

# 臺北市公立國民中學校長分布式領導、 教師專業學習社群與教師組織承諾 關係之研究

鄭 旭 宏

臺北市東門國民小學專案教師

## 摘要

本研究旨在瞭解當前臺北市公立國民中學教師知覺校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾之現況與關係，採用問卷調查法，抽樣 60 所臺北市公立國民中學，480 位教師，共計 415 份有效問卷，問卷有效率達 86%。問卷調查結果以敘述性統計、 $t$  檢定、單因子變異數分析、皮爾森積差相關與多元逐步迴歸之統計方法加以分析與探討。數據分析結果如下：一、臺北市公立國民中學教師知覺校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾均為中高程度；二、臺北市公立國民中學教師知覺校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾及其各構面，彼此具有正相關的關係；三、臺北市公立國民中學教師知覺校長分布式領導、教師專業學習社群僅對教師組織承諾中「組織認同」構面具有預測作用。本研究依據研究結果提出校長分布式領導與官僚主義的連結；民間外部資源的引進及其運用；研究教師的推廣之討論，以供教育實務與未來研究參考。

**關鍵詞：**校長分布式領導、教師組織承諾、教師專業學習社群

## 壹、前言

每當討論教育改革和學校轉型時，校長領導之因素通常佔據突出地位，大多數文獻也都同意其在於學校的運營效率、資源分配與組織轉型中起著關鍵作用（Gurr et al., 2006; Leithwood & Louis, 1998; Leithwood et al., 1999; Sergiovanni, 1996）。Hargreaves and Shirley（2009）認為教育改革即是和諧地整合政府政策、專業意見和公民參與，藉以建立學習型學校、發展知識社會以及解決教育不平等問題，其中，給予校長領導自主權更是具備教育工作者與學校治理者的專業精神，除了汲取相關專業知識，隨時反思教育現場的實際情況（Elliott, 1996），更應實現策略一致性與符應策略賦權的領導模式（Ng, 2008）。

在當代教育趨勢中，許多教育機關被敦促實施改革，期許教師應具備二十一世紀的思維、知識和技能，而得以面對社會經濟變革及競爭，並與國際接軌（Ng & Liang, 2010），其中，培養教師處理教育現場複雜問題的能力，成為這些改革有效實施的基礎。Duignan（2003）認為，當前許多教師的專業學習計畫需要通過相互參與其教學過程而得以精進，這些過程是利用他們的教學經驗和內在智慧，讓他們在充滿悖論和困境的情況下做出明智的選擇與決定。此外，獲取專業知識本身並非主要目的，教師專業學習的過程應該幫助自身發展自己的知識倫理和技能框架，藉以分析其每天所需面臨的複雜問題和多變的教學現場。現今即發展教師專業學習社群（teachers' professional learning community），透過合作式的專業成長符合當代教育思潮之觀點，更具備合作、反思與協同的特點，共同設置目標與願景，得以進行探究與解決問題。教師專業學習社群可使學校組織轉變為學習型組織，重視教師專業知能的發展，是從學校內部中醞釀由下而上的教育改革動力。

根據 Hargreaves and Shirley（2009）的說法，教師是教育改革的最終仲裁者，任何循序漸進的教育改革計畫都無法忽視教師，因此必須從底層建立，從上到下引導，並從側面提供支持和壓力。教師在日益自我調節但

不自我沉淪或迷失的價值中型塑了強而有力的專業性，並透過訂定共同目標、提高績效、發展專業學習計畫來不斷精進自我，從而提升學校整體的組織氣氛，建立良好組織文化。教師組織承諾即是教師對學校組織基於資源交換與價值規範的觀點，對學校組織產生連結現象，而在態度與行為上表現出一致的傾向（范熾文、陳純慧，2010）。就教育場域來說，教師組織承諾亦是影響學校效能的重要指標，教師身為組織一員，即會在組織整體與自身利益之間權衡，從而影響學校成員間專業學習、問題處理、行政庶務、學校治理等面向，因此教師組織承諾也為當前需特別觀察與探討之變項。

研究者分別以此三變項於各資料庫進行檢索，發現校長分布式領導能透過教師專業學習社群來推動（Brown et al., 2021; Ho et al., 2019; Vanblaere & Devos, 2017; Wang, 2016），其研究指出校長分布式領導與教師專業學習社群具有顯著相關並具有預測力。校長分布式領導與教師組織承諾的相關文獻亦指出校長分布式領導與教師組織承諾間呈現正相關（Hulpia & Devos, 2010; Hulpia et al., 2009）。但教師專業學習社群與教師組織承諾未見相關研究，更甚以校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾進行蒐索也尚未有人進行探究。據此，研究者欲以臺北市公立國民中學教師探討三者間的關係與現況，並提出相關量化數據以提供具體建議，供未來欲以此題材作為研究之參考依據。

## 貳、文獻探討

### 一、校長分布式領導之意涵

分布式領導（distributed leadership）首度由 Gibb 等人（1951）所著之《參與式團體的動力》（Dynamics of participative groups）提出，其在「分享與領導」章節中界定出四種領導形式，其中，參與式（participative）即具備分布式領導意涵，認為領導者基於信任與合作的組織氛圍，共同參與

領導的實務運作，並相互擔任領導角色承擔其責任。而分布式領導當代的理論奠基當屬 Spillane 等人（2001；2004）詮釋了分布式領導的重要概念與框架，其以活動理論（activity theory）和分布式認知（distributed cognition）為基礎，將學校作為領導實踐的研究框架，論證了領導實踐如何於學校領導者、團隊追隨者和情境的相互作用中所構成。領導被認為是學校創新的關鍵因素，包含學校組織結構、領導角色與條件等等，其中也有許多文獻佐證，例如：在教學方面具有共同願景和組織規範的學校，團隊協作以及提升學生學習成效的集體責任感為教師創造了教學實踐的激勵和機會（Goldring et al., 2009）；校長的領導能力，透過學校組織績效的改革和溝通過程的調解與發展，其對學生的學習也有影響（Hallinger & Heck, 1996）。Spillane 等人（2004）認為領導活動是領導者、追隨者的互動過程，以及他們在執行特定領導任務時所處之情境所構成。準此，領導活動涉及三個基本的構成要素：領導者（leader）、追隨者（follower）和情境（situation），每個要素都是領導活動的先決條件，而領導實踐（leadership practice）則是由三者的相互作用中所構成的（賴志峰，2008；張奕華、顏弘欽，2012）。至此，分布式領導則是如何於領導者與非正式領導者之間實現領導實踐之過程。諸如秦夢群（2011）提出分布式領導係領導者與組織成員依其專業能力共同承擔責任之領導模式，主張組織成員可因自身專業與能力成為團隊領導者。Kallio and Halverson（2019）指出分布式領導係行動者如何影響他人實踐的一系列有意義過程，並視其為跨組織能力，應將集中於技術實踐與領導能力之核心。Tian and Nutbrown（2021）認為分布式領導應強調認知互惠，並擴大到享有平等認知地位和行使代理權的個人以非支配性方式獲取、交換和創造認知資源，進而達到重新分配的權力結構正義。

綜覽各研究及相關定義皆符合領導者、追隨者、情境與領導實踐之要素，且隨著教育思潮的演進與國際趨勢的變革，分布式領導愈發重視領導實踐之內涵與價值，承上脈絡，本研究將分布式領導定義為一複雜協作網

絡系統，由正式領導者和非正式領導者依其專業能力共同執行領導實踐的領導轉變過程，其在於協調多層次之領導結構與增進團隊專業能力，成員之間的協作本質上會導致團體意識上升，最終發展為關注組織共同表現以及塑造領導實踐的相互依存關係。

## 二、教師專業學習社群之意涵

教師專業學習社群之發展始於 1980、90 年代，為提升整體教育品質與績效而進行一連串之教育改革，專業學習社群之概念應運而生，美國西南教育發展實驗室（Southwest Educational Development Laboratory [SEDL]）即對於教師專業學習社群有更進一步的研究，並揭示了一種新的學校文化和組織模式（孫志麟，2010），積極支援教育變革和改進策略。許多學者如 Hord（1997）與 DuFour（2004）等也陸續提出相關研究，認為教師專業學習社群是一個宏偉的教學設計模式，其是一種新穎的合作形式，深刻影響了學校教育的實踐，並要求學校成員專注於學習而不是教學，在與學習相關之層面上協同工作，為持續推動改進的結果負責，其中，教育工作者的組織承諾和堅持為核心關鍵。我國也於教師專業學習社群相關政策與推展下多有建樹，建置「教師專業發展支持作業平臺」俾利資料庫之建立及數據分析，提供教師專業成長參考；發展「教學輔導教師」制度帶領社群成員進行同儕式輔導，型塑專業社群之合作學習與專業成長氛圍（教育部，2021）；更開創「研究教師」制度，針對現場教育議題進行研究，藉由長期教室觀察、教師輔導、共同研討與調查訪談等，以科學方法和行動研究之方式蒐集資料，評估教育現場各個面向而提出建議，同時也擔任教學輔導教師與教師專業學習社群之召集人，推動學習教師專業發展。除了提供中小學教師更多領導機會參與校務決策，也結合教師專業發展，給予教師行政與教學分軌之途徑（張德銳，2019）。綜上發展脈絡，相關研究也與其呼應，丁一顧（2011）認為教師專業學習社群係一群擁有共同目標與願景之教師，以對話、共享、協作、學習之方式，偕同解決教學問題與創新教學方式，從而提升教師知能與學生學習。Watson（2014）提出教師

專業學習社群係以信任、開放、支持為社群信念，提高教師之專業成長，使其有能力促進和維持學校社群中所有專業人員和其他工作人員的學習成效，共同目的是提高學生的學習能力。謝傳崇與李孟雪（2017）指出教師專業學習社群係具有相同教育理念與目標之教師，以實踐教學願景與提升學生學習成效為目的，相互精進自身教學專業知能，以期社群成員能共同學習與進步。張德銳（2018）則為教師專業學習社群提出以下內涵：1.滿足情感需求；2.增進團隊合作；3.分享教學領導權；4.提升教師知能；5.提升學生學習成效；6.型塑學校文化。

結合相關研究之定義，本研究認為教師專業學習社群係學校內外部之教育工作者結合外部資源與專業人士，以團體對話、教育實踐、批判思考與專業增能之方式促進其專業發展，遂建立社群網絡進行專業實踐，其為一創新組織結構，透過團體協作與互助，提高教師群的專業知能，在不斷變化的教學環境中持續學習，由外部監督的傳統教師轉而發展終身專業學習。

### 三、教師組織承諾之意涵

「組織承諾」一詞起源於 W. H. Whyte 所著之《The Organization Man》，其強調群體是創造力的泉源，個人最大的需求感是歸屬於一個群體，為了驗證此論點，Whyte 於當時美國頂級商業出版物之一的《財富》雜誌擔任編輯，並採訪來自 500 大企業之經理人，最終發現對於員工的招聘與培訓比起技術水平或經驗能力，要更注重文化契合（cultural fit），該著作其後被許多學者發揚光大，如 Hrebiniak and Alutto（1972）認為組織承諾為個人或組織於交易或改變所產生的結構性現象；Porter 等人（1974）指出個人對組織的認同感和投入程度會影響組織承諾的表現；Moon（2000）認為組織承諾於組織激勵和報酬制度之影響能決定其投入程度，並與個人特質、組織結構有相互配合的關係。

就如 Forrester（1961）認為組織應具備「扁平化」（flat）及「開放化」（open）兩種特性，縮短決策的縱向過程與中間階層，促進成員間的雙向

溝通，並透過適度的權力下放或分布式領導，以及專業增能的教師專業學習社群，得以改動與調整組織結構，而回應績效導向、顧客導向與市場導向之績效目標。其中，教師組織承諾即受到極大關注(Kacmar et al., 1999)，擁有高度組織承諾的成員更有可能留在組織中並朝著其目標努力(Mayer & Schoorman, 1992)。國內學者也對於組織承諾有諸多論述，范熾文(2007b)認為其可分為態度性承諾與交換性承諾，前者指出成員對於組織有正面積極的認知，願意為其付出心力；後者則認為其基於成本效益觀點，有著交換性的依賴感。吳清山與林天祐(2014)提出組織承諾為個體對特定組織的情感忠誠，願意為其投入工作態度與工作表現。研究者則以校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾進行分析，藉由權力分布與組織再造之領導模式，伴隨著提升教師專業知能的教師專業學習社群，有助於教師提高組織依賴和願意為其投入心力的組織承諾覺知，並將教師組織承諾定義為教師作為組織一員而對特定組織認同和參與的相對強度，其具備組織目標和價值觀的認同感，願意付出高度心力與投入感，並擁有保持組織成員身份的明確認知，進而願意付出超出預期的工作貢獻。

## 四、校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾相關研究

### (一) 校長分布式領導相關研究

校長分布式領導分別對教學績效、學術能力變化、教師組織承諾、組織員工士氣、學生行為、學生學習成效等變項具有顯著影響關係，並具備以下特點：在互動方面對領導力進行概念化、為教師釐清有效協作的對話動態、建立明確目的和適當自治水平、實現組織分層以應對挑戰與困境、能透過創新解決方案來應對、領導分配為一動態歷程、多級領導者間具有相互作用(Harris, 2013; Ho & Ng, 2017)。其中也針對分布式領導有以下啟示：1.分布式領導重新分配權力的領導方式受人質疑，認為官僚主義能夠提供更現實和更深入的領導實踐(Hartley, 2009; Lumby, 2019)。2.分布

式領導存在一結構性障礙，如權力分配不均、存在混論與矛盾之政治現象（Lumby, 2013）。

## （二）教師專業學習社群相關研究

教師專業學習社群分別對組織支持、校長領導、教師主動性、組織信任、教師效能具有顯著影響，並具備以下特點：創造更多的專業對話機會、有助於增進教師專業知能與教育改革之見解、具備專業支持與啟發之特性、成員具有共同目標與集體責任感。其中也針對教師專業學習社群有以下啟示：1.教師工作量龐大會影響其發展（Hairon & Dimmock, 2012）。2.教師專業學習社群定義模糊易受到各校環境與社會因素不同所影響（Hairon & Dimmock, 2012）。3.相當重視組織權力分層與決策參與之重要性（Lee et al., 2011）。4.多元線上專業學習社群之混合社群具有正向影響，有助於提高教師專業發展（Duncan-Howell, 2010; Matzat, 2013）。

## （三）教師組織承諾相關研究

教師組織承諾分別對學生成績、教師工作、工作滿意度、教師效能、學生期望、參與決策、工作能力、組織認同、組織績效、變革型領導、交易型領導、課程團隊合作、學習社群、領導職能的質量和分配、組織互動、分布式領導、組織合作、反思性對話具有顯著影響，而監管式的組織治理則存在負相關關係（范熾文，2007a；Bogler & Somech, 2004; Ross & Gray, 2007）。

## （四）校長分布式領導與教師專業學習社群之相關研究

校長分布式領導與教師專業學習社群之相關研究可知兩者相互作用之重要性，其具備共同願景、塑造信任文化、支持與監督、合作學習、系統性支持、領導共享、權力下放等特徵。校長分布式領導有助於提升教師專業學習社群之實現組織領導實踐、提升學生學習成效、支持教師專業學習、促進教師領導共享以及增進學校效能等重要因素（Ho et al., 2019; Vanblacre & Devos, 2017）。更有相關研究有以下啟示：線上資源能夠推動學校變革，



其需以分布式領導的蓬勃發展帶動線上專業學習社群，藉以培養具有專業知能之教師，進一步發展為跨域創新型教師（Brown et al., 2021）。

### （五）校長分布式領導與教師組織承諾之相關研究

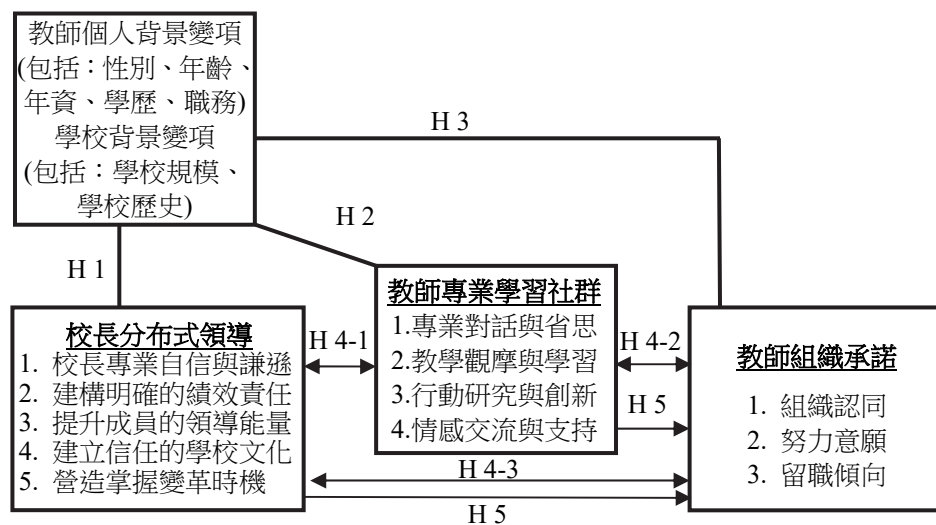
校長分布式領導與教師組織承諾之相關研究可瞭解兩者相互作用的重要性與發展性，其中校長分布式領導之分布領導功能、社會互動、合作社群、參與決策等特徵有助於提升教師組織承諾於工作積極度、專業參與、留職傾向之面向的表現（Hulpia & Devos, 2010），而監管式的分布領導職能則會對教師組織承諾有顯著的負面影響（Hulpia et al., 2009），特定的領導角色對教師組織承諾無顯著影響（Hulpia et al., 2011），其意味著領導者無須為單一角色且不應以監管形式進行領導實踐，而是具備相關專業知能的組織成員都可能成為組織領導者，其呼應了分布式領導之特性。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究架構

本研究係以校長分布式領導與教師專業學習社群為自變項，教師組織承諾為依變項，探討校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾之關係，因而繪製此研究架構圖，如圖 1 所示，藉以瞭解其相關性、差異情形以及預測力。說明如下：

圖 1  
研究架構圖



### (一) 相關分析

線條「 $\longleftrightarrow$ 」表示運用「皮爾森積差相關」瞭解臺北市公立國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾三變項間之關係。

### (二) 差異分析

線條「——」表示運用「 $t$  檢定」、「單因子變異數分析」與雪費法分析不同背景變項之教師對於臺北市公立國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾間的知覺程度與差異情形。

### (三) 預測力分析

線條「 $\longrightarrow$ 」表示運用「多元逐步迴歸分析」探討臺北市公立國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群對教師組織承諾之預測力。

### (四) 研究假設

本研究依據研究架構得出以下之研究假設，分別論述如下：

1. H1、H2、H3：不同背景變項之臺北市公立國民中學教師在知覺校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾上有顯著差異。
2. H4-1、H4-2、H4-3：臺北市公立國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾三變項間具有顯著相關。
3. H5：臺北市公立國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群對教師組織承諾具有預測力。

## 二、研究對象

本研究之施測對象係以 110 學年度臺北市政府所屬之公立國民中學教師 4,800 位為抽樣對象，其中包含兼任行政職務之主任、組長及未兼任行政職務之專任教師，但不包含代理及代課教師，遂進行問卷的抽樣與調查（臺北市政府教育局統計室，2022）。依據行政區域劃分採分層隨機抽樣，針對各階層教師人數比率之樣本數量進行分析，其採用 Dillman（2000）之統計公式計算，本研究之母群體規模為 4,800 名，亦即有效問卷之樣本數應至少為 370 份。考量預計問卷回收率為 75%，最終發放問卷數宜增加為 480 份。研究者將問卷回收後，依照各校之問卷施測情形轉換為對應分數鍵入統計資料庫，並於此過程中檢查與剔除未填答、漏答、填答情形不佳、填答一致性過高等無效問卷，最終獲取有效問卷為 415 份，回收率達 86%，隨即將鍵入過程進行有效問卷之編碼，利用統計軟體驗證次數分配正確無誤，以利後續相關統計分析。

## 三、研究工具

本研究採問卷調查法，所使用之研究工具分別為：「基本資料表」、「校長分布式領導量表」、「教師專業學習社群量表」與「教師組織承諾量表」，茲分述如下：

### （一）基本資料表

本研究問卷之第一部分為受試者基本資料表，其中教師個人背景變項

包含：「性別」、「年齡」、「服務年資」、「教育程度」與「現任職務」；學校背景變項則納入「學校規模」與「學校歷史」。依據上述兩項背景資料調查，得以探究不同背景變項之教師知覺校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾是否具有顯著差異。

## （二）校長分布式領導量表

本研究梳理相關研究之構面，發現以「營造信任的組織文化」、「謙遜與自信的領導者」、「強調團隊協作」、「組織權責分享」、「領導管理與變革」為多數研究者所提出（張奕華、顏弘欽，2012；賴志峰、秦夢群，2014；Elmore, 2008; Gordon, 2005），因而採用賴志峰與秦夢群（2014）所編製之「校長分布式領導量表」，其較能呼應本研究變項之意涵，該量表依據專家學者之意見進行修正，並經過預試建立信、效度，其共有五個構面，分別為：「校長專業自信與謙遜」、「建構明確的績效責任」、「提升成員的領導能量」、「建立信任的學校文化」以及「營造掌握變革時機」；其 *Cronbach's'α* 係數分別為 .919、.913、.926、.947 及 .931，總量表係數為 .945；量表總平均變異抽取量（average variance extracted）為 57.4%。

## （三）教師專業學習社群量表

本研究綜整相關研究之構面，其中以「共享願景」、「社群合作」、「專業學習」、「社群實踐」、「共享領導」為多數研究者所提出之研究構面（丁一顧，2011；林劭仁，2006；黃建翔、吳清山，2013；Hord, 2009）。研究者根據文獻回顧與構面之評析而採用吳慧蘭（2016）所編製之教師專業學習社群量表，因其當中「行動研究與創新」構面能夠呼應現今研究教師制度，此制度對於當代臺灣教育意義在於提供中小學教師更多教師領導的機會，並結合教師專業發展，能夠針對教育現場議題以系統化科學方法進行教育研究。該量表依據專家學者之意見進行修正，並經過預試建立信、效度，其共有四個構面，分別為：「專業對話與省思」、「教學觀摩與學習」、「行動研究與創新」以及「情感交流與支持」；其 *Cronbach's'α* 係數分別為 .911、.908、.932 及 .929，總量表係數為 .955；量表 *AVE* 值為 78.4%。

#### (四) 教師組織承諾量表

本研究彙整相關研究之研究構面，其中「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」為絕大多數研究者所提出之研究構面，最終採用邱春堂(2010)所編製之「教師組織承諾量表」，因其題目符應對於組織目標和價值觀的認同感、願意付出高度心力的投入感，以及身為組織成員的明確認知。該量表依據專家學者之意見進行修正，並經過預試建立信、效度，其共有三個構面，分別為：「組織認同」、「努力意願」以及「留職傾向」；其 *Cronbachs'α* 係數分別為 .908、.956 及 .929，總量表係數為 .935；量表 *AVE* 值為 79.4%。

### 肆、研究分析與討論

#### 一、臺北市國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾之現況分析

##### (一) 校長分布式領導之現況分析

臺北市國民中學教師知覺校長分布式領導之整體量表情形，平均數為 4.092、標準差為 0.617、有效樣本共 415 位、題數共 26 題，其平均數表現為中高程度，如表 1 所示：

表 1  
臺北市國民中學校長分布式領導摘要表

| 變項整體與各構面  | 題數 | 平均數 ( <i>M</i> ) | 標準差 ( <i>SD</i> ) | 排序 |
|-----------|----|------------------|-------------------|----|
| 校長專業自信與謙遜 | 6  | 4.231            | .656              | 1  |
| 建構明確的績效責任 | 5  | 4.078            | .693              | 2  |
| 提升成員的領導能量 | 5  | 4.043            | .723              | 4  |
| 建立信任的學校文化 | 5  | 4.070            | .646              | 3  |
| 營造掌握變革時機  | 5  | 4.037            | .683              | 5  |
| 整體校長分布式領導 | 26 | 4.092            | .617              |    |

為瞭解不同「性別」之教師知覺校長分布式領導是否有差異，本研究以「男性」及「女性」兩組進行  $t$  檢定予以分析，數據顯示不同「性別」之教師知覺校長分布式領導產生顯著差異，其中「男性」教師知覺校長分布式領導各構面及整體程度皆較「女性」教師高，摘要如表 2 所示。根據問卷調查結果顯示目前臺北市公立國民中學因身兼行政職務以男性教師居多，進而在校長分布式領導知覺程度以男性教師較高。

**表 2**  
不同性別之教師知覺校長分布式領導之差異分析摘要表

| 構面            | 性別    | 樣本數<br>( $N$ ) | 平均數<br>( $M$ ) | 標準差<br>( $SD$ ) | $t$ 值 | 顯著性  | 差異情形    |
|---------------|-------|----------------|----------------|-----------------|-------|------|---------|
| 校長專業自信<br>與謙遜 | (1) 男 | 145            | 4.39           | .619            | 3.672 | .000 | (1)>(2) |
|               | (2) 女 | 269            | 4.14           | .661            |       |      |         |
| 建構明確的<br>績效責任 | (1) 男 | 145            | 4.24           | .661            | 3.568 | .000 | (1)>(2) |
|               | (2) 女 | 269            | 3.99           | .694            |       |      |         |
| 提升成員的<br>領導能量 | (1) 男 | 145            | 4.18           | .701            | 2.809 | .005 | (1)>(2) |
|               | (2) 女 | 269            | 3.97           | .726            |       |      |         |
| 建立信任的<br>學校文化 | (1) 男 | 145            | 4.23           | .620            | 3.846 | .000 | (1)>(2) |
|               | (2) 女 | 269            | 3.98           | .643            |       |      |         |
| 營造掌握變革<br>時機  | (1) 男 | 145            | 4.19           | .655            | 3.467 | .001 | (1)>(2) |
|               | (2) 女 | 269            | 3.95           | .684            |       |      |         |
| 校長分布式領導<br>整體 | (1) 男 | 145            | 4.25           | .595            | 3.826 | .000 | (1)>(2) |
|               | (2) 女 | 269            | 4.01           | .613            |       |      |         |

## (二) 教師專業學習社群之現況分析

臺北市國民中學教師知覺教師專業學習社群之整體量表情形，平均數為 4.000、標準差為 0.571、有效樣本共 415 位、題數共 24 題，其平均數表現為中高程度，如表 3 所示：

**表 3**  
**臺北市國民中學教師專業學習社群摘要表**

| 變項整體與各構面   | 題數 | 平均數 ( <i>M</i> ) | 標準差 ( <i>SD</i> ) | 排序 |
|------------|----|------------------|-------------------|----|
| 專業對話與省思    | 6  | 4.027            | .594              | 2  |
| 教學觀摩與學習    | 6  | 3.975            | .598              | 3  |
| 行動研究與創新    | 6  | 3.961            | .636              | 4  |
| 情感交流與支持    | 6  | 4.037            | .614              | 1  |
| 整體教師專業學習社群 | 24 | 4.000            | .571              |    |
| 整體校長分布式領導  | 26 | 4.092            | .617              |    |

為瞭解不同「性別」之教師知覺教師專業學習社群是否有差異，本研究以「男性」及「女性」兩組進行 *t* 檢定予以分析，在「教師專業學習社群」各構面上，不同「性別」之教師知覺教師專業學習社群具有顯著差異，其整體與各構面之「男性」教師知覺教師專業學習社群程度皆較「女性」教師高。摘要如表 4 所示。惟其原因尚待進一步釐清，可能為男性教師參與教師專業學習社群之程度較女性教師高，抑或男性教師從教師專業學習社群當中知覺本問卷之各構面較女性教師高，建議以質性研究進行更深入調查，方可獲得較合理或更貼近事實之解釋。

**表 4**  
**不同性別之教師知覺教師專業學習社群之差異分析摘要表**

| 構面      | 性別    | 樣本數<br>( <i>N</i> ) | 平均數<br>( <i>M</i> ) | 標準差<br>( <i>SD</i> ) | <i>t</i> 值 | 顯著性    | 差異情形    |
|---------|-------|---------------------|---------------------|----------------------|------------|--------|---------|
| 專業對話與省思 | (1) 男 | 145                 | 4.39                | .619                 | 3.672      | < .001 | (1)>(2) |
|         | (2) 女 | 269                 | 4.14                | .661                 |            |        |         |
| 教學觀摩與學習 | (1) 男 | 145                 | 4.24                | .661                 | 3.568      | < .001 | (1)>(2) |
|         | (2) 女 | 269                 | 3.99                | .694                 |            |        |         |

(續下頁)

表 4

不同性別之教師知覺教師專業學習社群之差異分析摘要表（續）

| 構面             | 性別    | 樣本數<br>( <i>N</i> ) | 平均數<br>( <i>M</i> ) | 標準差<br>( <i>SD</i> ) | <i>t</i> 值 | 顯著性    | 差異情形    |
|----------------|-------|---------------------|---------------------|----------------------|------------|--------|---------|
| 行動研究與創新        | (1) 男 | 145                 | 4.18                | .701                 | 2.809      | .005   | (1)>(2) |
|                | (2) 女 | 269                 | 3.97                | .726                 |            |        |         |
| 情感交流與支持        | (1) 男 | 145                 | 4.23                | .620                 | 3.846      | < .001 | (1)>(2) |
|                | (2) 女 | 269                 | 3.98                | .643                 |            |        |         |
| 教師專業學習社群<br>整體 | (1) 男 | 145                 | 4.19                | .655                 | 3.467      | .001   | (1)>(2) |
|                | (2) 女 | 269                 | 3.95                | .684                 |            |        |         |

### （三）教師組織承諾之現況分析

臺北市國民中學教師知覺教師組織承諾之整體量表情形，平均數為 3.835、標準差為 0.923、有效樣本共 415 位、題數共 16 題，其平均數表現為中高程度，如表 5 所示：

表 5

臺北市國民中學教師組織承諾摘要表

| 變項整體與各構面 | 題數 | 平均數 ( <i>M</i> ) | 標準差 ( <i>SD</i> ) | 排序 |
|----------|----|------------------|-------------------|----|
| 組織認同     | 7  | 3.848            | .784              | 2  |
| 努力意願     | 5  | 3.874            | .753              | 1  |
| 留職傾向     | 4  | 3.762            | .842              | 3  |
| 整體教師組織承諾 | 16 | 3.835            | .923              |    |

為瞭解不同「性別」之教師知覺教師組織承諾是否有差異，本研究以「男性」及「女性」兩組進行 *t* 檢定予以分析，在「教師組織承諾」各構面上，不同「性別」之教師知覺教師組織承諾具有顯著差異，其中「組織認同」與「努力意願」構面之「男性」教師知覺教師組織承諾程度較「女



性」教師高，摘要如表 6 所示。其數據結果僅以統計上具有意義，惟詳細原因或影響因素尚待進一步釐清，可能臺北市國民中學男性教師多具有行政職務，也易受組織期待或社會角色之影響，促使其知覺「組織認同」與「努力意願」較女性教師高，建議以質性研究進行更深入調查，方可獲得較合理或更貼近事實之解釋。

**表 6**  
不同性別之教師知覺教師組織承諾之差異分析摘要表

| 構面       | 性別    | 樣本數<br>( <i>N</i> ) | 平均數<br>( <i>M</i> ) | 標準差<br>( <i>SD</i> ) | <i>t</i> 值 | 顯著性   | 差異情形    |
|----------|-------|---------------------|---------------------|----------------------|------------|-------|---------|
| 組織認同     | (1) 男 | 145                 | 4.06                | .813                 | 4.049      | <.001 | (1)>(2) |
|          | (2) 女 | 269                 | 3.74                | .745                 |            |       |         |
| 努力意願     | (1) 男 | 145                 | 4.03                | .796                 | 3.044      | .002  | (1)>(2) |
|          | (2) 女 | 269                 | 3.79                | .717                 |            |       |         |
| 留職傾向     | (1) 男 | 145                 | 3.76                | .991                 | -0.056     | .955  |         |
|          | (2) 女 | 269                 | 3.76                | .753                 |            |       |         |
| 教師組織承諾總體 | (1) 男 | 145                 | 3.95                | .662                 | 2.846      | .005  | (1)>(2) |
|          | (2) 女 | 269                 | 3.76                | .603                 |            |       |         |

#### (四) 不同背景變項於校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾之差異情形

為瞭解不同背景變項於臺北市國民中學教師知覺校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾之差異情形，其中背景變項包含教師之「年齡」、「教育程度」、「服務年資」、「現任職務」以及學校之「學校規模」與「學校歷史」，調查結果利用單因子變異數分析呈現其差異情形，摘要如表 7 所示：

表 7  
不同背景變項之差異分析摘要表

| 背景<br>變項類別 | 內 容           | 研究變項顯著情形    |              |         |
|------------|---------------|-------------|--------------|---------|
|            |               | 校長分布式<br>領導 | 教師專業學習<br>社群 | 教師組織承諾  |
| 年齡         | (1)30 歲(含)以下  |             |              |         |
|            | (2)31 歲至 40 歲 |             |              |         |
|            | (3)41 歲至 50 歲 |             | (4)>(3)      | (4)>(2) |
|            | (4)51 歲(含)以上  |             |              |         |
| 教育<br>程度   | (1)大學         |             |              |         |
|            | (2)碩士         | (1)>(2)     | (1)>(2)      |         |
|            | (3)博士         |             |              |         |
| 服務<br>年資   | (1)5 年(含)以下   |             |              |         |
|            | (2)6 年至 10 年  |             | (1)>(3)      |         |
|            | (3)11 年至 20 年 |             | (1)>(4)      | (1)>(3) |
|            | (4)21 年(含)以上  |             |              |         |
| 現任<br>職務   | (1)導師         |             |              |         |
|            | (2)專任教師       | (4)>(1)     |              | (4)>(1) |
|            | (3)教師兼組長      | (4)>(2)     |              | (4)>(2) |
|            | (4)教師兼主任      |             |              |         |
| 學校<br>規模   | (1)12 班(含)以下  |             |              |         |
|            | (2)13 班至 36 班 | (1)>(3)     |              | (2)>(3) |
|            | (3)37 班至 60 班 | (2)>(3)     |              | (4)>(3) |
|            | (4)61 班(含)以上  | (4)>(3)     |              |         |
| 學校<br>歷史   | (1)40 年(含)以下  |             |              |         |
|            | (2)41 年至 60 年 | (2)>(1)     |              |         |
|            | (3)60 年(含)以上  | (2)>(3)     |              |         |

由表 7 得知：

1. 不同「年齡」之教師知覺「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」具有顯著差異，其中「51 歲(含)以上」教師對於「教師專業學習社群」知覺程度較高，顯示其教學經驗豐富能為相對低年齡之教師予以更多教學上的支持與協助；對於「教師組織承諾」知覺程度較高，顯示其年齡較長之教師於服務學校有相對低年齡之教師有更深的組織認同與向心力。
2. 不同「教育程度」之教師知覺「校長分布式領導」與「教師專業學習社群」具有顯著差異，其中「大學」程度之教師對於「校長分布式領導」與「教師專業學習社群」知覺程度較高，顯示其能對於學校經營的策略賦權與教師專業學習社群的專業增能較其他教育程度來的高。
3. 不同「服務年資」之「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」具有顯著差異，其中「5 年（含）以下」的新進教師對於專業學習社群的情感需求、團隊合作、分享教學領導權以及提升教師知能有較高的知覺程度；也對於教師組織承諾有較高的組織認同與歸屬。
4. 不同「現任職務」教師之「校長分布式領導」與「教師組織承諾」具有顯著差異，其中「教師兼主任」因處於管理層級，因而對於校長分布式領導的策略賦權與領導實踐，以及教師組織承諾的組織認同與努力意願有較高的知覺程度。
5. 不同「學校規模」之教師知覺「校長分布式領導」與「教師組織承諾」具有顯著差異，其中「37 班至 60 班」學校規模之教師知覺「校長分布式領導」與「教師組織承諾」較其他規模之教師來的低，其原因尚需進一步釐清與驗證。
6. 不同「學校歷史」之教師知覺「校長分布式領導」具有顯著差異，其中「41 年至 60 年」之教師知覺「校長分布式領導」較其他學校歷史層級之教師來的高，其原因尚待釐清與驗證，建議以質性研究方式對此歷史層級之學校進行更深入調查。

## 二、臺北市國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾之相關分析

### (一) 校長分布式領導與教師專業學習社群之相關分析

為分析「校長分布式領導」與「教師專業學習社群」整體與各構面之相關情形，遂以各構面與整體間的平均數進行皮爾森積差相關分析，更進一步檢定其顯著性，如表 8 所示：

表 8

「校長分布式領導」與「教師專業學習社群」之相關摘要表

| 構 面      | 校長分布式領導    |           |           |           |          |           |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
|          | 校長專業自信與謙遜  | 建構明確的績效責任 | 提升成員的領導能量 | 建立信任的學校文化 | 營造掌握變革時機 | 校長分布式領導整體 |
| 教師專業學習社群 | 專業對話與省思    | .476**    | .587**    | .568**    | .648**   | .553**    |
|          | 教學觀摩與學習    | .435**    | .554**    | .542**    | .612**   | .525**    |
|          | 行動研究與創新    | .445**    | .554**    | .537**    | .631**   | .531**    |
|          | 情感交流與支持    | .462**    | .582**    | .565**    | .658**   | .533**    |
|          | 教師專業學習社群整體 | .486**    | .609**    | .591**    | .681**   | .572**    |

註：顯著水準「\*\*」為  $p < .01$

「校長分布式領導」與「教師專業學習社群」之各構面兩兩間皆具有中等相關程度，經統計檢定後均具有顯著正相關，即教師知覺「校長分布式領導」之程度愈高，「教師專業學習社群」之知覺程度亦愈高。

### (二) 校長分布式領導與教師組織承諾之相關分析

為分析「校長分布式領導」與「教師組織承諾」整體與各構面之相關情形，遂以各構面與整體間的平均數進行皮爾森積差相關分析，更進一步檢定其顯著性，如表 9 所示：

表 9

## 「校長分布式領導」與「教師組織承諾」之相關摘要表

| 構 面      | 校長分布式領導       |               |               |               |              |               |
|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|
|          | 校長專業<br>自信與謙遜 | 建構明確的<br>績效責任 | 提升成員的<br>領導能量 | 建立信任的<br>學校文化 | 營造掌握<br>變革時機 | 總體校長<br>分布式領導 |
| 教師專業學習社群 | 組織認同          | .494**        | .621**        | .607**        | .653**       | .542**        |
|          | 努力意願          | .414**        | .487**        | .491**        | .525**       | .474**        |
|          | 留職傾向          | .118*         | .206**        | .112*         | .177**       | .119*         |
|          | 教師組織<br>承諾整體  | .422**        | .543**        | .497**        | .559**       | .466**        |

註：顯著水準「\*」為  $p < .05$ 。「\*\*」為  $p < .01$

「校長分布式領導」之各構面與「教師組織承諾」之「組織認同」與「努力意願」構面兩兩間皆具有中等相關程度，經統計檢定後均具有顯著正相關，而「校長分布式領導」之各構面與「教師組織承諾」之「留職傾向」則屬於低度相關。

## (三) 教師專業學習社群與教師組織承諾之相關分析

為分析「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」整體與各構面之相關情形，遂以各構面與整體間的平均數進行皮爾森積差相關分析，更進一步檢定其顯著性，如表 10 所示：

表 10

## 「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」之相關摘要表

| 構 面    | 教師專業學習社群     |             |             |             |                |
|--------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
|        | 專業對話<br>與省思  | 教學觀摩<br>與學習 | 行動研究<br>與創新 | 情感交流與支<br>持 | 教師專業學習<br>社群整體 |
| 教師組織承諾 | 組織認同         | .549**      | .593**      | .558**      | .595**         |
|        | 努力意願         | .434**      | .490**      | .472**      | .471**         |
|        | 留職傾向         | .096*       | .118*       | .081        | .133**         |
|        | 教師組織<br>承諾整體 | .444**      | .494**      | .456**      | .494**         |

註：顯著水準「\*」為  $p < .05$ 。「\*\*」為  $p < .01$

「教師專業學習社群」之各構面與「教師組織承諾」之「組織認同」與「努力意願」構面兩兩間皆具有中等相關程度，經統計檢定後均具有顯著正相關，而「教師專業學習社群」之各構面與「教師組織承諾」之「留職傾向」則屬於低度相關，其中「教師專業學習社群」之「行動研究與創新」構面與「教師組織承諾」之「留職傾向」構面無顯著相關。

#### (四) 校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾之相關分析

為分析「校長分布式領導」、「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」整體與各構面之相關情形，遂以各構面與整體間的平均數進行皮爾森積差相關分析，更進一步檢定其顯著性，如表 11 所示：

表 11

「校長分布式領導」、「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」相關摘要表

| 變 項      | 校長分布式領導 | 教師專業學習社群 | 教師組織承諾 |
|----------|---------|----------|--------|
| 校長分布式領導  | 1       | .648**   | .549** |
| 教師專業學習社群 | .648**  | 1        | .504** |
| 教師組織承諾   | .549**  | .504**   | 1      |

註：顯著水準「\*\*」為  $p < .01$

綜上所述，「校長分布式領導」與「教師專業學習社群」之相關係數達到 .648，其具備顯著正相關，並屬中等相關程度；「校長分布式領導」與「教師組織承諾」之相關係數達到 .549，其具備顯著正相關，並屬中等相關程度；「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」之相關係數達到 .504，其具備顯著正相關，並屬中等相關程度，「校長分布式領導」、「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」三者間具有顯著正相關，意即「校長分布式領導」、「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」個別程度愈高，相對應之構面也愈高。

### 三、臺北市國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群對教師組織承諾之預測分析

本研究以「校長分布式領導」、「教師專業學習社群」作為預測變項，並以「教師組織承諾」作為效標變項，藉由逐步多元迴歸進行分析與統計考驗，得以探討對於「教師組織承諾」之各構面與整體的預測效果，如表 12 所示：

**表 12**  
校長分布式領導、教師專業學習社群對教師組織承諾之逐步多元迴歸分析摘要表

| 模式 | 選入變項      | <i>R</i> | <i>R</i> 平方 | <i>R</i> 平方改變量 | 標準化係數 $\beta$ | <i>F</i> 值 |
|----|-----------|----------|-------------|----------------|---------------|------------|
| 1  | 提升成員的領導能量 | .559     | .312        | .312           | .559          | 187.227*** |
| 2  | 提升成員的領導能量 | .591     | .350        | .038           | .410          | 110.420*** |
|    | 教學觀摩與學習   |          |             |                | .243          |            |
| 3  | 提升成員的領導能量 | .609     | .371        | .021           | .248          | 80.521***  |
|    | 教學觀摩與學習   |          |             |                | .213          |            |
|    | 建構明確的績效責任 |          |             |                | .233          |            |

註：顯著水準「\*\*\*」為  $p < .001$

能夠預測「教師組織承諾整體」之變項依序為「提升成員的領導能量」、「教學觀摩與學習」與「建構明確的績效責任」，其整體預測力達到 37.1 % 之變異量。模式一中「提升成員的領導能量」之變項可單獨預測「教師組織承諾整體」效果，而  $\beta$  值為 .559，*VIF* 值為 1.000，則無明顯共線性問題，模式二與模式三逐步選入其他變項後其影響力亦降低。然而，在「教師組織承諾整體」的皮爾森積差相關分析中相關係數最高的構面為「校長分布式領導」中的「建立信任的學校文化」以及「教師專業學習社群」中的「情感交流與支持」、「教學觀摩與學習」，與多元逐步迴歸選入之構面不同，為研究者日後可深入探討之處。

「校長分布式領導」、「教師專業學習社群」對「教師組織承諾」之各構面與整體之預測力羅列於表 13：

表 13

校長分布式領導、教師專業學習社群對教師組織承諾預測摘要表

| 效標變項     | 預測變項                   |          | 解釋總變異量 |
|----------|------------------------|----------|--------|
|          | 校長分布式領導                | 教師專業學習社群 |        |
| 組織認同     | 提升成員的領導能量<br>建構明確的績效責任 | 教學觀摩與學習  | 50.7%  |
| 努力意願     | 提升成員的領導能量<br>建立信任的學校文化 | 教學觀摩與學習  | 33.3%  |
| 留職傾向     | 建構明確的績效責任              |          | 4.2%   |
| 教師組織承諾整體 | 提升成員的領導能量<br>建構明確的績效責任 | 教學觀摩與學習  | 37.1%  |

如表 13 所示：

- (一)「校長分布式領導」為「教師組織承諾」整體及各構面的主要預測變項，其解釋變異量達到 50.7%，屬於可接受之解釋變異量。
- (二)「校長分布式領導」中的「提升成員的領導能量」為預測「教師組織承諾」之「組織認同」、「留職傾向」與「教師組織承諾整體」的主要構面；「建構明確的績效責任」為預測「教師組織承諾」之「組織認同」、「留職傾向」與「教師組織承諾整體」的主要構面；「建立信任的學校文化」為預測「教師組織承諾」之「努力意願」的主要構面。
- (三)「教師專業學習社群」中的「教學觀摩與學習」為預測「教師組織承諾」之「組織認同」、「努力意願」與「教師組織承諾整體」的主要構面。
- (四)綜上所述，本研究假設之臺北市國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群對教師組織承諾具有預測力，僅對於「教師組織承諾」



之「組織認同」屬於可接受之解釋變異量。惟本研究皮爾森積差相關分析中相關係數最高的構面，與多元逐步迴歸選入之構面不同，其為研究者日後可深入探討之處。

## 四、討論

### （一）分布式領導實踐與組織績效

教育領導來自各個學科也受到廣泛社會、經濟和政治因素的影響，導致許多研究假設或理論模式備受爭議或存在問題。領導力的定義備受爭議，其與管理的分離也是如此。然而，將教育置於領導之前的定位有助於明確活動的重點、性質和目的，這與根植於企業管理的組織領導不同，其獨特之處在於促進有效的教學和學習。分布式領導之精髓在於多個領導者毋須經過任何正式的認可都能廣泛的參與領導活動，其中，領導和管理在實踐中協同發揮作用，於此，則會意識到在領導實踐中難以區分領導和管理之間的理論區別，領導實踐中的相互作用以及對學校改進過程的影響成為焦點，此種互動涉及正式、非正式的領導以及它們產生不同活動模式的方式（Ho & Ng, 2017; Lumby, 2013）。

然而依據本研究結果，校長分布式領導對於臺北市公立國民中學教師，雖然知覺程度普遍較高，但交叉比對不同背景變項後可發現其數據結果仍有矛盾或不易判讀之處，原因在於校長分布式領導的定義較模稜兩可，造成容易知覺但無法深入探討其要素，至此，需要進行典範轉變才能對研究產生足夠的影響，若其理論要充分承認概念定義和實施經驗上的不足，則須擺脫理論運作的束縛框架，就也能考慮教育領導以外更廣泛的文獻，其研究涉及更穩固或持久的理論概念 - 官僚主義，能夠研究權力、決策和行動在權威框架內的調節，進而研究這些對行為者執行和結果的影響，藉以考慮更多組織文化差異和限制員工潛力的原因，而能更準確地置於權力系統中。如果官僚主義是更穩固或長遠的框架，那麼於此框架內的多種領導方法可以理解為權力流動與績效產出間的關聯，甚而提供了一個更有成效的未來（Lumby, 2019）。

## （二）外部資源的引進及其運用

臺北市公立國民中學教師普遍對於教師專業學習社群有較高程度知覺，其顯示學校本身致力經營社群進行專業增能與互助協作，也經由督學與教學輔導團共同參與教學視導，能於社群基礎上解決各校所面臨的教學或行政問題，甚是針對當前教育時事與政令給予進一步的建議或改善策略，藉以健全整個教育體制的和諧與平衡（崔宇華、蔡明學，2020）。

國外教育體制也引進許多外部民間資源的事例。英國教育下的督學體制能夠結合民間資源，廣邀具備額外專業之人才，例如：工程、藝術等等，成為「外部專業督學」，共同參與教學視導並給予實質建議。而由英國註冊督學（Registered Inspector）發展而成的「視導合約經紀人」（contractors），協助接洽辦理視導流程，結合學生、家長、外部團體等意見，實是讓民間參與視導，共同解決學校教學與行政之問題（林信志，2016）。美國教育制度則引用「民間外部機構」評比績效與參與教育視導，同樣善用民間資源並導入私營機構之績效責任，而提升教學視導之效率與效能，經由定期追蹤以及政府授權，而給予支持發展的教育視導制度，進而使學校能夠遵從與依循相關改善措施（Giles & Hargreaves, 2006; Snow-Gerono, 2005）。藉由英美教育制度引進外部資源的參照可以得知其漸漸由中央機關至學校教師層面，轉而發展到引用民間的外部資源，結合更具效益之專業知識人才，甚而與外部機構合作，都大大的提升教育品質。不論是私營企業的績效責任，抑或是民間專業人才的知識挹注，都給予我國一個良好的示範。

## （三）研究教師的推廣

教師除了透過督學體制的視導與教學輔導教師的輔導之外，合作式的自主成長與學習也是促進教師專業成長的重要策略之一，其符合當前教育思潮之觀點，同樣具備合作、反思與協同的特點，發揮教師的團體力量，此種團隊模式的學習觀念即為「教師專業學習社群」（丁一顧，2009；孫志麟，2010；黃建翔、吳清山，2013）。此社群中的教師共同設置目標與願景，以合作方式進行探究與解決問題，能夠不斷精進自身教學品質，更

能提高學生學習成效，有別於過往接受命令式的學校文化，教師專業學習社群可使學校組織轉變為學習型組織，重視教師專業知能的發展，是從學校內部中醞釀出由下而上的教育改革動力（秦夢群，2010；2011）。教學輔導教師即為教師專業學習社群之領導人，其能提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題（教育部，2021）。研究教師則是建立在擔任教學輔導教師的基礎上發展出更進階的行動研究教師，藉由長期教室觀察、教師輔導、共同研討、調查訪談等過程，利用系統化科學方法評估教育的各個面向，包括課程發展、教學創新、學生學習、教學方法和課堂動態等，最後提出建議與發展（臺北市法規查詢系統，2019）。該制度自 2018 年開始辦理，目前僅試辦於臺北市，其對當代臺灣教育意義在於提供中小學教師更多教師領導的機會，並結合教師專業發展，給予教師行政與教學分軌的進階途徑（張德銳，2020）。臺北市首創之研究教師能夠因應各校所面臨之教學問題而進行行動研究的考察，更能參與校務決策提出解決方案。其主導教師專業學習社群之運作，也能為學校教師解釋當下課綱政策之願景與運作，而給予教學演練與學生學習之間的指導和討論。

## 伍、研究結論

### 一、校長分布式領導與當前教育環境之現況

臺北市國民中學教師知覺校長分布式領導為中高以上程度，依平均數高低分別為「校長專業自信與謙遜」、「建構明確的績效責任」、「建立信任的學校文化」、「提升成員的領導能量」以及「營造掌握變革時機」。不同背景變項中以「男性」、教育程度為「大學」、現任職務為「教師兼主任」、學校規模為「37 班至 60 班」以外，以及學校歷史為「41 年至 60 年」之教師的知覺程度最高。

綜上所述，本研究認為臺北市公立國民中學校長分布式領導擁有自發領導的可能性和潛力，以及正式和非正式團體的慎重協調，並更限度地

在獲得領導權方面提供了更大的公平性與整體性。這充分展現了學校主體、利益相關者和其他運作系統之間發生的交互複雜性，是調一個複雜的活動系統。然而，儘管此領導風格之知覺程度頗高，分布式領導也仍有許多省思之處，其在於分布式領導和權力的之間缺乏明確的權力分配關係與結構，意即代表分布式權力即使能夠被知覺，但實際的績效產出可能易受忽視，甚而事倍功半。就如不同背景變項中「男性教師」、「教師兼主任」等，其知覺程度較高；而「女性教師」、「導師」或「專任教師」等，其知覺程度較低，上述現象則能與傳統官僚主義共同檢視與省思，為了適應分布式領導，學校將需要以重大方式進行重組與改革，但並無相關證據表明此轉變能夠創造更高效的績效產出。

## 二、教師專業學習社群與當前教育環境之現況

臺北市國民中學教師知覺教師專業學習社群為中高以上程度，依平均數高低分別為「情感交流與支持」、「專業對話與省思」、「教學觀摩與學習」以及「行動研究與創新」。不同背景變項中以「男性」、年齡「51歲（含）以上」、教育程度為「大學」，以及服務年資為「5年（含）以下」之教師知覺程度最高。

綜上所述，教師專業學習社群之概念已廣泛被學校教師所接受，尤以新任教師或年資較淺的教師之知覺程度最高，其可作為教師提升教學專業以促進學生學習成效之模式。教師須不斷調整以適應日新月異的環境變化，也需承受著學習新式教學技巧、更新學科知識和改變課堂實踐的壓力，隨著新知識或技能的學習層級提高以及教育思潮或政策發展的日益更迭，教學即處於不斷變化的狀態，因而「行動研究與創新」之構面更顯得重要許多，臺北市首創之研究教師能夠因應各校所面臨之教學問題而進行行動研究的考察，藉以參與校務決策而提出解決方案。其更主導教師專業學習社群之運作，能夠為學校教師解釋當下課綱政策之願景與運作，也給予教學演練與學生學習之間的指導和討論，是現今引領教師專業學習社群發展的重要領頭羊。

### 三、教師組織承諾與當前教育環境之現況

臺北市國民中學教師知覺教師組織承諾為中高以上程度，依平均數高低分別為「努力意願」、「組織認同」以及「留職傾向」。不同背景變項中以「男性」、年齡「51 歲（含）以上」、服務年資為「5 年（含）以下」，以及現任職務為「教師兼主任」之教師的知覺程度最高。

綜上所述，教師組織承諾之「努力意願」與「組織認同」構面能因應校長分布式領導與教師專業學習社群之知覺程度而有一定程度相關，尤以擔任行政職教師之知覺程度最高，其反映出臺北市國民中學教師在現行教育環境下能夠對學校組織、教學效能以及學生學習負責，更能產出一定程度之績效。唯獨「留職傾向」構面因教師之行業趨於穩定，無論於何所學校皆能產出自身教學價值，不同學校僅會對治校方針、學校願景、校園環境與校本課程有所差異，但對於教師之本質無太大差別，最終則反映出較低的留職傾向，但綜合數據顯示臺北市國民中學教師雖展現出較低的留職傾向，不過對於教師本身之教學專業、學科知能與學生學習成效等構面皆不會有所怠慢，而是於校長分布式領導與教師專業學習社群之各構面影響下有所提升。

### 四、校長分布式領導、教師專業學習社群與教師組織承諾之關係

在相關研究方面，三者間具有顯著正相關，意即「校長分布式領導」、「教師專業學習社群」與「教師組織承諾」個別程度愈高，相對應之構面也愈高。惟「校長分布式領導」之各構面與「教師組織承諾」之「留職傾向」屬於低度相關；「教師專業學習社群」之各構面與「教師組織承諾」之「留職傾向」也屬於低度相關。

預測力之研究結果顯示，本研究假設之臺北市國民中學校長分布式領導、教師專業學習社群對教師組織承諾具有預測力，惟僅對於「教師組織承諾」之「組織認同」屬於可接受之解釋變異量。其結果顯示校長分布式

領導由正式領導者和非正式領導者依其專業能力共同執行領導實踐的領導轉變過程，透過教師專業學習社群協調多層次之領導結構與增進團隊專業能力，成員之間的協作本質上會導致教師組織承諾中的組織認同上升，最終發展為組織共同協作以及塑造領導實踐的相互依存關係。

## 參考文獻

- 丁一顧（2009）。教學導師運用認知教練提升初任教師心智能力之策略初探。**銘傳教育電子期刊**，32-50。https://reurl.cc/l9K3L6
- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。**屏東教育大學學報**，37，1-25。https://reurl.cc/zrq6q7
- 吳清山、林天祐（2014）。**教育 U 辭書**。高等教育出版。
- 吳慧蘭（2016）。新北市國民中學校長教學領導、教師專業學習社群與教師教學效能關係之研究（博士論文）。國立臺北教育大學。https://hdl.handle.net/11296/687646
- 林劭仁（2006）。專業學習社區運用於知識自我評價之知識。**中正教育研究**，5（2），79-111。http://dx.doi.org/10.6357/CCES.200611.0079
- 林信志（2016）。英國中小學評鑑內涵對我國高中校務評鑑指標的啟示。**教育脈動**，7，170-176。http://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=270733
- 邱春堂（2010）。國民小學校長社會資本、教導型領導與教師組織承諾關係之研究（博士論文）。國立臺北教育大學。https://hdl.handle.net/11296/egu8jp
- 范熾文（2007a）。教育績效責任：市場模式及其啟示。**中等教育**，58（3），26-41。https://reurl.cc/10Kve9
- 范熾文（2007b）。教師組織承諾：概念、發展、類別及其啟示。**學校行政**，50，128-144。http://lawdata.com.tw/tw/detail.aspx?no=56853
- 范熾文、陳純慧（2010）。國民小學校長知識領導與教師組織承諾之研究。**學校行政**，68，70-93。https://doi.org/10.6423/HHHC.201007.0070
- 崔宇華、蔡明學（2020）。地方教育視導對校長領導作為與教師教學實踐影響之研究。**教育科學期刊**，19（1），23-46。https://reurl.cc/eWMLyQ
- 教育部（2021）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點（2022 年 12 月 5 日）。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567
- 孫志麟（2010）。專業學習社群：促進教師專業發展的平臺。**學校行政**，69，

- 138-158。 <http://dx.doi.org/10.6423/HHHC.201009.0138>
- 張奕華、顏弘欽（2012）。學校分散式領導構面之探究分析：領導者、追隨者與情境三元互動之檢證。**教育理論與實踐學刊**，25（2），225-254。  
<https://doi.org/10.6776/JEPR.201212.0225>
- 張德銳（2018）。教練式領導在教師專業學習社群的應用。**教育行政與評鑑學刊**，24，1-22。<https://reurl.cc/jR9vNp>
- 張德銳（2019）。從教師領導觀點論研究教師的角色職責與支持系統。**教育行政與評鑑學刊**，26，97-120。<https://reurl.cc/deQ2Zg>
- 張德銳（2020）。臺北市教學輔導教師與研究教師制度的現況與展望。**臺灣教育評論月刊**，9（12），43-50。  
<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-12/free/01.pdf>
- 秦夢群（2010）。**教育領導理論與應用**。五南。
- 秦夢群（2011）。**教育行政理論與模式**。五南。
- 黃建翔、吳清山（2013）。提升教師專業學習社群之可行性策略研究：資料導向決定觀點。**教育研究學報**，47（1），39-58。
- 臺北市政府教育局統計室（2022）。**臺北市高級中等以下學校概況表（2022年12月5日）**。<https://reurl.cc/6LK7a6>
- 臺北市法規查詢系統（2019）。**臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點（2022年12月5日）**。<https://reurl.cc/YdYE0L>
- 賴志峰（2008）。分佈式領導理論之探究—學校領導者、追隨者和情境的交互作用。**國民教育研究學報**，20，87-113。<https://reurl.cc/NGxbq5>
- 賴志峰、秦夢群（2014）。國民中、小學分布式領導層面之建構與驗證。**中正教育研究**，13（2），29-70。<https://doi.org/10.3966/168395522014121302002>
- 謝傳崇、李孟雪（2017）。國民小學校長翻轉領導、教師專業學習社群與教師教學創新關係之研究。**教育政策論壇**，20（2），151-184。<http://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=408578>
- 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>
- Brown, C., Flood, J., Armstrong, P., MacGregor, S., & Chinas, C. (2021). Is distributed leadership an effective approach for mobilising professional capital across professional learning networks? Exploring a case from England. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 64-78. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-02-2020-0010>
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and Internet surveys: The tailored design method (2nd*

Ed.). John Wiley & Sons.

- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61, 6-11. <https://reurl.cc/nZZY3l>
- Duignan, J. (2003). Placement and adding value to the academic performance of undergraduates: Reconfiguring the architecture - An empirical investigation. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(3), 335-350. <https://doi.org/10.1080/13636820300200233>
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x>
- Elliott, D. J. (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/025576149602800101>
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improving School Leadership*, 2, 37-67. <https://doi.org/10.1787/9789264039551-4-en>
- Forrester, J.W. (1961). *Industrial Dynamics*. MIT Press.
- Gibb, J. R., Platts, G. N., & Miller, L. F. (1951). *Dynamics of participative groups*. J. Swift Co.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/15700760802014951>
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395. <https://doi.org/10.1080/13632430600886921>
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. L. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452219523>
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management*



- Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Hartley, D. (2009). Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory. *Educational Review*, 61(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/00131910902844721>
- Ho, J., & Ng, D. (2017). Tensions in distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 223-254. <https://doi.org/10.1177/0013161X16681630>
- Ho, J., Ong, M., & Tan, L. S. (2019). Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight-loose balance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 635-650. <https://doi.org/10.1177/1741143219833698>
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573. <https://doi.org/10.2307/2393833>
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40-52. <https://doi.org/10.1080/00220670903231201>
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565-575. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 728-771. <https://doi.org/10.1177/0013161X11402065>
- Kallio, J. M., & Halverson, R. (2019). Distributed leadership for personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 371-390. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1734508>
- Kacmar, K. M., & Baron, R. A. (1999). Organizational politics: The state of the field, links to related processes, and an agenda for future research. *Research in Human Resources Management*, 17, 1-39.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*,

- 27(5), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools: An introduction*. Taylor & Francis Group.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581-597. <https://doi.org/10.1177/1741143213489288>
- Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1741143217711190>
- Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers & Education*, 60(1), 40-51.
- Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1992). Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 35(3), 671-684.
- Moon, M. J. (2000). Organizational commitment revisited in new public management: Motivation, organizational culture, sector, and managerial level. *Public Performance & Management Review*, Thousand Oaks, 24(2), 177-194.
- Ng, P. T. (2008). Developing forward-looking and innovative school leaders: The Singapore leaders in education programme. *Professional Development in Education*, 34(2), 237-255. <https://doi.org/10.1080/13674580801951053>
- Ng, P. T., & Liang, T. Y. (2010). Educational institution reform: Insights from the complexity-intelligence strategy. *Human Systems Management*, 29(1), 1-9. <https://doi.org/10.3233/HSM-2010-0709>
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Ross, J. A., & Gray, P. (2007). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Sergiovanni, T. (1996). *Leadership for the schoolhouse*. John Wiley & Sons, Inc.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 241-256. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008>

- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Tian, M., & Nutbrown, G. (2021). Retheorising distributed leadership through epistemic injustice. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/17411432211022776>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2017). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114. <https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>
- Whyte, W. H. (2002). *The organization man*. University of Pennsylvania Press.