

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班
碩士論文

指導教授：吳政達博士

國民小學分布式領導對教師賦權增能
影響之研究



研究生：鄭卉珮撰

中華民國 101 年 6 月

謝 誌

因緣際會，四年前，在教育局好同事佳惠的邀約報考下，很幸運的進入了夢想中的政治大學研究所就讀。隨著手上這本即將付梓的論文，四年來在工作、家庭與學業間蠟燭三頭燒、苦澀又甜蜜的回憶不禁一幕幕地湧上心頭，能夠順利完成碩士學業，心中真的有無限的感激。

首先，要感謝指導教授吳政達博士四年來的指導，每當寫論文遇到瓶頸，不知該如何繼續下去時，老師總是不厭其煩的給予指導與鼓勵，而老師幽默風趣的言談，總讓我們每次 meeting 都充滿著歡笑聲，頓時也化解了寫論文時不安與焦慮的情緒，師生之情，永銘於心！其次，感謝為我進行口試的閻自安教授及蕭霖教授，在百忙之餘，能悉心審閱論文，並給予論文修改的寶貴意見，使我的論文能更為嚴謹與完整，衷心感謝您們。

再者，要感謝學校行政碩士班的所有師長，因為您們的教導與啟發，開拓了我對教育行政領域的視野，讓我未來在面對教育工作時更有信心與方向；感謝員如學姐授權問卷，讓我的研究得以順利進行；謝謝秀真姐不時的提醒與打氣，佳惠、顥騰主任、麗捐校長、登隆主任、素敏主任及所有同學的鼓勵與陪伴，能與您們一同學習，真的很幸運！還要感謝桃園縣教育局的長官與同事，因為您們的支持與相挺，讓我在忙碌的工作之餘能夠兼顧學業，點點滴滴、感恩在心！

最後，要感謝我最親愛的家人，謝謝公婆辛苦的幫我照顧兒子，讓我能無後顧之憂，專心於工作及課業上；謝謝爸媽、妹妹及老公晃嘉，你們的支持永遠是我最堅強的後盾；謝謝我的寶貝兒子博凱，必須忍受媽咪週末至圖書館閉關，不能陪伴你的寂寞，你天真可愛的笑容，是我勇往直前的最大力量。謹以本論文獻給所有我愛的人，祝福你們永遠平安快樂！

鄭卉評 謹誌

中華民國 101 年 6 月

摘要

本研究旨在探討國民小學分布式領導對教師賦權增能之影響。本研究採用問卷調查法，抽取桃園縣內 56 所公立國民小學、656 位正式教師為研究調查對象，有效問卷 465 份。問卷回收後以描述性統計分析、t 考驗、單因子變異數分析、逐步多元迴歸分析等統計方法進行資料分析。本研究之主要研究發現歸納如下：

- 一、國民小學教師知覺分布式領導情況屬「中高程度」，以「分享責任」感受程度最高、「領導實踐」感受程度最低。
- 二、國民小學教師知覺教師賦權增能情況屬「中高程度」，以「自主性」感受程度最高、「參與決策」感受程度最低。
- 三、國民小學不同性別、年齡、任教年資、教育程度、現任職務及學校規模的教師所知覺的分布式領導有顯著差異，以男性、41-50 歲、任教年資 11-15 年以上、研究所以上畢業、兼任行政職務、學校規模 12 班以下之教師感受程度較高。
- 四、國民小學不同性別、年齡、任教年資、教育程度及現任職務的教師所知覺的教師賦權增能有顯著差異，以男性、41-50 歲、任教年資 11-15 年以上、研究所以上畢業、兼任行政職務之教師感受程度較高。
- 五、國民小學分布式領導能有效預測教師賦權增能，其中又以「學校文化」此構面的解釋效果最佳。

最後根據上述研究結論，進一步提出相關建議，以提供學校教育人員、教育行政機關及未來研究之參考。

關鍵詞：分布式領導、教師賦權增能

Research on the Influence of Distributed Leadership on Teachers' Empowerment in Elementary Schools

Abstract

The main purpose of this study is to research on the influence of distributed leadership on teachers' empowerment in elementary schools. Using a questionnaire, this study conducts a survey on 656 teachers from 56 public elementary schools in taoyuan county. Among them, 465 valid questionnaires from teachers were compiled. The returned data were analyzed by statistical methods including mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, and multiple stepwise regression analysis. Our main findings are concluded as follows:

1. Elementary school teachers' perception of distributed leadership was above average, and "share responsibility" was highest, and "leadership practice" was lowest.
2. Elementary school teachers' perception of teachers' empowerment was above average, and "autonomy" was highest, and "decision making" was lowest.
3. Significant differences were found partly in the elementary school teachers' perception of distributed leadership, given the consideration of teachers' demographic variations: sex, age, administrative duties, qualification, service duration and school scale.
4. Significant differences were found partly in the elementary school teachers' perception of teachers' empowerment, given the consideration of teachers' demographic variations: sex, age, administrative duties, qualification, and

service duration .

5. Among all dimensions of distributed leadership, the best prediction to teachers' empowerment is promoting "school culture".

Finally, based on those findings, the study suggests some implications of elementary school teachers, administrative authorities, and further studies as well.

Keyword: distributed leadership, teachers' empowerment



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 名詞釋義	6
第四節 研究範圍與限制	7
第二章 文獻探討	9
第一節 分布式領導之理論基礎	9
第二節 教師賦權增能之理論基礎	30
第三節 分布式領導與教師賦權增能之相關研究	46
第三章 研究設計與實施	57
第一節 研究架構與變項	57
第二節 研究假設	62
第三節 研究對象	64
第四節 研究工具	68
第五節 研究方法與步驟	75
第六節 資料處理與分析	78
第四章 研究結果分析與討論	80
第一節 國民小學分布式領導之現況分析	80
第二節 國民小學教師賦權增能之現況分析	84
第三節 不同背景變項教師知覺分布式領導之差異情形	88
第四節 不同背景變項教師知覺教師賦權增能之差異情形	99
第五節 國民小學分布式領導對教師賦權增能之預測力	112

第五章 結論與建議	-----	121
第一節 結論	-----	121
第二節 建議	-----	126
參考文獻	-----	129
壹、中文部分	-----	129
貳、英文部分	-----	135
附 錄		
壹、研究問卷使用同意書	-----	137
貳、分布式領導與教師賦權增能調查問卷（預試問卷）	-----	138
參、分布式領導與教師賦權增能調查問卷（正式問卷）	-----	144



表次

表 2-1	分布式領導定義彙整表	13
表 2-2	分布式領導實現形式的比對表	24
表 2-3	教師賦權增能定義彙整表	32
表 2-4	教師賦權增能面向彙整表	40
表 2-5	國內外有關分布式領導與教師賦權增能內涵相關研究	46
表 3-1	桃園縣公立國民小學學校規模及抽樣學校數分配表	64
表 3-2	不同學校規模抽取對象及人數分配表	65
表 3-3	本研究問卷樣本基本資料分析表	67
表 3-4	分布式領導預試問卷題目內容	69
表 3-5	教師賦權增能預試問卷題目內容	71
表 3-6	分布式領導預試問卷因素分析摘要表	73
表 4-1	分布式領導及其構面之平均數及標準差	81
表 4-2	分布式領導各構面題目之平均數及標準差	82
表 4-3	教師賦權增能及其構面之平均數及標準差	85
表 4-4	教師賦權增能各構面題目之平均數及標準差	86
表 4-5	不同性別教師知覺分布式領導之差異情形	88
表 4-6	不同年齡教師知覺分布式領導之差異情形	89
表 4-7	不同任教年資教師知覺分布式領導之差異情形	91

表 4-8	不同教育程度教師知覺分布式領導之差異情形	92
表 4-9	不同現任職務教師知覺分布式領導之差異情形	93
表 4-10	不同學校規模教師知覺分布式領導之差異情形	95
表 4-11	不同背景變項教師在分布式領導之差異情形	96
表 4-12	不同性別教師知覺教師賦權增能之差異情形	99
表 4-13	不同年齡教師知覺教師賦權增能之差異情形	100
表 4-14	不同任教年資教師知覺教師賦權增能之差異情形	102
表 4-15	不同教育程度教師知覺教師賦權增能之差異情形	104
表 4-16	不同現任職務教師知覺教師賦權增能之差異情形	106
表 4-17	不同學校規模教師知覺教師賦權增能之差異情形	107
表 4-18	不同背景變項教師在教師賦權增能之差異情形	111
表 4-19	分布式領導各構面預測整體教師賦權增能之分析摘要表	112
表 4-20	分布式領導各構面預測參與決策之分析摘要表	113
表 4-21	分布式領導各構面預測專業成長之分析摘要表	114
表 4-22	分布式領導各構面預測地位之分析摘要表	115
表 4-23	分布式領導各構面預測自我效能之分析摘要表	116
表 4-24	分布式領導各構面預測自主性之分析摘要表	117
表 4-25	分布式領導各構面預測影響力之分析摘要表	118

圖次

圖 2-1	Spillane 分布式觀點的領導實踐	19
圖 3-1	研究架構圖	57
圖 3-2	研究流程圖	77



第一章 緒論

本研究旨在探討國民小學分布式領導對教師賦權增能之影響，並根據研究結果提出建議及具體可行策略，以做為後續相關研究之參考。本章主要闡述本研究的基本概念，一共分為四節，第一節為研究動機；第二節為研究目的與待答問題；第三節為名詞釋義；第四節為研究範圍與限制。

第一節 研究動機

二十一世紀是一個多元化、複雜化的時代，隨著社會、科技、經濟的急遽變化及環境的影響，組織因應時勢所趨，應有彈性變革的機制與創新策略，才能提高組織效能並確保自身的競爭力。同樣的，在學校組織中，受到一波波學校本位管理、校園民主化、權力下放的教改訴求及教育當局對於教育政策不斷地推陳出新，又家長對於學校的要求日益增多，致使學校面臨到前所未有的挑戰，組織中的事務及分工也變得日益複雜，從校舍建築的興建修繕到教學教法的創新、從學生輔導管教到校園危機處理，每項事務彼此之間差異性頗大，在在都考驗著學校領導者的應變能力。

在傳統的學校領導理論中，校長往往被視為唯一的領導者與權力擁有者，校長領導方式攸關學校辦學之成敗。如今，面對多元複雜的學校環境，光靠校長一人之力已無法完全掌握與應變學校組織中所有層出不窮的狀況。故有別於以往「時勢造英雄」的時代，現今的學校領導理論所重視的已非校長一人為大的「英雄」式領導，而是重視「群雄」領導時代的來臨（張心怡，2001）。蔡進雄（2004）指出：「校長之領導角色已不在是過去傳統的權威領導者，也不應是英雄式的獨裁者，而是要轉變為權力的分享者」。換言之，在權力下放後，每位成員都可能成為學校的領航人，尤其成員本身具有專業能力，更可能成為學校教育某方面的領導者。

徐吉春（2008）也認為現今教師及家長參與學校事務日漸普遍，學校的領導環境已有重大改變，部分領導權已明顯分散在組織各種成員之中，組織成員的賦權增能、尊重專業亦日趨受到重視；而學校的領導模式亦從校長暨行政人員被視為學校中唯一的領導者轉移到學校其他成員被授權領導的分散式觀點。Leithwood 與 Riehl 也提出：「學校領導主要是由校長和教師行使，但有可能也分布在其他人員身上，包括校長領導、教師領導及分布式領導」。因此，分布式領導將領導的權力和責任分布於學校組織成員的身上，符合校園民主的潮流趨勢，校長、行政人員與教師之間建立更緊密的連結關係，也是將學校領導聚焦於提升學生學習的具體展現（引自賴志峰，2008b）。

陳正專（2010）則認為傳統校長需要管理一間學校所有大小事，但人不是全才，無法所有事務都精通，適度的將責任與學校事務交給有專長的其他成員（主任、教師、家長），利用成員本身的特性與專業，完成其任務，不僅可增加成員對組織的向心力、歸屬感，培養其責任感，同時在過程中，讓成員了解領導者所面對的難題與學習行政技巧，成員會對學校更有使命感。這與分布式領導強調應將領導權力分布於學校每位成員之中，讓每位成員可發揮自我的專業知識與智慧，集體互動與合作，共同肩負起領導責任、實踐組織目標的理論不謀而合。

秦夢群（2010）更指出分布式領導的出現，一掃傳統教育領導過於重視領導者個人能耐之看法。以往迷信英雄式領導，把學校成敗視為校長的單獨領導實踐，而缺乏關注領導歷程中的追隨者與情境因素。此種拘泥於個人主義窠臼的理念，忽視現代複雜組織中成員集體合作的可能性，進而侷限了領導研究的場域，分布式領導的主張，適足以補其缺失。

由上述學者看法可得知，當今學校在面臨外在環境變遷的壓力與接受學校內部成員互動的挑戰議題時，分布式領導提供了一個對學校領導新的

思考方向（陳正專，2010），對於學校領導型態之應用值得更為深入探討與研究。故瞭解國民小學教師對於目前學校分布式領導的現況感受為何？背景不同及所屬學校環境不同的教師對於學校分布式領導的感受程度是否有所差異？是本研究的動機之一。

教師做為學校教育的主要執行者，也是組織的知識工作者，其角色功能的發揮，是影響組織效能的重要關鍵（高博銓，2011），教師素質的良窳攸關教育品質及教育改革的成效。我國行政院於民國 85 年所發表之「教育改革總諮詢報告書」中，提出了教育鬆綁、保障學習權、父母的教育權及教師專業自主權等四項改革理念，其中強調教師的專業自主應得到適當的保障，這也使得「教師賦權增能」（teacher empowerment）的概念備受重視。教師賦權增能是學校改革和教學專業化的歷程，包含「賦權」和「增能」二個層面，賦權係指教師參與做決定，增能係指教師不斷地專業成長，進一步達成教學改善（吳百祿，2010a）。故教師能否被充分授權、參與學校重大決定，能否不斷地精進學習，以提升自我效能感，都會影響教師教學與工作的能力與活力，進而直接影響學校整體競爭力。

然而，教師賦權增能高低與否並非僅依其本身能力即可達成，必須仰賴領導者（校長）肯定與支持教師的表現，抑且充分授權教師權責，甚至提供行政資源協助及激發教師自我潛能，才能夠使教師真正賦權增能（黃哲彬，2005），可見領導者的領導形式與風格是影響教師賦權增能與專業發展的重要因素。

在學校中，領導不該只是校長一人的責任，分布式領導即強調應將領導權力及責任分布給校內其他成員，而教師正是組織權力共享與責任共擔的最佳人選，故校長應成為學校組織權力的分享者，賦權增能給教師（向家逸，2010）。Muijs 與 Harris（2003）認為，在分布式領導理論中，教師賦權增能扮演著核心的地位。吳清山、林天佑（2010）也認為賦權增能

是分布式領導的主要特徵之一，它強調讓組織中的成員享有做決定權力，從權力分享過程中提升行政的專業能力。在分布式領導下，每個人可以自由發展和分享新的理念，但也都要就其所負責領域負起責任。Spillane、Halverson 與 Diamond (2001) 則認為分布式領導強調賦權增能的理念，藉由賦權增能可使領導者和組織成員共同成長，並充分發揮自我潛能。Belhiah 提到分布式領導就如同教師的賦權增能，透過分布式領導來授權教師，鼓勵教師更能開放，更積極的表達他們對學校政策的關懷。Richard 也提到分布式領導已經在學校的管理論述中成為主要的手段，來達到教師參與、賦權和創造民主的學校。可見在分布式領導的實踐中，對教師而言能更積極的參與學校運作（引自何建霖，2009），林志奇（2011）也認為分布式領導不再把領導看成是個人的事，而是涉及到組織裡的所有成員，相信每個成員都有一定的重要性，並強調權力分享、增權益能、多元專長等思維。

由以上學者看法可知，賦權增能是分布式領導的重要特徵之一，也是分布式領導實踐的關鍵要素，故欲瞭解國民小學教師對於賦權增能的感受為何？背景不同及所屬學校環境不同的教師對於賦權增能的感受程度是否有所差異？並進一步探究分布式領導對於教師賦權增能的影響為何？是本研究的動機之二。

第二節 研究目的與待答問題

壹、 研究目的

根據上述的研究背景與動機，擬定本研究目的如下：

- 一、 瞭解分布式領導及教師賦權增能意義、內涵及現況。
- 二、 分析國民小學教師對「分布式領導」與「教師賦權增能」的知覺情形。
- 三、 比較不同背景變項的國民小學教師其知覺「分布式領導」及「教師賦權增能」的差異情形。
- 四、 分析國民小學分布式領導對教師賦權增能的預測力。
- 五、 提出研究結果及具體建議，提供學校教育人員、教育行政機關及未來研究者參考。

貳、 待答問題

- 一、 不同背景變項的國民小學教師對校內「分布式領導」的知覺情形為何？
- 二、 不同背景變項的國民小學教師對「教師賦權增能」的知覺情形為何？
- 三、 不同背景的國民小學教師，對於分布式領導及教師賦權增能之知覺情形是否有顯著差異？
- 四、 國民小學分布式領導對教師賦權增能的預測力為何？有哪些構面之預測力達到顯著水準？其解釋量為何？

第三節 名詞釋義

本研究中所用主要名詞為分布式領導及教師賦權增能，茲將其意義界定如下：

壹、分布式領導 (distributed leadership)

本研究將分布式領導定義為：「組織成員能因應情境變化、發揮其專業能力及自主領導的功能、分擔及共享領導責任，透過團隊學習及合作的力量，達成組織目標的領導實踐歷程」。

本研究問卷改編自 Gordon(2005) 的量表，該量表為康乃迪克州所設計之《分布式領導準備度量表》(Distributed Leadership Readiness Scale, DLRS)。在本量表中將分布式領導構面區分為「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」等四個構面進行探討，其操作型定義為，問卷填答者在研究者所編製「分布式領導調查問卷」上得分分數愈高者，代表教師所知覺整體分布式領導的感受程度愈高。

貳、教師賦權增能 (teacher empowerment)

本研究將教師賦權增能定義為「教師被賦予專業自主權力及擁有專業地位，能充分參與學校決策並發揮其影響力；在專業發展的歷程中，不斷地充實、增進專業知能，並藉此提高自我效能，進而促進學校的發展及教育目標的達成」。

本研究問卷係採用李員如 (2008) 所編製的「教師賦權增能量表」，做為教師賦權增能的測量工具。在本量表中將教師賦權增能區分為「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」等六個構面進行探討，其操作型定義為，問卷填答者在「教師賦權增能調查問卷」上得分分數愈高者，代表教師所知覺整體教師賦權增能的感受程度愈高。

第四節 研究範圍與限制

壹、 研究範圍

一、 研究對象

本研究參考桃園縣政府教育局 100 學年度國民小學教育現況統計資料，以桃園縣 185 所公立國民小學之正式教師(包括教師兼主任、教師兼組長、導師和專任教師)為研究母群體。

二、 研究區域

本研究僅限於桃園縣 13 個鄉鎮市(桃園市、八德市、中壢市、平鎮市、楊梅市、蘆竹鄉、龜山鄉、大園鄉、大溪鎮、新屋鄉、觀音鄉、龍潭鄉、復興鄉)之國民小學為研究區域。

三、 研究變項

本研究主要是針對國民小學教師對於分布式領導及賦權增能之知覺情形進行調查研究。其主要變項包括「教師及學校背景」、「分布式領導」與「教師賦權增能」三部分。教師的背景變項以性別、年齡、任教年資、教育程度及現任職務為探討範圍，而學校背景變項則以學校規模為探討範圍；分布式領導則區分為「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」等四個構面；教師賦權增能則區分為「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」等六個構面。

貳、 研究限制

一、 研究對象的限制

本研究以桃園縣公立國民小學之正式教師為問卷填答對象，因此無法推論到其他非現職教師、短期代課教師。

二、 研究區域的限制

本研究因人力及時間上的限制，僅以桃園縣為調查對象。因此，在研究結果的推論上，無法推論至其他地區。

三、 研究變項的限制

本研究主要探討國民小學分布式領導對教師賦權增能影響之現況、差異及預測力。主要針對分布式領導與教師賦權增能之各構面與整體進行統計與分析，其他構面在本研究中無法兼顧。而背景變項亦只針對研究內容所提之因子進行探討，其他因子不包含在內。

第二章 文獻探討

本章根據研究目的與研究問題，探討分布式領導與教師賦權增能之相關文獻，以期能更深入瞭解研究之主題。全章共分為三節，第一節探討分布式領導之理論基礎；第二節則探討教師賦權增能之理論基礎；第三節則針對分布式領導與教師賦權增能之相關研究加以探究。

第一節 分布式領導之理論基礎

在傳統的學校科層結構當中，校長被視為學校領導的關鍵人物，西諺曾云「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」，可見校長的領導風格影響學校未來發展甚鉅。但近年來，隨著教育的發展，教師專業自主意識抬頭，教師參與學校事務日漸普遍，如參與校務會議、教師考績委員會、教師申訴評議委員會等，教師幾乎可左右會議的結果。另外在教育基本法和家長參與學校教育事務辦法實施後，家長依法可以為其子女選擇教育方式、內容及參與學校事務。顯然，學校的領導環境已有重大改變，部分領導權已明顯分散在組織的各種成員之中（徐吉春，2008）。

張明輝（1991，2005）也認為自從教師法通過及中小學校長遴選制度實施以後，學校領導的環境產生重大改變，過去由校長一人所主導的學校，現今更需要有其他人一同來協助完成學校組織的再造與革新，單憑行政主管優異的領導智能，已經無法完成有效的領導行為。且在高度複雜及以知識為基礎的組織裡，每位成員的知識對於組織而言都是有幫助的，此種集體的智識是無窮的、多面向的，於是愈來愈多的分布式領導

（distributed leadership）逐漸取代個別的領導者。由此可知，傳統英雄式領導已不再是領導實踐的主流，分布式領導理論逐漸受到重視，成為不可忽視的潮流與趨勢（賴志峰，2011）。

壹、分布式領導之起源發展

分布式領導 (distributed leadership) 的概念，最早可追溯到 Gibb 在 1951 年所撰寫之《參與式團體的動態》(*Dynamic of Participative Groups*) 一書中，在其第四章〈分享與領導〉首度提出了「分布式領導」一詞。Gibb 在此書中亦指出了四種領導的環境：獨裁式 (autocratic)、家長式 (paternalistic)、個人式 (individualistic) 及參與式 (participative)。在獨裁式、家長式、個人式的領導環境中，領導者會決定組織環境的氣氛，但在參與式的環境，卻是由組織內的所有成員決定環境的氣氛，這也相當強調了群體內所有成員的成長與發展，這也是分布式領導的起源 (何建霖，2009)。

其後自 1960 年代以來，分布式領導的基本概念就以各種形式存在於組織理論與教育行政理論之中，例如：Barnard 於 1968 年指出「領導並不限於管理的職位，也可以為組織成員所執行」，Thompson 於 1967 年主張「領導不只是由上而下運用影響力，而是組織、水平科層體制的上下循環」。Dewey 亦曾主張「公立學校應予以組織起來，每位教師有定期與代表的方式來判斷教育重要性的事務，以確保這些判斷可以影響學校系統」(引自賴志峰，2008a)，可見傳統科層體制強調領導權力應獨尊於領導者身上的英雄式領導觀念已逐漸式微。

1990 年代後，伴隨著學校權力分享、學習型組織與校本管理之新浪潮，包括學校在內的組織面臨較以往更複雜與多元之挑戰，學校成員必須不斷學習，以增強自身應變能力，並協同校長共理校政 (秦夢群，2010)，賴志峰 (2011) 也提出因學校改革大力宣傳教學專業化，並強調教師領導的潛能；且單一領導者已無法有效處理愈漸困難及複雜的學校工作，故分散工作負擔可使校長易於管理。蔡進雄 (2004) 也認為因校園環境的改變，校長應將權力下放，鼓舞每位成員成為學校的領航人，發展成員的專業能

力，使每位行政人員及教師成為學校教育的領導者，而校長是領導者中的領導者。分布式領導即在此種背景下又再次興起，並開始受到許多專家及教育學者的重視，例如 Barry 於 1991 年所著《管理沒有首長的團隊：分布式領導的課題》(*Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership*) 是第一篇以分布式領導為主題的論文，主要對於自我管理團隊的領導進行探討。Clift 與 Thurston 於 1995 年所編著《分布式領導：透過合作改進學校》(*Distributed leadership: School improvement through collaboration*) 一書，則是最早以分布式領導為題的專書，論述重點強調領導已從科層體制轉移分布至組織中，但其內容仍偏向傳統的理念發展論述，對於理論內涵尚未有完整的體系（引自賴志峰，2008a）。

近年來，愈來愈多國內外學者針對分布式領導進行更系統性地探討，並開始於學校組織管理上加以運用，例如國外學者 Spillane 於 2006 年所著《分布式領導》(*Distributed leadership*) 是探討分布式領導理論較完整的專書，其將分布式領導理論架構予以具體化、清晰化。另外如 Spillane 與 Diamond 於 2007 年所著《分布式領導的實踐》(*Distributed leadership in practice*)；Harris 於 2008 年所著《學校分布式領導-培育明日的領導者》(*Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*)；Leithwood、Mascall 與 Strauss 於 2008 年所著《依據實證的分布式領導》(*Distributed leadership according to the evidence*) 及 Harris 於 2009 年所著《分布式領導：不同的觀點》(*Distributed leadership: Different perspectives*) 等，均是當前新出版關於分布式領導研究的專書（引自賴志峰，2008a, 2011）。

而在國內，學者賴志峰於 2008 年 3 月於國民教育研究學報所發表的「分佈式領導理論之探究：學校領導者、追隨者和情境的交互作用」一文，是國內最早以分布式領導為主題研究的文章。近幾年陸續有研究者將分布

式領導與其他組織變項進行相關研究，如對學校教育成效的影響(陳怡卉，2010)、對教師組織公民行為的研究(王瓊滿，2010；向家逸，2010；劉瑞珠，2010)、對教師工作滿意度的研究(簡志明，2010)及對學生學習態度及學習表現的影響(方慶林，2010；王瓊滿，2010；何建霖，2009；李尚儒，2010)等，可見分布式領導運用於學校組織管理及領導實踐議題在國內已逐漸受到關注，眾研究者均試圖透過研究去瞭解分布式領導對於學校、教師、學生三方面的影響，惟目前相關研究資料仍不多，有待後續進行更多的實證研究，以更清楚界定其內涵及效果。

貳、分布式領導之意涵

一、分布式領導之定義與內涵：

「distributed leadership」一詞，研究者多翻譯成「分佈式領導」(王瓊滿，2010；向家逸，2010；何建霖，2009；李尚儒，2010；張祝芬，2009；簡志明，2010)、「分散式領導」(方慶林，2010；徐吉春，2008；陳正專，2010；陳怡卉，2010；蔡進雄，2011；劉文章，2010)或「散佈領導」(黃乃熒、劉約蘭，2008)。然而，吳清山與林天佑(2010)認為，依據教育部重編國語辭典修訂本，並無「分佈」一詞，只有「分布」一詞，其相似詞為「漫衍、散布」，至於「分散」之相似詞則為「分離、渙散、散開」，故認為翻譯為「分布式領導」或「散布式領導」較佳；另外張明輝(2009)、秦夢群(2010)及賴志峰於2011年所發表的最新文章「分布式領導的研究成果之分析」也採用「分布式領導」一詞，故本研究使用「分布式領導」以為論述。

針對分布式領導的定義，Bennett 等人認為似乎仍缺乏共識，而其詮釋與理解也顯得相當分歧(引自黃乃熒、劉約蘭，2008)。Harris(2008a)也認為分布式領導的精確定義是難以捉摸的。Wright 亦指出分布式領導僅

是提供一個理論架構去檢驗領導的實踐，觀念新且缺乏被廣泛接受的定義。Gronn 於 2008 年所著《分布式領導的未來》(The Future of Distributed Leadership) 一文中指出分布式領導理論大部分是不起眼，甚至大膽斷言在最近領導分析上，還有一個更合適的描述可能是混合式 (hybrid)，而不是分布式 (distributed) (引自劉文章，2010)。故研究者進一步蒐集近幾年國內外學者對於分布式領導的看法，希冀從中歸納其內涵，整理如表 2-1 所示：

表 2-1

分布式領導定義彙整表

研究者 (年代)	分布式領導定義
Elmore (2000)	分布式領導對於學校改革及教學改進可發揮重要的作用。它強調每一成員都是領導者，教師教學的過程需要的是指導，而非控制。故校長的核心責任在於激發教師領導能力、讓其肩負領導責任，並具備相同價值觀，完成組織共同任務。
Gronn (2000)	分布式領導是一個對於處理複雜問題更有效力的方式，也是一項分析工具，包括了擴大決策參與、增進組織目標與策略的承諾等意涵。
Spillane、 Halverson、 Diamond (2001)	分布式領導類似於分享決策的概念，認為領導者應妥善運用具備專業知識的成員，並且有系統的分佈導責任於成員身上。隨著時間遷移，透過成員彼此合作激盪，共同完成領導實踐。
Lashway (2003)	分布式領導認為領導是分布於學校每位成員中，而非只在校長一人身上，但校長仍扮演著關鍵角色，但不是一個主要的實行者，而是作為組織領導的建築師。
MacBeath (2005)	分布式領導不僅是權力下放，而是要創造一個讓組織成員皆能成為領導者的環境。
VPAdminFiscal (2011)	分布式領導強調的是一種態度，而不是管理的技巧，它將組織內所有的成員都視為是具有獨特知識、經驗及智慧的專家，且每位成員都有責任領導其負責的部分，且可以自由發展和分享新的想法。

(續下頁)

研究者 (年代)	分布式領導定義
梁東榮、張豔敏 (2007)	分布式領導是分布於學校組織中的領導者、追隨者和特定的情境交互作用網路中的一種領導實踐理論，它強調領導的實現是領導者與其他因素交互作用的結果，而不是領導的個人行為的作用。
徐吉春 (2008)	分散式領導是一種透過共同參與，肯定個人專業知識，不斷賦權增能；強調信任、合作；允許有多位領導者和在主要領導者授權下，領導者與追隨者隨情境不同轉換領導角色的一種領導實踐。
黃宗顯 (2008)	分散式領導強調在不同領域及情境下，透過領導者授權及權力責任分享之下，領導者及追隨者可以因專業、問題及任務不同互換領導角色，創造出多元領導型態，藉以促進人員成長與組織績效。
張祝芬 (2009)	分佈式領導旨在闡明組織中的領導實務非單一個人所能為之，而係「共同參與，團體共享」的集體性現象；分佈式領導關注由多領導者、追隨者和領導情境所共同組成的領導實務在組織中如何運作，並探討運作過程中成員的關係和所出現的微觀政治現象。
何建霖 (2009)	學校分佈式領導是指學校內領導者的角色並非只有校長一人，而是有更多的人集體合作參與領導活動，領導的行為是分佈在學校內的所有成員當中，貢獻與付出自己的專門知識，帶領學校的成員共同的成長與學習。
王瓊滿 (2010)	校長承擔學校整體績效責任，整合學校各部分成為建設性關係，與學校成員共享領導權利，建立共同的文化期待，讓領導責任和權力分佈於多元且具備專門知識的學校成員身上。
方慶林 (2010)	分散式領導為領導者透過權力的分享，為了提高組織效能，依任務及組織目標的不同進行專業分工、賦權增能，彈性調整組織架構所成立的工作團隊，成員彼此互信分享、貢獻知識、協同合作、為達成組織願景而努力的一種領導激勵歷程。
向家逸 (2010)	學校領導的行為是分佈於學校所有成員所共有，而非僅止於校長一人，成員間彼此相互合作、權責共享，貢獻自己的知識與技能，共同帶領學校的成員成長與學習。

(續下頁)

研究者 (年代)	分布式領導定義
吳百祿 (2010b)	分散領導的主要概念在於去中心化，甚至去傳統正式組織的角色、責任和科層權威；相反地，分散領導主張重新建構集體的、互動的、專業的、合作的和學習的社會影響和互動歷程。
陳怡卉 (2010)	學校領導角色與責任的開放，每個人可以主動轉換其領導者與追隨者的角色，發揮專業、團隊互動，合作完成目標。
陳正專 (2010)	領導活動由學校中所有個體所共同運作而成，依據學校任務與不同性質目標，由具有專長或特長的教師提供個人能力、意見與資訊，以完成學校特定任務與願景。
劉文章 (2010)	分散式領導是以一種多人領導的形式，且組織成員依其專業能力、情境需求，可賦予或相互轉換不同權責的領導角色；並透過共同參與及承擔，達到組織目標之領導實踐過程。
秦夢群 (2010)	分布式領導係指領導者與組織成員，依其專業與能力共同承擔任務之領導模式。主張即使不具有領導之「職位」，也可能因其專業與能力，而成為真正的領導者；領導不再只限於具有名分之領導者，而擴及整個組織成員。領導的實踐也隨著組織發展需要有更替與轉變。
吳清山、林天佑 (2010)	在一個組織中領導活動散布於各個成員，每個成員在其負責領域和「信任與合作」氛圍下，參與領導實務運作，擔任領導角色並承擔領導責任，以利達成組織任務及提升組織效能。
王鳳雄、洪子鑫 (2010)	是指處於組織各個層面的領導者，在一定的情境範圍內相互作用，發揮各自職能、完成不同任務，最終達到組織目標的行為過程。它依靠組織內的多層領導資源，指導並完成組織不同規模、不同複雜程度和不同範圍的任務。
王環鈴 (2011)	為領導者透過權力的分享，為了提高組織效能，依任務及組織目標的不同進行專業分工，賦權增能予以成員，彈性調整組織架構所成立的工作團隊，在信任與合作氛圍下，每個成員在其負責領域，參與領導實務運作，擔任領導角色並承擔領導責任，以利達成組織任務及提升組織效能，成員間互信分享、貢獻知識及協同合作，並為達成組織願景而努力的一種領導激勵歷程。

(續下頁)

研究者 (年代)	分布式領導定義
林志奇 (2011)	分散式領導係指領導活動廣泛地分散給具有多樣化專業知識的成員，只要在組織中負起實際領導責任的個人或群體即是領導者。該領導實務構築在領導者、追隨者和情境三者共同交互作用上，其核心任務在於運用個人能力與技巧，建立共同的文化期盼，是傾向於將組織人力能量予以最大化之領導模式。
蔡進雄 (2011)	分散式領導意指領導的來源不限於正式領導者，而是組織在信任、合作及共同參與的基礎下，每位成員均可在不同職位，不同角色上貢獻專業知能及專長，成為有影響力的領導者。
賴志峰 (2011)	學校成員不管是否擔任正式的行政職位，具有扮演領導者的機會，對學校發展產生實際的影響，校長具備自信和謙遜的特質，肩負重要的領導角色，致力於提升成員擔任領導者的意願和能力，建構學校清晰的組織結構、明確績效責任及信任文化，運用適當時機推動學校的變革。

資料來源：研究者自行整理

國內外學者對於分布式領導之定義各有其獨特的看法，雖有混淆與模糊之處，但仍有部分共識，研究者綜合上述各學者看法，將分布式領導主要內涵敘述如下：

(一) 領導者角色：多人領導

對於分布式領導者的角色而言，學者多認定是多位領導者，並非傳統的單一領導或英雄式領導，正如 Harris、Moos、Moller、Robertson 與 Spillane 等人認為分布式領導的核心概念是領導密度、多位領導者

(leader-plus) 和合作，Sergiovanni 則認為領導密度指的是分享領導角色，領導本身的廣泛基礎與採行，領導者和追隨者是緊密連結的（引自賴志峰，2009）。Harris (2008b) 也指出分布式領導強調在組織範圍內的每位成員都具有領導能力，並且也能發展出組織需要的領導實踐能力。換言之，即使成員不具有領導之「職位」，也可能因其專業與能力，產生實質

之領導行為。領導不再只限於具有名分之領導者，而擴及整個組織成員（秦夢群，2010）。

如以學校為例，Gronn（2002）指出分布式領導強調校園內除校長外，尚有教師、家長、社區代表人士等成員可以共同扮演領導角色，成員皆能運用其自身專業技術與能力，配合環境需求進行互動，共同分享及分擔領導責任，以達成組織目標。蔡進雄（2011）亦認為分布式領導強調的是權力及領導的分散，領導的來源不限於正式領導者，學校組織內人人都是教育的領航員。

（二） 領導形式：團隊合作與自主領導

分布式領導強調團隊合作與信任，Harris 指出分布式領導比較少關心個人能力、領導技巧、和資質，而是著重在領導過程中合作的責任及學習成長分享的能力（引自方慶林，2010）。Koojob 則認為分布式領導包含了「協同作用」和「互惠影響」的概念；「協同作用」是指組織成員向其他成員做出了貢獻，也從其他成員身上獲得幫助，透過彼此之間互動激發潛在能力，並獲得更多解決問題的方式；而「互惠影響」是指藉由雙方之間的相互影響形成良性回饋，並藉此累積各個階段的效應，達成對下一階段的互惠影響（引自徐吉春，2008）。

陳佩英、焦傳金（2009）認為分布式領導在文化層面強調同儕之間的互動、合作、分享、協同行動研究以及深度參與；在組織層面則強調擴大決策參與、自我監督、共享領導模式。王鳳雄、洪子鑫（2010）也認為分布式領導的基本理念是賦權、協作，在這種領導理念指導下，每個個體在組織中，都能經由協調與分工，在不同場域發揮各自的智慧，形成一個互信、依賴的共同體，並進而實現組織的目標。

秦夢群（2010）指出當學校組織分工日趨複雜時，實務上需求具有多種專業之成員（如教師）來共同完成學校任務。學校成員間具有共同承

諾、自發性參與、及緊密互動的工作關係，進而在相互交流與合作中產生累積性的能量。張祝芬(2009)也認為學校中任何教師都可能成為領導者，所有的追隨者都可能是情境的流轉而成為自主的領導者，故分布式領導鼓勵學校中所有層級人員皆能發揮自主領導的功能。

(三) 領導實踐：領導者、部屬與情境的交互作用

分布式領導相當強調情境的重要性，如 Spillance 即認為分布式領導是領導者、部屬、與情境間的互動行為，隨著時間與情境之更迭，領導者與下屬成員的角色可以相互轉換。他將情境視為實踐的成分，與領導者、部屬互動，再加上時間的因素，即形成領導實踐，詳如圖 2-1，領導實踐由三角形所代表，每個角分別代表重要的成分，單一的三角形代表領導者、部屬和情境之交互作用，多個三角形則強調時間的重要性（引自賴志峰，2008b）。賴志峰（2008b）也提出分布式領導強調組織內並非只有一個領導者，學校的成員具有專門知識，領導責任分布於組織的成員中，領導實踐是由領導者、部屬和情境三者的互動所構成，領導者與部屬的角色是可以互換的。

如應用於學校之中，校長雖為職務上之領導者，卻難以直接影響課堂教學及學生成就，但可透過與各科教師團隊之協調合作與領導實踐，改進課程教學與學生表現（秦夢群，2010）。校長、教師或家長等成員應隨時因應學校內外環境，發揮各自的專業能力，共同擔負領導責任，實踐組織目標。

綜上所述，研究者將分布式領導定義為：「組織成員能因應情境變化、發揮其專業能力及自主領導的功能、分擔及共享領導責任，透過團隊學習及合作的力量，達成組織目標的領導實踐歷程」。

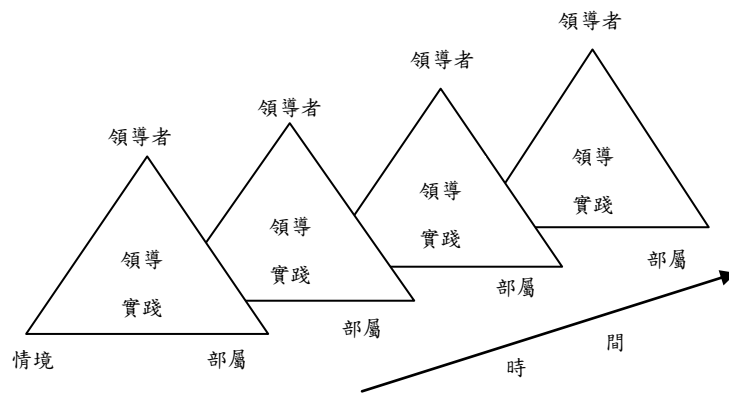


圖 2-1 Spillane 分布式觀點的領導實踐

資料來源：賴志峰（2008b）。分佈式領導的意義、構面與主張。教育研究月刊，171，30。

二、分布式領導之特性：

有關分布式領導的特性，茲列舉學者看法如下：

梁東榮、張豔敏（2007）認為分布式領導具有實踐性、相互依賴性、情境性和交互性四大特性，說明如下：

- （一）具有實踐性的教育領導模式：實踐性是分布式領導的重要特徵，它強調領導實踐，關注領導是如何在多個領導者之間擴展及如何擴展到其他追隨者，注重對實踐的觀察和研究。
- （二）實現於相互依賴的互動過程中：分布式領導強調集體性與互相依賴性。關注組織成員中的「共同行為」，即是一種相互作用結果的累積性動力。成員在工作中透過互動，激發彼此潛在的專業特長與創造精神，遠大於個人的力量，並認為關鍵在於不是為別人做事，而是與別人一起做事。
- （三）強調領導行動的情境性：情境不是分布式領導行為的外部因素，而是其構成因素之一，以領導的日常工作與工具為媒介，建構領導者與追隨者的交互行動。
- （四）強調領導邊界的開放性：領導者、追隨者與情境交互作用的領導

實踐中，領導權力是動態分布的。分布式領導的邊界是變動的、開放的，在不同的情境之中，領導者與追隨者角色並非固定不變，而是隨時可以進行轉換。

張祝芬（2009）認為分布式領導重要的概念有「領導實務」、「領導情境」、「集體式領導」、「相互依賴性」和「微觀政治」五項：

- （一）領導實務：分布式領導認為不應視領導為個人、特質或思考等功能的展現，領導議題的研究也不應只分析個人，而應將領導理解為分布在組織裡多位領導者、追隨者和情境三者之中，故學校領導應著重其「領導實務」如何運作。
- （二）領導情境：分布式領導強調情境並非外在於領導活動之外，它本身就是領導作為的核心組成要素，故領導情境絕非只是單純地影響學校領導的作為，而是領導實務重要的一環。
- （三）集體式領導：領導係一種集體現象及團隊努力的過程與結果。而學校在發展集體領導的過程中，最重要的便是建立一種「團結、鞏固感」，而建立團隊的知能和共同努力的過程對於分布式領導能否成功十分重要。
- （四）相互依賴性：在分布式領導的概念架構中，領導既是集體性的，則組織成員之間的「相互依賴性」的關係便十分重要。這也使分布式領導的權力控制由層級節制轉向「同儕控制」，權力基礎分散而廣布於教學社群中，這代表學校能夠「真正民主地運作」。
- （五）微觀政治：「微觀政治」是指「組織中的個人或小團體，策略性地運用正式及非正式的權力，以取得象徵性的資源或實質性資源的控制及分配，遂行其目的」。分布式領導主張組織中多層級的、多點的自主領導，如此一來，各領導點之間的競合關係便會形成組織裡活躍的微觀政治。

在美國副總統辦公室 (Vice president' s Open Office) 基金會贊助之管理及財務部門研究指出：分布式領導強調的是一種態度，而不是管理的技巧，它將組織內所有的成員都視為是具有獨特知識、經驗及智慧的專家，且每位成員都有責任領導其負責的部分，且可以自由發展和分享新的想法。此研究指出分布式領導的特性包括如下 (VPAdminFiscal, 2011)：

- (一) 分布式領導並不意味著權力下放；相反的，是每位成員都要尋找最好的方式來探尋知識和想法。
- (二) 分布式領導能為成員的問題、威脅和變動帶來成功解決的希望。因為它不只鼓勵成員分享想法、尋求好構想，更強調從概念的過程到現實的連結。
- (三) 做事的固有方式不一定就是最佳的方式，運用分布式領導可以讓我們尋求更好的方式，並且在可控制及合理承擔風險範圍內進行測試。
- (四) 在分布式領導的環境裡，錯誤經常可讓成員發現有價值的新方法。
- (五) 在分布式領導下，並非每位成員都是作決策者，但每位成員的專業知識都可為決策過程提供意見。
- (六) 分布式領導不是為了持不同意見的人或孤立領導者。
- (七) 分布式領導是強調合作與信任，不強調在單位和派別之中的競爭，成員間要共同分擔同一任務，並且朝著共同的目標邁進。
- (八) 分布式領導授權給每位成員，這將使他們的工作更有效率及意義。
- (九) 在分布式領導之下，每位成員都很重要。

吳清山和林天佑 (2010) 亦認為在分布式領導下，每個人可以自由發展和分享新的理念，但也都要就其所負責領域負起責任，他們並提出分布式領導的主要特性如下：

- (一) 多樣領導：組織領導者不只是首長而已，還包括部屬；在學校中，

校長、行政人員和教師都可扮演領導角色，從事領導實務工作。

- (二) 相互依賴：分布式領導不只是領導者與部屬的互動關係，更是組織中成員(領導者與部屬)和環境形成一個互動網，彼此具有相互依賴動態關係。
- (三) 共同參與：組織中的成員都有機會參與領導活動，從事計畫、執行和做決定工作。
- (四) 團體分享：分布式領導強調團體成員的交互作用，經由彼此互動過程，分享經驗和成就感。
- (五) 增權益能：組織中成員享有做決定權利，從權力分享過程中提升行政的專業能力。

秦夢群(2010)也認為分布式領導較注重實質之領導，主張即使不具有領導之「職位」，也可能因其專業與能力，而成為真正的領導者。領導的實踐也隨著組織發展需要而更替與轉變，他提出分布式領導的主要概念如下：

- (一) 由多人擔任領導者的角色：分布式領導係由多個群體成員擔任領導角色，傾向集體領導、分享領導、與分權領導的形式。領導不再只限於具有名分之領導者，而擴及整個組織成員，領導的實踐也隨著組織發展需要進行更替與轉變。
- (二) 領導形式為集體互動與合作：分布式領導之領導者不限於一人，多人之間會在領導過程中產生彼此依賴的互動。透過彼此間的互動與啟迪，即能使領導群成為一個創造的整體，激發組織潛在的創造精神，而產生遠大於個人所產生的成果。
- (三) 強調領導者、追隨者、與情境三者間的互動關係：分布式領導主張隨著時間與情境之更迭，領導者與下屬成員的角色可以相互轉換，且在某一特定時空，領導者之人數可以不限於一人，強調領

導實踐乃是領導者、追隨者、與情境三因素共同作用的結果。

劉文章（2010）歸納 Bennett 等學者看法，提出分布式領導主要特性有五項：

- （一）就領導歷程的協同性：以分布式為領導實踐的過程中，著重個體間互動網路之集體性與相互依賴性，以促進成員彼此合作協調及信任，達到領導實踐的目標。
- （二）領導行為的情境性：分布式領導強調情境的交互作用及情境的殊異。
- （三）領導邊界的開放性：分布式領導未界定明確的領導邊界，所以領導者與追隨者的界線是模糊與擴張的，亦非侷限於正式、指定或特定個人及社群中。
- （四）專業知識技能的分散性：領導非單一個體之事，組織成員各具其能力，透過成員專業知識技能的分享與承擔，結合多元觀點形成決策或領導過程，可創造組織新局。
- （五）透過參與實踐達到較佳的領導途徑：分布式領導強調理論和實務的連結，且不斷嘗試創新與追尋好的領導方式。

綜上所述，可得知分布式領導特性強調領導者角色是多元的、情境是開放的，重視團隊分工合作及權力共享。藉由成員彼此間的互動參與過程，提升彼此專業能力，以共同承擔領導責任，促進組織績效並達成組織目標。如運用於學校中，校長應不斷賦予教師權力與責任，增進教師專業知識與能力，透過教師社群間的分享合作，相互激盪更好的執行策略與工作氣氛，共同朝學校目標邁進。

三、分布式領導之類型：

對於分布式領導之類型，茲列舉學者看法如下：

Groon 在 2003 年針對分布式領導分成兩種類型（引自 Harris, 2005）：

- （一）附加式分布（additive）：是指將領導功能切割並分布出去，組織成員都能擔任部分的領導角色。
- （二）整體式分布（holstic）：強調組織內成員自發性、協調合作，並藉由事前的思考及規劃，有助於分布式領導的實踐運作。

Spillane 在 2003 年則提出了分布式領導的三種類型（引自秦夢群，2010）：

- （一）合作式分布（collaborated distribution）：係指多個領導者共同合作，為達成組織目標執行特定任務。過程中個別領導者的實踐成果會成為其他領導者實踐的基礎，反之亦然。在此類型中，領導群彼此之間存在互惠及相互依賴之關係，共享且共負領導實踐之成果。
- （二）集體式分布（collective distribution）：係指多個領導者形式上彼此獨立，但實質上卻又相互依賴的類型。在此類型中，領導者雖獨立工作，但其目標仍在完成集體組織的領導實踐工作。
- （三）協同式分布（coordinated distribution）：係指多個領導者為完成特定任務與執行領導功能，按照特定的順序，以實現不同的領導實踐。領導者所擔負的責任乃是具有先後順序的相互依賴性。

徐吉春（2008）認為分布式領導可以在不同個體或群體的正式或非正式的關係中實現，正式分布式領導是基於角色職責，而非正式的分布式領導則是基於個人關係，他將分布式領導區分為以下幾種實現形式，如表 2-2：

表 2-2

分布式領導實現形式的比對表

	分類	實現形式	實現形式的意義
分布式領導	正式 分布式領導	跨層級關係	上下級之間通過調整和確定彼此的角色界線，分擔不同的領導角色職責
		託管關係	透過授權或委請相關特定人員，委託其全權代為執行組織職權，促進組織發展
		對等關係	拋棄群體及個人固定的角色，即儘量少依制度，並鼓勵所有成員參與，讓各個成員輪流擔任主席，通過建立人際關係網路來達到成員之間的團結一致
	權力分離 關係	同一層級，各有專業的或專屬的工作需要推動，彼此間的權力是分離的，但在領導者授權後，不同單位間彼此的角色權力就需重新分配與定位	
非正式 分布式領導	友誼關係	基於友誼的協同合作是非契約性的，並受益於相互的吸引力和協調一致的個人特質	

資料來源：徐吉春（2008）。分散式領導。載於黃宗顯（主編），**學校領導：新理論與實踐**（頁74）。台北市：五南。

MacBeath 依據在組織中形成的原因和功能，將分布式領導分為以下六種類型（引自張祝芬，2009）：

（一）正式型分布式領導（Distribution formally）：係因組織正式結構的劃分，及職位、法規等而形成的分布式領導。形成原因為組織中有成員具備高階領導人所不熟悉的專業，因此領導權責自然被分散出去。

（二）務實型分布式領導（Distribution as pragmatic）：此種類型起於組織對外在事件的回應，如學校為完成突然外加的任務，而採

取分工與授權的領導方式完成任務。

- (三) 策略性分布式領導 (Distribution as strategic) :基於學校長程發展計畫的需要，而將學校領導的權責分散給學校成員，這種類型必須積極建立團隊，以發揮集體力量。
- (四) 增長型分布式領導 (Distribution as incremental) :主要的目的在促進組織成員的專業發展，並使其承擔更多領導責任，即著重成員的賦權增能。
- (五) 隨機型分布式領導 (Distribution as opportunistic) :此種類型是主動進行的，而非被動給予的；是假設會發生的，但並非確定的；是隨機的，而非計畫好的。
- (六) 文化型分布式領導 (Distribution as cultural) :是指分布式領導已成為組織的文化和傳統，以不著痕跡的方式向成員、向外界宣示「在這兒我們就是這麼做」；組織中不再嚴格區分領導人和追隨者，共同的工作社群成為組織中的主角。

綜上所述，可知分布式領導係隨著組織發展階段、目標、文化傳統、規模結構、功能、任務、權力、成員專長及主動性等不同因素而有著多元彈性的運作類型，其所需著重的領導策略也不同，對於組織也將帶來不同的實踐成效。故運用分布式領導於學校中應隨時因應環境、彈性調整領導策略，方能有效發揮領導成效。

四、分布式領導之構面：

有關分布式領導的構面，Leithwood 與 Jantzi 於 1998 年提出可從學校的目的與目標、學校文化、學校核心任務、學校的結構與組織及學校資訊的收集與政策決定等五個構面去探討，Woods、Bennett、Harvey 與 Wise 等人則建議可從學校責任權力的分布、學校文化與規範的建立、鼓勵學校

教師創新、信任的學校氣氛、分散領導的能量、領導實踐的擴散等六個構面去分析。HayGroup則透過焦點團體和訪談方式，提出校長的自信與謙遜、清晰的組織結構和績效責任、領導能量的投入、營造信任的文化、適當的變革時機等五大共同支柱（引自向家逸，2010；賴志峰，2008b）。

另根據康乃迪克州所設計發展的「分布式領導準備度量表」DLRS (Distributed Leadership Readiness Scale)，則依據學校的領導情形將分布式領導分為四個構面（Gordon, 2005）：

- （一）任務、願景與目標：是學校未來發展的重要方針，也是成員共享的價值、信念及努力方向。學校若能擁有明確的任務與目標，將有助於領導者做出更好的決策，並可凝聚成員間的向心力。
- （二）學校文化：學校文化是在歷史過程中所形成的。DuFour 和 Eaker 認為學校文化是一種由假設、信念、價值觀和習慣所構成的組織規範，而這會影響學校成員的思考與決定，進而影響學校的辦學成效。
- （三）分享責任：學校成員在共享領導權力時，也應共同分擔領導的責任。Muijs 和 Harris(2003)也認為成員如能共同承擔校務責任，則可減輕領導者責任重擔，也可有效強化其他成員對組織的向心力及凝聚力。
- （四）領導實踐：領導實踐是指學校領導者與被領導者在領導情境過程中的交互作用。Spillane 等人（2001）也指出領導實踐是分布在學校正式或非正式組織的領導角色之中。故可知領導實踐是由領導者、被領導者與領導情境三者的互動所構成。

賴志峰（2009）遂根據 Woods、HayGroup、Gordon 等人的主張，將分布式領導之構面分為以下五項，並發展出我國中小學分布式領導風格量表：

- (一) 校長的自信與謙遜：分布式領導強調校長不特別在意個人的地位，而是藉由授權賦能給他人，積極建立其影響力。故校長職位不是權力、地位的象徵，而是服務角色的正式領導職位，自信的校長才能坦然面對複雜的學校領導情境，謙遜可以獲得他人的尊敬與支持。
- (二) 清晰的組織結構和績效責任：分布式領導雖然強調流動和廣泛的成員參與，但仍然需要清晰的結構和績效責任，讓成員知道如何善盡自己的責任，才可確保校務順利運作，避免流於無政府狀態。
- (三) 領導能量的投入：如何透過領導能量的投入，讓成員具備領導的能力是相當重要的課題。唯有成員具備領導能量，才能勇於承擔領導責任，當領導責任和權力分布於成員時，才不會產生逃避心理。
- (四) 營造信任的文化：分布式領導重視合作的文化，以促進膽識、辯論和合作。營造信任的文化，分布式領導將能有效建構成員之間的良好互動，將領導的影響力充分發揮，以造就具備高度工作承諾與使命感的成員。
- (五) 適當的變革時機：分布式領導重視適當的變革時機，藉由特定行動和事件的機會，找尋適當的時間，結合天時、地利、人和的優勢，順勢推動各項領導作為。

張奕華亦提出分布式領導可從領導者的開放、成員的動力、成員的參與及情境氛圍等四個構面去評估（引自方慶林，2010）：

- (一) 領導者的開放：校長具有分布式領導的認知，重視與傾聽成員意見以建立組織目標，信任學校同仁專業素養，與同仁良好互動，並在不同場合及任務中授權專業社群及領導者，鼓勵同仁

創新與嘗試，透過團隊合作達成目標；而校長扮演引導者、協助者、參與者角色，一同為達任務目標而努力，並共同承擔榮譽與責任。

- (二) 成員的動力：學校中所有成員對學校具有願景認同感，對工作具有高度動機，樂於面對挑戰；當角色轉換被授權賦予責任時，擁有高度自主權，樂於承擔並視為一種學習、積極發揮才能及額外時間全力以赴，整合自己專業、學校資源並與同仁密切合作並分享經驗，達成組織及專業成長之目標。
- (三) 成員的參與：學校成員中彼此具有信任關係，勇於任事及分擔責任，在專業基礎上參與學校各項會議及活動並表達自己的看法、提供建議與協助；樂於接受非正式職位同仁意見及相互分享，組成非正式小組積極接受各項挑戰及創新思維，並感受到尊重及成就感。
- (四) 情境氛圍：學校具有明確辦學理念、特色及目標；成員在不同任務上都有機會擔任主要的角色，具有團隊合作文化並受到重視及尊重；願意共同承擔工作，不害怕犯錯勇於創新，並獲得校長及主管的信任與支持；同仁溝通管道暢通，對彼此看法及差異性表達理解，對學校採取支持、建議與共享之專業態度並共同成長。

綜上所述，可知學者對於分布式領導的構面雖有不同的看法，但均共同論及分布式領導目標、文化、領導責任與領導實踐等主要內涵，故本研究整合分析分布式領導意義及特性，採用「分布式領導準備度量表」DLRS (Distributed Leadership Readiness Scale) 所區分的「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」等四項構面來進行探討教師所知覺分布式領導的實踐現況。

第二節 教師賦權增能之理論基礎

教師是學校組織中的主要成員，其角色功能的發揮，攸關學校教育的成敗。因此，在學校教育改革的過程中，教師往往成為革新的焦點，而革新的作法從教師素質的提升到師資職前培育制度的改進，乃至於教師專業表現的評鑑等，各具特色，也皆反映出學校教師對教育品質提升的關鍵地位（高博銓，2011）。隨著社會變遷及教育改革浪潮，無論是教育革新、教師專業發展、學校組織研究或是教育領導新趨勢，「教師賦權增能」都被當作是一項重要的核心概念（王麗雲、潘慧玲，2000）。它強調學校本位管理及重視教師專業自主權，故如何強化教師在「賦權增能」

（empowerment）的專業成長與自主學習能力，並讓教師願意投入工作、發揮專業的影響力，將成為促進學校效能與永續經營的重要力量。本節即探討教師賦權增能之理論基礎，包含教師賦權增能之起源發展、意涵、面向及實施策略，以期深入瞭解教師賦權增能之概念。

壹、教師賦權增能之起源發展

「賦權增能」（empowerment）的概念，最早源自於美國 1960 年代意識型態及 1970 年代自助觀（self-help）的社會運動，主要探討社區心理學、心理健康與社會工作，強調透過社區教育的歷程，使都市中處於較貧乏、低文化的居民能自覺，進而促進其自我賦權增能，可鼓勵社區中低階層居民多加參與與自身生活相關的社區決策，當時的社會運動學家相信，賦權增能可以改變人們的命運（Conger&Kanungo, 1988；張心怡，2001；李員如，2008）。1980 年代之後，為因應全球化經濟競爭的挑戰，企業界開始發展賦權增能策略，主要目的在於對個別的員工賦權增能，並鼓勵團隊合作，以共同解決問題和共同做決定，最後達成歷程和產品改善的目標。當企業界盛行員工賦權增能策略之際，其他領域包含教育界、心理學、社

會工作、社區心理學、護理工作領域等，亦紛紛出現賦權增能的概念（吳百祿，2010a），並為許多學者廣泛討論及應用。

而教師賦權增能概念的發展，主要導因教育改革訴求而來。1983 年全美卓越教育委員會有感於學生成就低落，將威脅美國的競爭力，自「國家在危機中」發表後，開啟一系列長期教育改革措施，找尋重建公立學校教育的成功途徑，提昇教育品質。爾後，美國全國教育專業組織，相繼提出有關師資改革方案，致力於師資專業素質提昇。1986 年發表之「明日教師」教育報告書則提出希望教師朝專業化理想邁進，加強教師專業自主能力，並強調教師參與校務的重要性。無論官方或民間，從美國各種教育改革中可看到，舉凡教師賦權增能計畫、教育法令訂定、教師專業組織報告等，隨處可見重視師資改進的決心（潘安堂，2001；郭逸瑄，2003）。

而我國行政院為加速推動教育改革，於民國 83 年成立「教育改革審議委員會」，並於民國 85 年發表「教育改革總諮詢報告書」中提出了教育鬆綁、保障學習權、父母的教育權及教師專業自主權等四項改革理念，可看出在強調權力下放、落實教師專業自主權、學校本位管理的教改訴求下，領導者是否願意分享重要權力，以及學校成員是否願意或有無能力來承擔更多責任，均成為教育改革成功與否的關鍵因素。因此，教師賦權增能的理念及其對於學校組織效能的影響就格外受到關注。

貳、教師賦權增能之意涵與面向

一、教師賦權增能之定義

「賦權增能」一詞翻譯自英文「empowerment」，其意涵可分為兩部分，一為透過授權，增加部屬的權力，讓部屬能夠擁有更多的自主權。二是強調透過權力的分享及運用，以增進成員的專業知能。「empowerment」並不單純只指「我給你權力」的概念，它有一個重要的假設即是「我相信你有

能力」，它認為每個人的身上都蘊含著能力，其過程不只是提供權力、增加能力，最重要的是要把每個人身上既有的能力引發出來（郭昭佑、陳美如，2001）。王麗雲、潘慧玲（2000）亦認為賦權增能強調的是個人能力、洞識、意願、力量與行動的引發，要達成這項目的、必然會觸及到舊有權力分配的形式，也就是說，個人必須要能被賦予權力，去參與和影響與其有關的事務，希望藉由此方式，個人會有意願，也更有能力去處理其個人與專業的工作。黃哲彬、簡夙蓮（2005）則認為教師賦權增能的內涵係指教師具有專業自主權，但要達成專業的水準，必須先學習如何獲得知識，並將知識轉化成教育行動的力量，增加教育專業知能，故應進一步將教育的自主權下放給予教師，使教師真正具有專業自主權。在教師擁有專業自主權後，就更有動機與知能去從事各項教學創新及研發的工作，不但有助於其本身專業知能的成長，更有助於學生學習成效。

而有關教師賦權增能的定義，學者因觀點不同而有不同的見解，茲列舉相關學者看法，彙整如表 2-3：

表 2-3

教師賦權增能定義彙整表

研究者 (年代)	教師賦權增能定義
鍾任琴 (1997)	是一種動力的專業發展歷程，指學校教師具有專業自主的能力，能發展自我成長，解決自我問題。亦是一種專業權力的結果，指教師具有充分的專業知識與教學效能，擁有專業自主性與地位，能實施專業判斷並負專業責任，能參與校務決策，以提升教師專業素質，增進學生學習，促進學校進步，發揮教育功能。
黃乃熒 (2002)	強調每個教師有相同的行動機會，並經由不均衡權力關係、意識型態角色及弱勢者對於現狀改變之承諾的探索，來開展教師的能力。具體特質包括自我意義、自我效力、自我決定及自我影響的呈現，因其皆有提升自我動機的效果。

(續下頁)

研究者 (年代)	教師賦權增能定義
廖運楨 (2002)	教師賦權增能是個多向度的概念，教師一方面因教育行政體系及學校階級結構的權力下放，一方面因本身專業知能的充實與成長，對學校環境提供自主和選擇的機會有所知覺，而能充分、自由地展現其才能、提高其地位、發揮其影響力的歷程。
潘安堂 (2001)	學校教師在專業發展歷程中，擁有充分的專業知能，具有高度的自我效能及教學效能，享有崇高的專業地位及影響力，能不斷的專業成長，具備專業自主的能力，能參與校務之決定，促進學校的發展及教育目標之達成。
洪嘉鴻 (2003)	有充分專業知能的教師在發揮專業能力的過程中，被賦予相當權力，能擁有崇高專業地位及專業自主權，以不斷追求成長，可選擇、參與、決定及發揮專業影響力，進而增進學校效能與教育目標的達成。
郭逸瑄 (2003)	乃教師的專業影響力展現，其在專業發展歷程中，具備充分的專業知能，擁有高度的自我效能，享有崇高的專業地位及影響力，能持續不斷的專業成長，具備專業自主的能力，並參與校務決策，以促進學校的發展及教育目標的達成。
曾富明 (2004)	教師能彰顯其已具有的權力並增長其能力；在教師專業發展的歷程中，具備充分的專業知能，擁有高度的自我效能，有想崇高的專業地位，並能主動參與校務決策，過程中具備專業自主的能力，發揮專業影響力，爭取應有的資源在互動的歷程中，持續不斷的增進專業權能的成長，以促進學校的發展及教師目標之達成。
黃雪華 (2005)	授權賦能強調的是個人能力、意願與行動的引發，欲達成此目的，教師必須要能被賦予權力，去參與和影響與其有關的事務，透過成員間的參與建立社區感與互助合作的關係，以提昇教師專業能力，達成學校目標的一種組織行為。
謝慶順 (2005)	教師在教育崗位上，充分展現教育專業知能，並得到教學專業地位與尊重的情意反應。
劉建男 (2005)	教師權利的賦予與能力的提昇。在權利的賦予方面給予教師專業的自主權、與決策的參與權，以發揮其專業的影響力，提昇其社會地位；在能力的提昇方面，則著重教師的專業成長，發揮其自我效能，以促進教育目標的達成。

(續下頁)

研究者 (年代)	教師賦權增能定義
黃哲彬、 簡夙蓮 (2005)	教師在專業發展中，能充分彰顯其專業自主權，並表現其專業知能外，更能不斷自我學習及啟發個人批判、省思能力，除提昇教學效能外，更有助於學校效能之提昇。
馮婉婷 (2007)	教師藉由內在對自我專業成長的知覺與精進，與外在結構權力下放的行政支持，使教師透過參與校務決策，彰顯專業自主的權力，負起專業責任；另一方面教師積極投入專業成長，充實專業知識，提升自我專業效能，形成權力彰顯與能力增益的循環歷程，使教師地位與影響力得以提升，並進一步發揮學校效能。
楊喬涵 (2007)	教師在學校組織中，感受到外部賦予參與校務決策、課程自主的權力增加了，不但有專業自主與發揮影響的能力，更受到內在動機自我效能感的驅使，認為個人有責任進行批判反省的專業成長之心裡知覺歷程。
李員如 (2008)	係指教師專業影響力的展現，即教師在專業發展歷程中，不斷地充實專業知能，提升專業自主能力及自我效能，擁有參與學校決策的權力，並發揮其影響力，經由同事的支持、贊同及對其專業表現的敬重，強化教師自尊和地位。
王秀玲等 (2008)	教師在面對教學工作時，從教學歷程中獲得權力共享，具備專業知能，且擁有專業自主權和專業權威；同時在心裡歷程中知覺到權能感並且增強其自我效能感與自我責任感。
林惠苗 (2010)	具有專業知能與專業效能的教師被賦予權力去參與教育相關事務的決策與決定，實施專業判斷、負專業責任，藉由個人能力、洞識、意願、力量與行動的進一步引發，以及長期不斷追求專業成長的歷程，以擁有專業自主與專業地位，並藉此提高教學效能，達成教育目標。
游象昌 (2009)	教師透過權力生態的改變，達到權力和能力增長的過程，在權力上賦於教師自主權與決策權等權力，以發揮其專業權威，提昇社會地位；在能力的增長上，則鼓勵教師專業成長，進而擁有高度的自我效能，教師經由權力與能力相互增長的互動歷程，達成學校發展及教師目標。
黃怡鈞 (2009)	教師具有自主權、責任及專業表現的機會，藉由不斷地磨練與成長，在心理層面與實質層面上都感受到重視，使其更努力教學，以達成教育目標。

(續下頁)

研究者 (年代)	教師賦權增能定義
龔素丹 (2009)	係指教師專業權力彰顯與專業能力增益的循環歷程。在這歷程中，教師透過參與學校決策，彰顯專業自主權力，並為決策承擔責任；另一方面，教師主動積極追求專業成長，充實專業知識，充分發揮專業效能，彰顯其專業影響力。
吳百祿 (2010a)	教師賦權增能是學校改革和教學專業化的歷程，包含「賦權」和「增能」二個層面，賦權係指教師參與做決定，增能係指教師不斷地專業成長，進一步達成教學改善。
陳欣民、劉嘉茹、柳賢 (2010)	教師對於教學與課程的權力與能力。教師首先需擁有自主教學的「權力」，然而若沒有相當的專業「能力」，仍無法發揮權力、創造成功的教學，唯有「有權」、「有能」，才能充分發揮與實踐教學理念，達成教學目標。

資料來源：研究者自行整理

綜合歸納上述學者對於教師賦權增能 (teacher empowerment) 的看法，可知其著重在於「賦予教師權力」及「激發、增進教師本身的能力」二個層面，故研究者將教師賦權增能定義為：「教師被賦予專業自主權力及擁有專業地位，能充分參與學校決策並發揮其影響力；在專業發展的歷程中，不斷地充實、增進專業知能，並藉此提高自我效能，進而促進學校的發展及教育目標的達成」。

二、教師賦權增能之面向：

教師賦權增能是一個多元的結構概念，在傳統上多被認定為是教師在課程設計及教學歷程上的決定權，但在強調「教育鬆綁、權力下放」的教育改革潮流下，教師賦權增能的範圍已被擴大到共同領導、學校人事、參與學校層級的決策權及專業自主、專業地位與尊嚴的心裡知覺等面向 (楊喬涵，2007)。以下遂針對學者所提出有關教師賦權增能之面向進行分析探討：

Maeroff 提出了教師賦權增能有三個面向：地位、知識和參與決策。認為要賦予教師專業權能應從這三方面著手：提昇教師地位；教師應具備

其所教學的專業知識及教育知識；教師能參與學校決策（引自龔素丹，2009）。

Short 和 Rinehart 於 1992 年發展出《學校參與者賦權增能量表》（School Participant Empowerment Scale, SPES），作為教師賦權增能的測量工具。此量表係自「賦權增能學校地區方案」（The Empowered school District Project）之研究計劃中衍生出來的，也成為後續研究者進行相關研究的主要參考依據。其將教師賦權增能內涵分為參與決策（Decision Making）、專業成長（Professional Development）、地位（Status）、自我效能（Self-efficacy）、自主性（Autonomy）及影響力（Impact）等六項衡量面向。

國內學者鍾任琴與黃增榮（2000）則認為教師賦權增能的內涵可界定為兩方面，一方面是教師因本身職責及專業素養而擁有的專業權力，另一方面是因此類權力的發揮而擁有的專業地位與影響力，並據此將教師賦權增能區分為四個面向並正式編製為「中小學教師權能量表」，其面向說明如下：

- （一）參與決定權：教師能參與校務各項會議，決策有關教學課程、教材、學生管理與輔導、教學設備、學校預算、法規、人事聘僱及獎懲等制度規範。
- （二）教學自主權：教師在教學方面享有專業自主的權力與機會，能決定教學目標、教材、教法、評量、輔導管教、班級經營等與教學有關事項，而不受外力之不當干涉。
- （三）專業成長權：教師有權力與機會來促進自我及其他教師的研究、進修與教學的成長。
- （四）專業地位與影響力：教師擁有專業尊嚴與權威，享有專業地位，受學校行政人員、其他教師及學生之尊重與肯定；並能發揮專業

功能，積極影響學校、其他教師與學生。

潘慧玲、王麗雲（2001）修改了 Short 和 Rinehart 所設計的《學校參與者賦權增能量表》，將教師賦權增能的內涵分為專業影響力、專業地位、專業成長、自我效能以及自主五個面向並編製成《學校成員權能感量表》，其面向為：

- （一）專業影響力：教師經由貢獻其專業能力及從他們的工作中受到肯定來意識到自身對學校的成效有影響力。
- （二）專業地位：指教師有受到專業的尊重與同事的肯定的意識。
- （三）專業成長：教師能意識到學校提供其成長與發展專業之機會，持續地學習，在學校的工作中擴增其個人知識與技能。
- （四）自我效能：教師有能力及技能去幫助學生學習，能設計有益於學生學習及教學計劃。
- （五）自主：教師能自由地做關於其工作的決定，諸如：計劃、課程、教科書及教學計劃。

廖運楨（2002）認為教師賦權增能在概念上是一種「連續體」，並提出教師賦權增能有八個面向，其內涵簡述如下：

- （一）參與決策：教師覺得自己能夠參與全校性決策或直接影響其工作的重要決定的程度。
- （二）專業自主：教師覺得自己能自由調整教學時間、決定教材及教學方法、能自行訂定教室管理規則、能全權處理在教學時所發生的事情等。
- （三）領導：教師覺得校長能藉由各種機會將領導方法或經驗傳授給教師、教師可以自由發揮其領導才能、教師能以專業權威替代傳統權威領導學生等。
- （四）同僚關係：教師覺得學校有優良的文化、學校氣氛溫馨和諧、同

事之間人際關係良好、能互相分工合作以解決問題等。

- (五) 地位：教師覺得自己的工作表現受同事們的肯定與認同，自己受到學生的尊敬與愛戴，學生、家長、同事都把自己視為專業人員。
- (六) 專業成長：教師覺得自己的學校鼓勵教師相互討論教育有關問題、鼓勵教師參與在職進修及研習、學校有提供充足的研習機會等。
- (七) 專業知識：教師覺得清楚自己的教學理念，有專精的學科知識，清楚教育目標、各項教學策略和技巧，瞭解班級經營的理論與實務等。
- (八) 自我效能：教師們覺得自己能夠配合學生的需要進行教學、對自己的專業地位很有信心，相信自己的領導才能。

董家寧（2007）參考鍾任琴與黃增榮所編製之「中小學教師權能量表」及潘慧玲、王麗雲（2001）所編製之「學校成員權能感量表」，並考量學校實際環境與條件，經修改編製成「教師賦權增能感」問卷，其將教師賦權增能歸納成五個面向：分別為專業成長、專業地位、自我效能感、專業自主、專業影響力，含括內容說明如下：

- (一) 專業成長：包括教師隨時關心與工作相關的新知，有機會和其他同事一起進行專業成長或研究，且能與同事分享對教育事務真實的感受，並參與和學生成長有關的重要活動。
- (二) 專業地位：包括教師在一個專業的環境中工作，被當作一個專業人員對待，其專業表現受到同事與家長肯定，學校同事及家長們會徵詢其專業意見。
- (三) 自我效能感：包括教師相信自己的專業知能，可以有效率的把事情處理好，並相信自己能協助學生健康成長，使學生在其指導之下能不斷精進，受到學生回饋而對自己有正向的肯定。
- (四) 專業自主：教師能視學生學習能力課程設計與教學活動，並能按

照自己選擇的方式工作，包括教師不需要靠獎賞來滿足工作的成就感，即使別人不支持，也有勇氣在工作上做其認為該做的事。

(五)專業影響力：包括教師有機會參與學校校務發展計劃、活動方案、課程、教學等事宜之決定，能對教師聘任表示意見。

游象昌(2009)參考相關文獻歸納教師賦權增能的四個向度包括參與決定、專業自主、專業權威及專業成長，說明如下：

- (一)參與決定：指教師能參與校務各項會議，決策有關教學課程、教材、學生管理與輔導、教學設備、預算、法規、人事聘僱及獎懲等制度規範。
- (二)專業自主：指教師在教學方面享有自主的權力與機會，能決定教學目標、教材、教法、評鑑輔導管教、班級經營等與教學有關事項。
- (三)專業權威：教師擁有專業尊嚴與權威，包含教師地位及專業影響力。
- (四)專業成長：專業成長是指學科專業知識及教學專業技巧，協助教師增長助人的能力及教學的技巧。只有透過專業訓練的教師才可以提昇組織承諾及教學效能。

以下並針對其他學者所做相關實證研究所提出之教師賦權增能面向彙整如下表 2-4 所示：

表 2-4

教師賦權增能面向彙整表

學者 (年代)	參與 決策	專業 成長	地位	自我 效能	自主 性	影響 力	領導	同僚 關係	專業 知識	其他
Maeroff (1988)	✓		✓						✓	
Short 和 Rinehart (1992)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Short 和 Johnson (1994)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
潘慧玲、王麗雲 (2001)		✓	✓	✓	✓	✓				
鍾任琴、黃增榮 (2000)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
廖運楨 (2002)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
潘安堂 (2001)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
呂書碧 (2003)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
郭逸瑄 (2003)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
董家寧 (2007)		✓	✓	✓	✓	✓				
楊喬涵 (2007)	✓		✓	✓	✓	✓		✓		
李員如 (2008)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
游象昌 (2009)	✓	✓	✓		✓	✓				
陳淑君 (2009)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓
林惠苗 (2010)		✓		✓	✓				✓	
小計	12	13	14	12	14	12	1	2	3	1

資料來源：研究者自行整理

由表 2-4 所歸納之面向可看出，「參與決策、專業成長、地位、自我效能、自主性、影響力」是研究「教師賦權增能」最常被提及的六個面向，此也與 Short 和 Rinehart (1992) 所提出之六項構面相符。因此，本研究將以此六個面向進行分析探討，將其內涵分述如下：

(一) 參與決策 (decision making)：

參與決策是教師賦權增能中最重要之關鍵因素。係指教師有機會能參與工作相關的重要校務決策，並對學校經費運用、人事聘任、課程規劃、校務工作等有權力做決定。讓教師增加對自己工作範疇的主導權並能肩負起相對責任，以發揮自我效能。在參與決策過程中，教師不只是問題的發現者，也是問題的解決者。林仁煥 (2008) 亦指出教師賦權增能的教育改革重心，即在於擴大並提昇教師參與校務決策層面，並藉此增進教師教學及工作的能力與活力。

(二) 專業成長 (professional development)：

教師知覺學校提供專業成長及發展專業的機會，並具有終身學習的理念，樂與參與進修、研究，並與其他教師共同合作、分享教學經驗，不斷充實自我專業知能。

(三) 地位 (status)：

教師擁有專業的地位與權威，能受到同事的尊重與肯定，其他人也能尊重他們的專業知識與技術。教師能在其教學和學校事務的工作範圍內，具備支配力和影響力 (沈姍姍，1996)。

(四) 自我效能 (self-efficiency)：

Short 認為自我效能的發展為個人獲得自我的知識和信念，是個人能力和掌握所需技能的結果。教師的專業知能技巧可協助學生學習，有能力為學生訂定有效的學習計畫，提高學生的學習成就，充分發揮教師應具有

的功能（引自黃怡鈞，2009）。

（五）自主性（autonomy）：

教師能充分掌握自我教學的步調與工作的進度。例如：教學進度、課程內容、教科書選用、教學計畫等，亦即教師擁有做決定的自主權，讓教師擁有充分發揮、展現能力的機會。

（六）影響力（impact）：

教師知覺自己對於學校的影響力，當教師認為自己的付出與努力對於學校是有意義且可展現自我的能力時，無形中亦可增長教師的自信心。

參、教師賦權增能之實施策略

Short 與 Johnson 提出教師賦權增能是教育改革、領導模式及教學效能的焦點，賦權增能可以提高教師效能，當教師變得更有效能時，學生的成就、對學生衝突的反應、教師滿意度以及學校環境皆可獲得改善（引自李員如，2008）。吳百祿（2010a）也認為教師賦權增能是影響學校效能的重要因素，且因其在實踐上有學校組織領導者不願接受教師賦權增能的意涵、組織政治隱喻的不當運用、教師無法接受別人的挑戰、真誠溝通充斥不安全感、學校組織文化經營之擴大，產生領導者與被領導者間權力關係之偏見等困難存在，因此，在教師賦權增能實踐的過程中，必須輔以相當的實踐先決條件，且需仰賴領導者、組織情境及其他組織成員等共同協助與配合，方可有效促進教師賦權增能。以下茲列舉學者提出有關促進教師賦權增能實施策略進行探討：

王麗雲、潘慧玲（2000）認為因教師不是教育場域中唯一的行動者，教師賦權增能固然以教師為行動主體，但也不能忽略其他部分的配合，故提出教師組織、校長、師資培育機構、學校的外部環境與研究者等五方面可採行的實施策略：

一、教師組織部分：

- (一) 鼓勵勇於嘗試的勇氣：教師組織必須贏造一個安全的環境，讓教師瞭解自己的失敗是可被接受的，如此教師才能勇於表達自己的意見及看法。
- (二) 使用抗拒的方式：賦權增能的重要理念之一，是使原來沈默噤聲的人能夠勇敢的說出自己的意見，而不是被動、消極、間接的反抗。經由抗拒，教師可以使得自己的訴求與意見受到注意，並使教育中不正義或不合理的措施公開受到檢核。故教師組織應有計畫的培養教師批判能力與表達能力。
- (三) 發展同僚關係與互助合作關係：教師賦權增能的要訣之一是建立教師之間的同僚關係與互助合作精神，彼此討論或分享教學經驗，解決教學問題或互為教練。
- (四) 追求共同領導：教師組織對其工作環境的控制權與決定權應該增加，包括提供教師參與學校決定的機會或是擴大資訊的共享，改進以往由教育行政人員主導的局面。
- (五) 設立學程，培養領導者：建立有系統的制度，提供老師訓練與討論的機會，並培養各種類型（課程、教學、教師專業發展、教師專業福利等）的領導者，有助於建立權能兼備的教師社群及其永續發展。
- (六) 建立轉型願景，重建專業：教師們對於教師角色的看法必須有所轉變，必須承擔主控者的角色，積極掌握與承擔自己的權力與責任，不斷促進自己的專業成長。

二、校長部分：校長是教師賦權增能能否成功的重要關鍵因素，倘校長能扮演積極的角色、授權賦能，教師就更有機會權能兼備。教師賦權增能不等於學校校長的重要性減低或影響力趨微，相反的，校長的角色

將更形重要，挑戰性也將更大。對校長授權賦能行為的建議如下：

- (一) 支持：應支持教師參與決定，以增強教師的專業自主；營造信賴感，使教師勇於表達自己的意見並鼓勵教師勇於嘗試新的措施。
- (二) 協助：協助教師思考其教學活動，以激發教師的反省。
- (三) 提供可能性：提供教師實際參與決定的機會，充分授權，營造安全環境已提高參與的意願，培養具潛力的學校領導者等。

三、 師資培育機構：在師資培育階段，就讓教師養成對與自己工作關事項作決定的習慣，以及與他人合作的經驗，如此增進教師權能的目標較易達成。

四、 學校的外部環境：必須配合學校外部環境，如教育行政機關與教育法令的改進，應調整現有的權力結構以及權力的分配方式（如教師代表的選擇、資訊的管制結構、教育變革的管道…等），才能有效促進教師權能增進。

五、 研究者部分：讓教師也成為研究者，除可讓其生活經驗與意見受到重視，也可藉著研究過程培養作研究的能力，解決自己所面臨的問題。

蔡進雄（2003）從給予權力與增進能力兩方面提出增進教師賦權增能的策略，提出如下：

- 一、 給予權力的作法：校長宜調整角色與領導方式、宜授權給部屬、多採用參與決定及應鼓勵成員自我管理等作法。
- 二、 增進能力的作法：校長與同仁共創學校願景、營造信任分享的學校文化、去集權化及減少正式化、建立各類型工作團隊、重視人力資源管理及激發成員組織承諾感等方式。

倘若學校校長能有效運用此兩方面的策略，將可激發成員的能力與熱

忱，使成員樂於為學校教育發展付出額外努力與貢獻。

黃哲彬、簡夙蓮（2005）認為欲提昇教師賦權增能，並非只有教師個人就能辦到，需仰賴校長等其他成員共同協助，才能畢竟其功，並提出教師賦權增能策略如下：

一、校長應發揮第五級領導的精神：

吳清山、林天佑（2002）指出第五級領導係指領導者結合謙虛的個性和專業的堅持，將個人的自我需求轉移到組織卓越績效的遠大目標。故校長除能夠多關懷學校成員的生活與福利，並給予必要的尊重外，還要能對自己本身的專業有所堅持，以謙沖為懷的態度來面對外界的成員，並協助讓每位教師均能成為第五級的領導者，如此將有助於學校組織進行團隊學習。

二、提昇教師專業知能：

如推廣教師行動學習、積極落實教師團隊合作的協同教學、加強批判省思能力等，可有效帶動教師團隊學習進而加速學校的創新。

三、塑造組織學習文化：

學習文化是組織文化的重要內涵，在此文化中，組織成員是工作者亦是學習者。教師本身除需培養自身省思與批判能力外，更要凝聚團體意識，共同參與學習，如此不但能夠提升本身的能力與信心外，更能使學校組織文化朝向正面、積極方向前進。

綜上所述，可知要有效提升教師賦權增能，光靠教師一己之力是不足的，必須仰賴學校領導者及其他組織成員共同給予教師支持及協助，並且營造充分授權、團隊合作、信任分享的組織環境，讓教師能發揮其專業影響力，進而促進學校的永續發展。

第三節 分布式領導與教師賦權增能之相關研究

分布式領導為新興領導理論，近年來逐漸受到國內外研究者之關注，惟有關於分布式領導與教師賦權增能關係之研究，在國內外文獻上可謂付之闕如。是以本研究嘗試從分布式領導與教師賦權增能之內涵有關之研究，進而討論分布式領導與教師賦權增能之關係。茲將國內外有關分布式領導與教師賦權增能內涵相關之研究彙整為表 2-5：

表 2-5

國內外有關分布式領導與教師賦權增能內涵相關研究

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
Lucia (2004)	領導如何 成為分布 式並影響 教師	小學 教師	觀察 研究法 訪談法	學校運用分布式領導可促進教師合作，讓教師感到獲得其他教師的支持，所有參與的教師與校長都有正向的關係，學校有良好的學習氣氛，教師與學生對學校的感覺都良好。
Harrison (2005)	分布式領 導：探索 性研究	小學 校長、 職員、 教師等	問卷 調查法 觀察 研究法 訪談法	分布式領導是促進教師有效合作的重要方式，將正面影響教師教學品質的改進，進而影響學生成就。
Smith (2007)	教師對於 分布式領 導的參與 實踐情形	國中 小 295 名教 師	問卷 調查法	一、教師對於 Gordon 所提出分布式領導：願景與目的，學校文化，領導實踐及分享責任四個構面的參與實踐情形，研究結果發現大多數的教師以「願景與目的」參與程度最高，以「領導實踐」參與程度最低；小學教師對於四個構面的參與程度高於中等或高中教師；中等教師對於「分享責任」的實踐高於高中教師。 二、在學校中具有 7 年以上、教學經驗豐富的女性教師常擔任領導角色並被其他成員視為領導者。（續下頁）

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
				三、最後研究指出只要克服了時間及資源的阻礙，並且建立一個信任的學校文化，教師參與將是分布式領導實踐所不可或缺的。
Pedersen, S. . Yager & R. E. Yager (2010)	學校實施 分布式領 導對於教 師專業發 展主動性 的關係	8 名 教師	質性 研究法	<p>一、 分布式領導對於教師專業發展是有其積極影響性的。</p> <p>二、 有五項重點是促進教師專業發展主動性成功的關鍵因素：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 校長應讓教師擁有發言權並與教師共同學習。 2. 讓教師成為意見領袖。 3. 教師領導團隊是一個重要的支持機制。 4. 教師專業成長是需要充分的時間來建立與發展的。 5. 透過協同合作與信任才能建立學校工作團隊。
張靜方 (2006)	國民小學 校長後英 雄式領導 與教師專 業自主之 關係	國民 小學 教師	問卷 調查法	<p>一、國民小學校長後英雄式領導的現況是屬於中上程度。教師對校長後英雄式領導整體層面（包括塑造願景、賦權增能、平權互惠、建立團隊）均具有高度正向知覺。</p> <p>二、男性教師對校長後英雄式領導與教師專業自主之知覺均高於女性教師。</p> <p>三、學校規模在 24 班以下教師對校長後英雄式領導整體均具有高度正向知覺。</p> <p>四、校長後英雄式領導與教師專業自主有顯著的典型相關。教師知覺校長後英雄式領導程度愈高，其專業自主性也愈佳，可見校長後英雄式領導對於教師專業自主是有顯著影響的。</p>
何建霖 (2009)	國民小學 學校分佈 式領導、 教師同僚 專業互 享、與學	中彰 投四 縣市 國民 小學 校	問卷 調查法	<p>一、國民小學教育人員所知覺的學校分佈式領導、教師同僚專業互享與學生學習表現均為中高程度。</p> <p>二、國民小學教育人員所知覺的學校分佈式領導，以「學校組織文化」層面最高，「領導實踐」層面最低。 (續下頁)</p>

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
	生學習表現的關係	長、行政人員、教師		<p>三、不同性別、學歷、職務與服務年資的國民小學教育人員，所知覺學校分佈式領導部分具有顯著差異，以男性、學歷為研究所以以上、職務為校長、服務年資 31 年以上較高。</p> <p>四、不同學校地區的教育人員知覺學校分佈式領導則沒有差異，而不同學校規模的國小教育人員所知覺的學校分佈式領導有顯著差異，以 12 班以上及 25 班以上較高。</p> <p>五、在整體學校分佈式領導與整體教師同僚專業互享兩者之間存在著正相關 ($r=.657, p<.001$) 的關係，並認為學校內有專長的教師如能發揮本身的領導能力，是能有效促進同僚間的相互學習，且對於提昇教師的專業能力也是有益的。</p>
張祝芬 (2009)	高中課程領導之研究：分佈式領導取向	北台灣兩所公立高中作為個案研究對象	質性 研究法	<p>一、高中學校組織脈絡複雜，課程領導深受影響。</p> <p>二、高中課程領導係各層級領導者集體參與的團體過程，各層級課程領導的內涵不同。</p> <p>三、高中課程領導兼具集體性和分散性，效能欠佳。</p>
王瓊滿 (2010)	校長分佈式領導、教師組織公民行為及學生學習表現之關係	竹苗地區國民小學現任正式教師	問卷 調查法	<p>一、竹苗地區教育人員所知覺校長分佈式領導為中高程度，以「關注領導實踐」層面最高。</p> <p>二、年齡 51 歲以上、服務年資 21 年以上、最高學歷研究所以以上、擔任校長、兼任行政工作以及任職於 24 班以下中、小型學校與 37 班以上大型學校的教育人員對校長分佈式領導知覺程度較高。</p> <p>三、校長分佈式領導透過教師組織公民行為對學生學習表現有高解釋力。(續下頁)</p>

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
				四、賦權授能的校長領導行為、教師主動自發的工作成效是影響學生學習表現的重要因素。
向家逸 (2010)	分佈式領導、教師組織公民行為及教師集體效能感關係之研究	桃園縣公立國民小學校長及教師	問卷調查法	<p>一、桃園縣國民小學分佈式領導各構面以「學校文化」最高，「領導實踐」最低；教師組織公民行為各構面以「自我要求」最高，「主動助人」最低；教師集體效能感各構面以「集體教學能力的評估」最高，「教學工作脈絡的分析」最低。</p> <p>二、不同背景變項之教師，其分佈式領導知覺有所不同。</p> <p>三、校長及教師在分佈式領導、教師集體效能感之整體及各分層面上達顯著差異，且校長對於分佈式領導與教師集體效能感之知覺均高於教師。</p> <p>四、「分佈式領導」、「教師集體效能感」與「教師集體效能感」之間，呈顯著正相關，表示分佈式領導愈佳，則組織公民行為愈高、教師所感受到的集體效能感程度也就愈高。</p>
陳怡卉 (2010)	國民中學校長分散式領導與學校教育成效關係之研究	八個縣市公立國民中學教師	問卷調查法	<p>一、國民中學校長分散式領導實施現況，尚稱良好。</p> <p>二、校長分散式領導目前最需加強的是學校「情境」文化部分。</p> <p>三、教師因「教師擔任職務」不同，知覺校長分散式領導有顯著差異。</p> <p>四、教師因「學校規模、校史、學校地區」不同，知覺校長分散式領導有顯著差異。</p> <p>五、教師因「校長性別、校長曾經主要任教領域」不同，知覺校長分散式領導有顯著差異。</p> <p>六、分散式領導與學校教育成效（學生、教師），均有高度正相關。</p>

(續下頁)

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
				七、校長分散式領導可以有效的預測學校教育成效。
簡志明 (2010)	學校分佈 式領導與 教師工作 滿意度之 關係	臺北 縣公 立國 民小 學教 師	問卷 調查法	<p>一、臺北縣國民小學教師知覺學校分佈式領導及工作滿意程度的知覺均為中高程度，以「共同承擔領導責任」的知覺程度最高，「建構清楚的願景與目標」的知覺程度最低。</p> <p>二、國小教師對學校分佈式領導的知覺不會因性別、年齡、教育程度、服務年資、學校歷史的不同而有所差異。</p> <p>三、國小教師對學校分佈式領導的知覺會因職務的不同而有所差異，其中以級任教師知覺的程度最低。</p> <p>四、學校分佈式領導與教師工作滿意度為高度正相關。</p> <p>五、學校分佈式領導對教師工作滿意度具有高度的預測力。</p>
劉文章 (2010)	臺北縣國 民小學分 散式領導 對教師學 術樂觀影 響之研究	臺北 縣 60 所國 民小 學之 主 任、組 長及 教師	問卷 調查法	<p>一、臺北縣國民小學教師知覺分散式領導、教師學術樂觀為中高程度。</p> <p>二、不同性別、教育程度、學校規模、學校地區之教師在知覺分散式領導與教師學術樂觀上，沒有顯著差異。</p> <p>三、50(含)歲以上教師知覺分散式領導高於40歲以下教師，在知覺教師學術樂觀也高於30(含)~40歲教師。</p> <p>四、服務年資20(含)年以上教師在知覺分散式領導與教師學術樂觀上，高於10年以下教師。</p> <p>五、教師兼主任知覺分散式領導高於班級導師。</p> <p>六、學校歷史30年以下與學校歷史90年以上的教師，在知覺分散式領導上，高於學校歷史30(含)-60年及學校歷史60(含)~90年教師。</p>

(續下頁)

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
				七、本研究建構之模式經過結構方程模式檢定獲得支持，分散式領導對教師學術樂觀具有正向顯著的影響。
劉瑞珠 (2010)	國民小學 分布式領 導與教師 組織公民 行為之研 究	新竹 縣市 國小 教師	問卷 調查法	<p>一、國民小學教育人員能中高程度知覺分布式領導，且能高度表現教師組織公民行為。</p> <p>二、國民小學不同職務之教育人員所知覺的分布式領導行為有顯著差異，其中主任所知覺到的分布式領導顯著高於教師。</p> <p>三、國民小學教師知覺分布式領導越高，則對教師組織公民行為之知覺也越高。在分布式領導各層面中，以「適當的變革時機」的影響力最高。</p> <p>四、國民小學分布式領導對教師組織公民行為預測力不高。</p>
王昭人 (2011)	臺北市國 小校長分 布式領導 、教師效 能感與教 師組織承 諾關係之 研究	臺北 市地 區之 公立 國小 教師	問卷 調查法	<p>一、目前臺北市國小教師對校長分布式領導的知覺情況屬中上程度。</p> <p>二、教師因背景變項中「現任職務」的不同，在知覺校長分布式領導、教師效能感與教師組織承諾上有差異。</p> <p>三、國小校長分布式領導、教師效能感與教師組織承諾兩兩之間具有正向的關聯。</p> <p>四、國小校長分布式領導、教師效能感的分層構面，對教師組織承諾有正向的預測作用。</p> <p>五、校長分布式領導可透過教師效能感，增強對教師組織承諾的正向預測力。</p>
王惠萱 (2011)	國民小學 校長分佈 式領導、 教師創新 教學與教 師幸福感 關係之研 究：以桃	桃園 縣公 立國 民小 學教 師	問卷 調查法	<p>一、桃園縣國民小學校長分佈式領導各構面以「信任學校文化」最高，「清晰的願景目標」最低。</p> <p>二、不同性別、年齡、擔任職務、子女個數與學校規模之教師，其校長分佈式領導知覺有所差異。</p>

(續下頁)

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
	園縣為例			三、「校長分佈式領導」、「教師創新教學」與「教師幸福感」之間，呈顯著正相關。 四、「教師創新教學」對「校長分佈式領導」與「教師幸福感」具中介效果。
王麗雅 (2011)	國民小學 校長分散 式領導與 教師服務 士氣之研 究：以教 師內外控 信念為調 節變項	南部 七縣 市的 國小 教師	問卷 調查法	一、國民小學校長展現中度以上之分散式領導行為。 二、不同性別、年齡、教學年資、擔任職務、學校規模及學校所在區域之教師知覺校長分散式領導之程度有差異存在。 三、校長分散式領導與教師服務士氣之整體與各層面具有中度相關。 四、校長之支持與回饋行為最能預測教師服務士氣。 五、教師內外控信念負向調節校長分散式領導對教師服務士氣之關係
田維仁 (2011)	國民小學 分布式領 導與教師 組織公民 行為關係 之研究	臺中 市公 立國 民小 學教 師	問卷 調查法	一、國民小學教師所知覺的分布式領導為中上程度。 二、國民小學不同性別、年齡、學歷、年資與職務的教師所知覺的分布式領導有顯著差異。 三、國民小學分布式領導與教師組織公民行為之間有顯著的正相關。 四、不同程度分布式領導在教師組織公民行為為整體與各構面的表現有差異。 五、國民小學分布式領導能有效預測教師組織公民行為。
江志軒 (2011)	苗栗縣國 民小學校 長分布式 領導、教 師組織公 民行為與 教師工作 滿意度關 係之研究	苗栗 縣 61 所國 小教 師	問卷 調查法	一、苗栗縣國民小學教師知覺校長分布式領導為中高程度，以「建構清楚的願景與目的」之知覺程度為最高，「營造信任的學校文化」之知覺程度最低。 二、苗栗縣國民小學教師，因其性別、職務及學校規模之不同，而有不同的校長分布式領導知覺感受，以男性、擔任主任或組長職務、與學校規模在 12 班(含)以下之教師知覺程度較高。(續下頁)

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
				<p>三、苗栗縣國民小學校長分布式領導、教師組織公民行為與教師工作滿意度的知覺及各分層面，彼此之間具有正相關的關係。</p> <p>四、苗栗縣國民小學校長分布式領導、教師組織公民行為對教師工作滿意度具有預測作用，以「校長分布式領導」的預測力最佳。</p>
李婉華 (2011)	新北市公立國民小學分佈式領導、教師自我效能感與集體教師效能感關係之研究	新北市公立國民小學204所正式教師	問卷調查法	<p>一、新北市公立國民小學分佈式領導現況屬於中高程度，現況良好。</p> <p>二、新北市公立國民小學不同性別教師、不同學歷教師、不同年資之教師知覺分佈式領導無顯著差異性。</p> <p>三、不同職務的教師知覺分佈式領導呈現顯著差異性。</p> <p>四、不同學校規模教師知覺分佈式領導達到顯著差異性。</p> <p>五、新北市公立國民小學不同性別之校長學校呈現的分佈式領導情況無顯著差異性。</p> <p>六、不同本校年資校長的分佈式領導情況呈現顯著差異性。</p> <p>七、分佈式領導與教師自我效能感兩者相關為正相關。</p> <p>八、分佈式領導與集體教師效能感兩者之相關為中度正相關。</p> <p>九、分佈式領導對教師自我效能感具有顯著預測力。</p> <p>十、分佈式領導對集體教師效能感具有顯著預測力。</p>
林志奇 (2011)	臺北縣市國民小學分散式領導與教師知識分享	臺北縣市60所國民小學	問卷調查法	<p>一、臺北縣市國民小學分散式領導現況屬良好程度，教師知識分享行為則屬中高程度。</p> <p>二、不同最高學歷、學校歷史與學校地區之</p>

(續下頁)

研究者 (年代)	研究 主題	研究 對象	研究 方法	與本研究相關之研究結果摘要
	行為關係 之研究	625 位 教師		國民小學教師對於分散式領導之知覺沒有差異。 三、不同性別、年齡、服務年資、現任職務與學校規模之國民小學教師對於分散式領導之知覺具有差異。 四、臺北縣市國民小學分散式領導與教師知識分享行為有中等偏低之正相關存在。 五、臺北縣市國民小學分散式領導對教師知識分享行為具有正向預測力。
涂景閔 (2011)	國民小學 分布式領 導與教師 組織承諾 關係之研 究	臺中 市公 立國 民小 學教 師	問卷 調查法	一、國民小學教師所知覺的分布式領導為中上程度。 二、國民小學不同年齡、年資與學校規模的教師所知覺的分布式領導有顯著差異。 三、國民小學分布式領導與教師組織承諾之間有顯著的正相關。 四、不同程度分布式領導在教師組織承諾整體與各構面的表現有差異。 五、國民小學分布式領導能有效預測教師組織承諾。
速春玲 (2011)	國民小學 分布式領 導與教師 工作滿意 度關係之 研究	改制 後的 臺中 市公 立國 民小 學， 604 位 教師 為施 測對 象	問卷 調查法	一、國民小學教師普遍知覺的分布式領導行為屬於中上程度。 二、國民小學分布式領導與教師工作滿意度呈現顯著的相關性。 三、國民小學分布式領導之「營造信任的文化」、「適當的變革時機」、「清晰的組織結構與績效責任」、「領導能量的投入」四個構面可以有效預測教師工作滿意度。

資料來源：研究者自行整理

綜合上述研究內容，進一步從研究主題、研究方法、研究對象及研究發現等各方面加以論述：

一、研究主題

綜觀相關論文，國內外研究者均關注分布式領導對於教師層面的影響，欲從中瞭解分布式領導與教師參與實踐情形、專業成長、專業自主性、同僚間的相互學習、教師組織公民行為的關係及分布式領導對於教師集體效能感、服務士氣、工作滿意度、幸福感是否有影響，其與本研究欲探討分布式領導與教師賦權增能之參與決策、專業成長、自主性、自我效能、地位及影響力之影響，其內涵與意義有許多相似之處。

二、研究方法

研究方法兼具量化與質性，大多數的研究主要還是以問卷調查法為主。國外研究亦採用觀察研究或訪談法等方式，國內研究則僅有張祝芬(2009)採質性研究方式，其餘均採用問卷調查法進行研究。

三、研究對象

大多數研究是以國民中小學教師為主要調查對象，而 Harrison (2005) 何建霖 (2009)、向家逸 (2010) 之研究對象也涵蓋了校長本身，至於對學生或家長的調查則未見。

四、研究發現

研究結果發現，國民中小學教師知覺分布式領導情形普遍屬中高程度，且分布式領導對於教師參與實踐情形、專業發展、專業自主、同僚專業互享、組織公民行為、工作滿意度、自我效能、學術樂觀、服務士氣、創新教學、知識分享行為等均具有正向且積極地影響力。

Lucia (2004) 研究發現學校運用分布式領導可以有效促進教師合作

讓教師感受到支持的力量，Simth (2007) 也提出教師參與是分布式領導實踐所不可或缺的。何建霖 (2009) 則發現分布式領導與教師同僚專業互享間存在著正相關，並認為學校內有專長的教師如能發揮本身的領導能力，是能有效促進同僚間的相互學習，且對於提昇教師的專業能力也是有益的。王瓊滿 (2010)、江志軒 (2011)、田維仁 (2011) 的研究均發現分布式領導對於教師組織公民行為有顯著且正向的影響，簡志明 (2010) 與江志軒 (2011) 研究則發現分布式領導對於教師工作滿意度具有高度預測力。王昭人 (2011) 與李婉華 (2011) 則發現分布式領導與教師自我效能感具有正向的影響力。

從上述研究結果可知，分布式領導對於提升教師參與感、專業成長，自主性、自我效能感、工作滿意度等均有正向影響力，能促使教師參與並肯定學校工作，進而發揮本身的領導及專業能力；在專業成長的過程中，不斷的增進專業知能，並藉此提高自我效能。故由此可推論，分布式領導與教師賦權增能具有高度關連性，故本研究將深入探究兩者的關係。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討國民小學分布式領導對於教師賦權增能之影響，在文獻探討中，已分別就分布式領導及教師賦權增能的理論進行分析與歸納。透過研究動機與目的及文獻探討的結果，本章提出研究設計與實施，共分為六節，第一節為研究架構與變項；第二節為研究假設；第三節為研究對象；第四節為研究工具；第五節為研究方法與步驟；第六節為資料處理與分析。

第一節 研究架構與變項

壹、研究架構

根據本研究之動機與目的，分析歸納分布式領導與賦權增能之相關文獻後，擬定本研究之研究架構圖，如圖 3-1。

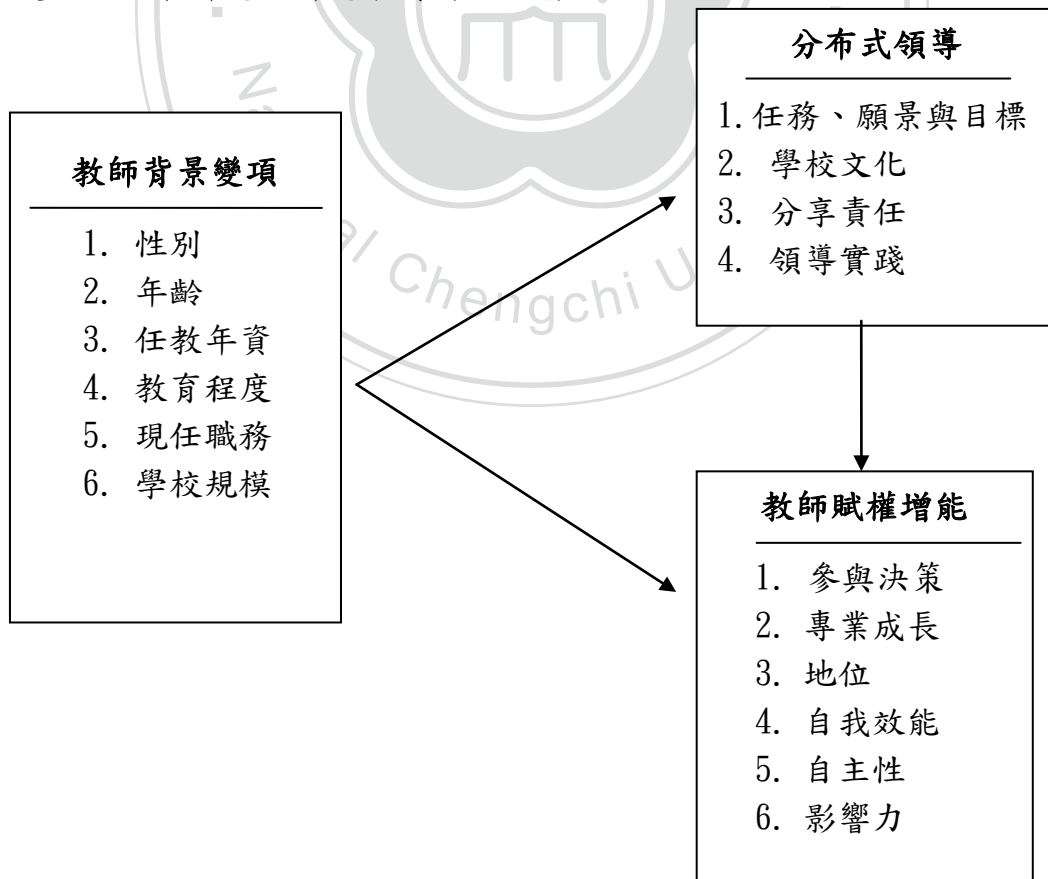


圖 3-1 研究架構圖

- 一、以「教師背景變項」為自變項，以「分布式領導」為依變項，分析不同背景教師對於分布式領導之知覺情形及其差異性。
- 二、以「教師背景變項」為自變項，以「教師賦權增能」為依變項，分析不同背景教師對於教師賦權增能知覺情形及其差異性。
- 三、以「分布式領導」各構面為預測變項，以「教師賦權增能」各構面為效標變項，瞭解「分布式領導」對「教師賦權增能」之預測情形。

貳、研究變項

本研究變項包括：「教師及學校背景變項」（正式教師背景資料、學校規模）、「分布式領導」以及「教師賦權增能」三項。

一、正式教師背景變項

- (一) 性別：分為男、女二組。
- (二) 年齡：分為 30 歲（含）以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上四組。
- (三) 任教年資：分為 5 年（含）以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21-25 年、26 年以上六組。
- (四) 教育程度：分為一般大學畢業、教育（師範）大學畢業、研究所以上畢業三組。
- (五) 現任職務：分為教師兼主任、教師兼組長、導師、專任教師四組。
- (六) 學校規模：將學校分為 12 班（含）以下、13-24 班、25-48 班、49 班以上等四種類型。

二、分布式領導變項

本研究以「分布式領導」為依變項，問卷的編製係改編自 Gordon(2005) 的量表，該量表為康乃迪克州所設計之《分布式領導準備度量表》

(Distributed Leadership Readiness Scale, DLRS)。在本量表中將分布式領導區分為「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」等四個構面進行探討，其內涵說明如下：

(一) 任務、願景與目標

是學校未來發展的重要方針，也是成員共享的價值、信念及努力方向。學校若能擁有明確的任務與目標，將有助於領導者做出更好的決策，並可凝聚成員間的向心力。

(二) 學校文化

學校文化是在歷史過程中所形成的。DuFour 與 Eaker 認為學校文化是一種由假設、信念、價值觀和習慣所構成的組織規範(引自 Gordon, 2005)，而這會影響學校成員的思考與決定，進而影響學校的辦學成效。

(三) 分享責任

學校成員在共享領導權力時，也應共同分擔領導的責任。Muijs 和 Harris (2003) 也認為成員如能共同承擔校務責任，則可減輕的領導者責任重擔，也可有效強化其他成員對組織的向心力及凝聚力。

(四) 領導實踐

領導實踐是指學校領導者與被領導者在領導情境過程中的交互作用。Spillane 等人(2001) 也指出領導實踐是分布在學校正式或非正式組織的領導角色之中。故可知領導實踐是由領導者、被領導者與領導情境三者的互動所構成。

三、教師賦權增能變項

本研究以「教師賦權增能」為依變項，根據李員如（2008）所編製的「教師賦權增能量表」，做為教師賦權增能的測量工具。在本量表中將教師賦權增能區分為「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」等六個構面，其內涵說明如下：

（一）參與決策

參與決策是教師賦權增能中最重要的關鍵因素。係指教師有機會能參與工作相關的重要校務決策，並對學校經費運用、人事聘任、課程規劃、校務工作等有權力做決定。讓教師增加對自己工作範疇的主導權並能肩負起相對責任，以發揮自我效能。

（二）專業成長

教師知覺學校提供專業成長及發展專業的機會，並具有終身學習的理念，樂與參與進修、研究，並與其他教師共同合作、分享教學經驗，不斷充實自我專業知能。

（三）地位

教師擁有專業的地位與權威，能受到同事的尊重與肯定，其他人也能尊重他們的專業知識與技術。教師能在其教學和學校事務的工作範圍內，具備支配力和影響力（沈姍姍，1996）。

（四）自我效能

Short 認為自我效能的發展為個人獲得自我的知識和信念，是個人能力和掌握所需技能的結果。教師的專業知能技巧可協助學生學習，有能力為學生訂定有效的學習計畫，提高學生的學習成就，充分發揮教師應具有的功能（引自黃怡鈞，2009）。

(五) 自主性

教師能充分掌握自我教學的步調與工作的進度。例如：教學進度、課程內容、教科書選用、教學計畫等，亦即教師擁有做決定的自主權，讓教師擁有充分發揮、展現能力的機會。

(六) 影響力

教師知覺自己對於學校的影響力，當教師認為自己的付出與努力對於學校是有意義且可展現自我的能力時，無形中亦可增長教師的自信心。



第二節 研究假設

根據研究目的、待答問題、以及文獻探討後之結果，參酌研究設計之架構，提出本研究之假設如下：

假設一、國民小學教師所知覺之分布式領導的整體表現具正向特質。

假設二、國民小學教師所知覺之教師賦權增能的整體表現具正向特質。

假設三、不同背景變項之國民小學教師對分布式領導的知覺情形有顯著差異。

3-1：不同性別之教師對分布式領導之知覺情形有顯著差異。

3-2：不同年齡之教師對分布式領導之知覺情形有顯著差異。

3-3：不同任教年資之教師對分布式領導之知覺情形有顯著差異。

3-4：不同教育程度之教師對分布式領導之知覺情形有顯著差異。

3-5：不同職務之教師對分布式領導之知覺情形有顯著差異。

3-6：不同學校規模之教師對分布式領導之知覺情形有顯著差異。

假設四、不同背景變項的國民小學教師對教師賦權增能之知覺情形有顯著差異。

4-1：不同性別之教師對教師賦權增能之知覺情形有顯著差異。

4-2：不同年齡之教師對教師賦權增能之知覺情形有顯著差異。

4-3：不同任教年資之教師對教師賦權增能之知覺情形有顯著差異。

4-4：不同教育程度之教師對教師賦權增能之知覺情形有顯著差異。

4-5：不同職務之教師對教師賦權增能之知覺情形有顯著差異。

4-6：不同學校規模之教師對教師賦權增能之知覺情形有顯著差異。

假設五、國民小學教師所知覺之分布式領導對教師賦權增能具有顯著之預測力。

5-1：分布式領導對「整體教師賦權增能」有顯著預測力。

5-2：分布式領導對「參與決策」有顯著預測力。

5-3：分布式領導對「專業成長」有顯著預測力。

5-4：分布式領導對「地位」有顯著預測力。

5-5：分布式領導對「自我效能」有顯著預測力。

5-6：分布式領導對「自主性」有顯著預測力。

5-7：分布式領導對「影響力」有顯著預測力。



第三節 研究對象

本研究所調查之分布式領導與教師賦權增能等資料是由桃園縣國民小學所蒐集而來，以下將分別從研究對象及抽樣方法來加以說明。

壹、研究對象

本研究係以桃園縣 13 個鄉鎮市之公立國民小學為研究範圍，以範圍內各公立國民小學的所屬正式教師為研究母群體。桃園縣 100 學年度共計有 185 所國民小學，正式教師約為 8,642 人。

(資料來源:桃園縣教育局網站—桃園縣教育現況：

[http://www.tyc.edu.tw/boe/main.php?menu_page=status&city=\)](http://www.tyc.edu.tw/boe/main.php?menu_page=status&city=)

貳、抽樣方式

本研究採取分層隨機抽樣方式進行，依據桃園縣教育局所公布之 100 學年度公立國民小學之校數共計有 185 所，依學校班級數之多寡，區分為「12 班(含)以下」、「13 班-24 班」、「25 班-48 班」、「49 班以上」等四種類型學校，再從中抽取各約 30% 的學校，共計 56 所做為研究樣本，如下表 3-1 所示：

表 3-1

桃園縣公立國民小學學校規模及抽樣學校數分配表

學校規模	學校數	校數百分比	抽樣學校數 (30%)
12 班(含)以下	49	26.49 %	15
13 班-24 班	42	22.7 %	13
25 班-48 班	58	31.35 %	17
49 班以上	36	19.46 %	11
合計	185	100 %	56

接著再依學校規模及教師現任職務進行抽樣，「12班(含)以下」學校，教師兼主任抽取2位、導師或專任教師抽取4位，每校共抽取6位；「13班-24班」學校，教師兼主任抽取3位、導師或專任教師抽取7位，每校共抽取10位；「25班-48班」學校，教師兼主任抽取4位、導師或專任教師抽取10位，每校共抽取14位；「49班以上」學校，教師兼主任抽取5位、導師或專任教師抽取13位，每校共抽取18位，總計抽取656位，如下表3-2所示：

表 3-2

不同學校規模抽取對象及人數分配表

學校規模	抽樣學校數	各校抽取對象及人數			總計
		教師兼主任	導師或專任	小計	
		或組長	教師		
12班(含)以下	15	2	4	6	90
13班-24班	13	3	7	10	130
25班-48班	17	4	10	14	238
49班以上	11	5	13	18	198
合計	56				656

參、研究樣本特性基本資料

本研究由研究者依據隨機抽出的樣本學校，分別以電話請求校長或主任協助處理問卷，獲得對方同意後，採郵寄方式將問卷寄至各樣本學校，並請受託人員代為依前述分配之對象及份數，請相關教師填答並回收問卷。問卷實施時間從100年10月15日至100年11月30日止，總計寄出656份問卷，回收528份，回收率為80.48%，扣除填答不全的無效問卷後，可用問卷465份，可用率為88.07%。本研究可用問卷回收之樣本基本資

料如表 3-3 所示，並分述如下：

在性別方面，男性教師有 153 位，佔 32.9%；女性教師有 312 位，佔 67.1%，與學校現況中女性教師多於男性教師情形相符。

在年齡方面，30 歲（含）以下有 36 人，佔 7.7%；31-40 歲有 222 人，佔 47.7%；41-50 歲有 188 人，佔 40.4%；51 歲以上有 19 人，佔 4.1%。

在任教年資方面，5 年（含）以下有 31 人，佔 6.7%；6-10 年有 119 人，佔 25.6%；11-15 年有 140 人，佔 30.1%；16-20 年有 90 人，佔 19.4%；21-25 年有 70 人，佔 15.1%；26 年以上有 15 人，佔 3.2%。

在教育程度方面，一般大學畢業有 109 人，佔 23.4%；教育（師範）大學畢業有 200 人，佔 43%；研究所以上畢業有 156 人，佔 33.5%。

在現任職務方面，教師兼主任有 69 人，佔 14.8%；教師兼組長有 122 人，佔 26.2%；導師有 244 人，佔 52.5%；專任教師有 30 人，佔 6.5%。

另外在學校規模方面，12 班（含）以下學校有 56 所，佔 12%；13-24 班學校有 101 所，佔 21.7%；25-48 班學校有 176 所，佔 37.8%；49 班以上學校有 132 所，佔 28.4%。

表 3-3

本研究問卷樣本基本資料分析表

背景變項	類別	人數 (N)	百分比 (%)
性別	男生	153	32.9 %
	女生	312	67.1 %
年齡	30 歲 (含) 以下	36	7.7 %
	31-40 歲	222	47.7 %
	41-50 歲	188	40.4 %
	51 歲以上	19	4.1 %
任教年資	5 年 (含) 以下	31	6.7 %
	6-10 年	119	25.6 %
	11-15 年	140	30.1 %
	16-20 年	90	19.4 %
	21-25 年	70	15.1 %
	26 年以上	15	3.2 %
教育程度	一般大學畢業	109	23.4 %
	教育 (師範) 大學畢業	200	43.0 %
	研究所以上畢業	156	33.5 %
現任職務	教師兼主任	69	14.8 %
	教師兼組長	122	26.2 %
	導師	244	52.5 %
	專任教師	30	6.5 %
學校規模	12 班 (含) 以下	56	12.0 %
	13-24 班	101	21.7 %
	25-48 班	176	37.8 %
	49 班以上	132	28.4 %

第四節 研究工具

本研究根據研究目的及文獻探討中有關分布式領導及教師賦權增能相關理論及研究進行分析探討，來做為研究調查問卷的編製基礎。

壹、預試問卷編製

本研究依據研究目的及待答問題，編製「分布式領導與教師賦權增能調查預試問卷」，問卷內容共分為三部分，第一部份為「教師及學校基本資料」；第二部份為「分布式領導知覺情形」；第三部份為「教師賦權增能知覺情形」。其內容說明如下：

一、教師及學校基本資料

基本資料部份旨在調查學校教師變項及學校環境變項，主要蒐集包括教師性別、年齡、任教年資、教育程度、現任職務及學校規模等六個層面的資料。

二、「分布式領導」預試問卷

(一) 編製過程

本問卷內容係改編 Gordon(2005) 之《分布式領導準備度量表》為主要參考依據，經研究者與陳麗娟共同編製預試問卷內容。本問卷內容主要將分布式領導情形區分為「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」等四個構面進行探討，共計 40 題，並採用 Likert 五點量表填答方式計分，由受試教師就其個人對學校中分布式領導的知覺情形進行填答。

(二) 問卷內容

分布式領導預試問卷詳細題目內容如表 3-4

表 3-4

分布式領導預試問卷題目內容

構面	題號及題目
任務 、願景 與 目標	1. 本校有明確的願景與任務。 2. 本校教師與行政人員都能瞭解並支持學校的共同任務。 3. 本校大多數的家長都能清楚描述學校的任務。 4. 本校大多數的學生都能清楚描述學校的任務。 5. 本校的辦學目標與任務是一致的。 6. 本校能制定改進計畫來評估校務推展的情形。 7. 本校教師與行政人員能共同制定學校目標並每年修正。 8. 本校的課程符合政府規範的課程標準。
學校 文化	13. 本校教師與行政人員間，具高度的尊重與信任。 14. 本校教師與行政人員在專業領域上能相互尊重與信任。 15. 本校行政人員鼓勵各領域專業教師投入課程設計，以提升學生學習表現。 16. 本校支持教師運用新的教學理念和改革。 23. 本校校長積極鼓勵教師和其他工作人員參與教學決策。 24. 本校的行政人員有責任對影響學校目標的會議做出決策。 26. 本校行政人員會參與學校的各種專業成長活動，來支援教師。 27. 本校校長會積極參與各項專業成長活動，以提升自我領導能力。 28. 本校校長及行政人員能與教師共同規劃年度專業發展計畫。 29. 本校會依據教師及學校的需求來制定專業發展計畫和活動。 30. 本校教師積極參與教學決策。 32. 本校校長瞭解目前重要的教育議題。 33. 本校校長言行一致。
分享 責任	9. 本校教師和行政人員對學生的學習表現有高度期待。 10. 本校教師和行政人員對學生的學習表現共同擔負責任。 11. 本校會將資源用在提升學生學習最需要的地方。 12. 本校是一個學習社群，從各種成功與失敗的經驗中不斷學習，以提高組織成效。 17. 本校會提供時間讓教師共同討論或溝通教學問題。 18. 本校家長願意扮演學校的夥伴角色。 19. 本校能清楚的傳達家庭和學校間的聯繫管道，當父母有疑問或憂慮時知道該詢問誰。 20. 本校會提供各種數據（如學校表現）來協助教師提升學生學習成就。 21. 本校會根據相關評估數據來修訂課程及教學計畫。 22. 本校設置了相關正式組織(例如：課程發展委員會)，提供教師與行政人員參與學校決策的機會。

(續下頁)

構面	題號及題目
領導	25. 學校協助教師發展專業，以配合學校使命及目標。
實踐	31. 教育行政單位能與學校行政人員共同規劃教師的專業成長活動。
	34. 本校次級團體的領導者在提高教師的專業表現及學生學習成就上扮演了重要的角色。
	35. 本校有充份的機會讓同仁在專業領域上扮演領導的角色。
	36. 本校提供足夠的時間讓擔任領導角色的教師能貢獻所長。
	37. 本校提供足夠的資源讓擔任領導角色的教師能貢獻所長。
	38. 本校資深教師有較多機會擔任學校的領導角色。
	39. 本校新進教師有機會擔任學校的領導角色。
	40. 本校教師有意願擔任學校的領導角色。

(三) 問卷的計分方式

分布式領導預試問卷的計分方式採用 Likert 五點量表填答方式計分，以「非常不同意」計 1 分，「部份不同意」計 2 分，「普通」計 3 分，「部分同意」計 4 分，到「非常同意」計 5 分，加總後即為受試教師其個人對學校中分布式領導的知覺情形。在問卷中所呈現的分數愈高者，代表教師所知覺分布式領導情形愈高；反之，得分愈低者，代表教師所知覺分布式領導情形愈低。

三、「教師賦權增能」預試問卷

(一) 編製過程

本研究所使用的「教師賦權增能」預試問卷是採用李員如（2008）所編製的「教師賦權增能量表」，做為瞭解教師賦權增能知覺情形的測量工具。在本問卷中主要將教師賦權增能區分為「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」等六個構面進行探討，共計 38 題，亦採用 Likert 五點量表填答方式計分，由受試教師就其個人對教師賦權增能的知覺情形進行填答。

(二) 問卷內容

教師賦權增能預試問卷詳細題目內容如表 3-5

表 3-5

教師賦權增能預試問卷題目內容

構面	題號及題目
參與 決策	1. 我被賦予監督校務計畫的責任。 7. 我能參與學校新計畫執行的決策。 13. 我能參與本校教師甄選的工作。 19. 我能參與學校預算分配的決策。 25. 我有機會指導其他教師。 30. 我可以決定自己的工作時間表。 33. 校長和學校教職員工，會徵詢我的建議。 35. 我可以規劃自己的工作時間表。 37. 我常被他人徵詢我的意見。 38. 我有機會教導其他教師如何創造新的點子。
專業 成長	2. 我在一個專業的工作環境中做事。 8. 我被當做是一位專業的工作者。 14. 我有專業成長的機會。 20. 我服務於一所「學生至上」的學校。 26. 我有繼續進修的機會。 31. 我有機會與本校其他教師共同合作。
地位	3. 我認為自己在學校已贏得尊重。 9. 我相信自己是受注目的。 15. 我獲得學校同事的尊重。 21. 我的工作表現得到同事的支持與尊重。 27. 我在教學領域具有深厚的知識基礎。 34. 我相信我可以做好我所負責的事情。
自我 效能	4. 我相信自己能協助學生成為獨立的學習者。 10. 我相信我能使學生更有能力。 16. 我覺得自己能參與有關學生的重要計畫。 22. 我留心學生的學習課程。 28. 我認為自己有教學相長的機會。 32. 我察覺到自己正在做不一樣的事。
自主性	5. 我能掌控每天的工作進度。 11. 我可以自由選擇教學的內容。 17. 我有決定教學內容的自由。 23. 我對於課程內容能做決定。

(續下頁)

構面	題號及題目
影響力	6. 我認為自己有能力把事情做好。 12. 我參與學校教職員的進修計畫。 18. 我相信自己現在是有影響力的。 24. 我是一位參與校務工作的決策者。 29. 我認為我有機會影響其他教師。 36. 我覺得我能影響其他教師及學生。

(三) 問卷的計分方式

教師賦權增能知覺情形預試問卷的計分方式採用 Likert 五點量表填答方式計分，以「非常不同意」計 1 分，「部份不同意」計 2 分，「普通」計 3 分，「部分同意」計 4 分，到「非常同意」計 5 分，加總後即為受試教師其個人對教師賦權增能的知覺情形。在問卷中所呈現的分數愈高者，代表教師所知覺賦權增能情形愈高；反之，得分愈低者，代表教師所知覺賦權增能情形愈低。

四、進行預試問卷之測試

本研究預試問卷編製完成後，以簡單隨機抽樣，抽取桃園縣公立國民中小學正式教師進行預試，並與陳麗娟共同進行問卷調查。共計發出問卷 600 份，回收問卷 550 份，回收率為 91.66%，扣除填答不全的無效問卷後，可用問卷 539 份，可用率為 98%。

本研究在預試問卷回收後，即進行問卷資料之處理，將有效樣本進行信效度分析，並篩選出合適之題目，以做為進一步編製正式問卷之參考依據，分析說明如下：

(一) 分布式領導問卷信效度分析

本研究分布式領導預試問卷，根據文獻探討之理論因素架構，將因素解析成四個，刪除因素構面不穩定者，共計保留 23 題。由表 3-6 所示第一個因素「任務、願景與目標」共有 7 題，因素負荷量介於 .50 至 .75

之間；第二個因素「學校文化」共有 7 題，因素負荷量介於.67 至.77 之間；第三個因素「分享責任」共有 4 題，因素負荷量介於.64 至.74 之間；第四個因素「領導實踐」共有 5 題，因素負荷量介於.55 至.76 之間。可得知四個因素之因素負荷量大多大於.50 以上，且總解釋變異量達 65.196 %，顯示本預試問卷具備良好的建構效度。另本預試問卷的 Cronbach' s α 係數為.949，高於.75 以上，顯示具備良好的信度。

表 3-6

分布式領導預試問卷因素分析摘要表

構面	因素負荷量	題號及題目	
任務、願景與目標	.61	1. 本校有明確的願景與任務。	
	.63	2. 本校教師與行政人員都能瞭解並支持學校的共同任務。	
	.74	3. 本校大多數的家長都能清楚描述學校的任務。	
	.75	4. 本校大多數的學生都能清楚描述學校的任務。	
	.64	5. 本校的辦學目標與任務是一致的。	
	.60	6. 本校能制定改進計畫來評估校務推展的情形。	
	.50	7. 本校教師與行政人員能共同制定學校目標並每年修正。	
學校文化	.68	24. 本校的行政人員有責任對影響學校目標的會議做出決策。	
	.67	26. 本校行政人員會參與學校的各種專業成長活動，來支援教師。	
	.77	27. 本校校長會積極參與各項專業成長活動，以提升自我領導能力。	
	.67	28. 本校校長及行政人員能與教師共同規劃年度專業發展計畫。	
	.68	29. 本校會依據教師及學校的需求來制定專業發展計畫和活動。	
	.77	32. 本校校長瞭解目前重要的教育議題。	
分布式領導	.76	33. 本校校長言行一致。	
	分享	.64	17. 本校會提供時間讓教師共同討論或溝通教學問題。
	責任	.74	18. 本校家長願意扮演學校的夥伴角色。
		.67	19. 本校能清楚的傳達家庭和學校間的聯繫管道，當父母有疑問或憂慮時知道該詢問誰。
		.68	20. 本校會提供各種數據（如學校表現）來協助教師提升學生學習成就。

(續下頁)

構面	因素 負荷量	題號及題目
領導 實踐	.55	36. 本校提供足夠的時間讓擔任領導角色的教師能貢獻所長。
	.60	37. 本校提供足夠的資源讓擔任領導角色的教師能貢獻所長。
	.55	38. 本校資深教師有較多機會擔任學校的領導角色。
	.72	39. 本校新進教師有機會擔任學校的領導角色。
	.76	40. 本校教師有意願擔任學校的領導角色。

(二) 教師賦權增能問卷信效度分析

根據李員如(2008)所編製的「教師賦權增能量表」信效度分析，信度部分，整體量表的 Cronbach' s α 係數為.939，各分量表的 Cronbach' s α 係數介於.755 至.863 之間，整個量表及分量表的 α 係數皆高於.75 以上，內部一致性程度良好，顯示該量表具有良好的信度。在效度部分，透過 AMOS 5.0 來驗證問卷的建構效度，問卷的 NC (χ^2 /自由度) 值為 1.920，達到適配標準，顯示該量表具有良好的建構效度。

貳、正式問卷之實施

依據預試問卷結果之信度及效度分析後，可知本研究問卷信效度良好，故將「分布式領導知覺情形問卷」的 23 題題目及「教師賦權增能知覺情形問卷」38 題題目重新編號整理成「分布式領導與教師賦權增能調查問卷」，再進行正式問卷的發放。

本研究以分層隨機抽樣方式，抽取研究範圍內研究母群體約 30% 的學校，共計 56 所公立國民小學做為研究樣本。問卷實施時間從 100 年 10 月 15 日至 100 年 11 月 30 日止，總計寄出 656 份問卷，回收 528 份，回收率為 80.48%，扣除填答不全的無效問卷後，可用問卷 465 份，可用率 88.07%。

第五節 研究方法與步驟

壹、研究方法

本研究為達成研究目的，除透過文獻分析探討分布式領導及教師賦權增能之理論及相關研究外，在研究方法上則採用問卷調查法，透過問卷調查的結果進行資料分析與討論，藉以瞭解教師對於分布式領導及教師賦權增能的知覺情形，並將二者間的關係歸納整理後提出結論及建議。

貳、研究步驟

本研究之步驟如研究流程圖 3-2 所示，可分為準備階段、調查實施階段及完成階段等三大階段，說明如下：

一、準備階段：

- (一) 擬定研究計畫：閱讀相關文獻，界定問題的範圍與性質後，研議並擬定研究計畫。
- (二) 蒐集相關文獻：廣泛蒐集相關文獻資料，並進行歸納與分析以做為理論依據、研究架構及問卷編製之參考。
- (三) 問卷初稿編製：根據文獻探討歸納的研究層面，進行問卷初稿的編製。
- (四) 論文計畫審查：完成論文計畫架構，敦請指導教授及口試委員進行論文計畫審查，再根據委員建議，修改研究內容。

二、調查實施階段：

- (一) 進行預試問卷：依口試委員建議，修正確認預試問卷內容後，依預試樣本數寄發問卷，進行預試問卷。
- (二) 進行正式問卷：預試問卷回收分析後，再修正編製成正式問卷，並進行正式問卷調查。

(三) 問卷回收與處理：進行問卷回收及整理，剔除無效問卷、編碼與登錄資料，並以 SPSS 17.0 for Windows 的套裝軟體進行資料統計分析。

(四) 問卷結果分析：歸納資料處理的數據，並進行分析及討論。

三、完成階段：

(一) 撰寫研究論文：整合文獻探討及問卷調查分析之結果，提出研究結論與具體建議，完成論文初稿。

(二) 學位論文審查：論文初稿完成後，敦請指導教授及口試委員進行學位論文審查，並提供建議。

(三) 完成論文：依據指導教授及口試委員之意見修正內容，並完成論文。



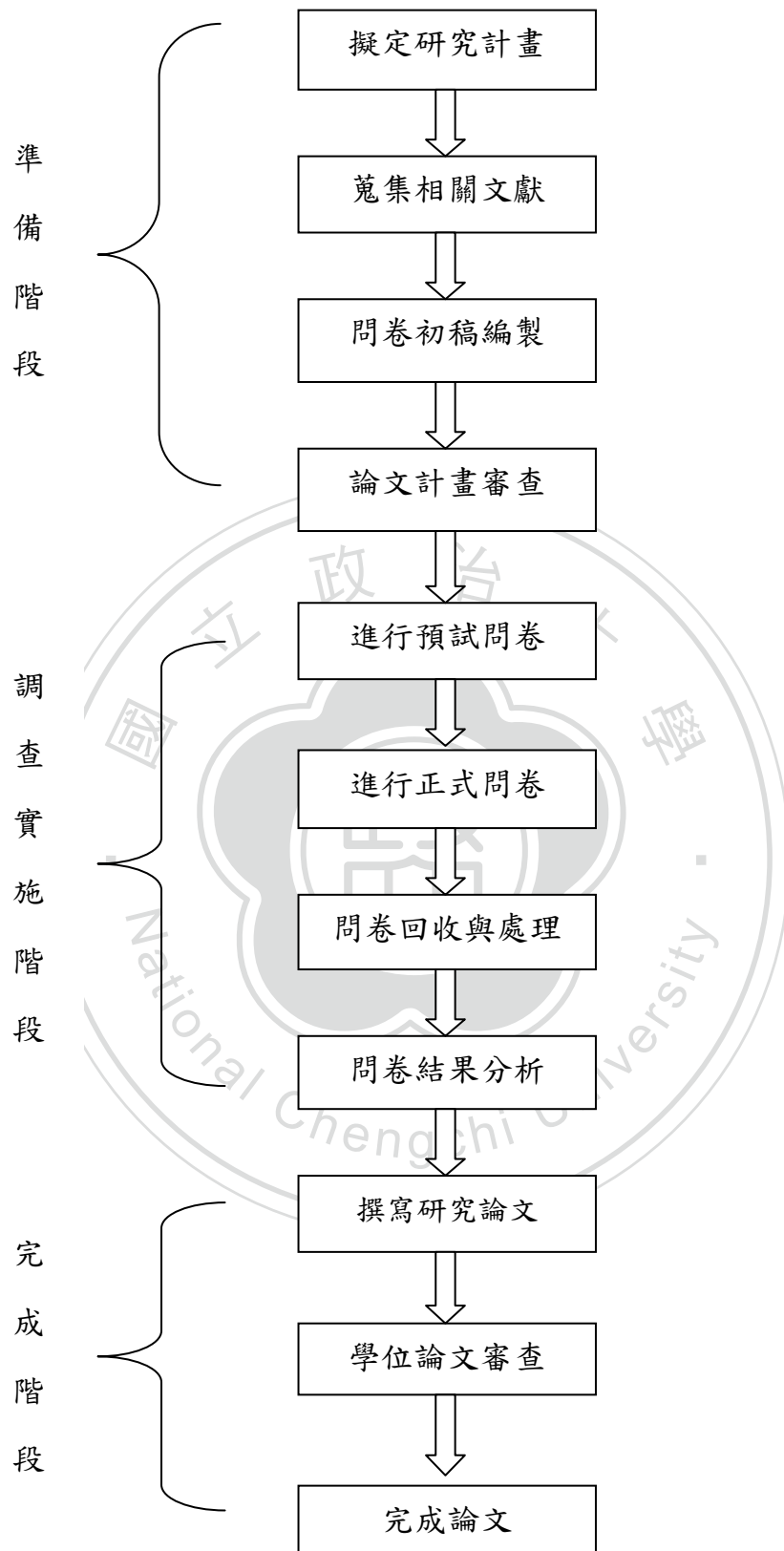


圖 3-2 研究流程圖

第六節 資料處理與分析

本研究問卷調查資料回收，經檢視整理並刪除無效樣本後，將有效問卷資料編碼並逐一輸入電腦中，即以 SPSS for Windows 17.0 中文版套裝軟體進行統計分析，所使用的統計方法包含平均數、標準差的描述性統計分析、 t 考驗 (t -test)、單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 及逐步多元迴歸分析 (stepwise multiple regression) 等。

壹、資料處理

本研究所回收之預試及正式問卷資料，經檢核、編碼、核對等步驟來進行資料處理：

一、資料檢核

當預試或正式問卷調查資料回收後，逐一檢視每份問卷的填答情形，凡資料填寫不全者，即予以剔除，以確保資料之完整性。

二、資料編碼

對於回收之有效問卷，依序逐筆編碼，並輸入電腦建檔，成為有系統的研究資料。

三、資料核對

當問卷調查資料完成電腦建檔後，列印成紙本資料並仔細核對，檢查並修正可能之錯誤，使調查之資料能夠正確無誤。

貳、資料分析

一、描述性統計分析 (descriptive statistics)

分別依據「分布式領導知覺情形問卷」及「教師賦權增能知覺情形問卷」調查結果，以平均數與標準差進行桃園縣公立國民小學分布式領導與教師賦權增能之現況分析。

二、*t*考驗分析 (*t*-test)

本研究以 *t* 考驗分析來考驗不同背景變項 (性別) 的國民小學教師在知覺分布式領導與教師賦權增能之差異。

三、單因子變異數分析 (one-way ANOVA)

本研究以單因子變異數分析考驗不同背景變項 (年齡、任教年資、教育程度、現任職務及學校規模) 之教師對分布式領導及教師賦權增能之知覺是否有差異。若其差異達顯著水準，則進一步以 Tukey 法進行事後比較，以考驗各組平均數相互之間的差異情形。

四、逐步多元迴歸分析 (stepwise multiple regression)

本研究以分布式領導各構面為預測變項，以教師賦權增能整體及各構面為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，藉以了解分布式領導對教師賦權增能之預測力。

第四章 研究結果分析與討論

本章旨在根據「分布式領導與教師賦權增能調查問卷」調查所得之資料進行統計分析，以瞭解國民小學分布式領導對教師賦權增能之影響，並針對統計分析結果進行綜合討論。

本章共分為五節，第一節說明國民小學分布式領導之現況分析；第二節說明國民小學教師賦權增能之現況分析；第三節說明不同背景變項教師知覺分布式領導之差異情形；第四節說明不同背景變項教師知覺教師賦權增能之差異情形；第五節說明國民小學分布式領導對教師賦權增能之預測力分析。

第一節 國民小學分布式領導之現況分析

本節在瞭解國民小學教師知覺其校內分布式領導的感受程度及實際情形，以受試者所填答之問卷內容進行分析。首先探討問卷中各題的得分情形，然後針對分布式領導各層面得分情形，以平均數和標準差瞭解資料的分散及集中情況，並且以平均數的高低作為排序依據，瞭解受試者對於該構面或題目的知覺程度。

壹、教師知覺校內分布式領導情形之現況

本研究之調查問卷採用 Likert 五點量表填答方式計分，以「非常不同意」計 1 分，「部份不同意」計 2 分，「普通」計 3 分，「部分同意」計 4 分，到「非常同意」計 5 分。由此可知，分數越高表示教師所知覺到校內實施分布式領導的表現程度越高，得分位於 4 分以上為「高程度」，高於 3 分以上且低於 4 分則為「中高程度」，高於 2 分以上且低於 3 分則為「中低程度」，得分低於 2 分則為「低程度」。

一、整體分布式領導表現及各構面分析

由下表 4-1 所示，整體而言教師知覺學校分布式領導的表現得分為 3.87 分，介於中高程度，其中以「分享責任」感受程度最高，其次為「學校文化」，至於「任務、願景與目標」及「領導實踐」的感受程度則稍低，但得分均達到中高程度。

表 4-1

分布式領導及其構面之平均數及標準差 $N=465$

構面	題數	平均數	標準差	排序
任務、願景與目標	7	3.81	.69	3
學校文化	7	3.84	.72	2
分享責任	4	4.07	.78	1
領導實踐	5	3.69	.71	4
整體分布式領導	23	3.87	.65	

二、題目分析

國民小學分布式領導各構面題目得分情形如表 4-2，以下分別從四個構面的各個題目得分情形詳細分析：

(一) 任務、願景與目標

本構面共計 7 題，其中「本校有明確的願景與任務」得分最高，而「本校大多數的學生都能清楚描述學校的任務」得分最低，由表 4-2 可得知「任務、願景與目標」各題目分數介於 3.32 到 4.14 之間，位於中高程度。

(二) 學校文化

本構面共計 7 題，其中「本校校長瞭解目前重要的教育議題」得分最高，而「本校行政人員會參與學校的各種專業成長活動，來支援教師」得分最低，由表 4-2 可得知「學校文化」各題目分數介於 3.99 到 4.22 之間

，位於中高程度。

(三) 分享責任

本構面共計4題，其中「本校會提供時間讓教師共同討論或溝通教學問題」得分最高，而「本校會提供各種數據（如學校表現）來協助教師提升學生學習成就」得分最低，由表4-2可得知「分享責任」各題目分數介於 3.69 到 4.02 之間，位於中高程度。

(四) 領導實踐

本構面共計5題，其中「本校提供足夠的時間讓擔任領導角色的教師能貢獻所長」得分最高，而「本校教師有意願擔任學校的領導角色」得分最低，由表4-2可得知「領導實踐」各題目分數介於 3.45 到 3.92 之間，位於中高程度。

表 4-2

分布式領導各構面題目之平均數及標準差 $N=465$

構面	題號及題目	平均數	標準差	排序
任務、願景與目標	1. 本校有明確的願景與任務。	4.14	.91	1
	2. 本校教師與行政人員都能瞭解並支持學校的共同任務。	4.02	.84	2
	3. 本校大多數的家長都能清楚描述學校的任務。	3.40	.86	6
	4. 本校大多數的學生都能清楚描述學校的任務。	3.32	.91	7
	5. 本校的辦學目標與任務是一致的。	3.99	.86	3
	6. 本校能制定改進計畫來評估校務推展的情形。	3.93	.84	4
	7. 本校教師與行政人員能共同制定學校目標並每年修正。	3.86	.87	5
學校文化	12. 本校的行政人員有責任對影響學校目標的會議做出決策。	4.07	.86	4
	13. 本校行政人員會參與學校的各種專業成長活動，來支援教師。	3.99	.85	7
	14. 本校校長會積極參與各項專業成長活動，以提升自我領導能力。	4.10	.93	3
	15. 本校校長及行政人員能與教師共同規劃年度專業發展計畫。	4.01	.87	5
	16. 本校會依據教師及學校的需求來制定專業發展計畫和活動。	4.00	.85	6
	17. 本校校長瞭解目前重要的教育議題。	4.22	.96	1
	18. 本校校長言行一致。	4.14	1.04	2

分享 責任	8. 本校會提供時間讓教師共同討論或溝通教學問題。	4.02	.90	1
	9. 本校家長願意扮演學校的夥伴角色。	3.75	.85	3
	10. 本校能清楚的傳達家庭和學校間的聯繫管道，當父母有疑問或憂慮時知道該詢問誰。	3.89	.83	2
	11. 本校會提供各種數據（如學校表現）來協助教師提升學生學習成就。	3.69	.88	4
領導 實踐	19. 本校提供足夠的時間讓擔任領導角色的教師能貢獻所長。	3.92	.87	1
	20. 本校提供足夠的資源讓擔任領導角色的教師能貢獻所長。	3.89	.84	2
	21. 本校資深教師有較多機會擔任學校的領導角色。	3.66	.92	3
	22. 本校新進教師有機會擔任學校的領導角色。	3.53	.87	4
	23. 本校教師有意願擔任學校的領導角色。	3.45	.85	5

貳、綜合分析

本節旨在瞭解國民小學教師知覺其校內分布式領導的感受程度及實際情形，以描述性統計資料進行探討，茲論述如下：

研究結果發現，國民小學教師知覺分布式領導情況屬於中高程度，其中教師對於「分享責任」及「學校文化」的感受程度較高，至於「任務、願景與目標」及「領導實踐」的感受程度則稍低。再就單題來看，得分最高的是第 17 題「本校校長瞭解目前重要的教育議題」，可見國小教師普遍肯定校長對於目前重要教育議題的掌握度，而得分最低的是第 4 題「本校大多數的學生都能清楚描述學校的任務」，可見教師對於學生是否清楚瞭解學校的任務較不確定。

第二節 國民小學教師賦權增能之現況分析

本節旨在瞭解國民小學教師知覺教師賦權增能的感受程度及實際情形，以受試者所填答之問卷內容進行分析。首先探討問卷中各題的得分情形，然後針對教師賦權增能各層面得分情形，以平均數和標準差瞭解資料的分散及集中情況，並且以平均數的高低作為排序依據，瞭解受試者對於該構面或題目的知覺程度。

壹、教師知覺賦權增能情形之現況

本研究之調查問卷採用 Likert 五點量表填答方式計分，以「非常不同意」計 1 分，「部份不同意」計 2 分，「普通」計 3 分，「部分同意」計 4 分，到「非常同意」計 5 分。由此可知，分數越高表示教師所知覺到賦權增能的表現程度越高，得分位於 4 分以上為「高程度」，高於 3 分以上且低於 4 分則為「中高程度」，高於 2 分以上且低於 3 分則為「中低程度」，得分低於 2 分則為「低程度」。

一、整體教師賦權增能表現及各構面分析

由下表 4-3 所示，整體而言教師知覺賦權增能的表現得分為 3.86 分，介於中高程度，其中「自主性」、「自我效能」的感受程度最高，其次為「專業成長」、「地位」，至於「影響力」及「參與決策」的感受程度最弱，但得分仍屬於中高程度。

表 4-3

教師賦權增能及其構面之平均數及標準差 $N=465$

構面	題數	平均數	標準差	排序
參與決策	10	3.52	0.71	6
專業成長	6	3.97	0.65	3
地位	6	3.94	0.65	4
自我效能	6	4.05	0.62	2
自主性	4	4.13	0.69	1
影響力	6	3.85	0.64	5
整體教師賦權增能	38	3.86	0.59	

二、題目分析

國民小學教師分布式領導各構面題目得分情形如表 4-4，以下分別從六個構面的各個題目得分情形詳細分析：

(一) 參與決策

本構面共計 10 題，其中「我可以規劃自己的工作時間表」得分最高，而「我能參與學校預算分配的決策」得分最低，由表 4-4 可得知「參與決策」各題目分數介於 2.81 到 4.11 之間，位於中間程度。

(二) 專業成長

本構面共計 6 題，其中「我有專業成長的機會」得分最高，而「我服務於一所學生至上的學校」得分最低，由表 4-4 可得知「專業成長」各題目分數介於 3.80 到 4.23 之間，位於中高程度。

(三) 地位

本構面共計 6 題，其中「我相信我可以做好我所負責的事情」得分最高，而「我相信自己是受注目的」得分最低，由表 4-4 可得知「地位」各

題目分數介於 3.63 到 4.23 之間，位於中高程度。

(四) 自我效能

本構面共計 6 題，其中「我留心學生的學習課程」得分最高，而「我察覺到自己正在做不一樣的事」得分最低，由表 4-4 可得知「自我效能」各題目分數介於 3.66 到 4.30 之間，位於中高程度。

(五) 自主性

本構面共計 4 題，其中「我對於課程內容能做決定」得分最高，而「我可以自由選擇教學的內容」得分最低，由表 4-4 可得知「自主性」各題目分數介於 4.00 到 4.22 之間，位於中高程度。

(六) 影響力

本構面共計 6 題，其中「我認為自己有能力把事情做好」得分最高，而「我是一位參與校務工作的決策者」得分最低，由表 4-4 可得知「影響力」各題目分數介於 3.37 到 4.26 之間，位於中高程度。

表 4-4

教師賦權增能各構面題目之平均數及標準差 $N=465$

構面	題號及題目	平均數	標準差	排序
參與 決策	1. 我被賦予監督校務計畫的責任。	3.16	1.02	9
	7. 我能參與學校新計畫執行的決策。	3.70	.94	3
	13. 我能參與本校教師甄選的工作。	3.56	1.15	4
	19. 我能參與學校預算分配的決策。	2.81	1.26	10
	25. 我有機會指導其他教師。	3.41	.99	8
	30. 我可以決定自己的工作時間表。	3.92	.87	2
	33. 校長和學校教職員工，會徵詢我的建議。	3.53	.99	5
	35. 我可以規劃自己的工作時間表。	4.11	.82	1
專業 成長	37. 我常被他人徵詢我的意見。	3.52	.92	6
	38. 我有機會教導其他教師如何創造新的點子。	3.46	.91	7
	2. 我在一個專業的工作環境中做事。	3.83	.86	5
	8. 我被當做是一位專業的工作者。	3.87	.86	4
	14. 我有專業成長的機會。	4.23	.79	1
	20. 我服務於一所「學生至上」的學校。	3.80	.91	6

	26. 我有繼續進修的機會。	4.09	.83	2
	31. 我有機會與本校其他教師共同合作。	4.02	.79	3
地位	3. 我認為自己在學校已贏得尊重。	3.82	.87	5
	9. 我相信自己是受注目的。	3.63	.85	6
	15. 我獲得學校同事的尊重。	4.07	.83	2
	21. 我的工作表現得到同事的支持與尊重。	3.96	.78	3
	27. 我在教學領域具有深厚的知識基礎。	3.94	.75	4
	34. 我相信我可以做好我所負責的事情。	4.23	.74	1
自我效能	4. 我相信自己能協助學生成為獨立的學習者。	4.05	.76	4
	10. 我相信我能使學生更有能力。	4.12	.84	3
	16. 我覺得自己能參與有關學生的重要計畫。	4.00	.85	5
	22. 我留心學生的學習課程。	4.30	.73	1
	28. 我認為自己有教學相長的機會。	4.18	.68	2
	32. 我察覺到自己正在做不一樣的事。	3.66	.85	6
自主性	5. 我能掌控每天的工作進度。	4.20	.80	2
	11. 我可以自由選擇教學的內容。	4.00	.86	4
	17. 我有決定教學內容的自由。	4.11	.85	3
	23. 我對於課程內容能做決定。	4.22	.77	1
影響力	6. 我認為自己有能力把事情做好。	4.26	.75	1
	12. 我參與學校教職員的進修計畫。	4.05	.88	2
	18. 我相信自己現在是有影響力的。	3.95	.86	3
	24. 我是一位參與校務工作的決策者。	3.37	1.06	6
	29. 我認為我有機會影響其他教師。	3.73	.82	5
	36. 我覺得我能影響其他教師及學生。	3.74	.80	4

貳、綜合分析

本節旨在瞭解國民小學教師知覺賦權增能的感受程度及實際情形，茲將結果分析論述如下：

研究結果發現，國民小學教師知覺賦權增能情況屬於中高程度，其中以「自主性」的得分最高，可見教師對於能自由選擇決定教學內容及教學方式最感認同，而「參與決策」的得分則最低，表示目前國民小學教師仍較少有機會參與學校預算、人事、制度規劃等校務決策。但各構面的得分情形皆屬於中間偏高程度，可見國民小學目前在教師賦權增能的努力仍在一般水準以上，教師知覺賦權增能的感受表現良好。

第三節 不同背景變項教師知覺分布式領導 之差異情形

本節主要在探討不同背景變項教師知覺分布式領導的差異情形，背景變項包括性別、年齡、任教年資、教育程度、現任職務及學校規模，其中性別採取獨立樣本平均數 t 考驗外，其他均採取單因子變異數進行比較分析，茲將統計結果說明如下。

壹、不同性別教師知覺分布式領導之差異分析

不同性別教師知覺分布式領導的差異情形如表 4-5 所示，可得知不同性別教師在「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」，以及整體分布式領導層面 t 值均未達顯著水準；至於在「任務、願景與目標」層面 t 值則達顯著水準，差異比較得知，男性教師在「任務、願景與目標」知覺程度顯著高於女性教師。

表 4-5

不同性別教師知覺分布式領導之差異情形

構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
任務、願景與 目標	男性	153	3.90	0.73	2.072*	男性>女性
	女性	312	3.76	0.67		
學校文化	男性	153	4.11	0.83	.711	
	女性	312	4.06	0.76		
分享責任	男性	153	3.90	0.76	1.323	
	女性	312	3.81	0.70		
領導實踐	男性	153	3.77	0.78	1.748	
	女性	312	3.65	0.66		
整體分布式 領導	男性	153	3.94	0.70	1.597	
	女性	312	3.84	0.62		

* $p < .05$

貳、不同年齡教師知覺分布式領導之差異分析

不同年齡教師知覺分布式領導的差異情形如表 4-6 所示，由表可知，不同年齡教師在「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」及整體分布式領導層面 F 值均未達到顯著水準，但在「任務、願景與目標」 F 值則達到顯著水準，經由 Tukey 法事後比較得知年齡 41-50 歲的教師在「任務、願景與目標」知覺程度顯著高於 30 歲以下的教師。

表 4-6

不同年齡教師知覺分布式領導之差異情形

構面	年齡	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
任務、 願景與 目標	30 歲以下	36	3.57	0.68	3.357*	3>1
	31-40 歲	222	3.76	0.71		
	41-50 歲	188	3.90	0.68		
	51 歲以上	19	3.99	0.52		
	總和	465	3.81	0.69		
學校 文化	30 歲以下	36	4.04	0.72	1.344	
	31-40 歲	222	4.01	0.78		
	41-50 歲	188	4.15	0.81		
	51 歲以上	19	4.17	0.59		
	總和	465	4.07	0.78		
分享 責任	30 歲以下	36	3.74	0.79	2.351	
	31-40 歲	222	3.77	0.71		
	41-50 歲	188	3.94	0.73		
	51 歲以上	19	3.87	0.56		
	總和	465	3.84	0.72		
領導 實踐	30 歲以下	36	3.63	0.55	1.672	
	31-40 歲	222	3.63	0.73		
	41-50 歲	188	3.78	0.71		
	51 歲以上	19	3.76	0.56		
	總和	465	3.69	0.71		
整體 分布式	30 歲以下	36	3.57	0.68	2.412	
	31-40 歲	222	3.76	0.71		

領導	41-50 歲	188	3.90	0.68
	51 歲以上	19	3.99	0.52
	總和	465	3.81	0.69

* $p < .05$

註：事後比較代號 1=30 歲以下、2=31-40 歲、3=41-50 歲、4=51 歲以上

參、不同任教年資教師知覺分布式領導之差異分析

不同任教年資教師知覺分布式領導的差異情形如表 4-7 所示，由此表可得知，在「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」及整體分布式領導層面 F 值均達到顯著水準，至於在「領導實踐」則未達顯著水準。經由 Tukey 法事後比較得知以下結果：

- 一、任務、願景與目標：任教年資 11-15 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師；任教年資 16-20 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師。
- 二、學校文化：任教年資 16-20 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師。
- 三、分享責任：任教年資 11-15 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師；任教年資 16-20 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師；任教年資 21-25 年的教師知覺程度也顯著高於任教年資 6-10 年的教師。
- 四、整體分布式領導：任教年資 11-15 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師；任教年資 16-20 年的教師知覺程度也顯著高於任教年資 6-10 年的教師。

表 4-7

不同任教年資教師知覺分布式領導之差異情形

構面	任教年資	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
任務、 願景與 目標	5 年以下	31	3.83	0.61	2.903*	3>2
	6-10 年	119	3.61	0.73		4>2
	11-15 年	140	3.88	0.63		
	16-20 年	90	3.89	0.64		
	21-25 年	70	3.86	0.73		
	26 年以上	15	3.95	0.98		
	總和	465	3.81	0.69		
學校 文化	5 年以下	31	4.15	0.71	2.391*	4>2
	6-10 年	119	3.88	0.82		
	11-15 年	140	4.11	0.74		
	16-20 年	90	4.22	0.72		
	21-25 年	70	4.11	0.83		
	26 年以上	15	4.20	0.98		
	總和	465	4.07	0.78		
分享 責任	5 年以下	31	3.88	0.69	3.242**	3>2
	6-10 年	119	3.62	0.74		4>2
	11-15 年	140	3.90	0.64		5>2
	16-20 年	90	3.96	0.73		
	21-25 年	70	3.93	0.75		
	26 年以上	15	3.87	0.94		
	總和	465	3.84	0.72		
領導 實踐	5 年以下	31	3.73	0.64	1.890	
	6-10 年	119	3.53	0.73		
	11-15 年	140	3.72	0.69		
	16-20 年	90	3.79	0.66		
	21-25 年	70	3.77	0.72		
	26 年以上	15	3.69	0.85		
	總和	465	3.69	0.71		
整體 分布式 領導	5 年以下	31	3.91	0.59	3.127**	3>2
	6-10 年	119	3.67	0.64		4>2
	11-15 年	140	3.92	0.61		
	16-20 年	90	3.98	0.62		

21-25 年	70	3.93	0.69
26 年以上	15	3.96	0.89
總和	465	3.87	0.65

* $p < .05$; ** $p < .01$

註：事後比較代號 1=5 年以下、2=6-10 年、3=11-15 年、4=16-20 年、5=21-25 年、6=26 年以上

肆、不同教育程度教師知覺分布式領導之差異分析

不同教育程度教師知覺分布式領導的差異情形如表 4-8 所示，由此表可得知，在「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」及整體分布式領導層面 F 值均未達顯著水準，但在「任務、願景與目標」 F 值則達到顯著水準，經由 Tukey 法事後比較得知研究所以以上畢業的教師在「任務、願景與目標」知覺程度顯著高於教育（師範）大學畢業的教師。

表 4-8

不同教育程度教師知覺分布式領導之差異情形

構面	教育程度	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
任務、 願景與 目標	一般大學畢業	109	3.80	0.65	3.658*	3>2
	教育（師範）	200	3.72	0.72		
	大學畢業					
	研究所以以上畢業	156	3.92	0.67		
	總和	465	3.81	0.69		
學校 文化	一般大學畢業	109	4.01	0.77	1.670	
	教育（師範）	200	4.04	0.80		
	大學畢業					
	研究所以以上畢業	156	4.17	0.76		
	總和	465	4.07	0.78		
分享 責任	一般大學畢業	109	3.78	0.71	2.664	
	教育（師範）	200	3.79	0.72		
	大學畢業					
	研究所以以上畢業	156	3.95	0.73		
	總和	465	3.84	0.72		

領導	一般大學畢業	109	3.64	0.62	1.166
實踐	教育（師範）	200	3.67	0.73	
	大學畢業				
	研究所以上畢業	156	3.76	0.72	
	總和	465	3.69	0.71	
整體	一般大學畢業	109	3.83	0.63	2.603
分布式	教育（師範）	200	3.82	0.66	
領導	大學畢業				
	研究所以上畢業	156	3.97	0.64	
	總和	465	3.87	0.65	

* $p < .05$

註：事後比較代號 1=一般大學畢業、2=教育（師範）大學畢業、3=研究所以上畢業

伍、不同現任職務教師知覺分布式領導之差異分析

不同現任職務教師知覺分布式領導的差異情形如表 4-9 所示，由表可知，在「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」及整體分布式領導層面 F 值均達顯著水準，經由 Tukey 法事後比較得知：

- 一、任務、願景與目標：教師兼主任知覺程度顯著高於專任教師。
- 二、學校文化：教師兼主任知覺程度顯著高於導師及專任教師。
- 三、分享責任：教師兼主任知覺程度顯著高於導師及專任教師；教師間組長知覺程度顯著高於專任教師。
- 四、領導實踐：教師兼主任知覺程度顯著高於導師。
- 五、整體分布式領導：教師兼主任知覺程度顯著高於導師及專任教師。

表 4-9

不同現任職務教師知覺分布式領導之差異情形

構面	現任職務	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
任務、 願景與 目標	教師兼主任	69	4.00	0.69	3.377*	1>4
	教師兼組長	122	3.85	0.68		
	導師	244	3.76	0.68		

	專任教師	30	3.58	0.78		
	總和	465	3.81	0.69		
學校	教師兼主任	69	4.32	0.81	4.856**	1>3
文化	教師兼組長	122	4.12	0.69		1>4
	導師	244	4.03	0.77		
	專任教師	30	3.72	1.03		
	總和	465	4.07	0.78		
分享	教師兼主任	69	4.12	0.71	7.886**	1>3
責任	教師兼組長	122	3.94	0.63		1>4
	導師	244	3.75	0.72		2>4
	專任教師	30	3.52	0.88		
	總和	465	3.84	0.72		
領導	教師兼主任	69	3.92	0.66	3.082*	1>3
實踐	教師兼組長	122	3.67	0.69		
	導師	244	3.66	0.70		
	專任教師	30	3.53	0.86		
	總和	465	3.69	0.71		
整體	教師兼主任	69	4.10	0.66	5.343**	1>3
分布式	教師兼組長	122	3.91	0.57		1>4
領導	導師	244	3.82	0.64		
	專任教師	30	3.60	0.84		
	總和	465	3.87	0.65		

* $p < .05$; ** $p < .01$

註：事後比較代號 1=教師兼主任、2=教師兼組長、3=導師、4=專任教師

陸、不同學校規模教師知覺分布式領導之差異分析

不同學校規模教師知覺分布式領導的差異情形如表 4-10 所示，由表可知，在「任務、願景與目標」、「分享責任」、「領導實踐」及整體分布式領導層面 F 值均未達顯著水準，但在「學校文化」 F 值則達到顯著水準，經由 Tukey 法事後比較得知學校規模 12 班以下的教師在「學校文化」知覺程度顯著高於學校規模 25-48 班的教師。

表 4-10

不同學校規模教師知覺分布式領導之差異情形

構面	學校規模	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
任務、 願景與 目標	12 班以下	56	3.92	0.66	.699	
	13-24 班	101	3.82	0.71		
	25-48 班	176	3.77	0.72		
	49 班以上	132	3.81	0.66		
	總和	465	3.81	0.70		
學校 文化	12 班以下	56	4.31	0.71	3.588*	1>3
	13-24 班	101	4.18	0.75		
	25-48 班	176	3.97	0.79		
	49 班以上	132	4.03	0.80		
	總和	465	4.07	0.78		
分享 責任	12 班以下	56	3.85	0.65	.242	
	13-24 班	101	3.86	0.69		
	25-48 班	176	3.86	0.75		
	49 班以上	132	3.79	0.74		
	總和	465	3.84	0.72		
領導 實踐	12 班以下	56	3.86	0.69	2.295	
	13-24 班	101	3.76	0.66		
	25-48 班	176	3.68	0.74		
	49 班以上	132	3.59	0.69		
	總和	465	3.69	0.71		
整體 分布式 領導	12 班以下	56	4.01	0.60	1.580	
	13-24 班	101	3.92	0.65		
	25-48 班	176	3.83	0.66		
	49 班以上	132	3.82	0.65		
	總和	465	3.87	0.65		

* $p < .05$

註：事後比較代號 1=12 班以下、2=13-24 班、3=25-48 班、4=49 班以上

柒、綜合分析

根據本研究統計分析結果發現，不同背景變項的教師對於分布式領導差異情形如表 4-11，說明如下：

表 4-11

不同背景變項教師在分布式領導之差異情形

背景變項	類別	任務、願景與目標	學校文化	分享責任	領導實踐	整體分布式領導
性別	1. 男性	1>2	n. s	n. s	n. s	n. s
	2. 女性					
年齡	1. 30 歲（含）以下	3>1	n. s	n. s	n. s	n. s
	2. 31-40 歲					
	3. 41-50 歲					
	4. 51 歲以上					
任教年資	1. 5 年（含）以下	3>2	4>2	3>2	n. s	3>2
	2. 6-10 年	4>2		4>2		4>2
	3. 11-15 年			5>2		
	4. 16-20 年					
	5. 21-25 年					
	6. 26 年以上					
教育程度	1. 一般大學畢業	3>2	n. s	n. s	n. s	n. s
	2. 教育（師範）大學畢業					
	3. 研究所以上畢業					
現任職務	1. 教師兼主任	1>4	1>3	1>3	1>3	1>3
	2. 教師兼組長		1>4	1>4		1>4
	3. 導師			2>4		
	4. 專任教師					
學校規模	1. 12 班（含）以下	n. s	1>3	n. s	n. s	n. s
	2. 13-24 班					
	3. 25-48 班					
	4. 49 班以上					

註：n. s 表示未達統計顯著水準

一、任務、願景與目標構面會因為教師性別、年齡、任教年資、教育程度和現任職務的不同而有顯著差異。

不同性別、年齡、任教年資、教育程度和現任職務的教師在知覺任務、願景與目標構面有顯著差異。男性教師知覺程度顯著高於女性教師；年齡 41-50 歲的教師知覺程度顯著高於 30 歲以下的教師；任教年資 11-15 年及 16-20 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師；研究所以以上畢業的教師知覺程度顯著高於教育（師範）大學畢業的教師；教師兼主任知覺程度顯著高於專任教師。

二、學校文化構面會因為教師任教年資、現任職務和學校規模的不同而有顯著差異。

不同任教年資、現任職務和學校規模的教師在學校文化構面有顯著差異。任教年資 16-20 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師；教師兼主任知覺程度顯著高於導師及專任教師；學校規模 12 班以下的教師知覺程度顯著高於學校規模 25-48 班的教師。

三、分享責任構面會因為任教年資和現任職務的不同而有顯著差異。

不同任教年資和現任職務的教師在分享責任構面有顯著差異。任教年資 11-15 年、16-20 年及 21-25 年的教師知覺程度均顯著高於任教年資 6-10 年的教師；教師兼主任知覺程度顯著高於導師及專任教師；教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師。

四、領導實踐構面會因為現任職務的不同而有顯著差異。

不同現任職務的教師在領導實踐構面有顯著差異。教師兼主任知覺程度顯著高於導師。

五、整體分布式領導層面會因為教師任教年資和現任職務的不同而有顯著差異。

不同任教年資和現任職務的教師在知覺整體分布式領導層面有顯著差異。任教年資 11-15 年及 16-20 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師；教師兼主任知覺程度顯著高於導師及專任教師。



第四節 不同背景變項教師知覺教師賦權增能 之差異情形

本節主要在探討不同背景變項教師知覺教師賦權增能的差異情形，背景變項包括性別、年齡、任教年資、教育程度、現任職務及學校規模，其中性別採取獨立樣本平均數 t 考驗外，其他均採取單因子變異數進行比較分析，茲將統計結果說明如下。

壹、不同性別教師知覺教師賦權增能之差異分析

不同性別教師知覺教師賦權增能的差異情形如表 4-12 所示，由表可知，不同性別教師在「參與決策」層面 t 值達到 $p < .01$ 以上顯著水準，並顯示男性教師對於參與決策的知覺高於女性教師。至於「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」以及整體教師賦權增能層面 t 值均未達 $p < .05$ 以上顯著水準，故可知男性教師和女性教師在知覺專業成長、地位、自我效能、自主性、影響力及整體教師賦權增能上，並沒有顯著差異。

表 4-12

不同性別教師知覺教師賦權增能之差異情形

構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
參與決策	男性	153	3.68	0.75	3.452**	男性 >
	女性	312	3.44	0.68		女性
專業成長	男性	153	4.02	0.74	1.115	
	女性	312	3.95	0.60		
地位	男性	153	3.98	0.70	.891	
	女性	312	3.93	0.62		
自我效能	男性	153	4.07	0.69	.412	
	女性	312	4.04	0.59		
自主性	男性	153	4.08	0.77	-1.196	

影響力	女性	312	4.16	0.64	1.570
	男性	153	3.92	0.69	
整體教師賦權增能	女性	312	3.82	0.61	1.623
	男性	153	3.92	0.67	
	女性	312	3.83	0.55	

** $p < .01$

貳、不同年齡教師知覺教師賦權增能之差異分析

不同年齡教師知覺教師賦權增能的差異情形如表 4-13 所示，由表可知不同年齡教師在「參與決策」 F 值達到顯著水準，並經由 Tukey 法事後比較得知年齡 41-50 歲的教師知覺程度顯著高於 30 歲以下的教師。至於在「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」及整體教師賦權增能層面則未達顯著水準。

表 4-13

不同年齡教師知覺教師賦權增能之差異情形

構面	年齡	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
參與 決策	30 歲以下	36	3.21	0.63	4.004**	3>1
	31-40 歲	222	3.47	0.69		
	41-50 歲	188	3.62	0.73		
	51 歲以上	19	3.62	0.72		
	總和	465	3.52	0.71		
專業 成長	30 歲以下	36	3.91	0.52	.612	
	31-40 歲	222	3.94	0.67		
	41-50 歲	188	4.02	0.63		
	51 歲以上	19	3.97	0.70		
	總和	465	3.97	0.65		
地位	30 歲以下	36	3.90	0.60	.988	
	31-40 歲	222	3.90	0.64		
	41-50 歲	188	4.00	0.66		
	51 歲以上	19	4.04	0.62		

	總和	465	3.94	0.65	
自我效能	30歲以下	36	3.98	0.59	.549
	31-40歲	222	4.03	0.63	
	41-50歲	188	4.08	0.63	
	51歲以上	19	4.15	0.50	
	總和	465	4.05	0.62	
自主性	30歲以下	36	4.06	0.61	.864
	31-40歲	222	4.12	0.71	
	41-50歲	188	4.15	0.68	
	51歲以上	19	4.36	0.65	
	總和	465	4.13	0.69	
影響力	30歲以下	36	3.75	0.59	.982
	31-40歲	222	3.82	0.64	
	41-50歲	188	3.90	0.65	
	51歲以上	19	3.90	0.62	
	總和	465	3.85	0.64	
整體教師賦權增能	30歲以下	36	3.72	0.50	1.558
	31-40歲	222	3.83	0.60	
	41-50歲	188	3.91	0.60	
	51歲以上	19	3.95	0.58	
	總和	465	3.86	0.59	

** $p < .01$

註：事後比較代號 1=30歲以下、2=31-40歲、3=41-50歲、4=51歲以上

參、不同任教年資教師知覺教師賦權增能之差異分析

不同任教年資教師知覺教師賦權增能的差異情形如表 4-14 所示，由此表可得知，在「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」及「影響力」等構面未達到顯著水準，故可知不同任教年資的教師在知覺專業成長、地位、自我效能、自主性及影響力上，並沒有顯著差異。至於在「參與決策」、及整體教師賦權增能層面則達到顯著水準，經由 Tukey 法事後比較得知以下結果：

一、參與決策：任教年資 11-15 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10

年的教師；任教年資 21-25 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 5 年以下及 6-10 年的教師。

二、整體教師賦權增能：任教年資 21-25 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師。

表 4-14

不同任教年資教師知覺教師賦權增能之差異情形

構面	任教年資	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
參與 決策	5 年以下	31	3.29	0.61	4.977**	3>2
	6-10 年	119	3.30	0.64		
	11-15 年	140	3.57	0.62		
	16-20 年	90	3.57	0.72		
	21-25 年	70	3.75	0.75		
	26 年以上	15	3.69	0.91		
	總和	465	3.52	0.71		
專業 成長	5 年以下	31	4.04	0.44	1.213	
	6-10 年	119	3.86	0.64		
	11-15 年	140	3.99	0.63		
	16-20 年	90	4.03	0.66		
	21-25 年	70	4.05	0.67		
	26 年以上	15	3.89	0.94		
	總和	465	3.97	0.65		
地位	5 年以下	31	4.02	0.49	1.087	
	6-10 年	119	3.83	0.62		
	11-15 年	140	3.96	0.64		
	16-20 年	90	3.97	0.65		
	21-25 年	70	3.99	0.69		
	26 年以上	15	4.09	0.89		
	總和	465	3.94	0.65		
自我 效能	5 年以下	31	4.16	0.49	1.683	
	6-10 年	119	3.92	0.62		
	11-15 年	140	4.07	0.64		
	16-20 年	90	4.12	0.60		

	21-25 年	70	4.13	0.63		
	26 年以上	15	4.07	0.84		
	總和	465	4.05	0.62		
自主性	5 年以下	31	4.20	0.51	1.159	
	6-10 年	119	4.01	0.73		
	11-15 年	140	4.18	0.67		
	16-20 年	90	4.15	0.63		
	21-25 年	70	4.16	0.68		
	26 年以上	15	4.30	1.01		
	總和	465	4.13	0.69		
影響力	5 年以下	31	3.87	0.49	1.890	
	6-10 年	119	3.71	0.61		
	11-15 年	140	3.88	0.63		
	16-20 年	90	3.90	0.62		
	21-25 年	70	3.96	0.65		
	26 年以上	15	3.96	0.94		
	總和	465	3.85	0.64		
整體教師賦權增能	5 年以下	31	3.85	0.42	2.290*	5>2
	6-10 年	119	3.71	0.57		
	11-15 年	140	3.89	0.59		
	16-20 年	90	3.91	0.58		
	21-25 年	70	3.97	0.61		
	26 年以上	15	3.95	0.89		
	總和	465	3.86	0.59		

* $p < .05$; ** $p < .01$

註：事後比較代號 1=5 年以下、2=6-10 年、3=11-15 年、4=16-20 年、5=21-25 年、6=26 年以上

肆、不同教育程度教師知覺教師賦權增能之差異分析

不同教育程度教師知覺教師賦權增能的差異情形如表 4-15 所示，由表可知，不同教育程度教師在「地位」、「自我效能」及「自主性」未達顯著水準，但在「參與決策」、「專業成長」、「影響力」及整體教師賦權增能層面則達到顯著水準，經由 Tukey 法事後比較得知在「參與決策」、「影響

力」及整體教師賦權增能層面，研究所以上畢業的教師知覺程度顯著高於一般大學畢業及教育（師範）大學畢業的教師；另在「專業成長」層面，研究所以上畢業的教師知覺程度則顯著高於教育（師範）大學畢業的教師。

表 4-15

不同教育程度教師知覺教師賦權增能之差異情形

構面	教育程度	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
參與 決策	一般大學畢業	109	3.35	0.70	11.193**	3>1 3>2
	教育（師範）	200	3.45	0.71		
	大學畢業					
	研究所以上	156	3.72	0.68		
	畢業 總和	465	3.52	0.71		
專業 成長	一般大學畢業	109	3.92	0.62	3.755*	3>2
	教育（師範）	200	3.91	0.64		
	大學畢業					
	研究所以上	156	4.09	0.66		
	畢業 總和	465	3.97	0.65		
地位	一般大學畢業	109	3.89	0.61	2.452	
	教育（師範）	200	3.90	0.66		
	大學畢業					
	研究所以上	156	4.04	0.64		
	畢業 總和	465	3.94	0.65		
自我 效能	一般大學畢業	109	3.98	0.60	2.878	
	教育（師範）	200	4.01	0.63		
	大學畢業					
	研究所以上	156	4.15	0.62		
	畢業 總和	465	4.05	0.62		
自主性	一般大學畢業	109	4.15	0.66	1.706	

	教育（師範）	200	4.07	0.72		
	大學畢業					
	研究所以上	156	4.21	0.66		
	畢業					
	總和	465	4.13	0.69		
影響力	一般大學畢業	109	3.71	0.66	7.736**	3>1
	教育（師範）	200	3.81	0.63		3>2
	大學畢業					
	研究所以上	156	4.00	0.59		
	畢業					
	總和	465	3.85	0.64		
整體教師賦權增能	一般大學畢業	109	3.77	0.56	6.244**	3>1
	教育（師範）	200	3.81	0.60		3>2
	大學畢業					
	研究所以上	156	3.99	0.59		
	畢業					
	總和	465	3.86	0.59		

* $p < .05$; ** $p < .01$

註：事後比較代號 1=一般大學畢業、2=教育（師範）大學畢業、3=研究所以上畢業

伍、不同現任職務教師知覺教師賦權增能之差異分析

不同現任職務教師知覺教師賦權增能的差異情形如表 4-16 所示，由表可知，不同現任職務教師在「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「影響力」及整體教師賦權增能層面均達到顯著水準，經由 Tukey 法事後比較得知結果如下：

- 一、參與決策：教師兼主任知覺程度顯著高於教師兼組長、導師及專任教師；教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。
- 二、專業成長：教師兼主任知覺程度顯著高於教師兼組長、導師及專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。
- 三、地位：教師兼主任知覺程度顯著高於專任教師；導師知覺程度顯著

高於專任教師。

四、自我效能：教師兼主任知覺程度顯著高於專任教師；教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。

五、影響力：教師兼主任知覺程度顯著高於教師兼組長、導師及專任教師；教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。

六、整體教師賦權增能層面：教師兼主任知覺程度顯著高於教師兼組長、導師及專任教師；教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。

表 4-16

不同現任職務教師知覺教師賦權增能之差異情形

構面	現任職務	人數	平均數	標準差	變異數分析	
					F 值	事後比較
參與 決策	教師兼主任	69	4.13	0.71	30.855**	1>2
	教師兼組長	122	3.56	0.62		1>3
	導師	244	3.38	0.66		1>4
	專任教師	30	2.98	0.56		2>4
	總和	465	3.52	0.71		3>4
專業 成長	教師兼主任	69	4.21	0.76	6.088**	1>2
	教師兼組長	122	3.96	0.65		1>3
	導師	244	3.96	0.59		1>4
	專任教師	30	3.63	0.67		3>4
	總和	465	3.97	0.65		
地位	教師兼主任	69	4.14	0.75	4.832**	1>4
	教師兼組長	122	3.93	0.63		3>4
	導師	244	3.94	0.59		
	專任教師	30	3.61	0.79		
	總和	465	3.94	0.65		
自我 效能	教師兼主任	69	4.21	0.74	5.418**	1>4
	教師兼組長	122	4.04	0.60		2>4
	導師	244	4.06	0.57		3>4

	專任教師	30	3.67	0.73		
	總和	465	4.05	0.62		
自主性	教師兼主任	69	4.20	0.77	2.027	
	教師兼組長	122	4.10	0.66		
	導師	244	4.17	0.65		
	專任教師	30	3.87	0.85		
	總和	465	4.13	0.69		
影響力	教師兼主任	69	4.24	0.73	14.455**	1>2
	教師兼組長	122	3.85	0.61		1>3
	導師	244	3.79	0.57		1>4
	專任教師	30	3.44	0.60		2>4
	總和	465	3.85	0.64		3>4
整體教師賦權增能	教師兼主任	69	4.18	0.71	12.572**	1>2
	教師兼組長	122	3.86	0.57		1>3
	導師	244	3.82	0.53		1>4
	專任教師	30	3.46	0.59		2>4
	總和	465	3.86	0.59		3>4

** $p < .01$

註：事後比較代號 1=教師兼主任、2=教師兼組長、3=導師、4=專任教師

陸、不同學校規模教師知覺教師賦權增能之差異分析

不同學校規模教師知覺教師賦權增能的差異情形如表 4-17 所示，由表可知，在「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」及整體教師賦權增能層面 F 值均未達顯著水準，顯示不同學校規模的教師知覺分布式領導並沒有顯著差異。

表 4-17

不同學校規模教師知覺教師賦權增能之差異情形

構面	學校規模	人數	平均數	標準差	變異數分析
					F 值
參與 決策	12 班以下	56	3.69	0.72	1.838
	13-24 班	101	3.55	0.71	
	25-48 班	176	3.50	0.71	

	49 班以上	132	3.43	0.71	-
	總和	465	3.52	0.71	
專業 成長	12 班以下	56	4.12	0.58	2.075
	13-24 班	101	4.05	0.63	
	25-48 班	176	3.91	0.65	-
	49 班以上	132	3.93	0.68	
	總和	465	3.97	0.65	
地位	12 班以下	56	4.07	0.59	1.903
	13-24 班	101	4.02	0.63	
	25-48 班	176	3.90	0.64	-
	49 班以上	132	3.88	0.68	
	總和	465	3.94	0.65	
自我 效能	12 班以下	56	4.14	0.58	.757
	13-24 班	101	4.09	0.60	
	25-48 班	176	4.04	0.62	-
	49 班以上	132	4.01	0.66	
	總和	465	4.05	0.62	
自主性	12 班以下	56	4.18	0.69	.845
	13-24 班	101	4.14	0.63	
	25-48 班	176	4.18	0.67	-
	49 班以上	132	4.06	0.74	
	總和	465	4.13	0.69	
影響力	12 班以下	56	3.95	0.64	.554
	13-24 班	101	3.86	0.61	
	25-48 班	176	3.83	0.64	-
	49 班以上	132	3.83	0.64	
	總和	465	3.85	0.64	
整體教 師賦權 增能	12 班以下	56	3.98	0.56	1.445
	13-24 班	101	3.90	0.58	
	25-48 班	176	3.84	0.59	-
	49 班以上	132	3.80	0.62	
	總和	465	3.86	0.59	

柒、綜合分析

根據本研究統計分析結果發現，不同背景變項的教師對於教師賦權增能差異情形如表 4-18，說明如下：

一、參與決策構面會因為教師性別、年齡、任教年資、教育程度及現任職務的不同而有顯著差異。

不同性別、年齡、任教年資、教育程度及現任職務的教師在知覺參與決策構面有顯著差異。男性教師知覺程度高於女性教師；年齡 41-50 歲的教師知覺程度顯著高於 30 歲（含）以下的教師；任教年資 11-15 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師、任教年資 21-25 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 5 年以下及 6-10 年的教師；研究所以上畢業之教師知覺程度顯著高於一般大學及教育（師範）大學畢業教師；教師兼主任知覺程度顯著高於教師兼組長、導師及專任教師、教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師、導師知覺程度顯著高於專任教師。

二、專業成長構面會因為教師現任職務的不同而有顯著差異。

不同現任職務的教師在專業成長構面有顯著差異。教師兼主任知覺程度顯著高於教師兼組長、導師及專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。

三、地位構面會因為教師現任職務的不同而有顯著差異。

不同現任職務的教師在地位構面有顯著差異。教師兼主任知覺程度顯著高於專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。

四、自我效能構面會因為現任職務的不同而有顯著差異。

不同現任職務的教師在自我效能構面有顯著差異。教師兼主任知覺程度顯著高於專任教師；教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師，導師知覺程度也顯著高於專任教師。

五、自主性構面則未因為教師背景變項的不同而有顯著差異。

六、影響力構面會因為教師教育程度和現任職務的不同而有顯著差異。

不同教育程度和現任職務的教師在知覺影響力構面有顯著差異。研究所以以上畢業之教師知覺程度顯著高於一般大學及教育（師範）大學畢業教師；教師兼主任知覺程度顯著高於教師兼組長、導師及專任教師；教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。

七、整體教師賦權增能層面會因為教師任教年資、教育程度和現任職務的不同而有顯著差異。

不同任教年資、教育程度和現任職務的教師在知覺整體教師賦權增能層面有顯著差異。任教年資 21-25 年的教師知覺程度顯著高於任教年資 6-10 年的教師；研究所以以上畢業之教師知覺程度顯著高於一般大學及教育（師範）大學畢業教師；教師兼主任知覺程度顯著高於教師兼組長、導師及專任教師；教師兼組長知覺程度顯著高於專任教師；導師知覺程度顯著高於專任教師。

表 4-18

不同背景變項教師在教師賦權增能之差異情形

背景變項	類別	參與 決策	專業 成長	地位	自我 效能	自主 性	影響 力	教師 賦權 增能
性別	1. 男生	1>2	n. s	n. s	n. s	n. s	n. s	n. s
	2. 女生							
年齡	1. 30 歲 (含) 以下	3>1	n. s	n. s	n. s	n. s	n. s	n. s
	2. 31-40 歲							
	3. 41-50 歲							
	4. 51 歲以上							
任教 年資	1. 5 年 (含) 以下	3>2	n. s	n. s	n. s	n. s	n. s	5>2
	2. 6-10 年	5>1						
	3. 11-15 年	5>2						
	4. 16-20 年							
	5. 21-25 年							
	6. 26 年以上							
教育 程度	1. 一般大學畢業	3>1	3>2	n. s	n. s	n. s	3>1	3>1
	2. 教育 (師範) 大學畢業	3>2					3>2	3>2
	3. 研究所以上畢 業							
現任 職務	1. 教師兼主任	1>2	1>2	1>4	1>4	n. s	1>2	1>2
	2. 教師兼組長	1>3	1>3	3>4	2>4		1>3	1>3
	3. 導師	1>4	1>4		3>4		1>4	1>4
	4. 專任教師	2>4	3>4				2>4	2>4
		3>4				3>4	3>4	
學校 規模	1. 12 班 (含) 以下	n. s	n. s	n. s	n. s	n. s	n. s	n. s
	2. 13-24 班							
	3. 25-48 班							
	4. 49 班以上							

註：n. s 表示未達統計顯著水準

第五節 國民小學分布式領導對教師賦權增能之預測力

本節以分布式領導之「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」四個構面為預測變項，而以教師賦權增能的「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」等六個構面為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，以瞭解分布式領導對教師賦權增能各構面之預測力。

壹、分布式領導各構面對「整體教師賦權增能」之預測力

以分布式領導各構面為預測變項，以教師賦權增能之「整體教師賦權增能」為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，所得結果如表 4-19 所示：

表 4-19

分布式領導各構面預測「整體教師賦權增能」之分析摘要表

進入變項順序	多元相關係數(R)	決定係數(R ²)	(R ²)增加解釋量	F 值	Beta (β)	t 值
1. 學校文化	.648	.420	.420	335.466***	.284	4.980***
2. 分享責任	.691	.478	.058	50.986***	.247	4.303***
3. 任務、願景與目標	.699	.488	.010	9.343**	.141	2.555*
4. 領導實踐	.702	.493	.005	4.146*	.110	2.036*

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

由表 4-19 可得知，將分布式領導四個構面投入變項後，可以發現分布式領導四個構面對於整體教師賦權增能均具有顯著預測力，此四個構面能使迴歸模式達到顯著水準 (F 值 4.146, $p = .042$)。四個構面預測變項與

「整體教師賦權增能」效標變項的多元相關係數為.702、決定係數 R^2 為.493，表示此四個構面可以解釋整體教師賦權增能49.3%的變異量，就個別變項的變異量來看，以「學校文化」的解釋力最佳，其解釋量為42%，其次是「分享責任」5.8%。

「學校文化」、「分享責任」、「任務、願景與目標」、「領導實踐」四個構面的標準化迴歸係數 β 值分別為.284、.247、.141、.110，其中以學校文化的 β 值最大，顯示其對整體教師賦權增能有較大的預測力；而 β 值均為正數，表示此四變項對整體教師賦權增能的影響均為正向，即分布式領導在「學校文化」、「分享責任」、「任務、願景與目標」及「領導實踐」等構面表現愈多，教師則知覺愈多「整體教師賦權增能」構面的行為。

貳、分布式領導各構面對「教師賦權增能各構面」之預測力

一、分布式領導各構面對「參與決策」之預測

以分布式領導各構面為預測變項，以教師賦權增能之「參與決策」為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，所得結果如表4-20所示：

表 4-20

分布式領導各構面預測「參與決策」之分析摘要表

進入變項順序	多元相關係數(R)	決定係數(R^2)	增加解釋量	F 值	Beta (β)	t 值
1. 分享責任	.542	.294	.294	192.546***	.308	4.899***
2. 領導實踐	.565	.319	.025	17.194***	.180	3.122**
3. 任務、願景與目標	.572	.327	.008	5.263*	.141	2.294*

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

由表 4-20 可得知，將分布式領導四個構面投入變項後，可以發現分布式領導中以「分享責任」、「領導實踐」及「任務、願景與目標」對教師賦權增能之「參與決策」構面具有顯著預測力，其能使迴歸模式達到顯著水準（F 值 5.263， $p=.022$ ）。此三個預測變項與「參與決策」效標變項的多元相關係數為.572、決定係數 R^2 為.327，表示此三個構面可以解釋「參與決策」32.7%的變異量，就個別變項的變異量來看，以「分享責任」構面的解釋力最佳，其解釋量為 29.4%，其次是「領導實踐」2.5%。

「分享責任」、「領導實踐」、「任務、願景與目標」三個構面的標準化迴歸係數 β 值分別為.308、.180、.141，其中以分享責任的 β 值最大，顯示其對「參與決策」有較大的預測力；而 β 值均為正數，表示此三變項對「參與決策」的影響均為正向，即分布式領導在「分享責任」、「領導實踐」及「任務、願景與目標」等構面表現愈多，教師則知覺愈多「參與決策」構面的行為。

二、分布式領導各構面對「專業成長」之預測

以分布式領導各構面為預測變項，以教師賦權增能之「專業成長」為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，所得結果如表 4-21 所示：

表 4-21

分布式領導各構面預測「專業成長」之分析摘要表

進入變項 順序	多元 相關 係數 (R)	決定 係數 (R^2)	(R^2) 增加解 釋量	F 值	Beta (β)	t 值
1. 學校文化	.641	.411	.411	323.725***	.373	6.869***
2. 任務、願 景與目標	.669	.447	.036	29.840***	.187	3.358**
3. 分享責任	.677	.459	.012	10.065**	.183	3.172**

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

由表 4-21 可得知，將分布式領導四個構面投入變項後，可以發現分布式領導中以「學校文化」、「任務、願景與目標」及「分享責任」等三個構面對教師賦權增能之「專業成長」構面具有顯著預測力，其能使迴歸模式達到顯著水準（F 值 10.065， $p=.002$ ）。此三個預測變項與「專業成長」效標變項的多元相關係數為.677、決定係數 R^2 為.459，表示此三個構面可以解釋「專業成長」45.9%的變異量，就個別變項的變異量來看，以「學校文化」構面的解釋力最佳，其解釋量為 41.1%，其次是「任務、願景與目標」3.6%。

「學校文化」、「任務、願景與目標」及「分享責任」三個構面的標準化迴歸係數 β 值分別為.373、.187、.183，其中以學校文化的 β 值最大，顯示其對「專業成長」有較大的預測力；而 β 值均為正數，表示此三變項對「專業成長」的影響均為正向，即分布式領導在「學校文化」、「任務、願景與目標」及「分享責任」等構面表現愈多，教師則知覺愈多「專業成長」構面的行為。

三、分布式領導各構面對「地位」之預測

以分布式領導各構面為預測變項，以教師賦權增能之「地位」為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，所得結果如表 4-22 所示：

表 4-22

分布式領導各構面預測「地位」之分析摘要表

進入變項 順序	多元 相關 係數 (R)	決定 係數 (R^2)	(R^2) 增加解 釋量	F 值	Beta (β)	t 值
1. 學校文化	.625	.390	.390	296.546***	.349	6.304***
2. 分享責任	.656	.430	.040	32.058***	.212	3.625***
3. 任務、願	.664	.441	.011	8.813**	.168	2.969**

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

由表 4-22 可得知，將分布式領導四個構面投入變項後，可以發現分布式領導中以「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等三個構面對教師賦權增能之「地位」構面具有顯著預測力，其能使迴歸模式達到顯著水準（F 值 8.813， $p = .003$ ）。此三個預測變項與「地位」效標變項的多元相關係數為.664、決定係數 R^2 為.441，表示此三個構面可以解釋「地位」44.1%的變異量，就個別變項的變異量來看，以「學校文化」構面的解釋力最佳，其解釋量為 39%，其次是「分享責任」4%。

「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」三個構面的標準化迴歸係數 β 值分別為.349、.212、.168，其中以學校文化的 β 值最大，顯示其對「地位」有較大的預測力；而 β 值均為正數，表示此三變項對「地位」構面的影響為正向，即分布式領導在「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等構面表現愈多，教師則知覺愈多「地位」構面的行為。

四、分布式領導各構面對「自我效能」之預測

以分布式領導各構面為預測變項，以教師賦權增能之「自我效能」為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，所得結果如表 4-23 所示：

表 4-23

分布式領導各構面預測「自我效能」之分析摘要表

進入變項 順序	多元 相關 係數 (R)	決定 係數 (R^2)	(R^2) 增加解 釋量	F 值	Beta (β)	t 值
1. 學校文化	.628	.394	.394	300.959***	.357	6.470***
2. 分享責任	.658	.433	.039	32.198***	.220	3.761***
3. 任務、願	.665	.442	.009	7.220**	.152	2.687**

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

由表 4-23 可得知，將分布式領導四個構面投入變項後，可以發現分布式領導中以「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等三個構面對教師賦權增能之「自我效能」構面具有顯著預測力，其能使迴歸模式達到顯著水準（F 值 7.220， $p = .007$ ）。此三個預測變項與「自我效能」效標變項的多元相關係數為 .665、決定係數 R^2 為 .442，表示此三個構面可以解釋「自我效能」44.2% 的變異量，就個別變項的變異量來看，以「學校文化」構面的解釋力最佳，其解釋量為 39.4%，其次是「分享責任」3.9%。

「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」三個構面的標準化迴歸係數 β 值分別為 .357、.220、.152，其中以學校文化的 β 值最大，顯示其對「自我效能」有較大的預測力；而 β 值均為正數，表示此三變項對「自我效能」構面的影響為正向，即分布式領導在「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等構面表現愈多，教師則知覺愈多「自我效能」構面的行為。

五、分布式領導各構面對「自主性」之預測

以分布式領導各構面為預測變項，以教師賦權增能之「自主性」為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，所得結果如表 4-24 所示：

表 4-24

分布式領導各構面預測「自主性」之分析摘要表

進入變項 順序	多元 相關 係數 (R)	決定 係數 (R^2)	(R^2) 增加解 釋量	F 值	Beta (β)	t 值
1. 學校文化	.598	.358	.358	257.776***	.374	6.485***

2. 分享責任	.621	.386	.028	20.866***	.188	3.083**
3. 任務、願 景與目標	.625	.391	.005	4.071*	.119	2.018*

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

由表 4-24 可得知，將分布式領導四個構面投入變項後，可以發現分布式領導中以「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等三個構面對教師賦權增能之「自主性」構面具有顯著預測力，其能使迴歸模式達到顯著水準（F 值 4.071， $p=.044$ ）。此三個預測變項與「自主性」效標變項的多元相關係數為.625、決定係數 R^2 為.391，表示此三個構面可以解釋「自主性」39.1%的變異量，就個別變項的變異量來看，以「學校文化」構面的解釋力最佳，其解釋量為 35.8%，其次是「分享責任」2.8%。

「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」三個構面的標準化迴歸係數 β 值分別為.374、.188、.119，其中以學校文化的 β 值最大，顯示其對「自主性」有較大的預測力；而 β 值均為正數，表示此三變項對「自主性」構面的影響為正向，即分布式領導在「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等構面表現愈多，教師則知覺愈多「自主性」構面的行為。

六、分布式領導各構面對「影響力」之預測

以分布式領導各構面為預測變項，以教師賦權增能之「影響力」為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，所得結果如表 4-25 所示：

表 4-25

分布式領導各構面預測「影響力」之分析摘要表

進入變項 順序	多元 相關 係數 (R)	決定 係數 (R^2)	(R^2) 增加解 釋量	F 值	Beta (β)	t 值
------------	--------------------	-----------------------	------------------------	-----	---------------------	-----

1. 學校文化	.604	.365	.365	266.298***	.318	5.352***
2. 分享責任	.637	.406	.041	31.830***	.250	4.425***
3. 領導實踐	.643	.414	.008	5.914*	.138	2.432*

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

由表 4-25 可得知，將分布式領導四個構面投入變項後，可以發現分布式領導中以「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」等三個構面對教師賦權增能之「影響力」構面具有顯著預測力，其能使迴歸模式達到顯著水準（F 值 5.914， $p = .015$ ）。此三個預測變項與「影響力」效標變項的多元相關係數為 .643、決定係數 R^2 為 .414，表示此三個構面可以解釋「影響力」41.4% 的變異量，就個別變項的變異量來看，以「學校文化」構面的解釋力最佳，其解釋量為 36.5%，其次是「分享責任」4.1%。

「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」三個構面的標準化迴歸係數 β 值分別為 .318、.250、.138，其中以學校文化的 β 值最大，顯示其對「影響力」有較大的預測力；而 β 值均為正數，表示此三變項對「影響力」構面的影響為正向，即分布式領導在「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」等構面表現愈多，教師則知覺愈多「影響力」構面的行為。

參、綜合分析

本節以分布式領導之「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」四個構面為預測變項，而以教師賦權增能的「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「自主性」、「影響力」等六個構面為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，研究結果發現國民小學教師所知覺之分布式領導對教師賦權增能具有顯著之預測力，說明如下：

一、分布式領導對「整體教師賦權增能」具有顯著預測力

分布式領導中的「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」四項構面對整體教師賦權增能均具有顯著預測力，能解釋整體教師賦權增能變異量達 49.3%，而其中又以「學校文化」此構面的解釋效果最佳。這其中可說明，倘若學校成員間能互相尊重與信任、學校能建立良好的組織規範並塑造友善的校園文化，對提升整體教師賦權增能是有幫助的。

二、分布式領導對「教師賦權增能各構面」具有顯著預測力

分布式領導對教師賦權增能各構面的預測力，在預測「參與決策」上，其解釋變異量達 32.7%；在預測「專業成長」上，其解釋變異量達 45.9%；在預測「地位」上，其解釋變異量達 44.1%；在預測「自我效能」上，其解釋變異量達 44.2%；在預測「自主性」上，其解釋變異量達 39.1%；在預測「影響力」上，其解釋變異量達 41.4%。從分布式領導對教師賦權增能各構面的預測中可看出，對「專業成長」的預測作用最大，其解釋變異量可達 45.9%。

在分布式領導四個構面之中，以「學校文化」對於專業成長、地位、自我效能、自主性及影響力具有最大預測力，可見教師若知覺學校文化程度愈高者，對教師專業成長、地位、自我效能、自主性及影響力的影響程度則愈高。至於「分享責任」則對參與決策具有最大預測力，可知教師知覺分享責任程度愈高者，對於教師參與決策的影響也愈高。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討國民小學分布式領導對教師賦權增能之影響。為達此研究目的，透過相關文獻之探討，並以問卷進行調查，首先探討國民小學分布式領導與教師賦權增能之現況；其次，分析不同背景變項教師知覺分布式領導與教師賦權增能之差異情形；最後，分析國民小學分布式領導對教師賦權增能之預測力。

本研究使用「分布式領導與教師賦權增能調查問卷」為研究工具，並以桃園縣公立國民小學所屬正式教師為研究對象，進行問卷調查，調查所得資料分別採用描述性統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析和逐步多元迴歸等統計方法進行考驗。茲將本研究之主要發現綜合歸納成結論，並提出建議，以作為學校教育人員、教育行政機關及未來研究之參考。本章共分為二節，第一節為結論；第二節為建議。

第一節 結論

依據第四章問卷調查之研究結果，歸納出研究結論如下：

壹、國民小學教師知覺分布式領導情況屬「中高程度」，以「分享責任」感受程度最高、「領導實踐」感受程度最低

由本研究的結果發現，整體而言，國民小學教師知覺學校分布式領導的表現得分為 3.869 分，屬於中高程度。各構面得分情形為「分享責任」4.074 分、「學校文化」3.839 分、「任務、願景與目標」3.808 分、「領導實踐」3.692 分，其中以「分享責任」感受程度最高，顯示教師對於共同承擔、分享責任是認同的，此與簡志明（2010）的研究結果一致；另「領導實踐」的感受程度則最低，此與 Smith（2007）、何建霖（2009）、向家

逸（2010）等研究結果一致，顯示出國民小學教師對於校內領導過程中的交互作用感受程度較少。

貳、國民小學教師知覺教師賦權增能情況屬「中高程度」， 以「自主性」感受程度最高、「參與決策」感受程度最低

由本研究的結果發現，整體而言，國民小學教師知覺教師賦權增能的表現得分為 3.858 分，屬於中高程度。各構面得分情形為「自主性」得 4.134 分、「自我效能」4.051 分、「專業成長」3.973 分、「地位」3.943 分、「影響力」3.851 分、「參與決策」3.517 分。其中以「自主性」的感受程度最高，顯示國小教師可以充分掌握自我教學的步調與工作的進度。另「參與決策」感受程度則最低，此與鍾任勤（2000）、潘安堂（2001）、郭逸瑄（2003）、李員如（2008）等人研究結果一致，可知國民小學教師對於參與重要校務決策，如監督校務計畫、經費分配、人事聘任的機會仍顯不足。

參、國民小學不同性別、年齡、任教年資、教育程度、現任職務及學校規模的教師所知覺的分布式領導有顯著差異

一、男性教師在「任務、願景與目標」的知覺程度高於女性教師。可能是目前校內兼任行政職務的比例男性高於女性，男性教師較有機會參與校務規劃，對於學校任務、願景與目標較為清楚所致。

二、年齡 41-50 歲教師在「任務、願景與目標」的知覺程度高於 30 歲以下教師。可能是年長教師對於學校生態及整體運作模式相較於年輕教師更為瞭解，故其對於學校願景及未來發展方向較有深刻的體認。

三、任教年資 11-15 年教師在「任務、願景與目標」、「分享責任」、「整

體分布式領導」構面的知覺程度高於任教年資 6-10 年教師；任教年資 16-20 年教師在「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」及「整體分布式領導」等構面的知覺程度亦高於任教年資 6-10 年教師；而任教年資 21-25 年教師在「分享責任」的知覺程度也高於任教年資 6-10 年教師。可能是資深教師因經驗豐富，常擔任校內領導角色，故其對於分布式領導的知覺程度比資淺教師更高。

四、研究所以以上畢業之教師於「任務、願景與目標」的知覺程度高於教育（師範）大學畢業教師。

五、現任職務為教師兼主任之教師於「學校文化」、「分享責任」、「領導實踐」及「整體分布式領導」等構面的知覺程度高於導師，而在「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」及「整體分布式領導」等構面的知覺程度則高於專任教師；另外教師兼組長之教師在「分享責任」的知覺程度高於專任教師。顯示出兼任行政職務的教師通常是學校行政事務的執行者與推動者，故其對於分布式領導的認同感較高。

六、學校規模在 12 班以下之教師在「學校文化」的知覺程度高於 25-48 班教師。可能是學校規模較小，在建構學校的組織規範上，教師較易達成共識，所以對「學校文化」的感受程度也較高。

肆、國民小學不同性別、年齡、任教年資、教育程度及現任職務的教師所知覺的教師賦權增能有顯著差異

一、男性教師在「參與決策」的知覺程度高於女性教師。可能是目前國民小學男性教師兼任行政職務的比例高於女性，故男性教師較有機會參與學校決策。

- 二、年齡 41-50 歲教師在「參與決策」的知覺程度高於 30 歲以下教師。
- 三、任教年資 11-15 年教師在「參與決策」的知覺程度高於任教年資 6-10 年教師；任教年資 21-25 年教師在「參與決策」的知覺程度高於任教年資 5 年以下教師；任教年資 21-25 年教師在「參與決策」及「整體教師賦權增能」構面的知覺程度亦高於任教年資 6-10 年教師。

由上述研究結果可得知，資深且年長的教師對於教師賦權增能的感受程度普遍比資淺且年輕的教師還高，可見資深且年長的教師因其教學經歷豐富，常成為校內同儕間諮詢學習的重要對象，相對愈有機會參與決策與發揮影響力。

- 四、研究所以以上畢業之教師於「參與決策」、「影響力」及「整體教師賦權增能」的知覺程度高於一般大學畢業之教師，而在「參與決策」、「專業成長」、「影響力」及「整體教師賦權增能」的知覺程度則高於教育（師範）大學畢業之教師。
- 五、現任職務為教師兼主任之教師在「參與決策」、「專業成長」、「影響力」及「整體教師賦權增能」等構面的知覺程度高於教師兼組長及導師，而在「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「影響力」及「整體教師賦權增能」等構面的知覺程度則高於專任教師；教師兼組長之教師在「參與決策」、「自我效能」、「影響力」及「整體教師賦權增能」等構面的知覺程度高於專任教師；另外導師在「參與決策」、「專業成長」、「地位」、「自我效能」、「影響力」及「整體教師賦權增能」等構面的知覺程度亦高於專任教師。可見兼任學校行政職務的教師往往為學校行政決策的核心成員、也較有機會參與學校重要決策並發揮其影響力，故對於教師賦權增能的感受程度也較高。

伍、國民小學分布式領導能有效預測教師賦權增能

國民小學教師所知覺之分布式領導對教師賦權增能具有顯著之預測力。分布式領導中以「分享責任」、「領導實踐」及「任務、願景與目標」等三個構面對教師賦權增能之「參與決策」構面最具預測力；以「學校文化」、「任務、願景與目標」及「分享責任」等三個構面對教師賦權增能之「專業成長」構面最具預測力；以「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等三個構面對教師賦權增能之「地位」構面最具預測力；以「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等三個構面對教師賦權增能之「自我效能」構面最具預測力；以「學校文化」、「分享責任」及「任務、願景與目標」等三個構面對教師賦權增能之「自主性」構面最具預測力；以「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」等三個構面對教師賦權增能之「影響力」構面最具預測力。就整體教師賦權增能而言，分布式領導之「任務、願景與目標」、「學校文化」、「分享責任」及「領導實踐」四個構面對其均具預測力，此四個構面可有效解釋「整體教師賦權增能」構面 49.3% 的變異量，而其中又以「學校文化」此構面的解釋效果最佳。這其中可說明，倘若學校成員能因應情境變化、互相合作與學習，並願意分擔、共享領導責任，發揮其專業能力、建構良好的校園文化，進而實踐分布式領導，對於提升教師賦權增能是有正向影響力的。

第二節 建議

本節將依據研究結論，提出下列建議，以提供學校教育人員、教育行政機關及未來研究之參考。

壹、對學校教育人員之建議

一、充分授權，提高教師擔任領導角色的意願

本研究結果發現，教師對於「分享責任」的感受程度較高，但對於「領導實踐」的感受程度則較低，而其中又以「本校教師有意願擔任學校的領導角色」此題目的分數最低，故可知國小教師願意分享責任但對於擔任領導角色的意願卻不高，可能是因為擔任領導者必須負擔更多責任及壓力所致。建議學校領導者應能充分授權領導責任給教師，給予教師肯定並鼓勵其適時挺身而出、擔任領導角色，共同帶領組織成員團隊合作、發揮各自的專業能力，彼此激勵成長。

二、建立多元的參與決策管道，促進教師認同感

本研究結果發現，教師對於「自主性」的感受程度最高，但對於「參與決策」的感受程度則最低，可見國小教師對於自我教學的步調與工作的進度能有充分掌握的自主性，但對於參與學校決策的機會仍顯少。故建議學校應建立多元的參與決策管道，如利用資訊科技即時公布相關訊息、透過意見箱或是會議提案制度，使校內決策資訊能公開透明化，讓教師都能有更多參與決策的機會，也可促進教師對於學校決策的認同感。

三、鼓勵資深教師輔助新進教師，發揮同儕間互相學習的功能

本研究結果發現，資深且年長的教師不論在分布式領導或是教師賦權

增能的感受程度都比資淺且年輕的教師還高，可見資深且年長的教師因其教學經歷豐富，也較為熟悉學校運作模式，故常成為校內同儕間諮詢學習的重要對象。建議學校可於校內建立相關學習組織，鼓勵資深教師提供其教學經驗及智慧來協助新進教師，發揮同儕間互相學習的功能。

貳、對教育行政機關之建議

一、辦理相關研習活動，強化學校教育人員分布式領導的知能

依據本研究結果顯示，分布式領導對教師賦權增能具有顯著之預測力，其中又以「學校文化」的解釋效果最佳。由此可知，學校若能建構良好的校園文化，積極推展各項教師專業成長活動，妥善運用分布式領導將能有效提升教師賦權增能。故教育行政機關應多辦理相關研習活動，將分布式領導的內涵及理論融入研習課程當中，使校長及教師均能理解分布式領導的意義及精神並落實於實務工作當中。校長若能不斷給予教師權力及責任，而教師亦能發揮其專業影響力，共享並分擔領導責任，如此將有助於提高教師專業知能及自我效能，進而促進學校發展及教育目標的達成。

二、給予學校激勵措施，增進教師賦權增能

建議教育行政機關可以透過許多有形或無形的資源，給予學校相關激勵措施，如補助學校經費辦理教師專業成長進修研習課程、提升教師專業能力，或建立校際間互相交流的平台，讓教師可互相學習觀摩他人經驗，亦可透過如教師專業發展評鑑、校長主任遴選儲訓制度的建立，來增進教師賦權增能並培育優秀教育領導人才。

參、對未來研究之建議

一、在研究對象方面

基於人力及時間的限制，本研究僅以桃園縣 13 個鄉鎮市之公立國民小學之主任、組長、導師及專任教師為主要研究對象。未來研究範圍建議可擴及其他縣市，亦可擴及國中、高中職，甚至大專院校教師及行政人員，將可使研究結果更為客觀。此外，本研究係由國民小學教師知覺學校分布式領導之情況，可能會受到教師個人主觀意識好惡之影響而造成研究結果偏差，建議未來研究對象可考慮加入校長，使所獲得的研究資料可以互相參照驗證，讓研究更為豐富。

二、在研究方法方面

本研究係採用問卷調查法來進行量化研究，分析結果僅代表整體的趨勢，無法針對個別情形進行分析討論。未來研究若能採用深度訪談或長期觀察等質性研究方式來蒐集更深入的資料，並與量化研究相互補充驗證，將可使研究更為嚴謹及周延。

參考文獻

壹、中文部分

- 方慶林 (2010)。臺北縣國民小學分散式領導對學生學習態度影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 王瓊滿 (2010)。國民小學校長分佈式領導、教師組織公民行為對學生學習表現影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 王昭人 (2011)。臺北市國小校長分布式領導、教師效能感與教師組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 王惠萱 (2011)。國民小學校長分佈式領導、教師創新教學與教師幸福感關係之研究：以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 王麗雅 (2011)。國民小學校長分散式領導與教師服務士氣之研究：以教師內外控信念為調節變項 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，台南市。
- 王環鈴 (2011)。臺中市國民小學分布式領導與學校創新經營之研究 (未出版之碩士論文)。東海大學，台中市。
- 王麗雲、潘慧玲 (2000)。教師彰權益能的概念與實施策略。教育研究集刊，44，173-199。
- 王鳳雄、洪子鑫 (2010)。分散式領導在教師專業發展評鑑之運用。學校行政雙月刊，70，154-173。
- 王秀玲、林新發、康瀚文、梁玟燁、蔡歷華 (2008)。國民中學教師專業權能、知識管理對教學創新行為影響之研究。初等教育學刊，29，23-56。
- 田維仁 (2011)。國民小學分布式領導與教師組織公民行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。逢甲大學，台中市。

- 向家逸 (2010)。分佈式領導、教師組織公民行為與教師集體效能感關係之研究：以桃園縣國小為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 江志軒 (2011)。苗栗縣國民小學校長分布式領導、教師組織公民行為與教師工作滿意度關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 沈姍姍 (1996)。專業主義、教師權力與教育行政體系關係：教師權力消長的動態研究。新竹師院學報，9，103-128。
- 吳百祿 (2010a)。教師領導研究。高雄市：高雄復文。
- 吳百祿 (2010b)。教師領導的理論背景與影響。學校行政雙月刊，70，1-22。
- 吳清山、林天佑 (2002)。第五級領導。教育研究，104，147。
- 吳清山、林天佑 (2010)。分布式領導。教育資料與研究，95，149-150。
- 何建霖 (2009)。國民小學學校分佈式領導、教師同僚專業互享與學生學習表現之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 李員如 (2008)。國民中學校長課程領導與教師賦權增能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 李尚儒 (2010)。國民小學校長分佈式領導、學校知識創造對學生學習表現影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 李婉華 (2011)。新北市公立國民小學分佈式領導、教師自我效能感與集體教師效能感關係之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 呂書碧 (2003)。國民小學教師賦權增能與學校衝突知覺關係之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 林仁煥 (2008)。賦權增能內涵對教師專業發展評鑑的啟示。竹縣文教，37，23-26。
- 林惠苗 (2010)。「教師專業發展評鑑」歷程中的教師賦權增能之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 林志奇 (2011)。臺北縣市國民小學分散式領導與教師知識分享行為關係

- 之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，台北市。
- 洪嘉鴻（2003）。國民小學教師增權與教師自我效能關係之研究（未出版之碩士論文）。臺中師範學院，台中市。
- 涂景閔（2011）。國民小學分布式領導與教師組織承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，台中市。
- 徐吉春（2008）。分散式領導。載於黃宗顯（主編），**學校領導：新理論與實踐**（63-88頁）。台北市：五南。
- 高博銓（2011）。教師社群發展的問題與因應。**教育研究月刊**，201，39-48。
- 速春玲（2011）。國民小學分布式領導與教師工作滿意度關係之研究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，台中市。
- 郭逸瑄（2003）。高級中學校長領導行為與教師賦權增能關係之研究（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 郭昭佑、陳美如（2001）。教師如何從事課程評鑑：從賦權增能評鑑理念談起。**教育研究月刊**，88，83-93。
- 秦夢群（2010）。**教育領導理論與應用**。台北市：五南。
- 陳正專（2010）。分散式領導對學校領導之啟示。**國民教育學報**，6，63-78。
- 陳怡卉（2010）。國民中學校長分散式領導與學校教育成效關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，台北市。
- 陳淑君（2009）。教師專業發展評鑑—以賦權增能評鑑觀點分析（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 陳佩英、焦傳金（2009）。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。**教育科學研究期刊**，54（1），55-86。
- 陳欣民、劉嘉茹、柳賢（2010）。機率課程中教師彰權益能之敘事探究。**屏東教育大學學報—教育類**，34，177-210。
- 黃乃熒（2002）。以教師彰權益能觀點探究學習權力生態—以一所國中教評會為例。**師大學報：教育類**，47（1），59-82。
- 黃雪華（2005）。授權賦能理論及學校運用。**教師之友**，46（5），69-77。

- 黃哲彬 (2005)。論校長賦權增能行為及其學校行政上之應用。教育學苑，9，95-114。
- 黃宗顯 (2008)。學校領導：新理論與實踐。台北市：五南。
- 黃怡鈞 (2009)。國民中學校長轉型領導、教師賦權與組織創新氣候對學校教師創新行為之影響—以台中縣國民中學為例 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，台中縣。
- 黃哲彬、簡夙蓮 (2005)。論提昇教師賦權增能 (Teacher Empowerment) 之策略。南投文教，22，53-56。
- 黃乃熒、劉約蘭、曹芳齡、黃耀輝、張靜瑩 (譯) (2008)。學校領導新潮 (The Essentials of School Leadership) (原作者：B. Davies)。台北市：華騰文化。
- 張心怡 (2001)。授能領導—學校行政領導之新面向。學校行政，13，61-71。
- 張明輝 (1991) 巴納德組織理論與教育行政。台北市：五南。
- 張明輝 (2005)。永續領導與學校經營。臺灣教育，635，8-12。
- 張瀨方 (2006)。國民小學校長後英雄式領導與教師專業自主之關係研究 (未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。
- 張明輝 (2009)。學校經營與管理新興議題研究。台北市：學富文化。
- 張祝芬 (2009)。高中課程領導之研究：分佈式領導取向 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 梁東榮、張豔敏 (2007)。美英澳分布式領導研究透視及其啟示。比較教育研究，7，22-26。
- 馮婉婷 (2007)。桃園縣國中教師彰權益能與工作滿意度關係之研究 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 董家寧 (2007)。台北縣國民小學校長行政決定方式與教師賦權增能關係之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 曾富明 (2004)。台北縣國民中學教師彰權益能與學校效能關係之研究 (未

- 出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 游象昌 (2009)。教師專業發展評鑑與教師賦權增能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北市。
- 潘安堂 (2001)。國民小學教師授能與工作滿意關係之研究 (未出版之碩士論文)。暨南國際大學，南投縣。
- 潘慧玲、王麗雲 (2001, 12月)。我國國民中小學學校成員權能感現況與成因調查研究—以教師會作為研究焦點。中國教育學會、中華民國師範教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國視聽教育學會聯合舉辦「新世紀教育發展願景與規劃」學術研討會發表之論文，台北市。
- 蔡進雄 (2003)。授權抑或授權賦能？—論校長如何運用授權賦能領導。人文及社會學科教學通訊，13 (5)，62-79。
- 蔡進雄 (2004)。領導新典範：後英雄式領導的意涵及其對學校行政領導的啟示。教育政策論壇，7 (1)，111-130。
- 蔡進雄 (2011)。論分散式領導在學校領導的實踐與省思。教育研究，202，64-76。
- 楊喬涵 (2007)。高職教師賦權增能知覺與專業成長需求關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學，台北市。
- 劉建男 (2005)。臺北市國民小學教師賦權增能與組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，新北市。
- 劉文章 (2010)。臺北縣國民小學分散式領導對教師學術樂觀影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 劉瑞珠 (2010)。新竹縣、市國民小學分布式領導與教師組織公民行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 廖運楨 (2002)。台灣地區公立國民小學教師賦權增能之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院，新竹市。
- 賴志峰 (2008a)。分佈式領導理論之探究—學校領導者、追隨者和情境的交互作用。國民教育研究學報，20，87-129。

- 賴志峰 (2008b), 分佈式領導的意義、構面與主張。教育研究月刊, 171, 28-40。
- 賴志峰 (2009)。中小學分佈式領導風格量表之檢證。初等教育學刊, 34, 25-52。
- 賴志峰 (2011), 分布式領導的研究成果之分析。教育研究月刊, 201, 75-86。
- 鍾任琴 (1997)。國小教師權能感及其影響因素之研究。嘉義師院學報, 11, 157-186。
- 鍾任琴、黃增榮 (2000)。中小學教師權能量表編制之研究。朝陽學報, 5, 345-372。
- 謝慶順 (2005)。台北市國小體育教師賦權增能與工作滿意度相關之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立體育學院, 台北市。
- 簡志明 (2010)。學校分佈式領導與教師工作滿意度關係之研究：以臺北縣國小為例 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學, 台北市。
- 龔素丹 (2009)。國民小學權力運用、教師專業權能與學校教育品質關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學, 台北市。

貳、英文部分

- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471-482.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Retrieved from <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Gordon, Z. V. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, State University of Central Connecticut, Connecticut, New Britain.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architect for leadership. *Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Harris. A. (2005). *Distributed leadership*. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp.160-172). London: Paul Chapman.
- Harris, A. (2008a). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. (2008b). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harrison, N. L. T. (2005). *The impact of distributed leadership on teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *ERIC Clearinghouse on Educational Management & Leadership*, 32(1), 13-20.
- Lucia, R. T. (2004). *Distributed leadership: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University, Boca Raton, FL.

- Maeroff, G. I. (1988). Blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69(7), 473-477.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349-366.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership-Improvement through empowerment: *An overview of the literature. Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Pedersen, J., Yager, S., & Yager, R. E. (2010). *Distributed leadership influence on professional development initiatives: Conversations with eight teachers*. Retrieved from http://www.academicleadership.org/article/print/Distributed_Leadership_Influence_on_Professional_Development_Initiatives_Conversations_with_Eight_Teachers
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.
- Short, P. M., & Johnson, P. E. (1994). *Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. Education*, 114(4), 581-592.
- Smith, L. M. (2007). *A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia*. Retrieved from http://www.georgiasouthern.edu/etd/archive/spring2007/lisa_m_smith/smith_lisa_m_200701_edd.pdf
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Education Researcher*, 30(3), 23-28.
- VPAdminFiscal (2011). *Distributed leadership*. Retrieved from http://www.wcupa.edu/_information/afa/VPAdminFiscal/DistLead.htm

研究問卷使用同意書

【國立政治大學教育學院學校行政碩士班】

茲同意國立政治大學學校行政碩士班研究生 鄭卉珩 運用本人碩士論文「國民中學校長課程領導與教師賦權增能關係之研究」所發展之「教師賦權增能量表」，於其碩士論文「國民小學分布式領導對教師賦權增能影響之研究」中，作為研究工具，特此證明。

該量表只允許使用於「國民小學分布式領導對教師賦權增能影響之研究」，且使用人應嚴守著作權法及測驗倫理，以維護其信、效度及受試者權益。

立同意書人： 李員加

中華民國 100 年 7 月