

偏遠地區國民中小學教師績效責任領導、教師專業學習社群 與學生學業樂觀關係之研究

摘 要

本研究主要目的乃在探討偏遠地區國中小教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀關係之間的關係。透過對 217 位國中小教師進行調查，以分析教師績效責任領導與教師專業學習社群對學生學業樂觀的直接影響，以及教師績效責任領導透過教師專業學習社群對學生學業樂觀的中介影響。經由相關分析與結構方程模式等統計方法，發現教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀現況良好，同時三者之者具有顯著正相關；教師績效責任領導、教師專業學習社群對學生學業樂觀有直接影響；教師績效責任領導亦會藉由教師專業學習社群對學生學業樂觀產生間接影響。本研究建議教師宜運用績效責任領導，促進教師專業學習社群，進而提升學生學業樂觀。

關鍵詞：中介效果、教師績效責任領導、教師專業學習社群、學生學業樂觀

壹、緒論

一、研究背景與動機

台灣隨著近年來的經濟發展與科技進步，已非常重視更高品質與公平正義的生活環境，惟偏遠地區長期以來因為週邊學習環境不足及文化刺激少等特性，教學現場之差異性相對較高，且小班小校居多，不利於學生人際互動及學習環境之營造（教育部，2016），甄曉蘭（2007）研究亦發現，偏鄉地區學校因為家長社經、文化背景較為弱勢，學習環境不利，往往影響學生學習意願與學習態度，在學力競爭上難以提升。美國在非都會地區也是面臨相近的困境，因為資源不足，難以吸引優秀教師，學生在學科上的表現也經常低於都會區學生，但政府卻積極協助遴選優秀領導者，並加強居民與教師的合作，改善社區軟硬體設備（U.S. Department of Education, 2014），Faisal、Shinwari 與 Mateen（2016）研究亦發現，偏鄉背景的大學生測驗成績顯然比都市大學生較為低落，由此觀之，偏鄉學校在不同國家中，均存在著學生學習的困境。

但上述問題則已受到普遍重視，例如教育部即正積極推動「偏鄉教育創新發展方案」，整合相關政策資源，希望可以改善偏鄉教育環境，幫助學生學習，詹志禹與吳璧純（2015）也認為應該以積極的態度，將偏鄉學校定位為教育創新之源，才能徹底翻轉偏鄉學校的弱勢角色。綜上以觀，台灣現階段已開始關注偏鄉教育的方展，並投入經費期望能有效提供教育品質，但誠如張良丞、許添明、吳新傑（2016）指出，政府為促進偏鄉弱勢學生學習機會均等，在政策上做了努力，但根據近幾年研究報告的結果，學生學習成就依然呈現嚴重的城鄉差距，因而偏鄉學生的學習成效與影響因素，仍值得持續探究。學生學業樂觀（student academic optimism）為國際新興的重要變項，包括對學校的認同、對教師的信任，以及整體情境對學業的重視（Adams & Forsyth, 2011），對於學生學習具顯著的正向預測力（Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell, & Moore, 2013），這屬於一種學校教育的工作核心，以正向的角度看待學生學習，當學生感知學習環境正向認真，更能努力實現自己的成功（謝傳崇、蕭文智、官柳延，2016），許添明與葉珍玲（2015）也認為應增加對弱勢學生的信任與尊重，相信其具備成功學習的能力，而探究學生學業樂觀，可以由正向角度理解影響偏鄉學生學習成效的因素。綜言之，瞭解影響偏遠地區學生學業樂觀的因素有其重要性與價值性，此即為本研究主要背景。

本文在探究影響偏鄉學生學業樂觀的有關因素中，討論的變項有教師績效責任領導、教師專業學習社群。教師是影響學生學習的重點，特別當教師願意秉持績效責任，用心教學，不放棄任何一位學生時，更是提升偏鄉學生學力的關鍵，吳清山（2016）特別強調，偏鄉教師影響學生學習甚鉅，點亮偏鄉教育明燈，教師為其關鍵所在，將老師視為專業發展的領導者，可以產生鄉下學校人力與財務上的資源（Hickey & Harris, 2005），范熾文與張文權（2015）同樣認為教師確

實為偏鄉教育值得討論的重要議題。職是之故，教師如能發揮績效責任，更能運用專業能力，幫助學生學習，Gordin (2012) 即認為教師的責任即在促進團體合作，並專注於學生學習，另外在企業界，績效責任領導也發現對於正向組織文化、激發成員責任、建立信任關係有絕對影響 (Worrall, 2013)。因此，所謂教師績效責任領導，即為結合教師績效責任、教師領導與績效責任領導的整合概念，對於促進教師專業成長與學生學習皆有所助益 (張文權、范熾文，2015)。換句話說，在提升學生學業樂觀之前，教師應該先有效的發揮績效責任領導，所以，討論教師績效責任領導與學生學業樂觀間的關係為本研究動機之一。

教師專業學習社群則是本文另一個討論的焦點，Battersby 與 Verdi (2015) 指出專業學習社群不只是可以促進專業成長，也有助於化解教師疏離與學生成就。而成功的教師專業學習社群，則需要共同的績效責任、信任、公開溝通、合作、高度期望、教師賦能增權、正向的工作關係 (Green, 2017)。就丁一顧 (2012) 的研究中，更直接的提出，要提升學生學習結果，成立「以學生學習為本」教師專業學習社群有其必要性，Ontario Principals' Council (2009) 也同樣認為，校長為建立專業學習社群，必需創造一種以學習為優先的合作文化。無獨有偶，顏國樑 (2016) 強調，教師專業成長社群應將學生學習效果與教師專業成長視為核心，抱持教育的本質，驗證實施成效。最後，就實徵研究的結果方面，Cassity (2012) 不只證實了學術樂觀與學生成就的關係，也發現專業學習社群與學業樂觀存在顯著的正向相關性，可以有效的提升學生成就。由此可知，教師專業學習社群可以提升學生學業樂觀，因此，分析教師專業學習社群與學生學業樂觀的關聯為本研究動機之二。

過去在探討影響學生學業樂觀的相關影響因素中，有部分研究探究教師績效責任領導相關因素對於學生學習成效的影響 (張文權、范熾文，2018b; Gilsdorf, 2000; Jamal, Tilchin, & Essawi, 2015; Larry, 2001)。教師自己本身如能抱持績效責任的使命，提升自我與同儕的專業，自然而然也會願意彼此形成一種共責型態的專業學習社群，共同信任、交流、合作與分享，集體聚焦於學生學習的相關事務，Stoll 等人 (2006) 就認為共同的績效責任即屬於專業學習社群的特徵之一，教師應該對學生學習負起集體責任，實際上，績效責任與專業學習社群就屬於同義語 (Leavitt et al., 2013)，也就是說，專業學習社群就是應該具備績效責任。統觀上述，教師績效責任領導顯然可以促進教師專業學習社群的發展，要言之，教師績效責任領導認定可以透過教師專業學習社群的中介，而對學生學業樂觀產生間接影響。因而，分析教師專業學習社群的中介角色為本研究動機之三。

綜上所述，提升學生學業樂觀是相當重要的，對於學生學習有顯著的影響，而教師在績效責任領導發揮的角色，以及有效促進教師專業學習社群所能運作的功能上，也同樣不容忽略，整體來說，Sahlberg (2010) 即強調教育變革應聚焦於建立學校社群的集體責任與相互信任，並同時邁向社會健全與學生成長的目標，再就偏鄉角度來看，許添明與葉珍玲 (2015, 頁 78) 明白指出，偏鄉地區弱勢學生的幫助更需仰賴學校成員共同合作，激勵師生對學習意願負責，同時教

師也要以團隊合作的方式改善學習歷程，以提升弱勢學生學習成就。由此可知，在偏鄉學校地區，系統性的探究教師秉持績效責任領導，運用教師專業學習社群，加以促進學生學業樂觀，建立學習自信與提升學習成就，重要性不言可喻。但就環視上述變項的探究可以發現，雖然不同研究提出有關上述二個變項，與學生學業樂觀相關變項之間一對一的關聯，但綜合討論上述變項之結構關係之研究並不多見。特別本研究所關切的議題，除了上述變項與學生學業樂觀的直接關聯之外，更欲透過結構方程模式瞭解變項之間的結構關係，也就是由整體的角度來分析偏遠地區教師績效責任領導、教師專業學習社群對學生學業樂觀的直接與間接效果，此為以往研究未曾探究之處，亦屬本研究重要價值所在。

因此，本研究目的為：（一）分析偏遠地區教師知覺教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀的現況。（二）了解教師專業學習社群對教師績效責任領導與學生學業樂觀之中介效果。

貳、文獻探討

一、教師績效責任領導的意涵

（一）教師績效責任領導的意義

在權力下放與教師專業自主的時代中，教師也應該要扮演積極領導的角色，為提升整體學校效能盡一份心力，張德銳（2010）就認為學校是學習者與領導者的社群，每位教師都可以成為領導者，教師領導可以發展同儕信任與合作的關係，並正向的影響學校文化（Harris, 2013）。而績效責任為企業界的新興概念，著重於除了自己要盡職外，也需要促進他人負起責任，責任包括在績效責任的範圍當中（Hargreves & Shirley, 2012），張文隆（2011）將績效責任譯為當責，主張「當責者」要能承擔全責，要確定「負責者」能完成工作，因此在學校教育領域當中，范熾文與莊千慧（2009）的實徵研究發現，國小教師如能抱持績效責任的信念，將會正向的影響班級經營效能，由此可知，教師如能結合績效責任，將會對於自我的專業有一定的幫助，換言之，教師為人師表，「負責」可說是教師的基本態度，即使遇到最困難的事情或最難教的學生，教師也要勇於承擔，致力達成目標，這才具有績效責任的意涵（吳清山，2016）。透過上述論述，可以發現在發揮教師領導提升學校成效的同時，教師個人如能融合績效責任的理念，將可以更有助於自我專業及集體智慧的增長，此無疑應為值得深入理解的議題。

承上所述，如何促使個人擁有績效責任，績效責任領導（accountability leadership）即屬重要概念，Worrall（2013）認為績效責任領導是一種新的績效責任典範，其基礎包括：1.引領成員依循清晰的目標、使命與策略；2.呈現令人信服的成果；3.績效責任的文化。Kraines（2001）亦指出潛力、承諾、共同判斷以及開發能力為四大基礎，績效責任領導重要的價值就在於可以激發成員對組織產生承諾，提升組織的附加價值。Darling-Hammond、Wilhoit 與 Pittenger（2014）

則強調個人與組織應該要有責任，促進專業實踐，學校應該要對評估實踐與學生進步負起責任，聚焦於意義學習、專業資本、資源績效責任，為促進績效責任革新的關鍵要素。

在國內，相關研究也已逐漸興起，張文權（2016）認為企管界的績效責任領導值得做為教育領導的借鏡，可具體引導做為教師個人績效責任領導的內涵，張文權與范熾文（2018a）實徵分析發現教育的績效責任領導包括個人、團體與組織層面，個人要以身作則、團體要回應互動，組織則需開放公平，張文權與范熾文（2015）進而指出教師績效責任領導乃是教師領導融合績效責任領導的概念，在教師專業發展的內涵中，引導自己與成員發揮績效責任，促進個人與學校整體績效的成長。張文權與范熾文（2018b）也進行教師績效責任領導的量表建構發現，專注學生學習、提升專業成長、建立信任關係為其重要層面架構，且進而指出教師績效責任領導的定義為：「教師領導能夠融合教師績效責任的概念，秉持責任、誠信、公正、開放、回應等信念，規劃願景並建立合作互信的學習社群，有效地促進自我與同儕績效責任的專業成長，進而精進教學效能與學生學習成效，最終提升整體學校績效」。

（二）教師績效責任領導的層面

目前國際倡導個人領導（Silverstein, 2015; Worrall, 2014）或教師領導（張德銳，2010；Jamal, et al., 2015; Stone-Johnson, 2014）與績效責任的研究已不斷興起，綜合上述觀點與相關研究（張文權、范熾文，2015，2018a，2018b；Kraines, 2001; Richardson, 2015; Wood & Winston, 2007; Worrall, 2013）主張，教師績效責任領導內涵可歸納以下層面：

（一）「塑造重信守諾的專業形象」：係指教師本身重視以身作則，秉持責任、誠信、公正、開放、回應等信念，建立值得信任的品牌形象。

（二）「著重積極回應的溝通互動」：泛稱教師願意真誠的傾聽溝通、遇到困難也積極面對解決，回應親師生的需求。

（三）「聚焦學生學習為績效責任」：即為核心內涵，學生學習為重要目標，因此教師願意精進課程教學的專業成長，提升學生學習成效。

（四）「營造公平開放的正向文化」：係指教師以正向、肯定、鼓勵的角度，建立親師生之間正向、開放、公平的績效責任文化。

（五）「建立相互信任的專業社群」：概指教師建立專業學習社群，彼此信任無私的分享知識、經驗、心得，並得以激發自我省思，追求專業成長。

二、教師專業學習社群的意涵

（一）教師專業學習社群的意義

專業學習社群的核心概念包括確保學生學習、合作文化、聚焦成果、承諾努力等（DuFour, 2005）。而 Hairon、Goh 與 Chua（2015）認為專業學習社群是藉由團體成員共同合作與學習，進而促進教學與學生學習為目標。吳清山（2012）提出專業學習社群是由一群專業人員，依其個人興趣和意願所組成的小團體，透

過合作、相互分享進行學習，以促進專業成長。由此可知，專業學習社群的主要目的在於精進學生的學習與教師的專業成長，此為教師專業學習社群的關鍵要素之一。

Stoll 與 Louis (2007) 提出在 1990 年代，專業學習社群只著重於目標改革的達成，並無明顯強調學習，現今專業學習社群應強調專業化的學習、凝聚性的集體脈絡、集體知識、人際間的關懷等。Ontario Principals' Council (2009) 也主張團體合作、教師能力、領導能力、專業發展屬於專業學習社群的四大支柱。Olivier 與 Huffman (2016) 認為分享與支持的領導、分享價值與願景、合作學習與應用、分享的個人實踐與支持的情境屬於專業學習社群的框架，此外，Neve、Devos 與 Tuytens (2015) 也認為集體責任亦屬於專業學習社群的概念範圍，共同的對學生學習負起責任。所以教師專業學習社群著重專業化的合作學習、彼此負有績效責任、分享互動、相互支持成長，此為教師專業學習社群的關鍵要素之二。

丁一顧 (2014) 主張教師專業學習社群乃是一群具有共同願景或目標的老師，在一起進行省思、對話、分享、合作、探究、學習，藉以解決教學問題或創新教學，進而提升學生學習及教師教學。蔡金田 (2013) 實徵研究發現社群認同合作、領導分享、學校結構、共同願景、學校實務等七於學習社群的理論層面。Leavitt 等人 (2013) 也認為價值與願景分享可稱之為與專業學習社群的同義語。社群的價值除了共同達成目標、彼此合作與專業成長之外，共享願景與價值，也有助於凝聚共識，無疑於也可有益於團隊社群的運作，此為教師專業學習社群的關鍵要素之三。

歸納上述，發現教師專業學習社群在國內外受到高度重視，其基礎在於教師專業者擁有共享的價值與願景，過程著重合作學習、專業分享、對話互動，目標在於提升教師教學與學生學習，質言之，可稱為教師組成學習的團體，藉由分享價值、專業承諾、合作學習、持續探究等過程，以達成提升教師教學及學生學習成效的主要目標。

(二) 教師專業學習社群的層面

本文進而分析教師專業學習社群的內涵構面，發現其分類方式多為「共享願景」、「共享領導」、「團體學習」、「教學實務分享」及「支持情境」，原因此為多數研究者依據 Hord (2009) 相關論述所提出之觀點 (丁一顧, 2011; 廖品蘭, 2014; Katzenmeyer & Moller, 2009; Pirtle & Tobia, 2014; Stoll, et al., 2006)，這也與國內研究相近 (蔡金田, 2013)。因而本研究參酌上述構面，發展量表進行研究：

1. 共享願景：以改善教學實務與教師專業發展為目標，並聚焦於提升學生學習品質為社群願景，社群依據願景來檢討改進教學品質。

2. 共享領導：願意基於承諾與責任參與社群，認同一起領導與學習的價值觀，並針對學生學習成效進行共同的專業領導活動。

3. 團體學習：願意透過學習社群之研習、活動、工作坊等，與夥伴一同對話、

省思、激盪，進而解決教學困境，精進教學知識。並得以透過團體學習回饋，改進教學品質。

4.教學實務分享：積極參與公開觀課、議課等活動，願意分享實務的教學成果，並依照觀課的回饋促進社群成員的專業成長。

5.支持情境：領導者主動支援社群的資源、時間、活動、場地、設備等，並積極鼓勵、關心與肯定社群的運作與績效。

三、學生學業樂觀的意涵

（一）學生學業樂觀的意義

樂觀可以讓人產生正向心理資本，Luthans 與 Youssef (2007) 即指出樂觀屬於正向的心理資本，係指對於正向結果所做的歸因，樂觀可以培養與學習，謝傳崇 (2013) 也認為個人處於樂觀情形時，會將自己的美好歸因於自己優越熟練的技能，進而更努力學習。而學生學業樂觀一語，則以正向心理學為基礎 (Gürol & Kerimgil, 2010)，主要依據 Hoy、Tarter 與 Hoy (2006) 提出的學業樂觀概念所延伸而來。

事實上，學業樂觀已經透過不同的實徵研究，顯示可以有效促進學生成就，其重要性更勝於學生的社會經濟狀況，學校並可以藉由機制來促進學業樂觀 (Hoy, Smith, & Sweetland, 2002; McGuigan & Hoy, 2006)。目前在許多的研究中，針對教師層面的學業樂觀研究已經不斷興起，但就學生層面仍不多見，學校教育改革的主體在於學生，關注於學生學習應位於關鍵地位，Heck (2005) 指出學校成果應該著重於學生的成就方面。因而，就學生學業樂觀方面，Tschannen-Moran 等人 (2013) 以國小至高中的學生為對象，研究發現學生學術樂觀與社經地位並未有顯著相關，但前者對於學業成就有顯著影響，Bakhshae 與 Hejazi (2016) 的調查結果也指出，教師的支持和學生自主觀念的看法，對學生的學業參與有顯著影響，Voelkl (1997) 也認為學校認同就是一種教育的學業樂觀與參與，學生對於學校的認同及參與，與學生的學業成就具備相關性。申言之，學生學業樂觀已成為探究學生學習成就值得關注的議題，養成具備學業樂觀的學生，便會認同學校的目標，進而在教師的支持下，自己願意投入學習，展現學習的責任及意願。

師生之間建立信任感，教師的教學才能有效協助學生的學習，這可謂重要的環節。Gürol與Kerimgil (2010) 指出提升學校、學生與家長彼此的信任感，將有助於建立堅強的信任關係。Ekeh與Njoku (2014) 探討學業樂觀與學生學業動機的相關性，即指出信任感是學校目標達成效能與效率的關鍵，DeWitt與Slade (2014) 也認為信任是辦學的關鍵因素，校長與老師互信，會建立校園信任的氣氛，也會造就學習更有成就。簡言之，師生的互信，與學生成就有正向的關聯性 (Boonen, Pinxten, Van Damme, & Onghena, 2014)。Kramer (2010) 認為信任是一種正向的社會期望，如同一種廣義的信念，可以共同延伸在組織中，與成員共

享。Forsyth、Adams與Hoy（2015）更指出集體信任是學校革新的重要因素，對於學業樂觀是非常重要的關鍵，與學生學習有所相關性。由此可知，養成學生與教師建立彼此的信任感，透過信任的互動解決學習困境，協助提升自己的學習成就，此為學生學業樂觀的重要觀點之二。

整體來說，除了養成學生認同學校，努力學習，並建立信任關係之外，營造出著重樂觀的學習情境，對於幫助學生學習也是重要的因素。此觀點源於學業推力（academic press），要言之，學業推力是一種建立著重學生學習的環境，這種概念結合了教師高度期望、學校政策、實踐、規範與獎賞等（Murphy, Weil, Hallinger, & Mrrman, 1982）。Lee、Smith、Perry 與 Smylie（1999）以 28,318 名學生與 5,000 位以上的教師為研究對象，發現社會支持雖然對學生的成功很重要，但如果缺乏了學生學業成就的推力，也將徒勞無功，相關研究同樣認為學業推力與學生的成就有顯著相關（Goddard, Sweetland, & Hoy, 2000; Shouse, 1996）。Hoy 等人（2002）發現高度學業導向的學習環境，師生會有強烈的學業動機，學生也會對家長、老師及同儕有正向的回應，Hoy、Hoy 與 Kurz（2008）進而強調教師應該創造一種正向與充滿挑戰的學生學習環境，讓學生可以超越自我。歸納上述發現，學業推力就是養成學生追求高度的學業成就，學校給予期望與鼓勵，營造正向的學習情境，此觀點亦屬於學生學業樂觀的重要面向。

總結上述重要觀點，本研究將學生學業樂觀界定為學生認同學校，展現重視學業的責任與行為，並建立和教師之間的信任感，在正向的學習情境中，追求更佳的學業表現。

（二）學生學業樂觀的層面

學生學業樂觀的相關研究目前屬於開啟階段，因此對於不同層面也略有差異，Adams 與 Forsyth（2011）研究提及學生學業樂觀包括學生個人學業的自我效能、師生間的信任感、家長鼓勵或強調學業成功的行為。Tschannen-Moran 等人（2013）研究學生對學校的認同、學生對教師的信任關係、學生的學術推力等三層面，可以形成學生學業樂觀為潛在變項。上述研究除了均從學業樂觀的文獻為基礎推演外，也都歷經探索性、驗證性因素分析之檢驗，同時更受到後續研究參考，並進而發現與校長科技領導、教師教學創新皆具有顯著相關性（謝傳崇等人，2016）。因此，本研究參酌上述國內外論述，做為發展學生學業樂觀量表之依據。

1.學生對學校的認同：此觀點傾向認知、信念或期望，學生認同自己為學校的一份子，願意接受學習的責任，並接受目標的期望而努力。Anderman（2003）也強調，學生對學校的歸屬感會正向的預測學生成績，當教師在促進學業與班級人際間互動時，應該加強學生對於學校的歸屬感。

2.學生對教師的信任：這屬於一種情感的回應，學生認為老師認真教學，願意彼此真誠相待，並與老師建立相互信任的關係。在張奕華、許正妹與顏弘欽（2011）的研究結果中也發現到，就師生之間、教師之間、領導者之間，信任均屬於學業樂觀的重要潛在因素。

3.著重學業情境推力：此傾向特定行為的表現，在正向學業推力的情境中，學校會高度倡導學業的重要性，並會為學生建立合理且高度的目標期望、嚴謹有次序的學習環境，激發學生學習動機、鼓勵學生認真向學。王金國（2016）就強調，為增進學生動機，應需讓學生獲得正向學習經驗，營造友善且支持性的學習環境、給予學生積極關注與正向期望，並讓不同程度學生都有成功經驗。

四、教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀的關聯

（一）教師績效責任領導與教師專業學習社群的關聯

就教師績效責任領導與教師專業學習社群兩者間的關係，張文權與范熾文（2018a, 2018b）探討績效責任領導之個案研究及量表建構，分別發現促進教師社群的共同學習，即為有效的策略，而績效責任領導與教師學習呈現正相關。再就相關文獻發現，教師績效責任領導應該也與教師專業學習社群具有相關性，後者需要績效責任的融入，才能具體發揮功能。如同Pirtle與Tobia（2014）所言，專業學習社群可以支持教師在專業效能上的提升，並藉由社群責任的發揮，讓教師對學生也負起責任，Bouchamma、Kalule、April與Basque（2014）也認為應該要重申目標與期望，藉此更清楚界定專業學習社群的績效責任。Leavitt等人（2013）更明確的主張，績效責任、集體責任可視為與專業學習社群的同義語，當成功建立社群，可以讓領導者們合作、創新，並促始大家每一位為績效產出負起責任（Molinaro, 2015）。Advisory Committee on School-based Management（2000）提出學校應該應力於學生學習的產出，結合校長與教師，轉型為負責任的專業學習社群。

同時就教師面向，Danielson（2007）也認為參與專業學習社群，致力專業學習的參與文化，屬於教師專業責任的層面，另一方面，范熾文與莊千慧（2009）則提出教師績效責任信念會正向的促進知識分享、親師生的互動，張文權與范熾文（2015）亦提及教師績效責任領導，可以有效促進教師專業成長，激發教師形成專業學習社群。由此看來，成功績效責任的本質，就在於形成一個社群並加以運作（Brundrett & Rhodes, 2011），教師如能具備績效責任的信念，推動領導作為，整合運用教師績效責任領導，可以有益於教師專業學習社群中集體責任的發展，持續專業學習且發揮專業效能。因此，本研究發展假設一：教師績效責任領導能正向影響教師專業學習社群。

（二）教師績效責任領導與學生學業樂觀的關聯

學生學業樂觀是一種呈現學生學習表現的重要觀點，Boonen 等人（2014）針對比利時地區的國小進行研究，發現學術樂觀與學生數學、閱讀成就有正向關係，並可預測學習成就（Kirby & DiPaola, 2011）。而如何促進學生學習與學業樂觀，Murphy 等人（1982）即指出校長與教師的信念，會影響教師肩負起學生學習的責任，並藉由在學校政策、班級經營中來提升學業。可知，教師負起協助學生學習的責任，是成功關鍵之一，也就是說，學生學習的成效可稱為學校績效

責任領導的核心目標（張文權、陳慧華、范熾文，2016）。基本上，教師領導與學業樂觀有其相關性，Moghtadaie 與 Hoveida（2015）就發現學業樂觀會顯著的影響教師班級經營風格，同時，學生的學業樂觀也深受老師影響，如果老師高度的正向期望學生可以表現出教育的績效成果，學生學習就會受到影響（MacPherson & Carter, 2009; Narenjithani, Youzbashi, Alami, & Ahmadzadeh, 2015）。

進一步分析，教師領導結合績效責任的概念，也會對於學生學業樂觀產生正向影響，主因在於學校的集體責任可以直接的預測學術樂觀（Wu, Hoy, & Tarter, 2013），績效責任的基礎在於學校一定要提升學生成就的品質（Hoy & Miskel, 2008），而教師領導也應著重於共享促進學生學習的目標（Crowther, Ferguson, & Hann, 2009），易言之，教師績效責任領導可以有效促進學生的學習成就，激發學生的學習意願（張文權、范熾文，2015）。總結來說，教師績效責任領導為結合教師領導與績效責任的整合概念，不管就教師正向期望、學校集體責任，或是績效責任的基礎、教師領導的目標，都發現到教師績效責任領導確實有利於學生學業樂觀的表現。因此，本研究發展假設二：教師績效責任領導能正向影響學生學業樂觀。

（三）教師專業學習社群與學生學業樂觀的關聯

Vescio、Ross 與 Adams（2008）指出，專業學習社群的推展，對教師教學與學生成就有正向的影響，也就是說，可以有效的豐富教師專業成長與學生學習（Nelson, LeBard, & Waters, 2010）。進言之，專業學習社群的助益，不只有教師個人的專業成長，尚包括教師互助氣氛的營造，以及學生的學習，原則上，專業學習社群強調教師專業的對話與合作，以幫助學生學習為重要目標，因此透過知識的分享，自然也將精進教學知能，並有助於學生學習，例如：在面對多元背景的學生時，運用專業學習社群，即可以在融合學校的環境中，促進高度的學業樂觀（Ekeh & Njoku, 2014）。

依此類推，教師專業學習社群與學生學習具有密切關係，學校中的教師專業學習社群運作愈熱絡，對學生學習幫助愈大（吳清山，2012），社群可以說應該要以「學生學習」為本，關注「學生學習、合作文化、結果」，才是提升學生學習結果的重要關鍵（丁一顧，2012），林梅琴（2011）亦認為專業學習社群是將學生學習視為最重要的責任，成員應該彼此信任，所有的學習與發展，來自於解決學生的學習問題或提升學習成效，McLaughlin與Talbert（2006）歸納許多資料顯示，教師專業學習社群有助於教師教學與學生學習，在全國與區域的研究中，教師專業學習社群均對學生學習的成就、獲得與經驗有正向顯著的影響。近年 Forsyth 等人（2015）統整文獻後更主張，專業學習社群的合作，以及承諾於改進教學模式，可以有助於建立學業樂觀的文化。惟此，由國內外文獻可知，提升學生學習本為教師專業學習社群的重要功能，植基於學生學習為基礎，教師專業學習社群才能發揮價值，建立優質、互信的學習環境，培養學生良好的學習經驗。要言之，教師專業學習社群應該會正向影響學生的學業樂觀，因此，本研究發展

假設三：教師專業學習社群能正向影響學生學業樂觀。

（四）教師專業學習社群的中介效果

因為學生學業樂觀屬於新興概念，因此就影響學生學業樂觀之相關研究不多見。所以本研究由影響學生學習成就的相關研究中發現，有些研究者是以探究教師領導行為對於學生學習的影響（Crowther, et al., 2009; Danielson, 2006; Murphy, 2005）。另有些研究者認為教師專業學習社群才屬於激發學生學習的重點，如 Ratts等人（2015）研究指出，面對高度績效責任的時代，教師努力於精進教學的品質，透過專業學習社群可以潛在的正向影響學生成就，DuFour與DuFour（2010）則不斷強調專業學習社群應以學生學習為重心，社群成員應對每個人負起責任、持續學習，同時也應該建立社群運作成為教育的規範，近年來，Green（2017）更主張，有效的教育領導者，應該培育教師專業社群，來促使每位學生的學業成功與健全發展。

教師遭遇工作中的責任與挑戰時，理所當然會想要加以克服解決，藉由專業知能的提升，改善學生學習，也建立專業自信，而透過專業學習社群的參與，彼此相互惕勵與知識共享，正是有利於提升專業的最佳途徑，也自然影響學生的學習。丁一顧（2014）研究指出，當國小教師專業學習社群運作時，對學生學習成效關注程度良好，校長、教師文化等因素，對教師專業學習社群在關注學生學習成效有所影響，Hoy等人（2006）也發現到教師的合作效能信念、教學信念，均和學生的自我效能信念有顯著相關。因此合理推論，若教師績效責任領導認定程度愈高，可能也會透過教師專業學習社群的高度參與，進而有助於學生學業樂觀的提升。所以，本研究發展假設四：教師績效責任領導可透過教師專業學習社群的中介，對學生學業樂觀產生間接影響。

歸納本節論述，針對教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀的相關性，過去研究多以調查研究法為主，探討學校領導所影響的相關變項，而學校領導多數以校長角色為主，本研究則另以教師角色為焦點，其次，就教師專業學習社群，也多聚焦於與學生學習的相關性，未曾出現探討與學生學業觀的相關性論述，與教師領導的相關研究也並不多見，最後，就學生學業樂觀來看，此乃整合學生學習成就與學業樂觀所形成的概念，國內外已有初步研究認為可顯著預測學生成就，但雖然在文獻中已提及與教師領導、教師專業學習社群存在其相關性，但目前在實徵研究上仍付諸闕如。爰此，本研究除了致力於分析教師績效責任領導與教師專業學習社群的結構模式驗證外，也希望可以了解影響學生學業樂觀的相關因素，同時，探討教師專業學習社群的中介效應，將可促進學校領導者省思如何善用領導作為，進而有效的提升學生學業樂觀。此外，上述所有文獻針對偏鄉地區之研究甚少，目前只發現針對融合教育之學校進行探究，因而本研究則以偏遠地區學校為研究場域，期望能更加理解現今台灣所關注之如何扶助弱勢者教育的相關議題。綜括來說，本研究不僅就研究主題、研究對象、研究發現及研究場域，在理論上均有其相當基礎，就實務層面也有其迫切需求，可稱為具有理論與實務之貢獻價值。

參、研究方法

一、參與者

本研究之研究對象以偏遠地區公立國民中小學教師為研究母群體，為掌握問卷題項的適切性，選取各縣市各種學校規模進行調查，發出問卷 300 份，回收 251 份，回收率 84%；其中有效問卷 217 份，可用率 86%。有效樣本包括男性 72 位（33.2%）、女性 145 位（66.8%），學歷大學有 84 位（40%）、研究所以上 133 位（60%）。

二、資料分析

首先，本研究運用 Pearson 積差相關（SPSS 17.0 軟體）判斷教師績效責任領導、教師專業發展社群與學生學業樂觀之相關，再使用 SEM（AMOS 16.0 軟體），估計教師績效責任領導、教師專業發展社群能否正向預測學生學業樂觀，而中介效果之檢定，則採用 Bootstrap 法，分析教師績效責任領導，能否藉由教師專業發展社群的中介作用，間接影響學生學業樂觀。

進行驗證性因素分析時，SEM 適配度評鑑指標採絕對適配度指標之卡方分配、RMSEA、GFI、SRMR，以及增值適配度指標之 TLI、NFI、RFI、IFI 與 CFI，還有簡約適配度指標 PGFI 與 PNFI。參考相關研究建議（Bagozzi & Yi, 1988; Hu & Bentler, 1999），以 GFI、CFI、NFI（大於.90）、RMSEA（小於.10），以及 PGFI、PNFI（大於.50），做為模式適配度之判準依據。

三、研究工具

本研究所使用的研究工具為「教師績效責任領導、教師專業發展社群與學生學業樂觀關係問卷」。包括：教師績效責任領導量表、教師專業發展社群量表與學生學業樂觀關係量表。並採 Likert 五點量表，從非常不符合至非常符合給予 1-5 分。

四、教師績效責任領導量表

本研究所採用之教師績效責任領導量表（Teacher Accountability Leadership Scale, TALS），主要修改於張文權與范熾文（2018a，2018b）所編擬而成之績效責任領導量表。前述兩份量表均經預試分析、探索性因素分析、驗證性因素分析、效標關聯效度分析與複核效度分析所建構完成。本研究將其層面分為塑造重信守諾的專業形象、公平開放的正向文化、學生學習為績效責任、合作的專業學習社群等，題項共計 20 題。其題目如公平開放的正向文化層面中之「我會以正面的態度與同事建立關係」。

透過驗證性因素分析結果得知，除了卡方值為 430.31 ($p < .05$)，容易受到大樣本而達到顯著，表示本研究理論模式與觀察資料並沒有適配，但就 RMSEA 的值為.09、SRMR 的值為.06，均符合小於.08 的標準，TLI 的值為.88、CFI 的值為.89，也符合接近.09 的標準，顯示模式可以接受。另以信度結果而言，總量表信度為.93，各分層面的 α 係數介於.85 到.87。綜上，量表之信度與效度頗佳。

五、教師專業發展社群量表

第二部分「教師專業學習社群量表」(Teacher Professional Learning Community Scale, TPLCS)，係主要參酌丁一顧(2011)發表之「教師專業學習社群量表」，同時，也再參考(吳清山，2012；Leavitt, et al., 2013; Olivier & Huffman, 2016; Ratts, et al., 2015)等觀點，編擬而成本研究所使用之工具，共計共享願景、共享領導、團體學習、教學實務分享、支持情境等五個層面。其題目如共享領導層面中「本校校長會讓老師參與各項專業成長的決定」。

進一步由驗證性因素分析得知，卡方值容易因為大樣本而呈現顯著差異，結果為 660.34 ($p < .05$)，但另外由其他指標的結果顯示，均呈現理想適配，表示模式可以被接受 (RMSEA=.08、SRMR=.06、TLI=.90、CFI=.91)。信度分析上，各分層面之 α 係數介於.87 和.93，總量表信度為.96。綜上，量表之信度與效度良好。

六、學生學業樂觀關係量表

第三部分「學生學業樂觀量表」(Student Academic Optimism Scale, SAOS)，係主要參酌Tschannen-Moran等人(2013)所發展之「學生學業樂觀量表」，最後再參考相關研究論述(張文權，2018；謝傳崇等人，2016；Adams & Forsyth, 2011；Ekeh & Njoku, 2014)，編擬而成之工具，共包括：學生對學校的認同、學生對教師的信任、著重學業情境推力。其題目如學生對學校的認同層面中「本校學生會覺得自己是學校的一份子」。

再進行驗證性因素分析發現，卡方值結果為 530.45 ($p < .05$)，但容易因為大樣本而呈現顯著差異，另外由其他指標的結果顯示，均呈現理想適配，表示模式可以被接受 (RMSEA=.09、SRMR=.08、TLI=.89、CFI=.91)。信度分析上，各分層面之 α 係數介於.90 和.93，總量表信度為.94。綜上，量表之信度與效度良好。

肆、研究結果與討論

一、描述性統計與相關性

從表 1 得知，在教師績效責任領導的四個層面中，分別介於 3.99 到 4.30 之間，屬於中高程度的表現，特別就「學生學習為績效責任」($M=4.30$) 為最高得分的層面。而在教師專業學習社群的五個層面，則介於 3.74 到 4.06 之間，整體也呈現中度以上的表現，以「集體學習 ($M=4.00$)」得分最高。另就學生學業樂觀三個層面，介於 3.77 到 4.26 之間，也大致呈現中高度表現，「學生對老師的信任 ($M=4.26$)」為得分最高的層面。

就層面相關性，教師績效責任領導與教師專業學習社群 (相關係數介於.11~.36)、教師專業學習社群與學生學業樂觀 (相關係數介於.42~.56)，以及教師績效責任領導與學生學業樂觀 (相關係數介於.11~.33)，所有層面的相關係數多達.01 的顯著水準。無論是在分層面以及整體層面多為顯著正相關，表示各個分層面間具有一定程度的相關性。另外，各層面間相關的絕對值都沒有過於接近 1

的情形，符合基本適配指標的理想標準。

表 1 描述性統計、內部一致性 α 係數、相關分析摘要

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 重信守諾的 專業形象	-											
2 公平開放的 正向文化	.61**	-										
3 學生學習為 績效責任	.72**	.58**	-									
4 合作的專業 學習社群	.53**	.59**	.52**	-								
5 共享領導	.16**	.23**	.19**	.23**	-							
6 共享願景	.24**	.27**	.19**	.29**	.72**	-						
7 集體學習	.22**	.34**	.22**	.36**	.62**	.62**	-					
8 共享教學實 務	.18**	.26**	.12	.36**	.64**	.75**	.61**	-				
9 支持情境	.12	.23**	.11	.28**	.66**	.64**	.63**	.61**	-			
10 學生對老 師的信任	.30**	.32**	.31**	.25**	.54**	.48**	.53**	.41**	.59**	-		
11 學生對學 習表現的堅持	.14**	.20**	.11	.23**	.47**	.53**	.48**	.56**	.61**	.50**	-	
12 學生對學 校認同的行為	.26**	.33**	.23**	.28**	.48**	.47**	.51**	.42**	.53**	.61**	.56**	-
內部一致 性 α 信度	.87	.85	.86	.86	.87	.93	.90	.93	.90	.93	.90	.93
平均值	4.25	4.23	4.30	3.99	4.02	3.91	4.06	3.74	3.90	4.26	3.77	4.11
標準差	.55	.50	.51	.59	.63	.66	.60	.76	.66	.51	.58	.58

二、SEM 分析

為進而驗證偏遠地區教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀的關係，藉由 SEM 分析發現，在三類型適配指標中，除卡方值之外，其他指標皆達模式評鑑的門檻值，表示模式的整體適配度良好。先以絕對適配指標觀察， $\chi^2 = 138.22$ ($p = .00$)，達到顯著水準。再觀察其他指標，AGFI = .84 及 GFI = .90，都高於或接近 .90 之理想標準，模型契合度可接受；RMSEA = .09，低於 .10 之理想標準。再就相對適配指標，NFI、IFI、TLI、CFI 等所有數值皆高於 .90，表示整體模式表現十分良好。最後以簡效適配指標來看，PGFI = .59 及 PNFI = .70，皆大於 .50，也表示模式可以接受。

另就圖 1 當中，教師績效責任領導對教師專業學習社群、教師績效責任領導

對學生學業樂觀、教師專業學習社群對學生學業樂觀三條路徑分析顯示，路徑之標準化迴歸係數分別為 .34、.16、.78，都達到顯著水準 ($p<.01$)。換言之，均具有顯著正向的影響，都符合假設一、二、三。

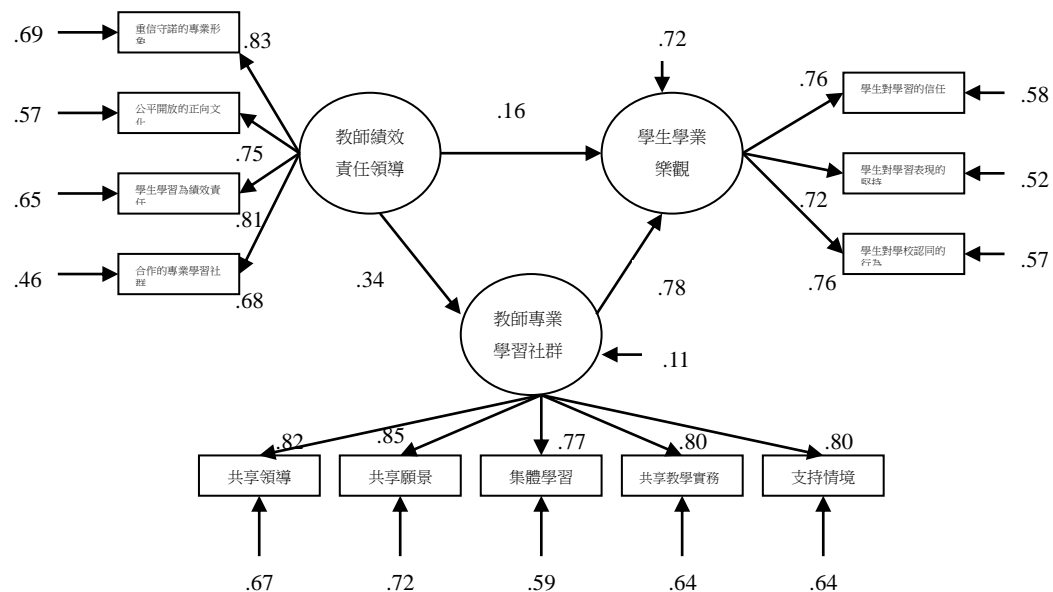


圖 1 教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀關係之結構模式

三、中介分析

本研究提出假設教師績效責任領導，會透過教師專業學習社群的中介作用，進而影響學生學業樂觀，採用信賴區間法 (Bootstrapping) 法進行分析 (Hayes, 2009)。估計結果由表 2 發現，層面整體效果 (Total Effects) 的 Lower Bounds 值為 0.13，Upper Bounds 值為 .29，信賴區間不包括 0 而且顯著 ($p<0.001$)，間接效果 (Indirect Effects) 的 Lower Bounds 值為 .09，Upper Bounds 值為 .19，信賴區間也不包括 0 而且顯著 ($p<0.001$)，由此可判斷假設模型具有中介效果，而觀察直接效果 (Direct Effect) 的 Lower Bounds 值與 Upper Bounds 值，其信賴區間也均不包括 0 而且顯著 ($p<0.05$)，因此屬於部分中介效果 (鄭怡司、蔡俊傑，2016)，由此可證實教師績效責任領導確實能夠透過教師專業學習社群的中介效果，對學生學業樂觀產生影響，所以，本研究之假設 H4 成立。

表 2 信賴區間法 (Bootstrapping) 之中介效果假設驗證

變數路徑	效果模式	Estimates	95%CI	P
教師績效責任領導	整體效果	.42	(.25, .58)	***
教師績效責任領導 =>教師專業學習社群	直接效果	.34	(.15, .48)	***
教師績效責任領導		.16	(.03, .29)	**

=>學生學業樂觀			
教師專業學習社群	.78	(.65, .89)	***
=>學生學業樂觀			
教師績效責任領導			***
=>教師專業學習社群	間接效果	.26	(.13, .38)
群=>學生學業樂觀			

p<.01；*p<.001

伍、研究結論與建議

一、研究結論

(一) 偏遠地區教師績效責任領導對教師專業學習社群、學生學業樂觀均具有顯著的正向影響

從研究結果得知，教師績效責任領導會正向顯著的影響教師專業學習社群，研究假設一獲得證實，可以呼應蔡進雄（2017）的研究，認為教師領導有助於教師專業學習社群的凝聚，同時也相近於相關研究（Pankake & Jesus Abrego, 2017）的主張，提及教師領導可以提升學生學習、促進教育品質，專業學習都需要績效責任。換言之，教師秉持績效責任的理念，以學生學習為重要績效目標，適切發揮教師領導的角色，有助於建立教學支持情境，並催化教師集體學習、分享教學實務，更甚之，也得以權力共享，一同參與專業決定。張文權、范熾文與陳成宏（2017）也發現，臺灣教學現場中，校長領導與教師領導可以相輔相成，有助於學校經營績效。而教師領導會促進專業學習社群的效能，教師在社群中藉由分享知識與教學經驗，促進同儕的專業成長（簡杏娟、賴志峰，2014）。

再由 SEM 結果得知，教師績效責任領導會正向顯著的影響學生學業樂觀，研究假設二獲得證實。此如同 Katzenmeyer 與 Moller（2009）所言，領導學生生活動亦屬於教師領導的重要角色之一，教師領導有助於學生學習（Berg, Carver, & Mangin, 2014）。具體來說，確保所有學生學習的公平性、課程與教學的改善、教師專業的逐漸精進，均屬於教師領導的實際內涵（Wilmore, 2007），教師身為領導者，除了做好自己的教學本務之外，也得以協助同儕專業成長，在共同成長的歷程中，聚焦於課程與教學，是互動精進的首要之務，此目的也都在於協助學生有效學習。進言之，不同的教師領導者也可以彼此合作，藉由校長、教師領導者的同儕合作，一同提升教學實踐與學生學習的專業（Gordin, 2012）。

(二) 偏遠地區教師績效責任領導可以間接透過教師專業學習社群的中介作用，對學生學業樂觀產生正向顯著影響

根據研究分析結果，教師專業學習社群可以顯著正向的影響學生學業樂觀，研究假設三獲得證實。由此可知，教師願意積極的付出、凝聚願景、集體學習、一起分享教學實務，都可以有效提升學生的學習效能。事實上，著重學生學習文化，對於教師專業發展社群，都是相當重要的（Olivier & Huffman, 2016）。Hairon

等（2015）也認為，專業學習社群是藉由團體成員共同合作與學習，進而促進教學與學生學習為目標，有效的教育領導者應該培育一種包容、關心、支持的學校社群，藉此促進學業的成功、以及每一位學生的健全發展（Green, 2017）。再就臺灣的現況而言，也確實有相近的發現，臺北市國民小學教師專業學習社群運作時，對「學生學習成效」之關注程度良好（丁一顧，2014）。

同時由結果得知，教師專業學習社群為教師績效責任領導與學生學業樂觀之中介變項，研究假設四獲得證實。此結果正可符應康瀚文（2013）研究發現，認為教師領導者必須透過學校情境的改善與促進教師專業的成長，才有可能增進學生學習表現，另就專業學習社群的功能而言，Stoll 與 Louis（2007）也主張，專業學習社群不只針對個別教師的學習，也包括專業學習、集體知識、人際關聯，以及教師同儕、學生互動與學校領導者之間的生活當中，有效能的專業學習社群，與領導能力、教學領導息息相關（Ontario Principals' Council, 2009）。具體而言，教師專業學習應以教師專業與學生學習為核心，並需要有適切的行政領導與制度來加以支持（顏國樑，2016），教師在高績效責任的時代，專業學習社群可以加速教師實踐，與正向影響學生成就（Ratts, et al., 2015）。承上，均可以顯然的發現，教師領導如欲有效的提升學生學業樂觀，教師專業學習社群扮演重要的角色，一方面透過同儕專業學習，可以有助於教師彼此之間的專業成長，另一方面發揮集體智慧，更有助於學生學習效能的提升。

二、研究建議

（一）實務方面建議

本研究結果對於臺灣推動偏遠地區教師領導、專業學習社群與學生學業樂觀有許多啟發。首先，可以再度確立教師績效責任領導包括塑造重信守諾的專業形象、公平開放的正向文化、學生學習為績效責任、合作的專業學習社群等四個層面。此四個層面都屬於教師秉持績效責任，發揮教師專業成長的領導作為，亦已普遍受到教師的認同（張文權、范熾文，2018b），同時這也是在臺灣研究中，首次驗證教師績效責任領導對於教師專業學習社群可以產生正向的影響，對照教育現場，也代表教師如欲扮演好教師領導者的角色，應該整合運用不同的層面內涵，才能有效提升社群運作的效能與價值，亦即在個人觀點應著重專業形象、團體觀點應重視建立社群、就文化觀點應營造正向的互動氛圍，並再以學習為績效責任為目標。

再者，根據本研究的發現，另突顯出教師專業學習社群可以扮演顯著的中介角色，有助於教師績效責任領導功能的發揮，與此同時，更是屬於提升學生學業樂觀的新途徑。依此而言，本研究除了首次驗證教師專業學習社群的中介效果，也發現教師專業學習社群對學生學業樂觀具備正向顯著的影響效果。事實上，學生學習本來就是教師專業社群的重要目標，顏國樑（2016）更強調在社群運作的過程中，更需要時時注意不可偏離以學生為主的目標。最後，臺灣目前正在推動新課程的革新，強調自發、互動、共好為重要的理念（范信賢、尤淑慧，2013），

實務上教育革新本即強調由下而上的推動 (Temes, 2002)，而教師績效責任領導就是以教師領導為基礎，強調自發性的參與、重視績效責任的發揮，帶領教師專業社群的伙伴互動精進、專業共好，進而促進學生學習，本研究所驗證三變項之間的關係模式，正可呼應現今臺灣教育改革的新趨勢，如果要成功推動課程與教學的革新，倡導教師領導融合績效責任，並落實以教師專業學習社群為主的運作模式，將能夠更加有效的提升學生學業樂觀。

(二) 未來研究建議

本研究雖然驗證偏遠地區教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀的關係模式，至仍有未來可以持續努力的方向。第一，就研究範圍與對象方面，本研究範圍只包括全臺灣的國民小學，建議未來可以擴展至其他層級的學校，進行不同層級研究結果的比較與分析，例如後續研究者可以進行複合效化，驗證模式的預測效度。第二，就研究方法方面，本研究主要採用量化之問卷調查法，建議未來可以兼採量化與質性合併之研究法，例如輔以焦點團體座談、半結構訪談等質性研究方式，深入探究三者變項的關係。第三，就研究變項方面，未來研究仍可從不同變項探討影響教師績效責任領導、教師專業學習社群與學生學業樂觀的相關研究，例如：近年來亦有研究教師領導不只將教師專業學習社群列為依變項，也有研究認為教師領導與教師專業發展密切關聯 (Swaffield & Alexandrou, 2014)，如此將更能深入探究教師專業發展相關變項的重要議題。

參考文獻

- 丁一顧 (2011)。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。屏東教育大學學報-教育類，37，1-26。
- 丁一顧 (2012)。教師專業學習社群運作的核心：以學生學習為本。教育研究月刊，215，5-16。
- 丁一顧 (2014)。教師專業學習社群之調查研究：「關注學生學習成效」為焦點。課程與教學季刊，17 (1)，209-232。
- 王金國 (2016)。教學專業 Update。臺北市：五南。
- 吳清山 (2012)。教師專業學習社群與學生學習。教育人力與專業發展雙月刊，29 (1)，1-4。
- 吳清山 (2016)。教育的正向力量。臺北市：高等。
- 林梅琴 (2011)。發展並實踐以學生學習為主體的教師專業學習社群。教師天地，175，24-30。
- 范信賢、尤淑慧 (2013)。十二年國民基本教育課程的願景與理念。教育研究，231，34-48。
- 范熾文、張文權 (2015)。花蓮縣偏鄉地區國小教師流動問題與改進策略。臺灣教育評論月刊，4 (6)，74-77。
- 范熾文、張文權 (2016)。當代學校經營與管理新興議題：個人、團體與組織的連結。臺北市：高等。
- 范熾文、莊千慧 (2009)。國小教師績效責任信念、知識管理與班級經營效能關係之研究。學校行政，59，113-136。
- 康瀚文 (2013)。學習領域召集人的教師領導與學生學習表現關係之探究。教育研究與發展期刊，9 (1)，59-80。
- 張文隆 (2011)。當責。臺北市：商周。
- 張文權 (2018)。國民小學學生學業樂觀量表建構與實徵分析之研究。教育與多元文化研究，出版中。
- 張文權 (2016)。《個人績效責任的準則》(The Personal Accountability Code) 書評：兼論教育領導的多元省思。教育與多元文化研究，14，261-268。
- 張文權、范熾文 (2015)。促進教師專業發展的新取向－績效責任領導。載於吳清基、黃嘉莉 (主編)，師資培育法 20 年的回顧與前瞻 (223-252 頁)。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 張文權、范熾文 (2018a)。國民小學校長績效責任領導量表之發展。測驗學刊，65 (1)，69-94。
- 張文權、范熾文 (2018b)。國民小學教師績效責任領導量表之發展與運用。課程與教學，21 (2)，169-198。
- 張文權、陳慧華、范熾文 (2016)。當代績效責任領導：概念、理論及對校長領導之啟示。學校行政，101，34-54。

- 張文權、范熾文、陳成宏 (2017)。國民中學校長績效責任領導困境與策略之研究：質性分析取徑。**教育科學研究期刊**，**62** (3)，57-93。
- 張良丞、許添明、吳新傑 (2016)。國民中學適足教育經費：臺灣偏遠與非偏遠地區學校的比較。**教育科學研究期刊**，**61** (3)，43-67。
- 張奕華、許正妹、顏弘欽 (2011)。「國民小學教師學術樂觀量表」之發展與衡量。**測驗學刊**，**58**，261-289。
- 張德銳 (2010)。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立教育大學學報**，**41** (2)，81-110。
- 蔡金田 (2013)。國民小學學習社群理論層面建構與實證分析之探究。**東海教育評論**，**9**，24-29。
- 蔡進雄 (2017)。**教育領導新論：微領導時代的來臨**。臺北市：翰蘆圖書。
- 鄭怡君、蔡俊傑 (2016)。Bootstrap 中介效果結構方程模式分析。**體育學系學刊**，**15**，102-114。
- 教育部 (2016)。**104 學年度各級教育統計概況分析**。擷取自 http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/104_all_level.pdf
- 許添明、葉珍玲 (2015)。偏鄉學生學習落差現況、成因與政策建議。**臺東大學教育學報**，**26** (2)，63-91。
- 詹志禹、吳璧純 (2015)。偏鄉教育創新發展。**教育研究月刊**，**25**，28-41。
- 廖品蘭 (2014)。**東部國小教師社群運作知覺及心理增能賦權關係之研究** (未出版之博士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 甄曉蘭 (2007)。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。**教育研究集刊**，**53** (3)，1-35。
- 謝傳崇 (2013)。學生學術樂觀－正向力量讓他再站起來。**師友**，**553**，50-54。
- 謝傳崇、蕭文智、官柳延 (2016)。國民小學校長科技領導、教師教學創新與學生樂學態度關係之研究。**教育研究與發展期刊**，**12** (1)，71-104。
- 簡杏娟、賴志峰 (2014)。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。**學校行政**，**90**，172-193。
- 顏國樑 (2016)。以教師專業學習社群帶動教師專業成長的浪潮。**師友**，**588**，14-18。
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2011). Student academic optimism: Confirming a construct. In M. F. DiPaola & P. B. Forsyth (Eds.), *Leading research in educational administration* (pp. 73-87). Charlotte, NC: Information Age.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Advisory Committee on School-based Management (2000). Transforming schools into dynamic and accountable professional learning communities. *School-based Management Consultation Document*, Retrieved from <http://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/press/consultation/SBMconsult/>

e).pdf

- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bakhshaei, F., & Hejazi, E. (2016). Student's academic engagement: The relation between teacher's academic optimism and female student's perception of school climate. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-6.
- Battersby, S. L., & Verdi, B. (2015). The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 22-29.
- Berg, J. H., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2014). Teacher leader model standards: Implications for preparation, policy, and practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195-217.
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24.
- Bouchamma, Y., Kalule, L., April, D., & Basque, M. (2014). Implementation and supervision of the professional learning community: Animation, leadership and organization of the work. *Creative Education*, 5(16), 1479-1491.
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2011). *Leadership for quality and accountability in education*. New York, NY: Routledge.
- Cassity, A. H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (Order No. 3539972)
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86), 1-38.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community? . In R. DuFour, R.

- Eaker & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 31-43). Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., & DuFour, R. (2010). The role of professional learning communities in advancing 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 77-96). Bloomington, IN: Solution Tree.
- U.S. Department of Education. (2014). *Leadership by principle: How rural values contribute to success in the classroom*. Retrieved from <https://www.ed.gov/news/speeches/leadership-principle-how-rural-values-contribute-success-classroom>
- Ekeh, P. U., & Njoku, C. (2014). Academic optimism, students' academic motivation and emotional competence in an inclusive school setting. *European Scientific Journal*, 10(19), 1857-7431.
- Faisal, R., Shinwari, L., & Mateen, H. (2016). Evaluation of the academic achievement of rural versus urban undergraduate medical students in pharmacology examinations. *Asian Pacific Journal of Reproduction*, 5(4), 317-320.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2015). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College.
- Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932.
- Gilsdorf, J. G. (2000). *Accountability and the classroom: A study of selected beliefs and practices of Nebraska public school teachers and principals concerning student classroom assessment and grading* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (Order No. 9991988)
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Gordin, L. (2012). *Teachers as team leaders in a professional learning community: Empowering and equipping teachers leaders to lead*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Green, R. L. (2017). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the professional standards for educational leaders*. Boston, MA: Pearson.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management*, 35(2), 163-182.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). The fourth way. In M. Preedy, N. Bennett & C.

- Wise (Eds.), *Educational leadership: Context, strategy and collaboration* (pp. 11-44). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harris, A. (2013). Teacher leadership and organizational development. In C. Wise, P. Bradshaw & M. Cartwright (Eds.), *Leading professional practice in education* (pp. 38-46). Thousand Oak, CA: Sage.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Heck, R. H. (2005). Examining school achievement over time: A multileve, multiple-group approach. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 1-28). North Carolina, NC: Information Age.
- Hickey, W. D., & Harris, S. (2005). Improved professional development through teacher leadership. *The Rural Educator*, 26(2), 12-16.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). A test of a model of school achievement in rural schools: The significance of collective efficacy. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp. 185-202). North Carolina, NC: Information Age.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Reasearch Journal*, 43(3), 425-446.
- Hu, L. t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jamal, A.-H., Tilchin, O., & Essawi, M. (2015). A teacher accountability model for overcoming self-exclusion of pupils. *International Education Studies*, 8(9), 58-64.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Kraines, G. (2001). *Accountability leadership: How to strengthen productivity through*

- sound managerial leadership*. Franklin Lakes, NJ: Career Press.
- Kramer, R. M. (2010). Collective trust within organizations: Conceptual foundations and empirical insights. *Corporate Reputation Review*, 13(2), 82-97.
- Larry, L. (2001). Leadership for accountability. *Research Roundup*, 17(3), 1-5.
- Leavitt, D. R., Palius, M. F., Babst, R. D., Donegan, R., Lampkin, J. L., Smith, M., & Whitford, P. A. (2013). Teachers create a professional learning community to be a place of their own. *Mid-Atlantic Education Review*, 1(1), 3-16.
- Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). *Social support, academic press, and student achievement: A view from the middle grades in Chicago*. Retrieved from <http://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0e01.pdf>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- MacPherson, K., & Carter, C. (2009). Academic optimism: The possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, NY: Teachers College.
- Moghtadaie, L., & Hoveida, R. (2015). Relationship between academic optimism and classroom management styles of teachers-case study: Elementary school teachers in Isfahan. *International Education Studies*, 8(11), 84-192.
- Molinaro, V. (2015). Driving leadership accountability: A critical business priority for HR leaders. *People & Strategy*, 38(3), 32-36.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, J. F., Weil, M., Hallinger, P., & Mrrman, A. (1982). Academic press: Translating high expectations into school policies and classroom practive. *Educaional Leadership*, 40(3), 22-27.
- Narenjithani, F., Youzbashi, A., Alami, F., & Ahmadzadeh, M. (2015). An Investigation into the factor structure of academically optimistic culture, enabling school structure and school mindfulness scale. *Journal of Business Administration and Education*, 7(2), 158-176.
- Nelson, T. H., LeBard, L., & Waters, C. (2010). How to create a professional learning community. *Science and Children*, 47(9), 36-40.

- Neve, D. D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
- Ontario Principals' Council. (2009). *The principal as professional learning community leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Olivier, D. F., & Huffman, J. B. (2016). Professional learning community process in the United States: Conceptualization of the process and district support for schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 301-317.
- Pankake, A., & Jesus Abrego, J. (2017). *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership*. New York, NY: Routledge.
- Pirtle, S. S., & Tobia, E. (2014). Implementing effective professional learning communities. *SEDL Insights*, 2(3), 1-8.
- Ratts, R. F., Pate, J. L., Archibald, J. G., Andrews, S. P., Ballard, C. C., & Lowney, K. S. (2015). The influence of professional learning communities on student achievement in elementary schools. *Journal of Education & Social Policy*, 2(4), 51-61.
- Richardson, T. (2015). *The responsible leader: Developing a culture of responsibility in an uncertain world*. Philadelphia, Philly: Kogan Page.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of educational change*, 11(1), 45-61.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1(1), 47-68.
- Silverstein, S. (2015). *No more excuses: The five accountabilities for personal and organizational growth*. Shippensburg, PA: Sound Wisdom.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-16). New York, NY: McGraw-Hill.
- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645-674.
- Swaffield, S., & Alexandrou, A. (2014). Introduction- Teacher leadership and professional development: Perspectives, connections and prospects. In A. Alexandrou & S. Swaffield (Eds.), *Teacher leadership and professional development* (pp. 1-8). New York, NY: Routledge.
- Temes, P. S. (2002). *Against school reform (and in praise of great teaching): Getting*

- beyond endless testing, regimentation, and reform in our schools.* Chicago, IL: Ivan R. Dee.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M., Jr. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Wilmore, E. L. (2007). *Teacher leadership: Improving teaching and learning from inside the classroom.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wood, J. A., & Winston, B. E. (2007). Development of three scales to measure leader accountability. *Leadership and Organization Development Journal*, 28(2), 167-185.
- Worrall, D. (2013). *Accountability leadership: How great leaders build a high performance culture of accountability and responsibility.* Carlton, AU: The Accountability Codes.
- Worrall, D. (2014). *The personal accountability code: The step-by-step guide to a winning strategy that transforms your goals into reality with the new science of accountability.* Carlton, AU: The Accountability Codes.
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.