

國立政治大學教育行政與政策研究所
碩士論文

指導教授：吳政達 博士

校長分享式領導、教師專業社群對組織信任
影響之研究

研究生：盧柏安撰

中華民國九十九年一月

謝誌

王國維在《人間詞話》裡曾用三句詩詞形容作學問的境界：「昨夜西風凋碧樹，獨上高樓，望盡天涯路。」此乃第一境界；「衣帶漸寬終不悔，為伊消得人憔悴。」此乃第二境界；「眾裡尋他千百度，驀然回首，那人卻在燈火闌珊處。」係指第三境界，而從事論文研究的過程彷彿就在體會這三個境界，期待著終有一天能夠體會燈火闌珊處的心境。

猶記得碩士班入學口試時秦夢群教授的一句提醒：「往往英雄因為未能確定自己的路而被時代給淘汰。」踏進政大的學術殿堂我才深刻地體會到這句話對我的重要性。就讀碩士班的這五年以來，我一直思考著如何驗證我所學的理论與實務之間的關聯；於是我的生活重心從研究慢慢轉向教學之路，然而因為過於投入教學工作而讓我漸漸忽略課業的重要性，此時恩師吳政達教授在懸崖勒馬之際提醒我應把握這段時間找到自己的定位，也因為有恩師的指導有幸考取高考進到臺北縣政府教育局服務，心中充滿無限感恩。

回首碩士班這段日子，我找到了自己的人生定位及研究方向，也因為從事教育行政工作能夠看到更多學校教育現場的各種現象，不斷地從過去所學的理论中思考教學專業與行政工作兩者之間的關聯，以及對於組織行為上的影響，於是這份論文研究產生了！

感謝政大的老師們給予我的諄諄教誨，以及在學術研究過程中有 94 級碩士班同學替我加油打氣，另外也要謝謝成功高中的恩師董其芸主任及謝麗珠老師兩位的指導，讓我能夠在教書生涯中累積許多學校行政工作及教學專業的實務經驗；感謝教育局長官們的提攜與指導，給予我在業務上的歷練得以進一步瞭解教育行政工作的內容，成為論文研究的有力支持；此外我要特別感謝口試委員們的指導：閻自安教授、洪啟昌副局長及吳政達所長，以及馨儀學姐、家偉學長與好友焜智的支持，讓我順利完成學術研究。

最後，要謝謝我的家人給予我的愛，這份愛讓我堅持教育工作這條路，因為愛讓我們更珍惜現在及未來的人生，謝謝您們！

盧柏安 謹誌於臺北縣政府教育局 99.1

摘要

本研究旨在探討校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的影響。研究方法為文獻分析與問卷調查法。研究對象為臺北縣高中職、國中及國小教師，共發出797份問卷，有效問卷計680份，可用率達85.32%。問卷回收後分別以因素分析、信度分析、描述性統計、*t*考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關、多元逐步迴歸分析及階層迴歸分析等統計方法進行研究。根據研究結果與分析後歸納之結論如下：

- 一、 臺北縣縣立高中職、國中及國小教師對校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的知覺程度整體而言屬中上程度，其整體表現已有一定水準。
- 二、 不同背景因素的教師知覺校長分享式領導、教師專業社群及組織信任整體及各層面的程度有差異。
- 三、 校長分享式領導、教師專業社群與組織信任之間存在正相關。
- 四、 校長分享式領導、教師專業社群對組織信任有顯得的聯合預測力，其中以「內部合作」的預測力最高。
- 五、 教師專業社群在校長分享式領導對組織信任的影響上有正向調節之作用。

最後，本研究依據研究結果分別提出以下建議：

- 一、 對教育行政主管機關的建議
 - (一) 提倡校長分享式領導的理念，促進教師專業社群的發展，以增進學校信任。
 - (二) 強化師資職前教育與在職進修的「教師專業發展」課程規劃。
 - (三) 建立「師徒制」的教學輔導教師制度，提升教師專業成長，增加組織信任。
 - (四) 明訂學校行政人員平時表現獎勵基準，培育學校行政人才。

二、 對學校校長的建議

- (一) 鼓勵教師、家長及學生瞭解並參與校務，促進教學、行政與社區團隊合作。
- (二) 推動「師傅教師」的制度，營造教學專業團隊，增進教師專業發展及同儕信任。
- (三) 適時調整及運用行政處室人力，重視內部成員間的組織信任。

三、 對學校教師的建議

- (一) 主動參與各項重要會議並表達意見，發揮教師領導的專業精神。
- (二) 主動協助學校行政工作，發展教師領導知能，增加學校信任。
- (三) 積極投入教師專業社群，從反省對話及教學觀摩增加教學專業及同儕信任。

四、 對未來研究的建議

分別就研究對象、研究方法、研究變項及研究工具等方面，對未來的研究提出建議。

關鍵字：校長分享式領導、教師專業社群、組織信任

Abstract

This study is aimed to discuss the influence of principal shared leadership and teacher professional community on organizational trust. The research process combines literature review and questionnaire method. Teachers in Taipei County public schools are the main survey subjects. Totally 797 questionnaires were distributed to schools, and 566 are valid, the amount of usefulness around 85.32%. The data is analyzed through the statistics method of factor analysis, reliability analysis, descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient, multiple stepwise regression analysis and hierarchical regression analysis.

The findings of the study are follows:

1. Teachers in Taipei County public schools show median-upper level of perception in principal shared leadership, teacher professional community and organizational trust aspects. Thus, the level of perception is up to standard.
2. Teachers with different background show different opinions in principal shared leadership, teacher professional community and organizational trust aspects, no matter in the whole or divided examination.
3. The relations among principal shared leadership, teacher professional community and organizational trust are positive correlation.
4. The principal shared leadership and teacher professional community show significant predictability to the organizational trust, and internal collaboration the most.
5. The teacher professional community functions as a positive moderator between principal shared leadership and organizational trust.

Furthermore, the study provides the following suggestions based on the above findings:

1. The suggestions for educational administration
 - (1) To advocate the concept of principal shared leadership, to promote the development of teacher professional community in order to improve organizational trust.
 - (2) To strengthen the pre-work normal education and further education, which are

related to plan classes about teacher professional development.

- (3) To build “Priests and Disciples” system as a supervisor, and to upgrade teacher professional growth in order to improve organizational trust.
- (4) To establish the encouragement standards of school administration members’ performances in order to cultivate school administration talents.

2. The suggestions for school principals

- (1) To encourage teachers, parents and students to realize and join school affairs in order to promote team collaboration with teaching, administration and community.
- (2) To work out master-teacher system, to build teaching professional teams in order to improve teacher professional development and colleague trust.
- (3) To moderate and use administration human recourses properly, and to respect organizational trust for members.

3. The suggestions for school teachers

- (1) To join actively important conference and show opinions in order to develop teacher leadership professional spirit.
- (2) To assist actively school administration work in order to develop the skills of teacher leadership and improve school trust.
- (3) To devote whole time to teacher professional community in order to improve teaching profession and colleague trust form reflective dialogue and deprivatized practice.

4. The suggestions for further studies

The study advises some implications on research subjects, methods, variables and tools respectively.

Key words: principal shared leadership, teacher professional community, organizational trust

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	5
第三節 重要名詞釋義.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	8
第二章 文獻探討	11
第一節 校長分享式領導的意義與內涵.....	11
第二節 教師專業社群的意義與內涵.....	37
第三節 組織信任的意義與內涵.....	55
第四節 校長分享式領導、教師專業社群與組織信任之相關研究.....	74
第三章 研究設計與實施	83
第一節 研究架構.....	83
第二節 研究假設.....	84
第三節 研究方法與步驟.....	86
第四節 研究對象與工具.....	88
第五節 資料處理.....	96
第四章 研究結果與分析	99
第一節 校長分享式領導、教師專業社群與組織信任的現況分析.....	99
第二節 不同背景變項在校長分享式領導、教師專業社群與組織信任的 差異分析.....	104
第三節 校長分享式領導、教師專業社群與組織信任的相關分析.....	128
第四節 校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的預測分析.....	129
第五章 結論與建議	145
第一節 結論.....	145
第二節 建議.....	153
參考文獻	161
附錄一	171

表 次

表 2-1 學者對校長分享式領導定義的看法	16
表 2-2 Nathan 分享式領導的概念	19
表 2-3 分享式領導的發展歷程	22
表 2-4 分享式領導的核心價值	23
表 2-5 分享式領導可能面臨的困境	27
表 2-6 增進分享式領導的方法	30
表 2-7 促進分享式領導的運作策略	31
表 2-8 Schuermann 分享式領導的評估指標	35
表 2-9 團體、團隊及社群的概念比較	38
表 2-10 教師專業社群的向度	47
表 2-11 教師專業社群的運作策略	51
表 2-12 信任的定義	56
表 2-13 信任的特質	61
表 2-14 McGregor 的 X、Y 理論與 Likert 管理系統理論對照表	66
表 2-15 組織信任的分類	69
表 2-16 校長領導力發展階段	74
表 2-17 校長分享式領導與教師專業社群之相關研究	78
表 2-18 校長分享式領導與組織信任的相關研究	80
表 3-1 九大區各級學校校數	88
表 3-2 正式問卷回收情形	90
表 3-3 校長分享式領導調查量表因素分析結果	92
表 3-4 教師專業社群調查量表因素分析結果	93
表 3-5 學校組織信任調查量表因素分析結果	94
表 3-6 校長分享式領導知覺量表問卷信度係數表	95
表 3-7 教師專業社群知覺量表問卷信度係數表	95
表 3-8 學校組織信任知覺量表問卷信度係數表	95
表 4-1 校長分享式領導現況分析	99
表 4-2 教師專業社群現況分析	100
表 4-3 組織信任現況分析	101

表 4-4	樣本資料統計表	104
表 4-5	教師性別對校長分享式領導之 t 考驗分析	105
表 4-6	教師性別對教師專業社群之 t 考驗分析	106
表 4-7	教師性別對組織信任之 t 考驗分析	107
表 4-8	教師年齡對校長分享式領導之單因子變異數分析	107
表 4-9	教師年齡對教師專業社群之單因子變異數分析	108
表 4-10	教師年齡對組織信任之單因子變異數分析	109
表 4-11	教師在校服務年資對校長分享式領導之單因子變異數分析	110
表 4-12	教師在校服務年資對教師專業社群之單因子變異數分析	110
表 4-13	教師在校服務年資對組織信任之單因子變異數分析	111
表 4-14	教師最高學歷對校長分享式領導之單因子變異數分析	112
表 4-15	教師最高學歷對教師專業社群之單因子變異數分析	112
表 4-16	教師最高學歷對組織信任之單因子變異數分析	113
表 4-17	教師職務對校長分享式領導之單因子變異數分析	114
表 4-18	教師職務對教師專業社群之單因子變異數分析	115
表 4-19	教師職務對組織信任之單因子變異數分析	116
表 4-20	學校類別對校長分享式領導之單因子變異數分析	117
表 4-21	學校類別對教師專業社群之單因子變異數分析	117
表 4-22	學校類別對組織信任之單因子變異數分析	118
表 4-23	學校規模對校長分享式領導之單因子變異數分析	119
表 4-24	學校規模對教師專業社群之單因子變異數分析	120
表 4-25	學校規模對組織信任之單因子變異數分析	120
表 4-26	不同背景變項在知覺校長分享式領導之差異分析摘要表	126
表 4-27	不同背景變項在知覺教師專業社群之差異分析摘要表	126
表 4-28	不同背景變項在知覺組織信任之差異分析摘要表	127
表 4-29	校長分享式領導、教師專業社群及組織信任相關分析	128

表 4-30	校長分享式領導、教師專業社群對組織信任整體之逐步多元迴歸 分析摘要表.....	129
表 4-31	校長分享式領導、教師專業社群對學校信任之逐步多元迴歸分析 摘要表.....	131
表 4-32	校長分享式領導、教師專業社群對校長信任之逐步多元迴歸分析 摘要表.....	132
表 4-33	校長分享式領導、教師專業社群對同儕信任之逐步多元迴歸分析 摘要表.....	133
表 4-34	校長分享式領導、教師專業社群對組織信任預測摘要表.....	134
表 4-35	教師專業社群在校長分享式領導對組織信任整體之階層迴歸分析 摘要表.....	136
表 4-36	教師專業社群在校長分享式領導對學校信任之階層迴歸分析摘要表	138
表 4-37	教師專業社群在校長分享式領導對校長信任之階層迴歸分析摘要表	139
表 4-38	教師專業社群在校長分享式領導對同儕信任之階層迴歸分析摘要表	141
表 4-39	教師專業社群在校長分享式領導對組織信任整體及各層面效果之 調節預測摘要表.....	142

圖 次

圖 2-1 分享式領導的學校文化理念圖.....	26
圖 2-2 個人參與分享式領導的歷程.....	29
圖 2-3 人際信任之形成過程.....	63
圖 2-4 信任的整合性模型.....	63
圖 2-5 組織信任多元構面之觀點.....	73
圖 3-1 研究架構圖.....	83
圖 3-2 研究流程圖.....	87



第一章 緒論

本研究旨在探討校長分享式領導、教師專業社群對組織信任之影響。以下，分別說明本研究之研究動機、研究目的與待答問題、重要名詞釋義及研究範圍與限制，初步瞭解本研究之內容與方向。

第一節 研究動機

近年來，教育環境因受到教育的影響，學校教育從過去封閉的系統逐漸走向開放的體系。尤其在今日高喊「民主自由」、「教育鬆綁」的年代，學校教育結構也產生極大的變化，學校領導模式從單一領導逐漸走向多元參與。領導議題不斷推陳出新，其核心價值或許緊扣著「績效責任」的教育改革運動，因為教育的浪潮、全球化人才競爭的時代來臨，教育界某種程度上因應了時代的轉變，將企業界的功績制納入了教育的議題中。1980 至 1990 年代，教育績效革新在美國開始落地生根；首先是布希總統的「美國 2000 年策略」(America 2000 Strategy)，界定國家教育目標，並要求國家及州必須做出報告卡，以記錄學生的學習成就；1985 年美國已有 46 州蒐集及報告公共教育資料；其後，柯林頓總統推出的「2000 年目標：美國教育法案」(Goals 2000: Educate America Act)，提昇學生評量的標準及內容以測量達到標準的進步，這些提案皆象徵政府及企業團體把績效責任視為學校改善的出發點(張鈿富，2006)。教育部長吳清基也表示，面對三 E 時代追求卓越(Excellence)、效率(Efficiency)與公平(Equity)的目標，各國教育改革皆致力於健全優質教育環境、落實適性學習教育、提升教師素質與教學品質、強化國際競爭力、追求卓越發展等。因此，教育部未來將配合全球趨勢、國家政策及人民期待，規劃當前臺灣教育施政理念與政策(教育部，2009)。參照各先進國家追求卓越的具體作為，如美國藍帶學校計畫(Blue Ribbon School Program)選拔全國辦學最成功的學校，除表示學校具有傑出的領導、師資、課程教學、設備、家長參與和各種表現外，亦是證明所有學校成員的努力並予以肯定；目前臺北市已於 93 年完成「優質學校」的指標工作，並於 94 年開始進行評選；臺北縣於 96 年完成「卓越學校」指標研議的籌備工作，並將於 98 學年度開始辦理評選；由此可見，無論是追求卓越或是優質，學校教育已經出現許多變化，在強調績效責任的前提下，校長必須檢視學校經營是否已達到各種指

標；再者校長身為學校的領導者，其領導模式及個人特質勢必會影響到整個學校經營；Butler (1995) 認為強調績效責任的今日，學校革新不斷呼籲領導者應以合作的模式來創新領導行為及決策模式；因此，校長必須學習如何授權、責任分擔，而分享式領導是一種進程：分配更多權力與責任給教師、確保每位成員能為學校效能共同訂定目標、研擬政策及執行計畫。因此，本研究著重於探討校長分享式領導的意義、內涵及運作模式，此為研究動機之一。

此外，教師專業的議題也日益受重視，教育部(2009)也將提升中小學教師素質列為施政主軸之一，希望能夠提升教師素質及培育優質人力，以期學生學習表現能夠獲得改善；因此，當強調績效責任時，教師也被要求接受評鑑，以提升學生學習效果。此時，教師不再只是守在自己教學場域中的園丁，而且必須學習如何與同儕一同合作，提升教育專業，以回應教改的趨勢。此外，《教育基本法》也賦予教師專業自主權，張新仁(2004)及張德銳(2004)皆認為：教師專業自主係一種尊榮，也是一種責任，教師本身要「夠專業」才能實踐「教學自主」(鄭崇趁，2007)。僅憑教師一人之力是無法獲致這樣的成就，必須從 Schon (1983) 的「行動學習」(action learning)、Lave 與 Wenger (1991) 的「情境中學習」(situated learning)、Senge (1994) 的「組織學習」(organizational learning) 為基礎，透過專業學習社群的力量，在脈絡情境下做反觀和探究的實踐，以建構主義做為個人經驗不斷更新和組織可以持續學習的發展機制(陳佩英、焦傳金，2009)。Huffman (2001) 認為教師透過專業學習社群的發展，可作為一種促進學校改革的組織策略；因此，本研究另欲探討教師專業社群的意義、內涵及運作策略，此為研究動機之二。

爾來從新聞報導中看到校長領導的結構與關係不斷受到挑戰：因為校內教師及學生的連署反對，某明星學校的校長連任受到了影響；學生多數認為校長專制，教師也異口同聲認為校長無法站在師生立場去為學校謀取更好的福利。除學校行政實務現場外，政府在教育法規層面上也明訂了校內組織運作相關法令，如：校務會議、考核會、教評會、課發會...等，於是過去由校長一人決定的事務也逐漸下放至各委員會來決定，委員會中的代表包括教師、家長、學生、社會公正人士或是社區代表等，這意味著校長必須聆聽不同的意見，接納來自各種管道的想法，試圖尋找共識推動校務；爰此，校長如何有效行使其權威、善用權力影響他人的重要關鍵在於「人際互動」，而「信任」又是良好人際互動的基礎。信任是帶有期待，

即使面對風險，全校師生仍會相信校長可以帶領大家邁向更優質的學習環境，當這個互動關係一方受到了威脅，或是信任破滅，則學校勢必面對更大的衝擊；不但影響了教師士氣，連帶也會影響學生的學習氣氛。然信任不僅存在於校長與教師、學生、家長之間，教師之間也存在着信任問題；當教師面對同儕視導及教學觀摩，教師是否能夠全然接受他人意見，或是願意與同儕分享教學心得，其關鍵點在於學校是否有健全的組織信任。根據國內外學者的研究，組織信任能使教師從事有利於組織的行為，並能增加其組織承諾，提升工作滿意度，進而與他人分享知識（王成隆，2004；韓念嘉，2006；謝明倫，2007；游明益，2008；張瑛儒，2008；Wahlstorm & Louis, 2008; Rsberry & Mahajan, 2008）。因此，本研究探討信任與組織信任的意義及內涵，此為研究動機之三。

最後，校長身為學校的領導者，亦是教師進行教學時的最有力的支持者；因此，當績效責任融入學校改革議題時，校長所扮演的角色更為重要；然而，校長能否取得教師的信任，除了影響教師間的互動關係，也可能影響整個學校團隊的運作（Wahlstorm & Louis, 2008）；因此，許多學者呼籲校長應以領導者的高度、以合作者的胸懷、以前瞻者的視野來進行決策，能夠讓教師、家長、社區甚至於學生參與學校事務；從權力分享的觀點來看，教師能否發揮專業自主的精神，建立學習社群，透過團隊學習來提升教學專業，亦是學校改革所關心的焦點之一；「專業」必須從本身的專業性及責任義務做起，其次才是本身權益；教師專業不僅是在教室的教學專業而已，還包括「參與者的專業」：校務會議、考核會議、教評會議及其他各種委員會議；因此，教師專業社群的存在對於校長分享式領導的推動應能有助益，進而增進教師對學校的信任、對校長的信任及對同儕的信任。因此，本研究希望能透過教師知覺校長領導行為、專業學習社群及組織信任的反應，來瞭解校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的影響，此為研究動機之四。

臺北縣人口約 377 萬人，占全國總人口數六分之一；教師人口數約 3 萬 5,560 人，占全國教師人口數約 15%（教育部，2009）；因為地幅遼闊，學校類型也較多樣化，學校結構之差異性也因為學校班級數的不同，學校行政運作、教師團體互動及校長與教師間的互動也有所不同：一位校長面臨十位教師和上百位教師的感受必然不同；同樣地，在小型學校裡教師時常能夠與校長分享教學心得，甚至較有機會參與校務，然而在大型學校裡，要建立起緊密

的溝通網絡並非易事；因此，為了能夠進一步瞭解學校環境是否影響校長分享式領導、教師專業社群與組織信任間的關係，本研究以臺北縣教師作為研究對象，在學校環境差異性大的情形下，期能獲得更豐富的研究成果。



第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

- (一) 瞭解校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的意義與內涵。
- (二) 瞭解校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的現況。
- (三) 分析不同個人背景之教師在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任知覺之差異。
- (四) 分析不同學校背景之教師在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任知覺之差異。
- (五) 探討校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的關聯。
- (六) 探討校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的影響。
- (七) 探究教師專業社群對校長分享式領導在組織信任的影響層面中之調節情形。
- (八) 依據研究結果提出建議，以供學校行政機關及後續研究之參考運用。

二、待答問題

- (一) 校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的意義與內涵為何？
- (二) 校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的現況為何？
- (三) 不同個人背景之教師在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任知覺是否有差異？
- (四) 不同學校背景之教師在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任知覺是否有差異？
- (五) 校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的關聯為何？
- (六) 校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的影響為何？
- (七) 教師專業社群調節校長分享式領導對組織信任的影響程度為何？

第三節 重要名詞釋義

一、校長分享式領導 (Principal Shared Leadership)

本研究根據學者的研究及研究者本身的見解，將校長分享式領導界定為：校長讓學校成員共同參與決策，以團體合作的方式、經過溝通協調來形塑學校願景，並使成員能夠參與決策的歷程；並以 Edvantia (2005) 的研究及 Wahlstrom 和 Loius (2008) 的「教師知覺校長領導行為問卷」(Teacher Survey: Learning form leadership) 中的領導量表，將校長分享式領導分為三個向度：

1. 開放溝通 (open communication)：教師能透過各種溝通管道與校長討論校務。
2. 教師領導 (teacher leadership)：教師有機會參與及實踐領導責任及權力。
3. 內部合作 (internal collaboration)：教師能與同儕合作發揮專業領導的能力。

二、教師專業社群 (Teacher Professional Community)

本研究綜合國內外學者的研究，將教師專業社群定義為：學校教師透過反省對話、共享價值觀、團隊合作及教學實踐，組成學習社群，以提升專業成長、學校整體績效及促進學生學習品質；並依據 Hord (1997)、Liebman、Maldonado、Lacey 與 Thompson (2005)、Rasberry 與 Mahajan (2008) 的研究及 Wahlstrom 和 Louis (2008) 的「教師知覺校長領導行為問卷」(Teacher Survey: Learning form leadership) 中的教師量表，將教師專業社群的向度分為四種：

1. 反省對話 (reflective dialogue)：成員願意參與反省對話，與他人進行意見交換。
2. 共享責任 (collective responsibility)：成員願意與他人共同合作，參與教學專業成長。
3. 公開教學 (deprivatized practice)：成員能夠公開自己的教學，彼此學習觀摩學習，進而交換看法。
4. 分享常規 (shared norms)：成員願意與他人進行價值觀的探討，並享有共識。

三、組織信任 (Organizational Trust)

本研究綜合國內外研究，將組織信任界定為組織內成員對人群互動、組織制度及所處的環境，經由瞭解與評估後，確認其值得信賴，並能夠達成組織目標。並依據 Costigan、Itler 與 Berman (1998) 的多元構面觀點及 Wahlstrom 和 Louis (2008) 的「教師知覺校長領導行為問卷」(Teacher Survey: Learning form leadership) 中的教師量表，將組織信任分為三種向度：

1. **學校信任 (organizational trust)**：教師對校長經營學校制度、學校理念、學校氣氛及學校環境的信任程度。
2. **校長信任 (principal trust)**：教師對學校校長本身的信任度。
3. **同儕信任 (colleague trust)**：教師在學校當中與同儕的人際互動所形成的信任度。



第四節 研究範圍與限制

本研究採用文獻分析法與問卷調查法，以臺北縣縣立高中、國中及國小教師為研究對象，主要探討校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的影響，茲將本研究之研究範圍與限制說明如下。

一、研究範圍

本研究基於研究時限、樣本大小、地區限制等因素考量，爰決定以臺北縣縣立高中職及國民中小學為主要研究範圍，依臺北縣政府教育局 98 學年度核定共計 296 所學校，依教育局學區劃分九大行政區，分別為板橋區、雙和區、新莊區、三重區、文山區、淡水區、三鶯區、七星區及瑞芳區。本研究並不包括私立高中職、中小學及實驗學校，係因私立學校及實驗學校與公立學校在組織文化、組織氣氛、學校環境及教師人際關係等變項上，可能產生足以影響本研究結果的情形，且私立學校人事異動與公立學校有所不同；而實驗學校體制與公立學校亦有所差異，故皆不納入本研究範圍。

其次，本研究對象以 98 學年度任職於臺北縣縣立高中職、國中及國小之學校教師為主，包括教師兼主任、教師兼組長、級任教師（導師）及專任教師（科任教師）四種，以瞭解不同教師職務對校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的知覺情形是否有差異。

最後，本研究內容旨在探討校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的影響。經由文獻探討瞭解上述三個變項的文獻理論及相關研究，作為理論分析的基礎與研究架構和分析工具之依據。另本研究透過問卷調查法，以臺北縣縣立高中職、國中及國小教師為研究母群體，透過分層叢集隨機抽樣進行研究資料的蒐集，並依據相關文獻內容進行自編「校長分享式領導、教師專業社群與組織信任調查問卷」進行抽樣調查，回收有效問卷後進行資料分析，以瞭解校長分享式領導、教師專業社群與組織信任之間的關聯程度及相互影響情形，並據以提出相關建議。

二、研究限制

(一) 研究範圍方面

本研究範圍僅限於臺北縣，故研究結果之應用無法推及各縣市。

(二) 研究時間方面

本研究僅以目前任職於臺北縣立高中職、國中及國小教師為抽樣樣本，故研究結果無法推及未來的教師。

(三) 研究對象方面

本研究以臺北縣立高中職、國中及國小教師為研究對象，並不包括私立學校及實驗學校之教師。另本研究係以教師知覺校長分享式領導、教師專業社群與組織信任的情形為主，故研究對象並不包括校長。

(四) 研究工具方面

本研究工具係以「校長分享式領導、教師專業社群與組織信任調查問卷」為主，並依據相關文獻修正編製而成。在進行抽樣調查時，無法避免研究對象自我期許的效應或是主觀認定的可能性，其結果難免會有誤差；另研究者亦無法確實掌握每位填答者是否據實反應，以及無法大量進行訪談深入瞭解為研究方法上之限制。



第二章 文獻探討

本研究旨在探討校長分享式領導、教師專業社群與組織信任之關聯。以下，茲分別就「校長分享式領導的意義與內涵」、「教師專業社群的意義與內涵」及「組織信任的意義與內涵」等文獻進行闡述與分析，並進而歸納與統整彼此之間的關係。

第一節 校長分享式領導的意義與內涵

在學校行政運作的議題裡，校長在領導行為研究中一直扮演重要的角色，有效率的領導行為除了促進教師精進教學及專業成長，對學生學習成就亦有顯著的助益（Hipp & Huffman, 2000）；其中，學校革新相關議題不斷地倡導校長應以合作的模式來創新領導行為及決策模式（Butler, 1995），領導架構（leadership structure）必須清晰可見，且領導也必須能為成員所分享，領導者本身必須具備領導才能及效能（Elder, 2000）；這些想法逐漸帶領領導理論邁向新的發展。

有別於傳統領導理論將焦點放在「領導者」本身的特質、行為或權力運作模式，今日的領導議題轉向如何將領導權力分散於組織成員當中。Butler（1995）指出，過去官僚體系的組織文化強調領導者應將權力集中管控，然而今日領導者被要求授權及決策、責任分擔，分配更多的權力與責任給教師，確保每位成員為加強學校效能而能夠一同訂定目標、擬定政策及執行計畫，主張領導係為成員所共享的一種進程；Lambert（2002：37）曾提及：「現在的領導者不再只是一個人，領導是學校所有成員都應持有的專業任務。」McGuire（2008）也主張：面對學校大小事務，校長無法一人獨自完成所有任務，他（她）必須學習讓其他領導者共同分擔責任，一同實現學校願景；因此，有效能的領導者會授權給他的成員，也能夠與成員分享責任，且信任彼此。

因此，校長從權力分享的過程中必須學習如何授權成員，才能塑造共同願景、共享責任及價值觀，Leithwood、Louis、Anderson 和 Wahlstrom（2004）認為現今已經有許多新興議題在界定新的領導模式，但卻未見一致的見解，反而模糊焦點；因此，本研究將焦點放在校長如何透過權力分享（power sharing）來增加領導效能，以「分享式領導」為主題，探討其理論背景、意義及內涵，並進一步瞭解其運作策略。

一、校長分享式領導的背景

分享式領導的概念對學界來說並不陌生，19世紀末美國社會運動家 Mary 費盡近半世紀的心血來引述、介紹分享式領導的概念 (Lindahl, 2008)；在商學及企業界的研究也能看到它的字眼，如 Senge (1994) 所指：所有的成員在分享式領導的影響下皆能發揮正面的影響力，領導者能以合作的方式作決策、設立目標及決定如何實現之 (引自 Rice, 2006)。這樣的想法在日本獲得了實踐，學者 Schwadel (1991)、Katzenbach (1998)、Gardner (2000)、Pearce 和 Conger (2003)、Raelin (2003)、Coleman 和 Earley (2004) 的研究皆指出：分享式領導在日本企業界的經驗已根深柢固；雖然美國企業界並不如日本實踐經驗有其文化背景，但卻已在現代化企業及非營利組織中深獲好評；分享式領導的概念給企業界所帶來衝擊，包括透過「共同領導 (co-leadership)」、「無領袖專案小組 (leaderless project team)」、「職能矩陣 (functional matrix)」的方式使領導層級扁平化並增強組織成員對領導的貢獻，藉以增加利潤及提升成員士氣 (引自 Lindahl, 2008)。因此，分享式領導在企業界的應用相當廣泛。

相較於企業界，學校現場當中存在許多組織文化間接地影響領導改革，如：學校的環境使教師孤立在自己的教室裡，行政人員也守在自己的辦公室裡，兩者並未有充分的時間及空間能夠互動；另外許多校長習慣以過去的工作習慣來處理每日大小事務，對於教學改進絲毫沒有直接的影響，且僅憑校長一人之力而未透過其他成員的參與；這些現況很難轉變領導角色在學校革新的任務 (McClure, 1998)；當傳統的學校文化難以撼動，欲融入分享式領導的概念在學校文化裡是需要相當大的努力 (Lindahl, 2008)。

因此，過去幾十年來，許多學校領導革新議題開始倡導民主及參與的重要性，分享決策 (shared decision making, SDM) 的浪潮促使校長開始與教師及家長合作，將目標放在改善教學及學校氛圍 (Lashway, 1997)；傳統的行政管理思維逐漸走向開放、學校本位管理的校務決策模式，符應社會大眾的需求，除了展現學生學習成就外，學校組織的重新架構將領導分享給組織成員，且把權力責任分散至組織所有成員 (Leech & Fulton, 2008)，分享式領導的概念逐漸改變了學校決策的模式，權力從集中化逐趨向分權化。學校改革運動者大力提倡分享式領導的重要性，隨之引導學習社群的發展，認為教師除了經營課堂教學外，也應該具備領導的責任與權力 (Edvantia, 2005)。

此外，強調績效責任的今日，基於有效能學校必須重視文化塑造、教師及家長增權賦能、學校本位管理、資料分析的決策模式、學校變革與計畫、新評量策略及績效責任系統，因此，學校必須發展一套指標供行政決策時所使用 (Butler, 1995)；而 Fullan 於 1991 年曾描述：「許多研究學校創新及學校效能的報告顯示，校長是最能影響變革的因素；在分享決策的同時，校長如何成為重要的關鍵角色是研究的重要線索。」如同美國國家教育卓越委員會 (National Commission on Education Excellence) 於 2003 年的《國家在危機中》(A Nation at Risk) 報告書裡所指：「校長領導決定學校改革的成敗」(引自 Leech & Fulton, 2008)，足見校長在學校領導改革時扮演的重要角色。

然而，分享式領導的概念並非只著眼於校長的角色及任務，也逐漸重視教師在領導者角色的重要性；尤其在大學院校裡，分享式領導具體地落實在「教師領導 (teacher leadership)」的概念上，學校鼓勵碩士級教師利用他們自身的知識、技能及資源在中小學裡擔任起領導者的角色，甚至某些州政府會核發教師領導證照 (teacher leadership license)，或是核撥獎學金的方式鼓勵他們 (Lindahl, 2008)。

因此，在民主開放的教育體系裡，讓學校成員參與學校事務變成立即且必要的。部分學者認為，學校自身必須立基於民主的機制上，且民主亦是學校學習的絕佳環境，應該多鼓勵成員參與學校事務，並給予言論自由的空間，營造公正與公平的學校氣氛，才能讓所有成員瞭解到參與決策、共同合作、自主創新等重要性 (Wahlstrom & Louis, 2008)；雖然許多學者同意在學校領導裡應顧及各方代表的需求，但對於領導模式的轉變應如何命名卻極少有共識；如 Leithwood 等學者 (2004) 所言，許多文獻使用不同的名稱來區分各種形式的領導模式，比如：教學的、分享式、轉型的、民主的、教師、道德的、參與式及分佈式等，每種領導概念或許都有些不同的著眼之處，但不可否認的是其共通點是將過去領導理論所重視的焦點——領導者本身的角色及任務，轉向整個組織成員、組織文化及互動歷程。

因此，Leithwood 等 (2004：28) 提出：過多的詞彙非但不能使我們更清楚理解學校領導，反而可能會混淆我們的認知；有些特定的領導理論有其文獻背景或研究作基礎，有些則無；學者 Schuermann (2005) 呼籲建立一套完整有系統的理论模式是新興領導議題重要的課題，因此，學界針對各種新興領導議題的研究各有一套見解，而分享式領導的研究也在許多

學者的研究當中逐漸受到重視。

二、校長分享式領導的意義

當領導權力分享給成員時，領導者常被誤以為是「無為而治」的領導思維，交由管理階層來執行、規劃每項政策，對於領導的概念並未很清楚（Elder, 2000; Nathan, 2002; Trites & Weegar, 2003; Lindahl, 2008）；然而，領導與管理有所不同；Owens（1995：132）定義兩者差別為：「管理事物、領導人群」；Bennis 和 Nanus（1985）的解釋「管理者是把事情作對的人，而領導者是作對的事情的人」也進一步說明兩者的不同。Yukl（1998）也支持這樣的想法；而 Pearce 與 Conger（2003）進一步把領導的概念架構在團體成員的分享與互動的歷程，將領導的焦點轉向領導者與成員的人際互動關係；其中，分享式領導是校長在領導學校時必須面對的課題，當校長推展校務若能獲得學校教師的支持，並且透過外在資源的配合運用，學生的學習成就勢必能獲得保障（引自 Lindahl, 2008）。

分享式領導並非是全新的概念，某方面是從過去所討論的領導模式所分割出來的（Nathan, 2002）。Elder（2000）認為，分享式領導意指所有團隊成員參與團隊決策，決策並非由特定人員或團體所擁有，每個人皆是決策的一分子。因此，當組織能夠創造一個合作行動團隊的條件時，分享式領導才能夠發展出特色，這樣的角色必須具有溝通、協調、促進、責任感，能夠符合組織期望、善用資源、宣導資訊，維持組織和諧及團體動能，當具備上述條件時，成員便會有熱忱，也會形成領導者的社群共同為學生及家長來努力。

Nathan（2002）認為，分享式領導的中心概念並非是單一的領導者角色扮演，而是團隊成員分享領導任務的互動情形，是整個團隊、群體或組織參與的歷程。

Trites 和 Weegar（2003）指出，分享式領導（shared leadership）是由分享式管理（shared governance）漸漸產出的，因為領導者必須以未來的願景及希望來統籌所有各層面的行政事務，決定如何成為更棒的領導者，來為學生及社群服務。

Harris（2002）對分享式領導採取描述性定義：指導及方向的多面向資源，依組織的專業結構使組織文化獲得協調；分享式領導在學校裡能產出許多正面效果。

Spillane（2006）為分享式領導下了定義：有別於過去強調個人英雄式的角色扮演，分享

式領導強調的是領導者間的互動，重視領導實踐的歷程。

Wahlstrom 與 Louis (2008) 定義分享式領導為：教師全面參與學校決策及影響力。在此定義下，教師扮演領導的角色，將學校願景適切地放進課堂教學，並透過各種溝通管道和學生、家長及同儕互動；故讓教師參與願景塑造是有其必要性的。其次，在政策實施的過程中，教師可透過實際教學來瞭解到政策的可行性，並適時地回饋於行政團隊，甚至透過同儕的協助，鼓勵群體一同達成目標。

在美國 Leeds Grenville and Lanark District Health Unit 的研究中指出 (LGLDHU, 2009)：分享式領導假設每個成員及團隊都曉得最佳的工作方式，在最棒的狀態下完成份內的工作；改善工作流程的目的在於使整個社群變得更好，而不僅是單單完成自己的工作。於是，透過合作互動能夠實現這個目的。然而，欲達成這個理念必須以分散式的結構，在一個支持團隊自主性及績效責任的環境下，透過分享任務、願景及價值才能實現。

LGLDHU (2009) 的研究報告更指出：分享式領導是使每個人能夠專業成長，而領導在專業生涯當中是一項重要因素；分享式領導意味著強而有力的雙向溝通，教師的意見與校長的是同樣有價值的，分享式領導即聆聽、評價及尊重社群每個成員。

有別於教學領導，分享式領導可以廣義地定義為教師影響所及且參與學校全面的決策，(Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2009)；與此相似的概念還有分佈式領導 (distributed leadership) 或民主式領導 (democratic leadership)，皆認為在學校管理中，領導非校長一人獨有，而將焦點放在校長與其成員的互動及合作，視為今日領導模式中極為關鍵的部分 (Morris, 2008)。

另外與分享式領導相似的概念是「僕人領導 (servant leadership)」，領導者為他所領導及被服務的人群提供服務，使人感到尊崇與專業；這與分享式領導希望組織所服務的每個社群都能夠健全發展的目標是一致的；且分享式領導是組織能滿足每個人的需求，讓所有成員能夠充分運用資源來進行決策及進行變革，如：資訊、訓練、計畫、文化等 (LGLDHU, 2009)。此外，在 Senge (2000)、Crowther (2002)、Yukl 和 Lepsinger (2007) 等人的研究中也曾使用分享式領導的概念來討論學校領導的運作策略 (引自 Lindahl, 2008)。

分享式領導有許多型式，無論是以共同主管身份的執行者或是頂尖執行團隊；然 Spillane (2006) 將分享式領導從分配式領導 (distributed leadership) 的概念中抽出，他主張分享式

領導是正式領導者再加上其他領導者；然而分配式領導是有許多人（非少數人）可以參與領導，不僅是角色或是地位，而領導的實踐是互動的，並非英雄行為。雖然 Spillane 的看法精闢，但後續研究並未採納他的看法。而 Senge（2000）用學者型組織（learning organization）來描述分享式領導的具體實踐，此外亦有如平行領導（parallel leadership）、集體領導（leaderful practice）及關連領導（connected leadership）等用詞來描述分享式領導（引自 Lindahl, 2008）。

綜合以上學者對分享式領導的定義及見解，整理如表 2-1；歸納學者們的看法，本研究將校長分享式領導定義為：校長讓學校成員共同參與決策，以團體合作的方式、經過溝通協調來形塑學校願景，並使成員能夠參與決策的歷程。

表 2-1 學者對分享式領導定義的看法

學者	年代	定義
Elder	2000	所有團隊成員參與團隊決策，每個人皆是決策的一分子；以合作行動團隊的方式，經由溝通協調並善用資源來維持組織和諧及團體動能，形成領導者社群共同為學生及家長來努力。
Nathan	2002	團隊成員分享領導任務的互動情形，整個團隊、群體或組織參與的歷程。
Trites & Weegar	2003	領導者以未來的願景及希望來統籌所有各層面的行政事務，決定如何成為更棒的領導者，來為學生及社群服務。
Harris	2005	指導及方向的多面向資源，依組織的專業結構使組織文化獲得協調；分享式領導在學校裡能產出許多正面效果。
Spillane	2006	有別於過去強調個人英雄式的角色扮演，分享式領導強調的是領導者間的互動，重視領導實踐的歷程。
Wahlstrom & Louis	2008	教師全面參與學校決策及影響力：教師扮演領導的角色，將學校願景適切地放進課堂教學，並透過各種溝通管道和學生、家長及同儕互動；在政策實施的過程中，教師可透過實際教學來瞭解到政策的可行性，並適時地回饋於行政團隊，甚至透過同儕的協助，鼓勵群體一同達成目標。
LGLDHU	2009	使每個人能夠專業成長，透過強而有力的雙向溝通，且教師的意見與校長的是同樣有價值的，並聆聽、評價及尊重社群每個成員。
Louis, Dretzke & Wahlstrom	2009	學校教師能夠影響且參與學校全面的決策的歷程。

資料來源：研究者自行整理。

三、校長分享式領導的內涵

校長如何將分享式領導落實在學校領導當中，端賴學校成員、組織氛圍及文化是否已經成熟？Elder(2000)與Nathan(2002)都曾強調團體參與決策的重要性，但Louis與Wahlstrom(2008)的研究指出：校長分享式領導並非適用於所有學校，有時視學校組織文化、領導者的特質及學校領導策略的不同，分享式領導所能發揮的功能便有所差異。

針對分享式領導的概念進行闡述的看法很多，然學者對於分享式領導的內涵並未有一致的見解，綜觀相關研究後發現，從校長本身特質和學校環境條件去探討分享式領導是否能夠發揮其應有的功能較多，部分學者並提出分享式領導的發展歷程、途徑及可能面臨的困境，以下分別就上述各層面進一步分述如下：

(一) 校長應具備之個人特質

正向的學校文化有兩項重要的特色：合作的價值觀及追求學生最大利益的行動。一個極正向的學校文化會與績效產生聯結，而領導者最重要的職責在於創造這樣的文化，且領導者必須具備領航者的特質；因此，許多研究都指出學校領導者必須具備專業權威，才能營造系統革新的學校文化。具有高效能的領導者能夠發展分享願景及創造變革的組織氣候及價值觀，讓這些價值觀形成學校文化的基石；通常在這些領導者身上可以看到幾項特質(Butler, 1995)：

1. 成員間能夠在決策上達成共識。
2. 學校師生皆有潛力能夠實現自我。
3. 對所有教師們的努力獻上最深的謝意。
4. 發展學生的自我認同及肯定。
5. 無論決定是否與學校價值相符，都能要求成員提出回饋。
6. 讓所有成員及學生都能夠清楚了解校長的行為。

Blumberg和Greenfield於1980年代提出：有效能學校改革運動隨第二次教改浪潮而起，並認為有品質的領導模式在學校本位管理的學校文化中扮演極重要的角色，而成功的校長會展現出六項重要特質(引自Leech & Fulton, 2008)：

1. 清楚的使命感；

2. 定義完善的目標；
3. 自信；
4. 對高水準表現的承諾；
5. 參與領導；
6. 積極影響變革歷程。

Murphy 於 1994 年提出：校長可以在分享願景、提供資訊及資源和發展教師專業的基礎下，形塑授權負責、合作決策的組織氣候（引自 Leech & Fulton, 2008）。

Sergiovanni 於 2005 年指出：校長擔負領導角色更重要的任務是要協助學校成員了解所面臨的問題，並幫助他們解決及教導他們如何泰然處之（引自 Miller, 2008）。

（二）學校環境要件

分享式領導必須仰賴學校成員共同為學校願景而努力，因此，合作團隊是學校環境當中優先具備的要件，才能夠提升學校效能，並持續支持學校進步及專業成長的組織氣氛與組織架構；其主要的關鍵要素包括（Butler, 1995）：

1. 教師與行政人員皆能堅持信念：學校作為是決定教育品質的關鍵。
2. 有效能的教學與學院常規（norms collegiality）及持續進步（continuous improvement）有關。
3. 身為專業的教師能為教學及學習成效負責。
4. 領導實踐與結構促使行政人員與教師一同為學校進步而努力。
5. 教師參與學校目標及執行方式的決策。

Nathan（2002）引用 Yukl 與 Lepsinger 在 1990 的研究，將分享式領導分為十一個因素，並分為「關懷導向」及「任務導向」兩個主要概念，對於該兩種類型在領導行為研究中並不陌生，在許多強調團隊共同合作的文章中可見；校長必須瞭解到學校環境應適合哪種領導策略，不同導向的分享式領導亦有不同的決策模式；過去對此研究的分類統整歸納如表 2-2。

Nathan（2002）也認為：近年來許多研究從「團體層級」去形塑分享式領導的概念，具有分享及結構的特性；亦即分享式領導的強度及一致性與行為表現有關，而表現之所以增強除來自相當高程度的分享式領導，也係因成員們對於領導行為所分享的內容有共識。

表 2-2 Nathan 分享式領導的概念

概念	任務導向		關懷導向	
	計畫與組織	問題解決	支持與鼓勵	發展與諮詢
內容	目標決策模式：設定目標並決定應如何更有效地運用人事資源。	辨識及診斷問題：仔細運用團隊中的專業去分析問題並有效解決。	支持成員、促進團隊氣氛、聆聽及鼓勵其他成員。	個人發展、正向思考及與其他成員分享新知識與新技能。

資料來源：研究者自行整理。

Mortimore 和 Sammons 於 1991 年主張：學校能否成功的關鍵在於校長與教師對於學校政策的看法與行動是否一致，正向的支持才能夠為成功的學校立下根基；也才能夠真正地達成學校目標（引自 Leech & Fulton, 2008）。

在 LGLDHU (2009) 的研究中發現，分享式領導必須在一個支持團隊自主性及績效責任的環境下，透過分享任務、願景及價值觀才能實現，其中必須具備下列要件：

1. 績效 (accountability)：在問題辨識、解決及行動上，個人所擁有的內在角色；分散責任卻不減少績效。
2. 夥伴 (partnership)：每位成員為共同目標而努力，團隊溝通是建立在信任的基礎上。
3. 平等 (equity)：每個人對於彼此的貢獻皆能相互尊重及讚賞。
4. 所有權 (ownership)：對工作成果及組織任務信守承諾，於是在願景分享中產生共同價值。
5. 系統焦點 (systems focus)：相對於垂直分層、個人焦點的傳統模式，學校應建立一套功能系統使得整個團隊具有效能。

從以上研究可知，校長分享式領導除了必須仰賴校長個人特質外，學校環境也必須具備各項要件，校長倘若能透過各種分析來瞭解學校自身環境，從中運用策略來謀求團體共識，尋得共同目標，分享式領導的功能才得以發揮。

(三) 分享式領導的發展歷程

Sergiovanni (1994) 提出：過去傳統領導思維是單一直線型的，領導者是唯一的；然分享式領導的想法開始讓校長反思自己與學校成員的互動關係；因為校長必須瞭解到每個人都是社群的一份子，為使領導思維在成員之間產生意義及聯結，於是學校開始有了改變 (Leech

& Fulton, 2008)。

然而，有許多問題是校長必須先思考的：分享式領導如何影響學校變革？社群的成員誰應該來參加？該如何帶領學校成員參與決策討論？學校已經備足發展的條件嗎？

由於民主社會強調參與式決策能為社群成員帶來普遍的共識，因此學者建議透過「領導團隊 (leader team)」的模式來聯結學生、家長及教師是最有效的；所謂的「領導團隊」包括學校每個主要成員，如：教師、行政人員、委員會代表、家長團體、學生組織、輔導專業人員等；其功能在於扮演校長與各代表間的意見傳導，透過定期與校長開會討論各項重要事務、行程、問題及學校日常事務；此外，領導團隊也將負起募集學校基金的責任，為學生訂定教材及教具等大小事務，更重要的是，要為教師計畫專業發展活動，以及為學生每日適時調整學習活動，來滿足不同的學習需求 (Edvantia, 2005)。

另外，為分享式領導打下基礎的是「教學團隊 (instructional team)」，由一群願意計畫及執行專業發展的教師群所組成。團隊會激勵教師心智及協助教師解決教學上的困境，調整課程及行為改變技術及教學方案的決定等，因此，教師能夠為學生學習找到更好的教法及內容；如果預算允許，教師還能夠參與學術研討、參訪其他學校的教師、進行行動研究，進而與其他教師分享新概念 (Edvantia, 2005)。

教師透過正式及非正式的領導模式不斷地產生正面效果，對學校而言無疑是一股助力，然讓教師參與決策的首要條件是校長的授權。Lovely (2005) 認為授權是校長對於自身、教職員及學校本身而言一項道德上的責任，讓校長有更多的時間去計畫、產出、信任及促進開放溝通的管道；對於教師而言，授權代表著自尊、激發創意及訓練領導技能；對學校整體而言，授權能增加生產力、激發學習及促進正面組織氣候。然授權並非代表將事情完全交給某些人去做或是扛起不愉悅的職務，那是一種倒垃圾 (dumping) 的方式；相反地，授權是促使他人在團體中累積浩瀚無涯的知識；當校長透過授權活化團隊智力時，教師能夠逐漸專業成長並獲得領導的自信。

然而，影響分享決策及授權教師的關鍵在於「意願」二字，亦即校長是否願意授權？教師是否願意參與？

根據 Short、Greer 和 Melvin 在 1994 年的研究，教師是否願意參與決策，其關鍵在於校

長是否想要讓教師參與決策；而 Wall 和 Rinehart 在 1998 年的研究中建議，校長是否有意願賦與教師權力取決於校長對於促進參與決策的訓練程度（引自 Leech & Fulton, 2008）。

校長也同樣影響教師參與決策的意願。Smylie 於 1992 年的研究中指出，校長與教師的關係是衡量教師參與決策成功與否的重要指標；當與校長的關係是開放民主的，教師會提高參與決策的意願，反之則否；Blase 於 1997 年的研究同樣支持該論點，並認為信任與尊重是維持雙方關係的重要因素。對於校長授權行為的研究極少，以 Reitzug 於 1994 年的研究來說，他以 41 名教師為研究對象進行三個月的無數訪談及觀察，從中將校長授權行為分為三種類型（引自 Leech & Fulton, 2008）：

1. 支持型（support）：創造一個支持的環境。
2. 促進型（facilitate）：發展自我反思的批判能力。
3. 可能型（possibility）：提供資源引領成員批判。

Reitzug（1994）建議校長必須逐漸授權給部屬，從逐一指導到促進自我實踐、學習，校長必須能夠將問題聚焦化，讓成員清楚架構問題解決的批判模式，才能發揮授權的意義（引自 Leech & Fulton, 2008）。

無論是領導團隊、教學團隊的形成，或是校長是否願意授權，教師是否願意參與等疑慮，分享式領導並非一蹴可幾；根據 Edvantia（2005）的研究，分享式領導受到成員效能感、領導者的領導互動過程、決策討論的過程、資源運用、溝通管道及成員對領導的認知等因素所影響，因學校具備的條件不同，其分享式領導的發展程度也有所差異；倘若社群成員對領導認知的概念較無機會接觸、領導者一人所為即代表決策、成員的意見是被忽略的，那麼學校對於發展分享式領導的興趣及意願相對低落；相反地，倘若成員在參與校務的過程中，意見能被尊重、資訊能夠充分利用、賦予領導的責任與義務，那麼學校在推動分享式領導時，便能夠得心應手，且能夠成功地將分享式領導的概念深植社群夥伴裡。

整個發展歷程可參考下表 2-3 所示。

表 2-3 分享式領導的發展歷程

內容	程 度 完整的 100% ←—————→ 毫無興趣 0%			
成員效能感	1.全體成員深信自己可以改變什麼。	1.多數成員相信自己可以改變什麼。	1.成員雖願意做，但並不相信他們的能力可以改變什麼。	1.成員相信不管他們怎麼做都不會有任何影響。
領導權力歸屬	2.領導與地位及角色無關，而是開放給願意承擔責任的人。	2.領導機會可以對成員、部分家長及學生組織領導者開放。	2.領導為校長及少數領導教師所掌控。	2.領導為校長所有。
正式領導者溝通型式	3.正式領導者與成員溝通，藉以帶動整個社群，充滿活力。	3.正式領導者僅與少數人合作來溝通有限的目標。	3.正式領導者獨自地發展目標。	3.正式領導者只願意溝通常規，往往以命令方式指導成員。
決策過程	4.受決策影響的人在決策過程中扮演極重要的角色。	4.受決策影響的人可以參與決策過程。	4.受決策影響的人只能從決策二選一的選項中抉擇。	4.受決策影響的人在決策作成之後才會曉得決策內容。
分享資訊	5.學校行政人員願意與社群所有成員分享資訊。	5.學校行政人員願意與社群多數成員分享資訊。	5.學校行政人員僅願意跟少數代表分享有限的資訊。	5.學校行政人員在被逼迫的情形下才會與社群分享資訊。
變革中求創新	6.個人被允許在變革中創新以改善教學現況及促進學生學習成就。	6.個人僅能在促進學生學習的變革中創新。	6.在變革確定後，個人才能被允許作些許改變。	6.個人被期待去遵守特別規定及計畫而不被允許有任何改變。
尋求外在資源	7.學校行政人員可以透過家長、教師、學生及職員來解決問題。	7.學校行政人員徵求少數團體投入解決問題。	7.行政人員僅徵求少數人來解決問題但由自己來作決定。	7.行政人員不靠外力支援來解決所有問題。
溝通管道	8.學校行政人員暢通與所有成員的溝通管道。	8.學校行政人員願意聆聽社群意見並作友善回應。	8.學校行政人員作知識上的溝通，但不願作事前的徵詢。	8.學校行政人員除了溝通的管道。
發展領導技能	9.學校社群所有成員皆有機會發展領導技能。	9.學校社群許多成員有機會發展領導技能。	9.領導教師群及一些其他成員有些許機會發展領導技能。	9.社群成員沒有機會發展領導技能。

資料來源：出自 Edvantia (2005：3)。

然而，校長身為學校的領導者，必須學會盱衡全局來決定引導學校的策略，在未能掌握學校內外情勢前，校長無法輕易授權、教師也無法充分參與決策；因此，為促進學校能夠發展出分享式領導的成熟環境，許多學者指出分享式領導具有其核心價值，領導者應確實瞭解各個價值的意義，如表 2-4 所示。

表 2-4 分享式領導的核心價值

學者	年代	核心價值
Butler	1995	(1) 部屬增能 (faculty empowerment) (2) 分享任務、價值觀及共同的目標 (shared mission, values and common goals) (3) 開放溝通 (open communications) (4) 清楚角色地位 (clearly stated roles) (5) 合作 (collaboration) (6) 分享決策 (shared decision making) (7) 分享期待 (shared expectations) (8) 共同目標 (common purposes)
Bergmann、Hurson & Russ-Eft	1999	(1) 創造可信服的願景 (create a compelling future) (2) 顧客導向 (let the customer drive the organization) (3) 思維滲透 (involve every mind) (4) 工作水平化 (manage work horizontally) (5) 建立個人信譽 (build personal credibility)
Lieberman、Saxl & Miles	2000	(1) 建立信任與密切關係 (building trust and rapport) (2) 組織對話 (organizational diagnosis) (3) 處理程序 (dealing with the process) (4) 善用資源 (using resources) (5) 工作管理 (managing the work) (6) 個人技術和信任品質 (building skill and confidence in others)
Crowther、Kaagan、Ferguson & Hann	2002	(1) 確認信念 (convey convictions about a better world) (2) 建立教學品牌 (strive for authenticity in their teaching, learning and assessment practice) (3) 建立學習社群 (facilitate communities of learning through organization-wide practices) (4) 跨越來自學校文化的障礙 (confront barriers in the school's culture and structures) (5) 將理念付諸行動 (translate ideas into sustainable systems of action) (6) 樹立成功的文化 (nurture a culture of success)。
Beach	2006	(1) 評量 (assessment) (2) 文化 (culture) (3) 願景 (vision) (4) 計畫 (plans) (5) 實施 (implementation) (6) 跟隨者 (follow through)

資料來源：研究者自行整理。

自《別讓孩子落後法案》(No Child Left Behind, NCLB) 推動後，學校氛圍也有了轉變，以 Beach 的領導責任來觀察學校教師的社群發展，不僅從專業自主的教學精進來參與教學策略，從學生的學習成就看出教學良窳，透過溝通與討論，這些彷彿行動研究的教師社群為學校帶來不同的轉變；Lindahl (2008) 認為，教師從分享式領導的發展當中，逐漸參與各項校務討論，分享自己的價值觀及信念，進而挑戰過去傳統文化對教師參與的消極態度，這些為教師領導者 (teacher leader) 鋪下分享式領導的一條康莊大道。

因此，校長身為學校領導者，在決定是否開放溝通管道、建立起參與過程之前，應該檢視學校目前的校務發展現況，授權與否並沒有一定的標準，除參考表 2-3 所列的各種因素，也能夠透過各項領導策略，凝聚社群意識，進而讓權力分享不單是責任的分擔，也是另一種權利的行使，改變學校過去單打獨鬥的做事風格，創造合作團隊的無限力量，才能發揮分享式領導的功能。

(四) 分享式領導的功能

並沒有許多文獻提及分享式領導是否能夠為組織帶來精確且可見的變化，仍需更多進一步的研究來瞭解學校成員、社群代表、家長及學生與領導的關聯；然而，促進分享式領導能夠使來自不同背景及擁有不同技能及經驗的成員共同參與，形成學校領導者的絕佳夥伴。透過訓練及專業培訓，成員能夠完成任務，此時分享責任及領導促使彼此分享知識、技能，便可達成組織目標 (Elder, 2000)；再者，學校成員能夠協助處理忙亂的情境，以更和諧有秩序的方式來處理日常瑣事 (Hipp & Huffman, 2000)。

另外，Pounder (1999) 提出一個想法：因為學校對於如何組成及促進分享式領導是模糊不清的，或許分享權力能降低教師孤立的情形及增加教師組織承諾的共好機制；分享式領導能夠促進互動與關係來建立改變的空間。當每位教師皆能為改變盡一己之力，他們便能夠為教室教學及學校行政許下承諾 (引自 Louis, Dretzke & Washlstrom, 2009)；當教師得以賦能，將會促使所有教師在教學及學習上具有較高程度的創造力及承諾；承諾與願景是共存的，個人的願景與價值觀必須與組織願景相連，並與組織承諾相繫 (Hipp & Huffman, 2000)。

Yukl 與 Lepsinger (2007) 提及：面對現今多元複雜的挑戰，領導者無論具有多少技能或效能，無法僅靠自己便可發展新願景、做明確的決策及宣示成功；因為我們所面臨的挑戰越

來越複雜，故需要每個成員一同努力；分享式領導在學校行政當中變成相當重要的課題，校長必須瞭解如何與教師分享領導，而該如何透過分享式領導提升學校績效，更是刻不容緩的議題。

因此，分享式領導在發展歷程中，透過一些改變可能會為學校帶來不同的效果；學者在研究分享式領導時在學校裡可以產生正面的效益 (Lindahl, 2008)；以下分別就時間先後分別陳述學者的相關研究：

1. Leighton 與 Nadeau (1996) 的研究提出：在分享式領導的影響下，每個成員都能為學校努力，做正確的事，讓他們能夠愉悅地分享工作的熱情 (引自 Miller, 2008)。
2. Crowther, Kaagan, Ferguson 與 Hann (2002) 認為分享式領導應用於教師領導上有六項功用：傳達理想與信念、精進教學實踐、推動專業學習社群、破除學校組織的障礙、將理念付諸行動、深植成功信念。
3. Fletcher 與 Kaufer (2003) 認為，分享式領導明顯地從過去強調個人成就及績效責任制轉變為著重於群體成就、共享責任及團隊合作的重要性；Harris (2005) 加註：多元方向的導航，跟隨著組織內的專家群，以達成文化之一致性 (引自 Lindahl, 2008)。
4. Trites 與 Weegar (2003) 認為，分享式領導的歷程定義了也連結了決策執行的內容，它透過分享責任及平衡收支來定義了績效責任及決策內容，也透過良好溝通來促進合作關係，賦予成員更多權力，並營造社群意識；更重要的是確保服務品質。
5. Duke 與 York-Barr (2004) 的研究指出：學校若能允許教師與行政同仁一起為改進教育環境來評估計畫，則合作所帶來的效益將能產出具有更棒效能的教師，並帶來更好的學習成就 (引自 Miller, 2008)。
6. Lambert (2005) 發現學校如果有好的領導者，學生有機會去學習如何領導，則其學習表現成功的情形越普遍；教師不僅學習領導，他們同樣按照領導者的角色應用於班級經營；所有利害關係人皆學習扮演自己的角色，這帶來學校進步的動力，並影響團隊架構 (引自 Miller, 2008)。
7. Lindahl (2008) 分析許多學者的研究後歸納整理：分享式領導能夠強化或調整學校文化，並分享對於學校文化之價值及信念，即使是新加入學校的成員也能夠將其成功經驗

注入學校文化中。

8. Pourke 與 Hartzman (2008) 指出：分享式領導是讓每個孩子在學習的路程中能夠感受到每位大人都深深地關心他們的成功...無論是在辦公室討論學生的老師們、或是在教室裡展現自我成就的學生們、或是參與孩子學校生活的家長們、甚至是經常參與學校活動的社區人士。
9. 根據 LGLDHU (2009) 的研究發現：實施分享式領導可能獲得的益處有：增加成員工作滿意度、成員擁有尊榮感、增強成員的組織及工作承諾、改進工作效能、提升社群績效及滿意度、減少成員的流動。



圖 2-1 分享式領導的學校文化理念圖

資料來源：研究者自行整理。

整理學者的看法後，可以歸納出分享式領導的主要功能：透過權力分享與決策參與，發展教師領導及家長參與的學校經營模式；進而促進團隊合作、凝聚社群意識、形塑共同願景、堅定團體信念，提升學生學習成就及學校績效責任，建立成功的學校。

(五) 困境與因應之道

雖然從分享式領導的研究中我們可以發現：學校推動分享式領導似乎是利多於弊，還能夠改變學校文化，甚至透過團隊合作發展教師領導的技能，提升學生學習成就及學校績效；對於任何校長而言，成果看似豐碩但其歷程卻是辛苦的；因為學校是一個小型的社會，既然每個成員都有權利選擇是否參與領導決策的過程，便也有權利選擇冷漠，這便是學校在推動各項革新時可能會遇到的問題。

Little (2000) 曾指出分享式領導主要的障礙在於教師習慣孤立於自己的教室當中，減少彼此間互動也失去參與領導的意義；Nathan (2002) 的研究也指出：因為學校組織是由交互影響的系統彼此互動而成，所有系統必須要先能成功地轉型才有可能落實分享式領導；前提是個人必須調整對領導的心態，要將自己視為必須參與的角色才能夠將領導的概念成功注入每個成員心中；另外分享式領導中存在一個潛在的不利情況，即管理者擔心團隊的影響性將會威脅管理的權力及制法權嗎？團隊是否適合分享式領導？是否可能對某些團隊而言是有害的？如何促進分享式領導？這些都是有待釐清的問題 (Nathan, 2002)。

表 2-5 分享式領導可能面臨的困境

學者	年代	研究發現
Lashway	1997	<ol style="list-style-type: none">1. 教師對於自我能力有很堅定的信念，他們很有經驗，也很努力工作，關心學生；因此，他們覺得很少理由可以質疑他們的教學效能。2. 儘管分享決策強調合作的重要性，但教師仍習慣將教室視為自己的私領域，他們的專業不允許自己向其他同仁請教。3. 即使知道其他同仁的教學情形，他們仍會以「得過且過」(live-and-let-live) 的心態，認同自己的教學方式。4. 教師很難去判定教學卓越的普遍標準，他們對此有疑慮，認為沒有一個最好的教學標準。最後，其實教師的工作負荷量已經超載，可能無法期待他們再去反省教學形成額外的負擔。
Little	2000	教師習慣孤立在自己的教室中，不易與他人互動。
Nathan	2002	個人是否已準備好參與？團隊是否已準備好參與領導？
Raelin	2003	從垂直分層領導轉變為分享式領導並非易事，校長也不見得能欣然接受學校文化的轉變。
Locke	2003	易因團隊成員間的私下策劃而選出一位並未具有 CEO 領導能力的領導者造成領導混亂的局面。

表 2-5 分享式領導可能面臨的困境（續）

學者	年代	研究發現
Yukl & Lepsinger	2007	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有許多「主事者 (chefs)」對於願景及價值便有許多不同的聲音，難以整合。 2. 分散責任使每個人都可以承擔部分責任，但沒有一個人可以完全地負起責任。在學校裡往往校長會是最後一位承擔責任的人，因此，在人人皆可分享領導卻將責任完全交付在校長一人身上的情形下，校長自然不願意接受分享式領導的模式。
Lindahl	2008	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校對領導與管理的概念無法區別。 2. 行政事務繁瑣造成教師參與意願低落。 3. 即使被賦予重任，也極少願意投入行政工作，寧可回到自己的教室。 4. 校長把教師領導視為聘約關係下的產物。
LGLDHU	2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. 某些需要改變的個人並不願意為組織作改變。 2. 難以確認具備該模式所需的資訊、訓練及資源。 3. 改變組織文化並非易事，特別是個人的價值觀及態度。

資料來源：研究者自行整理。

彙整學者所提出的看法後（如表 2-5 所示）我們可以得知：教師本身是否願意參與行政工作，一同討論學校事務是校長首先面對的問題，另外當權力分享之後，學校出現許多領導者，責任分散讓權責劃分出現了問題，尤其當領導者本身素質出現疑義時，校長勢必面對另一項難題——如何培育優質的領導團隊？這在堅守在教學崗位上而不願意參與行政的教師，尤其是對影響他（她）教學專業自主的看法有極大的反彈時，校長便必須面臨接踵而來的內部挑戰，合作的團隊意識便無從紮根。

尤其是學校往往對領導的概念模糊不清，往往將行政狹義地界定在教師必須分擔行政責任的觀點，卻忽略分享式領導的精神是所有學校成員皆能分享領導，因此才會不斷重蹈覆轍。事實上，分享式領導不是少數人所擁有，而是所有成員皆能參與的領導模式（Lindahl, 2008）。

LGLDHU（2009）的研究提出建議：雖然想要改變學校文化非輕而易舉，即便落實領導模式也僅是一個動態歷程，可能隨時在改變，是個沒有終點的旅程，且在這段旅程中隨時因外在因素的變化（如：不確定感、混淆及緊張、個人壓力...等）而影響整個組織健康，但仍存在一些可行的解決之道：

1. 型塑強而有力的組織承諾，特別是校長的組織承諾；
2. 來自第一線的認真努力來營造溝通及對話的暢通管道；
3. 提供多元的討論空間來找到組織共同的願景及目標；
4. 在實施前能夠先發展出來自基層的支持；
5. 將焦點放在每個人所支持的成果：將社群變得更好；
6. 定期規律評鑑該模式的實施內容，並在負面影響成員士氣前解決問題。

此外，LGLDHU（2009）也針對成員擔任領導者角色的研究中也發現：個人如果能夠充分在分享式領導的環境下工作，將會循序漸進參與整個工作歷程，就好比一層階梯，從被動地聽從指令完成工作至主動參與問題解決及改進工作歷程。然而這樣的情形並非絕對的，也非適合任何情境；每個人根據不同的情境選擇自己的工作態度，有的擅於作決策分析，而有的人卻不適合。

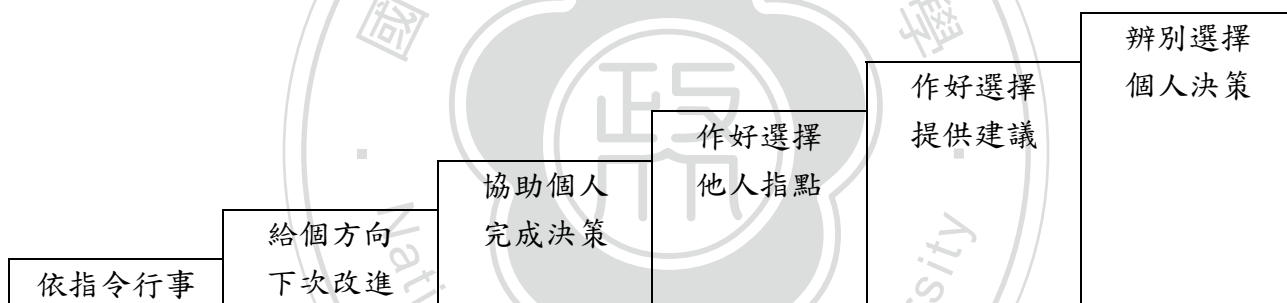


圖 2-2 個人參與分享式領導的歷程

資料來源：取自 LGLDHU（2009：6）。

另外學者 Elder（2000）雖然提及要在家庭、學校及社區間建立起分享式領導的模式來改變過去傳統的價值觀確有困難，但「團隊合作」是決定組織能否成功的關鍵；其他學者針對如何改變現況且協助校長解決困境，各有不同的看法（如表 2-6 所示），然校長從一些策略當中發展自己的運作模式，這也是下一節將進一步討論的重點。

表 2-6 增進分享式領導的方法

學者	年代	研究發現
Elder	2000	合作是必備要件，教導成員如何進行合作分工變革中也是一項重要的研究課題。
Hipp & Huffman	2000	每個學校都是獨特的，學校藍圖與願景是可以因校而異，願景也非強加於每位成員，而是透過時間日漸形成；尤其在學校現場，當教育者能夠明白地告訴學校成員我們的願景，那麼任何的政策、策略、計畫才有可能實現。
Langston & Corcoran	2001	領導者必須為成員創造一個領導的空間；領導者必須分享責任給所有擁有不同技術、專業及觀點的成員，創造公民社會；此外，領導者可以分享熱忱、承諾及信念，為學校教育而努力。
Nathan	2002	<ol style="list-style-type: none"> 1. 個人能夠意識到自己在領導角色的重要性，並完成組織所賦予的任務。 2. 人際間的互動亦能影響個人的表現，無論是組間或是組內的領導行為。 3. 團隊能夠影響每個人所展現的表現，在特定的脈絡下所展現的特殊行為。
Leech & Fulton	2008	校長與教師本身對分享決策的經驗及訓練能夠影響兩者對分享決策的程度；且參與決策並不僅是參與領導而已，更重要的是決策過程中兩者對於團隊合作如何達成決策目標的方法是否一致。
LGLDHU	2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. 型塑強而有力的組織承諾，特別是校長的組織承諾； 2. 來自第一線的認真努力來營造溝通及對話的暢通管道； 3. 提供多元的討論空間來找到組織共同的願景及目標； 4. 在實施前能夠先發展出來自基層的支持； 5. 將焦點放在每個人所支持的成果；將社群變得更好； 6. 定期規律評鑑該模式的實施內容，並在負面影響成員士氣前解決問題。

資料來源：研究者自行整理。

四、校長分享式領導的運作策略

每個學校情境都是獨特的，因此分享式領導隨著不同的學校社群有著不一樣的面貌；每位校長皆能找到為教師、家長、學生及社群成員形塑領導力的方法以達成目標，這些對象即 Sergiovanni (1984) 所指「社群領導者 (community leaders)」；其關鍵在於能夠成功地相互合作 (引自 Lashway, 1997)。

雖然實施分享式領導需要付出努力及計畫，但花時間和忙碌的教師們討論如何達成該目

標的確不易；校長必須先讓教師瞭解及體認到合作解決問題的效果，讓團隊成為教師進入分享式領導的媒介，進而校長也可以參與教師的對話當中，透過共同合作來形塑願景（引自 Lashway, 1997）。

此外，校長應注意教師身為專業領導者的角色對每位教師的影響，並扮演許多重要角色，包括溝通明確的策略意圖、融合和激勵他人的點子、提供個人改進的空間、知道何時去退居幕後等（賴志峰，2009）；因此，為了促進分享式領導的成功，校長必須透過各種評估指標瞭解現況，進而帶領學校所有成員參與討論，推動分享式領導的學校經營策略；以下針對學者提出之運作策略整理如表 2-7。

表 2-7 促進分享式領導的運作策略

學者	年代	運作策略
Kouzes & Posner	1997	挑戰慣性、激勵分享願景、身體力行、調整步驟及激勵人心
Bergmann & Hurson	1999	創造令人信服的願景、顧客導向的經營模式、心靈激勵、水平分工、建立個人信譽。
Hipp & Huffman	2000	領導者必須設定方向，引領不同群體的成員朝此一方向努力，支持每個成員，加強合作決策的能力，使得願景得以實現
Lieberman, Saxl & Miles	2000	建立信任及密切關係、組織對話、循序漸進、善用資源、適才適用、展現專業技能。
Burke	2002	<ol style="list-style-type: none"> 1. 訂定共同教學時間及讓學校成員充分自由瞭解決策。 2. 實施具代表性的領導團隊：領導團隊能夠進行蒐集資料、形塑願景及溝通協調，確保成員皆能夠適應因整合而產生的變革；即使對「分享」仍存有疑惑，但成員皆能願意接受並認真看待。 3. 團隊對於核心目標的分享理解皆能加深。
Lovely	2005	<ol style="list-style-type: none"> 1. 逐漸累積學習能量：逐漸介紹新知識讓教師不會感到過度負荷。 2. 促進社會互動：在工作之餘計畫社交活動協助教師認識及了解彼此，進而改善其人際關係。 3. 為成功喝采：對於個人或團隊的成就不吝鼓勵，提升其尊榮感、價值及成就感。 4. 將每週集會列入每週行程：讓教師在例會當中閱讀期刊文章後進行反思，分享彼此的看法及意見，針對問題能有提案，最後讓團隊發表其討論結果並提供建議的解決之道。 5. 使用「我們」的語言：與「我」、「我的」、「他們」相比，多使用「我們」及「我們的」語言來贏得凝聚力。 6. 領導並非一道選擇題：別讓合作成為一道選項。

表 2-7 促進分享式領導的運作策略（續）

學者	年代	運作策略
Lovely	2005	7. 勇於授權 ：授權給其他人，讓部屬能夠參與決策以提升其組織承諾。
Schuermann	2005	1. 視野必須遍及權力所分享的利害關係人。 2. 影響教師、學生及家長在決策過程中的方法。 3. 在學校社群成員間發展領導的機會。 4. 分享資訊並使溝通管道順暢。 5. 學校領導者主動聆聽及徵求其他人的意見。
Keiffer-Barone	2006	發展領導團隊、分散責任、選擇對的工作、辨別改變所需的形態及在改變開始時找到適合自己的領導風格。
Mihans & Kappan	2008	1. 校長能提供回饋 ：在經常、支持性的回饋的機制下，教師較能夠感受到工作滿意度。 2. 提供足夠的時間讓老師們能進行交流 ：讓老師們有充份的時間討論教學及學生學習的情形，對學校經營而言是很重要的關鍵
LGLDHU	2009	尊重每個成員、讓成員為行動責任及使用資源、展現承擔任務的意願、獎勵及讚揚優秀表現、信任部屬、良師益友的關係、為不斷的進步而努力。

資料來源：研究者自行整理。

為了瞭解分享式領導的推動成效，學者 Ferrara 於 1994 年的教育決策分享調查問卷裡用了七項指標來衡量決策分享的向度：計畫、政策發展、課程教學、學生成就、人事服務、職員發展及預算管理（引自 Leech & Fulton, 2008），協助校長能夠綜觀學校各個發展面向瞭解到學校目前的現況。

另外 LGLDHU（2009）的研究指出：分享式領導是否能夠在學校裡扎根，其實是取決於下列關鍵因素，包括：學校文化、歷史脈絡、組織成員的年齡分佈、學校規模、成員的同質性、成員團結意識、成員士氣及激勵等。

Kouzes 與 Posner（1995）認為要達成組織目標的關鍵在於人際關係的經營；因此，校長可透過下列五項指標進一步瞭解及評估學校現況（引自 Leech & Fulton, 2008）：

1. 挑戰目前的現況使領導者成為勇於承擔風險的人，當領導者能適時地運用人力資本，達到適才適所的境界，便能夠符合每項任務的使命。
2. 要使成員願意分享價值觀並不容易，需要領導者溝通意見才能達成這理想；成功的領

導者必須使用魅力領導的策略將願景佈達至每個成員，雖然大家意見不同，但領導者必須彙集意見並凝聚共識。

3. 除上述要點外，能夠促使成員行動才是最重要的，且必須仰賴對成員的信任及增權賦能。組織結構應該要能夠激勵成員，需要分享資訊、資源及理念的空間；領導者必須創造出分享權力的機制，讓成員知覺個人能夠影響組織成功，具有高度的組織承諾，也能為領導者效忠。
4. 領導者必須善用文化改變來調整組織，透過行動來達成組織目標，並且從個人行動中贏得他人對自己的尊敬。
5. 鼓舞人心是最重要也是最終的指標。領導者個人及整個團隊的努力為組織成果帶來極大的貢獻，也能夠使成員願意克服眼前的障礙，達成組織目標。

最後，Kouzes 與 Posner (1995) 也提出：校長透過自身經驗及實踐去創造合作的空間，使教師及家長能夠一同參與校務，且校長必須從參與到授權，將學校經營為成功的分享式管理模式，成為所有領導者的領導，分享式領導的實踐者（引自 Leech & Fulton, 2008）。

根據 Edvantia (2005) 的研究，衡量分享式領導的指標有下列四個向度：

1. 開放溝通 (open communication) :

- (1) 學校是否在行政者、教師、學生、家長和社群成員之間開放溝通管道？
- (2) 學校是否有開放溝通管道的方式，如：建議信箱、時事通訊、e-mail 網絡或是親師熱線？
- (3) 學校的會議是否以相互尊重的方式進行？
- (4) 學校的會議是否有先前的議程及後續進度的時間表？

2. 教師/職員領導 (teacher/staff leadership) :

- (1) 教師是否真的有機會發展及實踐領導？
- (2) 學校是否提供教師領導的職業訓練？
- (3) 教師領導的委員會是否具有真實的責任及權力？
- (4) 學校是否有功能性的領導團隊或諮詢委員會？

3. 內部合作 (internal collaboration) :

- (1) 學校是否有進行團隊學習、各學科間的計畫、跨越學科及年級的主題、團隊會議及團體教學？
- (2) 新進教師是否有人引導？所有教師是否有專人指導或協助？
- (3) 教師是否會固定聚會討論學生學業表現及教師教學改善？
- (4) 教師是否有權力、責任及期待為學生最佳的學習興趣作計畫調整？

4. 學生領導 (student leadership)

- (1) 學生委員會議是否有機會進行同儕教學、學生政策小組、合作學習團隊或學生宣言？
- (2) 班級是否有充份的民主氛圍，有充分自由論述？
- (3) 學校是否有教授領導的技能？

另 Schuermann (2005) 從知識與技能的面向，依照領導關係、領導模式、領導認知、領導架構、領導歷程及效果提升等六個指標，依其發展程度列出各項指標矩陣(如表 2-8 所示)。

最後，本研究根據學者的研究及研究者本身的見解，將校長分享式領導界定為：校長讓學校成員共同參與決策，以團體合作的方式、經過溝通協調來形塑學校願景，並使成員能夠參與決策的歷程；並以 Edvantia (2005) 的研究及 Wahlstrom 和 Loius (2008) 的「教師知覺校長領導行為問卷」(Teacher Survey: Learning form leadership) 中的領導量表，將校長分享式領導分為三個向度：

1. **開放溝通 (open communication)**：教師能透過各種溝通管道與校長討論校務。
2. **教師領導 (teacher leadership)**：教師有機會參與及實踐領導責任及權力。
3. **內部合作 (internal collaboration)**：教師能與同儕合作發揮專業領導的能力。

表 2-8 Schuermann 分享式領導的評估指標

知識與技能	高級的	熟練的	基礎的	初學的
發展新的領導關係	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助行政人員組織成員、作好領導角色的扮演並發揮其功效 2. 逐漸增加權力分享的程度，從指導到建議到諮詢 3. 在成員之間形塑信任氣氛及正向的人際關係 4. 運用反思技巧來發展領導技能 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 建議及激勵教師與其他成員能夠擔負領導的角色 2. 尊重個別差異並找尋增強成員實力的方法 3. 時常關注如何在團隊間營造信任的氣氛 4. 鼓勵成員運用反思來增強技巧 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鼓勵行政人員將其他成員納入學校改善計畫當中 2. 能與利害關係人共同開會並定調議程、溝通、團體及個人反省、衝突解決、授權、賦能、詢問及聆聽的方法 3. 關注成員間的信任氣氛 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主要與行政同仁共事，領導團隊能籌劃與執行改善計畫 2. 與教師互動時將焦點放在班級經營的改善情形 3. 工作時能與成員建立信任及正向的人際關係
改善與支持現有的領導模式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有目標地且開放地辨識及反省領導者的實力及不足來符應學校領導的需求 2. 發展專業成長計畫來增強實力，並以學校需求及所欲目標為基礎 3. 鼓勵領導者能檢視自我專業成長及與成員分享其學習歷程 4. 領導者能以成功經驗以充分的時間來反思領導關係的議題 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能有目標地且開放地辨識及反省領導者的實力及不足之處 2. 將實力與不足與專業發展成長計畫相結合 3. 定期與領導者溝通以確定專業成長計畫的實施 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 依據領導者需求討論專業成長計畫及創新想法 2. 提供資源協助領導者實現專業成長計畫 3. 鼓勵領導者反省其實踐、成長及改變的歷程 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與行政同仁及領導團隊一同計畫及執行學校變革 2. 對於特殊任務的執行額外關注 3. 形塑分享式領導的行為及態度，但未能在領導者間鼓舞專業成長
分享式領導的明確提升	<p>促進及鼓勵分享式領導的落實，提供機會給所有社群成員，使之瞭解分享式領導的價值，目標在提升學生學習成就，並增強教師教學技能</p>	<p>主動地創造機會給所有成員來計畫分享式領導</p>	<p>以口頭方式提升成員在分享式領導的發展但限制了行政人員及領導團隊</p>	<p>每個人都應該提升分享式領導並瞭解其對學生學習成就之潛在影響力</p>

表 2-8 Schuermann 分享式領導的評估指標（續）

知識與技能	高級的	熟練的	基礎的	初學的
支持分享式領導的架構	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在學校變革歷程中與利害關係人共同架構程序 2. 掌握各式各樣種族的、社經的及文化背景的優弱勢作為創新分享式領導初步架構 3. 使學生成為有價值之利害關係人 4. 增加參與成員來建立起優先權並能掌握學校資訊 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助領導團隊及相關利害關係人為所有成員計畫訓練及合作任務 2. 增加學生領袖投入領導架構 3. 協助各式各樣種族的、社經的及文化背景的優勢作為創造分享式領導架構的基礎 4. 為指導有意義的會議而善用議程 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 向領導團隊解釋利害關係人加入之重要性 2. 提供學生領袖投入領導架構範例 3. 從各式各樣種族的、社經的及文化的背景協助創造委員會 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鼓勵領導團隊創造影響所有利害關係人的機會 2. 融入各式各樣種族的、社經的及文化背景成員
歷程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 促進分享式領導的學習及發展，作為引領培育團隊的目標及達成共識 2. 使學校社群能夠評估、選擇及調整歷程以符合學校或當地的需求 3. 良師益友的服務精神為領導實踐 4. 透過多元歷程來掌握全面的溝通 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 形塑分享式領導的歷程及介紹團隊目標但未能促進共識 2. 影響成員以自身經驗參與歷程 3. 基於觀察及討論提供個別化協助 4. 實施有效溝通歷程來協助團隊 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能明確清楚表達分享式領導對於學校領導者及成員的共識歷程 2. 提供範例但未必適切學校或當地的背景及需求 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與分享式領導的歷程相似，但以有限基礎下與成員溝通 2. 能夠溝通團隊目標及共識的建立
對於分享式領導的認知與理解	<ol style="list-style-type: none"> 2. 對分享式領導有深度的認知及瞭解並能充分運用 3. 型塑及促進決策分享及績效責任 4. 跟進最新研究並對分享式領導能進行專業對話 5. 支持團隊成員辨識及發展自身獨特的領導模式 	<ol style="list-style-type: none"> 2. 提供領導團隊及利害關係人分享式領導的資訊 3. 引導團體討論分享式領導的策略與益處 4. 提出與學校相符合之分享式領導的模式及特殊案例 5. 對領導的概念內辨別分享式領導 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 解釋分享式領導對領導團隊的需求，但對於發展該領導模式的技巧及認知不足 2. 協助成員對於領導概念轉變的反思 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對分享式領導有些許概念，但略顯不足 2. 意識到領導概念的轉變並向成員傳達此訊息

資料來源：取自 Schuermann (2005: 8)。

第二節 教師專業社群的意義與內涵

從 Senge 於 1990 年開始提倡「學習型組織」的概念後，任何組織便無法置身事外，必須正視組織內部是否能夠自主地發展出團隊學習的模式，透過這股力量促進自我專業成長，並增進成員彼此間的互信，達到組織革新的目的。

Stoll、Fink 和 Earl (2003) 聲稱：在瞬息萬變的世界裡，如果你不能學習、不去學習也不再學習，你就會落後，持續且不間斷的學習是 21 世紀的必備條件。Mitchell 和 Sckney(2000) 也提出：現今許多教育改革議題包括分享式領導、合作及共享責任皆建立在個人、人際及組織間的互動的基礎上，唯有透過專業學習社群的努力，才有辦法更有效地提升學生學習成就（引自 Sackney & Walker, 2006）；Louis 與 Kruse (1995) 及 Dufour 與 Eaker (1998) 的研究也顯示專業學習社群的發展能夠作為一種促進學校改革的組織策略（引自 Huffman, 2001）。

因此，教師專業社群的發展對組織學習而言是項重要的關鍵，教學不再只是課堂上的師生互動，教師專業成為檢視組織革新的指標之一（Hord, 1997）；此外，教師專業發展評鑑在國內已在教育部的規劃下積極推動，專業成為一種品牌保證；教師應積極地提升教學專業，並自發性地透過課程分享、進修研習、反省對話及教學實踐等途徑，建立教師專業社群，維護學生學習品質並進而提升整體教育品質。因此，本研究將探討教師專業社群的意義及內涵，並從中瞭解其功能與運作策略。

一、專業學習社群的發展背景

Liebman、Maldonado、Lacey 與 Thompson (2005) 認為：專業學習社群起源自組織學習、轉型領導、社群學校及教育行政相關出版品等，與 Senge (1990) 所倡導的學習型組織有異曲同工之妙；只是 Senge 是從機構的生存條件分析組織學習的重要性：成員透過組織學習的方式拓展自己的潛力及獲得所欲的成就，受到合作的鼓舞形成團隊學習的模式。

然而 Senge 於 2000 年與友人 Cambron、Lucas、Smith、Dutton 及 Kleiner 將組織學習的原則應用於學校實務工作當中，出版了《學習的學校》(Schools that Learn) 一書（柳雅梅，2006），Senge 引用學習型組織係人們持續拓展能力、創造所欲成就、產生創新及寬廣思維、自由激盪的模式，進一步闡述學校必須發展專業社群的重要性（Huffman, 2001）；此外，許

多組織理論及人際關係的文獻也探討到專業學習社群的概念，如：Lieberman 和 Sparks(1999) 綜觀學校面來界定專業學習社群：教師為學生學習追求清晰、分享的目標，投入合作團隊中來達成此目標，並為學生學習承擔共同責任（引自 Huffman, 2001）。

因此，我們可以從社群、團體動力學及學習型組織三方面的概念瞭解專業學習社群的發展背景，再進一步從這三個層面去探討教師專業社群的意義。

（一）社群的概念

所謂的社群（community），或稱團體（group）、團隊（team），是指一群人聚集在一起，但三者之間的概念又有些許不同（如表 2-9 所示）。

表 2-9 團體、團隊及社群的概念比較

名詞	團體	團隊	社群
概念	為了實現某個特定目標，由兩個或兩個以上相互作用與相互依賴的個體組成的集合體。	經由資訊分享和決策制定，協調成員努力產生正向的共同效果，團隊內個人的努力的結果經整合後，往往大於部分的和。	一種分享生活的方式；包括從社會階層裡，可以區別出來的具有共通點的人群，在某個特定區域的人群所擁有相同的特質，或是興趣。

資料來源：取自江彥廷（2006：119）。

社群（community）在政治學的研究裡亦稱為「共同體」，在描述許多政治行為時常被用來引述的便是「想像的共同體」（imaged community）的意義，教師專業社群亦是如此；對教師而言，專業社群無法具體地指陳它的形貌、動作及是否具有意識，但從每個教師身上我們可以觀察到專業社群的功能、運作模式及影響，這就是所謂「想像的共同體」的意義。

（二）團體動力學的觀點

所謂「團體動力」（group dynamics）最早是由 1930 年代的 Lewin 所提出的，意指成員在團體內的互動歷程與行為現象，包括：團體的形成、結構、成員互動、信任、溝通、合作和權力等（宋鎮照，2000）。團體是社會生活的基礎，團體提供成員相互交流的機會，人們在團體中不斷發生衝突與磨擦，在此種交互作用中形成共識，產生力量，這種力量便是團體動力（張德銳，2005）。

在學校內，教師角色有不同的任務及功能。兼任行政職務的校長或教師，擁有校內資源

的分配權，並對於教育政策及最新訊息最為熟稔；而專任學科教師，雖未掌有校內行政資源，但因為有豐富的教學經驗，其專業自主性也較強；而班導師看似疲憊又辛苦的工作，卻實際上能與家長接觸，進而獲得校外資源，甚至透過帶班的經驗，在班級經營上有其專業度；而新進教師看似沒有任何優勢，但也因此有足夠的活力及學習能力去發展新知。故在學校環境裡，教師應有足夠的力量去進行互動，而非如外界所言：孤立而無助的團體。

而團體運作的重點係在協助成員發揮個人潛能，擴大團體內的助力，達成預期的目標，故一般而言團體動力的目的有三種（張德銳，2005）：

- (1) 建構並維繫團體：鼓勵全員參與，以開放、溝通的心態，發展人際關係技能，建構團隊規範與共同願景。
- (2) 發展個人潛能：尊重個人價值與差異性，發展個人潛能，促進自我實現。
- (3) 達成整體任務：團隊合作蒐集相關資訊，運用資源，尋找問題解決策略，以達成整體的工作目標。

故團體成員透過互動產生認同感，願意適度犧牲個人利益來達成團體任務，以達成雙贏的局面，是團體動力學重要的內涵；因此，團體動力的主要功能便是融合個人與團隊的角色，培養互信基礎，促進成員間彼此互動與合作，提升個人價值感及團隊士氣，以凝聚共識。簡而言之，團體成員在彼此互惠互利下，彼此支持與信任，共享知識與經驗，達成目標及願景（江彥廷，2006）。

（三）學習型組織理論的引進

自從 Senge 於 1990 年出版了《第五項修鍊：學習型組織的藝術與實務》一書後，帶動了學界研究學習型組織的風氣，在企業界當中，學習型組織的研究主題亦受到廣泛地討論。Senge 等（2000）進一步地提倡「學習型學校」的概念，認為學習型組織是組織中的每個人都能不斷進行交流學習，以完整地解決組織問題，並促使組織及個人能夠盡心地接納問題和解決方案，同時也對成員間的思考力量（idea power）的尊重，創意的思維能不斷的擴散於組織，使整個組織擁有學習的文化，組織內不斷注入活水（李芳齡譯，2001）。

為了達成此目標，Senge 針對組織學習提出五項重要訓練（楊振富譯，2002）：

1. **自我超越 (personal mastery)**：學習可以塑造一個人的願景，培養出一種自然的張力，

該張力一旦生成，就能強化個人的選擇能力，並幫助個人實現追求的目標。

2. **共同願景 (shared vision)**：一群懷有共同目的（聲望、理想、目標）的人，可以藉由共同描繪未來的輪廓，以及共同找出達成目標的途徑與方法，培養出對團體或組織的向心力，使人們共同關切而產生創造性學習。
3. **心智模式 (mental model)**：利用「反思」和「探詢」的技巧，不但可幫助個人明確界定當前的現實狀況，同時還能促使成員針對危險及敏感話題暢所欲言，並能提出具建設性的看法。
4. **團隊學習 (team learning)**：透過有技巧的討論、深度晤談等訓練，成員可提升彼此的想法，學習帶動眾人的熱情與動力，且凝聚一種集體的智慧與能力，故組織成員必須具備「心胸開放」與「真實呈現」的條件，學習如何共同思考與探討，才能讓團隊發展出超越個人才能總和的智慧與能力。
5. **系統思考 (system thinking)**：透過系統思考，可以強化其他每一項修鍊，讓我們更深入了解問題的因果及變革的過程，幫助我們做出最具建設性的改變。

總言之，學習型組織係指組織有效激發成員加強學習，激發成員之間的相互學習，對學校而言，可以產生校長、教師與學生彼此良性溝通的機制，而形成整個學校的學習氣氛與文化（黃乃熒，1995）。學者吳明烈（2004）綜合提出學習型組織具有以下幾項重點：

1. 鼓勵追求新知，勇於創新以因應變革。
2. 重視以團隊工作的方式取代個人單打獨鬥。
3. 重視系統性思考，以觀照整體，解決組織問題。
4. 著重觀念的轉換，以達到行為的改變。
5. 著重學習的歷程，團體的氣氛。
6. 重視終身學習。

整理上述三個概念後，我們可以界定學習型學校為：學校成員學習的集合體，透過團體的力量進行，不但能增進個人學習能力，且能創作出一個不斷進行學習與轉化的組織。因此教師若能透過組織學習的力量來營造專業社群，對於自身或學校而言皆是提升教育品質的不二法門。

二、教師專業社群的意義

專業社群、組織學習及專業學習社群意義相近，也成了實踐者速記的字詞。專業社群也常與分享式領導相關，教師必須學習如何成功地與他人互動，且這需要校長與教師雙方共同努力才能為改進帶來更豐富的對話（Washistrom & Louis, 2008）；另外教育專業或是教師專業的想法在近年來已是學界重視的議題之一，故國內許多教育學者鼓勵教師應追求自我專業成長，重視個人進修學習，希望能習得新知並不斷提升教學品質。

國內對於教師專業社群的研究多半集中在教師如何建立專業社群，其主要見解如下：

1. 歐用生（1996）認為建立教育社群，需結合不同的人員，組成一個社群，在民主、平等、溫暖的氣氛下，進行專業對話，實施批判反省、研究與改進教學，並促進全體教師的生涯發展和專業成長。
2. 陳美玉（1999）認為學校要打造教師知識社群是為了讓學校能應付複雜環境的千變萬化，成員必須具備多樣性的能力，而為了提升教師多元能力，需透過同儕學習的方式來提升教師教學專業，使教師在知識建構的歷程中，得以獲得具有共識基礎的知識，從經驗中省思並獲得專業成長。
3. 楊美惠（2004）建議學校宜倡導校園合作文化，協助教師建立教師專業社群，讓優秀具有影響力的教師扮演課程領導者的角色。
4. 蔡進雄（2003）定義學習社群為：一群人對所屬團體有歸屬即認同感且彼此有共同的目標與價值，並透過平等對話，即分享討論的方式，以提升專業知能，最後能促進組織目標的達成。

國外學者對於教師專業社群的界定亦有其見解，分述如下：

1. Hord（1997）認為專業學習社群係教師及行政團隊尋找及分享學習及付諸行動的過程。
2. Wenger（1998）認為學校社群是由一群分享價值及興趣、投入分享行動、產出分享資源的所有成員所組成的；成員透過相同的理解及知識與他人分享互動，而社群本身也反映出成員的社會人際關係，尤其是每個成員亟欲拓展的個人價值觀，成員在社群中是有其相互關係，從社群中獲得學習的經驗，同時也必須為社群貢獻己力（引自 Printy, 2008）。

3. Sergiovanni (2001) 把學校描述為「築巢社群」(nested communities)，是人們藉由共同的基本價值觀相聯在一起的共同體；價值觀會產生同時兼顧個人權利及分享責任的組織承諾；此外，學校存在著共同的價值觀；且家長、學生、教師、其他成員們及所有班級能夠形成誠實、正直、關心、正義、信任、勇氣及有意義的工作氛圍。
4. Sackney 與 Walker (2006) 建立學習社群是為了增加學習的空間，所謂的學習社群是指一群對教學及學習的疑義、問題及內涵採取積極的、反省的、合作的、學習的及發展的方式的人們；創造學習社群需要有知識管理、知識轉移及知識運用三階段的歷程；在學習型組織裡，知識的創造更為重要，且知識無法自生活情境中剝離，更重要的是，知識是需要網絡、合作及反思聯結而成。領導者在知識管理中能夠與他人一同學習及建構知識的意義，從反思中獲得新知識，從組織內外尋得可靠的資源，善用知識來達成組織的目標。因此，校長在專業學習社群中必須能夠營造組織學習的氛圍，促進教師專業發展。
5. 江彥廷 (2006) 引述美國史丹佛大學中等學校教師背景研究中心的研究，將教師專業社群的意義從三個層面探討：
 - (1) 技術性文化：指共同分享的課程標準、學科的教學、與學生的關係及學校的目標。
 - (2) 服務的倫理：對學生個別的關懷與責任感，及對學生在學業成就上的期待。
 - (3) 專業的投入：對教師和學科知識的奉獻與忠誠，及不斷的專業發展。
6. Rasberry 與 Mahajan (2008) 認為專業學習社群在教育範疇裡可定義為一群人承諾透過分享價值觀及反思而持續追求進步的團體；在專業學習社群裡，團隊允許批判思考、反省對話、自我檢驗及分析議題，以促進學生成功學習，每個人必須把握時間，充分運用合作力量來延續學校及班級的變革。而專業學習社群提供所有參與者富有挑戰性的專業網絡，共同目標是為了提升學生學習成就—不僅是個人的，也是團體的；且學校通常用「教師專業社群」來描述教師團隊在特定的時間聚集在一起工作的情形。

綜合上述，領導學習社群並不僅是校長一人而已，而是包括參與社群的成員；校長需要確定策略、結構、時程，才能使成員體認目標、激勵自我、調整關係，使學校成為學習社群；因此，校長身為學校領導者，他（她）必須形塑學習型組織的文化來凝聚所有利害關係人對學校的向心力。因此，我們將教師專業社群定義為：學校教師透過反省對話、共享價值觀、

團隊合作及教學實踐，組成學習社群，以提升專業成長、學校整體績效及促進學生學習品質。

三、教師專業社群的內涵

教師專業社群對學校革新而言是非常重要的，且如同 Senge 所言，組織存活的必要條件便是不斷地學習；然而在學校現場，許多教師是封閉在自己的教學環境內而不願意跨出自己的教室，對於教學觀摩更是排斥，遑論其他各種開放參與的精進教學活動（Little, 2003）。

另外，因為每個教師和行政人員的需求不同，績效責任的議題也日益受到重視，學生需求逐漸歧異，教師的孤立、失去熱忱，以及各種無法預期的理由，皆會影響專業學習社群的建立；因此，為了發展、立基及維持一個學習型組織，便必須創造出一種能夠包含分享願景、真實合作、行政及教師領導及支持的文化（Huffman & Hipp, 2000）；另外，重視學生學習、資料取向、成果取向及人性化的組織，也必須仰賴有系統、資源、技術及分享式領導的環境才能夠達成提升學生學習的目標，其中「教」與「學」的文化是關鍵要素（Golden, 2005）。

Liebman、Maldonado、Lacey 與 Thompson（2005）的研究主張：教師與行政團隊若能營造出強而有力的學習社群，透過溝通、合作及分享常規及價值觀，則學生學習成就往往便會提高。因此，本節從教師專業社群的發展條件、功能及影響性探討其內涵，期能更進一步瞭解教師專業社群的運作模式。

（一）教師專業社群的發展條件

Printy（2008）指出：為增進教師素質，專業發展活動及資源正逐漸地浮現在教師社群的實踐當中，尤其是來自社會及文化的觀點，教師素質在學校裡是很重要的；然而，在同儕之間，教師常依賴自身不夠確信的專業及外在支援來克服困難。此時，有個正式的組織對教師而言便非常重要。

Rasberry 與 Mahajan（2008）指出：教師或許可以透過專業學習社群戮力增進學生學習成就，然而他們在探索及決策的過程中缺少一個強而有力的組織作整合，一切將只是形式列表清單的工作確認而已。無論是長程或短程的規劃，專業學習社群必須有策略地將其參與者、議題及行為作整合。因此，有個定期的研討對教師平日教學而言是較有益處的，且校長也能夠被邀請加入定期的會議中，進行雙方面的溝通及互動。

此外 Rasberry 與 Mahajan (2008) 也提及，有組織的專業學習社群必須是全體教師皆能願意參與的，而非少數人積極投入；另一方面，專業學習社群也必須建立起常規，包括：準時與會或是符合每項任務的期待等，此外，仍有許多專業規準也同樣應該被重視；這對那些未能依附於組織或是擾亂會議的成員來說無疑是新的考驗。

因此，若欲建立起專業學習社群的組織必須有下列要件 (Rasberry & Mahajan, 2008)：

1. 在學校生活當中建立起固定例會的時間。
2. 允許成員在合理的範圍內決定集會的頻率及次數。
3. 在會前必須準備好研討議程及討論內容。
4. 每次會議進行時能夠輪流發表及分享。
5. 鼓勵教師能夠善用研究資源。
6. 為參與及專業性產出及強化常規的內容。

此外，Wenger (1998) 提及社群當中的非正式學習對教師專業學習的發展而言同樣重要，非正式的課程參與在社群當中不但可以產生學習效果，也同樣讓參與者學習 (引自 Printy, 2008)。倘能具備以上要件，進而從制度面轉向實務現場的經營策略，相對地其能發揮的功能便更能顯著。

(二) 教師專業社群的向度

Huffman 與 Hipp (2000) 提出許多學者的研究證實建立有效能的學習社群仰賴兩項因素：成員的能力及物質結構的條件；前者以 Louis 和 Kruse 於 1995 年的見解為主，認為物質結構的條件包括：對話的時間點、團體間成員外在條件的相近性、學校規模的大小、合作教學的角色及責任、有效的溝通計畫等；後者以 Schlechty 於 1997 年提及整個結構的改變不僅來自於文化改變，也將依歸於文化當中，惟有文化能夠賦予其意義及能力；因此 Boyd 於 1992 年亦主張人才是影響文化的意義及穩定的關鍵，包括教師的態度、學生的學業表現、共同及分享的願景、參與決策的過程、相互學習成長的教師和為學生學習成功的責任感等。

因此，學校若要推動教師專業社群，學校除要考量物質結構是否完備外，文化亦是關鍵；然而，學校文化是否擁有足夠條件發展專業學習社群的機制，國內外學者的研究各自提出一些見解：

1. Hord (1997) 提出成功的專業學習社群必須具備五個向度：

- (1) **支持及分享式領導 (supportive and shared leadership)**：領導者以民主方式與教師一同分享權力、權威及決策。
- (2) **分享價值觀及願景 (shared values and vision)**：成員能為學校革新分享願景，專注於學生學習成就及相互成為同儕參照對象。
- (3) **共同學習及其應用 (collective learning and application learning)**：成員共同學習且付諸行動來瞭解學生學習需求並解決問題。
- (4) **支持的條件 (supportive conditions)**：學校的條件及空間支持成員營造專業學習社群。
- (5) **分享個人實踐 (shared personal practice)**：同儕視導及在教學演練的回饋能夠增強個人及組織的能力。

2. Liebman、Maldonado、Lacey 與 Thompson (2005) 從學校層面來看，指出專業學習社群具有五項要素：

- (1) **共享的規範與價值 (shared norms and values)**：對於學生福祉及學校績效，全校教師在價值與規範具有共識。
- (2) **反省的對話 (reflective dialogue)**：指教師之間對於課程、教學和學生的學習有定期的討論，這些討論經常是教師間相互支持的、重要的、具批判性的或評量性的。
- (3) **公開教學實踐 (deprivatization practice)**：指的是透過對話、觀察與回饋，及對學生功課的輔導，對個別教師的教學進行公開討論（教學視導）。
- (4) **全校注重學生學習 (focus on student learning)**：學生學習需全校教師共同投入與定期舉辦活動。
- (5) **合作 (collaboration)**：教師之間對於教學實踐方面自然與開放的對話，教師一同研發教材、共同學習、互相回饋。

3. Rasberry 與 Mahajan (2008) 指出成功的專業學習社群必須具備五個條件：

- (1) **支持的、分享式領導 (supportive and shared leadership)**：在決策時，行政團隊與教師被視為平等的夥伴關係。

- (2) **合作創意 (collective creativity)**：鼓勵及促進合作進行腦力激盪，來解決目前共同的問題。
- (3) **分享價值觀及願景 (shared values and vision)**：對最重要的目標—使學生獲得成功—投以強烈關注。
- (4) **支持的環境 (supportive conditions)**：可利用時間及資源參與專業學習社群。
- (5) **分享個人實踐 (shared personal practice)**：開放教室供同仁進行教學觀摩、討論及批評。
4. 陳美玉 (1999) 提及：學校因應改革而營造一個支持的環境是很重要的，學校提供一個集體合作、反省與相互關係的開放空間，讓教師在充分授權與支持的專業環境中，有機會與同儕共商教育問題，學校自然能形成「專業社群」，讓成員得以自由地進行專業對話、理性論辯及經驗分享。
5. 陳惠邦 (2003) 的研究發現：當教師彼此間越能相互支持，則越能知覺到專業角色，由此並增加其投入專業社群，進而增加團體思考及相互溝通的機會，教師間形成更強大的凝聚力；另外，在合作背後的觀點亦是值得探討的。在社群關係中，合作必須是指成員間有一種心態，願意為雙方共同目標而努力，而非形式上的行動而已。故成員合作關係意味著彼此間具有社會相互依賴性的。
6. 江彥廷 (2006) 的研究指出：學校文化必須具備下列要素才能建立起專業學習社群：
- (1) **信任、尊重與平等**：信任是一種對他人的正向期待，願意將個人置於易受傷的風險當中；從江麗莉 (2003) 的研究可知：教師間的信任感和尊重感是合作關係是否成功或有效的的基本前提，若少了彼此的信任與尊重，那麼合作便宣告終止。在民主的社會裡，每個人都有平等的機會發言，在成員彼此尊重且信任的基礎上，擁有共同目標，便能向教師專業發展而努力。
- (2) **開放**：如 John Dewey 所言：「積極傾聽別人的意見，接受各方所傳遞的資訊，思考各種可能的變通方式，願意承認自己的錯誤。」(歐用生，1996)。在此概念下包括三種面向的思考點 (歐用生，1996)：
- a. 學校組織成員能接納彼此提供的各方意見，必要時甚至可以請專家學者加入討論。

b. 教師要主動參與和關心學校政策，參與校務發展計畫，發展課程與改進教學方式，和進行教學研究。

c. 教師要拋棄原有立場，敞開心胸，傾聽不同的意見，從不同的聲音當中反省自我教學，不斷與他人進行對話，以改善教學上的問題，促進共同專業發展。

故社群的開放是希望成員能有思考與行動的自由，參與機會均等的情形下，鼓勵彼此溝通與討論。

(3) **反省性對話**：反省是教師專業社群中最重要的因素，將反省放入社群與對話中，可以有效促進教師專業成長。教師必須在互相尊重的基礎上進行對話，並在特定情境脈絡下達成共識。

(4) **相互合作、協商**：合作就是團隊合作，成員間講求溝通、意見參與，共同為團體目標的設定及達成而努力，其形式有三種：首先，社群成員擁有共同的任務活動，其次，經過長時間的相處後，因為彼此的信任與熟悉，社群成員願意關懷對方，最後，社群的合作還包含溝通協商，因許多活動無法僅靠個人便可完成。故學校社群在多樣性工作中必須仰賴所有成員的彼此合作，合作關係越密切，成效就會越令人滿意。

除了以上四種特徵外，教師間還需要彼此激勵與鼓勵，彼此分享所知，接納不同意見，營造和諧共享的氣氛。然信任是合作的基礎，具有信任感的社群較能凝聚共識、強化向心力、培養默契與強化成員自我價值觀，促進成員的互助合作，激發成員思考等。

表 2-10 教師專業社群的向度

學者	年代	研究發現
陳美玉	1999	學校提供一個集體合作、反省與相互關係的開放空間，讓教師在充分授權與支持的專業環境中，有機會與同儕共商教育問題，學校自然能形成「專業社群」，讓成員得以自由地進行專業對話、理性論辯及經驗分享。
陳惠邦	2003	(1) 當教師彼此間越能相互支持，則越能知覺到專業角色，由此並增加其投入專業社群，進而增加團體思考及相互溝通的機會，教師間形成更強大的凝聚力。 (2) 合作必須是成員間願意為雙方共同目標而努力，而非形式上的行動而已。故成員合作關係意味著彼此間具有社會相互依賴性的。

表 2-10 教師專業社群的向度 (續)

學者	年代	研究發現
江彥廷	2006	(1) 信任、尊重與平等 (2) 開放 (3) 反省性對話 (4) 相互合作、協商
Hord	1997	(1) 支持及分享式領導 (supportive and shared leadership) (2) 分享價值觀及願景 (shared values and vision) (3) 共同學習及其應用 (collective learning and application learning) (4) 支持的條件 (supportive conditions) (5) 分享個人實踐 (shared personal practice)
Liebman、 Maldonado、 Lacey & Thompson	2005	(1) 共享的規範與價值 (shared norms and values) (2) 反省的對話 (reflective dialogue) (3) 公開教學實踐 (deprivatization practice) (4) 全校注重學生學習 (focus on student learning) (5) 合作 (collaboration)
Raspberry & Mahajan	2008	(1) 支持的、分享式領導 (supportive and shared leadership) (2) 合作創意 (collective creativity) (3) 分享價值觀及願景 (shared values and vision) (4) 支持的環境 (supportive conditions) (5) 分享個人實踐 (shared personal practice)

資料來源：研究者自行整理。

總言之，教師專業社群必須仰賴共同的願景及價值觀，在支持性及分享式領導的環境下，同儕間能夠透過分享個人實踐、公開教學、反省對話及合作創意建立團隊學習的環境。

(三) 教師專業社群的功能

Hord (1997) 發現專業學習社群能夠同時影響教師及學生；教師不再是孤立的個體，為學生成就分享責任，增強學習興趣及適應變化；此外，教師也變得學識豐富、專業創新及鼓舞人心，同時學生在數學、科學、歷史及閱讀方面有顯著的正成長，減少輟學及缺課的次數。

DuFour 和 Eaker (1998) 描述分享願景使每個人從分離的個體聚集成具組織承諾的社群，創造及涵養出一種共同意念，使成員們及領導者齊心一志，即是專業學習社群的功能之一。

Lambert (1998) 認為分享式領導能為改變所需的能量增強許多互動及關係；學校領導需要更寬廣的範疇，需要成員能夠融入整個學校當中，其關鍵在於凝聚成員的學習力量來型塑

學校文化的意義及內涵。

Loius 和 Marks (1998) 的研究指出：因為傾向真實教學，專業社群能夠促進學生成就；學校文化促使教師在專業社群中推演真實教學的可能性因而不斷學習，於是教學任務有了轉變，帶來更精細、智慧的挑戰，在測驗評量上也獲得較高的評價。

Huffman (2001) 的研究指出：專業學習社群最主要的功能在於共同價值觀及願景，瞭解共同價值觀可以帶來強大力量的分享願景，使領導行為、成員承諾、學生成就及學校成長茁壯。除此之外，教師發展專業學習社群能夠：

1. 提升學生學習成就並使之成為真實的學習者。
2. 聯繫溝通、合作、信任及尊重的人際關係。
3. 從每個利害關係人的觀點重塑校園價值及願景。

Liebman、Maldonado、Lacey 與 Thompson (2005) 的研究指出專業學習社群的功能：

1. 專業學習社群是將每個成員適才適所，成為教學領導者與優秀教師分享願景。
2. 專業學習社群與學生學習表現有所關聯，藉由社群的推動來強化成員的共識。
3. 校長能夠建立領導團隊並發展教師領導，來支持及維持專業學習社群的運作。
4. 學校的溝通及合作機制能使教師互動及參與決策，發揮專業學習社群的功能。
5. 同儕相互激勵及指導能改善教學方式及班級經營，賦予教師專業自主的權力。
6. 組織學習能使成員互動、成長、增能，形塑學校專業成長及自主學習的文化。

Printy (2008) 引用 Davis 和 Sumara 在 2001 年的研究，認為透過學習社群結合各種專業領域比各自發展能夠產生更多的學習能量，建立社群的多元性是很重要的；如透過不同人群的互動，將能跨越學科的界線，社群成員便能夠善用人力資源及社會資本，使未來的溝通更加貼近；也因為原有界線形成一股助力，便可調節、轉變且創新了社群的意義。

Rasberry 與 Mahajan (2008) 指出：教師專業社群能讓學校充滿著民主氣息，讓教師也能夠分享權力，校長不再是唯一作決定的人，教師可以扮演關鍵的角色，將意見充份表達並發揮其專才，提供班級教學、學校及社區一個更優質的學習環境。總言之，專業學習社群能夠發揮的效益有：

1. 透過同儕間的支持，教師能夠以領導者的氣度及合作的方式來經營自己的教學。

2. 資深教師能夠發揮自己的專才，引導老師從事知識、技能及個人特質的專業成長。
3. 教師能夠系統地利用各項資料瞭解學生的學習情形並作教學方法的改善。
4. 學生知覺教師及行政人員對學校目標及政策的立場是一致的，且能瞭解其需求。

綜合以上學者的研究，教師專業社群能夠改變學校保守的組織氛圍，促進校長分享式領導，讓教師與學校行政人員一同參與校務討論，形塑共同願景及價值觀、分享教學實踐、發展團隊合作的精神，以增進教師教育專業、提升學生學習成就及促進學校革新。

（四）教師專業社群的運作策略

Rasberry 與 Mahajan (2008) 指出，專業學習社群的目標應該是持續的探索、進步及學校全面目標的達成，然而實際上教師多半將時間、心力集中在學生測驗分數，缺乏針對該結果所反映的教學問題提出反思；許多教師並不習慣與他人討論他們的工作情形，事實上，有的甚至會悍然拒絕只因這份關心及詢問往往帶來強大的壓迫感，尤其在班級經營及學生學習動機上尤是；此外，教師習慣孤軍奮戰，堅守自己的崗位而無法與他人分享工作的一切；這些皆是推動教師專業社群可能會面臨的困境。

然專業學習社群提供教師腦力激盪的空間及時間，讓教師透過反思及體驗來解決問題，並且允許教師設立個人目標，加速且增強專業成長使得教師能夠找到成功的途徑。因此，教師必須學會持有開放的胸襟，讓自己獲得同儕的認同與支持，進而分享彼此的教學理念及實踐，教師才能從專業學習社群中獲得利益—展現自己的專業與潛力；這才能真正達到學習型組織的真正目標。

因此專業學習社群需要教師能夠跳出自己舒適的生活圈，才能夠從信任與他人建立社群關係；因此，學習與他人合作是首要課題，也非每個人皆能準備好的議題；在合作的互動上還必須仰賴雙方的尊重及信任，且行政人員必須提供機會給教師不斷試練和參與，校長也能與教師一同分享新的想法，一同思考如何邁向成功。

整理國內外學者的研究後（如表 2-11 所示），我們可以簡單歸納學校推動教師專業社群的三個環節在於學校、教師及行政：首先，學校必須營造支持學習社群的環境，鼓勵教師參與及討論；而行政必須結合各項資源，支持並鼓勵教師發展專業成長，加入學習社群的各項途徑，達成提升教學專業的目標；最後，教師乃是最關鍵的人物，投入教師專業社群需要教

師全心全意地參與，持之以恆，進行反省對話、公開教學、團隊合作及分享價值，讓教師專業社群真正地落實在學校革新策略當中。

表 2-11 教師專業社群的運作策略

學者	年代	研究結果
江彥廷	2006	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校：應鼓勵教師依其興趣建立社群，參與社群的運作，並將社群視為教師專業發展的途徑。 2. 教師：應從「心」開始，接納他人意見，認為參與社群是提升自我專業的方式，才能積極參與社群的專業對話，有效進行教學反思。 3. 行政：應把握校內資源，許多資深教師退休後是可以加入社群對話當中，並透過專案計畫，鼓勵教師自主形成研究團隊，更能激發專業社群的創造思維，營造潛在的學習環境，提供教師專業發展。
劉慶生	2006	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從學科社群推起，勿流於形式； 2. 學校行政資源要能支持社群的運作； 3. 鼓勵教師從事與自身相關的團隊研究； 4. 鼓勵教師參與各項教育訓練，以提升教師專業成長； 5. 校長應建立學校本位管理的機制，倡導行政團隊齊心合作。
王玉芬	2007	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師團體：應扮演推動教師專業發展的角色，與學校行政共同合作參與校務，進而辦理各項教學研習及提倡進修。 2. 學校行政：應積極主動協助教師專業成長，透過各項正式會議與非正式溝通場合，建立起教師專業成長機制。 3. 教師個人：應屏除己見，吸取他人經驗，培養反思能力，體認教育應以學生為本，做好情緒管理，並建立教師即終身學習者、同儕輔導者及行動研究者的認知。
邱義川	2007	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校：應積極鼓勵且提供更多教師專業進修的機會，並均衡資源分配，讓每個學校教育資源皆能充分運用。 2. 教師：應充實相關專業知能，努力進修，才能提升其自我專業。
Coburn	2001	<p>校長透過兩種方式來影響教師：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 透過政策擬定直接地影響教師，決定什麼是學校辦學的理念與方向。 2. 間接地參與教師的各項活動，從中無意或有意地傳達校長本身對議題的看法，特別是教師在面對一些難題時。
Hoy	2003	<p>為促進學校革新，學校必須從結構及成員滿意度著手，包括：掌握成員間的信任感、允許價值觀的差異存在、從錯誤中學習、預期可能不被期待的結果、找尋問題解決之道及鼓勵創新及彈性的作法。</p>

表 2-11 教師專業社群的運作策略（續）

學者	年代	研究結果
Stein & Nelson	2003	認為領導者必須具備以下四種能力： 1. 瞭解個體的學習需求； 2. 安排互動的社交環境； 3. 激勵成員能主動學習； 4. 確保有足夠的資源支持成員學習。
Liebman、Maldonado、Lacey & Thompson	2005	1. 校長領導風格是影響專業學習社群發展的關鍵； 2. 與學生學習聯結是有效能專業學習社群的根基； 3. 學校組織架構能夠支持及強化學習社群的願景； 4. 領導團隊的建立是專業學習社群全面成功之鑰； 5. 溝通與合作是維繫專業學習社群永續經營之道； 6. 指導與激勵同儕是強化教師專業成長的催化劑。
Lambert	2006	團隊對話 通常在領導力足夠的學校裡可以自然地架構起來；成員們彼此討論各種假想及信念，付諸實踐並試著將發現的結果形成一種意識，來架構新的並可改進的行動策略。這些對話在交互網絡及種子團隊中常易見到，如：領導團隊及專業學習社群的力量，注入學校各部門裡。
Sackney & Walker	2006	建立學習社群並不容易，校長需要溝通的技巧、促進團隊合作及充分對話思考及資料管理；學習社群成員間必須有分享願景及目標的意識，願景必須立基於合作學習關係，關心及尊重的環境也必須基於信任才能夠實現。
Young	2006	校長能夠以正式的任務分配與不同年級教師互動；所謂的領導如同議程設定（agenda setting）一般，亦即對某些資料的使用及解讀的過程，讓教師重視到部分重要的議題，也透過解讀資料的過程中來促進教師合作，形成一種新的常規與制度，這也是校長透過非正式的影響力來架構學校的正式組織。
Raspberry & Mahajan	2008	1. 為專業學習所需預備及增強教師的決策能力。 2. 投入資金及努力，以會議或讀書會的方式來追求上點目標。 3. 導引專業學習社群可評估的回饋內容，並與家人、同儕、行政團隊及領導者一同分享學習內容。
Susan	2008	在高中的學校環境裡，部門主管比校長對教師的專業成長有更深遠的影響；當部門主管支持教師的專業對話，並建立起溝通機制，讓教師能參與各學科的決策，教師對反省教學的機制愈能成熟，然校長必須扮演著學校行政的合法角色，堅持立場，對於各部門的決策表達其意見，故分享式領導在各學科之間是有其影響性的，但對於校長與教師之間是存有懷疑的。但學科教師對部門主管的領導是覺知的，尤其在決定教學事務上，能讓教師參與決定，發揮其專業自主權，不但能提升內部機制，亦可在決策上提供更具體客觀的意見。

表 2-11 教師專業社群的運作策略 (續)

學者	年代	研究結果
Danielson	2008	<p>引用 Schon 於 1983 年針對<u>反思實踐</u>提出三個歷程：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 為行動而反思 (reflection for action)：教師必須針對學生學習需求來設計教學步驟，安排教學內容及教法。 2. 從行動中反思 (reflection in action)：教師必須在教學過程中不斷調整他的教學，尤其教學經驗較豐富的教師更能瞭解如何從學生的反應得知教學的調整方式。 3. 行動後的反思 (reflection on action)：從每堂課的教學情境去瞭解教學成功與否？在下一堂課可以如何準備？而一切想法與回饋將會循環至第一個歷程，而教師從過去學生的學習經驗來構思未來的教學方式該如何調整，找到適合學生的學習方法。 <p>其關鍵在<u>反省思維</u>：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師經由課程教學來使反思過程概念化，並在適當的情境下，透過反省對話來提升其個人專業成長。 2. 教師在面對突臨狀況時，可以透過反省思維來處理情境。 3. 透過解決情境上的問題、理解問題的本質、瞭解其產生的效應及其額外產生的附加價值，綜合歸納出自己的觀點。 4. 行動來自於反省實踐，教師專業的提升也來自於教師自身對其行為及觀念的不斷重新反思所產生的結果。
Washistrom & Louis	2008	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師可透過多元方法來連結教學素材及真實世界的方式，以呈現主要觀念；並同時要求學生解釋他們的答案。而這種開放思維的討論方式需透過教師自身不斷地進行反省對話才能夠激發學生的創意思維。 2. 教師常透過分享常規來瞭解彼此進行教學上的問題。在集中式的教學方法中，教師會透過指定作業來了解學生的學習情形，或許是因為這種方式能讓教師透過學理上的有效教學方式，一來避免學生分散注意力於不必要的活動當中，二來也能進行學生學習效果的評估，以相信他們所學的是最重要的。 3. 公開教學的方式能讓其他教師有機會觀摩他人教學，這也是專業社群中很重要的一環。大多數教師仍很少體驗透過教具教學或是隨教學目標改變而善用分組教學的方法。故公開教學對教師專業社群有其一定的影響力，但多半必須在教師進行彈性教學的時間才能發揮其效果。

資料來源：研究者自行整理。

最後，本研究綜合國內外學者的研究，將教師專業社群定義為：學校教師透過反省對話、共享價值觀、團隊合作及教學實踐，組成學習社群，以提升專業成長、學校整體績效及促進學生學習品質；並依據 Hord (1997)、Liebman、Maldonado、Lacey 與 Thompson (2005)、Rasberry 與 Mahajan (2008) 的研究及 Wahlstrom 和 Louis (2008) 的「教師知覺校長領導行為問卷」(Teacher Survey: Learning form leadership) 中的教師量表，將教師專業社群的向度分為四種：

1. 反省對話 (Reflective Dialogue)：成員願意參與反省對話，與他人進行意見交換。
2. 共享責任 (Collective Responsibility)：成員願意與他人共同合作，參與教學專業成長。
3. 公開教學 (Deprivatized Practice)：成員能夠公開自己的教學，彼此學習觀摩學習，進而交換看法。
4. 分享常規 (Shared Norms)：成員願意與他人進行價值觀的探討，並享有共識。



第三節 組織信任的意義與內涵

信任(trust)在企業界及管理學領域中已有超過近三十年以上的研究(Wahlstrom & Louis, 2008);依據早期學者對組織行為學的研究發現:組織領導行為在決策中若能加入信任的要素,往往比仰賴員工所為的決策贏得更多的滿意度(Driscoll, 1978);且近來研究更能顯示:信任在團隊合作裡被視為任務導向的指標,而成員所表現的能力被視為信任最有效的預測指標之一(Serva, Fuller & Mayer, 2005)。

過去 20 年裡,信任在學校教育改革中被視為一項重要關鍵,能啟發校長正向領導並轉變學校文化(Louis, 2007);然根據 Tarter (1989)的研究發現:校長可間接地透過支持導向的領導行為建立信任,但卻無法透過直接的行為使教師們彼此互信(引自 Washistrom & Louis, 2008, p402);但學校若能充滿信任的氛圍,將可使校長對教師的尊重及榮譽、核心角色責任及個人信任相互影響(Bryk & Schneider, 2003);另 Daly 和 Chrispeels (2008)的研究指出:信任亦被視為教師詮釋校長能力的重要指標,預測校長能否實踐轉型領導;然校長如何與教師建立起信任關係,這方面的資訊仍有待研究。

因此,本節主要探討信任對校長與教師間互動的影響,國內對組織信任的研究雖不少,然以組織信任為核心去探討校長與教師兩方的互動關係之研究並不多,因此本研究將先探討信任組織信任的定義及內涵,再進一步分析校長與教師在組織信任中的互動模式。

一、信任的意義

信任是人類良性互動的根源,亦是維繫組織健全運作的基石;在信任的基礎上可免去許多繁文縟節的形式,口頭允諾亦發揮相當程度的功能,信任的效用亦可營造雙方良好的互動氛圍(張瑛儒, 2008);因此,對於身為學校領導者的校長而言,其一言一行皆被學校內外的人們觀察,亦是影響學校氛圍的重要因素;故信任是提升學校效能、改善學校文化及增強學生學習的重要指標,亦是近年來社會科學領域所傾注心力關切的議題。

(一) 字源

信任(trust),源自於德文“trotst”,意思是高枕無憂(Robert, 1997);在牛津英文字典的解釋為:「對於人、事、物的品質屬性,或事實的陳述覺得可靠或值得信賴。」(confidence in

or reliance on some quality or attributes of a person or thing, or the truth of a statement.) 就英文而言，trust 與 confidence 在含意上有重疊難分之處，Misztal 在 1996 年試圖分辨此兩者，稱 trust 為有關個人抉擇的問題，有冒險的成份，而 confidence 多為習慣性的預期（黃賀、蘇英芳，2005）。另韋伯字典解釋：「信任是對某人或某事的特質、能力、強度或信仰確信值得信賴。」（assured reliance on the character, ability, strength, or truth of someone or something.）故信任是具有力量的字詞，如果人們真實地信任他們的領導者，即指他們願意不顧一切為工作及其任務而努力，來作為支持領導者的具體表現；且他們也深信領導者引領他們朝正確的方向及肯定他們的努力（James, 2007）。

（二）意義

Morgan 與 Hunt（1994）的研究指出，信任是人群互動及溝通最基本的元素，亦是成功關係的必要因素；過去 20 年，信任在組織理論與研究中逐漸成為熱門的研究對象，然先前研究通常將信任視為中介變項，自 1990 年才逐漸被視為研究主題（Kramer, 1999）。

近代如組織行為學者 Robbins（2001）提出：「信任（trust）是一種正面的預期，預期他人不會投機取巧，信任可透過文字、行為或決策來傳達。」在該定義下，信任包含兩個重要因素：熟悉與風險。信任是一種經歷依賴的過程，它植基於重要但有限的經驗。它需要時間逐漸累積增加而成。

整理國內外學者對信任所界定的定義（如表 2-12 所示），我們可以得知：信任係透過個人知覺與情感上的期待，依其經驗判斷及風險評估下仍願意相信對的信念。故在此概念下，信任可從要素、面向與特質等方面進一步深入探討信任的內涵。

表 2-12 信任的定義

學者	年代	定義
張文華	2000	信任是一種個人主觀的心理狀態，對於某人或某物的某些特質或屬性，或陳述的真實性具有信心或依賴之，不用調查或證據就接受或相信，是屬於一種正面的期待。
林隆儀	2002	信任是對聯盟夥伴動機與能力具有信心的一種心理感受指標。
黃璋如	2004	信任是信任者對於被信任對象之信用及慈善的感受程度。
柯毓麟	2004	參與者對其他參與者之意圖與行為存在正面期望的前提下，願意與對方進行帶有風險損失與傷害之互動心理狀態。

表 2-12 信任的定義 (續)

學者	年代	定義
韓念嘉	2006	信任是對他人動機所持信賴性的正面期待狀態，而這樣期待的狀態，具有一種承擔風險的意願。
謝明倫	2007	信任是一種正面的期望或信念，員工對主管之可靠性與正直性深具信心，使員工能夠依賴主管的言行，並認為主管對自己有善意。
黃寶嬋	2008	信任是一種個人主觀的心理狀態，是指個體對於某人、某事或某物，不用調查或證據證實就接受、相信或信賴，屬於一種正面的心理期待。
Rotter	1967	基於早期的個人生活經驗中，假設信任是一種穩定的信念，信任影響的強度是人員面對新的情境下的函數，當情境比較不熟悉，對於信任的取向的影響超過其行為表現。
Anderson & Narus	1990	信任是一種信念，相信夥伴的表現將對己有利，並且不會做出不利的行為或意外的行動。
Kumar, Scheer & Steenkamp	1995	信任為對於夥伴誠實及體諒的信念。
Mayer, Davis & Schoorman	1995	一方願意因他方之行為而居於劣勢，而此意願是基於信任者預期他方特定的行動對其極為重要，不論其是否有能力控制或監測對方。
Lewicki & Bunker	1996	信任是一種狀態，涉及對他人動機所持有之信心正面期望，而他人的動機通常都會伴隨著一些風險。
Leuthesser	1997	夥伴的行為和諾言令人感到可靠，且夥伴會遵守承諾，不會作出傷害對方的行為。
Bhatta-charya, Devlinney & Pillutla	1998	信任是對正面（或非負面）結果的期望，該期望是來自於不確的互動下，己方對他方所預期的行動。
Thomas	1998	信任涉及到對他人的期望及信念，即相信他人會以我們預期的方式行動，而此行動不必然對其有利。
McLain & Hackman	1999	信任是種信念，認為特定的他方在可以自由裁量的情境下，「能夠」且「願意」以信任者最佳的利益行動。
Dirks	2000	信任是一種期望或信念，使個人能夠依賴他人的言行，並認為對方對自己有益。
Berry	2000	信任是一方對其夥伴具有信心而對其依賴的意願。
McQuiston	2001	信任是隨著時間的改變仍做到言行一致。

資料來源：研究者自行整理。

二、信任的內涵

除了能讓成員信賴領導者、促進團隊合作以外，信任在社會網絡中更扮演極重要的角色。

殷允芃（2005）認為：信任是二十一世紀決定國家盛衰的關鍵，信任度對企業而言，更是在

供過於求、激烈競爭的市場上，能否與眾不同、脫穎勝出的競爭力根源，對個人而言，信任則是能否安身立命、幸福生活的基本。然從原始社會走向公民社會的路途上，人與人愈來愈疏遠，除了缺乏理性論述，信任亦淪為許多有心人士作為相互攻訐的議題（林火旺，2007）。故信任在群體生活中有其重要的影響。

因此，雖未從研究中獲致對信任的內涵有一致的見解，本研究仍從信任的要素、面向、特質及形成過程瞭解信任對人群互動的影響及重要性。

（一）信任的要素

Huff 與 Kelley（2003）定義信任為：「在信任者與被信任者的關係之間，信任者信心十足地期待被信任者的表現，將會符合信任者的最大利益，且信任者自願去依賴和相信被信任者。」從上述定義中可知，信任包含許多重要元素在內：

1. 信任者必須確定是否信任被信任者，其中被信任者可能是人、組織、對象（即產品）或想法。
2. 信任包括信任者評估被信任者的表現是否符合信任者的最大利益。
3. 對於被信任者的表現，信任者投射出確信的期待。
4. 信任包含在信任者對被信任者的重要期望中，而該期望的行動對信任者目標的達成具有直接的影響力。
5. 信任包含信任者對其被信任者的信賴與依靠。
6. 信任存在於一個不確定和危險的環境中。
7. 信任者自願去依賴和相信被信任者，且被信任者的表現不為信任者所控制。
8. 信任是目標導向及在具體情況下發生。

由上述可知：信任的要素包括其對象（信任者與被信任者）、情境（不確定具有風險）、行為（選擇相信的具體作為）及抽象（選擇相信的心理狀態）；此外，信任係包含著熟悉與風險，前者係依據信任者的認知判斷，後者有其情感的依賴，兩者之間似乎存在著衝突的矛盾點；如 Solomon 與 Flores（2001）所定義：信任——所謂的『真實信任』，並不意味著可依賴、可預測，它僅是一方所認為的信任價值（trustworthiness）。

真正的信任是以信任為基礎的人際關係，且是藉由付出信任而形成的人際關係。但它不

見得必須排除不信任感；相反地，『真實信任』的概念認為，『偶而的不信任和背叛』也是信任中相當重要的一環。『承認背叛的可能性』是信任最基本的特徵之一。由此可知：信任並非可與忠誠劃上等號，其包含各種可能性，包括：風險、利益交換、期待等，故無論信任者是否有十足的信心確認被信任者值得信賴，下決定的那一刻起便是賭注的開始。

（二）信任的面向

探討信任問題離不開『知覺』的議題，因為信任是對信任對象所知覺到的信用 (perceived credibility) 和善意 (benevolence)；前者係指『客觀的信用』，即預期他方的語言或文字聲明值得依靠；後者係指某方對他方的利益和行動表現高度興趣。因此信任的核心概念可以包含意願、期望風險、依賴性、可預測性、信念、劣勢等 (許道然，2001)。

Whitener、Brodit、Korsgaard 和 Werner (1998) 整合各種領域學者的看法後，提出信任具有三層意義：

1. 對他人的信任隱含著自己期許或相信對方會有善意的舉動。
2. 個人不能主導或強求對方履行該項回應。換言之，信任本身涉及個人願意受風險的部分，因為對方有可能不會實現自己的期望。
3. 信任包含在別人身上抱有某種依賴性。

而 McAllister (1995) 將信任分為兩類：一為情感性信任，即因情感結合而產生的信任；另一則是認知型信任，亦即植基於個人對他方可靠性和可依賴性的信念。其中，情感性信任隱含著善意 (benevolence)，是指被信任者排除自利動機，對信任者做出利他且不求回報的表示；認知型的信任，則是指被信任者因為擁有技術、人際知識以及完成工作的專業知能，而在專業領域裡獲得較高的被信任程度。

故由三者的觀點可知：信任可從認知型的面向 (可靠的及可依賴的專業技能) 及情感型的面向 (隱含善意與情感結合的期待) 去探討；而王成隆 (2004) 進一步整理許多學者的研究後將信任分為認知、情境及社會三個面向去討論，分述如下：

1. **認知面向 (cognitive dimension)**：個人或組織在與他方建立信任關係時，通常都會先根據他們所獲得的訊息，透過己身的信念體系，加以辨識、選擇和處理，最後再做出決定。如 Carnevale 與 Wechsler 在 1992 年的研究中提出：「個人對同事、主管及組織外的

人員，會根據其對信任的體驗而賦予某種意義，並進而對組織信任建構自己一套信念體系。」

其次，Baba 於 1999 年曾提出，期望是信任定義中最常被提到的核心概念，故往往將「期望」與對方「行為的可預測性」連結在一起，認為若對方未來的行動是己方可以預期的，且相信自己的預測會實現，就會信任對方。故信任是對他人動機所持信心的正面期望。

2. 情境面向 (situation dimension)：信任通常存在著一種不確定的情境；亦即信任者並無法確切地掌握被信任者的承諾或行為，被信任者可能會履行承諾，但也可能出賣對方。所以被信任者在互動關係中占有優勢，而信任者是居於劣勢 (Carnevale & Wechsler, 1992)。此外，Moorman、Deshpande 與 Zaltman 於 1993 年的研究曾提出：「若無處於劣勢的情況，信任就無必要。因為結果對信任者已微不足道。」且 Mishra 於 1996 年進一步分析，信任者之所以願意處於劣勢，係基於以下四個信念：第一，認為對方有能力 (competent)；第二，認為對方坦誠 (open)；第三，認為對方能付出關懷 (concerned)；第四，認為對方可靠 (reliable)。故即使居於劣勢，因被信任者有能力、坦誠、可靠且肯付出關懷，信任者願意相信他。

然 McLain 與 Hackman 於 1999 年曾提出：「風險和信任是一體兩面。」處在不確定的情境中，僅憑主觀的期望信任對方，本身就具有風險性。易言之，信任是要付出代價的，那就是風險和讓自己處於劣勢。

3. 社會面向 (social dimension)：在人類社會中，個人無法憑一己之力面對環境的生存壓力。多數的情況是個人或組織必須面對客觀事實與他方合作，以尋求最大利益或避免損失。故人際關係中存有相互依賴，信任關係絕非是個人單方面的獨立行為 (Lewis & Weigert, 1985)，信任必定會涉及到兩個人以上的群體及在相依的情境中互動，因互動產生複雜的社會關係。

由上述三種面向可看出：信任是信任者可確信被信任者的表現值得信賴，具備一定的條件 (或是能力)，故即使存在一定的風險，使信任者處於劣勢，為尋求雙方的最大利益，故與他方互動，期在複雜的社會關係中生存而選擇相信對方。

(三) 信任的特質

從上述對信任的意義、要素及面向的探討後，可發現信任包含許多特質；故研究者彙整各家看法後（如表 2-13），我們可以得知：信任是在可依賴、可預測、具開放性的條件下，信任者參考被信任者的能力、善意及正直等證據，並依情感經驗願意相信被信任者對自己存有善意，故即使居於劣勢、須承擔風險，仍會願意相信對方與自己可尋求雙方之最大利益。

表 2-13 信任的特質

學者	特質
黃瑋如 (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 才能：包括技巧、能力及特性。 2. 仁慈：指信任者相信彼方想要善待己方的程度，即善意。 3. 正直：指信任者相信被信任者會堅持原則的程度。
林洲安 (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 期望：個體對他人或某一團體產生正向的期待或信念。 2. 風險：知覺到有損失的可能性並願意承擔。 3. 互相依賴性：團體間的利益要依賴他人才能得到，相互依賴的程度會影響到信任程度。
維基百科 (2009)	<p>信任是相信與敢於託付。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 相互依賴性：雙方存在著交換關係，無論交換內容為何，皆表示雙方至少存在某種利害關係，己方利益必須依賴對方始能實現。 2. 心理概念：人際信任的經驗是由個人價值觀、態度、心情及情緒交互影響的結果，係一組心理活動的產物。 3. 風險：必須承擔易受對方行為所帶來的風險，承擔風險係人際信任之核心。 4. 善意：讓信任者確信被信任者不會傷害自己，且會保護自己的利益而相信對方。善意可被視為人際信任產生的關鍵。 5. 理性決策：信任者會依其信任傾向決定是否信任對方。包括參考對方口碑、意圖、能力、可靠性及善意等相關證據。 6. 情感成份：個人的情感經驗會影響信任，與前述理性決策並不矛盾，因為人際信任中存在著認知及情感成份，只有情感而沒有理性認知，信任是盲目的；只是理性認知卻沒有情感，信任是冷淡的；故信任通常是混合著理性及情感成份。
Rampel, Holmes & Zanna (1985)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 可預測性：依過去的經驗加以判斷，可知其行為表現具一致性。 2. 可靠性：以被信任者的人格特質為考量。 3. 信賴：相信對方會以善意對待。
Hardin (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能力：包括技能與經驗。 2. 仁愛：指感受，即被信任者知覺其關注信任者的幸福。 3. 正直：包括誠實、遵守一套相互尊重的價值與承諾。 4. 可預測性：共同認可的一致性行為。 5. 開放性：好的表達能力，且願意分享資訊、觀點及感受。

表 2-13 信任的特質 (續)

學者	特質
Ganesan (1994)	1. 可信度 ：其所需要的專業技能可以更有效、確實的去執行任務。 2. 仁慈心 ：意圖嘉惠彼此的程度。
Weick & Kramer(1996)	1. 受傷害 ：須接受可能且非預期之不良企圖所造成的傷害。 2. 不確定 ：其傷害可能是我們無法控制的。 3. 風險 ：信任的傷害可能大於其利益。

資料來源：研究者自行整理。

(四) 信任的形成、過程與結果

最早研究信任課題的學者，應是組織行為學頗為盛名的 Deutsch。Deutsch (1958) 認為信任是一方信賴而不會擔憂另一方，且 Deutsch (1962) 亦說明信任行為包含三種行動：控制己方居於劣勢 (vulnerability) 的情況、對方的行為不再受己方的控制、己方因對方濫用優勢而產生的不利，可能會大於對方未濫用優勢所得的利益。故由 Deutsch 的研究可知：信任係因信賴而生，且在清楚了解己方居於劣勢的情形下仍會選擇信賴對方，然對於信任究竟是如何形成的？信任的過程又如何進行？信任的結果是否給自己帶來利益？

McAllister (1995) 認為，人際信任是基於認知，因為人們選擇信任的對象、內容、情境及理由；其次，人際信任也因情感而存在，願意將信任關係投入感情，關心對方，並相信真誠的關係能帶來回饋。因此，陳玉軒 (2005) 認為：信任者將會依據自我認定而預設被信任者應為之行動，且蒐集被信任者行動的相關資訊，然後完成對被信任者過去行動的解讀，進而預測被信任者未來的行動，並評估本身承擔風險的程度，以決定對被信任者的信任；而過去對被信任者的信任經驗亦會予以信任者回饋，使其重新做出對信任者的假設，及預測信任者未來可能的行動 (如圖 2-3)。

此外，陳玉軒 (2005) 提及，只要被信任者未來的實際行動符合信任者未來的預設，信任者的損失根本無從產生，只是心理上必須承受一種壓力，此種承受壓力端視於信任者本身所能忍受風險的程度。故先前 Deutsch 所提及的風險，是信任者在信任過程當中勢必面臨的問題，然在綜合評估利與不利的情況下，信任者仍會選擇信任對方。

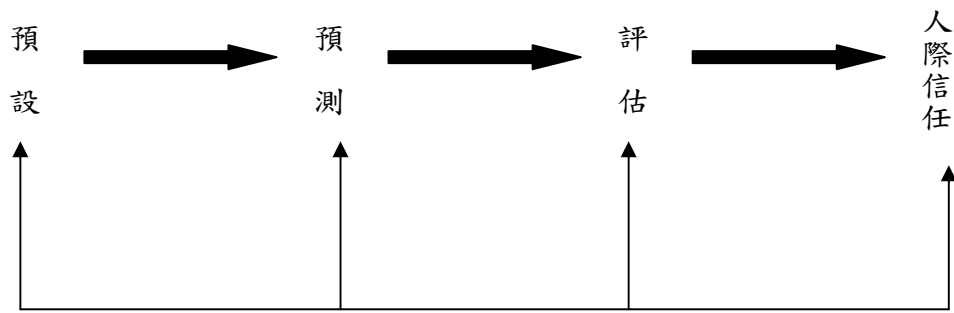


圖 2-3 人際信任之形成過程

資料來源：取自陳玉軒（2005：38）。

另外，Mayer、Davis 與 Schoorman（1995）提出信任的整合型模式，如圖 2-4 所示。他特別強調『信任傾向』，亦即信任他方的一般意願。因為個人經歷、個性與文化背景的不同，使得每個人固有的信任傾向都不盡相同。故信任傾向會影響信任者在信任之前，需要知道被信任者的特定資料。

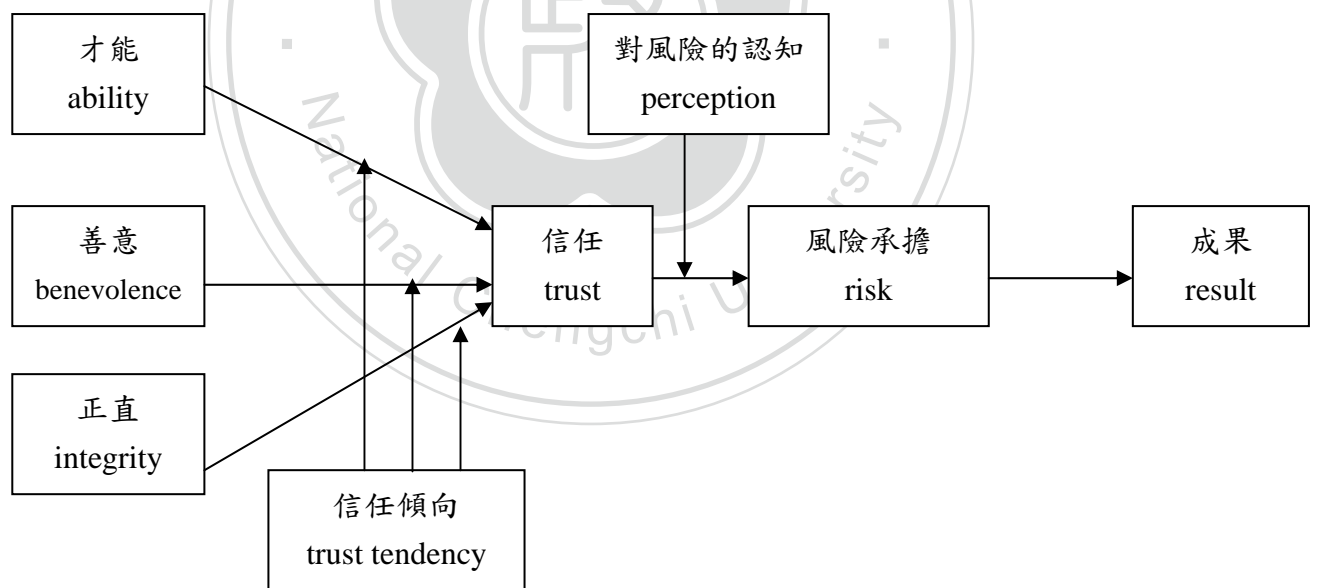


圖 2-4 信任的整合性模型

資料來源：取自 Mayer、Davis 與 Schoorman（1995：734）。

從該模型可看出信任的形成過程，且 Mayer 等人認為，在探討信任時，可以透過以下三種研究方向去進行瞭解：

1. **以信任者的角度：**信任乃是一方相信另一方是誠實可靠的，故對其產生期望，即信任乃是信任者對於夥伴誠實及體諒的信念，相信夥伴是可靠的，且認為夥伴會履行應盡的義務。
2. **以被信任者的角度：**信任的產生完全取決於對方的行為表現。即信任者會信任夥伴，係因夥伴所採取的行為滿足信任者的需求，而信任者又依據夥伴的行為表現對其產生預期或期望。
3. **以信任者和被信任者雙方來往的角度：**信任包括：
 - (1) 增加信任者的風險；
 - (2) 被信任者的行為不受信任者所控制；
 - (3) 雙方往來的結果，如果不利大於有利，彼此就無信任可言，即信任會消失。

故從 Mayer 等學者所提出的整合型模型可知：無論是信任者的信任取向（如：信心、期望、信念等）或是被信任者的特質（如：才能、善意、正直），其透過對風險評估後，信任者願意承擔風險，信任他方；風險一旦無法負荷時，信任便無所適從，否則其結果應該至少能達成信任者一定的期望或預期效果。

綜合上述，我們可以知道：信任是人類互動過程中，經由對己方與他方的瞭解及對情勢的評估後，所形成的交換關係。然信任不完全取決於個人，也受他方的影響，甚至在情境當中，信任存在許多的變數；故在組織行為的研究領域當中，「組織信任」的課題成為許多學者關注的焦點之一。

三、組織信任的意義

組織理論學者多認為組織是一個社會實體，為實現某些目標而存在，因此有縝密的結構與制度，且有一個和其他組織作為區分的界限 (Daft, 2001)。在組織行為領域中，最早研究信任的是 1985 年的 Deutsch，它的定義雖不是針對人際關係，但卻影響了早期對信任的看法。Deutsch 認為個體對某件事的發生具有信任，是指他預期這件事會發生，並根據預期做出相

對應的行動，倘若此事不若預期發生，則此行動的壞處比預期好處大（洪崇榮，2005）。

在教育行政理論的發展過程中，從人性的觀點探討係從美國教授麥里格（McGregor, 1960）開始。McGregor 於 1957 年研究發表的 X 理論（Theory X）與 Y 理論（Theory Y）中，人性觀與信任的關係在組織行為學裡有了連結。易言之，組織所倡導的人性觀對其內部信任有重大的影響。

McGregor 將過去科學實證時期對人性的假設及管理方式稱為 X 理論，而將自己的理論稱為 Y 理論，而 X 與 Y 並無特別含義（謝文全，2004）。顯然地，主張 X 理論的組織將員工視為一群好逸惡勞、沒有自制能力的人，故傾向以監督和控制的管理方式對待成員；因為不被信任，長久下來組織內部將產生一種不信任的循環，最後整個組織便籠罩在低信任的氛圍。另一方面，主張 Y 理論的組織將員工視為有自制能力的人，於是員工高層次的心理需求受到重視，強調人性化的管理模式；相對於 X 理論，員工對組織便產生正向的評價，互信成為組織內部的常態。

賴克特（Likert R.）觀察學校及企業界近三十多年來的研究，針對 X、Y 理論提出了四種管理類型（如表 2-14 所示），他的研究進一步支持了一個假設：組織中的個人行為是決定性的變項，造成組織是否有效的關鍵在於組織氣氛與領導行為（林明地、楊振昇、江芳盛譯，2001）。

由賴克特的管理系統理論來看，人際信任是由上而下的信任關係，取決於主管是否願意分享權力及完全信任部屬。系統一至三較偏向於麥里格的 X 理論，偏向監督控制部屬；而系統四偏向 Y 理論，站在人性觀的立場讓部屬參與決策，並高度信任部屬的表現。

然組織信任不完全是由主管的立場出發，如 Robert、Selim 與 Jason（1998）提出：所謂的組織信任，係指員工對組織整體評估後，認同組織的政策方針，同時在不能監控組織的情況下，願意將自己暴露在容易被傷害的情形。該定義係從成員的角度來看待信任，但卻仍無法完全表達出信任互動的模式。

而牟鍾福（2001）提出，所謂的組織信任係指在社會交換或合作關係中，一方基於對另一方有關能力（competency）、廉潔（integrity）、善意（benevolence）與一致性（consistency）的期待，而願意接受對方決策與行動的程度。故信任並非隨手可拾的，惟有在領導者展現如

誠實、有禮、公平及信守承諾的情況下，成員才會信任其領導者。然不幸地是，信任必須透過長久的時間才能建立起來，但卻可瞬間破滅 (James, 2007)。

表 2-14 McGregor 的 X、Y 理論與 Likert 的管理系統理論對照表

X 理論	<p>系統一 被視為不信任部屬的管理</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 由最高層強制作成的決定 2. 藉由恐懼、威脅、懲罰來激勵部屬 3. 控制集中於最高管理階層 4. 極少上級與部屬間的互動 5. 成員非正式地反對由管理部門決定的目標 <p>系統二 對部屬有恩賜的信任與信任的管理</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 部屬很少參與決定 2. 用獎懲來激勵部屬 3. 用恩賜的態度與部屬互動 4. 部屬表現出恐懼與謹慎 5. 控制權集中在高層的管理部門而只有少數代表 <p>系統三 被視為對部屬有相當多但並非完全信任的管理</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 部屬作出在較低層級的明確決定 2. 溝通在階層中上下流動 3. 用獎勵、偶爾的懲罰、及一些參與來激勵部屬 4. 存在適度的互動與公平的信任 5. 向下委派代表進行控制
Y 理論	<p>系統四 被視為對部屬有完全信任與信賴的管理</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 作決定被廣泛地分散 2. 溝通上下、左右地流動 3. 用參與和獎賞來激勵部屬 4. 存在著廣大的、友善的上級與部屬間的互動 5. 存在著高度的信賴與信任 6. 在控制的過程中存在著廣泛的責任感

資料來源：取自林明地、楊振昇、江芳盛譯 (2001：89)。

在 Max DePree 的著作《無權領導》(Leading without Power) 中列出七點組織信任的要素，分述如下 (James, 2007)：

1. 信任起於個人尊重他人的承諾，並認真看待。

2. 當成員瞭解領導者將他們的個人正直視為組織忠誠度時，信任便會增強。
3. 組織的道德目標及成員承諾的目標是信任扎根及成長的沃土。
4. 信任奠基於信守諾言 (keep promise)。
5. 組織信任係基於成員對領導者做出能引領正確之路的可靠預測。
6. 組織信任需透過領導者盡團隊績效的責任來建立。
7. 為讓信任永續經營，領導者必須展現其工作能力。

故領導者至少要有能力及正直的特質才能發揮信任的價值，雖我們難以計算是否我的想法會成為我的諾言，而我的諾言是否又會兌現成行動，但對多數的我們來說，如我們能說到做到勢必能完成我們預期的目標；正直的特色便顯現了。這些想法如同航線的真北 (true north)，如 Covey 所言：時間將驗證真理、平等、尊重及誠實 (James, 2007)。

綜上所述，我們將組織信任界定為：組織內成員對人群互動、組織制度及所處的環境，經由瞭解與評估後，確認其值得信賴，並能夠達成組織目標。

四、組織信任的類型

從定義中可知：組織信任的核心係維繫於個人、組織及環境的互動，國內外學者針對組織信任的研究中亦有許多相似的分類，由下分述：

(一) 從對象來區分

社會學家 Luhmann (1979) 曾將信任分為兩種：個人信任 (personnal trust) 和系統信任 (system trust)。前者指人與人間因互動所產生的信任關係，這種信任關係以初級團體 (primary group) 為範圍，如：家人、同事、夫妻等，而信任的產生常來自於日常生活個人接觸的經驗，並以被信任者的個人特質是否具可信度為基礎。至於系統信任的基礎通常是建立在社會各種系統內，如：司法、政治、經濟、商業組織等；其溝通機制不能被濫用，如：貨幣、法律、權力，且持續發揮功能。系統信任和個人信任的最大差異就是前者所信任的對象與個人特質無關，而與系統的運作機制有關，並假定系統內的所有人能依循特有規範 (引自林端，2000)。

Nyhan (1999) 參考 Luhmann 對信任的分類，認為組織中的信任可依此分為兩個面向：

一是人與人之間的信任關係，另一項則是組織成員對組織整體的信任關係。前者相當於個人信任，是基於成員間的互動後對彼此的認知與瞭解；後者屬於系統信任，是成員對組織的一種整體性信任知覺，奠基於成員對管理階層的決策和行動後及組織運作機制的整體形象。

McCauley 與 Kuhnert (1992) 依信任的對象將組織信任分為兩種構面：

1. **水平信任 (lateral trust)**：在相似工作環境下之同儕或同輩的信任關係。
2. **垂直信任 (vertical trust)**：強調個人與主管、高階管理甚至整個組織間的上下信任關係。

此外，Costiga 於 1998 年曾綜合許多信任理論，將組織內部信任分為人際信任與機構信任等二個層次，分述如下 (牟鍾福，2001)：

1. **人際信任**：包含同事間的信任與對主管的信任，由認知成份與情感成份組成。
 - (1) 認知成份：有關於信任與否的理性決策，決定要信任對方係基於有益的事由，如：責任感、可依靠性與能力，相對而言，此種信任是較具有一致性的。
 - (2) 情感成份：包含較深厚的情誼與情緒投注在彼此的關係上，屬於信任者深切的關心與關懷其與被信任者間的互動。
2. **機構信任**：員工信任組織的高階管理層級，非個人的，員工會依其決策來決定是否信任高階管理人員，故其信任係依據決策結果而定，該信任是由多組織面向 (organizational-wide system) 創造的效率與公平來決定，較少由管理者 CEO 的個人特質與行為而定。

若進一步從人際信任探討，以信任對象分為對主管信任與同事信任兩種。前者係指員工信任主管的程度，即相信主管的領導能力、處事明快與圓融、所做決策有利於組織、對員工誠信相待及考量員工工作上需求的程度。後者是員工信任同事的程度，即相信同事工作能力、工作言行一致、員工有工作困難時能得到同事的幫助，及同事間公平互待的程度 (Cook & Wall, 1980)。

有關其他學者針對組織信任所提出的分類方法，整理如表 2-15；綜合學者所見，將組織信任依人際信任及系統信任分為兩種類型，前者又可針對人際互動的水平或垂直關係細分成主管信任及同事信任，後者的核心在於對整體組織的信任感，故又可稱為狹義的「組織信任」。

表 2-15 組織信任的分類

學者	內容
林鈺琴 (1996)	同儕信任：同事之間的信任關係。 上司信任：與上司之間的人際信任關係。 組織信任：對整體組織非人際的信任關係。
徐揚順 (2001)	對主管的信任：組織成員對主管的信賴程度。 對同事的信任：組織成員對同事的信賴程度。 對組織的信任：組織成員對整個組織的信賴程度。
林鈺琴與蕭淑月 (2005)	組織信任：員工相信組織所訂定的政策方針是以不損及員工利益為考量，且在認同組織的政策方針後，在不能監控組織的情況下，願意將自己暴露在容易被傷害的情況。 主管信任：員工信賴主管的領導能力，相信主管所做的決策是有利於組織的，而且對員工是以誠信相待，並考量到員工工作上的需求。 同事信任：員工相信同事的工作能力，並且當同事有工作上的困難時，能得到同事間的幫助，而且彼此間相處也能公平互待。
McCauley & Kuhnert (1992)	水平信任：同儕或同輩的信任關係。 垂直信任：個人與主管、高階管理者、整個組織信任關係。
Nyhan & Marlowe (1997)	個人信任：組織成員對人際互動後對彼此的認識和瞭解。 系統信任：組織成員對組織整體的信任關係。

資料來源：研究者自行整理。

(二) 從特質與內容來分

許道然 (2001) 對組織信任的定義是：在特定組織中，成員間及組織整體是否有可預測性 (pre-dictability)、可靠性 (dependability) 和信心 (faith) 的一種信念或期望。而組織信任的關鍵要素在於兩項：信任者本身特質與被信任者的特性，分述如下 (韓念嘉，2006)：

- 1. 信任者本身特質：**有些心理學家相信『信任』是一個人的穩定特質，且根源於早期的生活經驗。如 Erikson 於 1963 年即提出，信任是個體在生活第一年嬰兒時期，因依賴性所產生的早期內在衝突的解決手段。另 Rotter 分別於 1967 及 1971 年提出，早年經驗再加上成長過程的差異，使每個人產生不同的信任傾向。於是有些人容易信任他人或是制度，但有些則不然；此外，1998 年學者 Jones 與 Geroge 的研究發現，缺乏『自我效能感 (self-efficacy)』的人較不易信任別人或是出現讓人覺得可靠的行為。而擁有正面情感 (positive affectivity) 的人，因為常有一股幸福感，對人事物的看法較為正面，故也比較願意對他人或制度抱持信任的態度。

2. **被信任者特性**：各組織信任中扮演被信任者角色的可能是個人（如：同事或主管），也可能是組織本身，其特性依據文獻歸納如下：

- (1) 能力 (competence)：指被信任者所擁有的技術、人際知識及完成工作的專業知能。
- (2) 行為一致 (consistency)：個人在做信任判斷時，除依據他目前所處的情境外，亦會參考被信任者過去的行為 (Brockner & Siegel, 1996)。行為一致性的被信任者已建立一定的聲譽，故信任者自然較能掌握其意圖與想法，因此也就比較願意和其一一起承擔工作上的風險。
- (3) 正直 (integrity)：指被信任者對其所強調的正面價值理念和原則必須有所執著，亦即其意圖與行為必須與其所抱持的理念相穩合。
- (4) 善意 (benevolence) 與忠誠 (loyalty)：善意是指被信任者排除自利動機，對信任者做出利他且不求回報的表示。因為有善意的意願，所以被信任者對信任者有一種特殊的依附感 (attachment)，或是對信任者有正面知覺 (Mayer, et al., 1995)。
- (5) 開放性 (openness)：這是信任的最後一層面，即是否能完全地信任對方？是否能敞開心胸與人溝通，坦誠地說出自己的想法，也同樣開放地傾聽別人的想法 (Robbins, 2001)？

綜上所述，韓念嘉 (2006) 認為：所謂信任在組織裡的社會交換關係下，由於處於相互依賴對方的狀態，即使不確定卻仍持正面的期望，對方之意圖行為不會傷害自己，而此種信念有使自己處於風險中的可能。

(三) 從組織運作模式來分

除了信任者特質與被信任者特性外，學者 Creed 與 Miles 於 1996 年提出，組織所遵循的管理哲學亦會充分反映在組織結構和治理機制之上，並進一步影響組織內的信任氣氛，故若從組織結構、組織運作或組織氣氛等觀點去探討組織信任，可將組織信任的內涵分述如下 (王成隆，2004)：

1. **組織結構**：組織運作可依其控制程度大小分為五種不同的組織型態：

- (1) 所有權人管理的企業形態 (owner-managed entrepreneurial form)：所有權人直接監督和作決定，員工只是其意志的代理人。

- (2) 垂直整合功能形態 (vertically integrated functional form)：在既定時程和預算的限制之下，將短期的運作責任授與專家。
- (3) 分區的部門化形態 (diversified divisionalized form)：依產品服務地區接受公司本部的監督與指導，每一分區部門必須對其特定市場作迅速地回應。
- (4) 混合的矩陣形態 (mixed matrix form)：有穩定的功能部門和臨時性的專業團隊，經共同規劃，協商建立機制，以分配和管理資源。
- (5) 網路組織形態 (network form)：高控制的組織因集權形式化，因此限制、降低了可信行為的發展；而低控制的組織有較大的分權和低程度形式化，強調效能，使管理者願意將決策下放及開放溝通，因此有較高的組織信任氣氛。
- 2. 公正知覺**：組織中的誘因與獎懲政策（如：薪資、考績、升遷等）的執行是否公平係一個重要的組織信任預測因素。Brockner 與 Siegel (1996) 認為，在組織中，員工心理上對程序公正的重視往往比分配公正來得高，因程序公正象徵著一種社會交換，如能讓員工知覺到公平正義的存在，員工就會對未來的結果產生期望，並產生信任。反之則否。
- 3. 參與**：在 30 年代時，人群關係學派便已強調讓員工參與決策的重要性。參與可以強化員工的自我效能感和內控感，並滿足員工的期望；參與也能使組織有比較高的信任氛圍。Nyhan (2000) 的研究亦證實參與可以提高組織信任。
- 4. 溝通**：有效的溝通是組織卓越 (organizational excellence) 的關鍵。溝通使成員發揮同心協力的精神，強化員工運用科技和專業知能解決組織問題，進而促進組織的發展。Carnevale (1998) 即指出：溝通可以增加信任程度，因員工可以自由坦露個人意見，便會提高其表達意見的意願，對組織信任感便會提升；另 Whitener 等人 (1998) 亦指出：當員工知覺到管理者的溝通內容正確、能掌握時效時，會認為管理者值得信賴，而願意花時間與員工溝通的管理者亦會獲得較高的信任度。
- 5. 授能**：員工授能 (employee empowerment) 包含三個意涵：1. 授能是權力下放；2. 授能具有提升員工自我效能感；3. 授能是經由訓練而賦予能力 (孫本初, 2001)。Nyhan (2000) 指出，授能使員工更能掌握其工作，且當管理者釋放訊息讓他們知道組織重視他們的貢獻時，更能發展組織信任。

6. **績效回饋**：管理者將績效的訊息回饋給員工，即象徵他對員工的信任；依據信任的自我增強原則，信任會帶來更多的信任，一個能有效進行績效回饋的組織，其成員對組織將有更高的信任感（Nyhan, 2000）。
7. **工作設計**：信任關係維繫於工作支配的內容是否合宜。如管理者能讓工作設計豐富化，可讓員工有更多的自主性，讓員工可以自行判斷在何情況下，如何把工作完成。故這種作法對員工專業知能、動機和能力強烈的信任，使決策的品質更為精進（Carnevale, 1998）。
8. **衝突解決手段**：權力、政治和衝突是組織難以避免的問題，若人們以協力合作的方式及開放、誠實、友善的態度解決歧見時，信任就會提高；反之，若訴諸於正式的契約規範或仲裁手段，雖可解決問題，但也付出了信任成本，將造成組織中信任關係的瓦解（Carnevale, 1998）。

王成隆（2004）更進一步指出，組織中的情境脈絡也會影響到組織內的信任氣氛。故綜合上述，組織信任程度的高低往往從組織本身的結構、成員之間的互動以及制度設計的品質等各方面來決定；且 Luthans 與 Kreitner（1985）亦認為：在充分授權的情況下，組織若能重視人性價值、獎勵、支持與分享等，從增強理論（reinforcement theory）的觀點來看，行為被增強的個體出現類似行為的機率會提高。故簡言之，組織文化可增強管理者的可信行為（trustworthy behavior），管理者的可信行為又增強了員工的信任感，彼此相互循環，便能形成高度信任的組織架構。

（四）從多元構面來看

Costigan、Itler 與 Berman（1998）依信任的分類（垂直信任與水平信任），將信任分成雙方的信任（Dyadic trust）及制度信任（institutional trust），並包括認知與情感的構面，如圖 2-5 所示。

無論是雙方信任或制度信任，本身即含有認知與情感的構面，其中雙方信任可視為人際信任（interpersonal trust），而制度信任亦可視為機構信任或組織信任。

Costigan 等學者（1998）之研究係針對公司情境，結果發現：工作關係的情感信任與員工行為（如：承擔風險、激勵及果斷，或是改進個人專業計畫）有關；同事情感基礎的信任

和焦點員工承擔風險的行為相關，此種信任意味著同事間相互信任基礎，亦是彼此間願意接受錯誤以作為學習工具的原因，甚而鼓勵了組織中承擔風險的行為。

另 Morrison 與 Robbinson (1997) 認為，雙向的信任會讓員工繼續回應主管的命令，而主管也能因為知道員工心理的想法而找到適合的方式帶領員工，使組織更茁壯，這些都是仰賴雙方的信賴度。故讓員工信任管理階層是很重要的。

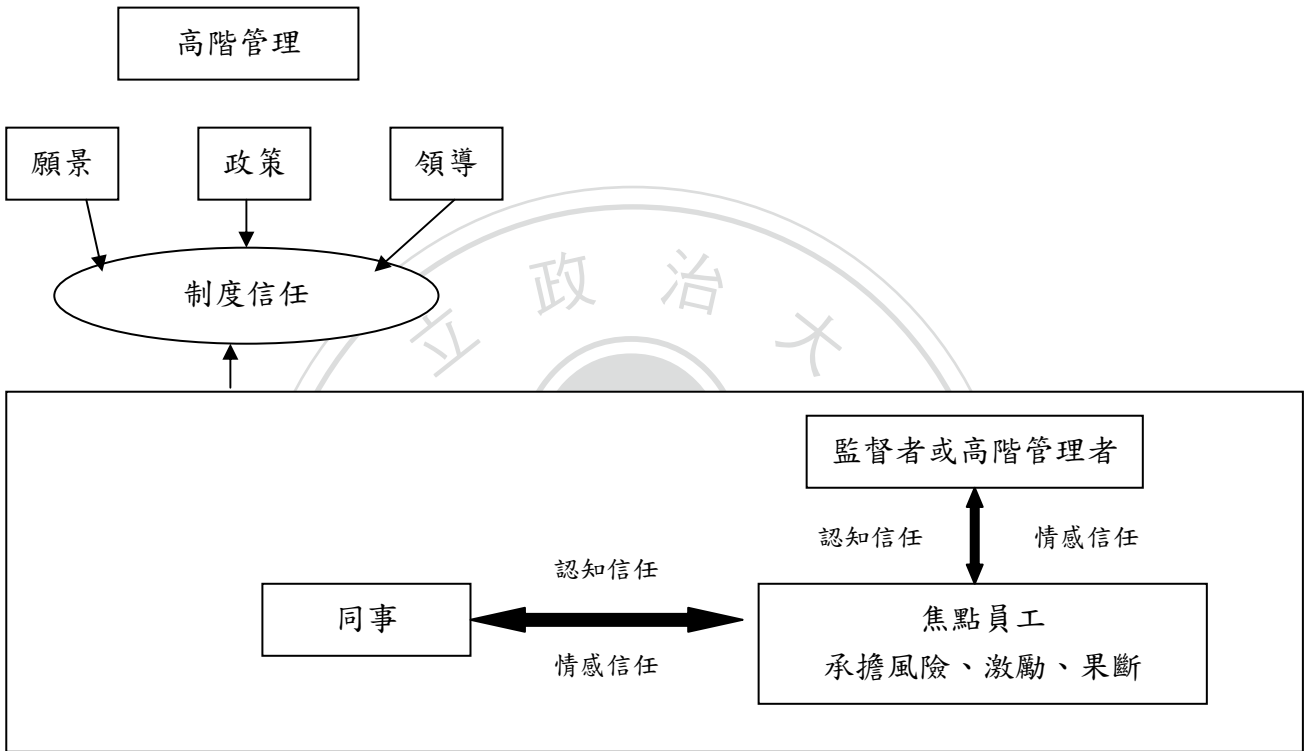


圖 2-5 組織信任多元構面之觀點

資料來源：取自 Costigan、Itler 與 Berman (1998：305)。

綜合以上論述，組織信任係存在於個人、組織及環境當中，透過認知信任及情感信任所作出的綜合判斷；而成員願意信賴他人、制度與整個組織時，組織便能茁壯。故本研究針對校長信任所作的研究，將組織信任的向度分為三種：

1. **學校信任**：教師對校長經營學校制度、學校理念、學校氣氛及學校環境的信任程度。
2. **校長信任**：教師對學校校長本身的信任度。
3. **同儕信任**：教師在學校當中與同儕的人際互動所形成的信任度。

第四節 校長分享式領導、教師專業社群與組織信任之相關研究

本研究旨在探討校長分享式領導、教師專業社群對組織信任之影響，以下茲分別就校長分享式領導與教師專業社群之相關研究、校長分享式領導與組織信任之相關研究及教師專業社群與組織信任之相關研究三個方向去探討兩者之間的關聯。

一、校長分享式領導與教師專業社群之相關研究

Stone 與 Cuper (2006) 指出，分享式領導並非是學校英雄式領導的再現，而是能夠進行合作、統整、激勵、學習、調節、挑戰、共識建立及展現專業的方法；若能將此概念紮根於教師心中，分享式領導將是很有價值且具成功意義的典範。

然 Raelin (2003) 整理許多學者的研究後發現：要立即將分享式領導的概念植入學校文化當中是很困難的，尤其是在根深柢固的階層文化裡，分享式領導對校長或其他成員來說無疑是一大挑戰；Little (2000) 也提及，分享式領導要推動還得面臨到教師本身的考驗；想要推展該領導模式還必須在既有的運作基礎上讓教師彼此互動熟悉，才能夠進一步瞭解如何去參與學校決策。且教師本身通常是較孤立的，組織是較鬆散的，很少有所謂共同責任的概念。

因此，Lambert (2006) 提出不同時期的校長領導發展階段（如表 2-16 所示），校長與其成員之間的互動關係；然而，分享式領導並不意味著學校不需要校長，相反地，校長反而是在領導模式中占極重要的地位，他必須有領導技能來教導及調整每個成員的角色，也是學校改革中的靈魂人物；在學校未具備高領導力的情形時，教師領導的功能便顯得重要；而在教師發展出專業學習社群的模式後，教師便能相互協助，從他人身上學習到能量及專業權威。

表 2-16 校長領導力發展階段

階段別	啟發階段	過渡階段	完成階段
校長的角色	教師、贊助者、指導者	引航者、教練	同事、朋友、良師益友
與下屬關係	教導及安排工作	指導及籌劃工作	參與及分享工作
運用權力關係	召集及維持對話機制 挑戰自滿及不完美及 作某部分的決策	支持對話機制 堅持專業發展及探索 議程，調解不同需求及 建立改革步驟	實行社群決策及調解 政治上的壓力並合法 地執行並進行改革的 挑戰

資料來源：取自 Lambert (2006：245)。

Rasberry 與 Mahajan (2008) 指出：有效能的校長能夠瞭解到憑一己之力是無法蓋括領導的全貌，必須透過學校的專業學習社群一同來努力，讓每個老師都能參與其中；學校優秀的表現仰賴於分享式領導對於教師教與學表現有正向的影響，且有效能的領導者能瞭解到權力分散的可能性及意義，建立對其成員高度的期待，並對於教師專業成長的肯定予以高度的支持。而校長如同教師需要專業成長一般，同樣也需要不斷的進修及成長才能夠從過去傳統領導模式中轉化成以分享性領導化育教師參與決策，共同促進教學成長；當整個環境尚未正視教師專業的重要性，同時教師亦未感受到自己在決策上的重要性當下，學校領導者更應支持教師專業社群的建立，並由下而上地支持教師專業自主，因此，校長與教師應該共同合作，達成分享、瞭解及促進持續的、和諧的及合作的目標。

Butler (1995) 也指出：透過分享式領導的實施，學校教職員、學生及社區皆能主動積極創造出「學習型組織」的氛圍。

然而，校長如何透過分享式領導促進教師專業社群的發展，依 Sackney 與 Walker (2006) 的研究指出，校長必須具備下列要件才能夠成為教師專業社群的關鍵角色：

1. 分享理解與責任：在學習社群密度高的學校，教師能夠透過教學策略與他人分享教學經驗，透過合作來提升學生學習成就，並專注於學生學習適應情形，透過行動研究來強化學生的學習能力。
2. 反省實踐：對教師而言，進行反省實踐及檢視教育選擇是普遍可見的，從班級及學校的資料蒐集可以使教師進行反思實踐的歷程，獲得研究上的成效。
3. 組織資源：學校擁有適當的技術、課程、圖書資源及專業發展的機會。
4. 流通資訊：教師透過閱讀新知識分享彼此在教學上的想法，主動且積極地蒐集新資訊。
5. 學習機會：在學習社群密度高的學校，有許多機會提供學校成員、家長及學生學習，校長也願意支持成員間的學習及成長。
6. 互動教學：教師以合作的方式來尋得改進教學與學習的方式，他們營造出真實教學情境來強化學生學習表現。
7. 學習者的投入：學生在認知、情意及行為上的投入是非常深的，師生能夠感受到學習潮 (learning flow) 的影響力，使得學習漸入佳境。

8. 領導者社群：領導是分散在每個成員之中，校長是營造成功學校的建築師，擅於聚集大家的共識及願景，形塑一種文化，充滿信任及教育品質的優質環境。
9. 家長及社區參與：學校能夠擁有許多來自家長及社區的支持，來引領學校教學改革，校長扮演極重要的角色。
10. 凝聚力：校長能夠凝聚個人、人際及組織的關係，使眾人齊心為學生學習來努力。

學者 Stone 和 Cuper (2006) 的研究也支持類似的看法，認為領導並非僅存於坐在辦公室裡的校長或是任何一場會議，同時也包括整日在為教學努力的教師及普遍於學校任何角落的人際互動；教師如能充分運用參與領導的機會，願意發展自我專業，分享式領導能夠增強其教學實踐，也才能不斷發現及分享學習社群成員間的才能，促進專業社群的發展 (Lindahl, 2008)。

Pourke 與 Hartzman (2008) 從美國西木學校 (Westwood) 在 2007 年獲得藍帶學校 (Blue Ribbon School) 的經驗，發現團隊合作能引起教師領導及專業學習社群的興趣。透過分享式領導，讓每個人堅守自己的信念與崗位，教師也能願意挪出固定時間與同事分享新的教學策略與方法，形成一種小型專題研討，這便是一種專業發展。

然而要教師能夠擔綱領導角色，Mihans 與 Kappan (2008) 對教師提出四項建議：

1. 積極參與教師專業社群：加入社群可以尋找彼此的興趣，所以除自己加入也要鼓勵其他同事加入並經常性地參與；一群人為共同利益發聲才能發揮功能，像平日關心的薪資問題、工作處境及自主權益等，所以社群力量大才能夠將意見表達出來。
2. 參與校長領導：許多事靠行政與教師彼此支持便能夠順利完成，教師有義務參與校長領導，把握機會瞭解校務運作；藉由主動參與才能夠促進分享式領導的實踐，教師也能感受到自主的尊崇及為學校謀求共好的益處。
3. 立下補助金制度：教師應主動尋找補助金來協助填補經費不足及提供教具及教學資源，當教育的基本原理已深根時，財政收入對創辦學校是很重要的。因此教師應組合各項補助資源來協助補充學校的需求。
4. 創造及支持教師同儕視導機制：資深教師在新進教師面臨困難時可主動協助，這樣的制度在分享式領導中是一項特色；有的將焦點放在定期的例會分享，有的是透過相同

學歷背景結合成一個學習社群；研究顯示，同儕學習的視導機制能夠促進社群專業成長及決策角色的扮演，如同良師益友般地彼此支持。

此外，Leech 與 Fulton (2008) 認為隨著學習社群的興起，教師逐漸參與了學校決策的過程；未來學校將會走入學習社群的機制，領導者透過參與領導、轉型領導、教學領導等各種方式來重新塑造組織承諾，並領導成員擘畫共同的學校願景。

Edvantia (2005) 認為校長需要學校成員的協助，透過彼此的聯結共同提升其專業表現，以提升學生學業成就，亦即學校可以成立專業學習社群，透過支持及分享式領導使教師與行政團隊共同分享權力及決策。Schuermann (2005) 主張分享式領導是隨著專業學習社群的概念而起；為學習負責任是分享式領導重要的核心價值；校長若能在校內蘊釀分享式教學領導的能量，學習及領導便得以穩固地聯結；Louis、Dretzke 與 Wahlstrom (2009) 也支持相同的見解，認為影響專業社群能夠在學校裡生存，其重要關鍵是強而有力的校長領導，且社群能夠傳達出共同學習。

許多學者也提出教師專業社群同樣能夠支持分享式領導的實踐；如 Lashway (1997) 指出發展有效能的架構及支持分享決策的程序，校長必須建立強而有力及有凝聚力的團隊，其最重要的關鍵因素在於行政同仁與教師有充分的時間投入有意義的反省對話當中。Harris (2002) 認為專業學習社群的興起讓分享式領導有了意義；社群能結合彼此的力量，建立信任關係，提供成員間對話的空間及機會；因此，許多正式或是非正式的社群領導者透過不同的方式聯結彼此的關係；如：教師及家長透過對話的方式瞭解彼此的想法，對於孩子的學習有著共同的目標；此外，成員之間還有許多挑戰需要一起去克服，解決衝突並獲得正面的成果。Rice (2006) 認為透過行動研究，反省實踐、合作分工、諮商小組及資料分析等有助於分享式領導的落實；而這些型式必須在參與者能夠有效地溝通對話之下才能夠實現。

然而，Lashway (1997) 也發現分享式領導中的參與決策有時很難影響教師教學，其主要原因在於即使分享決策強調合作的重要性，但教師仍習慣將教室視為自己的私領域，他們的專業不允許自己向其他同仁請教，也覺得並無理由能夠質疑他們的教學效能。即使透過教學觀摩來瞭解其他同仁的教學情形，他們仍會以「得過且過」(live-and-let-live) 的心態，認同自己的教學方式；甚者，教師認為平日教學工作已超過負荷，無法有心力去營造學習社群。

表 2-17 校長分享式領導與教師專業社群之相關研究

學者	主題	研究結果
Butler(1995)	改善學校學習環境：一所中學的研究	校長透過分享式領導能夠促進學習型組織的運作模式，帶領教師專業發展。
Lashway (1997)	校長分享式領導的決策模式	教師專業社群能夠支持校長分享式領導的實踐；然參與決策對教師而言形成另一種負擔。
Harris (2002)	有效能校長領導所面臨的挑戰	專業學習社群的興起讓分享式領導有了意義，並能夠建立信任關係。
Schuermann (2005)	校長分享式領導與學生學習成就之關聯	分享式領導是隨著專業學習社群的概念而起；校長若能在校內蘊釀分享式教學領導的能量，學習及領導便得以穩固地聯結。
Rice (2006)	校長分享式領導的研究：美國西部偏鄉中學的經驗	透過教師專業社群有助於校長分享式領導的實踐。
Sackney & Walker (2006)	初任校長在學習社群中的角色 【加拿大國家教育研究資料庫】	初任校長透過分享式領導能夠促進教師專業社群的發展。
Pourke & Hartzman (2008)	教師領導的理論探討	分享式領導能夠促進教師專業社群的發展，促進教師領導。
Leech & Fulton (2008)	分享決策與校長領導行為之研究：一所大型都會型中學的經驗	隨著學習社群的興起，教師逐漸參與了學校決策的過程，落實分享式領導的實踐。
Lindahl (2008)	分享式領導的理論探討	分享式領導能促進教師專業社群的發展。
Rasberry & Mahajan (2008)	專業學習社群對教師領導的影響：從孤立到合作	校長分享式領導與教師專業社群相互影響，並相輔相成。
Louis、Dretzke & Wahlstrom (2009)	領導與學生學習成就的關係 【2005 至 2008 教師知覺調查問卷：國家教育研究資料庫】	透過強而有力的校長領導及分享決策，傳達共同學習的意念，有助於教師專業社群的凝聚力。

資料來源：研究者自行整理。

綜合上述研究可以得知：部分學者認為校長分享式領導能夠促進教師專業社群的發展，也有部分學者主張教師專業社群的興起能夠讓教師逐漸參與決策，促進教師領導的實踐，進而落實校長分享式領導的理念，且兩者之間有相輔相成的關聯；另外，分享式領導也能夠透過教師專業社群間接地建立起組織信任；因此，本研究假設校長分享式領導與教師專業社群之間有正相關，且校長分享式領導亦透過教師專業社群能夠影響組織信任。

二、校長分享式領導與組織信任之相關研究

McGuire (2008) 指出：面對學校大小事務，校長無法一人獨自完成所有任務，必須學習讓其他領導者共同分擔責任，一同實現學校願景；因此，有效能的領導者會授權給他的成員，也能夠與成員分享責任，且信任彼此；Wahlstrom 與 Louis (2008) 的研究也指出：因為校長並非專精於各項教學工作，故與教師分享領導及責任感是必要的，並創造信任感讓教師願意與校長溝通及討論各項教學議題。

Lambert (1998) 曾言：「學校領導必須跳脫個人角色及分散的個人行為，將概念提升至學校社群整體，分享社群及領導責任。」當領導是可以被分享的，它便在多元複雜的組織當中影響所有人、結構及社群網絡，連結所有個體，而校長在充滿信任的環境中扮演關鍵性的角色（引自 Hipp & Huffman, 2000）；然校長如何透過分享式領導來影響學校裡的組織信任？

Tschannen (2001) 的研究發現：經過許多時間的努力後，當教師能夠參與校務發揮自己的影響力時，信任便會自然產生——存在於校長與教師間的信任與學校內的組織公民行為有高度相關：具有高度組織公民行為的教師能夠自願地創新教學、解決問題、投入課程實踐及願意付出更多時間與心力在學生課業輔導（引自 Muller & Thorn, 2007）；此外，Hipp 與 Huffman (2000) 也認為主動參與能夠強化教師對組織信任及組織公平的看法。

Burke (2002) 提出，分享式領導必須先具備三項條件：信任、開放對話及人際關係；其次，再強調以下四個要件：合作、對異議的容忍、共識是決策的歷程、資訊取得的任務導向及持續學習。雖然要發展合作式領導的組織氣氛並不容易，但領導者必須能夠釋出善意相信他的成員能夠盡最大努力共同為組織而努力（Muller & Thorn, 2007）。

Hipp 與 Huffman (2000) 的研究指出：校長對教師能力的信念及學校信任氛圍透過正式及非正式的管道增加成員參與的機會。Miller (2008) 也以比喻方式形容兩者之間的關係：信任是利害關係人所呼吸的空氣，領導關係便是呼吸過程中的結果；沒有信任的氛圍，利害關係人便無法在組織中進入領導的角色；若利害關係人能夠在新的架構中發展信任關係，則在他們周遭環境也會開始產生不一樣的改變。

此外，Leighton 和 Nadeau (1996) 提出在分享式領導的影響下，每個成員都能為學校努力，做正確的事，讓他們能夠愉悅地分享工作的熱情；因此，校長分享式領導必須仰賴每個

成員盡到自己應盡的責任，才能夠營造組織信任的氛圍；而且，信任是人際關係的基礎，也是溝通的關鍵，對校長分享式領導而言亦是重要的關鍵（引自 Hipp & Huffman, 2000）。

另外，Louis（2006）也提及除了校長與教師間的信任關係外，教師彼此間的關係是教師願意改善教學的重要基礎；校長支持教師及信任教師的行為與組織承諾及教師間的人際信任有極高的關聯；而信任的關鍵便在於「信任者」與「被信任者」之間的關係，而校長如何決定是否信任教師，與其領導特質或許有關聯；而教師間的信任基礎是否與校長有關，其相關研究尚嫌不足（Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2009）。

表 2-18 校長分享式領導與組織信任的相關研究

學者	主題	研究結果
韓念嘉 (2006)	信任、授權及員工工作滿意度	授權以外，信任是領導者與成員雙方面皆必須達成的目標。
Hipp & Huffman(2000)	校長分享式領導如何透過願景 分享促進學習社群的發展	校長透過正式及非正式的管道讓教師參與決策，並藉此營造學校信任的氛圍。
Muller & Thorn(2007)	決策分享的理念	透過決策分享讓教師參與校務，使教師更能瞭解學校並進而增加對組織的信任感。
Louis(2007)	信任對學校革新的影響	校長領導行為能夠影響組織信任，且與校長分享式領導有關（呈正相關）。
Miller (2008)	信任與分享式領導的關係	對於利害關係人而言，信任是每日必須呼吸的空氣，而領導關係便是結果。
McGuire (2008)	權力分享及成果分享下領導者 的責任	透過權力分享及責任共享，校長能夠授權並促進人際間的互動及信任。
Wahlstrom & Louis(2008)	校長信任、分享式領導及教師 專業社群、效能感對學生學習 成就的影響	校長並非專精於各項教學工作，故與教師分享領導及責任感是必要的，並創造信任感讓教師願意與校長溝通及討論各項教學議題。
Louis、Dretzke & Wahlstrom (2009)	領導與學生學習成就的關係 【2005 至 2008 教師知覺調查問卷： 國家教育研究資料庫】	因校長個人特質影響校長與教師間的信任關係；然分享式領導能夠促進組織信任的發展及凝聚教師共識與價值觀。

資料來源：研究者自行整理。

綜合上述研究可以得知：學者皆認為校長分享式領導與組織信任有關聯，在高信任度的學校環境中，有更多的機會讓校長落實分享式領導的理念，且分享式領導的運作能影響組織信任，藉由決策分享來提升彼此的信任程度。因此，本研究假設校長分享式領導能影響組織信任且兩者之間有正相關。

三、教師專業社群與組織信任之相關研究

國內外對於教師專業社群與組織信任之間的實徵研究篇幅並不多，但少數學者在研究教師專業社群的發展時發現，信任是專業學習社群的重要關鍵（Hoy, 2003; Wahlstrom & Louis, 2008）。此外，Burke（2002）也指出：透過對話、認同工作及尊重個人讓所有成員凝聚團體意識是很重要的，因此，教師在團隊合作學習時，必須有穩定的信任基礎，才能夠真正地達到學習的目的。

至於信任如何產生？Mahon（1994）認為信任是每個組織的膠著劑，經過長時間有效能的溝通後皆能建立起信任的關係；然而，在學校組織當中，校長扮演著重要關鍵。Hipp 與 Huffman（2000）認為，有效率的領導行為能同時促進教師教學及學生學習成長。校長可以透過學校內在歷程間接影響學生學習成就，並激勵教師參與決策及發展分享責任的意識，並發展專業成長的學習社群，同時也聯繫著共同的願景；成功的學習社群很清楚地能夠分享重要的願景、關係及策略，為學生的學習成就而努力。他們的成功來自於許多因素，但最重要的是結合物質及文化的支持所形成富有動力的分享式領導。因此，在這樣的環境下，領導是一個方向、願景及動力，能夠跨越障礙、征服困難，並在充滿信任、開放、支持及安全的氛圍中，一同為學生學習成就承擔責任；對教師而言亦是如此。此外，無論從信念或是行為中培養信任皆需要長時間練習的，校長身為學校領導者，必須開放心胸，參與學習社群成員的對話，並且持續建立培養信任感的行為，且這些必須仰賴溝通才能夠成功（柳雅梅譯，2006）。由此可知：校長透過教師專業社群能夠影響學生學習成就，然而，透過教師專業社群的發展，是否能夠促進學校組織信任的氛圍，是值得研究的課題。

根據王文隆（2006）的研究指出，在高信任的組織當中，會釋放組織成員的知識技能，透過參與使成員能夠全心投入工作當中；組織信任能夠有效預測知識分享的意願，即如要提高教師知識分享的意願，必須先建立一個良好的機制；且行政團隊也必須開放溝通管道，讓教師瞭解校務規畫，透過學習與分享讓每位教師清楚且明確地執行且追求更完善的教學策略。

此外，江彥廷（2006）對教師專業社群下了四個要素，其中信任是第一要件；倘無信任的要素，尊重、平等、開放、反省性對話、相互合作、協商等便會淪為一種口號。張瑛儒（2008）指出，唯有在信任的基礎下，教師才能夠真正地分享學習；且在組織信任程度高的條件下，

教師間才能凝聚團隊合作的默契，透過支持性的教學體系來解決每個人面對的教學困難，產生榮辱與共的情感。在 Wahlstrom 與 Louis (2008) 的實徵研究當中，在彈性分組學習的教學方法上，教師比較願意以公開教學的方式讓其他教師觀摩，而在一般教學中教師能夠透過開放思維的討論來進行反省對話、激發學生創意思維；然而，信任（尤其是對校長信任的程度）是影響教師意願的主要關鍵。

由以上文獻可知：教師專業社群與組織信任存在著關聯性；此外，Huffman (2001) 的研究也指出，教師專業社群能夠提升學生學習成就，增進合作信任的人際關係及重塑校園價值觀及願景；Printy (2008) 也指出，專業學習社群透過建立多元性的社群智慧，結合人力資源與社會資本，能夠跨越原有學科的界線，創新社群的意義，增強人際信任及學校信任。

雖然在教師專業社群與組織信任間的實徵研究並沒有很多，但從部分學者提出的想法及研究可以看出兩者之間的關聯；因此，本研究假設教師專業社群對組織信任有直接的影響，且兩者之間有正相關。



第三章 研究設計與實施

本章主要針對研究架構、研究方法與步驟、研究對象與工具、研究假設及資料處理方式分別作說明。

第一節 研究架構

本研究根據研究動機、目的與問題，並參閱校長分享式領導、教師專業社群及組織信任相關文獻後，以教師個人背景及學校環境作為背景變項，提出以下研究架構，如圖 3-1 所示。

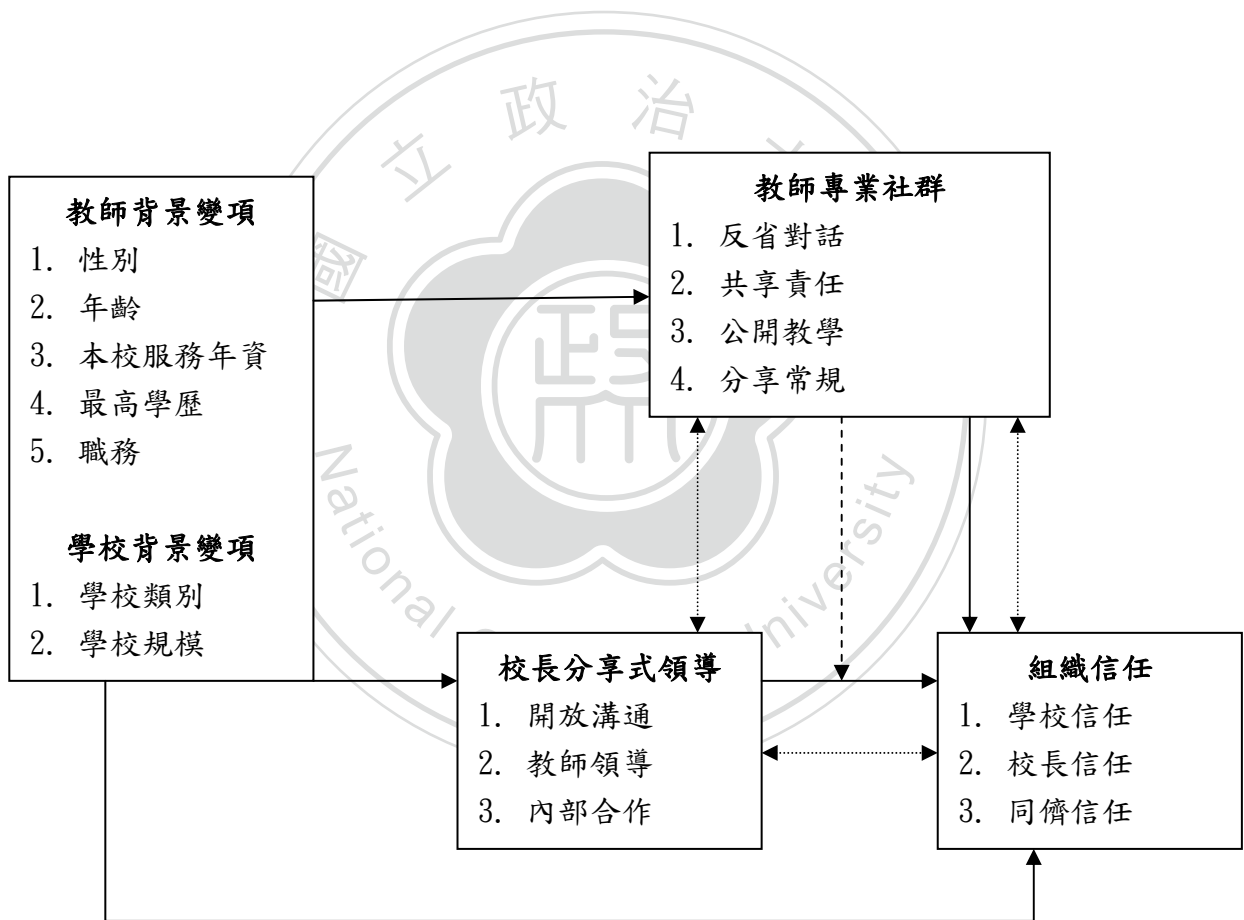


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究假設

根據研究目的、待答問題與文獻探討之結果，在參酌研究設計的概念架構之後，提出下列假設：

- (一) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺校長分享式領導因個人背景不同有所差異。
 1. 不同性別之教師所知覺校長分享式領導有顯著差異。
 2. 不同年齡之教師所知覺校長分享式領導有顯著差異。
 3. 不同本校服務年資之教師所知覺校長分享式領導有顯著差異。
 4. 不同最高學歷之教師所知覺校長分享式領導有顯著差異。
 5. 不同職務之教師所知覺校長分享式領導有顯著差異。
- (二) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺教師專業社群因個人背景不同有所差異。
 1. 不同性別之教師所知覺教師專業社群有顯著差異。
 2. 不同年齡之教師所知覺教師專業社群有顯著差異。
 3. 不同本校服務年資之教師所知覺教師專業社群有顯著差異。
 4. 不同最高學歷之教師所知覺教師專業社群有顯著差異。
 5. 不同職務之教師所知覺教師專業社群有顯著差異。
- (三) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺學校組織信任因個人背景不同有所差異。
 1. 不同性別之教師所知覺學校組織信任有顯著差異。
 2. 不同年齡之教師所知覺學校組織信任有顯著差異。
 3. 不同本校服務年資之教師所知覺學校組織信任有顯著差異。
 4. 不同最高學歷之教師所知覺學校組織信任有顯著差異。
 5. 不同職務之教師所知覺學校組織信任有顯著差異。
- (四) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺校長分享式領導因學校環境不同有所差異。
 1. 不同學校類別之教師所知覺校長分享式領導有顯著差異。
 2. 不同學校規模之教師所知覺校長分享式領導有顯著差異。

- (五) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺教師專業社群因學校環境不同有所差異。
1. 不同學校類別之教師所知覺教師專業社群有顯著差異。
 2. 不同學校規模之教師所知覺教師專業社群有顯著差異。
- (六) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺學校組織信任因學校環境不同有所差異。
1. 不同學校類別之教師所知覺學校組織信任有顯著差異。
 2. 不同學校規模之教師所知覺學校組織信任有顯著差異。
- (七) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺校長分享式領導與教師專業社群有正相關。
- (八) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺校長分享式領導與組織信任有正相關。
- (九) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺教師專業社群與組織信任有正相關。
- (十) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺校長分享式領導對學校組織信任有顯著的預測力。
- (十一) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺教師專業社群對學校組織信任有顯著的預測力。
- (十二) 臺北縣縣立高中、國中及國小教師所知覺校長分享式對學校組織信任的預測力會受教師專業社群所調節。

第三節 研究方法與步驟

一、研究方法

本研究係透過文獻探討瞭解校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之意義、內涵及依據相關研究與理論編製調查問卷；其次，以「校長分享式領導、教師專業社群與組織信任調查問卷」作為研究工具，並以臺北縣立高中職、國中及國小教師為研究對象，進行問卷調查供研究者進一步分析與討論。

二、研究步驟

(一) 擬定研究計畫與進度

蒐集國內外主要文獻進行閱讀，與指導教授共同討論後決定研究主題，並草擬研究架構及研究方法與步驟，經指導教授修正後進行本研究。

(二) 蒐集並閱讀相關文獻

確定研究主題後，透過圖書館資源及線上期刊資料庫等蒐集國內外有關校長分享式領導、教師專業社群及組織信任相關文獻，並進行閱讀統整，作為文獻探討及編製研究工具之依據。

(三) 文獻的分析與整理

將所蒐集的文獻進行整理；針對校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之相關定義、內涵及運作策略作歸納統整，有助於本研究理論之建構及邏輯推演之合理性。

(四) 問卷編製與實施調查

經由文獻探討進一步分析有關校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之向度，並依據文獻與相關研究編製調查問卷草稿；問卷草稿經與指導教授後進行預試，藉以瞭解本問卷調查之問題項目是否須進行修正及進行信效度分析。

(五) 正式問卷施測

本研究依學校規模大小進行抽樣，以臺北縣立高中職、國中及國小做為母群體學校，抽取 43 所學校作為施測樣本學校，再從樣本學校抽取 797 位教師作為問卷施測之樣本。

(六) 研究結果的分析與討論

回收全數問卷後，篩選無效問卷進行編碼登錄及資料分析，再進行分析結果的討論。

(七) 正式撰寫研究論文

依據文獻探討及調查問卷的分析，作文本研究之結論，並提出建議作成本研究之報告。

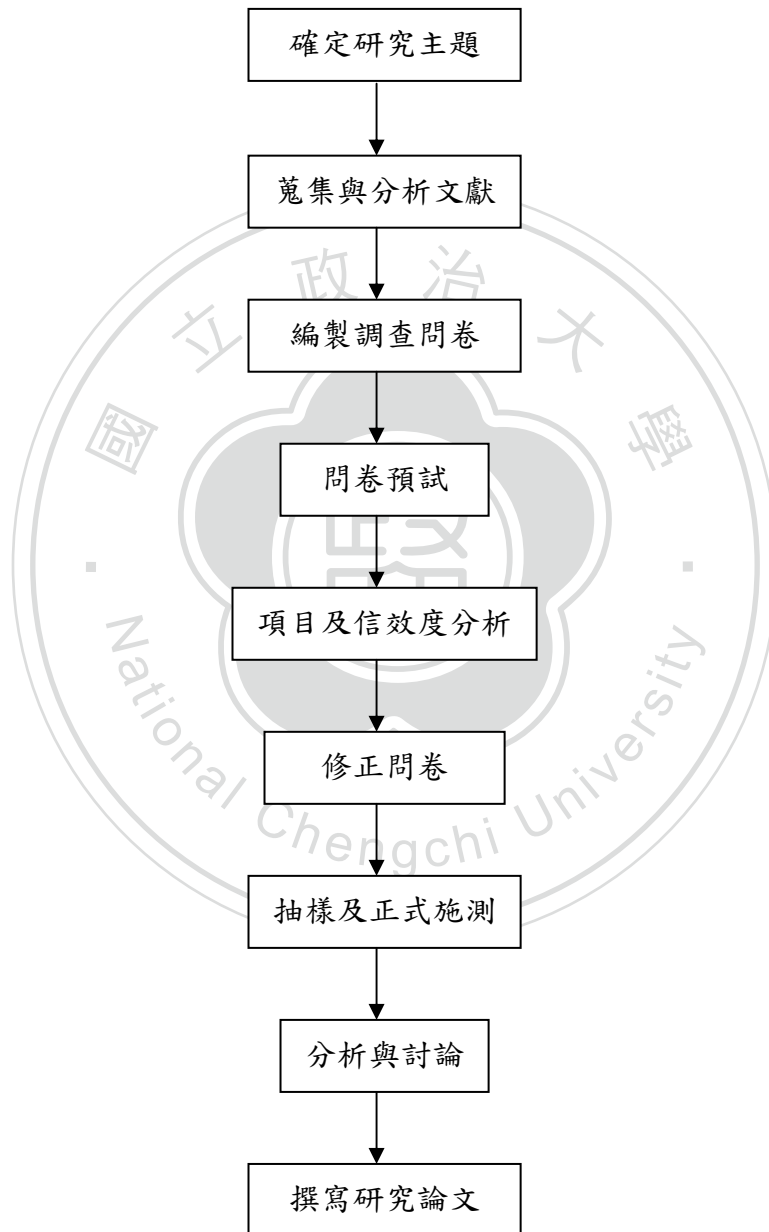


圖 3-2 研究流程圖

第四節 研究對象與工具

有關校長分享式領導、教師專業社群與組織信任等資料是由臺北縣 43 所學校抽樣蒐集而來。依照臺北縣政府教育局劃分學校計九大行政區，分別為板橋區、雙和區、新莊區、三重區、文山區、三鶯區、淡水區、七星區及瑞芳區，本研究依據各行政區之高中、國中及國小校數比例隨機抽樣數所學校作為研究樣本，全縣計 14 所縣立高中職、66 所縣立國中（含國中小）、204 所縣立國小（如表 3-1 所示）。

表 3-1 九大區各級學校校數

	板土	雙和	新莊	三重	文山	三鶯	淡水	七星	瑞芳	合計
縣立高中職	2	2	1	2	2	3	0	1	1	14
縣立國中 (含國中小)	11	6	12	7	6	9	5	5	5	66
縣立國小	23	14	36	19	19	30	20	20	23	204
總計	36	22	49	28	27	42	25	26	29	284

註：新莊區丹鳳國中於 98 學年度起改制為臺北縣立丹鳳高級中學。

資料來源：臺北縣政府教育局（2009）。

一、研究對象

本研究分為預試及正式問卷兩階段實施，以下就兩階段分述之：

（一）預試問卷

問卷草稿完成後，經與指導教授討論進行預試施測；本研究於各行政區選取一所學校各 5 位教師進行預試，共計發出 45 份問卷，回收 45 份問卷，有效問卷 45 份，回收率 100%，可用率亦為 100%。

（二）正式問卷

透過分層叢集隨機抽樣方式，依據九大行政區學校數比例及學校規模大小進行隨機抽樣；共計發出 797 份問卷調查，收回 714 份，其回收率達 89.59%；有效問卷計 680 份，其可用率達 85.32%，整理正式問卷抽樣資料如表 3-2。

表 3-2 正式問卷回收情形

行政區	學校名稱	發放數	回收數	回收率	有效數	可用率
板橋區	海山高中	30	27	90%	24	80%
	溪崑國中	25	22	88%	21	84%
	新埔國小	20	19	95%	19	95%
	清水國小	20	20	100%	20	100%
雙和區	永平高中	30	24	80%	24	80%
	中和國中	35	25	71%	19	54%
	永和國中	30	27	90%	26	87%
	中和國小	30	25	83%	23	77%
	興南國小	25	25	100%	25	100%
	秀朗國小	30	21	70%	16	53%
	頂溪國小	20	18	90%	17	85%
新莊區	泰山國中	15	14	93%	14	93%
	林口國中	20	19	95%	19	95%
	八里國中	15	12	80%	11	73%
	新莊國小	20	19	95%	19	95%
	昌平國小	15	15	100%	15	100%
	新泰國小	20	18	90%	17	85%
	嘉寶國小	10	7	85%	6	80%
三重區	光榮國中	15	14	93%	14	93%
	明志國中	20	16	80%	14	70%
	重陽國小	25	25	100%	25	100%
	光興國小	15	15	100%	15	100%
	集美國小	20	18	90%	18	90%
	修德國小	20	19	95%	19	95%
文山區	深坑國中	15	15	100%	15	100%
	大豐國小	20	18	90%	18	90%
	直潭國小	10	10	100%	10	100%
三鶯區	育林國中	15	14	93%	14	93%
	彭福國小	20	17	85%	16	80%
	中園國小	15	14	93%	14	93%
淡水區	正德國中	20	17	85%	15	75%
	三芝國中	15	12	80%	12	80%
	屯山國小	11	11	100%	11	100%
	淡水國小	15	15	100%	15	100%
	新興國小	25	20	80%	16	64%

表 3-2 正式問卷回收情形 (續)

行政區	學校名稱	發放數	回收數	回收率	有效數	可用率
七星區	樟樹國中	15	14	93%	14	93%
	汐止國中	15	14	93%	12	80%
	金龍國小	20	19	95%	19	95%
瑞芳區	瑞濱國小	10	9	90%	8	80%
	吉慶國小	10	10	100%	10	100%
	平溪國小	10	10	100%	10	100%
	柑林國小	6	6	100%	6	100%
	貢寮國小	5	5	100%	5	100%
總計		797	714	89.59%	680	85.32%

二、研究工具

本研究採用問卷調查法，以下就問卷編製內容及過程、信度及效度分析說明如下：

(一) 問卷編製內容及過程

1. 教師背景變項：

- (1) 性別：分為「男」和「女」。
- (2) 年齡：分為「30歲以下」、「31~40歲」、「41~50歲」、「51歲以上」。
- (3) 年資：分為「5年以下」、「6~10年」、「11~15年」、「16~20年」、「21年以上」。
- (4) 學歷：分為「師範院校畢業」(含師專、師大或師院)、「一般大學畢業」(含師培班)、「研究所畢(結)業」(含研究所四十學分進修班)。
- (5) 現任職務：分為「專任(科任)教師」、「級任教師(導師)」、「教師兼組長」、「教師兼主任」。

2. 學校背景變項：

- (1) 學校類別：分為「縣立高中」、「縣立國中」及「縣立國小」。
- (2) 學校規模：分為「12班以下(小型)」、「13~48班(中型)」、「49~60班(中大型)」及「61班以上(大型)」。

3. 教師知覺校長分享式領導行為：此量表係依據 Edvantia (2005) 的研究及 Wahlstrom 和 Loius (2008) 的「教師知覺校長領導行為問卷」(Teacher Survey: Learning form leadership) 中的領導量表，將校長分享式領導分為三個向度：開放溝通、教師領導及內部合作，共計 26 題，並採用 Likert 五點量表填答方式計分，從「非常不符合」至「非常符合」分別給予 1 至 5 分的計分方式，由受試者自己本身填答其所屬學校校長進行分享式領導的知覺情形，藉此瞭解臺北縣縣立高中職、國中及國小校長分享式領導的現況。
4. 學校教師專業社群之現況：此量表係依據 Hord (1997)、Liebman、Maldonado、Lacey 與 Thompson (2005)、Rasberry 與 Mahajan (2008) 的研究及 Wahlstrom 和 Louis (2008) 的「教師知覺校長領導行為問卷」(Teacher Survey: Learning form leadership) 中的教師量表，將教師專業社群的向度分為四種：反省對話、共享責任、公開教學及分享常規，共計 25 題，並採用 Likert 五點量表填答方式計分，從「非常不符合」至「非常符合」分別給予 1 至 5 分的計分方式，由受試者自己本身填答其感受到所屬學校教師專業社群的互動情形，藉此瞭解臺北縣縣立高中職、國中及國小教師專業社群的現況。
5. 學校組織信任之氛圍：此量表係依據 Costigan、Itler 與 Berman (1998) 的多元構面觀點及 Wahlstrom 和 Louis (2008) 的「教師知覺校長領導行為問卷」(Teacher Survey: Learning form leadership) 中的教師量表，將組織信任分為三種向度：學校信任、校長信任及同儕信任，共計 24 題，並採用 Likert 五點量表填答方式計分，從「非常不符合」至「非常符合」分別給予 1 至 5 分的計分方式，由受試者自己本身填答其感受到學校、校長及教師間的信任氣氛，藉此瞭解臺北縣縣立高中職、國中及國小組織信任的現況。

(二) 問卷信效度分析

回收問卷後，將資料編碼輸入後進行信效度分析，說明如下。

1. 因素分析：預試問卷經施測後，將受試樣本在量表上的反應進行因素分析，以主成分法 (principal component analysis) 抽取共同因素，再以最大變異數法 (varimax method) 進行直交轉軸 (orthogonal rotation)，刪除因素負荷量 (factor loading) .40 以下的題目與選取特徵值 (eigenvalue) 大於 1 的因素為選題的兩個標準，以減少變項數目，符合

簡化結構原則，使矩陣中零或接近零的因素負荷量增多，降低因素的複雜性，使因素的解釋由繁至簡，俾利資料分析。因此，本研究依據該原則將預試問卷進行分析，各量表之因素負荷量皆大於.40，各向度之特徵值皆大於 1，因此各問題項目皆予以保留，並作為正式問卷；並以主成分法進行直交轉軸，由表 3-5、表 3-6、表 3-7 分別呈現三個量表因素分析結果，從其解釋變異量皆可得知本問卷具有適中的建構效度。

表 3-3 校長分享式領導調查量表因素分析結果

因素命名	題號與題目	因素負荷量 factor loading	特徵值 eigenvalue	解釋變異量%
開放溝通	1. 校長會開放教師與學校的溝通管道	0.743	16.363	62.93
	2. 校長能以相互尊重的方式主持學校會議	0.777		
	3. 校長會事先將討論議程及進度供與會同仁知曉	0.622		
	4. 校長在探討校務相關議題時允許各種意見存在	0.801		
	5. 校長能從不同意見中取得共識	0.793		
	6. 校長能支持教師處理學生學習問題的策略	0.694		
	23. 校長能提供教師班級經營的建議	0.669		
	24. 校長在家長與教師之間能扮演聯繫的重要角色	0.681		
教師領導	9. 校長能促進教師發展領導實踐	0.727	2.446	4.71
	10. 校長會協助教師進行專業發展	0.717		
	11. 校長會確保教師能廣泛參與校務的決定	0.678		
	12. 校長會提供教師發展領導技巧的訓練機會	0.714		
	13. 校長會賦予教師參與各種會議的責任與權力	0.692		
	14. 校長會凝聚教師的團隊意識	0.706		
	15. 校長會確保學校各項計畫能配合教師各項會議	0.705		
內部合作	7. 校長能有效地為學校進步營造社群的支持	0.674	1.396	2.49
	8. 校長為學校進步提供創新變革的空間	0.712		
	16. 校長會鼓勵教師進行團隊學習	0.697		
	17. 校長會鼓勵教師進行合作式教學	0.762		
	18. 校長會安排專人指導及協助新進教師	0.583		
	19. 校長會提供教師各項教學資源協助教學	0.678		
	20. 校長會賦予教師教學自主的權力	0.712		
	21. 校長會參與教師各項重要會議	0.581		
	22. 校長會鼓勵教師善用資料分析來改善教學	0.700		
	25. 當教師面臨困境時，校長能適時提供協助及支持	0.755		
	26. 校長常使用「我們」多於「我」的述說方式	0.661		
整體解釋變異量%				70.13

表 3-4 教師專業社群調查量表因素分析結果

因素命名	題號與題目	因素負荷量 factor loading	特徵值 eigenvalue	解釋變異量%
分享常規	1. 教師對教學分享相似的價值觀、信念及態度	0.558	13.948	55.79
	2. 教師對校長所重視的教育規準皆能支持	0.544		
	3. 教師擁有充分的知能來改善學生的學習表現	0.611		
	4. 教師將持續進步視為工作當中最重要的一部分	0.642		
共享責任	5. 教師面對困境能彼此相互支持與解決問題	0.665	2.57	5.14
	6. 教師能信守承諾、說到做到	0.635		
	7. 教師能尊重同儕之間彼此的專業能力	0.671		
	8. 教師能將協助同儕改善教學視為自己的責任	0.637		
	9. 教師在課餘時間將改善學校現況視為自己的責任	0.687		
	10. 除教室外，教師能協助維持學校的秩序	0.619		
	11. 教師願意與同儕分享最新的教育資訊或研究	0.622		
	12. 教師願意為學校創造更好的環境共同負責	0.686		
公開教學	13. 教師願意與同儕一同進行教學計畫	0.682	2.18	4.36
	14. 教師能分工合作增進教學技能	0.693		
	15. 教師能公開教學觀摩與同儕分享	0.521		
	16. 教師能與同儕分享教學資源	0.680		
	17. 教師能定期與同儕討論教學及班級經營	0.657		
	18. 教師能主動參與各種研習增進教學專業	0.565		
	19. 教師擁有足夠的時間進行自我專業學習	0.610		
	20. 教師能與同儕討論學校目標及教育方針	0.737		
反省對話	21. 教師能與同儕進行發展新課程的對話	0.707	1.64	3.28
	22. 教師能與同儕討論班級經營的議題	0.789		
	23. 教師能與同儕討論如何改善學生學習	0.781		
	24. 教師能從同儕之間得到教學上的回饋	0.705		
	25. 教師能與行政同仁分享及討論各種收穫	0.614		
整體解釋變異量%				68.57

表 3-5 學校組織信任調查量表因素分析結果

因素命名	題號與題目	因素負荷量 factor loading	特徵值 eigenvalue	解釋變異量%
學校信任	1. 校長能發展出關心及信任的組織氛圍	0.746	13.842	57.67
	2. 我認為學校是值得信賴的環境	0.706		
	3. 我相信學校對所有教師是公平的	0.793		
	4. 我相信學校的行政作為能保障教師	0.798		
	5. 我相信學校能悉心地照顧好每位教師	0.794		
	6. 我相信學校能堅守辦學的教育理念	0.686		
校長信任	7. 我相信校長所激勵的及關心的議題都是好的	0.893	5.216	10.87
	8. 我相信校長會實踐為學校進步所許下的承諾	0.769		
	9. 當遇到困境時，教師能信任校長願意提供協助	0.787		
	10. 我能毫無畏懼地、自在地與校長討論工作面臨的問題	0.652		
	11. 我相信校長能真誠地對待每位教師	0.821		
	12. 我相信校長關心每位教師及學生的權益	0.832		
	13. 我相信校長為學校作出的重要決策是好的	0.807		
	14. 我相信校長能勝任學校領導者的工作	0.858		
	15. 我相信校長能謹慎思考學校任何決策	0.807		
同儕信任	16. 我確信校長與教師之間存在信任感	0.761	1.776	3.7
	17. 我相信遇到困難時同儕能相互協助	0.636		
	18. 我相信每位教師皆是具高度專業素養	0.702		
	19. 我相信每位教師皆能做好自己的工作	0.754		
	20. 我願意和同儕分享內心真正的想法	0.625		
	21. 我願意與同儕分享與教育相關的新資訊	0.655		
	22. 我覺得每位教師皆值得信任	0.737		
	23. 我相信每位教師的品行操守是好的	0.750		
	24. 我相信每位教師皆能發展專業成長	0.768		
整體解釋變異量%				72.24

2. **信度分析**：本問卷針對預試問卷 3 份量表進行信度分析，以 Cronbach's α 係數進行各個量表的信度考驗， α 係數越高表示該量表的各層面問題項目之內部一致性越高，反之則否；本研究以 SPSS for Windows 12.0 版進行分析，分別求出 Cronbach's α 值。由表 3-6 至表 3-8 可得知：校長分享式領導、教師專業社群與學校組織信任調查問卷預試問卷 3 份量表內各個因素的 Cronbach's α 係數的範圍從 0.964 至 0.979，足見 3 份問卷量表其內部一致性皆頗高，內容取樣適切並具可靠性。

表 3-6 「校長分享式領導知覺量表」問卷信度係數表

因素名稱	題數	Cronbach's α 係數
1. 開放溝通	8	0.974
2. 教師領導	7	0.968
3. 內部合作	11	0.966

表 3-7 「教師專業社群知覺量表」問卷信度係數表

因素名稱	題數	Cronbach's α 係數
1. 分享常規	4	0.964
2. 共享責任	8	0.971
3. 公開教學	8	0.977
4. 反省對話	5	0.969

表 3-8 「學校組織信任知覺量表」問卷信度係數表

因素名稱	題數	Cronbach's α 係數
1. 學校信任	6	0.979
2. 校長信任	9	0.973
3. 同儕信任	9	0.975

第五節 資料處理

依據本研究目的、待答問題與文獻探討之結果，本研究於正式問卷回收後，以 SPSS for Windows 12.0 中文版進行統計分析。

一、描述性統計分析 (discriptive statistics)

針對待答問題二，以平均數、標準差分析正式問卷填答情形與結果，以瞭解校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之現況。

二、*t* 考驗 (*T-test*)

針對待答問題三，以受試者的「性別」為自變項，以 *t* 考驗進行分析不同性別的教師對其校長分享式領導、教師專業社群及組織信任知覺的差異情形。

三、單因子變異數分析 (ANOVA)

針對待答問題三，以受試者的「年資」、「在校服務年資」、「最高學歷」及「職務」為自變項，並分別以校長分享式領導、教師專業社群及組織信任作為依變項，進行單因子變異數分析，考驗不同背景變項之教師所知覺校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形。若 *F* 值達顯著水準，再以薛費法 (Scheff's Method) 進行事後比較 (post hoc)，以瞭解差異原因。

針對待答問題四，以受試者所處「學校類別」及「學校規模」為自變項，並分別以校長分享式領導、教師專業社群及組織信任作為依變項，進行單因子變異數分析，考驗不同學校背景變項之教師所知覺校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形。若 *F* 值達顯著水準，再以薛費法 (Scheff's Method) 進行事後比較 (post hoc)，以瞭解差異原因。

四、皮爾遜積差相關 (Pearson product-moment correlation coefficient)

針對待答問題五，分別探討校長分享式領導 (包含：開放溝通、教師領導、內部合作)、教師專業社群 (包含：反省對話、共享責任、公開教學、分享常規) 及組織信任 (包含：學

校信任、校長信任、同儕信任) 三個變項之間的相關情形。

五、多元逐步迴歸分析 (multiple stepwise regression analysis)

針對待答問題六，以校長分享式領導 (包含：開放溝通、教師領導、內部合作) 及教師專業社群 (包含：反省對話、共享責任、公開教學、分享常規) 為預測變項，並以組織信任 (包含：學校信任、校長信任、同儕信任) 為效標變項，進行多元逐步迴歸分析，分析校長分享式領導、教師專業社群對於組織信任及其各向度的預測力分析。

六、階層迴歸分析 (hierarchical regression analysis)

針對待答問題七，以教師背景變項 (性別、年資、在校服務年資、職務、最高學歷) 為控制變項，校長分享式領導 (包含：開放溝通、教師領導、內部合作) 為預測變項，教師專業社群 (包含：反省對話、共享責任、公開教學、分享常規) 為中介變項，以組織信任 (包含：學校信任、校長信任、同儕信任) 為效標變項，進行階層迴歸分析。

在階層迴歸分析中，先投入模型之區組較不易受到預測變項的影響干擾效標變項；因此，本研究先以教師背景變項為投入模型的第一個區組；其次，依據本研究文獻探討進行理論組合 (theoretical sets)，以校長分享式領導為投入模型的第二個區組，再以教師專業社群作為中介變項，瞭解該變項對於校長分享式領導的干擾或調節而投入模型的第三個區組。

然而，以階層迴歸分析驗證中介變項的效果時，其成立的要件應包括：

- (一) 預測變項與中介變項應分別與效標變項間存在顯著相關性；
- (二) 預測變項與中介變項間存在顯著關係；
- (三) 當中介變項投入階層迴歸的模型後，預測變項與效標變項間之關係應較未加入中介變項時為弱或無關。

因此，本研究將透過階層迴歸分析進一步探究教師專業社群作為中介變項時，對於校長分享式領導在組織信任的預測力上的調節情形。



第四章 研究結果與分析

本章依據問卷調查所得之資料進行統計分析，以瞭解臺北縣縣立高中職、國中及國小教師知覺校長分享式領導、教師專業社群對組織信任之影響情形。

第一節 校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的現況分析

一、校長分享式領導現況分析

本研究係以「校長分享式領導、教師專業社群與組織信任調查問卷」作為測量臺北縣縣立高中職、國中及國小教師知覺校長分享式領導的研究工具，經由受試者的填答反應每一題項從「非常不符合」至「非常符合」分別給予 1 至 5 分的計分方式，可測量校長分享式領導三個向度：開放溝通、教師領導及內部合作之得分情形。同時，為瞭解教師知覺校長分享式領導現況，此部分依據校長分享式領導各層面及整體表現之平均數與標準差，視為量表之集中趨勢及離散情形。

由表 4-1 可知：校長分享式領導整體表現的平均得分為 4.1008 分，屬中上程度；各向度的得分介於 4.0239~4.1437 之間，以「開放溝通」層面得分最高，其次是「內部合作」，「教師領導」最低，但仍屬中上程度；若以填答者的知覺差異情形而言，以「開放溝通」的差異是最小的，「教師領導」的差異最大。

由此可知：臺北縣立所屬學校教師知覺校長分享式領導的程度屬中上程度，已符「有些符合」之標準，可推測其整體表現已達一定之水準。

表 4-1 校長分享式領導現況分析

向度	題數	總分	平均數	標準差	排序
開放溝通	8	22575	4.1437	0.8574	1
教師領導	7	19182	4.0239	0.8717	3
內部合作	11	30851	4.1184	0.8651	2
整體表現	26	72608	4.1008	0.7063	

二、教師專業社群現況分析

本研究係以「校長分享式領導、教師專業社群與組織信任調查問卷」作為測量臺北縣縣立高中職、國中及國小教師知覺教師專業社群的研究工具，經由受試者的填答反應每一題項從「非常不符合」至「非常符合」分別給予1至5分的計分方式，可測量教師專業社群四個向度：分享常規、共享責任、公開教學及反省對話之得分情形。同時，為瞭解教師知覺教師專業社群現況，此部分依據教師專業社群各層面及整體表現之平均數與標準差，視為量表之集中趨勢及離散情形。

由表 4-2 可知：教師專業社群整體表現的平均得分為 4.0295 分，屬中上程度；各向度的得分介於 3.9906~4.0717 之間，以「反省對話」層面得分最高，其次是「分享常規」及「共享責任」，「公開教學」最低，但仍屬中等偏上之程度；若以填答者的知覺差異情形而言，以「分享常規」的差異是最小的，「公開教學」的差異最大。

由此可知：臺北縣立所屬學校教師知覺校長分享式領導的程度屬中上程度，已符「有些符合」之標準，可推測其整體表現已達一定之水準，惟「公開教學」之表現情形尚仍有進步空間。

表 4-2 教師專業社群現況分析

向度	題數	總分	平均數	標準差	排序
分享常規	4	10999	4.0378	0.7503	2
共享責任	8	21998	4.0378	0.7814	2
公開教學	8	21741	3.9906	0.8149	4
反省對話	5	13864	4.0717	0.7563	1
整體表現	25	68602	4.0295	0.6973	

三、組織信任現況分析

本研究係以「校長分享式領導、教師專業社群與組織信任調查問卷」作為測量臺北縣縣立高中職、國中及國小教師知覺組織信任的研究工具，經由受試者的填答反應每一題項從「非

常不符合」至「非常符合」分別給予 1 至 5 分的計分方式，可測量組織信任三個向度：組織信任、校長信任及同儕信任之得分情形。同時，為瞭解教師知覺組織信日現況，此部分依據組織信任各層面及整體表現之平均數與標準差，視為量表之集中趨勢及離散情形。

由表 4-3 可知：組織信任整體表現的平均得分為 4.0480 分，屬中上程度；各向度的得分介於 3.9403~4.0894 之間，以「同儕信任」層面得分最高，其次是「校長信任」，「組織信任」最低，但仍屬中上程度；若以填答者的知覺差異情形而言，以「同儕信任」的差異是最小的，「校長信任」的差異最大。

由此可知：臺北縣立所屬學校教師知覺組織信任的程度屬中上程度，已符「有些符合」之標準，可推測其整體表現已達一定之水準，惟「學校信任」之表現情形尚仍有進步空間。

表 4-3 組織信任現況分析

向度	題數	總分	平均數	標準差	排序
學校信任	6	16100	3.9403	0.8893	3
校長信任	9	24996	4.0783	0.9824	2
同儕信任	9	25064	4.0894	0.7945	1
整體表現	24	66160	4.0480	0.7712	

四、綜合討論

本節係以描述性統計進行分析，以瞭解目前臺北縣立所屬學校教師對校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之知覺情形，茲分析論述如下：

(一) 校長分享式領導層面

臺北縣立所屬學校教師對校長分享式領導的知覺程度屬於中上程度，已符「有些符合」之標準，可推測其整體表現已達一定之水準。

若以分向度來探討，教師對「開放溝通」有較高的知覺程度，其後依序為「內部合作」、「教師領導」；由此可推得，在民主開放的學校環境裡，教師普遍能夠透過各項溝通管道與學校討論各項學校事務，也能夠感受到校長在處理校務、親師溝通及教師專業方面給予足夠的

尊重及願意聆聽家長及教師意見，進而透過各項資源協助教師改善教學，透過團隊學習及合作式教學來引導教師專業成長；然教師領導的知能仍需要學校付出更多的努力，提供教師參與決策的機會，並使其成為發展校務的生命共同體，才能發揮分享式領導的真正功能。

綜觀目前政府針對校務運作多次修訂許多教育法規，立下法源依據作為行政作為明確性的規範；惟現行法令賦予教師、甚至家長及學生參與校務的權利義務，校長的確不再是「唯一」的領導者，而是「分享權力」的領導者；但如何使教師、家長及學生正確及有效地參與校務，進而凝聚教師團隊意識，在權責之間取得更高度視野，將是未來學校行政必須正視的課題。

(二) 教師專業社群層面

臺北縣立所屬學校教師對教師專業社群的知覺程度屬於中上程度，已符「有些符合」之標準，可推測其整體表現已達一定之水準，惟「公開教學」之表現情形尚仍有進步空間。

若以分向度來探討，教師對「反省對話」有較高的知覺程度，其次是「分享常規」及「共享責任」，相較之下「公開教學」的知覺程度最低；近年來教育行政主管機關不斷倡導教師專業發展及推動學校本位管理，使得各校開始重視教師專業發展的議題，透過教師自身的專業社群，型塑「學習型組織」的力量，平時能夠與同儕共同討論班級經營、課程教學及各項教育議題，也能夠分享價值觀、信念及態度，將學校視為自己的責任。

值得注意的一點是：「公開教學」促使教師必須打破以往「單打獨鬥」的教學模式，必須從同儕教學觀摩中不斷改善自己的教學方式，從事教學反思並進而落實教學實踐。過去教室就是教師揮灑教學熱情的空間，師資培育過程中亦極少提供教學專業成長相關的培訓課程；然而今日績效責任的管理思維已影響教育環境，教師的教學專業將直接地影響學生學習成就的良窳，因此，許多教學專業議題日益受到重視：透過教學觀摩相互學習，或是以協同教學的方式構思多元的教學方法，回歸學生學習的本質，對於教師而言是一項新的挑戰，但卻是

刻不容緩、亟須面對的學習課題。在未全面推動教師評鑑前，各校已逐步地參與教師專業發展計畫以提升自我教學專業，並從學習型組織的概念發展學習社群的機制，惟如何真正地落實教學專業發展，仍需要所有教師願意且投入社群的運作始能發揮其功效，以確認每位學生皆能有良好的學習品質。

(三) 組織信任層面

臺北縣立所屬學校教師對組織信任的知覺程度屬於中上程度，已符「有些符合」之標準，可推測其整體表現已達一定之水準，惟「學校信任」之表現情形尚仍有進步空間。

若以分向度來探討，教師對「同儕信任」的知覺程度較高，其次是「校長信任」，「學校信任」則為最低；然教師對「校長信任」的知覺情形差異程度最大；由此可知，教師普遍對於同儕之間的互信程度較高，彼此都是教師的身份，能夠分享彼此對教育議題的看法；然教師對於校長的信任程度有所差異，表示教師知覺校長信任的程度普遍偏高或偏低，影響其結果的因素為何，可從教師背景、學校背景等因素進一步討論；最後，教師普遍對學校的信任程度較其他兩者低，除了校方是否使教師能獲得明確的資訊足以形成信任之外，學校環境充滿許多外在因素影響其信任的程度，如：社區資源的支持、家長對教育議題的關注、地方人士對學校教育的經費挹注，甚至是教育行政主管機關推動的各項政策…等，因此學校應積極透過各種管道加強與教師的對話並傳達各項重要政策，並減少教師的不安全感及風險，給予參與多於強迫要求，皆是學校在信任關係中必須學習的重要課題。

另校長居於學校領導者的角色，將扛起營造校內外信任氛圍的責任，如何使教師成為學校信任的關鍵是如何使教師知覺自己是學校的「夥伴」，而非只是「員工」—亦將是校長領導與組織信任之間共同議題。

第二節 不同背景變項在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的差異分析

為瞭解不同背景變項之教師知覺校長分享式領導、教師專業社群及組織信任是否有所差異，此節將依教師性別、年齡、在校服務年資、最高學歷及職務等教師個人背景變項及學校類別及學校規模之學校背景變項，分析比較在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任三層面的差異情形。

一、樣本性資料分析

由表 4-4 可知本研究調查對象之基本資料：在性別方面以女性比例較高（占 63.1%）；在年齡方面，以 31-40 歲比例最高（占 46.1%）；在本校服務年資來看，以 6-10 年比例最高（占 29.5%）；在最高學歷方面，以研究所畢（結）業比例最高（占 38.6%）；在職務方面，以級任教師最多（占 38.8%）；在學校類別方面，以縣立國小最多（占 60.5%）；在學校規模方面，以大型學校比例最高（占 51%）。

表 4-4 樣本資料統計表

個人變項	組別	樣本數	百分比	分析
性別	女性	430	63.1%	女生比例高於男生
	男性	250	36.9%	
年齡	30 歲以下	107	15.7%	31-40 歲比例最高 51 歲以上比例最低
	31-40 歲	314	46.1%	
	41-50 歲	225	33.2%	
	51 歲以上	34	5.0%	
在校服務年資	5 年以下	147	21.6%	6-10 年比例最高 21 年以上比例最低
	6-10 年	200	29.5%	
	11-15 年	145	21.3%	
	16-20 年	114	16.7%	
	21 年以上	74	10.9%	
最高學歷	師範院校畢業	250	36.7%	研究所畢（結）業比例最高 一般大學畢業比例最低
	一般大學畢業	168	24.7%	
	研究所畢（結）業	262	38.6%	

表 4-4 樣本資料統計表 (續)

個人變項	組別	樣本數	百分比	分析
職務	專任教師	134	19.7%	級任教師比例最高 教師兼主任比例最低
	級任教師	264	38.8%	
	教師兼組長	182	26.9%	
	教師兼主任	100	14.7%	
學校類別	縣立高中	48	7.2%	縣立國小比例最高 縣立高中比例最低
	縣立國中	220	32.3%	
	縣立國小	412	60.5%	
學校規模	小型學校	56	8.2%	大型學校比例最高 小型學校比例最低
	中型學校	212	31.1%	
	中大型學校	66	9.7%	
	大型學校	346	51%	

二、教師性別在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形

(一) 校長分享式領導

為瞭解不同性別之教師知覺校長分享式領導是否有差異，本研究以「男性」及「女性」兩組進行 t 考驗予以分析；從表 4-5 可知，不同性別之受試者在「開放溝通」、「教師領導」及「內部合作」層面其得分情形為：男性高於女性，且其 t 值分別為 2.819、2.704 及 2.549，顯著性分別為 .005、.007 及 .011，均達顯著水準，表示教師性別不同在知覺校長分享式領導時有顯著差異，且男性對校長分享式領導各層面的看法較女性正向。

表 4-5 教師性別對校長分享式領導之 t 考驗分析

構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性
開放溝通	男	250	33.94	5.445	2.819	.005**
	女	430	32.69	5.758		
教師領導	男	250	28.86	5.004	2.704	.007**
	女	430	27.76	5.287		
內部合作	男	250	46.25	7.195	2.549	.011*
	女	430	44.75	7.709		

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(二) 教師專業社群

為瞭解不同性別之教師知覺教師專業社群是否有差異，本研究以「男性」及「女性」兩組進行 t 考驗予以分析；從表 4-6 可知，不同性別之受試者在「分享常規」、「共享責任」、「公開教學」及「反省對話」層面得分情形為：男性高於女性，且其 t 值分別為.491、.098、.774 及.836，顯著性分別為.624、.922、.439 及.403，均未達顯著水準，表示教師性別不同在知覺教師專業社群時並無顯著差異。

表 4-6 教師性別對教師專業社群之 t 考驗分析

構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性
分享常規	男	250	16.21	2.391	.491	.624
	女	430	16.12	2.507		
共享責任	男	250	32.33	4.913	.098	.922
	女	430	32.29	4.973		
公開教學	男	250	32.12	5.125	.774	.439
	女	430	31.81	5.079		
反省對話	男	250	20.49	3.101	.836	.403
	女	430	20.28	3.209		

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(三) 組織信任

為瞭解不同性別之教師知覺組織信任是否有差異，本研究以「男性」及「女性」兩組進行 t 考驗予以分析；從表 4-7 可知，不同性別之受試者在「學校信任」、「校長信任」及「同儕信任」層面其得分情形為：男性高於女性，且其 t 值分別為 3.983、2.079 及 2.044，顯著性分別為.000、.038 及.041，均達顯著水準，表示教師性別不同在知覺學校組織信任時有顯著差異，且男性對學校組織信任各層面的看法較女性正向。

表 4-7 教師性別對組織信任之 *t* 考驗分析

構面	性別	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性
學校信任	男	250	24.53	4.336	3.983	.000**
	女	430	23.12	4.680		
校長信任	男	250	37.44	6.892	2.079	.038*
	女	430	36.27	7.365		
同儕信任	男	250	37.38	5.595	2.044	.041*
	女	430	36.47	5.707		

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

三、教師年齡在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形

(一) 校長分享式領導

為瞭解不同年齡之教師知覺校長分享式領導是否有差異，本研究將年齡分成四組，分別為「30 歲以下」、「31 至 40 歲」、「41 至 50 歲」及「51 歲以上」，以單因子變異數分析(ANOVA)予以分析；從表 4-8 可知其均未達顯著 (F 檢定之顯著性均大於.05)，即教師年齡不同知覺校長分享式領導並無顯著差異。

表 4-8 教師年齡對校長分享式領導之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
開放溝通	組間	249.406	3	83.135	2.602	.051	無
	組內	21629.317	676	31.949			
	總和	21878.722	679				
教師領導	組間	178.368	3	59.456	2.204	.086	無
	組內	18266.548	676	26.982			
	總和	18444.916	679				
內部合作	組間	340.238	3	113.413	1.997	.113	無
	組內	38451.448	676	56.797			
	總和	38791.686	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(二) 教師專業社群

為瞭解不同年齡之教師知覺教師專業社群是否有差異，本研究將年齡分成四組，分別為「30歲以下」、「31至40歲」、「41至50歲」及「51歲以上」，以單因子變異數分析(ANOVA)予以分析；從表 4-9 可知其均未達顯著水準 (F 檢定之顯著性均大於.05)，即教師年齡不同知覺教師專業社群並無顯著差異。

表 4-9 教師年齡對教師專業社群之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
分享常規	組間	14.262	3	4.754	.782	.504	無
	組內	4113.159	676	6.076			
	總和	4127.421	679				
共享責任	組間	79.460	3	26.487	1.083	.356	無
	組內	16562.225	676	24.464			
	總和	16641.686	679				
公開教學	組間	53.379	3	17.793	.685	.562	無
	組內	17593.802	676	25.988			
	總和	17647.181	679				
反省對話	組間	2.403	3	.801	.079	.971	無
	組內	6826.172	676	10.083			
	總和	6828.576	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(三) 組織信任

為瞭解不同年齡之教師知覺組織信任是否有差異，本研究將年齡分成四組，分別為「30歲以下」、「31至40歲」、「41至50歲」及「51歲以上」，以單因子變異數分析(ANOVA)予以分析；從表 4-10 可知不同年齡之教師在「同儕信任」構面上看法之差異未達顯著水準 ($F = 2.207, p > .05$)；然在「學校信任」及「校長信任」構面上看法之差異達顯著水準 (F 檢定之顯著性均小於.05)，因此利用 Scheff 法進行事後比較。

進行事後比較後發現，在「學校信任」及「校長信任」構面上，年齡「51歲以上」的受

試者之看法較「30歲以下」正向，其差異情形達顯著水準（ F 檢定之顯著性均小於.05）。

表 4-10 教師年齡對組織信任之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
學校信任	組間	182.752	3	60.917	2.898	.034*	51歲以上 > 30歲以下
	組內	14229.824	676	21.019			
	總和	14412.576	679				
校長信任	組間	487.698	3	162.566	3.156	.024*	51歲以上 > 30歲以下
	組內	34873.976	676	51.513			
	總和	35361.674	679				
同儕信任	組間	212.410	3	70.803	2.207	.086	無
	組內	21718.615	676	32.081			
	總和	21931.025	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

四、教師在校服務年資在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形

(一) 校長分享式領導

為瞭解不同在校服務年資之教師知覺校長分享式領導是否有差異，本研究將在校服務年資分成五組，分別為「5年以下」、「6至10年」、「11至15年」、「16至20年」及「21年以上」予以分析；從表 4-11 可知不同在校服務年資之教師在校長分享式領導各構面看法之差異性均達顯著水準（ F 檢定之顯著性均小於.05），因此利用 Scheff 法進行事後比較。

進行事後比較後發現，在「開放溝通」、「教師領導」及「內部合作」構面上，在校服務年資「21年以上」的受試者之看法較「6至10年」正向，其差異情形達顯著水準（ F 檢定之顯著性均小於.05）。

表 4-11 教師在校服務年資對校長分享式領導之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
開放溝通	組間	384.522	4	96.130	3.023	.017*	21年以上
	組內	21494.201	675	31.796			>
	總和	21878.722	679				6至10年
教師領導	組間	340.404	4	85.101	3.178	.013*	21年以上
	組內	18104.512	675	26.782			>
	總和	18444.916	679				6至10年
內部合作	組間	815.190	4	203.798	3.628	.006**	21年以上
	組內	37976.495	675	56.178			>
	總和	38791.686	679				6至10年

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(二) 教師專業社群

為瞭解不同在校服務年資之教師知覺教師專業社群是否有差異，本研究將在校服務年資分成五組，分別為「5年以下」、「6至10年」、「11至15年」、「16至20年」及「21年以上」予以分析；從表 4-12 可知其均未達顯著水準（ F 檢定之顯著性均大於.05），即教師年齡不同知覺教師專業社群並無顯著差異。

表 4-12 教師在校服務年資對教師專業社群之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
分享常規	組間	20.099	4	5.025	.827	.508	無
	組內	4107.323	675	6.076			
	總和	4127.421	679				
共享責任	組間	50.417	4	12.604	.514	.726	無
	組內	16591.268	675	24.543			
	總和	16641.686	679				
公開教學	組間	122.014	4	30.503	1.177	.320	無
	組內	17525.167	675	25.925			
	總和	17647.181	679				
反省對話	組間	57.560	4	14.390	1.437	.220	無
	組內	6771.015	675	10.016			
	總和	6828.576	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(三) 組織信任

為瞭解不同在校服務年資之教師知覺組織信任是否有差異，本研究將在校服務年資分成五組，分別為「5 年以下」、「6 至 10 年」、「11 至 15 年」、「16 至 20 年」及「21 年以上」予以分析；從表 4-13 可知不同在校服務年資之教師在「同儕信任」構面上看法之差異未達顯著水準 ($F=1.242, p>.05$)；然在「學校信任」及「校長信任」構面上看法之差異達顯著水準 (F 檢定之顯著性均小於.05)，因此利用 Scheff 法進行事後比較。

進行事後比較後發現，在「學校信任」及「校長信任」構面上，在校服務年資「16 至 20 年」的受試者之看法較「6 至 10 年」正向，其差異情形達顯著水準 (F 檢定之顯著性均小於.05)。

表 4-13 教師在校服務年資對組織信任之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
學校信任	組間	310.598	4	77.649	3.722	.005**	16至20年
	組內	14101.978	675	20.861			>
	總和	14412.576	679				6至10年
校長信任	組間	547.866	4	136.966	2.660	.032*	16至20年
	組內	34813.808	675	51.500			>
	總和	35361.674	679				6至10年
同儕信任	組間	160.007	4	40.002	1.242	.292	無
	組內	21771.018	675	32.206			
	總和	21931.025	679				

註：**表示 $p<.01$ 、*表示 $p<.05$ 。

五、教師最高學歷在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形

(一) 校長分享式領導

為瞭解不同最高學歷之教師知覺校長分享式領導是否有差異，本研究將最高學歷分成三組，分別為「師範院校畢業（含師專、師大或師院）」、「一般大學畢業（含師培班）」及「研究所畢（結）業（含研究所四十學分進修班）」，以單因子變異數分析（ANOVA）予以分析；

從表 4-14 可知其均未達顯著 (F 檢定之顯著性均大於.05)，即教師最高學歷不同知覺校長分享式領導並無顯著差異。

表 4-14 教師最高學歷對校長分享式領導之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
開放溝通	組間	76.305	2	38.153	1.186	.306	無
	組內	21802.417	677	32.157			
	總和	21878.722	679				
教師領導	組間	43.698	2	21.849	.805	.448	無
	組內	18401.219	677	27.140			
	總和	18444.916	679				
內部合作	組間	51.866	2	25.933	.454	.635	無
	組內	38739.819	677	57.138			
	總和	38791.686	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(二) 教師專業社群

表 4-15 教師最高學歷對教師專業社群之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
分享常規	組間	.648	2	.324	.053	.948	無
	組內	4126.773	677	6.087			
	總和	4127.421	679				
共享責任	組間	6.551	2	3.275	.133	.875	無
	組內	16635.135	677	24.536			
	總和	16641.686	679				
公開教學	組間	.501	2	.251	.010	.990	無
	組內	17646.679	677	26.028			
	總和	17647.181	679				
反省對話	組間	5.533	2	2.767	.275	.760	無
	組內	6823.042	677	10.063			
	總和	6828.576	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

為瞭解不同最高學歷之教師知覺教師專業社群是否有差異，本研究將最高學歷分成三

組，分別為「師範院校畢業（含師專、師大或師院）」、「一般大學畢業（含師培班）」及「研究所畢（結）業（含研究所四十學分進修班）」，以單因子變異數分析（ANOVA）予以分析；從表 4-15 可知其均未達顯著（ F 檢定之顯著性均大於.05），即教師最高學歷不同知覺教師專業社群並無顯著差異。

（三）組織信任

為瞭解不同最高學歷之教師知覺組織信任是否有差異，本研究將最高學歷分成三組，分別為「師範院校畢業（含師專、師大或師院）」、「一般大學畢業（含師培班）」及「研究所畢（結）業（含研究所四十學分進修班）」，以單因子變異數分析（ANOVA）予以分析；從表 4-16 可知其均未達顯著（ F 檢定之顯著性均大於.05），即教師最高學歷不同知覺組織信任並無顯著差異。

表 4-16 教師最高學歷對組織信任之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
學校信任	組間	26.758	2	13.379	.631	.533	無
	組內	14385.818	677	21.218			
	總和	14412.576	679				
校長信任	組間	46.677	2	23.339	.448	.639	無
	組內	35314.997	677	52.087			
	總和	35361.674	679				
同儕信任	組間	12.342	2	6.171	.191	.826	無
	組內	21918.683	677	32.328			
	總和	21931.025	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

六、教師職務在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形

（一）校長分享式領導

為瞭解不同職務之教師知覺校長分享式領導是否有差異，本研究將職務分為四種：「專任

教師」、「級任教師(導師)」、「教師兼組長」及「教師兼主任」，以單因子變異數分析(ANOVA)予以分析；從表 4-17 可知不同職務之教師在校長分享式領導各構面看法之差異性均達顯著水準 (F 檢定之顯著性均小於.01)，因此利用 Scheff 法進行事後比較。

進行事後比較後發現，在「開放溝通」及「內部合作」構面上，「教師兼主任」的受試者之看法較「專任教師」、「級任教師」及「教師兼組長」其他三者正向，其中「教師兼組長」的受試者之看法又較「級任教師」正向；在「教師領導」構面上，「教師兼主任」的受試者之看法較「專任教師」、「級任教師」及「教師兼組長」其他三者正向；以上之差異情形均達顯著水準 (F 檢定之顯著性均小於.05)。

表 4-17 教師職務對校長分享式領導之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
開放溝通	組間	1661.097	3	553.699	18.541	.000**	教師兼主任 > 專任教師、級任教師、教師兼組長，教師兼組長 > 級任教師
	組內	20217.626	676	29.864			
	總和	21878.722	679				
教師領導	組間	1293.082	3	431.027	17.013	.000**	教師兼主任 > 專任教師、級任教師、教師兼組長
	組內	17151.834	676	25.335			
	總和	18444.916	679				
內部合作	組間	2874.322	3	958.107	18.059	.000**	教師兼主任 > 專任教師、級任教師、教師兼組長，教師兼組長 > 級任教師
	組內	35917.364	676	53.054			
	總和	38791.686	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(二) 教師專業社群

為瞭解不同職務之教師知覺教師專業社群是否有差異，本研究將職務分為四種：「專任教師」、「級任教師（導師）」、「教師兼組長」及「教師兼主任」，以單因子變異數分析（ANOVA）予以分析；從表 4-18 可知不同職務之教師在教師專業社群各構面看法之差異性均未達顯著水準（ F 檢定之顯著性均大於.05），即教師職務不同知覺教師專業社群並無顯著差異。

表 4-18 教師職務對教師專業社群之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
分享常規	組間	31.168	3	10.389	1.717	.162	無
	組內	4096.253	676	6.051			
	總和	4127.421	679				
共享責任	組間	37.868	3	12.623	.515	.672	無
	組內	16603.818	676	24.526			
	總和	16641.686	679				
公開教學	組間	56.670	3	18.890	.727	.536	無
	組內	17590.510	676	25.983			
	總和	17647.181	679				
反省對話	組間	13.396	3	4.465	.444	.722	無
	組內	6815.180	676	10.067			
	總和	6828.576	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(三) 組織信任

為瞭解不同職務之教師知覺組織信任是否有差異，本研究將職務分為四種：「專任教師」、「級任教師（導師）」、「教師兼組長」及「教師兼主任」，以單因子變異數分析（ANOVA）予以分析；從表 4-19 可知不同職務之教師在組織信任各構面看法之差異性均達顯著水準（ F 檢定之顯著性均小於.01），因此利用 Scheff 法進行事後比較。

進行事後比較後發現，在「學校信任」及「校長信任」構面上，「教師兼主任」的受試者之看法較「專任教師」、「級任教師」及「教師兼組長」其他三者正向；在「同儕信任」構面

上，「教師兼主任」的受試者之看法較「級任教師」及「教師兼組長」兩者正向；以上之差異情形均達顯著水準（ F 檢定之顯著性均小於.05）。

表 4-19 教師職務對組織信任之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
學校信任	組間	1156.561	3	385.520	19.689	.000**	教師兼主任 > 專任教師、級任教師、教師兼組長
	組內	13256.015	676	19.581			
	總和	14412.576	679				
校長信任	組間	2351.088	3	783.696	16.072	.000**	教師兼主任 > 專任教師、級任教師、教師兼組長
	組內	33010.586	676	48.760			
	總和	35361.674	679				
同儕信任	組間	429.807	3	143.269	4.511	.004**	教師兼主任 > 級任教師、教師兼組長
	組內	21501.218	676	31.760			
	總和	21931.025	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

七、學校類別在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形

（一）校長分享式領導

為瞭解不同學校類別之教師知覺校長分享式領導是否有差異，本研究將學校類別分為三種：「縣立高中」、「縣立國中」及「縣立國小」，以單因子變異數分析（ANOVA）予以分析；從表 4-20 可知不同學校類別之教師在校長分享式領導各構面看法之差異性均未達顯著水準（ F 檢定之顯著性均大於.05），即學校類別不同知覺校長分享式領導並無顯著差異。

表 4-20 學校類別對校長分享式領導之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
開放溝通	組間	96.158	2	48.079	1.496	.225	無
	組內	21782.565	677	32.128			
	總和	21878.722	679				
教師領導	組間	113.572	2	56.786	2.100	.123	無
	組內	18331.344	677	27.037			
	總和	18444.916	679				
內部合作	組間	289.888	2	144.944	2.552	.079	無
	組內	38501.797	677	56.787			
	總和	38791.686	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(二) 教師專業社群

表 4-21 學校類別對教師專業社群之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
分享常規	組間	47.009	2	23.505	3.906	.021*	縣立國小
	組內	4080.412	677	6.018			>
	總和	4127.421	679				縣立高中
共享責任	組間	187.470	2	93.735	3.862	.021*	縣立國小
	組內	16454.216	677	24.269			>
	總和	16641.686	679				縣立高中
公開教學	組間	475.348	2	237.674	9.384	.000**	縣立國小
	組內	17171.833	677	25.327			> 縣立國中、縣立
	總和	17647.181	679				高中
反省對話	組間	114.720	2	57.360	5.792	.003**	縣立國小
	組內	6713.856	677	9.902			> 縣立國中、縣立
	總和	6828.576	679				高中

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

為瞭解不同學校類別之教師知覺教師專業社群是否有差異，本研究將學校類別分為三種：「縣立高中」、「縣立國中」及「縣立國小」，以單因子變異數分析（ANOVA）予以分析；

從表 4-21 可知不同學校類別之教師在教師專業社群各構面看法之差異性均達顯著水準(F 檢定之顯著性均小於.05)，因此利用 Scheff 法進行事後比較。

進行事後比較後發現，在「分享常規」及「共享責任」構面上，「縣立國小」的受試者之看法較「縣立高中」正向；在「公開教學」及「反省對話」構面上，「縣立國小」的受試者之看法較「縣立國中」及「縣立高中」兩者正向；以上之差異情形均達顯著水準(F 檢定之顯著性均小於.05)。

(三) 組織信任

為瞭解不同學校類別之教師知覺組織信任是否有差異，本研究將學校類別分為三種：「縣立高中」、「縣立國中」及「縣立國小」，以單因子變異數分析(ANOVA)予以分析；從表 4-22 可知不同學校類別之教師在組織信任各構面看法之差異性均未達顯著水準(F 檢定之顯著性均大於.05)，即學校類別不同知覺組織信任並無顯著差異。

表 4-22 學校類別對組織信任之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
學校信任	組間	120.430	2	60.215	2.857	.058	無
	組內	14292.145	677	21.080			
	總和	14412.576	679				
校長信任	組間	260.304	2	130.152	2.514	.082	無
	組內	35101.370	677	51.772			
	總和	35361.674	679				
同儕信任	組間	62.938	2	31.469	.976	.377	無
	組內	21868.087	677	32.254			
	總和	21931.025	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

八、學校規模在校長分享式領導、教師專業社群及組織信任之差異情形

(一) 校長分享式領導

為瞭解不同學校規模之教師知覺校長分享式領導是否有差異，本研究將學校規模分為四種：「12 班以下」、「13 至 48 班」、「49 至 60 班」及「61 班以上」，以單因子變異數分析(ANOVA)予以分析；從表 4-23 可知不同學校規模之教師在校長分享式領導各構面看法之差異性均未達顯著水準(F 檢定之顯著性均大於.05)，即學校規模不同知覺校長分享式領導並無顯著差異。

表 4-23 學校規模對校長分享式領導之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
開放溝通	組間	138.068	3	46.023	1.433	.232	無
	組內	21740.654	676	32.113			
	總和	21878.722	679				
教師領導	組間	210.831	3	70.277	2.609	.051	無
	組內	18234.085	676	26.934			
	總和	18444.916	679				
內部合作	組間	184.792	3	61.597	1.080	.357	無
	組內	38606.893	676	57.026			
	總和	38791.686	679				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

(二) 教師專業社群

為瞭解不同學校規模之教師知覺教師專業社群是否有差異，本研究將學校規模分為四種：「12 班以下」、「13 至 48 班」、「49 至 60 班」及「61 班以上」，以單因子變異數分析(ANOVA)予以分析；從表 4-24 可知不同學校規模之教師在教師專業社群各構面看法之差異性均達顯著水準(F 檢定之顯著性均小於.05)，因此利用 Scheff 法進行事後比較。

進行事後比較後發現，在「分享常規」及「共享責任」構面上，「61 班以上」的受試者之看法較「49 至 60 班」正向；在「公開教學」構面上，「12 班以下」的受試者之看法較「49 至 60 班」正向；在「反省對話」構面上，「13 至 48 班」的受試者之看法較「49 至 60 班」正

向；以上之差異情形均達顯著水準（ F 檢定之顯著性均小於.05）。

表 4-24 學校規模對教師專業社群之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
分享常規	組間	72.621	3	24.207	4.042	.007**	61班以上
	組內	4054.800	676	5.989			>
	總和	4127.421	679				49至60班
共享責任	組間	216.261	3	72.087	2.971	.031*	61班以上
	組內	16425.424	676	24.262			>
	總和	16641.686	679				49至60班
公開教學	組間	226.684	3	75.561	2.936	.033*	12班以下
	組內	17420.497	676	25.732			>
	總和	17647.181	679				49至60班
反省對話	組間	80.110	3	26.703	2.679	.046*	13至48班
	組內	6748.466	676	9.968			>
	總和	6828.576	679				49至60班

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

（三）組織信任

表 4-25 學校規模對組織信任之單因子變異數分析

構面	來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
學校信任	組間	127.981	3	42.660	2.022	.110	無
	組內	14284.595	677	21.100			
	總和	14412.576	680				
校長信任	組間	218.691	3	72.897	1.404	.240	無
	組內	35142.983	677	51.910			
	總和	35361.674	680				
同儕信任	組間	136.133	3	45.378	1.410	.239	無
	組內	21794.892	677	32.193			
	總和	21931.025	680				

註：**表示 $p < .01$ 、*表示 $p < .05$ 。

為瞭解不同學校規模之教師知覺組織信任是否有差異，本研究將學校規模分為四種：「12班以下」、「13至48班」、「49至60班」及「61班以上」，以單因子變異數分析（ANOVA）

予以分析；從表 4-25 可知不同學校規模之教師在組織信任各構面看法之差異性均未達顯著水準（ F 檢定之顯著性均大於.05），即學校規模不同知覺組織信任並無顯著差異。

九、綜合討論

根據不同的教師背景變項及學校背景變項，以瞭解臺北縣立所屬學校教師對校長分享式領導、教師專業社群及組織信任知覺差異情形，如表 4-26、4-27、4-28 所示，茲分述如下：

（一）就「開放溝通」層面而言，性別、在校服務年資及職務係重要之影響因素。

不同性別、在校服務年資及職務之教師知覺「開放溝通」層面有顯著差異。具體而言，男性知覺的程度較女性高，在校服務年資達「21 年以上」高於「6 至 10 年」的教師，擔任「教師兼主任」職務之教師知覺的程度高於「專任教師」、「級任教師（導師）」及「教師兼組長」三者，且「教師兼組長」職務之教師又高於「級任教師（導師）」。

究其原因，在校服務年資達「21 年以上」之教師無論對於教學或是行政工作皆有一定程度之熟稔，相較於正準備踏入行政生涯的「6 至 10 年」的教師更能透過各項管道參與校務工作，且因為在校服務年資較長，閱歷許多不同校長治校理念與方式，更能充分表達個人看法及參與各項會議，甚至透過自身影響力來影響決策。此外，「教師兼主任」之教師較其他教師身分有更多機會參與各項行政會議，其中「教師兼組長」又比「級任教師（導師）」有更多機會接觸行政業務，且就工作內容而言，主任及組長能知覺到校長領導的溝通歷程的機會較多，畢竟從事學校行政工作常必須主持各項會議，甚至參與校長決策的討論過程，除扮演好校長權力的分享者外，主任及組長分別也扮演著校務的管理者，並成為協助校長推動分享式領導的核心人物。

（二）就「教師領導」層面而言，性別、在校服務年資及職務係重要之影響因素。

不同性別、在校服務年資及職務之教師知覺「教師領導」層面有顯著差異。具體而言，男性知覺的程度較女性高，在校服務年資達「21 年以上」高於「6 至 10 年」的教師，擔任

「教師兼主任」職務之教師知覺的程度高於「專任教師」、「級任教師（導師）」及「教師兼組長」三者。

究其原因，在校服務年資達「21 年以上」之教師在教學方法、班級經營及參與行政上應該有一定程度的瞭解及經驗，相較於剛深入學校教學及行政工作之「6 至 10 年」的教師來看，因為在校服務年資較長，自然能夠成為教師間的領導人物，校長往往在推動校務時也仰賴這些資深教師的協助，凝聚校內教師團結動力，促進教師參與校務，並從中發揮領導實踐的功效。此外，「教師兼主任」之教師較其他教師身分有更多機會參與各項行政會議，且就工作內容而言，主任身為校務管理者，必須引導教師參與各項校務，消極地讓教師瞭解學校重要政策外，亦應積極教導教師主動參與校務工作，將學校視為自己工作的整體，發揮教師專業自主的精神，成為促進校長推動分享式領導的關鍵人物。

（三）就「內部合作」層面而言，性別、在校服務年資及職務係重要之影響因素。

不同性別、在校服務年資及職務之教師知覺「內部合作」層面有顯著差異。具體而言，男性知覺的程度較女性高，在校服務年資達「21 年以上」高於「6 至 10 年」的教師，擔任「教師兼主任」職務之教師知覺的程度高於「專任教師」、「級任教師（導師）」及「教師兼組長」三者，且「教師兼組長」職務之教師又高於「級任教師（導師）」。

究其原因，在校服務年資達「21 年以上」之教師往往被視為新進教師眼裡的「前輩」，因為累積許多教學工作、班級經營、親師溝通及參與校務的經驗，往往亦較能知覺到校長推動校務分享領導權力的歷程，尤其當「師徒制」的想法逐漸落實在學校行政工作時，年資較久的教師往往被視為「師傅教師」的不二人選。此外，「教師兼主任」職務之教師必須掌握住行政、教師、家長及社區間的互動關係，成功的校務推動必須仰賴大家的相互合作，其中「教師兼組長」職務之教師扮演著政策的執行第一線，往往更能比「級任教師（導師）」感受到內部合作對整體校務推動的重要性，亦是校長分享式領導的執行者。

(四) 就「分享常規」層面而言，學校類別及學校規模係重要之影響因素。

不同學校類別及學校規模之教師知覺「分享常規」層面有顯著差異。具體而言，學校類別「縣立國小」較「縣立高中」的教師知覺程度高，另學校規模「61班以上」之教師亦高於「49至60班」。

究其原因，「縣立國小」的教師因為採「包班制」的精神，較少有學科教室之分配，因此教師間多半能夠針對教學理念及學習的價值觀進行分享，且對於學校所訂定的相關規準亦能立即地感受到其影響性，尤其在「61班以上」大型學校裡，因為教師人數較多，其影響力自是不容忽視之處，往往教師的支持與否是規準屹立不搖的關鍵。

(五) 就「共享責任」層面而言，學校類別及學校規模係重要之影響因素。

不同學校類別及學校規模之教師知覺「共享責任」層面有顯著差異。具體而言，學校類別「縣立國小」較「縣立高中」的教師知覺程度高，另學校規模「61班以上」之教師亦高於「49至60班」。

究其原因，與上述「分享常規」層面類同，「縣立國小」教師往往能夠跨越學科的限制相互支持及關心彼此的工作狀況，此外，因為「61班以上」的大型學校教師數較多，更能分工合作一同解決工作上的困境，甚至透過各種研討會或進修機會，也因為大型學校相對地擁有較多的學校設備及教育資源，教師能夠有效利用各項教育資源來充實自我教學專業，尊重同儕間的專業，並將學校視為自己工作責任的一部分，共榮共存。

(六) 就「公開教學」層面而言，學校類別及學校規模係重要之影響因素。

不同學校類別及學校規模之教師知覺「公開教學」層面有顯著差異。具體而言，學校類別「縣立國小」較「縣立國中」及「縣立高中」的教師知覺程度高，另學校規模「12班以下」之教師亦高於「49至60班」。

究其原因，因為國中及高中已採學科方式進行教學，與國小教師相比因為有了學科劃

分的關係較難能讓每位教師充分運用教學觀摩的方式進行交流，惟其教學專業能力不應與公開教學知覺程度多寡作連結，因此僅能推知國小教師因「包班制」的方式較能參與同儕間增進教學知能的各項管道；另與「分享常規」及「共享責任」兩個層面相比有較不同的統計結果是：學校規模「12班以下」較「49至60班」之教師知覺「公開教學」的程度高，因為班級數少之學校容易形成學群的概念，教師間時常有機會進行合作教學及教學觀摩，因此與其他學校規模的教師相比，更有機會與同儕討論教學目標、擬定教學計畫、討論教學方式並進行教學反思，增進教學專業成長。

(七) 就「反省對話」層面而言，學校類別及學校規模係重要之影響因素。

不同學校類別及學校規模之教師知覺「反省對話」層面有顯著差異。具體而言，學校類別「縣立國小」較「縣立國中」及「縣立高中」的教師知覺程度高，另學校規模「13至48班」之教師高於「49至60班」。

究其原因，「縣立國小」教師因無學科分別較容易與其他教師進行同儕討論與回饋，尤其在「13至48班」的中型學校，囿於員額編制的關係，其行政工作常出現教師同時兼任「級任教師」及「組長」之情形，教師參與教學及行政工作的情形較為普遍，雖然其工作負荷量較科任教師重，但因為雙重身分的關係，更能直接參與校務推動，並同時帶動同儕間的教學反思，進而落實教師專業發展。

(八) 就「學校信任」層面而言，性別、年齡、在校服務年資及職務係重要之影響因素。

不同性別、年齡、在校服務年資及職務之教師知覺「學校信任」層面有顯著差異。具體而言，男性教師知覺「學校信任」的程度較女性高，年齡在「51歲以上」高於「30歲以下」之教師，在校服務年資在「16至20年」高於「6至10年」之教師，「教師兼主任」職務高於「專任教師」、「級任教師（導師）」及「教師兼組長」之教師。

究其原因，年齡較高及在校服務年資較高的教師因在校服務已有一定時間，對學校環

境較熟悉，也較能產生對學校環境的信任感，許多外在的不穩定性及風險也因而降低許多；另因為在校服務年資「16至20年」之教師因未屆退休年齡，對於學校信任的程度明顯地大於「6至10年」之教師，前者具有豐富的教學及行政經驗，後者才剛開始要熟悉學校環境的一切穩定及不穩定因素；因此，其知覺「學校信任」之程度自比年資較久的教師普通較低；最後，因為參與行政工作的機會較多，並且多半是學校政策的規劃執行者，「教師兼主任」職務之教師知覺「學校信任」程度亦較高。

(九) 就「校長信任」層面而言，性別、年齡、在校服務年資及職務係重要之影響因素。

不同性別、年齡、在校服務年資及職務之教師知覺「校長信任」層面有顯著差異。具體而言，男性教師知覺「學校信任」的程度較女性高，年齡在「51歲以上」高於「30歲以下」之教師，在校服務年資在「16至20年」高於「6至10年」之教師，「教師兼主任」職務高於「專任教師」、「級任教師（導師）」及「教師兼組長」之教師。

究其原因，與上述層面類同；年齡較長及在校服務年資較久之教師其知覺「校長信任」之程度較高，因為對學校環境熟稔，無論校長是否因任期而有更替，教師因為年資較久其歷練亦豐富，更能了解並感受校長領導之信任程度，並相信校長所推的政策是為學生好，其信任關係也較能永續經營；此外，「教師兼主任」職務之教師因為上承校長之命執行政策，有更多機會和校長互動相處，因此與其他教師身分相比更能知覺到校長信任的程度偏高。

(十) 就「同儕信任」層面而言，性別及職務係重要之影響因素。

不同性別及職務之教師知覺「同儕信任」層面有顯著差異。具體而言，男性教師知覺「同儕信任」的程度較女性高，「教師兼主任」職務高於「級任教師（導師）」及「教師兼組長」之教師。

究其原因，因為「教師兼主任」職務之教師本職亦是教師，具有雙重系統理論中的行政專業及教學專業的角色，因此更能秉持行政為教學服務的精神為同儕服務，進而增強彼此

的信任感，尤其與導師及組長相比，主任職務更能發揮其專業自主的能力，讓同儕間真正地跳脫自我思考的框架，與他人進行反省對話、教學反思及專業成長。

表 4-26 不同背景變項在知覺校長分享式領導之差異分析摘要表

變項	校長分享式領導		
	開放溝通	教師領導	內部合作
性別	男 > 女	男 > 女	男 > 女
年齡	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
在校服務年資	21 年以上 > 6 至 10 年	21 年以上 > 6 至 10 年	21 年以上 > 6 至 10 年
最高學歷	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
職務	1. 教師兼主任 > 教師兼組長、級任教師（導師）及專任教師 2. 教師兼組長 > 級任教師（導師）	教師兼主任 > 教師兼組長、級任教師（導師）及專任教師	1. 教師兼主任 > 教師兼組長、級任教師（導師）及專任教師 2. 教師兼組長 > 級任教師（導師）
學校類別	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校規模	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異

表 4-27 不同背景變項在知覺教師專業社群之差異分析摘要表

變項	教師專業社群			
	分享常規	共享責任	公開教學	反省對話
性別	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
年齡	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
在校服務年資	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
最高學歷	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
職務	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校類別	縣立國小 > 縣立高中	縣立國小 > 縣立高中	縣立國小 > 縣立高中、縣立國中	縣立國小 > 縣立高中、縣立國中
學校規模	61 班以上 > 49 至 60 班	61 班以上 > 49 至 60 班	12 班以下 > 49 至 60 班	13 至 48 班 > 49 至 60 班

表 4-28 不同背景變項在知覺組織信任之差異分析摘要表

變項	組織信任		
	學校信任	校長信任	同儕信任
性別	男 > 女	男 > 女	男 > 女
年齡	51 歲以上 > 30 歲以下	51 歲以上 > 30 歲以下	無顯著差異
在校服務年資	16 至 20 年 > 6 至 10 年	16 至 20 年 > 6 至 10 年	無顯著差異
最高學歷	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
職務	教師兼主任 > 教師兼組長、級任教師（導師）及專任教師	教師兼主任 > 教師兼組長、級任教師（導師）及專任教師	教師兼主任 > 教師兼組長及級任教師（導師）
學校類別	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
學校規模	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異



第三節 校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的相關分析

為瞭解教師知覺校長分享式領導、教師專業社群及組織信任是否有所相關，此節將使用皮爾遜積差相關來分析三者之間的關係。

由表 4-29 可知：校長分享式領導與組織信任之相關係數為.860 達.01 顯著水準，兩者間成正相關；其次，教師專業社群與組織信任之相關係數為.716 達.01 顯著水準，兩者間成正相關；再者，校長分享式領導與教師專業社群之相關係數為.627 達.01 顯著水準，兩者間亦成正相關。由此可知：本研究中，校長分享式領導與組織信任之間的相關程度為最高，即教師知覺校長分享式領導程度越高，對組織信任的知覺程度也相對地提高。

表 4-29 校長分享式領導、教師專業社群及組織信任相關分析

		校長分享式領導	教師專業社群	組織信任
校長分享式領導	Pearson 相關	1		
	顯著性 (雙尾)			
	個數	680		
教師專業社群	Pearson 相關	.627(**)	1	
	顯著性 (雙尾)	.000		
	個數	680	680	
組織信任	Pearson 相關	.860(**)	.716(**)	1
	顯著性 (雙尾)	.000	.000	
	個數	680	680	680

註：**表示 $p < .01$ ，*代表 $p < .05$ 。

第四節 校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的預測分析

本節以校長分享式領導、教師專業社群作為預測變項，以組織信任為效標變項，藉由逐步迴歸分析進行考驗，以瞭解其對組織信任之整體及各層面之預測效果；其次，本研究欲以教師專業社群作為調節變項，以校長分享式領導為預測變項，以組織信任為效標變項，藉由階層迴歸分析進一步驗證教師專業社群在校長分享式領導對組織信任之預測的影響。

一、校長分享式領導、教師專業社群對組織信任之預測分析

(一) 組織信任之整體預測分析

表 4-30 校長分享式領導、教師專業社群對組織信任整體之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R ²	R ² 改變量	標準化係數 β	F 值
1	內部合作	.836	.698	.698	.836	1572.628***
2	內部合作 共享責任	.866	.751	.052	.672 .281	1020.716***
3	內部合作 共享責任 開放溝通	.886	.785	.034	.291 .286 .421	823.37***
4	內部合作 共享責任 開放溝通 反省對話	.889	.791	.006	.264 .194 .434 .130	640.231***
5	內部合作 共享責任 開放溝通 反省對話 教師領導	.891	.794	.003	.183 .182 .393 .128 .135	519.352***
6	內部合作 共享責任 開放溝通 反省對話 教師領導 公開教學	.892	.795	.002	.179 .139 .392 .085 .135 .094	436.449***

註：***表示 $p < .001$

本項係以校長分享式領導、教師專業社群為預測變項，以組織信任為效標變項，藉由逐步迴歸法進行考驗，以瞭解其對組織信任整體之預測效果。

由表 4-30 可知：能夠預測組織信任整體效果之變項依序有內部合作、共享責任、開放溝通、反省對話、教師領導及公開教學，共計 6 項，其整體預測力達.795，表示其可解釋組織信任整體 79.5%之變異量，其中以「內部合作」對組織信任有較高的預測力，其可解釋組織信任整體 69.8%之變異量。

另原先選入「內部合作」之變項可單獨預測組織信任整體效果，其 β 值為.836，因為只有一個變項選入模式中，並無共線性之問題，即「內部合作」之表現並無受到其他變項之干擾；然從模式二至模式六逐步選入其他變項後，其影響性亦降低，其中模式六以「開放溝通」的 β 值.392 最大，因此「內部合作」的 β 值降為.179，顯示「內部合作」的預測效果因為排除了「開放溝通」等 5 個變項降低了其影響性。

(二) 組織信任之「學校信任」預測分析

本項係以校長分享式領導、教師專業社群為預測變項，以學校信任為效標變項，藉由逐步迴歸法進行考驗，以瞭解其對學校信任之預測效果。

由表 4-31 可知：能夠預測學校信任效果之變項依序有內部合作、共享責任、開放溝通、反省對話、教師領導及分享常規，共計 6 項，其整體預測力達.719，表示其可解釋學校信任整體 71.9%之變異量，其中以「內部合作」對學校信任有較高的預測力，其可解釋學校信任整體 64.7%之變異量。

另原先選入「內部合作」之變項可單獨預測學校信任整體效果，其 β 值為.805，因為只有一個變項選入模式中，並無共線性之問題，即「內部合作」之表現並無受到其他變項之干擾；然從模式二至模式六逐步選入其他變項後，其影響性亦降低，其中模式六以「開放溝通」

的 β 值.345最大，因此「內部合作」的 β 值降為.208，顯示「內部合作」的預測效果因為排除了「開放溝通」等5個變項降低了其影響性。

表 4-31 校長分享式領導、教師專業社群對學校信任之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R ²	R ² 改變量	標準化係數 β	F 值
1	內部合作	.805	.647	.647	.805	1246.223***
2	內部合作 共享責任	.825	.681	.033	.674 .225	722.642***
3	內部合作 共享責任 開放溝通	.843	.710	.029	.321 .229 .389	552.224***
4	內部合作 共享責任 開放溝通 反省對話	.845	.714	.004	.299 .154 .399 .105	421.938***
5	內部合作 共享責任 開放溝通 反省對話 教師領導	.847	.717	.003	.210 .142 .355 .104 .151	342.282***
6	內部合作 共享責任 開放溝通 反省對話 教師領導 分享常規	.848	.719	.002	.208 .095 .345 .097 .137 .082	287.449***

註：***表示 $p < .001$

(三) 組織信任之「校長信任」預測分析

本項係以校長分享式領導、教師專業社群為預測變項，以校長信任為效標變項，藉由逐步迴歸法進行考驗，以瞭解其對校長信任之預測效果。

表 4-32 校長分享式領導、教師專業社群對校長信任之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R ²	R ² 改變量	標準化係數β	F 值
1	開放溝通	.851	.725	.725	.851	1788.76***
2	開放溝通 內部合作	.865	.748	.023	.540 .347	1006.587***
3	開放溝通 內部合作 教師領導	.867	.752	.003	.494 .246 .155	682.449***
4	開放溝通 內部合作 教師領導 公開教學	.868	.753	.001	.502 .227 .138 .048	515.158***

註：***表示 $p < .001$

由表 4-32 可知：能夠預測校長信任效果之變項依序有開放溝通、內部合作、教師領導及公開教學，共計 4 項，其整體預測力達.753，表示其可解釋校長信任整體 75.3%之變異量，其中以「開放溝通」對校長信任有較高的預測力，其可解釋校長信任整體 72.5%之變異量。

另原先選入「開放溝通」之變項可單獨預測校長信任整體效果，其β值為.851，因為只有一個變項選入模式中，並無共線性之問題，即「開放溝通」之表現並無受到其他變項之干擾；然從模式二至模式四逐步選入其他變項後，其影響性亦降低，惟模式四仍以「開放溝通」的β值.502 最大，顯示「開放溝通」的預測效果因為排除了「內部合作」等 3 個變項降低了其影響性。

(四) 組織信任之「同儕信任」預測分析

本項係以校長分享式領導、教師專業社群為預測變項，以同儕信任為效標變項，藉由逐步迴歸法進行考驗，以瞭解其對同儕信任之預測效果。

表 4-33 校長分享式領導、教師專業社群對同儕信任之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R ²	R ² 改變量	標準化係數β	F 值
1	共享責任	.734	.540	.540	.735	797.233***
2	共享責任 開放溝通	.779	.606	.066	.580 .301	522.334***
3	共享責任 開放溝通 反省對話	.794	.630	.024	.394 .282 .249	384.320***
4	共享責任 開放溝通 反省對話 公開教學	.796	.634	.004	.325 .275 .180 .149	292.826***
5	共享責任 開放溝通 反省對話 公開教學 教師領導	.798	.636	.002	.312 .195 .175 .145 .102	236.024***

註：***表示 $p < .001$

由表 4-33 可知：能夠預測同儕信任效果之變項依序有共享責任、開放溝通、反省對話、公開教學及教師領導，共計 5 項，其整體預測力達 .636，表示其可解釋同儕信任整體 63.6% 之變異量，其中以「共享責任」對同儕信任有較高的預測力，其可解釋同儕信任整體 54% 之變異量。

另原先選入「共享責任」之變項可單獨預測同儕信任整體效果，其β值為.735，因為只有一個變項選入模式中，並無共線性之問題，即「共享責任」之表現並無受到其他變項之干擾；然從模式二至模式五逐步選入其他變項後，其影響性亦降低，惟模式五仍以「共享責任」的β值.312 最大，顯示「共享責任」的預測效果因為排除了「開放溝通」等 4 個變項降低了其影響性。

(五) 綜合討論

校長分享式領導、教師專業社群對組織信任整體及各層面之預測力整理如表 4-34。

如表 4-34 所示，校長分享式領導、教師專業社群對組織信任具有預測力，可解釋 79.5% 變異量，其中以校長分享式領導中「內部合作」的預測力 69.8% 為最高。

其次，校長分享式領導、教師專業社群對學校信任具有預測力，可解釋 71.9% 變異量，其中仍以校長分享式領導中「內部合作」的預測力 64.7% 為最高。

再者，校長分享式領導、教師專業社群對校長信任具有預測力，可解釋 75.3% 變異量，其中以校長分享式領導中「開放溝通」的預測力 72.5% 為最高。

最後，校長分享式領導、教師專業社群對同儕信任具有預測力，可解釋 63.6% 變異量，其中以教師專業社群中「共享責任」的預測力 54% 為最高。

表 4-34 校長分享式領導、教師專業社群對組織信任預測摘要表

效標變項	預測變項		解釋總變異量
	校長分享式領導	教師專業社群	
組織信任	內部合作(69.8%)	共享責任	79.5%
	開放溝通	反省對話	
	教師領導	公開教學	
1.學校信任	內部合作(64.7%)	共享責任	71.9%
	開放溝通	反省對話	
	教師領導	分享常規	
2.校長信任	開放溝通(72.5%)		75.3%
	內部合作	公開教學	
3.同儕信任		共享責任(54%)	63.6%
	開放溝通	反省對話	
	教師領導	公開教學	

資料來源：研究者自行整理。

綜合以上結論，校長分享式領導中的「內部合作」係影響組織信任最重要的因素，其預測力占整體預測力近七成，然就組織信任各層面觀之，可知校長分享式領導較教師專業社群能影響學校信任及校長信任，尤其是「內部合作」及「開放溝通」直接地影響教師對校長的信任程度，及對整體學校環境、制度及策略的信任感；因此，兩者扮演極關鍵的重要角色，校長應積極規劃各項溝通管道，加強學校內部合作的機制，提升學校成員對學校整體及校長本身的信任程度。

然同儕信任仰賴教師專業社群的知覺程度，尤其是「共享責任」占整體預測力之五成四，足見教師能否將學校視為自己的責任、共榮共存的責任感影響教師知覺同儕間信任多寡的重要關鍵。倘學校能夠運用以上結論加強教師對團體的意識，強化彼此間的合作關係，亦能為學校整體信任感提升不少。

二、教師專業社群在校長分享式領導對組織信任之預測分析中之調節情形

本節係以階層迴歸分析方式瞭解教師專業社群在校長分享式領導對組織信任的預測力上之調節情形；本節以三個階層進行模組分析，階層一為「教師背景變項」，包括：性別、年資、在校服務年資、職務及最高學歷等五項，階層二為「校長分享式領導」為預測變項，包括：開放溝通、教師領導及內部合作等三項，階層三為「教師專業社群」為中介變項，包括：反省對話、共享責任、公開教學及分享常規等四項。各階層內不採取變項選擇次序，要求針對每一個變項的效果進行檢驗。

另由表 4-29 可知：「校長分享式領導」及「教師專業社群」分別與「組織信任」存在顯著相關性，且「校長分享式領導」及「教師專業社群」亦存在顯著相關，符合驗證中介變項效果之要件，至於中介變項「教師專業社群」投入後，「校長分享式領導」對「組織信任」各層面之預測力之影響，由下分述之：

(一) 組織信任之整體預測分析

由表 4-35 可知：三個階層整體預測力達.799，表示其可解釋組織信任 79.9%之變異量，顯示各階層之變項對組織信任的解釋力很高，且三個階層的解釋力均達統計水準。

表 4-35 教師專業社群在校長分享式領導對組織信任整體之階層迴歸分析摘要表

階層	模組內變項	R	R ²	R ² 改變量	標準化係數β	F 值
1	性別	.191	.036	.036	.075	5.109***
	年齡				.065	
	服務年資				.044	
	最高學歷				.000	
	職務				.113*	
	開放溝通				.336***	
2	性別	.862	.743	.707	.018	243.466***
	年齡				.050	
	服務年資				-.024	
	最高學歷				.018	
	職務				-.039	
	教師領導				.251***	
3	性別	.894	.799	.056	.026	220.767***
	年齡				.042	
	服務年資				-.005	
	最高學歷				.014	
	職務				-.007	
	開放溝通				.385***	
	教師領導				.124**	
	內部合作				.177**	
	分享常規				.051	
	共享責任				.113**	
	公開教學				.078	
反省對話				.095**		

註：***表示 $p < .001$ ，**表示 $p < .01$ ，*表示 $p < .05$

由各階層的個別解釋力觀之，階層一作為控制變項當中僅有「職務」可單獨預測組織信任整體效果，其β值為.113，達顯著水準；階層二將預測變項「校長分享式領導」三個層面

投入後，其增加解釋力達.707，即增加 70.7%的解釋變異量，且三個層面「開放溝通」、「教師領導」及「內部合作」皆可有效預測組織信任整體效果，其 β 值分別為.336、.251及.308，均達顯著水準；另「職務」一項雖未達統計上之顯著水準，因其屬於階層一所檢驗之變項，仍應保留。

階層三檢視中介變項「教師專業社群」四個層面投入後的影響，其增加解釋力僅.056，即增加 5.6%的解釋變異量，惟四個層面當中，僅「共享責任」及「反省對話」可有效預測組織信任整體效果，其 β 值分別為.113及.095，達顯著水準。

最後，因為中介變項投入影響「校長分享式領導」各層面對組織信任整體的影響，除「開放溝通」層面不受其影響外，「教師領導」及「內部合作」之 β 值皆降低，可知「教師專業社群」影響該變項與組織信任之間的關係，符合階層迴歸分析之要件。

(二) 組織信任之「學校信任」預測分析

由表 4-36 可知：三個階層整體預測力達.727，表示其可解釋學校信任 72.7%之變異量，顯示各階層之變項對學校信任的解釋力很高，且三個階層的解釋力均達統計水準。

由各階層的個別解釋力觀之，階層一作為控制變項當中「性別」及「職務」可有效預測學校信任之效果，其 β 值分別為.113及.147，達顯著水準；階層二將預測變項「校長分享式領導」三個層面投入後，其增加解釋力達.632，即增加 63.2%的解釋變異量，且三個層面「開放溝通」、「教師領導」及「內部合作」皆可有效預測學校信任之效果，其 β 值分別為.305、.237及.304，均達顯著水準；另「職務」一項雖未達統計上之顯著水準，因其屬於階層一所檢驗之變項，仍應保留。

階層三檢視中介變項「教師專業社群」四個層面投入後的影響，其增加解釋力僅.039，即增加 3.9%的解釋變異量，惟四個層面當中，僅「分享常規」可有效預測學校信任之效果，

其 β 值為.087，達顯著水準。

最後，因為中介變項投入影響「校長分享式領導」各層面對學校信任的影響，除「開放溝通」層面不受其影響外，「教師領導」及「內部合作」之 β 值皆降低，可知「教師專業社群」影響該變項與學校信任之間的關係，符合階層迴歸分析之要件。

表 4-36 教師專業社群在校長分享式領導對「學校信任」之階層迴歸分析摘要表

階層	模組內變項	R	R ²	R ² 改變量	標準化係數 β	F 值
1	性別	.237	.056	.056	.113**	8.012***
	年齡				.031	
	服務年資				.073	
	最高學歷				-.010	
	職務				.147***	
	2	性別	.830	.688	.632	
年齡				.018		
服務年資				.009		
最高學歷				.007		
職務				.003		
開放溝通				.305***		
教師領導				.237***		
內部合作				.304***		
3	性別	.853	.727	.039	.066**	148.445***
	年齡				.010	
	服務年資				.026	
	最高學歷				.003	
	職務				.032	
	開放溝通				.340***	
	教師領導				.124*	
	內部合作				.196***	
	分享常規				.087*	
	共享責任				.076	
	公開教學				.054	
	反省對話				.075	

註：***表示 $p < .001$ ，**表示 $p < .01$ ，*表示 $p < .05$

(三) 組織信任之「校長信任」預測分析

由表 4-37 可知：三個階層整體預測力達.756，表示其可解釋校長信任 75.6%之變異量，顯示各階層之變項對校長信任的解釋力很高，且三個階層的解釋力均達統計水準。

表 4-37 教師專業社群在校長分享式領導對「校長信任」之階層迴歸分析摘要表

階層	模組內變項	R	R ²	R ² 改變量	標準化係數β	F 值
1	性別	.182	.033	.033	.046	4.650***
	年齡				.070	
	服務年資				.035	
	最高學歷				.004	
	職務				.123**	
	2				性別	
年齡	.055					
服務年資	-.031					
最高學歷	.021					
職務	-.029					
開放溝通	.495***					
3	教師領導	.870	.756	.001	.157**	172.504***
	內部合作				.249***	
	性別				-.013	
	年齡				.055	
	服務年資				-.029	
	最高學歷				.021	
	職務				-.026	
	開放溝通				.503***	
	教師領導				.145**	
	內部合作				.230***	
	分享常規				-.005	
	共享責任				-.016	
公開教學	.042					
反省對話	.017					

註：***表示 $p < .001$ ，**表示 $p < .01$ ，*表示 $p < .05$

由各階層的個別解釋力觀之，階層一作為控制變項當中僅「職務」可單獨有效預測校長信任之效果，其β值為.123，達顯著水準；階層二將預測變項「校長分享式領導」三個層面

投入後，其增加解釋力達.722，即增加 72.2%的解釋變異量，且三個層面「開放溝通」、「教師領導」及「內部合作」皆可有效預測校長信任之效果，其 β 值分別為.495、.157及.249，均達顯著水準；另「職務」一項雖未達統計上之顯著水準，因其屬於階層一所檢驗之變項，仍應保留。

階層三檢視中介變項「教師專業社群」四個層面投入後的影響，其增加解釋力僅.001，即增加 1%的解釋變異量，且四個層面之變項皆未達顯著水準，表示未能有效預測校長信任。

最後，因為中介變項投入影響「校長分享式領導」各層面對校長信任的影響，除「開放溝通」層面不受其影響外，「教師領導」及「內部合作」之 β 值皆降低，可知「教師專業社群」影響該變項與校長信任之間的關係，符合階層迴歸分析之要件。

(四) 組織信任之「同儕信任」預測分析

由表 4-38 可知：三個階層整體預測力達.641，表示其可解釋同儕信任 64.1%之變異量，顯示各階層之變項對同儕信任的解釋力很高，然階層一 F 檢定值未達顯著水準，其解釋力未能符合統計上顯著性之要求，其餘兩個階層的解釋力均達統計水準。

由各階層的個別解釋力觀之，階層一各項控制變項皆未能預測同儕信任之效果，即其未達顯著水準；階層二將預測變項「校長分享式領導」三個層面投入後，其增加解釋力達.413，即增加 41.3%的解釋變異量，惟三個層面當中僅「教師領導」及「內部合作」可以有效預測同儕信任之效果，其 β 值分別為.312及.300，達顯著水準。

階層三檢視中介變項「教師專業社群」四個層面投入後的影響，其增加解釋力達.213，即增加 21.3%的解釋變異量，可知該變項對同儕信任之影響較大；另四個層面當中，「共享責任」、「公開教學」及「反省對話」可有效預測同儕信任之效果，其 β 值分別為.274、.122及.183，皆達顯著水準。

最後，因為中介變項投入影響「校長分享式領導」各層面對同儕信任的影響，「教師領導」

及「內部合作」之 β 值皆降低，且其均未達顯著水準，由此可知「教師專業社群」影響該變項與同儕信任之間的關係，符合階層迴歸分析之要件。

表 4-38 教師專業社群在校長分享式領導對「同儕信任」之階層迴歸分析摘要表

階層	模組內變項	R	R ²	R ² 改變量	標準化係數 β	F 值	
1	性別	.124	.015	.015	.061	2.095	
	年齡				.068		
	服務年資				.019		
	最高學歷				.003		
	職務				.042		
2	性別	.654	.428	.413	.020	62.783***	
	年齡				.057		
	服務年資				-.034		
	最高學歷				.018		
	職務				-.075		
	開放溝通				.067		
	教師領導				.312***		
	內部合作				.300***		
	性別	.801	.641	.213	.035		99.499***
	年齡				.040		
服務年資				.003			
最高學歷				.010			
職務				-.012			
開放溝通				.165			
教師領導				.063			
內部合作				.045			
分享常規				.077			
共享責任				.274***			
公開教學				.122*			
反省對話				.183***			

註：***表示 $p < .001$ ，**表示 $p < .01$ ，*表示 $p < .05$

(五) 綜合討論

教師專業社群作為中介變項後，校長分享式領導對組織信任整體及各層面之預測力所受調節情形整理如表 4-39。

由表 4-39 可知：除「同儕信任」外，教師背景變項作為控制變項時，「職務」或「性別」能有效預測組織信任整體效果、學校信任及校長信任之效果，因此在階層二或三時作為模式之控制變項；其次，除「開放溝通」在「同儕信任」的預測力上未能達顯著外，校長分享式領導各層面之變項皆能有效預測組織信任整體及各層面之效果；最後，作為中介變項之「教師專業社群」，除對於「校長信任」未能產生統計上之顯著性的影響外，其餘在組織信任整體效果、學校信任及同儕信任的效果上，皆影響校長分享式領導各個層面在預測力的解釋比例趨低的情形，說明校長分享式領導對組織信任整體及各層面的影響上，透過教師專業社群有著一定程度的預測力。

表 4-39 教師專業社群在校長分享式領導對組織信任整體及各層面效果之調節預測摘要表

效標變項	控制變項 教師背景變項	預測變項 校長分享式領導	中介變項 教師專業社群	解釋總變異量
組織信任	職務	開放溝通 教師領導 內部合作	共享責任 反省對話	79.9%
1.學校信任	性別 職務	開放溝通 教師領導 內部合作	分享常規	72.7%
2.校長信任	職務	開放溝通 教師領導 內部合作	無	75.6%
3.同儕信任	無	教師領導 內部合作	共享責任 公開教學 反省對話	64.1%

資料來源：研究者自行整理。

從本研究可知：對於組織信任整體效果的預測上，教師專業社群中的「共享責任」及「反省對話」扮演影響教師知覺校長分享式領導對組織信任的重要因素，在控制「教師職務」的影響性後可以發現：教師能夠視學校為自身責任，與同儕共同承擔學校教育的責任，且不斷與同儕進行反省對話，促進教學反思的專業成長，能夠影響教師在知覺校長運用分享式領導的各種方式以增加其對學校組織信任的整體效果；此外，從「開放溝通」不因中介變項影響其解釋力可知：當校長能善用「開放溝通」策略讓教師充分參與校務、表達己見，亦能提高教師對學校的組織信任。

其次，對於學校信任效果的預測上，教師專業社群中的「分享常規」有效地影響教師知覺校長分享式領導對學校信任的程度，在控制「教師性別」及「教師職務」的影響性後可以發現：教師能夠與同儕信守各項教育規準，進而共同討論價值觀、態度及行為，進而提升自我專業能力，能夠影響教師在知覺校長運用分享式領導的各種方式以增加其對學校信任的程度；此外，從「開放溝通」不因中介變項影響其解釋力可知：當校長能善用「開放溝通」策略讓教師充分參與學校各項事務，暢通溝通管道，亦能提高教師對學校的信任感。

第三，針對校長信任層面的預測，教師專業社群並無任何變項可有效調節教師知覺校長分享式領導對校長信任的程度，且在控制「教師職務」的影響性後可以發現：校長分享式領導能夠有效預測校長信任的解釋變異量達七成以上，且「開放溝通」不因中介變項影響其解釋力可知：教師知覺校長分享式領導的各個層面能夠直接影響其對校長信任的程度，校長若能以「開放溝通」策略充分使教師感受到校長對於教師參與校務的積極及肯定，相對地教師亦能將回饋反映在對校長的信任感上，這樣的預測結果並不受校內教師專業社群的情形而影響其顯著性。

最後，在同儕信任層面上，從統計上未達顯著水準來看，教師背景變項無法單獨有效預測其信任程度，且校長分享式領導當中僅「教師領導」及「內部合作」達顯著性，惟階層二

在預測同儕信任的解釋變異量上仍未達五成，反而在「教師專業社群」各變項投入後，其整體預測力才達到六成以上，且因此降低「教師領導」及「內部合作」的預測力；由此可知：教師知覺校長分享式領導對同儕信任的影響需透過教師專業社群的發展，其中以「共享責任」、「公開教學」及「反省對話」尤為關鍵；當教師能夠將學校視為自身責任，並且與同儕一同努力，並且願意與他人分享教學策略，透過教學觀摩及各項進修來提升教學專業，無疑地亦能夠帶動內部合作的意願，當校長能夠重視該層面的影響性後，妥善運用教師領導策略，營造教師專業社群的氛圍，便能夠提高其對同儕之間的信任程度。

從以上各點可知，教師專業社群不僅能影響校長分享式領導對組織信任的解釋程度，亦充分影響教師知覺同儕信任的程度，因此校長必須充分運用分享式領導的策略，並能夠激勵教師專業成長，進而提升對學校整體人事物之間的信任感。



第五章 結論與建議

本研究的主要目的在探討校長分享式領導、教師專業社群對組織信任之影響，經由文獻探討設計研究架構，編擬研究工具，對臺北縣縣立高中職、國中及國小教師進行調查研究，藉由統計分析程序，獲得研究結果，希望提供教育行政機關、學校行政、學術研究及相關單位參考。本章共分二節，首先依據研究結果做成結論，其次根據研究結論與個人心得歸納成具體建議，以提供未來進一步研究參考。

第一節 結論

本研究採問卷調查方式，務期瞭解校長分享式領導、教師專業社群對組織信任之影響。綜合以上研究結果歸納以下幾點結論：

一、臺北縣縣立高中職、國中及國小教師對校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的知覺程度整體而言屬中上程度，其整體表現已有一定水準。

(一) 臺北縣縣立高中職、國中及國小教師知覺校長分享式領導之現況屬於中上程度。

從研究結果中發現，臺北縣縣立高中職、國中及國小教師對於「校長分享式領導」的知覺情形已符「有些符合」之標準，達中上程度，其整體表現已達一定之水準。

若以向度來探討，研究結果可知教師知覺校長在「開放溝通」有較高的分數，顯見臺北縣縣立高中職、國中及國小校長傾向開放各種溝通管道，聆聽教師及其他學校成員之意見，也能夠從不同意見中取得共識，因此，教師較能透過正式及非正式管道表達意見，並感受到校長給予參與的尊重；相對而言，校長透過團隊學習及合作教學引導教師專業成長亦能獲得教師的肯定。

然教師知覺校長在「教師領導」方面的程度是最低，仍屬「符合」程度，由此可知校長在教師領導方面尚有進步之空間：在現行法規明訂教師參與各項會議之權益後，甚至家長及學生可以透過各項會議參與校務，校長不再是「唯一」的領導者，而是「分享權力」的領導者；因此，校長該如何整合各種意見，同時賦予教師更多參與決策的權力，並使教師、家長

及學生正視參與的機會，凝聚團隊意識進而在權責之間取得更高度的視野，將是未來學校行政必須正視的課題。

（二） 臺北縣縣立高中職、國中及國小教師知覺教師專業社群之現況屬於中上程度。

從研究結果中發現，臺北縣縣立高中職、國中及國小教師對於「教師專業社群」的知覺情形已符「有些符合」之標準，達中上程度；惟「公開教學」之表現仍有進步的空間。

若以向度來探討，研究結果可知教師知覺校內「教師專業社群」的發展，在「反省對話」有較高的分數，顯見臺北縣縣立高中職、國中及國小教師之間能夠與同儕間針對教學及班級經營相互討論，並進行教學反思；其次，在「分享常規」與「共享責任」有相同的分數，惟後者的標準差比前者大，就填答者的離散情形而言，教師對於知覺校內教師是否能將學校視為自己的工作及責任，其見解差異可能比分享價值觀及願景來得大，推知教師的工作熱忱是否能夠延伸至課堂教室以外的空間，是影響教師知覺「共享責任」的關鍵。

另對於「公開教學」有較低的分數可以推知：過去習慣守在自己教室的教師，仍可能習慣處在自己的辦公環境內，對於自己教學的狀況持有某種程度的專業自主；因此，對於教師間彼此進行教學觀摩，或是與同儕間進行教學演練互相討論，較難突破以往的思維；且從標準差為所有分向度中最高之情形可推知，教師間看法並不一致；此外從師資培育制度當中也顯少規劃教師專業成長相關的培訓課程。然而，面對多元社會及知識經濟時代的挑戰，教師專業社群應發揮團隊學習的精神，以學生學習為本質作為出發點，真正落實教學專業發展；對於教育行政機關、師資培育機構、學校行政及教師而言皆是未來重要的課題。

（三） 臺北縣縣立高中職、國中及國小教師知覺組織信任之現況屬於中上程度。

從研究結果中發現，臺北縣縣立高中職、國中及國小教師對於「組織信任」的知覺情形已符「有些符合」之間，達中上程度；惟「學校信任」之表現仍有進步的空間。

若以向度來探討，研究結果可知教師知覺「組織信任」的情形，以「同儕信任」的分數最高，其標準差也最低，可見教師對於同儕之間的教學、個人特質及行為有較高的信任程度，且意見較一致；其次是「校長信任」，然該向度標準差是三者之中最高的，表示在每位教師心中所感受到的信任程度差異較大，由研究中可知此與教師個人背景有關。

另「學校信任」的向度分數最低，其影響因素可能不僅是學校內的校長、行政同仁或教師，而是整個組織氛圍給予教師的感受是較低程度的信任感；校方是否使教師能獲得明確的資訊足以形成信任之外，學校環境充滿許多外在因素影響其信任的程度，如：社區資源的支持、家長對教育議題的關注、地方人士對學校教育的經費挹注，甚至是教育行政主管機關推動的各項政策…等，因此學校應積極透過各種管道加強與教師的對話並傳達各項重要政策，並減少教師的不安全感及風險，給予參與多於強迫要求，皆是學校在信任關係中必須學習的重要課題。

二、不同背景因素的教師知覺校長分享式領導、教師專業社群及組織信任整體及各層面的程度有差異。

(一) 「性別」係影響「校長分享式領導」與「組織信任」的重要因素。

不同性別的教師在「教師專業社群」的感受上並無顯著差異，但在「校長分享式領導」及「組織信任」各層面的感受上有顯著差異，可知性別係影響「校長分享式領導」及「組織信任」的重要因素，且從本研究中可知：男性對「校長分享式領導」及「組織信任」各層面的感受較女性正向，然性別對兩者感受的差異原因為何，從文獻及本研究皆未有相關研究可作說明，因此仍須另外進一步探討。

(二) 「年齡」係影響「組織信任」中「學校信任」及「校長信任」層面的重要因素。

不同年齡的教師在「校長分享式領導」及「教師專業社群」的感受上並無顯著差異，然年齡係影響「組織信任」中「學校信任」及「校長信任」兩個層面上之重要因素，從本研究中可知：51歲以上的教師知覺「學校信任」及「校長信任」兩個層面上較30歲以下的教師正向，可推知年齡較高之教師在校服務期間較長，已有豐富的教學經驗及較能瞭解學校環境、制度及教學情形，因此對學校信任的知覺程度較高，惟對於校長信任的知覺程度是否相對提高仍值得進一步研究。

(三) 「在校服務年資」係影響「校長分享式領導」與「組織信任」的重要因素。

教師在校服務年資的長短在「教師專業社群」各層面的知覺程度上並無顯著差異，然在校服務年資係影響「校長分享式領導」各層面及「組織信任」中「學校信任」及「校長信任」兩個層面上之重要因素，從本研究中可知：教師在知覺「校長分享式領導」中「開放溝通」、「教師領導」及「內部合作」三層面的程度而言，在校服務年資達 21 年以上者會較 6 至 10 年者高，另教師在知覺「組織信任」中「學校信任」及「校長信任」層面上，在校服務年資達 16 至 20 年者較 6 至 10 年者的看法正向，由此可知：在校服務年資較長的教師往往是校內較資深的「前輩」教師，無論是教學或是行政工作皆較新進教師或是剛熟稔環境 6 至 10 年的教師清楚，甚至能夠以薪火相傳的方式帶領新進教師熟悉學校環境，發揮「師徒制」的精神，將能使新進教師更能瞭解教學環境，也是校長培育校內人才的重要途徑之一。

(四) 「職務」係影響「校長分享式領導」與「組織信任」的重要因素。

不同職務的教師知覺「教師專業社群」各層面並無顯著差異，然在「校長分享式領導」及「組織信任」各層面上有其影響性；從本研究可知：在「校長分享式領導」中的「開放溝通」及「內部合作」層面上，兼主任職務的教師會比兼組長職務的教師、級任教師及專任教師感受較正向，其中組長又高於級任教師；而在「校長分享式領導」中的「教師領導」層面及「組織信任」中的「學校信任」及「校長信任」層面上，兼主任職務的教師會比兼組長職務的教師、級任教師及專任教師感受較正向；而「組織信任」中的「同儕信任」層面上，兼主任職務的教師會比兼組長職務的教師及級任教師感受較正向。

由此可知：教師兼主任在「校長分享式領導」及「組織信任」上扮演極重要的角色，身為校務管理者，必須引導教師參與各項校務，消極地讓教師瞭解學校重要政策外，亦應積極教導教師主動參與校務工作，將學校視為自己工作的整體，發揮教師專業自主的精神，成為促進校長推動分享式領導的關鍵人物；其次，因為上承校長之命執行政策，兼主任職務之教師有更多機會和校長互動相處，因此與其他教師身分相比更能知覺到校長信任的程度偏高。

然而，主任職務並不輕鬆，尤其面對教學專業與行政工作有所衝突時該如何解決，甚至尋找雙贏的局面，讓校內的衝突化為合作，弭平不同意見所帶來的歧見，是學校行政重要的

課題，尤其組長職務的教師往往更加辛苦，在課務及行政工作雙重壓力下，學校行政人才的培育是需要更多的關注及努力，值得進一步探討。

(五) 「學校類別」係影響「教師專業社群」的重要因素。

不同學校類別的教師知覺「校長分享式領導」及「組織信任」各層面並無顯著差異，然在「教師專業社群」各層面上有其影響性；從本研究可知：縣立國小的教師知覺「教師專業社群」中的「分享常規」、「共享責任」、「公開教學」及「反省對話」層面上的程度較縣立高中的教師高，且在「公開教學」及「反省對話」層面上也比縣立國中的教師高，由此可知：縣立國小的教師因無學科分別，採「包班制」的模式進行教學，因此較容易與其他教師進行討論與回饋，教師間多半能夠針對教學理念及學習的價值觀進行分享，且對於學校所訂定的相關規準亦能立即地感受到其影響性；對於縣立高中及國中的教師而言，如何結合學科教師的力量進行教學專業成長，而非僅是形式上的進修研習課程、教學檔案分享或是例行性的教學觀摩，是學校行政必須進一步探討之處。

(六) 「學校規模」係影響「教師專業社群」的重要因素。

不同學校規模的教師知覺「校長分享式領導」及「組織信任」各層面並無顯著差異，然在「教師專業社群」各層面上有其影響性；從本研究可知：學校規模在 61 班以上的教師知覺「教師專業社群」中的「分享常規」及「共享責任」層面上較 49 至 60 班的教師高；而在「教師專業社群」中的「公開教學」層面上有不同的結果，學校規模在 12 班以下的教師感受較 49 至 60 班的教師正向；另外在「教師專業社群」中的「反省對話」層面上，學校規模在 13 至 48 班的教師感受較 49 至 60 班的教師正向，其結果顯然有所不同：就「分享常規」及「共享責任」而言，61 班以上的大型學校教師數較多，更能分工合作一同解決工作上的困境，甚至透過各種研討會或進修機會，也因為大型學校相對地擁有較多的學校設備及教育資源，教師能夠有效利用各項教育資源來充實自我教學專業，尊重同儕間的專業，並將學校視為自己工作責任的一部分，共榮共存；其次，就「公開教學」而言，12 班以下的學校教師因為班級數少，易形成學群的概念使教師間時常有機會進行合作教學及教學觀摩，與其他學校規模的教師相比，更有機會與同儕討論教學目標、擬定教學計畫、討論教學方式並進行

教學反思，增進教學專業成長；最後，就「反省對話」而言，13至48班的中型學校囿於員額編制的關係而較容易出現教師同時兼任「級任教師」及「組長」之情形，因為雙重身分的關係，除協助校務推動外亦能同時帶動同儕間的教學反思，是否因此造成教師感受「反省對話」的較為正向仍值得進一步探討。

三、校長分享式領導、教師專業社群與組織信任之間存在正相關。

(一) 校長分享式領導與教師專業社群之間有高度相關

根據研究可知：「校長分享式領導」與「教師專業社群」之間有高度的正相關，其相關係數為.627，依據文獻探討及研究結果可知，當校長能夠讓教師參與，並開放各種溝通管道，促進行政人員、教師、家長、學生及社區合作，一同實現學校目標時，教師之間也能夠透過團隊學習，進行反省對話及公開教學，對於學校政策更能清楚明瞭，與其他成員一同分享價值觀及願景，並將學校視為自己的責任之一；兩者之間相輔相成。

(二) 教師專業社群與組織信任之間有高度相關

根據研究可知：「教師專業社群」與「組織信任」之間有高度的正相關，其相關係數為.716，依據文獻探討及研究結果可知，在高度信任的組織氛圍裡，教師願意走出自己的教室並與同儕分享教學，進而透過反省對話來進行教學實踐；分享願景及價值觀必須在教師能夠認同學校政策及願景的前提下才能達成，因此，從本研究結果可知：教師在高度組織信任的環境下能夠形成專業學習社群的合作學習機制，促進教師專業發展。

(三) 校長分享式領導與組織信任之間有高度相關

根據研究可知：「校長分享式領導」與「組織信任」之間有非常高度的正相關，其相關係數為.860，依據文獻探討及研究結果可知，當校長能夠將權力分享給學校成員時，教師更有機會參與決策的討論與規劃，進而能夠認同學校願景及政策，並能對校長充滿較高度的信任感，從參與中瞭解校長及其他學校行政同仁的態度；因此，在校長能夠願意廣納民意，接受權力分散的觀點，學習透過合作方式來達成學校目標，相對地學校成員間的人際信任程度也會越高，因為合作參與能夠讓教師成為「一份子」的感受，因此其組織信任知覺程度也較高。

四、校長分享式領導、教師專業社群對組織信任有顯著的聯合預測力，其中以「內部合作」的預測力最高。

根據研究可知：「校長分享式領導」、「教師專業社群」對整體「組織信任」具有預測力，可解釋 79.5% 變異量，其中以校長分享式領導中「內部合作」的預測力 69.8% 為最高。

其次，「校長分享式領導」、「教師專業社群」對「學校信任」、「校長信任」及「同儕信任」皆具有預測力，其解釋變異量分別可達 71.9%、75.3% 及 63.6%，其中「校長分享式領導」中的「內部合作」是預測「學校信任」的重要因素，「校長分享式領導」中的「開放溝通」是預測「校長信任」的重要因素，而「教師專業社群」中的「共享責任」是預測「同儕信任」的重要因素。

由此可知：「校長分享式領導」中的「內部合作」係影響組織信任最重要的因素，其預測力占整體預測力近七成，然就「組織信任」各層面觀之，可知「校長分享式領導」較「教師專業社群」能影響「學校信任」及「校長信任」，尤其在「內部合作」及「開放溝通」兩個重要因素可直接地影響教師對校長的信任程度，及對整體學校環境、制度及策略的信任感，兩者扮演極關鍵的重要角色。

此外，「教師專業社群」中的「共享責任」是「同儕信任」的重要預測因素，足見教師能否將學校視為自己的責任、共榮共存的責任感是影響教師知覺同儕間信任多寡的重要關鍵。

五、教師專業社群在校長分享式領導對組織信任的影響上有正向調節之作用。

本研究以階層迴歸分析進一步瞭解在控制教師背景變項後，「教師專業社群」在「校長分享式領導」對「組織信任」整體及各層面的預測效果上是否有所調節。

根據研究可知：除對於「校長信任」未能產生統計上顯著性的影響外，在「組織信任」的整體效果、「學校信任」及「同儕信任」層面的效果上皆有其顯著性的影響；當「教師專業社群」投入「組織信任」的預測時，「校長分享式領導」各個層面在預測「組織信任」的比例上有明顯降低的情形，且「教師專業社群」對於預測「組織信任」有其正向的調節作用，係說明「校長分享式領導」對「組織信任」整體及各層面的預測上，可透過「教師專業社群」

發揮正向的影響力。

此外「教師專業社群」不僅能影響「校長分享式領導」對「組織信任」的解釋程度，亦充分影響教師知覺「同儕信任」的程度；因此，校長倘能充分運用分享式領導的策略，藉此激勵教師專業成長，發展教師專業社群，由研究結果可知：教師知覺學校同儕的信任感也會相對地提高，相得益彰。



第二節 建議

本研究從結論提供各利害關係人相關建議，以下分別就教育行政機關、學校校長及教師三方面分述之，以提供後續研究之參考。

一、對教育行政主管機關的建議

(一) 提倡校長分享式領導的理念，促進教師專業社群的發展，以增進學校信任。

由本研究的研究結果發現，教師普遍知覺校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的程度為中上，且三者之間有高度的正相關；此外，校長分享式領導及教師專業社群對組織信任具有直接且有效的預測力，且透過教師專業社群能夠影響校長分享式領導對組織信任的知覺程度。

學校領導理論不斷推陳出新，其主要軸心皆在於校長如何「善用」其領導權力，而「權力分享」的構思並不陌生，然而「分享式領導」的理念強調校長如何暢通溝通管道，並從中取得共識，讓教師能夠參與學校校務決策的過程，進而產生教師領導的參與模式，促進教師專業社群的發展，最終權力分享仍然必須立基於彼此的信任感，尤其是對學校整體的信任感必須是堅定的；這些理念與作為需要教育行政主管機關的推動，除了積極規劃相關研討會或教師研習來加強對此的信念及擬訂具體作為外，更需要教育行政主管機關透過校長培育中的理論與實務課程，讓未來有志於擔任校長之教師能夠儲備相關知能，俾利未來能夠勝任校長工作，對於學校發展亦有所助益。

(二) 強化師資職前教育與在職進修的「教師專業發展」課程規劃。

由本研究的研究結果發現，教師知覺校長分享式領導中的「教師領導」層面較低，此外在教師專業社群中的「公開教學」層面感受亦較低，在「共享責任」層面上的看法歧異較大。觀察目前師資職前教育課程「教育專業課程」及「學科專業課程」裡不乏對於教學方法及班級經營所作的課程規劃，然而對於教師該如何分享彼此的教學或進行教學反思等專業成長課程是較少見的，即使「教育專業課程」中仍有教育行政理論與實務相關課程，教育實習課程卻未見系統性的架構，往往被視為取得正式教師證的必備歷程。

因此，教育行政主管機關應積極檢討現行師資職前教育未能完全結合實習課程所帶來的負面效果，而非消極地透過檢定考試篩選教師資格；此外，教育行政主管機關應規劃各項「教師專業發展」進修及研習課程，透過工作坊的互動學習提升教師專業成長，藉此發揮團隊學習的精神影響學校組織文化，增強組織信任；因此，為了確保教師研習進修的品質，教育行政主管機關應擬訂各項研習課程的核心指標及具體策略，評估課程內容的可行性，並建立教師研習積分的基準，除積極地獎勵教學卓越教師的勤學表現外，亦能消極地要求教師基本的進修規範，以確保學生學習品質。

（三） 建立「師徒制」的教學輔導教師制度，提升教師專業成長，增加組織信任。

由本研究的研究結果發現，在校服務年資較久或年齡較大的教師知覺校長分享式領導或組織信任的感受較正向，雖無法直接論定「在校服務年資」及「年齡」是影響校長分享式領導及組織信任的必要因素，卻可作為推動校長分享式領導及增加組織信任的途徑，值得教育行政主管機關省思的課題。

現今已有許多學校已有教學輔導教師的制度帶動校內教師專業成長的策略，教育行政主管機關可積極建立「師徒制」的教學輔導教師制度，研擬「師傅校長」的評選原則，評選適當人選作為「師傅校長」，指導校內新進教師及年資較淺的教師，亦可形塑團隊學習的模式，發展教師專業社群，協助新進教師瞭解學校環境、制度及教學環境，尤其在教師領導上更可作為校內教師的領航者，凝聚團隊意識；這類隱性知識及經驗傳承是師資培育過程中很難實際學習到的，但卻可在學校實務現場發展，因為往往這些「師傅校長」就是新進教師們重要的模仿對象，也是增強校內組織信任的重要關鍵。

（四） 明訂學校行政人員平時表現獎勵基準，培育學校行政人才。

由本研究的研究結果發現，兼主任職務的教師在校長分享式領導及組織信任方面感受較正向，究其原因主任在校內行政經歷會比一般科任或級任教師豐富，身為校務管理者也能夠感受到校長對於校務經營的理念，且主任也必須在行政與教學有所衝突時進行溝通協調，要能跨越「非此即彼」的思維找出「雙贏」局面的道路並不容易，但這卻是學校行政必須學習的課題。

然而現今學校實務現場常見新進教師兼組長職務或年齡雖輕但在校服務年資已久的教師兼主任職務，校長也苦無人才可用的窘境；就學校行政人員立場來看，兼任行政職務工作的福利不但沒有比一般教師優渥，還必須扛起更多的責任與義務，於是不少學校行政人員在沒有足夠的激勵因素下往往在服務一年後便打退堂鼓，學校行政人才的培育成為一項困難的任務。因此，教育行政主管機關應明訂學校行政人員的獎勵基準，考評覈實，並評估可行的減授課基準，減輕行政人員的工作負擔，甚至透過主任員額外加的方式讓主任成為專業的校務經理人，協助校長推動校務；此外，教育行政主管機關應積極規劃相關的學校行政人才培訓課程，無論在理論或實務方面皆應秉持「學以致用」的精神落實培訓課程，才能夠直接且有效地執行校長分享式領導的策略，營造學校行政與教學專業的夥伴關係，進而增加校內的組織信任。

二、對學校校長的建議

（一）鼓勵教師、家長及學生瞭解並參與校務，促進教學、行政與社區團隊合作。

我們從研究中發現，教師知覺教師領導的程度並不高，顯示出教師對於領導的具體作為仍有待加強；此外，校長如何面對及因應學校各方代表的不同意見並適度地權力下放讓教師參與校務，凝聚團隊士氣，亦是重要的課題之一。

現行許多教育法規賦予教師參與各項校務運作的權利，甚至部分法規也明訂家長或學生可參與校務的討論過程；然實務現場多半由教師投票或輪流擔任各項委員會委員，家長或是學生及社會人士代表的選出方式易淪為形式上的參與，各方代表是否清楚明瞭校務運作的法源依據及具體的執行方式仍有待商榷。校長身為學校的領導者，應鼓勵教師、家長及學生瞭解校務運作的過程，並提供相關資源及研習課程讓所有參與人員明確瞭解自身的權利義務，避免因「資訊的不對稱」而影響校務運作，反而造成更多的問題與衝突；藉此，校長才能夠真正落實校長分享式領導的理念，強化內部合作及溝通機制，以促進教學、行政及社區團隊合作的夥伴關係。

(二) 推動「師傅教師」的制度，營造教學專業團隊，增進教師專業發展及同儕信任。

從研究結果可知：透過教師專業社群的影響，校長分享式領導的策略可有效且直接地預測組織信任的情形；然而，在縣立國小的教師較能夠發展出教師專業社群的模式，而以學科畫分教師專業的縣立高中及國中知覺程度相對較低，而大型學校較能夠讓教師知覺到「分享常規」及「共享責任」的重要性，但在小型學校才能夠實際做到「公開教學」的學習模式。

因此，校長必須培育「師傅教師」的適當人選，讓新進教師能夠迅速且明確地瞭解學校願景及政策，凝聚教師團隊意識，發展出「患難與共」的責任感；此外，各學科可營造教學專業團隊，增進教學專業成長，定期辦理教師研習及教學觀摩，透過彼此的觀摩學習、提出問題、解決問題及研擬教學計畫來增加教學專業，進而增加彼此的信任感，即便是在小型學校也能夠透過校際間的資源共享形成校際間的教師專業社群；因此，校長必須成為資源的提供者及人才的培訓者，才能真正地帶動教師專業社群的成長。

(三) 適時調整及運用行政處室人力，重視內部成員間的組織信任

從研究結果中可知：學校主任及在學校服務滿 20 年以上之教師對於校長分享式領導及組織信任有較高的知覺，究其原因係主任對於校務參與的經驗較豐富，且身為校務管理者對組織信任有較高的共識，另服務年資較久之教師，除了因為經歷豐富能發揮其教學專業的影響力外，對於校務整體的運作也較清楚。

因此，校長應妥善運用行政處室人力的調配，除了讓教師有機會發揮其專才外，亦應以培育學校行政專業人才為目標，藉此教師能夠發揮「服務領導」的精神，學習聆聽不同意見並尋求共識，及在會議時表達多元意見的價值；另組織信任的基礎來自於學校本身的制度及教師的人際互動關係，從研究結果中得知：學校教師普遍在組織信任的看法差異較大，對人際信任的程度較高，因此校長身為學校領導者，除了從制度面妥善規劃各項校務外，也應重視成員互動情形，是否能讓學校成員誠心地表達自己的意見，誠心地進行反省對話來激勵彼此的專業成長？校長若能掌握住成員對學校的信任感，相對地也較能落實校長分享式領導的理念及推動教師專業社群的發展。

三、對學校教師的建議

(一) 主動參與各項重要會議並表達意見，發揮教師領導的專業精神。

從本研究結果中可知：教師知覺「教師領導」層面的程度較低，且校長分享式領導必須仰賴教師主動參與始能產生正向的影響力，因此教師應重視自身的影響力，而非將自己定位在只是一位教學工作者。

在決策討論的過程當中，教師應主動參與各項重要會議，瞭解自身權利義務後行使發言權利，充分表達意見並參與討論，以發揮教師領導的功能；教學往往是教師的使命，而參與會議能讓教師看到教學以外的教育專業，提高對教育專業的視野；然教師應在參與的過程中清楚瞭解相關法規的內容，以理性論述取代情感判斷，跳脫自身立場才能形成共識，校務也才得以順利推展；教師倘能知覺到學校是教師最重要的工作園地，以責任共扛、願景共有、成果共享的信念為學校努力，亦是教師專業成長的重要表現。

(二) 主動協助學校行政工作，發展教師領導知能，增加學校信任。

從本研究結果中可知：擔任行政職務（主任或組長）較能知覺到校長分享式領導及組織信任的重要性，且教師對於教師領導的感受並不高，但參與學校行政工作能磨練自己的專業能力，更能夠在教學專業外實際瞭解行政運作的歷程。

因為行政工作繁重，所以許多學校兼聘新進教師擔任行政工作，作為新進教師的在職訓練，也可彌補校內行政人力不足的問題；然而，教師如何看待參與行政工作的態度才是關鍵之處，倘若只是視為校方訓練新進教師的必備歷程之一，未能充分利用參與行政的機會好好學習，那麼行政工作的確只會成為一段「過去」，無法成為自己具備的未來能力；因此，教師應把握擔任行政職務的機會協助校務運作，藉此發展教師領導的專業能力，除從中可磨練自身的管理技巧、溝通協商能力及各項行政專業能力外，也能夠對學校環境及政策更加瞭解，進一步增加自身對學校、校長及同儕的信任感。

(三) 積極投入教師專業社群，從反省對話及教學觀摩增加教學專業及同儕信任。

從本研究結果中可知：教師對於「公開教學」的知覺程度普遍較其他向度低，究其原因可能是教師專業自主的意識讓教師多半不願意讓其他教師進行教學觀摩，過去在師資培育的

過程中也顯少有機會和同儕進行觀摩學習，而教育實習的過程也彷彿新生訓練，未能有充裕的時間來發展「反省對話」及「公開教學」的專業成長。

然而，教師在專業社群中與同儕進行教學對話，從教學互動中分享彼此的看法，從分享與對話中能激起更多的想法及思考，從教學反思的過程中獲得更多專業知識，這些都是提升自我專業成長的途徑；「三人行必有我師焉」、「聞道有先後，術業有專攻」，這正是教師專業社群的寫照，因此教師應利用與同儕進行教學交流的時間進行教學觀摩及反省對話，不斷地從對話中獲得可貴的教學經驗，藉此也可以增加彼此的情誼，也能夠激勵團隊士氣，增加教師彼此之間的信任感。

四、對未來研究的建議

本研究旨在探討臺北縣縣立高中職、國中及國小教師知覺校長分享式領導、教師專業社群與組織信任程度之間的關聯，以做為促進學校校長分享式領導、教師專業社群與組織信任發展之參考；本研究在研究對象、研究方法及研究工具等方面仍有許多不足之處，期後續研究進一步深入探討。

(一) 就研究對象而言

本研究係以臺北縣縣立高中職、國中及國小教師為研究對象，僅能推及臺北縣縣立所屬學校教師，未來可針對臺灣地區作整體研究以進一步瞭解國內教師對校長分享式領導、教師專業社群及組織信任的看法。

另本研究係以教師為研究對象，未來可針對校長分享式領導一節以「校長知覺問卷調查」進行交叉比對；然仍應謹守研究倫理作出適切且客觀之研究結論。

(二) 就研究方法而言

本研究係文獻探討及問卷調查法進行研究，在發放問卷的過程中也獲得不少意見，量化研究雖可推得普遍的價值觀及看法，但卻未必能夠看到細節之處，因此未來在後續研究中可針對校長分享式領導、教師專業社群與組織信任擬定相關問題，進行質性訪談作深度的瞭解，也能夠對教師知覺差異情形作進一步的原因探究。

(三) 就研究變項而言

本研究係以校長分享式領導、教師專業社群及組織信任作為研究變項進行探討，然教師背景變項對於校長分享式領導及組織信任亦有其影響性，本研究因囿於研究限制未能逐一瞭解差異原因所在，未來可針對教師背景變項與兩者之間的關係作進一步的分析研究。

(四) 就研究工具而言

本研究係以量化研究為主，係採用描述性統計、*t* 考驗、單因子變異數分析 (ANOVA)、皮爾遜積差相關、多元迴歸分析及階層迴歸分析進行研究，從本研究結果可知：校長分享式領導、教師專業社群與組織信任間獲得高度正相關之結論，且校長分享式領導及教師專業社群對組織信任產生重要的預測力，尤其教師專業社群在校長分享式領導對組織信任的預測中有其重要的影響性，然未來研究可針對校長分享式領導、教師專業社群與組織信任各變項內之向度作進一步檢視，以避免因單層次的變異數分析未能瞭解到變項間的關係，可透過階層線性模式 (HLM) 來進行多層次變項間的關係研究，以支持本研究的驗證結果。



參考文獻

一、中文文獻

- 王玉芬 (2007)。校內教師會議與教師專業成長關係之行動研究—以一所學校教師會理事長的經驗為例。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班論文，未出版，臺北市。
- 王成隆 (2004)。組織知能分享意願與文化、信任、個人因素關係之研究—以各級教師為例。元智大學資訊管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 江彥廷 (2006)。Etienne Wenger 的實踐社群理論及其對教師專業社群之啟示。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。
- 牟鍾福 (2001)。國中體育教師組織正義與組織信任對組織承諾影響之研究。國立臺灣師範大學體育研究所未出版之博士論文，未出版，臺北市。
- 余民寧 (2006)。潛在變項模式：SIMPLIS 的應用。臺北：高等教育。
- 吳明烈 (2004)。組織學習與學型學校。臺北：高等教育。
- 李芳齡 (譯) (2001)。Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., Senge, P., & Smith, B. 著。變革之舞—持續「學習型組織」動力的挑戰與策略 (The Dance of Change—The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations)。臺北：天下遠見。
- 林火旺 (2007)。道德—幸福生活的必要條件。臺北：寶瓶文化。
- 林明地、楊振昇、江芳盛 (譯) (2001)。Robert G. Owens 著。教育組織行為 (Organizational Behavior in Education)。臺北：揚智文化。
- 林洲安 (2005)。心理契約、信任與組織公民行為關係之研究：以台灣流通業員工為例。國立中山大學人力資源管理研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，高雄市。
- 林鈺琴 (1996)。組織公正、信任、組織公民行為之研究：社會交換理論之觀點。管理學報，13 (3)，391-415。
- 林鈺琴、蕭淑月 (2005)。社會支持、信任、關係品質與組織知識分享行為之關係研究。商管科技季刊，6 (3)，373-400。
- 林隆儀 (2002)。不同聯盟型態之下經濟誘因與信任之重要性研究—以台灣清涼飲料。國立臺北大學企業管理學系博士論文，未出版，臺北市。
- 林端 (2000)。雙重信任危機考驗新政府。中國時報，2000.09.22。
- 柯毓麟 (2004)。整合性電子市集信任模式之研究。暨南國際大學資訊管理學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 邱義川 (2007)。國民小學教師專業知能與教學效能之相關研究。國立嘉義大學教育行政與

- 政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 柳雅梅（譯）（2006）。Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. 著。學校是專業的學習社群（Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development）。臺北：心理。
- 孫本初（2001）。組織中員工授能之探討。空專學訊，144，94-98。
- 徐楊順（2001）。知識分享意願、組織公平與信任關係之研究。私立朝陽科技大學企業管理研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 殷允芄（2005，7）。信任—站在巨人的肩膀上。天下雜誌，326，6-8。
- 洪崇榮（2005）。組織公平、信任與顧客公民行為之研究。國立中山大學人力資源管理所在職專班碩士論文，未出版，高雄市。
- 張文華（2000）。基層行政人員組織信任之研究—以台北市區公所為研究對象。國立政治大學公共行政學系未出版之碩士論文，未出版，臺北市。
- 張瑛儒（2008）。學校教師組織信任與組織公民行為關係之研究以嘉義縣國民中學為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究碩士論文，未出版，嘉義市。
- 張德銳（2005）。人際關係與溝通—促進教師專業發展。臺北：高等教育。
- 游明益（2008）。工作滿足、信任與組織公民行為—知識分享之中介效果及人格特質之干擾效果。大葉大學人力資源暨公共關係學系碩士在職專班論文，未出版，彰化縣。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 許道然（2001）。組織信任之研究：一個整合性觀點。空大行政學報，11，253-296。
- 陳玉軒（2005）。組織中人際信任的形成之探索性研究。國立政治大學公共行政學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳美玉（1999）。教師專業學習與發展。臺北：師大書苑。
- 陳佩英、焦傳金（2009，5月）。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。載於國立臺灣師範大學舉辦之「教育行政的力與美國際學術研討會論文集」（頁129-154），臺北市。
- 陳惠邦（2003）。教育行動研究。臺北：師大書苑。
- 楊美惠（2004）。國民小學教師課程領導行為及影響因素之研究。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。
- 楊振富（譯）（2002）。Peter Senge 著。第五項修鍊—學習型學校（Schools That Learn）。臺北：天下文化。
- 黃乃瑩（1995）。一個發展的觀念「學習性領導」在教育行政上的啟示。教育研究資訊，3（1），64-74。

- 黃賀、蘇英芳 (2005)。我國銀行業人際信任度之研究。《人力資源管理學報》，5 (3)，1-20。
- 黃瑋如 (2004)。連鎖加盟業之關係連結、信任與承諾之關係—以關係階段為干擾效果、信任。國立成功大學企業管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃寶嬋 (2008)。國小行政教師與其主管的關係品質對主管信任與承諾之影響：心理契約與角色衝突的中介效果。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 蔡進雄 (2003)。學校領導的新思維：建立教師學習社群。《技術及職業教育雙月刊》，78，42-46。
- 劉慶生 (2006)。建構「國文科教師專業社群」之行動研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 謝文全 (2004)。《教育行政學》。臺北：高等教育。
- 謝明倫 (2007)。教師對主管的滿意度、信任與承諾之間的關係：各種理論模式之比較。國立臺南大學教育管理與經營研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 韓念嘉 (2006)。信任、授權與員工工作滿意度之研究。國立中山大學企業管理學系研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 賴志峰 (2009)。教師領導的理論及實踐之探析。《教育研究與發展期刊》，5 (3)，113-144。
- 鄭崇趁 (2007)。卓越學校的理論基礎。載於薛春光 (主編)，《臺北縣卓越學校經營手冊—指標系統》(頁 3-34)。臺北縣：臺北中小學校長協會。

二、英文文獻

- Anderson, G., & Narus, J. A. (1990). A model of distributor firm and manufacturer firm working partnerships. *Journal of Marketing*, 54 (1), 42-58.
- Beach, L. (2006). *Leadership and the art of change: A practical guide to organizational transformation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bergmann, H., Hurson, K., & Russ-Eft, D. (1999). *Everyone a leader: A grassroots model for the new workplace*. New York:
- Berry, L. L. (2000). Cultivating service brand equity. *Journal of the Academy Marketing Science*, 28(1), 128-137.
- Bhatta-charya, R., Devinney, T. M., & Pillutla, M. M. (1998). A formal model of trust based on outcome. *Academy of Management Review*, 23, 457-472.
- Brockner, J. & Siegel, P. (1996). Understanding the interaction between procedural and distributive justice. In R. M. Kramer, & T. R. Tyler (eds.). *Trust in organizations : Frontiers of theory and research* (pp. 331-356) . Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform.

Educational Leadership, 60(6), 40-44.

- Burke, P. H. (2003). *Organizational learning a necessity for sharing and distributing leadership to bring about real change for teachers and students: One principal's story*. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Services No. ED 481091)
- Butler, E. D. (1995). *Improving school learning environments: a resources manual of knowledge and strategies*. Center for Research in Educational Policy, Memphis university, TN (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386787)
- Carnevale, D. G., & Wechsler, B. (1992), Trust in the public sector—individual and organizational determinants. *Administration and Society*, 23, 471-494.
- Carnevale, D. G. (1998). Organizational trust. In T. M. Shafritz (ed.), *The International Encyclopedia of Public and Administration* (pp. 121-140), Boulder, CO: Westview Press.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Cook, L. & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 39-52
- Costigan, R. D., Ilter, S. S., & Berma, J. J. (1998). A multi-dimensional study of trust in organizations. *Journal of Managerial Issues*, 5(3), 303-315.
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, J., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousands Oaks, CA: Corwin.
- Daft, R. L. (2001). *Organization theory and design*. Ohio: South- Westen Publishing.
- Daly, A. J., & Chrispeels, J. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 30-63.
- Danielson, L. (2008). Making reflective practice more concrete through reflective decision making. *The Educational Forum*, 72, 129-137.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279.
- Deutsch, M. (1962). *Cooperation and trust: Some theoretical note, nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press, 275-320.
- Dirks, K. T. (1999). The effects of interpersonal trust on work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 445-455.
- Discoll, J.W. (1978). Trust and participation in organizational decision making as predictors of

- satisfaction. *Academy of Management Journal*, 21(1), 44-56.
- Edvantia (2005). *Research brief: Shared leadership and student achievement*. Retrieved from September 4, 2009, from http://www.edvantia.org/pdta/pdf/Shared_Leadership.pdf
- Elder, J. O. (2000). *Support for the shared leadership of collaboration action teams through training of teams, local facilitators and development of resources materials*. Presented at 2000 annual AERA meeting, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Services No. ED442206)
- Ganesan, S. (1994). Determinants of long term orientation in buyer–seller relationship. *Journal of Marketing*, 58(4), 1-19.
- Golden, M. (2005). Making strides with educational data. *T.H.E. Journal*, 32(12), 38-40.
- Hardin, R. (1993). The street-level epistemology of trust. *Politics and Society*, 21 (4), 505-529.
- Harris, A. (2002). *Effective leadership in schools facing challenging contexts*. Presented at at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 466035)
- Hipp, K. A., & Huffman, J. B. (2000). *How leadership is shared and vision emerge in the creation of learning communities*. Presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446359)
- Hord, S. M. (1997). *Issues about change: Creating professional learning community*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 424685)
- Hoy, W. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: some theoretical, research and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.
- Huff, L., & Kelley, L. (2003). Levels of organizational trust in individualist versus collectivist societies: A seven-nation study. *Organizational Science*, 14(1), 81-90.
- Huffman, J. B. (2001). *The roles of shared values and vision in creating professional learning communities*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 466028)
- Huffman, J. B., & Hipp, K. A. (2000). *Creating communities of learners: The interaction of shared leadership, shared vision, and supportive conditions*. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 452582)

- James, E. C. (2007). Leadership and the leader of trust. *Phi Kappa Phi Forum*, 87(4), 26.
- Keiffer-Barone, S. (2006). Clear and compelling text outlines shared leadership struggles. *Journal of Staff Development*, 27(2), 69.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1997). *Leadership practices inventory*(2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, Pfeiffer.
- Kramer, P. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Kumar, N., Scheer, L. K., & Steenkamp, M. (1995). The effects of supplier fairness on vulnerable resellers. *Journal of Marketing Research*, 1(32), 54-65.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70, 238-254.
- Langston, N., & Corcoran, R. D. (2001). The power of shared leadership: Promoting a way of being that will endure. *Nursing and Health Care Perspectives*, 22(5), 218.
- Lashway, L. (1997). *Research roundup: Shared decision making*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406744)
- Leech, D., & Fulton, C. R. (2008). Faculty perceptions of shared decision making and the principal' s leadership behaviors in secondary schools in a large urban district. *Education*, 128(4), 630-644.
- Leithwood, K. S., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leuthesser, L. (1997). Supplier relational behavior : An empirical assessment. *Industrial Marketing Management* , 26, 245-254.
- Lewicki, R. J., & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In Kramar, R.M., & Tyler, T. R. (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 114-139). CA: Sage.
- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Tryst as a social reality. *Social Force*, 634, 967-985.
- LGLDHU(2008). *Shared leadership: The LGLDHU leadership model*. Retrieved from September 4, 2009, from http://www.healthunit.org/aboutus/shared_leadership/shared_leadership_sept2008.pdf
- Liebman, H., Maldonado, N., Lacey, C. H., & Thompson, S. (2005, November). *An investigation of leadership in a professional learning community: A case study of a large, suburban, public middle school*. Paper presented at the annual meeting of the Florida Educational Research

Association, Miami, FL.

- Liebman, A., Saxl, E., & Miles, M. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, (pp. 348-365). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindahl, R. (2008). Shared leadership: Can it work in schools?. *The Educational Forum*, 72(4), 298-306.
- Little, J. (2000). Assessing the prospects for teacher leadership. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 390-418). San Francisco: Jossey-Bass.
- Locke, E. (2003). Leadership: Starting at the top. In C. L. Pearce, & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the whys of leadership*, Thousands Oaks, CA: Sage.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2009). *How does leadership affect student achievement Results from a National Survey*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Twin City, MN.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences at restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Lovely, S. D. (2005). Making the leap to shared leadership. *Journal of Staff Development*, 26(2), 16-21.
- Luthans, F., & Kreitner, R. (1985). *Organizational behavior modification and beyond*. Glenview, IL: Scott-Foresman.
- Mahon, J. P. (1994). *Shared leadership and TQM*. Presented at the annual meeting of the National Association of Secondary School Principals, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368062)
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-730.
- McAllister, D. J. (1995). Affect and cognition based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38, 24-59.
- McCaughey, D. P., & Kuhnert, K. W. (1992). A theoretical review and empirical investigation of employee trust in management. *Public Administration Quarterly*, 16(2), 265-283.
- McClure, R. M. (1988). The evolution of shared leadership: The mastery in learning project is helping teachers and administrators overcome the isolation of their traditional roles to become professional collaborators. *Educational Leadership*, 46(3), 60-62.

- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- McGuire, G. (2008). Shared leadership shared results. *Leadership*, 37(3), 35-37.
- McLain, D. L., & Hackman, K. (1999). Trust, risk, and decision making in organizational change. *Public Administration Quarterly*, 23(2), 152-176.
- McQuiston, D.H. (2001). A conceptual model for building and maintaining relationships between manufacturers representatives and their principals. *Industrial Marketing Management*, 30, 165-181.
- Mihans, R., & Kappan, P. D. (2008). Can teacher lead teachers?. *Bloomington*, 89(10), 762-765.
- Miller, R. (2008). *A mixed methods study of shared leadership in a K-12 school district enhanced by a case study of the former superintendent role*. Unpublished doctoral dissertation, Corban College, Salem, OR.
- Moorman, C., Deshpande, R., & Zaltman, G. (1993), Factors affecting trust in market research relationships. *Journal of Marketing*, 57(1), 81-101.
- Morris, R. C. (2008). Distributed leadership in practice. *Choice*, 45(6), 1026.
- Morrison, E. W., & Robbinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22, 226-256.
- Muller, L., & Thorn, J. (2007). Advancing toward shared decision making. *Principal Leadership*, 7(6), 45-48.
- Nathan, J. H. (2002). *Understanding and measuring shared leadership in work teams*. Unpublished manuscript, Pennsylvania State University, PA.
- Nyhan, R. C. (1999). Increasing affective organizational commitment in public organizations, *Review of Public Personnel Administrative*, 29(2), 58-70.
- Nyhan, R. C. (2000). Changing the paradigm: Trust and its role in public sector organizations. *American Review of Public Administration*, 30(1), 87-109.
- Nyhan, R. C., & Marlowe, S. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. *Evaluation Review*, 21, 614-635.
- Pourke, J., & Hartzman, M. (2008). Calling for excellence with one voice. *Principal Leadership*, 8(10), 36-39.
- Printy S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Raelin, J. (2003). *Creating leaderful organizations: How to bring out leadership in everyone*. San

Francisco: Berrett-koebler Publishers.

- Rampel, J. K., Holmes, J. G., & Zanna, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Personality and Social Psychology*, 49(1), 95-112.
- Rasberry, M. A., & Mahajan, G. (2008). *From isolation to collaboration: Promoting teacher leadership through PLCs*. Retrieved September 5, 2009, from <http://catalog.proemags.com/get-MagPdf.php?mid=wqdqrr>
- Rice, N. (2006). Opportunities lost, possibilities found: Shared leadership and inclusion in an urban high school. *Journal of Disability Policy Studies*, 17(2), 88-100.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior (9th Ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robert, D. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom, association for Supervision and Curriculum Development*. U.S. Virginia.
- Rotter, J. B. (1967). New scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Sackney, L., & Walker, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341-358.
- Schuermann, P. (2005, December). *Shared leadership and student achievement: A review of the literature*. Paper presented at the Appalachia Educational Laboratory at Edvantia, Nashville, TN.
- Serva, M. A., Fuller, M. A., & Mayer, R. C. (2005). The reciprocal nature of trust: A longitudinal study of interacting teams. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 625-648.
- Solomon, R. C., & Flores, F. (2001). *Building trust in business, politics, relationships, and life*. New York: Oxford University Press.
- Spillance, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, M. K., & Nelson, B. S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 423-428.
- Stone, R. & P. Cuper (2006). *Best practice for teacher leadership: What award-winning teachers do for their professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Thomas, C. W. (1998). Maintaining and restoring public trust in government agencies and their employees. *Administration & Society*, 30(5), 166-193.
- Trail, K. (2000). *Taking the lead: The role of the principal in school reform*. Southwest Educational

- Development Laboratory, Austin, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451604)
- Trites, D., & Weegar, T. (2003). Shared leadership: Bringing community colleges to the people. *The Community College Enterprise*, 9(2), 39-48.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Weick, L., & Kramer, M. R. (1996). *Swift trust in temporary groups*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.
- Young, V. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521-548.
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2007). Improving performance through flexible leadership. In J. H. Minro (Ed.), *Roundtable viewpoints: Organizational leadership* (pp. 6-8). Dubuque, IA: McGraw-Hill.

三、 網路資源

- 教育部 (2009)。教育施政理念與政策。2010 年 1 月 3 日，取自 [http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/教育施政理念與政策_\(網頁版\).pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/教育施政理念與政策_(網頁版).pdf)
- 臺北縣政府教育局 (2009)。臺北縣縣立高中職、國民中學及國民小學學校資料庫。2009 年 12 月 15 日，取自 http://www.tpc.edu.tw/_file/2052/SG/25532/D.html
- Wikipedia (2000)。Retrieved April 14, 2009, from <http://zh.wikipedia.org/>

校長分享式領導、教師專業社群與組織信任調查問卷

指導教授：吳政達博士

研究生：盧柏安

各位親愛的教師，您好：

本研究的主要目的是瞭解校長分享式領導、教師專業社群對組織信任的影響，以作為校長未來領導學校時，能夠從分享式領導的策略中，增進教師專業發展及學校組織信任，引航學校邁向卓越之參考。

本問卷共分為五個部分：第一部分為個人基本資料，第二部分為學校基本資料，第三部分為教師知覺校長分享式領導行為，第四部分為瞭解學校教師專業社群之現況，第五部分為探討學校組織信任之氛圍。本問卷僅供學術研究使用，絕不隨意公開資料或移作他用，請您依據實際現況及真實感受安心作答。

感謝您願意撥冗填答，因為有您的協助，讓本研究得以順利進行，再次由衷感謝您的協助！祝 教學愉快！

國立政治大學教育行政與政策研究所

研究生：盧柏安 敬啟

中華民國九十八年十二月

第一部分：個人基本資料

一、性別：男 女

二、年齡：30歲以下 31至40歲 41至50歲 51歲以上

三、本校服務年資：

5年以下 6至10年 11至15年 16至20年 21年以上

四、最高學歷：

師範院校畢業（含師專、師院或師大）

一般大學畢業（含師培班）

研究所畢（結）業（含研究所四十學分進修班）

五、職務：專任教師 級任教師（導師） 教師兼組長 教師兼主任

第二部分：學校基本資料

一、類別：縣立高中 縣立國中 縣立國小

二、規模：

小型學校（12 班以下）

中型學校（13~48 班）

中大型學校（49~60 班）

大型學校（61 班以上）

第三部分：教師知覺校長分享式領導行為

【填答說明】

本問卷列舉校長分享式領導的工作項目共 26 題。請逐題就您感受到 貴校校長在分享式領導的實際作為，並在適當的空格中打 V，其選項程度分為非常符合、有些符合、符合、有些不符合、非常不符合。

【問卷內容】

- | | 非
常
符
合 | 有
些
符
合 | 有
些
不
符
合 | 非
常
不
符
合 |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 校長會開放教師與學校的溝通管道----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 校長能以相互尊重的方式主持學校會議----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 校長會事先將討論議程及進度供與會同仁知曉----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 校長在探討校務相關議題時允許各種意見存在----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 校長能從不同意見中取得共識----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 校長能支持教師處理學生學習問題的策略----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 校長能有效地為學校進步營造社群的支持----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 校長為學校進步提供創新變革的空間----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 校長能促進教師發展領導實踐----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 校長會協助教師進行專業發展----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 校長會確保教師能廣泛參與校務的決定----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	非 常	有 些	符 合	有 些	非 常
12. 校長會提供教師發展領導技巧的訓練機會-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 校長會賦予教師參與各種會議的責任與權力-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 校長會凝聚教師的團隊意識-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 校長會確保學校各項計畫能配合教師各項會議-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 校長會鼓勵教師進行團隊學習-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 校長會鼓勵教師進行合作式教學-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 校長會安排專人指導及協助新進教師-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 校長會提供教師各項教學資源協助教學-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 校長會賦予教師教學自主的權力-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 校長會參與教師各項重要會議-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 校長會鼓勵教師善用資料分析來改善教學-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 校長能提供教師班級經營的建議-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 校長在家長與教師之間能扮演聯繫的重要角色-----	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 當教師面臨困境時，校長能適時提供協助及支持-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 校長常使用「我們」多於「我」的述說方式-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

第四部分：學校教師專業社群之現況

【填答說明】

本問卷列舉教師專業社群的工作項目共 25 題。請逐題就您感受到 貴校教師們在教師專業社群的實際互動情形，並在適當的空格中打 V，其選項程度分為非常符合、有些符合、符合、有些不符合、非常不符合。

【問卷內容】

- | | 非
常
符
合 | 有
些
符
合 | 符
合 | 有
些
符
合 | 非
常
符
合 |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 教師對教學分享相似的價值觀、信念及態度----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 教師對校長所重視的教育規準皆能支持----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 教師擁有充分的知能來改善學生的學習表現----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 教師將持續進步視為工作當中最重要的一部分----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 教師面對困境能彼此相互支持與解決問題----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 教師能信守承諾、說到做到----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 教師能尊重同儕之間彼此的專業能力----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 教師能將協助同儕改善教學視為自己的責任----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 教師在課餘時間將改善學校現況視為自己的責任----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 除教室外，教師能協助維持學校的秩序----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 教師願意與同儕分享最新的教育資訊或研究----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 教師願意為學校創造更好的環境共同負責----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 教師願意與同儕一同進行教學計畫----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 教師能分工合作增進教學技能----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 教師能公開教學觀摩與同儕分享----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 教師能與同儕分享教學資源----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 教師能定期與同儕討論教學及班級經營----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 教師能主動參與各種研習增進教學專業----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 教師擁有足夠的時間進行自我專業學習----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 教師能與同儕討論學校目標及教育方針----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 教師能與同儕進行發展新課程的對話----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 教師能與同儕討論班級經營的議題----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 非 | 有 | 有 | 非 |
| | 常 | 些 | 些 | 常 |
| | | | 符 | 不 |
| | 符 | 符 | 合 | 符 |
| | 合 | 合 | 合 | 合 |
23. 教師能與同儕討論如何改善學生學習-----
24. 教師能從同儕之間得到教學上的回饋-----
25. 教師能與行政同仁分享及討論各種收穫-----

第五部分：學校組織信任之氛圍

【填答說明】

本問卷列舉學校組織信任的工作項目共 24 題。請逐題就您感受到學校、校長及教師間的信任氣氛，並在適當的空格中打 V，其選項程度分為非常符合、有些符合、符合、有些不符合、非常不符合。

【問卷內容】

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 非 | 有 | 有 | 非 |
| | 常 | 些 | 些 | 常 |
| | | | 符 | 不 |
| | 符 | 符 | 合 | 符 |
| | 合 | 合 | 合 | 合 |
1. 校長能發展出關心及信任的組織氛圍-----
2. 我認為學校是值得信賴的環境-----
3. 我相信學校對所有教師是公平的-----
4. 我相信學校的行政作為能保障教師-----
5. 我相信學校能悉心地照顧好每位教師-----
6. 我相信學校能堅守辦學的教育理念-----
7. 我相信校長所激勵的及關心的議題都是好的-----
8. 我相信校長會實踐為學校進步所許下的承諾-----

非 有 有 非
 常 些 些 常
 符 不 不
 符 符 合 符 符
 合 合 合 合 合

9. 當遇到困境時，教師能信任校長願意提供協助-----
10. 我能毫無畏懼地、自在地與校長討論工作面臨的問題-----
11. 我相信校長能真誠地對待每位教師-----
12. 我相信校長關心每位教師及學生的權益-----
13. 我相信校長為學校作出的重要決策是好的-----
14. 我相信校長能勝任學校領導者的工作-----
15. 我相信校長能謹慎思考學校任何決策-----
16. 我確信校長與教師之間存在信任感-----
17. 我相信遇到困難時同儕能相互協助-----
18. 我相信每位教師皆是具高度專業素養-----
19. 我相信每位教師皆能做好自己的工作-----
20. 我願意和同儕分享內心真正的想法-----
21. 我願意與同儕分享與教育相關的新資訊-----
22. 我覺得每位教師皆值得信任-----
23. 我相信每位教師的品行操守是好的-----
24. 我相信每位教師皆能發展專業成長-----

【感謝您的作答】