

教育研究與 發展期刊

Journal of Educational
Research and Development

第十九卷 第二期
2023年 6月

Vol.19 No.2
June 2023

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY for EDUCATIONAL RESEARCH

i 編輯委員

iii 主編的話

研究論文

1 國中教師觀點探討校長超越領導、
教師組織公民行為與學生組織公民行為之關係
簡瑋成

47 從教學者為主體到學習者為主體：普通高中校訂必修課程教師的難題
陳斐卿

79 以整合型科技接受模式探討國小教師
參與網路學習社群對專業成長影響之研究：
以使用行為、組織信任為中介變項
蕭佳純

113 徵稿啟事

119 審稿辦法

124 《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

125 授權書

Contents Vol.19 No.2

教育研究與
發展期刊

|| Journal of Educational
Research and Development

i Journal of Educational Research and Development

iii Words from the Executive Editor in Chief

Research Papers

- 1 A Study on the Relationships Among Principals' Transcendent Leadership, Teachers' Organizational Citizenship Behavior, and Students' Organizational Citizenship Behavior in Junior High School From Teachers' Perspective
Wei-Cheng Chien
- 47 Shifting From a Teacher-Centered System to a Learner-Centered System: Dilemmas of Teaching Compulsory School-Developed Courses in Senior High Schools
Fei-Ching Chen
- 79 Effects of Online Learning Communities on the Professional Development of Elementary School Teachers: Applying the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology With Usage Behavior and Organizational Trust as Mediators
Chia-Chun Hsiao
- 115 Journal of Educational Research and Development Call for Papers
- 121 Paper Review Regulations
- 124 Journal of Educational Research and Development Submission Form
- 126 National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

教育研究與發展期刊 第十九卷第二期

Journal of Educational Research and Development

2023年6月30日出刊

Vol.19, No.2, June 30, 2023

創刊日期：2005年6月30日

Date Founded: June 30, 2005

發行人

Publisher

林崇熙
Chung-Hsi Lin

國家教育研究院院長
President, National Academy for Educational Research

主編

Editor in Chief

龔心怡
Hsin-Yi Kung

國立彰化師範大學教育研究所教授
Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

編輯委員

Editorial Board

王子華
Tzu-Hua Wang

國立清華大學教育與學習科技學系教授
Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

王慧蘭
Hui-Lan Wang

國立屏東大學教育行政研究所副教授
Associate Professor, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University

林松柏
Sung-Po Lin

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授
Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University

陳榮政
Robin Jung-Cheng Chen

國立政治大學教育學院教授兼副院長
Professor and Associate Dean, College of Education, National Chengchi University

廖年淼
Nyan-Myau Lyau

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所教授
Professor, Graduate School of Technological and Vocational Education, National Yunlin University of Science and Technology

甄曉蘭
Hsiao-Lan Chen

國立臺灣師範大學教育學系教授
Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

劉秀曦
Hsiu-Hsi Liu

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員
Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

蔡清田
Ching-Tien Tsai

國立中正大學師資培育中心教授
Professor, Center for Teacher Education, National Chung Cheng University

主編的話

國立彰化師範大學教育研究所教授 龔心怡

本刊徵稿範圍分為「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」及「教育心理、輔導與測評」四大領域，本期稿件經過嚴謹的匿名審查，作者反覆的費心修改，再經由本刊編輯委員會全體委員複審及討論後，決議刊載以下三篇論文。三篇論文在領域上，分屬「教育政策與制度」、「師資培育與教師專業發展」及「教育心理、輔導與測評」等領域；在研究取向上，有兩篇皆以多層次之觀點探究學校組織中不同層次之分析，亦有以言談分析法探究教師對校訂必修課程設計之看法，質量兼具。以上諸篇皆有其學術上與教育實務上可觀之處，茲簡述各篇特點如後。

第一篇「國中教師觀點探討校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之關係」，以國中教師觀點探討校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為的現況，並以多層次結構方程式模型進一步檢驗校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之間的關係。研究發現從教師觀點視之，校長若能展現超越領導效能，有助於直接提升教師組織公民行為及間接提升學生組織公民行為，亦即教師在校長超越領導對學生組織公民行為影響上具有關鍵地位。研究結果對於未來校長超越領導能引領教師與學生組織公民行為之研究脈絡及關係模式，提供一定的佐證，也藉此解析校長、教師到學生之間的領導效益關係。

第二篇「從教學者為主體到學習者為主體：普通高中校訂必修課程教師的難題」，以2019年課程改革之「校訂必修」課程為例，透過「意識型態的兩難」為工具，採用言談分析法探究教師經營校訂必修課程所顯現的意識型態難題。研究發現教師在集體備課與授課中，發展出具有時間軸與次序性的三組兩難意識型態，包括：「進度」與「進步」、「教導」與「引導」、「給分」與「評量」等。研究結果能完整描述授課教師從課程啟動到收尾的動態性兩難遭逢歷程，為未來各校校訂必修課程之設計、教學與評量提供了以不同於以往的兩難研究取向，值得教育工作者進一步深思！

第三篇「以整合型科技接受模式探討國小教師參與網路學習社群對專業成長影響之研究：以使用行為、組織信任為中介變項」，以調整後的整合性科技接受模式（UTAUT）為基礎，藉由階層線性模式驗證教師參與網路學習社群的行為意圖（包括：績效期望、努力期望及社會影響），如何透過層次一的使用行為與層次二的組織信任為中介變項，來預測教師的專業成長。研究發現模式中多個路徑的直接效果與不同路徑的中介效果，為教學現場網路學習社群對教師專業成長之預測路徑，提供了以資料證據為本的研究取向，對於引領後續教師專業成長相關議題甚有助益，值得未來研究之參考。

最後感謝所有投稿作者的辛勞與貢獻，各篇審查委員、本刊編輯委員會委員的審查意見與修改建議，以及出版中心工作同仁的努力，讓本期得以順利出刊。

主編 龔心怡 謹識

2023 年 6 月

國中教師觀點探討校長超越領導、 教師組織公民行為與學生組織公民行為 之關係

簡瑋成 國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員
國立清華大學教育與學習科技學系兼任副教授
國立臺灣師範大學圖文傳播學系兼任副教授

摘要

現今校長要面臨校內外教育環境的快速變動，校長更需要超越領導的思維與行動，超越傳統學校舊有的領導觀念、價值和行為，以因應未來教育的需求與目的。然而校長超越領導的研究不論國內外仍是一大片空白，急需研究描繪其圖像。基於此，本研究目的在調查國內目前國中校長超越領導的表現狀況，以及教師組織公民行為與學生組織公民行為的現況，並以此探討校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之間的關係模式。本研究採用問卷調查法，研究工具包括自編的校長超越領導、教師組織公民行為、學生組織公民行為等量表，以臺灣國中教師為調查對象。最後實際回收有效問卷 1,580 份，採用多層次結構方程式模型進行分析。歸納結論如下：（一）目前國中校長能展現超越領導，尤以自身表率「自我領導」面向表現最好；教師也能展現良好的組織公民行為，且以展現教師應有價值觀與行為規範的「專業倫理」最佳，學生則在重視學校形象的「公民道德」表現最佳；（二）為了提升國中教師與學生的組織公民行為，校長宜先展現超越領導效能；（三）國中教師展現組織公民行為的表率有助提升學生組織公民行為的程度；（四）國中教師在校長超越領導對學生組織公民行為影響上占有關鍵地位。

關鍵詞：校長超越領導、教師組織公民行為、學生組織公民行為



A Study on the Relationships Among Principals' Transcendent Leadership, Teachers' Organizational Citizenship Behavior, and Students' Organizational Citizenship Behavior in Junior High School From Teachers' Perspective

Wei-Cheng Chien

Associate Research Fellow, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

Adjunct Associate Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

Adjunct Associate Professor, Department of Graphic Arts and Communications, National Taiwan Normal University

Abstract

Principals face rapid changes in the educational environment both inside and outside of schools. To meet the needs and goals of education, principals are required to go beyond traditional leadership thinking, actions, and behaviors. However, research on transcendent leadership among principals in Taiwan and other countries is lacking. This study investigated transcendent leadership among principals and the current situation of organizational citizenship behavior among teachers and students in Taiwan. Data were collected using a questionnaire. A random sample of 1,580 teachers were enrolled. Multilevel structural equation modeling was performed. The study concluded that 1) the status of transcendent leadership among principals and organizational citizenship behavior among teachers and students are adequate; 2) transcendent leadership among principals positively affects organizational citizenship behavior among teachers; 3) organizational citizenship behavior among teachers positively affects organizational citizenship behavior among students; and 4) transcendent leadership among principals indirectly affects organizational citizenship behavior among students through organizational citizenship behavior among teachers.

Keywords: principal transcendent leadership, teacher organizational citizenship behavior, student organizational citizenship behavior



壹、緒論

全球化時代下企業組織要面對的是無邊界、動態，且需處理跨文化勞動力，以及組織成員要在不同時空下工作，並且由於競爭激烈的標準和不斷變化的情境，而使組織面臨激烈的競爭環境。對現代企業而言，在所有產品中追求卓越是唯一的標準，儘管組織在面對生存危機的不確定性漩渦中仍是如此。因此，組織正在尋找新興的領導力，這種領導賦予組織對其願景的信心，而以一种明智的領導力跨越環境的動蕩，並超越只是對利益的關注，轉向對利益、人員和組織環境的多途徑關注。超越領導（transcendent leadership）正是這些新興領導力中的佼佼者，其領導者建立可經受時間考驗的策略計畫，且領導風格的「超越」特徵展現在超越自我和組織邊界，顯示在組織內部或外部進行更多的領導效益（Kishore & Nair, 2013; Nair, 2016）。Luthans 與 Slocum（2004）解釋說，在前所未有的經濟、科技、社會政治和倫理道德動蕩的時代中，需要新的理論、新的應用以及對領導力的全新思考，因此需要超越領導。這樣領導新觀點正強調了組織高層領導者管理的職責（Crossan et al., 2008）。

超越領導與傳統型權威、法理型權威及魅力領導不同，這些領導分析主要側重於個人和對偶關係（dyadic relationship），其領導理論主要將領導視為組織行為的領域，並以微觀為導向（Waldman et al., 2004）。然而超越領導以巨觀為導向，超越領導者將組織視為一個聯繫緊密的整體，能夠將組織發展計畫的願景轉化為組織所有人的福利（Kishore & Nair, 2013）。超越領導提出一種革命性的理念架構，用以檢視組織環境中的人際互動（Gardiner & Walker, 2009）。過往，關於此類組織中的領導研究，主要取決於領導者採用交易領導或轉型領導的角色。交易領導更多關注於領導者和部屬之間的交易，其主要通過交易互惠，即以利益交換為核心，因而採用酬賞和懲處或是給予特權的方式來達成目標（吳清山，2018；Avolio & Bass, 2004）。轉型領導則以激勵和轉化部屬與組織為主，通過激勵成員動機、個別化關懷、給予腦力激盪和理想化影響，發展組織認同感和凝聚力，讓部屬樂意追隨領導者，促使部屬能表現超出預期績效的能力（吳清山，2018）。超越領導則超越交易與轉型領導層次，主要增加對組織人員觀點的變化，從相互依賴走向整體（Gardiner & Walker, 2009）。簡言之，超越領導與交易領導、轉型領導不同之處在於，交易領導主要著重於領導者和成員之間的互利交換關係，領導者將採取獎勵和懲罰的方式來達到目標，其表現出激勵和撤銷糾正成員的利益所在。轉型領導者相信能夠激

勵和改造個人及組織系統，並將組織成員發展成為領導者本身。而超越領導者著重於執行組織願景、以價值為中心、具有全球視野、重視夥伴關係，並促進自治和共享治理，其透過激勵、授權與人性關懷的方式，讓成員擁有更多的尊重和參與，願意為達成組織目標而付出，屬於比轉型領導更高層次的領導（吳清山，2018；Kishore & Nair, 2013）。再者，超越領導不只重視個人和對偶關係的微觀，更將之擴散於整體組織，甚而將組織外部也同時考量，將領導面向提升至巨觀層次，此也是為什麼使超越領導理論探討的層面不只限於自我領導、領導他人，也將領導組織，甚至領導社區也納入之主要原因。而針對超越領導這樣的新興領導理論，多數研究仍停留於理論論述（Cardona, 2000; Crossan & Mazutis, 2008; Crossan et al., 2008; Gardiner & Walker, 2009; Gardiner, 2006），對於實徵性的研究顯得相當缺乏，實有必要加強實徵性研究的力度。其中，在教育領域方面的研究更是稀缺，研究層面也多不全面，例如少數研究的 Lavery（2012）探討超越領導對天主教學校校長的適用性，則只從服務和靈性的雙重立場來研究超越領導，這無疑只是窺見超越領導的冰山一角。雖然超越領導已出現十多年，然而教育領域的實徵研究仍顯得十分缺乏；尤其近年來校長要面臨校內外教育環境的變動，與一般企業組織最大不同之處在於，校長的領導效用富有教育意涵，更需具有開闊視野和利他精神，超越傳統學校舊有的領導觀念、價值和行為，為現今學校教育發展的瓶頸尋求突破口，以因應未來教育的需求與目的。在這樣情況下，校長更需要具備超越領導的思維與行動，然而超越領導在教育領域中的研究不論國內外仍是留下一大片空白，有待本研究逐步拼湊出校長超越領導的圖像，這是本研究最主要的研究動機。

組織公民行為是近年教育行政研究領域的重點議題，針對校長領導如何提升教師組織公民行為與學生組織公民行為自然亦是重點研究所在。尤其在教育現場中，校長的領導是辦學成功的要素之一（Jonathan et al., 2010）。雖然學校的運作，以教師在課堂教學活動占較高的比例，教師的教學直接影響學生的學習成果，相較之下學校的校長領導行為，不似教師的影響強度來得高，組織資源、統一意見形成決策、提供專業支持等，在學校面臨重大問題時，方顯校長領導的作用；亦或校長領導影響教師，教師影響學生，學生學習成效方能彰顯，如此說明了校長領導到教師和學生這一連串の間接影響關係。然而，過往這樣同時關注於校長領導引領師生行為表現的研究脈絡顯得十分不足，多數研究大都只是著重於校長領導對教師組織公民行為的影響（范熾文、林加惠，2010；Avci, 2016; Somech & Khotaba, 2017; Uzun, 2018; Yeşilkaya & Aydin, 2016; Youssef-Morgan & Luthans, 2013），針對校長領導對

於學生組織公民行為的研究部分可謂闕如。這一來是因為過往校長哪些領導作為是會影響學生行為仍存在諸多懸念，致使這方面研究的缺陷。然而正如 Bambale 等人（2011）所言，超越領導正好是實踐組織公民行為的最好典範，況且超越領導實涵括了道德領導、轉型領導、願景領導、靈性領導、僕人領導等概念，雖然多來自於企業界，但後來這些領導概念對於組織公民行為都是重要的影響變項，也都被證實在教育組織中同樣對師生具有影響力（范熾文、林加惠，2010；Boberg & Bourgeois, 2016; Lavery, 2012; Mehdinezhad & Nouri, 2016; Palmer, 2022; Podsakoff et al., 1990）。既然超越領導承載了這些可適用於教育組織的領導概念，自然也可應用於學校情境，也成為提升組織公民行為最有利的影響因素。故此，本研究推測校長超越領導應對教師組織公民行為與學生組織公民行為會產生影響效用。

因此，本研究希冀從超越領導之理論出發，調查國內目前校長超越領導的表現狀況，以及教師組織公民行為與學生組織公民行為的現況，並以此探討國中校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之間的關係模式。根據上述研究目的，本研究的主要研究問題如下：

- 一、國中校長超越領導現況如何？其各面向表現如何？
- 二、國中教師組織公民行為現況如何？其各面向表現如何？
- 三、國中學生組織公民行為現況如何？其各面向表現如何？
- 四、國中校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之關係模式為何？即探討校長超越領導與是否有助於教師組織公民行為與學生組織公民行為之生成？校長超越領導是否能透過教師組織公民行為對學生組織公民行為產生間接的影響效益？教師組織公民行為對學生組織公民行為是否亦有直接的影響效果？

貳、文獻探討

一、校長超越領導

（一）超越領導的定義

「超越領導」一詞係 Cardona（2000）發表 ‘Transcendental Leadership’ 一文後開始受到重視。然而後續多數研究多改用 “transcendent leadership”（Crossan & Mazutis, 2008; Crossan et al., 2008; Gardiner, 2006; Gardiner & Walker, 2009; Mukerji, 2017; Nair,

2016），兩者實則同義，為統一起見，本文採用“transcendent leadership”。Crossan 與 Mazutis（2008）則融合 Aldon（1998）與 Gardiner（2006）等人的研究來詮釋超越領導一詞並涵括相關領導概念，包括 Gardiner（2006）著重於自我的品質超越和組織對社會貢獻的品質超越。Aldon（1998）專注於自我和他人的提升，在講求精神概念引領與科學之間架起橋樑。超越狀態使領導者在考量所有經驗背景下重新詮釋問題，並允許與團隊成員互動，以利用集體意識來為創造性變革做出最佳決策。正是在這種超越思維中，成員得以主動地了解生活和工作的目標和目的（Crossley et al., 2013; Puccio et al., 2011）。超越領導主要在建立對領導者的高度信任，從而提高領導者的效率，促進團隊成員捨棄並超越過度的自我利益和營銷自我的態度（Pinto et al., 2009）。從相關定義來說，超越領導者要能夠將狹隘的自私超越到更高的層次，並把思想引導到符合道德，以造福所有人。從名詞來說，其更多展現於精神方面；「超越」狀態反映個人的最高知覺水平，且有專業的涵養和動力，個人的思維方式將通過持續培養專業的精神實踐而發展，要求隨時反省自己的思想，使其擺脫自私自利，轉而採用具有建設性的思想和言語，且注重結果的行動、批判性思維，以及能從對自我和他人的反思中學習，追求從個人到群體更全面的領導效能。

領導理論可分為自我領導、領導他人和領導組織等各層面，超越領導與其他領導理論最大的差別在於，其他領導理論多只著重在一個或兩個層面的探討，但超越領導定義領導能力必需同時在此三個層面落實，並且應超越層面之間的界限（Crossan et al., 2008; de Pablos & Tennyson, 2017）。而除了上述三個層面的領導外，Boney（2008）在談近代具有創新性領導時，也認同 Crossan 及其同事提出的超越領導概念，認為除自我領導、領導他人、領導組織之外，更應加入領導社區；意即領導者對這些外部利害關係者的領導，在與社區利害關係者的互動中，應展現有效性和令人滿意的領導效果（Mukerji, 2017）。故此，本研究將以此四個層面做為校長超越領導量表的發展方向，相關定義如下：（一）自我領導：校長積極發展個人領導能力，將品格美德轉化為具體的領導實踐，不斷督促自我心靈成長，並透過自我反思和內省理清其核心價值觀，藉由自我覺知領導過程中的價值觀與作為，對自我的思維、認知和行動進行修正調整，以符合校務發展的價值觀與目標，以此做出正確決策；（二）領導他人：校長重視學校夥伴關係的建立，隨時考慮教職員感受，願意付出心力來幫助其解決問題，透過激勵與人性關懷的方式，使其受到尊重並確立他們對學校的認同和情感，同時豐富他們的心靈生活，使其願意為達成校務發展

目標而努力成長；（三）領導組織：校長領導學校組織成為包容、相互信任、資訊共享的校務治理，使全體教職員共同參與校務治理來形成集體決策，培養出創造性和多元化的思想，並將創造力、主動性和企業家精神融合到共同的組織願景和文化來激發成員；同時能具有前瞻視野，因應外部環境來調整組織自身的策略和結構，確保組織對應外在環境的適應性運作；（四）領導社區：校長必須兼顧學校組織發展與社會網絡，需將家長與社區等利害關係人納入學校發展環境中，與之建立良好的關係，使其願意與學校合作，共同戮力提升教育品質；而且除對學校發展負責外，更需肩負社會責任，帶領社區成長；同時，為達成永續發展的理想，必須與在地結合，兼顧適合學校與社區的經營方針，使兩者能共融發展。

（二）超越領導的層面

1. 自我領導

在自我領導方面，身處現今組織快速變遷的領導者，在這個時代激烈競爭和道德風險的重視程度都已提升，領導者必須積極發展個人能力，例如自我覺知（*self-awareness*）和自我調節（*self-regulation*）。自我覺知是指對自己的個人特徵、價值觀、動機、感受和認知等的覺知和相信，自我調節則是指不斷對自我的思維、認知和行動進行修正調整，以符合其價值觀或目標意圖（*Ilies et al., 2005*）。領導者必須確保他們能夠自我調節自己的行為，以使自己的行動預期結果與組織內部標準具有一致性（*Gardner et al., 2005*）。因此，根基於自我反思和內省下的「自我覺知與調節」對於領導者在自我領導上是很關鍵的，其需隨時感知並相信自己的價值觀，為使意圖和行動保持一致性，更要不斷對自我思維和行為進行調整（*Avolio et al., 2004*）。積極的道德和心理資本也是自我領導過程中的重要核心要件，自我領導除了自我覺知和自我調節的能力，亦可發展領導者特殊的品格優勢，可以幫助引導領導者度過當今充滿競爭和挑戰性的道德氛圍，實際上這樣無疑要將「品德展現」融入自我領導當中，以表現出持久的領導者優勢，例如智慧、知識、勇氣、人性關懷、正義、自我克制、卓越德性等美德（*Crossan & Mazutis, 2008; Peterson & Seligman, 2004*）。因為超越領導是為了追求未來更好價值的理想，故而領導者的仁慈、無私、忠誠、謙卑、有禮、人道、感恩、勇氣、愛與信仰等的道德情操是必需的，而且藉由把這些情操轉化為具體的領導實踐行動，以此發揮領導的功效（吳清山，2018）。此外，靈性領導因為有助提升領導者的道德和心理資本，「自我心靈成長」成為近代自我領導的重要核心，其重視領導者的心靈生活，藉由心靈的成長，促使更崇高的道德行為表現（*Fry, 2009*）。因此也被視為自我領導中的要件之一（*Najarbashi*

& Aalikhani, 2014; Sayadi et al., 2016)。綜上所述，可以確信領導者在自我領導的作為應包括「自我覺知與調節」、「品德展現」、「自我心靈成長」。超越領導所強調的自我領導重視的是領導者自我表率之影響作用，故而在自我價值觀、品性與心靈的要求上更顯重要，其可視為魅力領導的延伸，因為其要求的影響層面不只限於組織成員，更重要的是要能將個人領導魅力擴及全組織，甚至組織外。

2. 領導他人

領導他人中的代表性理論包括轉型領導、魅力領導，這些理論都使用不同的概念來嘗試解釋某些領導者如何能夠實現成員的動機、信任、承諾、忠誠和績效的程度提升（House & Aditya, 1997），故而「激勵關懷」成為超越領導中領導他人所不可或缺的要素，其主要是通過激勵成員動機、個別化關懷、給予腦力激盪和理想化影響等方式，促使成員從自我利益導向轉為高層次的自我實現（Crossan & Mazutis, 2008）。此外，僕人領導也是超越領導的重要概念，當比較轉型領導和僕人領導的概念時，Smith 等人（2004）認為轉型領導者更適合於有所變革的動態環境，而僕人領導者更適合於靜態環境，超越領導者則應視環境變化情況來運用不同的領導措施。除了轉變行為之外，真誠領導也被視為動態環境中領導者對部屬影響的重要發展模型（Avolio et al., 2004）。因而在當今組織快速變革的環境中，領導者必須將轉型領導和真誠領導的行為組合起來，才能更有效率地領導他人；而這些都必需從自我領導開始做起，這也是為什麼超越領導會強調自我領導與領導他人必需整合起來。再者，領導者必需展現「服務導向」的領導行為，具體的領導作為包括：傾聽並欣賞多元性，溝通時能表現充分尊重，以及用仁慈來服務他人（Gardner et al., 2005）。領導行為能否獲得預期結果的重要影響原因，便是只有那些能自我覺知、表現謙卑和真誠關心的領導者才有可能取得預期的領導成果（Longenecker et al., 2007）。為激勵成員，除了從服務與關懷角度出發之外，超越領導者在領導他人方面也相當著重促進成員心靈成長，包括重視並支持其心靈生活，並經由心靈的改善，以促進成員的成長（Najarbashi & Aalikhani, 2014; Sayadi et al., 2016）。據此，我們歸結領導他人的面向應包括「激勵關懷」、「服務導向」、「促進心靈成長」。超越領導在領導他人上與過往不同在於，不只限於組織成員，其更強調整體性與超越組織屏障。故此，整合了近代領導他人重要理論中轉型領導的激勵關懷，以及僕人領導的服務精神，同時更融入兩者所欠缺對成員精神層面的提升，將靈性領導融入，重視成員心靈的成長，如此才能更易適應不同環境的變化。

3. 領導組織

新興的超越領導概念中，領導組織是不同或缺的一環，其隱喻與共享治理的中心標準高度一致，可以幫助我們超越組織現狀。「共享治理」係指以一個更具包容性、更多信任、更多資訊共享，更有意義地涉及組織成員的治理過程，通過對話和小組表決程序進行更多的集體決策，更多地培養和產生創造性和多元化的思想，並具有服從小組集體意識決策的意願（Gardiner, 2006）。此外，領導者應該能夠傳達具有價值的組織願景，針對組織運作過程中一系列流程和原則進行提升，例如將組織的績效責任轉變為責任感，將命令與控制轉變為服務管家，從老闆角色轉變為教練（Crossan & Mazutis, 2008）。因此，「型塑組織願景與文化」是超越領導者在領導組織方面不可或缺的一環，其為成員提供深刻的價值觀和願景文化，鼓勵組織成員主動、自主和靈活，將企業家精神、自我組織認同以相輔相成的方式結合在一起（Miles et al., 1997）。當今的動態變化環境需要靈活、創新和反應迅速的組織結構和系統，因此領導者有責任通過設計流暢的組織結構、功能和易於重組特性來確保組織對應外在環境的適應性運作。即正是超越領導者在領導組織之時所需展現「超越限制」的能力，包括制定策略、管理組織等非人為層面，例如組織結構、規則和程序，並確保組織與外部環境相適應；當今的領導者不僅是環境快速變化的被動接受者，而且還可以成為自身組織策略和結構以及與整體外部環境相互作用影響力的主導力量（Crossan et al., 2008）。在制定組織策略發展過程中，現今領導者應該理解組織有無法完全控制的動態力量，因此超越領導者應該了解自身只是系統中的一部分，而不是嚴格制定限制機制者；關鍵的是要平衡組織的穩定和創新能力，以超越組織現狀的限制，幫助組織在動態平衡下運作（Crossan & Mazutis, 2008; Eisenhardt & Sull, 2001）。綜上，正如前述所言，重視組織整體性的超越領導，包括「共享治理」、「型塑組織願景與文化」、「超越限制」等概念；除融入近代共享領導的精神，強調共享治理的理念；且為了引領組織不斷突破創新，設立明確的組織願景，形塑成員集體共同致力實踐目標的文化，因而將願景領導的概念範疇也納入；最終希冀領導者能帶領組織超越目前情境，不斷促使組織茁壯成長，以此突破組織限制壁壘，達成「超越」字面上之意義。

4. 領導社區

Crossan 與 Mazutis（2008）的研究指出大多數具有超越領導特質的人，其領導力確實超出組織的直接範圍，並擴展到社區。Mukerji（2017）也具有同樣的想法，認為依超越領導理論，更應加入領導社區的作為，意即對這些外部利害關係者的領

導，其指出領導者在跨自我領導、領導他人、領導組織、領導社區的整體中擔任領導職務，且組織裡初級管理人員到高級行政人員都該發揮不同的領導效能，這樣的架構才能更全面適合組織的策略佈署，並將在與社區利害關係者的互動中，提供有效性和令人滿意的領導效果。Crossan 等人（2008）更表明，鑑於當今複雜且又不確定性的環境，領導者很可能不得不超越組織層面，並在社會層面上發揮其領導效力，與社區建立良好的網絡關係，同時也應積極經營社會責任。這實與越來越多關於企業社會責任的研究文獻是不謀而合的，故而社會責任的經營亦是超越領導者不可逃避的責任。此外，Gardiner（2006）甚至提出更高層次的想法，指出超越領導秉持使我們成為全球一家之理念，從相互依存走向整體一致，將人才和資源最大化利用，以追求共融發展。綜上，超越領導者在領導社區方面應做到「建立社區網絡關係」、「經營社會責任」、「共融發展」等面向。此一環節原本並非超越領導的範圍，之後被納入的主因乃在於超越領導強調全體共榮發展，此處全體已不限於組織內部本身，也強調與組織息息相關的外部情境，尤其與組織臨近的社區，更被視為社會責任中不可忽視的環節。這對於學校更顯重要，其因學校本身與周遭環境互動之關係比之一般企業組織更甚，與鄰里間良好的網絡關係，除有助教育目標之推動，更有助彼此之間的共融成長，超越領導開始重視社區領導，正是回應了近代學校在社區發展中已扮演相當重要的角色。

二、教師組織公民行為

（一）教師組織公民行為的定義

組織為了維持常規運作，往往會以明文規定工作職責及流程細則，成員會按照不同的正式角色，完成交辦的任務，並依獎懲考核制度，給予成員酬賞，這樣具有強制性與規範性的組織常規運作，成員做好自己的份內工作，僅是維持組織的基本，但這樣的組織也是一個脆弱的系統（Smith et al., 1983）。而組織公民行為（organizational citizenship behavior, OCB）可將其定義為在組織常規運作之外，成員自發性的表現出對組織有利之行為，並帶來正面的整體效能。成員依照個人信念、效益、工作角色，不受到工作契約限制，不考慮獎懲賞罰，出於自我意願而表現出超越組織常規運作要求之外的行為，這樣的非正式奉獻，替組織帶來正面、良好及向上提升的效益，因為是成員依照自己的意願，並不具強制性及規範性，管理者亦難以使用正式的酬賞結構來誘導或強迫成員展現組織公民行為（Belogolovsky & Somech, 2010; Moorman & Blakely, 1995）。故此，教師組織公民行為可視為教

師的個人自由裁量行為，在法定的職務責任之外，不受到正規獎懲制度影響之下，教師表現出自動自發協助其他教師或學生，以及提升學校教學或學習效能的行為；且教師組織公民行為可受到無形的激勵而產生，這種利他的動機，是會擴及到其他教師或校長（王娜玲，2009；Hannam & Jimmieson, 2008; Jimmieson et al., 2010; Somech & Ron, 2007）。現今學校面對越來越多的教育問題與困境，如若不能使教師心悅誠服地展現更主動，以及超越角色標準以外的工作行為，則不但難以使學校效能有所提升，更遑論使學校不斷創新與超越限制，達成更高層次的教育目標，而這有賴於教師組織公民行為的發揮作用，此正突顯其對學校領導議題之重要性。

（二）教師組織公民行為的層面

教師組織公民行為的構面研究方面，因為教師組織公民行為與教師本身教學工作，這個界線便有模糊的灰色地帶，使得研究結果形成一個構面（Dipaola & Tschannen-Moran, 2001; Feather & Rauter, 2004）。亦有研究在經過探索性因素分析後，將教師組織公民行為的問卷面向縮減至二或三個（李新民，2003；Christ et al., 2003; Vigoda-Gadot et al., 2007）。本研究彙整國內外教師組織公民行為構面的相關研究（王娜玲，2009；李新民，2003；鄭耀男，2004；謝傳崇、王瓊滿，2011；Bogler & Somech, 2004; Christ et al., 2003; Dussault, 2006; Nguni et al., 2006; Oplatka, 2006; Somech & Drach-Zahavy, 2004; Somech & Ron, 2007; Vigoda-Gadot et al., 2007），發現「助人行為」、「關心參與」、「認真盡責」、「人際和諧」、「專業倫理」等五個構面出現頻率最高，因而以此為發展量表的主要構面。

1. 助人行為

此源於利他主義（altruism），亦稱利他人行為，教師對於非正式規定的義務之外，表現出組織內成員互相合作協助的行為，自願花時間協助同事完成工作相關事項，助人行為主要使特定的個體受益，並間接使組織受益，例如教師主動協助遇到教學或行政困難的同仁、主動分擔工作量較大的成員、將個人經驗主動分享給有需要的同事等（謝傳崇、王瓊滿，2011；Bogler & Somech, 2004; Dussault, 2006; Somech & Ron, 2007; Vigoda-Gadot et al., 2007），這樣外顯的助人行為，不僅是個人主動無償為之，往往含有期望成員和諧、提升組織利益的間接目標。因其外顯容易觀察的特性，即使部分研究將教師組織公民行為劃分成僅有兩個構面因素，助人行為也都是其影響因素之一（Nguni et al., 2006; Somech & Drach-Zahavy, 2004）。

2. 關心參與

不同於個人層級間接影響組織，此構面係組織公民行為直接對組織機關層級的影響（李新民，2003；Somech & Drach-Zahavy, 2004; Vigoda-Gadot et al., 2007），有別於助人行為構面，較偏向個人層級，如個人特質而樂於助人；關心參與則較偏向組織層級，如組織公平使成員較易出現組織公民行為。亦即教師尊重及認同組織，關心並參與有利組織的活動，額外付出往往超越工作職責所要求的範圍，這樣的行為直接提升組織的利益。部分研究則明確指出關心參與這個構面，係教師組織公民行為對於整體學校事務的參與（王娜玲，2009；鄭耀男，2004；謝傳崇、王瓊滿，2011；Bogler & Somech, 2004; Christ et al., 2003; Oplatka, 2006）；教師並沒有從這樣的行為獲得額外工資，僅是出於個人意願，在工作時間之餘，參與有利於學校的活動或決定，例如無償參與學校活動或擔任委員會成員、出席非強制但重要的會議、主動提出創新的建議來改善學校等，反應意見或建設性參與這樣的公民美德（Dussault, 2006; Somech & Ron, 2007）。

3. 認真盡責

此構面係將責任範圍內的工作，依自己的能力做到盡善盡美，並將這樣的概念內化成自我的認知，自己對於優秀成員作為有著清楚的規範定義，且能普遍遵守；亦把組織內部的管理或資源，視為自身責任範圍，慎重看待維護管理或資源節約（鄭耀男，2004；謝傳崇、王瓊滿，2011；Dussault, 2006; Nguni et al., 2006; Somech & Ron, 2007; Vigoda-Gadot et al., 2007）。而有別於一般組織，學校教師除了本身工作職責外，尚需肩負學校指派的工作任務，因而此構面除重視教師對工作認真而有較高的出勤率之外，也對學校分派的任務盡責並能盡善盡美、更會展現高標準的工作水準等（李新民，2003；Bogler & Somech, 2004; Oplatka, 2006）。

4. 人際和諧

教師組織公民行為相關研究亦特別指出人際和諧構面，其核心概念為尊重人際互動的和諧，重視教師彼此之間的良好互動，避免為他人帶來麻煩（鄭耀男，2004）；以及教師能與他人良善溝通，避免產生糾紛、不因爭取個人私利，而影響他人工作或破壞學校目標等（王娜玲，2009；Dussault, 2006; Somech & Ron, 2007）。學校組織和營利機關屬性不同，以學習成效為主，較少競爭利益，因此往往更重視校內教師間的互動，避免衝突行為，維持禮貌和諧及良好人際關係。

5. 專業倫理

此構為面教師對教育工作的敬業精神，在面對任何困難或環境，都能遵守教師應有的價值觀與行為規範，扮演好自身角色，展現教育專業形象（王娜玲，2009；鄭耀男，2004），尊重並扮演好自身的教師角色，透過不斷提升自我專業，與時俱進，保有教學工作應有的資質條件。因此，抱持敬業精神來做好每件教育工作，並且恪守己職，展現良好的教師形象都是專業倫理的重視範圍（Christ et al., 2003）。

三、學生組織公民行為

（一）學生組織公民行為的定義

學生處於人生的社會人格發展階段，學生之間的同儕關係亦是學習重要的課題，發展平等互信的友伴關係、培養自律或自治的學生活動，皆是學生在班級中重要的學習內容。班級組織在這樣的情境下，蘊含許多情感的成份，對於科學調查來說，較不容易有客觀明確的評估，例如班級活動中，學生往往要面對校園生活的溝通或衝突，便降低發展學生組織公民行為的動力（Singh et al., 2018; Somech & Drach-Zahavy, 2004; Vigoda-Gadot et al., 2007）。綜上，學生組織公民行為可定義為學生在課堂學習之餘，能認同班級與學校，主動協助同儕，和善地與其他學生互動，並積極參與班級或學校活動，進而提升學業或人格方面的學習成效，自願為其他學生或整個學校帶來有益的結果。例如，學生對班級具有歸屬感及向心力，參與班級公共事務，對相關活動提出討論建議，並與同儕合作執行活動。這對於目前強調全人教育的十二年國教是相當重要的議題，學校教育不應只著重學業，對於學生人格的全人發展培養更是不可忽視的重點教育目標，這也正說明學生組織公民行為對學校教育的重要性。

（二）學生組織公民行為的層面

學生組織公民行為構面的部分研究經過探索性因素分析，有研究歸納成二個構面，如 Chen 與 Carey（2009）的「認真盡責」、「利他行為」二構面。而研究較普遍採用五構面：利他主義、認真盡責、公民道德、和善有禮、運動家精神（李金泉、李那莉，2011；林純雯，2018；Allison et al., 2001）。這五構面係源自 Organ（1988）對組織公民行為的描述，分別為利他主義、認真盡責、公民道德、和善有禮、運動家精神。因此，本研究在彙整國內外學生組織公民行為構面的相關研究（李金泉、李那莉，2011；林純雯，2018；陳清檳等人，2010；黃相璋，2010；

Allison et al., 2001; Chen & Carey, 2009; Gefen & Somech, 2019; Gore et al., 2014; LeBlanc, 2014; Singh et al., 2018），也發現最常出現的五個構面與 Organ（1988）研究不謀而合，因此將以「認真盡責」、「助人行為」、「公民道德」、「和善有禮」、「運動家精神」為量表的主要構面進行以下討論。

1. 認真盡責

所謂學生組織公民行為的認真盡責，係指學生在面對學習任務或處理學習材料，所表現的行為遠遠超過預期的最低標準，或是藉由加倍努力，來取得良好的學習成果，時時維持學習的態度，並嚴謹遵守教室內的各項規範，例如學生能主動迅速完成報告或作業、不需監督學生亦能遵守規定等（李金泉、李那莉，2011；林純雯，2018；陳清檳等人，2010；黃相璋，2010；Allison et al., 2001; Chen & Carey, 2009; Gefen & Somech, 2019; Gore et al., 2014; LeBlanc, 2014; Singh et al., 2018）。

2. 助人行為

助人行為一向被視為學生組織公民行為的重要構面，是指學生在沒有獲得對價關係的情況下，主動協助他人完成學習任務，或幫忙解決在校遭遇的困難，或分擔校內的工作任務，是一種自發性的利他行為；此處的幫助，當然需符合教育原則，不包含協助同學作弊等行為，例如學生主動幫忙作業有問題的同學、願意花時間分擔其他學生的校內工作等（李金泉、李那莉，2011；林純雯，2018；陳清檳等人，2010；黃相璋，2010；Allison et al., 2001; Chen & Carey, 2009; Gefen & Somech, 2019; LeBlanc, 2014）。

3. 公民道德

公民道德原是指參與公眾相關的政治事務，而在學生組織公民行為則強調運用在學校方面，係指學生無償參與校內的組織治理相關活動，甚至視學校利益優先於個人利益，努力取得最好的成果或維護學校良好的形象，例如學生參加班級自治會或相關學校事務活動、在校外維持良好的表現及形象等（李金泉、李那莉，2011；林純雯，2018；陳清檳等人，2010；黃相璋，2010；Allison et al., 2001; Gore et al., 2014; LeBlanc, 2014; Singh et al., 2018）。

4. 和善有禮

和善有禮一向是學校教育的重要目標，也形成學生組織公民行為的常見構面，係指學生基於尊重、禮貌的原則，在人際互動上，體現出同理心、替他人考量、理性溝通的舉動，避免校內或班級內發生衝突，維持學校組織和諧，例如學生在教室

會避免影響他人學習的活動、學生防止爭吵破壞班級和諧等（林純雯，2018；陳清檳等人，2010；黃相璋，2010；Allison et al., 2001; Gefen & Somech, 2019; Gore et al., 2014; LeBlanc, 2014; Singh et al., 2018）。

5. 運動家精神

學生組織公民行為的運動家精神構面，係指學生內在的心理狀態懷有正向開朗的價值觀，即使面對學習中的意外或干擾，也能往好的方面去想，防止消極的學習心態或行為，例如學生面對挫折仍不抱怨學習的職責、學生對於學校推行的事務保持樂觀態度等（陳清檳等人，2010；黃相璋，2010；Allison et al., 2001; Gefen & Somech, 2019; Gore et al., 2014; LeBlanc, 2014）。

四、校長超越領導、教師組織公民行為、學生組織公民行為之關係研究

（一）校長超越領導對教師組織公民行為與學生組織公民行為之影響研究

超越領導者的任務是在心理、情感和精神上訓練其追隨成員，他們首先必須提升成員們的智力、情商與靈性智商，增強和發展他們在工作中的靈性（Shabnam & Tung, 2013; Soltani & Joneghani, 2012），其包括通過內在地激勵和滿足成員的價值觀、態度和行為（Fry, 2009）。這樣的領導者在建立和塑造組織文化中起著至關重要的作用，因為他們能夠在組織中帶領成員創新，並且滿足過程中激勵成員信念、態度和行為上所需的需求和動機（Zohar & Marshall, 2000）。如此，不難想像超越領導這樣有利激起成員高層次正向動機與行為的模式，正是引領組織公民行為產生的有力條件。因此，Bambale 等人（2011）認為 21 世紀的超越領導典範應是實踐組織公民行為的良好領域，研究者應積極探索這兩者之間的關係，以促進組織公民行為和領導力的整體發展，不過 Bambale 等人（2011）在全面環顧各種文獻後，其認為這樣的研究尚有待耕耘。本研究後來搜索到少數已有針對這方面的研究，已可逐漸驗證這兩者之間的關係。Najarbashi 與 Aalikhani（2014）研究企業組織中超越領導與組織公民行為之間的關係，針對伊朗一家保險公司進行問卷調查，研究結果顯示，超越領導與組織公民行為之間存在顯著的相關性。Sayadi 等人（2016）的研究隨機抽樣調查 180 名企業員工，利用結構方程模式分析，結果顯示組織公民行為受超越領導的影響很大，標準化結構係數達 .86。

雖然企業組織方面，已有少數研究指出超越領導對成員組織公民行為的正向影響，然而在教育領導方面這樣的實徵研究仍是闕如的。不過，校長超越領導既已承括道德領導、轉型領導、願景領導、靈性領導、僕人領導等概念，而這些領導概

念也都被證實在教育組織中同樣對師生具有影響力（Boberg & Bourgeois, 2016; Lavery, 2012; Mehdinezhad & Nouri, 2016; Palmer, 2022）。因此，不難推斷超越領導也適用於學校情境，校長藉由超越領導可對師生產生影響。目前雖無校長超越領導與教師組織公民行為、學生組織公民行為的實徵研究來證實其領導影響力，但仍可從一些校長領導對教師組織公民的影響研究窺見一些端倪。因為校長身為學校管理者，其決策影響著學校的發展方向，在教育的情境中，校長自身的教育理念，透過領導行為與教師及學生互動，進而達到學習成效與教育目標。校長領導與教師組織公民行為相關研究指出，校長領導對教師組織公民行為有直接或間接的影響（范熾文、林加惠，2010；Avci, 2016; Somech & Khotaba, 2017; Uzun, 2018; Yeşilkaya & Aydin, 2016; Youssef-Morgan & Luthans, 2013），校長採用的領導行為，影響著教師表現出組織公民行為的互助利他，提升學校效能，其中正向領導（Avci, 2016; Somech & Khotaba, 2017; Uzun, 2018; Youssef-Morgan & Luthans, 2013）與交易領導（Podsakoff et al., 1990）的研究結果皆顯示能正向的影響教師組織公民行為，校長建立願景，發揮正向的特質與魅力，依教師個別需求給予關懷，配合獎懲賞罰，能激勵教師，促使其展現組織公民行為。Podsakoff 等人（1990）則指出校長轉型領導對教師組織公民行為有間接的影響效果，這之間含有信任、工作滿意度、公平等中介變項的影響；而交易領導係建立在校長與教師之間的交換基礎上，有著給予及接受的成份，在這樣的交換過程中，可激發教師的信任、滿意度及感受到公平，進而引發組織公民行為。范熾文與林加惠（2010）則研究校長道德領導與教師組織公民行為的關係，結果顯示校長道德領導程度愈高，教師組織公民行為表現也愈高，兩者之間存在著正向的關係。結合相關研究可知，校長表現言行一致的誠信負責管理方式，尊重關懷學校成員的教學需求，且重視其專業自主，並鼓勵參與進修專業知能，使教師信任校長領導，並能有自身發展的空間，即可促使教師展現出組織公民行為。此外，企業組織研究中也指出超越領導對組織公民行為的影響效用，故而本研究推論校長超越領導對教師組織公民行為應具有正向的影響效果。唯校長超越領導對學生組織公民行為的研究仍是闕如，不過基於前述超越領導的內涵特性，本研究亦推斷其對學生組織公民行為可能有所影響，其實際影響情形則有待本研究實證之。

（二）教師組織公民行為對學生組織公民行為之影響研究

教師對學生組織公民行為影響的相關研究，其指出教師的領導模式，對學生的組織公民行為具有直接與間接的正向影響（Arain et al., 2017），而學生組織公民行為亦可正向影響學生獲取更高的學業成績，以及正向地影響教師，並認可教師在

課堂中的專業教學成效 (Gefen & Somech, 2019)。由此可知，教師行為與學生組織公民行為兩者為互相影響的。學生在校的參與行為、對學校隸屬關係、禮貌等組織公民行為，和課堂中教師的融洽相處及和睦情感有著正向關係，而教師在學校內的教學成效及班級經營的和善氛圍，亦會促使學生表現組織公民行為 (Arain et al., 2017; Gefen & Somech, 2019; Myers et al., 2016)，就是師生在這樣互相影響的情況下，提升學生的學習成效。

而教師組織公民行為對學生影響的相關研究，Jimmieson 等人 (2010) 調查在校學生的學校生活品質，研究結果指出教師組織公民行為對學生的整體滿意度、負面影響、師生關係、學業成就、相信機會 (信任學校的教育理念) 具有正向的影響，學生受到教師組織公民行為的影響，對學習整體的滿意度提升，也促進學業成績。Regoxs (2003) 則對畢業學生進行調查，研究結果指出，畢業生認為和善有禮僅是一位好教師所應具備的基本，除此之外，更應鼓勵學生學習投入、與學生經驗聯結的實務教學方法、認真盡責的教學責任、對學生尊重，這些教師組織公民行為對畢業生的影響來說，是真正影響學生學習到專業知能並能帶入職場中的。雖然過往並無針對教師組織公民行為對學生組織公民行為的實徵研究，難以真正了解實際的影響情況。然而從上述文獻中仍可得知，促使學生表現組織公民行為的研究中，指出教師領導作為、經營和善的師生正向關係與班級氣氛等是有所幫助的，而這些也多少涉及教師組織公民行為的概念。且亦有相關研究指出教師組織公民行為對學生的行為、信念與專業知能是有所影響的。兩相文獻對照之下，本研究推論出教師組織公民行為對學生組織公民行為亦有所影響，只是尚未有實徵研究展現其影響力，故而實際的影響作用力有待本研究驗證之。

(三) 教師組織公民行為在校長超越領導對學生組織公民行為影響的中介角色

目前並無教師組織公民行為在校長超越領導對學生組織公民行為影響關係的中介研究，但過往在論述校長領導對學生影響關係時，多認為教師是中間不可或缺的重要角色；因此，本研究以此為立基來進行推論。Kaso 等人 (2019) 就用實徵數據分析結果表明，校長領導力與教師效能、學生性格彼此之間存在顯著相關性，並證實通過教師效能的表現，校長領導力才能與學生性格之間產生關聯。Marfan 與 Pascual (2018) 經由跨國教育研究數據分析，結果呈現校長在幫助提升教師態度和專業實踐上是有重要助力的，校長領導實踐有助提高教師績效及課堂教學活動，最終將能發揮對學生學習的影響。而校長在提升學生學習成果方面，係透過給予教師更多專業教學資源，同時亦要扮演好教師教學的協調者與溝通者，使領導力

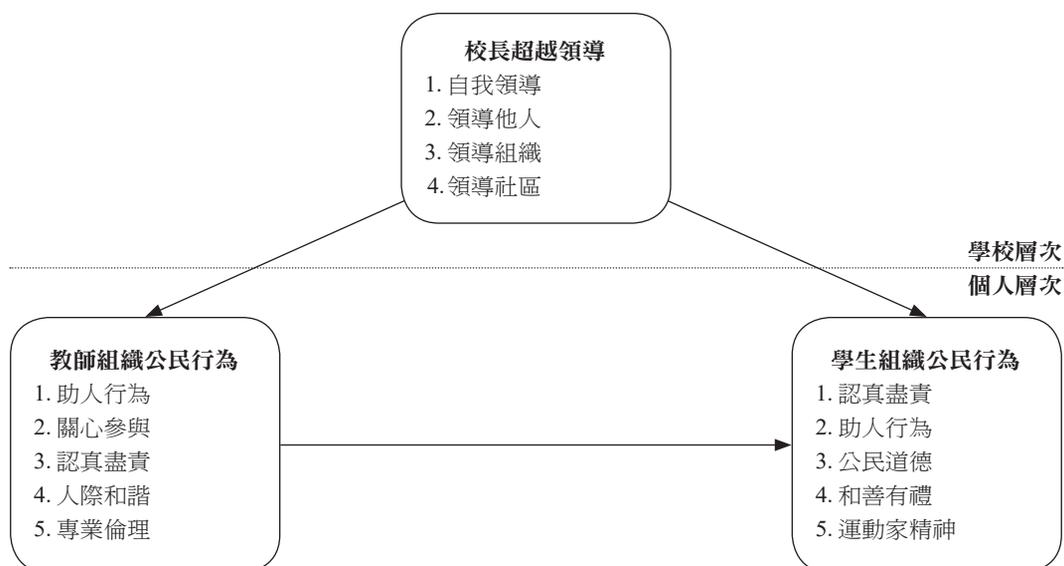
轉換為教師教學能量，以發揮更大教學功效來幫助學生學習（Seong, 2013）。甚至有些研究更指出教師對學生的影響比校長領導力更高，例如 Sebastian 與 Allensworth（2012）探討校長領導對教師教學和學生學習的影響研究中，發現校長領導與教師教學品質有高度相關性，透過教師教學的關連，校長領導才能和學生成就產生相關性。Heck 與 Hallinger（2009）也透過實徵性研究證實校長領導對學校整體教師的學術能力具有直接影響，並經由此才能對學生的學習成長產生間接影響。Goddard 等人（2010）的研究也認為校長領導若要有助於改善學生的學業成績，必需將校長領導力、教師合作和學生成績聯繫起來才能發揮效用，其利用結構方程模型證實領導力對教師合作有顯著的直接影響，而教師合作對學生成績有顯著的直接影響，最終領導力通過教師合作對學生成績產生顯著的間接影響，單靠校長領導是無法有效提升學生成績，校長與教師合作的程度才是關鍵所在。綜上所述，過往研究都指出教師在校長領導對學生學習或行為改善上具有重要的中介角色，而對學生組織公民行為的提升，亦如同過往校長領導對學生學習與行為影響的研究所述，需要由教師的投入，將校長領導作為轉換為有效對學生行為改善的影響。因此，可以相信校長超越領導的作為要對學生組織公民行為產生影響作用，教師所展現的組織公民行為之表率作用必是重要的中介環節。

參、研究設計

一、研究架構與方法

本研究為了探討校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之關係模式，以理解校長超越領導對教師與學生所產生的影響意義，研究架構如圖 1 所示。主要調查校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為在國中學校的實施狀況。並分析校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為的關係模式，即探討校長超越領導對教師組織公民行為與學生組織公民行為的直接影響，還有校長超越領導透過教師組織公民行為對學生組織公民行為所產生的間接影響，以及教師組織公民行為對學生組織公民行為的直接影響。

圖 1
研究架構



二、研究對象及抽樣

研究方法將採問卷調查法，研究對象則挑選教師做為施測對象，係因為學校教師最能感受校長相關領導作為，並能合宜評估自身狀況與學生行為表現情形。依最新 109 學年度統計資料，國中學校數為 737 校，教師人數共計 46,489 人（教育部統計處，2021）。根據 Krejcie 與 Morgan（1970）的樣本數決定公式計算，要達 .05 的顯著水準、±3% 抽樣誤差，則抽樣樣本至少需要 1,043 位樣本。另外，本研究的研究變項有涉及學校巢套（nest）特質需要加以考量，就統計學理而言，建議學校抽樣數至少要達 50 所以上（Muthén, 1991; Preacher et al., 2010）。本研究以 109 學年全國國中的教師為對象，共抽取 100 所學校，依 109 學年度各縣市教師人數比例分配各縣市抽取校數，除連江縣人數過少而排除，但仍有抽取澎湖縣、金門縣等離島代表性樣本；依比例分配各縣市抽取 1-12 所學校，再根據教育部統計處國民中學校別資料的 Excel 名錄，使用 Excel 隨機函數抽取各縣市分配員額的樣本學校；之後每校寄送 30 份問卷，由各校隨機抽取教師進行填答。最後實際回收 93 所學校，1,710 份問卷，如有漏答者則視為無效問卷，共計有 130 份，最後有效問卷 1,580 份，抽樣研究對象基本資料與全國比例之對比見表 1。

表 1
研究對象基本資料

背景變項	抽樣			全國 %
	項目	人次	%	
性別	男	501	31.71%	31.10%
	女	1,079	68.29%	68.90%
年齡	25 歲以下	33	2.09%	未滿 25 歲 1.24%
	26~35 歲	236	14.94%	25-34 歲 15.28%
	36~45 歲	658	41.65%	35-44 歲 42.05%
	46~55 歲	553	35.00%	45-54 歲 35.15%
	56 歲以上	100	6.33%	55 歲以上 6.28%
學歷	學士	572	36.20%	36.60%
	碩士	991	62.72%	62.32%
	博士	17	1.08%	1.07%
縣市	新北市	220	13.92%	12.75%
	臺北市	188	11.90%	10.69%
	桃園市	192	12.15%	11.35%
	臺中市	194	12.28%	11.87%
	臺南市	130	8.23%	7.38%
	高雄市	176	11.14%	11.54%
	宜蘭縣	58	3.67%	2.37%
	新竹縣	45	2.85%	3.17%
	苗栗縣	30	1.90%	2.56%
	彰化縣	68	4.30%	5.25%
	南投縣	38	2.41%	2.73%
	雲林縣	61	3.86%	2.96%
	嘉義縣	49	3.10%	2.09%
	屏東縣	37	2.34%	3.37%

（續下頁）

表 1
研究對象基本資料（續）

背景變項	抽樣			全國 %
	項目	人次	%	
縣市	臺東縣	15	0.95%	1.50%
	花蓮縣	18	1.14%	1.87%
	澎湖縣	7	0.44%	0.68%
	基隆市	13	0.82%	1.37%
	新竹市	19	1.20%	2.34%
	嘉義市	15	0.95%	1.50%
	金門縣	7	0.44%	0.51%

N=1,580

三、研究工具

（一）校長超越領導

本研究校長超越領導之量表係綜合相關文獻探討後完全自行編製，最後經 5 位專家學者修訂完成。量表工具構面分成四大構面、12 個子構面：「自我領導」（品德展現、自我覺知與調節、自我心靈成長）、「領導他人」（服務導向、激勵關懷、促進心靈成長）、「領導組織」（共享校務治理、型塑組織願景與文化、超越限制）、「領導社區」（建立社區網絡關係、經營社會責任、共融發展），共計 36 題，問卷題目如：「本校校長能展現良好的品德操守，獲得教職員普遍的認同與效法」。採用 Likert 6 點量表計分型式，得分愈高，表示符合程度愈高。於問卷回收分析後的 α 係數分別為 .94、.94、.92、.94、.93、.96、.93、.95、.94、.91、.85、.93，總量表係數為 .99，因此信度良好。為確認量表题目的適切性，以驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA）來確認量表的建構效度。CFA 結果為 $\chi^2_{(578)} = 4804.75$ ($p < .05$)、CFI = .94、TLI = .93、RMSEA = .06、SRMR = .05，依照一般 CFA 較常用的指標標準來看， χ^2 的 p 值宜大於 .05 顯著、CFI 大於 .90、TLI 大於 .90、RMSEA 小於 .08、SRMR 小於 .08（李茂能，2006；邱皓政，2017；Byrne, 2011），顯示資料與模型的適配度良好。

（二）教師組織公民行為

本研究教師組織公民行為之量表係綜合相關文獻探討，部分題目參考研究（鄭耀男，2004；Somech & Ron, 2007）和自行編製，最後經五位專家學者修訂完成。量表工具構面分成五構面：助人行為、關心參與、認真盡責、人際和諧、專業倫理，共計 15 題，問卷題目如：「我總是幫助遇到困難的同仁」。採用 Likert 六點量表計分型式，得分愈高，表示符合程度愈高。於問卷回收分析後的 α 係數分別為 .86、.86、.83、.90、.92，總量表係數為 .93，因此信度良好。為確認量表题目的適切性，以 CFA 來確認量表的建構效度。CFA 結果為 $\chi^2_{(85)} = 1293.26$ ($p < .05$)、CFI = .93、TLI = .91、RMSEA = .09、SRMR = .08，顯示資料與模型的適配度尚可。

（三）學生組織公民行為

本研究學生組織公民行為之量表係綜合相關文獻探討，部分題目參考研究（林純雯，2018；Allison et al., 2001）和自行編製，最後經五位專家學者修訂完成。量表工具構面分成五構面：認真盡責、助人行為、公民道德、和善有禮、運動家精神，共計 15 題，問卷題目如：「我任教班的學生會準時完成要繳交的作業或報告」。採用 Likert 6 點量表計分型式，得分愈高，表示符合程度愈高。於問卷回收分析後的 α 係數分別為 .88、.90、.91、.91、.91，總量表係數為 .96，因此信度良好。為確認量表题目的適切性，以 CFA 來確認量表的建構效度。CFA 結果為 $\chi^2_{(85)} = 690.45$ ($p < .05$)、CFI = .97、TLI = .96、RMSEA = .06、SRMR = .03，顯示資料與模型的適配度良好。

四、資料分析

在資料分析方法上，本研究將採用多層次結構方程式模型（multilevel structural equation modeling, MSEM）進行，為配合研究分析之所需，研究採用 Mplus 七版來進行 MSEM。研究上屬於二層次模式分析，但過往研究多有調查教師資料聚合校長領導的分析前例（王娜玲，2009；范熾文、林加惠，2010；謝傳崇、王瓊滿，2011），在資料處理上仍屬妥適作法。且就 Mplus 進行 MSEM 統計技術與分析範例來說，其第二層的資料也可選擇由第一層的資料聚總而成（Muthén & Muthén, 2015），因此由調查教師意見來聚總校長領導的 MSEM 分析結果並不會受到不良影響。MSEM 估計方法則採「強韌標準誤最大似法」（maximum likelihood estimation with robust standard errors, MLR），此方法對非常態分配與依賴性資料具有強韌性，能夠修正模型適配度指標的估計值，也能提供強韌的標準誤估計（Muthén & Muthén, 2015）。

在檢驗校長超越領導是否透過教師組織公民行為對學生組織公民行為產生中介效果方面，將採取 Mplus 之 Delta 係數乘積法以檢定中介效果（MacKinnon, 2008; Muthén & Muthén, 2015）。

肆、研究結果與討論

一、現況分析

本問卷調查採用六點量表，分析時將分為五個區間，高標為 5.01 至 6.00 分，中高標為 4.01 至 5.00 分，中標為 3.01 至 4.00 分，中低標為 2.01 至 3.00 分；低標為 1.00 至 2.00 分。國中校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之現況描述性統計、相關分析與差異檢定的分析結果如表 2 所示。由表 2 分析的整體平均可知，校長超越領導（ $M = 4.81$ ）、教師組織公民行為（ $M = 4.88$ ）與學生組織公民行為（ $M = 4.16$ ）的平均數得分均為中高標水準。

為了解三個研究變項下各構面之間的現況表現是否有所差異，分別對三個變項以相依樣本單因子變異數分析（Repeated measured ANOVA）進行差異考驗。就校長超越領導而言，四大領導層面平均數達到顯著差異（ $F = 21.22, p < .001$ ）；經事後比較發現，自我領導（ $M = 4.85$ ）最高，次之為領導他人（ $M = 4.81$ ）、領導組織（ $M = 4.82$ ），最低為領導社區（ $M = 4.76$ ）。子構面分析結果也發現平均數達到顯著差異（ $F = 150.49, p < .001$ ）；經事後比較發現，得分最高群為「激勵關懷」（ $M = 4.97$ ）、「建立社區網絡關係」（ $M = 4.96$ ）、「服務導向」（ $M = 4.95$ ）、「品德展現」（ $M = 4.93$ ），且「激勵關懷」也顯著高於「品德展現」；次高群為「自我覺知與調節」（ $M = 4.85$ ）、「共享校務治理」（ $M = 4.84$ ）、「型塑組織願景與文化」（ $M = 4.82$ ），且「自我覺知與調節」也顯著高於「型塑組織願景與文化」；第三高群為「超越限制」（ $M = 4.79$ ）、「自我心靈成長」（ $M = 4.77$ ）；第四高群為「共融發展」（ $M = 4.67$ ）、「經營社會責任」（ $M = 4.66$ ）；最低則為「促進心靈成長」（ $M = 4.53$ ）。就教師組織公民行為而言，分析結果發現平均數達到顯著差異（ $F = 717.45, p < .001$ ）；經事後比較發現，五個構面中最高者為「專業倫理」（ $M = 5.21$ ），第二為「人際和諧」（ $M = 5.15$ ），第三為「認真盡責」（ $M = 4.81$ ），第四為「助人行為」（ $M = 4.77$ ），最後則為「關心參與」（ $M = 4.45$ ）。就學生組織公民行為而言，分析結果發現平均數達到顯著差異（ $F = 136.15, p < .001$ ）；

經事後比較發現，五個構面中最高者為「公民道德」（ $M = 4.37$ ），第二為「助人行為」（ $M = 4.22$ ），第三為「運動家精神」（ $M = 4.11$ ），最後則是「認真盡責」（ $M = 4.05$ ）與「和善有禮」（ $M = 4.05$ ）。

為初步了解三個研究變項之間的關聯性，先採用 Pearson 積差相關進行分析，分析結果可知，獨立變項與中介變項的相關方面，校長超越領導與教師組織公民行為的相關係數為 $.50$ ($p < .001$)；獨立變項與依變項的相關方面，校長超越領導與學生組織公民行為的相關係數為 $.36$ ($p < .001$)；中介變項與依變項的相關方面，教師組織公民行為與學生組織公民行為的相關係數為 $.47$ ($p < .001$)。根據 Cohen (1988) 將 r 值之大小按其標準來解釋： $r = .1$ 為小效應量， $r = .3$ 為中等效應量， $r = .5$ 則為高度效應量。可見三個變項之間的相關性約呈現中等至高度效應量的相關性，證明彼此之間應該有密切關聯，適合以 SEM 再進行深度分析。

表 2

校長超越領導、教師組織公民行為、學生組織公民行為之現況描述性統計與差異檢定

		校長超越領導			教師組織公民行為			學生組織公民行為			
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	M	SD	整體平均	4.81	0.77	整體平均	4.88	0.55	整體平均	4.16	0.73
1. 自我 領導			1. 品德展現	4.93	0.84	1. 助人行為	4.77	0.68	1. 認真盡責	4.05	0.88
	4.85	0.78	2. 自我覺知與調節	4.85	0.87	2. 關心參與	4.45	0.80	2. 助人行為	4.22	0.79
			3. 自我心靈成長	4.77	0.83	3. 認真盡責	4.81	0.67	3. 公民道德	4.37	0.82
2. 領導 他人			4. 服務導向	4.95	0.90	4. 人際和諧	5.15	0.67	4. 和善有禮	4.05	0.86
	4.81	0.85	5. 激勵關懷	4.97	0.87	5. 專業倫理	5.21	0.62	5. 運動家精神	4.11	0.85
			6. 促進心靈成長	4.53	0.98						
3. 領導 組織			7. 共享校務治理	4.84	0.87						
	4.82	0.86	8. 型塑組織願景與文化	4.82	0.92						
			9. 超越限制	4.79	0.93						
4. 領導 社區			10. 建立社區網絡關係	4.96	0.83						
	4.76	0.79	11. 經營社會責任	4.66	0.84						
			12. 共融發展	4.67	0.89						

(續下頁)

表 2

校長超越領導、教師組織公民行為、學生組織公民行為之現況描述性統計與差異檢定（續）

		校長超越領導		教師組織公民行為		學生組織公民行為	
		M	SD	M	SD	M	SD
<i>F</i>	21.22***	150.49***		717.45***		136.15***	
事後比較	1>2,3>4	5,10,4,1>2,7,8>9,3>12,11>6 5>1 2>8		5>4>3>1>2		3>2>5>1,4	

N=1,580 ****p* < .001

二、校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之關係模式

（一）驗證性因素分析

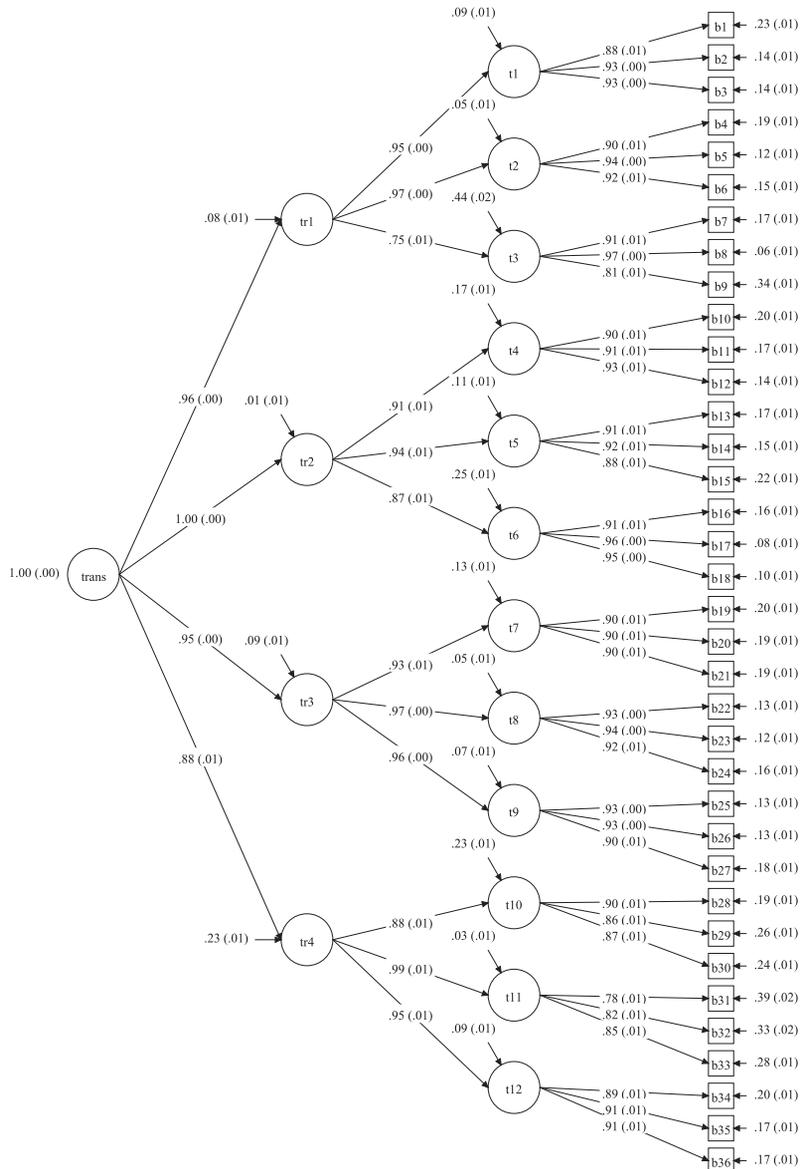
在潛在變項的模型方面，校長超越領導屬於三階模型，教師組織公民行為與學生組織公民行為則屬於二階模型，以最大概似法（maximum likelihood, ML）分別對三個潛在變項進行單層次高階 CFA，標準化參數估計如圖 2、圖 3、圖 4 所示。分析結果顯示三個潛在變項的單層次高階 CFA 模式之基本適配度相當符合。

（二）MSEM 2-1-1 跨層次模式分析

本研究 MSEM 模式以校長超越領導為獨立變項，其屬於學校層次；教師組織公民行為為中介變項，效標變項為學生組織公民行為，兩者同屬於個人層次；因此，本研究模式係 MSEM 2-1-1 跨層次模式（邱皓政，2017；Preacher et al., 2010）。就組內相關係數（ICC）部分，Cohen（1988）認為當 ICC 小於 .059 屬於低度組內相關，介於 .059 與 .138 之間屬中度相關，大於 .138 則屬高度相關。本研究的校長超越領導各指標介於 .22 ~ .25，教師組織公民行為各指標介於 .06 ~ .11，學生組織公民行為各指標介於 .06 ~ .07，僅有校長超越領導達到高度相關，不過因為本研究採用的是 MSEM 2-1-1，重點在二階層的校長超越領導，其標準有達高度標準即可。最後以 MLR 法進行模式參數估計，整理如表 3。

圖 2

校長超越領導之單層次三階 CFA 標準化參數估計

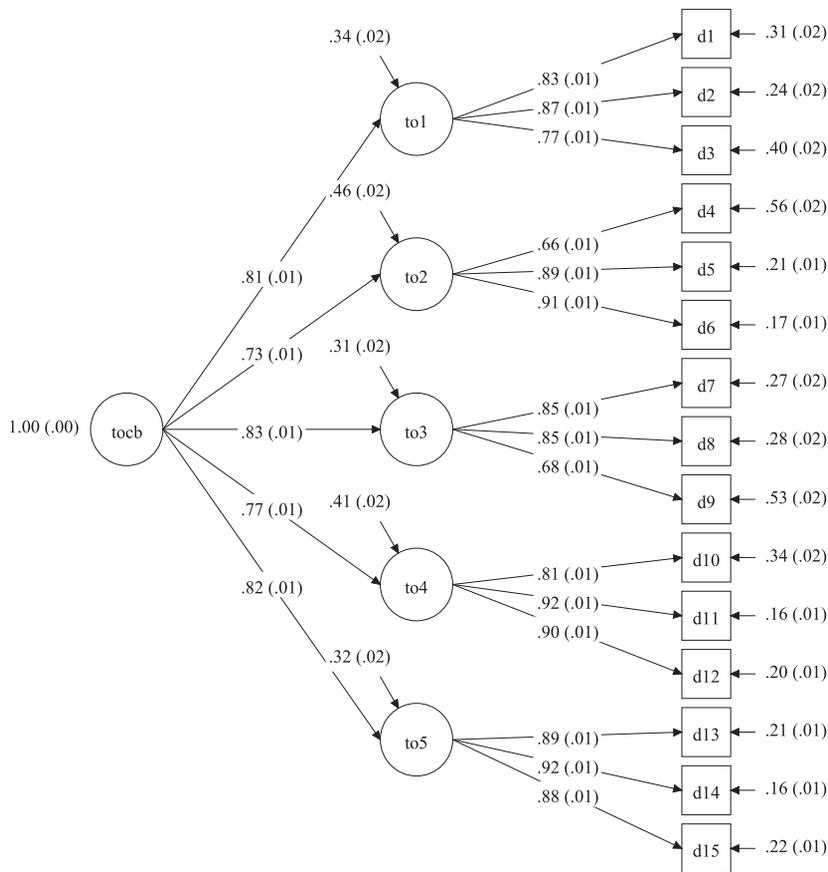


註 1：trans 代表「校長超越領導」；tr1- tr4 代表校長超越領導下的四大構面，分別為：tr1「自我領導」、tr2「領導他人」、tr3「領導組織」、tr4「領導社區」；t1- t12 代表四大構面下各自的子構面，分別為：t1「品德展現」、t2「自我覺知與調節」、t3「自我心靈成長」、t4「服務導向」、t5「激勵關懷」、t6「促進心靈成長」、t7「共享校務治理」、t8「型塑組織願景與文化」、t9「超越限制」、t10「建立社區網絡關係」、t11「經營社會責任」、t12「共融發展」。

註 2：各潛在變項的觀察指標以標準化參數估計值呈現於圖中，括號內為其標準誤。

圖 3

教師組織公民行為之單層次二階 CFA 標準化參數估計

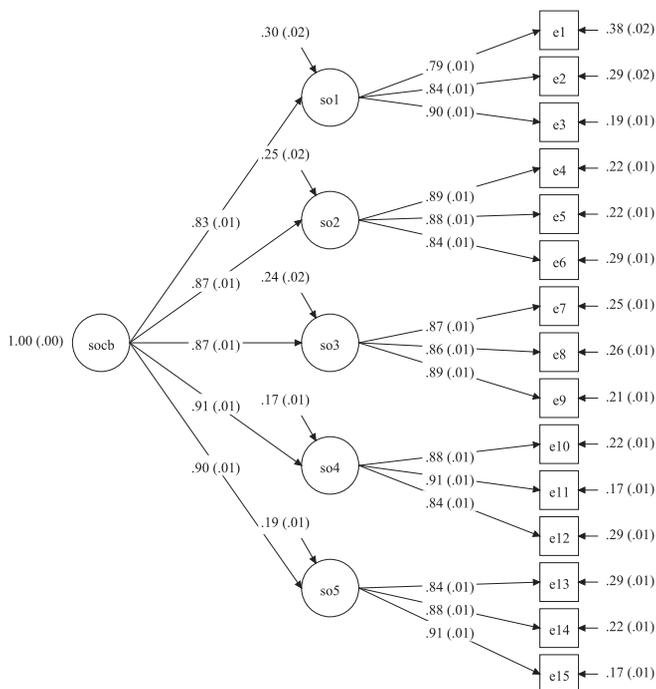


註 1：tocb 代表「教師組織公民行為」；to1- to4 代表教師組織公民行為下的五構面，分別為：to1「助人行為」、to2「關心參與」、to3「認真盡責」、to4「人際和諧」、to5「專業倫理」。

註 2：各潛在變項的觀察指標以標準化參數估計值呈現於圖中，括號內為其標準誤。

圖 4

學生組織公民行為之單層次二階 CFA 標準化參數估計



註 1：sobc 代表「學生組織公民行為」；so1- so4 代表學生組織公民行為下的五構面，分別為：so1「認真盡責」、so2「助人行為」、so3「公民道德」、so4「和善有禮」、so5「運動家精神」。

註 2：各潛在變項的觀察指標以標準化參數估計值呈現於圖中，括號內為其標準誤。

表 3

MSEM 參數估計值摘要

Variables	Unstandardized Estimate	S.E.	Est./S.E.	Standardized Estimate
個人層次				
to1 → tocb	1.00	-	-	.76***
to2 → tocb	1.12	0.04	30.56	.71***
to3 → tocb	1.08	0.04	30.41	.82***
to4 → tocb	0.86	0.04	21.38	.67***
to5 → tocb	0.89	0.04	20.71	.74***
so1 → sobc	1.00	-	-	.78***

(續下頁)

表 3
MSEM 參數估計值摘要 (續)

Variables	Unstandardized Estimate	S.E.	Est./S.E.	Standardized Estimate
so2 → socb	0.96	0.03	28.11	.83 ^{***}
so3 → socb	0.98	0.04	26.32	.82 ^{***}
so4 → socb	1.10	0.03	39.96	.87 ^{***}
so5 → socb	1.08	0.03	42.08	.86 ^{***}
tocb → socb (a_w)	0.68	0.04	15.88	.51 ^{***}
學校層次				
tr1 → trans	1.00	-	-	.97 ^{***}
tr2 → trans	1.12	0.05	21.51	.98 ^{***}
tr3 → trans	1.16	0.06	20.78	.97 ^{***}
tr4 → trans	0.96	0.07	14.45	.93 ^{***}
to1 → tocb	1.00	-	-	.98 ^{***}
to2 → tocb	0.77	0.12	6.61	.76 ^{***}
to3 → tocb	0.66	0.18	3.71	.81 ^{***}
to4 → tocb	1.29	0.10	12.85	.99 ^{***}
to5 → tocb	1.09	0.10	10.73	.99 ^{***}
so1 → socb	1.00	-	-	.95 ^{***}
so2 → socb	0.82	0.19	4.38	.91 ^{***}
so3 → socb	1.00	0.13	7.89	.97 ^{***}
so4 → socb	0.86	0.10	8.22	.94 ^{***}
so5 → socb	0.72	0.11	6.56	.98 ^{***}
trans → tocb (b_B)	0.29	0.08	3.76	.64 ^{***}
tocb → socb	0.41	0.21	1.97	.40 [*]
trans → socb	0.09	0.08	1.12	.20
中介效果				
$a_w * b_B$	0.19	0.05	3.77	.32 ^{***}

N = 1,580 / 93 (人數 / 學校數) * $p < .05$ *** $p < .001$

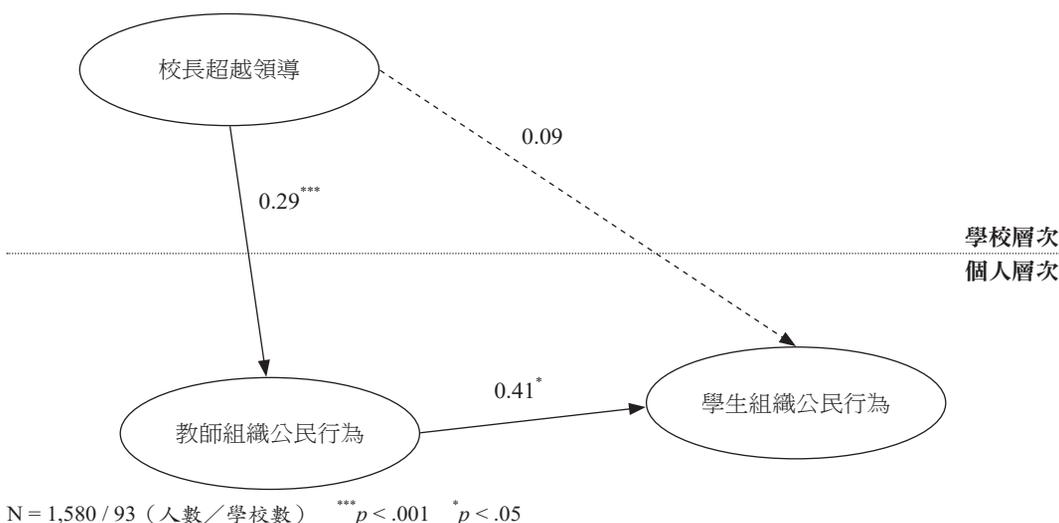
由表 3 可得知，在個人層次（組內）觀察指標的測量誤差都為正值，並沒有出現負的誤差變異數，且所有的誤差變異數都達 .001 顯著水準，觀察指標的標準化參數估計值介於 .67 ~ .99 之間，多符合標準；而估計參數的標準誤介於 0.03 ~ 0.19 之間，也符合「不能有很大標準誤」的標準。在學校層次（組間），觀察指標的測量誤差也都為正值。根據 Bagozzi 與 Yi（1988）針對一般傳統 SEM 的觀點，超過 .95 的標準化因素負荷量是屬於過高的不合理係數。然而，本研究採用 MSEM 且研究中學校層次變數之間的相關很高，以及學校層次觀察值僅有 93 間學校；而一般在組間樣本數小於 100 時，非常容易觀察到此一現象；加上本研究估計參數的標準誤穩定，參數的顯著性考驗值都在穩定合理的範圍，對於參數估計與潛在變項估計不利影響尚屬輕微，因此為了模式的穩定，仍可維持原來的模型設定而不進行人為方式的參數限定（邱皓政，2007）。

在整體模式適配度檢定方面，模型適配結果為 $\chi^2_{(136)} = 7827.21$ ($p < .05$)、CFI = .91、TLI = .90、RMSEA = .06、SRMR = .06/.11（組內／組間）。適配度指標尚屬理想，因此綜合各項指標來看，本研究的理論模式與實際資料達到良好的適配程度。在模式內在適配檢定方面，在個人層次（組內）教師組織公民行為與學生組織公民行為的項目信度 (R^2) 介於 .67 ~ .87，組合信度為 .86、.92，平均變異數抽取量為 .55、.69；在學校層次（組間）三個潛在變項的項目信度 (R^2) 介於 .76 ~ .99，組合信度為介於 .96 ~ .98，平均變異數抽取量為介於 .83 ~ .92。因此不論個人層次（組內）或學校層次（組間）的內在結構適配度都很良好。因此，校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之關係模式 MSEM 2-1-1 可以成立，接著再探討三者之間的影响關係大小。

為探討 MSEM 2-1-1 跨層次的影響效果，將參數估計係數繪製如圖 5。從表 3 與圖 5 可知，校長超越領導（學校層次）對教師組織公民行為（個人層次）產生顯著正向跨層次影響（未準標 $\beta = 0.29$, $p < .001$ ），解釋力為 40.70%；但對學生組織公民行為（個人層次）未產生顯著跨層次影響（未準標 $\beta = 0.09$, $p > .05$ ），可見得學校層次的校長超越領導在跨層次影響上，僅對個人層次的教師組織公民行為具有正向的顯著影響作用。而教師組織公民行為（個人層次）對學生組織公民行為（個人層次）亦產生顯著正向直接影響（未準標 $\beta = 0.41$, $p < .05$ ），解釋力為 25.60%。在跨層次中介效果的考驗值為 0.19，達 .001 顯著水準，解釋力為 10.42%，可知校長超越領導（學校層次）可經由教師組織公民行為（個人層次）對學生組織公民行為（個人層次）產生跨層次的中介影響作用。因此校長超越領導對學生組織公民行

為的影響，主要透過跨層次影響教師組織公民行為的提升，再間接提升學生組織公民行為。

圖 5
MSEM 未標準化參數估計係數



三、綜合討論

由本研究調查結果顯示，校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為的平均數得分均為中高標水準；且校長超越領導在四大領導層面中以「自我領導」表現最好，子構面則以「激勵關懷」、「建立社區網絡關係」、「服務導向」、「品德展現」表現最佳。推測主因應是近代以來，國內校長領導從過往的權威領導轉向重視服務、激勵的領導模式，也與華人重視領導者品性之緣故，加以學校與社區的關係在國內常被視為校長重要的工作環節，因此呈現這四個子構面都是目前表現最佳的。而教師組織公民行為以「專業倫理」表現最佳，學生組織公民行為最佳者則是「公民道德」。在教師組織公民行為對學生組織公民行為的影響方面，雖然目前並無教師組織公民行為對學生組織公民行為的顯著影響研究，但從相關研究來看，教師的教學與班級經營的相關領導作為，將能直接或間接促使學生表現出組織公民行為 (Arain et al., 2017; Gefen & Somech, 2019)。Jimmieson 等人 (2010) 的研究指出教師組織公民行為對學生相關學習表現方面都具有正向影響力。可知教師

組織公民行為對學生組織公民行為應具有一定程度的影響力，而本研究經由實證調查分析結果，驗證了教師組織公民行為對學生組織公民行為有約近四分之一的影響力，可見教師組織公民行為實是提升學生組織公民行為的重要因素。

超越領導特性在於激勵成員，滿足其心理、情感和精力的需求，產生為組織付出更多行為的動機（Fry, 2009; Shabnam & Tung, 2013; Zohar & Marshall, 2000），這樣有利激起成員高層次正向動機與行為的模式，正是組織公民行為產生的有力條件。在企業界如 Sayadi 等人（2016）的研究驗證超越領導對成員組織公民行為的顯著高度影響力，本研究情境更改為學校，但亦獲得標準化結構係數 .64 的高度影響力。雖然在本研究之前，並無校長超越領導對教師組織公民行為的實徵研究來佐證本研究成果，但過往具有相關超越領導意涵的校長領導作為研究，也都發現對教師組織公民行為具有正向的影響作用（范熾文、林加惠，2010；Avci, 2016; Podsakoff et al., 1990; Somech & Khotaba, 2017; Uzun, 2018; Yeşilkaya & Aydin, 2016; Youssef-Morgan & Luthans, 2013），足以驗證本研究校長超越領導對教師組織公民行為有正向影響力的分析結果。

在校長超越領導對學生組織公民行為的影響方面，在直接影響部分，本研究分析結果雖獲得 .20 的標準化結構係數，但考驗結果並無顯著直接影響作用；當然這可能受限於本研究學校樣本數尚不充足所導致，不過相比中介影響作用，可知校長超越領導經由教師組織公民行為可對學生組織公民行為產生顯著正向中介影響力，其標準化結構係數 .32 也高於直接影響力，可知校長超越領導對學生組織公民行為的影響，主要係透過影響教師組織公民行為，再間接影響學生組織公民行為。雖然目前並無相同的研究可供佐證，然而過往相關在研究校長領導對學生學習表現的文獻中亦曾指出，校長領導對學生的影響多半會透過教師來產生，教師在校長領導對學生行為影響上扮演了重要的中介角色（Kaso et al., 2019; Marfan & Pascual, 2018; Seong, 2013）。因而可推知本研究認為校長超越領導對學生組織公民行為主要是經由教師的中介影響作用，這樣的研究結果是可信的。同時本研究也證明在對學生組織公民行為的影響上，教師的影響力還是高於校長的，正如相關研究指出對學生的影響力，教師角色的重要性還是高過校長的（Goddard et al., 2010; Heck & Hallinger, 2009; Sebastian & Allensworth, 2012）。

伍、結論

一、目前國中校長能展現超越領導，尤以自身表率「自我領導」面向表現最好；教師也能展現良好的組織公民行為，且以展現教師應有價值觀與行為規範的「專業倫理」最佳，學生則在重視學校形象的「公民道德」表現最佳

研究結果得知校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為的平均數得分均為中高標水準，可知目前國中學校校長多能展現出超越領導的應有作用，能通過內省反思，展現自我領導效能，通過正向領導力的活動和魅力來領導學校成員，並在社區利害關係者的互動中也能有令人滿意的領導效果；且校長在超越領導四大層面領導中，以「自我領導」表現最好，而子構面則以「激勵關懷」、「建立社區網絡關係」、「服務導向」、「品德展現」表現最佳。而教師方面，也大多能適時展現組織公民行為，表現出超越角色標準以外的行為，包括自動自發、利他助人，以及關心學校教育發展績效等；且在所有面向作為中，以展現教師應有價值觀與行為規範的「專業倫理」表現最佳。雖然學生組織公民行為相對是三者較低者，但也說明目前國中學生尚能在課堂學習之餘，表現出對班級與學校的歸屬感及向心力，參與公共事務，在重視學校形象的「公民道德」面向上表現是最佳的。

二、為了提升國中教師與學生的組織公民行為，校長宜先展現超越領導效能

研究分析證實國中校長超越領導對教師組織公民行為具有四成的影響力，表示當校長越能展現超越領導的作為時，則教師越能激發出組織公民行為表現；而且研究也另證實校長超越領導可藉由教師組織公民行為間接來提升學生組織公民行為的程度，其影響力約有一成。因此，教育實務現場中為了激勵教師與學生的組織公民行為，以利於學校教育目標能順利達成，甚而效果卓然，則校長宜先展現其超越領導力，積累校園內組織公民行為之能量。

三、國中教師展現組織公民行為的表率有助提升學生組織公民行為的程度

研究分析證實國中教師組織公民行為對學生組織公民行為約有二成半的直接影響力，表示教師越能表現出超越本職角色的組織公民行為之時，將可形成學生之表率，則越能有效提升學生組織公民行為之程度。因此，教育實務現場中教師若能表現出高度的組織公民行為能量，對學生產生耳濡目染之效，則將有助學生展現出良好的組織公民行為，能認同班級與學校，主動協助他人，並積極參與班級或學校活動，進而提升人格方面的學習成效，達成全人教育目標之理念。

四、國中教師在校長超越領導對學生組織公民行為影響上占有關鍵地位

研究分析結果得知，國中校長超越領導對學生組織公民行為並無明顯的直接影響作用，必需藉由教師組織公民行為才能對學生組織公民行為產生間接影響力，此證明教師在校長超越領導對學生組織公民行為的間接影響上的重要性。可知校長超越領導可透過對教師的影響，因而使其致力於學校教育目標之發展，投入額外心力於學校教育事務，從而間接促使學生良好行為之產生。故而，校長適時經由超越領導的相關作為，不但能促使教師展現更多的組織公民行為，最終也能藉由教師發揮中介角色而促使學生組織公民行為之生成，說明在校長、教師到學生這一連串的教育角色關係上，校長領導是否能有效對學生發揮影響作用，教師是具有相當重要的關鍵地位。

陸、研究貢獻、限制與建議

一、研究貢獻

本研究完成過往國內外領導研究的缺憾，聚焦於超越領導之理論，建立校長超越領導的量表工具，成為未來落實超越領導的參酌指標，以及學術研究應用，此係本研究的重要貢獻。此外，國內外在校長領導引領教師與學生組織公民行為之研究脈絡顯得缺乏，本研究探討校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之關係模式，以此了解從校長、教師到學生這一連串的領導效益關係，彌補了這研究缺口之外，也具有拋磚引玉之功效。在教育領導的啟示方面，研究證實超越領導在學校場域是有效提升組織公民行為的重要領導作為，然而其只能明顯對教師產

生影響，對於學生是無顯著直接影響，最終仍需透過教師的中介作用，才能使領導效能發揮在學生身上，促進學生組織公民行為的間接提升。這對於近代以來，針對校長領導對學生影響到底具有直接或間接影響之辨證，以及教師中介之角色，具有重要啟發。

二、研究限制

在研究限制上，雖本研究變項涉及校長、教師與學生，但資料蒐集上為保持匿名，無法分別對校長、教師、學生調查後再進行資料串接，因此研究取樣對象僅能選擇最合適的教師來進行調查，且研究方法上採用問卷調查，雖由教師評斷校長、學生表現時，具有較好的客觀性，但教師評定自我表現時則仍帶有主觀性。其次，研究對象以臺灣國中教師為主，因此不包括其餘教育階段，故僅適用於推論國中情況。再者，校長領導對師生的影響，可能隨著時間與資源投入產生變化，因此能夠蒐集跨越不同時間之縱貫性資料進行分析，所得分析結果更具可靠性，同時也更能察覺校長領導所帶來之時間影響效果。然而本研究受限於需要匿名方式蒐集資料，以及研究人力、資金與時間限制因素，僅能就 109 學年度此一時期橫斷面調查資料進行分析，歸納研究成果。

三、校長超越領導之落實與培訓的建議

根據研究成果，本研究建議校長落實超越領導以應對日新月異的教育情境，而在相關校長培訓或研習課程方面，亦可朝向此面向發展。在自我領導方面，應讓校長展現仁慈、無私、忠誠、謙卑、有禮、人道、感恩、勇氣、愛與信仰等的道德情操，藉由把這些情操轉化為具體的領導實踐行動，以發揮領導功效。在領導他人方面，重視學校夥伴關係的建立，考慮教職員感受，透過激勵、授權與人性關懷的方式，使其願意為達成校務發展目標而努力成長。在領導組織方面，能培養集體決策思維，將企業家精神融合到學校願景和文化來激發全體教職員；同時具有前瞻視野，隨機因應外部環境來調整學校自身的策略和結構，以因應外在環境的變化。在領導社區方面，將家長與社區等利害關係人納入學校發展環境中，並建立良好關係，使其共同戮力提升教育品質；同時肩負起社會責任，帶領社區成長，為達成永續發展的理想，與在地結合，兼顧適合學校與社區的經營方針，使兩者能共融發展。研究證實校長若能有效實施這些超越領導之相關作為，則將有助教師組織公民行為之生成，同時也能透過教師對學生產生間接影響，進而促使學生組織公民行為

之產生，足見校長超越領導對涵養師生組織公民行為之重要地位。因此，校長應著重上述相關超越領導作為之發揮，相關培訓課程亦應加強這方面的內涵。讓校長能夠加強教師對學校的了解與認同，促教師對學校教育事務的積極投入，使其在培養學生組織公民行為的教育角色方面發揮承上啟下的關鍵作用。

四、未來研究建議

因為校長超越領導之發展尚處於啟蒙階段，相關量表工具仍未發展成熟，本研究依據超越領導理論建立量表，雖經相關專家學者進行修訂，達成良好的信效度，仍可能尚有未臻完善之處，因此量表的進一步精進有待未來研究繼續耕耘。此外，量表以臺灣資料建立，是否適用於國外情境，仍有待國外研究再行驗證。而本研究發現校長超越領導是教師與學生組織公民行為的重要影響因素；然而依校長超越領導之特性，相信還能對教師與學生的其他變項產生重大影響，甚至對學校組織，乃至附近社區，應該還有其他層面的影響，因此建議未來其他研究可再設定其他研究變項，探究校長超越領導尚有利於哪些因素之生成。

誌謝

本研究是國科會計畫之部分研究成果（計畫編號：MOST 109-2410-H-656-006-SSS），特此感謝國科會之補助。

參考文獻

- 王娜玲（2009）。臺北市國小校長領導行為與教師組織公民行為之研究。**臺北市立教育大學學報**，**40**（1），119-155。https://doi.org/10.6336/JUTe/2009.40(1)5
- 吳清山（2018）。超越領導。**教育研究月刊**，**288**，125-126。https://doi.org/10.3966/168063602018040288010
- 李金泉、李那莉（2011）。國中生自我效能、知覺教師領導風格與學生組織公民行為之相關研究——以台南市某國民中學為例。**南台人文社會學報**，**5**，27-53。https://doi.org/10.29841/STUTJHSS.201105.0002
- 李茂能（2006）。結構方程模式軟體 Amos 之簡介及其在測驗編製上之應用：**Graphics & Basic**。心理。
- 李新民（2003）。高屏地區幼兒教師組織公民行為與其影響因素之初探。**教育學刊**，**21**，149-171。
- 林純雯（2018）。高中職學生審議信念對組織公民行為的影響：以組織承諾為中介變項。**教育政策論壇**，**21**（2），57-95。https://doi.org/10.3966/156082982018052102003
- 邱皓政（2007）。脈絡變數的多層次潛在變數模式分析：口試評分者效應的多層次結構方程模式應用。**中華心理學刊**，**49**（4），383-405。https://doi.org/10.6129/CJP.2007.4904.05
- 邱皓政（2017）。多層次模式與縱貫資料分析：**Mplus 8 解析應用**。五南。
- 范熾文、林加惠（2010）。國民小學校長道德領導與教師組織公民行為關係之研究。**市北教育學刊**，**36**，23-50。
- 教育部統計處（2021）。**教育統計進階查詢**。https://eds.moe.gov.tw/edust/webmain.aspx?sys=210&funid=eduflid&clear=1
- 陳清檳、蕭育琳、徐智瑋（2010）。國中生知覺導師領導風格與學生組織公民行為之研究。**中等教育**，**61**（1），52-73。
- 黃相瑋（2010）。大學運動代表隊組織公民行為研究簡介與量表編製。**大專體育**，**107**，51-57。https://doi.org/10.6162/SRR.2010.107.08
- 鄭耀男（2004）。國民中小學教師的組織公民行為之影響模式。**師大學報：教育類**，**49**（1），41-62。https://doi.org/10.29882/JTNUE.200404.0003

- 謝傳崇、王瓊滿（2011）。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。 *新竹教育大學教育學報*，28（1），35-66。 <https://doi.org/10.7044/NHCUEA.201106.0035>
- Aldon, L. J. (1998). *Transcendent leadership and the evolution of consciousness* [Unpublished master's thesis]. University of San Diego.
- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282-288. <https://doi.org/10.1080/08832320109599650>
- Arain, G. A., Sheikh, A., Hameed, I., & Asadullah, M. A. (2017). Do as I do: The effect of teachers' ethical leadership on business students' academic citizenship behaviors. *Ethics & Behavior*, 27(8), 665-680. <https://doi.org/10.1080/10508422.2016.1272457>
- Avcı, A. (2016). Effect of leadership styles of school principals on organizational citizenship behaviors. *Educational Research and Reviews*, 11(11), 1008-1024. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2812>
- Avolio, B. J., & Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: 5X* (3rd ed.). Mind Garden.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behavior. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academic of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bambale, A. J., Shamsudin, F. M., & Subramaniam, C. A. L. (2011). Stimulating organizational citizenship behavior (OCB) research for theory development: Exploration of leadership paradigms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1(3), 48-69.
- Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 914-923. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.032>
- Boberg, J. E., & Bourgeois, S. J. (2016). The effects of integrated transformational leadership

- on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357-374. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0086>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Boney, P. (2008). *Balanced, conscious and inspired leadership that creates a climate for innovation*. North Carolina State University.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Cardona, P. (2000). Transcendental leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(4), 201-207. <https://doi.org/10.1108/01437730010335445>
- Chen, S. X. H., & Carey, T. P. (2009). Assessing citizenship behavior in educational contexts the role of personality, motivation, and culture. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(2), 125-137. <https://doi.org/10.1177/0734282908325146>
- Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 329-341. <https://doi.org/10.1348/000709903322275867>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Crossan, M., & Mazutis, D. (2008). Transcendent leadership. *Business Horizons*, 51(2), 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2007.11.004>
- Crossan, M., Vera, D., & Nanjad, L. (2008). Transcendent leadership: Strategic leadership in dynamic environments. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 569-581. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.07.008>
- Crossley, C. D., Cooper, C. D., & Wernsing, T. S. (2013). Making things happen through challenging goals: Leader proactivity, trust, and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 98(3), 540-549. <https://doi.org/10.1037/a0031807>
- de Pablos, P. O., & Tennyson, R. D. (2017). *Handbook of research on human resources strategies for the new millennial workforce*. Business Science Reference.

- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership, 11*(5), 424-447. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>
- Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological Reports, 98*(2), 427-432. <https://doi.org/10.2466/pr0.98.2.427-432>
- Eisenhardt, K. M., & Sull, D. N. (2001). Strategy as simple rules. *Harvard Business Review, 7*(1), 107-116.
- Feather, N. T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(1), 81-94. <https://doi.org/10.1348/096317904322915928>
- Fry, L. W. (2009). Spiritual leadership as a model for student inner development. *Journal of Leadership Studies, 3*(3), 79-82. <https://doi.org/10.1002/jls.20127>
- Gardiner, J. J. (2006). Transactional, transformational, transcendent leadership: Metaphors mapping the evolution of the theory and practice of governance. *Leadership Review, 6*(2), 62-76.
- Gardiner, J. J. Z., & Walker, E. L. (2009). Transcendent leadership: Theory and practice of an emergent metaphor. *The International Journal of Servant-Leadership, 5*(1), 243-267. <https://doi.org/10.33972/ijsl.221>
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. O. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 343-372. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- Gefen, F. B., & Somech, A. (2019). Student organizational citizenship behavior: Nature and structure among students in elementary and middle schools. *Teaching and Teacher Education, 83*, 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.010>
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010, April 30-May 4). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, United States.
- Gore, J. S., Davis, T., Spaeth, G., Bauer, A., Loveland, J. M., & Palmer, J. K. (2014). Subjective

- well-being predictors of academic citizenship behavior. *Psychological Studies*, 59(3), 299-308. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0235-0>
- Hannam, R. L., & Jimmieson, N. L. (2008). The impact of organisational citizenship behaviour and non-material rewards on dimensions of employee burnout: Evidence from the teaching profession. In A. I. Glendon, B. M. Thompson, & B. Myors (Eds.), *Advances in organisational psychology* (pp. 153-174). Australian Academic.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473. <https://doi.org/10.1177/014920639702300306>
- Ilies, R., Morgeson, F., & Nahrgang, J. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., & Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101(3), 453-479. <https://doi.org/10.1348/000712609X470572>
- Jonathan, S., Philip, S., & Henry, M. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56. <https://doi.org/10.1177/1094670509353043>
- Kaso, N., Aswar, N., Firman, F., & Ilham, D. (2019). The relationship between principal leadership and teacher performance with student characteristics based on local culture in senior high schools. *Kontigensi: Jurnal Ilmiah Manajemen*, 7(2), 87-98. <https://doi.org/10.56457/jimk.v7i2.129>
- Kishore, K., & Nair, A. (2013). Transcendental leaders are the moral fiber of an organization. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(7), 57-62.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lavery, S. D. (2012). The Catholic school principal: A transcendent leader? *Journal of Catholic School Studies*, 84(1), 36-42.

- LeBlanc, C. J. (2014). Characteristics shaping college student organizational citizenship behavior. *American Journal of Business Education*, 7(2), 99-108. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v7i2.8468>
- Longenecker, C. O., Neubert, M., & Fink, L. (2007). Causes and consequences of managerial failure in rapidly changing organizations. *Business Horizons*, 50(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2006.11.002>
- Luthans, F., & Slocum, J. (2004). Special issue: New leadership for a new time. *Organizational Dynamics*, 33(3), 227. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.06.009>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Erlbaum.
- Marfan, J., & Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 279-300. <https://doi.org/10.1177/1741143217732792>
- Mehdinezhad, V., & Nouri, F. (2016). The relationship between elementary school principals' transformational leadership and spiritual well-being. *Management in Education*, 30(2), 42-49. <https://doi.org/10.1177/0892020616643160>
- Miles, R. E., Snow, C. S., Mathews, J. A., Miles, G., & Coleman, H. J., Jr. (1997). Organizing in the knowledge age: Anticipating the cellular form. *Academy of Management Executive*, 11(4), 7-20. <https://doi.org/10.5465/ame.1997.9712024836>
- Moorman, R. H., & Blakely, G. L. (1995). Individualism-collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 127-142. <https://doi.org/10.1002/job.4030160204>
- Mukerji, D. (2017). Transcendent leadership for sustainable construction project management in China and India. In N. Muenjohn & A. McMurray (Eds.), *The palgrave handbook of leadership in transforming Asia* (pp. 417-444). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57940-9_23
- Muthén, B. O. (1991). Multilevel factor analysis of class and student achievement components. *Journal of Educational Measurement*, 28(4), 338-354. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1991.tb00363.x>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2015). *Mplus user's guide* (7th ed.). Muthén & Muthén.
- Myers, S. A., Goldman, Z. W., Atkinson, J., Ball, H., Carton, S. T., Tindage, M. F., & Anderson,

- A. O. (2016). Student civility in the college classroom: Exploring student use and effects of classroom citizenship behavior. *Communication Education, 65*(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1061197>
- Nair, A. (2016). Transcendent leadership for a virtuous organization: An Indian approach. *International Journal of Recent Advances in Organizational Behaviour and Decision Sciences, 2*(1), 663-672.
- Najarbashi, I. F., & Aalikhani, A. (2014). Transcendental leadership and organizational citizenship behavior: Investigating the role of spirituality in the workplace. *Management Science Letters, 4*(7), 1385-1390. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2014.6.032>
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145-177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly, 42*(3), 385-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285987>
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington.
- Palmer, H. L. (2022). *Shared leadership and organizational capacity in a title I school* [Unpublished doctoral dissertation]. Grand Canyon University.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Pinto, J. K., Slevin, D. P., & English, B. (2009). Trust in projects: An empirical assessment of owner/contractor relationships. *International Journal of Project Management, 27*(6), 638-648. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2008.09.010>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly, 1*(2), 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J., & Zhang, Z. (2010). A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological Methods, 15*(3), 209-233. <https://doi.org/>

10.1037/a0020141

- Puccio, G. J., Mance, M., & Murdock, M. C. (2011). *Creative leadership: Skills that drive change*. Sage.
- Regoxs, A. (2003). Citizenship behaviours of university teachers: The graduates' point of view. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 8-23. <https://doi.org/10.1177/1469787403004001002>
- Sayadi, S., Habibi, M., & Savabeih, F. (2016). The effect of transcendental leadership on the organizational citizenship behavior on the case study: SAPCO company. *Journal of Productivity and Development*, 2(4), 175-185.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436273>
- Seong, D. N. F. (2013). Assessing leadership knowledge in a principalship preparation programme. *International Journal of Educational Management*, 27(4), 425-445. <https://doi.org/10.1108/09513541311316340>
- Shabnam, & Tung, N. S. (2013). Intelligence, emotional and spiritual quotient as elements of effective leadership. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 21(1), 315-328.
- Singh, N., Reddy, H., & Dhande, S. (2018). Student citizenship behavior (SCB): Scale development and validation. *KRSCMS Management Journal*, 8(2), 1-30. <https://doi.org/10.21319/krcsms/2018/17425>
- Smith, B. N., Montagno, R. V., & Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and servant leadership: Content and contextual comparisons. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(4), 80-91. <https://doi.org/10.1177/107179190401000406>
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.4.653>
- Soltani, I., & Joneghani, R. B. (2012). Operational model of cascading values and professional ethics in organization: A context for spiritual development of employees. *International Journal of Business and Management*, 7(18), 130-140. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v7n18p130>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from

- an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 281-298. <https://doi.org/10.1348/0963179041752709>
- Somech, A., & Khotaba, S. (2017). An integrative model for understanding team organizational citizenship behavior: Its antecedents and consequences for educational teams. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 671-685. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2016-0104>
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66. <https://doi.org/10.1177/0013161X06291254>
- Uzun, T. (2018). A study of correlations between perceived supervisor support, organizational identification, organizational citizenship behavior, and burnout at schools. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 501-511. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.501>
- Vigoda-Gadot, E., Beerli, I., Birman-Shemesh, T., & Somech, A. (2007). Group-level organizational citizenship behavior in the education system: A scale reconstruction and validation. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 462-493. <https://doi.org/10.1177/0013161X07299435>
- Waldman, D. A., Javidan, M., & Varella, P. (2004). Charismatic leadership at the strategic level: A new application of upper echelons theory. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 355-380. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.013>
- Yeşilkaya, M., & Aydin, P. (2016). Do employees' perceptions on authentic leadership affect the organizational citizenship behavior: Turkish context. *Journal of International Education and Leadership*, 6(1), 1-13.
- Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2013). Positive leadership: Meaning and application across cultures. *Organizational Dynamics*, 42(3), 198-208. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2013.06.005>
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. Bloombury.

2022 年 11 月 29 日收件

2023 年 3 月 14 日第一次修正回覆 & 通過初審

2023 年 7 月 14 日第二次修正回覆

2023 年 7 月 16 日複審通過

從教學者為主體到學習者為主體： 普通高中校訂必修課程教師的難題

陳斐卿 國立中央大學學習與教學研究所暨師資培育中心特聘教授

摘要

「教師不易改變」是教育改革中伴隨的一種印象。本文以 2019 年課程改革之「校訂必修」課程為例，探究教師集體備課與授課遭逢了什麼困難以致於不易改變。以 2020 年一所普通高中校訂必修課程之 26 次共備會議與 160 小時觀課為田野資料，以「意識型態的兩難」為概念工具，採用言談分析法揭露教師們經營校訂必修課程所顯現的意識型態難題。研究發現教師從過往的「教學者為主體」授課到校訂必修的「學習者為主體」授課之轉變並非易事，教師們的發言在「社群慣有」與「專業思考」這兩個隱含對立的意識型態之間徘徊，兩難的意識型態至少有三組：「進度」與「進步」、「教導」與「引導」、「給分」與「評量」。第一組是面臨學生之間進行專題學習的「進度」不一，教師應該趕整體的進度、還是該注重學生個別的「進步」；第二組是面臨學生做專題的種種問題，教師該積極「教導」學生、還是該給予學生所需的「引導」；第三組是面臨評定期末成績，教師應在各方周延考量下「給分」、還是建基於專業規準「評量」。三組意識型態的兩難具有時間軸的次序性，能完整描述授課教師從課程啟動到收尾的動態性兩難遭逢歷程，本文亦針對這些難題提出具體建議，希冀對於各校校訂必修課程之設計、教學與評量有所助益。

關鍵詞：課綱、校訂必修、意識型態的難題、教師專業發展



Shifting From a Teacher-Centered System to a Learner-Centered System: Dilemmas of Teaching Compulsory School-Developed Courses in Senior High Schools

Fei-Ching Chen

Distinguished Professor, Graduate Institute of Learning and Instruction/Center for Teacher Education, National Central University

Abstract

It seems that teachers are reluctant to change their teaching practices when major educational reforms are introduced, hindering the efforts of education policymakers to bring about changes. This study analyzed the professional discussions of teachers during course-preparation meetings to understand how they responded to proposed reforms and to identify the challenges affecting the implementation of these reforms. Specifically, this study examined the discussions conducted across 26 course-preparation meetings for compulsory school-developed courses, which are a new type of course mandated by Taiwan's 2019 curriculum reform. Drawing from the concept of ideological dilemmas (i.e., lived ideology vs. intellectual ideology), this study conducted discourse analysis and identified three dilemmas (i.e., progress tracking vs. progress making, didactic teaching vs. facilitative teaching, and contingency-based grading vs. rubric-based evaluation). These dilemmas highlight the mental inertia experienced by teachers when they switch from a teacher-centered system to a learner-centered system. This paper provides suggestions to schoolteachers and administrators on how to design, instruct, and conduct assessments for compulsory school-developed courses while navigating such ideological dilemmas.

Keywords: curriculum guideline, compulsory school-developed course, ideological dilemma, teacher professional development



壹、前言

世界各國每一次的課程改革都想要同時促進教師專業發展。雖然每次課程改革都推出新的教育思潮與策略藍圖，但是在這些課程政策大力推進的過程，教師的心聲與背後的在地意義較少被探索，教師未能明顯移動到新的藍圖之理由，常被過度簡化、被視為理所當然而忽略了。教師為何難以朝向課程改革所勾勒的理想發展？教師在嘗試與受挫之際經歷過哪些內心的思索？這個議題如何有解？學界面對這些重要的轉變關鍵值得給予更多關注。

《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱新課綱；教育部，2014／2021）頒布的這一次呢？實施以來同樣大大地衝擊著基層教師的教學。

兩類課程都有變動。一方面原本的「部定必修」、「部定選修」、「彈性學習」等考科各科目的學習內涵，在「核心素養」的新方向下，教師宜依據領綱之「核心素養」與「學習重點」加以調整；另一方面新增加的跨領域「校訂必修」（以下簡稱校必）及「多元選修」等課程，並無國家給定的課程知識範圍、亦無統一教科書，教師需要從頭設計新課程並自行尋覓或自編教材。其中校必 4-8 學分的性質跨越單一學科，總綱如此敘明：

係延伸各領域／科目之學習，以一般科目的統整性、專題探究或跨領域／科目專題、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主。（教育部，2014／2021，頁 18）

校必授課教師因應新課綱而受到的衝擊至少包含兩種：一是既屬「跨領域」，則各科教師自身的專長不會與校必課程有明顯的對應性；另一是既為「專題實作」，教師對學習活動的安排從「教學者為主體」的組織與傳遞特定學科知識，轉變為「學習者為主體」的依學生各自興趣探索，這兩重遭逢都是普高教師的新經驗。因而他們需面對如下的處境：教授非自己教師證專長的科目、沒有書商提供課程的教科書、沒有知識邊界的各種學生專題、沒有統一進度的規範與評量標準、課堂的時間主要是學生分組工作……等教學新貌，這些課堂實作的變化讓教師不能以過去相同的方式教學。

教學方式轉變的背後涉及教學信念、價值與意識型態。校必課程不是個別教師的分工與配課而已，而是需要群體教師群策群力，總綱詳細規範「教師專業發展」的運作：

教師可透過領域／群科／學程／科目（含特殊需求領域課程）教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材……公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效。（教育部，2014／2021，頁36）

因應校必的特殊屬性，多數學校均成立「共備社群」，在授課前召開會議、授課中互相觀摩、授課後檢討修正。從學科教師轉為跨領域授課教師、從主動傳授「學科」知識轉變為由「學生」主動自發學習，這些轉變顯得劇烈，觸及教師長久以來的教學信念、價值、與規範。教師在校必共備會議中拋出了什麼問題？彼此如何調準並發展新的實作？

本文旨趣在探索教師互動中自然流露的難題。以一所普高校必授課教師共備會議（以下簡稱校必會議）的一整年會議對話為資料，以意識型態的兩難（ideological dilemmas）為概念工具（Billig et al., 1988），透過言談分析辨識校必授課教師所經歷的難題。具體之研究問題為：作為教師專業發展的重要場合，校必會議揭露哪些教師意識型態的兩難？這些兩難將有助於回應本文之理論關切「教師何以不易改變」，重新審視此一棘手的教師專業發展問題。

貳、文獻探討

一、普高校訂必修課程之研究現況

新課綱政策實施迄今進入第四年，研究校必課程的學術文獻尚不多見，較為教學現場教師與行政人員的工作省思文章。依據新課綱整體的核心精神之轉變，可將這些文章呈現之關切分為兩個面向：「教學者為主體」角度、與「學習者為主體」角度的實踐經驗。

帶著「教學者為主體」角度的文章看重教師需要積極準備新課程所需的專業知識。例如主張專題研究是由學有專精的教師單科開設（陳建銘，2021），主張教師需要擔負研究工作，因為校訂必修與學科差異較大而需要額外的學習，主張品德教育需要有倫理學、哲學、心理學的基本概念、跨科合作容易因學科本位的堅持而致課程難於統整（張志維，2020），主張教師開設新課程需研發課程教材而加重教

學工作的負荷（王竹梅、丁一顧，2022；林怡君、陳佩英，2020）。這些文獻仍然是以教師為主，將新課程的準備重點放在強化教師自身目前尚未涉獵或嫺熟的新知識，以便建構新課程的教學材料來使學生得到更多知識。

這類文章比較少提及校必授課挑戰的另一面：「學生探索」課程的教學法。對比來看，過去教師都是教授部定必修，每一位教師都有單科教師證充分契合自己的專業；如今教師負責教授的校必複雜度增高，因為每一位教師跨出原本學科邊界，需要再次充實的不僅僅是新課的知識，更是新課的新教學方法。但是當前文獻比較著重於呈現教師對既有教育體系結構與新課綱變動之間的銜接性，如：課程是否符合學生未來升學進路、評量工具是否依據客觀事實展現學習成果（張文耀，2020）、開設新課的勉為其難心境、符合基本鐘點數的抗拒情緒（林怡君、陳佩英，2020；陳建銘，2021）、共備社群出席率不穩定、分配工作困難（張志維，2020）。這些文章著眼在近程的適應與眼前的變動，以教師的既有位置逐步向新課綱挪移，呈現「教學者為主體」角度的論述，較少注意促使學生學習改變的教學方法也會需要費力學習。

另一面向帶著「學習者為主體」角度的文章則指出從教師「教學」到學生「學習」的轉移。校必以培養學生實作與應用知識的能力為主，但是，目標是設定在「教完進度」還是「啟發學習」、教師是「答案提供者」還是「探究的引導者」、校必課程是「濃縮版的多元選修大拼盤」或是具有「統整意涵」的課程、該是維持「學科結構化」抑或是「去學科框」、教師是「指導者」還是「學習引導者」、是「知識傳授者」還是「策略催化者」（張志維，2020）。這些教學現場工作經驗隱約已經反映教師授課實際遭逢的游移困境，從學習內容來看，教師游移於嫺熟地教授學科常見的「事實知識」、到相對生疏的實作「程序知識」；從學習活動安排來看，教師游移於擅長提供「固定內容」的講授與驗收、到不擅長經營學生無固定知識邊界的「專題學習」實作課程。

部分教師能認同專題學習實作的好處、但是全面實施於每位學生並非易事。教師們雖然認同課綱政策下的學生在校必專題製作有其自主性（曾慶玲等人，2021），專題探究課程的理論基礎可以提昇學生的思考及探究能力，更能激發並持續學生的學習動機與熱情（范信賢等人，2018），但是教學現場省思也揭露設計與實施問題導向教學法（Problem-based Learning）之挑戰（孫細、洪偉豪，2022）、以及不易打破課程結構或教師文化的藩籬（周淑卿、王郁雯，2019），顯現這仍然是個棘手的老問題而有待進一步的探索。

現場教師的文章透露幾個值得深究的探究線。第一，長久以來之「教學者為主體」的信念、與新課綱提倡之「學習者為主體」的摸索經驗必然是交織的，校必教師社群持續在校必會議中進行「專業對話凝聚共識」，而他們凝聚的過程中有哪些難題持續浮現？本文如何超越現場工作者的直覺分析？提出更深刻的理解維度？第二，校必專題全國遍地開課，課程設計之構思或出發點各異，有的是「教學者為主體」的比重較高，亦即透過各科教師協力安排前後銜接的帶狀課程，學生照著教師的安排進行動手操作及小組活動；有的是「學習者為主體」的比重較高，亦即提供學生充分的興趣探索機會，以形成各自認同的題目，並樂見學生克服問題承擔學習責任。這兩種基於學生學習活動安排比重不同的執行方式，教師所遭逢的難題並不雷同，本文的田野屬於後者，後者的難題為何？第三，如前所提及，校必課程期待教師的新教學能力，進一步也期待教師的新評量能力。當教師從單一科目、針對固定知識內容、評量個別學生的慣性，走向跨領域不同專題、評量程序知識、與評量小組學習時，他們的難題是什麼？

本文延伸這些探究線，藉助理論視角探究教師面對新課綱改革時在意識型態上的張力，從分析校必教師共備社群對話中揭露的難題，理解何以教師在課程改革下並不易改變。

二、以「意識型態的難題」為概念工具

前述文獻提出教師與行政端的抱怨與困難經驗，尚未深入探索現象的內涵。若透過理論概念工具的觀點應有助於現象的釐清。在教育改革交鋒之際，多數教師面臨難題，像是本次新課綱力求以「學習者為主體」的教學，但是師生持續面對的首要目標仍是如何考好升學學科，因此教師內心必然有許多兩難，如何揭露這樣的教師難處？這些難處又該如何分析？本文因而採用「意識型態的難題」為理論架構，以下先簡介理論架構，下一節再評析相關文獻發現。

英國社會心理學者 Billig 等人（1988）發展兩種意義的意識型態。一種是「社群慣有的意識型態」（lived ideology）（以下簡稱「慣態」），另一種是「專業思考的意識型態」（intellectual ideology）（以下簡稱「專態」）。「慣態」將意識型態視為一種社會的生活方式，一種特定社會傳承的共識，接近曼海姆（Karl Mannheim）（1936/2005）在《意識型態與烏托邦》這本書的基本概念，是一個社會長久形成的共識，意即像教師社群這樣具有特定的歷史社會性的團體，心智整體結構的組成有其展現在日常思維的規律性特徵；「專態」則是孕育自政治、宗教

與哲學的思考體系，較屬於知識份子或專業思考的產出，因此比較是一種形式化的哲學（*formalized philosophy*）。

難題不只存在於一個層次。**Billig**（1988）主張一個層次是「社群」，一個社群往往同時持有兩種對立信念，因而在「慣態」與「專態」之間產生意識型態的難題。但意識型態的效果因情境而變動，人們的信念、決定與行動取決於當下有不同解釋並存的競逐，以致於人們會陷入一種矛盾的行事。例如：醫療保健機構跨科會議中的權力對立，導致位階低的單位人員在會議中雖有不同見解但卻維持緘默（**Lee et al.**, 2022）。另一個層次是「個人」，因為個人同時身處社群的共識、以及未必認同社群共識的信念，因而難以化解矛盾。例如：教師該將夏令營經營得與學校抗衡？還是複製學校的功能（**Lester et al.**, 2015）。

「慣態」與「專態」這種兩種意識型態在教育現場並不罕見。從時間軸來看，「慣態」的發展時間比較悠久，而「專態」比較是晚近短期萌生，因而其主張會與前者形成對立。例如，瑞典新移民的語言教育政策讓語言教師心存難題：「專態」是政府大力推行之「跨語言」（*translanguaging*）的教學信念，要求教師同時運用多種語言，以「流動性」（*fluidity*）的新概念來經營課堂教學；「慣態」則是累積源自政府長久以來對新移民的規定，像是年輕移民需要通過國家語言標準化測驗等規準，並無任何因推行「跨語言」的相應變動，因而教師事實上又需要以「不變性」（*fixity*）的既有概念來協助移民學生面對語言學習的現實壓力（**Smith et al.**, 2022）。相似的現象也出現在猶太學校教師，「專態」是校方強調多元論（*pluralism*）的價值，指涉不同種族、民族、宗教或社會群體在一個共同社會的框架下，持續並自主地發展自有傳統文化、互相尊重、學習與合作，但是學校對此多元論並無如何實施的具體文件，教師反而時常感受到與之截然不同的「慣態」存在於校園日常生活（**Friedman**, 2023）。

上述例子顯示「專態」的來源之一是機構新發展的意識型態（**Lee et al.**, 2022）。新發展的必然會與常民既有的、長久以來累積的有所不同，而這兩種意識型態用在理解臺灣教師幾十年來面對政府課程歷次改革的心理狀態，可能是一個很有幫助的分析工具。仔細地說，政府新課綱所宣示的種種改變與期許，來自一群教育專業的思考者，在群策群力下所形成的一種具有系統化的意識型態，可代表一種「專態」——「學習者為主體」教學信念；而教師面對課綱新政策所展現的遲疑，呈現教師社群長久以來視為理所當然的教學價值，可代表一種「慣態」——「教學者為主體」的教學信念。

Billig 等人（1988）也提出教學與學習情境的兩難。Billig 指出教育人員的意識型態恆常存在的對立難題是「傳統」與「進步」的二分，也常使用「傳遞為主」（transmission-centred education）對比「孩童中心／發現學習」（child-centred discovery learning）。

這樣的對立概念在教育理論經典中雖不罕見，但是對於本文分析校必專題學習有兩點參考性。第一，從理論面看，兩種教學觀對立；但是從教學現場看，往往看不到兩種教學觀會在教師心中形成障礙，Billig 解釋這是因為教師工作的前提是「把工作做完」，因而面對任何困難的最佳指導原則通常是「妥協」；第二，教學現場實作的難題取決於教師心中的兩個不解：孩子原本就沒有的東西如何「引出」（bring out/ elicit）來？以及如何確定孩子能自行發現他們應該要發現的東西（Billig et al., 1988, p. 54）。持著這樣的內心衝突，引發教師看起來好像是在引出，其實卻是以各種不同的策略來「強加」（impose）知識和理解給孩子。本研究之專題課教師似乎也存在著這樣不斷來回跳動的意識型態，以及頻繁的妥協；然而，表面看到的妥協並不能真正理解教師，本研究因而進行教師對話的實徵資料分析，以理解他們內心的兩難，希冀引發整體教師社群的共鳴，並促成可能的轉變。

三、「意識型態的難題」的實徵研究

「意識型態的難題」作為實徵研究的概念工具，在教育領域已有廣泛的應用。晚近文獻有特殊教育（Norwich, 1993）、音樂教育（Ericsson & Lindgren, 2011）、夏令營學習（Lester et al., 2015）、幼兒教育（Holmberg, 2018）、性別平權教育（Venäläinen, 2020）、教師專業對話（Rainio & Hofmann, 2021）、疫情數位教學（Murakami et al., 2022）、學習障礙（Cluley et al., 2022）、移民學生之語言教學（Smith et al., 2022）、猶太學校教師的多元主義實作（Friedman, 2023）等。以下分為研究發現與研究方法及結果呈現兩面向進行評述。

在研究發現面向，已有文獻刻劃教師工作常常夾在多種立場之間而面臨內心衝突。當教師處理問題而夾在校方與家長之間，或是行政與學生之間，此時教師或者選邊支持，或則面臨一種意識型態的難題。例如一份文獻研究音樂教師的難題（Ericsson & Lindgren, 2011），音樂課往往因為是非考科的科目而不受學生重視，但是當學生因喜愛流行音樂而要求教師改變上課方式，由師生共構翻新音樂課實作，教師本於教育專業想要接納學生文化與對音樂課的新期待；但同時，教師作為政府雇員，需履行公共服務的倫理、與學校行政單位配合以遂行學校的基本使命。

發生在教師內心的這類衝突種類很多，但是該作者在概念命名上僅聚焦於一組「學校賦予教化的使命」與「學生抗議嚴峻價值的慾望」難題，其命名方式較不能凸顯教師自身的主體性。

也有文獻採用 Billig 所發展這組對立概念的其中一個來分析教師的「慣態」如何改變。「慣態」未必要在與「專態」的對立中才能產生新出口，例如針對芬蘭中學教師會議對話的研究（Rainio & Hofmann, 2021），發現教師社群對話模式的慣態以一種封閉性對話（*stabilization discourse*）展現其固守之傳統概念，像是：本校學生並不適合合作學習、學生沒有學習動機……等，導致教師社群對話氣氛低迷。該研究發現透過反思性察覺（*reflexive noticing*），比較能化解會議中急著想出解方的慣態，若能避免立即關閉式的對話討論模式，而能形成另一種開放其他可能性的對話（*possibility discourse*）（Engeström, 2007），鬆動對話才是改變的起點。本文建基於這樣的啟示，於分析校必共備社群會議的對話時，亦將從這個角度敏察本地教師對話模式，針對臺灣教師社群的會議在面對難題討論時的特徵與可能出口提供建議。

在研究方法及結果呈現面向，這些文獻多數從論述心理學（*discursive psychology*）（Wiggins, 2017）的學理基礎下使用言談分析方法（*discourse analysis*）（Potter, 2012）。言談分析是指透過分析日常對話與互動，揭露情境中的人們如何在協商中流露深層意涵、情感、態度與困難等，特別是會議中人們如何對爭議與矛盾的對話展開回應，依此可辨識人們面對張力的對策，與態度立場的轉化。採用「意識型態的難題」概念工具進行論述分析之資料來源多元，包括：會議、焦點團體／線上／訪談、線上討論區、活動現場錄音、教室對話等，透過研究這些場域的自然對話，指出真實世界的普遍矛盾。

研究結果呈現的難題數量也有不同。有的研究發現以多重兩難呈現。例如，以訪談資料分析醫院專業人員在跨科聯合會議中何以選擇沉默（Lee et al., 2022），該研究辨識出三組兩難：「團隊工作」與「獨立工作」、「自主」與「家長式作風」、「集體主義」與「個人主義」。有的研究發現僅提出一組兩難。例如：以教室互動資料探究音樂教師如何面臨教室師生敵對對話的困境（Lester et al., 2015），辨識出「學校賦予教化的使命」與「學生抗議嚴峻價值的慾望」一組難題。

上述研究成果顯現兩難抽象化的精緻性還有精進的空間。第一種多重兩難的命名似乎採取「巨觀」尺度，如「個人主義」與「集體主義」等兩難，這些概念早已存在於許多社會，較不能展現所研究特定社會文化情境下的田野獨特性；而第二種採取「微觀」尺度並貼緊田野現場，如「學校賦予教化的使命」與「學生抗議嚴

峻價值的慾望」的難題，似乎又因為資料蒐集時間的侷限而僅萃取出一組兩難。因此，介於「巨觀」與「微觀」兩種尺度之間，有機會嘗試發展「中層」尺度的兩難對立概念。

參、方法

一、研究情境

本研究以校必共備會議為主要田野。該校位於臺灣北部某市立普通高中，學校共有約 100 位教師，校必有兩門六學分，其中一門為本文研究之四學分專題探究課程，分為一學年兩學期各二學分開設於高二年段。採用雙師協同授課。共備會議成員約 20 人，包括校長、主任、組長、導師、以及來自英文數學家政歷史公民地科等眾多任教科目的專任教師，每週開會安排於週一上午一個小時，以便所有教師於當週授課前均已開過共備會議。

共備會議中成員發言普遍而活絡。會議由教務處主導，每次會議由成員輪班擔任主持人，每位成員在每次會議中均會輪到發言。會議有兩條必定的主軸：上週授課疑惑和目前進度，以及本週準備如何進行，初期較多的提問著重在「教什麼」與「怎麼教才對」。透過這樣的輪流發言，穿插因話題引發的自主對話，使得每次討論均具有吸引力，成員出席率很高，同步進行自己手邊工作的情形很少，不同於一般校內會議教師以聆聽為主之場景。

研究者的角色既是正式成員也同時是參與觀察者。研究者早於 108 學年度即受邀為校必共備社群之專家學者代表，開學前也與校長及教務主任商談以該校為田野的研究規劃，並簽妥相關知情同意書文件。每次出席均坐在教師群中，以筆記書寫觀察重點與教師提出之問題，並於成員指名研究者回應時被動提供想法與建議。

二、資料蒐集

選擇共備會議的理由有三：第一，新課綱的變動對於跨領域授課的影響遠大於單科授課，校必從無到有的跨領域課程備課具有急迫性，成為學校整體必須積極面對與因應的焦點。第二，多元選修雖然也有激發教師跨出學科邊界的效果，但是此類課程僅由一位教師單獨授課，對於教師之間引發互動的機制，相對遠小於有二十餘人參與的校必。第三，不論教師對新課綱的態度為何，教師於校必課程

備課時，其專業如教學信念、策略、價值、慣性等必然經歷很大波動與短暫位移。基於上述理由，分析校必課程共備會議的對話最有助於揭露教師意識型態層次的難題。

本研究蒐集之資料來源有四類：校必共備會議、校方文件、校必課堂觀課、教師訪談。蒐集時間從 2020 年 9 月到 2021 年 6 月，是 109 學年度新課綱首次實施於該校高二校必課。共備會議共計 26 次／小時，每次會議均有會議文件以及與會議相關之校方文件。校必課堂觀課共計超過 80 次／160 小時，包括固定觀課兩個班，其他兩個班級為非定期觀課。研究者坐在教室最後一排的學生空位，記錄每節課堂的教師安排與學生活動情形。教師訪談情境有兩類：一類是成員於會議前後留下來與研究者討論會議中的議題，另一類是教師在課堂中面臨教學疑問或策略調整，在課間與研究者進行之對話。

以上資料的編碼方式如下：校必共備會議謄稿、校方文件、教師訪談謄稿、校必會議或課堂觀課筆記之代號分別為 M (meeting)、D (document)、I (interview)、O (observation)，資料編碼方式有兩種，一種為 M 或 I 資料：資料性質_資料日期_資料頁碼，例如：M 或 I_1026_17，表示該資料出自校必共備會議或訪談、開會時間 1026、該次謄稿之第 17 頁。另一種為 D 或 O 資料：資料性質_資料日期_資料收藏序號，基於會議文件或觀察資料，若為長期多次觀察／收集所得，則不標示特定之觀察／收集日期，而以 XX 表示，例如：D 或 O_XX_17，表示該資料出自文件或觀察、多次收集、該文件或觀察資料之收藏序號為 17。

三、資料分析

本研究方法採用言談分析法。共備會議的情境是一種言談協商，教師們提出自己的想法，在共備會議中測試、求證，協商出放心的在地作法，而這些作法顯示教師們既沿用多年來習慣的部定必修科目的經營、也呈現嘗試實施新課綱校必科目新的需求。本研究旨在提出「中層」尺度的兩難對立概念，因而沿著這一個教師慣性改變／適應的軸線，探問校必會議呈現哪些教師意識型態的兩難？

分析的步驟有五：第一，反覆閱讀會議謄稿，標示教師提及面對校必這種新課程所遭逢的教學問題、與所採用的因應策略。第二，揀選被教師頻繁提及的問題。第三，從教師互動對話中耙梳理解的脈絡，分析教師在教室作法與教學價值之間直接或間接的連結性。第四，注意態度性的陳述線索 (Lee et al., 2022)，辨識對立的教學價值：一種是暗含在教師團體中潛在的共識與價值，另一種是教師在新

課綱實施後所需要建立的共識與價值。第五，為對立的教學價值命名，並以田野資料佐證。

上述分析步驟透過多種作為提升信實度。第一，除了使用共備會議資料之外，隨行訪談與研究者觀察筆記同樣是重要的參考依據，以確保共備會議資料與校必觀課資料之間的連結與呼應。第二，教師意識型態的解讀很依賴脈絡意義，本研究由兩位圈內人進行成員檢核（member check），一位是研究田野這所高中的校必會議成員，另一位是不同高中擔任校必之授課教師，透過檢視研究者初稿之共鳴性，提升質性研究之信實度。

肆、研究結果與討論分析

校必會議中頻繁提及的教學問題，存在於教師社群慣於以「教學者為主體」的教學實作、與新課綱倡導的「學習者為主體」教學實作之間，兩者分屬於「慣態」與「專態」彼此頗不相容的衝擊之下，研究結果浮現三組意識型態的兩難：一是面臨學生之間進行專題學習的「進度」（progress-tracking）不一，應該趕整體的進度、還是該注重學生個別的「進步」（progress-making）；二是面臨積極「教導」（didactic teaching）學生、還是給予學生所需的「引導」（facilitative teaching）；三是應該側重各方周延考量下的「給分」（contingency-based grading）、還是建基於專業標準下的「評量」（rubric-based evaluation）。以下分三小節說明。

一、關注「進度」的意識型態 vs. 關注「進步」的意識型態

校必課程教學大綱（D_0620_1）訂有進度。一學年四學分校必課程教學大綱經課發會通過，其「學習內容」逐週排有下列主題：國際議題介紹、自主學習資源、資料蒐集平台、資料庫、媒體識讀、文獻找尋、資料使用倫理、線上問卷軟體教學、在地社會文化特色、議題選定、研究問題確認、問卷信效度、發放與收集、資料整理統計、軟體使用說明、報表製作、分組簡報、小論文格式書寫。這些單元往往由熱心的成員覓得具有可信度之外部研習資源（D_XX_3），並經過彙整而提供公版PPT（D_XX_2）給共備社群教師作為共享教材。

學生實作為主的校必課程實施情形與一般教師傳授學科知識為主之課程不同。學生的實作學習實際上是多重學習並進、而非線性發展（O_XX_1）。例如：訂於上學期第九週的「研究問題確認」，實際執行時必然發生在更早週次，可能在第三

週的「文獻找尋」，學生就已經逐步思考與發展；又如安排在下學期最後的「小論文格式書寫」，實際執行時也會出現在更早週次，例如上學期「議題選定」的正文書寫時即已需要這些技能與知識。

換言之，學生探索的路徑往往未必依循教學大綱線性發展的安排。根據教師過去以學科知識為本的教學經驗，教授知識的單元順序波動性不高，按照既定的規劃完成傳授是常態；但是，如今擔任校必授課教師時，班上學生除了聆聽 PPT 授課，自己還需要從實際執行中獲得做專題的知識、態度與技能。這種實作為主課程所需的鷹架有的外顯可教，有的無法事前準備、或難以形諸文件，因而也難於展示在教學大綱。

因此教師很快的發現教授公版 PPT 並非課程的全部。教師上完 PPT 還是需要學生進行實作並有產出，課程才算是有所推進（O_XX_2）。教師面對這樣的新課程，若在「慣態」主導下，首先感到衝突的是原本以講述為主的「責任」不易發揮。

在這樣的新課堂教師到底該有哪些責任？總綱宣示「自主行動」面向：

強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當學習方式，……能自我管理，並採取適切行動，……裨益自我精進。（教育部，2014／2021，頁 4）

然而，新課綱實施初期教師仍在體會這樣的宣示意涵，以下 F 師之發言顯示他們在「慣態」的「教師上課」與「專態」的「學生工作」兩種意識型態之間的擔心：

我覺得我還沒有辦法完全放開，讓他全部自己做，第一個是我擔心自己沒啥東西，就是這節課「阿老師上課都沒上，都我們自己在做」，可是……後來發現說……如果他能夠開始做的時候，是不是應該放鬆？讓他做一下，然後他們也是花了弄兩個小時發表，就完全就是發表，發表完可能就我們課來講就結束這樣，然後我們會擔心他沒有學到東西，這也是我課裡面一直發生的事情，就是一直覺得……兩難。（M_1026_3）

教師在既往的教學實作慣性思維下，一方面「我擔心自己沒啥東西」、另一方面又「我們會擔心他沒有學到東西」，是因為認定學生「學到東西」該要透過教師上課；同樣地，認定自己對於所授課程「沒啥東西」是因為教師理應是知識權威角色。但是，新課綱力圖讓教師「轉變傳統以來偏重教師講述、學生被動聽講的單向教學模式」（教育部，2014／2021，頁 34），校必課堂是提供一個讓學生對自己小組的

專題實作展開自我管理的學習機會，新課綱標榜的求知方式（knowing）正在校必課程步履蹣跚地建立，學生在課堂的角色也正在移轉，因而教師的信念擺盪於「教師上課」或「學生工作」兩種教學實作的對立信念之間。

其次，教師感到困難的新任務是不易掌握課程「進度」。雖然總綱已經明確表達「學會」比「進度」更為重要：

學生是學習的主體，教師的教學應關注學生的學習成效，重視學生是否學會，而非僅以完成進度為目標。（教育部，2014／2021，頁 35）

但是教師若持著「慣態」於心便不容易輕易放下「進度」的重要性，於是逐漸醞釀出一個原本「教學者為主體」課堂運作的熟悉角色——催促學生的進度。

在其他一般的課程催作業不難，但是在專題課並不容易。專題課的作業組組不同，卡關難度與種類皆不同，週復一週的課堂監督學生逐週推進任務，成為教師在會議中常常分享的議題，提出的作法有：

E 師：讓他們自己上台報告，順帶檢視一下他們進度到哪裡？……比如說：什麼時間交出什麼東西？明確一點對我們的班好像也是比較好。（M_0308_6）

H 師：我這一週的重點是，我希望他們可以參考一些包含小論文的比賽資料至少三篇，……然後希望他們可以翔實的，按照他搜尋的東西，不管是從書籍？還是從博碩士論文那個地方真正知道引註資料怎麼註記？（M_0921_3）

D 師：到了那個時間點你還是沒有交的話，那其實因為直接可以線上打分數嘛！那不然回去就是零分了！跟他講清楚了。（M_0914_10）

上面三位教師皆流露出早已熟稔的以規定進行管理的信念，絕大多數教師採用的作法類似 E 師，學生比較在意面子問題，正好用定期每組上台報告來管理遲繳，上台若沒有東西可以報告，學生的危機感比較大，因此通常報告就會有進度；H 師強調閱讀文獻的基本數量；D 師則是事先與學生攤牌，如果催不出進度那就只好沒有分數。

三位教師的量化管理對策反映著推進全班小組任務的艱難。「文獻至少查 3 篇」、「遲繳 0 分」、「規定明確」等，這些管理原則與平時一般課程的管理沒有不同，但師生對專題探究任務並不嫻熟、口頭報告頻率相對緊湊、缺繳的現象也頗頻繁，這些對策造成師生一路的追趕進度，讓整個課程轉化為一種催繳的事業。催促學生盡快完成預定任務的這些看似趕路現象的背後，F 教師心中另有目標：「因為有些老師可能會因為孩子的特性將課程設定成螺旋式的型態」（I_0305_8），及時甚至提早完成，可以陪伴學生回頭修改得更好，「如果參賽小論文得獎，會對學校的升學有幫助！」（I_0305_8），教師呈現一種加強學習品質、促成作品參賽的心態，也些許透露出以「教學者為主體」的傾向。

但是另一些教師不想被「進度」框住，寧願在特定的步驟花更多時間。他們著墨於自己和學生有沒有真的「進步」，呈現以「專態」面對新課綱的教學風貌：

B 師：大家好像都會 focus 在說我要教他 APA 格式，然後教他一些工具，可是其實重點切入的一開始，應該不是這些工具，我覺得我的我的進度跟大家比較慢的是……我還是比較 prefer 在教學生怎麼去先「閱讀文章」、找關鍵字、找主題、找心得摘要，我覺得我還是 focus 在這個地方，大概花一個禮拜到兩個禮拜的時間在做這件事，然後等到這個他們會找文章找主題之後去哪裡找？接下來才是所謂的開始跟，追上各位的進度，喔，我想我的進度會比各位慢一點點。（M_0914_9）

C 師：目前開學到現在我們所做的事情，進度滿慢的，但是我是因為不敢躁進，就是如果他研究動機不正確，然後或是方向錯誤，其實做到後來就是要重來。那不如前面好慢慢來，確認是 ok 的（M_0928_3）

J 師：我們的進度還很落後，就是我還在……他們問卷的圖表，對，因為可能大家是選擇是在之後初稿的時候再修正吧！那我們可能想要就是早一點修正，所以我們花了比較多時間讓他們一組一組上台報告，……，那我覺得看過程中看到比較感動的是說同學他開始會培養出「批判思考」能力，就是他們會專心的聽別人的報告，然後去想說我可以給出什麼樣的好的建議去幫助這一組。那舉例來說有些組別可能他在問卷背景資料調查的時候，有調查到說同學的零用錢的高低，可是他在後面的問題分析的時候，他問他們你會買什麼東西啊？……可是他並沒有去把他的一開

始問的這個零用錢的收入去做一個比較，誒？是不是收入高的人比較會買比較多東西？有沒有這樣的一個正相關？還是無相關、不相關，對。那開始會有同學會去像我們教師能夠做到這件事情，會去批判思考欸！……你在比較上面哪裡不對等啊，……是不是要用百分比啊？他們就開始講得出這種很很厲害，專業的回應，對，我覺得這個是最大的收穫吧！就是那種比較進度落後，可是看到他們是真的有培養出這方面的思考的能力，對，這是我們這幾個禮拜比較大的收穫。（M_0419_4）

上面三位教師各自在「查找文章」、「研究動機」、「同儕建議」等三種學習階段執意放慢腳步，寧願比同事的步調落後而扛起與眾不同的壓力。這些教師並不在意「進度」落後，流露刻意經營新課的價值，能聚焦於學生做專題的「進步」面向，例如：B師在意學生學會以關鍵字查到跟自己研究真正相關的文獻、C師在意研究方向若錯誤重來不會比較快、J師在意讓同儕從容地聆聽報告，從而培養出厲害的批判思考能力。

很顯然地，新課程帶給教師不同壓力，但是也開啟一個新的教學空間。進度落後的班級，教師難免承受與別人不同的壓力，J教師以「因為可能大家是選擇是在之後初稿的時候再修正吧！那我們可能想要就是早一點修正，所以……」來緩衝，讓自己班級能堅持在重要學習點上駐留。從課堂小組報告的時間長度、與台下同學書面與口頭發言的深度，如「那開始會有同學會去像我們教師能夠做到這件事情，會去批判思考……」可知師生花在給每一組上台報告的意見的時間，不同於嚴守時間規範限制的班級，教師執意犧牲「進度」是為了換得「進步」的學習成效。

這一小節先揭露從「教師上課」到「學生工作」是校必教師的兩難與擔心，接著在適應「學生工作」的運作中，教師感到不易掌握課堂進展，從而發現教師持不同意識型態會展演不同的教學實作：追求課程「進度」是較為流通的價值與責任，而追求學生「進步」是較受到同儕壓力的價值，進度的「慣態」與進步的「專態」兩者有競逐的跡象，從比較在意進步的「專態」傾向教師之言談中所流露的脫隊獨行情感與態度，顯示與在意進度的「慣態」傾向教師有所區隔，構成校必教師的第一種意識型態的兩難。

「追趕進度」和以教師為主軸是臺灣學校體制的常態（傅木龍、林佩璇，2022）。一直以來在統一教材、統一進度以及統一考試的教師集體行動脈絡下，趕進度具有悠久的歷史並且成為教師日常教學實作。但是，當今截然不同的校必課程

出現，它在沒有學期尾端的統一考試，甚至也沒有統一教材與統一進度的情況下，教師普遍仍然具有追趕進度的慣性。此外，過往的「進步」常來自於學生的分數變化具體展演出來；相對而言，校必課程學生的「進步」，通常無法如此顯而易見，而是需要教師以「學習者為主體」的探索學生此刻困頓在哪裡並與之互動，始能得知該在哪個程序步驟放慢步伐、停留與加強，因此不統一進度能提供各班教師極大的自由去個別化每個班級的學習，以促成真正的進步。然而，在「進度」到「進步」兩種意識型態之間的游移，到能夠促使校必專題課程的學生獲致進步，此一教學技藝之轉化顯然並非易事。本節揭露教師對於「學生學習」有既定想法，亦即學生應該透過教師教導、進度上的嚴明紀律來管理學生的學習，這些既有概念引領教師傾向以「慣態」教學，此發現與先前文獻一致（Rainio & Hofmann, 2021），顯示在意進度的教學方法固然不易改變，但教師若先對「學生學習」的既定想法有所鬆動，應有助於教師的轉化。

二、關注「教導」的意識型態 vs. 關注「引導」的意識型態¹

校必課程教學大綱通常沒有列課本。課本是教師授課的重要依據，如果沒有課本，教師面臨重新思考校必專題課程之「教材」為何？教材原本是指涉承載學科知識的教科書，教師透過課本傳遞知識給學生，課本是早於課堂教學活動而預先存在的角色。然而，如今校必課程開啟之際，師生手中並無教材，學生因逐週推進而定時生產的文件，成為引發師生互動的素材，各組學生文件所呈現的問題與所探索的知識也不盡相同（O_XX_3）。因此，教師若持「慣態」進入這樣的新課程，首先感到衝突的是：每週各組學生推進的跨領域知識各不相同，教師該如何面對？

在這樣的課堂，教師需要涉入學生學習情況的時機變多。教師若不是主角，那該做些什麼？總綱宣示「教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習」（教育部，2014/2021，頁36），教師角色從「教導」轉變為「支持」。從學理來看，新課綱主張情境學習，專題實作即是一種學生在專題工作的真實情境中遭逢問題、有待教師支持與引導的處境；但是從現場看，新課綱下教師感到焦慮，因為他們傾向在確保教材知識正確前提之下來「教導」學生進行精熟學習，較不「支持」學生在所知不多的處境下進行可能無效的探索。矛盾的是，新課綱的跨領域專題實

¹ 教導（didactic）與引導（facilitative）在英文解釋上意義的區別性較為明顯。依據 Dictionary.com (<https://www.dictionary.com>) 的檢索結果，“didactic”意指“inclined to teach or lecture others too much”；而“facilitative”意指“make (an action or process) easy or easier”。

作課程正是期許學生對其所知不多的現象感興趣，以下發言為校必兩位協同教學教師在會議分享班級教學情形，流露他們在「教導」與「支持」之間的兩難思維：

E 師：等於他基本的那些東西都不太夠……好像他們上次弄那個什麼「新興媒體」，跟那個「傳統媒體」，他們自己都搞不清楚，可是他們就很想探索傳統媒體，所以有時候我們就是很掙扎在於說我們要尊重他們的選擇，讓他們去去撞撞看、摸摸看？

D 師：就他們想要弄這一塊。

E 師：還是說我們一開始就否決他們？

D 師：那他們自己，自己是搞不清楚狀況的。

E 師：應該是說……其實，其實每一組都很有趣啦！只是說我覺得每一組在這種課程中，需要很大老師的那個投注跟關注，……當你只有那兩個小時可以運用的時候，我是覺得是非常困難。然後再加上學生他那邊的 loading 也是。

D 師：嗯嗯，他們還有其他的課程。

E 師：他們要讀書，他們那個每一科的報告、作業量超出我們想像。（M_0111_19）

兩位教師的思考透露著教師徘徊於「尊重」與「否決」之間的心疼，雖然持有批准學生專題的意圖與慣性，教師既想要試試「學習者為主體」的「讓他們去去撞撞看、摸摸看」，卻又擔心「他們還有其他的課程」，畢竟高二這個年段的學生除了校訂必修、可能還有探究與實作、多元選修等等也可能要做專題的課程，以及學習歷程檔案，因此教師希望幫學生省下走冤枉路的時間。到底教師應處於「備詢」的守備位置？還是處於如科展一般的「積極教導」位置？以下分別揭露兩種樣態。

單方面希望學生有一個走得下去的學習成果，教師若持此「慣態」往往較為積極教導。T 教師可以做到：

我就把每一週他們寫出來的東西，我就一定印出來看，喔那就我所有的寫作邏輯跟寫作論述的能力，我就這樣檢視。（M_0412_4）

教師提供這番美意，但是學生不是只做一個專題，「他們要讀書，他們那個每一科的報告、作業量超出我們想像」。教室觀課觀察發現學生每週的推進有限（O_XX_7），探索需要更多時間成本、以及與大環境的相容，學生對於沿著自己興趣的探索，不至於不感興趣，但是光是好好做「一個」專題就需要付出很多的研讀與實作時間，一位教師到其他班觀課之後，覺得很驚訝：

有幾組的學生就直接跟老師講說：他還沒有完成，他沒辦法上台報告，然後呃……就感覺起來就是那種落差，……完成的是完成度很高，沒完成的這個完成度就是滿低的，因為他們就感覺就擺著這樣，不太想繼續再做下去。（I_1026_4）

部分學生並不那麼渴望讓自己的專題發展為小論文進而參賽，可能只是當成修一門課而已。

在大環境升學結構變化不大之下，學生頻頻上台報告，由教師擔任為學生抓問題的角色，教師的主動「教導」卻未必產生預期的效果。以下是 N 教師陳述誤解如何在師生互動中產生：

學生他們慣性的就是，你給我任務，你丟問題給我，我來解決問題。可是我們這門課，應該是學生要自己發掘問題、再解決問題。那我們一直在幫他們找到問題，於是他們就「喔，好吧！那自己幫我找這個問題，那我就來解這個」。可是後來往下走之後發現，「可是這不是我想要的問題啊！那是你告訴我的啊」！所以就變成又把這個球再丟給教師，然後就會造成師生之間，會一點那種嗯……誤解吧！好，一點落差。（M_1221_14）

校必課教師不常上講台整堂授課，而是時常在各組討論之間聆聽與詢問，在小組上台報告時給出具體的建議（O_XX_9）。關注學生專題的進展，週週在學生小組報告時給予積極建議，這對教師一方來說，一直視為一種基本的責任與付出，「那我們一直在幫他們找到問題」，然而教師自己也發現，頻頻幫忙提問的同時，似乎又暫時回到「教師出題、學生解題」的「教學者為主體」運作模式，像是那種窮盡線索的引出教學（Billig et al., 1988）。然而，整個專題是學生的任務，學生需要一步

一步在做專題中學習程序知識，當教師的教導偏離了學生的興趣時，學生的主動性降低，他們會說「可是這不是我想要的問題啊！那是你告訴我的啊！」以致於師生之間形成一種內隱的衝突。教導過多易形成衝突，但如何「引導」學生學習做專題，又能在學習活動進行時，不抵觸「學習者為主體」的運作模式？這成為教師心中的第二重兩難。

另一類教師持「專態」等待學生的探究行動整體浮現問題時，才下手引導學生「學習如何學習」。到底教師如何能「接住」學生逐週文件裡湧現的問題，並透過「引導」給予回應？J教師面對常見的兩個問題：研究價值低、以及研究執行困難，他如此接應：

學生常常會問一個是直接上網 google 就可以回答的問題，像是我記得印象滿深刻，有一班的學生說他想要了解「氣候變遷有什麼影響？」那所以我們到底要怎麼樣逼他們可以聚焦在值得做研究的地方？就是提醒「違背常理」，你有沒有覺得什麼事情違背常理？你會覺得「誒，怎麼跟我的認知不一樣」？那既然違反我們普通的認知，是不是有值得去做研究的地方？……後來請他們上臺發表，我們發現了一件事情，就是說他們的那個研究的可行性，可能有點困難，像舉例來說，有一組他想要研究「桃園機捷站為什麼要蓋在人煙稀少的地方？」……所以我們又花了一節課去對焦可行性這件事情。好，所以不只要違反常理，不只要有溫度，然後又要有可行性這樣子，大概是我們過去這幾週在做的事情。（M_0928_2~3）

大多數學生的研究興趣往往始於搜尋引擎提供的資訊，但若進一步區分哪些是研究過的？哪些是還值得研究的？這要求對高中生太難了，因而專題作品免不了始於剪貼網頁資訊為主（O_XX_5）。J教師面對這個普遍的問題，與協同教學教師發展出一個具體的思考規則：「違背常理」，透過組員對話「那既然違反我們普通的認知，是不是有值得去做研究的地方？」，教師並不進入各組學生的專題題目內涵進行指導，而是在思路給予一般性鷹架；又如當學生提出的研究動機太難操作，教師提醒「研究可行性」這樣的概念，積極「引導」專題的發展方法，而不是逐一剪裁各組的專題內容，以避免引發師生爭執。

這一小節先指出「學生工作」為主的課堂裡，教師需要適應從有課本轉變到無教材的變化，接著小組每週所產生的文件不只是過去以為的作業，更成為師生互

動的關鍵素材。不同意識型態的教師互動時著重的「知識」並不相同，因而展演著不同的教學實作：教師傾向「慣態」思考時，對各組的專題題目與知識給予「教導」，企圖建議學生探究的方向與內容，俾便產出更有效率的好成品；而教師傾向持「專態」思考時，嘗試以「引導」理解各組的現況，較偏重專題製作過程的「程序知識」，從學生執执行程序所發生的問題發展在地引導策略。教導的「慣態」與引導的「專態」兩者有競逐的跡象，構成校必教師意識型態的第二種兩難。

專題課程在臺灣並非新鮮事，但全體學生參與確是新的里程碑。過往的專題活動多半與科展連結，屬於數理較為優異學生的參賽培養，教師的角色雖然重要但並不凸顯教師新教學能力的需求。然而新課綱將校必課程明訂為跨領域專題相關，明訂各級學校學生必修，如此的普及成為教師授課的新課題。雖然部分明星級高中展現成功的適性揚才典範（彭佳偉，2021；曾慶玲等人，2021），但是本文的校必田野為一所社區高中，較能反映新課綱之後，拓展至全體高中生的實際景象，教師的專業角色更形重要，像是教師無教材、不能採行單向講述教學，而是開展多重靈活的角色如：主持、引導、協作，教師需具有主持串連引導能力、敏覺現場的需求及語言的流動（孫細、洪偉豪，2022）等，本研究亦發現教師的角色吃重而不易扮演，與先前文獻相近。然而，本研究田野揭露更多的是引導受挫，包括師生語言的衝突、高二學生時常得同時從事多個專題的困境導致自身不欲精進，形成意料之外的結構性矛盾，從這個角度，本文又與瑞典語言教師的意識型態難題有一致的發現（Smith et al., 2022），均是因為機構的「專態」推動下，仍留有與之抵觸的基於「慣態」施為所致。

三、關注「給分」的意識型態 vs. 關注「評量」的意識型態

校必課程在規劃階段就已經設計好五組評量尺規（D_0803_1）。包括「文獻資料的正確性與豐富度」、「問卷發放或訪談」、「資料分析的完整性」、「計畫或活動的邏輯性」、以及「文化融合的可行性」等，以上共計佔有 65%，其他則還有「簡報排版與製作」、「表達的完整性」、以及「書面 word 檔案資料」等項目共計佔有 35%。這些資料於學期初就已經都放在雲端的共備文件裡供教師參考。

但是學生的實作狀況與既有規劃時而落差很大。如前兩節提及，教師以各種途徑推進學生主導的課程進展，像是各組定期要上台報告、對學生專題中的問題直接主動教導……等，當催繳作業成為一個明顯的事業，教師就可能挪移給分標準以

便達到收齊作業的目的，以下是 W 教師改用「準時」繳交當成評分基準所持之「慣態」：

常常我們在課堂上指導某一組學生，可是其他同學就是在那邊等待，那後來我們就想出了一個辦法，就是我們現在目前繳作業的方式跟評分的標準，就是以你在「哪一週交成績最高」這樣子，以此類推的方式，那我們這邊已經不去管你的內容或怎麼樣的，你先繳過來，你就是有 90 幾的分數，就是在這一週裡面。那之後有一些呢內文需要修正的，我會再退還給他，然後讓他們去做修正。（M_0412_2）

顯然「給分」成為一個情勢之下的誘餌和激勵（didactic lure）（Ericsson & Lindgren, 2011; Ziehe, 1986），給分的意義暫時寄託在「過關」（pass），並且以準時繳交「你就是有 90 幾的分數」來肯定準時的重要。將分數與學生文件的內容品質加以切割，一方面可以鼓勵學生放心繳出，另一方面也可讓教師有素材可以介入，進而有促進作品品質的機會。因此基於現況，上述「給分」的意識型態與謹守「尺規評量」的意識型態是兩種不同的運作。

接近期末時「評量」該如何執行呢？由於各組學生專題的興趣與難易度不一，不能強勸學生的題目一定要設計問卷、一定要跑統計，也可能有質性訪談、也可能只是文獻查詢與文獻分析（O_XX_10），於是到了期末，該怎麼進行評量呢？是進度嗎？是豐富度嗎？是基本門檻嗎？教師跟學生磨合了一學期，但最後階段這個嚴肅的「評量」工作到底如何執行呢？以下是教師之間的對話：

X 師：聽到很多夥伴說，那要怎麼樣去盯他的進度？我覺得我們是不是設計一個表格？……然後讓他們兩兩組兩組之間他們去做討論、去做檢核，他們也可以打分數，然後我們也可以透過這一個互評之後的結果，去掌握每一組的進度。

C 師：那我上學期有設計一個是論文格式的檢核表，就是根據小論文格式的！

E 師：不是，現在講的是兩件事情，這個叫格式檢核表，那是進度檢核表，對，這兩個是不一樣的！

X 師：我們要做進度檢核……。

E 師：對啊，進度檢核是怎麼檢核？這才是最大問題。

C 師：寫出第一章至少 200 字，讓他們去找字數多少符合不符合？那就變成說～呢在哪個時間點所設定的進度，呢～那可能後面發展下來就要變成說我們這學期定在什麼時候，要讓他完成哪些事情？而且是呢～不只有前面的開頭，要中間的正文，連後面結論都要讓他們看要寫到什麼程度，可是最大的問題就是，每組寫的都不一樣，對，它沒有一個固定的檢核方式。

E 師：後來我只想到一個方式，就是你自己訂進度，我們幫你看有沒有達到這個進度？

X 師：沒有，我在想說現在的正文，這個檢核該怎麼檢核？

E 師：小組跟小組之間，你也只是格式檢核而已啊，你不可能內容檢核啊，所以也是形式檢核而已啦！

C 師：到底什麼樣子是好的小論文？那……呢別人……自己的小論文都寫不出來了！然後他要看別人小論文有沒有寫出來……。

B 師：以我現在在○○○班的狀況，其實各組的同學進度都不太一樣，然後他們可能忙於自己的小論文，可能很難有時間可以空出來幫別的組別看，或者是他們可能也沒有把那些格式的內容內化成自己的東西，他們可能也沒有辦法依照那張表格就可以去找出同學還沒有做好的地方……。

(M_0412_6~12)

對於「評量」的構想，教師們參雜著新課綱實施的新意來提出諸多想法，從「讓學生互評自己可以省卻麻煩」，到「互評表」的性質是「論文格式」還是「專題進度」，到各組專題「進度」該由各組自行規劃提出嗎？以及以「進度」表進行同儕互評，學生自顧不暇的處境下真的能執行嗎？

觀察教師對話背後的意識型態混雜有「遮蔽可能性」和「開放可能性」（Rainio & Hofmann, 2021）。「遮蔽」改變現況可能性的對話，如「你不可能內容檢核啊」、「自己的小論文都寫不出來了！」、「他們可能也沒有辦法依照那張表格就可以去找出同學還沒有做好的地方」，這類言談強化師生的目前處境，「慣態」顯露在「不可能／沒有辦法」等語彙；反之，「開放」改變現況可能性的對話，如「我們是不是設計一個表格？」、「後來我只想到一個方式，就是你自己……」、「我在想說現在的正文，這個檢核該怎麼檢核？」這類言談並不斷言新的變動一定不可行，而是對「慣態」的現況開啟新的可能性，「專態」顯露在「提議／問句」等語態。

誠然，這門課走到最後階段已經顯現如何實施評量是教師們的一個困境。小論文固然有寫作規準，如果依學術寫作「規格」評量專題作品的意義不大，因為學生的專題完成度與規準的差異很大；如果評量專題作品的「內涵」，但該校在開學之初預先訂定的尺規如何因應學生的實際狀況而調整，亦非簡單的工程。

上述對話並不是「評量」困境的全部。從不同層次看，針對一門課程進行評量、教師們的考量亦不僅限於這門課程本身，一位兼任行政的 F 教師在負責大學繁星推薦入學招生事務會議後，提醒大家這門佔有四個學分的校必課程分數，對社區高中以繁星管道入學學生的可能影響：

上個禮拜在忙繁星的作業，那有注意到一個點，就是說呢發現有的學生他的校排（名），會影響他的繁星甄選的學校，……這個是高二必修的、上下學期加起來總共四學分的課，那也許我們是不是說在期末的時候，可能大家要討論一下說我們給分的標準，譬如說中等的呃大約是落在哪裡？也許是 80~85 是大約在哪裡？那比較好的大約在哪裡？那比較不好的大約在哪裡？這樣可能是不是可以讓高二學生他們有一個比較平均、比較公平、客觀的分數？那才不會因為啊這個教師比較嚴格，它平均可能是 78，另外一個班教師比較寬鬆，它平均可能 83！這樣差了五分，其實在他的校排裡面就會有影響，就會影響到高三的繁星……。（M_0322_6）

這番提醒顯現「慣態」的主場局面。校必課程在計入在校成績時，其重要性又突然因為四學分的比重，而對總成績與全校排名產生不容忽略的角色，從行政角度來看，該教師建議共備會議的成員稍作協商，讓各班的這一科成績能「有一個比較平

均、比較公平、客觀的分數」。換言之，校必雖然是「非考科」，但是在計入在校成績的這個並行存在的規則之下，也就捲入了社區高中極為重要的業務：繁星業績，洩漏出校必並沒有脫離升學制度的藩籬，因為校排影響學生之間升學的公平性，也連帶影響學校整體升學榜單。這一個看似微弱的牽連，左右著校必教師該從諸多考量權衡性地「給分」？還是沿著教學專業訂定的尺規進行「評量」？

兩種對立的意識型態不僅並存於社群會議，也並存於單一教師內心。F 教師是期初為大家設計五組評量尺規的召集人，當時可能傾向持著「專態」，希望校必的評量能有新氣象；但到了期末，參加繁星推薦會議之後的濃濃升學脈絡下，又似乎傾向「慣態」而在校必會議裡提議權衡給分。此外社群中也有一些教師從傾向「慣態」走向「專態」，例如 D 教師課後回顧自己從急於「教師給建議」到忍住先讓「同儕給建議」的轉變心思：

我跟××老師我們都要先忍住，就讓他們先報告完，然後讓各組先講完一次他們的建議，然後我們再補充少的，對，因為我覺得老師們常常會，就是看到什麼我們就，直接噴了，就談，「你這個圖表是怎麼這樣子」，……然後就直接教他，可是我覺得那那反而跳過了一些步驟，就是同學自己去給彼此給建議，自己去思考哪裡不好？要怎麼改進，就是我們不要太快的就給指導這樣子，這是我發現的東西，對。(I_0426_5)

這種意識型態依情境而變動的現象，呼應 Billig 的主張，同時也重新認出並非一個社群分成「慣態」與「專態」兩群對立的陣營；反之，每位教師的內心均可能存在著自己的難題，而兩難可能因主題與時空情境而未必勢均力敵達到平衡，以致於一種意識型態可能暫時駕馭另一種意識型態，因而呈現「傾向」某一種意識型態下的言談。

這一小節先指出共備會議雖然規劃好專業的尺規以因應多元評量的實施，但遭逢學生修習校必課程湧現諸多意料之外的實情，而致催出作品的急迫性凌駕其他之上，權宜之下的「給分」成為推進課程的工具；繼之行政角度從升學管道公平性的論述提議彈性的評量實作；最後，如何「評量」的具體操作，無論是「格式」檢核還是「內容」檢核都似乎舉步維艱。教師的言談洩漏著不同的意識型態主場：傾向「慣態」的「給分」與傾向「專態」的「評量」兩者各有立足點並互有競逐，從而構成校必教師的第三種意識型態的兩難。

評量的議題與前述兩組議題交織牽連。「慣態」傾向向下會較為注重進度，以便於在期末以公允的評量尺規為所有學生提出可昭公信的數據；但是，在「專態」傾向向下，學生的進步遠比進度更為貼近一個宣稱是「學習者為主體」的課程，於是「程序知識」的評量該著重什麼？成為難解的實務議題。難題不僅有一層，尚有結構性的難題在外層：即便是非考科的校必課程，看似與精讀與考試的緊箍咒脫勾，然而，繁星入學制度每一科都採計的規則，又再度將這些具有新氣象與新學習機會的新課程，重新打回新課綱實施前的處境。這一面向的發現，與瑞典移民學生的多語言「專態」、與移民國單一語言標準化測驗關卡的「慣態」，兩相夾擊對語言教師造成的矛盾（Smith et al., 2022），是相互共鳴的。

伍、結論

一、結論

本文旨在對歷次的課程改革中累積的印象——「教師不易改變」提出意識型態角度的理解。歷次的課程改革都是在既存的社會氛圍、學校功能、升學機制之下，意圖進行教育理念與課程發展的翻新。但是，當教師並沒有很流暢的進入課程改革所期待的新位置時，「教師不易改變」的議題就需要往深度探究。

本文於是從「慣態」與「專態」概念對比，提出三組意識型態兩難的研究發現。分別為：關注「進度」的意識型態與關注「進步」的意識型態、關注「教導」的意識型態與關注「引導」的意識型態、關注「給分」的意識型態與關注「評量」的意識型態，三組意識型態的兩難具有時間軸的次序性，能完整的描述授課教師從課程啟動到收尾的動態性兩難遭逢歷程。而萃取中層尺度的兩難對偶概念，能貼緊教室現場的主要矛盾，更具有在地性與特定性；透過描繪既有之「教學者為主體」與新課綱力推之「學習者為主體」兩種向度互相競逐的現象，本文對於教師在校必共備會議與校必課堂教學兩種現場，時常於新課綱與舊課綱之間擺盪的困境，如何同時存在於社群內、與教師個人內心的現象，有著更系統與細膩性的分析。

這種深藏在教師思維中的價值，往往在行動與對話中間歇性的顯現。它並非個別教師於獨立選擇下的必然分歧現象，而是教師在同儕分享不同思維的衝擊比較下，造成對立面的雙向來回推拉，致使會議中瀰漫的是「不得已」與「不確定」該如何調整的思維，而非外人刻板印象中單純以為的「教師很難改變」。

二、侷限與建議

上述發現仍有侷限與不足之處。其一，由於共備會議的主要程序是輪流發言報告教學進度與問題，導致成員主動與報告者對話的資料比較不多，需要透過不同場次發言的分析來加以彙整，以捕捉這個教師社群意識型態的兩難；其二，本文僅借用過往文獻指認教師對話之間確有「開放性」與「封閉性」的特徵，尚未理解「慣態」與「專態」如何可能轉變？亦未觸及教師的「專態」傾向思維與價值觀是如何形成？教師之間如何能打破輪流報告與相互尊重而沈默的聆聽樣態，加入活絡「學習者為主體」課程的對話？教師授課難題之對話效果，對教師集體專業發展甚具關鍵性，因此這些議題則有待後續深入研究。

針對三項研究發現，具體建議如下。

（一）為高中階段必修「專題」課程之學習目標定位

從「進度」與「進步」的兩難揭露一般高中生普遍不容易順利完成校方所規劃的一年期專題課程。專題所需的能力細節可謂多如牛毛，不僅高中有專題課、大學部有專題生、研究所碩士博士班的論文都是一個專題，大學教授也在進行專題研究計畫。由此倒推，專題學習是一個無止境的精進歷程，而高中階段的必修課程僅僅是一個開端。與其讓學生走馬看花樣樣驚鴻一瞥，還不若每校自選幾個基本功夫蹲好馬步，例如：根據興趣查找關鍵字、學習閱讀專業文獻（reading professional literature）（Patterson et al., 2018）等，若能在少許項目有一些細膩的體驗與紮實的進步，當學生抵達下一個學習階段，引導者接手的將是一位嫻熟探究能力基本項目的學習者，如此在時間與成就感上，師生都能得到舒緩與愉悅的引導與學習，「學習者為主體」的概念也能從高中逐步落實到其他學習階段，進而充實學生每一階段專題學習的品質。

（二）教師教授專題課所需優先正視的是「程序知識」而非「專題題目知識」

從「教導」與「引導」的兩難揭露一般高中教師普遍擔心自己的專業無法勝任所帶學生的專題知識範圍。校訂必修專題課意在學習涉獵跨領域的能力，以及探究實作的能力，但是教師的困窘在於：他們於學生時期與師資培育階段的養成過程均鮮少有自主做專題的經驗。不論是社會、科學、科技與社會（science, technology

and society, STS) 等領域的探究，均是一種「程序知識」的養成，因此教師宜從探究程序來下功夫提升自己於專題課的教學能力，而非僅聚焦在學生的題目是否恰當，因為任何一個題目的探究過程均能在「程序知識」上有所精進。

（三）將學生專題的階段性「產出」視為專題課的珍貴「教材」

從「進度」與「進步」、「教導」與「引導」、以及「給分」與「評量」三組難題綜整來看，校必課程有一個概念值得重新考量。由於教師在教室因無「課本」而感到不易聚焦，同樣地，學生因無做專題經驗而感到無所依憑，使得師生彼此失去對焦的物件與媒介。然而，學生的產出無時不反映著他們此一探究程序的學習處境，因此，反轉學生的階段性「產出」為班級或小組的「教材」，適足以吸引學生的注意力；再從他們的成功或失落處產生對話、形成師生彼此的鷹架，亦即學生給教師「如何引導」的鷹架線索，而教師得以給出最貼近學生程度的鷹架，以此概念重新審視「教材」的意義，亦能讓教師脫離為學生專題「改作業」的「慣態」思維。

誌謝

本文為國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「教師如何「自動好」——高中教師社群面對新課綱的網絡效果」（MOST107-2410-H-008-031-MY3）及「新課綱課程實施中的普通高中教師學習——行動者網絡理論觀點」（MOST 110-2410-H-008-044-MY3）之部分研究成果。研究田野現場教師真摯的相處與分享、本研究信實度檢核教師、匿名審查委員及編委會寶貴的修改建議，在此一併致謝。

參考文獻

- 王竹梅、丁一顧（2022）。中小學跨領域教學的困境與反思。**臺灣教育評論月刊**，**11**（4），78-83。<http://www.ater.org.tw/journal/article/11-4/topic/12.pdf>
- 周淑卿、王郁雯（2019）。從課程統整到跨領域課程：台灣二十年的論述與問題。**教育學報**，**47**（2），41-59。
- 林怡君、陳佩英（2020）。一所高中的校訂必修發展歷程研究：行動者網絡理論取徑。**中等教育**，**71**（3），17-29。[https://doi.org/10.6249/SE.202009_71\(3\).0018](https://doi.org/10.6249/SE.202009_71(3).0018)
- 范信賢、薛雅慈、尤淑慧、王智弘（2018）。**喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐**。國家教育研究院。
- 孫細、洪偉豪（2022）。問題導向學習法（PBL）之教學活動設計與實踐：以地理視野—南方區域為例。**地理研究**，**75**，81-110。[https://doi.org/10.6234/JGR.202205_\(75\).0004](https://doi.org/10.6234/JGR.202205_(75).0004)
- 張文耀（2020）。體驗教育融入校訂必修課程之規劃與實施。**臺灣教育評論月刊**，**9**（8），79-85。<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-8/topic/13.pdf>
- 張志維（2020）。校訂必修社群實務與省思——以臺北市立南湖高中為例。**中等教育**，**71**（3），94-100。[https://doi.org/10.6249/SE.202009_71\(3\).0023](https://doi.org/10.6249/SE.202009_71(3).0023)
- 教育部（2014／2021 修訂）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/\(111學年度實施\)十二年國教課程綱要總綱.pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111學年度實施)十二年國教課程綱要總綱.pdf)
- 曼海姆（Mannheim, K.）（2005）。**意識型態與烏托邦**（張明貴，譯）。桂冠。（原著出版年：1936）
- 陳建銘（2021）。普通型高中創新課程的規劃、實踐與啟示：以忠明高中為例。**教育科學期刊**，**20**（1），1-18。
- 傅木龍、林佩璇（2022）。深度學習：素養豈能速養？**康大學報**，**12**，1-14。
- 彭佳偉（2021）。臺中一中 108 課綱的課程新面貌。**臺灣教育評論月刊**，**10**（8），36-41。<http://www.ater.org.tw/journal/article/10-8/topic/06.pdf>
- 曾慶玲、黃春木、簡邦宗、童禕珊（2021）。專題探究課程素養導向實作評量之發展——以建中專題寫作與表達課程為例。**臺灣教育評論月刊**，**10**（5），167-191。<http://www.ater.org.tw/journal/article/10-5/monography/02.pdf>
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological*

- dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. Sage.
- Cluley, V., Pilnick, A., & Fyson, R. (2022). Talking about learning disability: Discursive acts in managing an ideological dilemma. *SSM-Qualitative Research in Health*, 2, 100088. <https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2022.100088>
- Engeström, Y. (2007). From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning. *Management Learning*, 38(3), 271-275. <https://doi.org/10.1177/1350507607079026>
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2011). The conditions for establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 713-728. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.620754>
- Friedman, E. S. (2023). Gray matters in institutional ideology: How ideological dilemmas affect orthodox teachers in North American community schools. *Journal of Jewish Education*, 89(2), 145-173. <https://doi.org/10.1080/15244113.2023.2188321>
- Holmberg, L. (2018). The future of childhood studies? Reconstructing childhood with ideological dilemmas and metaphorical expressions. *Childhood*, 25(2), 158-172. <https://doi.org/10.1177/0907568218759788>
- Lee, M., Ong, Y. H., & Martimianakis, M. A. (2022). Ideological dilemmas of healthcare professionals who do not speak up at interprofessional team meetings. *Journal of Interprofessional Care*, 37(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2037530>
- Lester, J. N., Paulus, T. M., & Scherff, L. (2015). Ideological dilemmas inherent in informal learning spaces: A discourse analysis of preservice teacher talk. *The Qualitative Report*, 20(6), 830-846. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2162>
- Murakami, K., Kondo, S., & Hong, J. (2022). Teachers' ideological dilemmas during the pandemic at higher education institutions: A discursive psychological approach. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00292-9>
- Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: Practitioner's views. *Oxford Review of Education*, 19(4), 527-546.
- Patterson, A., Roman, D., Friend, M., Osborne, J., & Donovan, B. (2018). Reading for meaning: The foundational knowledge every teacher of science should have. *International Journal of Science Education*, 40(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1416205>

- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 73-94). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-005>
- Rainio, A. P., & Hofmann, R. (2021). Teacher professional dialogues during a school intervention: From stabilization to possibility discourse through reflexive noticing. *Journal of the Learning Sciences*, 30(4-5), 707-746. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936532>
- Smith, M. B., Early, M., & Kendrick, M. (2022). Teachers' ideological dilemmas: Lessons learned from a Language Introduction Program in Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2126485>
- Venäläinen, S. (2020). "What about men?" : Ideological dilemmas in online discussions about intimate partner violence committed by women. *Feminism & Psychology*, 30(4), 469-488. <https://doi.org/10.1177/0959353520914238>
- Wiggins, S. (2017). *Discursive psychology, theory, method and applications*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473983335>
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga lä roprocesser* [New youth: On unusual learning processes]. Norstedts.

2023 年 2 月 26 日收件

2023 年 7 月 13 日通過初審

2023 年 7 月 21 日第 1 次修正回覆

2023 年 7 月 24 日第二次修正回覆 & 通過複審

以整合型科技接受模式探討國小教師 參與網路學習社群對專業成長影響之研究： 以使用行為、組織信任為中介變項

蕭佳純 國立臺南大學教育學系教授

摘要

本研究主軸為在 2020 至 2022 年間，學校因為疫情關係而採用網路學習社群方式進行教師的專業成長活動，探討教師們在參加後的專業成長程度。在研究架構上，以整合性科技接受模式為基礎，討論教師參與網路學習社群的行為意圖對於專業成長的影響，並且以使用行為、組織信任為中介變項。研究對象為疫情期間採用網路學習社群的 73 所學校及 656 位教師，採用的分析方法為階層線性模式。研究結果顯示，在直接效果方面，教師參與網路學習社群的行為意圖對使用行為及專業成長有正向的直接影響；同事信任對專業倫理以及專業反思有顯著的正向影響，而行政信任則對專業成長的四個構面都有正向的影響，反觀校長信任則不會對專業成長的任何構面產生影響。在中介效果方面，不同構面的行為意圖可透使用行為的部分或完全中介對不同構面的專業成長產生間接影響。而當組織信任為中介變項時，本研究發現，績效期望透過同事信任的部分中介對專業倫理產生間接影響、努力期望透過行政信任的部分中介對專業實踐產生間接影響、社會影響透過行政信任的部分中介對專業反思產生間接影響。

關鍵詞：專業成長、組織信任、網路學習社群、整合性科技接受模式



Effects of Online Learning Communities on the Professional Development of Elementary School Teachers: Applying the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology With Usage Behavior and Organizational Trust as Mediators

Chia-Chun Hsiao

Professor, Department of Education, National University of Tainan

Abstract

This study analyzed the professional development of elementary school teachers who participated in online-learning-community-led professional development activities during the COVID-19 pandemic from 2020 to 2022. The unified theory of acceptance and use of technology was applied to describe how the behavioral intention of teachers to participate in online learning communities affects their professional development through the mediators of usage behavior and organizational trust. This study recruited 656 teachers from 73 schools who were part of online learning communities during the pandemic, and hierarchical linear modeling was used for data analysis. The research results revealed that the teachers' behavioral intention to participate in online learning communities positively and directly influenced their professional development, their trust in their colleagues had significant and positive effects on their levels of professional ethics and professional reflection, and their trust in the administration of the course had positive effects on four dimensions of professional development. However, the teachers' trust in their principals did not significantly influence their professional development. In terms of mediating effects, behavioral intention indirectly affected professional development, with usage behavior serving as a partial or full mediator. When organizational trust was included as a mediator, performance-related expectations indirectly affected professional ethics and trust in one's colleagues served as a partial mediator; effort-related expectations indirectly affected professional practice and trust in the administration of the course served as a partial mediator; and social influence indirectly affected professional reflection and trust in the administration of the course served as a partial mediator.

Keywords: professional development, organizational trust, online learning community, unified theory of acceptance and use of technology



壹、前言

教師的專業成長，一直以來不論是在學術研究的範疇還是實務推動工作中，都是一個相當重要的議題，劉世雄（2014）指出，教師若要讓家長信服、讓社會信賴，需在每一項教學活動中展現自己的專業語言和作為。所以，教師需要不斷的精進自我專業能力，提升教學品質，才能符合社會的期待。學校組織學習以促進教師專業成長為目的，是以，學校落實組織學習已是培育人才的關鍵（何希慧、陳政暉，2022），其中，教師參與專業社群已是必要的作法。而在教師眾多的專業成長途徑中，網路學習社群是這幾年發展的趨勢所在。網際網路迅速蓬勃的發展，讓人們學習的方式有了更大的突破，許多人常將自己的想法、觀念，藉由網路平台的媒介傳達，迅速縮短了彼此觀念交流的時間與距離。尤其從 2019 年開始，COVID-19 疫情肆虐，學校被迫停學，但是停班不停學，所以教師們開始使用線上上課，於此同時，過往學校的週三研習、教師專業成長活動，或是專業學習社群等等的運作，也紛紛在這兩三年期間改為線上運作的方式。疫情期間改變許多人的觀念，過往覺得學習必須面對面，但是在疫情期間，在節省交通往返時間的情形下，似乎反而促進了教師們的參與意願。所以，在這疫情期間，教師參加網路學習學習社群對於專業成長的影響程度為何，相當值得以實證性研究論述之。因此，本研究主軸為在 2020 至 2022 年間，學校因為疫情關係而採用網路學習社群方式進行教師的專業成長活動，教師們在參加後的專業成長程度。

基於上述原因，研究者希望透過此研究，了解教師採用網路學習社群增進專業成長的現況，更進一步以 Davis 等人（1989）的整合性科技接受模式（Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, UTAUT）為基礎，並依據參考文獻加入組織層次的組織信任此變項，建立一個探討教師採用網路學習社群進行專業成長的行為意圖與實際使用行為的架構並進行驗證。然而本研究並非直接採用此模式，而是做些微的調整。第一部分的調整在於，之前的 UTAUT 模式僅討論到對於「使用行為意圖」的影響，但是卻少有討論到使用行為意圖後的成果究竟為何？對教師而言，採用線上學習方式有其行為意圖，真實使用後，最直接的成果應該就是專業成長，所以在結果變項部分加入專業成長。第二部分的修改在於，在原模式中包含四個因素，其中績效期望、努力期望以及社會影響會影響行為意圖，但是研究者認為，不論在各領域，過往研究已多證實這樣的高度預測關係（Theodorakis, 1994; Venkatesh et al., 2003）。而且績效期望高、努力期望高、社會影響高，幾

乎就可以確認行為意圖會高。因為本研究已經增加了一個結果變項，避免有太多中介關係，而且研究者認為績效期望、努力期望以及社會影響可以用來解釋行為意圖，因此以這三個構面來代表及解釋行為意圖。此外，為了清楚了解三個構面的各自影響，所以在分析時以三個構面分開分析。第三部分的修改則是加入學校層次的影響因素，因為影響教師的行為除了教師自身的因素之外，學校層面的影響也相當重要，例如馮莉雅等人（2002）就以系統動態學觀點探討影響教師專業發展的因素包含教師個人與學校層面，類似的論述也在蕭佳純（2022）的研究中可見。因此本研究加入組織信任此一變項。總結來說，研究以 UTAUT 為基礎，討論教師參與網路學習社群的行為意圖對於專業成長的影響，並且以使用行為、組織信任為中介變項。因此，探究教師參與網路學習社群的行為意圖對於專業成長的影響為本研究的動機與目的之一，除此之外，行為意圖對於使用行為影響的徑路關係為本研究的動機與目的二；以及行為意圖可以如何藉由使用行為的中介而對專業成長產生間接影響。如同前述，使用行為的成果較少被討論，但是若教師的行為意圖較高時，則他參與網路學習社群的程度也應該會較高，如此一來，專業成長的程度也可能會較高，所以使用行為可能是行為意圖與專業成長關聯間重要的中介變項，此乃為本研究重要的動機與目的三。

除了 UTAUT 的應用之外，研究者希望擴充外部影響變項加入本模式，而在組織關係中，核心成分就是信任，在各種不同的組織形式扮演著重要的角色，尤其在網路組織日益增加之際，信任維繫著網路組織中的關係，並使得組織運作順暢。謝傳崇等人（2021）曾說，若學校組織成員對彼此、校長，以及制度產生信賴感，則人與人或人與環境制度間必定有緊密且牢靠的連結，這樣的關係也能更容易達成學校的校務和教師的教學目標，想當然爾，在這樣的環境中，教師的專業成長程度也可能會較高。在一個缺乏信任氣氛的企業組織中，員工可能會隱藏自己的知識或能力，導致組織無法發揮潛能並蒙受損害（Sambrook, 2009），所以，為了建立具有效能的學校，提升教師的專業成長，信任將是人際之間合作與溝通的必要條件。一般來說，與學校有關的組織信任通常包含行政信任、主管信任和同事信任。若學校行政包含校長和主任與教師維持良好關係並信任彼此，各方面給予教師多一點照顧和關心；相對地教師也會體諒學校行政的難處，同事之間互相信賴可支援彼此和激盪教學熱誠並充實自我，由此可推知教師有高的組織信任會提升工作情緒和有助於教師配合實施的教育政策，如此一來，教師自己專業成長的程度也可能隨之提高，因此本研究欲檢證組織信任是否會影響教師的專業成長，此為本研究動機與目的四。

如同前述，教師參與網路學習社群時，「組織信任」是否會對專業成長有影響，這部分顯然尚有許多值得研究之空間，然而「參與網路學習社群的行為意圖」與「專業成長」之間的關係，難道只有直接的效應，還是可以透過組織信任此一中介路徑關係？許順旺等人（2016）的研究中顯示，組織若能提供良好的工作環境、規劃與制度，並能於互動的過程中建立起對成員間的互信，則員工對於組織信任愈高。在網路盛行及疫情影響之下，教師參與網路學習社群的行為意圖明顯增加，透過社群中的信任為教師的學習更提升效用，讓教師願意更著墨於自己的專業成長，所以由組織信任為中介變項帶來的變化應能更加顯著。因此，本研究欲探討，若教師參與網路學習社群的行為意圖較高，可能可以透過組織信任的中介，對專業成長產生間接影響，此為本研究動機與目的五。綜合上述，本研究目的可具體以下五點描述：

- 一、探討行為意圖對於專業成長的直接影響。
- 二、探討行為意圖對於使用行為的直接影響。
- 三、探討行為意圖透過使用行為的中介對於專業成長的間接影響。
- 四、探討組織信任對於專業成長的直接影響。
- 五、探討行為意圖透過組織信任的中介對於專業成長的間接影響。

貳、文獻探討與假設推導

一、教師參與網路學習社群的行為意圖

本研究試圖從 UTAUT 來探討國小教師利用網路學習社群進行教師專業成長之行為意圖與可能影響專業成長的因素。UTAUT 是由 Venkatesh 等人（2003）歸納與分析八個主要的科技接受理論模式後所提出的理論架構，此架構經他們驗證顯示，對於科技使用行為的解釋力高達 70%，比過去任何一種科技接受理論模式還有效，因此本研究採用之。UTAUT 共有四個主要構面，分別為績效期望（performance expectancy, PE）、努力期望（effort expectancy, EE）、社會影響（social influence, SI）以及促成條件（facilitating conditions, FC）。績效期望、努力期望和社會影響會影響使用者是否選用某資訊科技，例如網路學習社群的行為意圖。Venkatesh 等人（2003）定義績效期望為「個人認為使用某一資訊系統將會提升自我工作績效的程度」，亦即某一資訊科技的使用行為會受個人對資訊科技的期望所影響。努力期

望意指「使用者認為使用某資訊系統的容易程度」，因為資訊科技的設計，必須符合人性化的考量，提供使用者操作簡便和互動性高的使用介面，才能維持個人的使用意圖及行為。社會影響則是指「個人感受到重要人士認為自己該使用某資訊系統的程度」，換言之，他人的觀感和態度會影響個人決定使用某資訊系統與否。促成條件的定義為「使用者認為組織現有的相關設備或無形的環境足以支援自己使用某資訊科技的程度」。而在使用行為（Actual System Use, ASU）方面，則是指個人之實際行為表現，意即使用者實際使用某一特定資訊系統的外在行為，而資訊科技系統的使用行為會受使用行為意圖所影響（Venkatesh et al., 2003）。由此可知，教師參與網路學習社群的使用行為會受到行為意圖的影響。本研究將探討行為意圖與使用行為的關係，所以 UTAUT 原架構中之使用行為及促成條件將一併討論，而促成條件部分則是以組織信任作為變項，期透過研究目的之聚焦，使研究結果更周延。

二、參與網路學習社群對專業成長的影響

研究者綜合國內外學者如林廷華（2018）、Evers 等人（2016）的討論可以發現，教師的專業成長定義有幾個特點。第一，指的是教師經過參加各種提昇專業的學習活動和反省思考的過程；第二，是一種動態的歷程；第三，強調專業成長的結果，可能是在專業知識、專業技能、專業態度、品德修養等方面的成長，使其專業知能更趨成熟；第四，必須呼應專業實踐，將專業成長的結果運用於實際的教學場域中。所以本研究將教師專業成長定義為，指教師在教學過程中，持續參與各種學習活動，經由反省思考，以期在個人專業知能與態度上有所成長，進而提升教學品質和學生學習成效，達成教學與專業成長之目標」，並且其內涵可以包含專業倫理、專業知能、專業實踐以及專業反思。

張基成（2004）認為，網路學習社群意指一群學習者聚集於網路上，形成共同的學習文化，並加上群策群力、共同努力以及相互了解而建立的線上虛擬空間。楊淇清與于富雲（2015）的看法則為，一群具備不同專長背景的人，透過網路上的虛擬學習環境，彼此公開討論並分享心得、知識、經驗以及資訊；參與者在此種社會脈絡互動下，突破時空限制，逐漸建構知識，進而達成個人成長。本研究的網路學習社群定義為，一群擁有共同信念與目標且對社群具備忠誠與承諾的人們，在網路環境中持續溝通與互動，彼此共享資訊、交換意見與實踐目的。因此在研究對象的選取上，以同一所學校，在疫情期間參加同一個網路學習社群的教師為對象。過

往研究者在解釋教師參與專業學習對於專業成長的影響，多引用的理論基礎包含了社會建構主義、合作學習、情境學習以及認知學徒制四個主要理論基礎（蕭佳純，2022），也還有終身學習、社會學習、組織學習以及團體動力論等等（蕭佳純，2018）。研究者認為，上述相關理論其實環環相扣、相互呼應，成為教師專業成長網路學習社群的穩固基礎。

教師專業發展活動雖已獲得教師的認同與肯定，但實務面上仍有許多執行上的困難，例如進修時間與教師工作安排有衝突、專業發展活動無法符合教師個別的需求、偏鄉交通距離等因素（張德銳、郭淑芳，2011；黃錦雄等人，2012；許振家、吳秋慧，2014）。也因為實體社群有上述的困難，因此許多研究者建議可透過網路社群的優勢以提升教師的專業成長（高熏芳、曾培妮，2010；林志隆、楊乃靜，2013；許振家、吳秋慧，2014），鍾才元與陳伊菱（2016）就認為透過網路社群可改善實體專業社群的限制，提升教師的專業成長。若是以實體專業學習社群對專業成長的影響，過往研究曾經以量化調查的方式來了解教師認知學校推動專業學習社群的成效對專業發展的影響（陳棟樑等人，2017）；或是對教師個人教學效能、創新教學等等的影響（連倬誼、張雅筑，2017），相較之下，討論校內同事參加網路學習社群對於專業成長的量化實證研究則較為缺乏，因為過往的研究多數都是教師參加一般的網路社群，並非強調的是同一學校教師參加同一個網路學習社群。

過往文獻於探討網路學習社群在教育領域之應用與相關研究中，較多著重於 Facebook 社群與教師專業發展（Bissessar, 2014; Bledsoe & Pilgrim, 2016; Kabilan, 2016; Goodyear et al., 2014; Patahuddin & Logan, 2015; Ranieri et al., 2012）、學生學習成效的面向（李建億等人，2014；許佩玲、易正義，2016；楊淇清、于富雲，2015；Amador & Amador, 2017; Manca & Ranieri, 2013; Wang et al., 2012）。Facebook 與網路學習社群性質雷同，除了可促進網路人際關係的維繫，也可以提供教師一個非正式學習、低成本、突破時間與地域限制的專業發展機會，尤其網路學習社群裡的成員同時可為學習者和教師領導的身分，相較於傳統的教師專業發展方式，網路學習社群有其發展的潛力和優勢，應被視為教師專業成長的有效輔助工具。林志隆與楊乃靜（2013）曾經以整合型科技接受模式探討屏東縣國小英語教師利用網路社群進行教師專業成長之研究，研究結果顯示國小英語教師的績效期望、努力期望及社會影響與教師利用網路社群進行專業成長的行為意圖有中度相關。綜合上述討論可知，教師如果參加網路學習社群的行為意圖較高時，則他的使用行為以及專業成長

程度也可能會較高。據此發展假設一為：教師參與網路學習社群的行為意圖越高時，則專業成長的程度會越高。而且因為實際的使用行為是個體實際採取某一特定行為，行為意圖越強烈時，個體實際採取該特定行為的強度也就會越強，因此發展假設二為，教師參與網路學習社群的行為意圖越高時，則使用行為也會較高。綜合假設一與二也可以合理推論，因為行為意圖較高則使用行為會較積極投入，而使用行為高則專業成長程度會提高，所以行為意圖可能可以透過使用行為的中介而對專業成長產生影響，所以本研究發展假設三為，教師參與網路學習社群的行為意圖越高時，則可以透過使用行為的中介，對專業成長產生間接效果。

三、組織信任對專業成長的影響

組織信任是多層次的概念，包含著員工之間、員工與主管、員工與組織等構面（林鈺琴，2004）。謝傳崇與吳麗珠（2016）認為組織信任是組織內不論個人或是團體間，彼此在不確定的環境下，對彼此保有信賴與互動等互易行為，期望對方會給予正向的回饋來完成彼此間的承諾。本研究定義組織信任為，組織成員間願意相互誠實，且以無私的態度合作，彼此遵守規範及所屬角色責任，並相信能夠達成預期行為，建立共識與利益。林鈺琴等人（2005）、陳至柔等人（2014）都曾整合過去文獻，將組織信任分為組織信任、同事信任、主管信任；Celep 與 Yilmazturk（2012）則是將組織信任分為對工作團隊、環境以及對管理的信任；Yu 等人（2018）將組織信任分為主管信任與系統信任，其中系統信任是指對組織文化整體的信任程度。本研究對應這三個構面，呼應教育組織特色後，定義本研究組織信任的三個構面為：（一）行政信任：指教師認同學校的制度與發展，相信學校會給予教師足夠的保障，工作可以獲得專業發展；（二）同事信任：指教師們認為學校的同事彼此之間相互尊重，有困難時都會主動協助，共同承擔所有責任；（三）校長信任：指教師們對於校長的專業能力有信心，並且會顧及教師權益與教師們主動溝通。

關於組織信任相關的跨層次研究，依據 Nyhan（2000）的研究，組織信任可包含兩個構面，即人與人之間的信任和對組織的整體信任。組織間成員的信任是以個人處於組織群體的感受，用來定義對組織的認知，來進行自我定義的狀態或形成屬於組織的知覺。本研究對於組織信任的定義採用組織的知覺，由個人處於組織中的感受與認知，加總平均後成為團體層次概念的組織信任。因此，學校內的教師所屬單位信任越強，就會強化教師與教師之間、教師與校長之間、教師與行政人員之間

的互動，彼此之間有著信任關係，在面臨教學工作時，更能彼此攜手合作，有效提高專業成長與教學效能。因此，本研究將組織信任置於組織層次變項處理之。

而在組織信任對於教師專業成長的影響方面，組織信任發生在學校各層面，教師間互動品質、學校整體氣氛，決定教師是否依賴同事、主管及學校，進而提升專業（何希慧、陳政暉，2022）。Tschannen-Moran（2014）研究指出，學校的組織信任與教師專業化及學生學習成就相關，在信任的環境中，當教師相信同儕的專業，則易於接受所分享的知識。Matthews 與 Crow（2010）亦認為，教師間具備互信基礎，則其間就更可能進行分享、協助與支持，也就是說，擁有信任關係，則教師專業發展與成長會更好。此外，教師因信任更願意嘗試新的教學方法（Helstad & Møller, 2013）。Adams（2018）主張信任能促進集體探究、反思與共享決策，是促進學校轉型為專業導向的關鍵。由此可知，如果學校的組織信任程度越高，則教師們越可能集體學習、彼此知識分享、進而提升自己的專業成長程度。據此，本研究發展假設四為，組織信任會對專業成長產生正向影響。

四、組織信任的中介效果

在討論組織信任的中介效果之前，研究者先來討論為何行為意圖會影響組織信任？在影響組織信任的因素中，組織面向、管理與溝通風格，以及個人特質等三大面向，是最常被研究者提及，而且獲得實證研究支持的主要因素（Yu et al., 2018）；因為組織信任是屬於相當高度的主觀心理層面感受，因此，被信任者與信任者之個人人格特質，就會對於組織信任有顯著影響。在網路學習社群中，教師加入社群的行為意圖、動機，都可能影響他們對同事、主管的信任程度，因為如果教師行為意圖中的努力期望、績效期望、社會影響高時，表示他們加入社群時會特別注重別人的眼光，強調自己的努力以及參加之後的績效，因此會進一步與社群成員的互動程度越高，則產生信任的程度也就可能會較高。由此可知，行為意圖可能對組織信任有正向影響。

從前述的討論可以知道，組織信任可能對專業成長產生直接影響，而行為意圖也可能對專業成長產生直接影響，那麼，行為意圖是否可以透過組織信任的中介對專業成長產生間接影響嗎？Baron 與 Kenny（1986）指出中介變項係解釋外在事件所隱藏的意義或說明事件結果的成因。參與網路學習社群行為意圖對於組織信任影響尚無直接證據，惟已有研究（Conte, 2015; Guinot et al., 2013）指出組織信任能正向影響組織學習，由此推論應該也可以增進專業成長。信任屬於內在特質，

在互動前雙方皆以當下的信任品質，作為言行決定之依據。換言之，信任或能解釋相同情形，不同教師專業成長程度的差異。

依據社會交換理論，它強調人類的理性、相對利益的衡量、互惠的交換模式，所以如果教師參與社群的行為意圖夠強烈，可能會基於交換理論基礎中的「酬賞」與「互惠」，透過組織的信任而更加深自己的行為意圖，進而提升專業成長的程度。信任常常是被討論的中介變項之一，在過往研究中，有相當多研究將組織信任視為中介變項，例如謝傳崇等人（2021）就曾發現校長情緒智慧領導可以透過組織信任的部分中介對教師組織公民行為產生間接影響；何希慧與陳政暉（2022）也以國民中學教師知覺校長關係領導對組織學習影響，並且以組織信任為中介變項，結果發現組織信任具有中介效果。由此推論，如果教師們參加網路學習社群的行為意圖較高時，則可能會一起形塑出一個彼此信任的組織氛圍，透過組織信任則可能更加提升教師的專業成長程度。因此，綜合社會交換理論及過往研究說明，本研究發展假設五為，行為意圖可以透過組織信任的中介對專業成長產生間接影響。

參、研究設計

一、研究架構

本研究架構如圖 1 所示，依據本研究文獻部分的推導，欲檢驗的五個假設如下：

假設一：教師參與網路學習社群的行為意圖對專業成長有正向的直接影響。

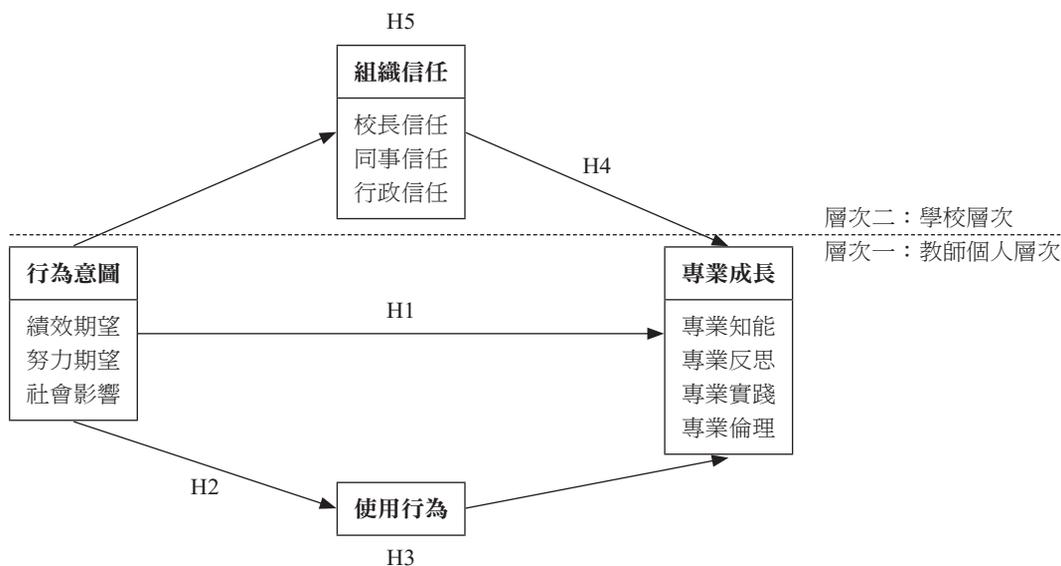
假設二：行為意圖對使用行為具有正向直接影響。

假設三：行為意圖可透過使用行為的中介對專業成長產生間接影響。

假設四：組織信任對專業成長有正向的直接影響。

假設五：行為意圖可透過組織信任的中介對專業成長產生間接影響。

圖 1
研究架構圖



二、研究對象

本研究研究對象分為預試以及正式階段，預試階段的問卷採用便利抽樣，發放給 200 位臺南市國小教師。正式問卷部分，本研究採用問卷調查法，考量研究的方便性、時效性與問卷回收率，所採行抽樣的方式為分層比例抽樣（Proportionate Stratified Sampling），將母群體分為四個區域（北、中、南、東），採分層抽樣。全臺灣扣除外島學校，北部 812 所、中部 831 所、南部 809 所、東部 193 所，共 2,645 所。為了符合多層次分析所需要的高層次樣本數，預計發出 95 所學校。在 2022 年疫情期間隨機聯絡國小教務主任協助發放問卷；依照各區比例發放，北部 29 間（30%）、中部 30 間（31%）、南部 29 間（30%）、東部 7 間（9%），一共發放 95 間學校，每間依學校規模發放約 7-15 份教師問卷，因為本研究是採用多層次分析，發放問卷的對象則是鎖定在疫情期間，學校的教師專業發展活動採用網路學習社群的運作方式，並且是參加同一個網路社群的教師們，而且一個學校只發放一個社群，因此學校層次也是社群層次。問卷回收最後收回 656 份，分布於 73 個社群（學校）。其中男性 233 名，女性 423 名；年齡以 40-49 歲最多人，有 328 人（占 50%）；學歷以碩士為最多，有 443 人（占 67.6%）；年資以 21 年以上最多，有

242 人（占 36.9%）；職務以兼導師的專任教師為最多，有 255 人（占 38.9）；學校規模以 12 班以下為最多，有 222 人（占 33.8%）。而這 656 位教師在他們目前參與網路社群的經驗中，257 位教師（占 39.2%）表示曾參加過網路上的學習社群，但是持續兩年以上參加同一社群者，僅有 96 位（占 14.6%）。

三、研究工具

（一）行為意圖量表

本量表為研究者自編量表，在整合型科技接受模式中，影響行為意圖的因素可以細分為績效期望、努力期望，以及社會影響，本研究採用 Venkatesh 等人（2003）的定義，以下說明之。本研究中的績效期望為「教師認為利用網路學習社群能否提升其教師專業成長的主觀認知程度」，題目如「利用網路學習社群進行教師專業成長可以獲取研習進修課程的資訊與內容」、「利用網路學習社群進行教師專業成長可以鞭策我隨時針對教學進行省思」等，一共 12 題。努力期望指的是「教師認為利用網路學習社群來提升教師專業成長之易用性的主觀認知程度」，題目如「我能熟練運用網路學習社群的系統功能以獲取我需要的資源或協助」等，一共九題。社會影響指的是「教師對於應不應該利用網路學習社群進行教師專業成長，受到他人（如親友、同事、學校主管或教育主管機關等）之影響程度」，題目如：「我週遭的人（如同事／同儕、親友等）會推薦我使用網路學習社群進行教師專業成長」等，一共五題。經 200 位預試樣本的探索性因素分析結果顯示，共可抽取三個構面，累積解釋變異量為 78.11%。經本研究 656 位教師的驗證性因素分析結果顯示，RMSEA 值為 .03，GFI、CFI 分別為 .91、.92，SRMR 為 .02，PNFI、PGFI 為 .75 與 .76，均大於 .50 的標準。再者，潛在變項的組成信度依序為績效期望為 .90、努力期望為 .91、社會影響為 .88，全部都達「.6 以上」的評鑑標準。最後，平均抽取變異分別是績效期望為 .78、努力期望為 .81、社會影響為 .83，都符合「.5 以上」的評鑑標準，結果顯示本量表有良好的信效度。

（二）使用行為量表

本量表為研究者自編量表，Davis 等人（1989）認為使用行為是個人實際行為表現，意即使用者實際使用某一特定資訊系統的外在行為。在網路應用活動的使用行為中，主觀評估多是以使用頻率與時間為依據。本研究主要探討教師採用網路學習社群增進專業成長，因此將使用行為定義為「教師會採用網路學習社群增進專業成長的頻率與時間」，並根據以往研究者對使用行為的相關研究為基礎，發展成五

個題項來衡量此一構面，題目如：「我會盡可能經常到網路社群的發文」。經 200 位預試樣本的探索性因素分析結果顯示，可抽取一個構面，解釋變異量為 69.53%。而這五個題目經 656 位教師的驗證性因素分析結果顯示，RMSEA 值為 .03，GFI、CFI 分別為 .92、.93，SRMR 為 .03，PNFI、PGFI 為 .69 與 .71，均大於 .5 的標準。再者，潛在變項的組成信度為 .84，平均抽取變異為 .69，符合評鑑標準，結果顯示本量表有良好的信效度。

（三）專業成長量表

本研究在專業成長量表部分乃使用蕭佳純（2022）所編製的專業成長量表。該量表一共包含專業知能、專業倫理、專業反思以及專業實踐等四個因素。其中專業知能是指於各種教學情境，所有教師都須具備的教育專業內涵，一共設計「參加網路學習社群後，我能不斷充實領域／學科專業知能」等七題。專業倫理是指具有教育專業責任、應展現熱忱與使命感、深化教師之專業成長、展現協作領導能力與專業倫理之規範，提升整體教育品質，一共設計有「參加網路學習社群後，讓我更能積極聆聽其他教師的意見與進行經驗分享」等九題。專業反思是指教師能鞭策自己隨時針對教學進行省思，一共設計有「參加網路學習社群後，讓我更時常反省自己的學習態度」等九題。專業實踐則是指以關注學生學習為基礎，符合教師專業學習社群設計與課程規劃，轉向多元教育創新，對於學生學習的發展、興趣的探索、動機的持續及信心的展現等有所助益，一共設計有「參加網路學習社群後，讓我更能串連學生對話引導他們的有效學習」等八題。經本研究 656 位教師的驗證性因素分析結果顯示，RMSEA 值為 .02，GFI、CFI 分別為 .93、.94，SRMR 為 .02，PNFI、PGFI 為 .89 與 .79，均大於 .5 的標準。再者，潛在變項的組成信度依序為專業倫理為 .95、專業實踐為 .96、專業知能為 .96、專業反思為 .96，全部都達 .6 以上的評鑑標準。最後，平均抽取變異分別是專業倫理 .71、專業實踐 .73、專業知能 .73、專業反思 .75，都符合 .5 以上的評鑑標準，結果顯示本量表有良好的信效度。

（四）組織信任量表

本量表為研究者自編量表，組織信任的內涵一共可以包含為三個構面：校長信任、行政信任、同事信任。其中校長信任是指，相信校長是真誠關懷、正直誠信、有決策能力、願意傾聽、可信賴的，題目如「我相信校長的領導作為是值得信賴的」，一共九題。行政信任是指，教師能感到行政系統獎賞分明、制度明確、規則獲得教師認同而願意遵守，相信學校政策制定與執行是公正的，整體環境是值得信賴、可靠的，題目如「我相信學校行政團隊會做出各種合情合理的決策」，一共八

題。同事信任是指，相信同事是誠懇、關懷、守信用、可依靠，有專業能力的，願意相互幫助的，題目如「我相信同事會設身處地為他人著想」，一共九題。經 200 位預試樣本的探索性因素分析結果顯示，共可抽取三個構面，累積解釋變異量為 73.92%。經本研究 656 位教師的驗證性因素分析結果顯示，RMSEA 值為 .03，GFI、CFI 分別為 .93、.94，SRMR 為 .01，PNFI、PGFI 為 .86 與 .81，均大於 .50 的標準。再者，潛在變項的組成信度依序為校長信任為 .89、行政信任為 .88、同事信任為 .9，全部都達 .6 以上的評鑑標準。最後，平均抽取變異分別是校長信任為 .77、行政信任為 .75、同事信任為 .78，都符合 .5 以上的評鑑標準，結果顯示本量表有良好的信效度。

肆、研究結果與討論

一、變項描述統計與 ICC 量數

本研究所有變數構面的平均數及標準差如表 1 所示。組織信任是由教師所填寫後依據各社群加總平均而成，所以在進行階層線性模式（hierarchical linear modeling, HLM）分析之前，還需檢測資料具備組內一致性（蕭佳純，2020）的存在，方可將個體層次的資料彙總成群特質。經由計算，組織信任的三個構面平均 *rwg* 分別為 .87、.79、.82，高於標準值的 .7，說明此匯總程序的合理性，因此初步符合進行跨層次分析的合理性。至於檢視行為意圖藉由組織信任以及使用行為的中介，間接預測專業成長的效果方面，本研究以 Baron 與 Kenny（1986）的中介效果分析方式為基礎，以三步驟進行多層次中介效果分析，用以考驗研究假設二及五。在本研究中，專業成長（有 Y1 專業倫理、Y2 專業實踐、Y3 專業知能、以及 Y4 專業反思四個構面）為結果變項，所以進行零模型（隨機效果 ANOVA 模型）檢驗，以計算組內相關係數（ICC）來確認是否有必要進行多層次分析（Bryk & Raudenbush, 1992）。分析後發現，四個構面的 ICC 介於 .071~.111，其顯著效果 χ^2 值介於 117.08~146.91，已達到 .05 的顯著水準，且 ICC 值也高於標準的 .059，屬於低度關聯強度（蕭佳純，2020），因此符合採用 HLM 進行多層次分析的標準。而在資料的處理上，個體層次採用組平減，而總體層次則採總平減的方式進行分析。

表 1
變項之敘述統計量

層次	層次一：教師層次							層次二：學校層次			
變項	專業成長				行為意圖		使用行為	組織信任			
構面	專業倫理	專業實踐	專業知能	專業反思	績效期望	努力期望	社會影響	使用行為	校長信任	同事信任	行政信任
平均數	4.83	4.79	4.88	4.83	4.77	4.81	4.46	4.59	4.98	4.93	5.01
標準差	.71	.67	.69	.74	.69	.68	.78	.83	.72	.74	.67

二、假設一：行為意圖對四種專業成長（倫理、實踐、知能、反思）的直接效果

本研究第一個步驟是檢驗專業成長（倫理、實踐、知能、反思）是否能被行為意圖所解釋，其檢驗的方程式如下，僅以專業倫理作為公式 1：

$$\text{專業倫理}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \text{績效期望}_j + \beta_{2j} \text{努力期望}_j + \beta_{3j} \text{社會影響}_j + \epsilon_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + U_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + U_{3j}$$

由表 2 可知，就專業倫理這個構面而言，行為意圖中的績效期望與社會影響的係數 γ_{10} 、 γ_{30} 均達到顯著，係數值分別為 0.55 ($t=8.29, p < .05$)、0.16 ($t=3.83, p < .05$)。第二，就專業實踐這個構面而言，行為意圖中的績效期望、努力期望與社會影響的係數 γ_{10} 、 γ_{20} 、 γ_{30} 均達到顯著，係數值分別為 0.53 ($t=7.75, p < .05$)、0.21 ($t=3.37, p < .05$)、0.07 ($t=2.30, p < .05$)。第三，就專業知能這個構面而言，行為意圖中的績效期望、努力期望與社會影響的係數 γ_{10} 、 γ_{20} 、 γ_{30} 均達到顯著，係數值分別為 0.52 ($t=7.41, p < .05$)、0.23 ($t=3.63, p < .05$)、0.09 ($t=2.66, p < .05$)。最後，就專業反思這個構面而言，行為意圖中的績效期望、努力期望與社會影響的係數 γ_{10} 、 γ_{20} 、 γ_{30} 均達到顯著，係數值分別為 0.56 ($t=8.30, p < .05$)、0.17 ($t=3.14, p < .05$)、0.16 ($t=4.34, p < .05$)。藉由此步驟可以發現，除了專業倫

理僅會受到績效期望及社會影響的影響。其餘的績效期望、努力期望以及社會影響皆會影響專業實踐、專業知能以及專業反思，因此假設一獲得支持。對照過去的研究可以發現，教師參與一些網路社群時，例如 Facebook 的社群進行學習時，過往的研究多是論述行為意圖對於使用行為的影響，少有探討對於學習之後後續的專業成長影響，即使有，如 Liu 與 Chu（2010）的研究是分析線上行為、角色及透過線上討論之學習社群，對於專業成長的影響，但是採用質性的訪談方式。或者是採用科技接受模式（technology acceptance model, TAM）、理性模式來討論教師採用 Facebook 社群對專業發展的影響（Bissessar, 2014; Goodyear et al., 2014; Kabilan, 2016）。本研究所採用的理論基礎不同，也非是針對 FB 社群，但是分析結果大致上呼應過去研究的論述（林志隆、楊乃靜，2013；高熏芳、曾培妮，2010；許振家、吳秋慧，2014），也就是說當教師採用網路學習社群的行為意圖越高時，則專業成長的程度會越高。除此之外，為何努力期望不會對專業倫理產生影響，作者猜測原因可能是，專業倫理是教師具有的教學熱忱等，而努力期望是教師對於科技易用性的主觀認知，多數教師可能覺得自己的專業倫理程度已經頗高，即使教師自己覺得科技的使用容易上手，可能對於專業倫理也沒有多大的幫助，因此沒有顯著的影響。相較於虛無模式，增加行為意圖此一解釋變項時，可削減檢視變異量分別為 63.2%、40.6%、69.4% 以及 72.1%，增加比例相當高。也就是說，當行為意圖中的績效期望、努力期望與社會影響越好，則專業實踐、專業知能以及專業反思會越好；而績效期望及社會影響越高時，則專業倫理程度也會越高。

表 2
行為意圖對專業成長的直接效果

係數／構面	專業倫理	專業實踐	專業知能	專業反思
γ_{00} 總平均數	4.83*	4.79*	4.88*	4.83*
γ_{10} 績效期望	0.55*	0.53*	0.52*	0.56*
γ_{20} 努力期望	0.12	0.21*	0.23*	0.17*
γ_{30} 社會影響	0.16*	0.07*	0.09*	0.16*

（續下頁）

表 2
行為意圖對專業成長的直接效果（續）

係數／構面	專業倫理	專業實踐	專業知能	專業反思
	隨機效果			
σ^2	0.157	0.154	0.155	0.147
τ_{00}	0.038	0.041	0.044	0.036
τ_{11}	0.023	0.024	0.023	0.031
τ_{22}	0.052	0.055	0.051	0.049
τ_{33}	0.018	0.017	0.017	0.022

* $p < .05$

三、假設二與假設三檢驗：使用意圖對使用行為的直接影響以及使用行為的中介效果

本研究先檢驗使用意圖對於使用行為的影響，除了檢驗假設二的效果外，同時此步驟也有助於檢驗假設三：使用行為的中介效果。使用意圖的三個構面對於使用行為的影響，如公式 2 表示，經分析結果發現，係數值分別為 0.28、0.36 以及 0.44（ $t=4.82, p < .05$; $t=7.31, p < .05$; $t=5.66, p < .05$ ），均達顯著。所以整體來說，行為意圖對於使用行為具有影響，所以本研究的假設二獲得成立。

使用行為 $_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}$ 績效期望 $_j + \beta_{2j}$ 努力期望 $_j + \beta_{3j}$ 社會影響 $_j + \epsilon_{ij}$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + U_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + U_{3j}$$

下一個程序則是進一步將行為意圖以及使用行為一起放入方程式中，檢驗行為意圖與使用行為對專業成長的解釋力，尤其著重於公式 3 中 γ_{01} 、 γ_{02} 、 γ_{03} （對於專業成長影響）的顯著性考驗。而檢驗公式如公式 3 所示。因為專業成長有四個構面，所以如同步驟一，一共會產生四個模型，而以專業倫理為公式說明如下：

專業倫理 $_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}$ 使用行為 $_j + \beta_{2j}$ 績效期望 $_j + \beta_{3j}$ 努力期望 $_j + \beta_{4j}$ 社會影響 $_j + \varepsilon_{ij}$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

首先，以專業倫理來看，績效期望（ γ_{20} ）、社會影響（ γ_{40} ）的迴歸係數，在公式 3 的模型中，同時考量中介變項與解釋變項後，與公式 1 的係數相比較，績效期望、社會影響的係數 γ_{20} 、 γ_{40} 從原先的顯著依然還是顯著的情形，但是係數值從 0.55、0.16 分別變成 0.47、0.12（ $t=7.78, p < .05; t=3.01, p = .003$ ），所以都是部分中介效果。以專業實踐來看，績效期望（ γ_{20} ）、努力期望（ γ_{30} ）的迴歸係數，在公式 3 的模型中，同時考量中介變項與解釋變項後，與公式 1 的係數相比較，績效期望、努力期望的係數從原先的顯著依然還是顯著，係數值從 0.53、0.21 分別變成 0.49、0.19（ $t=7.08, p < .05; t=3.27, p = .002$ ），所以都是部分中介效果，而社會影響的係數則是從原本的顯著變成不顯著的情形（ $t=1.44, p = .15$ ），因此是完全中介的情形。以專業知能來看，績效期望（ γ_{20} ）、努力期望（ γ_{30} ）的迴歸係數，在公式 3 的模型中，同時考量中介變項與解釋變項後，與公式 1 的係數相比較，績效期望、努力期望的係數從原先的顯著依然還是顯著，係數值從 0.52、0.23 分別變成 0.47、0.21（ $t=7.18, p < .05; t=3.70, p = .001$ ），所以都是部分中介效果，而社會影響的係數則是從原本的顯著變成不顯著的情形（ $t=1.64, p = .10$ ），因此是完全中介的情形。最後，以專業反思來看，績效期望（ γ_{20} ）、努力期望（ γ_{30} ）、社會影響（ γ_{40} ）的迴歸係數，在公式 3 的模型中，同時考量中介變項與解釋變項後，與公式 1 的係數相比較，績效期望、努力期望、社會影響的係數從原先的顯著依然還是顯著，係數值從 0.56、0.17、0.16 分別變成 0.51、0.15、0.14（ $t=7.86, p < .05; t=2.92, p = .005; t=3.67, p = .001$ ），所以都是部分中介效果。

就分析結果來看，績效期望可以透過使用行為的部分中介，與專業倫理、專業實踐、專業知能以及專業反思產生間接效果，但就間接效果值來看都不高（介於 0.02 至 0.05），也就是說，績效期望對於專業成長的四個面向影響，還是以直接效果最為明顯。除此之外，努力期望可以透過使用行為的部分中介，與專業實踐、專業知能以及專業反思產生間接效果，但就間接效果值來看也都不高（介於 0.02 至 0.03）。

而社會影響則是透過使用行為的部分中介對專業倫理、專業反思具有間接影響，但是一定要透過使用行為的完全中介而對專業實踐、及專業知能產生間接影響。與前面績效期望、努力期望相似的是，間接效果值都不高，而較為有趣的發現是，當教師在行為意圖中較在意同儕的推薦與眼光時，則他就必須要真正加入社群，透過社群高頻率的行為，才會對專業實踐以及專業知能產生影響。就中介效果的分析來看，對照過往研究，雖然沒有相類似的研究成果供對照，但是可以發現的是，透過本研究確實發現，教師參加網路學習社群的行為意圖較高時，確實參加的行為頻率也會較高，如此一來，則專業成長程度也會較高，因此本研究假設二及三獲得證實。

表 3
層 1 使用行為對層 1 專業成長的中介效果

	專業倫理	專業實踐	專業知能	專業反思
γ_{00} 總平均數	4.84*	4.79*	4.88*	4.83*
γ_{10} 使用行為	0.21*	0.16*	0.16*	0.12*
γ_{20} 績效期望	0.47*	0.49*	0.47*	0.51*
γ_{30} 努力期望	0.10	0.19*	0.21*	0.15*
γ_{40} 社會影響	0.12*	0.04*	0.06	0.14*
隨機效果				
σ^2	0.144	0.149	0.145	0.141
τ_{00}	0.035	0.037	0.035	0.031

* $p < .05$

四、假設四檢驗：層 2 組織信任對層 1 專業成長的直接效果

假設四是檢驗總體層次解釋變項（組織信任）對於結果變項（Y）的解釋是否具有統計意義，此時並不納入個體層次解釋變項，僅有總體層次解釋變項，而模型以專業倫理舉例如公式 4 所示：

$$\text{專業倫理}_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{ 校長信任}_j + \gamma_{02} \text{ 同事信任}_j + \gamma_{03} \text{ 行政信任}_j + U_{0j}$$

從表 4 數據可知，當同時以校長信任、同事信任以及行政信任來解釋專業倫理（Y1）時，同事信任的係數為 0.34 ($t=4.47, p < .001$)、行政信任的係數為 0.32 ($t=2.53, p = .012$)，達到顯著水準，而校長信任未有影響。若解釋變項為專業實踐（Y2）時，行政信任的係數為 0.27 ($t=2.40, p = .019$)，達到顯著水準，而校長信任、同事信任未有影響。若解釋變項為專業知能（Y3）時，行政信任的係數為 0.32 ($t=2.71, p = .009$)，達到顯著水準，而校長信任、同事信任未有影響。最後，解釋專業反思（Y4）時，同事信任的係數為 0.45 ($t=2.60, p = .012$)、行政信任的係數為 0.29 ($t=2.08, p = .041$)，達到顯著水準，而校長信任未有影響。由上分析可知，同事信任對專業倫理以及專業反思有顯著的正向影響，而行政信任則對專業成長的四個構面都有正向的影響，反觀校長信任則不會對專業成長的任何構面產生影響。對照過去研究來看，過往研究多證實組織信任對於教師的專業成長有影響（何希慧、陳政暉，2022；Tschannen-Moran, 2014），但是過往的組織信任多是教師所認知的組織信任，屬於教師個人層次變項，本研究卻是以組織層次來處理組織信任，這是與過去研究不同之處。當以組織層次來處理時可以發現，校長信任對於教師個人的專業成長沒有影響，其理由是否是因為本研究的主題聚焦在教師參與網路學習社群，當教師們是採用線上網路社群的方式學習時，教師的專業成長較不會受到校長的影響。再對照過往研究來看，當把組織信任細分為三個層面來觀察其影響力時，校長信任確實是比較不具有影響的（蕭佳純，2022），換言之，當組織信任細分為三個面向來看時，校長信任對於教師專業的影響不大，也就是說，要利用網路學習社群來推動教師的專業成長，組織信任中的行政信任與同事信任是相當重要的。所以本研究的假設四獲得部分成立。較令人好奇的是，校長信任對於專業成長不具影響力，本研究探究可能原因在於，因為本研究討論的主題在教師於疫情期間參與的網路學習社群活動，可能因為與校長互動的機會變少了，或者校長本身並未參與在網路學習社群中，所以較不具有影響力。因此，在教師發展專業成長的過程中，對於同事及行政單位的信任還是比較重要的。

表 4
組織信任對專業成長的影響

變項／係數	專業倫理	專業實踐	專業知能	專業反思
γ_{00} 總平均數	4.83*	4.79*	4.88*	4.83*
γ_{01} 校長信任	0.01	0.03	0.01	0.03
γ_{02} 同事信任	0.34*	0.30	0.31	0.45*
γ_{03} 行政信任	0.32*	0.27*	0.32*	0.29*
隨機效果				
σ^2	0.122	0.128	0.130	0.129
τ_{00}	0.031	0.029	0.027	0.024

* $p < .05$

五、假設五檢驗：組織信任的中介效果

最後一個步驟是檢驗組織信任的中介效果，所以進一步將教師層次的解釋變項與總體層次的中介變項一起放入方程式中，檢驗行為意圖（X1、X2、X3）與組織信任（M1、M2、M3）變項對專業成長的解釋力，尤其著重於公式 5 中 γ_{10} 到 γ_{30} 的顯著性考驗。因為專業成長有四個構面（Y1、Y2、Y3、Y4），而中介變項有總體層次的組織信任（M1 校長信任、M2 同事信任、M3 行政信任），為了清楚了解是透過哪一個構面的中介，所以將組織信任的三個構面分成三次進行，所以一共會進行 12 次的模型。例如以專業倫理為結果變項，而校長信任為中介變項；或是類推以專業倫理為結果變項，以同事信任為中介變項，而公式 5 則說明如下。而在這之前，還必須以行為意圖的三個構面為自變項，組織信任的三個構面為依變項，進行顯著性考驗。因為兩個變項分屬不同層次，因此將行為意圖的三個構面聚合為組織層次變項，以 $n = 73$ 個學校進行分析。一共進行三次的分析結果顯示，係數值介於 0.28 至 0.69， p 值皆達顯著，表示行為意圖會對組織信任產生影響。

專業倫理_{ij} = β_{0j} + β_{1j} 績效期望_j + β_{2j} 努力期望_j + β_{3j} 社會影響_j + ε_{ij}

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{ 校長信任}_j + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

當中介變項為校長信任，而結果變項為專業倫理、專業實踐、專業知能以及專業反思時，不論是績效期望、努力期望還是社會影響，係數在公式 5 與公式 1（表 5 與表 2）的比較上，雖然都還是達到顯著，但是因為係數值並沒有變小，所以並沒有中介效果。在此部分的分析，一共有三個中介效果成立。第一個中介效果是發生在結果變項為專業倫理、自變項為績效期望，而中介變項為同事信任時，係數在公式 5 與公式 1 比較上，從 0.55 變成 0.54 ($t=3.88, p < .05$)，所以是部分中介的效果。第二個中介效果是發生在結果變項為專業實踐、自變項為努力期望，而中介變項為行政信任時，係數在公式 5 與公式 1 比較上，從 0.21 變成 0.20 ($t=4.01, p < .05$)，所以是部分中介的效果。第三個中介效果是發生在結果變項為專業反思、自變項為社會影響，而中介變項為行政信任時，係數在公式 5 與公式 1 比較上，從 0.16 變成 0.14 ($t=4.21, p < .05$)，所以是部分中介的效果。所以本研究的假設五只有這三個部分是成立的，但是間接效果值如同前述的分析，效果值都不大，也就是說，行為意圖、組織信任對於專業成長的影響還是以直接影響值最大，所以本研究所發展的假設五僅有績效期望透過同事信任的部分中介對專業倫理產生間接影響、努力期望透過行政信任的部分中介對專業實踐產生間接影響、社會影響透過行政信任的部分中介對專業反思產生間接影響。這是相當重要的研究發現，因為對教師的專業實踐與反思兩部分來說，當教師們重視自己的努力期望或是社會影響時，他們的專業實踐與反思固然也會較高（假設一），但是他們也可以透過行政團隊的信任而間接提升專業實踐與專業反思，由此可知，行政信任的重要性。此外，同事信任對於專業倫理除了具有直接影響之外，也可以在績效期望與專業倫理間具有間接影響，可見同事信任也相當重要。相較之下，校長信任是一個有趣的構面，因為它不具有任何中介影響之外，也未對專業成長的任何構面有直接影響。這是否代表著校長信任不重要？抑或是可以考慮將校長信任自組織信任的構面中移除，這都有待更多研究的討論。

在以組織信任為中介變項的研究中，本研究結果與過去研究大不相同，過往研究如何希慧與陳政暉（2022）、謝傳崇等人（2021）多證實組織信任的中介效果，但是因為採用的統計分析方法不同，過往研究多是教師主觀自己認知的組織信任，屬於教師個人層次，而本研究是將組織信任加總平均後以同一社群的分數代表，作為群體層次的變項，或許因為分析的方法與策略不同，所以有不一樣的結果。但是因為本研究細部的將組織信任分成三個構面進行分析，所以可以更清楚看出組織信任各構面的細部影響，而且與過去研究相當不同的是，當將組織信任視為是群體層次變項時，中介效果是微乎其微的。所以本研究假設五可以說並未成立。就實務經驗來看，如果教師參加網路學習社群的行為意圖是來自於他在意同儕、外在的觀點所影響時，或者是期待自己努力的成果，也就是社會影響以及努力期望程度較高時，則他可能在參加網路學習社群的過程中，透過與行政單位的互動及信任，增加自己的專業反思與專業實踐程度。由此可知，在專業成長中的專業反思以及專業實踐這兩個構面來說，除了社會影響以及努力期望很重要之外，行政信任的中介影響也是重要的。此外，還需要進行討論的是，本研究同時納入了教師自身層次的使用行為以及學校層次的組織信任作為中介變項，研究結果雖有部分的中介效果成立，但是從效果量來看，還是教師自身的使用行為的中介較為有助益，換言之，希望教師能夠專業成長，還是要從教師自身的影響因素較為相關。

表 5
組織信任的中介效果檢定

結果變項	專業倫理			專業實踐			專業知能			專業反思		
	校長 信任 為 中介	同事 信任 為 中介	行政 信任 為 中介									
γ_{00} 總平均數	4.84*	4.84*	4.84*	4.79*	4.79*	4.79*	4.88*	4.88*	4.88*	4.83*	4.83*	4.83*
γ_{01}	0.16*	0.63*	0.51*	0.17*	0.54*	0.47*	0.16*	0.56*	0.49*	0.19*	0.66*	0.54*
γ_{10} 績效期望	0.55*	0.54*	0.55*	0.53*	0.53*	0.53*	0.52*	0.52*	0.52*	0.56*	0.56*	0.56*
γ_{20} 努力期望	0.12	0.13*	0.12	0.21*	0.21*	0.20*	0.23*	0.23*	0.23*	0.17*	0.17*	0.17*
γ_{30} 社會影響	0.16*	0.16*	0.16*	0.07*	0.07*	0.07*	0.09*	0.09*	0.09*	0.16*	0.16*	0.14*

（續下頁）

表 5
組織信任的中介效果檢定（續）

結果變項	專業倫理				專業實踐				專業知能				專業反思			
隨機效果																
σ^2	0.141	0.140	0.139	0.144	0.144	0.143	0.139	0.139	0.138	0.137	0.135	0.135				
τ_{00}	0.028	0.027	0.026	0.033	0.033	0.031	0.029	0.027	0.022	0.027	0.024	0.026				

* $p < .05$ 。

表格中的 γ_{01} 在校長信任為中介變項時表示為 γ_{01} 校長信任；表格中的 γ_{01} 在同事信任為中介變項時表示為 γ_{01} 同事信任；以此類推。

伍、結論與建議

根據上述分析，本研究提出五點結論如下。

一、教師參與網路學習社群的行為意圖對專業成長有正向的直接影響

在專業成長的四個構面中，專業倫理僅會受到績效期望及社會影響的影響。其餘的績效期望、努力期望以及社會影響皆會影響專業實踐、專業知能以及專業反思，也就是說，行為意圖會對專業成長有正向影響，除了努力期望不對專業倫理有影響外，當提高教師參與行為意圖中的績效期望、努力期望以及社會影響時，則專業成長中的專業實踐、專業知能以及專業反思的程度也會越高。

二、行為意圖對使用行為具有直接影響

本研究發現，使用意圖的三個面向績效期望、努力期望以及社會影響，對於使用行為的影響皆達到顯著的影響效果，表示當教師參加網路學習社群的行為意圖越高時，不論是績效期望、努力期望或是社會影響的程度越高，則他實際參加網路社群的程度也會越高。

三、行為意圖可透使用行為的中介對專業成長產生間接影響

在使用行為的中介效果分析方面，績效期望可以透過使用行為的部分中介，與專業倫理、專業實踐、專業知能以及專業反思產生間接效果，除此之外，努力期望可以透過使用行為的部分中介，與專業實踐、專業知能以及專業反思產生間接效

果。而社會影響則是透過使用行為的部分中介對專業倫理、專業反思具有間接影響，但是一定要透過使用行為的完全中介而對專業實踐、及專業知能產生間接影響。整體來說，使用行為在績效期望、努力期望與專業實踐、專業知能以及專業反思有部分中介效果，而使用行為則是在社會影響與專業倫理、專業反思的關係間，屬於完全中介效果。但是就效果值來說，還是以直接影響最為明顯，所以行為意圖對專業成長可以有直接效果，也可以透過使用行為的中介產生間接效果，但是間接效果值比直接效果值為低。

四、組織信任對專業成長有正向的直接影響效果

經本研究分析後發現，同事信任對專業倫理以及專業反思有顯著的正向影響，而行政信任則對專業成長的四個構面都有正向的影響，反觀校長信任則不會對專業成長的任何構面產生影響。

五、行為意圖透過組織信任的中介對專業成長的間接影響並不多

本研究所發展的假設五僅有績效期望透過同事信任的部分中介對專業倫理產生間接影響、努力期望透過行政信任的部分中介對專業實踐產生間接影響、社會影響透過行政信任的部分中介對專業反思產生間接影響。這是相當重要的研究發現。所以本研究的假設五只有這三個部分是成立的，但是間接效果值如同前述的分析，效果值都不大。

針對本研究的五點結論，擬提出以下建議。

一、增進教師參與網路學習社群的行為意圖以及使用行為，可具體增進教師的專業成長

根據本研究的假設一至三的發現，本研究認為，對於採用網路學習社群增進教師專業成長之管理者而言，如何增加教師採用網路學習社群增進教師專業成長的行為意圖，進而影響教師的使用行為，以促進教師專業成長的實際成效乃是最主要的課題。本研究以整合性科技接受模式為基礎，以探討教師採用網路學習社群增進教師專業成長的行為意圖，分為績效期望、努力期望以及社會影響，並且進一步將使用行為視為中介變項。研究結果發現績效期望、努力期望以及社會影響對於使用行為、專業成長都有正向顯著影響，而且績效期望、努力期望以及社會影響可以進一步的透過使用行為的部分或是完全中介而對專業成長是有間接影響的。換句話

說，採用網路學習社群增進教師專業成長時，提升其行為意圖對使用行為而言是相當重要的因素。本研究發現，教師利用網路社群進行教師專業成長之績效期望確實影響其使用行為，亦即教師預期網路社群能協助其進行專業成長，因此教師專業成長網路社群的功能性及助益就更顯重要。其次，教師利用網路社群進行教師專業成長之努力期望也影響其使用行為與專業成長，故教師專業成長網路社群在功能上要務求簡易且實用。首先，最基本也最重要的條件即為操作介面必須簡便且人性化，刪除過於複雜的頁面設計，讓完全缺乏經驗或經驗較不足的新手使用者也能輕易操作。所以建議教育相關單位或學校方面舉辦網路平台的相關研習，讓網路資訊能力較不足的教師，有機會熟悉網路學習社群的操作，讓教師們可以認知到平台的有用性及易用性之外，也能對於將來自己於網路社群中的努力有所期望，更能期待研習之後所帶來的績效。此外，教師周遭重要他人認同教師使用網路學習社群，會增加其參與的意願。同儕是形塑教師教學信念的重要他人，所以學校可以透過定期舉辦的會議、聯誼活動或透過符合教師個別需求的研習進修、專業學習社群活動等等，強化同事之間情誼、增進教師自己的努力期望與績效期望。最後，建議教育相關單位積極推廣或宣導網路學習社群，學校可利用學年備課或教師晨會的時間，邀請參與度高的教師或常常在網路社群發文的教師，分享其參與網路社群的經驗、收穫與在教學上的成長，藉由實際面對面的經驗交流，讓教師認知到參與網路學習社群能增進教學工作效益與促進專業成長，進而提高教師對網路學習社群的行為意圖與使用行為。

二、建議學校行政單位應積極建立組織信任感

根據本研究假設四以及假設五的發現，組織信任中的行政信任與同事信任對於專業成長有直接的影響效果，而且績效期望透過同事信任的部分中介對專業倫理產生間接影響、努力期望透過行政信任的部分中介對專業實踐產生間接影響、社會影響透過行政信任的部分中介對專業反思產生間接影響，由此可知行政信任與同事信任的重要性。所以本研究建議學校藉由營造學習型組織文化和溫馨互信的氛圍，活絡團隊氣氛，讓教師在有安全感的情境下，在課程上有共同討論、共同分享實務經驗和互相支援合作的空間，以增加同儕間專業對話與教學省思的機會，進而提升同儕間主觀規範對於教師參與網路學習社群之影響力與強化教師專業成長的教學信念。當學校成員對學校組織越信任，不僅教師們越樂於相互鼓勵學習，對於團隊機制的運作也能越順暢。但是本研究發現，校長信任並不具有影響力，可能是因為

學校願景與整體校務推動之領導者還是以相關學校行政主管為主，教師感受到校長展現支持程度較為薄弱，校長可能在執行政策中會忽略教師的需求或感受，給教師一種壓迫感而非互助合作的感覺，所以建議校長多聆聽教師之意見並多溝通，將基層教師之反應勇於轉達給教育當局，使教師能感受到校長願意實質支持而非口頭敷衍，在第一線為他們發聲，如此較能獲得基層教師之支持與信賴，而非只是希望教師配合相關政策。因此建議校長應謙遜與專業堅持，樹立專業風範的做出正確的事，以這樣的感染力來影響教師，進而提高教師對於網路學習社群參與意願與使用行為。因此，不管在同事信任、行政信任，甚至是校長信任上，只要能加強學校組織的信任，便能增強對教師的專業成長。

三、對教育政策中有關網路學習社群推動與教師專業成長的建議

除了上述針對研究發現的建議之外，本研究也針對教師給予建議。在資訊科技時代，教師應成為主動的數位學習者，主動參與知識獲取、共用、應用和再創新，雖然疫情已經過去，但是在疫情期間，教師們開始體驗到網路學習社群的功能，在講求效率的時代中，這應該是值得投入心力於其中的學習管道。尤其網路社群克服了實體社群的時空限制，予以參與者更多的彈性和選擇，其優點和裨益已在許多研究中被證實，尤其疫情期間教師們多數都體認到網路社群對於教師的助益。但目前大多數教師參與教師專業成長網路社群之頻率仍待加強，因此教育行政機關及學校應更主動積極的宣導並推廣教師專業成長網路社群，教育行政機關的宣導和推廣工作是刻不容緩的要務，發揮由上而下的影響力，讓更多的國小教師知道教師專業成長網路學習社群的存在與功能，以達更高的成效。

四、對未來研究之建議

本研究以 UTAUT 的原始理論為研究架構，只探討影響行為意圖之三個構面（績效期望、努力期望及社會影響），與使用行為之相關性，以及後續對於專業成長產生的影響，而外部因素則是納入組織信任。整體來說，本研究仍是缺少分析一些干擾變項，例如個人背景中的性別、年齡、教學年資、參與教師專業成長（網路）社群經驗以及自願性等等，並探討這些干擾變項對於績效期望、努力期望和社會影響的影響程度。未來的研究者可以增加一些干擾變項，探究上述國小教師在三個構面行為意圖、使用行為與專業成長的差異情況，以及這些干擾變項的影響程度為何，以求模式更加完整。此外，目前在處理多層次的議題，許多研究者已經改為

multilevel SEM 來處理相關分析，或許未來研究者可考慮使用。另一方面，本研究使用的軟體是 HLM 分析，HLM 在估計所謂的 121 的中介模式是有它的拘限，建議未來研究者可以考慮另外再使用其他統計軟體，例如 Mplus，將兩個軟體的估計結果進行比對，以確保模式估計值的可信性。而本研究為了清楚看到不同專業成長的構面的影響因素，所以分成四個構面進行分析，未來研究者可以嘗試使用多個依變項的多變項多層次分析（hierarchical multivariate linear modeling），並與本研究做一比較。

參考文獻

- 何希慧、陳政暉（2022）。國民中學教師知覺校長關係領導對組織學習影響之研究——以組織信任為中介變項。**教育行政與評鑑學刊**，**31**，1-42。
- 李建億、楊雅斐、房靖騰（2014）。使用 Facebook 進行非同步合作學習對學生媒介認知度及參與度影響之研究。**華醫學報**，**40**，113-122。
- 林廷華（2018）。創造力訓練方案對幼兒教師專業成長效果之研究。**正修通識教育學報**，**15**，51-86。
- 林志隆、楊乃靜（2013）。以整合性科技接受理論探討屏東縣國民小學英語教師利用網路社群。**數位學習科技期刊**，**5**（3），1-23。<https://doi.org/10.3966/2071260X2013070503001>
- 林鈺琴（2004）。休閒旅館業從業人員的組織公正、組織信任與組織公民行為關西：社會交換理論觀點的分析。**中華管理學報**，**5**（1），91-112。<https://doi.org/10.30053/CHJM.200403.0006>
- 林鈺琴、蕭淑月、何慧清（2005）。社會交換理論觀點上之組織支持、組織知識分享行為與組織公民行為相關因素之研究：以信任與關係為分析切入點。**人力資源管理學報**，**5**（1），77-110。<https://doi.org/10.6147/JHRM.2005.0501.03>
- 高熏芳、曾培妮（2010）。Web 2.0 時代的教師專業發展。**台灣教育**，**664**，11-20。<https://doi.org/10.6395/TER.201008.0011>
- 張基成（2004）。網路學習社群成員線上討論分享行為表現的落差與對策——兩極化與集中化現象之探討。**空中教學論叢**，**18**，43-75。
- 張德銳、郭淑芳（2011）。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。**師資培育與教師專業發展期刊**，**4**（2），21-43。<https://doi.org/10.6764/JTEPD.201112.0021>
- 許佩玲、易正義（2016）。臉書社群有助於翻轉教學。**亞東學報**，**36**，63-81。
- 許振家、吳秋慧（2014）。偏遠地區教師專業發展的困境與突破。**學校行政**，**90**，108-126。<https://doi.org/10.3966/160683002014030090005>
- 許順旺、張姮燕、許中駿、韋孝昀（2016）。員工知識分享重要嗎？組織支持干擾組織信任、組織公民行為與知識分享關係之研究。**人力資源管理學報**，**16**（3），29-59。<https://doi.org/10.6147/JHRM.2016.1603.02>

- 連倖誼、張雅筑（2017）。教師專業學習社群信念與教學效能之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**10**（1），75-103。https://doi.org/10.3966/207136492017041001004
- 陳至柔、吳如娟、吳有諒（2014）。授權賦能與組織信任對服務導向組織公民行為影響之研究——以公立社福機構為例。**服務業管理評論**，**12**，40-66。
- 陳棟樑、黃明一、周瓊瑤（2017）。臺中市教師專業學習社群與教師專業發展之研究。**管理資訊計算**，**6**（1），34-43。https://doi.org/10.6285/MIC.6(S1).04
- 馮莉雅、曾素秋、陳昭宇（2020）。以系統動態學觀點探討影響中小學教師專業發展因素：以教學訪問教師計畫為例。**課程與教學季刊**，**23**（4），153-196。https://doi.org/10.6384/CIQ.202010_23(4).0006
- 黃錦雄、林育毅、顏慶祥（2012）。屏東縣國小教師參與學校本位進修意願與困擾因素之研究。**國立屏東教育大學學報教育類**，**38**，301-338。
- 楊淇涓、于富雲（2015）。臉書社團功能在技職體系回流教育應用之研究：使用者觀感與線上行為之分析。**教育傳播與科技研究**，**111**，1-24。https://doi.org/10.6137/RECT.2015.111.01
- 劉世雄（2014）。教育改革中教師應有的角色與作為。**師友月刊**，**568**，1-4。
- 蕭佳純（2018）。參與創造力教學工作坊對教師創造力教學行為影響研究。**清華教育學報**，**35**（2），1-33。https://doi.org/10.6869/THJER.201812_35(2).0001
- 蕭佳純（2020）。多層次分析理論與 HLM 操作實務——含縱貫性研究與創造力應用。五南。
- 蕭佳純（2022）。創意自我效能、工作價值觀對教師創造力教學影響之研究：專業學習社群與教師信任的跨層次分析。**教育科學研究期刊**，**67**（1），255-289。https://doi.org/10.6209/JORIES.202203_67(1).0009
- 謝傳崇、吳麗珠（2016）。國小教師知覺校長情緒勞務與歸屬感關係之研究——以組織信任為中介變項。**教育理論與實踐學刊**，**34**，57-89。https://doi.org/10.7038/JETP.201612_(34).0003
- 謝傳崇、李勁霆、邱盈彰（2021）。校長情緒智慧領導對教師組織公民行為之影響：組織信任的中介角色。**教育行政與評鑑學刊**，**29**，35-64。
- 鍾才元、陳伊菱（2016）。教師線上社群之成員組成特性與社群內提供及接受社會支持之相關因素：一個教師臉書社團之調查發現。**教育傳播與科技研究**，**113**，

- 63-88。 <https://doi.org/10.6137/RECT.2016.113.04>
- Adams, P. R., Jr. (2018). *An examination of teacher trust in the principal and the implementation of skills learned in professional development* (Publication No. 10978192) [Doctoral dissertation, Oakland University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Amador, P. V., & Amador, J. M. (2017). Academic help seeking: A framework for conceptualizing Facebook use for higher education support. *TechTrends*, 61(2), 195-202. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0135-3>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Bissessar, C. S. (2014). Facebook as an informal teacher professional development tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 121-135. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n2.9>
- Bledsoe, C., & Pilgrim, J. (2016). Creating “Spaces” for professional development: Education organizations’ use of Facebook. *The Journal of Social Media in Society*, 5(1), 89-110.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage.
- Celep, C., & Yilmazturk, O. E. (2012). The relationship among organizational trust, multidimensional organizational commitment and perceived organizational support in educational organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5763-5776. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.512>
- Conte, L. T. (2015). *Trust and organizational learning in service businesses in the united states: A correlational study* (Publication No. 3688356) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 903-1028. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers’ professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055465>

- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport Education and Society*, 19(7), 927-943. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624>
- Guinot, J., Chiva, R., & Mallén, F. (2013). Organizational trust and performance: Is organizational learning capability a missing link? *Journal of Management & Organization*, 19(5), 559-582. <https://doi.org/10.1017/jmo.2014.3>
- Helstad, K., & Møller, J. (2013). Leadership as relational work: Risks and opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.761353>
- Kabilan, M. K. (2016). Using Facebook as an e-portfolio in enhancing pre-service teachers' professional development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 19-31. <https://doi.org/10.14742/ajet.2052>
- Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.023>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487-504. <https://doi.org/10.1111/jcal.12007>
- Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2010). *The principalship: New roles in a professional learning community*. Pearson.
- Nyhan, R. C. (2000). Changing the paradigm: Trust and its role in public sector organizations. *American Review of Public Administration*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.1177/02750740022064560>
- Patahuddin, S. M., & Logan, T. (2015). Facebook as a learning space: An analysis from a community of practice perspective. In M. Marshman, V. Geiger, & A. Bennison (Eds.), *Mathematics in the margins (Proceedings of the 38th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)* (pp. 485-492). Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong

- learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x>
- Sambrook, S. (2009). Critical HRD: A concept analysis. *Personnel Review*, 38(1), 61-73. <https://doi.org/10.1108/00483480910920714>
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behavior, attitude strength, role identity, and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist*, 8(2), 149-165. <https://doi.org/10.1123/tsp.8.2.149>
- Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools. In D. V. Maele, P. B. Forsyth, & M. V. Houtte (Eds.), *Trust relationships and school life: The influence of trust on learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 57-81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_3
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>
- Yu, M. C., Mai, Q., Tsai, S. B., & Dai, Y. (2018). An empirical study on the organizational trust, employee-organization relationship and innovative behavior from the integrated perspective of social exchange and organizational sustainability. *Sustainability*, 10(3), 864. <https://doi.org/10.3390/su10030864>

2023 年 4 月 17 日收件

2023 年 7 月 24 日第 1 次修正回覆

2023 年 7 月 27 日通過初審

2023 年 7 月 31 日通過複審

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.2.13 編輯委員會會議通過
2006.5.15 編輯委員會會議通過
2006.8.11 編輯委員會會議通過
2007.7.13 編輯委員會會議通過
2009.8.10 編輯委員會會議通過
2011.2.10 編輯委員會會議通過
2012.8.16 編輯委員會會議通過
2016.3.21 編輯會會議通過
2019.12.9 編輯會會議通過
2021.3.25 編輯會會議通過
2022.6.8 編輯會會議通過
2023.03.31 編輯會會議通過

《教育研究與發展期刊》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照【科技部人文社會科學研究中心】「臺灣社會科學引文索引」資料庫（TSSCI）之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

|| 一、徵稿事項

- （一）本刊為季刊，全年徵稿，每年3月、6月、9月、12月出版，徵稿範圍包含「師資培育與教師專業發展」、「課程與教學」、「教育政策與制度」（含教育行政、學校行政等）、「教育心理、輔導與測評」（含：教育統計）等領域之原創性論文；自112年1月1日起，改僅以收錄上述四大領域在教育理論、政策與實務興革之研究，期透過各界對教育議題之探究與分析，蒐集並作為國家教育研究院進行教育理論與實務研究之重要參考。
- （二）本刊自109年16卷1期開始，新增「研究趨勢評論」專欄。本刊編輯會亦得邀請各領域學者專家針對本刊四大領域的重要議題，以文獻探討或以科學方法，綜合評述該議題研究趨勢，引領各界進一步探究取徑。
- （三）所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

|| 二、投稿原則

- (一) 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。
- (二) 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址 (<http://140.122.97.163/index.php/JERD/login>) 註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
- (三) 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
- (四) 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式最新版。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
- (五) 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
- (六) 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
- (七) 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
- (八) 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
- (九) 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由本刊編輯會決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

|| 三、著作財產權事宜

- (一) 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
- (二) 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部。

|| 四、稿件審查

- (一) 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員審查結果屬修正後通過之文章，於作者修改之後再由編輯會決定是否刊登。
- (二) 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯會同意後，擇期刊登。

Journal of Educational Research and Development

Call for Papers

Jan. 18, 2005 Passed by the Editorial Board Meeting
Feb. 13, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
May 15, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 11, 2006 Passed by the Editorial Board Meeting
Jul. 13, 2007 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 10, 2009 Passed by the Editorial Board Meeting
Feb. 10, 2011 Passed by the Editorial Board Meeting
Aug. 16, 2012 Passed by the Editorial Board Meeting
Mar. 21, 2016 Passed by the Editorial Meeting
Dec. 09, 2019 Passed by the Editorial Meeting
Mar. 25, 2021 Passed by the Editorial Meeting
Jun. 08, 2022 Passed by the Editorial Meeting
Mar. 31, 2023 Passed by the Editorial Meeting

The Journal of Educational Research and Development is an academic journal about education issued by the National Academy for Educational Research. It focuses on research and development (R&D) related issues in the field of education. It also promotes domestic and foreign educational academic research and exchanges. The methods for calls for papers and reviews shall be handled in accordance with the relevant regulations of the Taiwan Social Sciences Citation Index (TSSCI) database of the Research Institute for Humanities and Social Sciences from the Ministry of Science and Technology. The Journal welcomes paper submission.

|| 1. Call for papers:

- (1) This journal is a quarterly journal. Paper submissions are welcome throughout the year. It is published in March, June, September, and December of each year. The scope of focus in the original papers includes “Teacher Training and Teacher Professional Development,” “Curriculum and Teaching,” “Educational Policy and System” (including educational administration, school administration, and others.), “educational psychology, counseling and evaluation” (including educational statistics). From January 1, 2023 onward,

the Journal will only publish papers with topics in the above four educational areas related to theoretical innovation, innovative policy, and creative practices. Through a collection of research on educational theories and practices and analysis on educational issues, the Journal is expected to serve as an important reference for the National Academy for Educational Research.

- (2) Starting from Volume 16, Issue 1, 2020, a new “Research Trends Review” column has been added. The editorial board of this journal can invite scholars and experts from various fields to discuss important issues in the four major fields of this journal and conclude the research trends of these issues through literature review or scientific methods. The goal is to lead different sectors of society in further exploring ways of doing things.
- (3) All manuscripts are reviewed upon arrival. In principle, the editorial department will complete the review procedure within five months after receiving the manuscript and inform the author of whether the article will be published.

|| 2. Notes for Submission

- (1) Please type your paper on a computer. Both Chinese and English texts are welcome. The length of the manuscript written in Chinese should be within 15,000 words in principle, with a maximum of 20,000 words (including Chinese and English abstracts, footnotes, bibliography, appendices, charts, etc.) A paper that passes review and is revised should not exceed 22,000 words. The Chinese abstract should not exceed 500 words and the English abstract should not exceed 300 words. Please list at least 3 to 5 keywords in both Chinese and English. If written in English, please do not exceed 12,000 words.
- (2) Please use the online submission system to submit manuscripts. Interested contributors are requested to register at the website: (<http://140.122.97.163/index.php/JERD/login>) and upload Chinese and English abstracts and full-text electronic files (Word or PDF format). Please list co-authors, affiliated institutions, highest degree received, areas of expertise, contact phone number, email and other information for verification of authors' identity by the editorial department.
- (3) Please do not include any personal information in the body of the manuscript, Chinese abstract, and English abstract.
- (4) Please use the latest version of APA formatting for the notes (in the form of footnotes) and bibliography in the submitted manuscript. Detailed specifications

can be downloaded from the journal's website, or obtained by a letter through mail (please attach a return envelope) to the editorial department.

- (5) Manuscripts not submitted in the format required by this journal will be rejected.
- (6) If the manuscript is not accepted, the journal will send a letter of review results to the author. The manuscript however will not be returned. It is the author's responsibility to keep the original manuscript.
- (7) Due to editorial needs, this journal reserves the right to delete and modify the text when necessary.
- (8) For manuscripts with more than two authors, the contributions of each author should be listed separately.
- (9) There is no limit to the number of articles submitted by a single author in a single issue, but if the author has passed the review of more than 2 works in the current issue, the editorial committee of the journal will decide which article to be published, the number of articles to be published, and issues where articles will be published. In addition to articles that will be published in the current issues, the Editorial Department will inform the authors of the issues in which authors' paper(s) are scheduled to be published and obtain their consent. In principle, the paper will be published within one year.

|| 3. Copyright Matters

- (1) In order to maintain academic ethics, please do not submit manuscripts to other journals while they are under review by the editors. In case of plagiarism, adapting from pre-existing work, and other copyright infringement, the author shall bear the relevant legal responsibilities.
- (2) The authorization method of this journal is a Non-exclusive License to the publishing unit. Once it is decided that the manuscript will be published, it is necessary to sign the authorization of the right to publish articles within the time limit and return the authorization to the editorial department by registered mail.

|| 4. Review of Manuscripts

- (1) All manuscripts in this journal are subject to a two-way anonymous internal and external review processes. The editorial board of the journal invites two scholars and experts in related fields to review manuscripts. The article, after being reviewed by the review committee, is a revised article, and the editorial

board will decide whether to publish it after revisions have been completed by the author.

- (2) All manuscripts accepted for publication in this journal may be selected for publication upon the approval of the editorial board and depending on the needs of the editors.

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過
2006.4.17 編輯委員會會議通過
2010.2.8 編輯委員會會議修正通過
2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
2014.8.25 編輯會議修正通過
2018.9.28 編輯會議修正通過
2019.12.9 編輯會議修正通過

|| 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

(一) 通過預審之文章由編輯會聘請兩位審查人進行匿名審查。

(二) 初審意見分為四類：

1. 通過、2. 修正後通過、3. 修正後需經審稿者複審、4. 不通過。審查結果為「通過」或「建議修正後通過」者列為候選刊登名單，並提經編輯會議決刊登。

(三) 若兩位審查人意見相差過大時，且其中一位意見為「通過」或「建議修正後通過」意見者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

(四) 兩位審查人意見為「修正後需經審稿者複審」及「不通過」者，予以退稿。

三、複審

(一) 若審查人建議為「修正後通過」及「修正後需經審稿者複審」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯會議決刊登。

(二) 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯會討論收錄之期數。

四、審查迴避

(一) 本刊之編輯會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

(二) 本刊當期主編以作者身分投稿，由總編輯指定代理人進行預審。

- (三) 投稿作者未經編輯會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。
- (四) 編輯會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
1. 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
 2. 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。
- 已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
1. 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
 2. 審查論文時有共同執行研究計畫。
 3. 配偶或三親等以內之血親或姻親。
 4. 與該文有利益衝突之可能。
- 審查迴避事項如有疑義，由編輯會議決。

五、其他事項

- (一) 「審查迴避名單」可由作者提出 2 ~ 3 名作為主編預審推薦參考。
- (二) 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯會上提案討論。
- (三) 於正式出版前：
1. 如發現違反學術倫理情況，由編輯會召開會議共同商議處理方式。
 2. 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
- (四) 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。
- (五) 同一文稿，退稿後半年內不宜連續投稿。

|| 貳、稿件刊登

經審查為「通過」、「修正後通過」及經評審為「修正後需經審查者複審」後經原審查人複審通過之稿件，將提請編輯會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

|| 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

Paper Review Regulations

Approved on January 18, 2005 by the Editorial Committee Meeting.

Approved on April 17, 2006 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 8, 2010 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on February 10, 2011 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 16, 2012 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on August 25, 2014 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on September 28, 2018 by the Editorial Committee Meeting.

Revised and approved on December 9, 2019 by the Editorial Committee Meeting.

|| I. Review process

The review process of this publication includes pre-review, preliminary review, and secondary review.

1. Pre-review

The editor-in-chief shall review the nature, format, style, and rigor of the manuscript.

2. Preliminary review

(1) Articles that have passed the pre-review shall be anonymously reviewed by two reviewers appointed by the editorial board.

(2) The preliminary review opinions are divided into four categories:

(1) Pass; (2) Pass after the recommended revision; (3) Secondary review by the reviewers after revision; and (4) Fail. Those who receive a “Pass” or “Pass after the recommended revision” shall be listed as candidates for publication, and their articles shall be submitted to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

(3) If the opinions of the two reviewers differ too greatly, and one of the opinions is a “Pass” or “Pass after the recommended revision”, the article shall be submitted to a third reviewer for review. The journal shall rely on the opinion of the third reviewer on whether the article should be published.

(4) If the opinions of the two reviewers are “Secondary review by the reviewers after revision” and “Fail”, the manuscript shall be rejected.

3. Secondary review.

(1) If reviewers recommend that an article be “Passed after revision” or undergo a “Secondary review by the reviewers after revision”, the journal shall request the author to revise the article. The author shall respond within two weeks with

a “revision and relevant explanations” of the manuscript. The journal shall submit the revised manuscript and explanation to the editor-in-chief or the original reviewers for a secondary review. The journal shall submit the secondary review opinions to the Editorial Committee Meeting for resolution on publication.

- (2) All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for discussion on the issue number to be accepted into. All papers that have passed the review shall be shortlisted and submitted to the Editorial Committee Meeting for acceptance discussion.

4. Recusal from review

- (1) Members of the Editorial Committee of this journal and the current staff of the National Academy for Educational Research who submit a manuscript as an author shall not participate in its review process (pre-review, preliminary review, and secondary review).
- (2) If the current editor-in-chief of the journal submits a manuscript as an author, the managing editor shall designate an agent to conduct the pre-review.
- (3) Unless otherwise approved by the chair of the Editorial Committee, contributing authors shall not participate in the discussion of the submitted manuscripts.
- (4) When appointing reviewers, the Editorial Committee shall take into consideration the expertise and research performance of the reviewers. Reviewers with the following relationship with the author shall be avoided:
 1. Worked in the same department, institute, division, or unit in the past three years.
 2. Had a teacher-student relationship in the capacity of a doctoral or master’s thesis advisor in the past three years.

If an appointed reviewer finds that he or she has the following stakeholder relationship with the author of the article, he or she shall withdraw from the review and contact the editor of this journal as soon as possible:

1. Co-authored papers or research results published in the past two years.
2. Co-implementers of a research project during the review.
3. Spouse or relative by blood or marriage within the third degree of kinship.
4. A potential conflict of interest with the article being reviewed.

In case of any doubt about recusal from the review, the determination shall be made by the Editorial Committee.

5. Other matters

- (1) Authors may submit 2 to 3 names for the “Review Recusal List” to the editor-in-chief as reference for the pre-review.
- (2) Works by the same author (including co-authors) shall generally be works that are published once a year; special cases shall be referred to the Editorial Committee for discussion.
- (3) Before official publication:
 1. If a violation of academic ethics is found, the Editorial Committee shall convene a meeting to discuss the method of handling.
 2. If a paper cannot be improved within the deadline, the editor-in-chief for the issue of the journal shall have the authority to determine the method of handling.
- (4) To ensure the rights and interests of the authors, the Editorial Department shall clearly inform the reviewers of the following upon contacting them: Review of papers shall generally be completed within one month. If the response is overdue by more than one week, the reviewer shall notify the editor-in-chief and recommend another reviewer.
- (5) After being rejected, the same manuscript shall not be re-submitted within half a year.

|| II. Manuscript publication

Manuscripts that have received a “Pass” or “Pass after revision”, or manuscripts that have received a “Secondary review by the reviewers after revision” and subsequently passed by the original reviewers shall be submitted to the Editorial Committee to confirm publication. Manuscripts confirmed for publication shall be issued a “Certificate of Acceptance for Publication” and “ Authorization and Consent to Publication” to facilitate the publication of the articles.

|| III. Principles for withdrawing manuscript

1. To withdraw his or her manuscript, author shall submit a written application for withdrawal.
2. If an author applies to withdraw his or her manuscript that has entered the preliminary review stage, the journal shall not accept his or her subsequent manuscript submission within one year.

《教育研究與發展期刊》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之領域 Category of submission	<input type="checkbox"/> 師資培育與教師專業發展 (Teacher Education and Empowerment) <input type="checkbox"/> 課程與教學 (Curriculum and Instruction) <input type="checkbox"/> 教育政策與制度 (Educational Policy and Administration) <input type="checkbox"/> 教育心理、輔導與測評 (Testing and Assessment)		
稿件字數 Word count	全文共 _____ 字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			
其他說明事項：			

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過
本院 110 年 11 月 30 日第 158 次院務會報修正通過

作者（即撰稿人）於《教育研究與發展期刊》所發表之
論 文：_____，
同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事；本著作如屬研究計畫成果加以改寫者，也已依所屬機關學校規範取得發表權利。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人（作者）：

身分證字號：

戶籍地址：

聯絡電話：

E-mail：

中 華 民 國 年 月 日

National Academy for Educational Research Authorization Letter for Use of Articles Published in Journals and Magazines

Revised and approved on August 13, 2013 by the 58th Institutional Affairs Meeting of the Academy.
Revised and approved on November 30, 2021 by the 158th Institutional Affairs Meeting of the Academy.

The author (that is, the contributor) of the thesis

_____ published in the 《 _____ 》
hereby consent to the following:

- I. The author guarantees that he or she has the right to authorize the use of this work and that this work is not in violation of the copyright or other rights of others. If this work involves the rewriting of the results of a research project, the right to publish has been obtained in accordance with the regulations of its institution or school.
- II. The author gives consent to the National Academy for Educational Research to use the entire content without compensation and consent that the use of this work shall not be subject to the restriction of expiration date, region, method, nature, and number of times; and that a third party may be authorized by the National Academy for Educational Research to perform the abovementioned acts. This authorization is a non-exclusive authorization.
- III. The National Academy for Educational Research may independently revise the manuscript within the scope of the author's original intention or re-authorize another party to do so.
- IV. The author agrees to not exercise his or her moral rights against the National Academy of Educational Research and the third party authorized by the National Academy of Educational Research.
- V. The author consents to the collection of his or her personal information by the National Academy of Educational Research as they pertain to specific administrative purposes relevant to the use and distribution of this thesis published in a journal or magazine. The personal information shall be provided to the National Academy of Educational Research and its authorized third party and may be used within the country for an indefinite period. The National Academy of Educational Research shall process and use the information in accordance with the stipulations of the Personal Data Protection

Act, relevant laws and regulations, and the relevant provisions of the National Academy of Educational Research, and shall limit the use to the scope of this business. At the same time, the National Academy of Educational Research shall fulfill the responsibility to protect the security of the personal information in accordance with the Personal Data Protection Act. Except for the scope of use prescribed by the terms of this authorization or regulatory requirements, any other use shall be personally approved in advance by the signatory. In accordance with the Personal Data Protection Act, the signatory shall have the right to inquire; request to read; request copies; request to provide additional or revised information; request suspension of information collection, processing or use; and request deletion of the information that has been provided.

Signatory (author):

Personal Identity Card number:

Permanent Address:

Telephone:

Email:

Date: _____ (Month) _____ (Day) _____ (Year)

教育研究與發展期刊

第十九卷 · 第二期 2023 年 6 月 30 日出刊
創刊日期：2005 年 6 月 30 日

出版者：國家教育研究院

發行人：林崇熙

主編：龔心怡

執行編輯：林子郁

助理編輯：徐玉芳

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7857；傳真：(02)7740-7870

網址：<https://www.naer.edu.tw/>；<https://journal.naer.edu.tw/>

編排：秀威資訊科技股份有限公司；電話：(02)2796-3638

定價：每期新臺幣 250 元

季刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

GPN：4811200009

ISSN：1816-6504

版權所有 · 翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.19, No.2, June 30, 2023

Date Founded: June 30, 2005

Published by: National Academy for Educational Research

Publisher: Chung-Hsi Lin

Editor in Chief: Hsin-Yi Kung

Executive Editor: Yu-Yu Lin

Assistant Editor: Yu-Fang Hsu

Address: No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

Price: NT\$250 (for each copy)

Copyright@2023 National Academy for Educational Research



除另有註明，本刊內容採「姓名標示—非商業性—禁止改用」創用授權條款。
Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative
Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license



臺灣人文及社會科學
引文索引資料庫



臺灣人社百刊



月旦知識庫



高等教育知識庫



airiti Library



台灣全文資料庫



台灣引文資料庫

研究論文 Research Papers

國中教師觀點探討校長超越領導、教師組織公民行為與學生組織公民行為之關係

簡瑋成

A Study on the Relationships Among Principals' Transcendent Leadership, Teachers' Organizational Citizenship Behavior, and Students' Organizational Citizenship Behavior in Junior High School From Teachers' Perspective

Wei-Cheng Chien

從教學者為主體到學習者為主體：普通高中校訂必修課程教師的難題

陳斐卿

Shifting From a Teacher-Centered System to a Learner-Centered System: Dilemmas of Teaching Compulsory School-Developed Courses in Senior High Schools

Fei-Ching Chen

以整合型科技接受模式探討國小教師參與網路學習社群對專業成長影響之研究：以使用行為、組織信任為中介變項

蕭佳純

Effects of Online Learning Communities on the Professional Development of Elementary School Teachers: Applying the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology With Usage Behavior and Organizational Trust as Mediators

Chia-Chun Hsiao

2022 年臺灣社會科學核心期刊 TSSCI 第一級
本刊 2023 年獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心
補助編輯費用



GPN 4811200009
定價 250 元

