

科技部補助專題研究計畫成果報告

(期中進度報告/期末報告)

國民小學校長空間領導、組織學習與 教學效能關係之研究

計畫類別：個別型計畫整合型計畫

計畫編號：MOST102-2410-H-004-180-SSS

執行期間：102年08月01日至103年07月31日

執行機構及系所：國立政治大學教育學系

計畫主持人：湯志民

共同主持人：

計畫參與人員：簡宜珍、陳詩媛

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共 ____ 份：

執行國際合作與移地研究心得報告

出席國際學術會議心得報告

期末報告處理方式：

1. 公開方式：

非列管計畫亦不具下列情形，立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權，一年二年後可公開查詢

2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否是

3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考否是，(請列舉提供之單位；本部不經審議，依勾選逕予轉送)

中華民國 103 年 10 月

國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能關係之研究

摘要

本研究旨在瞭解臺北市及新北市國民小學校長空間領導、教師組織學習與教學效能之現況；分析不同背景變項之教師在知覺校長空間領導、教師組織學習與教學效能之差異情形；探討校長空間領導、組織學習與教學效能之間的關係與影響力。

本研究採問卷調查法及訪談法。問卷調查研究母群共計 117 所學校，以 1170 位教師為問卷施測對象；訪談法以 6 位在問卷調查校長空間領導部分得分高的校長為訪談對象。資料處理以描述性統計、信度分析、因素分析、皮爾遜積差相關、變異數分析、多元迴歸分析、中介模型的路徑分析進行統計分析；訪談資料以 MaxQDA 進行分析。

本研究獲致以下結論：

- 一、臺北市與新北市國民小學校長空間領導達到高程度，在「形塑空間願景」、「建構教育空間」層面的表現突出。
- 二、臺北市與新北市組織學習達高程度，以「溝通交流」層面，最明顯。
- 三、臺北市與新北市教學效能達高程度，以「多元教學策略」層面，最獲認同。
- 四、部分不同背景變項（如學校規模與職務）在國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能上有差異。
- 五、國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能三者間具有中高度顯著正相關。
- 六、國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能具有良好的聚斂效度。
- 七、組織學習在校長空間領導與教學效能間扮演完全中介，故國民小學校長空間領導可經由組織學習對教學效能產生正向影響。
- 八、空間領導之價值在於潛在非正式影響力、增進組織成員的認同與信任感、主體性宣示效果與立即性效益以及滿足使用者的需求。
- 九、校長施行空間領導易遭遇組織成員不支持、經費不足等困境，校長應透過溝通、協調取得共識，並多方爭取資源與支持，俾能有利空間領導的延續。

最後，本研究依據研究結果提出建議，供教育行政機關、學校校長以及未來研究之參考。

關鍵字：校長空間領導、組織學習、教學效能

A Study on the Relationship among the Principals' Space Leadership, Learning Organization, and Teaching Effectiveness of Elementary Schools

Abstract

This study aims to investigate the relationship among the space leadership of principals, learning organization of teachers, and the teaching effectiveness of elementary schools. This study analyzed different background variables from the teachers to see the difference in these 3 variables on them. Also it examined the relationship among and the influence.

This study was adopted the questionnaire survey and interview method. There were sending 1170 questionnaires to 117 elementary schools in Taipei City and New Taipei City, and interviewing 6 principals with high scores in space leadership performance. The collected data was analyzed by the method of descriptive statistics, reliability analysis, validity analysis, Pearson correlation, multiple regressions, and SEM. The collected interview data was analyzed by MaxQDA.

The conclusions of this study are listed below:

1. The level of space leadership of principals in Taipei City and New Taipei City schools is high, and the performance in “molding space vision” and “constructing educational space” are outstanding.
2. The level of teachers' learning organization in Taipei City and New Taipei City schools is high, with “the intercommunication” being the most significant trait.
3. The level of teaching effectiveness in Taipei City and New Taipei City schools is high, and “the diverse teaching strategies” acquired the most recognitions.
4. Some of the teachers' background variables (e.g. school size and position) show the differences in the space leadership of principals, learning organization of teachers, and the teaching effectiveness of elementary schools.
5. The relationship among principals' space leadership, teachers' learning organization and the teaching effectiveness of elementary schools have a medium - high significant positive correlation.
6. The space leadership of principals, learning organization and teaching effectiveness have good convergent validity.
7. Learning organization is a complete mediation of the principals' space leadership and teaching effectiveness. The findings show that the principals' space leadership has a positive impact on teaching effectiveness through the learning organization.

8. The value of space leadership includes attaining potential informal influence, enhancing the recognition and trusting of members in organizations, achieving subjective declaration effects and immediate benefit consequences, and satisfying the user's needs.
9. The difficulties in the implementation of principals' space leadership are not being supported from the members and lack of funding in the organization, etc. Therefore, principals should reach consensus by communicating and coordinating with members, and acquire various resources and support in order to achieve the continuous space leadership.

At last, according to the results of the research, the study conducted some suggestions to provide reference materials to educational administrative organizations, school principals and other researchers in this field.

Key words: principal's space leadership, learning organization, teaching effectiveness

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與目的.....	1
第二節 研究待答問題.....	3
第三節 重要名詞釋義.....	4
第四節 研究範圍與限制.....	6
第二章 文獻探討	8
第一節 校長空間領導研究分析.....	8
第二節 組織學習研究分析.....	12
第三節 教學效能研究分析.....	16
第四節 校長空間領導、組織學習與教學效能相關之研究.....	21
第三章 研究設計與實施	24
第一節 研究架構.....	24
第二節 研究對象.....	25
第三節 研究工具.....	28
第四節 資料分析.....	30
第五節 實施程序.....	35
第四章 研究結果與討論	36
第一節 校長空間領導、組織學習與教學效能之現況.....	36
第一項 臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之現況.....	36
第二項 不同環境背景變項與校長空間領導之差異.....	40
第三項 不同人口背景變項與校長空間領導之差異.....	43
第四項 不同環境背景變項與組織學習之差異.....	50
第五項 不同人口背景變項與組織學習之差異.....	53
第六項 不同環境背景變項與教學效能之差異.....	59
第七項 不同人口背景變項與教學效能之差異.....	62
第二節 校長空間領導與組織學習之關係.....	68
第一項 校長空間領導與組織學習之相關分析.....	68
第二項 校長空間領導因素與組織學習之相關為何?.....	68
第三項 不同地區校長空間領導學校在組織學習上是否有差異存在?.....	68
第三節 校長空間領導與教學效能之關係.....	70
第一項 校長空間領導與教學效能之相關分析.....	70
第二項 校長空間領導因素與教學效能之相關為何?.....	70
第三項 不同地區校長空間領導學校在教學效能上是否有差異存在?.....	70
第四節 結構方程模式分析.....	72
第一項 模型設定.....	72

第二項	描述性統計與相關矩陣.....	72
第三項	測量模式.....	75
第四項	結構模式與中介效果檢定.....	76
第五節	質性訪談結果分析.....	78
第一項	校長空間領導.....	78
第二項	組織學習.....	81
第三項	教學效能.....	83
第四項	空間領導的價值.....	85
第五項	曾遭遇的困難與解決之道.....	87
第五章	結論與建議.....	88
第一節	結論.....	88
第二節	建議.....	92
參考文獻.....		109
第一節	中文部分.....	96
第二節	西文部分.....	104
附錄.....		107
附錄一（預試問卷）.....		107
附錄二（正式問卷）.....		113
附錄三（訪談大綱）.....		118

表次

表 2-1 國內外研究對組織學習研究層面	15
表 2-2 國內外研究對教學效能研究層面	19
表 3-1 樣本資料	26
表 3-2 樣本結構	27
表 3-3 預試問卷之因素分析	33
表 4-1 整體正式問卷樣本之描述性統計表	37
表 4-2 臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之描述性統計表	38
表 4-3 不同地理位置教師知覺校長空間領導之差異情形表	40
表 4-4 不同學校規模教師知覺校長空間領導之差異情形表	41
表 4-5 不同得獎狀況教師知覺校長空間領導之差異情形表	42
表 4-6 不同性別教師知覺校長空間領導之差異情形表	44
表 4-7 不同教師年齡教師知覺校長空間領導之差異情形表	44
表 4-8 不同服務年資教師知覺校長空間領導之差異情形表	45
表 4-9 不同職務教師知覺校長空間領導之差異情形表	46
表 4-10 不同學歷教師知覺校長空間領導之差異情形表	47
表 4-11 校長空間領導量表統計分析結果比較表	49
表 4-12 不同地理位置教師知覺組織學習之差異情形表	50
表 4-13 不同學校規模教師知覺組織學習之差異情形表	51
表 4-14 不同得獎狀況教師知覺組織學習之差異情形表	52
表 4-15 不同性別教師知覺組織學習之差異情形表	53
表 4-16 不同教師年齡教師知覺組織學習之差異情形表	54
表 4-17 不同服務年資教師知覺組織學習之差異情形表	55
表 4-18 不同職務教師知覺組織學習之差異情形表	56
表 4-19 不同學歷教師知覺組織學習之差異情形表	57
表 4-20 不同地理位置教師知覺教學效能之差異情形表	59
表 4-21 不同學校規模教師知覺教學效能之差異情形表	60
表 4-22 不同得獎狀況教師知覺教學效能之差異情形表	61
表 4-23 不同性別教師知覺教學效能之差異情形表	62
表 4-24 不同教師年齡教師知覺教學效能之差異情形表	63
表 4-25 不同服務年資教師知覺教學效能之差異情形表	64
表 4-26 不同職務教師教學效能之差異情形表	65
表 4-27 不同學歷教師知覺教學效能之差異情形表	66
表 4-28 校長空間領導與組織學習相關係數表	68
表 4-29 不同地區校長空間領導與組織學習之相關情形表	69

表 4-30 校長空間領導與教學效能相關係數表	70
表 4-31 外顯變數描述統計與相關係數矩陣	73
表 4-32 正式問卷之測量模式摘要表	75
表 4-33 測量模式的潛在變項間之相關係數	76
表 4-34 結構模式與中介效果拔靴法檢定表	77

圖次

圖 3-1 研究架構圖	24
圖 4-1 國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之線性結構關係理論模型	72
圖 4-2 國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能的結構模式圖	76

第一章、緒論

第一節、研究背景與目的

壹、研究背景

教育領導理論快速發展，自 1900 年迄今至少 110 年，20 世紀初領導已成為廣泛的研究標的，經驗證「領導」的實證調查研究超過 3000 個以上(Lunenburg & Omstein, 2008)。基本上，領導理論演進可分為領導特質論時期(約 1900~1945 年)、領導行為論時期(約第二次大戰至 1960 年)、領導情境論時期(約 1960~1980 年)(吳清山, 2000; 謝文全, 2013)。1980 年代之後，教育領導的新理論則如雨後春筍般出現，秦夢群(2010)教育領導新書探討 55 個教育領導理論，葉連祺(2011)分析 150 教育領導理念，並建立理想性體系架構，其中「空間領導」(space leadership)是其中最新的教育領導理論之一。

臺灣，近 20、30 年來，教育部、縣市教育局處每年項目投資至少新台幣 100 至 200 多億元，已改善和提升中小學校園環境與設施(湯志民, 2010a)。臺灣的學校空間；建築設施、校園環境與設備的規劃，逐年推動，教育部處局制定學校建築的空間規範，審議校園整體規劃與設計，推展新校園運動(教育部, 2003)、開放空間、無圍牆學校、創意校園、性別空間、優質校園營造(湯志民, 2007)、無障礙環境、友善校園(殷寶寧總編輯, 2006)、永續校園、健康校園、空間美學(嘉義縣政府, 2009)、特色學校、校園活化與閒置空間再利用等革新議題，引發臺灣學校建築的創新與變革。教育主管單位不斷推陳出新，透過計畫項目的經費補助，如 2003 開始的「Innoschool 學校經營創新獎(校園環境美化組)」，2005 年開始的臺北市「優質學校評選(校園營造向度)」(吳清基等編著, 2005)，2007 年開始的「國民中小學活化校園空間與發展特色學校」(教育部國民教育司, 2009 年 6 月 18 日)，2010 年開始的「新北市卓越學校評選(環境營造向度)」(臺北縣政府教育局, 2009)，2013 年教育部國民及學前教育署(2012)推動「國民中小學營造空間美學與發展特色學校」等計畫，引領新空間和新教育的發展，加以臺灣的學校近 20 年來對於學校建築風格、校園環境特色經營上，與課程、教學和學生學習融合，力求創新與突破，促進臺灣學校空間和教育的革新與發展，成效斐然。至此「空間領導」已然成形，相關理論論述和實證研究更待開發，以利建構系統化知識。

鑑此，湯志民(2008a、2008b、2008c、2009a、2009b、2011、2012、2013)率先提出空間領導理論論述，闡明空間領導的涵義、方式、策略、模式與指針建構，2008 年主編教育研究月刊推出「空間領導」主題。實證研究方面，2010 年起逐步展開，如探討創新經營學校的空間領導(湯志民、劉侑承、劉冠廷、曾雅慧, 2010b; 湯志民, 2012)探討空間領導與學校效能的關係(李冠霖, 2010)，探討空間領導與學校組織氣氛的關係(曾雅慧, 2012)，探討空間領導、品牌管

理與創新經營的關係(莊明達,2012),探討國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究(湯志民、施佩吟、魏琦,2013),探討空間領導與教師工作滿意度之關係(陳炫佑,2013),建構國中空間領導指標(李慶裕,2012),以及進行空間領導在本地教育課程發展之行動研究(鄭女玲,2012)等。

有關校長領導與組織學習相關之研究如湯秀琴(2012)、劉明超(2011);而有關校長領導與教學效能相關之研究如柯份(2014)、郭亞婷(2014),相關文獻與以上研究均顯示校長或教育領導對於組織學習及教學效能皆能產生影響。

貳、研究目的

基於上述研究背景的說明,本研究目的臚列於下:

- 一、瞭解臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之現況。
- 二、探討臺北市及新北市國民小學校長空間領導與組織學習的關係。
- 三、探究臺北市及新北市國民小學校長空間領導與教學效能的關係。
- 四、建立臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能的關係模式。
- 五、研討空間領導於學校的實際作為、價值性、困境與解決之道。
- 六、根據研究結論提出具體建議,以供學校校長領導實施、教育決策者政策制定及未來研究之參考。

第二節、研究待答問題

本研究係探討臺北市及新北市國民小學校校長空間領導、組織學習與教學效能之間的關係，根據上述研究目的，本研究欲探討之主要問題如下：

壹、臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之現況為何？

- 一、臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之現況為何？
- 二、不同環境變項學校在校長空間領導上是否有差異存在？
- 三、不同人口背景變項教師對於校長空間領導的認知是否有差異存在？
- 四、不同環境變項學校在組織學習上是否有差異存在？
- 五、不同人口背景變項組織學習是否有差異存在？
- 六、不同環境變項學校在教學效能上是否有差異存在？
- 七、不同人口背景變項教師對於教學效能的認知是否有差異存在？

貳、臺北市及新北市國民小學校長空間領導與組織學習之關係為何？

- 一、校長空間領導與組織學習之相關分析
- 二、校長空間領導因素與組織學習之相關為何？
- 三、不同地區校長空間領導學校在組織學習上是否有差異存在？

參、臺北市及新北市國民小學校長空間領導與教學效能之關係為何？

- 一、校長空間領導與教學效能之相關分析
- 二、校長空間領導因素與教學效能之相關為何？
- 三、不同地區校長空間領導學校在教學效能上是否有差異存在？

肆、臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能的關係模式為何？

- 一、校長空間領導、組織學習與教學效能之間的相關為何？
- 二、校長空間領導、組織學習與教學效能的關係模式為何？
- 三、組織學習是否在校長空間領導對於教學效能影響間扮演中介變項的角色？

伍、空間領導於學校的實際作為、價值性、困境與解決之道為何？

第三節、重要名詞釋義

壹、校長空間領導

校長空間領導係指「校長形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學及使用者共同參與，建構對教育具有實質影響力之環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。」其構面如下：

- 一、形塑空間願景：校長能掌握校內外資源，以學校願景作為依據，帶領師生共同發展校園空間願景，做為校園發展藍圖。
- 二、建構教育空間：校長透過多樣化的設施規劃，並建構人文、生活、永續校園，提供適於學生使用的空間設施，鼓勵布置教學情境，以激勵學生學習動機，提升學習效果。
- 三、融入課程教學：校長重視各學科教學空間與設備之完善，活化學校建築與校園環境規劃，建置數位教學平台與資源分享空間，以符應教師多元化的教學需求，以建構無所不在的學習情境，並促進學校教育交流與師生人際互動。
- 四、使用者共同參與：校長讓校園使用者都有機會參與校園規劃，有效運用空間與設備，並使之感受空間意義與價值，增進校園認同感、歸屬感與成就感，同時使課程與教學能有效的運用空間與設備。

以上作為「校長空間領導」的四大構面，受試者在問卷的得分愈高，代表教師知覺校長空間領導的程度愈高，反之愈低。

貳、組織學習

組織學習係指「組織成員個體、群體與整體經由溝通交流管道分享知識經驗與訊息，進行團隊學習，以達到運用系統性思考完成共同願景並增進組織成長之歷程。」其構面如下：

- 一、建立願景：學校凝聚教師共識發展兼具理想性與實務性願景後，據此訂定目標，並策略性規劃具體方案，使教師認同願景並合力實踐之。
- 二、團隊學習：學校協助教師成立學習團隊，發展教師專業學習社群，並依據組織發展與教師的需求辦理專業成長活動，而教師亦能積極、樂於參與之。
- 三、溝通交流：組織成員利用不同的時機、地點及方式，以坦誠溝通與理性接納的態度相互傾聽並給予建設性意見，促進溝通交流。
- 四、系統思考：學校透過整體性思考，統整並善用內外部資源，整合教學與行政措施，系統性規劃與推展跨處室業務，以及重視行政措施後續反應與回饋建言等方式，推動校務。
- 五、資訊分享：教師間樂於且善用機會分享教學經驗、資源、學習心得，而

學校能蒐集提供教育資訊，且建置網路平台，使訊息有效傳達。

以上為本研究所分的「組織學習」五大構面，在問卷調查中，受試者得分愈高，表示在組織學習上情況愈好。

參、教學效能

教學效能係指教師在進行教學時教學計畫的完備，精熟教學內容、善用多元教學策略、塑造良好的學習環境及班級經營管理，並透過合宜的教學方法，藉以提升學生學習成效。其構面如下：

- 一、 教學計畫完備：教師因應學生個別差異、了解學生先備知識和經驗，準備合適的教材，並依課程難易，規劃適宜的教學進度，即教師教學前的準備工作。
- 二、 多元教學策略：教師於實際的教學活動中，所運用的教學方法並善用各種資源輔助教學，用以引起學生學習動機、注意力維持和掌握教學時間等。
- 三、 班級經營成效：教師研擬並善用適宜的班級公約或教室上課規則，藉以營造良好的學習環境、班級氣氛。
- 四、 學生學習表現：教學效能是教師為完成教學目標，在教學時表現出的有效教學行為，以期能提升學生學習成效，如學生有正確的學習態度，對各項學習表現積極。

以上作為「教學效能」的四大構面，受試者在問卷的得分愈高，代表教師知覺教學效能的程度愈高，反之愈低。

第四節、研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、研究對象

本研究以臺北市及新北市公立國民小學為研究對象。依教育部 102 學年度統計資料，研究母群共計 350 所學校，以 1170 位教師為問卷施測對象，每校包括：教師兼教務主任、教師兼總務主任、教師兼教學組長、教師兼訓育組長、3 名導師與 3 名科任教師，共計 10 名；並以 6 位在問卷調查校長空間領導部分符合度得分高的校長為訪談對象。

二、研究內容

- (一) 背景變項：包括性別、年齡、服務年資、擔任職務、最高學歷、學校地理位置、學校規模、學校得獎狀況。
- (二) 空間領導：包括形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學、使用者共同參與。
- (三) 組織學習：包括建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考、資訊分享。
- (四) 教學效能：包括教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效、學生學習表現。

貳、研究限制

一、在研究對象上的限制

由於本研究對象僅以臺北市及新北市公立國民小學為研究範圍，並未包括臺灣地區其他縣市，因此在研究結果之解釋與推論時，僅適用於臺北市及新北市的公立國民小學。研究結果須審慎運用，若要類推適用應考慮相關可能之因素，不宜過度推論。

訪談對象以臺北市及新北市國民小學校長為研究對象，宜考慮可能大部分學校為都會型學校之校長空間領導模式，對於其他地區學校的校長是否適用，應謹慎評估；雖訪談對象為校長，但其牽涉層面包含教師，如教師的教學效能、教師的組織學習，校長僅能就其所知的內容做訪談，對於教師教學效能實際層面，由任課教師陳述，會更為適當，但考量整體研究案係以國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能關係之研究，乃以校長之空間領導為主，故訪談空間領導符合度高的學校校長，以了解校長運用空間領導、增進組織學習與提升教學效能之實際做法。

二、在研究方法上的限制

(一) 研究工具

本研究案的研究工具為自編問卷，受試者填答時，依其自身感受與獨立思考判斷能力作主觀性評估，但可能受限於個人感受程度、敏感度的不同，在知覺上易產生偏差，或是缺乏對於校長空間領導、組織學習與教學效能的理解，而影響填答精準性。其中，校長空間領導之題目，必須對校長空間領導具有敏銳的觀察和感受能力；組織學習之題目，涵蓋態度情意的評估與行政業務，故受試者情緒感受認知程度與接觸行政業務的經驗影響填答；教學效能之題目，內容主要涉及課程、教學、班級經營與學生表現，受試者可能因身分（如班級導師、科任教師與兼職行政）所接觸的教學層面深度不同影響填答，且題目設計偏向教師自評，受試者可能因自我評估標準的不同，而在答題上有所偏差。因此，應審慎推論或應用本研究工具。

關於以訪談作為研究工具的部分，訪談者的訪談技巧；受訪者對訪談題目的認知、受訪經驗與表達能力等，皆影響質性研究之品質，故在行前應加強訪談員的訓練，並與受訪者進行初步溝通訪談架構，以增加資料分析之正確性。

(二) 研究設計

基於人力、物力與時間上的限制，本研究在問卷施測對象上，以分層方式抽取 117 所學校，每校抽取 10 位教師—包括教務主任、總務主任、教學組長與訓育組長各 1 人，三位導師及三位科任教師，雖力求抽樣對象涵蓋廣泛並具有代表性，但因抽樣人數有限，可能產生抽樣誤差，影響資料蒐集的客觀性。

爰於研究時間之限制，對於國中、高中不同階段學校未進行研究，故本研究之結果應用於不同階段學校時，須再加以修正以配合不同階段學校之情形。

第二章、文獻探討

第一節、校長空間領導研究分析

壹、空間領導之定義

湯志民（2008a）認為，空間領導為領導者透過規劃與運用校舍、校園、運動場和附屬設施，以建構對學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區公關，具有實質影響力的「點、線、面、體」環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。

吳清山（2013）認為，空間領導係指領導者善於規劃和運用各項硬體設施，提供成員良好的工作環境，以利營造適切合宜的氣氛，進而提升組織效能和達成組織目標。

本研究採湯志民、施佩吟、魏琦（2013）之研究定義：校長空間領導係指校長形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學及使用者共同參與，建構對教育具有實質影響力之環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。

貳、空間領導之相關研究

一、湯志民（2008a）之研究

湯志民在〈空間領導：理念與策略〉一文中，先以諸多領導理論為基礎，並引用 Tanner 和 Lackney 在《教育設施規劃：領導、建築和管理》(Educational Facilities Planning: Leadership, Architecture, and Management)一書中所提出之概念，率先提出「空間領導」的新概念，其概念分述如下：

- （一）空間領導的本質，是引領學校空間和教育發展的方向。
- （二）空間領導的對象，係指組織中的成員，包括領導者（如校長、主任或學科召集人等居於領導職位者）與被領導者（如教職生）。
- （三）空間領導的行為，是朝向學校組織與成員的共同目標的各項策略與行動，這些策略與行動就是透過規劃與運用校設、校園、運動場和附屬設施，以建構對學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區公關，具有「點、線、面、體」環境。

二、湯志民、湯為國、蔡坤良和蔡念芷（2009）之研究

湯志民、湯為國、蔡坤良和蔡念芷在 2009 年國科會之《學校創新經營-空間領導之研究》專題計畫中（NSC98-2410-H-004-014），探討臺北縣市國民中小學創新經營學校空間領導實施情況與成效，並分析不同背景變項下其空間領導方式和策略運作與實施成效之差異情形，進而瞭解推動學校空間領導之方式與策略(包括提升教育意境、促進行政革新、帶動課程發展、引領教學創新、

豐富學習資源、拓展社區關係)，另並透過訪談法深入瞭解學校運用空間領導推展學校創新經營之歷程、成效與困難，以進行綜合分析。

研究結果顯示出，學校空間與課程、教學、學習、行政、社區關係密切，學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區關係，皆需空間與設備支援，以資營運；亦即，學校空間規劃與設施營運，也可引領與促進課程設計、教學與行政效能，以及社區關係。

三、李冠霖（2010）之研究

李冠霖在《國民小學校長空間領導與學校效能關係之研究》論文中，採取問卷調查法，以自編之「國民小學校長空間領導與學校效能調查問卷」作為資料蒐集的工具。其研究結果為：

- （一）國民小學教師知覺校長空間領導情況良好，其中以協助教師教學、行政效率提升之知覺度最佳。
- （二）國民小學教師知覺學校效能情況良好，其中以學生成就表現知覺程度最高。
- （三）男性教師知覺校長空間領導、學校效能情形優於女性教師。
- （四）都會區教師在校長空間領導以及學校效能的知覺程度優於一般鄉鎮學校教師。
- （五）校長空間領導行為能有效影響學校效能。

四、鄭女玲（2011）之研究

鄭女玲在《空間領導在本土教育課程發展之行動研究》論文中，提出空間領導的意涵與教育目標，茲分述如下：

- （一）空間領導的本質，是引領學校空間和教育發展的指引方向。空間領導的具體作為，是朝向學校組織與社群成員的共同願景之各策略與行動方案，這些策略與行動方案就是透過規劃與運用校舍、校園、運動場和附屬設施，以建構對學校課程經營、教師教學效能、學生學習成果、行政管理和社區公共關係，具有實質影響力的境教環境。
- （二）空間領導是領導者為了營造一個優質的、精緻的校園環境，透過完善設備來激勵學校內所有社群成員，產生正向且積極的效果，最終的目標在於希望學生都能在愉悅學習，終極關懷的情境中達到教育目標。
- （三）以空間規劃豐富學習資源，是空間領導的方式之一。如果能從「空間領導」觀點，著手打造活化的校園建築，以空間規劃引領教學創新，相信對於莘莘學子的成長與學習都會具有重要的教育意義與正面價值，校長應善用空間領導所建置的環境，具有境教的實質影響力。

五、曾雅慧（2011）之研究

曾雅慧在《臺北市國民小學校長空間領導與學校組織氣氛關係之研究》論文中，提出空間領導可定義為：校長透過規劃、設計校園環境設施，以提供給學校教師、行政人員、學生、家長及社區一個優質的學校環境，來帶動學校發展，以達到教育目標。

六、李慶裕（2012）之研究

李慶裕在《國民中學空間領導指標建構之研究》論文中，提出空間領導可定義為：領導者透過「空間」為媒介，以引領學校空間和教育發展的一種歷程。詳而言之，空間領導是學校教育領導的一支，基於發展學校設施的前提下，領導者善用有形的物理環境，採用適當的模式、策略與方式引領學校空間的革新和教育發展，以發揮影響力，進而影響學校的發展以營造出一個對學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區公關等教育功能，具有實質影響力，並且令學校所有利益相關人有親善、舒適、美感甚至感動的生活與學習空間環境。

七、陳炫佑（2013）之研究

陳炫佑在《臺中市國民小學校長空間領導與教師工作滿意度關係之研究》論文中，提出空間領導可定義為：領導者建置有形的環境，帶領被領導者有效提升學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區公關等效能之教育目標，以營造優質的校園環境。

八、湯志民、施佩吟和魏琦（2013）之研究

湯志民、施佩吟和魏琦在 2013 年國科會之《國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究》，探討臺北市及新北市國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能之現況；分析不同背景變項之教師在知覺校長空間領導、教師組織承諾與學校效能之差異情形；瞭解校長空間領導、教師組織承諾與學校效能之間的關係與預測力，其研究結果獲致以下結論：

- （一）臺北市與新北市國小校長空間領導達到高程度，在「形塑空間願景」、「建構教育空間」層面的表現突出。
- （二）臺北市與新北市教師組織承諾達高程度，以「努力意願」層面最明顯。
- （三）臺北市與新北市學校效能達高程度，以「校園環境效能」層面最獲認同。
- （四）部分不同背景變項（如年齡與職務）在國民小學校校長空間領導、教師組織承諾與學校效能上有差異。
- （五）國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能三者間具有正向關聯。
- （六）國民小學校長空間領導的分層面能預測教師組織承諾及學校效能。
- （七）國民小學校長空間領導可直接影響學校效能，亦可間接透過教師組織承諾的中介機制，對學校效能產生正向影響。

九、湯志民（2013）之研究

湯志民在《空間領導：原則與理論基礎》一文中，提出空間領導是領導者透過規劃與運用校舍、校園、運動場和附屬設施，以建構對學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區公關，具有實質影響力的「點、線、面、體」環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。空間領導的目的在透過校園建築空間與環境的規劃、建置與運用，以促進教育意境、學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區公關之提升，達到引領學校建立空間特色，增進學校教育發展之目的。

空間領導，在實務運用上，應掌握團隊合作、願景導向、整體規劃、創新經營、永續發展及階段參與等六項原則；在研究立論上，以學校建築規劃、教育領導、學校創新經營、學習型組織和永續發展作為理論基礎。期盼空間領導的理論研究，有助於學術探究與發展，更能務實的提供校園空間規劃的新觀念和新視野。

- (一) 團隊合作：團隊合作也是團隊學習，需經常到新建學校、優質學校、標竿學校或特色學校參訪，累積更多共同經驗，以凝聚團隊領導共識，提升團隊領導效能，以增進校園認同和間領導的校園民主參與。
- (二) 願景導向：願景導向是大方向以不變為原則，應具前瞻性並能掌握大局，惟學校空間大環境變遷快速，為因應人事時地物需求、資源條件、教育和環境政策之變遷，願景可適時因地制宜酌修，如大修表示起頭之願景研擬不夠嚴謹，應予避免，以維繫空間領導的穩定發展。
- (三) 整體規劃：整體規劃是資源統整與運用，應考慮資源整合、分配與運用的公平、效率和效能，並注意整體非部分之和，以及發揮 $1+1>2$ 的效果方能使空間領導的推展和運作成效極大化。
- (四) 創新經營：創意經營是教育成效提升的動能，創意應有新意、新象，掌握學校條件和特質，運用優勢，轉化劣勢，形成學校特色和獨特風格，讓校園建築富含教育生命力，空間領導更有實質影響力。
- (五) 永續發展：永續發展的重點在「循環」，亦即學校空間規劃與教育經營，不能捉襟見肘、不能債留子孫，而應有一套系統模式，使校園建設的輸入 (input)、歷程 (process)、輸出 (output)，有回饋 (feedback) 支撐，讓經費資源挹注與教育理念執行能循環，方能促進校園營運的永續發展，空間領導的推展和影響力才能源源不絕。
- (六) 階段參與：階段參與重點在連貫與銜接，因各階段參與者各有不同，學校願景、使用需求、校園規劃、建築專業、營運管理和用後評估之轉銜，需有核心成員全程參與，空間領導的執行力才能推展與落實。

綜合上述，空間領導係指校長形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學及使用者共同參與，建構對教育具有實質影響力之環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。其他研究結果亦顯示，空間領導對於學校效能、教師組織承諾、學校組織氣氛及教師工作滿意度皆產生正向影響。

第二節、組織學習研究分析

壹、組織學習之定義

「組織學習」一詞正式提出，首見於 Simon 在 1953 年時發表的「組織的誕生：經濟合作行政管理」(Birth of an Organization: The Economic Cooperation Administration)一文，強調組織再造與發展的過程，就是一種學習過程(Simon, 1953)。學者專家對組織學習的定義，臚列如下：

- 一、Argyris 與 Schon (1978) 指出當組織實際的成果與原先預期的結果發生差距時，組織對此種差距進行主動的偵測與矯正的歷程。
- 二、Duncan 與 Weiss (1979) 認為組織學習是一種過程，透過此一過程發展組織行動及成果間關係的知識，並了解環境對此的影響。
- 三、Morgan 與 Ramirez (1984) 當組織具備多樣性、具有自我反省及修正及最基本的組織設計時，組織才會出現這種學習系統。因此，組織學習並不等於個人學習的總合。
- 四、Daft 與 Weick (1984) 認為組織所採取之活動與環境互動，產生知識。
- 五、Fiol 與 Lyles (1985) 認為組織學習是透過較佳知識和理解的改進行動過程。
- 六、Levitt 與 March (1988) 從組織的歷史事件中歸納出學習基礎，進而引導組織行為的過程。
- 七、Meyers (1990) 認為組織學習是企業對於內部或外部環境刺激，進行觀察、評估及行動的能力。
- 八、Huber (1991) 認為組織學習是指組織透過資訊處理，導致其潛在行為的改變。
- 九、Tobin (1993) 認為組織以開放的態度迎接新觀念，鼓勵成員學習與創新，具有組織整體的願景與共同目標，並了解成員工作對組織的貢獻，稱為組織學習。
- 十、Dodgson (1993) 認為組織以有計畫的方式，透過架構的設計和策略來鼓勵學習。
- 十一、Nevis、DiBella 與 Gould (1995) 認為組織以經驗為基礎，用以維持或改進組織績效的能力或程序。
- 十二、Probst 與 Buchel (1997) 提出組織學習係為一種藉由組織知識與價值基礎的轉換，引導促進組織問題解決與行動能力的過程。
- 十三、Marks 與 Louis (1999) 認為組織知識社會化的一個過程，或者個人透過分享以創造出一連串的新觀念的過程。
- 十四、Storck 與 Hill (2000) 認為組織成員透過共同學習，建立密切互動及溝通模式，並創造、分享與傳播知識，進而建立休戚與共的認同感稱為組織學習。
- 十五、Jones (2001) 認為組織學習係一種程序，透過管理人尋求改善組織成員的渴望與能力，以瞭解與經營其組織及環境，使其所做的決定能持續提升組織的效能。

- 十六、Hanson (2003) 認為組織學習不只是個人學習的總合，也是社會互動的結果，一旦成為集體智慧，就形成組織知識。
- 十七、Lines (2005) 將組織學習視為工作為主的知識發展或散播，可知覺到有助於增進組織的表現。
- 十八、Zahra (2010) 認為組織學習對於促進成功的組織適應、存廢、以及卓越表現相當重要。
- 十九、萬以寧 (1995) 組織學習是藉由共同培養一套新的思考習慣，形成一套新的價值系統，建構一種新的生活方式以因應環境的變遷。
- 二十、盧偉斯 (1996) 組織學習是為了促進長期效能與生存發展，而在回應環境變化的實踐過程中，對其根本信念、態度行為及結構安排所為之各種調整活動。
- 二十一、張奕華 (1997) 為了促進長期效能與生存發展，而在回應環境的實踐過程中，所為之各種調整活動。
- 二十二、黃明月 (1998) 組織學習是由個人、小組、部門到團體的互動下，相互學習，以使個人不斷超越自我，組織不斷成長，而相互學習是一個起點，亦是一個目標，藉由相互學習及學習環境的提供，使組織成員的「學習熱誠」永遠不衰，其學習能力亦歷久彌新。
- 二十三、林麗惠 (1999) 組織學習是透過組織中的個人、團隊及組織等層面共同進行學習的歷程，將所學的知能轉化為實際的行動，以利妥善因應外在環境之變遷，在此一過程中不但有助於提升組織之績效，更有助於組織發展為學習型組織。
- 二十四、江志正 (2000) 組織為促進長期效能與生存發展，對應環境狀況所做的回應及一切調整活動實踐過程中所表現而反應在資訊蒐集、系統思考、團隊學習及創意精進的特質能力。
- 二十五、余錦漳 (2001) 當組織面對外界環境時，調整自身結構，持續的從事各項調整活動，以團隊學習的方式，進行共同學習，其目的在導致成員與組織同時成長與發展。
- 二十六、吳明烈 (2003) 組織學習係指組織透過持續性且有效的個人學習、團隊學習與整體組織的學習，進而解決組織所面臨的問題，並提升組織創新與應變的能力，以促進組織成員與整體組織的發展。
- 二十七、李瑞娥 (2004) 組織學習是組織內在的能力與程序，用來維持或改進基於經驗的績效表現，組織學習的重要觀點，便是組織學習是一種改進的程序，可提升例行性的工作效率與改進技術，同時亦是一種改進結果，是組織累積經驗與知識，而促使組織具有應付環境變遷的能力。
- 二十八、洪啟昌 (2005) 組織為了形成其核心競爭力，在領導者的帶領下有系統整合訊息和知識所採取的各種學習活動，它是組織不斷努力改變或重新設計調整自我，以適應持續變化環境的過程，是一個改變

心智和創新的過程，以達到組織的願景。

二十九、王世璋（2005）組織透過持續的個人學習與團隊學習，進行各種調整工作，有效解決問題，促進組織成員及整體之發展，以適應環境之過程。

三十、陳易昌（2006）組織中的每個人與各層級，都能透過知識經驗的分享與合作交流，持續不斷地學習，提升整體組織的適應力與競爭力。

簡言之，組織學習係指組織成員透過建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考、資訊分享，以促進組織發展和提升組織表現之歷程。

貳、組織學習層面之相關研究

在社會、經濟、科技、資訊環境瞬息變化萬千的現代，組織必然面對與過去經驗相異的新挑戰，與時俱進才能使組織永續發展，故組織成員學習新知識、新技能的能力成為關鍵，組織型態需轉變為學習型組織。對此，Peter Senge 所提出的系統思考、自我超越、改善心智模式、建立共同願景與團隊學習等五項修練，更是成為各界廣為周知的議題。迄今，針對「組織學習」之探討國內外已有眾多研究。其中關於組織學習的建構與衡量，基本上區分為四個導向，分別團隊導向、學習導向、記憶導向，以及系統導向。目前組織學習相關評定量表多以學習導向所發展，相關研究列舉如下：

Jerez-Gomez 等人所建構之組織學習能力量表，將構面分為組織管理承諾、系統觀點、開放與經驗化程度、知識轉移與涉入程度等四項，藉以衡量組織學習能力，被認為是具有全面性的組織學習量表之一，而每個構面 4 題共計 16 題（Jerez-Gomez, 2005；洪啟昌, 2005）。

張奕華（1997）對於國民小學組織學習與學校效能之研究，編製組織學習量表分為系統思考、全面品質管理、團隊學習觀念與應用資訊科技等四個構面，且 α 值皆大於 0.8，信度佳。研究結果則發現性別、年資、職務、規模、地區等人口與背景變相有差異。

李瑞娥（2003）之研究將組織學習分為個人學習、共享資訊價值、團隊合作、深度對話等四個構面，並發展成量表，共計 24 題，信度佳。

基此，彙整近來組織學習相關研究對於組織學習所提出的構面整理如表 2-1，其五大構面為，建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考及資訊分享。

表 2-1

國內外研究對組織學習研究層面

構面 研究	建立 願景	團隊 學習	溝通 交流	系統 思考	資訊 分享	其他
Huber (1991)					V	知識取得、組織記憶
Tobin (1993)		V		V		有遠見的領導、功能集中、管理人擔任促進者角色
Wick & Leon (1995)	V				V	行動計畫之衡量、創造性及執行能力
Sinkula、Baker & Noordewier (1997)	V					學習的承諾、開放心智
Dorai & McMurra (2002)		V	V		V	
Jerez-Gomez Cespedes-Lorente & Valle-Cabrera (2005)		V	V	V		組織管理承諾、開放與經驗化程度、知識轉移
張奕華 (1997)		V		V	V	全面品質管理
白穗儀 (1999)	V	V	V	V	V	
江志正 (2000)		V	V	V	V	自我超越
余錦漳 (2001)		V				資訊蒐集、深度匯談、科技運用、創意精進
李瑞娥 (2004)		V	V		V	個人學習
洪啟昌 (2005)				V		改進創新、自我超越
黃昱璋 (2005)	V				V	科技運用、深度匯談、創意精進
王世璋 (2005)		V	V	V	V	
謝琇玲、蘇國禎 (2005)	V	V		V		心智模式、自我超越
王念孟 (2006)			V		V	學習實踐、成就傾向、執行認知程度
陳易昌 (2006)		V			V	個人學習、學習承諾
吳昌期 (2006)		V			V	改進創新
賴協志 (2007)		V	V	V	V	
郭錦麗 (2009)					V	經驗傳承、組織結構、組織文化
李育枝 (2011)					V	知識取得、組織記憶

根據表 2-1 國內外研究對組織學習研究層面顯示，大部分的研究多包含建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考、資訊分享等構面，故本研究以此五個構

面做為組織學習之層面。

第三節、教學效能研究分析

壹、教學效能之定義

研究者彙整國內外學者對於「教學效能」之界定如下：

- 一、Gibson與 Dembo (1984) 認為教學效能就是教師相信自己可以影響學生學習的程度。
- 二、Ashton 與 Webb (1986) 認為教學效能就是參與情境及教師可以幫助學生的信念。
- 三、Woolfork、Rosoff 與 Hoy (1990) 認為教學效能為教師對於學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用、一般教育哲學以及對學生影響力程度等方面的信念。
- 四、Moneys (1992) 認為教師教學效能應包括有效教授教學知識、親師的溝通、教材的組織能力、激勵學習動機的能力及教室的管理技巧。
- 五、Borich (1994) 認為教師能夠有效教與學，包括教學必須有明確性、多樣性、任務取向、全心投入才能提高學習的成功率，並達成教育目標。
- 六、Butler (2001) 認為教學效能可從兩方面來看：一個是認知結構，可以從分數測量出來；另一個則是概念理解，可依據從量化資料、自我評鑑和訪談。
- 七、Madsen 與 Cassidy (2005) 認為教學效能與教師教學經驗是對教學品質有相關性。
- 八、Dresel 與 Rindermann (2011) 認為教學效能的測量面向考慮到整體的教學品質（如：學習和整體課程評鑑）、教師自身的行為（如：教學熱誠和教學能力）。
- 九、Putman (2012) 認為教學效能為表現在老師強而有力的行為影響力，其主要影響於教法選擇、努力意願、和持續意願。
- 十、林海清 (1996) 教師透過師生互動的歷程，運用一連串多而複雜的邏輯與心理的策略行為，以達成教育目標的活動，且在此一活動過程中，教師對本身所具有的教學能力及對學生所產生的影響具有主觀的知覺。
- 十一、陳木金 (1997) 教學效能係指教師透過教學自我效能信念，系統呈現教材內容，多元有效的教學技術，有效運用教學時間建立一個和諧的師生關係，營造良好班級氣氛並創造一個有效的學習環境，促進有效教學與成功的學習。
- 十二、張碧娟 (1999) 教學效能係指教師完成教學目標，在教學時所表現有效教學行為，同時增進學生的學習成效。
- 十三、簡玉琴 (2001) 教學效能係指教師從事教學工作時，能夠依教學計畫教學，以達成教育目標，促進有效的教與學。
- 十四、王淑怡 (2002) 教學效能著重在教師教學時的具體行為：「教師為達成教學目的在教學前、中、後三個階段所採用的教學技巧、方法及策略。」
- 十五、蔡政明 (2003) 教學效能是教師對自己教學能力的信念、認知。在教學活動中，運用有效的教學方法，營造有利的學習氣氛，激勵關懷學生，

以達最好的教學成效。

- 十六、蔡春綢（2004）教學效能著重在「有效教學」，指教師在教室中運用良好的教學技巧與策略，透過師生互動的歷程，讓學生有效學習，達成教學目標。
- 十七、林順智（2005）教師教學效能是教師自我覺察在教學歷程中，重視施教的品質，擁有足夠的專業知能及專業素養，以進行教學活動，有效達成教學目標的信念。
- 十八、張家慶（2006）教學效能是教師對自我能力的肯定，且在教師從事教學活動時，為達成教學目標，促進有效教學，會參考學生的個別差異，設計有效教學活動，運用多元的策略營造良好學習氣氛，以增進學生學習的成效及有效達成教學目標的信念。
- 十九、黃錦桃（2007）教師對自己教學能力的肯定，並能在教學過程中，運用多元的教學策略，依學生個別差異安排有效教學活動，營造良好的學習氣氛，以達成教育目標。
- 二十、徐進文（2007）教師欲進行有效教學，必須不斷汲取教育新知，以豐富教材內容；不斷改進教學技巧以增進教師自我效能，依據教學計畫，進行有系統的教學並充份運用教學時間，努力達成教學目標；營造良好的師生關係，使學生樂於向老師學習。
- 二十一、馮益宏（2008）教師為追求最好的教學成效，達成教育目標，創造有效率的學習環境，營造良好的學習氣氛，以達成教育目標。
- 二十二、陳俊雄（2010）教師在教學活動中，教師對自我的肯定，透過良好互動歷程並根據學生個別差異，擬定完善教學計畫，建立系統化教材，使用不同教學策略和實施多元評量，使教學氣氛及師生互動良好，以激勵學生學習與達成教學目標的程度。

簡言之，教學效能係透過教學計畫準備、多元教學策略、班級經營管理，以促進學生學習表現之歷程。

貳、教學效能之相關研究

根據國內外文獻探討，教學效能可歸納出三個取向，即教師自我效能概念、教師教學行為觀點及教師自我效能與教學行為綜合觀點等加以探討。Ashton 與 Webb (1986) 的看法亦有其相似之處，將教師自我效能歸納為「一般教學自我效能」與「個人教學自我效能」兩部分，主要是強調教師利用個人的知覺、能力與信念，影響他人學習的信念及具備個人能力的信念，是教師自我效能的重要因素。Gibson 與 Dembo (1984) 進一步發展教師教學效能的測量工具，即運用「個人教學自我效能」與「一般教學自我效能」兩個向度。

Hoover-Dempsey、Bassler 與 Brissie (1987) 主張教學效能至少應包括下列三項：

- (一) 教師認為自己能夠有效地從事教學。
- (二) 教師認為自己所教的學生具有學習的能力。
- (三) 當教學需要時，教師認為自己所具有的專業知識能夠充分發揮作用。

在國內研究方面，孫志麟 (1991) 首先指出，教師自我效能是教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，其內容包括：排除家庭及社會影響的效能、用心教學及善用策略的效能、排除家長管教負面影響的效能、診斷學習及變通教法的效能、排除傳播媒體影響的效能、排除學生參照人物影響的效能等六項。

國內相關研究而言，採教師自我效能與教學行為綜合觀點的研究亦不在少數，且多數研究採取較廣泛的教學效能觀點進行探討。如林海清 (1994) 曾探討高中教師之教學效能，其將教學效能分為：教學計畫、教學策略、教學評鑑與教學氣氛四項。

張碧娟 (1999) 的研究提出有效教學行為有：教學計畫準備、系統呈現教材、多元教學策略、善用教學評鑑、良好學習氣氛五項。汪成琳 (2002) 提出之教師效能內涵：教學計畫準備、系統呈現教材內容、教學策略多元化、多項度教學評量、營造優質的學習氣氛等五項。

簡玉琴 (2002) 以國民小學教師之教學效能為研究，認為教師教學效能由教學計畫、教學內容、教學時間、師生關係、班級氣氛、教學評量等六大向度。林炯炘 (2005) 透過國民小學啟智班教師教學效能的探討，歸納出教學效能包括：專業學養與課程準備、教學技巧、教學熱忱、系統呈現教材及內容、多向度教學評量等五項。

綜合上述，國內早期的教學效能研究，主要是針對教師的有效教學行為，與教師本身的教學經驗有關，而後期的研究者多以廣泛的有效教學行為進行教學效能的探討，認為教師除了教學之外，尚與學生和環境有所互動，影響教師的教學效能。彙整近年來教學效能之相關研究針對教學效能所提出的構面如表 2-2，因此本研究擬將教學效能分為四大構面，包含教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效及學生學習表現。

表 2-2

國內外研究對教學效能研究層面

構面 研究	教學計畫 完備	多元教學 策略	班級經營 成效	學生學習 表現	其他
Hill (1991)	V	V	V		學習環境因素
Modaff (1992)		V	V		教師策略、動機策略
Moneys (1992)	V		V		激勵學習動機能力、和藹可親的態度
Dresel&Rindermann (2011)	V	V	V		教學熱誠
林海清 (1994)	V	V			教學氣氛、教學評鑑
陳木金 (1997)	V	V		V	良好學習氣氛
張碧娟 (1999)	V	V			良好教學氣氛
蔡麗華 (2001)	V	V			
馮莉雅 (2001)	V		V		
江易穎 (2002)	V	V	V	V	
汪成琳 (2002)	V	V		V	學習氣氛
余季容 (2002)					資優教育相關知識、專業能力成長、教學自我效能
馮綉雯 (2002)					教學技巧、因應環境影響、教師自我效能
簡玉琴 (2002)	V	V		V	教學時間、班級氣氛
馬蕙慈 (2003)	V	V	V	V	良好教學氣氛
郭蘭 (2003)	V	V		V	學習氣氛
孫露華 (2004)			V		一般教學效能、自我教學效能、因應環境影響
黃秋柑 (2004)	V	V	V	V	
蔡家廷 (2004)		V	V	V	教師自我效能信念、因應環境影響

(續下頁)

構面 研究	教學計畫 完備	多元教學 策略	班級經營 成效	學生學習 表現	其他
林炯炘 (2005)	V	V		V	教學互動、教學技術
陳火城 (2005)			V		一般教學效能、自我教學效能
楊瑞麟 (2005)	V	V		V	良好學習氣氛
郭朝渭 (2006)	V	V			
楊鯉榕 (2006)	V			V	教學自我效能、班級氣氛的維持
徐進文 (2007)	V	V			教學時間
黃錦桃 (2007)	V	V	V		
陳俊雄 (2010)	V	V	V	V	

根據表 2-2 國內外研究對教學效能研究層面顯示，大部分的研究多以教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效、學生學習表現等四個構面，故本研究以此四個構面做為教學效能之層面。

第四節、校長空間領導、組織學習與教學效能相關之研究

壹、校長領導與組織學習相關研究

國內近年關於校長領導與組織學習關係之研究不勝枚舉，如姚麗英(2014)、林慧蓉(2012)、湯秀琴(2012)、劉明超(2011)、何琪雯(2011)、洪自強(2011)、陳鈞泓(2011)、顏曉湘(2011)、林美真(2009)、張文忠(2009)、陳建銘(2009)、賴協志(2008)、郭錦麗(2009)、石國嬪(2007)、楊智雄(2007)、盧美文(2006)、陳易昌(2006)、吳昌期(2006)、王世璋(2006)、吳長法(2003)、張昭仁(2001)、林明地(2000)等。上述研究顯示，校長領導與組織學習有正相關，摘舉其中部分研究結果如下：

一、校長轉型領導與組織學習具相關與預測力

林明地(2000)《助長學校組織學習的關鍵：校長轉型領導》一文中即指出，透過轉型領導可助長學校組織學習的方式。而後，有數篇論文探究轉型領導與組織學習之相關，如張昭仁(2001)《國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究》研究發現，校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力彼此之間存有正相關；林美真(2009)《國民中學校長轉型領導對學校組織學習影響之研究》研究結果發現，國中校長轉型領導對學校組織學習具有預測力；盧美文(2006)《國小校長轉型領導、組織學習與學校效能關係之研究》研究發現，校長轉型領導、組織學習與學校效能之間有密切關係；石國嬪(2007)《校長轉型領導、組織學習與學校效能關係之研究》研究發現，臺北市2006優質學校校長轉型領導、組織學習與學校效能三者間具正相關；王世璋(2006)《國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究》研究發現，校長轉型領導對學校組織學習的效果達顯著水準。

二、校長服務領導與組織學習有顯著預測力

在校長領導與組織學習相關研究中，有兩篇探討校長服務領導與組織學習之關係，分別為劉明超(2011)《國民中學校長服務領導、組織學習與學校行政服務品質關係之研究》與何琪雯(2011)《台中市國民小學校長服務領導與組織學習關係之研究》，前者研究發現校長服務領導、組織學習對學校行政服務品質有顯著預測力，後者研究結論為台中市國民小學校長服務領導與組織學習有顯著正相關。

三、校長知識領導與組織學習具顯著直接效果

關於知識領導與組織學習關係之研究有二，兩者分別顯示校長知識領導對組織學習的影響有顯著直接效果(賴協志,2008)，以及校長知識領導與組織學習對學校創新經營效能之聯合預測具預測力(湯秀琴,2012)。

四、校長科技領導與組織學習呈現正相關

在陳鈞泓(2011)《屏東縣國民小學科技領導、組織學習、創新經營與學校效能關係之研究》論文中，研究結果發現屏東縣國民小學科技領導、組織學習、創新經營與學校效能彼此間具有顯著正相關，且屏東縣國民小學科技領導對組織學習、創新經營與學校效能具有影響力。而陳易昌(2006)《國民小學校長科技領導、組織學習與學校效能之研究》論文中，結果發現臺北市國民小學校長科技領導、組織學習與學校效能具有顯著典型相關。

五、其他校長領導方式與組織學習有顯著正相關

除轉型領導、服務領導、知識領導與科技領導以外，上述所提作者之研究尚包括願景領導、轉化領導、靈性領導、策略領導、授權領導、變革領導、正向領導、課程領導與多元架構領導等，且論文研究發現皆與組織學習關係為正相關。

貳、校長領導與教學效能相關研究

近十年來國內有關教育領導與教學效能之相關研究蓬勃發展，如：柯份(2014)、郭亞婷(2014)、湯艷鳳(2013)、蕭增鈺(2013)、張素花(2012)、葉以煥(2012)、洪敏源(2012)、謝豐宇、賴志峰(2012)、張伯瑋(2011)、郭小蘋(2011)、陳虹君(2011)、郭小蘋、吳勁甫(2011)、黃于哲(2011)、洪志林(2011)、徐蔚文(2010)、潘雲龍(2009)、傅齊榮(2009)、徐良煥(2009)、黃中慧(2009)、黃怡誠(2009)、黃偉菖(2009)、王英州(2008)、李安忠(2007)、李悅宜(2007)、林詠懷(2006)、郭金發(2005)、陳正達(2005)、劉秋珍(2005)、張賢坤(2004)、林惠煌(2003)、林漢政(2003)、陳慕賢(2003)、蔡政明(2003)、孫志麟(2001)、簡毓玲(2001)、王淑怡(2001)等，上述研究大致顯示，教育領導與教學效能具有正相關，摘舉其中幾項研究成果如下：

一、教學領導對教學效能具有正相關

郭小蘋(2011)於《校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析》論文中，其研究結果顯示校長教學領導與教師教學效能在整體層面間具有高度且正向的關聯性；校長教學領導與教師教學效能在分層面與分層面間具有正向的關聯性。

葉佳文(2006)在《臺灣地區公立高中校長教學領導、教師組織承諾與教師教學效能關係之研究》論文中，其研究發現校長教學領導與教師教學效能呈顯著中度正相關，且校長教學領導會影響教師教學效能，故校長教學領導應特別重視提升教師專業。

林惠煌(2003)之《臺北縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究》論文，結果發現校長教學領導與教師教學效能之間有顯著的正相關存在，且校長實施教學領導確實有助於提昇教師教學效能。

二、課程領導對教學效能具有正相關

郭亞婷(2014)之《教師認知校長課程領導、參與專業學習社群與教學效能關係之探討—以臺北市國民小學為例》論文，結果發現校長充分發揮課程領導作為，可提升教師的教學效能；教師充分感受校長的課程領導，積極參與教師專業學習社群，有助於教學效能之提升。

潘雲龍(2009)於《新竹縣國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究》論文中，其研究結果顯示校長課程領導與教師教學效能之間具有正相關，且校長課程領導能有效預測教師教學效能。

郭金發(2005)在《基隆市國民小學校長課程領導及教師教學效能之研究》論文中，其研究發現教師對校長課程領導與教師教學效能具有顯著正相關。

三、科技領導對教學效能有正相關

陳虹君(2011)於《國小教師知覺校長科技領導與教師教學自我效能關係之研究》論文中，其研究結果顯示校長科技領導對國小教師教學自我效能有顯著影響，且科技領導的人際關係與溝通技巧、科技與基本設施支持、評鑑與研究解釋最具解釋力。

傅齊榮(2009)在《臺北市國民小學校長科技領導與教師教學效能關係之研究》論文中，其研究發現臺北市國民小學校長科技領導與教師教學效能具有顯著正相關；臺北市國民小學校長科技領導，以「願景、計畫與管理」、「評鑑與研究」對整體教師教學效能具有預測作用。

四、優質領導對教學效能具有正相關

柯份(2014)於《國民小學校長優質領導、學校環境營造與教師教學效能關係之研究》論文，其研究發現國民小學校長優質領導、學校環境營造與教師教學效能三者之間具密切的正相關；國民小學校長優質領導之「經營策略」、「課程規劃」、「教學取向」與「學生特質」與學校環境營造之「教學空間」、「學習空間」與「教學資源」層面能預測教師教學效能。

參、教育領導與組織學習、教學效能關係之相關研究

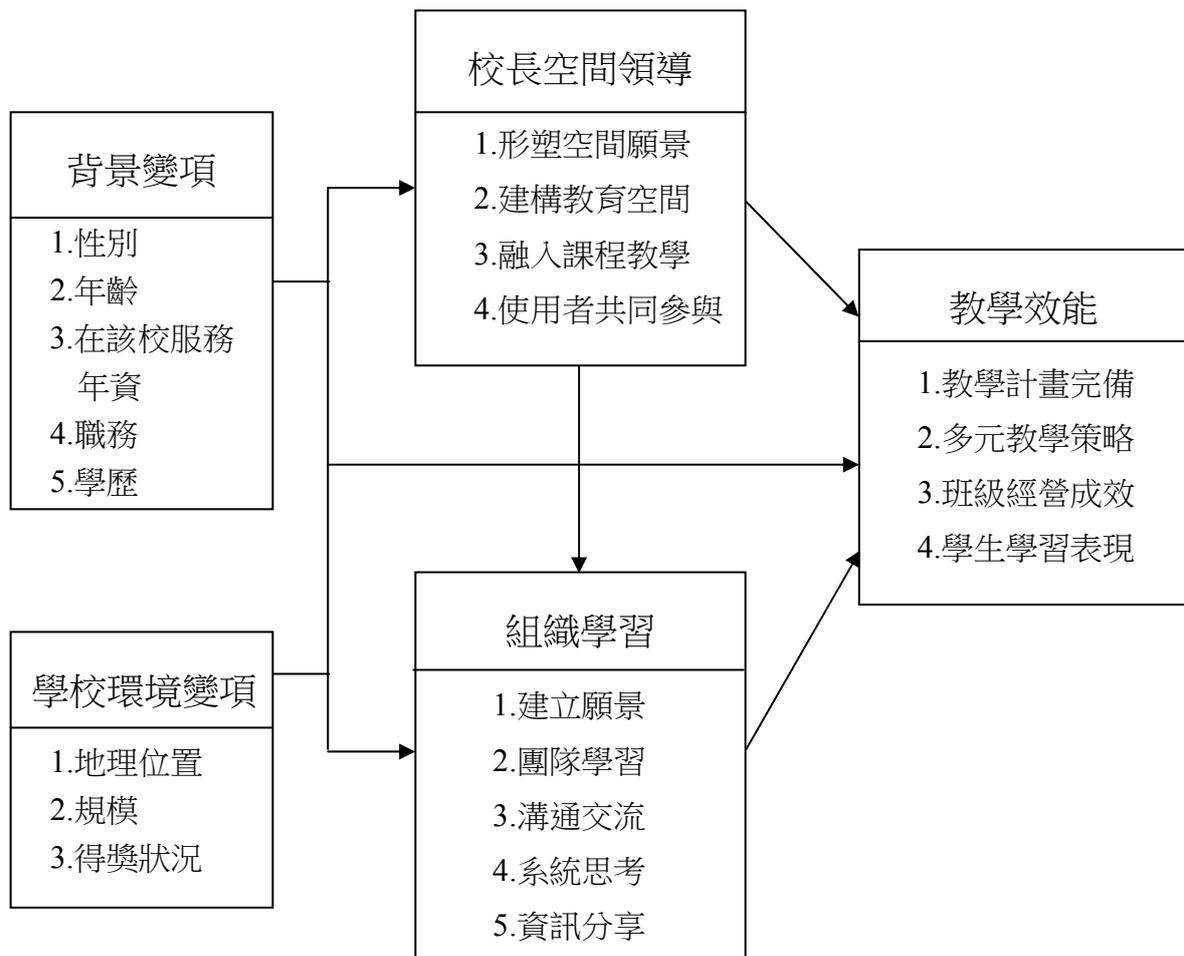
相關文獻的探討如「教育領導與組織學習關係」之研究及「教育領導與教學效能關係」之研究，從研究結果顯示，教育領導對組織學習及教學效能皆有影響，故本研究案係以組織學習作為中介變項，來探討國民小學校長空間領導是否能藉由組織學習來影響教師教學效能關係之研究。

第三章、研究設計與實施

第一節、研究架構

根據研究目的與文獻探討，本研究架構主要包括：(一) 背景變項、(二) 學校環境變項、(三) 校長空間領導、(四) 組織學習及 (五) 教學效能。其中背景變項包括「性別」、「年齡」、「服務年資」、「職務」、「學歷」；學校環境變項包括「學校位置」、「學校規模」、「學校得獎狀況」；校長空間領導變項包括「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」、「使用者共同參與」四個構面；組織學習包括「建立願景」、「團隊學習」、「溝通交流」、「系統思考」、「資訊分享」等五個構面；教學效能包括「教學計畫完備」、「多元教學策略」、「班級經營成效」、「學生學習表現」等四個構面。以上，總研究架構參見圖 3-1 研究架構圖。

圖 3-1
研究架構圖



第二節、研究對象

本研究以臺北市及新北市公立國民小學為研究對象。依教育部 102 學年度統計資料，研究母群共計 350 所學校，其中近五年（98-102 學年度）於校園環境營造相關評選活動（包括：「102 年度臺北市優質學校評選—校園營造向度」、「InnoSchool-KDP 學校經營創新—資源統整組」、「永續校園推廣計畫」、「Innoschool 全國學校經營創新獎—校園環境美化組」、「活化校園閒置空間總體計畫」及「新北市卓越學校—環境營造向度」等）獲獎或受補助的學校共計 74 所。基於研究目的，本研究採用分層隨機抽樣方法，依序按照「學校轄屬」、「學校規模」和「獲獎與否」，抽取約 1/3 比率共計 117 所學校為研究樣本。本研究採用問卷調查法和訪談法，前者以 1170 位教師為問卷施測對象，每校包括：教師兼教務主任、教師兼總務主任、教師兼教學組長與教師兼訓育組長、3 名導師與 3 名科任教師，共計 10 名，後者以 6 位在問卷調查校長空間領導部分符合度得分高的校長為訪談對象。

壹、預試施測對象

本研究為求編制問卷之良好信度與效度，以立意抽樣的方式抽取臺北市 5 所與新北市 6 所小學之教師為預試對象，發出 110 份預試問卷，回收 105 份問卷，回收率為 95%，扣除填答不全者 6 份，共得有效問卷 99 份，有效問卷回收率為 90%。

貳、正式施測對象

一、受試對象與抽象方式

本研究採用分層隨機抽樣方法，依序按照「學校轄屬」、「學校規模」和「獲獎與否」，抽取約 1/3 比率共計 117 所國民小學為研究樣本，其中臺北市抽取 48 所、新北市抽取 69 所。依照臺北市與新北市地區學校規模之分布，分成「12 班以下」、「13 班至 24 班」、「25 至 48 班」、「49 班以上」。依照臺北市、新北市各規模分布比例，12 班以下：臺北市抽取 7 所、新北市抽取 21 所；13 班至 24 班：臺北市抽取 12 所、新北市抽取 10 所；25 至 48 班：臺北市抽取 21 所、新北市抽取 14 所；49 班以上：臺北市抽取 8 所、新北市抽取 24 所。117 所學校各抽取 10 位受試者，共計 1170 名樣本，如表 3-1 樣本資料。

二、樣本結構

回收樣本結果，學校規模在 12 班以下佔 23.1%，13 班至 24 班佔 19.5%，25 班至 48 班佔 32.2%，49 班以上 25.2%；學校位置臺北市佔 43.8%，新北市佔 56.2%；性別男性佔 33.8%，女性佔 66.20%；年齡在 30 歲以下佔 10.8%，31 歲至 40 歲佔 40.6%，41 歲至 50 歲佔 41.1%，51 歲以上佔 7.5%；最高學歷學士 49.1%，碩士（含四十學分班）50.2%，博士 0.8%；擔任職務教師兼主任佔 21.8%，教師兼組長佔 22%，班級導師佔 31.5%，科任教師 24.7%；在該校服務年資於 5 年以下佔 34.3%，6 年至 10 年佔 15.1%，11 年至 15 年佔 22.4%，16 年至 20 年佔 16.1%，21 年以上佔 12%。此外，因各個背景變項的遺漏值不同，造成各個背景變項的總人數會有些許差異，所以採有效百分比描述之，詳參表 3-2 樣本結構。

參、訪談研究對象

透過問卷調查結果，依據各校在「校長空間領導」的分數，選取臺北市與新北市各樣本學校在校長空間領導部分符合度得分高的校長為訪談對象，共計 6 位。

表 3-1
樣本資料

地區	12 班以下	13-24 班	25-48 班	49 班以上	合計
臺北市 母體數	20	35	64	24	144
得獎學校數	4	11	15	4	34
得獎校數佔母體比例	20%	31%	23%	17%	24%
分層總抽樣數	7	12	21	8	48
總抽樣數佔母體比例	35%	34%	33%	33%	33%
抽樣中的得獎校數	2	4	5	1	12
抽樣中的沒得獎校數	5	8	16	7	36
新北市 母體數	63	28	44	73	208
得獎學校數	24	4	4	8	40
得獎校數佔母體比例	38%	14%	9%	11%	19%
分層總抽樣數	21	10	14	24	69
總抽樣數佔母體比例	33%	36%	32%	33%	33%
抽樣中的得獎校數	8	2	1	3	14
抽樣中的沒得獎校數	13	8	13	21	55
合計 總抽樣數	28	22	35	32	117

表 3-2
樣本結構

		人數	有效百分比	累積百分比
學校規模	12 班以下	203	23.1	23.1
	13 班至 24 班	171	19.5	42.6
	25 班至 48 班	282	32.2	74.8
	49 班以上	221	25.2	100.0
學校位置	臺北市	402	43.8	43.8
	新北市	516	56.2	100.0
性別	男	307	33.8	33.8
	女	600	66.2	100.0
年齡	30 歲以下	99	10.8	10.8
	31 歲至 40 歲	373	40.6	51.4
	41 歲至 50 歲	377	41.1	92.5
	51 歲以上	69	7.5	100.0
最高學歷	學士	449	49.1	49.1
	碩士(含四十學分班)	459	50.2	99.2
	博士	7	.8	100.0
現任職務	教師兼主任	198	21.8	21.8
	教師兼組長	200	22.0	43.8
	班級導師	286	31.5	75.3
	科任教師	224	24.7	100.0
在該校服務年資	5 年以下	315	34.3	34.3
	6 年至 10 年	139	15.1	49.5
	11 年至 15 年	206	22.4	71.9
	16 年至 20 年	148	16.1	88.0
	21 年以上	110	12.0	100.0

第三節、研究工具

壹、編製調查問卷

本研究以自編之「國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能關係之調查問卷」為研究工具，目的在於探討校長空間領導、組織學習與教學效能之間的關係。研究者乃依據研究目的和文獻探討所得，編擬初稿。為強化問卷的信度和效度，在問卷編製上，實施專家審查和問卷預試等步驟，最後完成正式問卷。

本研究工具透過專家審查以提升內容效度，專家審查端賴各學者專家在相關領域上的專業知能和經驗，因此擬定 15 位相關領域之學者專家名單，一一聯繫，懇請協助審題，共收回 15 份問卷，回收率 100%。

貳、預試之實施

研究者依據專家審查意見修訂問卷題目成為預試問卷（詳見附錄一），實施預試後，再進行信度分析和因素分析，據以刪減不適合的題目，強化問卷的信度和效度，編製成正式問卷。預試問卷回收之後，利用 SPSS 22.版統計套裝軟體進行信度分析和因素分析，刪減影響信度及因素負荷量較低的題目，將原本組織學習構面下的溝通交流問卷題目做刪減，原本有五題改為四題，刪減題目為「本校會運用溝通、對話方式，鼓勵教師參與學校事務」。

參、正式問卷之實施

透過分層隨機抽樣出樣本代表學校，經聯繫校長且取得其首肯後，再寄送正式問卷至學校。基於考量研究倫理之規範、保障問卷填答者之隱私以及避免問卷填答過程受干擾，隨卷附有彌封袋。關於問卷填答者之知情權、自主性、公平性、隱私權與個資保護等，則在問卷首頁附有相關知情說明。關於正式問卷的內涵（詳見附錄二），以下擬以問卷內容、問卷填答及計分方式，分別說明之。

一、問卷內容

「國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能關係之調查問卷」共計 64 題，除了 5 題「基本資料」以外，尚包括「校長空間領導」20 題、「組織學習」24 題與「教學效能」20 題，茲分別說明如下：

（一）基本資料：

包括性別（男、女）、現任職務（教師兼主任、教師兼組長、班級導師、科任教師）、學歷（學士、碩士含四十學分班、博士）、在該校服務年資及年齡。

（二）校長空間領導：

包括形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學、使用者共同參與，共四個向度，共計 20 題。

(三) 組織學習：

包括建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考、資訊分享等五個向度，共計 24 題。

(四) 教學效能：

包括教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效、學生學習表現等四個向度，共計 20 題。

二、問卷填答及計分方式

本問卷旨在了解受試者對己校校長空間領導、組織學習與教學效能的主觀評估，受試者可根據自身情況與感受作答，勾選適當的選項。本問卷所有題目皆為正向題，以避免受試者混淆；此外，為避免填答產生趨中現象，採用李克特式 (Likert type) 五點量表，每一題有五個答題選項，分別為「非常符合」、「符合」、「普通」、「不符合」、「非常不符合」，依次以 5、4、3、2、1 分計列。

肆、訪談之實施

本研究中，研究者本身即為研究工具，根據研究目的編列之訪談大綱 (詳見附錄 3)，對臺北市與新北市共 6 位校長進行半結構性訪談，俟將訪談內容以逐字稿紀錄，並以 MaxQDA 軟體分析其內容，整理出受訪校長空間領導作為，以及如何運用空間領導帶動組織學習與教學效能，並提出空間領導之價值性，以作為他校未來之參考。

第四節、資料分析

本研究的資料處理，可分為資料轉換與統計分析兩階段，茲分別說明如下。

壹、資料轉換

本研究問卷以李克特五點量表，測量受試者對於該題的同意程度，填答非常不符合者得 1 分，不符合者得 2 分，普通者得 3 分，符合者得 4 分，非常符合者得 5 分。自變項為「校長空間領導（包括：形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學、使用者共同參與）。依變項為「組織學習」（包括：建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考與資訊分享）和「教學效能」（包括：教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效與學生學習表現），並探討其間之關係及影響。

一、校長空間領導

校長空間領導以「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」、「使用者共同參與」等構面來設計題目加以測量。「校長空間領導」共 20 題，每題最低 1 分，最高 5 分，「校長空間領導」係以 20 題分數的平均來代表。

二、組織學習

組織學習以「建立願景」、「團隊學習」、「溝通交流」、「系統思考」、「資訊分享」等構面來設計題目加以測量。「組織學習」共 24 題，每題最低 1 分，最高 5 分，「組織學習」係以 24 題分數的平均來代表。

三、教學效能

教學效能以「教學計畫完備」、「多元教學策略」、「班級經營成效」、「學生學習表現」等構面來設計題目加以測量。「教學效能」共 20 題，每題最低 1 分，最高 5 分，「教學效能」係以 20 題分數的平均來代表。

貳、統計分析

一、模式內在結構評鑑

本研究之量表工具乃參考文獻發展成初稿，再徵詢 15 位專家學者意見後，修訂其文字內容形成預試問卷，並進行小規模預試，其結果如下：

（一）預試問卷信度與效度

為求量表工具的信度與效度，針對預試問卷進行因素負荷量、潛在變項的平均變異萃取量與組合信度分析。其中，因素負荷量係經由因素分析轉軸後得知，再據此刪除因素負荷量較低題目（0.71->優秀；0.63->非常好；0.55->好；0.45->普通；0.43->不好）；平均變異萃取量（Average Variance Extracted, AVE 或 p_v ）則反應能被一組觀察變項有效估計的聚斂程度指標，

係問卷之效度，當 p_v 大於 .50，表示潛在變項的聚斂能力十分理想；組合信度分析乃反映問卷之信度。

對此，分析結果摘要如下（詳情如表 3-3）：空間領導標準化因素負荷量介於 .69～.91 皆達顯著水準（ $p < .001$ ），各個潛在變數之平均變異抽取量介於 .63～.69，組合信度介於 .9～.92；組織學習標準化因素負荷量介於 .49～.98 皆達顯著水準（ $p < .001$ ），各個潛在變數之平均變異抽取量介於 .52～.68，組合信度介於 .84～.91；教學效能標準化因素負荷量介於 .55～.84 皆達顯著水準（ $p < .001$ ），各個潛在變數之平均變異抽取量介於 .52～.57，組合信度介於 .84～.87，以上皆符合 Fornell 與 Larcker 及 Hair、Black、Babin 與 Anderson 建議之標準（陳柏霖、洪兆祥、余民寧，2013）。

此外，根據因素負荷量分析，組織學習「溝通交流」構面問卷題目原有五題改為四題，刪減題目為「本校會運用溝通、對話方式，鼓勵教師參與學校事務」（因素負荷量=.49）。另外，「空間領導」及「教學效能」之試題在因素分析後均為高因素負荷量，故維持不變。

最後，本研究量表經預試調查統計分析，因第 2.3.1 題（本校會運用溝通、對話方式，鼓勵教師參與學校事務。）因素負荷量較低，故刪除。而量表刪除題目後，其信度與效度在可接受的範圍。接著實施大規模施測，進行正式樣本研究，為求慎重起見，再次進行信度與效度的再驗證，以避免後續結果受到測量誤差的影響。

（二）正式問卷調查信度與效度分析

待問卷收集完成後，研究者使用 SPSS 22 版進行各項統計分析，包括：描述性統計、信度分析（內部一致性因素分析）、效度分析（因素分析）、皮爾遜積差相關、變異數分析、多元迴歸分析等統計方法；進階分析採用結構方程式模型(structure equation modeling, SEM)來檢驗各測量工具之組合信度與平均變異抽取量(AVE)。最後，以路徑模式檢驗各個潛在變數之間的理論關係與中介效果，使用 AMOS 21 版。結構方程式模型之參數以最大概似估計法(maximum likelihood estimation,MLE)進行估計，中介效果之檢定採用拔靴法(bootstrap method)進行，並依照 Byrne、Hu 與 Bentler 的建議，以 GFI、CFI、NFI(指標需大於.90)及 RMSEA、RMR(指標需小於.08)等五項指標，作為模型適配度之判準依據，以此探討校長空間領導、組織學習與教學效能之間的關係（陳柏霖、洪兆祥、余民寧，2013）。

參、訪談

為彌補文獻資料及調查資料之不足，本研究根據研究目的設計訪談大綱，採半結構式訪談，訪談對象為依照校長空間領導的分數符合度高的學校於臺北市及新北市各取三名校長。內容以校長空間領導的作法及對組織學習、教學效能的實際狀況、面臨之困難，更深入了解臺北市與新北市校長空間領導之成效，以增加

本研究之完整性。

表 3-3

預試問卷之因素分析

因素	預試題號	正式量表題號	因素負荷量	平均變異抽取量	組合信度
形塑空間願景	1.1.1	1.1.1	0.85	0.69	0.92
	1.1.2	1.1.2	0.78		
	1.1.3	1.1.3	0.85		
	1.1.4	1.1.4	0.88		
	1.1.5	1.1.5	0.83		
建構教育空間	1.2.1	1.2.1	0.81	0.68	0.91
	1.2.2	1.2.2	0.79		
	1.2.3	1.2.3	0.85		
	1.2.4	1.2.4	0.85		
	1.2.5	1.2.5	0.84		
融入課程教學	1.3.1	1.3.1	0.89	0.63	0.9
	1.3.2	1.3.2	0.77		
	1.3.3	1.3.3	0.73		
	1.3.4	1.3.4	0.85		
	1.3.5	1.3.5	0.75		
使用者共同參與	1.4.1	1.4.1	0.69	0.68	0.91
	1.4.2	1.4.2	0.83		
	1.4.3	1.4.3	0.82		
	1.4.4	1.4.4	0.91		
	1.4.5	1.4.5	0.88		
建立願景	2.1.1	2.1.1	0.77	0.68	0.91
	2.1.2	2.1.2	0.72		
	2.1.3	2.1.3	0.9		
	2.1.4	2.1.4	0.87		
	2.1.5	2.1.5	0.88		
團隊學習	2.2.1	2.2.1	0.69	0.59	0.88
	2.2.2	2.2.2	0.92		
	2.2.3	2.2.3	0.89		
	2.2.4	2.2.4	0.62		
	2.2.5	2.2.5	0.73		

(續下頁)

因素	預試題號	正式量表題號	因素負荷量	平均變異抽取量	組合信度
溝通交流	2.3.1	刪除	0.49	0.59	0.87
	2.3.2	2.3.2	0.5		
	2.3.3	2.3.3	0.98		
	2.3.4	2.3.4	0.9		
	2.3.5	2.3.5	0.82		
系統思考	2.4.1	2.4.1	0.91	0.64	0.9
	2.4.2	2.4.2	0.85		
	2.4.3	2.4.3	0.87		
	2.4.4	2.4.4	0.71		
	2.4.5	2.4.5	0.66		
資訊分享	2.5.1	2.5.1	0.55	0.52	0.84
	2.5.2	2.5.2	0.68		
	2.5.3	2.5.3	0.82		
	2.5.4	2.5.4	0.77		
	2.5.5	2.5.5	0.79		
教學計畫完備	3.1.1	3.1.1	0.83	0.57	0.87
	3.1.2	3.1.2	0.82		
	3.1.3	3.1.3	0.7		
	3.1.4	3.1.4	0.61		
	3.1.5	3.1.5	0.81		
多元教學策略	3.2.1	3.2.1	0.7	0.52	0.84
	3.2.2	3.2.2	0.77		
	3.2.3	3.2.3	0.65		
	3.2.4	3.2.4	0.66		
	3.2.5	3.2.5	0.84		
班級經營成效	3.3.1	3.3.1	0.81	0.52	0.84
	3.3.2	3.3.2	0.75		
	3.3.3	3.3.3	0.83		
	3.3.4	3.3.4	0.55		
	3.3.5	3.3.5	0.66		
學生學習表現	3.4.1	3.4.1	0.65	0.54	0.86
	3.4.2	3.4.2	0.71		
	3.4.3	3.4.3	0.8		
	3.4.4	3.4.4	0.78		
	3.4.5	3.4.5	0.75		

第五節、實施程序

本研究之實施步驟分為準備階段、實施階段、資料整理階段與完成階段，茲將實施程序各階段內容闡述如下：

壹、準備階段

本研究參閱相關教育研究資料後擬定主題，並且透過文獻資料的蒐集、探討與分析確定研究向度、建立研究架構。最後，彙整相關研究所使用之量表，發展自編問卷與訪談大綱。

貳、實施階段

預試問卷編製完成後，自研究母群體 350 校中，依行政區、學校規模區、得獎與否，採立意抽樣選取 11 所學校（臺北市，5 所、新北市，6 所）作為問卷預試學校。經過回收問卷的信效度統計分析後，修正試題形成正式問卷。

正式問卷採用分層隨機抽樣方法，依臺北市及新北市的國小校數比例，分別抽取臺北市 48 所、新北市 69 所學校，作為研究樣本學校。每校選取 10 人，共 1170 人為正式樣本實施問卷調查。

根據校長空間領導問卷部分得分高分群學校，抽取臺北市、新北市各 3 所，對校長進行半結構式訪談。

參、資料整理階段

回收正式問卷後將無效問卷剔除，有效問卷進行編碼、資料登錄，並進行資料處理與統計分析；本研究共抽取 117 所國民小學為研究對象，並發出 1170 份正式問卷，共回收 999 份問卷，回收率達 85.38%，剔除無效問卷後，所得之有效問卷總計 918 份。

將訪談內容以逐字稿方式處理，彙整出研究需要的訪談資料，俟以 MaxQDA 作為分析內容之工具。

肆、完成階段

完成上述研究工作後，依據問卷調查與訪談結果提出結論與建議，並撰寫成果報告書。

第四章、研究結果與討論

本章旨在根據問卷調查資料進行統計分析，並針對調查結果進行分析及討論，以了解臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之間的關係，以及現況情形。以下共分為五節，前四節依據問卷調查結果分析，第五節則根據質性訪談結果探討，各節分析內容如下：第一節為國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之現況分析，以及不同的背景變項下，國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能的差異情形；第二節為校長空間領導與組織學習之間的關係；第三節為校長空間領導與教學效能之間的關係；第四為結構方程模式分析；第五節為質性訪談結果分析。

第一節、校長空間領導、組織學習與教學效能之現況

第一項、臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之現況

本節根據正式問卷資料，進行整體樣本之描述性統計分析（如表 4-1 整體正式問卷樣本之描述性統計表），藉以了解在臺灣臺北市及新北市的國民小學中，有關校長空間領導、組織學習與教學效能之現況分析，以及根據不同的背景變項下，三者的差異情形。本研究之調查問卷量表採用 Likert 五點量表計分，將其平均得分情形，分成五個等級：1.低程度表現，其平均值 1 分以上未滿 2 分者。2.中低程度表現，其平均值 2 分以上未滿 3 分者。3.中高程度表現，其平均值 3 分以上未滿 4 分者。4.高程度表現，其平均值 4 分以上者。針對國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之現況分析分為兩個部分，第一部分，分項探究校長空間領導、組織學習與教學效能之現況；第二部分於不同背景變項下之差異情形。

首先，分述臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之現況分析（詳見表 4-1）：

一、校長空間領導

在校長空間領導整體之得分平均數為 4.1，達高程度表現；其細項形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學等構面與之得分平均數均高於 4，而使用者共同參與構面之得分平均數雖僅有 3.96，但亦趨近於 4，表示教師對於校長空間領導所具之知覺為高程度。其中，「形塑空間願景」、「建構教育空間」構面獲得最高平均數 4.17，次之為「融入課程教學」構面，獲得 4.13，皆達高程度；「使用者共同參與」分數排名居於末位，獲得得分為 3.96，達中高程度。

二、組織學習

在組織學習整體之得分平均數為 4.12，達高程度表現；其細項五個構面（建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考、資訊分享）得分平均數均高於 4，表示教師對於組織學習所具之知覺為高程度。其中，「溝通交流」構面獲得最高平均數 4.16，次之為「團隊學習」與「資訊分享」構面獲得 4.15，最後為「系統思考」與「團隊學習」，獲得得分為 4.08，皆達高程度。

三、教學效能

在教學效能整體之得分平均數為 4.23，達高程度表現；其細項教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效等構面之得分平均數均高於 4，而學生學習表現構面之得分平均數雖僅有 3.96，但亦趨近於 4，表示教師對於教學效能所具之知覺為高程度。其中，四個構面所得平均數由高至低排序依序為多元教學策略（4.34）、班級經營成效（4.33）、教學計畫完備（4.28）、學生學習表現（3.96）。

表 4-1

整體正式問卷樣本之描述性統計表

研究變項	問卷題數	平均數	標準差
校長空間領導	20	4.10	0.60
形塑空間願景	5	4.17	0.64
建構教育空間	5	4.17	0.63
融入課程教學	5	4.13	0.65
使用者共同參與	5	3.96	0.71
組織學習	24	4.12	0.52
建立願景	5	4.08	0.63
團隊學習	5	4.15	0.61
溝通交流	4	4.16	0.62
系統思考	5	4.08	0.63
資訊分享	5	4.15	0.55
教學效能	20	4.23	0.44
教學計畫完備	5	4.28	0.49
多元教學策略	5	4.34	0.49
班級經營成效	5	4.33	0.49
學生學習表現	5	3.96	0.58

表 4-2

臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之描述性統計表

構面	臺北市(N=402)			新北市(N=516)		
	平均數	標準差	偏態	平均數	標準差	偏態
形塑空間願景	4.09	0.66	-0.82	4.23	0.61	-0.65
建構教育空間	4.10	0.66	-0.86	4.22	0.60	-0.60
融入課程教學	4.07	0.67	-0.84	4.17	0.63	-0.66
使用者共同參與	3.88	0.72	-0.75	4.02	0.69	-0.49
校長空間領導(整體)	4.03	0.62	-0.93	4.16	0.58	-0.63
建立願景	4.03	0.61	-0.38	4.11	0.64	-0.42
團隊學習	4.15	0.58	-0.33	4.15	0.63	-0.56
溝通交流	4.11	0.61	-0.43	4.20	0.63	-0.50
系統思考	4.02	0.61	-0.40	4.12	0.64	-0.70
資訊分享	4.12	0.55	-0.13	4.18	0.56	-0.32
組織學習(整體)	4.09	0.50	-0.37	4.15	0.54	-0.57
教學計畫完備	4.28	0.50	-0.16	4.28	0.48	-0.03
多元教學策略	4.33	0.49	-0.15	4.36	0.49	-0.17
班級經營成效	4.31	0.48	-0.14	4.34	0.49	-0.23
學生學習表現	3.95	0.56	-0.20	3.97	0.60	-0.10
教學效能(整體)	4.22	0.44	-0.13	4.24	0.44	-0.08

再者，將所得研究樣本分為臺北市與新北市進行分析，以下依縣市分別描述臺北市與新北市國小學校長空間領導、組織學習與學校效能整體現況(如表 4-2)：

一、臺北市

臺北市在校長空間領導、組織學習與教學效能整體之得分平均數分別為 4.03、4.09 與 4.22，表示臺北市教師對校長空間領導、組織學習與教學效能之知覺皆達高程度。

二、新北市

新北市在校長空間領導、組織學習與教學效能整體之得分平均數別為 4.16、4.15 與 4.24，表示新北市教師對校長空間領導、組織學習與教學效能所具之知覺皆達高程度。

綜合上述，兩縣市教師對校長空間領導、組織學習與教學效能所具之知覺皆達高程度，而新北市在校長空間領導、組織學習與教學效能整體之得分平均數略高於臺北市。其餘三大變項下的分構面，則於不同環境背景變項中分別探討之。

再進一步比較空間領導、組織學習與教學效能相關研究之現況調查，茲分述如下：

一、校長空間領導

本研究調查臺北市與新北市國民小學校長空間領導之現況達高程度表現，另湯志民、魏琦、施佩吟（2013）針對臺北市與新北市國民小學校長空間領導之現況調查結果亦為高程度，顯示現階段臺北市及新北市國民小學校長普遍能表現空間領導行為。

二、組織學習

本研究調查臺北市與新北市公立國民小學組織學習現況知覺程度為高程度，此與陳易昌（2006）、李欣雯（2007）及黃湘玲（2006）分別以臺北市公立國小、臺北市和基隆市公立國小、新北市國民小學為研究對象之研究結果相符。另外，張嘉原（2008）則研究發現新北市教師知覺組織學習現況屬中等程度。據上述可知，本研究與其他相關研究結果大致相符，相較之下臺北市與新北市公立國民小學組織學習知覺程度有所提升。

三、教學效能

本研究調查臺北市與新北市公立國民小學教學效能現況知覺程度為高程度，此與蔡麗華（2001）、張伯瑋（2011）及楊正德（2011）以新北市公立國民小學教師為研究對象之研究結果相符。另外，傅齊榮（2009）及湯艷鳳（2013）針對臺北市國民小學教師所作之調查則顯示教師教學效能現況屬「中高程度」。據上述可知，本研究調查相較於其他研究與文獻探討結果，其研究發現大致符合。

第二項、不同環境背景變項與校長空間領導之差異

壹、學校地理位置與校長空間領導差異

根據表 4-3 中數據顯示，在「校長空間領導整體」及各構面（形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學、使用者共同參與）得分平均數中，新北市均高於臺北市，但經由檢定，不同地理位置（臺北市、新北市）教師知覺校長空間領導無顯著差異。

表 4-3

不同地理位置教師知覺校長空間領導之差異情形表

	臺北市 (n=47)		新北市 (n=60)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
形塑空間願景	4.10	0.38	4.23	0.33	-1.92ns.
建構教育空間	4.11	0.39	4.23	0.32	-1.70ns.
融入課程教學	4.08	0.40	4.17	0.33	-1.33ns.
使用者共同參與	3.88	0.38	4.02	0.38	-1.95ns.
校長空間領導(整體)	4.04	0.37	4.16	0.32	-1.81ns.

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

貳、學校規模與校長空間領導差異

根據表 4-4 中數據顯示，「融入課程教學」構面無顯著差異外，其餘各構面（校長空間領導整體、形塑空間願景、建構教育空間、使用者共同參與）皆達顯著差異。再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示如下：

- 一、「校長空間領導整體」：「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」。
- 二、「形塑空間願景」：「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」。
- 三、「建構教育空間」：「12 班以下」大於「13 班至 24 班」。
- 四、「使用者共同參與」：「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」。

表 4-4

不同學校規模教師知覺校長空間領導之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
形塑空間願景	(1) 12 班以下	208	4.28	0.57	4.97**	1>2
	(2) 13 班至 24 班	181	4.06	0.76		1>3
	(3) 25 班至 48 班	298	4.12	0.60		
	(4) 49 班以上	231	4.21	0.62		
	總計	918	4.17	0.64		
建構教育空間	(1) 12 班以下	208	4.28	0.56	5.14**	1>2
	(2) 13 班至 24 班	181	4.05	0.71		
	(3) 25 班至 48 班	298	4.13	0.60		
	(4) 49 班以上	231	4.20	0.64		
	總計	918	4.17	0.63		
融入課程教學	(1) 12 班以下	208	4.20	0.59	2.38ns.	
	(2) 13 班至 24 班	181	4.05	0.75		
	(3) 25 班至 48 班	298	4.09	0.61		
	(4) 49 班以上	231	4.17	0.65		
	總計	918	4.13	0.65		
使用者共同參與	(1) 12 班以下	208	4.11	0.64	5.13**	1>2
	(2) 13 班至 24 班	181	3.91	0.79		1>3
	(3) 25 班至 48 班	298	3.87	0.68		
	(4) 49 班以上	231	3.97	0.70		
	總計	918	3.96	0.71		
校長空間領導 (整體)	(1) 12 班以下	208	4.22	0.54	4.82**	1>2
	(2) 13 班至 24 班	181	4.02	0.71		1>3
	(3) 25 班至 48 班	298	4.05	0.56		
	(4) 49 班以上	231	4.13	0.60		
	總計	918	4.10	0.60		

註：標示「**」者，表示 $p < .01$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

參、得獎狀況與校長空間領導差異

根據表 4-5 中數據顯示，以平均得分情形來看，有得獎學校在「校長空間領導」、「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」及「使用者共同參與」之平均分數皆高於未得獎學校，但經由檢定，無論學校有無獲獎，教師知覺校長空間領導程度無顯著差異。

表 4-5

不同得獎狀況教師知覺校長空間領導之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
形塑空間願景	無獲獎	83	4.15	0.35	-1.07ns.
	有獲獎	24	4.24	0.37	
建構教育空間	無獲獎	83	4.15	0.35	-1.68ns.
	有獲獎	24	4.28	0.38	
融入課程教學	無獲獎	83	4.11	0.37	-1.38ns.
	有獲獎	24	4.22	0.35	
使用者共同參與	無獲獎	83	3.93	0.38	-1.51ns.
	有獲獎	24	4.06	0.39	
校長空間領導 (整體)	無獲獎	83	4.08	0.34	-1.48ns.
	有獲獎	24	4.20	0.36	

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

第三項、不同人口背景變項與校長空間領導之差異

壹、性別與校長空間領導差異

根據表 4-6 中數據顯示，不同性別教師在知覺校長空間領導上有顯著差異。以平均得分情形來看，「男性」在「校長空間領導整體」及各構面（形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學、使用者共同參與）之平均分數均高於「女性」。

貳、年齡與校長空間領導差異

根據表 4-7 中數據顯示，在各組得分平均數上，教師年齡「51 歲以上」在「融入課程教學」（平均數=4.15）低於「41 歲至 50 歲」（平均數=4.16）以外，在其餘構面的平均分數皆為最高，但經由檢定，不同年齡層的教師在知覺校長空間領導無顯著差異。

參、在該校服務年資與校長空間領導差異

根據表 4-8 中數據顯示，國民小學教師在該校服務年資不同，則對於校長空間領導整體及其各構面的知覺感受情形不同。其中，「校長空間領導整體」與「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「使用者共同參與」等構面皆有顯著差異；「融入課程教學」構面無顯著差異。再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示：有顯著的部分，皆為「5 年以下」大於「11 年至 15 年」。

肆、擔任職務與校長空間領導差異

根據表 4-9 中數據顯示，國民小學校長空間領導在教師擔任不同的職務間皆有顯著差異。再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示如下：

- 一、「校長空間領導整體」：「教師兼主任」大於「班級導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。
- 二、「形塑空間願景」：「教師兼主任」大於「班級導師」。
- 三、「建構教育空間」：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「教師兼主任」大於「班級導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。
- 四、「融入課程教學」：「教師兼主任」大於「班級導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。
- 五、「使用者共同參與」：「教師兼主任」大於「班級導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。

表 4-6

不同性別教師知覺校長空間領導之差異情形表

	男(n=307)		女(n=600)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
形塑空間願景	4.23	0.61	4.13	0.65	2.15*
建構教育空間	4.28	0.58	4.11	0.65	3.95***
融入課程教學	4.20	0.62	4.09	0.66	2.61**
使用者共同參與	4.06	0.68	3.90	0.72	3.19***
校長空間領導 (整體)	4.19	0.57	4.06	0.61	3.24***

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「**」者，表示 $p < .01$ ；標示「***」者，表示 $p < .001$ 。

表 4-7

不同教師年齡教師知覺校長空間領導之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
形塑空間願景	(1) 30 歲以下	99	4.17	0.60	.46ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.14	0.63		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.18	0.64		
	(4) 51 歲以上	69	4.22	0.69		
建構教育空間	(1) 30 歲以下	99	4.17	0.60	.82ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.13	0.64		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.18	0.62		
	(4) 51 歲以上	69	4.25	0.65		
融入課程教學	(1) 30 歲以下	99	4.07	0.61	.74ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.10	0.65		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.16	0.63		
	(4) 51 歲以上	69	4.15	0.75		
使用者共同參與	(1) 30 歲以下	99	3.90	0.68	.54ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	3.94	0.69		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	3.97	0.73		
	(4) 51 歲以上	69	4.03	0.70		
空間領導 (整體)	(1) 30 歲以下	99	4.08	0.56	.61ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.08	0.60		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.12	0.61		
	(4) 51 歲以上	69	4.17	0.65		
	總計	918	4.10	0.60		

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

表 4-8

不同服務年資教師知覺校長空間領導之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
形塑空間願景	(1) 5 年以下	315	4.24	0.59	3.12*	1>3
	(2) 6 年至 10 年	139	4.11	0.57		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.06	0.69		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.15	0.68		
	(5) 21 年以上	110	4.22	0.64		
建構教育空間	(1) 5 年以下	315	4.23	0.59	3.10*	1>3
	(2) 6 年至 10 年	139	4.15	0.59		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.05	0.70		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.17	0.66		
	(5) 21 年以上	110	4.22	0.57		
融入課程教學	(1) 5 年以下	315	4.16	0.60	1.95ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.09	0.62		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.05	0.70		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.10	0.70		
	(5) 21 年以上	110	4.24	0.63		
使用者共同參與	(1) 5 年以下	315	4.04	0.68	2.72*	1>3
	(2) 6 年至 10 年	139	3.93	0.69		
	(3) 11 年至 15 年	206	3.85	0.73		
	(4) 16 年至 20 年	148	3.92	0.73		
	(5) 21 年以上	110	4.00	0.68		
空間領導 (整體)	(1) 5 年以下	315	4.17	0.56	3.01*	1>3
	(2) 6 年至 10 年	139	4.07	0.55		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.00	0.66		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.09	0.63		
	(5) 21 年以上	110	4.17	0.58		
	總計	918	4.10	0.60		

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

表 4-9

不同職務教師知覺校長空間領導之差異情形表

構面	組類別	樣本	平均數	標準差	F 值	事後比較
形塑空間願景	(1) 教師兼主任	198	4.29	0.59	4.31**	1>3
	(2) 教師兼組長	200	4.18	0.61		
	(3) 班級導師	286	4.09	0.70		
	(4) 科任教師	224	4.14	0.61		
建構教育空間	(1) 教師兼主任	198	4.35	0.58	8.82***	1>2
	(2) 教師兼組長	200	4.18	0.57		1>3
	(3) 班級導師	286	4.08	0.68		1>4
	(4) 科任教師	224	4.09	0.62		
融入課程教學	(1) 教師兼主任	198	4.30	0.59	6.94***	1>3
	(2) 教師兼組長	200	4.14	0.61		1>4
	(3) 班級導師	286	4.04	0.73		
	(4) 科任教師	224	4.06	0.59		
使用者共同參與	(1) 教師兼主任	198	4.13	0.63	7.68***	1>3
	(2) 教師兼組長	200	3.99	0.68		1>4
	(3) 班級導師	286	3.84	0.78		
	(4) 科任教師	224	3.88	0.67		
校長空間領導 (整體)	(1) 教師兼主任	198	4.27	0.54	8.04***	1>3
	(2) 教師兼組長	200	4.12	0.56		1>4
	(3) 班級導師	286	4.01	0.67		
	(4) 科任教師	224	4.04	0.57		
	總計	908	4.10	0.60		

註：標示「**」者，表示 $p < .01$ ；標示「***」者，表示 $p < .001$ 。

伍、最高學歷與校長空間領導差異

根據表 4-10 中數據顯示，不同學歷教師知覺校長空間領導無顯著差異。本研究因博士學歷人數僅有 7 位，故在做檢定時，因人數過少，不納入分析。

表 4-10

不同學歷教師知覺校長空間領導之差異情形表

構面	學歷	樣本數	平均數	標準差	t 值
形塑空間願景	學士	449	4.17	0.65	0.00ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.17	0.62	
建構教育空間	學士	449	4.16	0.63	-0.30 ns
	碩士(含四十學分班)	459	4.17	0.63	
融入課程教學	學士	449	4.14	0.63	0.58 ns
	碩士(含四十學分班)	459	4.11	0.66	
使用者共同參與	學士	449	3.95	0.70	-0.26 ns
	碩士(含四十學分班)	459	3.96	0.71	
校長空間領導	學士	449	4.10	0.60	0.00 ns
	碩士(含四十學分班)	459	4.10	0.60	

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

綜合上述，不同環境背景變項、人口背景變項在校長空間領導之差異，研究發現與推論如下：

- 一. 學校地理位置與教師知覺校長空間領導無顯著差異，表示此空間領導量表，具跨地區的適用性。
- 二. 學校規模與校長空間領導在「校長空間領導整體」、「形塑空間願景」及「使用者共同參與」皆有顯著差異，主要為學校規模「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」，推論原因為小規模的學校在校園空間的規劃與營造上，更具優勢，故教師知覺校長空間領導程度高。
- 三. 得獎狀況與教師知覺校長空間領導無顯著差異，表示無論學校獲獎與否，不影響教師知覺校長空間領導程度。
- 四. 不同性別教師知覺校長空間領導有顯著差異且男性平均得分皆較高，表示男性教師知覺校長空間領導程度較女性教師為佳。
- 五. 不同年齡教師知覺校長空間領導無顯著差異，表示年齡不影響教師知覺校長空間領導程度。
- 六. 在該校服務年資與校長空間領導差異表 4-8 中數據顯示，有顯著差異的皆為在校服務年資「5 年以下」大於「11 年至 15 年」，故推論因新進教

- 師對新環境有較高敏銳度與想法，知覺校長空間領導的程度亦較高。
- 七. 擔任職務與校長空間領導有顯著差異(表 4-9)，教師兼主任在知覺校長空間領導程度較其他職務(組長、班導、科任教師)感受程度更高。
 - 八. 不同學歷教師知覺校長空間領導無顯著差異，表示學歷不影響教師知覺校長空間領導程度。

為更深入了解臺北市與新北市校長空間領導之情形，以再進一步推論研究結果，本研究參考湯志民、施佩吟、魏琦(2013)之研究，並與之比較研究調查結果，其發現可以得知，「皆無顯著差異情形」之背景變項為學校地理位置、學校得獎狀況、年齡與職務；「皆有顯著差異情形」之背景變項為職務；「研究結果不一致」之背景變項為學校規模、性別，以下就「皆有顯著差異情形」與「研究結果不一致」之背景變項推論之(如表 4-11)：

一、學校規模：

隨著社會變遷，臺灣國民小學學校經營模式已朝學校本位、創新、開放發展，又因近來少子女化現象，教育當局鼓勵學校發展特色，其中小規模學校為求轉型發展並吸引學生就讀，多致力於此，而校長運用空間領導不僅可活化閒置空間、增添學校特色，更具有顯而立見之效果，故推論此為小規模學校教師較能知覺校長空間領導之原因。

二、性別：

此背景變項與湯志民、施佩吟、魏琦(2013)研究結果不同，本研究發現不同性別在知覺校長空間領導上有顯著差異，且男性高於女性，其原因尚待進一步分析與討論。

三、職務：

因學校行政團隊乃協助校長推動校務發展的核心，其中兼任主任職位教師乃參與規劃校務者，故對於校長空間領導知覺性較高。

表 4-11

校長空間領導量表統計分析結果比較表

變項	相關研究	顯著效果	備註
學校地理 位置	本研究	X	
	湯志民、施佩吟、魏琦(2013)	X	
學校規模	本研究	○	以 12 班以下規模學校較高。
	湯志民、施佩吟、魏琦(2013)	X	得分平均數以 12 班以下規模最高。
學校得獎 狀況	本研究	X	
	湯志民、施佩吟、魏琦(2013)	X	
性別	本研究	○	男性教師高於女性教師。
	湯志民、施佩吟、魏琦(2013)	X	
年齡	本研究	X	
	湯志民、施佩吟、魏琦(2013)	X	
職務	本研究	○	以教師兼任主任較高。
	湯志民、施佩吟、魏琦(2013)	○	以教師兼任主任較高。
學歷	本研究	X	
	湯志民、施佩吟、魏琦(2013)	X	

註：標示「X」者，表示顯著效果為無顯著差異；標示「○」者，表示顯著效果為有顯著差異。

第四項、不同環境背景變項與組織學習之差異

壹、學校地理位置與組織學習差異

根據表 4-12 數據顯示，臺北市與新北市教師在組織學習中的「溝通交流」與「系統思考」構面有顯著差異，且得分平均數皆為新北市大於臺北市，表示新北市教師知覺「溝通交流」與「系統思考」程度高於臺北市教師，而「組織學習整體」與「建立願景」、「團隊學習」、「資訊分享」等構面在不同地理位置（臺北市、新北市）的教師之間無顯著差異。

表 4-12

不同地理位置教師知覺組織學習之差異情形表

	臺北市 (n=402)		新北市 (n=516)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
建立願景	4.03	0.61	4.11	0.64	-1.91ns.
團隊學習	4.15	0.58	4.15	0.63	-0.07ns.
溝通交流	4.11	0.61	4.20	0.63	-2.15*
系統思考	4.02	0.61	4.12	0.64	-2.17*
資訊分享	4.12	0.55	4.18	0.56	-1.58ns.
組織學習 (整體)	4.09	0.50	4.15	0.54	-1.83ns.

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p < .01$)。

貳、學校規模與組織學習差異

根據表 4-13 中數據顯示，「團隊學習」及「資訊分享」構面無顯著差異外，其餘各構面（組織學習整體、建立願景、溝通交流、系統思考）皆有顯著差異。再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示如下：

- 一、「組織學習整體」：「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」。
- 二、「建立願景」：「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」；「12 班以下」大於「49 班以上」。
- 三、「溝通交流」：「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」；「12 班以下」大於「49 班以上」。
- 四、「系統思考」：「12 班以下」大於「25 班至 48 班」。

表 4-13

不同學校規模教師知覺組織學習之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
建立願景	(1)12 班以下	208	4.24	0.60	6.38***	1>2
	(2)13 班至 24 班	181	4.02	0.66		1>3
	(3)25 班至 48 班	298	4.01	0.57		1>4
	(4)49 班以上	231	4.06	0.68		
	總計	918	4.08	0.63		
團隊學習	(1)12 班以下	208	4.22	0.56	1.78ns.	
	(2)13 班至 24 班	181	4.08	0.61		
	(3)25 班至 48 班	298	4.13	0.59		
	(4)49 班以上	231	4.17	0.67		
	總計	918	4.15	0.61		
溝通交流	(1)12 班以下	208	4.31	0.61	5.39**	1>2
	(2)13 班至 24 班	181	4.10	0.63		1>3
	(3)25 班至 48 班	298	4.13	0.58		1>4
	(4)49 班以上	231	4.12	0.66		
	總計	918	4.16	0.62		
系統思考	(1)12 班以下	208	4.20	0.58	3.54*	1>3
	(2)13 班至 24 班	181	4.03	0.68		
	(3)25 班至 48 班	298	4.03	0.59		
	(4)49 班以上	231	4.06	0.67		
	總計	918	4.08	0.63		
資訊分享	(1)12 班以下	208	4.22	0.50	1.33ns.	
	(2)13 班至 24 班	181	4.15	0.58		
	(3)25 班至 48 班	298	4.12	0.53		
	(4)49 班以上	231	4.14	0.60		
	總計	918	4.15	0.55		
組織學習 (整體)	(1)12 班以下	208	4.23	0.50	4.33**	1>2
	(2)13 班至 24 班	181	4.08	0.56		1>3
	(3)25 班至 48 班	298	4.08	0.47		
	(4)49 班以上	231	4.11	0.57		
	總計	918	4.12	0.52		

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「**」者，表示 $p < .01$ ；標示「***」者，表示 $p < .001$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

參、得獎狀況與組織學習差異

根據表 4-14 中數據顯示，在得分平均數上，有獲獎學校其平均數均高於無獲獎學校，在溝通交流構面其平均數（4.16）則是相同，但經檢定後，學校獲獎與否在組織學習上無顯著差異。

表 4-14

不同得獎狀況教師知覺組織學習之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
建立願景	無獲獎	83	4.06	0.34	-1.35ns.
	有獲獎	24	4.16	0.32	
團隊學習	無獲獎	83	4.14	0.32	-0.85ns.
	有獲獎	24	4.20	0.24	
溝通交流	無獲獎	83	4.16	0.32	0.09ns.
	有獲獎	24	4.16	0.32	
系統思考	無獲獎	83	4.06	0.34	-1.15ns.
	有獲獎	24	4.15	0.33	
資訊分享	無獲獎	83	4.15	0.29	-0.68ns.
	有獲獎	24	4.19	0.21	
組織學習	無獲獎	83	4.11	0.29	-0.91ns.
	有獲獎	24	4.17	0.26	

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準（ $p>.05$ ）。

第五項、不同人口背景變項與組織學習之差異

壹、性別與組織學習差異

根據表 4-15 中數據顯示，在組織學習的「建立願景」與「系統思考」構面上，不同性別的教師所知覺情形有顯著差異，且得分平均數皆為男性大於女性，表示男性教師知覺「建立願景」與「系統思考」程度高於女性教師，而「組織學習整體」與「團隊學習」、「溝通交流」、「資訊分享」等構面在不同性別的教師間無顯著差異。

貳、年齡與組織學習差異

根據表 4-16 中數據顯示，以平均數而言，「51 歲以上」組別，在「組織學習整體」、「建立願景」、「團隊學習」及「資訊分享」皆得分最高；「41 歲至 50 歲」在「系統思考」構面得分平均最高；「溝通交流」構面則是「30 歲以下」和「51 歲以上」得分平均數相同。最後經由檢定，不同年齡教師知覺組織學習無顯著差異。

參、在該校服務年資與組織學習差異

根據表 4-17 中數據顯示，在組織學習上，在該校服務年資不同的教師在「組織學習整體」及「溝通交流」知覺情形有顯著差異。再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示如下：

- 一、「組織學習整體」：「5 年以下」大於「11 年至 15 年」；「21 年以上」大於「11 年至 15 年」。
- 二、「溝通交流」：「5 年以下」大於「11 年至 15 年」；「5 年以下」大於「16 年至 20 年」；「21 年以上」大於「16 年至 20 年」。

表 4-15

不同性別教師知覺組織學習之差異情形表

	男 (n=307)		女 (n=600)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
建立願景	4.15	0.61	4.04	0.64	2.28*
團隊學習	4.14	0.59	4.16	0.62	-0.35ns.
溝通交流	4.13	0.62	4.18	0.63	-1.16ns.
系統思考	4.15	0.64	4.04	0.63	2.46*
資訊分享	4.16	0.54	4.16	0.56	0.13ns.
組織學習 (整體)	4.15	0.52	4.11	0.53	0.90ns.

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

表 4-16

不同教師年齡教師知覺組織學習之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
建立願景	(1) 30 歲以下	99	4.01	0.63	.81ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.07	0.61		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.09	0.63		
	(4) 51 歲以上	69	4.16	0.75		
團隊學習	(1) 30 歲以下	99	4.14	0.62	1.68ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.12	0.61		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.16	0.60		
	(4) 51 歲以上	69	4.29	0.64		
溝通交流	(1) 30 歲以下	99	4.21	0.63	.57ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.14	0.63		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.16	0.61		
	(4) 51 歲以上	69	4.21	0.68		
系統思考	(1) 30 歲以下	99	4.10	0.65	.90ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.03	0.64		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.11	0.61		
	(4) 51 歲以上	69	4.10	0.65		
資訊分享	(1) 30 歲以下	99	4.17	0.50	1.98ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.11	0.55		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.17	0.55		
	(4) 51 歲以上	69	4.27	0.62		
組織學習 (整體)	(1) 30 歲以下	99	4.13	0.52	1.11ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.09	0.51		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.14	0.52		
	(4) 51 歲以上	69	4.21	0.60		
	總計	918	4.12	0.52		

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

表 4-17

不同服務年資教師知覺組織學習之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
建立願景	(1) 5 年以下	315	4.13	0.61	1.90ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.04	0.65		
	(3) 11 年至 15 年	206	3.99	0.62		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.09	0.66		
	(5) 21 年以上	110	4.13	0.64		
團隊學習	(1) 5 年以下	315	4.20	0.57	2.16ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.07	0.70		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.08	0.61		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.16	0.62		
	(5) 21 年以上	110	4.22	0.56		
溝通交流	(1) 5 年以下	315	4.23	0.62	2.39*	1>3
	(2) 6 年至 10 年	139	4.11	0.62		1>4
	(3) 11 年至 15 年	206	4.12	0.61		5>4
	(4) 16 年至 20 年	148	4.08	0.64		
	(5) 21 年以上	110	4.23	0.62		
系統思考	(1) 5 年以下	315	4.15	0.62	2.29ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.07	0.66		
	(3) 11 年至 15 年	206	3.99	0.61		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.03	0.68		
	(5) 21 年以上	110	4.08	0.60		
資訊分享	(1) 5 年以下	315	4.19	0.51	1.79ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.11	0.58		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.10	0.56		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.12	0.60		
	(5) 21 年以上	110	4.23	0.55		
組織學習 (整體)	(1) 5 年以下	315	4.18	0.50	2.42*	1>3
	(2) 6 年至 10 年	139	4.08	0.54		5>3
	(3) 11 年至 15 年	206	4.05	0.52		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.10	0.56		
	(5) 21 年以上	110	4.18	0.52		
	總計	918	4.12	0.52		

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

肆、擔任職務與組織學習差異

根據表 4-18 數據顯示，關於擔任不同職務的教師所知覺組織學習情形，除「團隊學習」與「溝通交流」無顯著差異以外，其餘（組織學習整體、建立願景、系統思考、資訊分享）皆有顯著差異。再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示如下：

- 一、「組織學習整體」：「教師兼主任」大於「班級導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。
- 二、「建立願景」：「教師兼主任」大於「班級導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。
- 三、「系統思考」：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「教師兼主任」大於「班級導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。
- 四、「資訊分享」：「教師兼主任」大於「科任教師」。

綜合上述，在教師知覺組織學習情形的程度上，兼任主任行政職務教師知覺程度普遍較高，且以「系統思考」構面最為明顯。

伍、最高學歷與組織學習差異

根據表 4-19 中數據顯示，在得分平均數上，學士學歷教師皆高於碩士（含四十學分班）學歷教師，但經由檢定，不同學歷教師在知覺組織學習上則無顯著差異。本研究因博士學歷人數僅有 7 位，故在檢定時，因人數過少，不納入分析。

表 4-18

不同職務教師知覺組織學習之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
建立願景	(1) 教師兼主任	198	4.23	0.55	5.25**	1>3 1>4
	(2) 教師兼組長	200	4.07	0.64		
	(3) 班級導師	286	4.03	0.65		
	(4) 科任教師	224	4.00	0.66		
團隊學習	(1) 教師兼主任	198	4.19	0.53	0.42ns.	
	(2) 教師兼組長	200	4.13	0.64		
	(3) 班級導師	286	4.13	0.64		
	(4) 科任教師	224	4.15	0.61		
溝通交流	(1) 教師兼主任	198	4.20	0.52	0.84ns.	
	(2) 教師兼組長	200	4.14	0.63		
	(3) 班級導師	286	4.18	0.68		
	(4) 科任教師	224	4.11	0.63		

(續下頁)

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
系統思考	(1) 教師兼主任	198	4.27	0.54	9.12***	1>2
	(2) 教師兼組長	200	4.06	0.58		1>3
	(3) 班級導師	286	3.97	0.69		1>4
	(4) 科任教師	224	4.04	0.64		
資訊分享	(1) 教師兼主任	198	4.25	0.49	3.71*	1>4
	(2) 教師兼組長	200	4.12	0.55		
	(3) 班級導師	286	4.16	0.59		
	(4) 科任教師	224	4.07	0.55		
組織學習 (整體)	(1) 教師兼主任	198	4.23	0.44	3.63*	1>3
	(2) 教師兼組長	200	4.10	0.51		1>4
	(3) 班級導師	286	4.09	0.57		
	(4) 科任教師	224	4.07	0.54		
	總計	908	4.12	0.52		

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「**」者，表示 $p < .01$ ；標示「***」者，表示 $p < .001$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

表 4-19

不同學歷教師知覺組織學習之差異情形表

構面	學歷	樣本數	平均數	標準差	t 值
建立願景	學士	449	4.09	0.65	0.48ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.07	0.62	
團隊學習	學士	449	4.17	0.61	0.51 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.14	0.60	
溝通交流	學士	449	4.20	0.64	1.80 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.13	0.60	
系統思考	學士	449	4.08	0.62	0.38 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.07	0.64	
資訊分享	學士	449	4.18	0.57	1.46 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.13	0.53	
組織學習	學士	449	4.14	0.54	1.03 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.11	0.51	

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

綜合上述，不同環境背景變項、人口背景變項與組織學習之差異，研究發現與推論：

- 一、不同地理位置教師在「溝通交流」與「系統思考」有顯著差異，且新北市平均數較高，表示新北市教師知覺「溝通交流」與「系統思考」程度高於臺北市教師。
- 二、學校規模與組織學習在「組織學習整體」、「建立願景」、「溝通交流」及「系統思考」皆有顯著差異，「建立願景」及「溝通交流」構面，主要為學校規模「12班以下」大於「13班至24班」；「12班以下」大於「25班至48班」；「12班以下」大於「49班以上」，推論原因為小規模學校其教職員工與學生人數皆較少，在溝通交流與建立願景層面，較容易達成共識。
- 三、學校獲獎與否在組織學習上無顯著差異，表示無論學校獲獎與否，不影響教師知覺組織學習程度。
- 四、不同性別的教師知覺「建立願景」與「系統思考」情形有顯著差異，且男性平均數較高，表示男性教師知覺程度高於女性教師。
- 五、不同年齡教師知覺組織學習則無顯著差異。
- 六、在該校服務年資不同的教師知覺「組織學習整體」及「溝通交流」情形有顯著差異。
- 七、擔任不同職務的教師知覺「組織學習整體」、「建立願景」、「系統思考」與「資訊分享」有顯著差異，且教師兼主任其平均數皆較高，表示擔任主任行政職位者對於組織學習有較高敏感度。
- 八、不同學歷教師在知覺組織學習上無顯著差異。

第六項、不同環境背景變項與教學效能之差異

壹、學校地理位置與教學效能差異

根據表 4-20 中數據顯示，以平均分數而言，新北市在教學效能整體及各構面「多元教學策略」、「班級經營成效」及「學生學習表現」均高於臺北市；在「教學計畫完備」這一構面則是得分平均數相同，但經由檢定，不同地理位置（臺北市、新北市）教師知覺教學效能無顯著差異。

貳、學校規模與教學效能差異

根據表 4-21 中數據顯示，「教學效能整體」、「教學計畫完備」及「多元教學策略」構面無顯著差異外，其餘各構面（班級經營成效、學生學習表現）皆有顯著差異。再以 Scheffé 進行事後比較，結果顯示：

- 一、「班級經營成效」：「49 班以上」大於「25 班至 48 班」。
- 二、「學生學習表現」：「13 班至 24 班」大於「25 班至 48 班」；「49 班以上」大於「25 班至 48 班」。

參、得獎狀況與教學效能差異

根據表 4-22 中數據顯示，以平均分數來看，有獲獎的學校在「教學效能整體」、「教學計畫完備」「多元教學策略」及「班級經營成效」構面皆高於無獲獎的學校，在「學生學習表現」構面，雖無獲獎學校的得分平均數高於獲獎學校的得分平均數，但此兩者僅些微差異。最後經由檢定，無論學校獲獎與否，教師知覺教學效能無顯著差異。

表 4-20

不同地理位置教師知覺教學效能之差異情形表

	臺北市 (n=402)		新北市 (n=516)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
教學計畫完備	4.28	0.50	4.28	0.48	-0.18 ns.
多元教學策略	4.33	0.49	4.36	0.49	-0.89 ns.
班級經營成效	4.31	0.48	4.34	0.49	-1.01 ns.
學生學習表現	3.95	0.56	3.97	0.60	-0.45 ns.
教學效能 (整體)	4.22	0.44	4.24	0.44	-0.72 ns.

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

表 4-21

不同學校規模教師知覺教學效能之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學計畫完備	(1)12 班以下	208	4.29	0.49	1.08ns.	
	(2)13 班至 24 班	181	4.25	0.47		
	(3)25 班至 48 班	298	4.26	0.48		
	(4)49 班以上	231	4.32	0.51		
	總計	918	4.28	0.49		
多元教學策略	(1)12 班以下	208	4.35	0.49	0.90ns.	
	(2)13 班至 24 班	181	4.34	0.48		
	(3)25 班至 48 班	298	4.31	0.49		
	(4)49 班以上	231	4.38	0.50		
	總計	918	4.34	0.49		
班級經營成效	(1)12 班以下	208	4.31	0.50	2.80*	4>3
	(2)13 班至 24 班	181	4.35	0.48		
	(3)25 班至 48 班	297	4.28	0.46		
	(4)49 班以上	231	4.40	0.50		
	總計	917	4.33	0.49		
學生學習表現	(1)12 班以下	208	3.97	0.59	2.78*	2>3 4>3
	(2)13 班至 24 班	181	3.99	0.56		
	(3)25 班至 48 班	297	3.88	0.55		
	(4)49 班以上	231	4.02	0.63		
	總計	917	3.96	0.58		
教學效能 (整體)	(1)12 班以下	208	4.23	0.45	2.18ns.	
	(2)13 班至 24 班	181	4.23	0.43		
	(3)25 班至 48 班	298	4.18	0.42		
	(4)49 班以上	231	4.28	0.46		
	總計	918	4.23	0.44		

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

表 4-22

不同得獎狀況教師知覺教學效能之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	t 值
教學計畫完備	無獲獎	83	4.27	0.22	-0.81ns.
	有獲獎	24	4.31	0.19	
多元教學策略	無獲獎	83	4.33	0.21	-1.50ns.
	有獲獎	24	4.40	0.17	
班級經營成效	無獲獎	83	4.32	0.23	-0.84ns.
	有獲獎	24	4.36	0.20	
學生學習表現	無獲獎	83	3.97	0.25	0.25ns.
	有獲獎	24	3.96	0.29	
教學效能（整體）	無獲獎	83	4.22	0.21	-0.73ns.
	有獲獎	24	4.26	0.19	

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

第七項、不同人口背景變項與教學效能之差異

壹、性別對教學效能差異

根據表 4-23 中數據顯示，以平均分數來看，女性教師在「教學效能整體」、「教學計畫完備」及「學生學習表現」，得分平均數均高於男性教師，而在「多元教學策略」構面，則是男性教師得分平均數高於女性教師；「班級經營成效」構面，得分平均數為兩者相同。最後經由檢定，不同性別教師知覺教學效能無顯著差異。

貳、年齡對教學效能差異

根據表 4-24 中數據顯示，教師年齡在教學效能分構面「班級經營成效」、「學生學習表現」上無顯著差異，但在「教學計畫完備」、「多元教學策略」及「教學效能整體」有顯著差異，再以 Scheffé 法進行事後比較，得出結果如下：

- 一、「教學效能整體」：「51 歲以上」大於「31 歲至 40 歲」。
- 二、「教學計畫完備」：「51 歲以上」大於「31 歲至 40 歲」；「51 歲以上」大於「41 歲至 50 歲」。
- 三、「多元教學策略」：「41 歲至 50 歲」大於「31 歲至 40 歲」；「51 歲以上」大於「31 歲至 40 歲」。

參、在該校服務年資對教學效能差異

根據表 4-25 數據顯示，以得分平均數來看，在該校服務年資「21 年以上」其得分平均數在「教學效能整體」及各構面（教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效、學生學習表現），均為最高。但經由檢定，在該校服務年資教師知覺教學效能無顯著差異。

表 4-23

不同性別教師知覺教學效能之差異情形表

	男 (n=307)		女 (n=600)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
教學計畫完備	4.27	0.50	4.28	0.48	-0.31 ns.
多元教學策略	4.36	0.49	4.34	0.49	0.48 ns.
班級經營成效	4.33	0.49	4.33	0.48	0.03 ns.
學生學習表現	3.93	0.60	3.97	0.57	-1.06 ns.
教學效能 (整體)	4.22	0.45	4.23	0.44	-0.29 ns.

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

表 4-24

不同教師年齡教師知覺教學效能之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學計畫完備	(1) 30 歲以下	99	4.31	0.44	5.95**	4>2
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.23	0.48		4>3
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.28	0.50		
	(4) 51 歲以上	69	4.50	0.48		
多元教學策略	(1) 30 歲以下	99	4.33	0.48	2.92*	3>2
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.30	0.49		4>2
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.37	0.50		
	(4) 51 歲以上	69	4.46	0.45		
班級經營成效	(1) 30 歲以下	99	4.32	0.44	2.19ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.29	0.48		
	(3) 41 歲至 50 歲	376	4.35	0.50		
	(4) 51 歲以上	69	4.45	0.48		
學生學習表現	(1) 30 歲以下	99	3.95	0.57	2.20ns.	
	(2) 31 歲至 40 歲	373	3.91	0.59		
	(3) 41 歲至 50 歲	376	3.99	0.58		
	(4) 51 歲以上	69	4.07	0.58		
教學效能 (整體)	(1) 30 歲以下	99	4.23	0.39	3.93**	4>2
	(2) 31 歲至 40 歲	373	4.18	0.44		
	(3) 41 歲至 50 歲	377	4.25	0.45		
	(4) 51 歲以上	69	4.37	0.42		
	總計	918	4.23	0.44		

註：標示「*」者，表示 $p < .05$ ；標示「**」者，表示 $p < .01$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

表 4-25

不同服務年資教師知覺教學效能之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學計畫完備	(1) 5 年以下	315	4.30	0.47	1.47ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.22	0.49		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.24	0.50		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.30	0.46		
	(5) 21 年以上	110	4.34	0.54		
多元教學策略	(1) 5 年以下	315	4.34	0.49	1.81ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.29	0.52		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.31	0.48		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.37	0.43		
	(5) 21 年以上	110	4.44	0.53		
班級經營成效	(1) 5 年以下	315	4.30	0.47	1.10ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.29	0.53		
	(3) 11 年至 15 年	205	4.34	0.48		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.35	0.45		
	(5) 21 年以上	110	4.40	0.52		
學生學習表現	(1) 5 年以下	315	3.98	0.57	1.48ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	3.88	0.61		
	(3) 11 年至 15 年	205	3.92	0.59		
	(4) 16 年至 20 年	148	3.99	0.58		
	(5) 21 年以上	110	4.04	0.56		
教學效能 (整體)	(1) 5 年以下	315	4.23	0.42	1.72ns.	
	(2) 6 年至 10 年	139	4.17	0.47		
	(3) 11 年至 15 年	206	4.20	0.45		
	(4) 16 年至 20 年	148	4.25	0.40		
	(5) 21 年以上	110	4.31	0.47		
	總計		918	4.23		0.44

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

肆、擔任職務對教學效能差異

根據表 4-26 數據顯示，「教學效能整體」及其分構面「多元教學策略」、「班級經營成效」及「學生學習表現」在教師擔任不同職務上，皆呈現顯著差異，再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示如下：

- 一、「教學效能整體」：「教師兼主任」大於「教師兼組長」。
- 二、「多元教學策略」：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「班級導師」大於「教師兼組長」。
- 三、「班級經營成效」：「班級導師」大於「教師兼組長」；「班級導師」大於「科任教師」。
- 四、「學生學習表現」：「教師兼主任」大於「教師兼組長」。

表 4-26

不同職務教師教學效能之差異情形表

構面	組類別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學計畫完備	(1) 教師兼主任	198	4.32	0.50	2.08ns.	
	(2) 教師兼組長	200	4.21	0.47		
	(3) 班級導師	286	4.28	0.49		
	(4) 科任教師	224	4.30	0.48		
多元教學策略	(1) 教師兼主任	198	4.43	0.50	5.04**	1>2
	(2) 教師兼組長	200	4.25	0.48		
	(3) 班級導師	286	4.38	0.47		
	(4) 科任教師	224	4.32	0.49		
班級經營成效	(1) 教師兼主任	198	4.36	0.52	5.38**	3>2
	(2) 教師兼組長	200	4.25	0.49		
	(3) 班級導師	285	4.41	0.45		
	(4) 科任教師	224	4.28	0.47		
學生學習表現	(1) 教師兼主任	198	4.08	0.58	4.45**	1>2
	(2) 教師兼組長	200	3.87	0.57		
	(3) 班級導師	285	3.96	0.59		
	(4) 科任教師	224	3.93	0.57		
教學效能 (整體)	(1) 教師兼主任	198	4.30	0.46	4.60**	1>2
	(2) 教師兼組長	200	4.15	0.43		
	(3) 班級導師	286	4.26	0.43		
	(4) 科任教師	224	4.21	0.44		
	總計	908	4.23	0.44		

註：標示「**」者，表示 $p < .01$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

伍、最高學歷對教學效能差異

根據表 4-27 數據顯示，以得分平均數來看，「教學效能整體」及其分構面「多元教學策略」及「班級經營成效」，兩者雖有差異，但差異甚小，而「教學計畫完備」構面則為同分；在「學生學習表現」構面，碩士學歷教師得分平均數高於學士學歷教師。最後，經由檢定，不同學歷教師知覺教學效能無顯著差異，本研究因博士學歷人數僅有 7 位，在檢定時，因人數過少，故不納入分析。

表 4-27

不同學歷教師知覺教學效能之差異情形表

構面	學歷	樣本數	平均數	標準差	t 值
教學計畫完備	學士	449	4.28	0.49	0.12 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.28	0.48	
多元教學策略	學士	449	4.34	0.48	-0.35 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.35	0.50	
班級經營成效	學士	448	4.33	0.47	0.25 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.32	0.50	
學生學習表現	學士	448	3.93	0.58	-1.51 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	3.98	0.58	
教學效能	學士	449	4.22	0.44	-0.51 ns.
	碩士(含四十學分班)	459	4.23	0.45	

註：標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p>.05$)。

綜合上述，不同環境背景變項、人口背景變項與教學效能之差異，研究發現與推論：

- 一、學校地理位置與教師知覺教學效能無顯著差異，表示地理位置不影響教師知覺校長空間領導程度。
- 二、學校規模與教學效能在「班級經營成效」與「學生學習表現」皆有顯著差異，主要為學校規模「49班以上」大於「25班至48班」。
- 三、得獎狀況與教師知覺教學效能無顯著差異，表示無論學校獲獎與否，不影響教師知覺教學效能程度。
- 四、不同性別教師知覺教學效能無顯著差異，表示性別不影響教師知覺教學效能程度。
- 五、不同年齡教師知覺「教學效能整體」、「教學計畫完備」與「多元教學策略」有顯著差異，且在「教學效能整體」、「教學計畫完備」與「多元教學策略」皆是「51歲以上」組別大於「31歲至40歲」組別。
- 六、在該校服務年資與教學效能無顯著差異，表示服務年資不影響教師知覺教學效能程度。
- 七、擔任職務與「教學效能整體」、「多元教學策略」、「班級經營成效」及「學生學習表現」有顯著差異，在「多元教學策略」、「學生學習表現」及「教學效能整體」皆是擔任教師兼主任職務者平均數較高；「班級經營成效」構面，班級導師皆大於教師兼組長、科任教師，推論原因為班級經營管理主要與班級導師較為相關。
- 八、不同學歷教師知覺教學效能無顯著差異，表示學歷不影響教師知覺教學效能程度。

第二節、校長空間領導與組織學習之關係

本節採 Pearson's 積差相關，以瞭解臺北市及新北市國民小學校長空間領導、組織學習之間相關情形。相關係數小於.40 為低度相關，介於.40~.70 為中度相關，大於.70 為高度相關。

表 4-28

校長空間領導與組織學習相關係數表

	校長空間領導	組織學習		
		臺北市	新北市	整體
皮爾森 (Pearson)積差相關	形塑空間願景	.791	.712	.748
	建構教育空間	.785	.778	.779
	融入課程教學	.831	.772	.799
	使用者共同參與	.779	.837	.811
	校長空間領導	.833	.820	.824

註 1：所有相關係數皆達顯著水準 ($p<.001$)。

註 2：整體為臺北市與新北市合併之統計資料。

第一項、校長空間領導與組織學習之相關分析

校長空間領導整體與組織學習整體呈高度正相關 ($r=.824$)，表示運用校長空間領導有助於組織學習的提升。

第二項、校長空間領導因素與組織學習之相關為何？

校長空間領導各構面與組織學習均呈高度正相關。其中，校長空間領導各構面與組織學習相關性由高至低依序為「使用者共同參與」($r=.811$)、「融入課程教學」($r=.799$)、「建構教育空間」($r=.779$)、「形塑空間願景」($r=.748$)。由此可知，校長空間領導各構面的實施與組織學習有高度正相關，且以「使用者共同參與」相關程度最高。

第三項、不同地區校長空間領導學校在組織學習上是否有差異存在？

以下根據表 4-29 分述不同地區校長空間領導與組織學習之相關情形，並比較不同地區的差異：

壹、臺北市

臺北市校長空間領導整體及其構面皆與組織學習成高度正相關，達.01 顯著水準。其中，校長空間領導構面與組織學習相關性由高至低依序為「融入課程教學」($r=.831$)、「形塑空間願景」($r=.791$)、「建構教育空間」($r=.785$)「使用者共同參與」($r=.779$)，表示臺北市校長實施空間領導之作為中，以「融入課程教學」

相關程度最高。

貳、新北市

新北市校長空間領導整體及其構面皆與組織學習成高度正相關；其中，校長空間領導構面與組織學習相關性由高至低依序為「使用者共同參與」($r=.837$)、「建構教育空間」($r=.778$)、「融入課程教學」($r=.772$)、「形塑空間願景」($r=.712$)，表示新北市校長實施空間領導之作為中，以「使用者共同參與」相關程度最高。

綜合上述，臺北市與新北市校長空間領導與組織學習皆呈高度正相關，但校長空間領導各構面與組織學習相關性程度的高低排序有顯著不同，以「使用者共同參與」構面差異最大（詳見表 4-29）。

表 4-29

不同地區校長空間領導與組織學習之相關情形表

地區	臺北市	新北市
1	融入課程教學 ($r=.831$)	使用者共同參與 ($r=.837$)
2	形塑空間願景 ($r=.791$)	建構教育空間 ($r=.778$)
3	建構教育空間 ($r=.785$)	融入課程教學 ($r=.772$)
4	使用者共同參與 ($r=.779$)	形塑空間願景 ($r=.712$)

第三節、校長空間領導與教學效能之關係

本節採 Pearson's 積差相關，以瞭解臺北市及新北市國民小學校長空間領導、教學效能之間相關情形。相關係數小於.40 為低度相關，介於.40~.70 為中度相關，大於.70 為高度相關。

表 4-30

校長空間領導與教學效能相關係數表

	校長空間領導	教學效能		
		臺北市	新北市	整體
皮爾森 (Pearson)積差相關	形塑空間願景	.598	.627	.605
	建構教育空間	.631	.689	.653
	融入課程教學	.651	.695	.668
	使用者共同參與	.623	.624	.616
	校長空間領導	.654	.693	.667

註 1：所有相關係數皆達顯著水準 ($p < .001$)。

註 2：整體為臺北市與新北市合併之統計資料。

第一項、校長空間領導與教學效能之相關分析

校長空間領導與教學效能整體，呈顯著正相關，相關係數 ($r = .667$) 為中度正相關。

第二項、校長空間領導因素與教學效能之相關為何？

校長空間領導各構面於教學效能整體，呈顯著正相關，相關係數分別為「形塑空間願景」($r = .605$)、「建構教育空間」($r = .653$)、「融入課程教學」($r = .668$)及「使用者共同參與」($r = .616$)，為中度正相關。在「融入課程教學」上，相關係數最高，顯示校長空間領導構面中，以「融入課程教學」提升教學效能最有影響。

第三項、不同地區校長空間領導學校在教學效能上是否有差異存在？

校長空間領導整體與各構面於臺北市及新北市有顯著差異，且呈正相關。新北市在空間領導整體及各構面與教學效能整體，相關係數分別為「校長空間領導整體」($r = .693$)、「形塑空間願景」($r = .627$)、「建構教育空間」($r = .689$)、「融入課程教學」($r = .695$)及「使用者共同參與」($r = .624$)，皆高於臺北市，為中度正相關。以新北市、臺北市來說，校長空間領導之「融入課程教學」最能影響於教學效能之提升，其相關係數為.695 (新北市)及.651 (臺北市)，為空間領導構面中，相關係數最高者。

綜合上述，新北市與臺北市校長空間領導與教學效能整體為中度正相關，且兩者皆以「融入課程教學」為相關係數最高；新北市空間領導各構面與教學效能

相關係數較低者為「使用者共同參與」，而臺北市則是以「形塑空間願景」為相關係數較低者。

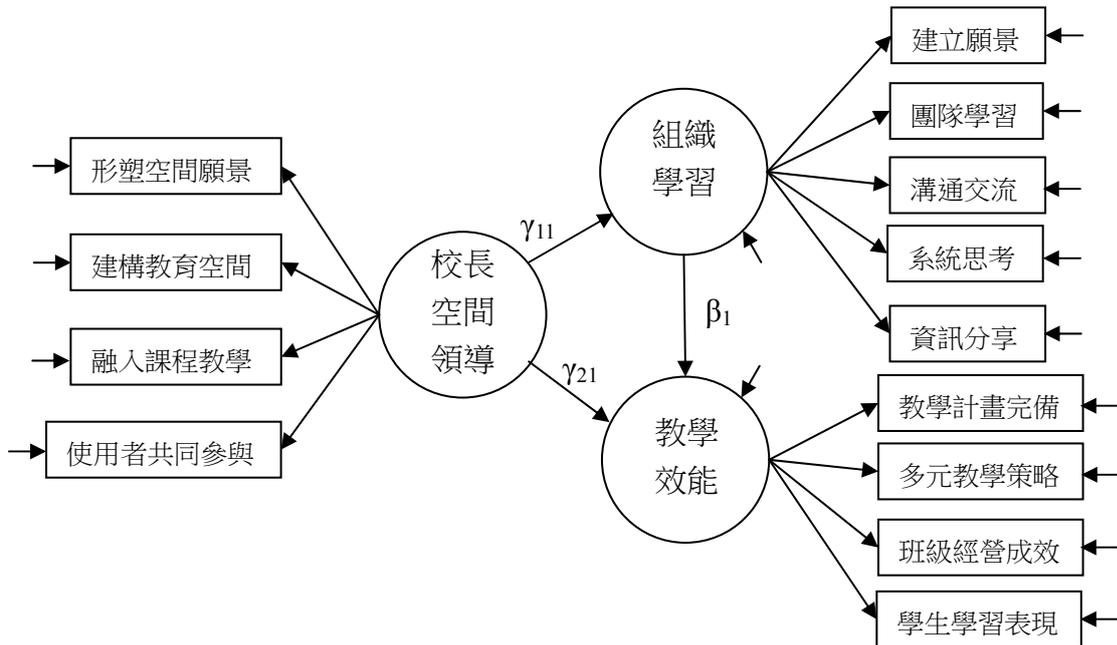
第四節、結構方程模式分析

第一項、模型設定

本研究題目為「國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能關係之研究」，基於文獻探討，將「校長空間領導」變項分為形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學與使用者共同參與等四個構面；「組織學習」變項分為建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考與資訊分享等五個構面；「教學效能」變項分為教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效與學生學習表現等四個構面，且設定三條影響路徑分別為，校長空間領導直接影響組織學習，路徑係數為 γ_{11} （校長空間領導→組織學習）、組織學習直接影響教學效能，路徑係數為 β_1 （組織學習→教學效能）、校長空間領導直接影響教學效能，路徑係數為 γ_{21} （校長空間領導→教學效能），以及含中介效果的校長空間領導透過組織學習影響教學效能（校長空間領導→組織學習→教學效能）。基於上述，繪製而成圖 4-1 國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之線性結構關係理論模型。

圖 4-1

國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之線性結構關係理論模型



第二項、描述性統計與相關矩陣

本研究各觀察變項的平均數、標準差及相關係數分述如下：各觀察變項的平均數介於 3.98 到 4.35 之間、標準差介於 0.48 到 0.66 之間，而相關係數介於 .37 到 .84 之間皆達顯著水準且落在合理範圍，其詳細數據如表 4-31。

表 4-31

外顯變數描述統計與相關係數矩陣(N=877)

因素	題項	平均數	標準差	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
校長空間領導	1. 形塑空間願景	4.19	0.60	1												
	2. 建構教育空間	4.20	0.59	.84	1											
	3. 融入課程教學	4.15	0.60	.80	.84	1										
	4. 使用者共同參與	3.98	0.66	.70	.77	.77	1									
組織學習	5. 建立願景	4.10	0.61	.69	.73	.73	.73	1								
	6. 團隊學習	4.16	0.59	.54	.58	.57	.58	.65	1							
	7. 溝通交流	4.17	0.60	.48	.54	.56	.53	.64	.69	1						
	8. 系統思考	4.10	0.60	.64	.67	.70	.69	.73	.66	.67	1					
	9. 資訊分享	4.16	0.54	.54	.57	.61	.57	.64	.71	.73	.72	1				
教學效能	10. 教學計畫完備	4.29	0.48	.48	.50	.50	.46	.55	.56	.54	.56	.62	1			
	11. 多元教學策略	4.35	0.48	.44	.48	.49	.43	.51	.49	.50	.52	.57	.77	1		
	12. 班級經營成效	4.33	0.48	.42	.47	.47	.45	.51	.49	.51	.52	.57	.73	.78	1	
	13. 學生學習表現	3.98	0.57	.37	.40	.41	.42	.47	.40	.41	.43	.45	.57	.57	.65	1

註：所有相關係數皆達顯著水準($p<.001$)。

第三項、測量模式

檢驗結構模式之前，Anderson 和 Gerbing 建議先檢驗測量模式，以確定其具有可接受的適配程度後，方可進行結構模式之驗證；測量模式檢驗結果顯示適配程度良好（卡方=244.46、df=54、GFI=.96、CFI=.98、NFI=.98、RMR=.010、RMSEA=.063），校長空間領導平均變異萃取量為.79，組合信度為.94；組織學習平均變異萃取量為.65，組合信度為.90；教學效能平均變異萃取量為.72，組合信度為.91，皆符合 Fornell 與 Larcker 及 Hair、Black、Babin 與 Anderson 建議之標準，顯示正式問卷具有良好的信度與效度（陳柏霖、洪兆祥、余民寧，2013）。潛在變項間之相關係數介於.60~.88 之間，皆達顯著水準（ $p < .001$ ）且為正值，故本研究所有研究變項間皆有顯著正相關，如表 4-32 及表 4-33 所示。

表 4-32

正式問卷之測量模式摘要表

	標準化因素負荷量	標準誤	T 值	AVE	CR
校長空間領導				.79	.94
形塑空間願景	0.87				
建構教育空間	0.91	0.02	43.05		
融入課程教學	0.92	0.03	37.16		
使用者共同參與	0.85	0.04	31.19		
組織學習				.65	.90
建立願景	0.87				
團隊學習	0.75	0.03	26.43		
溝通交流	0.74	0.03	25.89		
系統思考	0.86	0.03	33.47		
資訊分享	0.79	0.03	28.64		
教學效能				.72	.91
教學計畫完備	0.90				
多元教學策略	0.86	0.03	29.26		
班級經營成效	0.89	0.03	32.46		
學生學習表現	0.73	0.04	21.63		

註：所有標準化因素負荷量皆達顯著水準（ $p < .001$ ）。

表 4-33

測量模式的潛在變項間之相關係數

潛在變項	1	2	3
1.校長空間領導	1		
2.組織學習	.88***	1	
3.教學效能	.60***	.73***	1

註：標示「***」者，表示 $p < .001$ 。

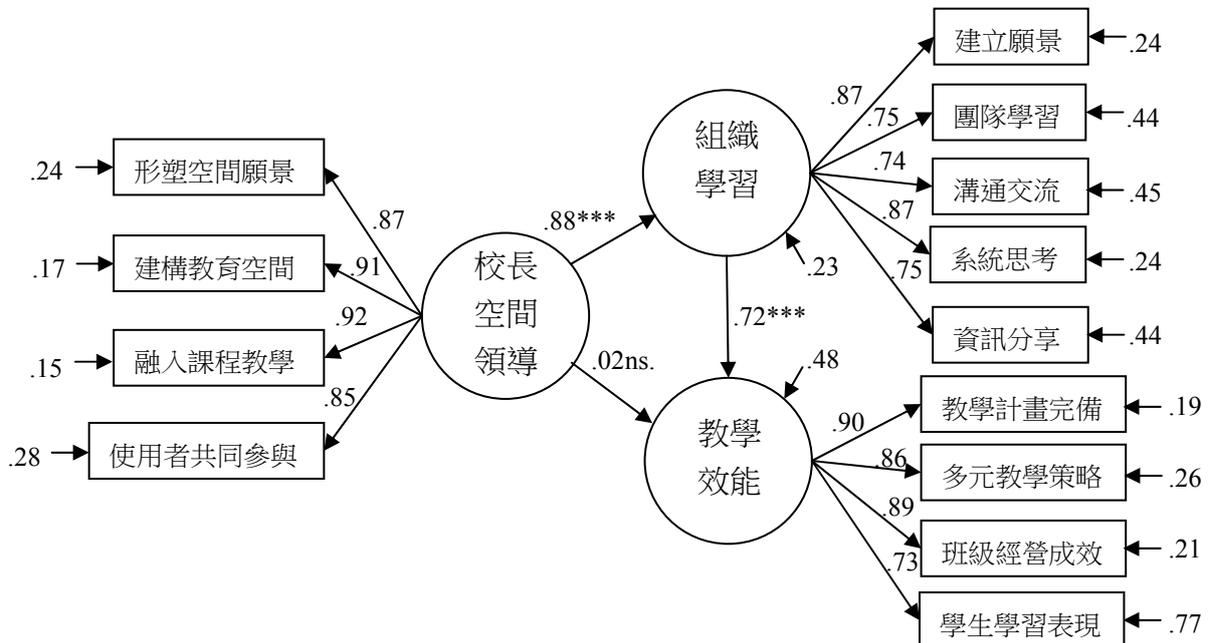
第四項、結構模式與中介效果檢定

壹、結構模式

國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能之結構模式，顯示校長空間領導對組織學習的路徑係數為.88，組織學習對教學效能的路徑係數為.72，兩者皆達顯著。另外，校長空間領導對教學效能的路徑係數為.02，未達顯著水準（如圖 4-2）。

圖 4-2

國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能的結構模式圖



註：標示「***」者，表示 $p < .001$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

貳、中介效果檢定

空間領導透過組織學習作為中介對教學效能之效果為.63，中介效果之 95% CI 皆未包含 0，表示中介效果達顯著水準。在中介效果顯著的情況下，空間領導對教學效能的直接效果未達顯著水準，根據 Baron 與 Kenny 的定義，本研究模式為完全中介（陳柏霖、洪兆祥、余民寧，2013），表示校長空間領導的效果可完全透過組織學習轉化為對教學效能的影響（如表 4-34）。

表 4-34

結構模式與中介效果拔靴法檢定表

	影響方向	參數	標準化係數	95% CI
直接效果	空間領導→組織學習	γ_{11}	.88***	
直接效果	組織學習→教學效能	β_1	.72***	
直接效果	空間領導→教學效能	γ_{21}	.02ns.	
中介效果	空間領導→組織學習→教學效能	$\gamma_{11}*\beta_1$.63	.586~.673
總效果	空間領導→教學效能（含中介效果）	$\gamma_{21}+\gamma_{11}*\beta_1$.63	.586~.673

註 1：標示「***」者，表示 $p < .001$ ；標示「ns.」者，表示未達顯著水準 ($p > .05$)。

註 2：直接效果部分直接採用 t 檢定，中介效果及總效果採拔靴法。

第五節、質性訪談結果分析

第一項、校長空間領導

壹、形塑空間願景

一、運用校園的優勢資源，作為發展空間願景之主軸

校長在空間領導形塑空間願景層面，可善用學校內外環境資源，作為發展空間願景的主軸。例如，學校鄰近有一片濕地，且校內有一群熟悉濕地工作的教育夥伴，因此校長將溼地作為空間願景，建構成生態池，更依此發展學校校本課程與永續生態教育，成功利用校園空間資源形塑出具有特色的空間願景。

二、以學校願景為依據，發展出相符應的校園空間願景

校園空間是實現學校願景之有形場域，如能依據學校願景發展校園空間願景，可以使師生「有感」學校願景並善用校園空間實踐之。例如，校園遊樂設施不僅是學生遊戲場所，亦可成為具象化學校願景之工具；又如，豐富色彩的跑道展現學校願景所追求的活潑，更是有利於達成健康願景的空間。

三、學校空間願景使空間兼具功能與隱喻，成為學校發展藍圖的脈絡

空間願景本身除了既有功能性以外，更具有特定意象與價值性。校長可運用空間領導，將校園空間願景轉化為學校發展要點，規劃學校發展藍圖，使校園空間功能性與潛在意象價值性獲得最大發揮。例如，校內建築的特殊造型、學校無圍牆的環境與特殊建材等學校空間特色，皆具願景的表徵，可衍伸為學校辦學的中心價值，或是成為學校發展課程的隱喻。

貳、建構教育空間

一、藉由提升學校建築空間和造型的美學，並賦予教育意涵，營造「人文校園」

透過學校建築空間的規劃與造型的設計，可以使學校空間富有美學與教育意涵，營造出「人文校園」的氛圍。例如，與課程相符的空間意象、學生作品展示空間、美化且具教育意涵的設施等，經由學校建築的美化，提升校園人文氣息。

二、透過規劃環保節能設施，落實環境教育，使學校發展成為「永續校園」

經由環保節能設施的規劃，可以節能省電，並改進校園固有環境的劣勢，使學校成為「永續校園」，亦是學生學習環境教育最好的楷模。

三、多樣化「生活空間」不僅滿足學生休憩需求，更能使學生在遊戲中學習
學生每日在校時間長，故學校不僅是學生學習空間，也是「生活空間」，應滿足學生休憩的需求。對此，遊樂場、遊樂器材即為一例，是「生活空間」重要的設施，且善加規劃更可使學生從遊戲中學習與引發學生學習動機。

四、教學情境的布置與空間設施的規劃創造豐富的學習環境，引發學生學習動機與提升學習成效

提升學生學習成效是學校不斷努力的目標，而學校空間與設施的境教功能是潛在促進學生學習的力量；教學情境的布置與營造則可激發學生學習動機。例如，平台即舞台、閱讀角、結合課程所佈置的教室與空間等，皆可提升學生學習效果並引起學生學習動機。

參、融入課程教學

一、善用數位資訊網路與教學平台的設置，融入課程教學，建構不設限的學習情境

校長利用校園建築既有的特色如古蹟、步道，融入藝文課程教學，並結合同步攝影、QR Code、學習步道、教學平台、同步攝影等方式，善用科技提升教學成效，豐富課程內容，不囿於空間的限制。

二、校園空間的優質化，軟硬體設備與教學空間之完善，提升教學效能

學校設備、教學空間的配置、軟硬體資源的升級，有利教師教學、學生學習表現以及課程教學發展計畫更臻於完善。例如，完善器材設施的可兼顧專業訓練及學生安全。

三、活化學校建築、校園環境規劃、課程設計，以符應多元化的教學需求

根據學校建築既有的特色、校園環境的規劃與季節的轉換，而搭配課程需求，以發展及設計特色學校課程。例如，校外教學的參訪以清水模建築為主題；校園環境的規劃結合四季花卉植物與自然科學；考量使用者的需求，規劃校園硬體設備；隨著季節時令的遷移，改變課程教學計畫（如校外教學多安排在春夏兩季）等。

肆、使用者共同參與

一、給予親師生空間規劃參與權，使其對於校園空間更有成就感，以增進校園認同與歸屬感

校長在專科教室或班級教室的空間配置上，尊重教師的意見與考量學生學習的需求。對於校園的參與及使用，除了開放校園給社區居民休憩，在特定節日如運動會、家長親職日等，亦邀請家長與社區居民共襄盛舉，以增進學校公

共關係與對學校的維護。

二、校長讓師生和家長在參與規劃空間過程中感受到教育的意義與價值

校長對於學校建築物的命名，尊重師生意見，舉辦活動讓師生集思廣益、共同參與或藉由師生與家長投入學校各項活動，提供資源協助。親子共同參與學校事務，不僅讓使用者對學校有向心力，更賦予教育的意涵，了解其意義與價值。

三、依使用者的各項需求，有效的運用空間與提升各項設備資源

校長對於如何有效的運用學校空間與設備，會聆聽親師生各項需求，並在學校各項會議中，彙整其意見，依使用者的需求去提升各項設備資源且使用者的參與是一連續性、動態的歷程。

第二項、組織學習

組織學習的構面有建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考與資訊分享，從質性訪談研究中可以發現，校長運用空間領導中形塑願景、建立空間、改善環境等方式，促進學校組織學習之發展，兩者具有相關性與連動性，顯見空間領導之價值。

壹、建立願景

一、學校發展出具教師共識的理想性與務實性願景，並依此訂定學校目標

學校願景代表學校的理念與未來理想藍圖，故應獲得教師們的認同，且應同時具有教育的理想性與務實性。因此，校長可從學校建築發展出願景與教育理念，並善用各種機會與教師溝通，凝聚全體對於願景的共識，共同依此訂定學校目標。

二、學校願景需透過具體目標與學校教師共同實踐之

學校願景係一項長期規劃，可透過訂定不同階段的目標，發展具體的方案與策略，與學校教師共同合力逐步實踐之。

貳、團隊學習

一、學校成立學習團隊與舉辦各項行政會議，提供教師團隊學習機會，增進組織學習

學校欲增進團隊學習，常見的方式為成立各種學習團隊或教師專業成長社群，例如研究小組、領域小組、讀書會...等。不過，成立學習團隊非唯一選擇，本研究採訪案例中，亦有校長善用學校經營策略，轉變行政會報方式，採單品管理模式，促使教師從提案中學習，使組織學習與行政效能皆獲得提升。

二、學校因地利之便與他校共同辦理進修活動，讓兩校共同團隊學習，彼此共享資源、共同成長

因地利之便改善空間，與鄰近學校策略結盟，共同辦理進修活動，提升進修活動品質，而兩校教師彼此更能共同合作、分享與交流，達到組織學習之目的。

參、溝通交流

一、策略性地利用不同時機、方式及地點與組織全體成員溝通，以達溝通交流之目的

面對不同的組織成員、事由，校長採取不同的策略進行溝通，不受限於單一方式與地點。透過校長的領導與經營管理能力，鋪陳出學校溝通交流的網路與脈絡。

二、正式與非正式會議皆可達成溝通交流，關鍵在於組織成員的溝通態度

成功的溝通交流在於組織成員溝通的態度，如能彼此坦誠溝通、相互傾聽、包容與接納，無論是正式會議或非正式會議，皆為溝通交流的良好時機。

肆、系統思考

一、學校推動校務應做全盤性的縱向與橫向的考量，進行整體性的系統思考

學校推動校務或發展教育空間，須全盤考量縱向願景、目標與方案，以及橫向人、事、時、地、物與附加價值，進行整體性的系統思考。例如，建構新空間時，應盡可能賦予其多元功能，使其能夠辦理各項活動。

二、規劃校務工作時，應以系統性思維考量校內外資源，使資源發揮其最大可能性

校務工作的推動有賴於資源，故規劃校務工作時，校長與行政同仁應做系統性思考，統整並善用校內外資源，協助校務工作的推動。因此，平時建置校內設施與空間資源時，即應以系統性思考，考量其最大功能性，使之彈性運用並發揮資源最大效益。

伍、資訊分享

一、善用網路資源與電子看板等經濟工具，促進資訊的分享與傳播

知識與經驗的價值建立在其擴散的程度，透過分享教學經驗、資源與成果給他人，再從他人身上獲得回饋，形成良性共同成長的循環。對此，網路傳播快速且廣泛，可多加善用部落格等網路資源工具，一則累積成果，二則彼此分享與回饋。

二、使用 E 化軟體與調整硬體空間配置，有利資訊交流與傳達

現今網路資訊科技的發達，帶來資訊交流上的便利。在 E 化的時代，運用數位資源可以提升行政效能、即時獲得最新訊息與回饋，有利資訊的傳達與交流。例如，google 平台、line 通訊軟體、社區網站論壇、電腦程式等，皆是促進溝通交流的工具。除了使用 E 化軟體工具以外，硬體環境的改變亦可增進資訊交流。例如，透過空間配置的調整，將相關行政處室集結一處，便於學校行政工作的推展與會議的召開。

第三項、教學效能

教學效能構面為教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效與學生學習表現，在與校長晤談的過程中，校長以學校整體角度去談論教學效能，包括教師如何以多元教學計畫、多元教學策略去符應教學目標與學生需求；學生學習成果的展現，顯示有效的教學與學生學習成效的提升，並透過空間建置與改善，提升教學效能。

壹、教學計畫完備

一、多元教學計畫，符應教學目標與學生需求

教師依據學校願景、教學目標與學生需求，擬定合宜的教學計畫，如依校本課程發展各年級的課程企劃；依學校願景，塑造健康、活潑的孩童，發展一系列有關運動的課程計畫，除了培養孩童正確的運動習慣，亦可將公益服務性質的運動納入計畫中。

二、整合學校周遭環境資源做重建與規劃，發展多元教學課程，豐富教學計畫

依校區的重建與規劃，發展完善的教學課程，並融入在地藝術、生態課程、環保教育課程等。如天災人禍導致颱風、土石流災害，除了對校區進行整建，亦可藉此教育孩童正確的環保觀念，將原本土石流災害參觀點，賦予教育意義，機會教育或統整學校資源，發展生態課程，如臺灣原生植栽區。

貳、多元教學策略

一、善用各種教學策略如班群教學、協同教學、情境教學等

教師運用不同教學方法，啟發學生思考。傳統以教師為主體的講述法，現今已慢慢轉變為以學生為主體，善用各種資源，豐富教學課程。以班群教學為例，便是共同設計統整課程、共同規範開放的學習空間、共同分擔教學任務等。

二、有效使用各種資源輔助教學，提升學生學習成效

課程的完善需要教師悉心設計與善加利用各種資源輔助教學，教學媒材的改變，便利教師取得教學資源，如結合智慧型手機、網路教學平台、行動載具等，隨時更新教學資訊，豐富課程內容，以激發學生學習興趣與提升教學效果。

三、依校園建築特色與空間佈置發展教學活動，帶領學生關懷周邊環境，學習與自然相處。

學校以綠建築聞名或校園有原生植栽區等，教師可將校園特色融入課程設計，如自然課程結合校內原生植栽，帶領學生親自走訪校園做觀察紀錄，讓學生親自體驗與接觸大自然。在教學的過程中亦適時宣導重要觀念，如與環境保

育有關的綠化、美化、節約能源的觀念，深植在學生心中。

參、班級經營成效

一、以在地特色或擇定主題建置課程特色，符應學校願景與課程願景。

建置班級特色或發展課程特色，讓孩童接觸多元的教學內容，如鄉土教學、藝術與人文教學、生命教育等。將課程特色轉換成情境教室，學生更容易進入教學主題；舉實際生活的案例或是實地參訪(校外教學)，有利孩童更深入的了解在地情懷。

二、藉由班級經營管理，營造友善校園

學校是小型社會的縮影，教師除了教導課本的知識外，善加利用班級經營改善孩童不好的外顯行為，如班級公約的訂定，或教導孩童正確的情緒管理與舒壓管道，以減少人際互動的衝突，營造友善校園環境。

肆、學生學習表現

一、學生具有積極的學習態度並勇於展現自我

校園空間提供學生多元展能的機會，使其適性成長，鼓勵服務學習或是參與社團活動，並在學校各個角落均佈置學生藝文創作品；期末舉辦學生學習成果展，透過學習成果交流，交換學習心得，激勵學生更加努力學習。

二、透過空間建置與改善，增進學生學習表現

教學空間的建置與改善，提升學生學習的成效，如圖書館的翻修或重建，進而提升校內的閱讀風氣或館藏圖書的借用率；操場跑道的整修與維護，讓孩童更盡情的運動、奔跑，強化其體適能，且完善的跑道亦兼顧使用者的安全性。

三、學生的作品成為在地特色之一，美化社區環境並賦予教育意涵

學校與社區共同配合，將學生創意與巧思的作品，裝置成公共藝術，增添人文氣息，並藉由參與社區活動與環境營造，展現孩童才能。

第四項、空間領導的價值

壹、空間領導相較於其他領導，有立即性的效益和主體性的宣示效

果，能很快地看出其成效與校園整體空間規劃的轉變

空間領導是藉由建構對教育有實質影響力的環境，以引領學校空間與教育的發展（湯志民，2008）。與其他領導方式相比，空間領導較為具體可見，更能讓學校成員感受到學校的改變，因環境的改變，而影響到人的心理層面，感覺空間變美、變完善，提升對組織的信心，可獲得立即性的效益。而硬體空間的建構，本身則具有主體性的宣示效果，更能協助行政措施的推展。

貳、空間領導對境教的影響力相當大，其對於美感與氛圍的營造在非

正式課程上，更是相輔相成，故校園整體空間的規劃與教育空間

的建構皆很重要

空間領導即是運用境教的力量，透過校園整體空間的規劃與教育空間的建構，營造出學校的美感與學習的氛圍。例如，空間的佈置、環境的美化等，皆潛在地影響著學生學習成效與教師教學效能。

參、運用空間領導營造滿足使用者需求的空間，可以增進組織成員的

認同感與建立彼此的信任感，發揮廣大且具體可見的影響力

空間最主要且最基本的功能，即為滿足使用者的需求，空間領導便是藉由改善空間環境，滿足使用者的需求，進而獲得增進組織成員的認同與建立信任的效果。

基於本研究乃湯志民、魏琦、施佩吟（2013）《國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究》研究之延伸，研究對象皆相同（臺北市與新北市公立國民小學），且皆進行質性訪談研究，進而提出空間領導的價值，因此兩者可相互比較探討，以下分別敘述本研究與湯志民、魏琦、施佩吟（2013）之研究所提出的空間領導價值，再提出綜整之結論。

首先，關於本研究所提出的空間領導價值說明如下：

- 一、空間領導相較於其他領導，有立即性的效益和主體性的宣示效果，能很快地看出其成效與校園整體空間規劃的轉變。
- 二、空間領導對境教的影響力相當大，其對於美感與氛圍的營造在非正式課程上，更是相輔相成，故校園整體空間的規劃與教育空間的建構皆很重要。
- 三、運用空間領導營造滿足使用者需求的空間，可以增進組織成員的認同感與建立彼此的信任感，發揮廣大且具體可見的影響力。

另外，湯志民、魏琦、施佩吟（2013）之研究則提出以下四點：

- 一、空間領導可以凝聚共識，促進人和，建置優質環境。
- 二、空間領導運用環境較為具體會有立即性的效益（如美感、愉悅的感受）。
- 三、空間領導既有潛在影響力，較為穩定，但可能需要較長時間。
- 四、空間領導具正面價值和正向的效果，可以激發人的學習活動。

最後，綜合比較湯志民、魏琦、施佩吟（2013）之研究與本研究對於空間領導價值之發現大致相同，可以綜整以下三點：

- 一、空間領導共同提到的價值有，「具體且立即性效益」、「潛在非正式影響力」與「建構校園優質環境與教育空間之規劃」等。
- 二、空間領導價值實際影響力在於「增進組織成員的認同感」與「建立彼此的信任感」，且更具體指出「凝聚共識」與「促進人和」。
- 三、本研究所發現的空間領導新價值則為，「營造滿足使用者需求的空間」、「境教的影響力」與「主體性宣示效果促進空間領導的成效」等。

第五項、曾遭遇的困難與解決之道

壹、經費不足、採購和招標等問題，是校長實施空間領導常見之困境

空間環境的改善是空間領導主要的實施方式，然而受限於公立學校經費來源有限，以及相關採購、招標法規的限制，使校長在建構與維護理想教育空間時，遇到困難。對此，本研究案受訪校長提到其解決策略有二：其一為主動向外尋求資源與協助，例如，積極撰寫相關計畫爭取經費、活用家長與社區資源、找尋企業贊助、募款等；其二為校長需培養自身對經費運用的敏感度，能適時彈性調配經費，使經費發揮最大效益。

貳、每個校長的領導風格與教育理念迥異，因此校長任期制可能不利於

空間領導的延續性

空間領導有利於帶領學校形塑校園空間願景，營造特色校園空間，發展學校特色。然而，現行校長任期與遴選制度，雖能定期更換校長，為學校注入新活水，但因每位校長領導風格與教育理念的差異，對於空間使用的想法不同，可能不利於學校特色的傳承與維護，其中最可能改變的即特色空間。對此，本研究案受訪校長提到，遴選接任校長時，應考量校長專長與領導經營風格，為學校選出最適任的傳承者。

參、組織成員在環境調整或改變時，因彼此理念、需求不同，而有不同

的聲音或不願配合的情況

校長運用空間領導改進學校空間時，有時會因組織成員彼此理念、需求不同，而受到阻礙。例如，學校既有文化與傳統影響組織成員深遠，造成觀念與習慣上的差異；又如，空間既有使用者與慣用者對空間的定義與領導者不同，不願意配合環境的調整；或是，空間重組後人力、物力、財力的重新配置等問題，常使組織成員不喜於創新環境的改變。對此，在未獲得支持下，校長亦不應貿然強力推行，需從中扮演溝通協調的角色，並提出解決方案，凝聚大眾共識後，始能改變環境。

第五章、結論與建議

第一節、結論

本研究根據研究目的、文獻探討及結果分析與討論，茲提出結論如下：

壹、臺北市與新北市國民小學校長空間領導達到高程度，在「形塑空間願景」、「建構教育空間」層面的表現突出

根據問卷調查結果，國民小學校長空間領導部分，以「形塑空間願景」、「建構教育空間」二層面，表現突出，分數為 4.17，其整體平均數為 4.10，為高程度表現。以校長空間領導而言，「形塑空間願景」、「建構教育空間」為較具體可見的立即性效益，故平均分數而言，亦較高。

貳、臺北市與新北市組織學習達高程度，以「溝通交流」層面最明顯

組織學習以「溝通交流」層面分數最高為 4.16，整體平均分數為 4.12，顯示學校教師及行政同仁，對於組織學習所具之知覺為高程度表現，而在「溝通交流」得分最高，表示學校行政同仁，具有良好的溝通管道、能傾聽並接納彼此的意見，亦能提供建設性意見。

參、臺北市與新北市教學效能達高程度，以「多元教學策略」層面成效最好

教學效能以「多元教學策略」層面分數最高為 4.34，整體平均分數為 4.23，顯示學校教師及行政同仁，對於教學效能所具之知覺為高程度表現，而在「多元教學策略」得分最高，表示教師對於多元教學方法、變化教學活動、善用各種資源輔助教學等，成效最好。

肆、部分不同背景變項（如學校規模與職務）在國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能上有差異

不同背景變項（包括地理位置、學校規模、得獎狀況、性別、年齡、在該校服務年資、職務與學歷）之校長空間領導、組織學習與教學效能差異情形，茲說明如下：

一、校長空間領導，在學校規模、性別、在該校服務年資及擔任職務有顯著差異：

(一) 學校規模與校長空間領導在「校長空間領導整體」、「形塑空間願景」及「使用者共同參與」皆有顯著差異，主要為學校規模「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」，推論原因為小規模的學校在校園空間的規劃與營造上，更具優勢，故教師知覺校長空間領導程度高。

(二) 不同性別教師知覺校長空間領導有顯著差異且男性平均得分皆較高，表

示男性教師知覺校長空間領導程度較女性教師為佳。

- (三)在該校服務年資與校長空間領導差異表 4-8 中數據顯示，有顯著差異的皆為在校服務年資「5 年以下」大於「11 年至 15 年」，據此推論因新進教師對於新環境有較高的敏銳度與想法，知覺校長空間領導的程度亦較高。
- (四)擔任職務與校長空間領導有顯著差異（表 4-9），教師兼主任在知覺校長空間領導程度較其他職務（組長、班導、科任教師）感受程度更高。

二、組織學習，在地理位置、學校規模、性別、在該校服務年資及擔任職務有顯著差異：

- (一)不同地理位置教師在「溝通交流」與「系統思考」有顯著差異，且新北市平均數較高，表示新北市教師知覺「溝通交流」與「系統思考」程度高於臺北市教師。
- (二)學校規模與組織學習在「組織學習整體」、「建立願景」、「溝通交流」及「系統思考」皆有顯著差異，「建立願景」及「溝通交流」構面，主要為學校規模「12 班以下」大於「13 班至 24 班」；「12 班以下」大於「25 班至 48 班」；「12 班以下」大於「49 班以上」，推論原因為小規模學校其教職員工與學生人數皆較少，在溝通交流與建立願景層面，較容易達成共識。
- (三)不同性別的教師知覺「建立願景」與「系統思考」情形有顯著差異，且男性平均數較高，表示男性教師知覺程度高於女性教師。
- (四)在該校服務年資不同的教師知覺「組織學習整體」及「溝通交流」情形有顯著差異。
- (五)擔任不同職務的教師知覺「組織學習整體」、「建立願景」、「系統思考」與「資訊分享」有顯著差異，且教師兼主任其平均數皆較高，表示擔任主任行政職位者對於組織學習有較高敏感度。

三、教學效能，在學校規模、年齡及擔任職務有顯著差異：

- (一)學校規模與教學效能在「班級經營成效」與「學生學習表現」皆有顯著差異，主要為學校規模「49 班以上」大於「25 班至 48 班」。
- (二)不同年齡教師知覺「教學效能整體」、「教學計畫完備」與「多元教學策略」有顯著差異，且在「教學效能整體」、「教學計畫完備」與「多元教學策略」皆是「51 歲以上」組別大於「31 歲至 40 歲」組別。
- (三)擔任職務與「教學效能整體」、「多元教學策略」、「班級經營成效」及「學生學習表現」有顯著差異，在「多元教學策略」、「學生學習表現」及「教學效能整體」皆是擔任教師兼主任職務者平均數較高；「班級經營成效」構面，班級導師皆大於教師兼組長、科任教師，推論原因為班級經營管理主要與班級導師較為相關。

伍、國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能三者間具有中高度顯著正相關

由測驗模式的潛在變項間之相關係數中可得知，國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能此三個變項在整體層面上，其相關係數具有中高度顯著正相關。因此，校長在空間願景的形塑、教育空間的建置、課程教學的融入及使用者共同參與來強化教師組織學習，進而提升教學效能。

陸、國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能具有良好的聚斂效度

國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能的測量模式中顯示，校長空間領導、組織學習及教學效能的標準化因素負荷量皆大於.7，平均變異萃取量和組合信度的數值皆落在合理範圍，顯示本研究此三個潛在變項皆具有良好的聚斂效度。

柒、組織學習在校長空間領導與教學效能間扮演完全中介，故國民小學校長空間領導可經由組織學習對教學效能產生正向影響

國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能的結構方程模式之適配性檢定獲得支持，能解釋主要變項間的關係。本研究發現，「組織學習」在國民小學校長空間領導與教學效能間扮演完全中介的角色。故空間領導要對教學效能產生影響，必須要透過組織學習，諸如建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考和資訊分享，以此強化空間領導對教學效能之成效。反之，即使校長空間領導施行良好，但倘若學校教師組織學習未能發揮作用，教學效能還是無法提升，故學校應重視教師之「組織學習」與空間領導相輔相成，才能使校長空間領導效用之極大化。

捌、空間領導之價值在於潛在非正式影響力、增進組織成員的認同與信任感、主體性宣示效果與立即性效益以及滿足使用者的需求

空間領導是藉由建構對教育有實質影響力的環境，以引領學校空間與教育的發展。空間領導相較於其他領導，有立即性的效益和主體性的宣示效果，能很快地看出其成效與校園整體空間規劃的轉變。因環境的改變，而影響到人的心理層面，提升對組織的信心，可獲得立即性的效益；而硬體空間的建構，本身則具有主體性的宣示效果，更能協助行政措施的推展。

空間領導於學校實際作為，依空間領導四構面分別敘述之。「形塑空間願景」使空間兼具功能與隱喻，成為學校發展藍圖的脈絡；「建構教育空間」賦予空間教育意涵，營造人文校園、永續校園，並透過教學情境的布置，引發學生學習動機與提升學習成效；「融入課程教學」活化學校建築、校園環境規劃、課程設計，符應多元化的教學需求，建構不設限的學習情境，以提升教學效能；「使用者共

同參與」給予親師生空間規劃參與權，以增進校園認同與歸屬感，並依使用者的各項需求，有效的運用空間與提升各項設備資源。

空間領導之價值在於潛在非正式影響力、增進組織成員的認同與信任感、主體性宣示效果與立即性效益以及滿足使用者的需求。

玖、校長施行空間領導易遭遇組織成員不支持、經費不足等困境，校長應透過溝通、協調取得共識，並多方爭取資源與支持，俾能有利空間領導的延續

組織成員在環境調整或改變時，因彼此理念、需求不同，而有不同的聲音或不願配合的情況，以致於校長在施行空間領導之時，遇到的困境諸如同仁的不支持、經費不足、採購和招標等問題以及每任校長的領導風格與教育理念迥異，因受限於校長任期制的影響，而不利於空間領導的延續。其解決之道有三，其一，校長應從中扮演溝通協調的角色，凝聚大眾共識，因應環境的調整與改變；其二，校長應積極主動向外尋求資源與協助或撰寫相關計畫以爭取經費。最後，在遴選接任校長時，應考量校長專長與領導經營風格，為學校選出最適任的傳承者，以利空間領導的延續。

第二節、建議

壹、對實務之建議

一、藉由相關政策的推展、研習的辦理與組織溝通交流的機會，對校長與教師提倡校長空間領導

隨著時空的演變及教育需求的不同，校園空間歷經不同階段的轉型。近年來，少子女化影響，造成學校閒置空間產生，各校開始著重閒置空間的活化，期能建置多功能、具特色、符合課程需求的教育空間，校長空間領導早已廣泛運用於學校經營實務之中。此外，在研究上，亦證實校長空間領導對於學校創新經營、教師組織承諾、組織學習、課程發展、學校組織氣氛、教師工作滿意度、學校效能、教學效能等，皆有正向影響，是故，無論在實務運用或學術研究方面，皆顯示校長空間領導有價值與影響力，值得推展。其因此本研究建議，教育行政主管機關在政策上可加強辦理校長空間領導之相關研習，提升校長對於空間領導的知能；而校長可落實空間領導作為，並善用組織溝通交流機會與教師分享其空間領導的理念，提升教師對於校長空間領導的認同。

二、「融入課程與教學」與「建構教育空間」可作為校長空間領導之主軸

本研究結果發現，在校長空間領導各層面之因素負荷量當中，每一層面皆達高程度，顯示無論從哪一層面推展，皆有顯著影響力，惟學校實務上可能受限於時間與經費之考量，而無法一次全面推展到位。對此，建議校長可以將「融入課程與教學」與「建構教育空間」兩構面作為首要推展之重點，能具有立即性效益。在「融入課程與教學」上，可藉由完善教育資源、學科教學空間、教學設備與教學平台，擴充學校發展課程之資源，增強學校發展課程之能力，使教師更能施展多元教學策略，促進學校課程之發展。在「建構教育空間」上，應考量學校具「學習空間」與「生活空間」需求之多面性，並兼顧校園美學與環保節能，營造「人文校園」與「永續校園」。

三、善用校長空間領導，推動組織學習

自 Peter M. Senge 提出學習型組織、Peter F. Drucker 強調知識工作者，至佐藤學的學習共同體，皆顯示組織學習的重要性。對此，根據本研究調查結果，校長空間領導對組織學習具有顯著而高度的正向影響力，且校長空間領導與組織學習各構面因素負荷量皆高，表示無論透過哪一層面的校長空間領導皆有助於組織學習的推動。因此，建議學校應考量校內外資源，選擇適切的校長空間領導層面，善用校長空間領導的力量，以推動學校組織學習。

四、運用組織學習之「建立願景」、「系統思考」，促進教學效能

根據研究結果顯示，形成「組織學習」此一概念的「建立願景」與「系統思考」因素負荷量最高，故應運用組織學習之「建立願景」發展出具教師共識的學校願景並透過「系統思考」與具體目標共同實踐之，以促進教學效能。

五、校長空間領導應善用組織學習以提升教學效能

根據研究結果發現，校長空間領導需透過組織學習之中介機制，更能有效提升教學效能。因此，校長空間領導應善用組織學習，促進教學效能的提升。檢定結果顯示「組織學習」的效果為完全中介，為有效提升教學效能，校長在施行空間領導時，亦重視組織學習的推展，兩者雙管齊下，有助於教學效能之提升。若因學校有時間與成本上之考量，可擇因素負荷量高的構面優先實施之。根據本研究結果，建議學校從校長空間領導建構融入課程教學的教育空間，再經由教師組織學習的歷程，共同建立願景與系統思考，進而完備教學計畫與增進班級經營成效，提升教學效能。

六、利用校長空間領導建置有效溝通平台，以提升教師組織學習之效能

資訊分享與溝通交流乃組織學習重要一環，宜善用校長空間領導建置有效溝通平台，暢通訊息傳播與溝通管道，以提升教師組織學習之效能。因此，建議校長宜考量學校附近居民的社經背景，建置最有效的溝通平台與社區居民進行對話與溝通，提供共同參與機會，例如，地處偏遠學校的社區居民多為年長者，對於電子資訊較不熟悉，故傳達資訊或是公共事項時，可選擇電子看板或是利用鄰里的廣播；高社經背景的社區，學校則可善用網路與意見交流平台，藉以提供校內最新消息與促進溝通，以增進校園使用者、親師生對於學校事務的參與並提升對學校的認同感。

七、教育行政主管機關制定相關計畫給予經費補助，而學校則積極尋求資源，以共同解決實施空間領導的經費問題

經費不足是校長空間領導實施過程中常見問題，對於公立學校而言，政府教育經費為財務主要來源，因此經費不足問題應由教育行政主管機關與學校共同解決。本研究建議，教育行政主管機關宜制定校園空間規劃與改善相關計畫，使學校有機會申請經費補助，以改善教育空間；而學校部分則應積極主動向外尋求資源與協助，且校長應培養自身對經費運用的敏感度，妥善調配經費運用，使有限資源發揮最大效益。

八、讓教師有機會參與行政，促進教師對校長空間領導的知覺，並透過參與組織學習，提升教學效能

本研究結果發現，兼任行政職務的國民小學教師所知覺「校長空間領導」、「組織學習」與「教學效能」之程度較高。由此可知，兼任行政職務教師可能因職務關係，對校長空間領導較為有感，並且其參與學校組織學習程度較高，進而在教學效能上亦能有所提升。為使非兼任行政職務的學校教師提升教學效能，建議藉由讓教師有機會參與行政，例如，擔任專長領域的召集人、參與任務小組等，使之更為了解校長空間領導之作為與組織學習之運作，進而提升其教學效能。

貳、對未來研究之建議

一、探討其他研究變項，促進校長空間領導領域之學術發展

本研究僅探討校長空間領導、組織學習與教學效能之關係。然而，綜觀相關研究，校長空間領導影響層面甚廣，非僅限於教學效能。因此，建議未來研究可探討校長空間領導與其他變項之關係，並持續追蹤校長空間領導的實施現況，了解校長空間領導在學校實務運用情形，以供教育行政主管機關、校長與教師參考，且促進校長空間領導領域之學術發展。

二、擴大研究範圍，以提高研究結果類推性

因本研究僅針對臺北市與新北市公立國民小學教師進行問卷調查，未包含其他縣市、學校級別與私立學校，故研究結果僅能推及臺北市與新北市公立國民小學，不宜過度推論。建議未來研究可擴大研究範圍，針對全臺灣進行整體調查，進一步了解國內校長空間領導與組織學習實施之情形，及影響教學效能之成效，以增廣研究結果的類推能力。

三、採取不同學校層級為研究對象，以了解校長空間領導於各學校層級之影響

綜觀校長空間領導相關研究(含本研究)，多數以國民中小學為研究對象，其原因可能在於目前國民中小學積極發展學校特色，以建立學校品牌，期吸引更多學童就讀，故在校園規劃上多有著墨，可供校長空間領導研究之參考。然而，其他學校層級亦不乏校長空間領導之例，比如擁有百年校舍的高中校園、以建築聞名的大專校院等，尤其目前正值十二年國教推行之際，著重高中職優質化、均質化與特色，學校教育空間資源成為重要指標之一，因此建議未來研究可以不同學校層級(如，高中、大學)為研究對象，以了解校長空間領導於各學校層級之影響。

四、運用不同的研究方法，以進一步探究校長空間領導影響之歷程

為使研究結果可大範圍推估現況與建構理論模型，大部分校長空間領導研究以量化為研究方法，本研究為求更深入了解實務運作情形，採用量化問卷調查及訪談數位校長，以蒐集質性研究資料，但對於校長空間領導實務運作的了解，仍其有侷限性。因此，建議未來研究可多元運用不同的研究方法，例如採質性個案研究，進一步探究校長空間領導影響之歷程與實務運作之情形，以推動學術之發展。

參考文獻

第一節、中文部分

- 王世璋 (2005)。國小校長轉型領導學校組織學習與學校組織創新關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 王念孟 (2006)。運用結構方程模式探討領導型態、組織文化、組織承諾、組織學習、知識管理以及組織績效之關係--以保險金融產業為例。國立東華大學企業管理學系碩士在職專班碩士論文，未出版，花蓮市。
- 王英州 (2008)。台東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東教育大學，臺東市。
- 王淑怡 (2001)。國民小學教師教學效能指標之建構 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 白穗儀 (1999)。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 石國嬪 (2007)。校長轉型領導組織學習與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學教育研究所，基隆市。
- 江志正 (2000)。國民小學組織學習、教師個人學習與學校組織效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 江易穎 (2001)。國中音樂教師「專業成長」與「教學效能」之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 何琪雯 (2010)。台中市國民小學校長服務領導與組織學習關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 余季容 (2002)。國中一般智能優異班教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 余錦漳 (2001)。國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳昌期 (2006)。國民小學校長變革領導、組織學習與組織文化關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣教育大學，臺北市。
- 吳明烈 (2003)。組織學習與學習型學校。臺北市：高等教育。
- 吳長法 (2003)。應用學習型組織理念在國小校長領導之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 吳清山 (2000)。學校行政 (第五版)。臺北市：心理。
- 吳清山 (2013)。空間領導。教育研究月刊，231，125-126。
- 吳清基等編著 (2005)。優質學校。臺北市：臺北市教師研習中心。
- 李安忠 (2007)。國中特教教師覺知校長轉型領導及其教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。

- 李育枝 (2011)。大學校院學生事務人員組織學習與工作效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李欣雯 (2007)。國民小學組織文化、組織學習與組織變革之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆市。
- 李冠霖 (2010)。國民小學校長空間領導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，屏東縣。
- 李悅宜 (2007)。國小校長轉型領導與音樂教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 李瑞娥 (2003)。國民學校終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能關係之研究：學習型學校模型之建構 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李慶裕 (2012)。國民中學空間領導指標建構之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 汪成琳 (2002)。特殊教育學校校長教學領導與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林明地 (2000)。助長學校組織學習的關鍵：校長轉型領導。學校行政，8，4-11。
- 林炯忻 (2005)。國民小學啟智班教師組織承諾與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 林美真 (2008)。國民中學校長轉型領導對學校組織學習影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林海清 (1994)。高中教師激勵模式與其工作滿意服務士氣教學效能之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林惠煌 (2003)。臺北縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林詠懷 (2006)。臺中市國民小學校長的轉型領導與教師教學效能、社區參與學校教育之相關研究 (未出版之碩士論文)。明道大學，臺中市。
- 林順智 (2005)。國民小學教師參與學校本位專業發展情形與教學效能相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，臺中市。
- 林漢政 (2003)。國民小學校長轉型領導行為與教師效能感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 林麗惠 (1999)。組織學習與學習型組織。臺北市：師大書苑。
- 姚麗英 (2014)。高級中學校長正向領導、學校組織學習與教師創新教學關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 柯份 (2014)。國民小學校長優質領導、學校環境營造與教師教學效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 洪自強 (2011)。高雄市國民中學校長願景領導、教師組織學習與組織創新關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

- 洪志林 (2011)。國民小學校長多元架構領導、教師專業學習社群與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 洪啟昌 (2005)。教育行政機關組織文化、知識管理與組織學習關係之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 洪敏源 (2012)。彰化縣國小校長多元領導策略、教師專業學習社群與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。康寧大學，臺南市。
- 孫志麟 (1991)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 孫志麟 (2001)。教師自我效能與教學行為的關係--實徵取向的分析。國立臺北師範學院學報，14，109-140。
- 孫露華 (2004)。國小自然與生活科技領域教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 徐良煥 (2009)。國小校長課程領導行為與教師教學效能之相關研究-以教師知識分享策略為中介變項 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 徐進文 (2007)。國民小學校長服務領導與教師教學效能相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 徐蔚文 (2010)。國民小學教師生涯發展階段與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 殷寶寧 (總編) (2006)。友善吧！校園：國民中小學友善校園評估手冊。臺北市：教育部。
- 秦夢群 (2010)。教育領導：理論與應用。臺北市：五南。
- 馬蕙慈 (2004)。國民小學教師在職進修對教學效能關聯性之研究 (未出版之碩士論文)。元智大學，桃園縣。
- 張文忠 (2009)。屏東縣國小校長轉化領導與組織學習關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 張伯瑋 (2011)。競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 張奕華 (1997)。國民小學組織學習與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中市。
- 張昭仁 (2001)。國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張家慶 (2006)。高雄市國小成人教育教師多元文化教育態度和教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 張素花 (2012)。國民小學校長分布式領導、教師情緒勞務對教師教學效能影響之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張嘉原 (2008)。國民小學學校組織健康、組織學習與教師效能感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。

- 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。
- 張賢坤 (2004)。桃園縣國民小學校長轉型領導與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。
- 教育部 (2003)。為下一代蓋所好學校：突破與創新 (新校園運動)。臺北市：作者。
- 教育部國民及學前教育署 (2012)。102年度推動國民中小學營造空間美學與發展特色學校第三階段第一年實施計畫。取自 education.chcg.gov.tw/files/5_1011224_實施計畫.doc
- 教育部國民教育司 (2009年6月18日)。教育部98年度校園空間活化之十大經典特色國民中小學。教育部電子報。取自 http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=2266
- 莊明達 (2012)。國民小學校長空間領導、品牌管理與創新經營關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 郭小蘋 (2011)。校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析 (未出版碩士論文)。中興大學，臺中市。
- 郭小蘋、吳勁甫 (2011)。臺灣地區近年來校長教學領導與教師教學效能學位論文研究走向之分析。嘉大教育研究學刊，27，1-27。
- 郭亞婷 (2014)。教師認知校長課程領導、參與專業學習社群與教學效能關係之探討--以臺北市國民小學為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 郭金發 (2005)。基隆市國民小學校長課程領導及教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。
- 郭朝渭 (2006)。桃園縣國中領域教學研究會運作與提昇教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 郭錦麗 (2009)。國民小學教師知覺校長靈性領導與組織學習關係之研究 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 郭蘭 (2003)。國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究--以臺灣中部四縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳木金 (1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究 (未出版博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 陳火城 (2005)。高雄市國小教師數學教學信念與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳正達 (2005)。澎湖縣國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 陳易昌 (2006)。國民小學校長科技領導、組織學習與學校效能之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。

- 陳俊雄 (2010)。高雄市國小校長轉型領導、組織氣候與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 陳建銘 (2009)。國民小學校長策略領導、組織學習與學校創新經營效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳柏霖、洪兆祥、余民寧 (2013)。網路閱讀態度、網路閱讀行為及網路閱讀素養之同時性橫斷面研究。教育科學研究期刊，58 (3)，23-50。(DOI: 10.6209/JORIES.2013.58(3).02)(TSSCI期刊，國科會計畫編號：NSC 101-2420-H-004-001)—2013.10.25.出版
- 陳炫佑 (2013)。臺中市國民小學校長空間領導與教師工作滿意度關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 陳虹君 (2011)。國小教師知覺校長科技領導與教師教學自我效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北科技大學，臺北市。
- 陳鈞泓 (2011)。屏東縣國民小學科技領導、組織學習、創新經營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，屏東縣。
- 陳慕賢 (2003)。國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究--以臺北縣為例 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 傅齊榮 (2009)。臺北市國民小學校長科技領導與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，臺北縣。
- 曾雅慧 (2012)。臺北市國民小學校長空間領導與學校組織氣氛關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 湯志民 (2007)。優質學校校園營造的指標及其意涵。載於吳清基等著，優質領航—校園營造 (6-27頁)。臺北市：臺北市教師研習中心。
- 湯志民 (2008a)。空間領導:理念與策略。教育研究月刊，164，18-38。
- 湯志民 (2008b)。領導的新理論：空間領導。論文發表於澳門教育暨青年局、廣東省教育廳聯合主辦之「2008校長論壇」研討會，澳門。
- 湯志民 (2008c)。教育領導新論：空間領導的理念與策略。載於臺北市政府教育局、臺灣教育政策與評鑑學會、中華民國教育行政學會、暨大教育政策與行政系、市教大教育行政與評鑑所、中小學校長培育中心主辦，2008年教育品質與教育評鑑會議手冊暨論文集 (一) (35-56頁)。臺北市：作者。
- 湯志民 (2009a)。空間領導方式之探討。至聖先師，65，19-24。
- 湯志民 (2009b)。空間領導的策略與方式。載於臺北縣政府教育局編印，2010臺北縣邁向卓越學校-指針系統與行動方案 (75-90頁)。臺北縣：作者。
- 湯志民 (2010a)。學校建築與規劃：臺灣未來十年的新方向。載於中華民國學校建築研究學會主編，2010學校建築研究:學校校園建築生態工法 (9-48頁)。臺北市：作者。
- 湯志民 (2011)。學校空間領導指標建構探析。教育研究，209，68-84。
- 湯志民 (2012)。臺北市和新北市國民中小學空間領導方式之研究。教育與心理研究，35 (1)，1-28。(TSSCI)

- 湯志民 (2013)。空間領導：原則與理論基礎。教育行政研究，3 (2)，1-30。
- 湯志民、施佩吟和魏琦 (2013)。國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC101-2410-H-004-131-)。臺北市：國立政治大學教育學系。
- 湯志民、湯為國、蔡坤良和蔡念芷 (2009c)。臺北縣市國中小學校創新經營策略之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC97-2410-H-004-030-)。臺北市：國立政治大學教育行政與政策研究所。
- 湯志民、劉侑承、劉冠廷和曾雅慧 (2010b)。學校創新經營-空間領導之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC98-2410-H-004-014-)。臺北市：國立政治大學教育行政與政策研究所。
- 湯秀琴 (2012)。國民中學校長知識領導、組織學習與學校創新經營效能關係之研究-以桃竹苗四縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 湯艷鳳 (2013)。臺北市國小教師專業學習社群與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 馮益宏 (2008)。學校創新策略與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學，高雄市。
- 馮莉雅 (2001)。國中教師教學效能評鑑之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 馮綉雯 (2002)。國民小學教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。
- 黃于哲 (2011)。屏東縣國民小學校長課程領導策略、教師知識管理與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 黃中慧 (2009)。臺北縣教師知覺校長課程領導與教師教學效能之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃怡誠 (2009)。高雄縣國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 黃明月 (1998)。學習社會的心理學基礎。載於中華民國成人教育學會主編，學習社會 (157-176頁)。臺北市：師大書苑。
- 黃昱璋 (2006)。雲林縣國民小學團體動力與組織學習關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 黃秋柑 (2004)。彰化縣高職教師專業成長與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 黃偉菡 (2009)。屏東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 黃湘玲 (2006)。臺北縣市國民小學組織學習與知識創造之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 黃錦桃 (2007)。高雄市國小國語文教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

- 楊正德 (2011)。臺北縣國小教師在職進修動機、教學準備度與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺灣師範大學，臺北市。
- 楊智雄 (2007)。國民小學校長授能領導與組織學習之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊瑞麟 (2005)。國小教師組織學習與教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範大學，花蓮縣。
- 楊鯉榕 (2006)。新舊制國小實習教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 萬以寧 (1995)。組織學習，世紀挑戰。戰略生產力雜誌，475，62-63。
- 葉以煥 (2012)。臺北市高職校長轉型領導、教師教學自我效能與創新工作行為的關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北科技大學，臺北市。
- 葉佳文 (2006)。臺灣地區公立高中校長教學領導、教師組織承諾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。
- 葉連祺 (2011)。教育領導研究突破之初步思考。載於臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所等主辦，「建國百年教育行政與評鑑：挑戰與展望」學術研討會會議手冊暨論文集 (477-1~477-20頁)。臺北市：臺北市立教育大學。
- 嘉義縣政府 (2009)。嘉義縣2001~2009新校園空間美學專輯。嘉義縣：作者。
- 臺北縣政府教育局 (2009)。2010臺北縣邁向卓越學校-指標系統與行動方案。臺北縣：作者。
- 劉明超 (2011)。國民中學校長服務領導、組織學習與學校行政服務品質關係之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 劉秋珍 (2005)。國小校長課程領導、組織創新氣氛與教師效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 潘雲龍 (2009)。新竹縣國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 蔡政明 (2003)。國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 蔡春綢 (2003)。臺北縣國民小學社會科教師在職進修動機與教學效能之相關性研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 蔡家廷 (2004)。國民小學學校對管理、組織氣氛與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 蔡麗華 (2001)。臺北縣國民小學教師工作投入與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 鄭女玲 (2012)。空間領導在本土教育課程發展之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 盧美文 (2006)。國小校長轉型領導、組織學習與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。

- 盧偉斯(1995)。組織學習概念的發展與義辨。公共行政的議題與新趨勢(上冊)，張家洋主編，臺北：編者自印發行。
- 蕭增鈺(2013)。國民小學校長正向領導與教師教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 賴協志(2008)。國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 謝文全(2013)。教育行政學(四版三刷)。臺北市：高等教育。
- 謝琇玲、蘇國禎(2005)。我國大學校院知識管理與組織學習能力之關係研究：組織知識制度的中介效果。教育學刊，24，149-173。
- 謝豐宇、賴志峰(2012)。國民中學校長服務領導、教師組織公民行為與教師教學效能關係之研究。學校行政雙月刊，82，47-82。
- 簡玉琴(2002)。桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。臺北師範學院，臺北市。
- 簡毓玲(2001)。國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 顏曉湘(2011)。國民小學校長課程領導、組織學習與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。

第二節、西文部分

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. MA: Addison-Wesley.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Borich, G. D. (1994). *Observation skills for effective teaching*. New York: Macmillan.
- Butler, A. (2001). Preservice music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 258-272.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9, 284-295.
- Dodgson. (1993). Learning, trust, and technological collaboration. *Human Relations*, 46(1), 77-95.
- Dorai, R., & McMurray, A. J. (2002). *A study of the organizational learning profile*. Conference Proceedings of Academy of Human Resource Development, Honolulu, Hawaii.
- Dresel, M., & Rindermann, H. (2011). Counseling university instructors based on student evaluations of their teaching effectiveness: A multilevel test of its effectiveness under consideration of bias and unfairness variables. *Research in Higher Education*, 52(7), 717-737.
- Duncan, R. B., & Weiss, A. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design, in B. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hill, F. H. (1991). *Assessing the relationship between reflective practice, content knowledge and teaching effectiveness of student teachers*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED338565).
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.

- Huber. (1991). A theory of the effects of advanced information technologies on organizational design, intelligence, and decision making. *Academy of Management Review*, 15, 47-71.
- Jerez-Gomez, P., Cespedes-Lorente, J., & Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: A proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58(6), 715-725.
- Jones, R. G. (2001). *Organizational theory: Text and case* (3rd ed.). Boston: Addison-Wesley.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Lines, R. (2005). The structure and function of attitudes toward organizational change. *Human Resource Development Review*, 4(1), 8-32.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts & practices* (5th ed.), Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Madsen, K., & Cassidy, J. W. (2005). The effect of focus of attention and teaching experience on perceptions of teaching effectiveness and student learning. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 222-233.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment & the capacity for organizational learning. *Education Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Meyers, W. P. (1999). Non-linear learning in large technological firms: Period four implies chaos. *Research Policy*, 19, 97-115.
- Modaff, W. M. (1992). *The development of the student audit teacher behaviors*. Columbia: University of Missouri.
- Money, S. M. (1992). What is teaching effectiveness? A survey of student and teacher perceptions of teacher effectiveness. *Humber Coll. of Applied Arts and Technology*, Etobicoke (Ontario). North Campus. Candina Ontario :Geographic srce./country of publication. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 351 056).
- Morgan, G., & Ramirez, R. (1984). Active learning: A holographic metaphor for guiding social change. *Human Relations*, 37, 1-27.
- Nevis, E. C., Dibella, A. J., & Gould, J. M. (1995). Understanding organizations as learning systems, *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.
- Probst, G., & Buchel, B. (1997). *Organizational learning: The competitive advantage of the future*, London: Prentice Hall.
- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience, *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40.

- Shrivastava, P., (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7-28.
- Simon, A. H., (1953). Birth of an organization: The economic cooperation administration. *Public Administration Review*, 13(4), 227-236.
- Sinkula, J. M., Baker, W. E., & Noordewier, T. (1997). A framework for market-based organization learning: linking values, knowledge, and behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25(4), 305-318.
- Storck, J., & Hill, P. A. (2000). Knowledge diffusion through strategic communities, *Sloan Management Review*, 41(2), 96-115.
- Tobin, R. D. (1993). *Re-educating the corporation : Foundations for the learning organization*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wick, C. W., & Leon, L. S. (1995). From ideas to action: Creating a learning organization. *Human Resource Management*, 34(2), 299-311.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Zahra, S. (2010). Organizational learning and entrepreneurship in family firms: Exploring the moderating effect of ownership and cohesion. *Small Business Economics*. doi:10.1007/s11187-010-9266-7.

附錄

附錄一

國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能關係之調查問卷

(預試問卷)

各位教育先進您好，

感謝您協助填寫本問卷，本問卷係由本人所受之國科會研究專案所使用之研究工具，旨在了解國民小學空間領導、組織學習與教學效能間的關係，期據以作為未來教育決策、校長領導及未來研究方向之參考。本問卷係以李克特五點量表做為填答標準，請您依據實際狀況填答，您的填答資料僅供學術研究分析之用，請安心填答。最後，懇請於 103 年 3 月 7 日(五)前將問卷完成後，置入所附之彌封信封，再統一寄回。此

敬頌

教安

政治大學教育學院 院長

湯志民 敬上

中華民國 103 年 1 月

聯絡人：簡宜珍 (0956-827-997)、陳詩媛 (0915-632-089)

聯絡信箱：簡宜珍 (j19900826@gmail.com)、陳詩媛 (qt1222w@hotmail.com)

壹、基本資料 (請在適當的「□」中打「v」)

一、性別：

男 女

二、現任職務：

教師兼主任 教師兼組長 班級導師 科任教師

三、學歷：

學士 碩士(含四十學分班) 博士

四、在該校服務年資：_____年

貳、填答說明

- 一、 本問卷共分三大部分，請根據您的看法，在適當的「□」中打「v」。
- 二、 每一題都請填答。

五、年齡： 歲

第壹部分：校長空間領導

	非常符合	符合	普通	不符合	非常不符合
一、形塑空間願景					
1. 校長會帶領師生共同發展校園空間願景。	<input type="checkbox"/>				
2. 校長能掌握校內外資源發展校園空間願景。	<input type="checkbox"/>				
3. 校長能以學校願景做為發展校園空間願景的依據。	<input type="checkbox"/>				
4. 校長能以學校空間願景做為校園發展藍圖。	<input type="checkbox"/>				
5. 校長能使校園景觀或建築風格反映出學校空間發展願景。	<input type="checkbox"/>				
二、建構教育空間					
1. 校長重視學校建築空間和造型，以展現「人文校園」風貌。	<input type="checkbox"/>				
2. 校長重視多樣化休憩活動設施的規劃，以提供多樣的「生活空間」。	<input type="checkbox"/>				
3. 校長重視環保節能設施的規劃，以營造「永續校園」之教育意境。	<input type="checkbox"/>				
4. 校長重視提供適於學生使用的空間與設施，以提升學習效果。	<input type="checkbox"/>				
5. 校長能鼓勵佈置教學情境，以激勵學生學習動機。	<input type="checkbox"/>				
三、融入課程教學					
1. 校長重視數位資訊網路與教學平台的設置，以建構無所不在的學習情境。	<input type="checkbox"/>				
2. 校長重視各學科教學空間與設備之完善，以提升「正式課程」的實施成效。	<input type="checkbox"/>				
3. 校長能活化學校建築與校園環境規劃，以符應教師多元化的教學需求。	<input type="checkbox"/>				
4. 校長能建置教育資源分享空間與平台，以促進學校教育交流。	<input type="checkbox"/>				
5. 校長重視良好的空間規劃，以促進師生人際互動。	<input type="checkbox"/>				
四、使用者共同參與					
1. 校長重視建置符合「學校本位課程」需求之教學空間（如設置鄉土教室、星象館...等），以提升教學效果。	<input type="checkbox"/>				

- | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. 校長能給予師生空間規劃參與權，使師生對於校園空間更有成就感。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 校長能讓校園使用者都有機會參與校園規劃，以增進校園認同與歸屬感。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 校長能讓師生和家長在參與規劃過程中感受到空間意義與價值。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 校長能透過師生共同參與，使課程與教學能有效的運用空間與設備。 | <input type="checkbox"/> |

第貳部分：組織學習

- | | 非常符合 | 符合 | 普通 | 不符合 | 非常不符合 |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 一、建立願景 | | | | | |
| 1. 本校願景兼具理想性與務實性。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 本校能訂定符合願景之學校目標。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 本校能凝聚教師共識以發展學校願景。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 本校有具體的方案與策略，以逐步實踐學校願景。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 本校教師認同學校願景並合力實踐。 | <input type="checkbox"/> |
| 二、團隊學習 | | | | | |
| 1. 本校成立各種學習團隊或教師專業學習社群(例如，研究小組、領域小組、讀書會)，提供教師團隊學習的機會。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 本校教師積極參與學習團隊或教師專業學習社群。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 本校教師在各學習團隊中，都樂於彼此學習成長。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 本校會依據學校及教師需求，辦理各種進修研習活動。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 本校常組成各種學習團隊且在校內或校外觀摩學習。 | <input type="checkbox"/> |
| 三、溝通交流 | | | | | |
| 1. 本校會運用溝通、對話方式，鼓勵教師參與學校事務。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 本校同仁會利用不同的時機、方式及地點進行溝通。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 本校同仁能坦誠溝通，相互傾聽意見。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 本校同仁討論問題時，彼此能接納不同的意見。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 本校同仁能在溝通交流時，提供建設性意見。 | <input type="checkbox"/> |

四、系統思考

- | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 本校推動校務會做整體性之思考。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 本校推動校務工作能統整並善用校內外資源。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 本校會整合各項教學及行政措施，使之有效推展。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 本校跨處室業務與活動皆能做系統規劃與推展。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 本校能重視各種行政措施的後續反應及回饋意見，以供未來發展之參考。 | <input type="checkbox"/> |

五、資訊分享

- | | | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 本校教師間樂於分享教學經驗與教學資源。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 本校同仁會利用機會分享研習心得。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 本校會蒐集並提供相關教育資訊。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 本校建置網路平台以利資訊交流。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 本校訊息能有效傳達給每位教師。 | <input type="checkbox"/> |

第參部分、教學效能

非常符合
符合
普通
不符合
非常不符合

一、教學計畫完備

- | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我會依據教學目標與學生需求，擬定合宜的教學計畫。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我會事先觀察與評量學生的先備知識和經驗，擬定適宜的教學計畫。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我會在進行教學前準備齊全並熟悉授課單元的內容。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我會因應學生的個別差異，準備合適的教材。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我會依課程難易，規劃適宜的教學進度。 | <input type="checkbox"/> |

二、多元教學策略

- | | | | | | |
|---------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我會運用不同教學方法，如講述法、討論法、問答法等，啟發學生思考。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我會運用開放性問題，促使學生進行深入或創造性思考。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我會由淺而深進行教學，讓學生容易了解。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我會有效使用各種資源輔助教學，如教學媒體或教具，以激發學生學習興趣提升教學效果。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我會透過學生感興趣之話題，變化教學活動以維持學生的 | <input type="checkbox"/> |

學習注意力。

三、班級經營成效

- | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我會研擬並善用適宜的班級公約。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我會營造融洽的學習氣氛，讓學生都能以班級為榮。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我會依學生和班級特質，發展班級特色。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我尊重學生自由表達意見的權利，培養學生相互包容尊重的習慣。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我會善用機會，激勵學生積極參與教學活動。 | <input type="checkbox"/> |

四、學生學習表現

- | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我的學生有強烈學習動機精神。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我的學生有正確的學習態度，對各項學習表現積極。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我的學生會主動尋求解決問題，並樂於探究學習。 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我的學生能將所學運用到日常生活中，展現學習遷移的成效。 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我的學生樂於分享自我學習成長經驗。 | <input type="checkbox"/> |

~~~~~本問卷到此結束，感謝您的填答。~~~~~

附錄二

# 國民小學校長空間領導、組織學習與教學效能關係之調查問卷

(正式問卷)

各位教育先進您好，

感謝您協助填寫本問卷，本問卷係由本人所受之國科會研究專案所使用之研究工具，旨在了解國民小學空間領導、組織學習與教學效能間的關係，期據以作為未來教育決策、校長領導及未來研究方向之參考。本問卷係以李克特五點量表做為填答標準，請您依據實際狀況填答，您的填答資料僅供學術研究分析之用，請安心填答。最後，懇請於 103 年 5 月 26 日(一)前將問卷完成後，置入所附之彌封信封，再統一寄回。此

敬頌

教安

政治大學教育學院 院長

湯志民 敬上

中華民國 103 年 5 月 16 日

聯絡人：簡宜珍 (0956-827-997)、陳詩媛 (0915-632-089)

聯絡信箱：簡宜珍 (j19900826@gmail.com)、陳詩媛 (qt1222w@hotmail.com)

## 壹、基本資料 (請在適當的「□」中打「v」)

一、性別：

男 女

二、現任職務：

教師兼主任 教師兼組長 班級導師 科任教師

三、學歷：

學士 碩士(含四十學分班) 博士

四、在該校服務年資：\_\_\_\_\_年

五、年齡：\_\_\_\_\_歲

## 貳、填答說明

- 一、根據您的看法，在適當的「□」中打「v」。
- 二、請留意每一題皆需填答。

|                                   | 非常符合                     | 符合                       | 普通                       | 不符合                      | 非常不符合                    |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 校長會帶領師生共同發展校園空間願景。                | <input type="checkbox"/> |
| 校長能掌握校內外資源發展校園空間願景。               | <input type="checkbox"/> |
| 校長能以學校願景做為發展校園空間願景的依據。            | <input type="checkbox"/> |
| 校長能以學校空間願景做為校園發展藍圖。               | <input type="checkbox"/> |
| 校長能使校園景觀或建築風格反映出學校空間發展願景。         | <input type="checkbox"/> |
| 校長重視學校建築空間和造型，以展現「人文校園」風貌。        | <input type="checkbox"/> |
| 校長重視多樣化休憩活動設施的規劃，以提供多樣的「生活空間」。    | <input type="checkbox"/> |
| 校長重視環保節能設施的規劃，以營造「永續校園」之教育意境。     | <input type="checkbox"/> |
| 校長重視提供適於學生使用的空間與設施，以提升學習效果。       | <input type="checkbox"/> |
| 校長能鼓勵佈置教學情境，以激勵學生學習動機。            | <input type="checkbox"/> |
| 校長重視數位資訊網路與教學平台的設置，以建構無所不在的學習情境。  | <input type="checkbox"/> |
| 校長重視各學科教學空間與設備之完善，以提升「正式課程」的實施成效。 | <input type="checkbox"/> |
| 校長能活化學校建築與校園環境規劃，以符應教師多元化的教學需求。   | <input type="checkbox"/> |
| 校長能建置教育資源分享空間與平台，以促進學校教育交流。       | <input type="checkbox"/> |
| 校長重視良好的空間規劃，以促進師生人際互動。            | <input type="checkbox"/> |

|                                                    | 非常符合                     | 符合                       | 普通                       | 不符合                      | 非常不符合                    |
|----------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 校長重視建置符合「學校本位課程」需求之教學空間（如設置鄉土教室、星象館...等），以提升教學效果。  | <input type="checkbox"/> |
| 校長能給予師生空間規劃參與權，使師生對於校園空間更有成就感。                     | <input type="checkbox"/> |
| 校長能讓校園使用者都有機會參與校園規劃，以增進校園認同與歸屬感。                   | <input type="checkbox"/> |
| 校長能讓師生和家長在參與規劃過程中感受到空間意義與價值。                       | <input type="checkbox"/> |
| 校長能透過師生共同參與，使課程與教學能有效的運用空間與設備。                     | <input type="checkbox"/> |
| 本校願景兼具理想性與務實性。                                     | <input type="checkbox"/> |
| 本校能訂定符合願景之學校目標。                                    | <input type="checkbox"/> |
| 本校能凝聚教師共識以發展學校願景。                                  | <input type="checkbox"/> |
| 本校有具體的方案與策略，以逐步實踐學校願景。                             | <input type="checkbox"/> |
| 本校教師認同學校願景並合力實踐。                                   | <input type="checkbox"/> |
| 本校成立各種學習團隊或教師專業學習社群(例如，研究小組、領域小組、讀書會)，提供教師團隊學習的機會。 | <input type="checkbox"/> |
| 本校教師積極參與學習團隊或教師專業學習社群。                             | <input type="checkbox"/> |
| 本校教師在各學習團隊中，都樂於彼此學習成長。                             | <input type="checkbox"/> |
| 本校會依據學校及教師需求，辦理各種進修研習活動。                           | <input type="checkbox"/> |
| 本校常組成各種學習團隊且在校內或校外觀摩學習。                            | <input type="checkbox"/> |
| 本校同仁會利用不同的時機、方式及地點進行溝通。                            | <input type="checkbox"/> |
| 本校同仁能坦誠溝通，相互傾聽意見。                                  | <input type="checkbox"/> |
| 本校同仁討論問題時，彼此能接納不同的意見。                              | <input type="checkbox"/> |
| 本校同仁能在溝通交流時，提供建設性意見。                               | <input type="checkbox"/> |

|                                          | 非常符合                     | 符合                       | 普通                       | 不符合                      | 非常不符合                    |
|------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 本校推動校務會做整體性之思考。                          | <input type="checkbox"/> |
| 本校推動校務工作能統整並善用校內外資源。                     | <input type="checkbox"/> |
| 本校會整合各項教學及行政措施，使之有效推展。                   | <input type="checkbox"/> |
| 本校跨處室業務與活動皆能做系統規劃與推展。                    | <input type="checkbox"/> |
| 本校能重視各種行政措施的後續反應及回饋意見，以供未來發展之參考。         | <input type="checkbox"/> |
| 本校教師間樂於分享教學經驗與教學資源。                      | <input type="checkbox"/> |
| 本校同仁會利用機會分享研習心得。                         | <input type="checkbox"/> |
| 本校會蒐集並提供相關教育資訊。                          | <input type="checkbox"/> |
| 本校建置網路平台以利資訊交流。                          | <input type="checkbox"/> |
| 本校訊息能有效傳達給每位教師。                          | <input type="checkbox"/> |
| 我會依據教學目標與學生需求，擬定合宜的教學計畫。                 | <input type="checkbox"/> |
| 我會事先觀察與評量學生的先備知識和經驗，擬定適宜的教學計畫。           | <input type="checkbox"/> |
| 我會在進行教學前準備齊全並熟悉授課單元的內容。                  | <input type="checkbox"/> |
| 我會因應學生的個別差異，準備合適的教材。                     | <input type="checkbox"/> |
| 我會依課程難易，規劃適宜的教學進度。                       | <input type="checkbox"/> |
| 我會運用不同教學方法，如講述法、討論法、問答法等，啟發學生思考。         | <input type="checkbox"/> |
| 我會運用開放性問題，促使學生進行深入或創造性思考。                | <input type="checkbox"/> |
| 我會由淺而深進行教學，讓學生容易了解。                      | <input type="checkbox"/> |
| 我會有效使用各種資源輔助教學，如教學媒體或教具，以激發學生學習興趣提升教學效果。 | <input type="checkbox"/> |
| 我會透過學生感興趣之話題，變化教學活動以維持學生的學習注意力。          | <input type="checkbox"/> |

|                               | 非常符合                     | 符合                       | 普通                       | 不符合                      | 非常不符合                    |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 我會研擬並善用適宜的班級公約或教室上課規則。        | <input type="checkbox"/> |
| 我會在上課時，營造融洽的學習氣氛。             | <input type="checkbox"/> |
| 我會依學生和班級特質，發展班級或課程特色。         | <input type="checkbox"/> |
| 我尊重學生自由表達意見的權利，培養學生相互包容尊重的習慣。 | <input type="checkbox"/> |
| 我會善用機會，激勵學生積極參與教學活動。          | <input type="checkbox"/> |
| 我的學生有強烈學習動機精神。                | <input type="checkbox"/> |
| 我的學生有正確的學習態度，對各項學習表現積極。       | <input type="checkbox"/> |
| 我的學生會主動尋求解決問題，並樂於探究學習。        | <input type="checkbox"/> |
| 我的學生能將所學運用到日常生活中，展現學習遷移的成效。   | <input type="checkbox"/> |
| 我的學生樂於分享自我學習成長經驗。             | <input type="checkbox"/> |

~~~~~本問卷到此結束，感謝您的填答。~~~~~

附錄三

訪談大綱

一、您個人運用「空間領導」(形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學、使用者共同參與)於學校之實際的作為為何？請舉例說明之。

二、您個人運用空間領導對組織學習(建立願景、團隊學習、溝通交流、系統思考、資訊分享)之影響為何？

三、您個人運用空間領導對教學效能(教學計畫完備、多元教學策略、班級經營成效、學生學習表現)之影響為何？

四、依您個人經驗，您是否曾運用過其他領導方式？相較之下，您認為空間領導的價值性及效果如何？

五、您個人在空間領導的運用上是否曾遭遇困境？如何解決？