

《教育行政與評鑑學刊》

2011年12月，第十二期，頁1-28

中小學教師文化與教師領導之關係研究—— 以臺北市98學年度參與教學輔導 教師制度學校為例

張德銳、蘇玲慧*、張素偵

摘要

本研究旨在探究臺北市中小學教師文化與教師領導之現況與關係，採用問卷調查法，有效樣本為735位中小學教師，資料分析採平均數、*t*考驗、單因子變異數分析及Amos線性結構方程模式。主要研究發現包括：(1)「教師文化」對「教師領導」有正向的影響效果；(2)中小學的教師文化具有中上程度的實務經驗傾向及持續進修成長、中度的教學團隊合作，但亦有附庸從眾及教學孤立的狀況；(3)教師領導現況具有中上程度；(4)服務年資「6~10年」、「11~20年」及「21年以上」的教師具有較高的教學孤立傾向；(5)「級任教師」與「科任教師」在教師文化得分較高；在教師領導方面，僅在「發展指引」與「共同參與」兩個向度有差異；(6)在教師文化的「教學孤立傾向」上，學校規模為「61班以上」的教師明顯高於其他組；「團隊合作傾向」則是學校規模為「49~60班」的教師明顯高於其他組。

關鍵詞：教師文化、教師領導、教學輔導教師

張德銳：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

蘇玲慧（通訊作者）：臺北市立教育大學教育學系博士生

張素偵：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所兼任助理教授

電子郵件：derray@tmue.edu.tw、vicky8103@yahoo.com.tw、shyycsz@yahoo.com.tw

收件日期：2011.3.04；修改日期：2011.5.24；接受日期：2012.1.13

Journal of Educational Administration and Evaluation

December, 2011, Vol. 12, pp. 1-28

The Relationship between Teacher Culture and Teacher Leadership in Elementary and Secondary Schools: The Case of Participating Schools of Mentor Teacher Program in the 2009~2010 Academic Year in Taipei

Derray Chang, Ling-Hui Su*, Su-Chen Chang

Abstract

This study aims to explore the current situation and the relationship between teacher culture and teacher leadership in elementary and secondary schools in Taipei City. Questionnaire survey method was adopted in the study. The effective sample size comprised 735 teachers in total. Average, *t*-test, one-way ANOVA, and Amos were used for data analysis. The main research findings included: (1)Teacher culture had positive influence effect on teacher leadership; (2) The teachers had the tendency of emphasizing practical experience, continual growth and team work, while they also had the norm of teaching isolation and egalitarian ethic; (3)The current situation of teacher leadership is above average; (4)The teachers whose length of service are “6~10 years”, “11~20 years”, and “more than 21 years” had higher tendency of teaching isolation; (5)The teachers with the positions of “classroom teacher” and “subject teacher” had higher tendency of teacher culture; (6)The teachers from the school size of “more than 61 classes” had higher tendency of teaching isolation, while teachers from the school size of “49~60 classes” had higher tendency of teaching team work.

Keywords: teacher culture, teacher leadership, mentor teacher

Derray Chang: Professor / Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

Ling-Hui Su (corresponding author): Doctoral Student / Department of Education, Taipei Municipal University of Education

Su-Chen Chang: Adjunct Assistant Professor / Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education

E-mail: derray@tmue.edu.tw; vicky8103@yahoo.com.tw; shyycsz@yahoo.com.tw

Manuscript received: 2011.3.04; Revision received: 2011.5.24; Accepted: 2012.1.13

壹、緒論

教師是教育實施及改革的關鍵人物。美國及加拿大等先進國家的教育改革經驗發現，沒有教師的參與、支持與投入，教育改革不可能成功。而教師領導者擁有巨大的改革能量，很可惜在幾波的教育改革浪潮中，都沒有被充分的發掘和運用，這可以說是一個亟待喚醒的沈睡巨人（Katzenmeyer & Moller, 2009）。

臺北市中小學教學輔導教師制度自民國 88 年開始規劃、90 年開始推動以來，便是抱著教師領導的概念，企圖發揮基層教師參與教育改革的力量，實施以來已近十年，教師領導理念在教學輔導教師辦理學校中是否獲得落實，有待進一步加以驗證，此為本研究之動機之一。

近來國內頒布《教師法》、《教師檢定辦法》，進行《師資培育法》的修訂，實施教師聘任制度，成立學校教師會，再再顯示教師在教育體系扮演重要的角色及地位。尤其在教師專業發展評鑑的推行之下，教師的專業學習更是不容忽視。教師的專業學習多少會受到教師文化的影響，而學校內不同的文化類型會影響教師的行為（林家蓉，2005；徐慧真，2003）。邇來學校本位課程等觀念的發展，促進了許多領域教師及教師專業自主的延伸，這些變革都使得教師的文化逐漸與傳統科層行政文化有所區別。

教師文化為學校文化的一環，國外的研究均指出教師文化與教學經驗及品質有關。缺乏教學經驗的初任教師，更容易受到教師文化所影響，因此學校應該對於初任教師給予完善的教學輔導制度以融入正向的教師文化（Liston, Whitcomb, & Borko, 2006; Myers, 2009; Trubowitz, 2004）。國內許多研究都將教師文化視為正面的觀點（林家蓉，2005；徐慧真，2003；黃怡潔，2007；劉智忠，2006）；然而，亦有研究指出教師文化並非完全是正向的文化：教師在教室中的教學獨立自主，故教師文化仍具有孤島式文化的性質（周淑卿，1999；許育榮，2003；Hargreaves, 1994）。學校中的教師文化如果是負面，則教學輔導教師較難給予初任教師或需要協助的教師指導與回饋，即使身為教師領導者的教學輔導教師有心為分享知識而努力，亦難以改善教師之間的孤立隔閡狀態（Johnson & Donaldson, 2007; Myers, 2009）。因此探究教師文化的現況，為本研究動機之二。

郭騰展（2007）提及學校文化與教師領導具有關聯性，而 Shea 和 Greenwood（2007）亦指出學校的輔導培訓計畫，在於協助新任教師瞭解學校文化並與之協商，Watkins（2005）認為新教師會想要透過貢獻與投入，讓自己感到是學校文化中有用的部分。臺北市的教學輔導教師制度已經行之有年，具有教師領導的理念，企圖輔

導初任教師、新近教師、自願成長、教學遇到困境的教師走向同儕攜手成長的專業發展之途，但其教師領導功能是否能有效發揮，很可能與學校現有教師文化狀態息息相關。因此探討校園中所潛藏的教師文化與教師領導的關聯度為何，是本研究動機之三。

準此而論，本研究旨在瞭解臺北市中小學的教師文化與教師領導現況，並探究兩者之間的關係。具體而言，本研究之研究問題為：一、教師文化、教師領導的現況為何？二、不同背景變項的中小學教師對於教師文化、教師領導知覺的差異情形為何？三、教師文化與教師領導之因果關係模式是否獲得支持？

貳、文獻探討

一、教師文化之意涵與研究

有關教師文化 (teacher culture) 的意涵，諸多學者將教師文化定義為教師具有共有的背景、信念、價值、非正式的行為規範之外，還包含教師之間相處的型態與彼此互動關係 (周淑卿，1999；陳怡安，2003；葉淑花，1998；Hargreaves, 1994; Thompson, 2009)。教師在教室裡的行事深受同事的影響，而教師關係所構成的團體規範往往成為教師間行為的共同參考體制，對成員具有相當的約束力，亦能提供新進老師社會化和行為規範 (黃怡絜，2007；Myers, 2009)。

本文總結各專家學者的看法，定義教師文化係指教師在進入學校任教之後，經過一段長時間的生活 (許育榮，2003)，和學校中的同僚、學生、校園環境交互作用之後 (周淑卿，1999；林家蓉，2005)，逐漸形成一種教師之間共同持有的價值規範與生活型態 (陳奕安，2002；Olson, 2003)。

Hargreaves (1994) 指出，教師文化中，教師之間相互隔離的「個人主義文化」 (individualistic culture) 與為爭取資源及權力而鬥爭的「巴爾幹文化」 (balkanized culture)，此兩種教師文化皆不利於教師專業成長與學習。同樣地，有關教師文化之研究，周淑卿 (1999)、許育榮 (2003)、Myers (2009) 皆提及教師「個人主義文化」，即教學孤立的議題，尤其對於剛進入職場的初任教師而言，當初任教師的孤立感排除後，透過專業團體的溝通輔導，才能創造正面的學習環境和團體。另外，周淑卿 (1999) 和許育榮 (2003) 亦指出，教師文化通常亦存在同儕平庸化的規範現象；換言之，教師的行為表現易受到同儕的影響，而表現出順應團體的要求，遵守團體

所達成的規範，與團體成員維持一致的行為。

然而，教師文化並不全然是負向。周淑卿（1999）和許育榮（2003）皆發現國小教師在教學現場遇到問題時，在行為表現上多半採取以過去累積的經驗作為解決問題的依據，或向經驗豐富的同儕請教問題解決之道。Wagner和Masden-Copas（2002）將學校文化分類調查，測量教師對於教師文化的知覺，其研究發現專業合作可以共同解決教學、組織、課程問題。Lee等人亦發現透過有效地溝通和合作，教師可以一起為共同的目標努力，正面影響教師文化（Lee et al., 2006）。由此可見，教師仍存有重視實務經驗以及合作分享的文化，特別是教師的團隊合作將有助於解決教師的教學困境，因此Myers（2009）乃指出，加強教師之間的合作是一種潛在而有效的專業發展做法，可以積極影響教師領導。

綜合上述，可以歸納教師文化的面向有：教師在教室內的教學孤立、教師同儕平庸的傾向、教師實務經驗傾向、教師以合作分享追求專業成長的可能性。因此，本研究在教師文化問卷內涵的編製部分係參考周淑卿（1999）、許育榮（2003）所提及的「教學孤立」、「附庸從眾」、「實務經驗」、「團隊合作」等面向，並參考徐慧真（2003）之問卷，再加入現行中小學所普遍進行，亦是教師的權利與義務的「進修成長」面向，作為教師文化內涵之探究與調查研究的測量向度。

有關教師文化實徵研究，許多研究發現，學校領導者對於教師文化具有正向的影響，包括：校長領導風格具有規範性（葉淑花，1998）、校長會激勵教師及對教師文化具有預測力（林家蓉，2005；劉智忠，2006；Peterson, 2002）。而教師文化可藉由教師之間的專業合作與同儕學習，解決教學與課程的問題（Eib & Miller, 2006; Marzano, 2003; Olson, 2003; Wagner & Masden-Copas, 2002），對於提升教師專業發展，亦有正面的效果（林瑄敏，2009；陳怡安，2003；黃怡潔，2007）。此外，積極正向的教師文化亦可以提高學生成就（Goldring, 2002）。

然而，並非所有的教師文化皆是正面的影響，Liston、Whitcomb和Borko（2006）指出，教學經驗與年資會影響教學品質，而不良的教學品質，可能導致負面的教師文化。Myers（2009）的研究指出，缺乏教學經驗的初任教師，可能受到教師文化的影響，因此學校在規劃指導新任教師的選擇與合作，就顯得非常重要。Trubowitz（2004）的研究發現，參與密集式指導的初任教師，比較不會離開教學，因此指導者的選擇非常重要，可以協助初任教師專業發展。

綜合上述，可以發現教師文化對於學校、教師個人發展，皆有重大的影響，因此學校教師文化的積極與否，對學校組織及教師個人皆具有影響力，是故教師文化是提升教師領導與促進教師專業發展不可忽略之重要變項。

二、教師領導之意涵與研究

教師領導 (teacher leadership) 的定義，難以有清楚與一致性的界定，主要原因在其所涵蓋範圍十分廣泛，可從學生教學、教師個人發展、同僚發展、組織發展到社區經營等面向探討，因此發展其定義非常不易 (DiMaggio, 2007; Wasley, 1992; York-Barr & Duke, 2004)。學界對教師領導定義的唯一共識是：超越教師所屬教室所發揮的能力及承諾 (張德銳, 2010)。本文認為教師領導係指教師作為在教室內外的領導者 (Katzenmeyer & Moller, 2009)，不管是擔任正式或非正式職位 (林欣儀, 2009; 賴志峰, 2009; Muijs & Harris, 2006)，皆能參與及貢獻於教師學習者與領導者的社群，影響其他教師改進教育實務，並為學生學習結果負起績效責任 (Katzenmeyer & Moller, 2009) 的歷程。

Katzenmeyer 與 Katzenmeyer (2005) 在佛羅里達州專業發展中心 (Professional Development Center, PDC) 所出版的「教師領導學校量表」(Teacher Leadership School Survey, TLSS)，將支持與促進教師領導發展的內涵分為「發展指引」、「肯定認同」、「專業自主」、「同儕協助」、「共同參與」、「開放溝通」、「有利環境」七個層面。由於此量表發展十分完善，國外有四篇博士論文直接採用此量表 (Dickerson, 2003; DiMaggio, 2007; Phillips, 2009; West, 2008)，國內亦有兩篇研究對其進行修訂之研究 (丁一顧、張德銳, 2009; 郭騰展, 2007)，因此本文以此七個層面作為教師領導之內涵及測量向度。

目前國內的教師領導研究大多傾向於教師領導概念的論述，部分實證研究發現，教師領導對於教師專業發展、教師專業社群、學生學習皆有正向的影響 (丁一顧、張德銳, 2009; 林欣儀, 2009)。此外，相關研究指出，有關學校規模對於教師領導的影響，郭騰展 (2007) 的研究結果為中型學校 (13~26 班) 的教師領導知覺較高，林欣儀 (2009) 卻發現學校規模對於教師領導的知覺沒有差異。教師的服務年資對於教師領導的知覺沒有影響，然而教師所擔任的職務對於教師領導的研究結果卻有很大的差異，如：丁一顧與張德銳 (2009) 的研究指出，代課教師的教師領導知覺最高，林欣儀 (2009) 的研究結果為級任教師最高，郭騰展 (2007) 的研究結果則是教師兼主任最高。

三、教師文化與教師領導之關係

教師領導之相關實徵研究發現，與教師領導有關的變項為：學校文化與教師領導之間的相關性(郭騰展, 2007; Xie, 2008)、教師專業合作可以影響教師領導(Myers, 2009)、專業學習社群對教師領導有正向顯著影響力(丁一顧、張德銳, 2009; Jackson, 2009; McCabe, 2007; Patterson, 2003)、教師領導可以改變學校文化(Wynne, 2004)、可以影響教師專業化與教師工作滿足(Johnson, 2007)、以及影響學生學業成就(DiMaggio, 2007; Johnson, 2007)。趙廣林(2011)的研究亦指出，學校組織文化的「價值與態度」、「制度與規範」、「領導與氣氛」、「專業與學習」愈高，愈能增進「教學與輔導」、「領導同儕學習」、「參與決策」、「資源統合」之教師領導；而教師領導的「參與決策」是影響學校文化的最重要因素。吳百祿(2010)亦提及，教師領導可以形塑學校文化和專業氣氛，正向的學校文化通常由教師領導來規範，透過校長支持教師領導與賦權增能，使教師有機會成為教師領導者。

由此觀之，教師領導能增進教師專業化、教師工作滿意、以及學生學業表現。Murphy(2005)亦指出，教師領導被視為可對整體學校產生重大的益處，對於改革教師的教與學、學生學業進步及同儕關係，具有潛在的重要性。然而，對於教師文化與教師領導之間的連結，國內目前非常缺乏實徵證據，僅能以相關或雷同的研究，做為推測兩者之間的關連。據此，本研究雖然認知到教師文化與教師領導之間的相互依存關係，但基於研究動機，先試圖以教師文化為預測變項，以教師領導為標準變項，探討教師文化與教師領導之間的可能關係。

參、研究方法

一、研究架構

本研究依據研究目的與研究問題，整理有關教師文化、教師領導的相關文獻加以分析，提出下列研究架構，由圖 1 所示。本研究係瞭解教師文化（教學孤立傾向、團隊合作傾向、實務經驗傾向、附庸從眾傾向及進修成長傾向）與教師領導（發展指引、肯定認同、專業自主、同儕協助、共同參與、開放溝通及有利環境）之現況

與關係，並探討背景變項（服務年資、擔任職務、學校規模）對教師文化、教師領導的影響。

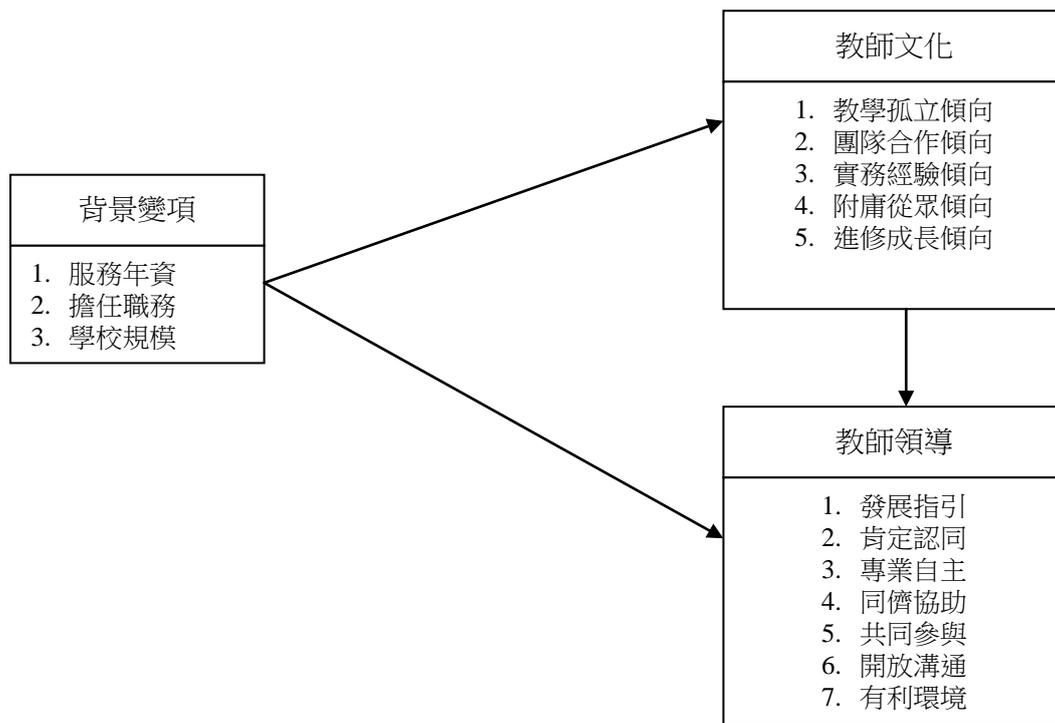


圖 1 研究架構圖

二、研究對象

預試問卷之研究對象為四所學校之教師，以 98 學年度參與教學輔導教師制度之學校的教師為施測對象，每所學校選取 40 位，共 160 位教師參與問卷施測，四所學校分別為文化國小、民生國小、弘道國中、信義國中。

本研究採「二階段取樣法」抽取適當數目之樣本。第一階段以 98 學年度參與臺北市高級中等以下學校教學輔導教師制度的 113 所學校簡單隨機取樣 40 所學校，其中國小 25 所，國中 11 所，高中職 4 所。第二階段再請辦理學校依學校規模，12 班

以下之學校抽取 7 名教師，13~24 班之學校抽取 14 名教師，25~48 班之學校抽取 21 名教師，49 班以上之學校抽取 28 名教師。

受試學校確認之後，委託各校之教務主任或組長，函請將問卷送交給 98 學年度參與教學輔導教師制度之教師以及其他教師們填答。本研究計抽取樣本數為 889 人，其中國小教師 539 人，國中教師 259 人，高中職教師 91 人，回收後可用問卷比率為 82.68%。

三、研究工具

(一) 問卷編製

本研究問卷共有兩大量表，第一個量表為「教師文化量表」，係參考周淑卿(1999)之國科會報告及許育榮(2003)、徐慧真(2003)教師文化論文問卷加以編修；第二個量表為「教師領導量表」，主要參考 Katzenmeyer 和 Moller (2009) 之「教師領導學校調查問卷」(TLSS)，進行問卷編撰。

(二) 問卷內容與架構

本研究問卷內容包括「個人基本資料」、「教師文化」與「教師領導」三大部分。其中，個人基本資料包含：服務年資、擔任職務、以及學校規模。

「教師文化」分量表包括五大向度：教學孤立傾向、團隊合作傾向、實務經驗傾向、附庸從眾傾向及進修成長傾向，共計 23 題，主要在瞭解教師所知覺到的教師文化情況；「教師領導」分量表包含發展指引、肯定認同、專業自主、同儕協助、共同參與、開放溝通及有利環境等，共計 42 題。

(三) 填答與計分

量表皆採用李克特式的 6 點量表，選項從「完全符合」到「完全不符合」，分別以 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分計算分數，得分越高表示對教師文化的同意程度越高、教師領導狀況越佳。

(四) 鑑別度與信效度

本研究問卷初稿完成後，隨即函請 15 位於教學輔導或專業發展相關領域之學者專家，協助審核問卷內容、架構與題意的適當性，並於問卷修正後，進行問卷預試，建立問卷之鑑別度與信效度。

1. 鑑別度分析

本研究問卷採臨界比（critical ration）進行鑑別度分析，教師文化量表中各題之臨界比從 6.34~18.33，教師領導量表中各題之臨界比從 6.20~16.00。兩大量表之每題均超過 3.5 的標準，顯示量表之各個題目均具有良好的鑑別度。

2. 信度分析

本研究以 Cronbach α 係數考驗問卷的內部一致性。在教師文化量表中，各向度之 Cronbach α 係數分別如下：教學孤立傾向為 .852、團隊合作傾向為 .925、實務經驗傾向為 .817、附庸從眾傾向為 .863、進修成長傾向為 .894，而總量表之 Cronbach α 係數則為 .800。在教師領導量表中，各向度之 Cronbach α 係數分別如下：發展指引為 .938、肯定認同為 .927、專業自主為 .866、同儕協助為 .863、共同參與為 .908、開放溝通為 .892、有利環境為 .913，而總量表之 Cronbach α 係數則為 .977。顯示二量表的信度頗佳。

3. 效度分析

在預試問卷的兩個量表中進行因素分析，檢視形成因素群與理論架構是否符合，之後再檢視各題在所屬因素中的「因素負荷量」，若「因素負荷量」過低，則考慮修改或刪除題目。

本研究以主軸法萃取特徵值大於 1 的因素，經分析「教師文化」分量表之第一個因素為「教學孤立傾向」，因素負荷量從 .69~.85；第二因素為「團隊合作傾向」，因素負荷量從 .84~.92；第三因素為「實務經驗傾向」，因素負荷量從 .79~.84；第四個因素為「附庸從眾傾向」，因素負荷量從 .75~.91；第五個因素為「進修成長傾向」，因素負荷量從 .77~.88。各向度的解釋變異量為 63.18%~77.26%，顯示具有不錯的建構效度。

「教師領導」分量表之第一個因素為「發展指引」，因素負荷量從 .83~.94；第二因素為「肯定認同」，因素負荷量從 .72~.90；第三因素為「專業自主」，因素負荷量從 .74~.87；第四個因素為「同儕協助」，因素負荷量從 .70~.86；第五個因素為「共同參與」，因素負荷量從 .72~.89；第六個因素為「開放溝通」，因素負荷量從 .71~.88；第七個因素為「有利環境」，因素負荷量從 .71~.89。各向度的解釋變異量為 60.37%~76.85%，顯示具有不錯的建構效度。

四、實施程序

本研究於 99 年 4 月於問卷初稿編定後，邀請 15 位專家學者進行審題，其後抽取 160 位教師進行預試，以提供正式問卷修訂之參考。於 99 年 6 月中旬再抽取 40 所學校進行正式問卷施測，且於兩週後進行問卷催收；6 月底於問卷催收後，先進行問卷檢視，並刪除不適用之問卷，以 SPSS 12.0 與 Amos 7.0 進行統計分析。

五、資料處理與分析

資料處理與分析上，將本研究之問卷回收後，進行下述之資料分析：(一) 以平均數、標準差分析教師文化及教師領導之現況；(二) 以 t 考驗、單因子變異數分析來分析不同背景變項之教師對教師文化、教師領導看法之差異；(三) 以 Amos 線性結構方程式驗證教師文化與教師領導的因果關係模式。

肆、研究結果與討論

一、教師文化、教師領導之現況分析

(一) 教師文化的現況

如表 1 所示，教師文化分量表的整體平均為 4.52，標準差為 0.56。在教學孤立傾向、團隊合作傾向、實務經驗傾向、附庸從眾傾向及進修成長傾向之各向度的平均分數介在 3.96 至 4.87，標準差在 0.72 至 1.08 之間。

以六點量表來看，以平均數 3.50 為中數，則 3.50~4.50 之間屬「中度」表現；4.51~5.50 之間屬「中上」程度；而 5.51 以上則為「高度」表現。以此標準來看，受試者具有中上程度的實務經驗傾向、持續進修成長和附庸從眾傾向、以及中度的教學團隊合作和教學孤立傾向。

表 1
教師文化各向度之平均數與標準差 (N = 735)

向度內容	平均數	標準差
教學孤立傾向	3.96	1.08
1. 喜歡各班教室不受干擾、獨自運作。	4.54	1.32
2. 沒有觀摩其他老師上課情形的習慣。	3.89	1.45
3. 不喜歡上課時有同儕教師在教室中觀摩。	3.82	1.35
4. 對同儕互相觀察教學不感興趣。	3.41	1.41
5. 傾向獨自完成自己班上所有的教學活動。	4.13	1.36
團隊合作傾向	4.36	.95
6. 樂於參與教學上的團隊合作。	4.39	1.11
7. 對教學團隊合作具有高度的向心力。	4.30	1.14
8. 會積極參與決定教學團隊合作的目標。	4.27	1.10
9. 會配合教學團隊互動的時間和地點。	4.56	1.04
10. 會主動和其他教師進行教學上的合作。	4.28	1.10
實務經驗傾向	4.87	.72
11. 會以教學經驗作為教學決定的重要依據。	4.73	.91
12. 遇到教學問題時，會優先運用以前的教學經驗與解決策略。	4.88	.84
13. 會累積更多的教學實務經驗作為專業發展的主要目標。	4.93	.82
14. 會以教學經驗作為教學省思的重要依據。	4.94	.84
附庸從眾傾向	4.64	.81
15. 會以團體的意見來行事。	4.54	.94
16. 會遵守團體達成的共識。	4.73	.90
17. 會接受團體的決定與安排。	4.65	.89
18. 會和同事保持步調的一致性。	4.63	.92
進修成長傾向	4.79	.84
19. 在教學工作中追求自我成長。	4.86	.91
20. 在教學工作中獲得自我肯定與自我實現。	4.88	.87
21. 願意在教學上嘗試新的做法與變革。	4.63	1.02
22. 認為進修是教師的權利也是義務。	4.78	1.01
23. 認為教師不斷精進教學是分內的工作。	4.79	.98
教師文化整體	4.52	.56

(二) 教師領導的現況

如表 2 所示，教師領導分量表的整體平均為 4.69，標準差為 0.77。在發展指引、肯定認同、專業自主、同儕協助、共同參與、開放溝通及有利環境等各向度的平均分數介在 4.52 至 4.79，標準差在 0.77 至 0.97 之間，可見受試者在教師領導各層面的現況皆屬於中上程度。

表 2
教師領導各向度之平均數與標準差 (N = 735)

向度內容	平均數	標準差
發展指引	4.79	.82
24. 行政人員與資深教師盡力協助新進教師適應成功。	4.75	.98
25. 行政人員支持教職員的專業發展。	4.84	.95
26. 教師可依其需求得到適當的協助、支持與輔導。	4.62	1.00
27. 教師被鼓勵相互學習與分享新觀念與策略。	4.85	.98
28. 教師被鼓勵投入新知識與技能的學習。	4.84	.93
29. 教師在教學專業上會彼此相互支持。	4.82	.91
肯定認同	4.77	.81
30. 行政人員對教師的專業能力具有信心。	4.70	.94
31. 教師會肯定彼此的專業能力。	4.90	.86
32. 教師被肯定可以承擔領導角色。	4.73	.92
33. 教師的觀念與意見受到相當的尊重。	4.68	1.04
34. 教師的成功會獲得其他教師同儕的讚揚。	4.89	.97
35. 教職員的工作表現被行政人員所肯定。	4.75	1.00
專業自主	4.77	.77
36. 教師能積極參與學校的願景規劃與落實。	4.41	1.01
37. 教師能順利進行課程與教學的創新。	4.67	.95
38. 教師能主動積極地協助學生學習進步。	5.02	.82
39. 教師有權決定什麼是對學生最好的。	4.82	.97
40. 教師有運用教學時間與資源的自由。	4.93	.96
41. 教師在必要時可以變更規定或修改規則，以幫助學生學習。	4.80	.97
同儕協助	4.67	.77
42. 教師與行政人員會協同解決學生學業與行為上的問題。	4.73	1.04
43. 教師會協助處理彼此在班級經營上的問題與挑戰。	4.90	.89
44. 教師會相互討論教學策略並分享教案。	4.72	1.02
45. 教師會主動觀摩其他同仁的教學或師生互動方式。	4.06	1.13
46. 教師之間的對話是聚焦於學生身上。	4.77	.93
47. 我會與其他教師討論與分享我的課程與教學。	4.85	.93
共同參與	4.62	.97
48. 教師能參與學校發展與變革的決定。	4.42	1.09
49. 教師對於校務運作具有發言權。	4.67	1.12
50. 教師可以參與新進教師的甄選。	4.82	1.15
51. 教師與行政人員能共同參與校務運作的決策。	4.66	1.11
52. 行政人員在作決定時會徵詢教師的意見與想法。	4.61	1.14
53. 教師和行政人員在做出重大決策前會先達成共識。	4.53	1.20

(續下頁)

表 2 (續)

向度內容	平均數	標準差
開放溝通	4.70	.85
54. 教師與行政人員會分享工作上的觀念。	4.44	1.12
55. 教師能自由地談論自己的感受與想法。	4.82	1.06
56. 教師能以建設性的方式來表達自己的意見。	4.67	1.00
57. 教師會彼此討論來協助其他教師解決問題。	4.78	.94
58. 教師會彼此討論服務學生及其家庭的有效策略。	4.83	.97
59. 當事情出錯時，教師不會彼此責備，而是討論出適當的解決方法。	4.65	1.05
有利環境	4.52	.95
60. 教師被視為專業人員。	4.79	1.06
61. 教師受到家長、學生與行政人員的尊敬。	4.45	1.08
62. 教師與行政人員是工作上的好夥伴。	4.58	1.08
63. 校長、教師與行政人員是一個合作的團隊。	4.58	1.12
64. 教師對每一天的工作充滿了期待。	4.37	1.12
65. 教師對於工作環境感到滿意。	4.38	1.11
教師領導整體	4.69	.77

二、不同背景變項的教師及學校規模對於教師文化、教師領導的差異分析

(一) 不同服務年資教師對教師文化、教師領導的差異分析

如表 3 所示，教師在知覺教師文化各向度的表現上，僅在「教學孤立傾向」向度上有差異，發現服務年資「6~10 年」、「11~20 年」及「21 年以上」教師高於服務年資「0~2 年」與「3~5 年」教師。在知覺教師領導方面，在整體與各向度的表現上則不因服務年資而有差異。

(二) 不同職務教師對教師文化、教師領導的差異分析

教師在知覺「教師文化」整體及「實務經驗傾向」與「附庸從眾傾向」向度上，均是職務為「教師兼主任」、「級任教師」與「科任教師」高於「教師兼組長」；而在「進修成長傾向」向度，則是職務為「級任教師」與「科任教師」高於「教師兼組長」之教師。在教師領導方面，僅在「發展指引」與「共同參與」兩個向度有差異：在「發展指引」上，「教師兼主任」高於「級任教師」與「科任教師」；而在「共同參與」向度上，「教師兼主任」高於「教師兼組長」、「級任教師」與「科任教師」，

其中「教師兼組長」又高於「級任教師」。

(三) 不同學校規模教師對教師文化、教師領導的差異分析

教師對教師文化整體及其各向度之知覺，在「教學孤立傾向」與「團隊合作傾向」有顯著差異。「教學孤立傾向」以「61班以上」規模之教師高於「12班以下」、「13~24班」、「25~48班」及「49~60班以上」規模教師。在「團隊合作傾向」向度，則是「49~60班以上」規模之教師高於「13~24班」、「25~48班」及「61班以上」規模之教師；學校規模「12班以下」之教師亦高於「61班以上」規模之教師。對教師領導的知覺，則不因「學校規模」而有差異。

表 3
教師文化、教師領導各層面之研究結果分析表

	教師文化					教師領導								
	教學孤立	團隊合作	實務經驗	附庸從眾	進修成長	教師文化整體	發展指引	肯定認同	專業自主	同儕協助	共同參與	開放溝通	有利環境	教師領導整體
<u>服務年資</u>	A3, A4, A5													
A1. 0~2年	A5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A2. 3~5年	>													
A3. 6~10年	A1, A2													
A4. 11~20年														
A5. 21年以上														
<u>擔任職務</u>			B1, B3, B4	B1, B3, B4	B3, B4	B1, B3, B4	B1 > B4				B1 > B2, B3, B4			
B1. 教師兼主任														
B2. 教師兼組長														
B3. 級任教師	-	-	>	>	B2	>	B4	-	-	-				
B4. 科任教師			B2	B2		B2					B2 > B3			
<u>學校規模</u>	C5	C1												
C1. 12班以下	>	>												
C2. 13~24班	C2, C3, C4	C5												
C3. 25~48班														
C4. 49~60班		C4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C5. 61班以上		>												
		C2, C3, C5												

註：- 指無差異

三、教師文化、教師領導之因果關係與模式適配性

為確認教師文化及教師領導之因果關係，本研究進一步以結構方程模式進行驗證，分析結果詳如圖 2 所示。

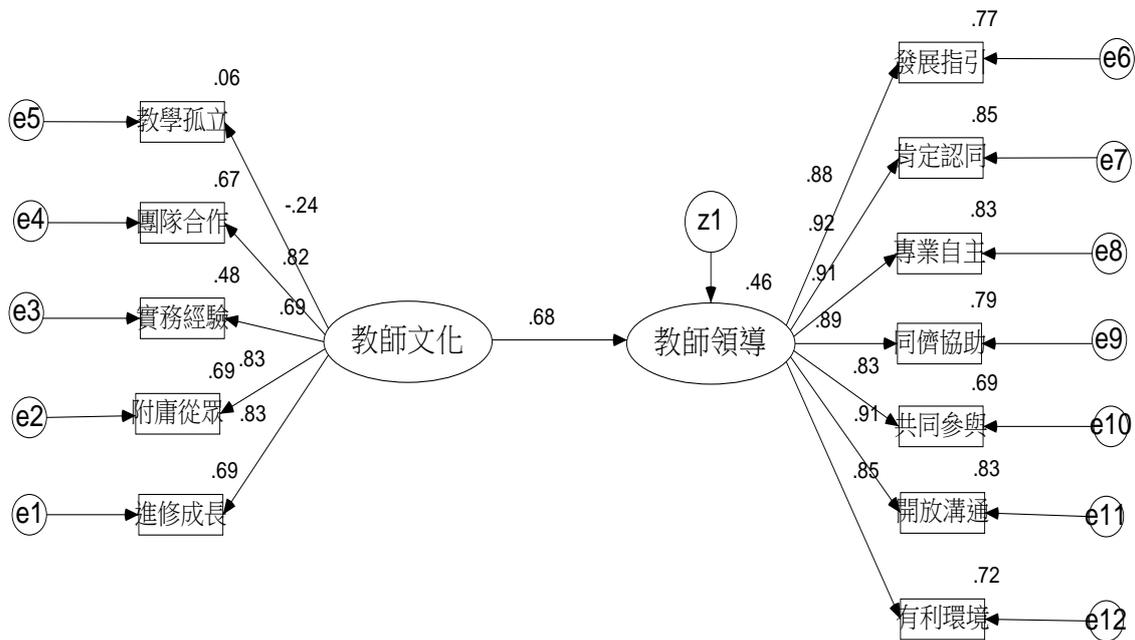


圖 2 教師文化、教師領導因果關係結構圖

(一) 整體適配指標

有關因果關係模式的適合度評鑑指標的考驗，根據吳明隆（2009）指出，可以從基本適配、絕對適配、增量適配、精簡適配、以及內在結構適配標準等五個面向加以檢核評估。

由表 4 可知基本適配檢核之結果，本研究在「誤差變異」符合理想結果。整體而言，教師文化、教師領導之因果關係在基本適配標準上大抵是符合的。

在絕對適配、增量適配、以及精簡適配檢核方面上，首先 $\chi^2 = 440.550$ ， p 值 = $.000 < .05$ ，卡方值已達 $.05$ 之顯著水準，表示理論上的共變數矩陣與實際調查所得

的資料矩陣是不相符的。然而，由於 χ^2 較易受到樣本數大小的影響，所以本研究乃將 χ^2 值的顯著性當作參考之用。此外，在 GFI、RMR 等絕對適配檢核均符合理想標準，在 AGFI 絕對適配檢核則接近理想標準。故在絕對適配指標檢核上，表示假設徑路模式圖與實際資料大抵適配。

在增量適配檢定上，NFI、NNFI、CFI、RFI 及 IFI 等指標數值，都高於 .90 以上之理想值，表示本研究之假設模式大致是與獨立模式比起來是較佳的。在精簡適配檢核方面上，PCFI、PNFI 等指標數值都已達理想，顯現本研究之假設模式的精簡度還算是可以接受。至於內在結構適配，大致均已達顯著標準。

表 4
教師文化、教師領導之因果關係各項適配標準檢核評估表

	評估項目	理想結果	本研究結果	適配判斷
基本配適 檢定	誤差變項	無負值、達顯著	符合標準	是
	因素負荷量	.5~.95	-0.235~.92	接近
絕對適配 檢定	χ^2	$p > 0.05$ (不顯著)	440.550	否
	GFI	> 0.90	0.908	是
	RMR	< 0.05	0.033	是
	RMSEA	0.05 以下為優良， 0.05~0.08 良好	0.100	否
	AGFI	> 0.90	0.865	接近
增量適配 檢定	NFI	> 0.90	0.944	是
	NNFI (TLI)	> 0.90	0.938	是
	CFI	> 0.90	0.950	是
	RFI	> 0.90	0.930	是
	IFI	> 0.90	0.950	是
精簡適配 檢定	PCFI	> 0.50	0.763	是
	PNFI	> 0.50	0.758	是
	CN	> 200	119	否
	χ^2/df	< 3	8.312	否
內在結構 適配標準	所有估計參數	均達顯著標準	均達顯著	是
	個別項目的信度	$\geq .50$.055~.850	是 (11 個) 否 (1 個)
	潛在變項的組合信度	$\geq .60$.781~.962	是 (2 個)
	潛在變項的變異抽取量	$\geq .50$.517~.784	是 (2 個)

(二) 各面向參數估計值結果

本研究各向度的參數估計如表 5 及表 6 所示，由表中可知：1. 各題項因素負荷量皆達統計上顯著差異，表示各測量變項信度理想。2. γ_1 達正向顯著水準，即「教師文化」對「教師領導」有正向的影響效果。

表 5
教師文化與教師領導之因果關係模式參數估計結果 (N = 735)

參數	標準化參數 (標準誤)	參數	標準化參數 (標準誤)	參數	標準化參數 (標準誤)
教師文化					
$\lambda^{(X1)}$	-0.235 (.060) ***	$\lambda^{(Y5)}$	0.832 (.036) ***	ϵ_1	0.154 (.009) ***
$\lambda^{(X2)}$	0.819 (.044) ***	$\lambda^{(Y6)}$	0.909 (.029) ***	ϵ_2	0.100 (.007) ***
$\lambda^{(X3)}$	0.693 (.035) ***	$\lambda^{(Y7)}$	0.850 (.035) ***	ϵ_3	0.099 (.006) ***
$\lambda^{(X4)}$	0.829 (.038) ***	γ_1	0.675 (.039) ***	ϵ_4	0.123 (.007) ***
$\lambda^{(X5)}$	0.832 --	δ_1	0.217 (.016) ***	ϵ_5	0.291 (.017) ***
教師領導					
$\lambda^{(Y1)}$	0.879 --	δ_2	0.207 (.015) ***	ϵ_6	0.125 (.008) ***
$\lambda^{(Y2)}$	0.922 (.027) ***	δ_3	0.266 (.016) ***	ϵ_7	0.252 (.015) ***
$\lambda^{(Y3)}$	0.913 (.026) ***	δ_4	0.297 (.021) ***		
$\lambda^{(Y4)}$	0.889 (.027) ***	δ_5	1.106 (.058) ***		

註：--代表固定參數。括弧數字為估計標準誤 *** $p < .001$ 。

(三) 內在結構適配度檢定結果

由表 6 可知，在內在結構適配上，本研究所估計之各個參數均達顯著水準。而在個別指標的信度上，除了教師文化中的「教學孤立傾向」此向度之外，皆高於 .50。另外，在潛在變項組合信度上，亦皆大於 .60。

由此觀之，本研究之假設模式在可接受範圍，對於其中幾項未符合理想標準，則顯現出些許的誤差存在，是未來研究可能探究之處。另外，可由在因果模式得知教師文化對教師領導有正向的影響效果。

表 6
教師文化、教師領導關係之模式信度

變項	參數	因素負荷量	個別指標信度	組合信度	變異抽取量
教學孤立傾向	R ² (X1)	-0.235	0.055		
團隊合作傾向	R ² (X2)	0.819	0.671		
實務經驗傾向	R ² (X3)	0.693	0.480	0.781	0.517
附庸從眾傾向	R ² (X4)	0.829	0.688		
進修成長傾向	R ² (X5)	0.832	0.692		
發展指引	R ² (Y1)	0.879	0.772		
肯定認同	R ² (Y2)	0.922	0.850		
專業自主	R ² (Y3)	0.913	0.833		
同儕協助	R ² (Y4)	0.889	0.790	0.962	0.784
共同參與	R ² (Y5)	0.832	0.692		
開放溝通	R ² (Y6)	0.909	0.826		
有利環境	R ² (Y7)	0.850	0.722		

四、研究結果的分析與討論

(一) 教師文化

從問卷調查結果發現，受試者具有中上程度的實務經驗傾向、持續進修成長和附庸從眾傾向、以及中度的教學團隊合作和教學孤立傾向。此研究結果與國內研究結果（周淑卿，1999；林家蓉，2005；徐慧真，2003；許育榮，2003；陳怡安，2003；黃怡絜，2007；劉智忠，2006）大致相同。

然而在教師不同背景變項下，研究發現學校規模、任教年資及擔任職務之教師對教師文化的知覺有顯著差異。以學校規模而言，研究發現在「教學孤立傾向」及「團隊合作傾向」達顯著差異。在「教學孤立傾向」上，學校規模為「61班以上」的教師明顯高於其他組；「團隊合作傾向」則是學校規模為「49~60班」的教師明顯高於其他組。本研究結果與許育榮（2003）、黃怡絜（2007）相同；但與林家蓉（2005）、徐慧真（2003）、劉智忠（2006）的研究結果不同。本研究發現，學校規模確實會影響教師文化，只是向度上的不同。在規模過大的學校，教師間較為疏離，且由於學校行政人員人力充足，教師可能僅需要做好自身的教學工作即可，因此在教學孤立的情形反而較高；而教學團隊合作則在中高型學校發展較佳的原因，可能係在人力資源運作上沒有過剩或不足的情形，在教學活動的團隊分工上可各司其職，團隊的凝聚力容易展現，因此教師在教學團隊合作的知覺較高。

研究發現，教師不同的服務年資對於教師文化的「教學孤立傾向」向度上有部分差異。本研究發現年資較高（6~10年、11~20年、21年以上）的教師，在「教學孤立傾向」中高於年資較低（0~2年、3~5年）的教師，與許育榮（2003）的研究一致，即較資深的教師教學孤立傾向較高；與 Liston、Whitcomb 和 Borko（2006）、Myers（2009）的研究結果認為較資淺的教師教學比較孤立的看法則不同，這或許是因為本研究中的初任教師有教學輔導教師的陪伴與支持的關係，感受到較少的教學孤立狀況。在教師擔任職務上，研究發現擔任職務會影響教師對教師文化的知覺，與徐慧真（2003）、許育榮（2003）、劉智忠（2006）的結果相似，職務為「教師兼主任」、「級任教師」與「科任教師」對教師文化之知覺高於職務為「教師兼組長」的教師。

（二）教師領導

本研究結果發現，中小學教師知覺之教師領導呈現良好狀況，與丁一顧及張德銳（2009）、林欣儀（2009）、郭騰展（2007）等人的研究結果相同。然而在教師不同背景變項，本研究發現，學校規模、教師任教年資對於教師領導的知覺沒有顯著差異，和 Estes（2009）、Phillips（2009）的研究相同，與丁一顧及張德銳（2009）、林欣儀（2009）研究結果不盡相同。另本研究發現教師擔任職務僅在部分向度有差異，在教師領導的「發展指引」與「共同參與」兩個向度有差異，皆為「教師兼主任」高於其他組教師，此結果與郭騰展（2007）一致。究其原因，可能是因為主任為學校行政的主力，再加上參與學校各項決策討論的過程當中，對於教師領導行為有較深的體認，因而較能明顯知覺教師領導的狀況；而其他教師因級務與教學工作繁忙，鎮日忙於班級教學，缺乏接觸學校決策過程，導致在「發展指引」與「共同參與」的知覺向度較低。

（三）教師文化對教師領導之影響

根據本研究之因果關係結構圖及表 5 之 γ_1 值，「教師文化」對「教師領導」有正向的影響效果，由於目前國內缺乏將教師文化與教師領導兩個變項作實徵性的研究，因此僅以相似的研究發現做討論：教師領導與學校文化關係之研究（郭騰展，2007）、教師知覺學校文化與教師專業發展關係（林瑄敏，2009）。具體而言，本研究發現，教師文化對教師領導有正向影響的結果，和既有國內文獻中學校文化與教師領導、教師專業發展有關的發現是相符的。

教師文化中的「團隊合作傾向」與教師領導的「同儕協助」，其實有異曲同工之處，Murphy（2005）便曾指出教師合作的文化有助於同儕互助的實際運作。另實徵

研究均提及，教師文化可藉由教師之間的專業合作與同儕學習，解決教學與課程的問題（Eib & Miller, 2006; Marzano, 2003; Wagner & Masden-Copas, 2002），對於提升教師專業發展，亦有正面的效果（林瑄敏，2009；陳怡安，2003；黃怡絜，2007）。因此，倘若學校的教師文化是存在著正向與積極文化，再加上學校若有教學輔導教師團隊或專業學習社群，對於強化教師的專業發展將有正向的影響力。

伍、結論與建議

綜合研究結果，提出以下結論與建議，以供未來研究參考：

一、結論

（一）教師文化對教師領導有正向的影響效果

本研究發現，教師文化中除「教學孤立」外，「實務經驗傾向」、「持續進修成長」、「附庸從眾傾向」、「教學團隊合作」等面向對「教師領導」的影響達統計上正向顯著效果，顯示教師文化對教師領導具有正向的影響效果。

（二）臺北市中小學教師文化尚稱理想

臺北市中小學教師具有中上程度的實務經驗傾向及持續進修成長、中度的教學團隊合作，但亦有附庸從眾及教學孤立的狀況。

（三）臺北市中小學教師領導具有中上程度

臺北市中小學教師所知覺的教師領導的整體平均以及在發展指引、肯定認同、專業自主、同儕協助、共同參與、開放溝通及有利環境等各向度的平均分數均在中等以上。

（四）服務年資與部分教師文化面向有關

臺北市中小學任教「6~10年」、「11~20年」及「21年以上」的教師具有較高的教學孤立傾向。

(五) 擔任職務與部分教師文化及教師領導面向有關

臺北市中小學教師在知覺「教師文化」整體及「實務經驗傾向」與「附庸從眾傾向」向度上均是職務為「教師兼主任」、「級任教師」與「科任教師」高於「教師兼組長」；而在「進修成長傾向」向度，則是職務為「級任教師」與「科任教師」高於「教師兼組長」之教師。至於在教師領導之「發展指引」面向上，「教師兼主任」高於「級任教師」與「科任教師」；而在「共同參與」向度上，「教師兼主任」高於「教師兼組長」、「級任教師」與「科任教師」。

(六) 學校規模與部分教師文化面向有關

在教師文化中的「教學孤立傾向」上，學校規模為「61班以上」的教師明顯高於其他組。「團隊合作傾向」則是學校規模為「49~60班」的教師明顯高於其他組。

二、建議

(一) 鼓勵具正向教師文化理念之模範教師分享實務經驗，形塑合作分享的教師文化

研究發現，臺北市中小學教師仍有教學孤立的狀況，特別是資深教師教學孤立的狀況較為嚴重，是故學校宜多鼓勵具有正向教師文化且有專業見地、可供模範的資深優良教師，多向同仁進行在課程、教學、班級經營、學生輔導上的實務經驗報告與專業分享，以引發資深教師走出教室孤立，讓校園的教師文化往合作分享的氛圍發展。

(二) 以團隊合作和良性競爭，鼓勵教師走出附庸從眾傾向的負向功能

研究發現，臺北市中小學教師傾向會以團體的意見來行事，會遵守團體達成的共識，會接受團體的決定與安排，會和同事保持步調的一致性。這種強烈和同事保持一致性的傳統規範，有時會阻礙了教學的革新與進步。破解之道也許在善用教師們團體一致的習性，引導走向團隊追求進步的團隊合作氛圍，例如，可以多鼓勵同學年或同領域的教師共同進行觀課、備課、教材研發、行動研究等工作，進而鼓勵部分團隊參與校內外各項競賽，如教育部教學卓越獎、全國創意教學獎、全國學校經營創新獎、臺北市教育創新行動研究比賽、優質學校認證等。等部分團隊獲得某些獎項或殊榮，便可以激勵校內其他團隊起而效尤，發揮良性競爭的功能。

（三）強化教師之間的同儕關係，形成專業教師社群

研究發現臺北市中小學教師領導具有中上程度，值得肯定；但在教師領導中的「同儕協助」面向中之第 45 題「教師會主動觀摩其他同仁的教學或師生互動方式」，受試者的反應分數相對偏低，因此建議學校應善用教師專業學習的形式，鼓勵教師們增加專業對話的機會，進而在入班觀察中，主動觀摩學習其他同仁的教學或師生互動方式。

（四）宣導並落實教師領導理念

研究發現，臺北市中小學教師領導具有中上程度，但為教育的賡續發展，教師領導還有大力提升的空間，因此教育行政機關如能積極推廣教師領導概念，提供師資培育大學、教師研習中心與各級學校開設教師領導研習或進修課程之經費，將有助於提升整體教學品質，進而使更多學生受惠。

（五）探究影響「教學孤立」的向度內容，建構更適配的因果模式

本研究發現，教師文化與教師領導之因果關係模式，在適配度上大致為可接受；然而在教師文化中的「教學孤立傾向」，在因素負荷量、信度、與變異抽取量上都略低，顯示此部分的內涵可再改善。建議未來研究可以再思考該向度問卷的設計，以建構更穩定與適配的因果模式。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2009）。**臺北市教學導師教師領導與專業學習社群關係之研究**。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 吳百祿（2010）。**教師領導研究**。高雄市：復文。
- 吳明隆（2009）。**結構方程模式：AMOS 的操作與應用**。臺北市：五南。
- 周淑卿（1999）。**國小教師次級文化對初任教師專業理論實踐的影響**。行政院國家科學委員會專題研究報告成果（編號：NSC88-2413-H-134-008），未出版。
- 林欣儀（2009）。**臺中市國民小學教師領導之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林家蓉（2005）。**桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教師文化之研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

- 林瑄敏 (2009)。桃園縣國民小學教師知覺學校文化與教師專業發展關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學, 臺北市。
- 徐慧真 (2003)。桃竹苗四縣市國民小學教師文化之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院, 新竹市。
- 張德銳 (2010, 6月)。喚醒沈睡的巨人——談教師領導在我國中小學的發展。「新紀元的教育行政發展」學術研討會發表之論文, 臺北市立教育大學。
- 許育榮 (2003)。國民小學教師文化之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學, 嘉義市。
- 郭騰展 (2007)。臺北縣國民小學教師領導與學校文化關係之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學, 新北市。
- 陳怡安 (2003)。國民小學教師文化與教師專業成長關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院, 臺中市。
- 陳奕安 (2002)。基隆市國民小學教師文化與教師專業成長態度之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院, 臺北市。
- 黃怡絜 (2007)。高雄市國民小學教師專業發展評鑑知覺與教師文化之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣科技大學, 臺北市。
- 葉淑花 (1998)。國民小學教師文化研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學, 臺北市。
- 趙廣林 (2011)。國民小學分享領導、教師領導與學校組織文化關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學, 臺北市。
- 劉智忠 (2006)。桃竹苗四縣市國民小學校長轉型領導與教師文化之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學, 新竹市。
- 賴志峰 (2009)。教師領導的理論及實踐之探析。*教育研究與發展期刊*, 5(3), 113-144。
- Dickerson, P. L. (2003). *Principal leadership style and the dimensions of teacher leadership in Texas Public Schools* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University-Commerce, Commerce, Texas.
- DiMaggio, K. E. (2007). *Teacher leadership: Does it result in higher student achievement? A study of the relationship between different aspects of teacher leadership and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington, District of Columbia.
- Eib, B. J., & Miller, P. (2006). Faculty development as community building. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 7(2), 1-15.

- Estes, K. R. (2009). *An analysis of the relationship between high school principals' perception of teacher leadership behaviors and school performance* (Unpublished doctoral dissertation). Tarleton State University, Stephenville, Texas.
- Goldring, L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, 32(2), 32-35.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Columbia University Teachers College Press.
- Jackson, B. L. (2009). *The impact of a professional learning community initiative on the role of teacher-leaders* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts.
- Johnson, R. J. (2007). *Teacher leadership: A case study of an elementary principal* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Johnson, S. M., & Donaldson, M. L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 8-13.
- Katzenmeyer, M., & Katzenmeyer, B. (2005). *Teacher leadership school survey*. Tampa, FL: Professional Development Center.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Leadership development for teachers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lee, S., Theoharis, R., Fitzpatrick, M., Kim, K., Liss, J. M., ... Walther-Thomas, C. (2006). Create effective mentoring relationships: Strategies for mentor and mentee success. *Intervention in School & Clinic*, 41(4), 233-240.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCabe, K. C. (2007). *The emergence of elementary school teacher leadership through the process of becoming a professional learning community in a rural area of New Hampshire: One group's story* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Myers, K. P. (2009). *The impact of teachers' perceptions of school culture on student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Olson, L. M. (2003). Pathways to collaboration. *Reclaiming Children & Youth*, 11(4), 236-240.
- Patterson, D. J. (2003). *Teachers leading and changing: Case studies of teacher leadership in large-scale reform* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, Canada.
- Peterson, K. D. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phillips, D. R. (2009). *Quantitative study of the correlation of teacher leadership and teacher self-efficacy on student reading outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Phoenix, Phoenix, Arizona.
- Shea, K., & Greenwood, A. (2007). Mentoring new science teachers. *Science Teacher*, 74(5), 30-35.
- Thompson, J. P. (2009). *Perceptions of teachers on the impact of principal leadership on the culture and morale of an elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.
- Trubowitz, S. (2004). The why, how, and what of mentoring. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 59-62.
- Wagner, C. R., & Masden-Copas, P. (2002). An audit of the culture starts with two handy tools. *Journal of Staff Development*, 23(3), 42-53.
- Wasley, P. A. (1992). Teacher leadership in a teacher-run school. In A. Lieberman (Ed.), *The changing context of teaching* (pp. 212-235). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers: Three strategies for collaboration and support. *The Clearing House*, 79(2), 83-87.
- West, O. E. (2008). *Supports for ethnically diverse teacher leaders* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, San Diego, California.
- Wynne, S. M. (2004). *A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the Eastern School District on Prince Edward Island* (Unpublished master's thesis). University of Prince Edward Island,

Charlottetown, Canada.

Xie, D. (2008). *A study of teacher leadership and its relationship with school climate in American public schools: Findings from SASS 2003-2004* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

