歷較深的校長，由於累積許多經驗，對於學校經營的技巧與訣竅已了然於胸，不僅對社會脈動與問題掌握方面較敏銳，在校內外各種人事溝通與公共關係方面，也懂得妥善經營，因此領導會更服人，處在社會經驗與人生歷練的領導成熟期，當然會對學校效能有正向、積極的影響。然而，由於目前制度使然，促使很多校長在經營學校上心力交瘁，50 歲左右就選擇退休，但校長領導人才的培訓不易，當校長正在人生高峰階段就離開教育工作，絕對是一種人力資源的浪費，也是非常可惜的。

(二) 在「教師教學」向度中，年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-56 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-56 校長在「教師教學」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
<p>1.51-60 歲比 50 歲以下的校長在教師教學方面表現好且達到顯著，差別應在於人生歷練和教育實務的經驗，其較瞭解技巧與切入點，促進學校組織文化的發酵，可見年齡稍長、閱歷較深的校長，領導教師教學會更服人。(P9、P10、E1、E2、E3)</p> <p>2.資深校長較資淺校長更重視教師教學，因為行政領導熟練，會轉為提升教學領導的能力，加上近幾年強調課程教學或領導教師教學，因此資深校長會把心思放在這裡。(P9、P10、E1、E2、E3)</p> <p>3.教師教學和學生學習需要時間、經驗和能力，初任校長不太可能迅速有成效，而資深、年紀在四、五十歲的校長，因為經營學校有經驗，也有一定的人生閱歷，較容易把理念有形化或達成，所以效能表現會比年輕、資淺校長來得好。(P9、P10、E1、E2、E3)</p>	<p>1.儲訓課程大多在教導新校長經營學校的技巧，卻忽略教學領導，所以未來發展校長培育和儲訓課程時，應著墨在教學領導，務必要把校長的課程領導、教學領導列為第一重要。(P1)</p> <p>2.學校規模愈大型，其教學領導的機會、時間、能耐和各種條件反而比較少，溝通協調也較不易。(P2)</p> <p>3.在學校區域中，中南部有顯著差異，也許是政黨傾向、地方派系或社會文化的因素，可見校長要推動教學領導是滿辛苦的。(P2)</p> <p>4.師傅校長制度的連結度不夠、師徒接觸次數不足，所以不容易在教師教學方面顯現效果。(P9)</p> <p>5.師傅校長通常由行政表現較傑出的校長來擔任，影響的大多是校長的行政能力，而非教師教學與課程領導。(E1)</p> <p>6.縣市教育局強調課程教學的重要，或是縣市的輔導功能較好，會極力要求校長督導教師教學，這部分的效能自然就會高，而校長的重視可能也反映出縣市教育局重視的程度。(E1)</p>

「在教師教學的部分很吊詭，有跟隨師傅校長學習的效果反而變差，我的解釋是：可能因為這幾年不管是校長學或各種課程，都在教導所有新校長如何經營學校的技巧，但卻忽略教學領導的區塊，可能談的非常少，甚至不談這個區塊，所以未來發展校長培育和儲訓課程時，在教學領導的部分應該要好好去著墨，一定要把校長的課程領導、教學領導列為第一重要。」(P1)

「資淺校長的教師教學應該會顯著高於資深校長，可能是因為校長年輕化，學校規模比較小型，所以教師教學做得比較好，但也許現在整個趨勢改變，年輕校長不太敢推動，因此就產生相反的結果；坦白說，小型學校的溝通協調比大型或歷史悠久的學校來得容易，所以可以找一些不同年資、不同學校規模和不同城鄉的校長來談談，找出原因，校長當然要是教學的教師，可是如果在愈大型的學校，其實教學領導的機會、時間、能耐和各種條件反而比較少，所以我覺得這很值得提出來討論。在學校區域中，顯然中南部有顯著差異，也許是政黨傾向，也許是地方派系，也許是社會文化的關係，但就校長的想法來說，不管是教師教學或學生學習，應該是東部、南部的阻力比較小，但是東部卻顯著低於中部和南部，所以很吊詭，可見校長要推教學領導其實是滿辛苦的。」(P2)

「51-60 歲比 50 歲以下的校長在教師教學方面表現好且達到顯著，差別該在於人生歷練和教育實務的經驗，臺語叫做『眉角』，也就是技巧與切入點，校長如果把老師帶領好，

相對也會影響學生學習。年資愈大的校長對教師教學的績效愈有效，這顯然無關乎教育學理，而是校長做人做事的道理，在學校中形成一種組織文化的發酵。理論上，有師傅校長的協助輔導，應該很容易克服和解決問題，學校經營績效和教師教學成效也會更好才對，但為什麼沒有跟隨師傅校長學習反而在教師教學的效能比較好？關鍵可能是師傅校長和徒弟的連結度不夠，這不是師傅學習成效的問題，而是制度問題，主要是因為師傅校長制度的連結度不夠、師徒接觸次數不足，所以不容易顯現效果。」(P9)

「年資4年(含)以下的校長在教師教學向度比較差，因為教師教學和學生學習要有效果，需要時間、經驗、能力和power，如果要求初任校長在這兩方面要有成效，是不可能的，而一所學校最重要的是課程與教學，這也是最深入、最困難、最難改變的，如果師資不行，就不可能有好的課程和好的轉化，學生也不可能有好的學習效果，我認為行政、社區、環境設備都是在成就教學，讓教師教學有很豐厚的資源，校長也要很有條理、很有秩序的帶動，要有非常優秀的教學經驗，像大陸的校長一定是優秀的特級教師，即使當了校長，還可以去當導師、級任老師，也可以做教學觀摩給老師看；回頭檢核國內，目前整個組織是有問題的，大型學校的校長最可憐，天天擺平人事問題和每天的偶發事件就夠了，哪有時間去研究學校應該如何發展課程特色、讓老師教學有效益、讓學生學習有效果？如果組織架構不改變，不給大型學校多一點資源，校長就沒有時間和空間坐下來好好思索如何帶動學校課程、如何提升學校師資、用什麼策略才能落實所有課程、讓課程紮根和開花結果等問題，以目前的校長生態來說，一個校長要照顧這麼多的人員，如果再沒有校長社群，那他會被埋沒，每天都在做雜事了，所以我特別強調校長要有統整、統觀和勇於擔當能力，任何大小事雖然不一定要親力親為，但一定要有擔當，當校長有擔當敢承擔，團隊就開始敢做事了，所以學校的組織氛圍與運作如果不改變，不管校長的導入、培訓、進階課程怎麼做，都會綁手綁腳。」(P10)

「資深校長對教師教學重視的程度比資淺校長高，因為他在學校經營久了，行政領導熟練了，會慢慢提升教學領導的能力，加上最近幾年課程教學或領導教師教學成為重點，所以資深校長會把心思放在這裡，而新進校長會先關心行政領導，比較沒辦法兼顧到教師教學。學校區域有顯著，大多是受到縣市教育局或鄰近學校的影響，很多縣市教育局強調課程教學的重要，或是縣市的輔導功能做得比較好，就會極力要求校長督導教師教學，並將心力放在這裡，教師教學的效能自然就會高，這跟校長是否重視教師教學當然也有關係，但校長的重視可能也反映出縣市教育局重視的程度，所以應該是縣市教育局的影響比較大。未跟隨師傅校長學習的效能反而比較好，因為師傅校長通常是行政表現比較傑出而非課程領導傑出的校長來擔任，影響的大多是校長的行政能力，行政雖然是要幫助教師教學和學生學習，但有時候太專注在行政的執行能力，就不太會把心思放在教學，所以難免對教師教學的影響沒那麼大，而且師傅校長通常是校長認同的楷模，認

同的通常也不會是課程教學做得比較好的校長，而是認同他的行政能力，也許是幫教育局辦活動的能力，或是跟其他校長的關係能面面俱到的能力，也就是在行政、人際溝通方面做得比較好的校長，才會被認同為師傅校長、楷模或是學習對象，所以我不認為師傅校長和教師教學與學生學習的關係會比較密切。」(E1)

「以目前校長的考選方式來說，大家普遍認為經營一所學校要有一定的人生閱歷，所以40歲以下擔任校長的很少，大部分都是比較資深，年紀在四、五十歲的校長，他們因為經營學校有經驗，較容易把自己的理念有形化或達成，所以在校務的效能表現會比年輕校長好一點，而61歲以上的校長因為年紀比較大而保守，加上經營學校太久了，所以反而沒有顯著高於年輕校長。」(E2)

「教師教學向度屬於教學領導，在年齡、校長年資與行政領導相似，跟隨師傅校長學習較難理解『否者為何大於是』，與常理不符。學校區域反應東區處於較不利位置。」(E3)

綜合上述，在「教師教學」向度中，資深、51-60歲的校長在教師教學方面的表現優於資淺、年輕校長，因為他們具備一定程度的人生閱歷和教育實務經驗，懂得為人處事的技巧及如何切入，所以能把教學領導做好，自然會進一步影響學生學習，相對來說，年輕、資淺校長囿於時間、經驗和能力不足，再加上教師教學與學生學習的效果難以立竿見影，初任時通常把心力著重在行政領導的部分，因而在教師教學的表現未盡理想；值得注意的是，61歲以上的校長因為年紀比較大而保守，已屆齡退休，加上經營學校太久了，可能不太會把心思放在教師教學，所以反而沒有顯著優於年輕校長。未跟隨師傅校長學習反而在教師教學的效能比較好，關鍵可能在於師傅校長制度的連結度不夠、師徒接觸次數不足，所以不容易在教師教學方面顯現效果，此外，也有可能是因為師傅校長通常由行政表現較傑出的校長來擔任，其在行政、人際溝通等層面獲得認同而成為楷模或學習對象，所以影響的大多是校長的行政能力，而非教師教學與課程領導。學校區域達到顯著，除了受到政黨傾向、地方派系或社會文化的影響外，大多是受到縣市教育局或鄰近學校的影響，由於縣市教育局強調課程教學的重要，會極力要求校長督導教師教學，這部分的效能自然就會提升，從學校區域也反映出東區處於較不利的位置。

(三) 在「學生學習」向度中，年齡、擔任校長年資、學校區域之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-57 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-57 校長在「學生學習」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1. 年齡與年資較長的校長，擁有豐富經驗，會先把「人」的問題搞定，此為領導學習活動順利進行之要素，同時也會強調學生學習的重要性。(P1、P5、P9、E1、E3)	1. 北、中、南區有差異，可能是學校社區文化結構所致，或和近年強調行銷與學校包裝有關，西部校長被媒體修理，較具危機意識，東區相對來說還是比較安逸，危機意識不夠強烈。(P9)
2. 學校區域方面有城鄉差距和學習資源多寡的落差，反映出東區處於較不利位置。(P5、P9、E1、E3)	2. 學校區域可能受學生的家庭資源、社經地位影響，而北、中、南區的學習環境較好，也會影響學生學習效能。(E1)

「51-60 歲和年資超過 13 年的校長，在學生學習的表現幾乎都比年輕校長還要好，可能是因為年輕校長剛開始想追求一些活動式或外顯式的表現，卻忽略學生真正的表現，所以值得提醒所有的校長：一開始擔任校長的時候，重點應該要放在課程與教學，一定要往這個方向去思維，不管是擔任 coach 校長或 mentor 校長，在指導過程和內容上，一定要強調學生學習這塊。」(P1)

「校長領導或整體的教育效果，都投射在學生身上，如果學生學習沒有效果，教育就是空的、是失敗的，照理說，不同年齡、學歷、年資的校長，或是他是否接受過完整訓練，是否擔任過教練校長或師傅校長，在學生學習這方面應該沒有顯著差異，但校長年資在學生學習上有顯著差異，有沒有可能是校長的引導或經驗對學生學習有直接相關，或是他獲得更多的資源？學校區域方面有城鄉差距，東區最弱，而北區可能是學生文化比較強，所以學生學習效果比較強。」(P5)

「校長在校務領導、人際溝通、處事方法或帶領老師的時候，要先把人的問題搞定，學校效能才會好。學校區域的北、中、南區在學生學習方面比東區好，顯然是學校社區文化結構的問題，學校校務領導應該歸結到學生學習的最終訴求，現在卻比較強調行銷和學校包裝，北、中、南區之所以會有差異，可能和這幾年被媒體修理，校長普遍有危機意識有關，東區相對來說還是比較安逸，危機意識不像西部學校那麼強烈。」(P9)

「年齡和年資比較長的校長經驗豐富，在這部分的學校效能較好。學校區域方面，東部的學習資源較弱，西部（北、中、南區）的學習資源較豐富，但也有可能和學生的家庭背景有關，一般來說，西部地區的學生家境都比較好，而東部地區學生的家庭資源可能比較差，學生學習成就比較不容易表現好，所以可能可以考量到學生的家庭資源、社經地位的影響，當然，學校裡的學習環境也很重要，北、中、南區的學習環境可能比較好，

這裡的學校區域是不同縣市校長所認知的區域差異，造成區域差異的原因，我覺得應該跟縣市教育局的行政或政策比較有關係，我不太認為是校長本身造成的結果。」(E1)

「年齡、擔任校長年資仍是領導學習活動順利進行之要素。學校區域反應出東區處於較不利位置。」(E3)

綜合上述，在「學生學習」向度中，年齡和年資比較長的校長經驗豐富，在校務領導、人際溝通、處事方法或帶領教師時，會先把「人」的問題搞定，人和之後，一切就好談了，因此年齡和擔任校長年資可說是領導學生學習順利進行之要素，校長領導或整體的教育效果，會直接投射在學生學習上，相對而言，年輕校長可能一剛開始想追求一些活動式或外顯式的表現，卻忽略學生學習的基本面，因而在此部分表現較不如資深、年長的校長。學校區域的北、中、南區在學生學習方面的表現比東區好，學者專家認為有以下的因素：可能是城鄉差距或學習資源的落差所致，也有可能和學生的家庭背景有關，可考量學生家庭資源、社經地位等的影響，一般來說，西部（北、中、南區）地區學生的家庭資源或家境會比東部來得好，學校裡的學習環境也較佳，此外，近年強調行銷和學校包裝，西部校長比東部校長較具有危機意識，且縣市教育局的行政或政策也會影響學生學習的成效。

(四) 在「社區認同」向度中，學校區域之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-58 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-58 校長在「社區認同」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1. 學校區域的社經環境會影響家長與社區對學校的認同及參與，也會受到填答校長的認知差異影響。(P9、E3)	1. 北區校長未在社區認同上佔有絕對優勢，可能是教育部推行平衡城鄉差距的努力，讓偏遠地區學校獲得較多優勢，減少城鄉差距和資源落差。(P5) 2. 南區校長較重視鄉土、本土意識或社區關係，加上縣市教育局的政策引導，因而在對本土與社區認同上，南部表現優於東部。(E1)

「社區認同照理說應該是北區最強，但北區卻沒有佔絕對優勢，可能是因為教育部推行

平衡城鄉差距所做的努力，教育部所投注的設備、經費，讓偏遠地區的學校相對獲得較多的優勢，我想這是滿有價值的。」(P5)

「社區認同在學校區域上，南區比東區好，會不會是因為這些填答者對選項的問題？所以可以針對這些填過問卷的校長，再抽樣做一些個別訪談，針對他們對題目和研究結果的看法，看看北中南東的校長是否有很多觀點上的差異。」(P9)

「南部比東部的校長更重視鄉土、本土意識或社區關係，會花較多時間在這方面，縣市教育局的政策也會比較強調校本的概念或學校周遭的社區環境，因而會要求學校重視鄉土教育、對本土與社區的認同，所以我認為是區域縣市教育局的強調和要求，校長才會特別重視。」(E1)

「學校區域的社經環境會影響家長與社區對學校的認同及參與。學校區域反應出東區處於較不利位置。」(E3)

綜合上述，在「社區認同」向度中，學校區域中的南區表現優於東區，可能是教育部投注設備、經費，讓偏遠地區的學校相對獲得較多的優勢，這對於平衡城鄉差距是極有價值的；但比較有可能的是南區校長比東區更重視鄉土、本土意識或社區關係，背後的推手也許是縣市教育局的政策，讓校長被要求要強調校本概念或學校周遭的社區環境，以爭取社區認同和支持，於此同時，也提高家長與社區對學校的認同及參與。

(五) 在「環境設備」向度中，年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域之背景上有顯著差異

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-59 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-59 校長在「環境設備」向度之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
1.51-60 歲、年資較長的校長在工作經驗、人脈、績效等，都處在較成熟的階段，對於社會資源的應用和掌握也較好，所以容易爭取到經費和資源。(P9、E1、E3)	1.北區校長未在環境設備上佔有絕對優勢，可能是教育部推行平衡城鄉差距的努力，讓偏遠地區學校獲得較多優勢，減少城鄉差距和資源落差。(P5)
2.東區無論是校長的動能或內容上，都處於較不利位置，值得多加關注。(P1、E3)	2.學校區域方面，可能各縣市教育局給校長的經費和資源不同，因而造成不同的區域差異和影響。(P9)

「學校區域的部分，東部是值得我們去關心的，不管是校長的動能或在內容上，可能反而不如西部。」(P1)

「環境設備照理說應該是北區最強，但北區卻沒有佔絕對優勢，可能是因為教育部推行平衡城鄉差距所做的努力，教育部所投注的設備、經費，讓偏遠地區的學校相對獲得較多的優勢，我想這是滿有價值的。」(P5)

「資深校長對於社會資源的應用和掌握較好，可從不同的地方要到社會資源，資淺和初任校長則要慢慢摸索找尋資源的方式，所以在環境設備上會有差異；此外是人際關係的因素，做得愈久、績效或人脈愈好的校長，跟教育局或社會要資源會比較容易，年輕校長雖然很認真，但資源狀況沒那麼好，以臺北縣為例，所有的候用校長都要集合在教育局，由教育局派出去並給予校長一些重任，校長就是縣內教育局的子弟兵，彼此形成直屬關係，教育局會給校長資源或設備，其他縣市可能沒有這樣的情況。學校區域中的南區、中區大於東區，但北區沒有差異，可能是中南部特別強調這部分的關係。」(P9)

「環境設備方面主要是爭取經費，51-60歲、年資較長的校長在工作經驗、和教育局處及社區的關係，處在較成熟的階段，所以容易爭取經費和設施資源，充實學校裡的教學環境，他也比較會把心思放在這邊。在經營學校的過程中，師傅校長可能會傳授給徒弟的概念是：學校硬體建設或環境的改善，比較容易得到家長認同，此種觀念會影響校長在這部分表現的差異。學校區域方面，可能各縣市教育局給校長的經費和資源不同，因而造成區域差異和影響。」(E1)

「年齡、擔任校長年資是依據學習所需添置或改善環境設備之要素。跟隨師傅校長學習與否難理解『否為何大於是』，與常理不符。學校區域反應出東區處於較不利位置。」(E3)

綜合上述，在「環境設備」向度中，51-60歲、年資較長的校長在工作經驗、人脈（包括和教育局處及社區的公共關係）、績效等方面，都處在較成熟的階段，對於社會資源的應用和掌握也較好，所以容易爭取到經費和資源，可見年齡、擔任校長年資是添置或改善環境設備之要素，而年輕、資淺的校長雖然很認真，但要慢慢摸索找尋資源的方式，因而環境設備的資源狀況較沒那麼好。學校區域中的南區、中區大於東區，而北區沒有差異，可能是中南部特別強調這部分的關係，也有可能是各縣市教育局給校長的經費和資源不同，因而造成區域差異和影響，無論如何，東區的環境設備狀況都是值得我們多加關心的，主管教育行政機關應多著墨於經費、設備、資源等的挹注，以弭平城鄉差距與資源的落差。

五、從研究結果發現，在國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能影響之互動模式中，混合教練對學校效能的影響力小於師傅教導對學校效能的影響（在混合教練至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{11} 為 .12；而在師傅教導至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{21} 為 .31），對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-60 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-60 混合教練、師傅教導對學校效能影響互動模式之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
<p>1.混合教練與師傅教導的差異主要在於跟隨時間的長短，以及傳授理論與實務層面的不同，前者是工作導向而偏重理論傳授，後者是關係導向而偏重實務傳授。(P2、P3、P6、P7、E3)</p> <p>2.混合教練和師傅教導二者常被交互運用，很難截然區分，彼此的連結度也不夠強，因此研究結果可能受到填答者和教練校長、師傅校長接觸頻率與時間的影響，或是填答者的實際知覺與題意落差造成的差異。(P2、P8、P9、E3)</p> <p>3.教練校長傳授制度面的顯性課程，學員沒有立即上任的危機感和需求感，對學校效能的影響不大；師傅校長教導經費爭取或帶領人心等的隱性課程，即為人處事的訣竅或技巧，受教者有直接面對實境效果的壓力，在潛移默化中可學到許多無形的東西，對學校效能的影響較顯著。(P3、P6、P7、E2)</p> <p>4.教練校長（輔導校長）和學員缺乏後續聯繫與持續互動，彼此接觸的頻率與次數，會受限於時間、空間，效果不易彰顯；師傅校長會和徒弟持續接觸、互動，協助其解決問題，學校效能較容易顯現出來。(P6、P7、P9、E1)</p>	<p>1.混合教練和師傅教導兩種模式並不互相排斥，前者應是後者的基礎，前者若能做得好，後者自然就會更好。(P2)</p> <p>2.擔任教練校長或師傅校長是校長本身的自我實現，使其有高度尊榮感，對辦學績效亦有一定的正向效能。(P5)</p> <p>3.COACH 模式是短期儲訓的教練校長（輔導校長）階段，與學校效能間的連結較弱，而 MENTOR 不是無中生有，部分是從 COACH 模式過來的，因此可嘗試讓 COACH 模式先跟 MENTOR 模式連結，瞭解前者對後者的影響後，再連結學校效能。(P8)</p> <p>4.混合教練或師傅教導的影響，可能較偏重在個人層面，因此若將依變項換成校長的成長或校長的專業發展，混合教練或許就會對依變項有所影響。(E2)</p>

「混合教練和師傅教導有不同的層次，但混合教練應該還是最基本、最基礎的，雖然在時間長短和理論與實務方面，coach 和 mentor 之間會有差異及功力不同的問題，但是要擔任師傅或教練，我們還是希望他在年資或各種經驗背景方面，要有一些區隔，混合教練和師傅教導這兩種模式並不互相排斥，前者應該是後者的基礎，前者如果能夠做得很好，後者自然就會更好。」(P2)

「混合教練是短期的，在儲訓時，教練校長（輔導校長）和學員都來自不同縣市，教練校長教授的屬於制度面、正式的課程，是顯性的部分，而師傅校長教導的是隱性課程，隱性課程對於擔任校長來說是相當重要的，就像臺語所說的『眉角』（為人處事的訣竅或技巧），不管是經費的爭取或帶領老師的心，其實都是一些很重要的『眉角』，所以研究結果印證師傅校長的效果是比較強的。」（P3）

「不管是擔任教練校長或師傅校長，這是個人對校長生涯裡的自我期望、自我實現，可以讓他有更高的尊榮感，對校長辦學也有一定的正向效能，所以我認為擔任教練校長或師傅校長，對他的辦學績效會有直接正相關，因為他自己沒做好，怎麼去教人家？」（P5）

「教練校長是工作導向，師傅校長是人際導向，從互動模式的路徑係數來看，在混合教練這塊比較弱化，甚至統計結果也顯示混合教練對學校效能沒什麼影響，但事實上應該還是有它的功能，只是可能有以下的原因：第一，牽涉到學習者（徒弟）是否願意學習，主動性是否足夠，也就是他的學習心態，而且由於教練校長所教的對象沒有立即上任的危機感和需求感，所以可能對學校效能的影響力不大；第二是時間長短的問題，以臺北市的輔導員（輔導校長）為例，在儲訓班要輔導八週，師傅校長則是長期跟隨徒弟，所以會有時間長短的差別，尤其 coach 是工作導向，可能任務完成就 ok 了，但師傅校長長期建立的關係有情感上的支持，有師徒之間的支持系統，還有鷹架方面的協助，甚至在師傅校長的導引下，可以成立校長社群，遇到任何問題時，這就是一個可以互相幫忙協助的 group。另外，師傅校長是如影隨形的，有教學相長的功能，但 coach 是輔導員的工作導向制度，時間又短，所以在情感上不如師傅校長那麼有顯著力，而且因為師傅校長在現場接觸到徒弟校長，有直接面對實境效果的壓力，在徒弟長期跟隨的過程中，會看到師傅校長的危機解決能力、應變技巧、肢體語言、聲調、語態等，可以學到很多無形的東西，潛移默化的結果比較足夠，而教練校長比較不具有這樣的長期效果，所以可能就沒有達到顯著。」（P6）

「教練校長在儲訓班的時間大約只有短短的六至八週，而且是工作導向，有制約、有規範，較偏重理論傳授，學員也還沒進入職場擔任校長，只是在學理論，怎麼可能顯現學校效能？所以 COACH 對學校效能影響不大。師傅校長有比較長的時間，從關係導向、情感導向切入，是由較有經驗或卓越學校的校長來擔任，會比較瞭解問題，當學員進入職場後，會從實務中發現各種問題，這時候就會向師傅校長學習，學習後可以應用在學校，所以當然會顯現出效能，形成 MENTOR 對學校效能影響比較大的結果。」（P7）

「COACH 模式對學校效能的影響比較弱，我們可以思考：COACH 模式可能先影響 MENTOR 模式，然後再去影響學校效能，因為 MENTOR 不是無中生有，部分是從 COACH 模式過來的，所以可以先去瞭解 COACH 對 MENTOR 的影響。其實 COACH 模式是在儲訓的輔導校長階段，要直接連結學校效能，真的會有點落差，所以可以試著

先跟 MENTOR 模式連結，因為在 COACH 模式之後要接受 MENTOR 模式，引導學員成為一位校長，之後再連結學校效能。」(P8)

「混合教練類似研習的輔導校長制度，他和學員的後續聯繫性不夠，彼此接觸的頻率和次數，會因為時間、空間的關係，缺乏持續的互動，所以效果就不易顯現；師傅校長是在縣市內的一種制度運作，它是縣市校長團體或教育局安排的資深校長帶領資淺校長的制度，如果縣市裡有師傅校長制度，效果可能就會顯現出來。目前這兩種制度的連結度還不是很大，所以研究結果會受到填答者和教練校長、師傅校長接觸頻率與時間的影響，如果雙方都沒有接觸，研習會受訓出來以後，相對地影響力就較小。」(P9)

「校長儲訓只有八週的時間，學員回去之後有的會和教練校長（輔導校長）聯繫，就我的感覺，聯繫的次數會愈來愈少，但是師傅校長不一樣，師傅和徒弟會持續討論，徒弟碰到問題會請教師傅，請教的次數會愈來愈多，所以對於學校效能或整體表現就會有差異。coach 是把很多東西有系統的整理好，然後短時間內傳授給受教者，可是回去之後要自己慢慢消化、整理，可能比較沒辦法跟實務工作結合，因為領導學校的能力，不是八週的儲訓課程就可以學會或培養的，這些能力、知識、技能要透過不斷地演練，有機會聽聽別人的經驗並想一想，在實務工作上也許可以嘗試看看，然後再修正、再請教，所以有個 mentor 從旁協助，對校長的支持和未來發展確實是比較好的。」(E1)

「混合教練對學校效能影響不大，因為學校效能要有一定時間的經營才會顯現出來，在儲訓班時期，學員都還沒擔任校長，沒有接觸到實務工作，對如何經營學校沒有概念，所以不可能影響到學校效能；師傅校長則是長期耕耘、長期指導，師傅可以給予徒弟及時的幫助，所以會對學校效能產生作用。如果把依變項改成校長的成長或校長的專業發展，可能混合教練就會影響到依變項，因為教練校長告訴學員如何經營學校，對學員的個人成長或專業發展可能有效，但如果要反映在學校效能中，一定要透過實際經營學校，所以原因在依變項的問題，依變項如果換成校長的成長或校長的專業發展，可能就會產生效果，所以混合教練或師傅教導的影響，可能較偏重在個人層面。」(E2)

「混合教練與師傅教導是校長儲訓常用的模式，校長儲訓班的受訓地點包括：臺灣省國民學校教師研習會（板橋時期）、國家教育研究院三峽院區或豐原院區、臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心、縣市自辦培訓、大學校院之校長培育中心、其他，各地儲訓班選用的模式不同，實際運作方式也不同，受試者實際的感受跟問卷選項可能有難契合之情況。依現場實際觀察經驗，混合教練近身隨班輔導，幫助受教者習得學校經營的專業知識、技能、情意與態度等，其重點在情意與態度的塑造、人格的養成，與儲訓校長最能建立信任的師徒關係；師傅教導由經驗豐富的師傅校長教導並支持徒弟校長，協助其迅速適應職場環境和工作，以促進候用校長在實務能力上的發展。混合教練、師傅教導兩者常被交互運用，很難截然區分，這應也是填答者回答的難

題，從互動模式路徑關係圖分析，混合教練確實對學校效能的影響力不大，路徑係數 γ_{11} 為 .12，推測可能原因是填答者的實際知覺與題意落差造成。」(E3)

綜合上述，從研究結果得知，COACH 混合教練模式對學校效能的影響力，小於 MENTOR 師傅教導模式對學校效能的影響，部分的學者專家認為，可能是因為混合教練或師傅教導的影響，較偏重在個人層面，若將依變項換成校長的個人成長或校長的專業發展，混合教練或許就會對依變項產生較大的影響效果；不過也有可能是填答者將兩種模式混淆，其實際知覺與題意落差造成影響上的差異，因此未來可嘗試先讓 COACH 模式跟 MENTOR 模式連結，因為 MENTOR 並非無中生有，部分是從 COACH 模式過來的，瞭解前者對後者的影響後，再連結學校效能，或許可以重新建構三者之間的影响互動模式。此外，也有學者專家認為，混合教練是教練校長（輔導校長）在儲訓班裡的隨班輔導，教授專業領域的相關知能，較偏重理論傳授，屬於短時間的工作導向，教導正式的、制度的顯性課程；師傅教導是師傅校長在實務現場的輔助諮詢，教授現場實境的處理方式，較偏重實務傳授，屬於長時間的關係導向，教導非正式、無形的隱性課程，二者常被交互混用，難以截然區分，名稱尚未統一，彼此的連結度也不夠強，因而對學校效能的影響差異主要有以下的因素：1.跟隨時間的長短；2.直接面對實境效果的壓力；3.支持系統的建立與否；4.情感導向的切入；5.學習鷹架的協助等，簡言之，學者專家認為 COACH 混合教練模式對學校效能的影響力，小於 MENTOR 師傅教導模式對學校效能的影響，原因可能是教練校長和學員的後續聯繫與互動較難維持，彼此接觸的頻率與次數，囿於時間和空間，對學校效能的影響效果不易彰顯，而師傅校長會和徒弟持續接觸、互動，及時協助其解決實務上的問題，學校效能較易顯現，但其實這兩種模式並不互相排斥，前者應成為後者的基礎，前者若能做得很好，後者自然會更好。

六、學者專家的其他建議

本研究首先整理參與者及受訪者的共同觀點與特殊觀點，如表 4-61 所示；其次，摘述重要的逐字稿內容，以精確呈現參與者及受訪者的意見；最後，綜合歸納焦點團體座談的討論與專家訪談的結果。

表 4-61 學者專家的其他建議之座談與訪談結果分析

共同觀點	特殊觀點
<p>1.校長的培育不一定只能靠考試,可以栽培教學優秀的好老師去擔任主任,在每個處室歷練過後,除了可使其先擔任副校長以培養能力,還可藉此瞭解其人格特質、認知、心理成熟度、準備度等,是否適合與勝任校長的工作。(P5、P7、P10)</p> <p>2.副校長制度的建置,除了可讓擔任 coach 或 mentor 的校長獲得副手協助綜理校務,填補校長因從事另一件工作所需要的人力資源之外,還能藉此觀察副校長的人格特質與能力,瞭解其是否適合擔任校長,作為未來篩選校長人選的前導機制。(P7、P8、P10)</p> <p>3.校長的年齡和年資,會累積其辦學經驗、人脈、威望等,使其成為校園的精神領袖或威望領袖,進而可協助初任校長的校務經營,使新手校長在經營校務時,有更多的著力點或支持對象。(P2、P9)</p> <p>4.教練校長和師傅校長的性質類似,兩者都很重要,也應兼具經師和人師的角色與功能,願意毫無保留地什麼都教給受教者,深刻影響其辦學能力、態度、價值觀等,此種亦師亦父的關係,除了可巧妙銜接理論與實務,還能無話不談,甚至可能形成一輩子的終身關係。(P3、E2)</p> <p>5.目前的遴選制度,會讓校長擔心之後是否能續任,而沒辦法放手去做,在權責不相稱的情況下,校長的士氣暫時處在某個低盪階段,很多校長到了五十幾歲就寧可求去,因為缺乏安全感和無力感,制度只會讓這些優秀的校長慢慢被消磨殆盡。(P5、P10)</p> <p>6.建議把 coach 和 mentor 這兩個制度整合起來,橫向來說,由 coach 和 mentor 共同來輔助校長,coach 的部分要求校長要有證照制度,師傅校長也要有後續的考核、考評或獎勵制度等,避免師徒之間的連結因時間而淡化;縱向來說,各級各類學校(國小、國中、高中)的 coach 和 mentor 制度都可以一體適用,以發展校長工作上的支持與諮詢系統。(P8、E1)</p>	<p>1.應盡量鼓勵所有的校長,要有擔任師傅校長的精神,願意且隨時教導後進,同時也鼓勵新任或初任校長,尋找心目中認定且值得自己學習的師傅校長。(P3)</p> <p>2.這幾年臺北市的培育和儲訓課程,都滿重視學校傳銷和公共關係,此舉是否會對學校效能產生影響?而教師教學和學生學習的學校效能,會不會受到遴選制度及生態系統變化的影響?如:政治化、媒體化、人際化等的影響?都值得以後再去研究。(P4)</p> <p>3.學歷高低的影響雖非絕對,但多少都會有影響,所以可探討為何學歷未達顯著的因素,是否有可能因為現在對校長的要求是菁英導向、績效掛帥,而非校長的內涵、廣度、高度?(P5)</p> <p>4.目前在修校長法,可瞭解其動向,建議校長法可納入校長證照的項目及相關配套措施;另外,校長需要像 coach 或 mentor 這樣的支持系統,如果能加入校長協會就更好。(P6)</p> <p>5.要建構 coach 或 mentor 的模式,應建置校長的倫理規範、建立副校長制度、建立夥伴關係、強調學校效能中的教師教學等(P8)</p> <p>6.要將教練校長或師傅校長制度化,可參考本身有師傅校長制度的一兩個縣市,看他們的運作模式如何?是否有可修正之處?或比照國外的模式,看有沒有類似的狀況,然後再進一步綜合,提出運作模式的建議,作為校長儲訓或校長證照的參考。(P9)</p> <p>7.可辦理初任校長的職場導入制度,讓師傅校長從旁協助,扮演重要第三人或重要利害關係人的角色,成為校內外的溝通橋樑與諮詢對象,當校長有困難或徬徨時,師傅可建立網絡來幫助他,並針對校務提供意見供校長參考,校長才不會在發生事情時不知所措。(E2)</p> <p>8.mentor 的遴選可先由培育機構提出一些表現不錯或曾獲重要獎項的師傅校長名單,讓學員從名單裡選出一到兩位自己認同的楷模師傅,之後再報局裡面核定,也就是由校長中心或是大學扮演中介角色,管控師傅校長的品質。(E2)</p> <p>9.儲訓機構、教育大學、校長中心等作為中間媒介,提供制度化的課程,並規定進修的學分數,讓校長在經營學校一段時間後,有提升培育的機會,除了可得到新的教育趨勢、理念、作法,還可和同班的校長同學互相激盪,產生最恰當、最合理的學校經營型態或模式。(E2)</p>

「校長扮演的角色除了在行政管理、教學領導之外，可能還要成為學校內的威望、精神領袖或大家長，這就要仰賴校長的年資、經驗、品德、人脈等，而可能不是靠 COACH 或 MENTOR 就可以形成，也就是前面兩種角色偏重在知識或能力，後面的角色則偏重在經驗、歷練、人脈等，無論是精神領袖或威望領袖，我覺得校長要擔任的角色是三種兼具，而第三種角色在年長或年輕校長之間可以看得最清楚，年長校長往往講一兩句話就可以很容易推動事情，這其中一定有他個人潛在的因素。」(P2)

「師傅校長是長期的關係導向，師傅和徒弟除了是師徒關係，還像父子關係，可以說是無話不談，也可能是一輩子的終身關係，師傅願意毫無保留地什麼都教給徒弟，不怕徒弟贏過自己，也不怕徒弟的績效比自己更強，到了這種關係，就絕對不只是制度的指派，而是在校長心目中，有一位師傅校長影響自己的辦學能力、辦學態度、價值觀等，師傅校長給自己很深刻的影響，而且校長也把師傅當成自己的老師、父親一樣，什麼事情都可以去問他。」(P3)

「應該盡量鼓勵所有的校長，要有擔任師傅校長的精神，願意且隨時去教導後進，願意讓他們學習，也鼓勵新任校長或初任校長，在自己的心目中去選擇或尋找一位認定的師傅校長，值得自己去模仿或學習他，這樣一來，在校長的學習或生涯當中，應該就會有很大的幫助。」(P3)

「這幾年臺北市的培育課程和儲訓課程，對學校傳銷和公共關係的部分都還滿注重的，會不會因為這些顯學提倡後，對學校效能的部分產生了影響？另外，在教師教學和學生學習的學校效能部分，表現不是那麼好，會不會是因為生態系統所導致？例如：政治化、媒體化、人際化所產生的影響？所以遴選制度的產生及生態系統的變化，是否會影響這些學校效能的結果，都值得以後再去研究。」(P4)

「學歷高低雖然不是絕對，但一定有影響，這個影響是外顯也好，是內化也好，多少都會有影響，所以是不是可以探討為什麼學歷部分未達顯著的因素，照理說，得分應該是博士高於碩士高於大學，還是因為我們現在對校長的要求是精英導向、績效掛帥，而不是校長的內涵、廣度、高度？」(P5)

「整體來說，我建議校長的培育可以分成校長的生成、校長的培育過程、校長的培育課程三部分，前兩者都是制度面，要找到好校長，不一定只能靠考試，我們可以栽培一個好老師，栽培他去當一個好主任，當我們瞭解他的主任生涯後，知道他具備當校長的能力，就可以透過某個機制而不是考試，讓他擔任校長，這是校長生成的部分；至於校長的培育過程要分階段，而校長的培育課程也勢必要因人、因地、因時制宜，讓課程有進階認證，校長才能夠自動自發的成長。校長的士氣目前暫時處在某個低盪的階段，如果制度不完備，或是整個社會對校長沒有很高的期待，只要求校長付出、要求校長拿出績

效，而沒有 POWER 給他們，在權責不相稱的情況下，制度只會讓非常優秀的校長慢慢被消磨，那是非常可惜的。」(P5)

「目前在修校長法，可以瞭解一下動向，建議校長法可以納入校長證照的項目以及相關配套措施。校長團隊真的需要支持系統，尤其需要像 coach 校長或 mentor 校長這樣的支持系統，當然如果能加入校長協會就更好。如果受儲訓的時間短，而未來時間拉長後，師傅和徒弟之間的連結會淡化，淡化之後如何讓這種制度產生實質的效能，考驗著我們校長同儕的努力方向。」(P6)

「不管是 COACH 或 MENTOR 的模式，其實一個是前半段、一個是後半段，時間的長短很重要；另外，影響校長的最大因素是他的人格特質，人格特質不是光用量表就可以測量出來的，而是要透過長期觀察，當然不能說量表沒有信效度，但其實可以從老師、組長、主任的階段就開始長期觀察，瞭解他的人格特質，我想應該會有幫助。國外有副校長制度，透過擔任副校長的過程中，瞭解一個人是否能勝任校長的工作，從當中也可以觀察他的人格特質是否適合擔任校長，所以我認為這個模式非常好，將來在課程和時間長短方面也要考量到。」(P7)

「在教育現場中，每一位校長負責一所學校，但在制度上卻沒有讓校長橫向連結，校長離開研習會之後，教練校長不見了，也沒有師傅校長長期進駐到學校，即便在研習的過程中，試圖想去建立一些師傅校長的制度，但那種連結是非常薄弱的，因為每位校長在後續都要負責自己的現場，而現場的變異數非常大，所以也無暇去照顧到自己曾經帶領過的徒弟校長，可見師傅校長是被動的被徵詢，當徒弟校長有困難或有想法的時候，師傅校長才會跟徒弟討論，所以應該要強調的是：不管是 COACH 或 MENTOR 的模式，一定要存在，如果可以的話，COACH 的部分要求校長要有證照制度，也就是頒給校長結業證書後，經過固定的年限，校長就必須回來再跟教練校長討論自己的成長歷程，或彼此進行分析，如果沒有建立這樣的平台制度，那麼當初在校長儲訓制度下的師徒關係和感覺會慢慢地淡化，淡化到最後幾乎就不見了，另外，師傅校長沒有責任區，不存在永久的師傅校長制度，也就是沒有後續的考核、考評或獎勵制度等，所以師傅和徒弟之間的連結也會因為時間而淡化掉。」(P8)

「要建構 coach 或 mentor 的模式，應該有幾項建置，第一是校長倫理規範的建置，因為遴選制度後，校長倫理不復存在，不管是教育局經費的撥付或人才的選用，其實都已經存在一種叢林法則，校長的倫理被破壞，所以我認為要建構 coach 或 mentor 的模式，基本條件是校長倫理規範的重置；第二是副校長制度的建立，擔任 coach 或 mentor 是校長校務之外的額外工作，如果沒有人協助他，回到學校後，他必須加班把工作補起來，所以我認為應該有副校長的建置，當 coach 或 mentor 的任務交給校長時，就必須去填補校長因為從事另一件工作所需要的人力資源，讓擔任輔導校長或師傅校長的人，在他的學

校可以增置一位副校長，至於副校長的條件，那就再議；第三，學校是一種非營利組織，不像企業之間有經營績效的考量，所以我一直很反對學校和學校之間採取競爭的模式，而且用績效責任制度去看待一所學校，事實上是不公平的，因為每所學校的環境或組成人員不同，因此我倒希望學校之間採取合作的態度，才有可能建立夥伴關係，也才有可能產生 mentor 的結構模式；第四，強調學校效能中的教師教學，由於問卷填答的對象都是校長，對照行政領導、學生學習、社區認同、環境設備等向度，校長在教師教學向度的得分真的偏低，我們的課程領導、教學領導喊了那麼久，要校長擔任一位首席教師，但從問卷調查結果可以看出，校長們是灰心的、是無能力作為的，所以可能有一些法令或現實因素，讓校長們覺得教師教學這塊沒辦法達成。」(P8)

「建議政府要好好對待這些四十幾歲和五十幾歲的校長，這可以是政府的一項人才計畫，不要讓校長這麼早退休；而擁有十幾年以上校長年資的辦學經驗，確實可以協助初任校長的校務經營，建立師傅或輔導校長制度，顯然也是有其需求性和必要性，可以讓校長在經營校務時，有更多的著力點或支持對象。另外，在學校區域上，中區、南區和東區差異比較大，是不是存在城鄉差距？整體來說，北區在教學環境和設備設施上，應該是比較平均的，東區則可能有比較大的落差。」(P9)

「建立師傅校長或教練校長制度時，應如何安排才能達到制度化或結構化？目前可以找本身有師傅校長制度的一兩個縣市，例如臺北縣或臺北市，看看這些縣市怎麼做，他們的運作模式是怎樣的？有沒有可以修正的？或比照國外的模式，看看有沒有類似的狀況，然後再進一步綜合，提出運作模式的建議，這樣或許能找到一些更好的方式，作為校長儲訓或校長證照的參考。」(P9)

「如果校長的任用制度不改變的話，我覺得是浪費國家的資源，現在很多校長到了 50 歲或 55 歲就寧可求去，因為他沒有安全感，當他沒有安全感的時候，很努力去做、去辦學，反而是被別人排擠，遴選的時候產生 trouble，我們會為校長夥伴感到非常惋惜，如果校長任用的辦法或制度不做某些調整，儘管很努力地去把這些校長培育好，但他上任差不多一任，第二任就開始有無力感，我會覺得很可惜。」(P10)

「如何培養稱職的校長？我認為人格特質是最重要的，雖然人格特質很重要，但如果他沒有實務經驗，會非常辛苦，以前我們會認為服務滿四、五年就可以去考校長，但為什麼很多的教授專家和實務界的校長反對？因為他沒有足夠的行政經驗，國外或大陸、香港、美國的學校，其校長的養成和國內有很大的落差，他們很多根本不需要經過校長的考試，學校裡的老師教學優良，就慢慢升上組長，擔任組長很優秀，就慢慢升上主任，主任在每個處室都歷練過以後，可以跟在校長旁邊當副校長，當副校長的時候，他心裡老早就準備好自己有一天是要獨當一面的，所以他的特質、認知、心理成熟度、準備度都已經朝這個方向在做了，如果他很適合，可能順理成章真除當校長，如果他不適合，

可能就藉這個機會留在那個位置或慢慢轉到其他層面；反觀國內目前的校長遴選，表面上非常公平、公正、公開，事實上對校長是非常不公平的，因為認真的校長要擔心後面能不能繼續（續任），整體來看，好的校長還是會被肯定，可是他就是會有這個擔憂，而沒辦法放手去做。」（P10）

「建議把 coach 和 mentor 這兩個制度整合起來，橫向來說，coach 主要是儲訓班裡面的教練校長（輔導校長），mentor 則是校長自己找的師傅，可以多找幾位 mentor，多向幾位學習，儲訓期間要有 coach 輔導校長，儲訓結束之後，回去找各縣市的 mentor，就近有地利之便，可以在縣市裡面找一些 mentor 或團體來協助自己，也就是由 coach 和 mentor 共同來輔助；縱向來說，各級各類學校（國小、國中、高中）的 coach 和 mentor 制度都可以一體適用，不管是校長或老師，發展工作上的支持系統是很重要的，mentor 就有點類似支持或諮詢系統，有個人陪著校長走，這是比較理想的方式，所以可以適用在各級各類的校長。」（E1）

「臺北市剛有初任校長的導入制度，各縣市也可以自行辦理校長的職場導入，在導入階段建立 mentor 制度是必要的，因為如果有師傅校長從旁協助，會對校長有實質的幫助，才不會在發生事情時不知所措，也許 mentor 可以告訴他怎麼做，或是 mentor 可以擔任校長的重要利害關係人，比如學校家長會長和校長處不好，就可以由 mentor 出面，邀請雙方來談如何協助學校，讓 mentor 扮演重要第三人或重要利害關係人的角色；又或者當校長有困難或徬徨的時候，mentor 可以建立一些網絡來幫助他，針對校務提供一些意見供校長參考，簡單來說，建議教育行政機關可以在校長的導入制度裡建立 mentor 制度，如果教育局要主導導入制度的話，就由教育局出經費，也可以由校長自費來參加，在教育大學、師資培育機構或校長培育機構中來辦理，大學裡也可以建立 mentor 的導入系統，透過師培機構或教育大學，引薦比較好的 mentor 來幫助校長。mentor 的遴選可先從培育機構裡提出一些表現不錯或曾獲重要獎項的師傅校長名單，由學員從名單裡選出一到兩位自己認同的楷模師傅，之後再報局裡面核定，也就是由校長中心或是大學扮演中介角色，管控師傅校長的品質。」（E2）

「coach 和 mentor 其實很像，只是後者扮演楷模或現場可以臨場指導校長，但前者因為學員還沒實做，只是對學員的理念有影響，但這也是有必要的，所以我覺得兩者都很重要，因為要有經師和人師，現在的校長培育班或儲訓班裡，都強調學校要如何經營，如果有人師在，讓他們來敘說，那就可以補齊理論和實務，讓課程兼具理論與實務的東西，其實是不錯的。」（E2）

「校長在經營學校一段時間後，應該有提升培育，甚至建立制度，讓儲訓機構、師培中心、教育大學、校長中心等當作中間媒介，提供制度化的課程，並規定進修的學分數，在教授的帶領下，除了可得到新的教育趨勢、理念、作法，提供經營學校參酌，班裡面

的校長同學也會互相激盪，產生最恰當、最合理的學校經營型態或模式，透過校長之間的交互作用（interaction），對校長的知識、態度、技能產生顯著的幫助。」（E2）

綜合上述，學者專家普遍肯定 COACH 混合教練模式與 MENTOR 師傅教導模式的重要性，並強調二者的整合及縱向與橫向連結，COACH 混合教練模式負責前階段的儲訓輔導，MENTOR 師傅教導模式則負責後階段的諮詢輔導，由 coach 和 mentor 共同輔助校長的校務經營，並一體適用於各級各類學校之校長，透過兼具經師和人師的角色運作，深刻影響校長的辦學能力、態度與價值觀等，並有效銜接理論與實務，幫助新手校長在經營校務時，擁有完整的支持和支援系統。

此外，學者專家也提出相關建議，以期對混合教練與師傅教導模式有所貢獻，包括：1.建置校長的倫理規範；2.建立副校長制度；3.建立夥伴關係；4.強化學校效能中的教師教學；5.將教練校長與師傅校長的模式制度化；6.辦理初任校長的職場導入制度；7.提供校長專業成長與提升培育的管道及機會；8.由相關機構提供師傅校長名單供學員選擇，確保師傅校長的品質；9.儘速推動校長法的訂定，以規範校長的權利義務；10.改善遴選制度，可培育基層優秀教師擔任行政工作，作為未來篩選校長人選的前導機制。

擔任教練校長或師傅校長可說是校長在生涯中的自我實現，透過經驗傳承，使其擁有高度尊榮感和使命感，除了會對受教者的學校效能有正向影響外，由於教學相長的功能，對自己的辦學績效也會有一定程度的提升，因此，應盡量鼓勵所有的校長，要有擔任教練校長或師傅校長的精神，願意且隨時教導後進，同時也要鼓勵新任或初任校長，尋找心目中認同且值得學習的教練校長或師傅校長，幫助自己獲得專業領域知能與相關隱性知識，減少嘗試錯誤的時間和次數，進而有效提升學校經營效能。

第七節 綜合討論

本節旨在依前述六節之研究結果，作進一步分析與討論。本研究經問卷調查統計，除由填答情形之平均數、標準差，分析說明對國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的內涵與現況外，亦運用變異數分析的統

計方法，分析不同背景變項的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能得分之差異情形，進一步探討國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關情形，並建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式，驗證互動模式之適配度與影響力，最後根據以上統計結果進行專家訪談，以下分別加以說明之。

壹、國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之內涵與現況

一、國民小學校長混合教練之內涵及其現況的分析討論

本研究發現，國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分平均數為 107.84，平均數除以題數之得分數為 4.49，在六點量表中換算成百分制，相當於 74.83 分 ($4.49 \div 6 \times 100$)，得分屬於中高程度，由此可見，國民小學校長混合教練的實際情形尚佳。此外，將「COACH 混合教練模式量表」五個向度的得分換算成百分制，依序為「連結教練關係」80.67 分、「組織專業知能」82.17 分、「管理成長進步」66.33 分、「統合資源觀點」71.83 分、「輔助角色扮演」72.67 分，顯示除了「管理成長進步」的得分情形較差外，其餘各向度看法得分情形尚佳。

其中，國民小學校長在「組織專業知能」的看法得分最高，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為組織專業知能是教練校長（輔導校長）將專業領域知能的理論、實務與自身經驗，事先構想、組織與濃縮後的結果，透過正式課程，在短時間內有系統、有脈絡地傳授給儲訓班的校長學員，使其獲得組織化的專業知能，這是教練校長在專業領域及其人格的外顯，一方面考驗教練校長的能耐和工夫，另一方面也能讓學員快速瞭解擔任校長必須具備哪些能力，因而較易獲得學員的共鳴與肯定，所以在「組織專業知能」向度的得分最高。此部分與陳文宗（2005）、姜梅芳與陳國海（2009）、Bloom 等人（2005）的研究結果類似，確有後續研究進行專論探討之價值。

值得注意的是，在「COACH 混合教練模式量表」的五個向度中，以「管理成長進步」的得分最低，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為從教練校長（輔導校長）的角度來說，雖然他們會全心關注學員並提供回饋，但要照顧眾多學習者，仍會受限於能力或時間分配，而且要在短期內和學員建立信任關係，使其精確掌握到進步

與成長，是比較困難的；從學員的角度來說，管理成長進步不能僅是教練校長單向的付出，學員也必須要能自己掌控，可能在心態上，學員比較不願意受到管控方式的約束，因而形成管理成長進步向度表現差的情形，由此可見，管理成長進步強調的管控與掌握是硬道理，教練校長扮演黑白臉的拿捏難度較高，也需要較長時間去建立彼此的信任感，所以在「管理成長進步」向度的得分最低。此部分與利一奇（2002）、顏雅惠（2004）、溫嘉榮等人（2005）、歐怡秀（2005）、陳茂雄（2008）、簡宏江（2009）、Terry（1991）、Bloom 等人（2003）、Bloom 等人（2005）的研究結果相異，確有後續研究進行專論探討之價值。

二、國民小學校長師傅教導之內涵及其現況的分析討論

本研究發現，國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分平均數為 98.53，平均數除以題數之得分數為 4.48，在六點量表中換算成百分制，相當於 74.67 分（ $4.48 \div 6 \times 100$ ），得分屬於中高程度，由此可見，國民小學校長師傅教導的實際情形尚佳。此外，將「MENTOR 師傅教導模式量表」六個向度的得分換算成百分制，依序為「楷模典範形塑」80.33 分、「教導專業職能」75.50 分、「網絡關係建構」64.67 分、「敘述內隱知識」75.50 分、「前瞻未來願景」74.67 分、「再度反思回饋」75.00 分，顯示除了「網絡關係建構」的得分情形較差外，其餘各向度看法得分情形尚佳。

其中，國民小學校長在「楷模典範形塑」的看法得分最高，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為每個人都有角色認同的需求，而校長們希望在治學方法、辦學能力或無形的人格感召等方面，能獲得資深、經驗豐富、有威望及德望的師傅校長，作為自己學習與認同的楷模和對象，透過楷模的人格特質和行為模式，具體傳達專業學養、人際互動、領導統御等的校長特質，使自己在無形中自我提升與充實，所以在「楷模典範形塑」向度的得分最高。此部分與黃嘉雄（1997）、曾慧珍（2003）、滕慧敏（2003）、林佳暖（2005）、蔡易芷（2005）、劉怡蘭（2006）、陳木金（2007）、劉奎熙（2007）、謝宜梅（2007）、何佳郡與劉春榮（2008）、王筱蘋（2009）、Kram（1985）、Coleman 等人（1996）、Johnson 與 Ridley（2004）、Young 等人（2005）、Shulman（2008）的研究結果類似，

確有後續研究進行專論探討之價值。

值得注意的是，在「MENTOR 師傅教導模式量表」的六個向度中，以「網絡關係建構」的得分最低，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為資深的師傅校長通常年齡也較大，其資訊能力較為薄弱，很少使用電腦網路作為直接和徒弟交流與輔導的途徑，且有些隱性知識的傳承，還是要透過師徒直接面對面的暢所欲言與即時回饋，才能產生較大的效果和無形的影響力，加上網路科技使用仍有許多障礙，所以在「網絡關係建構」向度的得分最低。此部分與李倩鈺（2002）、曾慧珍（2003）、楊深耕（2004）、呂曉青（2005）、林佳暖（2005）、劉怡蘭（2006）、鄭伊琇（2006）、秦夢群（2007）、陳木金（2007）、劉奎熙（2007）、謝宜梅（2007）、陳玉樹與謝宜梅（2008）、陳獻旗（2008）、傅衡宇等人（2008）、吳美連等人（2009）、周小虎等人（2009）、林尚平等人（2010）、林忠仁（2010）、Kram（1985）、Bercik（1994）、Bierema 與 Merriam（2002）、Crow（2002）、Anthony 等人（2007）、Boris-Schacter 與 Vonasek（2009）、Freedman（2009）、Garvey 等人（2009）、Madhuri 等人（2010）、Tenhunen 與 Leppisaari（2010）的研究結果相異，確有後續研究進行專論探討之價值。

三、國民小學校長學校效能之內涵及其現況的分析討論

本研究發現，國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分平均數為 131.61，平均數除以題數之得分數為 5.06，在六點量表中換算成百分制，相當於 84.33 分（ $5.06 \div 6 \times 100$ ），得分屬於高程度，由此可見，國民小學校長學校效能的實際情形佳。此外，將「學校效能指標量表」五個向度的得分換算成百分制，依序為「行政領導」85.50 分、「教師教學」79.33 分、「學生學習」85.00 分、「社區認同」87.00 分、「環境設備」87.00 分，顯示各向度看法得分情形佳。

其中，國民小學校長在「社區認同」及「環境設備」的看法得分最高，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為目前的校長遴選制度使然，凸顯了社區認同及環境設備的重要性，社區認同係來自學校與家長及社區的關係建立與支持，環境設備規劃得當則可使校務順利運作，這兩部分的經營效能較具體且容易在短期內看得到成效，是校

長可以努力與掌握的方向，因而成為校長多所著墨之處，更是爭取連任的關鍵，所以在「社區認同」和「環境設備」向度的得分最高。此部分與侯世昌（2002）、李瑞娥（2005）、柳敦仁等人（2006）、周昌柏（2007）、陳怡君（2007）、顏士程（2007）、黃坤謨（2008）、蔡宗興與曾瑞譙（2008）、蕭天輝等人（2008）、黃秋鑾（2009）、張奕華與張敏章（2010）的研究結果類似，確有後續研究進行專論探討之價值。

值得注意的是，在「學校效能指標量表」的五個向度中，以「教師教學」的得分最低，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為目前大部分校長的經營重心還是較偏重在行政層面，以至於在教學視導與評鑑、課程與教學的領導等部分，都較被忽略，而屬於基本盤的教師教學和學生學習，由於需要長期經營，因此較難在短期內立竿見影地展現成效，校長在教學領導與課程發展的能力，也不是一朝一夕就可以培養起來的，因而成為校長較弱的一環，所以在「教師教學」向度的得分最低。此部分與謝百亮（2006）、陳怡君（2007）、丁文祺（2008）、黃坤謨（2008）、張奕華與張敏章（2010）的研究結果類似，而與邱怡和（1999）、柳敦仁等人（2006）、黃怡雯（2007）、楊豪森（2008）、賴協志（2008）、陳政良（2009）的研究結果相異，確有後續研究進行專論探討之價值。

貳、不同背景變項的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能之差異情形

一、不同背景變項的國民小學校長在混合教練得分差異的分析討論

根據本研究發現，性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否、學校規模、學校區域等十一個不同的背景變項，在「COACH 混合教練模式量表」得分的差異情形，歸納如表 4-62 所示。

表 4-62 不同背景變項在 COACH 混合教練模式量表得分之差異檢定結果摘要表

背景變項		連結教練關係	組織專業知能	管理成長進步	統合資源觀點	輔助角色扮演	總量表
性別	1.男 2.女	無顯著 差異	無顯著 差異	1>2	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
年齡	1.50 歲以下 2.51-60 歲 3.61 歲以上	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
最高學歷	1.大學 2.碩士 3.博士	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
擔任校長年資	1.4 年(含)以下 2.5-8 年 3.9-12 年 4.13 年以上	無顯著 差異	1>3	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
校長儲訓班的受訓地點	1.臺灣省國民學校教師研習會(板橋時期) 2.國家教育研究院三峽院區或豐原院區 3.臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心 4.縣市自辦培訓 5.大學校院之校長培育中心	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
跟隨教練校長(輔導校長)學習與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	1>2	1>2	1>2	1>2
擔任教練校長(輔導校長)與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
跟隨師傅校長學習與否	1.是 2.否	無顯著 差異	1>2	無顯著 差異	1>2	無顯著 差異	無顯著 差異
擔任師傅校長與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
學校規模	1.12 班(含)以下 2.13-24 班 3.25-48 班 4.49-72 班 5.73 班以上	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
學校區域	1.北區 2.中區 3.南區 4.東區	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異

(一) 性別在混合教練得分差異的分析討論

不同性別的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，男性在「管理成長進步」向度中的得分顯著高於女性，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是由於男性有當兵經驗，對於組織管理或團隊運作的記憶連結較強烈，且可能男性較偏理性思維，有利於管理成長進步的督促和管控，加上目前現任校長及擔任輔導校長的皆以男性居多，彼此有雷同的經驗可共同分享，而女校長的人數相對而言顯得較少，傳統上對於女校長也有一些矜持和規範，使其透過管理成長進步跟隨教練學習的時候，總有不便，所以雖然男女校長接受相同的輸入，卻有不同的輸出，因而產生性別上的顯著差異，此部分與吳慧卿（2001）的研究結果類似。但在「連結教練關係」、「組織專業知能」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的向度及「COACH 混合教練模式量表」中，不同性別的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，認為男校長或女校長同樣都是任務導向，需要使命必達，待人處事的方式不同係肇因於個人的人格特質，而非性別所致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高郁婷（2009）的研究結果類似。

(二) 年齡在混合教練得分差異的分析討論

不同年齡的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的五個向度及「COACH 混合教練模式量表」中，不同年齡的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(三) 最高學歷在混合教練得分差異的分析討論

不同最高學歷的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「連結教練關係」、「組織專

業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的五個向度及「COACH 混合教練模式量表」中，不同最高學歷的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，認為目前大眾對校長的要求趨向菁英導向、績效掛帥，而非看重校長在學歷方面的內涵、廣度與高度，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高郁婷（2009）的研究結果相異。

（四）擔任校長年資在混合教練得分差異的分析討論

擔任校長年資不同的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，擔任校長年資「4 年（含）以下」的校長在「組織專業知能」向度中的得分顯著高於擔任校長年資「9-12 年」的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為年資 4 年（含）以下的初任校長距離儲訓時期不遠，對於教練校長（輔導校長）授予的專業知能仍記憶猶新且積極鑽研，比較有熱忱、幹勁和衝勁，願意創新變化而直接應用於實務現場中，加上目前年輕、資淺校長的學歷普遍提高至博碩士學位，其組織整合能力較具優勢，又有跟隨師傅校長學習的親身體驗，從而獲得有組織、有系統的傳授，因此對組織專業知能的能力有正向遷移的效果；相對而言，資深校長因為資歷足夠，進入自主發揮期，可能在習慣、思維等方面已較固著，學習知識的活力較低，因而造成年資在組織專業知能方面的差異。但在「連結教練關係」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的向度及「COACH 混合教練模式量表」中，擔任校長年資不同的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高郁婷（2009）的研究結果類似。

（五）校長儲訓班的受訓地點在混合教練得分差異的分析討論

校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」

的五個向度及「COACH 混合教練模式量表」中，校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(六) 跟隨教練校長（輔導校長）學習與否在混合教練得分差異的分析討論

跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的國民小學校長在「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的向度及「COACH 混合教練模式量表」之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為在跟隨教練校長學習的過程中，由教練校長控管學員的成長與進度並提供回饋，對學員的管理成長進步能力形成正向遷移的效果，有助其後續的學校經營；而教練校長關注組織、統整與合作，不但會進行經驗傳承，還會陪伴、提攜受教者，並作為諮詢實務問題的專家，使新手校長順利導入職場，促發多元的統合思維，因而對統合資源觀點的能力產生正向遷移；此外，雖然學員在儲訓班被要求要跟教練校長學習，但由於教練校長有制約、有規範，在短時期的教練與訓練模式中，教練校長扮演傾聽者或輔助者的角色，除了給予情感上的支持，也是學員碰到問題時的諮詢對象，因而對於校長的管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演等能力，可產生正向遷移的功效。但在「連結教練關係」與「組織專業知能」的向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(七) 擔任教練校長（輔導校長）與否在混合教練得分差異的分析討論

擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「連結教

練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的五個向度及「COACH 混合教練模式量表」中，擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

（八）跟隨師傅校長學習與否在混合教練得分差異的分析討論

跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，曾跟隨師傅校長學習的國民小學校長在「組織專業知能」與「統合資源觀點」向度之得分顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為跟隨師傅校長學習，可以獲得較有系統、有組織的專業知能，又有親身體驗的感受，因此對組織專業知能的能力產生正遷移的功效；而統合資源觀點強調共同協作，跟隨師傅校長除了可擁有學習的參照標準和對象外，還能透過和師傅校長的統整與共同協作，促發多元的統合思維，對統合資源觀點的能力產生正向遷移的效果。但在「連結教練關係」、「管理成長進步」、「輔助角色扮演」的向度及「COACH 混合教練模式量表」中，跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

（九）擔任師傅校長與否在混合教練得分差異的分析討論

擔任師傅校長與否的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的五個向度及「COACH 混合教練模式量表」中，擔任師傅校長與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(十) 學校規模在混合教練得分差異的分析討論

不同學校規模的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的五個向度及「COACH 混合教練模式量表」中，不同學校規模的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高郁婷（2009）的研究結果類似，但與何美如（2006）的研究結果相異。

(十一) 學校區域在混合教練得分差異的分析討論

不同學校區域的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「連結教練關係」、「組織專業知能」、「管理成長進步」、「統合資源觀點」、「輔助角色扮演」的五個向度及「COACH 混合教練模式量表」中，不同學校區域的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高郁婷（2009）的研究結果類似。

二、不同背景變項的國民小學校長在師傅教導得分差異的分析討論

根據本研究發現，性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否、學校規模、學校區域等十一個不同的背景變項，在「MENTOR 師傅教導模式量表」得分的差異情形，歸納如表 4-63 所示。

表 4-63 不同背景變項在 MENTOR 師傅教導模式量表得分之差異檢定結果摘要表

背景變項		楷模典範形塑	教導專業職能	網絡關係建構	敘述內隱知識	前瞻未來願景	再度反思回饋	總量表
性別	1.男 2.女	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
年齡	1.50 歲以下 2.51-60 歲 3.61 歲以上	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
最高學歷	1.大學 2.碩士 3.博士	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
擔任校長年資	1.4 年(含)以下 2.5-8 年 3.9-12 年 4.13 年以上	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
校長儲訓班的受訓地點	1.臺灣省國民學校教師研習會(板橋時期) 2.國家教育研究院三峽院區或豐原院區 3.臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心 4.縣市自辦培訓 5.大學校院之校長培育中心	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
跟隨教練校長(輔導校長)學習與否	1.是 2.否	無顯著差異	1>2	無顯著差異	1>2	1>2	1>2	1>2
擔任教練校長(輔導校長)與否	1.是 2.否	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	1>2	無顯著差異	無顯著差異
跟隨師傅校長學習與否	1.是 2.否	1>2	無顯著差異	無顯著差異	1>2	無顯著差異	1>2	1>2
擔任師傅校長與否	1.是 2.否	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校規模	1.12 班(含)以下 2.13-24 班 3.25-48 班 4.49-72 班 5.73 班以上	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校區域	1.北區 2.中區 3.南區 4.東區	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異

(一) 性別在師傅教導得分差異的分析討論

不同性別的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」的六個向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，不同性別的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，認為男校長或女校長同樣都是任務導向，需要使命必達，待人處事的方式不同係肇因於個人的人格特質，而非性別所致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與蔡易芷（2005）的研究結果類似，但與李倩鈺（2002）、滕慧敏（2003）、高慧容（2007）、陳獻旗（2008）的研究結果相異。

(二) 年齡在師傅教導得分差異的分析討論

不同年齡的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」的六個向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，不同年齡的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高慧容（2007）的研究結果類似，但與蕭賢良（2006）、陳獻旗（2008）、張佳穎（2010）的研究結果相異。

(三) 最高學歷在師傅教導得分差異的分析討論

不同最高學歷的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」的六個向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，不同最高學歷的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一

致，認為目前大眾對校長的要求趨向菁英導向、績效掛帥，而非看重校長在學歷方面的內涵、廣度與高度，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高慧容（2007）、陳獻旗（2008）的研究結果相異。

（四）擔任校長年資在師傅教導得分差異的分析討論

擔任校長年資不同的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」的六個向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，擔任校長年資不同的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與蔡易芷（2005）、高慧容（2007）的研究結果類似，但與丁一顧與張德銳（2002）、陳獻旗（2008）、張佳穎（2010）的研究結果相異。

（五）校長儲訓班的受訓地點在師傅教導得分差異的分析討論

校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」的六個向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高慧容（2007）的研究結果類似。

（六）跟隨教練校長（輔導校長）學習與否在師傅教導得分差異的分析討論

跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長在「MENTOR

師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的國民小學校長在「教導專業職能」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」的向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中之得分皆顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是由於教練校長每天隨班輔導，隨機教導的機會大為提高，教導專業職能的情境與程度也較高，透過隨時化、隨機化的傳授經驗與分享意見，讓學員時時可接受教練校長的教導，達到處處可學習的目標；而敘述內隱知識是教練校長將自身經驗或他人實例，以故事敘說的方式，直接或間接的影響學員，使學員從他人的經驗中進行替代學習，並擁有較多的辯證學習機會；在前瞻未來願景方面，通常會擔任教練校長者，其較具備前瞻視野與統觀全局的能力，他也會特別著墨在建立學校願景的部分，教導學員前瞻視野和未來學校經營的具體作法，讓學員藉由組織核心價值的傳遞，促進彼此的一體認同，形塑學校美好的未來願景，因而在前瞻未來願景向度表現較佳；再度反思回饋則是藉由跟隨教練校長學習的過程，使受教者獲得反思與回饋的機會，激盪出多元思維與具備創造性的問題解決方式，從而及時解決實務上面臨的問題，整個互動過程形成完整的迴圈及不斷的循環。但在「楷模典範形塑」與「網絡關係建構」的向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

（七）擔任教練校長（輔導校長）與否在師傅教導得分差異的分析討論

擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，曾擔任教練校長（輔導校長）的國民小學校長在「前瞻未來願景」向度中的得分顯著高於未擔任教練校長（輔導校長）的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為要擔任教練校長，至少在觀念、視野或學校經營的具體作法上，要具備前瞻性與統觀全局的能力，亦即對知識能鑽研、與人對話、深度反省，看問題較能高瞻遠矚、預測未來，進而幫助學員建立學校願景，

因而在前瞻未來願景向度表現較佳。但在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「再度反思回饋」的向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

（八）跟隨師傅校長學習與否在師傅教導得分差異的分析討論

跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，曾跟隨師傅校長學習的國民小學校長在「楷模典範形塑」、「敘述內隱知識」、「再度反思回饋」的向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中之得分皆顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為跟隨師傅校長學習的楷模明確，受教者基於認同的心理，會選擇值得自己學習與模仿的對象，以此作為楷模、典範，透過近身的觀察和學習，習得楷模的人格特質、待人處事、問題解決等隱性知識和專業領域知能，並時時激勵自己要成為這樣的校長；在敘述內隱知識方面，因為師傅校長會透過敘述故事的方式，提供自己的經驗或他人實例，受教者因而受到直接或間接的影響，彼此也能獲得較多的辯證機會；此外，藉由和教練校長的請益、互動、交流、對話，形成創造性的想法與創新的問題解決方式，同時透過不斷地循環，受教者可再度獲得反思與回饋。但在「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「前瞻未來願景」的向度中，跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

（九）擔任師傅校長與否在師傅教導得分差異的分析討論

擔任師傅校長與否的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再

度反思回饋」的六個向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，擔任師傅校長與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(十) 學校規模在師傅教導得分差異的分析討論

不同學校規模的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」的六個向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，不同學校規模的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高慧容（2007）的研究結果類似，但與陳獻旗（2008）、張佳穎（2010）的研究結果相異。

(十一) 學校區域在師傅教導得分差異的分析討論

不同學校區域的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「楷模典範形塑」、「教導專業職能」、「網絡關係建構」、「敘述內隱知識」、「前瞻未來願景」、「再度反思回饋」的六個向度及「MENTOR 師傅教導模式量表」中，不同學校區域的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與高慧容（2007）的研究結果類似，但與蔡易芷（2005）、陳獻旗（2008）、張佳穎（2010）的研究結果相異。

三、不同背景變項的國民小學校長在學校效能得分差異的分析討論

根據本研究發現，性別、年齡、最高學歷、擔任校長年資、校長儲訓班的受訓地點、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔

導校長)與否、跟隨師傅校長學習與否、擔任師傅校長與否、學校規模、學校區域等十一個不同的背景變項，在「學校效能指標量表」得分的差異情形，歸納如表 4-64 所示。

表 4-64 不同背景變項在學校效能指標量表得分之差異檢定結果摘要表

背景變項	行政領導	教師教學	學生學習	社區認同	環境設備	總量表
性別	1.男 2.女	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
年齡	1.50 歲以下 2.51-60 歲 3.61 歲以上	2>1	2>1	2>1	無顯著 差異	2>1
最高學歷	1.大學 2.碩士 3.博士	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
擔任校長 年資	1.4 年(含)以下 2.5-8 年 3.9-12 年 4.13 年以上	4>1	3>1 4>1	3>1 4>1	無顯著 差異	4>1
校長儲訓 班的受訓 地點	1.臺灣省國民學校 教師研習會(板 橋時期) 2.國家教育研究院 三峽院區或豐 原院區 3.臺北市教師研習 中心或高雄市 政府公教人力 資源發展中心 4.縣市自辦培訓 5.大學校院之校長 培育中心	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
跟隨教練 校長(輔導 校長)學習 與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
擔任教練 校長(輔導 校長)與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
跟隨師傅 校長學習 與否	1.是 2.否	無顯著 差異	2>1	無顯著 差異	無顯著 差異	2>1
擔任師傅 校長與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
學校規模	1.12 班(含)以下 2.13-24 班 3.25-48 班 4.49-72 班 5.73 班以上	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
學校區域	1.北區 2.中區 3.南區 4.東區	無顯著 差異	2>4 3>4	1>4 2>4 3>4	3>4	2>4 3>4

(一) 性別在學校效能得分差異的分析討論

不同性別的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」的五個向度及「學校效能指標量表」中，不同性別的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，認為男校長或女校長同樣都是任務導向，需要使命必達，待人處事的方式不同係肇因於個人的人格特質，而非性別所致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分與林國亮與吳明隆（2006）、葛珍珍與康自立（2007）、賴協志（2008）的研究結果類似，但與吳明隆與王文霖（2004）、洪秀榮（2005）、楊國信（2005）、謝百亮（2006）、江澈（2007）、柯嚴賀（2007）、陳怡君（2007）、蔡文杰（2007）、丁文祺（2008）、黃坤謨（2008）、蔡宗興與曾瑞謙（2008）、陳玫良（2009）、黃秋鑾（2009）、劉宇軒（2009）的研究結果相異。

(二) 年齡在學校效能得分差異的分析討論

不同年齡的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，年齡「51-60歲」的校長在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「環境設備」的向度及「學校效能指標量表」中之得分皆顯著高於年齡「50歲以下」的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是由於年齡稍長、閱歷較深的校長累積許多經驗，對於學校經營的技巧與訣竅已了然於胸，不僅對社會脈動與實務問題的掌握較為敏銳，在校內外各種人事溝通與公共關係方面，也懂得妥善經營，因此領導會更服人，處在社會經驗與人生歷練的領導成熟期，當然會對學校效能有正向、積極的影響；在教師教學方面，51-60歲的校長在教師教學方面的表現優於資淺、年輕校長，因為他們具備一定程度的人生閱歷和教育實務經驗，懂得為人處事的技巧及如何切入，所以能把教學領導做好，自然會進一步影響學生學習；在學生學習方面，年齡較長的校長經驗豐富，在校務領導、人際溝通、處事方法或帶領教師時，會先把「人」的問題搞定，相對而言，年輕校長可能一開始想追求一些活動式或外顯式的表現，卻忽略學生學習的基本面，因而在此部分表現較不如資深、年長的校長；在環境設備方

面，51-60 歲的校長在工作經驗、人脈（包括和教育局處及社區的公共關係）、績效等方面，都處在較成熟的階段，對於社會資源的應用和掌握也較好，所以容易爭取到經費和資源，而年輕、資淺的校長雖然很認真，但要慢慢摸索找尋資源的方式，因而環境設備的資源狀況較沒那麼好，此部分與侯世昌（2002）、吳明隆與王文霖（2004）、吳明隆與紀有田（2004）、沈進成等人（2006）、謝百亮（2006）、陳怡君（2007）、黃怡雯（2007）、葛珍珍與康自立（2007）、黃坤謨（2008）、蔡宗興與曾瑞譙（2008）、蔡淑玲與張本文（2008）、劉宇軒（2009）的研究結果類似。但在「社區認同」的向度中，不同年齡的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分和林國亮與吳明隆（2006）的研究結果類似。

（三）最高學歷在學校效能得分差異的分析討論

不同最高學歷的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」的五個向度及「學校效能指標量表」中，不同最高學歷的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，認為目前大眾對校長的要求趨向菁英導向、績效掛帥，而非看重校長在學歷方面的內涵、廣度與高度，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分和葛珍珍與康自立（2007）、丁文祺（2008）、賴協志（2008）、的研究結果類似，但和吳明隆與王文霖（2004）、楊國信（2005）、林國亮與吳明隆（2006）、黃坤謨（2008）、蔡宗興與曾瑞譙（2008）、黃秋鑾（2009）、劉宇軒（2009）、吳明雄（2010）的研究結果相異。

（四）擔任校長年資在學校效能得分差異的分析討論

擔任校長年資不同的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，擔任校長年資「13 年以上」的校長在「行政領導」、「教師

教學」、「學生學習」、「環境設備」的向度及「學校效能指標量表」中之得分皆顯著高於擔任校長年資「4年（含）以下」的校長，且擔任校長年資「9-12年」的校長在「教師教學」、「學生學習」向度中的得分皆顯著高於擔任校長年資「4年（含）以下」的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長經營學校的效能，很多都是靠經驗的累積和不斷檢討與改進，年資愈久的校長無論在社會經驗、人生歷練、校務領導、教育領導等方面，都處在經驗的高峰期，瞭解經營學校的訣竅，因此行政領導的效果會較好；在教師教學方面，較資深的校長對教師教學重視的程度比資淺校長高，因為他在學校經營較久，行政領導較為熟練，會慢慢提升教學領導的能力，加上最近幾年課程教學或領導教師教學成為重點，所以資深校長會把心思放在此處，而新進校長則會先關心行政領導，較無法兼顧到教師教學；在學生學習方面，年資較久的校長擁有豐富經驗，會先把「人」的問題搞定，是領導學習活動順利進行之要素；在環境設備方面，資深校長對於社會資源的應用和掌握較好，可從不同的地方爭取社會資源，資淺和初任校長則要慢慢摸索找尋資源的方式，所以在環境設備上會有差異，此部分與侯世昌（2002）、吳明隆與紀有田（2004）、楊國信（2005）、沈進成等人（2006）、林國亮與吳明隆（2006）、江澈（2007）、柯嚴賀（2007）、江滿堂（2008）、蔡宗興與曾瑞譙（2008）、蔡淑玲與張本文（2008）、賴協志（2008）、黃秋鑾（2009）、劉宇軒（2009）、吳明雄（2010）的研究結果類似。但在「社區認同」的向度中，擔任校長年資不同的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分和葛珍珍與康自立（2007）、丁文祺（2008）、黃坤謨（2008）的研究結果類似。

（五）校長儲訓班的受訓地點在學校效能得分差異的分析討論

校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」的五個向度及「學校效能指標量表」中，校長儲訓班受訓地點不同的國民小學校長之知覺並無顯著差異，

根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(六) 跟隨教練校長（輔導校長）學習與否在學校效能得分差異的分析討論

跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」的五個向度及「學校效能指標量表」中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(七) 擔任教練校長（輔導校長）與否在學校效能得分差異的分析討論

擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」的五個向度及「學校效能指標量表」中，擔任教練校長（輔導校長）與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(八) 跟隨師傅校長學習與否在學校效能得分差異的分析討論

跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，未跟隨師傅校長學習的校長在「教師教學」、「環境設備」的向度中之得分皆顯著高於曾跟隨師傅校長學習的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是由於師傅校長制度的連結度不夠、師徒接觸次數不足，所以不容易在教師教學和環境設備方面顯現效果；此外，也有可能是因為師傅校長通常由行政表現較傑出的校長來擔任，其在行政、人際溝通等層面獲得認同而成為楷模或學習對象，所

以影響的大多是校長的行政能力，而非教師教學、課程領導或環境設備等方面的能力。但在「行政領導」、「學生學習」、「社區認同」的向度及「學校效能指標量表」中，跟隨師傅校長學習與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(九) 擔任師傅校長與否在學校效能得分差異的分析討論

擔任師傅校長與否的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」的五個向度及「學校效能指標量表」中，擔任師傅校長與否的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

(十) 學校規模在學校效能得分差異的分析討論

不同學校規模的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，皆未達顯著差異，顯示在「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」的五個向度及「學校效能指標量表」中，不同學校規模的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果，此部分和蔡宗興與曾瑞譙(2008)的研究結果類似，但與鍾邦友(2003)、吳明隆與王文霖(2004)、沈進成等人(2006)、林國亮與吳明隆(2006)、江澈(2007)、柯巖賀(2007)、黃怡雯(2007)、葛珍珍與康自立(2007)、蔡文杰(2007)、江滿堂(2008)、黃坤謨(2008)、蔡淑玲與張本文(2008)、陳政良(2009)、黃秋鑾(2009)、吳明雄(2010)的研究結果相異。

(十一) 學校區域在學校效能得分差異的分析討論

不同學校區域的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其向度的問卷得分上，學校區域在「南區」的校長在「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」的向度及「學校效能指標量表」中之得分皆顯著高於學校區域在「東區」的校長；學校區域在「中區」的校長在「教師教學」、「學生學習」、「環境設備」的向度及「學校效能指標量表」中之得分皆顯著高於學校區域在「東區」的校長；且學校區域在「北區」的校長在「學生學習」的向度中之得分亦顯著高於學校區域在「東區」的校長，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能除了受到政黨傾向、地方派系或社會文化的影響外，大多是受到縣市教育局或鄰近學校的影響，由於縣市教育局強調課程教學的重要，會極力要求校長督導教師教學，這部分的效能自然就會提升；此外，學校區域的北、中、南區在學生學習方面的表現皆比東區好，可能是城鄉差距或學習資源的落差所致，也可能受到學生的家庭背景、家庭資源、社經地位等的影響，一般來說，西部（北、中、南區）地區學生的家庭資源或家境會比東部來得好，學校裡的學習環境也較佳，加上近年強調行銷和學校包裝，西部校長比東部校長較具有危機意識，且縣市教育局的行政或政策也會影響學生學習的成效；在社區認同方面，南區表現優於東區，可能是南區校長比東區更重視鄉土、本土意識或社區關係，背後的推手也許是縣市教育局的政策，讓校長被要求要強調校本概念或學校周遭的社區環境，以爭取社區認同和支持，於此同時，也提高家長與社區對學校的認同及參與；在環境設備方面，中區、南區皆大於東區，而北區沒有差異，可能是中南部特別強調這部分的關係，也有可能是各縣市教育局給校長的經費和資源不同，因而造成區域差異和影響，無論如何，東區的環境設備狀況都是值得我們多加關注的，此部分與沈進成等人（2006）、謝百亮（2006）、江澈（2007）、葛珍珍與康自立（2007）、江滿堂（2008）、黃坤謨（2008）、蔡宗興與曾瑞譙（2008）、賴協志（2008）、黃秋鑾（2009）、劉宇軒（2009）、吳明雄（2010）的研究結果類似。但在「行政領導」的向度中，不同學校區域的國民小學校長之知覺並無顯著差異，根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長們的實際感受與看法較為一致，或有可能在統計數字上的些微差異未跨過顯著門檻，因而形成未達顯著差異的結果。

參、國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關分析

根據本研究結果分析，首先整體混合教練與整體師傅教導間呈顯著的正相關 ($r = .899, p < .01$)，即整體混合教練得分程度愈高之國民小學校長，其整體師傅教導的能力愈佳。探討「COACH 混合教練模式量表」與「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度的相關係數，皆達顯著水準，其中以「教導專業職能」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高。分析討論上述之研究結果可以得知，整體「COACH 混合教練模式量表」及其各向度得分程度愈高之國民小學校長，其整體「MENTOR 師傅教導模式量表」及其各向度效能亦愈佳。根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能因為混合教練是教練校長（輔導校長）在儲訓班裡進行隨班輔導，將專業領域知能的理論、實務與自身經驗，透過事先的構想、組織與濃縮，藉由正式課程，在短時間內有系統、有脈絡地教導給學員，此種強調理論傳授的教導取向，可說是混合教練模式的基礎，因而教導專業職能和 COACH 混合教練模式量表的相關程度最高；師傅教導則是師傅校長在實務現場進行輔助諮詢，教授現場實境的處理方式以及非正式、無形的隱性課程，較偏重實務傳授，屬於長時間的關係導向，與混合教練有異曲同工之妙，因而二者在功能與目的上常被交互混用，難以截然區分，但其實這兩種模式並不互相排斥，混合教練應該成為師傅教導的基礎，前者如果能夠做得很好，後者自然就會更好，故整體 COACH 混合教練模式量表及其各向度得分程度愈高之國民小學校長，其整體 MENTOR 師傅教導模式量表及其各向度效能亦會愈佳。

其次，整體混合教練與整體學校效能間呈顯著的正相關 ($r = .397, p < .01$)，即整體混合教練得分程度愈高之國民小學校長，其整體學校效能亦愈佳，此部分與李明昭（2003）、周緯茜（2010）的研究結果類似。探討「COACH 混合教練模式量表」與「學校效能指標量表」各向度的相關係數，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高。分析討論上述之研究結果可以得知，整體「COACH 混合教練模式量表」及其各向度得分程度愈高之國民小學校長，其整體「學

校效能指標量表」及其各向度效能亦愈佳。根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為目前大部分校長的經營重心仍然較偏重在行政層面，特別是著墨在短期內容易看到經營成效的社區認同和環境設備，因為這些都可以透過校長的行政領導畢其功於一役，而屬於基本盤的教師教學和學生學習，由於需要長期經營，因此較難在短期內立竿見影地展現效果；其次，也可能由於這幾年的校長學或各種儲訓課程之趨勢，促使教練校長強調教導所有學員如何經營學校的技巧，因而在行政領導層面的混合教練課程會占較大比重，學員也會對行政領導的重要性感受較深刻，因此行政領導和 COACH 混合教練模式量表之相關程度最高；最後，儲訓過程所提供的專業知能，會不斷地統整與再回饋，並和學員的舊經驗加以連結，形成校長經營學校的堅實理論基礎，而且混合教練模式強調經驗傳承，由經驗豐富的教練校長帶領新手入職，此種導入模式有助於初任校長快速適應環境，在後續的校務經營過程中，不斷咀嚼與驗證傳承內容，提升學校經營效能，故整體 COACH 混合教練模式量表及其各向度得分程度愈高之國民小學校長，其整體學校效能指標量表及其各向度效能亦會愈佳。

第三，整體師傅教導與整體學校效能間呈顯著的正相關 ($r = .394, p < .01$)，即整體師傅教導得分程度愈高之國民小學校長，其整體學校效能亦愈佳，此部分與魏韶勤 (2004)、王欣蘭 (2009)、Brown (2002)、Young 等人 (2005) 的研究結果類似。探討「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」各向度的相關係數，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「MENTOR 師傅教導模式量表」之相關程度最高。分析討論上述之研究結果可以得知，整體「MENTOR 師傅教導模式量表」及其各向度得分程度愈高之國民小學校長，其整體「學校效能指標量表」及其各向度效能亦愈佳。根據焦點團體座談與專家訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為校長之所以能成為一位校長候選人，基本上考量的不是他的教學，而是行政能力，包括領導一所學校的能力，所以一旦擔任校長後，他對於領導校內同仁、社區的關係、學校的環境（包括硬體設施）等，會比較用心經營和規劃，而且行政領導、社區認同和環境設備大都屬於比較工具性的引導，層次較簡單而不複雜，參與人力較易掌控，很快能達成目標，所以大多數的校長都覺得這部分較容易做出成效；其次，師傅校長通常由

行政表現較傑出的校長來擔任，其在行政、人際溝通等層面獲得認同而成為楷模或學習對象，所以影響的大多是校長的行政能力，而非教師教學、課程領導或環境設備等方面的能力，因此行政領導與 MENTOR 師傅教導模式量表之相關程度最高；最後，透過長時間跟隨師傅校長，在楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋等向度中，可奠定學校經營效能的堅實基礎，達到潛移默化的效果，故整體 MENTOR 師傅教導模式量表及其各向度得分程度愈高之國民小學校長，其整體學校效能指標量表及其各向度效能亦會愈佳。

肆、建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式分析

本研究以線性結構關係分別建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能的互動模式，並進一步驗證兩者互動模式之適配度與影響力，研究結果發現，國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能的互動模式各項適配度指標均良好，支持本模式的假設。

由圖 4-3 可知，X11 到 X15 五個測量指標都測量到相同的潛在因素 ξ_1 （推的力量），模式圖可解釋為：當混合教練之連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演愈佳，則「推」混合教練的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設關係予以結構化。Y1 到 Y5 五個測量指標都測量到相同的潛在因素 η （拉的力量），模式圖可解釋為：當學校效能之行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備愈佳，則「拉」學校效能的力量也愈強，此結果將本研究中「拉的模式」假設關係予以結構化。

綜合而言，混合教練與學校效能互動模式適配度良好，且推的模式與拉的模式結構皆佳，因此支持本研究模式的假設，而圖 4-3 可用以說明混合教練與學校效能模式之互動關係。分析圖 4-3，在混合教練至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{11} 為 .41，其 t 值為 7.79，已達 .001 顯著水準，亦即前因變項（混合教練）對後果變項（學校效能）具有顯著的影響力，由此結果可知，混合教練對學校效能具有顯著的影響效果。

由圖 4-4 可知，X21 到 X26 六個測量指標都測量到相同的潛在因素 ξ

2 (推的力量)，模式圖可解釋為：當師傅教導之楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋愈佳，則「推」師傅教導的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設關係予以結構化。Y1 到 Y5 五個測量指標都測量到相同的潛在因素 η (拉的力量)，模式圖可解釋為：當學校效能之行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備愈佳，則「拉」學校效能的力量也愈強，此結果將本研究中「拉的模式」假設關係予以結構化。

綜合而言，師傅教導與學校效能互動模式適配度良好，且推的模式與拉的模式結構皆佳，因此支持本研究模式的假設，而圖 4-4 可用以說明師傅教導與學校效能模式之互動關係。分析圖 4-4，在師傅教導至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{21} 為 .42，其 t 值為 8.18，已達 .001 顯著水準，亦即前因變項（師傅教導）對後果變項（學校效能）具有顯著的影響力，由此結果可知，師傅教導對學校效能具有顯著的影響效果。

伍、驗證國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能模式建構之分析

本研究透過問卷調查的方式，以前述 421 份有效樣本，再進行線性結構關係，驗證國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能之互動模式的適配度與影響力，結果發現在整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度指標、基本適配度指標與內在適配度指標皆佳，由此指標評鑑結果，可以支持本研究模式的適配情形良好。

其次，在本研究建構的模式圖中，各測量變項之間的路徑關係圖詳如圖 4-6 所示，由該圖可知，X11 到 X15 五個測量指標都測量到相同的潛在因素 ξ_1 (推的力量)，模式圖可解釋為：當混合教練之連結教練關係、組織專業知能、管理成長進步、統合資源觀點、輔助角色扮演愈佳，則「推」混合教練的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設關係予以結構化。X21 到 X26 六個測量指標都測量到相同的潛在因素 ξ_2 (推的力量)，模式圖可解釋為：當師傅教導之楷模典範形塑、教導專業職能、網絡關係建構、敘述內隱知識、前瞻未來願景、再度反思回饋愈佳，則「推」師傅教導的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設關係予以結構化。

第三，Y1 到 Y5 五個測量指標都測量到相同的潛在因素 η （拉的力
量），模式圖可解釋為：當學校效能之行政領導、教師教學、學生學習、
社區認同、環境設備愈佳，則「拉」學校效能的力量也愈強，此結果將本
研究中「拉的模式」假設關係予以結構化。

綜合而言，測量影響混合教練的五個變項與師傅教導的六個變項，確
實發揮潛在的「推力」力量；其次，測量影響學校效能的五個變項，也確
實發揮潛在的「拉力」力量，這兩股潛在力量，將本研究之「混合教練」、
「師傅教導」與「學校效能」的關係模式結構化，這個關係結構也在各指
標適配度的驗證中獲得支持成立。此外，分析其路徑關係，在混合教練至
學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{11} 為 .12，其 t 值為 .57，已達 .001
顯著水準；而在師傅教導至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{21} 為 .31，
其 t 值為 1.48，已達 .001 顯著水準，亦即前因變項一（混合教練）對後果
變項（學校效能）的影響力，小於前因變項二（師傅教導）對後果變項（學
校效能）的影響力，由此結果可知，師傅教導對學校效能具有顯著的影響
效果，但混合教練對學校效能的影響效果較小。根據焦點團體座談與專家
訪談之分析結果，推究其原因，可能是因為教練校長屬於短時間的工作導
向，和學員的後續聯繫與互動較難維持，彼此接觸的頻率與次數，囿於時
間和空間，對學校效能的影響效果不易彰顯，而師傅校長屬於長時間的關
係導向，會和徒弟持續接觸、互動，及時協助其解決實務上的問題，學校
效能較易顯現；混合教練與師傅教導常被交互混用，難以截然區分，名稱
尚未統一，彼此的連結度也不夠強，因而對學校效能的影響差異主要可歸
納為以下的因素：1. 跟隨時間的長短；2. 直接面對實境效果的壓力；3. 支持
系統的建立與否；4. 情感導向的切入；5. 學習鷹架的協助等，但其實這兩
種模式並不互相排斥，前者應成為後者的基礎，前者若能做得很好，後者
自然會更好

綜上所述，混合教練、師傅教導與學校效能彼此相關，但同時探討其
間關係的研究付之闕如，值得本研究進一步探討。



第五章 結論與建議

本研究旨在探究國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之內涵與現況，並分析其關係，進而建構與驗證三者之互動模式，最後依據研究結果提出建議。首先，進行文獻探討，作為研究立論之基礎及發展研究工具之依據；其次，透過問卷調查臺灣北、中、南、東四區之 500 位公立國民小學現任校長（有效問卷 421 份），以分析現況及驗證理論；再者，依據正式問卷回收後之統計分析結果，進行後置焦點團體座談與專家訪談，以探討問卷調查結果背後的可能意涵及影響因素，並尋求受訪者對本研究議題的具體建議；最後，依據研究結果進行綜合討論，以形成結論與建議。

本章共分為兩節，首先依據本研究結果歸納結論，其次分別針對主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究者，提出具體之建議如下。

第一節 結論

本節擬就本研究文獻探討結果及調查研究發現，並依據研究目的，歸納本研究成果之結論如下。

壹、國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之現況

一、國民小學校長在 COACH 混合教練模式中，以「組織專業知能」向度的得分最高

國民小學校長「COACH 混合教練模式量表」包括五個向度：1.連結教練關係；2.組織專業知能；3.管理成長進步；4.統合資源觀點；5.輔助角色扮演。研究結果顯示，國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」之得分為中高程度，其中以「組織專業知能」得分最高，其次依序為「連結教練關係」、「輔助角色扮演」及「統合資源觀點」，而以「管理成長進步」得分最低。除了「管理成長進步」得分為中程度外，其餘各向度得分皆為中高程度。

二、國民小學校長在 MENTOR 師傅教導模式中，以「楷模典範形塑」向度的得分最高

國民小學校長「MENTOR 師傅教導模式量表」包括六個向度：1.楷模

典範形塑；2.教導專業職能；3.網絡關係建構；4.敘述內隱知識；5.前瞻未來願景；6.再度反思回饋。研究結果顯示，國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」之得分為中高程度，其中以「楷模典範形塑」得分最高，其次依序為「教導專業職能」、「敘述內隱知識」、「再度反思回饋」及「前瞻未來願景」，而以「網絡關係建構」得分最低。除了「網絡關係建構」得分為中程度外，其餘各向度得分皆為中高程度。

三、國民小學校長在學校效能指標中，以「社區認同」和「環境設備」向度的得分最高

國民小學校長「學校效能指標量表」包括五個向度：1.行政領導；2.教師教學；3.學生學習；4.社區認同；5.環境設備。研究結果顯示，國民小學校長在「學校效能指標量表」之得分為高程度，其中以「社區認同」和「環境設備」得分最高，其次依序為「行政領導」及「學生學習」，而以「教師教學」得分最低。除了「教師教學」得分為中高程度外，其餘各向度得分皆為高程度。

貳、不同背景變項的國民小學校長在混合教練、師傅教導與學校效能得分之差異情形

一、背景變項中的性別、擔任校長年資、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否，在混合教練得分之差異達顯著水準

研究結果顯示，不同背景變項的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」及其五大向度中，得分有不同的顯著差異結果，在整體的「COACH 混合教練模式量表」中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長；在「組織專業知能」的向度中，擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異，擔任校長年資「4年（含）以下」之得分顯著高於「9-12年」的校長，而曾跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長；在「管理成長進步」的向度中，性別、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否

之背景上有顯著差異，男性校長之得分顯著高於女性校長，而曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長；在「**統合資源觀點**」的向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長，而曾跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長；在「**輔助角色扮演**」的向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長。但在「**連結教練關係**」的向度中，不同背景變項的得分則未達顯著差異。

二、背景變項中的跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否、跟隨師傅校長學習與否，在師傅教導得分之差異達顯著水準

研究結果顯示，不同背景變項的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」及其六大向度中，得分有不同的顯著差異結果，在整體的「**MENTOR 師傅教導模式量表**」中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長，而曾跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長；在「**楷模典範形塑**」的向度中，跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異，曾跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長；在「**教導專業職能**」的向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長；在「**敘述內隱知識**」的向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長，而曾跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長；在「**前瞻未來願景**」的向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否之背景上有顯著差異，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的

校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長，而曾擔任教練校長（輔導校長）的校長之得分顯著高於未擔任教練校長（輔導校長）的校長；在「再度反思回饋」的向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異，曾跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長之得分顯著高於未跟隨教練校長（輔導校長）學習的校長，而曾跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於未跟隨師傅校長學習的校長。但在「網絡關係建構」的向度中，不同背景變項的得分則未達顯著差異。

三、背景變項中的年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域，在學校效能得分之差異達顯著水準

研究結果顯示，不同背景變項的國民小學校長在「學校效能指標量表」及其五大向度中，得分有不同的顯著差異結果，在整體的「學校效能指標量表」中，年齡、擔任校長年資、學校區域之背景上有顯著差異，「51-60歲」的校長之得分顯著高於「50歲以下」的校長，擔任校長年資「13年以上」之得分顯著高於「4年（含）以下」的校長，而「中區」及「南區」的校長之得分皆顯著高於「東區」的校長；在「行政領導」的向度中，年齡、擔任校長年資之背景上有顯著差異，「51-60歲」的校長之得分顯著高於「50歲以下」的校長，而擔任校長年資「13年以上」之得分顯著高於「4年（含）以下」的校長；在「教師教學」的向度中，年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域之背景上有顯著差異，「51-60歲」的校長之得分顯著高於「50歲以下」的校長，擔任校長年資「9-12年」及「13年以上」之得分皆顯著高於「4年（含）以下」的校長，未跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於曾跟隨師傅校長學習的校長，而「中區」及「南區」的校長之得分皆顯著高於「東區」的校長；在「學生學習」的向度中，年齡、擔任校長年資、學校區域之背景上有顯著差異，「51-60歲」的校長之得分顯著高於「50歲以下」的校長，擔任校長年資「9-12年」及「13年以上」之得分皆顯著高於「4年（含）以下」的校長，而「北區」、「中區」及「南區」的校長之得分皆顯著高於「東區」的校長；在「社區認同」的向度中，學校區域之背景上有顯著差異，「南區」的校長之得分顯著高於「東區」的校長；在「環境設備」的向度中，年齡、擔任校長年

資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域之背景上有顯著差異，「51-60 歲」的校長之得分顯著高於「50 歲以下」的校長，擔任校長年資「13 年以上」之得分顯著高於「4 年（含）以下」的校長，未跟隨師傅校長學習的校長之得分顯著高於曾跟隨師傅校長學習的校長，而「中區」及「南區」的校長之得分皆顯著高於「東區」的校長。

參、國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關

一、整體混合教練與整體師傅教導間呈顯著的正相關，且以「教導專業職能」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高

研究結果顯示，整體混合教練與整體師傅教導間呈顯著的正相關，即整體混合教練得分程度愈高之國民小學校長，其整體師傅教導的能力亦愈佳。而「COACH 混合教練模式量表」與「MENTOR 師傅教導模式量表」各向度的相關係數，皆達顯著水準，其中以「教導專業職能」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高，其次依序為「楷模典範形塑」、「再度反思回饋」、「前瞻未來願景」、「敘述內隱知識」、「網絡關係建構」。

二、整體混合教練與整體學校效能間呈顯著的正相關，且以「行政領導」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高

研究結果顯示，整體混合教練與整體學校效能間呈顯著的正相關，即整體混合教練得分程度愈高之國民小學校長，其整體學校效能亦愈佳。而「COACH 混合教練模式量表」與「學校效能指標量表」各向度的相關係數，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「COACH 混合教練模式量表」之相關程度最高，其次依序為「教師教學」、「學生學習」、「環境設備」、「社區認同」。

三、整體師傅教導與整體學校效能間呈顯著的正相關，且以「行政領導」與「MENTOR 師傅教導模式量表」之相關程度最高

研究結果顯示，整體師傅教導與整體學校效能間呈顯著的正相關，即整體師傅教導得分程度愈高之國民小學校長，其整體學校效能亦愈佳。而「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」各向度的相關

係數，皆達顯著水準，其中以「行政領導」與「MENTOR 師傅教導模式量表」之相關程度最高，其次依序為「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」。

肆、建構國民小學校長混合教練與學校效能以及師傅教導與學校效能之互動模式分析

一、混合教練與學校效能互動模式之適配度與影響力良好

本研究以線性結構關係建構及驗證混合教練與學校效能的互動模式，研究結果顯示，混合教練與學校效能之互動模式在整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度指標、基本適配度指標及內在適配度指標皆佳，由指標評鑑結果可知，混合教練與學校效能互動模式的適配情形良好。

歸納言之，本研究建構國民小學校長混合教練與學校效能互動模式，經線性結構關係驗證後發現：1.測量影響混合教練的五個變項，確實發揮潛在的「推力」力量；2.測量影響學校效能的五個變項，也確實發揮潛在的「拉力」力量；3.這兩股潛在力量，將本研究的「混合教練」與「學校效能」之關係模式結構化，這個關係結構也在各指標適配度的驗證中獲得支持成立；4.分析其路徑關係，在混合教練至學校效能的主要路徑上，前因變項（混合教練）對後果變項（學校效能）具有顯著的影響力，由此結果可知，混合教練對學校效能具有顯著的影響效果。

二、師傅教導與學校效能互動模式之適配度與影響力良好

本研究以線性結構關係建構及驗證師傅教導與學校效能的互動模式，研究結果顯示，師傅教導與學校效能之互動模式在整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度指標、基本適配度指標及內在適配度指標皆佳，由指標評鑑結果可知，師傅教導與學校效能互動模式的適配情形良好。

歸納言之，本研究建構國民小學校長師傅教導與學校效能互動模式，經線性結構關係驗證後發現：1.測量影響師傅教導的六個變項，確實發揮潛在的「推力」力量；2.測量影響學校效能的五個變項，也確實發揮潛在的「拉力」力量；3.這兩股潛在力量，將本研究的「師傅教導」與「學校效能」之關係模式結構化，這個關係結構也在各指標適配度的驗證中獲得

支持成立；4.分析其路徑關係，在師傅教導至學校效能的主要路徑上，前因變項（師傅教導）對後果變項（學校效能）具有顯著的影響力，由此結果可知，師傅教導對學校效能具有顯著的影響效果。

伍、本研究建構之國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能模式之適配度與影響力良好

本研究以線性結構關係建構及驗證國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能的互動模式，研究結果顯示，混合教練、師傅教導對學校效能的互動模式在整體適配度指標、比較適配度指標、精簡適配度指標、基本適配度指標及內在適配度指標皆佳，由指標評鑑結果可知，混合教練、師傅教導對學校效能互動模式的適配情形良好。

歸納言之，本研究建構國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能互動模式，經線性結構關係驗證後發現：1.測量影響混合教練的五個變項與師傅教導的六個變項，確實發揮潛在的「推力」力量；2.測量影響學校效能的五個變項，也確實發揮潛在的「拉力」力量；3.這兩股潛在力量，將本研究的「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」之關係模式結構化，這個關係結構也在各指標適配度的驗證中獲得支持成立；4.分析其路徑關係，在混合教練至學校效能以及師傅教導至學校效能的主要路徑上，前因變項一（混合教練）對後果變項（學校效能）的影響力，小於前因變項二（師傅教導）對後果變項（學校效能）的影響力，由此結果可知，師傅教導對學校效能具有顯著的影響效果，但混合教練對學校效能的影響效果較小。

第二節 建議

根據文獻分析、研究結果與討論，本研究提出以下建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

壹、對主管教育行政機關之建議

一、推動混合教練與師傅教導雙模式的緊密整合與無縫接軌

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，COACH 混合教練與 MENTOR 師傅教導兩種模式，都在藉由教練或師傅的扶持與經驗傳承，提供實務上的專業訓練以及專業能力之培訓，但二者之間的連結與銜接較薄弱，故可將 COACH 混合教練與 MENTOR 師傅教導這兩種模式整合起來，在儲訓班設有教練校長（輔導校長）和學員配對，並提供校長的職前儲備訓練課程，待儲訓課程結束後，由師資培育機構、教育大學或校長中心等機構引薦師傅校長名單，讓校長們從名單當中選出一至二位自己認同的楷模，再由縣市教育局核定，透過對師傅校長的認同，學習實務現場的經驗與處理問題之方式。

因此，本研究建議由教練校長（輔導校長）和師傅校長共同輔助，教練校長（輔導校長）負責前階段的儲訓輔導工作，傳授校長學的專業知能，師傅校長負責後階段的諮詢輔導工作，進行實務分享、專業諮詢、人際技巧傳授、心靈成長等，透過 COACH 混合教練模式和 MENTOR 師傅教導模式的緊密整合與無縫接軌，建構校長的支持與諮詢系統，並形成校長的重要社會網絡與應用資源，讓校長生涯的每一個階段，包括成為一位校長的準備、校長的導入、校長工作的強化等，都能得到教練與師傅的經驗傳承和情感支持，讓校長們經過「手忙腳亂上戰場」、「按部就班心不慌」、「觸類旁通多變化」的多階段進化，使自己化蛹成蝶，達到最高階段「駕輕就熟本菁華」的境界。

二、規劃教練校長和師傅校長之遴選機制與配套措施

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，我國在教練校長與師傅校長的遴選、訓練、配對、教導、評鑑、考核等相關機制的建立仍付之闕如，少有針對師傅教導之內容進行詳細的規劃，甚至也尚未出現關於混合教練的相關文獻或具體策略。目前大多是由儲訓機構自行選擇有聲望或有績效的校長來擔任教練校長（輔導校長），在遴選完成後亦未針對教練校長進行相關的授課訓練，難以保證教練校長對於整體課程規劃的瞭解與目的是否清楚，因而不易確保教導品質，而師傅校長是徒弟自行尋找認同的楷模對象，其如何教導與傳授、師傅校長的師資來源參差不齊等，皆會造成教導品質上的落差。

因此，本研究建議主管教育行政機關應妥善規劃教練校長和師傅校長

的遴選、訓練、配對、教導、評鑑、考核等完整機制及相關配套措施，教練校長的部分仍由儲訓機構負責遴選、訓練授課師資，並與學員配對，師傅校長則可由教育大學、師資培育機構或校長培育機構推薦一定條件的師傅校長名單（如：在校長群中表現不錯或曾有多次重要獲獎紀錄者），由學員從名單中選出一至二位認同的師傅，再由縣市教育局核定。綜言之，即由校長儲訓與培育機構、教育大學、師資培育機構等扮演前導與中介的角色，針對教練校長與師傅校長進行遴選及訓練，之後再與學員配對，以確保師資來源並提升教導品質，務求職場導入的實施有其成效，在整個教導過程中，也要不斷進行追蹤輔導、考核評鑑，確認學員的學習狀況及需求，甚至可建立獎勵制度，以肯定、嘉許教練校長與師傅校長的貢獻。

三、瞭解校長的學習需求以建置儲訓課程模組與人才資料庫

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，在校長生成、儲訓和培育的過程中，教練與師傅需要授予不同的課程內容，以符應實務現場所需，但由於每位校長有其各自的學習需求，如：經驗傳承、處理與解決問題的技巧、建立支持系統等，因此有必要深入瞭解校長在學習需求上的個別差異，讓教練校長與師傅校長因人、因時、因地制宜的調整傳承內容。英國的校長資格檢定制度(National Professional Qualification for Headship, NPQH)為提供符合每位學員個別差異的訓練計畫，在申請與挑選步驟前，學員必須線上完成自我評估，利用問卷的填答過程，選擇最符合個人需求的訓練路徑，此種重視個別差異以彈性調整訓練方式和時間的作法，較我國不分個人專業知識及經驗起始點不同而集中儲訓的作法，更貼近儲訓的精神，也較能符合成人學習模式的意涵。

因此，本研究建議主管教育行政機關可先調查評估候用或就任校長的學習需求，據此規劃建置在專業培育、實務實習、師傅教導與博雅通識等領域的儲訓課程模組，讓教練校長與師傅校長能依據受教者的學習需求和先備知識，彈性調整授課內容，促使理論解構及經驗復活；此外，依照校長的學習需求與課程模組，建立教練校長和師傅校長的人才資料庫，作為後續遴選與聘任的推薦師資名單，使遴選出來的教練校長和師傅校長能更貼近學習者的需求並獲得認同。

四、制定校長法以明訂權利義務與角色定位

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，遴選制度推動之後，造成校長權力架空，難以貫徹教育理念及推展校務，讓校長們常感嘆有責無權，整體士氣也處在低盪階段；相較於教師有教師法的規範，校長卻無法可依循，社會大眾對校長似乎也沒有太高的期待，只要求其盡心盡力付出並拿出實質的績效，卻未明訂校長的權利義務與角色，在這種權責不相稱的情況下，很多校長體認校長難為之後，紛紛求去，形成一股 50 歲左右的校長退休潮，這絕對是一種人力資源的浪費，因為這個年齡和年資的校長，無論在社會經驗、人生歷練、校務領導、教育領導等方面，都處在最成熟的階段，如果不能留住他們，形同人才和國家資源的損失，一位校長領導人才的培訓不容易，目前的制度使校長正當人生高峰階段就被消磨殆盡而離開教育工作，那是非常可惜的。

因此，本研究建議主管教育行政機關應制定校長法，明確規範校長的權利義務與角色定位，例如：在法職權方面，針對校長的決策與行政監督權、人事權、預算分配權、財務經費使用管理權、參加法定組織及會議權、課程教學領導權等適度規範；在校長的任用與管理方面，針對校長是否需要授課、任期屆滿回任教職、校長組織、遴選及評鑑、專業發展、校長證照制度等問題也應有明確規範，使其權責相稱。透過通盤地審視、考量、規劃與制定校長法，落實校長行政管理的合法化，一方面可避免校長專斷獨行，並對其辦學成果進行考核評鑑與追蹤輔導，另一方面則可使校長的角色定位邁向專業化與法制化，保障其法職權和專業自主權，讓校長能肩負起應有的責任，同時運用適切權限治理校務，發揮有權利即有義務，有義務即生責任的法治精神。

五、建立副校長制度以協助綜理校務

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，將擔任教練校長或師傅校長的重任，賦予實務經驗豐富的校長時，這算是校務之外的額外工作，他們為候用或就任校長的儲訓

與培育費盡心力，但卻沒有人協助這類校長，使得他們回到自己的學校後，還必須不斷加班處理公務。反觀鄰近的日本，在二次大戰期間有所謂的「教頭」制度，教頭是正式的管理職，負責襄助校長彙整校務，並因應必要職司兒童教育，亦即校長的左右手，協助校長的校務經營，近年來，日本將「教頭」的名稱變更為「副校長」，主要任務仍在協助校長綜理校務，只是更強調副校長的責任感，賦予其高度期望，進而強化校長的領導與管理。

因此，本研究建議主管教育行政機關應建立副校長制度，協助校長分擔學校勞務，讓擔任教練校長或師傅校長的人，能安心、放心地貢獻所學與實務經驗於儲訓、培育過程中。至於副校長人選的產生方式，則不一定要透過考試或遴選，而可考慮從基層教師栽培起，讓教學優良的教師有機會參與行政事務，在各處室歷練行政經驗，從組長、主任拾級而上，一方面可以逐步培養其專業知能、前瞻視野、統整與多元能力，藉由從基層上來的各種經歷，和校長共同分擔校務的重任，並作為校長與師生及行政人員之間的溝通橋樑；另一方面也可以長期觀察其人格特質、認知能力、心理成熟度、準備度等是否能勝任，以作為未來篩選校長人選的前導機制。

六、挹注經費與資源以弭平城鄉差距並建立信任關係

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，教育經費與資源的挹注是教育作為的基礎，但礙於地方政府的財政能力有限，以及中央政府無法普遍關照學校需求，常造成基層教育人員空有教育理念與目標，而實現階段卻總需要經過漫長甚至無限期的等待。倘若將整個教育體系比擬為企業組織，則中央政府是教育機關的總公司，學校是分公司而非生產單位，因此學校本位預算至為重要，主管教育行政機關如無法挹注足夠的經費與資源至各縣市和各校，即便校長們有經營學校的雄心壯志，仍難以順利推動校務，而陷入「巧婦難為無米之炊」之憾。

因此，本研究建議主管教育行政機關應編列固定比例預算，著墨於經費、設備、資源等的挹注，用以改善課程與教學、提升師資品質、擴充各校的軟硬體設施等，特別是提高對偏遠地區學校的關注，使其相對獲得較多的優勢，降低學生家庭資源和社經地位等因素所造成的影響，以弭平城

鄉差距與資源落差；此外，主管教育行政機關可採性善說的立場關注學校運作並信任校長、相信其作為，讓學校有自行編列預算的權力，並簡化預算科目及細目，以維持學校對經費運用的自主性與彈性，甚至立法允許學校將每年剩餘的經費予以保留，不必年年繳庫，避免經費在使用上的浪費並增加效益，符合學校的年度需求，從而建立彼此的信任關係，而非只是一味地防弊，如此才有可能共同追求教育的精緻卓越發展。

貳、對學校教育人員之建議

一、建置校長的倫理規範

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，目前的校長遴選制度形成不同於以往的生態環境系統，所謂生態環境系統係指團隊集體性、價值性運作所導致的文化，現任校長普遍認為，在遴選制度後，校長所擁有適切經營環境所產生的效度和權責較難施展，面對急遽變遷的教育形勢，校長們戲稱自己只剩下三權：「有責無權」、「赤手空拳」、「委曲求全」，校長的倫理規範甚至不復存在，不管是教育經費的撥付或人才的選用，其實都已存在一種叢林法則或潛規則。因此，本研究建議校長在執行專業任務的過程中，有必要建置待人處事所應遵循的倫理規範與信條，可採取 Sergiovanni 於 1992 年提出的道德領導三面向，即領導之腦 (head of leadership)、領導之手 (hand of leadership)、領導之心 (heart of leadership)，讓校長在腦中擘畫教育願景與心像，驅動領導之手做出決策與行動，最後重拾對教育和領導的價值觀與信念，三者的關係是領導之心塑造領導之腦，領導之腦驅動領導之手，即領導之腦在計畫，領導之手在執行，領導之心在評估，領導之靈在服務，透過道德領導重建校長的倫理規範，進而形塑學校組織的倫理環境，發揮潛移默化的功效。

二、強化課程與教學領導

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結

果綜合歸納後發現，現在的學校經營型態偏向公共關係的建立和環境設備的建置，而非專業的課程與教學領導，這是時勢與制度所驅使，形成一種顯學，讓校長囿於法令或現實因素，因而對課程教學領導感到灰心或無能力作為。然而，教師教學和學生學習才是基本盤，也是回歸教育本質之處，學校中最重要的就是課程與教學，這也是最深入、最困難、最難改變的，有好的師資，才有可能有好的課程轉化，學生也才會有好的學習效果。因此，本研究建議校長應擔任教學領導的首席教師，運用行政領導、社區認同和環境設備來成就教師教學與學生學習，透過提升師資品質、發展以學校為本位的課程特色、給予教師豐厚的教學資源並賦權增能等措施，讓課程與教學能充分紮根和落實，同時運用激勵策略鼓勵教師，使其感受到校長在背後提供強而有力的支撐力量，從教學過程中獲得樂趣與成就感，學生學習效果方可受到正面影響。簡言之，校長在行政、社區、環境等方面的努力或整體的教育效果，都會投射在教師教學與學生學習的成效上，如果學生學習沒有效果，整個教育的運作可以說是空的、是失敗的，因此未來校長務必要把學校的課程與教學領導列為首要之務，回歸到教學與學習的初衷。

三、建構專業社群和網絡

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，無論是初任、即將擔任校長者或已擔任校長者，皆應參與或組織專業社群和網絡，建構校長的支持系統與人際互動關係，彼此交流學校經營之經驗，分享專業資訊，以獲取來自不同領域的知能，增廣處理校務的經驗與智慧。因此，本研究建議可組成校長讀書會、舉辦研討會及社群聚會等，或是參加縣市輔導團與專業知能的研習，在彼此的相處、對話過程中，激盪出創新與永續經營的想法與作法，促成校長們的自我更新與成長，有助於培養校長在工作及生活上的前瞻視野。此外，可透過由近而遠方式來逐步獲取社會支持，並建立學校的公共關係，例如：和鄰近學校與學術機構進行良性的互動與支援，彼此互蒙其利，或是與國內外團體進行交流參訪、締結姊妹校及交換學生等，從中學習不同的教育型態，並與新聞媒體及記者保持良好的互動公關等，以建立校內外的社會網絡，獲得來自各方的社會資源與支援，或可深入瞭解社區人脈以發掘資

源，透過多層次傳銷方式，鼓勵校內外成員參與學校活動，瞭解學校資源的運用，以獲得支持。

四、參與專業成長及進修

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，所謂專業，必須具備下列條件：1.提供獨特的服務；2.接受較長時間的養成教育；3.不斷接受在職教育；4.具有相當的自主權；5.遵守倫理信條等，校長身為學校領航者，必須具備專業知能與素養，才能提供師生與行政人員最有效的服務。因此，本研究建議透過定期的在職進修或研習等途徑，促進校長的專業成長與發展，實有其必要性，亦即每隔一段固定時間，校長即應接受制度化的提升培育及自我成長之行動，具體方式包括：參加校長儲訓與培育機構、教育大學、師資培育機構等辦理的在職進修或校長專業成長班，透過制度化的課程，修習一定的時數或學分數，在授課教授的帶領下，參與專業成長與進修的校長，除了可以獲得目前最新的教育趨勢、理念和作法，提供經營學校參酌，還能藉由和同班校長們的激盪思考，進行校長之間的交互作用（interaction），討論出最恰當、最合理的問題解決方式或學校經營模式，此舉有助於校長在專業知識、技能、態度等方面的成長。

五、兼為經師及人師角色

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，教練校長（輔導校長）在儲訓班裡進行隨班輔導，教授專業領域的相關知能，偏重理論傳授，屬於短時間的工作導向，教導正式的、制度的顯性課程；師傅校長在實務現場進行輔助諮詢，教授現場實境的處理方式，偏重實務傳授，屬於長時間的關係導向，教導非正式、無形的隱性課程。由此可見，無論是教練校長或師傅校長，皆透過理論與實務的經驗傳承，幫助新手校長在經營學校方面能快速上手，但人與人之間的互動，要能推心置腹地分享彼此的理念、經驗與作法，的確是一件不容易的事，教練校長和師傅校長除了要增加彼此互動的時間，以建立真正的信賴關係，還要運用傾聽技巧成為受教者情感上的支持力量，無私地提供

建言和服務，這樣的付出必須獲得受教者的認同，否則易造成其額外負擔和無形壓力。因此，本研究建議教練校長和師傅校長除了扮演經師的角色，傳授專業領域知能外，還應兼具擔任人師的能力，將畢生所學、所知，毫無保留地教給受教者，此種亦師亦父的關係，對受教者的專業知能、辦學能力、態度、價值觀、理念等，都有深遠的影響，印證所謂：「經師多有，人師難得」。綜言之，擔任教練校長和師傅校長不僅要兼為經師及人師的雙重角色，更是校長在生涯中的自我實現，透過經驗傳承，也使其擁有高度尊榮感和使命感。

六、發展校內外夥伴關係

本研究依據文獻探討、問卷調查、焦點團體座談與專家訪談等研究結果綜合歸納後發現，學校公共關係已是現代學校經營所不可或缺的一環，良好的公共關係不僅可促進學校內外部之間的溝通，更可為學校的正面形象加分。因此，本研究建議發展與校內教師、學生、家長、行政人員以及校外社區、其他學校、媒體等的夥伴關係，實有其必要性，更成為當代學校經營的顯學。在校內部分，校長可透過溝通和宣傳，讓成員瞭解學校發展目標與願景，並鼓勵成員參與各項活動，廣納雅言，形成網狀的溝通系統，以凝聚校內的向心力，讓內部的夥伴關係順暢而和諧；在校外部分，校長可透過對社區的宣傳，使其瞭解學校的發展狀況與近日活動，以爭取認同，進而獲得經費贊助和資源，也可採取和其他學校建立姊妹校的方式，以合作的態度發展彼此的夥伴關係，還可經由異業結盟，建立產官學合作機制，讓校外夥伴成為學校專業資源的來源。多元開放的民主時代，面對來自校內外的各種聲音與力量，校長必須建立和發展校內外的夥伴關係，除了獲得各方人士的認同、支持及參與外，更重要的是透過彼此的合作交流，借力使力，俾使校務順利運作，進而增進學校效能。

參、對後續研究之建議

一、在研究對象方面

本研究的問卷調查係以臺灣北、中、南、東四區（依據中華民國 99 年 12 月 25 日縣市合併升格後的 20 個縣市為研究區域）之公立國民小學校長為研究對象，並未全面包含公私立小學、國民中學與高中職等各級各類學校之校長，因而推論範圍有一定的限制。根據本研究的結果發現，臺灣北、中、南、東四區之公立國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」及其向度之表現均佳，然而此結果之推論範圍僅限於公立國民小學校長，未來若將 COACH 混合教練與 MENTOR 師傅教導這兩種模式整合化、制度化後，則研究對象可納入各級各類學校之校長、學校行政人員、教師等，以期建立更完整的 COACH 混合教練、MENTOR 師傅教導與學校效能之資料。

此外，本研究的焦點團體座談與專家訪談之對象，囿於交通、時間限制等因素，以邀請北區縣市的校長與專家為主，然而在探討研究結果後發現，有部分的向度存在區域差異與城鄉差距，若僅以北區的校長與專家之意見進行推論，似乎有失客觀且難以符合實際結果，故建議未來研究可將焦點團體座談與專家訪談之對象擴及其他地區和縣市，俾使研究結果更為真實，同時可盡量排除因區域因素所造成的推論誤差結果。

二、在研究內容方面

本研究以公立國民小學校長的人口變項以及學校背景變項切入，試圖探討影響國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關因素，除了校長的背景變項之外，影響國民小學校長混合教練、師傅教導的前因變項是否尚有其他因素，例如：校長的人格特質、校長的遴選制度、主管教育行政機關所著重的政策焦點、生態系統的變化、學校的組織文化與氣氛等，則有待後續研究進一步分析探討，以期更深入理解相關研究主題的內涵及背後影響因素。

此外，本研究目的在於建立一套具全面性、廣泛性的國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之模式，因此納入學校效能及其各向度以進行完整的探討，建議未來可進一步就學校效能的某一個向度作為研究焦點，如行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備等，以更深入理解校長經營學校效能之行為。

三、在研究方法方面

本研究探討混合教練、師傅教導與學校效能之關係，聚焦於「行為」與「實然」之面向，試圖探究混合教練與師傅教導對學校效能之影響及互動模式，提供國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的現況和作為之參考，因此研究者首先以文獻探討及研究架構為基礎，對應文獻的理論基礎與相關研究，編製問卷初稿，再敦請校長與學者作為專家，進行專家語句修正與審題，以期拉近理論與實務的距離；其次，採用問卷調查的方式，廣泛蒐集目前國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能之相關資料；再者，透過焦點團體座談與專家訪談，以期更深入瞭解、驗證國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能的整體運作模式。

歸納言之，本研究從校長的「行為」與「實然」層面切入，但未就「制度面」、「信念」、「理念」、「背後的隱性因素」等進行質性討論，且從問卷調查結果的資料中，也較無法察見混合教練與師傅教導之間相互牽動的動態關係，更由於目前校長學的研究尚缺乏對於校長培育與儲訓現場、後續追蹤考核等的質性觀察和厚實記錄，因此建議未來研究可兼採個案研究、深度訪談、現場觀察等方式，進行質性資料的蒐集與整理分析，以瞭解校長對混合教練與師傅教導的真實感受及看法，探究其中所產生的質性變化，進而帶動、衍生出校長混合教練與師傅教導之間的動態系統歷程及互動關係，刻畫校長經營學校效能的細緻樣貌。



參考文獻

壹、中文部分

- 丁一顧 (2010)。認知教練對國民小學實習教師教學省思影響之研究。《課程與教學》，13 (2)，127-153。
- 丁一顧、張德銳 (2002)。國民小學校長對校長導入輔導制度意見調查研究。《初等教育學刊》，13，1-24。
- 丁一顧、張德銳 (2006)。認知教練相關概念、研究及啟示。《教育行政與評鑑學刊》，1，23-50。
- 丁一顧、張德銳 (2009)。《認知教練理論與實務》。臺北市：五南。
- 丁文祺 (2008)。《國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究》。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 中等學校校長培育與專業發展中心 (2007)。《Coach 校長簡介》。2007 年 2 月 28 日，取自 <http://140.122.109.92/procenter/index.asp>
- 王文科 (2002)。《教育研究法》。臺北市：五南。
- 王文科、王智弘 (2004)。《教育研究法》。臺北市：五南。
- 王欣蘭 (2009)。《教學輔導歷程對國民小學教師效能感影響之研究》。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 王金國 (2000)。表現有效教學行為，發揮小班教學精神。《國教輔導》，40 (2)，20-24。
- 王虹 (2006)。如何將導師制整合到高校外語師資發展中的研究。《華北航天工業學院學報》，16 (3)，56-58。
- 王雪薰 (2008)。《同儕評鑑與輔導模式之研究—以國小綜合活動學習領域為例》。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 王博弘、林清達 (2006)。台灣近二十年來校長領導實徵研究與學校效能關係之探討。《花蓮教育大學學報 (教育類)》，22，283-306。
- 王筱蘋 (2009)。《師父利益、知覺組織支持及對徒弟期待與徒弟適應性績效之關係—以師徒功能為中介變項》。東吳大學企業管理學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 江滿堂 (2008)。《國民小學校長多元領導型態、團體動力、學校組織文化

- 特質與學校效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文，未出版，屏東市。
- 江澈（2007）。私立高級中學校長競值領導、教師專業承諾、組織創新與組織效能關係之研究—私立高中有效經營模式之建構。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 何佳郡、劉春榮（2008）。教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究。教育行政與評鑑學刊，5，1-28。
- 何明恕（2003）。師徒功能認知對大學研究生學習成效影響之研究。中原大學企業管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 何美如（2006）。宜蘭縣國民小學實施教師同儕輔導之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 余民寧（2006）。潛在變項模式：SIMPLIS 的應用。臺北市：高等教育。
- 利一奇（2002）。國小教師實施同儕教練之行動研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳宗立、張順發（2002）。學校組織知識管理與學校效能。國民教育研究集刊，10，91-107。
- 吳明隆、王文霖（2004）。高級中學全面品質管理與學校效能關係之研究。學校行政雙月刊，32，11-23。
- 吳明隆、紀有田（2004）。學校行政人員工作壓力與學校效能關係之研究。學校行政雙月刊，29，170-181。
- 吳明雄（2010）。國民小學教師知覺校長轉型領導、教師知識管理與學校效能關係之研究。國立臺中教育大學教育學系博士論文，未出版，臺中市。
- 吳欣倫（2010）。教練制度導入成效影響因素之探討。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 吳金香、顏士程（2007）。從期望理論談提升學校組織效能的策略。教師之友，48（3），75-85。
- 吳勁甫（2003）。「校長領導」與「學校效能」關係之探討—研究結果的回顧。學校行政雙月刊，27，52-62。
- 吳勁甫（2008）。競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與組織效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出

- 版，臺北市。
- 吳美連、溫淑戀、呂純純（2009）。同儕師徒功能與大學生學習成效關聯性之探討。**中原企管評論**，7（2），121-145。
- 吳美連、蔡明洋、張振傑、莊文隆（2007）。師徒功能對組織社會化影響之研究—以志願役軍官為例。**人力資源管理學報**，7（2），71-92。
- 吳清山（1988）。追求卓越的教育——學校效能模式初探。**師友**，225，24-25。
- 吳清山（1989）。學校效能評量之探討。**國教研究**，6，40-43。
- 吳清山（1992a）。增進教師效能，提昇學校效能。**南市文教**，復刊號，32-33。
- 吳清山（1992b）。**學校效能研究**。臺北市：五南。
- 吳清山（2001）。知識管理與學校效能。**臺北市立師範學院學報**，32，1-15。
- 吳清山（2002）。提升學校競爭力的理念與策略。**臺灣教育**，613，2-10。
- 吳清山（2004）。**學校行政**。臺北市：心理。
- 吳清山（2005）。學校效能研究的價值。**教育研究集刊**，51（2），133-139。
- 吳清山、林天祐（2001）。教學導師。**教育資料與研究**，43，119-120。
- 吳清基（1990）。**教師與進修**。臺北市：師大書苑。
- 吳稚文（2010）。師徒功能認知對工作績效之影響-以組織承諾為中介變項。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 吳詩芸（2009）。國民小學教師運用同儕教學輔導提昇教學效能之行動研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 吳慧卿（2001）。選手知覺教練領導行為、團隊衝突、團隊凝聚力及滿意度關係之實證研究。國立臺灣師範大學體育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 呂瑞菱（2007）。經理人教練角色與團體凝聚力之個案調查。長庚大學企業管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 呂曉青（2005）。師徒關係認知與生涯發展之相關研究—以國際觀光旅館廚師為例。朝陽科技大學休閒事業管理系碩士論文，未出版，臺中縣。
- 宋中英（2007）。論學校文化與學校效能。**河南大學學報（社會科學版）**，47（2），159-162。
- 李明昭（2003）。高職運動教練領導行為與領導效能關係之研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化市。

- 李倩鈺 (2002)。教育實習中實習輔導教師與實習教師師徒關係之探討。
國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 李隆盛 (1996)。教練法。中等教育，47 (1)，85-89。
- 李瑞娥 (2004)。國民學校終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能關係之研究—學習型學校模型之建構。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 李瑞娥 (2005)。學校組織學習、組織創新與學校效能的關係。高雄師大學報，18，45-59。
- 李碧芬(譯)(1998)。F. Wickman, & T. Sjodin 著。成功，有師為伴(Mentoring the most obvious yet overlooked key to achieving more in life than you dreamed possible a success guide for mentors and proteges)。臺北市：麥格羅·希爾。
- 李藹慈、洪瑜珮 (2009)。師徒功能與房屋仲介業務人員工作績效的關係—自我效能之中介效果。人力資源管理學報，9 (1)，23-43。
- 李咏吟、張新仁、潘慧玲、許殷宏 (1998)。國民小學學校效能縱貫研究。教育研究資訊，6 (3)，1-25。
- 杜岐旺 (2001)。國民小學學校組織變革與學校效能相關之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 沈欣雲 (2008)。透過同儕教學視導促進國小教師教學效能之行動研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 沈進成、楊琬琪、郭振生 (2006)。內部行銷、組織承諾、工作滿意與學校效能影響關係之研究—以台南地區國民小學為例。人力資源管理學報，6 (1)，47-74。
- 周小虎、劉冰潔、吳雪娜、賈苗苗 (2009)。員工導師網絡對員工職業生涯成功的影響研究。管理學報，6 (11)，1486-1491。
- 周仁尹 (2008)。我國中小學校長培育政策工具之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 周昌柏 (2007)。國小全面品質管理與學校效能之研究。學校行政雙月刊，48，66-86。
- 周宥均、曾信超 (2009)。銀行主管五大人格特質與領導效能關係之研究。明新學報，35 (2)，115-130。

- 周劍輝 (2010)。論高校行政管理人員網絡同儕互助學習群體構建。**教育與教學研究**，24 (3)，64-66。
- 周緯茜 (2010)。基隆市國小教師認知教練實施歷程知覺與教學效能關係之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林佳暖 (2005)。師徒關係與組織承諾。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 林來利 (2005)。中小學有效能校長領導行為特徵之研究。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林尚平、陳建龍、張明旭 (2010)。國際觀光旅館後場烘焙師父工作滿意、離職傾向與工作績效之研究：華人社會之師徒功能。**觀光休閒學報**，16 (1)，45-66。
- 林忠仁 (2010)。國民小學校長分佈領導、灰猩猩效應與教師專業學習社群關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 林海清 (1993)。從校長的職責角色談省中校長甄選。**師友**，317，40-43。
- 林國亮、吳明隆 (2006)。學校行政主管資訊科技應用素養與學校經營績效之關係研究—以高雄市國民小學為例。**學校行政雙月刊**，45，1-25。
- 林清和 (2001)。教練心理學。臺北市：文史哲。
- 林華韋、廖主民、魏子閔 (2003)。運動教練講習會教練培育過程之評析研究—以棒球項目為例。**教練科學**，2，239-248。
- 林進材 (1999)。從教師教學信念與決定談教學實施與效能。**中等教育**，50 (3)，9-21。
- 林進材 (2001)。教學效能研究的取向、典範及趨勢之探析。**初等教育學報**，14，105-135。
- 林進材 (2002)。教學效能的研究發展及其在教學與研究上的意義。**教育研究月刊**，104，32-43。
- 林曜聖 (1997)。國民小學校長行政決定方式、溝通型式及其決定效能之研究。**國教學報**，9，31-69。
- 林艷君 (2008)。混齡幼童參與同儕師徒制閱讀活動之研究。國立臺東大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺東市。

- 邱怡和 (1999)。情境領導理論適用性之研究：以高屏地區國民小學為例。
國教學報，11，50-99。
- 邱勝濱 (2008)。高中職校長領導特質、領導行為與領導效能關係之研究。
國立彰化師範大學工業教育與技術學系博士論文，未出版，彰化市。
- 邱皓政 (2004)。結構方程模式-LISREL 的理論、技術與應用。臺北市：
雙葉。
- 侯世昌 (2002)。國民小學家長教育期望、參與學校教育與學校效能之研究。
國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 俞涵鈺 (2009)。我國與英國教學輔導教師制度之比較研究。國立臺灣師
範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 姜梅芳、陳國海 (2009)。西方企業教練技術研究綜述。**廣東外語外貿大
學學報**，20 (2)，9-12。
- 柯麗卿 (2009)。獨立研究指導教師教學效能量表之發展及其相關因素之
研究。國立高雄師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 柯嚴賀 (2007)。國民小學團體動力、組織價值、組織創新與學校效能關
係之研究—以高雄市為例。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未
出版，高雄市。
- 柳敦仁、李茂能、吳培源 (2006)。雲嘉南五縣市國小初任校長行政表現
與學校效能關係之研究。**嘉義大學通識學報**，4，75-139。
- 洪秀熒 (2005)。國民小學行政人員資訊素養與學校效能關係之研究。**學
校行政雙月刊**，36，32-51。
- 洪基庭 (2010)。師徒功能及社會支持對學生劍道選手的組織社會化影響
之研究。國立臺東大學健康促進與休閒管理碩士在職專班碩士論文，
未出版，臺東市。
- 胡蘭沁、黃建皓 (2007)。校長領導、組織文化、知識管理與學校效能關
係之探討—研究文獻的回顧。**學校行政雙月刊**，50，145-166。
- 胡蘭沁、黃建皓 (2008)。從校長領導卓越獎探討轉型領導之內涵及其對
校長領導之啟示。**研習資訊**，25 (2)，101-106。
- 范熾文 (2000)。學校效能與學校本位管理：一項發展機制。**國教世紀**，
191，23-26。
- 徐昊杲、鍾怡慧、林后泰、楊惠娟、傅郁芳 (2005)。中、澳科技大學技

- 職教師其教師效能感之研究。技術及職業教育學報，9，29-42。
- 秦夢群(1999)。校長職前教育之分析與檢討。教育資料與研究，29，11-16。
- 秦夢群(2007)。校長培育制度之趨勢分析：以英、美及新加坡為例。學校行政雙月刊，51，1-18。
- 高郁婷(2009)。臺北縣市國民小學校長認知教練知覺與省思能力關係之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 高維序(2006)。同年級跨班級同儕師徒制輔助教學策略之探究。國立臺東大學教育研究所學校行政碩士班碩士論文，未出版，臺東市。
- 高慧容(2007)。國民小學師傅校長教導課程與永續領導能力關係之研究。國立政治大學教育學系行政組碩士論文，未出版，臺北市。
- 涂志賢(2000)。運動教練領導風格對選手成績表現與滿意度影響之研究。體育學報，28，45-58。
- 康自立、蘇國楨、張淑萱、許世卿(2001)。中國式領導模式的發展及其在技職院校之應用研究。教育研究集刊，47，133-154。
- 張佳穎(2010)。桃竹苗四縣市國民小學校長專業發展能力與其相關策略之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 張其高(2004)。海峽兩岸製造業主管領導風格、部屬成熟度、工作特性、與領導效能之研究。國立彰化師範大學工業教育學系博士論文，未出版，彰化市。
- 張奕華、張敏章(2010)。台北縣國民小學校長科技領導對學校效能影響之研究。學校行政雙月刊，66，30-50。
- 張奕華、蔡瑞倫(2010)。國民中學校長科技領導與學校效能關係之研究。學校行政雙月刊，65，33-53。
- 張國保(2003)。私立大學董事會組織運作與職權效能之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 張新仁(1997)。不同學校效能的國小數學教師教學行為之觀察研究。教育學刊，13，83-116。
- 張新基(2008)。國民小學創新經營、組織文化與組織效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文，未出版，屏東市。
- 張碧娟(無日期)。校長教學領導之理論與實施。2010年5月11日，取自

<http://www.edpl.tku.edu.tw/2-07.doc>

- 張德銳(1991)。校長在有效能學校應扮演的角色。《現代教育》，6(1)，93-103。
- 張德銳(2001)。共譜教師專業成長的新樂章—談同儕教練。《中等教育》，52(2)，134-143。
- 張德銳(2002a)。以教學檔案提升教師教學效能。《教育研究月刊》，104，25-31。
- 張德銳(2002b)。台北市教學輔導教師制度的試辦與實施展望。《教師天地》，118，49-53。
- 張德銳、王淑珍(2009)。美國認知教練模式及其在我國中小學教師專業成長之應用。《教育資料集刊》，41，97-122。
- 張德銳、王淑珍(2010)。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。《臺北市立教育大學學報》，41(1)，61-90。
- 張德銳、李俊達(2007)。教學行動研究對國小教師自評教學效能影響之研究。《初等教育學刊》，26，1-21。
- 張慶勳(1996)。國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 張麗艷(2009)。管理教練功能的多維結構及對員工績效和工作滿意度的影響研究。《軟科學》，23(1)，99-103。
- 莫比烏斯帶(2010)。2010年11月4日，取自
<http://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E8%8E%AB%E6%AF%94%E4%B9%8C%E6%96%AF%E5%B8%A6>
- 莊文忠(2008)。績效衡量與指標設計：方法論上的討論。《公共行政學報》，29，61-91。
- 陳文宗(2005)。我國高級中等學校技藝競賽與競技運動教練領導風格及選手滿意度、團隊凝聚力與團隊目標達成度之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系博士論文，未出版，彰化市。
- 陳木金(1995)。「教與學」的另一種原理—認知學徒制。《教育研究雙月刊》，45，46-53。
- 陳木金(1996)。國民小學學校教學配合措施與教師教學效能之關係研究。《國立政治大學學報》，73，227-252。
- 陳木金(1997)。國民小學教師教學效能評鑑量表編製之研究。《藝術學報》，

- 61, 221-251。
- 陳木金 (2004)。知識本位模式對我國學校領導人才培訓之啟示。**教育研究月刊**，119，94-104。
- 陳木金 (2005a, 7月11日)。從柯維八個成功習慣建構校長領導能力。**國語日報**，13版。
- 陳木金 (2005b, 9月)。混沌系統動力學對中小學校長培育課程的啟示。載於臺北市立教育大學舉辦之「**海峽兩岸中小學校長培育與校務評鑑**」學術研討會論文集 (頁37-58)，臺北市。
- 陳木金 (2006a)。國民小學校長主任培訓模式之研究。國立教育研究院籌備處委託專案報告。臺北市：國立政治大學。
- 陳木金 (2006b)。從教師效能來塑造良師典範的師道精神。**師友**，463，8-16。
- 陳木金 (2007)。國民小學校長培育課程之師傅校長制度研究：師傅校長辦學經驗傳承模式之系統建構。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC95-2413-H-004-009-)。臺北市：國立政治大學。
- 陳木金 (2010)。建置我國校長培育制度之師傅校長經驗傳承資訊網研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC98-2410-H-004-012-)。臺北市：國立政治大學。
- 陳木金、巫孟蓁 (2008, 7月)。發展理想師傅校長特質檢核協助校長支持系統之建立。論文發表於國立臺中教育大學舉辦之「2008年中小學校長專業發展」學術研討會，臺中市。
- 陳木金、邱馨儀、蔡易芷、高慧容 (2005, 11月)。從認知學徒制探討中小學師傅校長教導課程的系統建構。載於國立嘉義大學舉辦之「**2005年海峽兩岸中小學教育發展**」學術研討會論文集 (頁61-76)，嘉義市。
- 陳木金、陳添丁 (2006)。高中初任校長職前培育之師徒校長輔導制度的建構與探討。**學校行政雙月刊**，41，215-230。
- 陳木金、楊念湘 (2010, 12月)。混合教練策略在我國中小學校長培育之應用。載於國立臺北教育大學舉辦之「**2010年兩岸三地校長學**」學術研討會論文集 (頁B1-1-B1-17)，臺北市。
- 陳永發 (2005)。國民小學教師同儕教學評鑑模式之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。

- 陳玉樹、謝宜梅 (2008)。師徒功能對工作績效的影響：以職場個人學習為中介效果。中正教育研究，7 (2)，65-96。
- 陳宏彰 (2005)。英國校長專業資格檢定制 (NPQH) 在我國國中小學校長培育制度建構之研究。國立政治大學教育學系行政組碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳怡君 (2007)。我國高級中學行政人員協力領導與學校效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文，未出版，嘉義市。
- 陳政良 (2009)。國中自然與生活科技教師課程領導、組織承諾和教學效能關係之研究。國立臺灣師範大學工業科技教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 陳信宏 (2006)。人際吸引對師徒間相似性與師徒功能中介效果之探討。國立臺灣科技大學企業管理學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳春蓮 (2003)。國小教師教學歷程檔案對教學反省影響之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 陳若琳 (2006)。研究自我效能對師徒制功能與研究產出關係之影響。國立臺灣科技大學企業管理學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳茂雄 (2008)。諮商輔導的新領域——「企業主管教練服務」的行動研究。國立臺北教育大學教育心理與諮商學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳順利 (2007)。學校效能階層模式建構之探究。學校行政雙月刊，49，16-44。
- 陳順利 (2008)。學校效能系統化階層模式的初構與檢證。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 陳煜清 (2004)。提昇學校經營效能之理念與作法。學校行政雙月刊，30，69-77。
- 陳嘉彌 (1999)。師徒式教育實習理念與實務之探析。教育研究資訊，7(6)，144-169。
- 陳嘉彌 (2004)。青少年學習應用同儕師徒制可行性之探究。教育研究資訊，12 (3)，3-22。
- 陳慶瑞 (1991)。國民小學校長領導效能之分析與評鑑——以闡述模式為例。國教天地，90，37-44。

- 陳錫珍、翟淑菁、黃慧真、唐嘉彥 (2004)。國民中小學校長組織社會化因應策略之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC92-2413-H-032-007-)。臺北縣：淡江大學教育政策與領導研究所。
- 陳靜惠 (譯) (1996)。D. Shula, & K. Blanchard 著。教練 (Everyone's a coach)。臺北縣：金得發。
- 陳駿安 (2009)。優秀高中籃球隊教練家長式領導行為與領導效能之研究。國立臺灣師範大學運動與休閒管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳獻旗 (2008)。國民小學教育實習師徒關係之研究--以彰化縣為例。逢甲大學公共政策研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 閔威、劉智慧、彭勇 (2010)。發展型企業教練理論及其新進展。科技進步與對策，27 (14)，145-149。
- 傅衡宇、余坤東、鄒瑞平 (2008)。師徒功能與訓練遷移成效關聯性之研究。中華管理學報，9 (2)，1-16。
- 曾沈連魁、呂坤岳 (2010)。美國職業網球教練協會 (USPTR) 執照教練之有效指導行為。體育學報，43 (2)，131-147。
- 曾慧珍 (2003)。師徒關係及員工社會化程度對個人組織契合度之影響--以航空運輸業為例。中原大學企業管理學系碩士論文，未出版，桃園縣。
- 游宜樺 (譯) (2006)。M. Lewis 著。人生的教練 (Coach: Lessons on the game of life)。臺北市：早安財經文化。
- 游進年 (1991)。國民中學學校氣氛與學校效能關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，33，227-246。
- 馮莉雅 (2002)。國中教師教學效能之研究：教師知覺與學生知覺之比較。國民教育研究學報，9，113-145。
- 黃玉惠 (2010)。國小樂團運用同儕師徒制配對策略之行動研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃志誠 (2007)。教練行為、顧客服務與顧客滿意-以業務人員為研究對象。長庚大學企業管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 黃坤謨 (2008)。國民小學校長多元智能領導、教師工作投入與學校效能關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未

- 出版，臺北市。
- 黃怡雯 (2007)。客家莊國中小學校教育環境之研究。學校行政雙月刊，48，87-112。
- 黃秋鑾 (2009)。臺灣地區國民中學校長知識領導、學習社群與學校創新經營效能關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 黃振球 (1996)。如何建立有效能的學校。技術及職業教育，31，14-17。
- 黃嘉雄 (1997)。從「Mentor」論實習輔導教師之角色。國民教育，37(4)，23-27。
- 黃瓊玉 (2005)。師徒功能認知、工作滿足與組織公民行為關聯性之研究。中原大學企業管理學系碩士論文，未出版，桃園縣。
- 楊國信 (2005)。國民小學團隊管理策略之運用與行政效能關係之研究——以高高屏三縣市為例。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊深耕 (2004)。初任校長的輔導方案。研習資訊，21(5)，85-91。
- 楊豪森 (2008)。綜合高中校長課程領導、教師專業承諾與教師教學效能關係之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系博士論文，未出版，彰化市。
- 溫嘉榮、施文玲、鄧朱雅 (2005)。運用同儕教練與合作學習於導入數位化教學的師資培訓之研究。教育學刊，25，103-126。
- 葉子超 (2005)。地方勢力介入學校事務、校長因應策略與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 葉志強 (2006)。全國中等學校優秀羽球教練領導模式探究。中國文化大學運動教練研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 葉佳文 (2005)。有效能的學校經營——成功的校長領導。學校行政雙月刊，40，30-46。
- 葛珍珍、康自立 (2007)。台灣地區高級職業學校學校效能之探討。大漢學報，22，113-133。
- 詹瑜蕙 (2000)。師徒制與員工生涯發展之研究——以壽險業為例。國立臺灣師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄒瑞平 (2005)。師徒關係、訓練遷移與生涯自我效能之關係探討。國立

- 臺灣海洋大學航運管理學系碩士論文，未出版，基隆市。
- 臺北市教師研習中心（2005）。**臺北市九十二學年度國小候用校長儲訓班專刊**。臺北市：作者。
- 趙志浩（2010）。**銀行鑑價部門新員訓練歷程與成效關係之初探：師徒制功能觀點**。輔仁大學管理學研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 劉仲成（2005）。**國民小學校長教學視導、學校專業發展與組織績效之研究**。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 劉宇軒（2009）。**高高屏地區國民小學體育組長工作壓力、因應策略及行政效能之研究**。國立屏東教育大學體育學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 劉怡蘭（2006）。**師徒關係對組織社會化的影響**。國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 劉奎熙（2007）。**組織員工之師徒關係探討-以中華電信公司為例**。國立東華大學企業管理學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 劉筱寧（2001）。**徒弟個人特質、性別角色與師徒關係類型、性別組合對師徒功能影響之研究**。中原大學企業管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 歐宗明（2008）。Teaching 與 Coaching 概念內涵比較。**臺南大學體育學報**，3，1-20。
- 歐怡秀（2005）。高階主管教導（Executive Coaching）之應用。**品質月刊**，41（11），37-39。
- 潘奕陵（2008）。**國小啟聰教育教師專業知能與教師效能之相關研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，彰化市。
- 潘慧玲（1999）。學校效能相關概念的釐析。**教育研究資訊**，7（5），138-153。
- 滕慧敏（2003）。**師徒功能對工作—家庭衝突影響之研究**。中原大學企業管理學系碩士論文，未出版，桃園縣。
- 蔡文杰（2007）。**國民小學校長領導行為、組織特性發展與學校效能展現關係之研究——以有機化組織觀點為例**。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 蔡玉對（2007）。**臺北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見**

- 調查研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡宗興、曾瑞譙（2008）。雲嘉南地區國民中學教育人員知覺校長轉型領導與學校效能關係之研究。《學校行政雙月刊》，57，110-146。
- 蔡易芷（2005）。國民中小學師傅校長教導課程對校長專業能力之影響研究—以認知學徒制理論為觀點。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡明峰（2009）。教學視導對私立高中教師教學效能影響之個案研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 蔡淑玲、張本文（2008）。組織學習與行政效能關係之研究。《學校行政雙月刊》，56，54-79。
- 蔡淑華（2006）。校長領導型式、總務主任準備度與總務處組織效能之關聯性研究—以桃園縣國民小學為例。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 蔡進雄（1996）。校長領導行為、學校組織氣氛與學校效能之關係：北部地區十二所高級中等學校之實徵研究。《教育資料文摘》，37（2），136-148。
- 鄭伊琇（2006）。電視製作團隊師徒學習模式演變之探討。世新大學傳播管理學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭崇趁（2006，10月9日）。教育的薪傳。《國語日報》，13版。
- 鄭燕祥（2001）。學校效能及校本管理：發展的機制。臺北市：心理。
- 鄧美珠（2006）。國民小學初任教師同儕教練之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 盧美貴、許明珠（2002）。費德勒權變領導理論在幼稚園園長領導之應用。《臺北市立師範學院學報》，33，1-18。
- 穆景南（2001）。做個當下的生活教練：內求自我身心觀照，外達和諧人際關係。臺北市：遠流。
- 蕭天輝、周瓊婉、溫源鳳（2008）。知識管理策略、學校本位管理與學校效能關聯性之探討—以台南市國民小學為例。《明道通識論叢》，5，160-186。
- 蕭賢良（2006）。跨年級同儕師徒中徒弟生轉換成師傅生之個案研究。國

- 立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 賴志峰（2010）。**學校領導新議題：理論與實踐**。臺北市：高等教育。
- 賴協志（2008）。**國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究**。臺北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 薛春光（2007）。系統建構校長專業成長。**北縣教育**，62，44-46。
- 謝文全（1999）。中小學校長培育、任用、評鑑制度。**教育資料與研究**，28，1-5。
- 謝安田、蔡美賢（2008）。部屬知覺主管領導效能與其工作動機之關係：以工作特性為干擾變數。**文大商管學報**，13（2），1-23。
- 謝百亮（2006）。後現代脈絡下國民中學校長課程領導與教師教學效能關係之研究。國立臺中教育大學國民教育研究所博士論文，未出版，臺中市。
- 謝宜梅（2007）。師徒功能對壽險業務人員工作績效的影響：職場個人學習為中介效果。國立中正大學成人及繼續教育學系碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 鍾邦友（2003）。學校組織慣性、組織自主調適與組織變革效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 簡宏江（2009）。教練領導理論對幼兒園行政領導的啟示。**育達學院學報**，19，61-76。
- 簡邑容（2008）。臺北市國民小學初任校長的工作困境與適應之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 簡賢昌（2008）。臺北市國小教學輔導教師與初任教師互動歷程之研究。臺北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 顏士程（2007）。國民小學組織變革、校長權力基礎運用與學校效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文，未出版，嘉義市。
- 顏雅惠（2004）。國小教師以同儕教練發展教學歷程檔案之個案研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 魏韶勤（2004）。教學輔導教師教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 羅天豪、黃詣翔、林偉鈞（2009）。優質實習輔導教師遴選指標之模式建

構。中等教育，60（4），82-115。
羅明華（1995）。教師效能與有效學習。學生輔導，38，84-93。

貳、英文部分

- Anderson, D. M., Vail, C. O., Jones, K., & Huntington, D. (1994, April). *Professional collaboration: Empowering school personnel through peer coaching*. Paper presented at the annual international convention of the Council for Exceptional Children, Denver, CO.
- Anthony, T. D., & Kritsonis, W. A. (2007). A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic Ementoring in improving the self efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school district. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 4(1), 1-8.
- Bercik, J. T. (1994). *The principal's role in mentoring*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378687)
- Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Block, P. (2000). *Flawless consulting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, G. S., Castagna, C. L., & Warren, B. (2003). More than mentors: Principal coaching. *Leadership*, 32(5), 20-23.
- Bloom, G. S., Castagna, C. L., Moir, E. R., & Warren, B. (2005). *Blended coaching: Skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boris-Schacter, S., & Vonasek, G. (2009). Dear Gayle, Dear Sheryl: Using e-mail for a principal mentorship. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 490-494.
- Bottoms, G., & O'Neill, K. (2001). *Preparing a new breed of school principals: It's time for action*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 464388)

- Brown, D., Reumann-Moore, R., Hugh, R., Christman, J. B., & Riffer, M. (2009). *Links to learning and sustainability: Year three report of the Pennsylvania high school coaching initiative*. Philadelphia, PA: Research for Action. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 504284)
- Brown, L. I. (2002, March). *Issues in school leadership and school effectiveness: A focus on Trinidad and Tobago*. Paper presented at the International Conference on Problems and Prospects of Education in Developing Countries, Bridgetown, Barbados, West Indies.
- Capasso, R. L., & Daresh, J. C. (2000). *The school administrator internship handbook: Leading, mentoring, and participating in the internship program*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Christen, M. H., & Hasbrouck, J. E. (1995, April). *Providing peer coaching in inclusive settings: A tool for consulting teachers*. Paper presented at the annual international convention of the Council for Exceptional Children, Indianapolis, IN.
- Chung, Y. B., & Gfroerer, M. C. A. (2003). Career coaching: Practice, training, professional, and ethical issues. *The Career Development Quarterly*, 52(2), 141-152.
- Coleman, M., Low, G. T., Bush, T., & Chew, O. A. J. (1996, April). *Re-thinking training for principals: The role of mentoring*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Crow, G. M. (2002). *School leader preparation: A short review of the knowledge base*. Retrieved October 30, 2010, from [http://chenmujin.sg1002.myweb.hinet.net/teaching/9-101principal/refer1-1\(randd-gary-crow-paper\).pdf](http://chenmujin.sg1002.myweb.hinet.net/teaching/9-101principal/refer1-1(randd-gary-crow-paper).pdf)
- Edwards, J. L., & Newton, R. R. (1995, April). *The effects of cognitive coaching on teacher efficacy and empowerment*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Feldman, J., & Tung, R. (2002, April). *The role of external facilitators in whole*

- school reform: Teachers' perceptions of how coaches influence school change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Flaherty, J. (2005). *Coaching: Evoking excellence in others* (2nd ed.). Boston, MA: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Fleming, D. S., & Eiseman, J. W. (1988). *Coaching secrets for school leaders. The school improvement leader: Four perspectives on change in schools*. Andover, MA: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 304783)
- Freedman, S. (2009). Effective mentoring. *IFLA Journal*, 35(2), 171-182.
- Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2009). *Coaching and mentoring: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gay, L. R. (1992). *Educational research: Competencies for analysis and application* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Geismar, T. J., Morris, J. D., & Lieberman, M. G. (2000). Selecting mentors for principalship interns. *Journal of School Leadership*, 10(3), 233-247.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Heinicke, P., Henrie, C., & Gronewold, J. (1998, October). *Supporting first year teachers in a rural setting: A staff development program for mentor teachers, administrators and new teachers*. Presented at the annual convention of the National Rural Education Association, Buffalo, NY.
- Hendrickson, J. M., Sroka, K., & Gable, R. A. (1988, September). *Peer coaching: A specific approach for improving teacher performance and trainee competence*. Paper presented at the annual Florida Staff Development Leadership Conference, St. Petersburg Beach, FL.
- Ho, L. A., Lin, C. Y., Kuo, T. H., Kuo, Y. K., & Kuo, Y. L. (2008). Applying deeper learning and confucian values in enhancing school effectiveness: Empirical results and findings. *Urban Education*, 43(5), 561-586.

- Hobson, A. (2003). *Mentoring and coaching for new leaders*. Nottingham, UK: NCSL.
- Holmes, D. H. (1986). *A study of the intern-mentor program*. Washington, DC: District of Columbia Public Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 279077)
- Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2004). *The elements of mentoring*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kgaile, A., & Morrison, K. (2006). Measuring and targeting internal conditions for school effectiveness in the free state of South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 47-68.
- Knight, J. (2009). Coaching: The key to translating research into practice lies in continuous, job-embedded learning with ongoing support. *Journal of Staff Development*, 30(1), 18-22.
- Kowal, J., & Steiner, L. (2007). *Instructional coaching*. Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 499253)
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Madhuri, S. K., Ujjwala, J. K., Yashashrii, S., & Deshmukh, Y. A. (2010). Mentoring for medical students. *Current Research Journal of Social Sciences*, 2(3), 187-190.
- Makibbin, S. S., & Sprague, M. M. (1993, December). *The instructional coach: A new role in staff development*. Paper presented at the annual meeting of the National Staff Development Council, Dallas, TX.
- Malone, R. J. (2001). *Principal mentoring*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 453591)
- Mumthas, N. S., & Blessytha, A. (2009, November). *Teacher effectiveness of secondary school teachers with high tacit knowledge*. Paper presented at the National Seminar on Perspectives in Teacher Education: Researches, Innovations and Practices, Kerala, India.

- Peterson, K. D. (2005). School cultures, school effectiveness, and school leadership. *Chung Cheng Educational Studies*, 4(s), 63-103.
- Poglinco, S. M., Bach, A. J., Hovde, K., Rosenblum, S., Saunders, M., & Supovitz, J. A. (2003). *The heart of the matter: The coaching model in America's choice schools*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 498335)
- Potamites, L., Booker, K., Chaplin, D., & Isenberg, E. (2009). *Measuring school and teacher effectiveness in EPIC charter school consortium--Year 2*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 507467)
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Roelofs, E., Raemaekers, J., & Veenman, S. (1991, January). *Improving instructional and classroom management skills: Effects and implications of a staff development programme and coaching for in-service education*. Paper presented at the international congress for School Effectiveness and Improvement, Wales, United Kingdom.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: London University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 389826)
- Showers, B. (1982). *Transfer of training: The contribution of coaching*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231035)
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 271849)
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.

- Shulman, L. S. (2008). *A different way to think about...student assessment*. Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 501465)
- Steiner, L., & Kowal, J. (2007). *Principal as instructional leader: Designing a coaching program that fits*. Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 499255)
- Tenhunen, M. L., & Leppisaari, I. (2010). E-mentoring supporting female university managers' leadership development. *China-USA Business Review*, 9(8), 37-50.
- Terry, P. (1991). The psychology of the coach-athlete relationship. In S. T. Bull (Ed.), *Sports psychology: A self-help guide* (pp. 103-123). Wiltshire, UK: The Crowood.
- Tomlinson, H. (1997). *Managing continuing professional development in schools*. London: Paul Chapman.
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Veenman, S. (1995, June). *Training in coaching skills*. Paper presented at the annual meeting of the Dutch Educational Research Association, Groningen, Netherlands.
- Veenman, S., Gerrits, J., & Kenter, J. (1999, August). *Coaching teachers-in-training*. Paper presented at the biennial meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Goteborg, Sweden.
- Wortmann, K., Cavanaugh, C., Kennedy, K., Beldarrain, Y., Letourneau, T., & Zygouris-Coe, V. (2008). *Online teacher support programs: Mentoring and coaching models*. Vienna, VA: North American Council for Online Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 509629)
- Wu, Robert T. Y. (2005, January). *Relationship between teachers' teaching effectiveness and school effectiveness in comprehensive high schools in*

- Taiwan, Republic of China*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference, Barcelona, Spain.
- Wu, Thomas T. F., & Tseng, H. J. (2005, December). *A study of the relationship between teachers' participative decision-making and school effectiveness in Taiwanese comprehensive high schools*. Paper presented at the 2nd North-East Asia International Conference on Engineering and Technology Education, Changhau, Taiwan.
- Young, P. G., Sheets, J. M., & Knight, D. D. (2005). *Mentoring principals: Frameworks, agendas, tips, and case stories for mentors and mentees*. Thousand Oaks, CA: Corwin.



附錄

附錄一 問卷初稿

國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究

【問卷初稿】

指導教授：陳木金 博士

親愛的教育先進，您好：

感謝您在百忙之中抽空填答這份問卷！本問卷的主要目的在瞭解國民小學校長對「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」之看法，作為校長提升學校效能之依據。問卷內容包括：「第一部分：基本資料」、「第二部分：COACH 混合教練模式量表」、「第三部分：MENTOR 師傅教導模式量表」、「第四部分：學校效能指標量表」。本研究所得之資料僅供學術使用，問卷中的題目並無特定答案，敬請依據您真實的想法及意見逐題回答，您所填答的資料將會完全保密，懇請您放心提供寶貴之意見，謝謝您的支持與協助。

敬祝

教安

國立政治大學教育學系博士生 楊念湘 敬上

99 年 11 月

第一部分【基本資料】

一、性別：1. 男 2. 女

二、年齡：1. 40 歲以下 2. 41-50 歲 3. 51-60 歲 4. 61 歲以上

三、最高學歷：1. 專科(含師專) 2. 大學 3. 碩士 4. 博士

四、擔任校長年資：1. 4 年(含)以下 2. 5-8 年 3. 9 年以上

五、受訓地點：1. 國立教育研究院三峽院區(含板橋時期)

2. 北、高市教師研習中心

3. 縣市自辦培訓

4. 大學校長培育中心

5. 其他 _____

六、學校規模：1. 12 班(含)以下 2. 13-24 班 3. 25-48 班

4. 49-72 班 5. 73 班以上

七、學校區域：

1. 北區(基隆市、臺北市、臺北縣、桃園縣)

2. 中區(新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣)

3. 南區(嘉義縣、嘉義市、臺南縣、臺南市、高雄縣、高雄市、屏東縣、澎湖縣)

4. 東區(宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣)

第二部分【COACH 混合教練模式量表】

【填答說明】本量表共計 30 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、連結化 (Connecting)

內涵：教練者要建立與受教練者之間的連結，此連結係以信任與許可為基礎，形成一種類似師傅與學徒的關係，使受教練者從中獲得安全感與歸屬感，進而與教練者產生緊密的連結。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1.教練者應建立與受教練者之間的連結關係-----	6	5	4	3	2	1
2.教練者應建立與受教練者之間的信任基礎-----	6	5	4	3	2	1
3.教練者應讓受教練者獲得安全感-----	6	5	4	3	2	1
4.教練者應讓受教練者獲得歸屬感-----	6	5	4	3	2	1
5.教練者應提供受教練者情感上的支持-----	6	5	4	3	2	1
6.教練者應幫助受教練者解決適應不良的問題-----	6	5	4	3	2	1

二、組織化 (Organizing)

內涵：教練者要將各種教練知識、技能、策略、情意、態度等內容加以組織，並彈性運用，讓受教練者獲得有組織、有系統的專業領域知能，同時引導受教練者學習反思與問題解決，從教練過程中獲得回饋。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
7.教練者應組織各種教練的知識與技能-----	6	5	4	3	2	1
8.教練者應能彈性運用教練的知識與技能-----	6	5	4	3	2	1
9.教練者應傳授有組織的專業知能-----	6	5	4	3	2	1
10.教練者應傳授人際技巧-----	6	5	4	3	2	1
11.教練者應幫助受教練者深化其理解-----	6	5	4	3	2	1
12.教練者應能引導受教練者進行反思-----	6	5	4	3	2	1

三、管理化 (Administrating)

內涵：教練者要全心關注受教練者，幫助其達成目標，透過隨時管控進度與提供回饋，瞭解受教練者的需求，掌握受教練者的成長與進步情形，為其持續邁向目標負起督促與管理之責。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
13.教練者應幫助受教練者達成目標-----	6	5	4	3	2	1
14.教練者應隨時控管教練實施的進度-----	6	5	4	3	2	1
15.教練者應能掌握受教練者的進步情形-----	6	5	4	3	2	1
16.教練者應幫助受教練者聚焦於關鍵議題-----	6	5	4	3	2	1
17.教練者應能提供受教練者回饋-----	6	5	4	3	2	1
18.教練者應負起督促受教練者之責-----	6	5	4	3	2	1

四、統合化 (Collaborating)

內涵：教練者和受教練者共同合作，透過各自提供的專業知能、資源與觀點，搭配具體行動以達成目標；此外，教練者也要從冗長的溝通對話中，將關鍵概念加以分類與統整，幫助受教練者組織其思維，並將問題聚焦。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
19.教練者應能統整專業知能-----	6	5	4	3	2	1
20.教練者應能萃取出關鍵概念-----	6	5	4	3	2	1
21.教練者應能幫助受教練者組織其思維-----	6	5	4	3	2	1
22.教練者應能與受教練者合作達成目標-----	6	5	4	3	2	1
23.教練者應確認受教練者的需求-----	6	5	4	3	2	1
24.教練者應提供受教練者必要的資源-----	6	5	4	3	2	1

五、輔助化 (Helping)

內涵：教練者要扮演輔助者的角色，分享其觀點、知識與忠告，並運用傾聽、釋義、詢問及評估受教練者的特殊需求與背景脈絡，提供其情感上的支持，還要敏於彼此之間的教練互動關係，以協助受教練者達成其目標。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
25.教練者應能分享自己的觀點-----	6	5	4	3	2	1
26.教練者應提供受教練者專業領域的諮詢-----	6	5	4	3	2	1
27.教練者應提供受教練者個人情感的諮詢-----	6	5	4	3	2	1
28.教練者應能提供忠告-----	6	5	4	3	2	1
29.教練者應能傾聽受教練者-----	6	5	4	3	2	1
30.教練者應培養受教練者解決問題的能力-----	6	5	4	3	2	1

第三部分【MENTOR 師傅教導模式量表】

【填答說明】本量表共計 36 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、楷模化 (Modeling)

內涵：師傅校長藉由提供教導、諮詢、指引與角色模範等的師傅教導，形塑謙虛、健康、個人與專業角色整合等的楷模，並讓徒弟校長參與師傅校長的專業生活，使其從直接觀察的過程中學習及受到影響，幫助徒弟校長進行實務練習，從校長的現場工作與真實生活中獲得技巧及經驗，同時將校長應有的角色與行為加以內化。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1.師傅應提供專業角色的模範-----	6	5	4	3	2	1
2.師傅應建立徒弟對專業任務的整體觀-----	6	5	4	3	2	1
3.師傅應示範專業任務的各個步驟-----	6	5	4	3	2	1
4.師傅應讓徒弟參與自己的專業生活-----	6	5	4	3	2	1
5.師傅應幫助徒弟從直接觀察的過程中學習-----	6	5	4	3	2	1
6.師傅應幫助徒弟將角色行為加以內化-----	6	5	4	3	2	1

二、教導化 (Educating)

內涵：師傅教導必須結合全程的實境與實務見習，讓師傅校長提供職能發展之教導、諮詢與協助，以友善、開放、易於親近與一貫的態度激勵徒弟校長，並採取主動傾聽、反思感受、闡明替代方案等方式，在徒弟校長困難時提供協助、必要時提供保護，給予其較多的第一手資訊，幫助徒弟校長獲得實務上的知識與典型的行為表現。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
7.師傅應提供徒弟職能發展的教導-----	6	5	4	3	2	1
8.師傅應提供徒弟實務見習的機會-----	6	5	4	3	2	1
9.師傅應讓徒弟實際演練專業的任務-----	6	5	4	3	2	1
10.師傅應在徒弟遇到困難時提供協助-----	6	5	4	3	2	1
11.師傅應在必要時保護徒弟-----	6	5	4	3	2	1
12.師傅應不斷激勵徒弟-----	6	5	4	3	2	1

三、網絡化 (Networking)

內涵：師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係，也是存在於師傅校長與徒弟校長間的強烈人際溝通互動，此種長期的人際與工作關係，強調師徒直接接觸的面授機宜與指導學習，讓師傅提供徒弟專業知識、現場知識與經驗知識的師傅教導，並協助徒弟建立人際網絡，形成師傅教導的巨型網絡關係。師傅教導與師徒對話亦可透過電腦與網路科技作為輔助媒介，例如：運用虛擬會議軟體、網路電話、視訊會議及電子郵件等方式，建構虛擬化的e化師傅教導網絡。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
13.師傅應能提供徒弟專業知識的鷹架-----	6	5	4	3	2	1
14.師傅應幫助徒弟建構專業發展的知識脈絡-----	6	5	4	3	2	1
15.師傅應能與徒弟建立良好的互動關係-----	6	5	4	3	2	1
16.師傅應幫助徒弟建立專業的人際網絡-----	6	5	4	3	2	1
17.師傅應能運用電腦、網路等資訊科技設備-----	6	5	4	3	2	1
18.師傅應能建構e化的師傅教導網絡-----	6	5	4	3	2	1

四、敘述化 (Telling)

內涵：師傅校長透過故事的敘述和隱喻 (metaphor) 的訓練與教導，幫助徒弟校長理解並尊重組織的政策與內隱的規範；此外，師傅校長可於觀察後敘述徒弟校長的成長與成就，以此強調徒弟在專業發展的過程中，已經獲得了多少，亦即運用敘述化的方式，給予徒弟校長直接而清楚的教導，藉以強化師徒之間的聯繫，並將內隱知識外顯化，產生知識螺旋效應。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
19.師傅應向徒弟敘述組織的規範-----	6	5	4	3	2	1
20.師傅應能敘述徒弟的成長情形-----	6	5	4	3	2	1
21.師傅應讓徒弟闡述對專業任務的理解程度-----	6	5	4	3	2	1
22.師傅應培養徒弟闡明理念的能力-----	6	5	4	3	2	1
23.師傅應能善用隱喻的教導-----	6	5	4	3	2	1
24.師傅應幫助徒弟將內隱知識外顯化-----	6	5	4	3	2	1

五、統觀化 (Outlooking)

內涵：師傅教導是終身的過程，影響職涯發展甚鉅，師傅校長與徒弟校長的配對歷程，以及教導過程中的教導內容、明確期望、時間限制、成就、進展報告、標竿、溝通形式等整體成果，必須進行全面性之整全觀察與學習，以傳遞專業知能及技巧，輔導徒弟校長建構自我圖像，形成統觀全局的能力，並藉由組織核心價值的傳遞，促進彼此一體認同感，形塑未來願景。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
25.師傅應幫助徒弟從各種角度進行觀察-----	6	5	4	3	2	1
26.師傅應幫助徒弟將自己的問題解決過程與專家對照-----	6	5	4	3	2	1
27.師傅應幫助徒弟建構自我圖像-----	6	5	4	3	2	1
28.師傅應培養徒弟統觀全局的能力-----	6	5	4	3	2	1
29.師傅應傳遞組織的核心價值-----	6	5	4	3	2	1
30.師傅應與徒弟共同形塑未來願景-----	6	5	4	3	2	1

六、再行動化 (Reacting)

內涵：師傅校長藉由提供徒弟校長教學、教練、支持、指導、職能規劃與個人發展等之倡議、回饋與反思，協助其解決問題、克服困難，並學習師傅校長的思考方式與因應策略，激勵徒弟校長產生創造性的想法與新的問題解決方式，給予其嶄露頭角的機會，並提升其能見度，日後才能針對所遭遇的問題做出適當回應，提升個人的專業發展及學校辦學績效。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
31.師傅應幫助徒弟學習多元的思考方式-----	6	5	4	3	2	1
32.師傅應幫助徒弟學習專家的解決問題策略-----	6	5	4	3	2	1
33.師傅應培養徒弟解決問題的能力-----	6	5	4	3	2	1
34.師傅應激勵徒弟產生創造性的想法-----	6	5	4	3	2	1
35.師傅應給予徒弟嶄露頭角的機會-----	6	5	4	3	2	1
36.師傅應提供徒弟適當的回饋-----	6	5	4	3	2	1

第四部分【學校效能指標量表】

【填答說明】本量表共計 30 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、行政領導

內涵：係指學校在計畫與願景的訂定、目標達成程度、校長領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校行政能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1.本校擬定的校務計畫清楚明確-----	6	5	4	3	2	1
2.本校各項目標達成的情況良好-----	6	5	4	3	2	1
3.校長領導能考量同仁的需求-----	6	5	4	3	2	1
4.本校有暢通的溝通協調機制-----	6	5	4	3	2	1
5.本校同仁能透過團隊合作解決問題-----	6	5	4	3	2	1
6.本校的行政服務品質令人滿意-----	6	5	4	3	2	1

二、教師教學

內涵：係指教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學檢討與反思等方面的質與量，皆有良好的成效，促使教學工作能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
7.本校教師具備豐富的學科領域知能-----	6	5	4	3	2	1
8.本校教師能主動參與進修研習活動-----	6	5	4	3	2	1
9.本校教師能不斷評估學生學習進步情形-----	6	5	4	3	2	1
10.本校師生的互動情況良好-----	6	5	4	3	2	1
11.本校教師間有專業的教學分享機制-----	6	5	4	3	2	1
12.本校教師能針對自己的教學進行反思-----	6	5	4	3	2	1

三、學生學習

內涵：係指學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、活動參與、身心狀況等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學習活動能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
13.本校學生的學習態度普遍良好-----	6	5	4	3	2	1
14.本校學生的學習成就能維持在一定的水準-----	6	5	4	3	2	1
15.本校學生的生活常規良好-----	6	5	4	3	2	1
16.本校學生能積極參與校內外的各項活動-----	6	5	4	3	2	1
17.本校學生在各項競賽中的成果良好-----	6	5	4	3	2	1
18.本校學生對學習環境感到滿意-----	6	5	4	3	2	1

四、社區認同

內涵：係指家長與社區在認同及參與、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費挹注、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校與家長及社區的關係能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
19.本校與家長的互動關係良好-----	6	5	4	3	2	1
20.本校家長能認同學校的辦學理念-----	6	5	4	3	2	1
21.本校家長能積極參與學校的各項活動-----	6	5	4	3	2	1
22.社區能全力支持校務的推動-----	6	5	4	3	2	1
23.社區能為學校爭取經費的挹注-----	6	5	4	3	2	1
24.社區能肯定學校的辦學績效-----	6	5	4	3	2	1

五、環境設備

內涵：係指校園環境及設備的規畫與運作、資源利用、專人管理、保養維護、環境與設備的安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量，皆有良好的成效，促使環境設備能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
25.本校的校園環境規畫能符合師生的需求-----	6	5	4	3	2	1
26.本校的各項設備能滿足使用所需-----	6	5	4	3	2	1
27.本校的環境設備之安全性無虞-----	6	5	4	3	2	1
28.本校的環境設備有專人負責管理-----	6	5	4	3	2	1
29.本校的環境設備會定期保養維護-----	6	5	4	3	2	1
30.本校能妥善運用各種資源-----	6	5	4	3	2	1

附錄二 專家審題版問卷

國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究

【專家審題版問卷】

指導教授：陳木金 博士

親愛的教育先進，您好：

感謝您在百忙之中抽空填答這份問卷！本問卷的主要目的在瞭解國民小學校長對「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」之看法，作為校長提升學校效能之依據。問卷內容包括：「第一部分：基本資料」、「第二部分：COACH 混合教練模式量表」、「第三部分：MENTOR 師傅教導模式量表」、「第四部分：學校效能指標量表」。為建立專家內容效度，懇請惠賜卓見，俾提供學術與作為研究改進評鑑指標之參考。懇請您給予珍貴的意見，謝謝您的支持與協助！

敬祝

教安

國立政治大學教育學系博士生 楊念湘 敬上
99年11月

第一部分【基本資料】

- 一、性別：1. 男 2. 女
- 二、年齡：1. 40歲以下 2. 41-50歲 3. 51-60歲 4. 61歲以上
- 三、最高學歷：1. 專科(含師專) 2. 大學 3. 碩士 4. 博士
- 四、擔任校長年資：1. 4年(含)以下 2. 5-8年 3. 9年以上
- 五、受訓地點：1. 國家教育研究院三峽院區(含板橋時期)
2. 臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心
3. 縣市自辦培訓
4. 大學校長培育中心
5. 其他 _____
- 六、學校規模：1. 12班(含)以下 2. 13-24班 3. 25-48班
4. 49-72班 5. 73班以上
- 七、學校區域：
 1. 北區(基隆市、臺北市、臺北縣、桃園縣)
 2. 中區(新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣)
 3. 南區(嘉義縣、嘉義市、臺南縣、臺南市、高雄縣、高雄市、屏東縣、澎湖縣)
 4. 東區(宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣)

關於背景變項之建議：

第二部分【COACH 混合教練模式量表】

本研究所稱「COACH 混合教練模式」係以 Bloom、Castagna、Moir 與 Warren (2005) 所提出的「混合教練策略」(Blended Coaching Strategies) 為核心架構，其理論包括五大策略：1. 催化教練 (facilitative coaching)；2. 教學教練 (instructional coaching)；3. 合作教練 (collaborative coaching)；4. 諮詢教練 (consultative coaching)；5. 轉型教練 (transformational coaching)。歸納上述策略內容及相關文獻後，本研究建構「COACH 混合教練模式」，作為校長實施混合教練之參考，其內涵敘述如下：

一、連結化 (Connecting)

內涵：教練者要建立與受教練者之間的連結，此連結係以信任與許可為基礎，形成一種類似師傅與學徒的關係，使受教練者從中獲得安全感與歸屬感，進而與教練者產生緊密的連結。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
1.教練者應建立與受教練者之間的連結關係-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
2.教練者應建立與受教練者之間的信任基礎-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
3.教練者應能提供專業上的指導與諮商-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
4.教練者應幫助受教練者解決適應不良的問題-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
5.教練者應提供受教練者情感上的支持-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
6.教練者應讓受教練者獲得安全感-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
7.教練者應讓受教練者獲得歸屬感-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
8.教練者應受到受教練者的尊崇-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
其他建議：_____			

二、組織化 (Organizing)

內涵：教練者要將各種教練知識、技能、策略、情意、態度等內容加以組織，並彈性運用，讓受教練者獲得有組織、有系統的專業領域知能，同時引導受教練者學習反思與問題解決，從教練過程中獲得回饋。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
9.教練者應建構各種教練的理念與知識-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
10.教練者應能彈性運用教練的策略與技能-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
11.教練者應傳授有結構有系統的專業知能-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
12.教練者應傳授公關策略與人際技巧-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

修正意見：_____

13.教練者應幫助受教練者深化其理解及行動驅力-----

修正意見：_____

14.教練者應能引導受教練者進行反思-----

修正意見：_____

其他建議：

三、管理化 (Administrating)

內涵：教練者要全心關注受教練者，幫助其達成目標，透過隨時管控進度與提供回饋，瞭解受教練者的需求，掌握受教練者的成長與進步情形，為其持續邁向目標負起督促與管理之責。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
15.教練者應幫助受教練者設定目標-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
16.教練者應隨時提醒督促受教練者實施的進度管控-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
17.教練者應能掌握受教練者的進步成長歷程-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
18.教練者應幫助受教練者聚焦於關鍵議題-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
19.教練者應能提供受教練者回饋的機制-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
20.教練者應負起督促受教練者之責-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			

其他建議：

四、統合化 (Collaborating)

內涵：教練者要和受教練者共同合作，透過各自提供的專業知能、資源與觀點，搭配具體行動以達成目標；此外，教練者也要從冗長的溝通對話中，將關鍵概念加以分類與統整，幫助受教練者組織其思維，並將問題聚焦。

適
合
修正後
適合
不適
合

- 21.教練者應能統整專業知能-----
 修正意見： _____
- 22.教練者應能萃取出關鍵概念-----
 修正意見： _____
- 23.教練者應能幫助受教練者組織其思維-----
 修正意見： _____
- 24.教練者應能與受教練者合作達成目標-----
 修正意見： _____
- 25.教練者應確認受教練者的需求-----
 修正意見： _____
- 26.教練者應提供受教練者必要的資源-----
 修正意見： _____

其他建議：

五、輔助化 (Helping)

內涵：教練者要扮演輔助者的角色，分享觀點、知識與忠告，並運用傾聽、釋義、詢問及評估受教練者的特殊需求與背景脈絡，提供其情感上的支持，還要敏於彼此之間的互動關係，以協助受教練者達成目標。

適
合
修正後
適合
不適
合

- 27.教練者應能分享自己的觀點-----
 修正意見： _____
- 28.教練者應提供受教練者專業領域的諮詢-----
 修正意見： _____
- 29.教練者應提供受教練者情感領域的諮詢-----
 修正意見： _____
- 30.教練者應能提供事先的預警與事後的忠告-----
 修正意見： _____
- 31.教練者應能傾聽受教練者深度的敘述-----
 修正意見： _____
- 32.教練者應培養受教練者解決問題的方法與能力-----
 修正意見： _____

其他建議：

第三部分【MENTOR 師傅教導模式量表】

本研究所稱「MENTOR 師傅教導模式」係以陳木金（2007）所提出「MENTOR 的師傅校長模式」為核心架構，歸納上述理論內容及相關文獻後，本研究建構「MENTOR 師傅教導模式」，作為校長實施師傅教導之參考，其內涵包括：

一、楷模化 (Modeling)

內涵：師傅校長藉由提供教導、諮詢、指引與角色模範等的師傅教導，形塑謙虛、健康、個人與專業角色整合等的楷模，並讓徒弟校長參與師傅校長的專業生活，使其從直接觀察的過程中學習及受到影響，幫助徒弟校長進行實務練習，從校長的現場工作與真實生活中獲得技巧及經驗，同時將校長應有的角色與行為加以內化。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
1.師傅應提供專業角色的哲學觀-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
2.師傅應建立徒弟對專業任務的價值觀-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
3.師傅應建立徒弟對專業任務的認同態度-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
4.師傅應讓徒弟參與自己的專業生活，並進行直接觀察-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
5.師傅應幫助徒弟從工作現場（專業生活）中進行記錄與整理-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
6.師傅應幫助徒弟將角色行為加以內化-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			

其他建議：

二、教導化 (Educating)

內涵：師傅教導必須結合全程的實境與實務見習，讓師傅校長提供職能發展之教導、諮詢與協助，以友善、開放、易於親近與一貫的態度激勵徒弟校長，並採取主動傾聽、反思感受、闡明替代方案等方式，在徒弟校長困難時提供協助、必要時提供保護，給予其較多的第一手資訊，幫助徒弟校長獲得實務上的知識與典型的行為表現。

適 修正後適合 不適合

合

- 7.師傅應提供徒弟專業發展的途徑-----
- 修正意見：_____
- 8.師傅應提供徒弟思考的模式-----
- 修正意見：_____
- 9.師傅應能協助徒弟釐清專業任務-----
- 修正意見：_____
- 10.師傅應提供徒弟面對現場的機會-----
- 修正意見：_____
- 11.師傅應提供徒弟面對問題的機會-----
- 修正意見：_____
- 12.師傅應激勵徒弟有繼續學習的熱情與動力-----
- 修正意見：_____

其他建議：

三、網絡化 (Networking)

內涵：師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係，也是存在於師傅校長與徒弟校長間的強烈人際溝通互動，此種長期的人際與工作關係，強調師徒直接接觸的面授機宜與指導學習，讓師傅提供徒弟專業知識、現場知識與經驗知識的師傅教導，並協助徒弟建立人際網絡，形成師傅教導的巨型網絡關係。師傅教導與師徒對話亦可透過電腦與網路科技作為輔助媒介，例如：運用虛擬會議軟體、網路電話、視訊會議及電子郵件等方式，建構虛擬化的e化師傅教導網絡。

適 修正後適合 不適合

合

- 13.師傅應提供徒弟專業知識的師傅教導-----
- 修正意見：_____
- 14.師傅應提供徒弟現場知識的師傅教導-----
- 修正意見：_____
- 15.師傅應提供徒弟經驗知識的師傅教導-----
- 修正意見：_____
- 16.師傅應幫助徒弟建構專業知識管理與脈絡化-----
- 修正意見：_____
- 17.師傅應幫助徒弟建立專業的人際網絡-----
- 修正意見：_____
- 18.師傅應能運用電腦、網路等資訊科技設備作為教導徒弟的途徑-----
- 修正意見：_____

其他建議：

四、敘述化 (Telling)

內涵：師傅校長透過故事的敘述和隱喻 (metaphor) 的訓練與教導，幫助徒弟校長理解並尊重組織的政策與內隱的規範；此外，師傅校長可於觀察後敘述徒弟校長的成長與成就，以此強調徒弟在專業發展的過程中，已經獲得了多少，亦即運用敘述化的方式，給予徒弟校長直接而清楚的教導，藉以強化師徒之間的聯繫，並將內隱知識外顯化，產生知識螺旋效應。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
19.師傅應協助徒弟對組織規範進行敘述-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
20.師傅應讓徒弟闡述對專業任務的理解程度-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
21.師傅應培養徒弟闡明理念的能力-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
22.師傅應激勵徒弟敘述教育故事-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
23.師傅應協助徒弟從教育故事中找到意義-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
24.師傅應能善用隱喻的教導-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
25.師傅應幫助徒弟建構自我圖像-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
26.師傅應協助徒弟敘述成長的歷程-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
其他建議：_____			

五、前瞻化 (Outlooking)

內涵：師傅教導是個終身的過程，其影響職涯發展甚鉅，師傅校長與徒弟校長的配對歷程，以及教導過程中的教導內容、明確期望、時間限制、成就、進展報告、標竿、溝通形式等整體的成果，必須從各種角度進行全面性的觀察與學習，以傳遞專業知能及技巧，輔導徒弟校長建構自我圖像，並形成統觀全局的能力，同時在師徒學習的過程中，藉由組織核心價值的傳遞，促進彼此一體認同感，形塑未來願景。

	適 合	修正 後 適合	不 適 合
27.師傅應幫助徒弟從各種角度進行觀察----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.師傅應幫助徒弟將自己的問題解決過程與專家對照----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.師傅應培養徒弟眺望未來的能力----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.師傅應培養徒弟主動改變的能力----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.師傅應傳遞組織的核心價值----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.師傅應與徒弟共同形塑未來願景----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

其他建議：

六、再行動化 (Reacting)

內涵：師傅校長藉由提供徒弟校長教學、教練、支持、指導、職能規劃與個人發展等之倡議、回饋與反思，協助其解決問題、克服困難，並學習師傅校長的思考方式與因應策略，激勵徒弟校長產生創造性的想法與創新的問題解決方式，給予其嶄露頭角的機會，並提升其能見度，日後才能針對所遭遇的問題做出適當回應，提升個人的專業發展及學校辦學績效。

	適 合	修正 後 適合	不 適 合
33.師傅應幫助徒弟學習多元的思考方式----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.師傅應幫助徒弟學習專家的解決問題策略----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.師傅應培養徒弟解決問題的能力----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.師傅應激勵徒弟產生創造性的想法----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.師傅應鼓勵徒弟有創造舞台的能力----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.師傅應協助徒弟將專業發展加以內化與行動化----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.師傅應協助徒弟進行文化再創----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.師傅應鼓勵徒弟將文化再創的內涵進行傳承與發揚光大----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

其他建議：

第四部分【學校效能指標量表】

本研究所稱「學校效能」是個複雜構念，具備多種面向，可說是組織動態、靜態、心態、生態等層面的綜合，因此，歸納學校效能理論內容及相關文獻後，本研究建構「學校效能指標」，作為評鑑學校效能之參考，其內涵包括：

一、行政領導

內涵：係指學校在計畫與願景的訂定、目標達成程度、校長領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校行政能順利運作，進而提升學校效能。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
1.本校擬定的校務計畫清楚明確----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.本校各項目標達成的情況良好----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.校長領導能考量同仁的需求----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.本校有暢通的溝通協調機制----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.本校同仁能透過團隊合作解決問題----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.本校的行政服務品質令人滿意----- 修正意見：_____ 其他建議：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

二、教師教學

內涵：係指教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學檢討與反思等方面的質與量，皆有良好的成效，促使教學工作能順利運作，進而提升學校效能。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
7.本校教師具備豐富的學科領域知能----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.本校教師能主動參與進修研習活動----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.本校教師能不斷評估學生學習進步情形----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.本校師生的互動情況良好----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.本校教師間有專業的教學分享機制----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.本校教師能針對自己的教學進行反思----- 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

其他建議：

三、學生學習

內涵：係指學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、活動參與、身心狀況等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學習活動能順利運作，進而提升學校效能。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
13.本校學生的學習態度普遍良好-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
14.本校學生的學習成就維持在一定的水準-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
15.本校學生的生活常規良好-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
16.本校學生能積極參與校內外的各項活動-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
17.本校學生在各項競賽中的成果良好-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
18.本校學生對學習環境感到滿意-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
19.本校的弱勢學生能受到良好的照顧-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
其他建議：_____			

四、社區認同

內涵：係指家長與社區在認同及參與、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費挹注、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校與家長及社區的關係能順利運作，進而提升學校效能。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
20.本校與家長的互動關係良好-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
21.本校家長能認同學校的辦學理念-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
22.本校家長能積極參與學校的各項活動-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
23.社區能普遍支持校務的推動-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
24.社區能為學校爭取經費的挹注-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
25.社區能理解與肯定學校的辦學績效-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			

其他建議：

五、環境設備

內涵：係指校園環境及設備的規畫與運作、資源利用、專人管理、保養維護、環境與設備的安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量，皆有良好的成效，促使環境設備能順利運作，進而提升學校效能。

	適 合	修 正 後 適 合	不 適 合
26.本校的校園環境規畫能符合師生的需求-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
27.本校的各項設備能滿足使用所需-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
28.本校的環境設備安全無虞-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
29.本校的環境設備有專人負責管理-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
30.本校的環境設備會定期保養維護-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
31.本校能妥善運用各種資源-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			

其他建議：

附錄三 專家審題與口試委員意見彙整

第一部分：基本資料		
原題目	修正意見	修正情形
一、性別：1. <input type="checkbox"/> 男 2. <input type="checkbox"/> 女		不須修正
二、年齡：1. <input type="checkbox"/> 40歲以下 2. <input type="checkbox"/> 41-50歲 3. <input type="checkbox"/> 51-60歲 4. <input type="checkbox"/> 61歲以上		不須修正
三、最高學歷： 1. <input type="checkbox"/> 專科(含師專) 2. <input type="checkbox"/> 大學 3. <input type="checkbox"/> 碩士 4. <input type="checkbox"/> 博士	B：建議在基本學歷之外如有繼續修習專業學分者，以20學分為一學群，類似企業EMBA之繼續教育，可看出校長專業發展及承擔師傅校長之專業能力 J：選項1. <input type="checkbox"/> 專科(含師專)的樣本較少，可刪除	本題修正為： 1. <input type="checkbox"/> 大學 2. <input type="checkbox"/> 碩士 3. <input type="checkbox"/> 博士
四、擔任校長年資： 1. <input type="checkbox"/> 4年(含)以下 2. <input type="checkbox"/> 5-8年 3. <input type="checkbox"/> 9年以上	李宏才教授：可增列9-12年的選項	本題修正為： 1. <input type="checkbox"/> 4年(含)以下 2. <input type="checkbox"/> 5-8年 3. <input checked="" type="checkbox"/> 9-12年 4. <input type="checkbox"/> 13年以上
五、受訓地點： 1. <input type="checkbox"/> 國立教育研究院三峽院區(含板橋時期) 2. <input type="checkbox"/> 臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心 3. <input type="checkbox"/> 縣市自辦培訓 4. <input type="checkbox"/> 大學校長培育中心 5. <input type="checkbox"/> 其他	D：「4. <input type="checkbox"/> 大學校長培育中心」改為「4. <input type="checkbox"/> 大學校院之校長培育中心」 吳清山教授：「國立教育研究院」改為「國家教育研究院」	本題修正為：「校長儲訓班的受訓地點」 1. <input type="checkbox"/> 國家教育研究院三峽院區(含板橋時期) 2. <input type="checkbox"/> 臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心 3. <input type="checkbox"/> 縣市自辦培訓 4. <input type="checkbox"/> 大學校院之校長培育中心 5. <input type="checkbox"/> 其他
六、學校規模： 1. <input type="checkbox"/> 12班(含)以下 2. <input type="checkbox"/> 13-24班 3. <input type="checkbox"/> 25-48班 4. <input type="checkbox"/> 49-72班 5. <input type="checkbox"/> 73班以上		不須修正
七、學校區域： 1. <input type="checkbox"/> 北區(基隆市、臺北市、臺北縣、桃園縣) 2. <input type="checkbox"/> 中區(新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣) 3. <input type="checkbox"/> 南區(嘉義縣、嘉義市、臺南縣、臺南市、高雄縣、高雄市、屏東縣、澎湖縣) 4. <input type="checkbox"/> 東區(宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣)	I：99年12月25日新北市、台中市、台南市、高雄市行政區域變革，將來填寫問卷時，應有所含括，或是加上註解，以釐清區域 吳清山教授：學校區域的變項應考量縣市合併的問題，並思考如何抽樣	依據中華民國99年12月25日縣市合併升格後的20個縣市為研究區域，將本題修正為： 1. <input type="checkbox"/> 北區(基隆市、臺北市、新北市、桃園縣) 2. <input type="checkbox"/> 中區(新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣) 3. <input type="checkbox"/> 南區(嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣) 4. <input type="checkbox"/> 東區(宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣)

建議：
 B：在學歷背景方面，建議增列教育相關系所、非教育系所（例如：法律、政治、社會經濟文史類科），以區分學校領導時其思維體系
 B：在學校型態方面，建議可再增列為都會區、城鎮區、鄉村區及偏遠區四類型，如此可以看出各不同類型之師傅教導類型學校效能之差異
 F：建議可增加曾擔任過師傅校長與未曾擔任過師傅校長兩類，以瞭解兩者差異
 G：建議增列學校歷史
 H：建議加入學校位置（都市、鄉村、偏遠學校社經背景不同）
 吳清山教授：增加「是否曾擔任過師傅校長或教練校長」的選項
 李宏才教授：增加「是否曾擔任過師傅校長或教練校長」的選項

第二部分：COACH 混合教練模式量表

一、連結化 (Connecting)

原題目	修正意見	修正情形
1.教練者應建立與受教練者之間的連結關係	H：「之間的連結關係」改為「休戚與共的關係」 I：本項目在確認連結關係，因此，應採其他問題以確定連結關係	本題修正為「我的教練校長或師傅校長和我的關係密切」
2.教練者應建立與受教練者之間的信任基礎	H：「之間的信任基礎」改為「之間的情感上的信任為基礎」 L：此題與上題有點類似	本題修正為「我的教練校長或師傅校長和我彼此信任」
3.教練者應能提供專業上的指導與諮詢	B：「諮商」改為「諮詢」 G：建議與第1題合併 H：「應能提供」改為「應能主動提供」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我專業上的指導與諮詢」
4.教練者應幫助受教練者解決適應不良的問題	H：「適應不良的問題」改為「各種問題與疑惑」 I：「幫助」改為「輔導」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會輔導我解決各種問題與疑惑」
5.教練者應提供受教練者情感上的支持	B：情感包羅甚廣，宜區分為職場、非職場及私人感情領域，因此建議修正為「教練者應提供受教練者職場信心與感情的支持」 H：「情感上的支持」改為「情感上與情義上的相挺」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我在職場上的信心與感情的支持」
6.教練者應讓受教練者獲得安全感	H：「安全感」改為「充分的保護避免受到傷害」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會保護我避免在職場上受到傷害」
7.教練者應讓受教練者獲得歸屬感	C：語意再釐清 H：「歸屬感」改為「認同主動追隨」	本題修正為「我認同並主動追隨我的教練校長或師傅校長」
8.教練者應受到受教練者的尊崇	B：「尊崇」改為「尊崇與信賴」 H：「尊崇」改為「感恩與尊敬」 K：「受到」改為「值得」	本題修正為「我尊敬且信賴我的教練校長或師傅校長」

建議：
 B：全文中的「教練者」與「受教練者」之名稱係翻譯而來，但依照中文名詞一般說法應該是「教練」與「受教者」較為妥適，如果是學術界已經通用且成為習慣用詞則不論
 B：連結化 (Connecting) 是按照語意直接翻譯，惟，不夠具體且傳神也不夠本土化，建議用詮釋性語氣翻譯，例如：關係的連繫
 H：應將信任、安全感、歸屬感轉化為實際上的命題，避免照抄，欠缺實務經驗
 I：本項八題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意。第2題、第5題、第6題、第7題所謂的信任關係、情感上的支持、獲得安全感、獲得歸屬感之間的上下位階關係是否可以再進一步釐清，因為同屬本向度之概念應該同屬一個位階

二、組織化 (Organizing)

原題目	修正意見	修正情形
-----	------	------

9.教練者應建構各種教練的理念與知識	F:「理念與知識」改為「理念系統」 H:原題改為「教練者應具備專業領域知識與專長」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長具備專業領域的知識與專長」
10.教練者應能彈性運用教練的策略與技能	H:原題改為「教練者應能視情境展現本領與專長」 I:刪除「應」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會彈性運用教練的策略與技能」
11.教練者應傳授有結構有系統的專業知能	F:「有結構有系統」改為「統整」 H:原題改為「教練者應有能力很明確展現自己專長與專業本領」 I:「有結構有系統」改為「有結構、有系統」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會傳授統整的專業知能給我」
12.教練者應傳授公關策略與人際技巧	B:於原題後增加「，並轉引其人際關係給受教練者」 F:本題與其他題的向度概念不同，建議刪除 H:本題與內涵不合，建議刪除	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會傳授人際技巧給我」
13.教練者應幫助受教練者深化其理解及行動驅力	H:「深化其理解及行動驅力」改為「熱愛追求專業本領與專長技能」 I:原題改為「教練者能幫助受教練者提升理解及行動驅力」 J:「理解」與「行動驅力」兩件事擇一	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我提升行動驅力」
14.教練者應能引導受教練者進行反思	H:「進行反思」改為「從情境中、問題當中不斷反省思考解決策略」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會引導我進行反思」
建議： F:第9題的知識與第11題的專業智能相同，第12題是傳授的內容，不是組織化的歷程 H:要有實務情境的感覺，問卷題目才能貼近實際現場 I:本項六題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意		
三、管理化 (Administrating)		
原題目	修正意見	修正情形
15.教練者應幫助受教練者設定目標	H:原題改為「教練者應與受教練者共同討論可達成目標的設定」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會和我共同討論並設定目標」
16.教練者應隨時提醒督促受教練者實施的進度管控	G:刪除「的」字 H:「提醒督促受教練者實施的進度管控」改為「檢視檢討受教練者目標的進度是否達成」 I:原題改為「教練者能隨時提醒、督促受教練者管控工作進度」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會隨時督促我管控工作進度」
17.教練者應能掌握受教練者的進步成長歷程	H:「掌握受教練者的進步成長歷程」改為「隨時記錄觀察檢核受教練者進步情形與困境」 I:刪除「應」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會隨時檢核我的進步情形與困境」
18.教練者應幫助受教練者聚焦於關鍵議題	H:「關鍵議題」改為「內心的需求與想法」 I:原題改為「教練者能幫助受教練者關注重要議題」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我關注重要議題」
19.教練者應能提供受教練者回饋的機制	H:「提供受教練者回饋的機制」改為「讓受教練者充分知悉進步情形與問題解決途徑」 I:刪除「應」 L:「提供受教練者回饋的機制」改為「協助受教練者建立回饋機制」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我建立回饋機制」
20.教練者應負起督促受教	H:「督促受教練者之責」改為「受教練者	本題修正為「我的教練校長或師傅

練者之責	進步成長之責	校長會對我的進步與成長負責
建議： B：校長在管理化所需要具備的基礎科學素養，宜略加提出，例如：資訊能力、三C電子用品運用能力、行政作業計畫能力等 H：轉化口語化、情境化、實物化，避免外行的感覺 I：本項六題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意		
四、統合化 (Collaborating)		
原題目	修正意見	修正情形
21.教練者應能統整專業知能	B：「專業知能」改為「學校經營與領導的專業知能」 H：「統整專業知能」改為「清楚熟悉專業知能」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長清楚熟悉學校經營與領導的專業知能」
22.教練者應能萃取出關鍵概念	B：「關鍵概念」改為「學校經營與領導的關鍵概念」 H：「能萃取出關鍵概念」改為「與受教練者從對話中統整重要概念」 I：原題改為「教練者能萃取出關鍵概念」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會統整學校經營與領導的關鍵概念」
23.教練者應能幫助受教練者組織其思維	C：語意再釐清 H：「組織其思維」改為「組織並釐清其思維」 I：原題改為「教練者能幫助受教練者組織思考系統」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我組織並釐清思維」
24.教練者應能與受教練者合作達成目標	B：「目標」改為「學習成長的目標」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會和我合作達成學習成長的目標」
25.教練者應確認受教練者的需求	B：「確認」改為「感知並確認」 H：本題屬於第三 Administrating (管理化)，非本向度，建議刪除	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會感知並確認我的需求」
26.教練者應提供受教練者必要的資源	H：於原題後加上「，以協助受教練者達成既定的目標」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供資源以協助我達成既定目標」
建議： I：本項六題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意		
五、輔助化 (Helping)		
原題目	修正意見	修正情形
27.教練者應能分享自己的觀點	B：「觀點」改為「觀點與感受」 H：「的觀點」改為「成功的觀點」 I：刪除「應」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會分享自己的觀點與感受」
28.教練者應提供受教練者專業領域的諮詢	H：「的諮詢」改為「的諮詢與具體作法」 I：原題改為「教練者能提供受教練者專業諮詢」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我專業諮詢與具體作法」
29.教練者應提供受教練者情感領域的諮詢	B：建議修改「情感領域」四字 H：「提供受教練者情感領域的諮詢」改為「能接納與協助受教練者的感情」 I：原題改為「教練者能提供受教練者情感諮詢」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我情感諮詢」
30.教練者應能提供事先的預警與事後的忠告	I：原題改為「教練者能提供受教練者預警與忠告」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我預警與忠告」
31.教練者應能傾聽受教練者深度的敘述	H：「深度的敘述」改為「內心的描述或心聲」 I：原題改為「教練者能進行與受教練者	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會傾聽我的心聲」

	的深度會談」 J:「敘述」改為「分享」	
32.教練者應培養受教練者解決問題的方法與能力	H:「方法與能力」改為「策略與方法」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會培養我解決問題的能力與策略」

建議：

I: 本項六題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意

第三部分：MENTOR 師傅教導模式量表

一、楷模化 (Modeling)

原題目	修正意見	修正情形
1.師傅應提供專業角色的哲學觀	H: 於原題後加上「，供徒弟分享與學習」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我專業角色的哲學觀」
2.師傅應建立徒弟對專業任務的價值觀	H:「價值觀」改為「工作價值觀或倫理價值觀」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我建立工作價值觀」
3.師傅應建立徒弟對專業任務的認同態度	H:「認同態度」改為「認同負責任的態度」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我建立對工作認同負責的態度」
4.師傅應讓徒弟參與自己的專業生活，並進行直接觀察	F:「參與自己的專業生活，並進行直接觀察」改為「進行直接觀察並參與自己的專業生活」 H:「參與自己的專業生活，並進行直接觀察」改為「共同參與工作獲得學習的機會」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會讓我進行直接觀察並參與他的專業生活」
5.師傅應幫助徒弟從工作現場(專業生活)中進行記錄與整理		本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我從工作現場中進行記錄與整理」
6.師傅應幫助徒弟將角色行為加以內化	H: 原題改為「師傅應協助徒弟扮演好工作角色或專業角色」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我扮演好專業角色」

建議：

B: 此處之師傅和徒弟名詞，和前述第二部分之意義是否相同？如相同則建議應統一用詞以免誤解

I: 本項六題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意。因為「應」是必須，而「能」是代表有能力

二、教導化 (Educating)

原題目	修正意見	修正情形
7.師傅應提供徒弟專業發展的途徑	H:「發展」改為「成長」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我專業成長的途徑」
8.師傅應提供徒弟思考的模式	H: 原題改為「師傅應指導徒弟解決問題的思考模式」 K:「思考的模式」改為「思考的參考模式」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我思考的參考模式」
9.師傅應能協助徒弟釐清專業任務	H: 原題改為「師傅應指導徒弟工作中應有的責任」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我釐清工作中應有的責任」
10.師傅應提供徒弟面對現場的機會	C: 語意再釐清 H:「面對現場的機會」改為「現場情境學習觀摩操作的機會」 I: 原題改為「師傅能提供徒弟進入現場的機會」 L:「面對現場」改為「現場操作」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我進入現場學習與操作的機會」
11.師傅應提供徒弟面對問題的機會	H:「面對問題的機會」改為「遭遇問題與解決問題的學習機會」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我面對與解決問題的

	L:「面對問題」改為「問題解決」	學習機會」
12.師傅應激勵徒弟有繼續學習的熱情與動力	H:「有繼續學習的熱情與動力」改為「秉持對教育的熱愛與全心全力的投入」 I:原題改為「師傅能激勵徒弟繼續學習的熱情與動力」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會激發我繼續學習的熱情與動力」
建議: B:敘述用語多用「應提供」,可能會誤導教導方法只有單向的輸出,而非互動中讓徒弟校長形成自我建構的體驗與能力成長歷程,尤其是校長經營學校的武林秘笈傳授有賴於多元方法 I:本項六題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切,也較符合說明中的原意。因為「應」是必須,而「能」是代表有能力		
三、網絡化 (Networking)		
原題目	修正意見	修正情形
13.師傅應提供徒弟專業知識的師傅教導	B:「師傅教導」改為「教導網絡」 H:原題改為「師傅應充分運用科技指導徒弟學習」 J:原題改為「師傅應提供徒弟專業知識的教導」 K:此題與 Networking 之關係?若要保留,宜修正其 definition	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我專業知識的教導網絡」
14.師傅應提供徒弟現場知識的師傅教導	B:「師傅教導」改為「教導網絡」 H:「現場知識的師傅教導」改為「現場或虛擬動態的學習指導」 J:原題改為「師傅應提供徒弟現場知識的教導」 K:此題與 Networking 之關係?若要保留,宜修正其 definition	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我現場或虛擬動態的教導網絡」
15.師傅應提供徒弟經驗知識的師傅教導	B:「師傅教導」改為「教導網絡」 H:本題與第 13、14 題重複,建議刪除 J:原題改為「師傅應提供徒弟經驗知識的教導」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會提供我經驗知識的教導網絡」
16.師傅應幫助徒弟建構專業知識管理與脈絡化	F:「建構專業知識管理與脈絡化」改為「建構脈絡化的專業知識管理」 H:原題改為「師傅應指導徒弟運用科技建構自己的知識管理系統」 I:原題改為「師傅能幫助徒弟建構專業知識管理脈絡」 J:原題改為「師傅應幫助徒弟建構專業知識之管理與脈絡化」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我建構專業知識管理脈絡」
17.師傅應幫助徒弟建立專業的人際網絡	H:「建立專業的人際網絡」改為「透過各種途徑有效建立自己的人際網絡」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我建立人際網絡」
18.師傅應能運用電腦、網路等資訊科技設備作為教導徒弟的途徑	H:原題改為「師傅應能充分運用 e 化科技有效的指導徒弟學習或觀摩的機會」 I:原題改為「師傅能運用資訊科技網絡做為教導徒弟的途徑」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會運用資訊科技網絡作為教導我的途徑」
建議: B:網絡化 (Networking) 既然成為重要指導方略,則應提供知識獲得、能力養成經驗傳承的「網絡化」策略與技巧,不宜局限於硬體的「網路化」的科技運用。換言之,學校經營手法中有很多「脈絡可循」的經驗與資源都是師傅校長的寶藏,而可以傳授給徒弟校長的 I:本項六題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切,也較符合說明中的原意。因為「應」是必須,而「能」是代表有能力		

四、敘述化 (Telling)		
原題目	修正意見	修正情形
19.師傅應協助徒弟對組織規範進行敘述	C：語意再釐清 H：「協助徒弟對組織規範進行敘述」改為「透過敘述讓徒弟充分瞭解組織的規範」 I：原題改為「師傅能協助徒弟敘述組織規範」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會透過敘述讓我充分瞭解組織規範」
20.師傅應讓徒弟闡述對專業任務的理解程度	H：原題改為「師傅應對工作或專業任務的表白瞭解徒弟的成長情形」 I：原題改為「師傅能輔導徒弟闡述專業任務的內涵」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我闡述專業任務的內涵」
21.師傅應培養徒弟闡明理念的能力	B：「闡明理念的能力」改為「透過事件回溯或故事經歷，闡明自我教育理念的能力」 H：「闡明理念的能力」改為「對理念的闡述建立正確的專業理念」 I：原題改為「師傅能培養徒弟闡明學校理念」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我闡明學校理念」
22.師傅應激勵徒弟敘述教育故事	B：「激勵徒弟敘述教育故事」改為「善用機會，激勵徒弟敘述教育故事」 I：「應激勵」改為「能教導」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會教導我敘述教育故事」
23.師傅應協助徒弟從教育故事中找到意義	B：「從教育故事中找到意義」改為「從故事中找到有價值的教育意義」 H：「意義」改為「教育的熱忱與態度」 I：原題改為「師傅能協助徒弟找尋教育故事中的意義」 L：「從教育故事中找到意義」改為「從故事找到教育意義」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我尋找教育故事中的意義」
24.師傅應能善用隱喻的教導	H：原題改為「師傅應能善用隱喻的故事教導徒弟或激勵徒弟學習」 I：原題改為「師傅能指導徒弟善用隱喻」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會善用隱喻教導我」
25.師傅應幫助徒弟建構自我圖像	H：「自我圖像」改為「自我教育圖像與想法」 L：「自我圖像」改為「專業圖像」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我建構專業圖像」
26.師傅應協助徒弟敘述成長的歷程	H：「成長的歷程」改為「教育工作成長歷程或學習成長歷程」 J：「敘述成長的歷程」改為「從成長的歷程中學習」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我敘述教育工作的成長歷程」
建議： B：敘述化重點在於師傅校長與徒弟校長之間的言語互動，以分享師傅校長的學校經營經驗，雙方都要自我表露與示範模擬，其方式可透過說故事、話家常、休閒活動或藉著校內外發生的事件，隨機引導或提出過去的經驗與可行的對策等 B：此處用「師傅與徒弟」術語和前面不一致，建議應採相同敘述用語 I：本項八題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意。因為「應」是必須，而「能」是代表有能力		
五、前瞻化 (Outlooking)		
原題目	修正意見	修正情形
27.師傅應幫助徒弟從各種角度進行觀察	A：「從各種角度」改為「從教育現場各種角度」 B：「從各種角度進行觀察」改為「從教育	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我從教育現場的各種角度進行觀察」

	現場與社會脈動的各種角度進行觀察」 H:「從各種角度進行觀察」改為「利用各種途徑或機會進行終身學習」	
28.師傅應幫助徒弟將自己的問題解決過程與專家對照	F: 本題建議刪除 H:「將自己的問題解決過程與專家對照」改為「在職場當中能運用各種途徑有效解決問題」 I: 原題改為「師傅能幫助徒弟參照專家解決問題的過程」 J:「與專家對照」改為「與專家或理論對照」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我參照專家解決問題的過程」
29.師傅應培養徒弟眺望未來的能力	H:「眺望未來的能力」改為「具備未來或前瞻性的想法與關鍵能力」 I: 原題改為「師傅能培養徒弟展望未來的能力」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會培養我展望未來的能力」
30.師傅應培養徒弟主動改變的能力	B:「主動改變的能力」改為「隨著情勢變遷與人事更迭，主動改變經營領導的能力」 H:「主動改變的能力」改為「統觀洞察敏捷的變通能力」 L:「的能力」改為「的態度」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會培養我敏捷的洞察與變通能力」
31.師傅應傳遞組織的核心價值	A:「應傳遞」改為「應培養徒弟建構」 B:「組織的核心價值」改為「組織運作與學校經營的核心價值」 H:「核心價值」改為「教育價值觀」 I: 原題改為「師傅能協助徒弟傳遞組織的核心價值」 L:「組織」改為「專業組織」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會傳遞組織運作與學校經營的核心價值給我」
32.師傅應與徒弟共同形塑未來願景	H:「未來願景」改為「教育願景」 J: 原題改為「師傅應與徒弟共同形塑徒弟未來的發展願景」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會和我共同形塑教育願景」
建議： F: 第 28 題與第 34 題相同意義，可加以考量 I: 本項六題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意。因為「應」是必須，而「能」是代表有能力		
六、再行動化 (Reacting)		
原題目	修正意見	修正情形
33.師傅應幫助徒弟學習多元的思考方式	B:「學習多元的思考方式」改為「透過省思分享、經驗探討，學習多元思考方式，面對學校經營的各項問題」 H: 原題改為「經師傅教導之後，徒弟能主動提出多元創新的想法」 I: 原題改為「師傅能幫助徒弟運用多元思考的邏輯方法」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我運用多元思考以因應問題」
34.師傅應幫助徒弟學習專家的解決問題策略	F: 建議修正 H: 原題改為「經師傅教導之後，徒弟遇到教育問題能有效解決」 I: 原題改為「師傅能幫助徒弟學習運用專家解決問題的策略」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我學習運用專家解決問題的策略」
35.師傅應培養徒弟解決問	A: 應注意徒弟的「自主性」	本題修正為「我的教練校長或師傅

題的能力	H：原題改為「經師傅教導之後，徒弟解決問題能力與經驗增加不少或收穫良多」	校長會培養我解決問題的能力」
36.師傅應激勵徒弟產生創造性的想法	H：原題改為「經師傅教導之後，徒弟能提供創新的點子」 I：「應激勵」改為「能激發」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會激發我產生創造性的想法」
37.師傅應鼓勵徒弟有創造舞台的能力	H：原題改為「經師傅教導之後，徒弟能展現多元的教育舞台」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會鼓勵我創造多元的教育舞台」
38.師傅應協助徒弟將專業發展加以內化與行動化	H：原題改為「經師傅教導之後，徒弟能充分扮演教育專業角色與守門人」 I：原題改為「師傅能協助徒弟內化與實踐專業發展行動」 J：「內化」與「行動化」兩件事可擇一	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我內化與實踐專業發展行動」
39.師傅應協助徒弟進行文化再創	B：「文化再創」改為「組織文化與經營手法再創造」 C：語意再釐清 H：原題改為「經師傅教導之後，徒弟能充分體驗教育重責大任」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會協助我進行組織文化與經營手法的再創造」
40.師傅應鼓勵徒弟將文化再創的內涵進行傳承與發揚光大	H：原題改為「經師傅教導之後，徒弟能充分體驗教育工作者負有文化傳承的重大之責」 I：原題改為「師傅能指導徒弟將文化再創的內涵進行傳承與發揚」	本題修正為「我的教練校長或師傅校長會教導我將文化再創的內涵進行傳承與發揚」

建議：

I：本項八題題幹之「應」是否可為「能」較為貼切，也較符合說明中的原意。因為「應」是必須，而「能」是代表有能力

第四部分：學校效能指標量表

一、行政領導

原題目	修正意見	修正情形
1.本校擬定的校務計畫清楚明確	B：於原題後加上「而具體可行，且定期檢討研修」 H：於原題後加上「，同仁能夠知悉並確實執行」	本題修正為「本校擬定的校務計畫清楚明確而具體可行」
2.本校各項目標達成的情況良好	H：「達成的情況良好」改為「經追蹤考核達成的情況良好」 I：原題改為「本校各項目標皆順利達成」	本題修正為「本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好」
3.校長領導能考量同仁的需求	H：「需求」改為「教育需求」 I：「能」改為「有」 K：「校長領導」改為「我的領導」	本題修正為「我的領導會考量同仁的需求」
4.本校有暢通的溝通協調機制	B：原題改為「本校有暢順的溝通、協調與解決問題機制」 H：原題改為「本校同仁溝通協調機制暢通」	本題修正為「本校的溝通協調機制暢通」
5.本校同仁能透過團隊合作解決問題	H：原題改為「本校行政能透過學校團隊的建構合作解決問題」 I：刪除「能」	本題修正為「本校同仁會透過團隊合作解決問題」
6.本校的行政服務品質令人滿意	B：「令人滿意」改為「令教師、學生及家長都很滿意」 H：「令人滿意」改為「令親師生感覺滿意」 I：原題改為「本校的行政服務有良好的	本題修正為「本校的行政服務令親師生都很滿意」

		品質」	
建議： B：第四部分和前二部分顯然詢問對象不同，是針對「徒弟校長」、「答題校長」或「師傅校長」的學校，突然轉折可能會混淆，建議宜在第四部分的前言說明 F：建議增加「本校有明確的經營目標與健全的組織體系」 I：題幹的表達皆以肯定句敘述			
二、教師教學			
原題目	修正意見		修正情形
7.本校教師具備豐富的學科領域知能	A：「豐富」改為「豐富與專精」 B：「豐富的學科領域知能」改為「足夠的學科領域基礎知能」 F：教師教學應具備教學知識、學科知識、課程知識三者，第7題只提學科知能，宜加以考量		本題修正為「本校教師具備足夠的學科領域基礎知能」
8.本校教師能主動參與進修研習活動	I：刪除「能」		本題修正為「本校教師主動參與進修研習活動」
9.本校教師能不斷評估學生學習進步情形	B：原題改為「本校教師在教學過程中，能不斷評估學生學習情形並給予指導」 H：原題改為「本校教師教學能不斷評估學生學習進步情形」 I：刪除「能」		本題修正為「本校教師會不斷評估學生學習進步情形」
10.本校師生的互動情況良好	I：原題改為「本校師生有良好的互動關係」		本題修正為「本校師生有良好的互動關係」
11.本校教師間有專業的教學分享機制	H：「有專業的教學分享機制」改為「能主動分享教學心得」		本題修正為「本校教師會主動分享教學心得」
12.本校教師能針對自己的教學進行反思	B：原題改為「本校教師能針對自己的教學方法與學生學習成效進行反思，尋求更好的教學策略」 I：「能」改為「有」		本題修正為「本校教師會針對自己的教學方法與學生學習成效進行反思」
建議： A：建議增加「本校教師能不斷精進教學方法與策略」 I：題幹的表達皆以肯定句敘述 J：建議增加「本校教師教學品質良好」			
三、學生學習			
原題目	修正意見		修正情形
13.本校學生的學習態度普遍良好	A：「學習態度」改為「學習方法與態度」 H：「普遍良好」改為「努力積極」 I：原題改為「本校學生有良好的學習態度」		本題修正為「本校學生有良好的學習態度」
14.本校學生的學習成就能維持在一定的水準	B：原題改為「本校學生的基本學科的學習成就，能維持在一定的水準」 H：「能維持在一定的水準」改為「均維持檢測平均數之上」 I：原題改為「本校學生有一定水準的學習成就」		本題修正為「本校學生有一定水準的學習成就」
15.本校學生的生活常規良好	H：於原題後加上「，無霸凌現象」 I：原題改為「本校學生有良好的生活常規」		本題修正為「本校學生有良好的生活常規」
16.本校學生能積極參與校內外的各項活動	H：「各項活動」改為「各項教育活動」 I：原題改為「本校學生積極的參與校內		本題修正為「本校學生積極參與校內外各項活動」

	外各項活動」	
17.本校學生在各項競賽中的成果良好	H:「的成果良好」改為「皆有獲獎紀錄」 I:原題改為「本校學生在各項競賽中有良好的成果」	本題修正為「本校學生在各項競賽中有良好的成果」
18.本校學生對學習環境感到滿意	H:「感到滿意」改為「滿意度高」,或將原題改為「本校學生非常喜歡學校」	不須修正
19.本校的弱勢學生能受到良好的照顧	B:原題改為「本校有良好的機制,使特殊、弱勢、學習成就低或文化不利學生,能受到良好的照顧」 H:於原題後加上「,不被欺負或放棄」 I:「能」改為「有」	本題修正為「本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄」

建議:

I:題幹的表達皆以肯定句敘述

四、社區認同

原題目	修正意見	修正情形
20.本校與家長的互動關係良好	H:「良好」改為「頻繁感覺滿意」	不須修正
21.本校家長能認同學校的辦學理念	H:於原題後加上「與作法」 I:刪除「能」	本題修正為「本校家長認同學校的辦學理念與作法」
22.本校家長能積極參與學校的各項活動	H:「各項活動」改為「各項教育活動」 I:刪除「能」	本題修正為「本校家長積極參與學校的各項活動」
23.社區能普遍支持校務的推動	H:於原題後加上「與作法」 I:刪除「能」	本題修正為「社區普遍支持校務的推動」
24.社區能為學校爭取經費的挹注	B:於原題後加上「或提供各種人力資源」 F:本題使用「資源」二字較寬廣,可涵蓋志工人力、物資、經費、組織資源等,建議將「爭取經費的挹注」改為「投注多元的資源」 H:「為學校爭取經費的挹注」改為「主動提供經費的挹注」 I:原題改為「社區為學校爭取相關經費」	本題修正為「社區會為學校爭取相關經費或提供資源」
25.社區能理解與肯定學校的辦學績效	H:原題改為「社區對學校辦學口碑佳」 I:原題改為「社區肯定學校的辦學績效」	本題修正為「社區肯定學校的辦學績效」

建議:

I:題幹的表達皆以肯定句敘述

五、環境設備

原題目	修正意見	修正情形
26.本校的校園環境規畫能符合師生的需求	A:校園環境規劃應涵蓋教育理念,例如:永續環境的概念 F:原題改為「本校的校園環境規劃功能性良好」 H:「符合師生的需求」改為「滿足師生的教學與學習需求」 I:刪除「能」 K:「規畫」改為「規劃」	本題修正為「本校的校園環境規劃滿足師生的教學與學習需求」
27.本校的各項設備能滿足使用所需	A:「滿足使用所需」改為「滿足親師生使用所需」 F:「滿足使用所需」改為「滿足師生的需求」 H:本題與第26題重複,建議刪除 I:刪除「能」	本題修正為「本校的各項設備滿足親師生使用所需」

28.本校的環境設備安全無虞	B:「安全無虞」改為「符合安全、衛生、實用、經濟、美觀與創新的基準」 F:可考量「健康安全」的要點 H:於原題後加上「,定時檢查改進」	不須修正
29.本校的環境設備有專人負責管理	H:於原題後加上「正確使用」	不須修正
30.本校的環境設備會定期保養維護	I:刪除「會」	不須修正
31.本校能妥善運用各種資源	A:「妥善運用」改為「統整與妥善運用」 B:「各種資源」改為「來自各處的多元資源」 F:原題改為「本校能妥善運用各種資源強化環境設備」 H:於原題後加上「,提供親師生充分使用」 I:刪除「能」	本題修正為「本校會統整與妥善運用來自各處的資源」
建議: F:可考量環境設施藝術人文化、教材化、自然永續與科技化的題目 I:題幹的表達皆以肯定句敘述		
綜合建議: D:本問卷題數計高達 103 題,顯然過多,故性質相近之問題應整併。本問卷含三個向度,16 個構面,如每個構面平均 5 題,就有 80 題,這樣的題數已足夠,而每個構面的問卷內容如何加以整合,且其順序應考慮其邏輯性,這些方面有待再思考 D:混合教練與師傅教導兩者有何異同?如能事先界定清楚,將更方便填答者作答 H:非常好,論文有價值,祝早日畢業;掌握概念性與操作性定義內涵;命題口語化貼近實務或情境現場;題目必須與操作性定義連結符合邏輯性 林邦傑教授:建議釐清研究希望得到的是一位校長的信念對學校效能的關係,或是一位校長覺得經過師傅校長或教練校長的指導後,對學校效能的關係和影響,因此,建議研究「行為、實然」的實際作為,才能瞭解現況,例如:可使用第一人稱的方式敘述題目 李宏才教授:建議增列開放性的問題,以蒐集到更豐富的資料和意見		

註:表格中的 A、B、C、D、E、F、G、H、I、J、K、L 代表專家審題對象,如表 3-1 所示。

附錄四 預試問卷

國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究

【預試問卷】

指導教授：陳木金 博士

親愛的教育先進，您好：

感謝您在百忙之中抽空填答這份問卷！本問卷的主要目的在瞭解國民小學校長對「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」之看法，作為校長提升學校效能之依據。問卷內容包括：「第一部分：基本資料」、「第二部分：COACH 混合教練模式量表」、「第三部分：MENTOR 師傅教導模式量表」、「第四部分：學校效能指標量表」。本研究所得之資料僅供學術使用，問卷中的題目並無特定答案，敬請依據您真實的想法及意見逐題回答，您所填答的資料將會完全保密，懇請您放心提供寶貴之意見，謝謝您的支持與協助。

敬祝

教安

國立政治大學教育學系博士生 楊念湘 敬上
中華民國 100 年 1 月

第一部分【基本資料】

- 一、性別：1. 男 2. 女
- 二、年齡：1. 40 歲以下 2. 41-50 歲 3. 51-60 歲 4. 61 歲以上
- 三、最高學歷：1. 大學 2. 碩士 3. 博士
- 四、擔任校長年資：1. 4 年(含)以下 2. 5-8 年 3. 9-12 年 4. 13 年以上
- 五、校長儲訓班的受訓地點：1. 國家教育研究院三峽院區(含板橋時期)
2. 臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心
3. 縣市自辦培訓
4. 大學校院之校長培育中心
5. 其他 _____
- 六、您是否曾跟隨教練校長或師傅校長學習？1. 是 2. 否
- 七、您是否曾擔任過教練校長或師傅校長？1. 是 2. 否
- 八、學校規模：1. 12 班(含)以下 2. 13-24 班 3. 25-48 班
4. 49-72 班 5. 73 班以上
- 九、學校區域：
 1. 北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）
 2. 中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）
 3. 南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）
 4. 東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）

第二部分【COACH 混合教練模式量表】

【填答說明】本量表共計 32 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、連結化 (Connecting)

內涵：教練校長或師傅校長要建立與受教者之間的連結，此連結係以信任與許可為基礎，形成一種類似師傅與學徒的關係，使受教者從中獲得安全感與歸屬感，進而與教練校長或師傅校長產生緊密的連結。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1.我的教練校長或師傅校長和我的關係密切-----	6	5	4	3	2	1
2.我的教練校長或師傅校長和我彼此信任-----	6	5	4	3	2	1
3.我的教練校長或師傅校長會提供我專業上的指導與諮詢-----	6	5	4	3	2	1
4.我的教練校長或師傅校長會輔導我解決各種問題與疑惑-----	6	5	4	3	2	1
5.我的教練校長或師傅校長會提供我在職場上的信心與感情的支持-----	6	5	4	3	2	1
6.我的教練校長或師傅校長會保護我避免在職場上受到傷害-----	6	5	4	3	2	1
7.我認同並主動追隨我的教練校長或師傅校長-----	6	5	4	3	2	1
8.我尊敬且信賴我的教練校長或師傅校長-----	6	5	4	3	2	1

二、組織化 (Organizing)

內涵：教練校長或師傅校長要將各種教練知識、技能、策略、情意、態度等內容加以組織，並彈性運用，讓受教者獲得有組織、有系統的專業領域知能，同時引導受教者學習反思與問題解決，從教練過程中獲得回饋。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
9.我的教練校長或師傅校長具備專業領域的知識與專長-----	6	5	4	3	2	1
10.我的教練校長或師傅校長會彈性運用教練的策略與技能-----	6	5	4	3	2	1
11.我的教練校長或師傅校長會傳授統整的專業知能給我-----	6	5	4	3	2	1
12.我的教練校長或師傅校長會傳授人際技巧給我-----	6	5	4	3	2	1
13.我的教練校長或師傅校長會協助我提升行動驅力-----	6	5	4	3	2	1
14.我的教練校長或師傅校長會引導我進行反思-----	6	5	4	3	2	1

三、管理化 (Administrating)

內涵：教練校長或師傅校長要全心關注受教者，幫助其達成目標，透過隨時管控進度與提供回饋，瞭解受教者的需求，掌握受教者的成長與進步情形，為其持續邁向目標負起督促與管理之責。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
15.我的教練校長或師傅校長會和我共同討論並設定目標-----	6	5	4	3	2	1
16.我的教練校長或師傅校長會隨時督促我管控工作進度-----	6	5	4	3	2	1
17.我的教練校長或師傅校長會隨時檢核我的進步情形與困境-----	6	5	4	3	2	1
18.我的教練校長或師傅校長會協助我關注重要議題-----	6	5	4	3	2	1
19.我的教練校長或師傅校長會協助我建立回饋機制-----	6	5	4	3	2	1
20.我的教練校長或師傅校長會對我的進步與成長負責-----	6	5	4	3	2	1

四、統合化 (Collaborating)

內涵：教練校長或師傅校長要和受教者共同合作，透過各自提供的專業知能、資源與觀點，搭配具體行動以達成目標；此外，教練校長或師傅校長也要從冗長的溝通對話中，將關鍵概念加以分類與統整，幫助受教者組織其思維，並將問題聚焦。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
21.我的教練校長或師傅校長清楚熟悉學校經營與領導的專業知能-----	6	5	4	3	2	1
22.我的教練校長或師傅校長會統整學校經營與領導的關鍵概念-----	6	5	4	3	2	1
23.我的教練校長或師傅校長會協助我組織並釐清思維-----	6	5	4	3	2	1
24.我的教練校長或師傅校長會和我合作達成學習成長的目標-----	6	5	4	3	2	1
25.我的教練校長或師傅校長會感知並確認我的需求-----	6	5	4	3	2	1
26.我的教練校長或師傅校長會提供資源以協助我達成既定目標-----	6	5	4	3	2	1

五、輔助化 (Helping)

內涵：教練校長或師傅校長要扮演輔助者的角色，分享觀點、知識與忠告，並運用傾聽、釋義、詢問及評估受教者的特殊需求與背景脈絡，提供其情感上的支持，還要敏於彼此之間的互動關係，以協助受教者達成目標。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
27.我的教練校長或師傅校長會分享自己的觀點與感受-----	6	5	4	3	2	1
28.我的教練校長或師傅校長會提供我專業諮詢與具體作法-----	6	5	4	3	2	1
29.我的教練校長或師傅校長會提供我情感諮詢-----	6	5	4	3	2	1
30.我的教練校長或師傅校長會提供我預警與忠告-----	6	5	4	3	2	1
31.我的教練校長或師傅校長會傾聽我的心聲-----	6	5	4	3	2	1
32.我的教練校長或師傅校長會培養我解決問題的能力與策略-----	6	5	4	3	2	1

第三部分【MENTOR 師傅教導模式量表】

【填答說明】本量表共計 40 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、楷模化 (Modeling)

內涵：教練校長或師傅校長藉由提供教導、諮詢、指引與角色模範等的師傅教導，形塑謙虛、健康、個人與專業角色整合等的楷模，並讓徒弟校長參與教練校長或師傅校長的專業生活，使其從直接觀察的過程中學習及受到影響，幫助徒弟校長進行實務練習，從校長的現場工作與真實生活中獲得技巧及經驗，同時將校長應有的角色與行為加以內化。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1.我的教練校長或師傅校長會提供我專業角色的哲學觀-----	6	5	4	3	2	1
2.我的教練校長或師傅校長會協助我建立工作價值觀-----	6	5	4	3	2	1
3.我的教練校長或師傅校長會協助我建立對工作認同負責的態度-----	6	5	4	3	2	1
4.我的教練校長或師傅校長會讓我進行直接觀察並參與他的專業生活----	6	5	4	3	2	1
5.我的教練校長或師傅校長會協助我從工作現場中進行記錄與整理-----	6	5	4	3	2	1
6.我的教練校長或師傅校長會協助我扮演好專業角色-----	6	5	4	3	2	1

二、教導化 (Educating)

內涵：師傅教導必須結合全程的實境與實務見習，讓教練校長或師傅校長提供職能發展之教導、諮詢與協助，以友善、開放、易於親近與一貫的態度激勵徒弟校長，並採取主動傾聽、反思感受、闡明替代方案等方式，在徒弟校長困難時提供協助、必要時提供保護，給予其較多的第一手資訊，幫助徒弟校長獲得實務上的知識與典型的行為表現。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
7.我的教練校長或師傅校長會提供我專業成長的途徑-----	6	5	4	3	2	1
8.我的教練校長或師傅校長會提供我思考的參考模式-----	6	5	4	3	2	1
9.我的教練校長或師傅校長會協助我釐清工作中應有的責任-----	6	5	4	3	2	1
10.我的教練校長或師傅校長會提供我進入現場學習與操作的機會-----	6	5	4	3	2	1
11.我的教練校長或師傅校長會提供我面對與解決問題的學習機會-----	6	5	4	3	2	1
12.我的教練校長或師傅校長會激發我繼續學習的熱情與動力-----	6	5	4	3	2	1

三、網絡化 (Networking)

內涵：師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係，也是存在於師傅校長與徒弟校長間的強烈人際溝通互動，此種長期的人際與工作關係，強調師徒直接接觸的面授機宜與指導學習，讓師傅提供徒弟專業知識、現場知識與經驗知識的師傅教導，並協助徒弟建立人際網絡，形成師傅教導的巨型網絡關係。師傅教導與師徒對話亦可透過電腦與網路科技作為輔助媒介，例如：運用虛擬會議軟體、網路電話、視訊會議及電子郵件等方式，建構虛擬化的 e 化師傅教導網絡。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
13.我的教練校長或師傅校長會提供我專業知識的教導網絡-----	6	5	4	3	2	1
14.我的教練校長或師傅校長會提供我現場或虛擬動態的教導網絡-----	6	5	4	3	2	1
15.我的教練校長或師傅校長會提供我經驗知識的教導網絡-----	6	5	4	3	2	1
16.我的教練校長或師傅校長會協助我建構專業知識管理脈絡-----	6	5	4	3	2	1
17.我的教練校長或師傅校長會協助我建立人際網絡-----	6	5	4	3	2	1
18.我的教練校長或師傅校長會運用資訊科技網絡作為教導我的途徑-----	6	5	4	3	2	1

四、敘述化 (Telling)

內涵：教練校長或師傅校長透過故事的敘述和隱喻 (metaphor) 的訓練與教導，幫助徒弟校長理解並尊重組織的政策與內隱的規範；此外，教練校長或師傅校長可於觀察後敘述徒弟校長的成長與成就，以此強調徒弟在專業發展的過程中，已經獲得了多少，亦即運用敘述化的方式，給予徒弟校長直接而清楚的教導，藉以強化師徒之間的聯繫，並將內隱知識外顯化，產生知識螺旋效應。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
19.我的教練校長或師傅校長會透過敘述讓我充分瞭解組織規範-----	6	5	4	3	2	1
20.我的教練校長或師傅校長會協助我闡述專業任務的內涵-----	6	5	4	3	2	1
21.我的教練校長或師傅校長會協助我闡明學校理念-----	6	5	4	3	2	1
22.我的教練校長或師傅校長會教導我敘述教育故事-----	6	5	4	3	2	1
23.我的教練校長或師傅校長會協助我尋找教育故事中的意義-----	6	5	4	3	2	1
24.我的教練校長或師傅校長會善用隱喻教導我-----	6	5	4	3	2	1
25.我的教練校長或師傅校長會協助我建構專業圖像-----	6	5	4	3	2	1
26.我的教練校長或師傅校長會協助我敘述教育工作的成長歷程-----	6	5	4	3	2	1

五、前瞻化 (Outlooking)

內涵：師傅教導是終身的過程，影響職涯發展甚鉅，教練校長或師傅校長與徒弟校長的配對歷程，以及教導過程中的教導內容、明確期望、時間限制、成就、進展報告、標竿、溝通形式等整體的成果，必須進行全面性的觀察與學習，以傳遞專業知能及技巧，輔導徒弟校長建構自我圖像，形成統觀全局的能力，並藉由組織核心價值的傳遞，促進彼此一體認同感，形塑未來願景。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
27.我的教練校長或師傅校長會協助我從教育現場的各種角度進行觀察-----	6	5	4	3	2	1
28.我的教練校長或師傅校長會協助我參照專家解決問題的過程-----	6	5	4	3	2	1
29.我的教練校長或師傅校長會培養我展望未來的能力-----	6	5	4	3	2	1
30.我的教練校長或師傅校長會培養我敏捷的洞察與變通能力-----	6	5	4	3	2	1
31.我的教練校長或師傅校長會傳遞組織運作與學校經營的核心價值給我-----	6	5	4	3	2	1
32.我的教練校長或師傅校長會和我共同形塑教育願景-----	6	5	4	3	2	1

六、再行動化 (Reacting)

內涵：教練校長或師傅校長藉由提供徒弟校長教學、教練、支持、指導、職能規劃與個人發展等之倡議、回饋與反思，協助其解決問題、克服困難，並學習教練校長或師傅校長的思考方式與因應策略，激勵徒弟校長產生創造性的想法與創新的問題解決方式，給予其嶄露頭角的機會，並提升其能見度，日後才能針對所遭遇的問題做出適當回應，提升個人的專業發展及學校辦學績效。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
33.我的教練校長或師傅校長會協助我運用多元思考以因應問題-----	6	5	4	3	2	1
34.我的教練校長或師傅校長會協助我學習運用專家解決問題的策略-----	6	5	4	3	2	1
35.我的教練校長或師傅校長會培養我解決問題的能力-----	6	5	4	3	2	1
36.我的教練校長或師傅校長會激發我產生創造性的想法-----	6	5	4	3	2	1
37.我的教練校長或師傅校長會鼓勵我創造多元的教育舞台-----	6	5	4	3	2	1
38.我的教練校長或師傅校長會協助我內化與實踐專業發展行動-----	6	5	4	3	2	1
39.我的教練校長或師傅校長會協助我進行組織文化與經營手法的再創造-	6	5	4	3	2	1
40.我的教練校長或師傅校長會教導我將文化再創的內涵進行傳承與發揚-	6	5	4	3	2	1

第四部分【學校效能指標量表】

【填答說明】本量表共計 34 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、行政領導

內涵：係指學校在計畫與願景的訂定、目標達成程度、校長領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校行政能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1.本校擬定的校務計畫清楚明確而具體可行-----	6	5	4	3	2	1
2.本校有明確的經營目標與健全的組織體系-----	6	5	4	3	2	1
3.本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好-----	6	5	4	3	2	1
4.我的領導會考量同仁的需求-----	6	5	4	3	2	1
5.本校的溝通協調機制暢通-----	6	5	4	3	2	1
6.本校同仁會透過團隊合作解決問題-----	6	5	4	3	2	1
7.本校的行政服務令親師生都很滿意-----	6	5	4	3	2	1

二、教師教學

內涵：係指教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學檢討與反思等方面的質與量，皆有良好的成效，促使教學工作能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
8.本校教師具備足夠的學科領域基礎知能-----	6	5	4	3	2	1
9.本校教師主動參與進修研習活動-----	6	5	4	3	2	1
10.本校教師會不斷精進教學方法與策略-----	6	5	4	3	2	1
11.本校教師會不斷評估學生學習進步情形-----	6	5	4	3	2	1
12.本校教師的教學品質良好-----	6	5	4	3	2	1
13.本校師生有良好的互動關係-----	6	5	4	3	2	1
14.本校教師會主動分享教學心得-----	6	5	4	3	2	1
15.本校教師會針對自己的教學方法與學生學習成效進行反思-----	6	5	4	3	2	1

三、學生學習

內涵：係指學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、活動參與、身心狀況等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學習活動能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
16.本校學生有良好的學習態度-----	6	5	4	3	2	1
17.本校學生有一定水準的學習成就-----	6	5	4	3	2	1
18.本校學生有良好的生活常規-----	6	5	4	3	2	1
19.本校學生積極參與校內外各項活動-----	6	5	4	3	2	1
20.本校學生在各項競賽中有良好的成果-----	6	5	4	3	2	1
21.本校學生對學習環境感到滿意-----	6	5	4	3	2	1
22.本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄-----	6	5	4	3	2	1

四、社區認同

內涵：係指家長與社區在認同及參與、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費挹注、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校與家長及社區的關係能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
23.本校與家長的互動關係良好-----	6	5	4	3	2	1
24.本校家長認同學校的辦學理念與作法-----	6	5	4	3	2	1
25.本校家長積極參與學校的各項活動-----	6	5	4	3	2	1
26.社區普遍支持校務的推動-----	6	5	4	3	2	1
27.社區會為學校爭取相關經費或提供資源-----	6	5	4	3	2	1
28.社區肯定學校的辦學績效-----	6	5	4	3	2	1

五、環境設備

內涵：係指校園環境及設備的規劃與運作、資源利用、專人管理、保養維護、環境與設備的安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量，皆有良好的成效，促使環境設備能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
29.本校的校園環境規劃滿足師生的教學與學習需求-----	6	5	4	3	2	1
30.本校的各項設備滿足親師生使用所需-----	6	5	4	3	2	1
31.本校的環境設備安全無虞-----	6	5	4	3	2	1
32.本校的環境設備有專人負責管理-----	6	5	4	3	2	1
33.本校的環境設備會定期保養維護-----	6	5	4	3	2	1
34.本校會統整與妥善運用來自各處的資源-----	6	5	4	3	2	1

其他建議：

附錄五 正式問卷

國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究 【正式問卷】

指導教授：陳木金 博士

親愛的教育先進，您好：

感謝您在百忙之中抽空填答這份問卷！本問卷的主要目的在瞭解國民小學校長對「混合教練」、「師傅教導」與「學校效能」之看法，作為校長提升學校效能之依據。問卷內容包括：「第一部分：基本資料」、「第二部分：COACH 混合教練模式量表」、「第三部分：MENTOR 師傅教導模式量表」、「第四部分：學校效能指標量表」。本研究所得之資料僅供學術使用，問卷中的題目並無特定答案，敬請依據您真實的想法及意見逐題回答，您所填答的資料將會完全保密，懇請您放心提供寶貴之意見，謝謝您的支持與協助。

敬祝

教安

國立政治大學教育學系博士生 楊念湘 敬上
中華民國 100 年 1 月

名詞釋義：

- 一、**教練校長（輔導校長）**：係指在校長儲訓班時期，擔任校長培育輔導工作的校長輔導員，具備並傳授校長學的專業知能與技術，此一身分為工作導向，其與受教者建立短期的關係。
- 二、**師傅校長**：係指在校長學知識系統中，提供專業知能與技術的諮詢、實務分享、督導、關懷、輔導、心靈成長、人際技巧等，具有情感及深層影響者，此一身分為關係導向，其與受教者建立長期的關係（包括：校長的養成期、培育期、初任校長導入期等）。

第一部分【基本資料】

- 一、性別：1. 男 2. 女
- 二、年齡：1. 40 歲以下 2. 41-50 歲 3. 51-60 歲 4. 61 歲以上
- 三、最高學歷：1. 大學 2. 碩士 3. 博士
- 四、擔任校長年資：1. 4 年(含)以下 2. 5-8 年 3. 9-12 年 4. 13 年以上
- 五、校長儲訓班的受訓地點：1. 臺灣省國民學校教師研習會(板橋時期)
2. 國家教育研究院三峽院區或豐原院區
3. 臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心
4. 縣市自辦培訓
5. 大學校院之校長培育中心
6. 其他_____
- 六、您是否曾跟隨教練校長（輔導校長）學習？1. 是 2. 否
- 七、您是否曾擔任過教練校長（輔導校長）？1. 是 2. 否
- 八、您是否曾跟隨師傅校長學習？1. 是 2. 否
- 九、您是否曾擔任過師傅校長？1. 是 2. 否
- 十、學校規模：1. 12 班(含)以下 2. 13-24 班 3. 25-48 班
4. 49-72 班 5. 73 班以上

十一、學校區域：

1. 北區（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣）
2. 中區（新竹縣、新竹市、苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）
3. 南區（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣、澎湖縣）
4. 東區（宜蘭縣、花蓮縣、臺東縣）

第二部分【COACH 混合教練模式量表】

【填答說明】本量表共計 24 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、連結教練關係（Connect）

內涵：教練校長（輔導校長）或師傅校長要建立與受教者之間的連結，此連結係以信任與許可為基礎，形成一種類似師傅與學徒的關係，使受教者從中獲得安全感與歸屬感，進而與教練校長（輔導校長）或師傅校長產生緊密的連結。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長和我的關係密切-----	6	5	4	3	2	1
2. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長和我彼此信任-----	6	5	4	3	2	1
3. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我專業上的指導與諮詢-----	6	5	4	3	2	1
4. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會輔導我解決各種問題與疑惑-----	6	5	4	3	2	1
5. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我在職場上的信心與感情的支持--	6	5	4	3	2	1
6. 我尊敬且信賴我的教練校長（輔導校長）或師傅校長-----	6	5	4	3	2	1

二、組織專業知能（Organize）

內涵：教練校長（輔導校長）或師傅校長要將各種教練知識、技能、策略、情意、態度等內容加以組織，並彈性運用，讓受教者獲得有組織、有系統的專業領域知能，同時引導受教者學習反思與問題解決，從教練過程中獲得回饋。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
7. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長具備專業領域的知識與專長-----	6	5	4	3	2	1
8. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會彈性運用教練的策略與技能-----	6	5	4	3	2	1
9. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會傳授統整的專業知能給我-----	6	5	4	3	2	1
10. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會傳授人際技巧給我-----	6	5	4	3	2	1
11. 我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我提升行動驅力-----	6	5	4	3	2	1

三、管理成長進步 (Administrate)

內涵：教練校長（輔導校長）或師傅校長要全心關注受教者，幫助其達成目標，透過隨時管控進度與提供回饋，瞭解受教者的需求，掌握受教者的成長與進步情形，為其持續邁向目標負起督促與管理之責。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
12.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會和我共同討論並設定目標-----	6	5	4	3	2	1
13.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會隨時督促我管控工作進度-----	6	5	4	3	2	1
14.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會隨時檢核我的進步情形與困境-----	6	5	4	3	2	1
15.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我關注重要議題-----	6	5	4	3	2	1
16.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我建立回饋機制-----	6	5	4	3	2	1
17.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會對我的進步與成長負責-----	6	5	4	3	2	1

四、統合資源觀點 (Collaborate)

內涵：教練校長（輔導校長）或師傅校長要和受教者共同合作，透過各自提供的專業知能、資源與觀點，搭配具體行動以達成目標；此外，教練校長或師傅校長也要從冗長的溝通對話中，將關鍵概念加以分類與統整，幫助受教者組織其思維，並將問題聚焦。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
18.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會協助我組織並釐清思維-----	6	5	4	3	2	1
19.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會和我合作達成學習成長的目標-----	6	5	4	3	2	1
20.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會感知並確認我的需求-----	6	5	4	3	2	1
21.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供資源以協助我達成既定目標---	6	5	4	3	2	1

五、輔助角色扮演 (Help)

內涵：教練校長（輔導校長）或師傅校長要扮演輔助者的角色，分享觀點、知識與忠告，並運用傾聽、釋義、詢問及評估受教者的特殊需求與背景脈絡，提供其情感上的支持，還要敏於彼此之間的互動關係，以協助受教者達成目標。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
22.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我情感諮詢-----	6	5	4	3	2	1
23.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會提供我預警與忠告-----	6	5	4	3	2	1
24.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會傾聽我的心聲-----	6	5	4	3	2	1

第三部分【MENTOR 師傅教導模式量表】

【填答說明】本量表共計 22 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、楷模典範形塑 (Model)

內涵：教練校長（輔導校長）或師傅校長藉由提供教導、諮詢、指引與角色模範等的師傅教導，形塑謙虛、健康、個人與專業角色整合等的楷模，並讓徒弟校長參與教練校長（輔導校長）或師傅校長的專業生活，使其從直接觀察的過程中學習及受到影響，幫助徒弟校長進行實務練習，從校長的現場工作與真實生活中獲得技巧及經驗，同時將校長應有的角色與行為加以內化。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會提供我專業角色的哲學觀-----	6	5	4	3	2	1
2.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會協助我建立工作價值觀-----	6	5	4	3	2	1
3.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會協助我建立對工作認同負責的態度---	6	5	4	3	2	1
4.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會協助我扮演好專業角色-----	6	5	4	3	2	1

二、教導專業職能 (Educate)

內涵：師傅教導必須結合全程的實境與實務見習，讓教練校長（輔導校長）或師傅校長提供職能發展之教導、諮詢與協助，以友善、開放、易於親近與一貫的態度激勵徒弟校長，並採取主動傾聽、反思感受、闡明替代方案等方式，在徒弟校長困難時提供協助、必要時提供保護，給予其較多的第一手資訊，幫助徒弟校長獲得實務上的知識與典型的行為表現。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
5.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會提供我專業成長的途徑-----	6	5	4	3	2	1
6.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會提供我進入現場學習與操作的機會--	6	5	4	3	2	1
7.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會提供我面對與解決問題的學習機會--	6	5	4	3	2	1
8.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會激發我繼續學習的熱情與動力-----	6	5	4	3	2	1

三、網絡關係建構 (Network)

內涵：師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係，也是存在於教練校長（輔導校長）或師傅校長與徒弟校長間的強烈人際溝通互動，此種長期的人際與工作關係，強調師徒直接接觸的面授機宜與指導學習，讓師傅提供徒弟專業知識、現場知識與經驗知識的師傅教導，並協助徒弟建立人際網絡，形成師傅教導的巨型網絡關係。師傅教導與師徒對話亦可透過電腦與網路科技作為輔助媒介，建構虛擬化的 e 化師傅教導網絡。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
9.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會提供我現場或虛擬動態的教導網絡---	6	5	4	3	2	1
10.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會提供我經驗知識的教導網絡-----	6	5	4	3	2	1
11.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會協助我建構專業知識管理脈絡-----	6	5	4	3	2	1

四、敘述內隱知識 (Tell)

內涵：教練校長（輔導校長）或師傅校長透過故事的敘述和隱喻（metaphor）的訓練與教導，幫助徒弟校長理解並尊重組織的政策與內隱的規範；此外，教練校長（輔導校長）或師傅校長可於觀察後敘述徒弟校長的成長與成就，亦即運用敘述化的方式，給予徒弟校長直接而清楚的教導，藉以強化師徒之間的聯繫，並將內隱知識外顯化，產生知識螺旋效應。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
12.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會透過敘述讓我充分瞭解組織規範--	6	5	4	3	2	1
13.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我闡述專業任務的內涵-----	6	5	4	3	2	1
14.我的教練校長（輔導校長）或師傅校長會協助我闡明學校理念-----	6	5	4	3	2	1

五、前瞻未來願景 (Outlook)

內涵：教練校長（輔導校長）或師傅校長必須從各種角度全面性的傳遞專業知能及技巧，輔導徒弟校長建構自我圖像，並形成統觀全局的能力，同時在師徒學習的過程中，藉由組織核心價值的傳遞，促進彼此一體認同感，形塑未來願景。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
15.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會協助我從教育現場的各種角度進行觀察-	6	5	4	3	2	1
16.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會協助我參照專家解決問題的過程----	6	5	4	3	2	1
17.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會培養我展望未來的能力-----	6	5	4	3	2	1

六、再度反思回饋 (React)

內涵：教練校長(輔導校長)或師傅校長藉由提供徒弟校長教學、教練、支持、指導、職能規劃與個人發展等之倡議、回饋與反思，協助其解決問題、克服困難，並學習教練校長(輔導校長)或師傅校長的思考方式與因應策略，激勵徒弟校長產生創造性的想法與創新的問題解決方式，給予其嶄露頭角的機會，並提升其能見度，日後才能針對所遭遇的問題做出適當回應，提升個人的專業發展及學校辦學績效。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
18.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會培養我解決問題的能力-----	6	5	4	3	2	1
19.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會激發我產生創造性的想法-----	6	5	4	3	2	1
20.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會鼓勵我創造多元的教育舞台-----	6	5	4	3	2	1
21.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會協助我進行組織文化與經營手法的再創造	6	5	4	3	2	1
22.我的教練校長(輔導校長)或師傅校長會教導我將文化再創的內涵進行傳承與發揚	6	5	4	3	2	1

第四部分【學校效能指標量表】

【填答說明】本量表共計 26 題，每題皆有六個選項，從「6：非常符合」到「1：非常不符合」，請您就每題所陳述的內容，對照您的實際經驗或情況，依其符合程度在適當的數字上圈選，謝謝您！

一、行政領導

內涵：係指學校在計畫與願景的訂定、目標達成程度、校長領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校行政能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
1.本校擬定的校務計畫清楚明確而具體可行-----	6	5	4	3	2	1
2.本校有明確的經營目標與健全的組織體系-----	6	5	4	3	2	1
3.本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好-----	6	5	4	3	2	1
4.本校同仁會透過團隊合作解決問題-----	6	5	4	3	2	1

二、教師教學

內涵：係指教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學檢討與反思等方面的質與量，皆有良好的成效，促使教學工作能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
5.本校教師具備足夠的學科領域基礎知能-----	6	5	4	3	2	1
6.本校教師主動參與進修研習活動-----	6	5	4	3	2	1
7.本校教師會不斷精進教學方法與策略-----	6	5	4	3	2	1
8.本校教師會不斷評估學生學習進步情形-----	6	5	4	3	2	1
9.本校教師的教學品質良好-----	6	5	4	3	2	1
10.本校教師會主動分享教學心得-----	6	5	4	3	2	1
11.本校教師會針對自己的教學方法與學生學習成效進行反思-----	6	5	4	3	2	1

三、學生學習

內涵：係指學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、活動參與、身心狀況等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學習活動能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
12.本校學生有良好的學習態度-----	6	5	4	3	2	1
13.本校學生有良好的生活常規-----	6	5	4	3	2	1
14.本校學生積極參與校內外各項活動-----	6	5	4	3	2	1
15.本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄-----	6	5	4	3	2	1

四、社區認同

內涵：係指家長與社區在認同及參與、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費挹注、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校與家長及社區的關係能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
16.本校與家長的互動關係良好-----	6	5	4	3	2	1
17.本校家長認同學校的辦學理念與作法-----	6	5	4	3	2	1
18.本校家長積極參與學校的各項活動-----	6	5	4	3	2	1
19.社區普遍支持校務的推動-----	6	5	4	3	2	1
20.社區肯定學校的辦學績效-----	6	5	4	3	2	1

五、環境設備

內涵：係指校園環境及設備的規劃與運作、資源利用、專人管理、保養維護、環境與設備的安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量，皆有良好的成效，促使環境設備能順利運作，進而提升學校效能。

	非常符合	大多符合	有點符合	有點不符合	大多不符合	非常不符合
21.本校的校園環境規劃滿足師生的教學與學習需求-----	6	5	4	3	2	1
22.本校的各項設備滿足親師生使用所需-----	6	5	4	3	2	1
23.本校的環境設備安全無虞-----	6	5	4	3	2	1
24.本校的環境設備有專人負責管理-----	6	5	4	3	2	1
25.本校的環境設備會定期保養維護-----	6	5	4	3	2	1
26.本校會統整與妥善運用來自各處的資源-----	6	5	4	3	2	1

其他建議：

附錄六 焦點團體座談與專家訪談大綱

國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究

指導教授：陳木金 博士

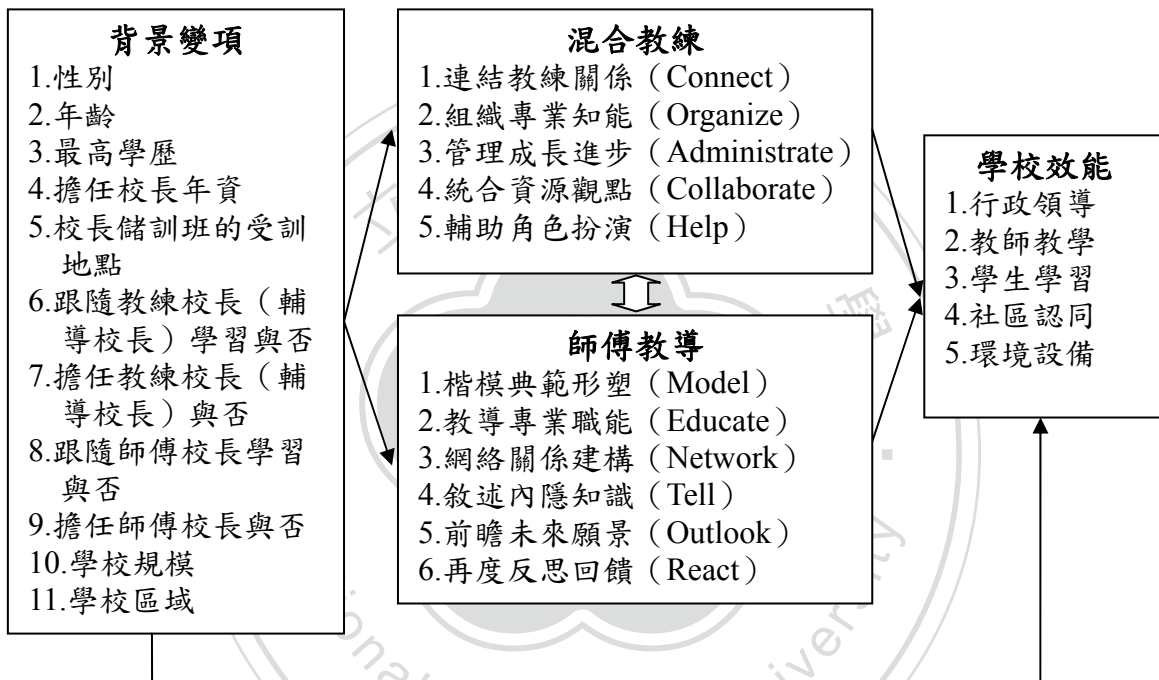
敬愛的教育先進 您好：

這是一份學術研究座談與訪談大綱，目的在瞭解您對「國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究」調查問卷統計結果之看法與建議，本訪談大綱所得資料僅供學術研究之用，懇請您惠予協助填答，再次誠摯地感謝您的支持與協助。

敬祝

教安

國立政治大學教育學系博士生：楊念湘 敬上
100年4月



【基本資料說明與填寫】

※**教練校長（輔導校長）**：係指在校長儲訓班時期，擔任校長培育輔導工作的校長輔導員，具備並傳授校長學的專業知能與技術，此一身分為工作導向，其與受教者建立短期的關係。

※**師傅校長**：係指在校長學知識系統中，提供專業知能與技術的諮詢、實務分享、督導、關懷、輔導、心靈成長、人際技巧等，具有情感及深層影響者，此一身分為關係導向，其與受教者建立長期的關係（包括：校長的養成期、培育期、初任校長導入期等）。

【名詞釋義】

一、**COACH 混合教練模式**：係指教練校長（輔導校長）彈性運用催化、教學、合作、諮詢、轉型等策略，透過訓練、指導、示範等方式或行為，幫助受教者習得領域內的專業知識、技能、情意、態度等的歷程，使其學到預期行為、身心狀態或解決問題的方法，並從中獲得成長與回饋，達成預期目標，其模式內容包括：

1. **連結教練關係 (Connect)**：教練者要建立與受教者之間的連結，此連結係以信任與許可為基礎，形成一種類似師傅與學徒的關係，使受教者從中獲得安全感與歸屬感，進而與教練者產生緊密的連結。
2. **組織專業知能 (Organize)**：教練者要將各種教練知識、技能、策略、情意、態度等內容加以組織，並彈性運用，讓受教者獲得有組織、有系統的專業領域知能，同時引導受教者學習反思與問題解決，從教練過程中獲得回饋。
3. **管理成長進步 (Administrate)**：教練者要全心關注受教者，幫助其達成目標，透過隨時管控進度與提供回饋，瞭解受教者的需求，掌握受教者的成長與進步情形，為其持續邁向目標負起督促與管理之責。

4. **統合資源觀點 (Collaborate)**: 教練者要和受教者共同合作, 透過各自提供的專業知能、資源與觀點, 搭配具體行動以達成目標; 此外, 教練者也要從冗長的溝通對話中, 將關鍵概念加以分類與統整, 幫助受教者組織其思維, 並將問題聚焦。
5. **輔助角色扮演 (Help)**: 教練者要扮演輔助者的角色, 分享其觀點、知識與忠告, 並運用傾聽、釋義、詢問及評估受教者的特殊需求與背景脈絡, 提供其情感上的支持, 還要敏於彼此之間的教練互動關係, 以協助受教者達成其目標。

二、MENTOR 師傅教導模式: 係指在校長的養成過程中, 由經驗豐富的師傅校長教導並支持徒弟校長, 協助其迅速適應環境和工作, 以達到專業成長、生涯發展及心理社會發展等目的, 並提供情感上的支持、回饋與反思, 促進校長在專業能力上的發展, 其模式內容包括:

1. **楷模典範形塑 (Model)**: 師傅校長藉由提供教導、諮詢、指引與角色模範等的師傅教導, 形塑謙虛、健康、個人與專業角色整合等的楷模, 並讓徒弟校長參與師傅校長的專業生活, 使其從直接觀察的過程中學習及受到影響, 幫助徒弟校長進行實務練習。
2. **教導專業職能 (Educate)**: 師傅教導結合全程的實境與實務見習, 讓師傅校長提供職能發展之教導、諮詢與協助, 以友善、開放、易於親近與一貫的態度激勵徒弟校長, 並採取主動傾聽、反思感受、闡明替代方案等方式, 在徒弟校長困難時提供協助。
3. **網絡關係建構 (Network)**: 師傅教導是一種動態的、合作的、互惠的關係, 也是存在於師傅校長與徒弟校長間的強烈人際溝通互動, 此種長期的人際與工作關係, 強調師徒直接接觸的面授機宜與指導學習, 並協助徒弟建立人際網絡, 形成師傅教導的巨型網絡關係。此外, 亦可透過電腦與網路科技作為輔助媒介, 建構虛擬化的 e 化師傅教導網絡。
4. **敘述內隱知識 (Tell)**: 師傅校長透過故事的敘述和隱喻 (metaphor) 的訓練與教導, 幫助徒弟校長理解並尊重組織的政策與內隱的規範; 此外, 師傅校長可運用敘述的方式, 給予徒弟校長直接而清楚的教導, 強化師徒間的聯繫, 並將內隱知識外顯化, 產生知識螺旋效應。
5. **前瞻未來願景 (Outlook)**: 師傅校長必須從各種角度全面性的傳遞專業知能及技巧, 輔導徒弟校長建構自我圖像, 並形成統觀全局的能力, 同時在師徒學習的過程中, 藉由組織核心價值的傳遞, 促進彼此一體認同感, 形塑未來願景。
6. **再度反思回饋 (React)**: 師傅校長提供徒弟校長教學、教練、支持、指導、職能規劃與個人發展等之倡議、回饋與反思, 協助其解決問題、克服困難, 並學習師傅校長的思考方式與因應策略, 激勵徒弟校長產生創造性的想法與創新的問題解決方式。

三、學校效能: 學校效能係指學校在組織文化、組織氣氛、組織承諾、校長領導、行政管理、成員滿意度、教師教學、學生學習、校園環境規劃與設施、家長參與及社區支持等層面, 都能達成預期目標, 並有良好的成效, 因此, 學校效能是個複雜構念, 具備多種面向, 也是組織動態、靜態、心態、生態等層面的綜合, 其模式內容包括:

1. **行政領導**: 係指學校在計畫與願景的訂定、目標達成程度、校長領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量, 皆有良好的成效, 促使學校行政能順利運作, 進而提升學校效能。
2. **教師教學**: 係指教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學檢討與反思等方面的質與量, 皆有良好的成效, 促使教學工作能順利運作, 進而提升學校效能。
3. **學生學習**: 係指學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、活動參與、身心狀況等方面的質與量, 皆有良好的成效, 促使學習活動能順利運作, 進而提升學校效能。
4. **社區認同**: 係指家長與社區在認同及參與、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費挹注、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面的質與量, 皆有良好的成效, 促使學校與家長及社區的關係能順利運作, 進而提升學校效能。
5. **環境設備**: 係指校園環境及設備的規劃與運作、資源利用、專人管理、保養維護、環境與設備的安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量, 皆有良好的成效, 促使環境設備能順利運作, 進而提升學校效能。

※說明

1. 以下座談題目係根據問卷調查統計結果進行討論 (詳見附表與附圖)。
2. 「COACH 混合教練模式量表」、「MENTOR 師傅教導模式量表」與「學校效能指標量表」係請受試者依其實際知覺與實際現況程度進行填答, 問卷尺度如下: 非常符合 (6 分)、大多符合 (5 分)、有點符合 (4 分)、有點不符合 (3 分)、大多不符合 (2 分)、非常不符合 (1 分), 問卷得分愈高者, 即代表受試者對該向度所知覺的符合程度愈高。
3. 正式問卷調查對象為臺灣北、中、南、東四區之 500 位公立國民小學的現任校長, 有效問卷共 421 份。

【焦點團體座談與專家訪談題目】

1. 從研究結果發現，國民小學校長在「**COACH 混合教練模式量表**」中，以「**組織專業知能**」向度的能力表現**最佳**，而以「**管理成長進步**」向度的能力表現**最差**；在「**MENTOR 師傅教導模式量表**」中，以「**楷模典範形塑**」向度的能力表現**最佳**，而以「**網絡關係建構**」向度的能力表現**最差**；在「**學校效能指標量表**」中，以「**社區認同**」和「**環境設備**」向度的能力表現**最佳**，而以「**教師教學**」向度的能力表現**最差**，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見表 1）
2. 從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「**COACH 混合教練模式量表**」的五大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見表 2）
 - (1) 在「**組織專業知能**」向度中，擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
 - (2) 在「**管理成長進步**」向度中，性別、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異
 - (3) 在「**統合資源觀點**」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
 - (4) 在「**輔助角色扮演**」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異
 - (5) 您認為是否能透過 **COACH 混合教練模式**，而影響到校長的**學校效能**？為什麼？
3. 從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「**MENTOR 師傅教導模式量表**」的六大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見表 3）
 - (1) 在「**楷模典範形塑**」向度中，跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
 - (2) 在「**教導專業職能**」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異
 - (3) 在「**敘述內隱知識**」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
 - (4) 在「**前瞻未來願景**」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否之背景上有顯著差異
 - (5) 在「**再度反思回饋**」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
 - (6) 您認為是否能透過 **MENTOR 師傅教導模式**，而影響到校長的**學校效能**？為什麼？
4. 從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「**學校效能指標量表**」的五大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見表 4）
 - (1) 在「**行政領導**」向度中，年齡、擔任校長年資之背景上有顯著差異
 - (2) 在「**教師教學**」向度中，年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域之背景上有顯著差異
 - (3) 在「**學生學習**」向度中，年齡、擔任校長年資、學校區域之背景上有顯著差異
 - (4) 在「**社區認同**」向度中，學校區域之背景上有顯著差異
 - (5) 在「**環境設備**」向度中，年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域之背景上有顯著差異
5. 從研究結果發現，在國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能影響之互動模式中，混合教練對學校效能的影響力小於師傅教導對學校效能的影響（在混合教練至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{11} 為 .12；而在師傅教導至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{21} 為 .31），對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見圖 1）

【附錄】

1.從研究結果發現，國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」中，以「組織專業知能」向度的能力表現最佳，而以「管理成長進步」向度的能力表現最差；在「MENTOR 師傅教導模式量表」中，以「楷模典範形塑」向度的能力表現最佳，而以「網絡關係建構」向度的能力表現最差；在「學校效能指標量表」中，以「社區認同」和「環境設備」向度的能力表現最佳，而以「教師教學」向度的能力表現最差，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見表 1）

表 1 本研究三大量表各向度之平均數、標準差摘要表

向度名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/ 題數	標準差/ 題數	排序
COACH 混合教練模式量表							
連結教練關係	6	421	29.02	5.52	4.84	.92	2
組織專業知能	5	421	24.63	3.99	4.93	.80	1
管理成長進步	6	421	23.88	6.50	3.98	1.08	5
統合資源觀點	4	421	17.23	4.22	4.31	.95	4
輔助角色扮演	3	421	13.08	3.28	4.36	1.09	3
MENTOR 師傅教導模式量表							
楷模典範形塑	4	421	19.28	3.83	4.82	.96	1
教導專業職能	4	421	18.10	4.11	4.53	1.03	2
網絡關係建構	3	421	11.64	3.53	3.88	1.18	6
敘述內隱知識	3	421	13.58	3.15	4.53	1.05	2
前瞻未來願景	3	421	13.45	3.21	4.48	1.07	5
再度反思回饋	5	421	22.48	5.25	4.50	1.05	4
學校效能指標量表							
行政領導	4	421	20.53	2.69	5.13	.67	3
教師教學	7	421	33.29	5.36	4.76	.77	5
學生學習	4	421	20.41	2.72	5.10	.68	4
社區認同	5	421	26.09	3.38	5.22	.68	1
環境設備	6	421	31.29	3.85	5.22	.64	1

2.從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「COACH 混合教練模式量表」的五大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見表 2）

- (1)在「組織專業知能」向度中，擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
- (2)在「管理成長進步」向度中，性別、跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異
- (3)在「統合資源觀點」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
- (4)在「輔助角色扮演」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異
- (5)您認為是否能透過 COACH 混合教練模式，而影響到校長的學校效能？為什麼？

表 2 不同背景變項在 COACH 混合教練模式量表得分之差異檢定結果摘要表

背景變項		連結教練關係	組織專業知能	管理成長進步	統合資源觀點	輔助角色扮演	總量表
性別	1.男 2.女	無顯著差異	無顯著差異	1>2	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
年齡	1.50 歲以下 2.51-60 歲 3.61 歲以上	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
最高學歷	1.大學 2.碩士 3.博士	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
擔任校長年資	1.4 年(含)以下 2.5-8 年 3.9-12 年 4.13 年以上	無顯著差異	1>3	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
校長儲訓班的受訓地點	1.臺灣省國民學校教師研習會（板橋時期） 2.國家教育研究院三峽院區或豐原院區 3.臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心 4.縣市自辦培訓 5.大學校院之校長培育中心	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
跟隨教練校長（輔導校長）學習與否	1.是 2.否	無顯著差異	無顯著差異	1>2	1>2	1>2	1>2
擔任教練校長（輔導校長）與否	1.是 2.否	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
跟隨師傅校長學習與否	1.是 2.否	無顯著差異	1>2	無顯著差異	1>2	無顯著差異	無顯著差異
擔任師傅校長與否	1.是 2.否	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校規模	1.12 班(含)以下 2.13-24 班 3.25-48 班 4.49-72 班 5.73 班以上	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校區域	1.北區 2.中區 3.南區 4.東區	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異

3.從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「MENTOR 師傅教導模式量表」的六大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見表3）

- (1)在「楷模典範形塑」向度中，跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
- (2)在「教導專業職能」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否之背景上有顯著差異
- (3)在「敘述內隱知識」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
- (4)在「前瞻未來願景」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、擔任教練校長（輔導校長）與否之背景上有顯著差異
- (5)在「再度反思回饋」向度中，跟隨教練校長（輔導校長）學習與否、跟隨師傅校長學習與否之背景上有顯著差異
- (6)您認為是否能透過MENTOR 師傅教導模式，而影響到校長的學校效能？為什麼？

表3 不同背景變項在MENTOR 師傅教導模式量表得分之差異檢定結果摘要表

背景變項		楷模典範形塑	教導專業職能	網絡關係建構	敘述內隱知識	前瞻未來願景	再度反思回饋	總量表
性別	1.男 2.女	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
年齡	1.50歲以下 2.51-60歲 3.61歲以上	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
最高學歷	1.大學 2.碩士 3.博士	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
擔任校長年資	1.4年(含)以下 2.5-8年 3.9-12年 4.13年以上	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
校長儲訓班的受訓地點	1.臺灣省國民學校教師研習會(板橋時期) 2.國家教育研究院三峽院區或豐原院區 3.臺北市教師研習中心或高雄市政府公教人力資源發展中心 4.縣市自辦培訓 5.大學校院之校長培育中心	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
跟隨教練校長(輔導校長)學習與否	1.是 2.否	無顯著差異	1>2	無顯著差異	1>2	1>2	1>2	1>2
擔任教練校長(輔導校長)與否	1.是 2.否	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	1>2	無顯著差異	無顯著差異
跟隨師傅校長學習與否	1.是 2.否	1>2	無顯著差異	無顯著差異	1>2	無顯著差異	1>2	1>2
擔任師傅校長與否	1.是 2.否	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校規模	1.12班(含)以下 2.13-24班 3.25-48班 4.49-72班 5.73班以上	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校區域	1.北區 2.中區 3.南區 4.東區	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異

4.從研究結果發現，不同背景變項的國民小學校長在「學校效能指標量表」的五大向度中，有不同的顯著差異結果，對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見表4）

- (1)在「行政領導」向度中，年齡、擔任校長年資之背景上有顯著差異
- (2)在「教師教學」向度中，年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域之背景上有顯著差異
- (3)在「學生學習」向度中，年齡、擔任校長年資、學校區域之背景上有顯著差異
- (4)在「社區認同」向度中，學校區域之背景上有顯著差異
- (5)在「環境設備」向度中，年齡、擔任校長年資、跟隨師傅校長學習與否、學校區域之背景上有顯著差異

表4 不同背景變項在學校效能指標量表得分之差異檢定結果摘要表

背景變項		行政 領導	教師 教學	學生 學習	社區 認同	環境 設備	總量表
性別	1.男 2.女	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
年齡	1.50歲以下 2.51-60歲 3.61歲以上	2>1	2>1	2>1	無顯著 差異	2>1	2>1
最高學歷	1.大學 2.碩士 3.博士	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
擔任校長年資	1.4年(含)以下 2.5-8年 3.9-12年 4.13年以上	4>1	3>1 4>1	3>1 4>1	無顯著 差異	4>1	4>1
校長儲訓班的 受訓地點	1.臺灣省國民學校教師 研習會(板橋時期) 2.國家教育研究院三峽 院區或豐原院區 3.臺北市教師研習中心 或高雄市政府公教人 力資源發展中心 4.縣市自辦培訓 5.大學校院之校長培育 中心	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
跟隨教練校長 (輔導校長) 學習與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
擔任教練校長 (輔導校長) 與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
跟隨師傅校長 學習與否	1.是 2.否	無顯著 差異	2>1	無顯著 差異	無顯著 差異	2>1	無顯著 差異
擔任師傅校長 與否	1.是 2.否	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
學校規模	1.12班(含)以下 2.13-24班 3.25-48班 4.49-72班 5.73班以上	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異	無顯著 差異
學校區域	1.北區 2.中區 3.南區 4.東區	無顯著 差異	2>4 3>4	1>4 2>4 3>4	3>4	2>4 3>4	2>4 3>4

5.從研究結果發現，在國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能影響之互動模式中，混合教練對學校效能的影響力小於師傅教導對學校效能的影響（在混合教練至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{11} 為 .12；而在師傅教導至學校效能的主要路徑上，路徑係數 γ_{21} 為 .31），對照您的實務經驗，您覺得原因為何，為什麼？（詳見圖 1）

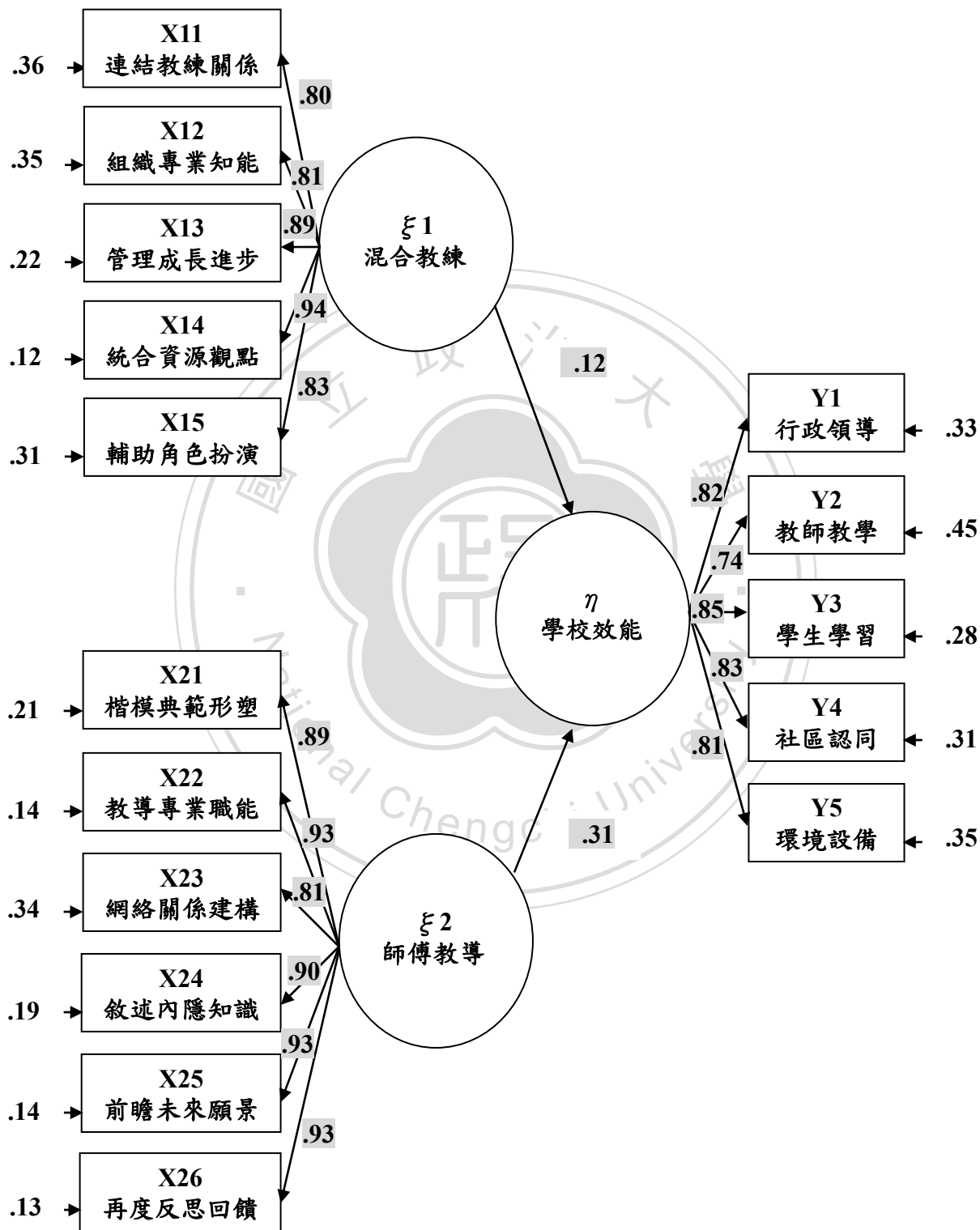


圖 1 國民小學校長混合教練、師傅教導對學校效能影響之互動模式路徑關係圖