

科技部補助專題研究計畫報告

我國國民小學教學領導團隊領導權力分布型式、個體當責互動 及團隊績效之研究

報告類別：成果報告
計畫類別：個別型計畫
計畫編號：MOST 108-2410-H-007-052-SSS
執行期間：108年08月01日至110年06月30日
執行單位：國立清華大學教育與學習科技學系

計畫主持人：李安明

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理：鍾昀庭
碩士班研究生-兼任助理：王鈺鈺
碩士班研究生-兼任助理：林均樸
碩士班研究生-兼任助理：葉美宜
大專生-兼任助理：鄭家羚
大專生-兼任助理：林梓熙
大專生-兼任助理：林季融
博士班研究生-兼任助理：李婉雲

本研究具有政策應用參考價值：☒否 ☐是，建議提供機關
(勾選「是」者，請列舉建議可提供施政參考之業務主管機關)
本研究具影響公共利益之重大發現：☐否 ☐是

中 華 民 國 110 年 09 月 13 日

中文摘要：在12年國民基本教育政策的推動下，臺灣已於2018年實施新課綱，學校教師被要求組成學習共同體，進行共同備課、觀課與議課，此外，校長更被要求進行公開授課以彰顯其身為首席教師的專家領導角色，並落實其領導教師教學的重責大任。前述各種課程與教學的變革均屬於高專業且高複雜度的變革行動，實非校長一人可以處理。目前學校大致均設置教師專業學習社群，嘗試以專業團隊的模式來推動課程與教學的變革。換言之，傳統的校長教學領導已轉換成教學領導團隊的型式進行，領導的權力亦從校長一人專權轉型為民主分權，本研究透過專家焦點座談來分析教學領導六大層面所可能涉及的各種團隊領導權力分布型式，藉以發展問卷的內容，並透過問卷調查方式，探討團隊領導權力分布的型式、個體當責互動，以及團隊績效三者間的關係。研究結論如下：

1. 桃竹苗四縣市國民小學校長、教師兼任行政人員及教師知覺到團隊採用中高度權力分布的教學領導類型來實施新課綱，且均能中高度知覺到教學領導團隊的個體當責互動與團隊績效。
2. 不同年齡、服務年資、擔任職務、學校區域、學校規模及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在教學領導團隊領導權力分布的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、學校地區、是否是前導學校及是否有領域社群上則無顯著差異。
3. 不同年齡、擔任職務及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在團隊個體當責互動的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、服務年資、學校地區、是否是前導學校、學校區域、學校規模及是否有領域社群則無顯著差異。
4. 不同年齡、擔任職務及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在團隊績效的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、服務年資、學校地區、是否是前導學校、學校區域、學校規模及是否有領域社群則無顯著差異。
5. 教學領導團隊領導權力分布對團隊個體當責互動有顯著預測力；團隊個體當責互動對團隊績效有顯著預測力；教學領導團隊領導權力分布對團隊績效則無顯著預測力；團隊個體當責互動產生完全中介效果，教學領導團隊領導權力分布型式無法直接影響團隊績效，必須透過團隊個體當責互動才能間接影響團隊績效。

本研究依據前述主要結論提出具體建議，提供國民小學教學團隊實施新課綱之參考。

中文關鍵詞：十二年國民基本教育，教學領導團隊，領導權力分布型式，個體當責互動，團隊績效

英文摘要：12-Year Basic Education Curriculum has become the trend of education reform in Taiwan, and related issues of New-Curriculum Guideline demands school teachers to form all types of learning teams to implement co-preparing, co-observation and co-evaluation tasks. In addition, school principals were asked to do the so-called public teaching so as to demonstrate their leading roles as head teachers. However, all tasks mentioned above are highly challenging and complicated in nature, and are not likely to be managed

effectively by school principal alone, Presently, schools at all levels have built teacher professional learning community in accordance with these changes. In another words, principals who traditionally played a role as instructional leader alone will change their roles to involve more colleagues to form collaborative teams, so as to implement high-challenging tasks. These collaborative teams will then collectively share their leadership power. Therefore, the major purposes of this study are to explore all possible relationships among leadership team power distribution styles, individual accountability interaction, and team performance. Major conclusions of this study are as follows:

1. Principals, teachers as part-time administrators, and full-time teachers in Taoyuan City, Hsinchu County, Hsinchu City and Miaoli County perceived middle to high level of leadership power distribution, individual accountability interaction, and team performance, when their school instructional leadership teams implemented New Curriculum.

2. There is a significant difference among background variable perception toward instructional leadership team power distribution in age, years of service, position, school area, school size, and cross-field communities provided for school principals, teachers as part-time administrators and full-time teachers.

3. There is a significant difference among background variable perception toward individual accountability interaction in age, years of service, and cross-field communities provided for school principals, teachers as part-time administrators and full-time teachers.

4. There is a significant difference among background variable perception toward team performance in age, years of service, and cross-field communities provided for school principals, teachers as part-time administrators and full-time teachers.

5. Instructional leadership team power distribution had significant indirect effects on team performance mediated by individual accountability interaction.

Based on these conclusions, this study provided feasible suggestions for school leaders to build related instructional leadership teams for future competency-based education reform.

英文關鍵詞：12-Year Basic Education, Instructional Leadership Team, Leadership Power Distribution Style, Individual Accountability Interaction, Team Performance

目次

壹、前言	1
一、研究背景與動機	1
二、研究目的與研究問題	3
三、名詞釋義	3
(一) 教學領導團隊領導	3
(二) 領導團隊權力分布型式	4
(三) 個體當責互動	4
(四) 團隊績效	4
四、研究範圍	4
貳、文獻探討	4
一、教學領導團隊領導權力分布意涵	4
(一) 12年國教素養導向下的教學領導意涵	5
(二) 教學領導團隊領導之意涵分析	11
(三) 團隊領導權力分布分析	11
二、團隊之個體當責概念與當責互動分析	14
(一) 負責與當責之差異分析	15
(二) 個體當責互動之分析	16
三、團隊績效探討:兼顧互動歷程績效與目標達成度的績效觀點	19
四、教學領導團隊領導權力分布、團隊個體當責互動、團隊績效之相關研究	20
參、研究設計	29
一、研究架構	29
二、研究對象及抽樣	32
三、研究工具	36
四、實施程序	57
四、資料處理	58
肆、研究結果分析與討論	59
一、國民小學教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動及團隊績效之現況分析與討論	59
二、不同背景變項之教學領導團隊領導權力分布型式情形分析與討論	61
三、不同背景變項之團隊個體當責互動模式分析與討論	64
四、不同背景變項之團隊績效情形分析與討論	67
五、國小教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動與團隊績效之影響關係分析與討論	69
伍、結論與建議	73
一、結論	73
二、建議	73
參考文獻	75

壹、前言

一、研究背景與動機

研究者在執行科技部三年期專案計畫「國民小學校長教學領導權責概念與運作之研究」(NSC 102-2410-H-134-016-MY3)的第三年計畫時，曾以個人、團隊、學校及社區四個層級來分析校長在實施教學領導六大層面相關作法時，權與責搭配情形，研究結果顯示在「教師教學品質的提升與發展」層面上，校長傾向採用「專家權」搭配「個人當責」以及「團隊當責」的情形。研究者(李安明，2017)據此指出學校的領導者傾向採用(專家權+當責)的「賦權當責」模式來提升與發展學校的教學品質，更值得關注的是，在推動教學品質提升的相關作為上，校長採用兩種當責的方式進行，其一為由校長個人在推動過程中全程投入並對其成果負完全的責任；其二為校長不僅個人投入，更進一步促使學校團隊成員額外付出，使團隊成員對其所共同推動的教學品質提升作法，負起完全的責任。正值國內如火如荼的推動十二年國教課程改革，並將於 108 學年度實施新課綱之際，學校目前正透過共同備課、觀課與議課的教師團隊因應入班觀課與公開授課之作法，前述研究團隊當責的重大發現，對當前的共同備課觀課團隊實務運作具有實務參考價值。然而，檢視前述的研究範圍，其研究重點在於探究個人、團隊、學校及社區當責在教學領導六大層面的運作情形，但該研究並未針對團體內的個體互動及其成效進行探討。因此，本研究的主要研究動機在於以團隊的觀點探討因應新課綱實施，學校教學領導團隊成員間個體當責互動之情形，以及團隊互動後的績效。

承前所述，因應十二年國民基本教育課程的推動，各級學校正如火如荼的推動素養導向的教學與評量，吳清山(2017)指出自 2013 年教育部發布「十二年國民基本教育綱要總綱」以來，學校被要求需以「核心素養」為課程發展主軸，其終極目標在於培育學生適應現在生活與面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度。誠如蔡清田(2013)所述，當今教師需更宏觀的關注學生的學習成果，並透過跨領域課程教學設計以及生活導向的學習活動安排以促進學主動學習。為促進教師的專業發展，在九年一貫課程實施過程中，學校必須進行課程統整、協同教學、議題式融入教學，因此學校大多發展教師專業發展社群以促成教師成員的專業交流與成長，而在十二年國教政策的推動下，更進一步要求校長與教師必須進行公開授課與入班觀課。楊振昇(2017)指出在近年來課程與教學變革的趨勢下，校長教學領導的角色日趨重要，並指出教育部公布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」的實施要點明訂「為持續提昇教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」換言之，前述實施要點凸顯教學領導的重要性之外，更彰顯社群與同儕共學的重要性，學校需以團隊的方式來促進教師專業發展與提升學生學習成效。但搭配十二年國民基本教育課程的教學領導導向相關團隊為何？目前仍未有相關研究進行深入的探究，因此本研究需透過焦點座談方式，針對教學領導的六大層面內涵進行調整，並藉此找出在教學領導各層層面中因應新課綱實施所可能產生的各類團隊，據以了解其團隊運作情形。

此外，承續研究者對於教學領導實施過程中權與責的運作情形的關注，此次研究關注的焦點在於探討因應新課綱所產生各類專業團隊，在實施教學領導過程中的權力運作

情形。鑑於近年國內所推動之教育改革運動，其課程與教學變革所涉及之專業程度日趨複雜，許多專家學者指出，在學校實務的運作上，集權於校長一人的行政領導去推動日趨專業化的課程與教學變革，已遭遇到極大的挑戰(賴志峰，2012)。根據「經濟合作暨發展組織」(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) (2014)「教與學國際調查」(Teaching and Learning International Survey, TALIS)2013 年的總結報告之建議，學校除需強化校長的教學領導之外，更重要的是，建議校長採用分散式領導。此外，林明地(2017)在其「填補校長領導研究的空缺：『領導行為完成方式』」專文中指出領導權力的分布並非關鍵，更值得關注的是，領導如何分布。他進一步強調「領導實踐」的重要性，並主張研究者應深入探究領導者如何進行領導的過程，例如學校領導者如何與學校師生互動，建構教學實踐以落實領導實踐。換言之，校長領導角色的轉變已成國內外趨勢，從傳統的單一權力領導觀，進而演進權力分散的領導觀外，領導權力在學校組織中如何分散更值得探究。基於上述的論述，本研究的研究動機之一係探討學校的教學領導團隊，其權力的分散情形。

此外，研究者先前的研究計畫已透過引進張文隆(2008)所導的企業當責概念，開始進行教育當責概念與運作的探討並指出當責與傳統負責的差異在於當責者比負責者「多做一些事」。但是在團隊成員的互動過程中，個體成員間彼此多做一些事是否就能正面的提升團隊績效，則有待進一步的探討。舉例而言，學校專業學習社群中的個體在互動的過程中可能會因為互信或默契不足以致於想互相協助，卻彼此做得不到位；相反的，個體間彼此多做一些事協助對方，若能搭配高度的默契恰到好處的協助度對方，則效果最佳，會出現加乘的綜效。而值得注意的是，個體互動的過程也會出現一種更為負面的效果，亦即彼此負責分工不明確，角色衝突，多做一些事的結果導致互搶功勞。前述三者的個體當責互動結果會直接影響團隊最終績效，更值得深入探討，故本研究的動機之二係探討教學領導團隊中個體成員當責互動情形。

另外，隨著團隊中個體成員的當責互動，團隊績效也會出現差異化的結果。戚樹誠(2017)指出團隊中個體的互動可能產生「複合效果」或「綜效」(synergy)與「社會賦閒」效應(social loafing effect)兩種團隊績效。舉例而言，在推動新課綱之跨領域課程教學活動中，若團隊的個體在共同備課的過程中，能彼此了解其知能與價值觀的差異性，並找出彼此間互補的關係，協力投入，則可產生一加一大於二的「複合效果」；但若彼此間因為默契或互補性不佳，個體可能認為團隊中的他人會為自己多做一些事，甚至於出現分工不明確所產生的角色模糊與衝突，則其效果可能會是一加一小於二的「社會閒散效應」。因此，為本研究的研究動機之四係探討在學校教學領導團隊在領導權力分散與不同的個體當責互動的情形下，其團隊績效情形。

然而，檢視國內目前的教學領導文獻，尚無以團隊觀點進行國民小學教學領導運作的實徵性研究。研究者(李安明，2013，12月)曾對兩岸教學領導研究情形近形比較，並透過「臺灣博碩士論文加值系統」，針對教學領導相關的碩博士論文資料進行分析，在多達 131 篇的論文中發現，雖然傳統的教學領導已開始出現權力的移轉現象，從校長轉移至行政主管再擴散到教師，但是就領導的參與人員與對象而言，大致均集中在校長一人的單一權力領導，此一發現與郭小蘋、吳勁甫(2011)及鄭明玉(2016)的發現相同。其中鄭明玉(2016)不僅指出有多達 106 篇的論文係以國民小學校長為教學領導主體進行研究，更指出國內所研究的教學領導相關變項，包括前因、中介及後果變項，僅少數研究

設計能將教師學習社群互動納入變項關係的探討，顯示目前仍無相關研究以團隊層級的觀點，探究學校教學領導團隊、團隊中個體當責互動以及團隊績效間的關係。如前所述，值此課程與教學變革之際，學校正透過共同備課社群與共同體因應各項專業變革的挑戰，因此探討前述三個變項間的關係有其必要性。

二、研究目的與研究問題

基於上述的動機，本研究的研究目的如下：

- (一) 探討國小教學領導團隊領導權力分布的情形、個體當責的互動模式和團隊績效現況。
- (二) 探討不同個人背景與環境變項之國小教學領導團隊在六大層面中領導權力分散的情形。
- (三) 探討不同個人背景與環境變項之國小教學領導團隊在六大層面中個體當責的互動情形。
- (四) 探討不同個人背景與環境變項之國小教學領導團隊在六大層面中團隊績效情形。
- (五) 探討國小教學領導團隊在六大層面中領導權力分布、個體當責互動模式、團隊績效三者間的關係。

依據研究目的，本研究主要探討的研究問題如下：

- (一) 國小教學領導團隊領導權力分布的情形、個體當責的互動模式和團隊績效現況為何？
 - (二) 不同個人背景與環境變項之國小教學領導團隊，其領導權力分布的情形為何？
 - (三) 不同個人背景與環境變項之國小教學領導團隊，其個體當責的互動情形為何？
 - (四) 不同個人背景與環境變項之國小教學領導團隊，其團隊績效情形為何？
 - (五) 國小教學領導團隊領導權力分布、個體當責互動模式、團隊績效三者間的影響關係為何？
- 5-1 領導權力分布對個體當責互動模式是否有預測力？
 - 5-2 個體當責互動模式與團隊績效是否有預測力？
 - 5-3 領導權力分布與團隊績效是否有預測力？
 - 5-4 個體當責互動是否有中介效果？

三、名詞釋義

(一) 教學領導團隊領導

本研究教學領導團隊領導的定義為學校教學領導團隊採用不同權力分布方式直接或間接展現其領導作為，包括發展教學目標與任務、確保課程品質、確保教學品質，促進教師專業發展，增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以促成素養導向教育目標達成的歷程。其內涵共分為以下六大層面：

1. 發展教學目標與任務：指校長能發展學校教學任務與設定目標的達成程度。
2. 確保課程品質：指校長能積極參與課程相關活動，並對學校教師進行課程研發的支持、以確保課程實施品質的程度。
3. 確保教學品質：指校長能有「教學評鑑」的理念，鼓勵教師教學研究，確保教學活動正常進行。

4. 促進教師專業發展：指校長運應策略鼓勵教師進修成長，與支持的程度。
5. 增進學生學習氣氛：指校長利用活動或計畫，提高所有學生學習動機、增進學習效果活動的程度。
6. 發展支持的工作環境：指校長能開源用於教學上，支持教學活動順利進行的程度。

(二) 領導團隊權力分布型式

領導團隊權力分布的程度係指權力分散到團隊內每一個人的情形。以 10 個人的教師專業社群為例，高度權力分布係指幾乎每一位團隊成員都能夠發言並參與決定(權力分散至 8-10 人)；低度權力分布代表僅有少數人能夠發言並參與決定(權力集中在 1-2 人身上)，本研究將權力分布的類型分成五類，權力類型由高而低分為高度分權、中高度分權、中度分權、中低度分權，以及低度分權等五種。

(三) 個體當責互動

係指學校教學領導團隊中的個體擴大其責任圈，額外努力付出，且對其額外的付出與作為負完全的責任，因而在團隊中互動的過程會出現「高度溝通協調、高度信任支持」、「高度溝通協調、低度信任支持」、「低度溝通協調、高度信任支持」和「低度溝通協調、低度信任支持」等多種組合的互動情形，為便於分析，本研究採用填答者在個體當責互動問卷得分高低來界定，亦即，得分高者表示填答者知覺到的個體當責互動程度高，相對的得分低者，表示個體當責互動程度低。

(四) 團隊績效

指個體成員透過團隊的運作所達成的績效，可能因為團隊互動過程中的「溝通協調」和「信任支持」的情況不同，而出現「目標達成度高、工作態度積極」、「目標達成度高、工作態度消極」、「目標達成度低、工作態度積極」和「目標達成度低、工作態度消極」等多種組合的團隊績效情形，為便於分析，本研究採用填答者在團隊績效問卷得分高低來界定，亦即，得分高者表示填答者知覺到的團隊績效程度高，相對的得分低者，表示團隊績效程度低。

四、研究範圍

本研究的範圍為桃竹苗四縣市之公立國民小學，不包括私立學校。另外，本研究的研究對象為國民小學現任校長、教師及高年級學生。其中「教師」係指國民小學之現任合格教師，包括教師兼任主任、教師兼任組長、級任導師及科任教師等；但不包含代理代課教師及實習教師。

貳、文獻探討

文獻探討共分五部份，依序探討教學領導團隊領導意涵，教學領導團隊領導權力分布之探討，團隊個體當責互動探討，團隊績效之探討，以及教學領導團隊領導權力分布、團隊個體當責互動、團隊績效相關研究。

一、教學領導團隊領導權力分布意涵

本研究教學領導團隊領導權力分布係為一複合名詞概念，其內涵由教學領導、團隊領導及權力分布三個核心概念總合而成，以下先分別探討其要義，再發展概念之意涵。

(一) 12年國教素養導向下的教學領導意涵

為能具體了解傳統教學領導意涵與素養導向教學領導意涵的差異，研究者先從新課綱實施前的教學領導的意涵進行分析，再從12年國教素養導向新課綱的觀點切入，探討其意涵之轉變。

1. 新課綱實施前的教學領導意涵分析

綜觀國內外學者在素養導向新課綱實施前的教學領導定義，大致可將其界定分為「狹義」與「廣義」兩種觀點，但就國內目前所採用的教學領導定義而言，大致採用「廣義」的教學領導的定義，且將教學領導的領導者侷限於學校校長單一領導。

(1)「狹義」的校長教學領導定義

校長教學領導相關文獻資料顯示，校長教學領導概念係源自於美國的「有效能學校」(Effective Schools)時期，也因此，研究者大致依學校教師教學效能及學生表現成就的效能觀點來界定教學領導。較狹義的教學領導觀點將校長的作為侷限在課室內教學、輔導教師教學、課程設計與學生學習活動等層面上。反觀國內教學領導概念的發展，「教學領導」一詞，最早亦是由「教育視導」及「教學視導」逐漸發展而來(鄭進丁，1986)，針對此一現象，Murphy(1988)指出教學視導有別於教學領導，如果將二者劃上等號，就容易低估前述其它教學領導相關作為的價值(引自楊振昇，2004)。

美國學者Edmonds於1979年曾說過一位稱職的教學領導者，應該花大部分的時間在教室中觀察教師的教學，並且經常提供改進教學的建議。這與目前國內的教學視導意義相近，藉由教學現場的實務了解，校長扮演首席教師或師傅教師角色以指導現場教師，並提升其教學能力。其次，就校長擔任教學領導的「資格」而論，Hallinger(1992)認為校長是被期望具備與課程及教學有關的知能的領導者。校長可透過其課程與教學的專業知能，提供學校計畫相關知識資源，直接介入教師教學以促進教學之改革，給予教師及學生高度的期望，密切的管理與督導課堂內的教學、整頓學校課程，以及時關心學生的成長。而楊振昇(2004)認為教學領導係專指校長個人所從事與教師教學、或與學生學習有直接關係的行為或活動。McEwan(2003)也提到，有效能的教學領導者了解他們本身參與教學的重要性。他們會進入教室直接教學，向同仁與學生展示他先是一位教師，其次才是一位校長。

由以上國內外學者對教學領導之界定觀之，他們大致將校長教學領導界定在教師的教學的層面上，傾向於主張校長應直接進入教室現場示範或提供直接的指導。換言之，狹義的校長教學領導行為聚焦於教學觀察、教學視導與教學評鑑等層面上。

(2)「廣義」校長教學領導定義

廣義的教學領導是以校長的所有行政作為為範圍，而其間接或直接影響教師教學或學生學習之相關活動均包含在內，這也包括授權他人以促進學生學習成長的活動。

李安明(1999)將校長教學領導定義為：學校校長發展學校任務與目標、確保教育品質、增進師生學習氣氛及發展支持學校與社區關係的工作環境等領導作為，直接主導、影響、參與、示範或授權他人從事與學校教學相關之各項改善措施，以達成學校教育目標之歷程。

蔡玲玲(2003)認為教學領導是指廣泛的教學領導。意指對於涉及教師「教」的品質提升與學生「學」的維護，校長在學校所從事的所有決策或作為，以及與師生互動的歷程。教學領導包括理念與行為兩部份，理念方面包括：(一)校長職務與教學相關者的定位。(二)對教師教學與學生學習所抱持的信念。(三)對學校未來發展方向的規

劃與展望。行為方面包括：（一）對學校教、學活動的規劃、支援及提升。（二）增進教師教學成效與學生成就的種種努力與行為。

黃錫隆（2004）校長教學領導，係指校長為提昇學校整體教學效能，根據一套教育理念及價值觀念，透過凝塑學校教學願景、營造教學支持環境、促進課程教學發展、落實教學視導評鑑、提昇教師教學專業及激勵學生學習成就等積極領導作為的運作，發揮實際的影響力，直接或間接的主導、參與學校有關課程與教學活動的各項策略，進而提升教學品質，達成學校願景的動態歷程。

唐忠義（2005）綜合國內外學者的觀點，將教學領導定義為校長確認自己的角色職責，根據個人的教育理念，糾合教師意志，擬定教學目標，共創有利的教學情境，並能不斷鼓勵教師熱忱參與教學活動，增進學生學習效能，達成學校教育目標的所有運作歷程。蔡慶文、范熾文與林清達（2006）將校長教學領導的意義界定為：校長將提升教學理念融入學校行政的理念與實務中運作，藉著發展學校任務與目標、確保課程與教學品質、增進學生學習氣氛及發展支援學校與社區關係的工作環境等領導作為，來增進教師教學效能，提升學生有效學習，追求卓越學校效能。

鄧秀珍（2007）綜合國內外專家學者看法，將校長教學領導定義為：校長透過領導行為的運作，發揮領導的力量，提升教師專業效能，增進學生學習效果，達成學校教育目標之歷程。黃上芳（2008）綜合國內外學者學者的論述，將校長教學領導定義為：校長教學領導並不僅限於校長進行與教學有直接相關的領導，而是就教師而言，需能促進教學成效；就學生而言，需能提升學習效果；就行政人員而言，需能提高教學與學習之行政效能等所有與教學有直接或間接相關的領導措施與活動來實現教育目標的動態歷程。而以發展學校教學任務與目標、確保課程品質、提升教學效能、塑造支持性的工作環境、增進學習氣氛及促進教師專業成長等明確方針為校長教學領導之範疇。

黃雅琳（2009）綜合學者觀點，將教學領導定義為：教學領導是為達到預定之教學目標，提升學生學習成效所做之領導行為，為達目標所採取之各項策略、措施及活動，內容包括：提供教師教學的優良環境及所需資源，如人事管理、行政支援、規劃研習活動以增加教師教學效能；打造適合學生的學習環境；督導教學課程之設計與實施等等。張國強（2010）綜合國內外學者學者的論述，將校長教學領導定義為：校長為提升學校整體教學效能，藉由發展學校教育目標與任務，確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛及發展支持的工作環境等領導作為，採取主導，直接參與或授權他人的方式，用以提升教師教學效能，改進學生學習成效，進而達成學校教學目標的歷程。

仰瓊宜（2010）綜合國內外學者學者的觀點，校長教學領導係指校長為提昇辦學校能，以整體性的發展及概念上的啟發為著眼點來領導教學，關心學生學習狀況，營造支持性的教學環境、進行教學現場與歷程的教學視導，確保課程與教學品質，並且建立學習型組織，共創願景，鼓勵並協助教師專業成長，增進學校效能之提昇，促進教育目標達成的種種作為。

值得關注的是，雖然在十二年國民基本教育課程的推動下，校長需公開授課以凸顯其領導教師教學的角色，但楊政昇（2017）在其「校長教學領導新取向：認知教練技巧之應用」一文中，也採用廣義的界定，認為校長教學領導係指校長所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或作法。例如，校長可協助新進教師或其他在教學上有困難的教師，共同研擬專業成長計畫，作為這些教師在未來一個學期或一年中，在教學方法或課程設計上自我追求精進的目標與動力。

為能系統性的呈現國內學者對教學領導的界定方式，本文以「廣義」與「狹義」的分類方式，將近十年來研究者的界定方式列表呈現，如下所示：

表 1

近十年校長教學領導狹義與廣義的定義（依年代先後排列）

學者	定義	狹義	廣義
楊振昇 (2017)	校長所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或作法。例如，校長可協助新進教師或其他在教學上有困難的教師，共同研擬專業成長計畫，作為這些教師在未來一個學期或一年中，在教學方法或課程設計上自我追求精進的目標與動力。		◎
吳慧玲 (2014)	學校校長藉由發展學校教學任務與目標、確保課程與教學的品質、以增進學生學習氣氛，所採取的直接參與或授權他人的方式用以激發教師自信與動機，進而提高教師教學效能、改進學生學習成就，而達成學校教育目標的過程。		◎
張怡諄 (2014)	教學領導係指為了提昇教師教學效能、增進學生學習成效、發展學校願景並提供指導角色、教學功能及各項資源整合行為，採直接與間接方式對教師及學生進行相關教學與學習之領導行為與措施，進而達成學校教育目標與願景。		◎
邱世祺 (2013)	校長為了提升教師教學效能、增進學生學習成效、發展學校願景並提供指導角色、教學功能及各項資源整合行為，採直接與間接的方式對教師及學生進行相關教學與學習之領導行為與措施，進而達成學校教育目標及願景之動態歷程。		◎
陳育利 (2013)	教學領導係指學校校長與教師共同為學校的願景，透過校長直接、間接獲授權他人等方式來促進教師的教學及提昇學生的學習成效進而提高學校成效。		◎
范毓慈 (2013)	教學領導係指校長為達到提昇學校整體教學品質之目標，所採取的各項策略及措施，透過直接間接的領導作為，提供適當的資源與協助，以提高教師教學之效能與增進學生學習之成效。		◎
李麗琦 (2012)	本研究所指的教學領導，係指校長直接或間接展現其領導作為，運用行政措施，或授權教師之專業學習社群運作，以發展教學認務與目標、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業成長、提昇學生學習成效、發展支持工作環境等，以促成教育目標達成的歷程。		◎
郭小蘋 (2011)	本研究將教學領導歸納為：校長以輔導者、回饋者和協助者的角色，透過 直接或間接 的領導行為，提升整體學校效能，協助教師改進教學的品質，促進學生的學習成效，以達成教育目標之歷程。		◎
仰瓊宜 (2010)	校長教學領導係指校長為提昇辦學校能，以 整體性 的發展及概念上的啟發為著眼點來領導教學，關心學生學習狀況，營造支持性的教學環境、進行教學現場與歷程的教學視導，確保課程與教學品質，並且建立學習型組織，共創願景，鼓勵並協助教師專業成長，增進學校效能之提昇，促進教育目標達成的種種作為。		◎
高荳騰 (2010)	根據以上研究者對於校長教學領導定義的發展，個人認為校長教學領導的定義為：校長基於個人教育的理念、專業素養，以 直接或間接 的		◎

	領導相關措施與行為，致力於發展學校願景與目標、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業成長、提昇學生學習成效、發展支持工作環境等，以期提高學校辦學之品質，達成教學目標的動態歷程	
張國強 (2010)	本研究歸納出「校長教學領導」之定義為：校長為提升學校整體教學效能，藉著發展學校教育目標與任務、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛及發展支持的工作環境等領導作為，採取 主導、直接參與或授權 他人的方式，用以提升教師教學效能、改進學生學習成效，進而達成學校教育目標的歷程。	◎
王心玫 (2009)	本研究採用廣義定義看法，將教學領導定義為「幼稚園園長依據自身教育理念與專業知能素養，透過 直接或間接 的領導行為，進而參與、示範、影響及改變或進行教學相關之各項改進措施與作為，進而提升教師教學品質，達成學校效能之歷程。」	◎
陳志順 (2008)	學校校長根據自己教育理念及校長個人的價值觀，透過 直接 教學進行教室教學或 間接 的領導行為來影響、參與、示範或從事與學校教學有關之各項改進教學措施，進而提升教學品質，達成學校願景之歷程。	◎
黃上芳 (2008)	本研究對校長教學領導的定義為：校長教學領導並不僅限於校長進行與教學有直接相關的領導，而是就教師而言，需能促進教學成效；就學生而言，需能提升學習效果；就行政人員而言，需能提高教學與學習之行政效能等所有與教學有 直接或間接 相關的領導措施與活動來實現教育目標的動態歷程。而以發展學校教學任務與目標、確保課程品質、提升教學效能、塑造支持性的工作環境、增進學習氣氛及促進教師專業成長等明確方針為校長教學領導之範疇。	◎

如上表所示，目前國內外關於校長教學領導研究大部分的都以廣義觀點來定義。據此，本研究採用廣義的方式，將校長教學領導界定為：校長直接或間接展現其領導作為，運用行政措施，或授權教師之專業學習社群互動，以發展教學目標與任務、確保課程品質、確保教學品質，促進教師專業發展，增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以促成教育目標達成的歷程。

2. 配合新課綱實施，教學領導內涵的調整

研究者先從新課綱實施前的教學領導內涵進行分析，再導入素養導向的觀點，進行內涵的轉化。

一般而言，在尚未實施新課綱前，有關教學領導的內涵分析，大致採「內涵層面」的觀點。有些研究者提出三層面（楊振昇，1999），有些研究者提出五層面（李玉林，2001；曾增福，2003）。此外，李安明（1999）研究歸納大多數研究的內涵層面，以原Hallinger與Murphy所提出之教學領導架構為基礎，將原有的四大層面擴充為六大層面，以因應日趨多元開放的教育情境。而國內研究者（張碧娟，1999；黃錫隆，2004；曾增福2003）認為以六大層面的內容較能含括校長教學領導的行為，也較能符合國情。基於此，本研究嘗試以六層面的觀點來統整國內外研究者所提出的內涵，列表如下：

表2

校長教學領導內涵層面分析（依年代排序）

年代	學者	任務內涵分類項目					
		發展教學任務與目標	確保課程品質	確保教學品質	促進教師專業成長	增進學生學習氣氛	發展支持之工作環境
1994	魯先華			V	V	V	
1996	張德銳	V	V	V	V	V	
1999	李安明	V	V	V	V	V	V
1999	張碧娟	V	V	V	V	V	V
1999	楊振昇	V	V	V	V	V	
2000	林明地			V	V	V	V
2001	李玉林	V	V	V	V	V	V
2002	高博銓	V	V	V	V		
2003	曾增福	V	V	V	V	V	V
2004	黃錫隆	V	V	V	V	V	V
2007	鄧秀珍	V	V	V	V	V	V
2008	蔡進雄	V	V	V	V	V	V
2010	仰瓊宜			V	V	V	V
2010	高笠騰	V	V	V	V	V	V
2011	郭小蘋	V	V	V	V	V	V
2012	李麗琦	V	V	V	V	V	V
2013	范毓慈	V	V	V	V	V	V
2013	杜文彬	V	V	V	V	V	V
2013	陳育利	V	V	V	V	V	V
2013	邱世祺	V	V	V	V	V	V
2014	張怡諄	V	V	V	V	V	V

2014	吳慧玲	V	V	V	V	V	V
1987	Hallinger & Murphy	V	V	V	V	V	
1990	Murphy	V	V	V		V	V
2000	Blase & Blase	V	V	V	V		V
2003	McEwan	V		V	V		V

如表2 所示，國內研究大致採用六層面的模式進行教學領導的相關研究。據此，本研究教學領導亦以六大層面，即：（一）發展教學任務與目標；（二）確保課程品質；（三）確保教學品質；（四）促進教師專業成長；（五）增進學生學習氣氛；（六）發展支持的工作環境，來界定校長教學領導的行為層面。以下就各層面的內涵加以說明：

- （一）發展教學目標與任務：指校長能發展學校教學任務與設定目標的達成程度。
- （二）確保課程品質：指校長能積極參與課程相關活動，並對學校教師進行課程研發的支持、以確保課程實施品質的程度。
- （三）確保教學品質：指校長能有「教學評鑑」的理念，鼓勵教師教學研究，確保教學活動正常進行。
- （四）促進教師專業發展：指校長運應策略鼓勵教師進修成長，與支持的程度。
- （五）增進學生學習氣氛：指校長利用活動或計畫，提高所有學生學習動機、增進學習效果活動的程度。
- （六）發展支持的工作環境：指校長能開源用於教學上，支持教學活動順利進行的程度。

然而，如前所述，配合「十二年國基本教育綱要總綱」所推動的108新課綱強調素養教育與核心素養，在課程發展部分強調從傳統學科中心課程調整為學生素養本位的課程設計，為利於各教育階段學校教師能進行課程轉化，將國家教育研究院(2014)所公布的《十二年國民基本教育課程發展指引》即針對各教育階段之核心素養、各領域/科目之核心素養與學習重點(包含學習內容與表現)進行詳細的說明，且配合新課綱的實施，學校除必須發展課程願景外，也需進行課程評鑑以確保課程品質；在教學部分，除將核心素養教學的活動設計強調將核心素養與學習重點緊密對應外，並將領域/科目課程設計、學習教材、學習活動與學習評量加以統整，此一作法類似教學領導所

強調的確保課程與教學品質層面所提出的課程與教學校正與調整作為。此外，在學生學習部分，教學領導強調監督學生的學習進程，但在新課綱的實施部分則強調核心素養的評量，如蔡清田(2013)所指，教師可以更宏觀的視野觀注學生的學習成果，彈性運用測驗、觀察、問答、面談、學習檔案等多元工具來檢視學生所發展的知識、能力、態度與價值是否能在生活情境中有效運用。

配合如上所述的各項素養導向教育的發展重點，教學領導的內涵需進行對應性的調整，因此原教學領導六大層面的內涵可依序調整如下：

1. 發展教學任務與目標的內涵須包括發展學校課程願景
2. 確保課程品質須包括素養課程之發展與評鑑
3. 確保教學品質須包括確保核心素養與學習重點緊密對應，並統整領域/科目課程設計、學習教材、學習活動及學習評量
4. 促進教師專業發展須包括成立學校教師專業發展社群、共同觀課議課學習共同體以促進教師專業發展
5. 增進學生學習氣氛須包括以「學生學習為中心」的跨領域知識的統整來探討生活議題，以促使學生學習態度轉化，從被動學習到主動學習到終身學習。
6. 發展支持的工作環境須包括營造有利於師生學習的工作與學習環境

(二) 教學領導團隊領導之意涵分析

吳清山(2017)指出自 2013 年教育部發布「十二年國民基本教育綱要總綱」以來，學校被要求需以「核心素養」為課程發展主軸，其終極目標在於培育學生適應現在生活與面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度。面對素養教育導向的空前挑戰，傳統的單一校長領導模式受到挑戰，校長除名義上為學校的首席教師兼任行政首長，需領導教師教學外，在實務的運作上，校長更需進行公開授課，進行專業領導。此外，因應入班觀課與學習共同體的發展，學校成員也必須發展共同備課與觀課團隊以進行跨課程領域素養教學與評量。換言之，近年來以校長為中心或主體的領導教學觀點需轉變為學校領導團隊(包括校長在內)來界定教學領導。

承上所述，本研究所界定的教學領導者不必然是擁有正式職位的校長，而是包括正式與非正式的領導者，而且若是以教學領導團隊的觀點切入，從事 12 年國教相關的教學領導工作，其領導者的人數不只一人，可能包括兩人共同領導，三人以上分布式領導或者事團隊成員全數參與領導工作，形成集體領導的教學領導團隊。因此，本研究教學領導團隊領導的定義為**學校領導團隊採用共同領導、分布式領導或集體領導方式直接或間接展現其領導作為**，運用行政措施，或授權教師之專業學習社群互動，以發展教學目標與任務、確保課程品質、確保教學品質，促進教師專業發展，增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以促成教育目標達成的歷程。

(三) 團隊領導權力分布分析

研究者曾於2009年(李安明, 2009)以黃宗顯等人(2008)合著《學校領導：新理論與實踐》一書中所列舉的17種領導類型為本(為便於區隔課程與教學領導，本文將課

程領導與教學領導分隔成兩種領導），進行現代領導權力之分析，呈現於下表。

表 3

領導類型與權力型態之分析

權力型態 領導類型	權力擁有者數量	集權或分權	領導者可能之影響方式	可能運用之權力種類
領導	單一領導者	不適用：無跟隨者或部屬	自我修練、以身作則	● 象徵權 ● 專家權
文化領導	單一領導者	集權	文化革新與維繫	● 參照權：個人魅力 ● 情感權：對目標有強烈的願景與使命感
分散式領導	多位領導者	分權	權力分散或分配	● 專家權 ● 法職權
賦權/授權領導	多位領導者	分權	領導策略，透過分配權力授權與增能影響部屬	● 法職權
	多位領導者	賦權	透過權力的完全賦予，繼承權力者完全承擔責任的方式影響	● 專家權 ● 法職權
火線領導	單一領導者	集權	身先士卒、在危機中勇於承擔風險與責任	● 象徵權、情感權：關愛部屬，為他人利益挺身而出
加值型領導	單一領導者	集權	價值型領導、(交易領導)	● 法職權：獎賞交換
	單一領導者	集權	創建式領導（領導者激勵、扮演催化者）與儲存式領導（改進後形成慣例、進行持續表現之監控	● 象徵權：象徵與意義、文化與道德感 ● 專家權、參照權：魅力 ● 法職權：程序管理與監控
	多人領導	部分分權（共享制度建立與道德承諾）	附加價值領導（轉型領導）：透過聯合領導方式	● 象徵權：象徵與意義、魅力、文化與道德感
轉型領導	單一領導者	集權	透過願景、魅力、個別化關懷、智性激勵、個別化啟發，轉化部屬成為領導者，並提升其道德動機與需求	● 專家權 ● 參照權：個人魅力與前瞻性的願景
服務領導	領導者同時也是追隨者，呈現交互對等關係，	平權：講求交互對等關係，賦權：主動賦權追隨者或其他人協助發展	透過利他性的服務的實踐歷程	● 象徵權與情感權並用：關愛、傾聽、同理、治癒、覺察、說服、概念化、遠見、僕人服務、承諾
家長式領導	單一領導者	集權	透過威權、仁慈、德行方式影響	● 法職權：威權 ● 象徵權與情感權並用：仁慈與德行
渾沌領導	單一領導者	集權	帶領部屬彈性適應變遷，協調不同文化差異的組織與團隊，快速的團隊整合與分層	● 專家權：敏銳覺察力系統性思考、心智控制 ● 法職權：系統性知識管理，迅速的組織團隊、

			決定，在穩定與解組的模糊邊緣進行管理	不確定性的管控
第五級領導	單一領導者	集權（決定適合的人才與其適合的位置）	透過挑選人才，並以謙虛的態度與專業的堅持力（堅持核心價值）發揮影響力	<ul style="list-style-type: none"> ● 專家權：領導者的識人能力 ● 法職權：專才專用 ● 象徵權與情感權並用：謙虛為懷的態度與強烈的專業堅持意志
創新領導	單一領導者	集權（校長為創新領導的啟動者，決定創新方案與推動策略）	透過文化價值、管理實務、及技術與業務層面之激勵與系統建構影響部屬	<ul style="list-style-type: none"> ● 專家權：具備創新視野與智能 ● 法職權：規劃方案建構核心團隊、建立績效評估、整合資源
道德領導	單一領導者	集權（個人道德影響力）	透過確立倫理道德的價值觀與激發部屬的道德感影響部屬	<ul style="list-style-type: none"> ● 象徵權：以道德權威為基礎， ● 參照權：領導者為高道德參照標準 ● 法職權：建立成員道德遵守的準則
教學領導	單一領導者 集權（通常校長為教學領導者）	集權（通常校長為學校的教學領導者，直接進行教學領導工作，又稱為「直接教學領導」）	透過直接介入確保與提升教師的教學與學生的學習品質的工作影響師生	<ul style="list-style-type: none"> ● 專家權：領導者的個人專業知能 ● 法職權：授權小組成員、建立制度、提供與整合資源
	多人領導	分權（透過校長的授權進行教學領導，又稱為「間接教學領導」）	透過確保與提升教師的教學與學生的學習品質的工作影響師生	<ul style="list-style-type: none"> ● 專家權：領導者的個人專業知能 ● 法職權：組織團隊、提供與整合資源
課程領導	單一領導者	集權（通常校長為學校的課程領導者）	透過發展與溝通課程願景、授權與組織課程團隊、提升教師專業、確保課程品質影響師生	<ul style="list-style-type: none"> ● 專家權：領導者的個人專業知能 ● 法職權：授權專業成員或小組執行，提供與整合資源
	多人領導	分權（如課發會成員與學習領域小組成員共享權責）	透過組織課程發展團隊、學習領域團隊、提升教師專業與確保課程品質影響師生	<ul style="list-style-type: none"> ● 專家權：領導者的個人專業知能 ● 法職權：組織團隊、提供與整合資源
競值領導	單一領導者	集權（領導者個人對組織中矛盾與弔詭現象進行分析與管控）	透過理想創新與突破、目標指示、過程監督與協調、團隊建立與促進方式影響	<ul style="list-style-type: none"> ● 專家權：理念引導、專家經驗檢視 ● 法職權：建立目標、監督與指導、團隊與制度建立
靈性領導	單一領導者	集權（由領導者啟動與決定靈性領導的方式與策略）	透過利他性的愛，激勵內在動機，讓自我與他人感受精神上的幸福感，並藉由全面性僕人式的關照影響部屬	<ul style="list-style-type: none"> ● 象徵權：自我的修為（個人靈性智慧）、利他性的愛 ● 參照權：受追隨者的愛戴

註：作者將「教學領導」與「課程領導」視為「不同類型」的領導，有別於原作者將之歸為一類的作法，另外，為區隔「分權」與「賦權」的概念，因此在原「賦權領導」之外，另加入「授權領導」。

由表 3 的分析，可以得知，除了教學領導、課程領導、加值型領導，領導者可以選擇以單一集權或多人領導的方式發揮領導的影響力外，分散式領導以及賦權/授權式領導則是以多人領導的方式進行領導。值得注意的是，前述以多人分權方式進行領導，其所使用的權力類別多為法職權與專家權。以本文區隔負責與當責的差異性為基礎，則法職權的分散可視為「行政授權」的領導；相對的，若是專家權的權力分散，則可視為「專業賦權」的領導。

基於本文探討在十二年國教推動新課綱的情境下，國小教學領導團隊的權力分散概況，本文有必要針對領導權力分散所可能產生的各種型態加以探究。賴志峰(2012)曾在探討分布式領導的類型時，指出 Offermann 與 Scuderi 於 2007 年以團體中領導者的人數多寡為基礎，以圖示方式具體呈現單一領導、共同領導、分布式領導及集體領導等不同的領導方式，可做為本研究區隔分權領導類型的重要參考依據。本文先呈現其圖如下，再說明其差異。

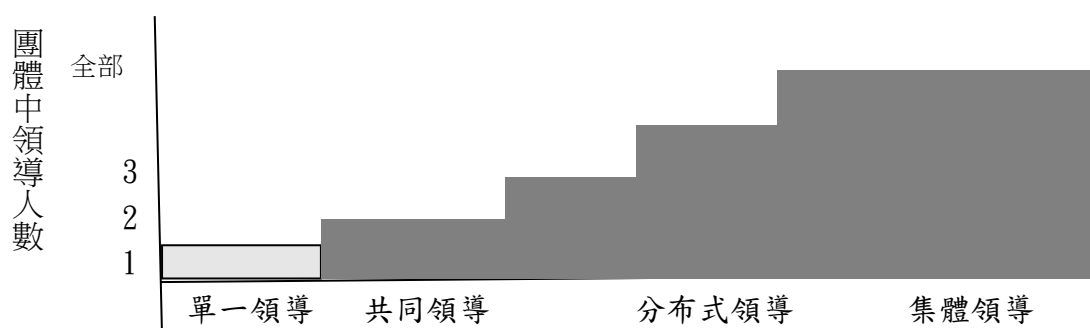


圖 1 領導權力分散之分類，轉引自賴志峰(2012)。分布式領導：構面、類型與效能，頁 248。

如上圖所示，若領導者人數超過一人者，為多人領導的團隊領導，而團隊領導類型則分為共同領導(co-leadership)、分布式領導(distributed leadership)及集體領導(collective leadership)。參與領導團隊者除包括擁有正式領導職位者，也包括非位居正式職位的領導者。參與領導者人數從包括兩位(共同領導)，三位以上但小於組織成員總數(分布式領導)，以及組織成員全員參與的集體領導。然而前述的領導型式分類方式過於複雜，為便於問卷調查之實施，本研究將單一領導至全員分享領導的方式，簡化為低度權力分布至高度權力分布等不同的權力分布情形。

綜合上述，本研究將教學領導團隊領導權力分布定義為本研究教學領導團隊領導的定義為學校教學領導團隊採用不同權力分布方式直接或間接展現其領導作為，包括發展教學目標與任務、確保課程品質、確保教學品質，促進教師專業發展，增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以促成素養導向教育目標達成的歷程；不同權力分布的程度係指權力分散到團隊內每一個人的情形。以 10 個人的教師專業社群為例，高度權力分布係指幾乎每一位團隊成員都能夠發言並參與決定(權力分散至 8-10 人)；低度權力分布代表僅有少數人能夠發言並參與決定(權力集中在 1-2 人身上)。

二、團隊之個體當責概念與當責互動分析

基本而言，本研究所探討之團隊內個體的互動情形，係指團隊內的每個個體從傳

統的負責者轉變為團隊多做一些事的當責者後，其相互當責的運作情形。因此在探討個體當責互動之前，需先針對負責與當責兩個概念加以區分，以利後續的探討。

(一) 負責與當責的差異分析

為能系統性對「當責」與「分責」兩個概念作出更明確的區隔，研究者針對「義務承擔與成果承諾」、「負責的對象」、「執行與成果」、「目標達成的有效性」、「責任定位、釐清與歸屬」、「實施階段的責任體認」、「責任層次」、「責任的歸屬者」及「操作流程與順序」等項目，列表進行比較如下：

表 4

「負責」與「當責」差異分析表		
對照的項目	負責 (responsibility)	當責 (accountability)
義務承擔與成果承諾	有義務採取行動或有所產出	有承擔與確保所採取的行動能交出成果的任何責任
負責的對象	承諾係為自己而定，對自己承諾的負責事項負責	承諾是為自己與他人而定，不僅需對自己承諾的事項負起全責，更要「確保執行者（他人）能完成任務」
執行與成果	負責確實執行被交付的任務	不管如何做，有責任交出成果
目標達成的有效性	把事情作對：強調有效率 (efficiency)	做對的事情：強調有效性 (effectiveness)
責任定位、釐清與歸屬	相對於「當責」的一種更精確的責任定位，利於管理者釐清責任歸屬	比責任歸屬更深、更廣的責任意涵，如整體責任、絕對責任、最終責任等，相對於「負責」，由於執行過程中充滿許多「無法掌控的因素」，因此其責任區的界定範圍較為模糊與不確定
實施階段的責任體認	組織中的「專業人員」(specialist)認為其職責在於執行特定任務或上級分派的工作，並順利完成	無論任何原由，當責者必須體認與接受任何任務與活動的責任
責任層次	被授權執行者有清楚的授權「責任區」	責任層面包括明確與「不明確」(即「負責者責任範圍外」的三不管責任區或灰色責任範圍)的整體責任。
責任歸屬者	在「當責」下，由許多不同的人承擔不同的責任，如由「R1」、「R2」、「R3」三人分別負責不同的任務	當責者通常由「一個人」負最後成敗總責，意味者當責「不能與人共享」
操作流程與順序	強調「銳西法則」：即 RACI，其排序依次為： R：Responsible（負責者） A：Accountable（當責者） C：Consulted（諮詢者） I：Informed（告知者） 以「R」負責者為核心，企業主急切的找負責者來推動新政，卻相對的忽略「A」當責者角色的重要性，即「做了	強調「阿喜法則」：即 ARCI，其排序依次為： A：Accountable（當責者） R：Responsible（負責者） C：Consulted（諮詢者） I：Informed（告知者） 以「A」當責者為核心，先找「對」的當責者，在透過當責者依照任務的屬性找「R」負責者，即「先找對人放在

	再說，邊做邊修正」的思維	對的位置上就對了」的思維
時人時語	<p>某執政黨行政院長：政府能夠「保證」的，就是所承諾的提供工作機會，一定會在今年內如期做到，最後的成果與努力，則是由人民來做檢驗。(引自林毅璋、陳曉宜、王寓中，2009年2月28日，「自由時報」，A4政治新聞版)</p> <p>註解：做了再說，成功不必在我</p>	<p>美國總歐巴馬(Barrack Obama)：為錯誤付出代價的日子已經來臨，但我們也要把握此時此刻，為美國的前途負起總責(That day of reckoning has arrived, and the time to take charge of our future is here)。(引自潘富堅、黃君儀，2009年2月26日，「中國時報」，A3國際新聞版)</p> <p>註解：不管以前如何做錯，到此為止，我全部承擔</p>

資料來源：修正自張文隆(2008)。**當責=Accountability: ask the accountability advantage!**(頁80-93)。台北縣：中國生產力公司。

透過上表的差異分析，應可清楚的了解當責的意涵。以此為基礎，本研究進一步針對團體內的個體當責互動進行探討。

(二) 個體當責互動之分析

承上述當責的概念，本研究所指的團隊互動係聚焦於透過當責的概念來分析學校個別成員在對其分內所應做之事或任務表現出多做一些分外之事時的互動情形。一般而言，在學校的組織內，不論是正式或非正式團隊，學校中的每一個成員均有其隸屬的團隊，而團隊中的每一位個體大致會有相互交流的情形。因此，當每一個個體均從負責者轉變為當責者之後，彼此間也會嘗試相互交流，產生個體當責互動的情形。以下以圖示的方式呈現團隊內個體當責情形。

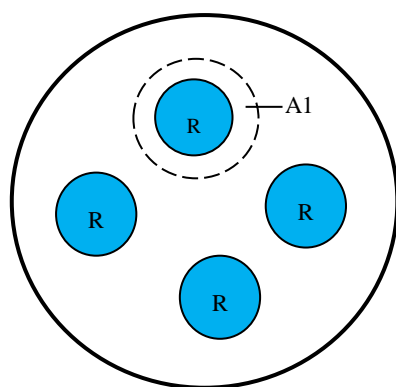


圖2 團隊內個體當責情形

圖2顯示團隊中共有四位個體成員，分別為R1、R2、R3及R4(R代表負責者)，各司其職，其中R1已出現「多做一些事，且為額外付出負完全責任」的情形(以A代表當責)。以國民小學行政處室運作為例，R1、R2、R3及R4分別代表教務、學務、輔導及總務四處室主任，其中，因應新課綱素養教學共備活動之推動，教務主任的責任區擴大，主動進行共備教學活動前的各項準備工作，包括參加前導學校辦理的素養導向工作坊，並將研習所學知能，分享參與共同備課教師，此即個體從負責轉為當責之概況。

然而，身為學校或處室的領導者，在面對12年國民基本教育素養教育導向所推出

之一系列專業、複雜且挑戰性高的任務，包括校本課程設計、教師共同備課、公開觀課等，除需多付出外，亦需學校成員齊心協力，形成跨處室任務團隊，方能順利推動此一重大任務。循此思維，前述的個體當責應會出現，多位個體從負責者轉化為當責者，並進行彼此協同工作的互動情形，亦即出現 Connors, Smith 及 Hickman(2009)在其美國年度暢銷書：「奧茲法則：透過個體與組織當責來獲得成果」(The Oz Principle: getting results through individual and organizational accountability)中所指出的「共同當責」。為清楚呈現團隊內個體當責互動情形。以下針對團隊內個體當責互動的可能情形，以圖示方式呈現並輔以文字說明，作為本研究概念界定與問卷發展的依據。

就個體當責互動的過程而言，Connors, Smith 及 Hickman 曾以棒球賽為例，指出在比賽中，每一位防守隊員都需負責守備工作，但是，因每次比賽的場地不同，守備區域並不明確，每一位守備隊員均需機動性的調整其位置接球。但有時候，當球備打到左外野偏中間場地時，游擊手、左外野手與中間手均會過來搶著接球，然因為沒有人完全知道誰會來接，產生漏接球的結果。事後檢討認為，三者均認為對方會來接球，因此都沒有出手接球。另一種狀況則是，三個人均搶著出手接球，沒有意會到彼此十分接近，因此產生三人撞成一團卻漏接球的情形。以上兩種情形清楚的指出團隊成員若無清楚的負責區塊，且彼此間缺乏互動默契，即使大家都想有所貢獻，卻適得其反。由於每一位成員在接球時僅有個人的思考，卻缺少團隊思維，因此無法達成順利接球的目標。為了清楚的說明個別職責與共同當責的差異，以下以圖示方式說明。

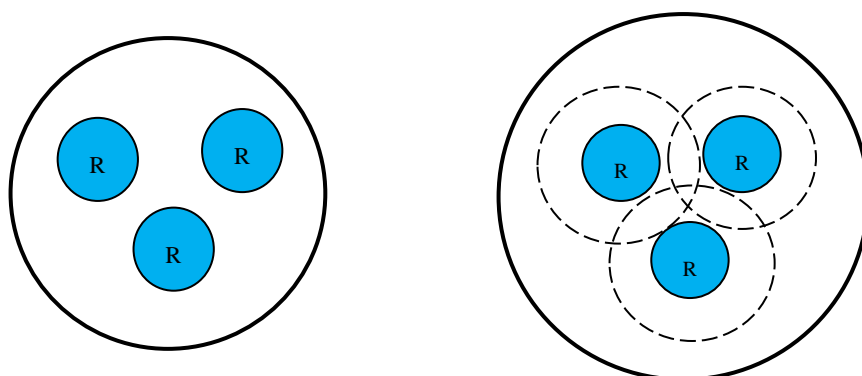


圖 3 個體負責與個體當責互動情形

圖 3 中左圖為團隊內三個個體各付其責的情形，右圖則顯示三個個體當責後的共同當責情形，然而圖 3 並未清楚表示共同當責在運作上的不同效果。針對此一問題，張文隆(2008)有較為明確的說明，他以打籃球時，隊伍中的兩個個體為例指出其當責互動會出現三種狀況，如下所示：

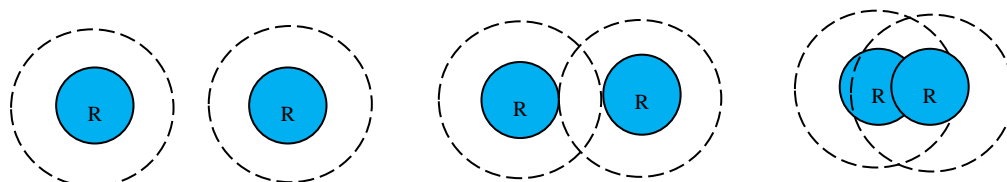


圖 4 個體當責的三種狀態

如圖 4 所示，左圖顯示兩位球員均已擴大其責任區，球來時總是伸出援手，但因為默契不佳、技巧不足，出現鞭長莫及的現象。相反的中間圖則顯示當兩位球員默契十足時，不論搶球、傳球、運球或投籃均能迅速補位，攻守恰到好處。除了前面兩種

情形外，第三種狀況如右圖所示，兩位隊員的責任區彼此重疊，產生角色混淆衝突，因此即使出現責任區擴大的情形，卻如前述的棒球比賽，守備員爭相搶球，撞成一團導致漏球的負面結果。綜上所述，團隊個體當責互動情形可分別以「默契不足，力有未逮」、「默契十足，高度互補」及「角色衝突，互搶功勞」三種狀態來說明。然而，前述三種分類狀態並無法代表學校團隊實際互動的情形，因此，本研究仍需進行調查研究，方能了解其全貌。

此外，除上述互動的分類外，吳緯中(2019)在其《合作課：從我到我們的團隊練習》專書中，以分工與合作為核心概念，提出既分工且合作、不分工但合作、分工但不合作，以及不分工且不合作四類的團隊互動類型，說明如何從不分工且不合作的各自為政，透過團隊密切的互動歷程，漸次發展為既分工且合作的高績效團隊。雖然其所提出的四種互動類型，應可作為本研究發展互動類型之參考，然而，就其所提出的基礎概念，係植基於合作概念，而非協作的概念。換言之，合作的概念較強調1加1的組合關係，而協作的概念則相對較為強調互補關係，有1加1大於2的加乘意涵。但是，吳緯中所提出之兩層面四種組合的做法，可作為本研究互動分析的重要參考基礎。

另外，除團隊互動的成效外，團隊互動的歷程亦是影響其成效的關鍵，依此而論，就協作的觀點檢視團隊互動的歷程，除須引入密切的協調(coordination)外，尚需加入默契的概念與思維。沈緯鈞與廖主民(2012)在其《我們是有默契的團隊？默契的概念與內涵之探討》一文中，認為默契普遍存在於團隊的運作歷程之中，是影響團隊績效的關鍵因素。兩位作者指出默契是一種心理的運作歷程，是一種非透過外顯語言所達成的共同想法，其作用類似一種「內隱協調」(implicit coordination)歷程，而在內隱協調的過程中，團隊成員形成了共同的認知，則是影響團隊成員協調運作的核心要件，亦是促成高績效團隊運作成效的主要因素。前述的協調默契，應是屬於形而上的心靈契合，而非形而下的技能合作或互補，是屬於較高層次的協調歷程，需要累計多次的協調經驗，方可漸進達成。前述的隱性協調過程較能符合本研究界定的高互補績效團隊的條件。此外，因本研究提出的當責概念，有別於傳統的負責概念，係主張在既有的責任區外，額外的主責外加的任務，且在主責的過程中，必須加入心理承諾，亦是一種心理契約的運作歷程。綜合上述，本研究採用內隱協調—默契的概念來進行團隊互動歷程的分類基礎。

除了上述的內隱協調外，本研究認為團隊成員間的相互信任，也是促成高默契團隊協作的另一項重要因素。當團隊成員在持續不斷的協調過程中，透過持續性的默契測試，可讓成員彼此間產生接受與信任對方，從工作成員提升至類似家人般，高信任夥伴關係。劉麟書(2001)曾經針對信任基礎的意涵進行分析，並將其概分為三種不同類型，分別為：1. 認知型：包括了計算基礎與知識基礎；2. 情感型：包括了關係基礎與認同基礎；以及3. 制度型：即制度基礎。本研究聚焦於團隊個體成員間在互動過程中所產生的團隊信任。基本而論，本研究主張情感型與認知型兩類型均為探討團隊個體成員人際上的信任，個體成員會透過彼此的互動瞭解，進而信任對方，因此，本研究採用認知型以及情感型的信任來作為研究工具發展的概念基礎。

綜整上述內隱協調與信任兩大概念，並參酌分工與合作的四大類型分類概念，本研究將團隊互動的歷程，概分為既協調且信任、協調但不信任、信任但不協調，以及不協調且不信任等多種組合的互動情形。

總上，本研究將個體當責互動定義為學校教學領導團隊中的個體擴大其責任圈，

額外努力付出，且對其額外的付出與作為負完全的責任，因而在團隊中互動的過程會出現「高度溝通協調；高度信任支持」、「高度溝通協調、低度信任支持」、「低度溝通協調；高度信任支持」和「低度溝通協調；低度信任支持」等多種連續性的互動組合，因此，為便於研究分析，本研究採用填答者在個體當責互動問卷得分高低來界定，亦即，得分高者表示填答者知覺到的個體當責互動程度高，相對的得分低者，表示個體當責互動程度低。

三、團隊績效探討：兼顧互動歷程績效與目標達成度的績效觀點

延續前述個體當責互動之論述，團隊績效所探討的範圍包括團隊中每一位個體在彼此各種溝通協調與信任支持的互動歷程中所產生的各種效應以及其在預定目標的達成度兩大層面。

在個體成員互動歷程所產生的績效部分，本研究係從工作態度的觀點切入。陳碧雲(2014)指出工作態度是個體對其任職的工作所形成的價值評價。

研究者認為，個體成員在彼此溝通協調、相互信任支持的過程中，可能會對其工作產生不同的評價感受、行為傾向及心態（李美枝，2002），進而影響其對工作目標的實際達成度。而此工作態度又可概分為積極與消極態度兩大類，積極的工作態度會產生較多的工作投入表現，相反的，消極的工作投入則會產生較少的工作投入現象。

另外，在預定目標的達成度部分，特別是本儀就所探討團體中個體的表現部分，經常會探討團體中任何個體彼此間表現的影響，亦即團體中他人如何影響個人的工作表現，其中最常被探討的兩項議題即為「複合效果」或「綜效」(synergy)與「社會賦閒」效應(social loafing effect)。個體成員若是透過複合效果的運作通常會產生一加一大於二的加乘績效，但若運作過程中出現混水摸魚或搭便車的情形，可能個體成員的付出便會因此減少許多，產生一加一小於一的負面績效。本研究以團隊中個體成員的互動作為探討的重點，大致上也會以前上兩種效應作為探討的標的。

以複合效應為例，如果在推動新課綱的團隊運作中，團隊的每一位個體成員均能協力投入，其效果應會比個體成員獨力運作所獲得成果加總來得更好。但若從社會賦閒的關點切入，則會出現相當負面的效應。例如，社會賦閒效應在學校專業學習社群或學習共同體的運作的過程中，特別是團隊成員較多的情況下，成員通常會備要求去執行與其他成員可以加成的任務(additive task)，但在實際的運作過程中卻發現當許多成員同時在努力達成加成任務時，每一個個體的貢獻程度會少於獨自完成。例如，當團隊共同進行共同備課的任務時，部分團隊成員會期望別人多付出一些，並認為此一想法不會被發現。換言之，團隊互動時，部分個體成員會有想「搭便車」或「混水摸魚」的想法與作為。特別是當團隊規模愈大時，個體的貢獻程度會愈低的現象，稱之為社會賦閒效應。此一個體投入減少的現象對於團隊成效具有強大的破壞力，宜儘早發現並善加處理。因此，本研究將此一概念加入教學領導團隊運作中，藉以了解學校以團隊互動型式推動新課綱課程與教學過程中，個體成員社會賦閒效應情形。

綜上所述，本研究將團隊績效定義為個體成員透過團隊的運作所達成的績效，可能因為團隊互動過程中的「溝通協調」和「信任支持」的情況不同，而出現「目標達成度高；工作態度積極」、「目標達成度高；工作態度消極」、「目標達成度低；工作態度積極」和「目標達成度低；工作態度消極」等多種連續組合的團隊績效情形。為便於分析，本研究採用填答者在團隊績效問卷得分高低來界定，亦即，得分高者表示填答者知覺到的團隊績效程度高，相對的得分低者，表示團隊績效程度低。

四、教學領導團隊領導權力分布、團隊個體當責互動、團隊績效之相關研究

教學領導團隊領導權力分布為教學領導、團隊領導及權力分布等三個概念的複合概念，檢視目文獻資料，目前尚未有針對教學領導團隊權力分布所進行的相關的實徵性研究文獻；個體當責互動亦出現同樣的文獻缺乏情形，有鑒本研究的研究焦點為團隊層級的領導，且團隊互動包括溝通協調與信任支持等概念，因此研究者放寬關鍵字檢索標準，以領導(含教學領導、分布式領導等多元領導種類)、團隊領導、團隊互動(含溝通協調與信任支持)、績效/成效為關鍵字進行文獻蒐集，只要研究文獻與前述要素相關，均列為相關文獻。為具體了解目前研究的重點與發現，研究者透過表 5 列表比較方式呈現其研究對象、研究方法及研究結果，並嘗試摘要歸納其研究重點與結果，藉以提出本研究未來可行方向。

表 5

領導、團隊領導、團隊互動、績效/效能相關文獻概覽

研究者（年份）	研究對象	研究方法	研究結果
蔡進雄（2000）	依學校所在地區及學校規模大小，抽取台灣省、台北市及高雄 130 所公立國民中學 1248 位教師為對象	文獻分析法、問卷調查法及訪談法	1. 國中校長轉型領導、互易領導、學校文化對學校效能具有預測作用 2. 國民中學校長轉型領導、互易領導、「科層型文化」、「支持型文化」、「創新型文化」對學校效能具有預測力，其中校長轉型領導、「科層型文化」、「支持型文化」、「創新型文化」對學校效能具有相當程度的預測力，而校長互易領導對學校效能之部分層面有預測作用。
王新怡（2003）。	收集 194 對主管和部屬的對偶資料	問卷調查法	1. 對直屬主管的信任對組織公民行為和工作績效無中介效果，但對於對主管滿意、離職機率有部份中介效果、而對組織承諾有較強的中介效果。換言之，信任對於部屬態度面之間接行為有轉化之效果 2. 如果部屬對領導者有下對上的信任關係時，能夠影響部屬心理層面，進而透過心理的轉化、認同，影響對組織承諾的態度。由此可見，對直屬主管的信任，將是影響員工心理歷程很重要之因素。
洪文懷(2003)	73 位高科技產業廠商	問卷調查	1. 專案領導者具有整合交易型領導、轉換型領導、技術型領導的「整合型領導」行為；表現程度較佳的高度化整合型領導行為，會有較佳的新產品發展績效。 2. 專案領導者面對團隊成員組成特性的功能多元性、價值觀多元性、成員專屬

			<p>性，表現高度化整合型領導行為有助於團隊成員的互動品質表現；面對成員的工作與心理成熟度，高度化整合型領導行為有助於團隊成員互動品質、互動頻率表現。</p> <p>3. 在激進式創新專案，團隊成員有效溝通、彼此信任、專案承諾以及頻繁互動，有助於新產品發展績效；在漸進式創新專案，團隊成員相互合作、彼此信任、專案承諾，有助於新產品發展績效。</p>
鄒心儀（2005）	不同科系修習非同步遠距教學課程的學生，隨機組成 14 個團隊，每隊 12 至 13 人	參與觀察	<p>1. 領導人同時扮演多種領導角色程度愈高，領導效能、團隊信任與團隊合作滿意度愈高。就單一角色而言，生產者角色對領導效能解釋力最高，協調者次之；促進者和指揮者對團隊信任的影響較大；團隊績效與合作滿意度則是受部份角色影響，監督者與指揮者對團隊績效影響顯著，創新者對團隊合作滿意度解釋力最高。</p> <p>2. 領導效能高，預期團隊績效與合作滿意度高，然而團隊信任在領導效能與團隊效能間有中介作用，所以是團隊合作成功的重要關鍵因素。</p> <p>3. 團隊溝通頻率與領導效能和團隊信任無顯著相關。</p> <p>4. 個人信任傾向對團隊信任與團隊合作滿意度有直接影響，對團隊績效則是透過團隊信任造成間接影響。</p> <p>5. 建議虛擬團隊領導者扮演之角色是工作導向為主，輔以人際社交的溝通，同時展現多元的領導風格有利於任務完成。建立和維護團隊成員間的信任是首要目標，然而在建構虛擬團隊時，可以同時考量成員能力與個人信任傾向，以利日後團隊運作。</p>
鄭宗威（2006）	資訊相關工作的虛擬團隊進行研究調查	問卷調查法	<p>1. 無論何種形式的團隊，團隊主要還是由人所組成，團隊成員必須相合作發揮最大的團隊效能。團隊領導與團隊歷程是影響團隊效能的關鍵因素，本研究是探討虛擬團隊的領導者應採用何種領導方式，才能使團隊成員能夠凝聚更多的向心力，並產生團隊精神，進而成為一個</p>

			<p>高效能的團隊。</p> <p>2. 高團隊成員的參與及人際關懷的領導方式對於虛擬團隊的溝通與互動、合作程度、衝突化解程度等團隊歷程有顯著的正向影響，而這些團隊歷程正是影響團隊效能的主要關鍵因素。</p>
江滿堂 (2008)。	高高屏三縣市公立國民小學教師為研究對象	調查研究法	<p>1. 學校組織文化特質與學校效能關係密切，且是校長運用多元領導型態增進學校效能的主要中介因素</p> <p>2. 學校組織文化特質的統整性是影響學校效能最為重要的因素</p> <p>3. 校長多元領導型態、團體動力、學校組織文化特質可以增進學校效能</p> <p>4. 團體動力與學校組織文化特質是校長運用多元領導型態增進學校效能的中介</p> <p>5. 校長多元領導型態透過團體動力與學校組織文化特質提升學校效能，獲得證實</p>
邱吉鶴(2008)	12 個機關，共發出 720 份問卷	問卷調查	<p>1. 仁慈領導及德行領導對員工信任、工作績效呈顯著正向影響；威權領導對員工信任、工作績效呈顯著負向影響</p> <p>2. 員工信任對工作績效均呈顯著正向影響</p> <p>3. 信任在領導風格與工作績效間也具有中介效果。</p>
林俊傑 (2010)。	採取文獻蒐集、分析與實證調查研究等研究方法	南部七縣市公立國民中學教師	<p>1. 學校文化是影響學校效能最為重要的因素</p> <p>2. 校長多元型模領導、學校文化、教師領導可以增進學校效能</p> <p>3. 校長多元型模領導、學校文化、教師領導與學校效能關係密切，學校文化與教師領導是校長運用多元型模領導增進學校效能的主要中介因素</p> <p>4. 校長多元型模領導透過教師領導與學校文化提升學校效能結構模式之適配性，獲得證實</p>
許芳綾(2010)	49 個團隊與 344 位團隊成員	問卷調查	<p>1. 家長式領導中威權領導對部屬效能有負向影響效果，而仁慈及德行領導則有正向影響效果</p> <p>2. 家長式領導與部屬效能會受到 LMX(領導-成員交換理論)的完全中介效果，並驗證 IPO 模式對於團隊的效能是一個有效的預測模式</p> <p>3. TMX(團隊-部屬交換)的互動品質確實會影響團隊成員效能</p> <p>4. TMX 與 LMX 的互動對部屬效能會產生負向的調節效果。</p>

廖敏伊(2010)	高雄市國民小學共 460 位國小教師	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師知覺校長領導風格、團隊信任與團隊績效均有中上程度。其中,教師在知覺校長「人性關懷」領導風格、團隊「認同型」信任、團隊績效中「成員滿意度」之程度最佳。 2. 大型學校、51 歲以上、擔任主任職務、有研究所學歷之教師,對校長領導風格知覺程度較佳;在大型學校任教與擔任主任職務之教師,對團隊信任知覺程度較佳;大型學校任教與男性教師,對團隊績效知覺程度較佳。 3. 校長領導風格、團隊信任、團隊績效之間具有相關性存在。 4. 校長不同之領導風格對團隊績效有部份顯著解釋力。 5. 團隊信任在校長領導風格與團隊績效間,具有中介作用。
陳姿纓(2011)	台灣地區在職人士為研究對象,取得 94 個團隊樣本,每個團隊為 2-4 人,共 289 人	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 領導風格中的轉換型領導對團隊績效有顯著正向影響;團隊玩興氣氛對團隊績效有顯著正向影響;團隊衝突對團隊績效有顯著負向影響。即表示團隊中領導者 2. 良好的領導與管理能力,會提升團隊的績效;團隊中輕鬆愉悅的氣氛,成員間互相幫助、鼓勵,也會激發團隊的績效;而團隊中成員間相處容易產生摩擦,會使彼此的信任感下降,阻礙任務的完成,而使得團隊績效下降。
盧柏安(2010)	研究對象為臺北縣高中職、國中及國小教師	文獻分析與問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長分享式領導、教師專業社群與組織信任之間存在正相關。 2. 校長分享式領導、教師專業社群對組織信任有顯得的聯合預測力,其中以「內部合作」的預測力最高。 3. 教師專業社群在校長分享式領導對組織信任的影響上有正向調節之作用。
余政達(2013)	高雄市國民小學教師共 370 位	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 研究結果發現分布式領導、溝通行為對教師工作滿意度有正向且顯著的影響;分布式領導、溝通行為與教師工作滿意度對學校效能有正向且顯著的影響
李育菁 (2013)	281 個銀行軟體專案團隊	問卷調查	<p>任務—科技適配度與團隊互動對團隊績效有正向的影響關係。團隊成員有良好溝通管道、團隊成員資訊及經驗分享對專案團隊的團隊績效是很重要的。</p>
李貴湘(2011)	全國具有傳	問卷	<ol style="list-style-type: none"> 1. 傳銷組織領導者,具備轉換型領導能

	銷商資格者 500 位	調查 法	<p>力，會正向影響成員對於組織產生共榮共存的忠誠情感。推論轉換型領導具有個別化關懷與智能啟發、激發鼓舞等行為，使成員感受自尊、關懷與成長的滿足，故對組織產生認同與情感的依存。</p> <p>2. 領導者採取「轉換型領導」，對於團隊成員的行為與績效皆有正向影響。因為領導者本身的魅力與行為可使成員感受到積極與讚美之良好感受；並且透過建構願景與承諾，讓組織成員邁向共同的目標努力，進而產生良好行為成果與績效。</p> <p>3. 成員的組織認同程度，確實對轉換型領導與團隊績效產生中介影響。因此建議領導者，在引領願景，領導團隊邁向共同目標、建立共同使命時，亦應考慮到組織認同的課題。換言之，提高凝聚團隊，使成員知覺到自己與組織中其他成員具有共同的價值觀與目標、利益，並產生濃厚的歸屬感，是組織發展得以成功的一個重要因素。</p>
許秀如(2013)	A 公司員工 106 位，主 管 33 位	問卷 調查	<p>1. 民主式領導風格顯著正向影響工作績效。</p> <p>2. 民主式領導風格顯著正向影響客戶滿意。</p> <p>3. 民主式領導風格顯著正向影響團隊認同。</p> <p>4. 團隊認同顯著正向影響工作績效。</p> <p>5. 團隊認同顯著正向影響客戶滿意。</p> <p>6. 主管年資、隊員年資及團隊成立的期間與營收、損益有顯著正相關。</p>
黃敏榮 (2013)。	以臺灣地區 公私立高級 中等學校教 師為研究對 象	問卷 調查	<p>1. 高級中等學校分布式領導、學校創新經營與學校效能三者，兩兩之間皆為高度正相關。</p> <p>2. 高級中等學校分布式領導可透過學校創新經營，增強對學校效能的正向影響力。分布式領導各層面對學校創新經營、對學校效能皆以「領導能量的投入」具有最大間接效果，其次依序為「清晰的組織結構和</p>

			績效責任」、「自信推動變革的領導者」、「營造信任的文化」。
			3. 學校創新經營各層面對學校效能的間接效果值由高而低依序為「課程活動創新」、「校園環境創新」、「外部關係創新」、「行政管理創新」。
鐘啟哲 (2013)。	以台北市、 新北市及桃 園縣北區三 縣市國民中 學教師為對 象	問卷 調查	1. 校長分布式領導能夠透過教師組織公民行為，對學校創新經營效能有所提升
陳金菊(2015)	個案公司員 工	問卷 調查 法	<p>1. A 個案公司員工知覺主管領導行為中有轉換型領導與交易型領導的存在，轉換型領導及交易型領導均對工作績效有顯著正向影響，其中轉換型領導相較交易型領導更能有效預測員工工作績效，意指主管必須具備影響部屬的魅力領導特質，塑造共同願景，並透過理想化的影響、心靈的鼓舞、啟發部屬的智慧及個別化的關懷，而促使員工努力，進而達成組織發展之目標，此種轉換型領導管理行為越高，員工工作績效也越高。</p> <p>2. 依相關分析數據顯示，員工所知覺的組織溝通在主管溝通、同事溝通與工作績效均具有高度顯著正相關，尤其是在同事溝通更是明顯；而公司溝通則因員工感知公司若有政策改變時的內部主動告知與公司內部公告對工作績效甚少相關。</p> <p>3. 在迴歸分析上，主管溝通、同事溝通與皆對工作績效有顯著的影響，表示員工知覺溝通滿足越佳時，越能提升員工工作績效，也就是公司在組織溝通規劃中考量強化及維持良好員工溝通平台與管理制度時，員工彼此了解工作情況與分享資訊，有助於提高員工工作績效，而公司溝通雖數字上呈現負向顯著影響，本研究推論為被同事溝通淨掉</p>

(partial out)，因而產生此結果。			
蔡來淑(2015)	臺北市公立國民中學教師	文獻探討與問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長分布式領導、團隊信任與學校效能之間存在正相關。 2. 校長分布式領導、團隊信任對學校效能有顯著的預測力，其中以「認知信任」的預測力最高。 3. 團隊信任在校長分布式領導對學校效能的影響上具有中介效果。
胡智翔(2016)	300 位具備虛擬團隊經驗人員	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 信任傾向對團隊信任具有非常顯著正向的影響，表示虛擬團隊成員對信任傾向效果越高，將增加對團隊的信任 2. 團隊信任對團隊績效有顯著的正向影響關係，虛擬團隊成員擁有良好的團隊信任基礎，會信任及認定該團隊為一可靠的夥伴，進而有效加強團隊績效 3. 團隊互動對團隊信任及團隊互動對團隊績效皆有顯著的正向影響關係，具備良好的互動關係，除能促進團隊信任，也能夠有效強化團隊績效。
蔡惠淑(2017)	國小在職教師	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師知覺校長道德領導行為會透過學校創新與組織溝通之部分中介間接影響學校效能，校長道德領導行為也會直接影響學校效能。
洪泳達(2019)	空軍官校一至四年級 580 位學生	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 2. 家長式領導與團隊學生互動呈顯著正關聯 3. 團隊學生互動與團隊效能呈顯著正關聯 4. 家長式領導與團隊效能呈顯著正關聯；(4 5. 團隊學生互動對於家長式領導與團隊效能之中介效果並不顯著。
黃孝華(2021)	42 位空軍院校二專班隊職幹部與 695 位學生	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生不同的背景變項對「家長式領導行為」與「團隊學生互動」有顯著影響，而隊職官對「團隊效能」無顯著影響。 2. 「家長式領導」行為與「團隊學生互動」有顯著正相關，而「威權領導」與「團隊互動」具有負向且顯著性相關，「仁慈領導」與「德行領導」對學生互動有良好的影響。「家長式領導」行為對「團隊效能」是有顯著負相關，其中威權領導較對團隊效能產生正向影響。 3. 「團隊學生互動」在「家長式領導行

為」與「團隊效能」中具有完全中介效果，且「團隊學生互動」在「威權、仁慈與德行領導」與「團隊效能」中亦具有部分效果，其中威權領導對團隊效能影響最大。

表 6

變項間關係類別概覽

研究者與年代	變項關係類別			
	領導與互動	互動與績效	領導與績效	互動為中介
蔡進雄 (2000)			●	
王新怡 (2003)				●
洪文懷 (2003)	●	●	●	
鄒心儀 (2005)	●	●	●	●
鄭宗威 (2006)		●	●	
江滿堂 (2008)	●	●	●	●
邱吉鶴 (2008)	●	●	●	●
林俊傑 (2010)			●	
許芳綾 (2010)		●	●	●
廖敏伊 (2010)	●	●	●	●
陳姿纓 (2011)		●	●	
盧柏安 (2010)	●			
余政達 (2013)		●	●	
李育菁 (2013)		●		
李貴湘 (2011)	●	●	●	●
許秀如 (2013)	●	●	●	
黃敏榮 (2013)			●	
鐘啟哲 (2013)			●	
陳金菊 (2015)		●	●	
蔡來淑 (2015)	●	●	●	●
胡智翔 (2016)		●		

蔡惠淑 (2017)	●	●	●	●	(部分中介)
洪泳達 (2019)	●	●	●	●	(效果不顯著)
黃孝華 (2021)	●	●	●	●	(完全中介)
統計	12	18	20	11	

透過表 5 三個變項間關係探討的相關文獻，研究者進行分類歸納，包括兩兩變項間的關係，以及三變項間的中介關係兩大類別，共獲得下列四項重點與啟示：

1. 在變項關係探討部分，資料顯示呈現變項間的兩兩關係的成果較多，中介關係的研究成果相對較少；兩兩關係成果部分又以領導與績效或效能關係探討最多，其次是團隊互動與績效或效能，領導與團隊互動的研究成果相對較少。
2. 研究成果顯示不論是三變項間任兩變項的關係，或是三變項間的關係，研究成果大多呈現正面結果，包括正相關、顯著預測力，以及呈現顯著中介效果，僅有極少數研究呈現無相關、無顯著預測力，以及中介效果不顯著。
3. 在探討中介效果的影響部分，部分研究會呈現完全中介(僅有間接效果)，以及部分中介(兼具直接與間接效果)的情形。
4. 在 24 篇實證研究中，鄒心儀(2005)，江滿堂(2008)，邱吉鶴 (2008)，廖敏伊 (2010)，李貴湘 (2011)，蔡來淑 (2015)，蔡惠淑 (2017)，洪泳達 (2019)及黃孝華 (2021)的研究設計與成果較能完整地呈現三個變項間的關係模式，可供本研究再研究設計與研究結果綜合探討的重要參照資料。

另外，研究者(李安明，2013，12 月)曾對兩岸教學領導研究情形近形比較，並透過「臺灣博碩士論文加值系統」，針對教學領導相關的碩博士論文資料進行分析，當時資料顯示自 1994 年開始有教學領導碩士論文以來至 2013 年 10 月，共計有多達 131 篇的論文。雖然當時的歸納指出「從引介期與成長期所強調的校長教學領導，漸次轉移至行政主管與教師層級的教學領導，此一變化使教學領導更加的「全面化」，符合「分布式領導」(distributed leadership)所強調的「權力分散」趨勢，換言之，未來的教學領導應可說是邁入了「全方位」的領導模式」(頁 21)，然而若就研究對象的分布而言，大多都集中在各教育階段的學校校長，亦即由校長進行單一權力的教學領導。此一論述亦與近年來進行國內教學領導論文分析(郭小蘋、吳勁甫，2011；鄭明玉，2016)所獲得的歸納相同。其中，鄭明玉(2016)針對 1994 年至 2016 年共計 143 篇的博碩士學位論文進行分析與歸納，指出教學領導論文研究對象以國小校長為最多，共計 108 篇，其次為國中校長，共 25 篇；高中校長與特殊學校校長僅分別為 6 篇與 3 篇。此一發現再次彰顯教學領導仍以校長的單一權力領導為主；而以領導團隊觀點來探究教學領導者者目前尚未有相關研究。

此外，因本研究係探討教學領導團隊的領導型式、個體當責互動模式及團隊績效三者間的關係，但目前國內探究教學領導的相關論文尚無此類型的研究。誠如鄭如玉(2016)針對「教學領導之前因與後果進行變項分析」所呈現的關係架構(請參見圖 5)觀之，目前探討教學領導直接與間接效能影響模式者，其所探討的層面與團隊相關者，大致係以「教師的專業學習社群」居多，且係探討校長教學領導透過教師社群互動，直接影響學校效能，或透過先影響學校創新氣氛再影響學校效能。進一步檢視其主導教學領導影響

力的對象為學校校長，並非團隊。總而言之，我國目前探討教學領導之研究方向尚停留在校長個人領導層級，其探討的相關變項也較少擴及團隊層次，對於當責層次的互動以及團隊績效層面的探討目前尚無類似研究。

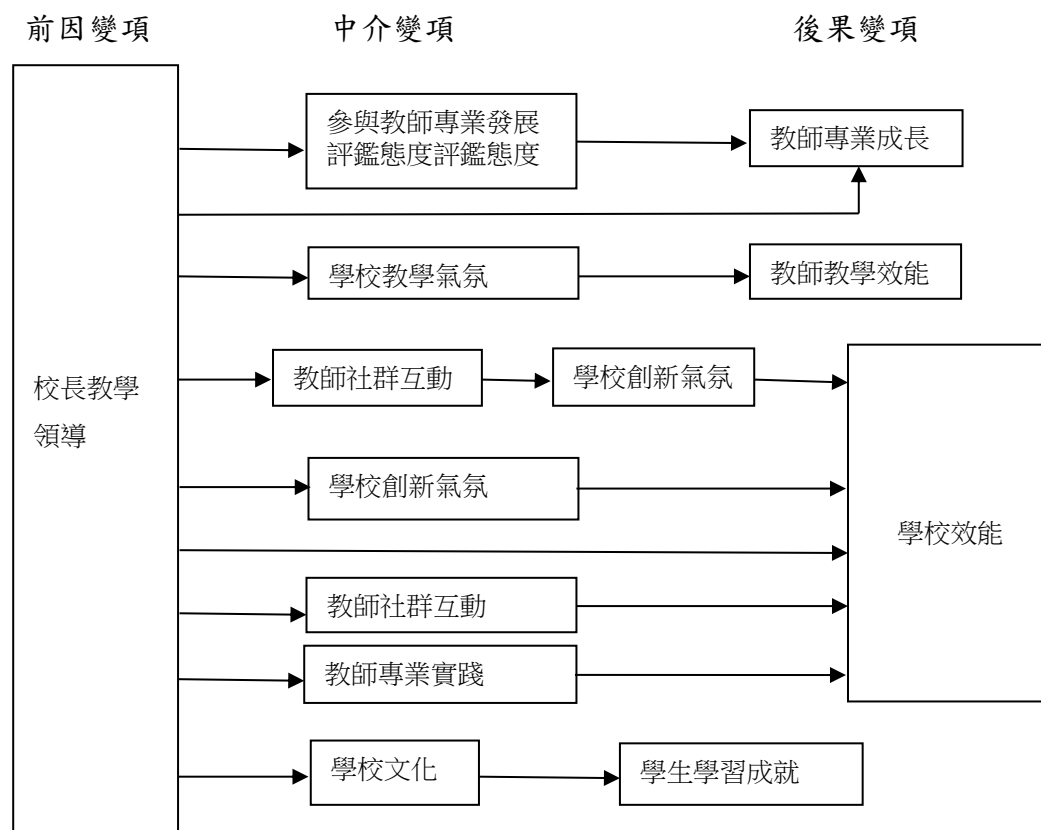


圖 5 教學領導前因、中介、後果變項關係圖

資料來源：鄭如玉(2016)。國內校長教學領導相關學位論文研究之內容分析，頁 68。

參、研究設計與實施

本研究旨在為瞭解目前國民小學教學領導團隊領導權力分布型式、個體當責互動及團隊績效行為之現況，以及三者間的相關，研究對象為桃竹苗四縣市公立國小校長及合格教師。研究方式以問卷調查法為主要蒐集資料之方法，問卷調查法所採用的「我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導權力分布型式、個體當責互動及團隊績效之問卷」乃根據相關文獻編製而成，藉此問卷作為蒐集實證資料之工具，以瞭解桃竹苗四縣市國小校長及合格教師教學領導團隊領導權力分布型式、個體當責互動及團隊績效行為之現況與差異情形。首先，根據研究目的與問題蒐集相關文獻資料進行分析與探討，再據以編製問卷並發放問券進行調查。研究設計與實施之說明包括研究架構、研究對象、研究工具、實施程序，以及資料處理。

一、研究架構

根據研究動機與目的、待答問題及相關文獻分析結果，本研究旨在探討桃竹苗四縣市國小校長、班級導師、兼任行政職務及主任之教師教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效行為之現況，以及不同背景變項之教師在教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效行為的差異情形，故本研究以「教學領導團隊領導型式」、「個體當

責互動」與「團隊績效行為」為研究對象。此外，考量學校環境因素與教師個人之學經歷背景的差異性，分別以「個人背景變項」與「學校環境變項」為調查樣本變項，以作進一步探討，擬定研究架構如圖 3-1 所示：

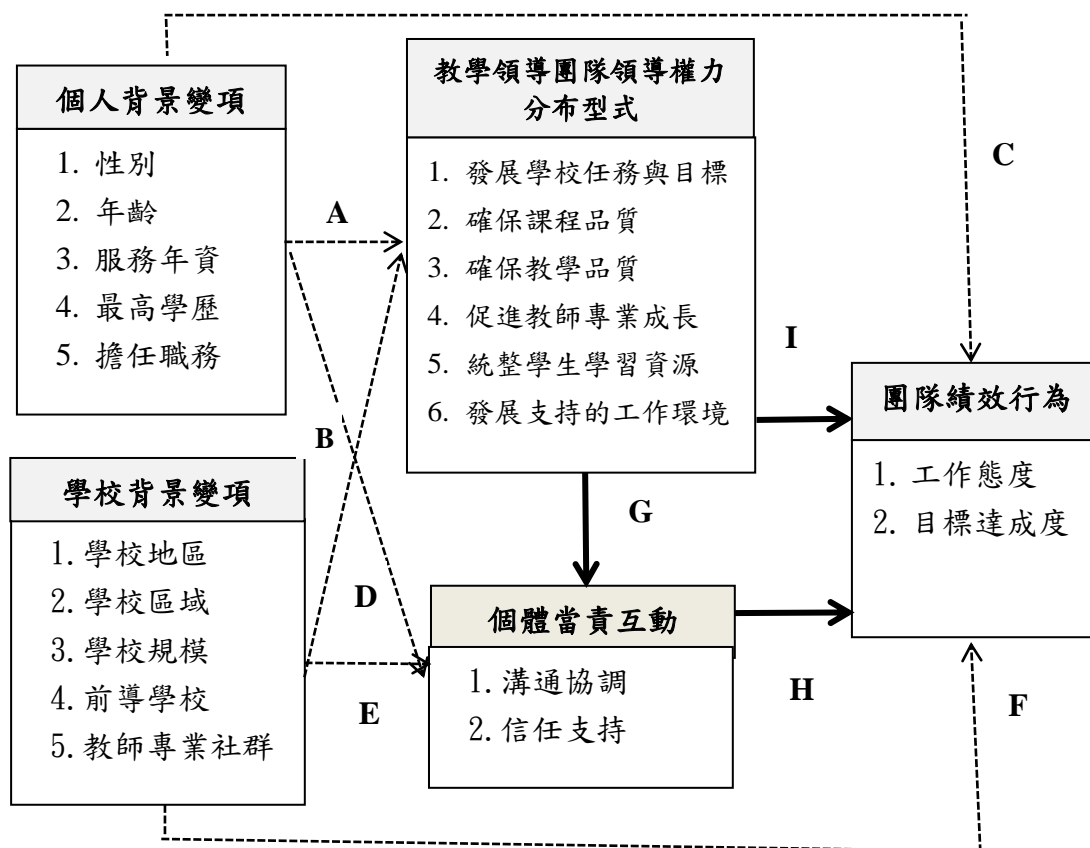


圖 3-1 研究架構

(一) 研究架構圖說明

圖 3-1 研究架構說明了本研究所欲探討之問題，分別以 A、B、C、D、E、F、G、H、I 等九個路徑表示各變項間之關係，而各路徑的說明如下：

路徑 A：

以教師的「個人背景變項」為自變項，「教學領導團隊領導權力分布型式」為依變項，探討教學領導團隊領導型式六個層面是否會因個人背景變項中五個變項的不同而有所差異。

路徑 B：

以教師的「個人背景變項」為自變項，「個體當責互動」為依變項，探討個體當責互動二個層面是否會因個人背景變項五個變項的不同而有所差異。

路徑 C：

以教師的「個人背景變項」為自變項，「團隊績效行為」為依變項，探討團隊績效行為二個層面是否會因個人背景變項五個變項的不同而有所差異。

路徑 D：

以「學校環境變項」為自變項，「教學領導團隊領導權力分布型式」為依變項，探討教學領導團隊領導型式的六個層面是否會因學校環境變項中五個變項的不同而有所差異。

路徑 E：

以「學校環境變項」為自變項，「個體當責互動」為依變項，探討個體當責互動的二個層面是否會因學校環境變項中五個變項的不同而有所差異。

路徑 F：

以「學校環境變項」為自變項，「團隊績效行為」為依變項，探討團隊績效行為的二個層面是否會因學校環境變項中五個變項的不同而有所差異。

路徑 G：

探討教學領導團隊領導權力分布型式是否會影響個體當責互動，進而達到預測效果。

路徑 H：

探討個體當責互動是否會影響團隊績效行為，進而達到預測效果。

路徑 I：

探討團隊績效行為是否會影響教學領導團隊領導權力分布型式，進而達到預測效果。

(二) 研究變項說明

1. 個人背景

本研究之個人背景變項包括性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務等五項。茲分述如下：

1-1 性別：分為男性、女性。

1-2 年齡：分為 30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上。

1-3 服務年資：分為 5 年以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21 年以上。

1-4 最高學歷：分為學士、碩士以上(含修畢研究所四十學分班)。

1-5 擔任職務：校長、班級導師、教師兼任行政、教師兼任主任。

2. 學校環境

2-1 學校地區：分為桃園市、新竹縣、新竹市、苗栗縣。

2-2 學校區域：分為一般地區(含都會區、鄉鎮地區)、偏遠地區(含特偏)。

2-3 學校規模：分為 6 班以下、7~12 班、13~24 班、25 班以上。

2-4 前導學校：分為前導學校、非前導學校。

2-5 包含哪些專業社群：領域社群、跨領域社群、其他。

3. 教學領導團隊領導權力分布型式

內容包含發展教學任務與目標、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業成長、統整學生學習資源、發展支持的工作環境等六個層面。以填答者在《我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效之問卷》之各項得分為衡量指標；所得總分愈高，表示教學領導團隊領導權力分布型式程度愈呈現高度分權型態；反之則呈現低度分權型態。

4. 個體當責互動

內容包含溝通協調、信任支持等二個層面。填答者在《我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效之問卷》之各項得分為衡量指標；所得總分愈高，表示個體當責互動程度愈高；反之則愈低。

5. 團隊績效

內容包含工作態度、目標達成度等二個層面。填答者在《我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效之問卷》之各項得分為衡量指標；所得總分愈高，表示團隊績效行為程度愈高；反之則愈低。

二、研究對象與抽樣

本研究以桃竹苗四縣市之公立國小校長及合格教師為研究對象，並根據教育部統計處公布 108 學年度「國民小學校別資料」之登錄資料，取得桃竹苗四縣市共計 104 所公立國小，並採用「問卷調查」方式進行資料蒐集。為確保問卷具有良好信效度，本研究先施行預試問卷，再進行正式問卷調查，茲將本研究之預試問卷與正式問卷之抽樣方式分述如下：

(一) 預試問卷對象

本研究旨在探討桃竹苗四縣市 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動和團隊績效以及三者之間的相關情形。研究主要以問卷調查為主，以桃竹苗四縣市之公立國小校長、主任和教師為母群體。依據本研究目的與相關文獻探討之整理後，編製「我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效之問卷」初稿，並交由專家學者進行問卷之修正後，以桃竹苗四縣市之公立國小校長及合格教師為母群體。

本研究於問卷初稿編製完成後，採立意抽樣方式進行預試。預試對象為桃竹苗各縣市，大、中、小型學校各選取 1 所，但桃園縣 25 班以上學校、桃園縣 6 班以下學校、新竹縣 6 班以下學校、苗栗縣 6 班以下學校，因校數較多故多抽取一所，合計共選取 20 所學校，視學校規模發放適當問卷數。6 班以下學校，發放 4 份問卷；7-12 班學校，發放 5 份問卷；13-24 班學校，發放 10 份問卷；25 班以上學校，發放 14 份問卷。總計發出 168 份預試問卷。

表 3-1

預試問卷學校抽樣數與人數統計

縣市別	桃園市		新竹市		新竹縣		苗栗縣		合計	
數量 學校規模	抽樣 校數	抽樣 人數	抽樣 校數	抽樣 人數	抽樣 校數	抽樣 人數	抽樣 校數	抽樣 人數	抽樣 校數	抽樣 人數
6 班以下	2	8	1	4	2	8	2	8	7	28
7-12 班	1	5	1	5	1	5	1	5	4	20
13-24 班	1	10	1	10	1	10	1	10	4	40
25 班以上	2	32	1	16	1	16	1	16	5	80
合計	6	55	4	35	5	39	5	39	20	168

資料來源：教育部統計處（108 學年度）與研究者自行整理

本研究預試問卷發出 168 份，每校取樣人數依學校規模而不同，不同樣本皆包含校長、主任、教師兼任行政、教師等身分，分配原則為：6 班（含）以下：每校 4 位；7-12 班：每校 5 位；13-24 班：每校 10 位；5 班（含）以上：每校 14 位。

預試問卷於 110 年 1 月 4 日寄出，於 1 月 15 日截止收件，隨即開始彙整資料，進行統計分析，預試問卷之發放與回收情形，詳如表 3-2 所示：

表 3-2

預試問卷發放與回收份數統計

項目	數量（份）
發出問卷數	168
回收問卷數	161
有效問卷數	159
無效問卷數	2
有效問卷回收率	94%

(二) 正式問卷對象

本研究以桃竹苗四縣市公立國民小學之校長及合格教師為研究母群體，採分層隨機抽樣法進行抽樣。主要依據資料為，教育部一百零八學年度各縣市國民教育統計資料。抽樣方式如下：

1. 分層比例抽樣

在學校樣本數上，以抽取總數的四分之一為樣本學校，故共抽出 104 所學校。依四縣市之校數比例，抽取桃園縣 47 所、新竹縣 21 所、新竹市 8 所、苗栗縣 28 所學校，正式抽樣學校數如表 3-3（未達總數 1，採四捨五入法為取捨標準）：

表 3-3 正式學校抽樣數

縣市	校數	佔總數百分比(%)	抽樣學校數
桃園市	187	45%	47
新竹縣	84	20%	21
苗栗縣	114	27%	28
新竹市	33	8%	8
總數	418	100%	104

表 3-4 正式問卷之抽樣學校統計數量

縣市別	桃園市		新竹市		新竹縣		苗栗縣		合計	
數量 學校規模	學校 總數	抽樣 校數	學校 總數	抽樣 校數	學校 總數	抽樣 校數	學校 總數	抽樣 校數	學校 總數	抽樣 校數
6 班以下	41 (22%)	10	5 (15%)	1	42 (50%)	10	60 (52%)	15	148	36

7-12 班	23	6	1	1	14	4	20	5	58	16
	(12%)		(3%)	(強迫)	(17%)		(17%)			
13-24 班	31	8	5	1	5	1	21	4	62	14
	(17%)		(15%)		(6%)		(18%)			
25 班以上	92	23	22	5	23	6	13	4	150	38
	(49%)		(67%)		(27%)		(11%)			
合計	187	47	33	8	84	21	114	28	418	104

資料來源：教育部統計處（108 學年度）與研究者自行整理

依據學校規模大小，抽取相近比例之受試者，分配原則如下：

1. 6 班以下學校發放 4 份問卷。分別由校長 1 人、兼任行政教師 1 人、教師 2 人填答。
2. 7-12 班學校發放 5 份問卷。分別由校長 1 人、兼任行政教師 2 人、教師 2 人填答。
3. 13-24 班學校發放 10 份問卷。分別由校長 1 人、兼任行政教師 4 人、教師 5 人填答。
4. 25 班以上學校發放 16 份問卷。分別由校長 1 人、兼任行政教師 6 人、教師 9 人填答。

總計抽樣 104 所學校，發放 972 份問卷。

正式抽樣各類型學校與教育人員數如表 3-5 所示：

表 3-5 正式抽樣各類型學校與教育人人數

抽樣數	學校類型			
	6 班以下	7-12 班	13-24 班	25 班以上
抽樣校數	36	16	14	38
每校抽 校長	1	1	1	1
樣人數 兼任行政教	1	2	4	6
師				
教師	2	2	5	9
每校總抽樣人數	4	5	10	16
合計	144	80	140	608

依各縣市不同學校之學校規模比例隨機發放問卷，共發出 972 份的問卷，正式問卷於 110 年 3 月 24 日開始發放，截至 110 年 4 月 日總計回收還不知道份問卷，總回收率還不知道 %，剔除無效問卷後，合計有效問卷數為還不知道份，可用問卷回收率為還不知道 %。正式問卷發放與回收份數統計表表 3-6 所示，問卷有效樣本基本資料統計如表 3-7 所示。

表 3-6

正式問卷發放與回收份數統計

項目	數量（份）
發出問卷數	565
回收問卷數	565
有效問卷數	550
無效問卷數	15
有效問卷回收率	97%

表 3-7

正式問卷有效樣本基本資料統計

項目	類別	人數	百分比（%）
前導學校	前導學校		
	非前導學校		
教師專業社群	領域社群		
	跨領域社群		
	其他		
性別	男	221	39
	女	552	61
年齡	30 歲以下	66	9
	31~40 歲	166	21
	41~50 歲	362	46
	51 歲以上	191	24
服務年資	5 年以下	82	10
	6-10 年	85	11
	11-15 年	108	14
	16-20 年	211	27
	21 年以上	295	38
最高學歷	學士	191	25
	碩士以上	582	75
不同職務	校長	83	10
	專任教師	341	42
	教師兼組長	230	29
	教師兼主任	152	19
學校地區	一般地區	83	86
	偏遠地區	14	14
學校區域	桃園市	44	44
	新竹縣	20	21
	新竹市	8	1
	苗栗縣	25	26

學校規模	6 班以下	32	33
	7~12 班	15	15
	13~24 班	14	15
	25 班以上	36	37
是否為前導學校	前導學校	35	36
	非前導學校	62	64
是否有領域社群	無	10	10
	有	87	90
是否有跨領域社群	無	40	40
	有	57	60

三、研究工具

本研究參酌國小 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導權力分布、個體當責互動和團隊績效之相關文獻，作為量表編製的基礎，編製調查工具為「12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導權力分布型式、個體當責互動和團隊績效問卷」。茲將問卷工具的編製與過程分述如下：

(一) 問卷編製初稿

本研究問卷初稿分為四個部分，第一部分為基本資料，主要在瞭解受訪者背景變項及學校環境變項；第二部分為素養導向教學領導團隊領導權力分布量表，旨在調查素養導向教學領導團隊領導權力分布的情形；第三部分為個體當責互動情形量表，旨在調查素養導向教學領導團隊個體當責互動之情形；第四部份為團隊績效率量表，旨在調查素養導向教學領導團隊的團隊績效。

1. 填答者基本資料

基本資料部分包含十個題項，分別為性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、學校地區、學校區域、學校規模、前導學校、教師專業社群。

2. 素養導向教學領導團隊領導權力分布量表

本量表主要目的是在瞭解素養導向教學領導團隊領導權力分布之情形，量表依據陳紋瑤(2013)、蔡安繕(2017)與許俊達(2018)所編製之問卷或量表加以修訂編製而成，參考問卷如表 3-8 所示。問卷內容包含「發展教學任務與目標」、「確保課程品質」、「確保教學品質」、「促進教師專業成長」、「統整學生學習資源」、「發展支持的工作環境」等六個層面，每一層面初稿題數計有 5 題，共計 30 題。問卷題目內容與來源根據整理如表 3-9 所示。

表 3-8

素養導向教學領導團隊領導權力分布之參考問卷信效度分析

代碼	研究者	問卷	Cronbach's α 係數	總累積解釋變異量(%)
A	陳紋瑤(2013)	國小兼任行政職務教師社會支持與幸福感覺知調查問卷	.942	68.071
B	蔡安繕(2017)	國民中學校長轉型領導、學校組織健康與教師幸福感之關係研究問卷	.964	66.984

C	許俊達 (2018)	澎湖縣國小兼任行政職務教師幸福 感與行政效能問卷	.892	58.037
---	---------------	-----------------------------	------	--------

表 3-9

教學領導團隊領導權力分布問卷各題內容與來源依據整理

層面	題號	原題目	預試參考題目
發展教學任務與目標	1	校長能致力於發展學校願景	學校領導團隊能成立「學校課程發展委員會」發展學校教育願景
	2	校長能與全體教師共同制訂學校目標與願景	學校領導團隊能與全體教師共同制訂學校目標與願景
	3	校長具有清楚的教育理念，能建構出適合學校本位特色的教育目標	學校領導團隊與學校課程發展委員會能掌握學校教育願景與目標，發展適合學校本位的課程
	4	校長會利用各項會議，適時宣達重要之教育政策（例如：九年一貫課程）	學校領導團隊能透過各項會議，實施 12 年國教之重要教育政策
	5	校長會與校內外人員溝通學校課程與教學之理念與作為	學校領導者團隊與課程發展委員會成員充分溝通學校課程與教學之理念和作為
確保課程品質	6	校長會鼓勵教師進行課程研發	學校領導團隊激勵教師進行課程與教材教法的實驗及創新，並分享課程實踐的成果
	7	校長能重視學校課程的實施，隨時提供協助及指導	學校領導團隊能提供學校課程計畫發展與實施之輔導與資源整合平台
	8	校長會依據教師的專長及能力來安排級務與課務	學校領導團隊能協助解決課務運作、課程選修及師資安排等困難
	9	校長能支持課程評鑑辦法的訂定，以評估學校課程是否符合學生需求	學校領導團隊支持該學校課程評鑑小組之實施期程、內容與方式以評估學校課程是否符合學生需求
	10	校長能重視教科書的選用及評鑑工作	學校領導團隊重視教科用書，能透過討論訂定相關的選用辦法
	11	無	學校領導團隊能主動發展多元類型與跨領域課程、共備教師專業社群以落實素養教學。
確保教學品質	12	校長會支持補救教學的實施與推動	學校領導團隊能支持「精進教學」、「差異化教學」、「教學扶助」的教學活動。
	13	校長會鼓勵教師嘗試新的教學法與接受新的教學觀念	學校領導團隊能建立相關機制，提供誘因與資源，鼓勵教師進行課程與教材教法的實驗及創新，並分享課程實踐的成果。

	14	校長能避免干擾教師的教學時間，並減少與教學無關的活動	學校領導團隊能主動排除干擾教學的活動與業務，讓學校的行政人員全心的為教師的教學做支援。
	15	校長能親自走進教室，視導教師的教學活動情形（每學期十分鐘以上）	在學校或社群整體規劃下，學校領導團隊及每位教師每學年能至少公開授課一次。
	16	校長能在教學視導之後，追蹤了解教師教學活動改進的情形	學校領導者團隊在「公開授課」後，進行專業的回饋，並追蹤了解教師教學活動改善情形。
促進教師專業成長	17	校長能主動徵詢教師進修活動的需求	學校領導者團隊發展跨領域素養導向專業學習社群以提升教師素養教學知能
	18	校長能尊重教師在進修內容與方式上的意見	學校領導團隊能鼓勵並支持教師進行跨領域/群科/學程/科目的課程統整、教師間或業師間之協同教學
	19	無	學校領導團隊能協助並支持教師進行專業發展領域研究會、工作坊取代過去聽講式的研習。
	20	校長能鼓勵教師利用各項會議發表進修心得，與全體同仁分享	學校領導團隊能鼓勵教師利用各項會議發表進修心得，共同探究與分享交流教學實務
	21	校長能鼓勵並協助教師透過行動研究來解決所遭遇的教育問題	學校領導團隊能鼓勵並協助教師透過跨領域素養導向專業社群或學習共同體來解決所遭遇的教育問題
	22	無	課程綱要實施後，學校領導團隊能堅持學校本位之原則，規劃教師專業發展活動。
統整學生學習資源	23	校長能激勵教師主動與家長溝通學生的進步情形及表現	學校領導者團隊促進教師主動與家長溝通學生的學習情形
	24	校長能確保每位學生均享有充分的受教權	學校領導團隊能確保每位學生均享有充分的受教權
	25	校長應確保學生在學習時能享有足夠的學習支援（如電腦教室、投影片教學設備等）教材及教具。	學校領導團隊能確保學生在學習時能擁有充足的學習資源
	26	無	學校領導團隊確保學生在學習過程中的學習樂趣。
	27	無	學校領導團隊主動營造師生共學的學習氛圍。
	28	校長能適時導入個別化教學的概念，激勵教師針對學生的個別差	學校領導團隊能鼓勵教師針對學生的個別學習差異，調整教學策略，進行

	異提供學習協助	差異化教學，以提升學習動機
	無	學校領導團隊能在學生學習的過程當中確保教師能掌握學生學習的落差，立即調整教學策略，讓學生能發揮其學習成果。
29		
30	校長能利用學生朝會時間，表揚學業成績或行為表現優異的學生	學校領導者團隊透過各種管道，公開表揚學習態度優良的學生
31	校長能確保學生有舒適且人性化的學習環境，以提高學生的學習動機	學校領導團隊能提供學生良好的學習氣氛與環境，培養學生終身學習的態度
32	校長應鼓勵教師隨時對學生行為的變化保有敏銳的察覺力。	學校領導團隊能鼓勵教師隨時對學生學習態度的改變保有敏銳的觀察，並深入了解其改變主因
33	無	學校領導團隊能促使教師提升學生學習動機，在學生的學習過程中，掌握學生的學習內容與表現，讓學生能適性學習。
34	校長能建立一個安全充實的教學環境，以利教學與學習	學校領導團隊能建立素養教學與學生主動學習環境以支持素養導向教育
35	校長能提供教師教學上所需之各項協助	學校領導團隊能秉持學校本位之原則，規劃教師專業發展活動，提供教師教學上所需之各項協助
36	校長能對教師所提出的問題或意見表示關心與重視	學校領導團隊能對教師在實施素養導向教學時所面對的問題或意見表示關心與重視
37	校長能妥善使用學校經費，以有效支援教學活動	學校領導團隊能積極爭取額外的經費預算，以充分因應素養導向課程設計與教學需求
38	校長能擴大教師參與作決定的機會	學校領導團隊能積極開拓教師參與素養導向課程與教學的決議的機會與管道
39	校長能加強與家長及社區之溝通，並爭取其對學校的支持	學校領導團隊能定期邀請家長參與教師公開授課或其他課程與教學相關活動，以爭取其對實施新課綱之支持
40	校長能主動邀請家長及社區人士共同參與學校舉辦的活動	學校領導團隊能主動邀請家長參與素養導向相關的教學與學習活動，以提高其認同

鑑於問卷個層面題目不均，容易產生層面代表性高估與低估的問題，因此，本研究另透過線上諮詢程序，請曾參與焦點座談會的學校實務專家就各層面挑選五題，形成預試問卷題目。

3. 個體當責互動情形量表

本量表主要目的是在瞭解養導向教學領導團隊個體當責互動之情形，問卷依據田宜芳（2009）、林勝聰(2010)、莊朝勝(2012)與陳宥利(2013)編製之問卷或量表加以修訂編製而成，參考問卷如表 3-10 所示。問卷內容包含「溝通協調」、「信任支持」二個層面，「溝通協調」層面初稿題數計有 13 題，「信任支持」初稿題數計有 17 題，共計 30 題。問卷題目內容與來源根據整理如表 3-11 所示。

表 3-10

個體當責互動情形問卷編製之參考問卷信效度分析

代碼	研究者	問卷	α 值	決斷值	相關係數	因素負荷量	因素分析
A	劉士綺 (2005)	專案團隊之任務特性對團隊效能的影響 - 以溝通協調與成員關係為干擾變項之研究問卷	.82	4.947 *** 8.846 ***	.5876 .8366	.391 .748	無數據
B	田宜芳 (2009)	團隊成員的互動情形與其影響因素。	.945	3.017 *** 3.771 ***	.377 .818	無數據	無數據

*** $p < .001$

表 3-11

個體當責互動情形量表各題內容與來源依據整理

層面	題號	參考題目	初稿題目
溝通協調	1	我所屬的團隊透過預先制定的工作計劃與流程來協調團隊內的工作。	團隊透過預先制定的工作計劃與流程來協調團隊內的工作。
	2	我所屬的團隊透過團隊領導人或其助理來協調團隊內的工作。	團隊透過團隊領導人來協調團隊內的工作。
	3	我所屬的團隊成員直接與擁有資訊的成員接洽，以協調彼此的工作。	團隊成員直接與擁有資訊的成員接洽，以協調彼此的工作。
	4	我所屬的團隊成員會定期召開會議，來協調團隊內的工作。	團隊成員會定期召開會議，來協調團隊內的工作。
	5	我所屬的團隊成員會機動性地聚集商討問題，以協調團隊內的工作。	團隊成員會機動性地聚集商討問題，以協調團隊內的工作。
	6	我所屬的團隊成員在工作之餘，會從事彼此間的社交或聯誼活動。	團隊成員在工作之餘，會從事彼此間的社交或聯誼活動。

信任支持	7	我所屬的團隊成員會結合彼此的訊息、想法、及資源，以完成共同的任務。	團隊成員會結合彼此的訊息、想法、及資源，以完成共同的任務。
	8	我所屬的團隊會運用各種可能的方法，將資訊正確而迅速地傳達給成員知道。	團隊會運用各種可能的方法，將正確與最新資訊迅速地傳達給成員知道。
	9	我所屬的團隊成員間彼此地位平等，並無主從關係。	團隊成員間彼此地位平等,並無主從關係。
	10	我所屬的團隊成員均可利用公司(機構)內之既有通、資訊網絡接收最新訊息。	團隊成員均可利用學校內之既有通、資訊網絡接收最新訊息。
	11	我所屬的團隊成員之溝通僅能縱向聯繫,無法橫向協調	團隊成員之溝通僅能縱向聯繫，無法橫向協調。
	12	我所屬的團隊成員在執行事項時經常需向二個位階平行的主管報告，徒增困擾。	團隊成員在執行事項時經常需向二個位階平行的主管報告。
	13	我所屬團隊成員間之溝通係由主管分別對各部屬傳達而部屬間並無溝通管道。	團隊成員間之溝通係由主管分別對各部屬傳達而部屬間並無溝通管道。
	1	我和團隊成員可以無拘束地分享彼此的想法、感覺及對未來的期望。	團隊成員可以無拘束地分享彼此的想法、感覺及對未來的期望。
	2	我和團隊成員可以無拘束地討論與傾聽彼此在工作上遇到的困難。	團隊成員可以無拘束地討論與傾聽彼此在工作上遇到的困難。
	3	若有成員離開團隊而無法繼續一起工作，我會感到遺憾。	當團隊中有任一成員離開團隊而無法繼續一起工作,其他成員會感到遺憾。
	4	當我和團隊成員分享自己的問題時，他(她)會提出有建設性的意見並給予關懷。	當團隊中有任一成員分享自身的問題時,其他成員會提出有建設性的意見並給予關懷。
	5	我和團隊成員已建立起深厚與值得信賴的情感。	團隊成員間彼此已建立起深厚與值得信賴的情感。
	6	我感受到團隊成員對自己工作專業的態度，以及專心投入的精神。	個別團隊成員能感受到自身工作專業的態度。
	7	根據團隊成員過去的經驗，我找不出理由來懷疑他(她)在準備這份工作的專業能力。	個別團隊成員彼此之間不會懷疑任一成員在工作上的專業能力。

8	我可以信賴團隊成員不會為難我的工作。	團隊成員彼此之間在工作上不會相互為難。
9	即使是交情不算很熟的團隊成員，大部分的人還是會將他(她)視為工作夥伴來信任與尊敬。	即使是交情不算很熟的團隊成員,大部分的人還是會將他(她)視為工作夥伴來信任與尊敬。
10	透過和其他團隊成員在工作上的互動，我瞭解他(她)是位值得信賴的人。	個別團隊成員可以透過其他團隊成員在工作上的互動，來瞭解團隊成員是值得信賴的。
11	我所屬的團隊相當重視我個人的目標和價值觀。	團隊相當重視個別成員的目標和價值觀。
12	我所屬的團隊對我很關心。	團隊對個別成員很關心。
13	我所屬的團隊重視我的意見。	團隊重視個別成員的意見。
14	如果我需要特別的協助時,我的團隊會願意幫忙。	如果個別成員需要特別的協助時,團隊會願意幫忙。
15	當我有的問題時，我可以從我的團隊中得到幫忙。	當個別成員有問題時,可以從團隊中得到幫忙。
16	我所屬的團隊會原諒我的無心之過。	團隊會原諒個別成員的無心之過。
17	我所屬的團隊並不會在意我的想法。	團隊並不會在意個別成員的想法。

4. 團隊績效量表

本量表主要目的是在瞭解團隊績效，問卷依據林佳靖（2018）與劉士綺（2005）編製之問卷或量表加以修訂編製而成，參考問卷如表 3-10 所示。問卷內容包含「工作態度」、「目標達成度」二個層面，「工作態度」層面初稿題數計有 13 題，「目標達成度」初稿題數計有 10 題，共計 23 題。問卷題目內容與來源根據整理如表 3-11 所示。

表 3-10

團隊績效問卷編製之參考問卷信效度分析

代碼	研究者	問卷	α 值	決斷值	相關係數	因素負荷量	因素分析
A	林佳靖 (2018)	公立國民小學教師感恩特質、感恩狀態、工作態度與教師效能之關聯問卷	工作態度組成信度為.95	不適用	不適用	模式內在結構適配度符合標準	
B	劉士綺 (2005)	專案團隊之任務特性對團隊效能	.82	4.947 *** 8.846 ***	.5876 .8366	.391 .748	無數據

的影響 - 以溝通
協調與成員關係
為干擾變項之研
究問卷

*** $p < .001$

表 3-11

團隊績效問卷各題內容與來源依據整理

層面	題號	參考題目	初稿題目
工作態度	1	我很驕傲成為本校的一份子。	團隊成員都很驕傲成為團隊的一份子。
	2	我的教育理念和本校是一致的。	個別團隊成員的教育理念和團隊是一致的。
	3	我能為本校工作額外付出時間和心力。	個別團隊成員能為團隊工作額外付出時間和心力。
	4	我能協助發展本校的願景。	個別團隊成員能協助團隊發展學校的願景。
	5	我對本校有強烈歸屬感。	個別團隊成員對團隊有強烈歸屬感。
	6	我很認真投入於學校安排的工作。	個別團隊成員能認真投入於團隊安排的工作並要求自己有更好的工作表現。
	7	我熱愛教師工作。	團隊成員並不熱愛團隊工作。
	8	我覺得教師工作很有意義。	個別團隊成員覺得其在團隊中所擔任的工作很有意義。
	9	我在工作中能充分發揮所長。	個別團隊成員在團隊工作中能充分發揮其所長。
	10	我在工作中能學習到新知或技能。	個別團隊成員在團隊工作中能學習到新知或技能。
	11	我覺得本校工作氣氛良好。	團隊工作氣氛良好。
	12	我在工作中得到相當大的成就感。	個別團隊成員在工作團隊中能得到成就感。

	13	無	團隊成員彼此間滿意相互對待的方式。
目標達成度	1	我認為自己所屬團隊在公司(機構)中有很好的績效表現。	個別團隊成員認為團隊在學校中有很好的績效表現。
	2	我認為自己所屬的團隊績效表現越來越好。	個別團隊成員認為團隊績效表現良好。
	3	透過與團隊成員的合作，我所屬的團隊的目標達成狀況良好。	透過與團隊成員的協作，團隊目標達成狀況良好。
	4	透過與團隊成員的合作，我所屬的團隊的計畫進度良好。	透過與團隊成員的協作，團隊的計畫進度良好。
	5	透過與團隊成員的合作，我所屬的團隊的決策品質良好。	透過與團隊成員的協作，團隊的決策品質良好。
	6	透過與團隊成員的合作，我所屬的團隊的整體績效令人滿意。	透過與團隊成員的協作，團隊的整體績效令人滿意。
	7	我所屬的團隊成員間合作愉快。	團隊成員間相處愉快。
	8	我樂意與本團隊的成員繼續合作下去。	團隊成員彼此樂意繼續合作下去。
	9	如果還有機會再度與本團隊成員合作，我有信心會合作成功。	如果還有機會再度與團隊成員合作，個別團隊成員有信心會合作成功。
	10	我很樂意將知識與經驗傳授給我的團隊成員。	團隊成員彼此之間很樂意傳授知識與經驗。

(二) 建立專家內容效度

問卷初稿編製完成後，隨即進行專家審題，邀請 12 位教育專家與實務工作者參與專家座談會，針對問卷內容之適切性提供修正意見，藉以建立專家效度，專家學者名單如表 3-12 所示。請專家針對題目之描述進行修正，並進行選題，研究者統整專家意見後，修正題目描述，並選取專家勾選數較高之題目，依此專家內容效度編製成本研究之預試問卷。

表 3-12

專家效度學者名單

序號	現職	專長
1	國立大學教授	教育統計、語文教育、教育行政
2	國立大學教授	教育行政、教育領導、校長學、教育政策、質性研究、多目標決策
3	教育研究院專員	教育行政、教育政策、教育領導

4	教育研究院專員	教育行政與政策、教育測驗與統計、校務研究
5	國小校長	學校行政、學校經營
6	國小校長	學校行政、學校經營
7	國小校長	學校行政、學校經營
8	國小校長	學校行政、學校經營
9	國小校長	學校行政、學校經營
10	國小校長	學校行政、學校經營
11	國小校長	學校行政、學校經營
12	國小校長	學校行政、學校經營

(三) 填答與計分方式

本研究問卷分為「素養導向教學領導團隊領導權力分布量表」、「個體當責互動情形量表」及「團隊績效量表」三大部分，採計李克特式(Likert Type)五點量表，由受試者依其個人知覺及實際符合程度填答每一項問題，「素養導向教學領導團隊領導權力分布量表」，從「高度權力分布」、「中高度權力分布」、「中度權力分布」、「中低度權力分布」、「低度權力分布」，分別計分為5分、4分、3分、2分、1分。「個體當責互動情形量表」及「團隊績效量表」從「非常符合」、「符合」、「普通符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別計分為5分、4分、3分、2分、1分。最後再計算出國小素養導向教學領導團隊之權力分布、個體當責互動情形及團隊績效各層面之得分。得分愈高，表示受試者對幸福感的知覺程度愈佳或工作績效愈好；最後加總後的平均數，若落於2.00以下，代表其覺知情形為「低度」；落於2.01至3.00此區間，代表其覺知情形為「中度」；落於3.01~3.50此區間，代表其覺知情形為「中高度」；落3.51~4.00此區間，代表其覺知情形為「高度」。

(四) 預試問卷之施測與分析

問卷初稿經專家審題，建立專家效度，研究小組進行修正後，完成預試問卷的定稿。問卷回收後以SPSS for windows 18.0 中文版統計軟體進行項目分析、因素分析、信度分析，藉此篩選題目，以提高問卷內容的信、效度。本問卷分為「素養導向教學領導團隊領導權力分布量表」、「個體當責互動情形量表」及「團隊績效量表」三部分，以下說明統計分析方法的結果。

1. 項目分析

先求每一位受試者問卷量表上的總分，做高低分排序，以得分高低人數之27%，將受試者分為高、低兩組，分組進行平均數差異性的獨立樣本 t 考驗，用以考驗二組在每個題項上的差異。若 t 考驗結果達顯著，表示此題具有鑑別度，依據獨立樣本 t 考驗的結果分析，將相關係數未達顯著及決斷值未達3.0之題項刪除。

「教學領導團隊領導權力分布量表」問卷項目分析摘要如表3-13所示，結果顯示30個題項之決斷值均達3.0以上，且相關係數亦達到標準，因此不予刪題。

「個體當責互動情形量表」項目分析摘要如表3-14所示，結果顯示20個題項之中，第38題決斷值未達3.0以上，且相關係數未達顯著，因此將38題予以刪除。

「團隊績效量表」項目分析摘要如表3-15所示，結果顯示20個題項之決斷值均達3.0以上，且相關係數亦達到標準，因此不予刪題。

表 3-13

教學領導團隊領導權力分布量表項目分析摘要

層面	題號	決斷值	相關係數	層面	題號	決斷值	相關係數
發展	1	10.035	.400**	促進	4	11.147	.396**
教學	7	12.234	.454**	教師	10	10.151	.282**
任務	13	10.572	.376**	專業	16	10.400	.426**
與目標	19	10.605	.424**	成長	22	10.426	.371**
	25	12.807	.485**		28	8.338	.310**
確保	2	11.478	.375**	統整	5	9.406	.416**
課程	8	10.789	.513**	學生	11	10.456	.382**
品質	14	12.426	.446**	學習	17	12.039	.437**
	20	8.763	.333**	資源	23	11.119	.427**
	26	8.447	.356**		29	9.890	.401**
確保	3	10.503	.567**	發展	6	12.431	.470**
教學	9	11.126	.393**	支持的	12	11.443	.351**
品質	15	12.564	.448**	工作	18	11.206	.348**
	21	9.346	.348**	環境	24	9.087	.368**
	27	5.714	.239**		30	9.207	.324**

** $p < .01$

表 3-14

個體當責互動情形量表項目分析摘要

層面	題號	決斷值	相關係數	層面	題號	決斷值	相關係數
溝	31	8.397	.509**	信	32	10.310	.456**
通	33	8.239	.441**	任	34	10.119	.491**
協	35	13.326	.497**	支	36	9.366	.629**
調	37	9.320	.525**	持	38	2.363	.010
	39	11.608	.780**		40	9.080	.613**
	41	9.065	.669**		42	10.648	.712**
	43	8.528	.570**		44	8.959	.557**
	45	5.588	.259**		46	7.951	.521**
	47	9.935	.607**		48	10.005	.697**
	49	5.741	.262**		50	8.428	.591**

** $p < .01$

表 3-15

團隊績效量表項目分析摘要

層面	題號	決斷值	相關係數	層面	題號	決斷值	相關係數
工作態度	51	10.841	.615**	目標達成度	52	10.585	.609**
	53	10.576	.566**		54	12.225	.638**
	55	10.034	.613**		56	10.032	.668**
	57	10.741	.663**		58	10.378	.572**
	59	9.772	.545**		60	11.216	.619**
	61	10.004	.506**		62	11.033	.604**
	63	15.070	.691**		64	12.234	.690**
	65	4.307	.285**		66	10.308	.575**
	68	8.840	.574**		67	9.529	.593**
	70	11.765	.617**		69	9.712	.592**

** $p < 0.01$

2. 因素分析

預試所得之資料，在進行因素分析之前，利用 KMO 及 Bartlett's 球形檢定來判斷資料是否適合進行因素分析。素養導向教學領導團隊領導權力分布問卷各層面的 KMO 取樣適當量係數為 .961，大於 .7 且 Bartlett's 檢定統計量的 p 值小於顯著水準 .001；個體當責互動情形量表的 KMO 取樣適當量係數為 .940，大於 .7 且 Bartlett's 檢定統計量的 p 值小於顯著水準 .001；團隊績效量表的 KMO 取樣適當量係數為 .954，大於 .7 且 Bartlett's 檢定統計量的 p 值小於顯著水準 .001，表示該資料為適當且適合進行因素分析，接著採「主成分分析法」及「最大變異法」進行因素分析檢證，分別針對三個分量表進行分析，並將因素分析後的預試問卷，參考每個層面題目的因素負荷量，發現所有題項的因素負荷量均達 .4 以上，故研究者參考各層面題目的因素負荷量後，以負荷量 .7 為選題標準，刪除低於 .7 (原本是 .4) 因素負荷量的題目或落入其他層面的題目，如表 3-15、表 3-16、表 3-17 所示，本研究將分析結果解釋如下：

2-1 教學領導團隊領導權力分布問卷

在發展教學任務與目標層面，共有 5 題，各題項因素負荷量分別介於 .831~.872，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 5 題。
在確保課程品質層面，共有 5 題，各題項因素負荷量分別介於 .816~.886，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 5 題。

在確保教學品質層面，原本共有 5 題，經第一次因素分析後，因第 27 題因素負荷量低於.7，進行第一次刪題，再進行第二次因素分析，剩餘題項因素負荷量分別介於 .811~.890，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 4 題。

在促進教師專業成長層面，共有 5 題，各題項因素負荷量分別介於 .829~.885，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 5 題。

在統整學生學習資源層面，共有 5 題，各題項因素負荷量分別介於 .788~.892，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 5 題。

在發展支持的工作環境層面，共有 5 題，各題項因素負荷量分別介於 .831~.895，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 5 題。

本國小教學領導團隊領導權力分布問卷最終保留 29 題，整體解釋變異量為 68.453 %。

表 3-15

教學領導團隊領導權力分布問卷因素分析摘要

層面	題號	第一次因素負荷量	第二次因素負荷量	刪題後特徵值	刪題後解釋變異量 (100%)	累積解釋變異量 (100%)
發展 教學 任務 與目標	1	.833		3.648	72.963	72.963
	7	.831		3.192	63.842	63.842
	13	.863				
	19	.872				
	25	.872				
確保 課程 品質	2	.816		3.533	70.664	70.664
	8	.829				
	14	.886				
	20	.839				
	26	.830				
確保 教學 品質	3	.798	.811	2.850	71.258	71.258
	9	.882	.890			
	15	.841	.848			
	21	.800	.826			
	27	.656#				
促進 教師 專業 成長	4	.851		3.643	72.852	72.852
	10	.870				
	16	.829				
	22	.885				
	28	.832				
統整 學生 學習 資源	5	.788		3.681	73.620	73.620
	11	.857				
	17	.894				
	23	.855				

	29	.892			
發展	6	.836	3.680	73.606	73.606
支持的	12	.895			
工作	18	.831			
環境	24	.846			
	30	.880			

2-2 個體當責互動情形問卷

在溝通協調層面，原本共有 10 題，經第一次因素分析後，因第 45 題與第 49 題因素負荷量低於.6，進行刪題，再進行第二次因素分析，剩餘題項因素負荷量分別介於.669~.876，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 8 題。

在信任支持層面，共有 10 題，經第一次因素分析後，因第 38 題因素負荷量低於.6，進行刪題，再進行第二次因素分析，剩餘題項因素負荷量分別介於.712~.831，符合選題，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 9 題。總上，本個體當責互動情形問卷最終保留 17 題，整體解釋變異量為 56.846%。

表 3-16

個體當責互動情形問卷因素分析摘要

層面	題號	第一次 因素負荷量	第二次 因素負荷量	刪題後 特徵值	刪題後解釋 變異量 (100%)	累積解釋 變異量 (100%)
溝通 協調	31	.819	.825	5.090	63.625	63.625
	33	.772	.757			
	35	.825	.793			
	37	.673	.669			
	39	.864	.876			
	41	.817	.830			
	43	.771	.775			
	45	.586#				
	47	.834	.839			
	49	.523#				
信任 支持	32	.783	.781	5.695	63.276	63.276
	34	.786	.785			
	36	.831	.831			
	38	.080#				
	40	.805	.806			
	42	.873	.872			

44	.779	.779
46	.711	.712
48	.809	.810
50	.772	.772

2-3 團隊績效問卷

在工作態度層面，原本共有 10 題，經第一次因素分析後，因第 65 題因素負荷量低於.6，進行刪題，再進行第二次因素分析，剩餘題項因素負荷量分別介於.782~.889，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 9 題；在目標達成度層面，共有 10 題，各題項因素負荷量分別介於 .814~.884，符合選題標準，不再進行刪題，故此層面題項最後保留 10 題。本團隊績效問卷最終共計保留 19 題，整體解釋變異量為 56.846%。

表 3-17

團隊績效問卷因素分析摘要

層面	題號	第一次 因素負荷量	第二次 因素負荷 量	刪題後 特徵值	刪題後解 釋變異量 (100%)	累積解釋 變異量 (100%)
工作 態 度	51	.823	.826	6.017	66.859	66.859
	53	.772	.782			
	55	.813	.816			
	57	.818	.819			
	59	.818	.822			
	61	.782	.784			
	63	.888	.889			
	65	.433#				
	68	.825	.819			
	70	.799	.798			
目 標 達 成	52	.818		7.012	70.123	70.123
	54	.861				
	56	.815				

度	58	.828
	60	.854
	62	.843
	64	.884
	66	.829
	67	.824
	69	.814

3. 學校實務專家選題

鑑於總問卷題數過多，不利於問卷回收，因此，研究者將已通過信度與效度檢測的問卷，透過兩次線上諮詢學校實務專家的方式，徵詢與彙整其刪題的共識，將原有的問卷題數，進一步刪減。經刪減後教學領導團隊領導權力分布六大層面各減一題，共計 24 題，個體當責互動與團隊績效每個層面各減兩題，共計 32 題。隨後，進行刪題後的信度分析。

4. 信度分析

針對本預試量表，經項目分析、因素分析及專家選題後刪題之題項進行信度分析，以 *Cronbach's a* 係數來考驗各層面之內部一致性，*a* 係數值通常介於 0 到 1 之間，數值愈大表示一組題目的內部一致性愈高，信度係數在檢視題項刪除後整體量表信度係數的變化情形，楊世瑩(2005)指出如果刪題後的 *Cronbach a* 係數值高出許多，則代表該題項與其它題項同質性不高，應考慮刪題；若整體問卷的 *a* 係數值在 .7 以上，表示該問卷具有可接受的信度。

在教學領導團隊領導權力分布問卷中，各題項刪除後的 *a* 值與總量表 *a* 值如表 3-17 所示；在個體當責互動情形問卷中，各題項刪除後的 *a* 值與總量表 *a* 值如表 3-18 所示；在團隊績效問卷中，各題項刪除後的 *a* 值與總量表 *a* 值如表 3-19 所示。

表 3-17

教學領導團隊領導權力分布問卷信度分析摘要

層面	題號	校正後總相關	刪題後 α 係數	各層面 α 係數	總量表 α 係數
發展	1	.732	.852	.881	.979
教學	7	.720	.856		
任務	13	.770	.837		
與目	19	.748	.845		
標					
確保	2	.698	.851	.874	
課程	8	.716	.844		
品質	14	.813	.806		
	20	.699	.852		

確保	3	.666	.845	.864
教學	9	.785	.797	
品質	15	.718	.824	
	21	.688	.838	
促進	4	.747	.866	.892
教師	10	.771	.857	
專業	16	.734	.871	
成長	22	.799	.847	
統整	5	.662	.847	.879
學生	11	.753	.840	
學習	17	.805	.819	
資源	23	.738	.846	
發展	6	.728	.855	.881
支持	12	.818	.817	
的	18	.741	.849	
工作	24	.697	.869	
環境				

在教學領導團隊領導權力分布問卷中，信度分析結果六個層面的信度分別為 .881、.874、.864、.892、.879、.881，問卷整體 α 係數為 .979 顯示總問卷與各層面的同質性高，內部一致性良好，無預進行刪題，故所有題目均予保留。

表 3-18

個體當責互動情形問卷信度分析摘要

層面	題號	校正後總相關	刪題後 α 係數	各層面 α 係數	總量表 α 係數
溝	31	.754	.902	.915	.957
通	33	.678	.908		
協	35	.715	.905		
調	37	.589	.915		
	39	.828	.896		
	41	.763	.900		
	43	.702	.907		
	47	.773	.900		
信	32	.735	.915	.924	
任	34	.733	.915		
支	36	.787	.910		
持	40	.735	.915		
	42	.821	.907		
	44	.715	.916		
	48	.737	.915		
	50	.687	.918		

在個體當責互動情形問卷中，信度分析結果二個層面的信度分為 .915 與 .924，問卷整體的 α 係數為 .957，顯示總問卷與各層面的同質性高，內部一致性良好，無預進行刪題，故所有題目均予以保留。

表 3-18

團隊績效問卷信度分析摘要

層面	題號	校正後總相關	刪題後 α 係數	各層面 α 係數	總量表 α 係數
工 作 態 度	51	.764	.924	.933	.969
	55	.747	.925		
	57	.762	.924		
	59	.765	.924		
	61	.725	.927		
	63	.845	.918		
	68	.770	.924		
	70	.752	.925		
目 標 達 成 度	52	.779	.938	.944	
	54	.833	.934		
	58	.775	.938		
	60	.804	.936		
	62	.789	.937		
	64	.855	.932		
	66	.764	.939		
	67	.687	.918		

在團隊績效問卷中，信度分析結果二個層面的信度分為 .933 與 .944，問卷整體的 α 係數為 .969，顯示總問卷與各層面的同質性高，內部一致性良好，無需進行刪題，故所有題目均予以保留。

5. 編製正式問卷

本研究問卷經由初稿編製、專家意見修正以建立專家效度，預試問卷的寄發與回收，進行題項的項目分析、因素分析、兩次線上實務專家刪題、信度分析等考驗，建構良好的信效度後，編製成「我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導權力分布型式、個體當責互動及團隊績效之問卷」正式問卷。為能完整呈現問卷發展過程中的刪題過程，本研究以表 3-19 及文字解說方式說明刪題的情形。

表 3-19

我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效之問卷之刪題情形

部分	層面	項目分析 刪除題號	因數分析 刪除題號	專家建議 刪除題號
第二 部分	發展教學任 務與目標	無	無	25

	確保課程品質	無	無	26
	確保教學品質	無	27	27
	促進教師專業成長	無	無	28
	統整學生學習資源	無	無	29
	發展支持的工作環境	無	無	30
第三部分	溝通協調	無	45、49	45、49
	信任支持	38	38	38、50
第四部份	工作態度	無	65	65、68
	目標達成度	無	無	67、70

由表 3-19 可知，教學領導團隊領導權力分布型式六層面中，各層面皆刪題 1 題，刪題後各層面題數分別為「發展教學任務與目標」4 題、「確保課程品質」4 題、「確保教學品質」4 題、「促進教師專業成長」4 題、「統整學生學習資源」4 題、「發展支持的工作環境」4 題，六個層面共計 24 題；個體當責互動二層分項中，「溝通協調」刪除 2 題、「信任支持」刪除 2 題，刪題後各層面題數分別為「溝通協調」8 題、「信任支持」8 題，二個層面共計 16 題；團隊績效二層分項中，「工作態度」刪除 2 題、「目標達成度」刪除 2 題，刪題後各層面題數分別為「工作態度」8 題、「目標達成度」8 題，二個層面共計 16 題。再將各層面之題項重新編號，完成「我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導權力分布型式、個體當責互動及團隊績效之問卷」正式問卷。

預試問卷與正式問卷題號對照表如表 3-20、3-21 所示，正式問卷詳見附錄。

表 3-20

我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效之問卷預試與正式問卷之題號對照

部分	層面	預試題號	預試問卷題目	正式
第二部份	發展教學任務與目標	1	學校領導團隊能促進全體教師共同制定學校目標與願景。	1
		7	學校領導團隊與學校課程發展委員會能協助發展學校本位課程，掌握課程目標，呼應學校的願景。	7
		13	學校領導團隊、課程發展委員會與校外專業人士，能將 12 年國教的教育政策轉化為學校層級之教學方案，並完整闡述說明學校願景及教育理念。	13
		19	學校領導團隊能透過各項會議、活動，宣導 12 年國教之重要教育政策與素養導向教學。	19
		25	學校領導團隊能夠支持支援學校的課程與教學，提升教師能力，確保學生學習品質。	

確保課程品質	2	學校領導團隊能與教師共同進行課程與教材、教法的實驗及創新，並分享課程實踐的成果。	2
	8	學校領導團隊能協助解決課務運作、課程選修及師資安排等困難。	8
	14	學校領導團隊能支持教師多元社群，主動發展跨領域課程或素養導向教學課程以落實素養教學。	14
	20	學校領導團隊能積極推動學校課程評鑑之實施期程、內容與方式，以評估學校課程是否符合學生需求。	20
	26	學校領導團隊能主動研發參與校本課程並提供資源整合平台。	
確保教學品質	3	學校領導團隊能支持「領域教學」、「校訂課程教學」、「素養導向教學」、「差異化教學」、「學習扶助」等教學活動。	3
	9	學校領導團隊能提供相關資源，鼓勵教師進行課程與教材、教法的實驗及創新，並分享教學實踐的成果。	9
	15	學校領導團隊能在「公開授課」後，進行專業對話與回饋省思，並追蹤了解教師教學活動改善情形。	15
	21	學校領導團隊能積極減少干擾教學的活動與業務，讓學校的行政人員全心支援教師精進教學。	21
	27	學校領導團隊校長及每位教師每學期至少應公開授課一次。	
促進教師專業成長	4	學校領導團隊能透過教師專業社群運作，進行教學實務分享與專業對話，以提升教師專業成長及跨領域教學知能。	4
	10	學校領導團隊能鼓勵並支持教師進行跨領域/群科/學程/科目的課程統整，進行協同教學。	10
	16	課程綱要實施後，學校領導團隊能秉持學校本位之原則，規劃教師專業發展活動。	16
	22	學校領導團隊能協助並支持教師進行專業發展領域研究會、工作坊取代過去聽講式的研習。	22
	28	學校領導團隊能鼓勵教師利用各項會議發表進修研習心得，共同探究與分享教學實務。	
統整學生學習資源	5	學校領導團隊能促進教師主動與家長溝通學生的學習情形。	5
	11	學校領導團隊能確保學生在學習時能擁有充足的學習資源。	11
	17	學校領導團隊能鼓勵教師對學生的學習差異調整教學策略，進行差異化教學，以提升學習動機。	17
	23	學校領導團隊能促使教師提升學生學習動機，在學生的學習過程中，掌握學生的學習內容與表現，讓學生能適性學習。	23

發展支持的工作環境	29	學校領導團隊確保學生在學習過程中的學習樂趣。		
	6	學校領導團隊能建立素養導向有效教學與學生主動學習環境，以支持素養導向的課程與教學。	6	
	12	學校領導團隊能對教師在實施素養導向教學時所面對的問題或意見表示關心，並能迅速提出回應。	12	
	18	學校領導團隊能夠利用多元管道積極爭取經費與資源，以因應素養導向課程設計與教學之需求與發展。	18	
	24	學校領導團隊能定期邀請家長參與教師公開授課及其他課程與教學相關活動，以爭取對實施新課綱的支持。	24	
	30	學校領導團隊能主動邀請家長參與素養導向相關的教學與學習活動及相關會議，以提高其對新課綱之認同。		
第三部分	溝通協調	1	團隊透過預先制定的工作計劃與流程來協調團隊內的工作。	1
		3	團隊成員會定期召開會議，來協調團隊內的工作。	3
		5	團隊成員會機動性地聚集商討問題，以協調團隊內的工作。	5
		7	團隊成員在工作之餘，會從事彼此間的社交或聯誼活動。	7
		9	團隊成員會結合彼此的訊息、想法及資源，以完成共同的任務。	8
		11	團隊會運用各種可能的方法，將正確與最新資訊迅速地傳達給成員知道。	10
		13	團隊成員間彼此地位平等，並無主從關係。	12
		15	團隊成員無法橫向溝通。	
		17	團隊透過團隊領導人來協調團隊內的工作。	15
		19	團隊成員間之溝通係由主管分別對各部屬傳達而部屬間並無溝通管道。	
	信任支持	2	團隊成員可以無拘束地分享彼此的想法、感覺及對未來的期望。	2
		4	團隊成員間彼此已建立起值得信賴的情感。	4
		6	個別團隊成員彼此之間不會懷疑任一成員在工作上的專業能力。	6
		8	團隊並不會在意個別成員的想法。	
		10	即使是交情不算很熟的團隊成員，大部分的人還是會將他(她)視為工作夥伴來信任與尊敬。	9
		12	團隊重視個別成員的意見。	11
		14	如果個別成員需要特別的協助時，團隊會願意幫忙。	13
		16	團隊會原諒個別成員的無心之過。	14
		18	當團隊中有任一成員分享自身的問題時，其他成員會提出有建設性的意見並給予關懷。	16
		20	當個別成員有問題時,可以從團隊中得到幫忙。	

第四部份	工作態度	1	團隊成員都很驕傲成為團隊的一份子。	1
		3	個別團隊成員能為團隊工作額外付出時間和心力。	3
		5	個別團隊成員對團隊有強烈歸屬感。	5
		7	個別團隊成員能認真投入於團隊安排的工作並要求自己有更好的工作表現。	7
		9	個別團隊成員覺得其在團隊中所擔任的工作很有意義。	9
		11	個別團隊成員在團隊工作中能充分發揮其所長。	11
		13	個別團隊成員在工作團隊中能得到成就感。	13
		15	團隊成員並不關心團隊工作內涵。	
		18	個別團隊成員的教育理念和團隊是一致的。	16
		20	團隊工作氣氛良好。	
	目標達成度	2	個別團隊成員認為團隊在學校中有很好的績效表現。	2
		4	透過與團隊成員的協作,團隊目標達成狀況良好。	4
		6	透過與團隊成員的協作,團隊的計畫進度良好。	6
		8	透過與團隊成員的協作,團隊的決策品質良好。	8
		10	透過與團隊成員的協作,團隊的整體績效令人滿意。	10
		12	團隊成員彼此樂意繼續合作下去。	12
		14	如果還有機會再度與團隊成員合作,個別團隊成員有信心會合作成功。	14
		16	團隊成員彼此之間很樂意傳授知識與經驗。	15
		17	個別團隊成員認為團隊績效表現良好。	
		19	團隊成員間相處愉快。	

四、實施程序

本研究以問卷調查法進行資料蒐集，凡涉及個資的部分皆嚴格保密。茲將問卷調查之實施程序分為問卷編製、實施調查、回收催覆、資料輸入建檔，分述如下：

1. 編製問卷:

依據研究目的、研究問題與文獻探討結果，編製問卷初稿並建立專家內容效度。待實施問卷預試後，透過統計考驗問卷之信效度，並於研究小組多次討論後，修正問卷以形成正式問卷。

2. 實施調查

正式問卷完成後，按學校規模比例抽樣調查桃竹苗四縣市 104 所國小。先以電子郵件聯絡各校之校長，取得其同意協助後，再將問卷以回郵信封方式寄至各校進行問卷之發放，並於一個星期內將問卷寄回。

3. 回收催覆

問卷寄出後，將以電話聯絡關切問卷填寫之情形，並持續追蹤記錄各校之回收狀況。問卷於 110 年 3 月 25 日寄發，5 天後，於 110 年 3 月 30 日針對尚未回覆電子郵件之學校，以電話進行催覆，並陸續整理已回收之問卷，於 110 年 4 月 日截止回收。

4. 資料輸入建檔

回收之問卷經查核資料未填寫完成者，均列為無效資料予以剔除，待所有資料確

認無誤後，再將有效問卷編碼，輸入建檔，並利用 SPSS FOR WINDOWS 22.0 中文版統計軟體，進行資料處理與分析。

五、資料處理

調查問卷回收後，進行問卷篩選、編碼、登錄等，輸入電腦統計套裝 SPSS FOR WINDOWS 22.0 中文版及 Smartpls2 統計軟體，進行資料處理與分析。茲將本研究擬定採用的統計方法說明如下：

5-1 篩選問卷

問卷回收後，逐一檢視問卷的填答情形，剔除填寫不完全或草率作答之問卷，以確認回收問卷內容之有效性。

5-2 登錄資料與檢核

將有效問卷進行編碼後，登錄資料至電腦統計套裝軟體 SPSS FOR WINDOWS 18.0 版本建檔。為提高資料輸入的正確性，檢核工作分為兩方面，其一為隨機抽取 30 份問卷，以人工方式逐步核對，以檢查登錄是否有誤；其二係透過 SPSS FOR WINDOWS 18.0 統計套裝軟體，查核是否有無效資料。

5-3 處理資料

依研究目的及待答問題，選擇適切的統計方法，以電腦統計套裝軟體進行資料分析。

5-4 統計分析方法

依據問卷內容，選取適切之統計方法，以下就選取之「描述性統計分析」、「獨立樣本 t 考驗」、「單因子變異數分析」、「PLSSEM 結構方程模式」方法加以說明之。

A. 描述性統計分析 (Descriptive Statistics Analysis)

進行描述統計乃因應本研究之研究目的，針對性別、年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、學校地區、學校區域、學校規模，是否為前導學校即包含之教師專業社群，透過計算，以平均數、標準差、排序等描述性統計瞭解「我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效問卷」之整體得分狀況以及各層面得分情形。

B. 獨立樣本 t 考驗 (Independent- sample t Test)

以獨立樣本 t 考驗探討桃竹苗四縣市不同性別和最高學歷之國小校長、主任與教師及不同地區與前導學校與否之國小知覺素養導向教學領導團隊領導權力分布、個體當責互動情形是否具有顯著差異。

C. 單因子變異數分析 (One-way ANOVA)

以單因子變異數分析，瞭解不同年齡、服務年資、最高學歷、擔任職務、學校區域、學校規模、教師專業社群種類之國小在「我國國民小學 12 年國教素養導向下之教學領導團隊領導型式、個體當責互動及團隊績效問卷」得分的差異情形，並考驗其各層面得分的差異。

D. PLS-SEM 結構方程模式

以 PLS-SEM 結構方程模式來考驗國小教學領導團隊領導權力分布、個體當責互動模式、團隊績效三者間的關係模式，包括教學領導六大層面中，領導權力分布對個體當責互動模式的預測力；個體當責互動模式對團隊績效的預測力；領導權力分布對團隊績效的預測力；個體當責互動的中介效果。

肆、研究結果分析與討論

本小節摘要呈現研究結果並進一步討論，分別就國民小學教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動及團隊績效之現況分析、不同背景變項之國小教學領導團隊領導權力分布型式之差異情形、不同背景變項之國小團隊個體當責互動之差異情形、不同背景變項之國小團隊績效之差異情形、國小教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動與團隊績效之關係等五個部分，依序進行分析與討論。

研究者依填答者在問卷實際得分結果調整分類標準，因本研究採用之問卷為五點量表，故分類標準為：得分在 1.80 以下者，界定為「低度」；得分在 1.81~2.60 之間者，界定為「中低度」；得分在 2.61~3.40 之間者，界定為「中度」；得分在 3.41~4.20 之間者，界定為「中高度」；得分在 4.21~5.00 之間者，界定為「高度」。

一、國民小學教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動及團隊績效之現況分析與討論

1. 國民小學教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動及團隊績效之現況分析與討論

(1) 就整體而言

本研究調查結果發現，以國民小學教學領導團隊領導權力分布型式之總體而言，總平均數為 4.05，在五點量表中，知覺度屬於中高度，此研究結果與國內研究者(陳佳雯，2020；何嘉惠，2018；林奕成，2018；李奕芸，2018)之研究結果相似；顯示桃竹苗四縣市國民小學校長、教師兼任行政人員及教師知覺到團隊採用中高度權力的方式來實施教學領導。

(2) 就層面而言

在教學領導團隊領導權力分布型式各層面上，數據顯示國民小學教學領導團隊領導權力分布型式的各層面得分中，皆達到中高程度平均數，得分情形由高至低為「確保教學品質」($M = 4.10$) > 「促進教師專業發展」($M = 4.10$) > 「確保課程品質」($M = 4.06$) > 「發展教學目標與任務」($M = 4.05$) > 「增進學生學習氣氛」($M = 4.03$) > 「發展支持的工作環境」($M = 4.00$)。

國民小學教學領導團隊領導權力分布型式，知覺程度最低的層面為「發展支持的工作環境」，但其平均數為 4.00，知覺程度仍達中高度，問卷中 24 題「學校領導團隊能定期邀請家長參與教師公開授課及其他課程與教學相關活動，以爭取對實施新課綱的支持。」和第 21 題「學校領導團隊能積極減少干擾教學的活動與業務，讓學校的行政人員全心支援教師精進教學。」為知覺程度最低的兩個題項。

推究其原因，國小教師教學領導團隊領導權力分布型式現況在執行中比較側重在教師角色上，因為確保教學品質、確保課程品質及促進教師專業發展都是與課程教學相關，而其他層面是比較有關於行政氛圍。

(3) 就各題項而言

教學領導團隊領導權力分布型式各層面各題項中，平均數最高的前三題依序為「促

進教師專業發展」層面中的「學校領導團隊能支持「領域教學」、「校訂課程教學」、「素養導向教學」、「差異化教學」、「學習扶助」等教學活動。」(M=4.26)、「發展教學目標與任務」層面中的「學校領導團隊能透過各項會議、活動，宣導 12 年國教之重要教育政策與素養導向教學。」(M=4.17)、「確保課程品質」層面中的「學校領導團隊能支持教師多元社群，主動發展跨領域課程或素養導向教學課程以落實素養教學。」(M=4.16)。平均數最低的前三題依序為「發展支持的工作環境」層面中的「學校領導團隊能定期邀請家長參與教師公開授課及其他課程與教學相關活動，以爭取對實施新課綱的支持。」(M=3.71)、「確保教學品質」層面中的「學校領導團隊能積極減少干擾教學的活動與業務，讓學校的行政人員全心支援教師精進教學。」(M=3.86)、「確保課程品質」層面中的「學校領導團隊能積極推動學校課程評鑑之實施期程、內容與方式，以評估學校課程是否符合學生需求。」(M=3.93)。

2. 團隊個體當責互動之現況分析與討論

(1) 就整體而言

本研究調查結果發現，以團隊個體當責互動之總體而言，總平均數為 4.18，在五點量表中，知覺度屬於中高度，顯示桃竹苗四縣市國民小學校長、教師兼任行政人員及教師均能中高度知覺到教學領導團隊的個體當責互動。

(2) 就層面而言

在團隊個體當責互動各層面上，平均數得分情形由高至低為「信任支持」(M=4.19) > 「溝通協調」(M=4.16)，顯示團隊個體當責互動的各層面得分中，皆達到中高程度。團隊個體當責互動知覺程度最低的層面為「溝通協調」，但其平均數為 4.16，知覺程度仍達中高度，問卷中第 7 題「團隊成員在工作之餘，會從事彼此間的社交或聯誼活動。」和第 12 題「團隊成員間彼此地位平等，並無主從關係。」為知覺程度最低的兩個題項。溝通協調不完全是由上而下的溝通，很多是平行甚至是由下而上，並不是以命令的居多，像是開會跟定期的一些互動，很多就是屬於平行的溝通方式，而這三種溝通方式要並進，尤其是平行溝通這條路徑在未來素養導向領導會扮演著很重要的角色；信任支持中包含情感，不會懷疑對方的能力，在未來學校生態推動，很有啟發作用。

(3) 就各題項而言

在團隊個體當責互動各層面各題項中，依序為「信任支持」層面中的「如果個別成員需要特別的協助時，團隊會願意幫忙。」(M=4.34)、「信任支持」層面中的「當團隊中有任一成員分享自身的問題時，其他成員會提出有建設性的意見並給予關懷。」(M=4.25)、「信任支持」層面中的「團隊重視個別成員的意見。」(M=4.25)與「溝通協調」層面中的「團隊透過團隊領導人來協調團隊內的工作。」(M=4.25)。

平均數最低的三題依序為「溝通協調」層面中的「團隊成員在工作之餘，會從事彼此間的社交或聯誼活動。」(M=3.92)、「信任支持」層面中的「個別團隊成員彼此之間不會懷疑任一成員在工作上的專業能力。」(M=4.09)、「信任支持」層面中的「我團隊成員可以無拘束地分享彼此的想法、感覺及對未來的期望。」(M=4.10)。

3. 團隊績效之現況分析與討論

(1) 就整體而言

本研究調查結果發現，以團隊績效之總體而言，總平均數為 4.07，在五點量表中，知覺度屬於中高度，顯示桃竹苗四縣市國民小學校長、教師兼任行政人員及教師均能中高度知覺到教學領導團隊的團隊績效。

(2) 就層面而言

就團隊績效各層面上，平均數得分情形由高至低為「目標達成度」($M = 4.13$) > 「工作態度」($M = 4.02$)，顯示團隊績效的各層面得分中，皆達到中高程度。

團隊績效知覺程度最低的層面為「工作態度」，但其平均數為 4.02，知覺程度仍達中高度，問卷中第 5 題「個別團隊成員對團隊有強烈歸屬感。」和第 1 題「團隊成員都很驕傲成為團隊的一份子。」為知覺程度最低的兩個題項，

(3) 就各題項而言

在團隊績效各層面各題項中，平均數最高的前三題依序為「目標達成度」層面中的「團隊成員彼此之間很樂意傳授知識與經驗。」($M=4.31$)、「目標達成度」層面中的「團隊成員彼此樂意繼續合作下去。」($M=4.15$)、「目標達成度」層面中的「透過與團隊成員的協作，團隊的計畫進度良好。」($M=4.14$)。

而平均數最低的三題依序為「工作態度」層面中的「個別團隊成員對團隊有強烈歸屬感。」($M=3.87$)、「工作態度」層面中的「團隊成員都很驕傲成為團隊的一份子。」($M=3.93$)、「目標達成度」層面中的「個別團隊成員認為團隊在學校中有很好的績效表現。」($M=3.96$)。

二、不同背景變項之教學領導團隊領導權力分布型式情形分析與討論

本研究之背景變項，包括性別、最高學歷年齡、服務年資、和擔任職務、學校地區、前導學校、領域社群和跨領域社群、學校區域、學校規模等 11 個變項；而教學領導團隊領導權力分布型式則分別以「發展教學目標與任務」、「確保課程品質」、「確保教學品質」、「促進教師專業發展」、「增進學生學習氣氛」、「發展支持的工作環境」等六層面為指標。以下就不同背景變項之教學領導團隊領導權力分布型式情形，列於表 4-1 加以討論。

表 4-1

不同背景變項之教學領導團隊領導權力分布型式情形總表

層面/ 整體(事後比較)									
層面	組別	發展 教學 目標 與 任務	確保 課程 品質	確保 教學 品質	促進 教師 專業 發展	增進 學生 學習 氣氛	發展 支持 的工 作環 境	發展	整體
性別	男	-	-	-	-	-	-	-	-
	女								

最高學歷	大學	-	-	-	-	-	-	-
	碩士以上							
年齡	1.30 歲以下	4>2	4>2	4>2	-	4>2	4>2	4>2
	2.31~40 歲			4>3				
	3.41~50 歲							
	4.51 歲以上							
服務年資	1.5 年以下	4>3	-	-	-	-	-	-
	2.6~10 年							
	3.11~15 年							
	4.16~20 年							
	5.21 年以上							
擔任職務	1.校長	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2
	2.專任教師	1>3	1>3	1>3	1>3	1>3	1>3	1>3
	3.教師兼任組長	1>4	1>4	1>4	1>4	1>4	1>4	1>4
	4.教師兼任主任							
學校地區	一般地區	-	-	-	-	-	-	-
	偏遠地區							
前導學校	前導學校	-	-	-	-	-	-	-
	非前導學校							
領域社群	無	-	-	-	-	-	-	-
	有							
跨領域社群	無	2>1	2>1	2>1	2>1	2>1	2>1	-
	有							
學校區域	1.桃園市	4>1	4>1	4>1	4>1	4>1	4>1	4>1
	2.新竹縣							
	3.新竹市							
	4.苗栗縣							
學校規模	1.6 班以下	1>4	1>4	1>4	1>4	1>4	1>4	1>4
	2.7~12 班							
	3.13~24 班							
	4.25 班以上							

根據表 4-1 所示，不同年齡、服務年資、擔任職務、學校區域、學校規模及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在教學領導團隊領導權力分布的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、學校地區、是否是前導學校及是否有領域社群上則無顯著差異。研究者分述如下：

1. 在性別方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體不因性別不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式的感知程度，不會因性別不同而有所差異。

2. 在最高學歷方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體不因最高學系不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式的感知程度，不會因最高學歷不同而有所差異。

3. 在年齡方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體年齡「51 歲以上」之教師對教學領導團隊領導權力分布型式知覺高於年齡「31~40 歲」之教師，在「發展教學目標與任務」、「確保課程品質」、「增進學生學習氣氛」、「發展支持的工作環境」四層面中，年齡「51 歲以上」之教師對教學領導團隊領導權力分布型式知覺高於年齡「31~40 歲」之教師，在「確保教學品質」層面中，年齡「51 歲以上」之教師對教學領導團隊領導權力分布型式知覺高於年齡「31~40 歲」及「41~50 歲」之教師。

51 歲以上對於學校認同與付出比較傳統且較認真，並且年齡越高沈澱成本也越高，相較於 31~40 歲可能剛考上老師自我意識較高漲，或者 41~50 歲可能有家庭的重擔無法專心在工作上，所以 51 歲以上教學領導團隊領導權力分布型式知覺相對會較高。

綜上所述，研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式的知覺程度，會因其年齡不同而有所差異。

4. 在服務年資方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體不因服務年資不同而有顯著差異，但在「發展教學目標與任務」層面上，服務年資「16~20 年」之教師對教學領導團隊領導權力分布型式知覺高於服務年資「11~15 年」之教師。綜上所述，研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式發展教學目標與任務層面的知覺程度，會因其服務年資不同而有所差異。

5. 在擔任職務方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體及各層面擔任職務「校長」對教學領導團隊領導權力分布型式知覺均高於擔任職務「專任教師」、「教師兼任行政」、「教師兼任主任」。綜上所述，研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式的感知程度，會因其擔任職務不同而有所差異。

6. 在學校地區方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體不因學校地區不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式的感知程度，不會因學校地區不同而有所差異。

7. 在前導學校方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體不因是否為前導學校而有顯著差異。是否有前導學校沒有明顯差異，很可能因為苗栗縣本身有摘星計畫，所以非前導學校的學校反而更加努力的奪得星星，而前導學校本身就是走在前面的，一樣很努力，所以教學領導團隊領導權力分布型式的感知程度，不會因是否為前導學校而有所差異。因此研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式的感知程度，不會因是否為前導學校而有所差異。

8. 在領域社群方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體不因是否有領域社群而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式的感知程度，不會因是否有領域社群而有所差異。

9. 在跨領域社群方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體不因是否有跨領域社群而有顯著差異，但在各層面中，有跨領域社群之教師對教學領導團隊領導權力分布型式知覺高於無跨領域社群之教師。摘星計畫中，許多的指標與教學領導團隊領導權力分布型式指標雷同，所以教師在勾選的時候，會認為學校領導團隊確實是如此運作，才會造成差異。綜上所述，研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式發展教學目標與任務層面的感知程度，會因其是否有跨領域社群而有所差異。

10. 在學校區域方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體及各層面學校區域在「苗栗縣」之教師對教學領導團隊領導權力分布型式知覺均高於學校區域在「桃園市」之教師。苗栗縣的學校規模相對比較小，而桃園市大型學校較多，有一些實施相對較為困難，且桃園市並無像苗栗縣分區運作的方式，比較尊重各校的學校特色的發展，因此苗栗縣在教學領導團隊領導權力分布型式高於桃園市。綜上所述，研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式的感知程度，會因其學校地區不同而有所差異。

11. 在學校規模方面

研究結果發現，教學領導團隊領導權力分布型式情形整體及各層面學校規模「6 班以下」之教師對教學領導團隊領導權力分布型式知覺均高於學校規模「25 班以上」之教師。6 班以下屬於扁平化組織，大概只有 11-12 位老師，包含校長、主任，每個學校都非常清楚教學目標及任務；25 班以上要先成立一個核心團隊，也就是大約少於 10 人的團隊，要先想好要如何發展校訂課程跟跨領域，之後再回去告訴各領域的老師，層層下去較容易會有資訊的落差。綜上所述，研究者認為，國小教師對教學領導團隊領導權力分布型式發展教學目標與任務層面的感知程度，會因其學校規模不同而有所差異。

三、不同背景變項之團隊個體當責互動模式分析與討論

本研究之背景變項，包括性別、最高學歷年齡、服務年資、和擔任職務、學校地區、前導學校、領域社群和跨領域社群、學校區域、學校規模等十一個變項；而團隊個體當責互動則分別以「溝通互動」、「信任支持」二層面為指標。以下就不同背景變項之團隊

個體當責互動，列於表 4-2 加以討論。

表 4-2

不同背景變項之團隊個體當責互動總表

層面/ 整體(事後比較)				
層面	組別	溝通協調	信任支持	整體
性別	男	-	-	-
	女			
最高學歷	大學	-	-	-
	碩士以上			
年齡	1.30 歲以下	4>2	-	4>2
	2.31~40 歲	4>3		4>3
	3.41~50 歲			
	4.51 歲以上			
服務年資	1.5 年以下	-	-	-
	2.6~10 年			
	3.11~15 年			
	4.16~20 年			
	5.21 年以上			
擔任職務	1.校長	1>2	1>2	1>2
	2.專任教師	1>3	1>3	1>3
	3.教師兼任組長	1>4	1>4	1>4
	4.教師兼任主任			
學校地區	一般地區	-	-	-
	偏遠地區			
前導學校	前導學校	-	-	-
	非前導學校			
領域社群	無	-	-	-
	有			
跨領域社群	無	2>1	2>1	-
	有			
學校區域	1.桃園市	-	-	-
	2.新竹縣			
	3.新竹市			
	4.苗栗縣			
學校規模	1.6 班以下	-	-	-
	2.7~12 班			

根據表 4-2 所示，不同年齡、擔任職務及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在團隊個體當責互動的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、服務年資、學校地區、是否是前導學校、學校區域、學校規模及是否有領域社群則無顯著差異。研究者分述如下：

1. 在性別方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因性別不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，不會因性別不同而有所差異。

2. 在最高學歷方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因最高學歷不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，不會因最高學歷不同而有所差異。

3. 在年齡方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體年齡「51 歲以上」之教師對教學領導團隊領導權力分布型式高於年齡「31~40 歲」及「41~50 歲」之教師，在「溝通協調」層面中，年齡「51 歲以上」之教師對團隊個體當責互動知覺高於年齡「31~40 歲」及「41~50 歲」之教師。51 歲以上對於學校認同與付出比較傳統且較認真，並且年齡越高沈澱成本也越高，相較於 31~40 歲可能剛考上老師自我意識較高漲，或者 41~50 歲可能有家庭的重擔無法專心在工作上，所以 51 歲以上更願意付出、承擔責任，團隊個體當責互動知覺相對會較高。綜上所述，研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，會因其年齡不同而有所差異。

4. 在服務年資方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因服務年資不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，不會因服務年資不同而有所差異。

5. 在擔任職務方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體及各層面擔任職務「校長」對團隊個體當責互動知覺均高於擔任職務「專任教師」、「教師兼任行政」、「教師兼任主任」。綜上所述，研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，會因其擔任職務不同而有所差異。

6. 在學校地區方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因學校地區不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，不會因學校地區不同而有所差異。

7. 在前導學校方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因是否為前導學校而有顯著差異。是否有前導學校沒有明顯差異，很可能因為苗栗縣本身有摘星計畫，所以非前導學校的學校反而更加努力的奪得星星，而前導學校本身就是走在前面的，一樣很努力，所以團隊個體當責互動的感知程度，不會因是否為前導學校而有所差異。因此研究者認為，國小教師

對團隊個體當責互動的感知程度，不會因是否為前導學校而有所差異。

8. 在領域社群方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因是否有領域社群而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，不會因是否有領域社群而有所差異。

9. 在跨領域社群方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因是否有跨領域社群而有顯著差異，但在各層面中，有跨領域社群之教師對團隊個體當責互動知覺高於無跨領域社群之教師。綜上所述，研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，會因其是否有跨領域社群而有所差異。

10. 在學校區域方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因學校區域不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，不會因學校區域不同而有所差異。

11. 在學校規模方面

研究結果發現，團隊個體當責互動整體不因學校規模不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊個體當責互動的感知程度，不會因學校規模不同而有所差異。

四、不同背景變項之團隊績效情形分析與討論

本研究之背景變項，包括性別、最高學歷年齡、服務年資、和擔任職務、學校地區、前導學校、領域社群和跨領域社群、學校區域、學校規模等十一個變項。以下就不同背景變項之團隊績效情形，列於表 4-3 加以討論。

表 4-3

不同背景變項之團隊績效情形總表

層面/整體(事後比較)				
層面	組別	工作態度	目標達成度	事後比較
性別	男	-	-	-
	女			
最高學歷	大學	-	-	-
	碩士以上			
年齡	1.30 歲以下	4>2	4>2	4>2
	2.31~40 歲	4>3	4>3	4>3
	3.41~50 歲			
	4.51 歲以上			
服務年資	1.5 年以下	-	-	-
	2.6~10 年			
	3.11~15 年			
	4.16~20 年			
	5.21 年以上			

擔任職務	1.校長	1>2	1>2	1>2
	2.專任教師	1>3	1>3	1>3
	3.教師兼任組長	1>4	1>4	1>4
	4.教師兼任主任			
學校地區	一般地區	-	-	-
	偏遠地區			
前導學校	前導學校	-	-	-
	非前導學校			
領域社群	無	-	-	-
	有			
跨領域 社群	無	-	2>1	-
	有			
學校區域	1.桃園市	-	-	-
	2.新竹縣			
	3.新竹市			
	4.苗栗縣			
學校規模	1.6 班以下	-	-	-
	2.7~12 班			
	3.13~24 班			
	4.25 班以上			

根據表 4-3 所示，不同年齡、擔任職務及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在團隊績效的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、服務年資、學校地區、是否是前導學校、學校區域、學校規模及是否有領域社群則無顯著差異。研究者分述如下：

1. 在性別方面

研究結果發現，團隊績效情形整體不因性別不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊績效的感知程度，不會因性別不同而有所差異。

2. 在最高學歷方面

研究結果發現，團隊績效情形整體不因最高學歷不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊績效的感知程度，不會因最高學歷不同而有所差異。

3. 在年齡方面

研究結果發現，團隊績效情形整體及各層面年齡「51 歲以上」之教師對教學領導團隊領導權力分布型式高於年齡「31~40 歲」及「41~50 歲」之教師。51 歲以上對於學校認同與付出比較傳統且較認真，並且年齡越高沈澱成本也越高，相較於 31~40 歲可能剛考上老師自我意識較高漲，或者 41~50 歲可能有家庭的重擔無法專心在工作上，所以 51 歲以上更願意付出、承擔責任，團隊績效知覺相對會較高。綜上所述，研究者認為，國

小教師對團隊績效的感知程度，會因其年齡不同而有所差異。

4. 在服務年資方面

研究結果發現，團隊績效情形整體不因服務年資不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊績效的感知程度，不會因服務年資不同而有所差異。

5. 在擔任職務方面

研究結果發現，團隊績效情形整體及各層面擔任職務「校長」對團隊個體當責互動知覺均高於擔任職務「專任教師」、「教師兼任行政」、「教師兼任主任」。

6. 在學校地區方面

研究結果發現，團隊績效情形整體不因學校地區不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊績效的感知程度，不會因學校地區不同而有所差異。

7. 在前導學校方面

研究結果發現，團隊績效整體不因是否為前導學校而有顯著差異。是否有前導學校沒有明顯差異，很可能因為苗栗縣本身有摘星計畫，所以非前導學校的學校反而更加努力的奪得星星，而前導學校本身就是走在前面的，一樣很努力，所以團隊績效的感知程度，不會因是否為前導學校而有所差異。因此研究者認為，國小教師對團隊績效的感知程度，不會因是否為前導學校而有所差異。

8. 在領域社群方面

研究結果發現，團隊績效情形整體不因是否有領域社群而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊績效的感知程度，不會因是否有領域社群而有所差異。

9. 在跨領域社群方面

研究結果發現，團隊績效情形整體不因是否有跨領域社群而有顯著差異，但在「目標達成度」層面中，有跨領域社群之教師對團隊個體當責互動知覺高於無跨領域社群之教師。

10. 在學校區域方面

研究結果發現，團隊績效情形整體不因學校區域不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊績效的感知程度，不會因學校區域不同而有所差異。

11. 在學校規模方面

研究結果發現，團隊績效整體不因學校規模不同而有顯著差異。因此研究者認為，國小教師對團隊績效的感知程度，不會因學校規模不同而有所差異。

五、國小教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動與團隊績效之影響關係分析與討論

探討國小教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動與團隊績效之影響關係為本研究的主要研究焦點，研究者先採用偏最小平方法考驗各潛在變項與觀察指標之反映關係及模式適配度，表 4-4 列出三個變項分層面指標的因素負荷量與信效度分析；表 4-5 與 4-6 則呈現潛在變項相關係數矩陣。資料顯示「教學領導團隊領導權力分布型式」標準化因素負荷量介於 .94 至 .95 之間，「團隊個體當責互動」均為 .98，「團隊績效」均為 .99， t 統計量皆大於 3.29，達到統計上的顯著水準 ($p < .001$)，所有指標都高

於 .50 以上的標準。此外，資料顯示組合信度分別為 .98、.98、.99，達到高於 .70 以上的標準；平均變異萃取量分別為 .91、.97、.98，均符合高於 .50 以上的標準。另外，Cronbach's α 分別為 .98、.97、.97，各題目的因素負荷量、多元相關平方與平均變異萃取量均符合標準，表示潛在變項具有合理的測量信度與聚斂能力，故具有收斂效度。歸納這些分析結果，本研究發現「教學領導團隊領導權力分布型式」、「團隊個體當責互動」、「團隊績效」的測量模式具有合理的適配情形。鑑於前述各潛在變項測量模式之適配度檢定表現都很良好，表示量表工具測量結果具有可靠性，故可據以進行後續結構模式的係數影響分析探討。

表 4-4

因素負荷量與信效度分析

潛在變項	指標	因素負荷量	Cronbach's α	組合信度	平均變異萃取量
教學領導團隊領導權力分布型式	發展教學任務與目標	.94***	.98	.98	.91
	確保課程品質	.96***			
	確保教學品質	.95***			
	促進教師專業成長	.97***			
	統整學生學習資源	.95***			
	發展支持的工	.95***			
	作環境				
團隊個體當責互動	溝通協調	.98***	.97	.98	.97
	信任支持	.98***			
團隊績效	工作態度	.99***	.97	.99	.98
	目標達成度	.99***			

*** $p < .001$

表 4-5

潛在變項相關係數矩陣

	團隊績效	團隊個體當責互動	教學領導團隊領導權力分布型式
團隊績效	.99		
團隊個體當責互動	.89	.98	
教學領導團隊領導權力分布型式	.77	.81	.95

註：對角線數值為平均變異萃取量的平方根

表 4-6

潛在變項相關係數矩陣

	發展學 務目標 達成度	工作 態度	信任 支持	溝通 協調	發展 支持 環境	整生 學習 資源	統學 學資	進師 業長	促教 專成	保學 品質	確教 品質	保程 品質	確課 品質	發展 學務 目標
發展學 務目標 達成度	.88													
工作 態度		.86												
信任 支持		.86	.85											
溝通 協調			.93	.81										
發展 支持 環境			.79	.78	.85									
整生 學習 資源			.74	.76	.92	.89								
統學 學資			.78	.78	.91	.90	.89							
進師 業長			.78	.78	.88	.89	.89	.89						
促教 專成			.77	.78	.90	.89	.89	.93	.93					
保學 品質			.77	.77	.91	.86	.93	.93	.91	.83				
確教 品質			.69	.80	.90	.89	.90	.93	.93	.90	.87			
保程 品質			.73	.76	.89	.86	.89	.93	.93	.88	.89	.88		
確課 品質			.79	.79	.87	.86	.89	.93	.93	.88	.89	.88	.88	
發展 學務 目標			.88	.88	.87	.86	.89	.93	.93	.88	.89	.88	.88	.88

註：對角線數值為平均變異萃取量的平方根

本研究國小教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動對團隊績效之影響模型的結構模式標準化路徑係數如圖 4-1 所列。首先，進行整體模型的適配度考驗，Goodness of Fit 適配度指標適配度是用來量測模式和結構模式的整體指標，0.1 弱的、0.25 中度，0.36 為強的適配度（Vinzi, Chin, Henseler, & Wang, 2010；Wetzels, Odekerken-Schroder, & van Oppen, 2009）。

本研究的 Gof 指標為 0.84，已高於 0.36 的強度標準，所以本研究的理論模型具有優異的模式品質和解釋能力，整體適配度良好。接著探討教學領導團隊領導權力分布型式、團隊個體當責互動對團隊績效影響之標準化路徑係數分析，教學領導團隊領導權力分布型式對團隊個體當責互動的標準化迴歸係數值為 $.82(t=23.45, p<.001)$ ，已達 $.001$ 顯著水準，表示教學領導團隊領導權力分布型式對團隊個體當責互動有顯著的正向高度影響力，可解釋團隊個體當責互動的 66.7% 變異量。此一研究發現與國內學者(李邦中，2020；陳永傑，2015)之研究結果相似。

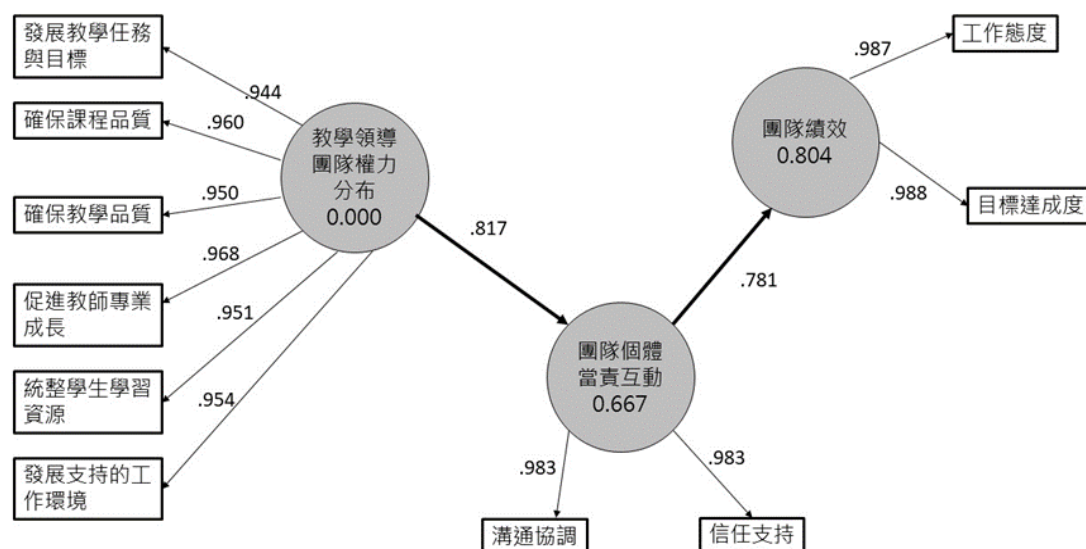


圖 4-1 結構模式標準化路徑係數

就影響團隊績效的分析而言，教學領導團隊領導權力分布型式對團隊個體當責互動的標準化迴歸係數值為 $.14(t=1.73, p>.05)$ ，未達 $.05$ 顯著水準，表示教學領導團隊領導權力分布型式對團隊績效未有顯著的正向影響力；團隊個體當責互動對團隊績效的標準化迴歸係數值為 $.78(t=10.85, p<.001)$ ，已達 $.001$ 顯著水準，表示團隊個體當責互動對團隊績效有顯著的正向高度影響力，兩者可解釋團隊績效的 80.4% 變異量。此一研究發現與國內學者(胡智翔，2016；李育菁，2013)之研究結果相似。換言之，團隊績效影響的主因來自於團隊個體當責互動，教學領導團隊領導權力分布型式對團隊績效的影響非來自於直接影響作用，而係透過對團隊個體當責互動而間接影響團隊績效，間接效果為 0.77^{***} 。此一研究發現與國內學者(鄭宗威，2006；楊勝歲，2018)之研究結果相似，團隊個體當責互動產生完全中介效果，教學領導團隊領導權力分布型式無法直接影響團隊績效，必須透過團隊個體當責互動才能間接影響團隊績效。

伍、結論與建議

一、結論

1. 桃竹苗四縣市國民小學校長、教師兼任行政人員及教師知覺到團隊採用中高度權力分布的教學領導類型來實施新課綱，權力分布程度由高至低依序為「確保教學品質」、「促進教師專業發展」、「確保課程品質」、「發展教學目標與任務」、「增進學生學習氣氛」、「發展支持的工作環境」。
2. 桃竹苗四縣市國民小學校長、教師兼任行政人員及教師均能中高度知覺到教學領導團隊的個體當責互動，其中，「信任支持」得分高於「溝通協調」。
3. 桃竹苗四縣市國民小學校長、教師兼任行政人員及教師均能中高度知覺到教學領導團隊的團隊績效，其中，「目標達成度」得分高於「工作態度」。
4. 不同年齡、服務年資、擔任職務、學校區域、學校規模及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在教學領導團隊領導權力分布的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、學校地區、是否是前導學校及是否有領域社群上則無顯著差異。
5. 不同年齡、擔任職務及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在團隊個體當責互動的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、服務年資、學校地區、是否是前導學校、學校區域、學校規模及是否有領域社群則無顯著差異。
6. 不同年齡、擔任職務及是否有跨領域社群的國民小學校長、教師兼任行政人員及教師在團隊績效的知覺度有顯著差異，而在性別、最高學歷、服務年資、學校地區、是否是前導學校、學校區域、學校規模及是否有領域社群則無顯著差異。
7. 教學領導團隊領導權力分布對團隊個體當責互動有顯著預測力；團隊個體當責對團隊績效有顯著預測力；教學領導團隊領導權力分布對團隊績效則無顯著預測力；團隊個體當責互動產生完全中介效果，教學領導團隊領導權力分布型式無法直接影響團隊績效，必須透過團隊個體當責互動才能間接影響團隊績效。

二、建議

1. 對國民小學教學領導團隊之建議

- (1) 採用高度權力分布為當前實施素養導向教學領導的關鍵要素，研究結果顯示在團隊領導權力分布上，「發展支持的工作環境」層面中的「學校領導團隊能定期邀請家長參與教師公開授課及其他課程與教學相關活動，以爭取對實施新課綱的支持」得分最低，其次為「確保教學品質」層面中的「學校領導團隊能積極減少干擾教學的活動與業務，讓學校的行政人員全心支援教師精進教學」與「確保課程品質」層面中的「學校領導團隊能積極推動學校課程評鑑之實施期程、內容與方式，以評估學校課程是否符合學生需求」，建議學校宜針對前述三者進行強化。
- (2) 研究結果顯示在教學領導團隊的個體當責互動部分，得分最低者為「溝通協調」層面中的「團隊成員在工作之餘，會從事彼此間的社交或聯誼活動」，其次為「信任支

持」層面中的「個別團隊成員彼此之間不會懷疑任一成員在工作上的專業能力」與「信任支持」層面中的「我團隊成員可以無拘束地分享彼此的想法、感覺及對未來的期望」，建議學校宜針對前三者進行改善，以提高團隊的個體當責互動。

- (3) 研究結果顯示在團隊績效部分，得分最低者為「溝通協調」層面中的「團隊成員在工作之餘，會從事彼此間的社交或聯誼活動」其次為「信任支持」層面中的「個別團隊成員彼此之間不會懷疑任一成員在工作上的專業能力」與「信任支持」層面中的「我團隊成員可以無拘束地分享彼此的想法、感覺及對未來的期望」，建議學校宜針對前三者進行強化，以提高團隊績效。
- (4) 研究結果顯示不同年齡、擔任職務，以及學校有跨領域社群與沒有跨領域社群的學校校長、兼任行政教師及專任教師在三個變項上的知覺均有顯著差異，在年齡部分，51 歲含以上的知覺度均顯著高於 41-50 歲與 31-40 歲，因此建議強化 31-40 歲年齡層教育人員的知覺度；在擔任職務部分，學校校長的知覺度均顯著高於兼任行政教師與專任教師，因此建議提高兼任行政教師與專任教師在團隊領導權力分布、團隊互動及團隊績效的參與，以提高其知覺度；在學校是否有跨領域社群部分，學校有跨領域社群均顯著高於沒有跨領域社群者，鑑於此，建議學校因應新課綱推動，宜發展跨領域社群，以提高學校成員在實施教學領導過程中團隊權力分布、個體成員互動及團隊績效的知覺度。
- (5) 研究結果顯示學校在實施素養導向的教學領導的過程中，其團隊領導權力分布只能透過團隊個體當責互動，才能影響團隊績效，基於此，建議學校宜設法提高團隊個別成員的互動，包括強化信任支持與溝通協調作為，以提高團隊績效。

2. 對未來研究之建議

- (1) 本研究在進行過程中，因疫情關係，僅能針對桃竹苗四縣市進行區域性研究，其研究結果的普遍性受限，因此建議學術社群在未來疫情大幅改善後，能擴大研究範圍至全國，甚至包括離島地區，以提高本研究的普效性。
- (2) 本研究在處理三個變項的統計分析時，原採用類別尺度的設計將教學領導團隊領導進行一人領導、共同領導、多人領導以及全員領導等四類型，再進一步討論權力分布狀態；另外，在團隊個體當責互動與團隊績效部分，也都採用分類處理，分別設計各四種類型對應，然因學校實務專家指出，學校人員在填答問卷時無法判定自己服務的學校是屬於哪一類，因而改採連續尺度的統計設計。然而，不同的統計處理各有優缺點，建議學術社群可針對本研究的三個變項，思索較好的處理模式，俾獲得更突破性的研究發現。
- (3) 本研究為初期的量化研究，建議學術社群可採用質量並重的混合研究設計，針對本研究的研究結果進行個案或多重個案設計，例如比較不同縣市、不同規模大小、及是否有跨領域學習社群的個案，進行深入的學校田野觀察與訪談，以獲取更深入的意義解讀。

參考書目

中文部分

- 王心玫 (2009)。幼稚園園長教學領導與教師創意教學關係之研究(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，臺中市。
- 王新怡 (2003)。家長式領導、信任與員工效能(未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 田宜芳 (2009)。團隊合作行為、信任、知覺團隊支持與團隊承諾之探討：以資訊與行銷服務團隊競賽為例(未出版之碩士論文)。致理技術學院，新北市。
- 仰瓊宜 (2010)。離島國中校長教學領導之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學，臺南市。
- 江滿堂 (2008)。國民小學校長多元領導型態、團體動力、學校組織文化特質與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 何嘉惠 (2018)。國民小學校長分布式領導、教師彰權益能與教學創新關係之研究(未出版之博論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 余政達 (2019)。分布式領導、溝通行為、教師工作滿意度與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 吳泳達 (2019)。家長式領導類型、團隊學生互動與團隊效能之探討-以空軍官校為例(未出版之碩士論文)。高苑科技大學，高雄市。
- 吳清山(2017)。素養導向教育:挑戰與機會。載於中國教育學會(編)，教育新航向:校長領導與學校創新，頁171-192。，台北市；學富文化。
- 吳慧玲 (2014)。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教師工作投入之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 吳緯中(2019)。合作課：從我到我們的團隊練習。臺北市:親子天下。
- 李玉林 (2001)。桃園縣國小校長教學領導角色知覺與實踐之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。
- 李安明 (2013，12月)。兩岸教學領導研究比較分析。2013兩岸三地校長學:校長教學領導學術研討會，國立臺北教育大學，臺北市。
- 李安明 (1999)。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。教育政策論壇，2 (2)，158-203。
- 李安明 (2009，5月)。發揮領導執行力：建構現代領導的權力與責任觀。載於國立台灣師範大學教育政策與行政研究所與國立台灣師範大學教育學系主辦之「教育行政的力與美」國際學術研討會論文集 (頁113-127)，臺北市。
- 李安明(2017)。桃竹苗地區國民小學校長教學領導權責運作現況調查研究。載於中國教育學會(編)，教育新航向:校長領導與學校創新，頁77-114。臺北市；學富文化。
- 李育菁 (2013)。行動通訊科技、團隊互動對銀行軟體專案團隊績效之影響研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 李育菁 (2013)。行動通訊科技、團隊互動對銀行軟體專案團隊績效之影響研究(未出版之碩士論文)。
- 李邦中(2020)。主管溝通風格對主管領導風格與員工組織認同關係之中介效果(未出版之碩士論文)。大葉大學，臺中市。

- 李奕芸 (2018)。臺北市國民小學校長分布式領導與教師組織公民行為關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 李美枝 (2002)。社會心理學—理論研究與應用。臺北市:五南。
- 李貴湘 (2011)。轉換型領導、組織認同與團隊績效關係之研究——以多層次傳銷通路為例(未出版之碩士論文)。淡江大學，新北市。
- 李麗琦 (2012)。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 杜文彬 (2013)。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師自我導向學習傾向之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 沈緯鈞與廖主民(2012)。我們是有默契的團隊？默契的概念與內涵之探討。中華體育季刊，26(2)，197-206。
- 林佳靖 (2018)。公立國民小學教師感恩特質、感恩狀態、工作態度與教師效能之關聯研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 林明地 (2017)。填補校長領導研究的空缺：「領導行為完成方式」。載於中國教育學會(編)，教育新航向：校長領導與學校創新，頁145-166。臺北市；學富文化。
- 林明地 (2000)。校長教學領導實際：一所國小的參與觀察。教育研究集刊，1 (44)，143-172。
- 林俊傑 (2010)。國民中學校長多元型模領導、教師領導、學校文化與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林奕成 (2018)。國民小學校長分布式領導、教師專業學習社群與學校效能關係之研究(未出版之博論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 邱世祺 (2013)。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教詩情緒勞務之關係研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 邱吉鶴(2008)。領導行為、行政專業特質、信任與組織績效管理關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺北大學，臺北市。
- 洪文懷 (2003)。專案領導者之領導行為、團隊成員互動對新產品發展績效影響之研究(未出版之碩士論文)。南台科技大學，臺南市。
- 胡智翔 (2016)。團隊信任與團隊互動對虛擬團隊績效之影響研究-以銀行金融業為例(未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 胡智翔 (2016)。團隊信任與團隊互動對虛擬團隊績效之影響研究-以銀行金融業為例(未出版之碩士論文)。
- 范毓慈 (2013)。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師工作壓力之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 唐忠義 (2005)。校長教學領導在偏遠國小的實踐——以金竹國小為例。學校行政，38，131-141。
- 高笠騰 (2010)。桃園縣校長教學領導與教師創新教學之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 高博銓 (2002)。析論校長的教學領導。中等教育，53，66-81。
- 張之芸 (2013)。專業團隊領導者之領導型態與團隊互動關係之探討(未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北市。
- 張文隆 (2008)。當責=Accountability: ask the accountability advantage。台北縣：中國生產力公司。

- 張怡諄 (2014)。桃竹苗地區國民小學教師對國民教育輔導團的教學領導知覺與教師教學效能之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 張國強 (2010)。臺中縣國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 張碧娟 (1999)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 張德銳 (1996)。對「中小學學校之經營」之評論。教改通訊，19，9-12。
- 戚樹誠 (2017)。組織行為:精華二版。臺北市，雙葉書廊。
- 許秀如 (2013)。領導風格、團隊認同與團隊績效關係之研究(未出版之碩士論文)。嶺東科技大學，臺中市。
- 許芳綾 (2010)。華人醫院品管圈團隊中領導風格與團隊互動對部屬效能之影響—垂直與水平互動的觀點(未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 郭小蘋 (2011)。校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析(未出版之碩士論文)。國立中興大學，臺中市。
- 郭小蘋、吳勁甫(2011)。臺灣校長教學領導研究之分析與展望—以學位論文為例。學校行政，73，63-82。
- 陳永傑(2015)。領導風格與工作滿意度之相關研究-以組織溝通與組織承諾為中介變項(未出版之碩士論文)。國立台中科技大學，臺中市。
- 陳志順 (2008)。台北縣國民小學校長教學領導與教學組織變革關係之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 陳育利 (2013)。特殊教育學校校長教學領導與教師工作績效之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 陳佳雯 (2020)。臺北市國民小學教師知覺校長分布式領導、學校組織氣氛與學校組織執行力關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 陳金菊 (2015)。主管領導風格與組織溝通對工作績效之探討-以A公司為例(未出版之碩士論文)。國立中央大學，桃園市。
- 陳姿櫻 (2011)。領導風格、團隊玩興氣氛、團隊衝突與團隊績效之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄應用科技大學，高雄市。
- 陳碧雲 (2014)。國小教師金錢倫理對工作態度影響之研究 (未出版之碩士論文)。玄奘大學，新竹市。
- 曾增福 (2003)。桃園縣國民中學校長教學領導與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北市。
- 黃上芳 (2008)。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導需求評估之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃孝華 (2021)。家長式領導行為、團隊互動與團隊效能之關聯性—以空軍某軍事院校二專班為例(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 黃宗顯、陳麗玉、徐吉春、劉財坤、鄭明宗、劉峰銘、郭維哲、黃建皓、商永齡 (2008)。學校領導：新理論與實踐。台北市：五南。
- 黃敏榮 (2015)。高級中等學校分布式領導、學校創新經營與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 黃雅琳 (2007)。國民小學校長教學領導與教師創新教學關係之研究。國立教育大學社會科教育學系碩士班，未出版，屏東市。

- 黃錫隆 (2004)。台北縣國民小學校長教學領導策略之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊振昇 (1999)。我國國小校長從事教學領導概況、困境及其因應策略之分析研究。暨大學報，3 (1)，183-236。
- 楊振昇 (2004)。近十年來教育組織變革對教學領導之啟示。教育政策論壇，7(2)，107-130。
- 楊振昇(2017)。校長教學領導新取向:認知教練技巧之應用。載於中國教育學會(編)，教育新航向:校長領導與學校創新，頁53-75。臺北市；學富文化。
- 楊勝崴(2018)。足球選手知覺教練領導行為及領導信任與團隊凝聚力之相關研究(未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 鄒心儀 (2005)。領導、團隊信任對虛擬團隊效能之影響(未出版之碩士論文)。淡江大學，新北市。
- 廖敏伊 (2010)。校長領導風格、團隊信任與團隊績效之相關研究—以高雄市國民小學為例(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 劉士綺 (2005)。專案團隊之任務特性對團隊效能的影響－以溝通協調與成員關係為干擾變項(未出版之碩士論文)。淡江大學，新北市。
- 潘富堅、黃君儀 (2009，2月26日)。時人時語。中國時報，A3 國際新聞版。
- 蔡來淑 (2015)。校長分布式領導、團隊信任對學校效能影響之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 蔡玲玲 (2003)。國小校長教學領導之研究——一位國小校長的個案分析(未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，臺中市。
- 蔡清田(2013，11月)。十二年國民基本教育的中小學課程核心素養與評鑑。論文發表於嘉義大學舉辦之「2013年海峽兩岸中小學教育學術研討會—中小學教育評鑑理論與實務」，嘉義縣。
- 蔡惠淑 (2017)。國民小學校長道德領導行為、學校創新、組織溝通與學校效能徑路模式之建構與驗證(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蔡進雄 (2000)。國民中學校長轉型領導、交易領導、學校文化與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡進雄 (2008)。教學領導與課程領導關係與整合之探析。教育研究月刊，167，93-103。
- 蔡慶文、范熾文、林清達 (2006)。國小校長教學領導與教師教學效能之研究。花蓮教育大學學報，23，29-48。
- 鄧秀珍 (2007)。校長教學領導之理論與實務。南投文教，26，48-51。
- 鄭宗威 (2006)。虛擬團隊領導行為對團隊互動、團隊效能之影響研究(未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 鄭宗威 (2006)。虛擬團隊領導行為對團隊互動、團隊效能之影響研究(未出版之碩士論文)。
- 鄭明玉(2016)。國內校長教學領導相關學位論文研究之內容分析(未出版之碩士論文)。國立台南大學教育學系，臺南市。
- 鄭進丁 (1986)。國民小學校長角色之分析。台南市：復文。
- 魯先華 (1994)。國民中學校長教學領導之研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北市。

- 盧柏安 (2010)。校長分享式領導、教師專業社群對組織信任影響之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 賴志峰 (2012)。不一樣的學校領導：追尋成功典範。臺北市：高等教育。
- 謝聖國 (2014)。教練家長式領導與同儕領導對國小排球選手同儕互動關係之研究(為出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 鐘啟哲 (2013)。國民中學校長分布式領導、教師組織公民行為與學校創新經營效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。

西文部分

- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 25(3), 25-38.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional leaders, *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- McEwan, E. K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin press, Inc.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In Thurston, R. W., & Lotto, L. S. (Eds.), *Advances in Educational Administration: Vol. 1 (Part B)* (pp. 163-200). London: JAI Press LTD.
- Murphy, John A. (1988). Improving the Achievement of Minority Students. *Educational Leadership*, 46(2), 41-42.
- Offermann, L. R., & Scuderi, N. F. (2007). Sharing leadership: Who, what, when, and why. In B. Shamir, R. Pillai, & M. C. Bligh (Eds.), *Follower-centered perspectives on leadership: A Tribute to the memory of James R. Meindl* (pp. 71-91). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-Executive-Summary.pdf>.
- R. Connors, T. Smith, & C. Hickman (2009). *The Oz Principal: Getting Results through Individual and Organizational Accountability*. Prentice Hall.

108年度專題研究計畫成果彙整表

計畫主持人：李安明			計畫編號：108-2410-H-007-052-SSS		
計畫名稱：我國國民小學教學領導團隊領導權力分布型式、個體當責互動及團隊績效之研究					
成果項目			量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)
國內	學術性論文	期刊論文	0	篇	李安明(2021年9月)。十二年國教政策下校長素養導向教學領導工具之研發：教學領導團隊領導權力分布問卷之建構。第九屆兩岸教育政策學術研討會，廣州大學。
		研討會論文	1		
		專書	0	本	
		專書論文	2	章	1. 李安明(2021)。建構現代領導的權力與責任觀。教育行政新議題。臺北市：元照。 2. 李安明(2021)。從TIMSS國際比較報告探尋我國校長教學領導的未來發展方向。教育行政新議題。 臺北市：元照。
		技術報告	0	篇	
		其他	0	篇	
國外	學術性論文	期刊論文	0	篇	
		研討會論文	0		
		專書	0	本	
		專書論文	0	章	
		技術報告	0	篇	
		其他	0	篇	
參與計畫人力	本國籍	大專生	3	人次	3位大專生在不同階段參與專家座談會資料彙整、問卷回收後資料輸入及查核等工作，已一定程度提高其對學術研究資料蒐集與彙整過程之了解，以及對於參與研究計畫的興趣。
		碩士生	4		四位碩士生在不同階段分別參與本計畫的例行性的研究計畫工作會議，發展專家座談會議程，彙整座談會資料以形成問卷修改的重要參照，此外，四位碩士生分工蒐集文獻資料；處理問卷回收後肢統計分析，撰寫資料分析初稿並參與討論。在計畫參與過程中，四位碩士生均認為學習到量化研究的實際運作過程，並已產生高度的研究興趣，其中兩名研究生已確定朝計畫的研究方向繼續探討，期望能發展更深入的研究議題。

		博士生	1	博士生在本計畫扮演計畫發展方向的討論工作，除了蒐集文獻並加以歸納分析外，該生須依據其文獻蒐集所得，負責提出本計畫重要的調整方向，是本研究重要的研究人力。該生透過計畫參與過程已產生自身未來想要專研的研究議題，並已著手進行該議題的資料蒐集工作。
		博士級研究人員	0	
		專任人員	0	
	非本國籍	大專生	0	
		碩士生	0	
		博士生	0	
		博士級研究人員	0	
		專任人員	0	
	其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)			