

第一章 緒論

本研究旨在探討台中市國民小學教師組織承諾、自我效能與知識分享的關係。在本章中，首先敘述研究動機與目的；其次，說明研究問題；接著界定本研究中所使用的重要名詞；最後，說明本研究的範圍與限制。

全章共分為四節：第一節為研究動機與目的；第二節為待答問題；第三節為名詞釋義；第四節為研究範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

二十一世紀是一個知識經濟的時代，知識已取代過去以土地、天然資源或勞動力等資本型態而成為未來社會的主流資本。Drucker(1995)指出，繼藍領工人之後崛起的階級將是知識工作者，知識工作者擁有的資本即是本身具有的知識，需靠終身學習不斷更新。Daniel Bell 認為，教育是服務業之一，學校是一種服務性組織，教師是「知識工作者」(knowledge worker) (引自 Webster, 2006)。在全球化的教育改革風潮下，雖然各國改革政策因國情而有不同，但是提升教師專業素質是各國共同的目標。因為任何的教育改革方案，最後都要由最基層的教師來執行。前教育部長林清江(1999)便稱教師為推動教育搖籃之手，所以，教育改革的動力在教師，教育品質的關鍵也在教師(孫志麟，2001)。俗話說：「上有政策，下有對策。」教師如何面對教育改革以及可能產生何種行動，才是確保教育品質真正的關鍵。

隨著家長參與子女教育權、兒童受教權的重視及教師專業發展的呼籲，學校已變成多方利益團體的運作場域。教師每天面對複雜的教學情境，如何做決定並將決定付諸行動，除了豐富的教學專業知識之外，尚需從教學實務中透過持續的

反省，建構一套自身的實踐哲學（林進材，1997）。教師在過去師資培育中所學的知識已不足以面對教學現場的複雜性，面對這瞬息萬變、知識爆炸的社會，身為知識工作者的教師其專業知識必須與時俱進，Nonaka(1994)說面對外在環境的不確定，「唯一可以確定的是知識是維持競爭優勢的可靠來源。」然而，教師個人知識畢竟有限，若能透過組織成員彼此間知識分享，除能迅速提昇自我專業能力，尚能創造出更多的知識價值。Porter(2008)指出，在知識經濟時代中，組織競爭的優勢來自於成員彼此間知識分享。國內研究發現，教師知識分享對教師專業成長有顯著相關(石啟宏，2006；姜禮琪，2008)；對教師創新教學也有顯著預測力（林偉文，2002；蕭佳純，2007），可見得知識分享是一項促進教師專業成長的重要指標。

英文 Profession 的字義，即在公眾之前宣說自己的主張與信念。教學如果要邁向專業化，教育知識應透過公開辯論並訴諸社會實踐（楊深坑，1999）。然而國小教師在學校中長期發展的專業文化，明顯的具有「個人主義」與「孤立色彩」，多數教師習慣於在教室單兵作戰，教師們不被鼓勵去進行正式或非正式地分享彼此的專業經驗與知識（陳美玉，2002），如此易導致教師沿用慣例，在自我的思考框架中去解決教學實務問題。然而研究發現，國小教師知識分享需求很高，多數教師了解知識分享的重要性與必要性，但是知識分享行為卻偏低（黃勢民，2004），分享形式亦受限。研究也指出，教師知識分享行為以個人化策略、非正式、非書面的形式最多，擔任研習會講師和辦理教學觀摩的意願與行為最低（王元珊，2004；李秀如，2008；曾國鴻、朱耀明、陳榮宗、羅希哲、盧宜屏、許祐毓，2004），亦即教師願意公開在正式場合宣說自己的專業主張和信念的意願不高，這種在認知、需求和行為之間的差距情形值得進一步研究。

教育部在近幾年推行教師專業發展，也逐漸重視教師知識分享的重要性，自九十八學年度開始，鼓勵各級教師自組學習社群，希望透過社群的知識分享、公開對話，促進教師自我反省，進而提昇教師專業發展。然而，游佳萍、劉家儀(2008)研究指出，組織不能期望成員會主動分享知識，除非先滿足成員的自主需求和關

係需求，才能確保知識分享行為的產生，可見得知識分享動機是需要某些組織條件的配合始能產生。Davenport 和 Prusak(1998)指出，「人」才是資訊與知識創造分享的重點。一個人如果沒有分享的動機，即使有良好的知識管理系統，也不會使用(Information and communication technology, 簡稱 ICT)去做知識分享(Cabrera & Cabrera, 2002; Hendriks, 1999)。因此，如何促進教師知識分享意願，乃本研究動機之一。

國內對知識分享的研究以企業組織為主，在教育領域內的探討不到十分之一，或以組織因素，如組織文化、組織氣氛等變項(石啟宏，2006; 劉鎮寧，2006)或以團隊因素，如人際關係、同僚支持、領導策略等變項(王元珊，2004; 江滿堂，2004; 黃勢民，2004)或以教師個人背景因素，如人口變項、人格特質等變項(邱雅萍、郭美資、莊文隆，2006; 陳淑錡，2003)探討知識分享的意願與行為，這些變項多數能正向影響知識分享，可見得知識分享受到來自組織、團隊及個人因素多方面的影響。

國外的研究亦發現，影響知識分享的因素相當多，Small 和 Sage(2005/2006)認為知識分享是一種人類行為，受知識分享的環境和其他知識工作者的影響。Cabrera, Collins 和 Salgado(2006)從心理學、組織及系統變項來探討影響個人在組織知識分享的行為。研究指出，自我效能、願意公開經驗、得到同事的支持、組織承諾、工作自主、對知識管理系統的知覺、獎勵知覺，都能顯著預測個人參與知識分享的行為。Cabrera 與 Cabrera (2002)整理過去文獻發現，鼓勵個人和夥伴知識分享是需要付出代價的，對個人而言，與人合作和分享知識充滿兩難，如果透過一些中介變項可以幫助組織整體知識分享的社會動力(social dynamics)。這些中介變項分為三類：重建交換的獎賞結構、增加自我效能和連帶效能、增進成員的團體認同感及個人責任感，其中，成員的團體認同感及個人責任感便和本研究欲探討的組織承諾有關，而自我效能也是本研究欲探討的變項，但是他們的研究對象並非針對教育人員。

綜合上述，目前國內在教育界並未發現以組織承諾和自我效能探討知識分享

的研究。因此，本研究希望建構出一個同時考量組織及個人因素的知識分享模式。就組織而言，研究者選擇組織承諾作為預測變項；就個人而言，研究者選擇教師自我效能作為預測變項，探討組織承諾與自我效能是否影響教師知識分享。

教師自我效能源自 Bandura 的自我效能理論，是教師信念的核心，意指教師對個人教學能力的主觀判斷。根據 Bandura(1977, 1997)的看法，自我效能的高低，會影響個體的思考模式，且對於行為、目標選擇、努力程度、持續力、情緒高低與成就表現等，也會產生直接或間接的影響。高自我效能的教師比較願意投入教學，幫助學生獲得有效的學習；而低自我效能教師較無法盡心盡力教學，甚至嚴重地影響學生的學習。國外研究發現教師自我效能高，學生學習成就表現較佳(Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998)；教師自我效能高，對學生管教採取較人性化的方式 (Tschannen-Moran, & Hoy, 2002)；教師自我效能高，較願意嘗試新的教學策略，和學生一起面對困難(Ashton, 1984; Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1988)。國內研究亦指出，教師自我效能高，教學效能亦較高 (林三維，2005；林秋榮，2006)；教學承諾高 (潘義祥，2003)；專業知能高 (朱陳翰思，2002)；參與評鑑的意願也高 (鄭文實，2007)，可見得自我效能是一項影響教師專業行為的關鍵變項。國內學者除蔣佩真(2002)曾針對使用思摩特網(SCTNet)的教師其自我效能是否影響知識分享的意圖 (intention) 及行為之研究外，少有探討國小教師自我效能和知識分享之間的關係，因此探討教師自我效能和知識分享之間的關係，乃本研究動機之二。

選擇組織承諾的理由是，雖然多數研究指出組織文化、組織氣氛、組織正義知覺、組織信任、組織承諾等因素對組織成員知識分享有預測作用，但是就組織面向來說，其中以組織承諾最能預測組織公民行為 (李自勇，2007；Sikorska-Simmons, 2005)。Meyer 和 Allen(1997)指出，組織承諾是成員和組織間重要的關鍵因素，不同的承諾會產生不同的行為結果。組織公民行為是指組織成員願意為組織目標、組織利益而努力的行為，多數研究者將知識分享視為組織公民行為 (葉倩亨，2004；Cabrera & Cabrera, 2002; Cabrera & Cabrera, 2005)。

O'Mally(2000)指出承諾可以促進成員的組織公民行為和提昇組織效能。就組織成員個體而言，如果沒有一個更高的組織目標做後盾，要將自己擁有的知識與人分享是不太可能的(Davenport & Prusak, 1998)，這是一種社會的兩難 (social dilemmas) (Cabrera & Cabrera, 2002)。因此，瞭解國小教師組織承諾和知識分享間的關係是本研究動機之三。

Reyes(1990)指出組織承諾高的教師具有三項特質：(1)工作努力，不輕易離職；(2)願意付出額外的時間投入學校活動；(3)學生學習成就較佳。研究顯示，教師組織承諾較高，工作績效較高，有較強烈的情感依附，同時更願意投入時間達成學校目標 (林政宏，2004；林俊傑，2005；簡佳珍、林天佑，2002)。此與高自我效能的教師願意投入更多心血、設定較高的目標、嘗試新的教學策略、學生學習成就較高，有諸多雷同之處。學校是一個正式的社會組織，由學生、教師、行政、家長組成。教師是學校教育的核心人員，如果教師認同學校，組織承諾高，便能提昇學校效能 (田欽文，2007)；組織承諾高，教學效能亦較高 (林炯炘，2005)。因此，本研究希望進一步瞭解教師組織承諾和自我效能之間的關係，此乃本研究動機之四。

由上述得知，教師組織承諾、自我效能和知識分享皆有提昇教師教學績效、專業行為的理論及實徵研究基礎，然而教師知識分享行為是項有條件的組織行為 (王思峰、林于荻、陳禹辰，2003)，不是一項應然的契約行為。根據 Bandura(1977)的社會學習理論，個體行為會受到個人信念和環境因素的影響。過去對知識分享的研究，探討的環境因素相當多，如組織文化(柯淑惠，2008)、組織氣氛 (趙淑美，2008)、校長領導策略 (江滿堂，2004) 的知覺做研究，而這些因素與組織承諾都有顯著相關，然而，李自勇 (2007) 指出，組織承諾較組織文化對組織公民行為更具預測力。研究者採取的觀點是教師知識分享受環境因素的影響遠勝於個體效能信念的影響，如果教師個體對工作環境的知覺滿意、情感依附強烈，可能會透過個體的效能知覺，促進其知識分享的行為。因此，本研究在環境面向上選擇組織承諾作為預測變項；在個人面向上選擇教師自我效能作為預測變項；在

行為意願上選擇教師知識分享作為效標變項，希望了解教師組織承諾、自我效能和知識分享彼此之間的關係，並進一步了解教師自我效能是否在組織承諾和知識分享之間具中介效果，此為本研究動機之五。

回顧文獻，過去針對教師組織承諾、自我效能與知識分享的研究中，在個人背景變項上，教師性別（朱陳翰思，2002；林政宏，2004）、年齡（田育昆，2006；柯安南，2004）、服務年資（李自勇，2007；林三維，2005）、最高學歷（黃韻如，2007）、擔任職務（吳佳玲，2006）、婚姻狀況（田欽文，2007）、班級學生人數（朱陳翰思，2002）等因素皆曾被探討，但是研究結果差異懸殊，莫衷一是。在學校背景變項上，過去被探討的變項有學校所在區域（方聰安，2004）、學校規模（劉建男，2004）及創校歷史（黃韻如，2007）等，有達顯著差異者亦有未達顯著差異者。因此，本研究在教師個人背景變項上選取性別、服務年資、最高學歷、擔任職務等變項，而在學校背景變項上，只選取學校規模作為本研究的背景變項，希望了解這些變項在教師組織承諾、自我效能與知識分享上的差異情形，並與過去研究作比較。

貳、研究目的

基於上述的研究動機，本研究主要研究目的如下：

- 一、探討國小教師組織承諾、自我效能和知識分享的現況。
- 二、探討個人變項和學校變項在國小教師組織承諾、自我效能和知識分享的差異情形。
- 三、瞭解國小教師組織承諾、自我效能與知識分享的關係。
- 四、分析國小教師組織承諾對知識分享的預測力。
- 五、分析國小教師組織承諾對自我效能的預測力。
- 六、分析國小教師自我效能對知識分享的預測力。
- 七、探討國小教師自我效能在組織承諾和知識分享間之中介效果。

第二節 待答問題

根據上述的研究目的，本研究旨在回答下列問題：

- 一、國小教師組織承諾、自我效能和知識分享之現況為何？
- 二、不同背景的國小教師組織承諾是否有差異？
- 三、不同背景的國小教師自我效能是否有差異？
- 四、不同背景的國小教師知識分享是否有差異？
- 五、國小教師組織承諾、自我效能與知識分享的關係為何？
- 六、國小教師組織承諾對知識分享的預測作用為何？
- 七、國小教師組織承諾對自我效能的預測作用為何？
- 八、國小教師自我效能對知識分享的預測作用為何？
- 九、國小教師自我效能在組織承諾和知識分享間是否具中介效果？

第三節 名詞釋義

壹、國民小學教師

依據「國民教育法」第三條，國民小學係指我國國民教育第一階段，即國民教育前六年的教育。本研究之研究對象僅限於九十八學年度任職於台中市市立國民小學（不包含國立小學）編制內之合格教師（含教師兼行政、級任、科任），不包含校長、實習生與代課教師。

貳、教師組織承諾

本研究結合學者（田育昆，2006；周昌柏，2007；林秀琴、黃文三、沈碩彬，2009）的看法，將組織承諾定義為：「國小教師基於認同特定的學校目標與價值，

願意竭盡全力達成學校目標，並渴望成為學校一份子的依附程度。」所編製的量表—「國民小學教師組織承諾量表」，內容包含「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個層面，採用 Likert 六點量表，得分越高，表示組織承諾越高，反之，則組織承諾越低。

參、教師自我效能

本研究結合柯安南（2004）、孫志麟(2001)對教師自我效能的看法，認為教師自我效能是指：「國小教師對自己的教學能力和對工作脈絡的掌握能力以及在外環境限制下，對教育能夠影響學生學習成就的知覺信念。」

本研究所編製的「國民小學教師自我效能量表」，包含「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」三個層面，採用 Likert 六點量表，得分越高，表示教師自我效能越高，反之，則教師自我效能越低。

肆、教師知識分享

本研究根據 Senge(1997)的看法，認為教師知識分享是指：「知識擁有者為了幫助他人學習，對知識需求者的「施教」過程，包含教師願意透過正式及非正式的管道傳播知識的意願與行為。」本研究編製的「國民小學教師知識分享量表」，內容包含「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」三個層面，採用 Likert 六點量表，得分愈高，表示知識分享愈高，反之，則愈低。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、研究地區

本研究以台中市市立國小教師為例，以學校規模大小採分層抽樣。

二、研究對象

本研究以台中市市立國小教師為主要研究對象，包含兼任行政職教師（含主任、組長）及未兼行政職教師（含級任導師及科任）。

三、研究內容

本研究主要探討國民小學教師組織承諾、自我效能與知識分享的關係。在組織層面選定組織承諾作為預測變項，在個人因素層面選定自我效能作為預測變項，探討此兩個變項彼此間的關係，以及兩者對教師知識分享（效標變項）的預測力，依此設計研究架構。

貳、研究限制

一、研究對象與推論

本研究僅以九十八學年度任職於台中市市立國小之教師為研究對象，學校校長、職工、實習生、家長及義工等並未納入研究中，因此推論有所限制。

二、研究內容與方法

（一）研究內容

根據文獻探討，有關組織承諾、自我效能、知識分享等每個變項皆可能受到很多其他因素的影響，例如：人格特質、組織氣氛、校長領導行為等等。本研究先就三個變項（組織承諾、自我效能、知識分享）的關係做分析。另外，在教師個人背景變項上，僅選取性別、學歷、年資、職務，在學校背景變項上，僅選取

學校規模，作為分析不同背景變項的教師在組織承諾、自我效能、知識分享三個變項的差異情形，未來希望能進一步針對其他相關變項做深入探討。

（二）研究方法

本研究採用問卷調查法探討國小教師組織承諾、自我效能、知識分享三種變項之間的關係，然而根據文獻，組織承諾、教師自我效能皆是一個多向度的概念，是具發展性和脈絡性的信念，可能因不同的個人因素、情境因素、工作任務而有不同，而知識分享亦可能因分享方式和不同的社會網絡關係而有不同的分享意願，因此，之後若能輔以深度訪談或行動研究，瞭解教師個人信念的發展過程，應能更豐富對此主題的掌握。

第二章 文獻探討

本章分四節，第一節在於釐清組織承諾的概念，第二節闡述教師自我效能的概念，第三節說明教師知識分享的概念，第四節就教師組織承諾、自我效能與教師知識分享之間的關係及相關研究加以分析。

第一節 組織承諾及相關研究

本節旨在了解組織承諾的定義與分類，並且介紹有關組織承諾的理論模式，進一步瞭解影響組織承諾的前因後果變項，最後分析國內外相關之研究。

壹、組織承諾的意義與類型

一、組織承諾的意義

承諾(commitment)的拉丁文字根是指連結(to connect)，根據韋氏大辭典的定義：「承諾」是一種義務或情感的動機(the state or an instance of being obligated or emotionally impelled)，維基百科(Wikipedia)指出：「承諾」是指對某人某事有誓約(to pledge to something or someone)。組織承諾(organizational commitment)的概念最初是由 Whyte 於 1956 年發表的《組織人》(*The organizational man*)中提到，組織人不只是為組織工作的人，而是組織創造力的來源，而組織是成員需求最終的歸屬，接著，Grusky 於 1966 年正式提出「組織承諾」一詞(引自田欽文，2007)。

組織承諾的研究通常和工作滿意度的研究有關，用來探討員工的離職率(Poter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974)。Wagner(2007)針對 1960-2006 年有關醫護人員離職的研究作文獻分析，發現組織承諾比工作滿意度更能預測員工離職

率、工作績效、組織效能等，但是在研究上卻不常被使用。Yousef(2000)和范熾文(2006)也認為組織承諾比工作滿意度更能預測員工的留職意願和工作績效，是組織效能的重要指標。由於組織承諾高的成員對組織有較強的忠誠度，而且，有較好的工作表現，對學校有強烈的情感依附，具有強烈意願付出額外的心力達成學校目標，因此組織績效高(范熾文，2006；簡佳珍、林天佑，2002)。

有關組織承諾的文獻相當多，不同的學者依研究需要及不同理論而有不同的定義。以下整理學者的定義做說明：

表 2-1 組織承諾的定義

研究者 年代	組織承諾的定義
吳宗立、林保豐 (2003)	教師對學校教育組織目標、信念、價值、文化的認同，具有使命感，願為組織付出心力、努力工作，並希望繼續留任學校組織服務的態度。
田育昆(2006)	教師基於對學校目標和價值的認同，願意為學校付出心力，同時考量自身對學校的付出與所得之間的差距，並仍願意繼續留任學校的一種態度和行為表現。
周昌柏(2007)	在國民小學的特定環境中，教師對於學校組織目標、價值的認同，不僅願意為學校組織與教師工作投入更多心力、並希望永遠是學校成員，且視教師工作為終身志業的一種行為或態度。
林秀琴、黃文三、 沈碩彬(2009)	教師對於學校目標有著強烈的接納與認同感，願意為學校貢獻心力，達成目標，並且不輕易離職，希望繼續成為學校一份子的一種態度傾向。
Poter, Steers, Mowday, & Boulian(1974)	個人對某一特定組織的認同與投入的強度，包括強烈的信仰和接受組織目標和價值、願為組織利益而努力、明確希望繼續成為組織的一份子。
Wiener(1982)	組織承諾是個人內在的規範力，以引導成員個人行為表現配合組織的目標與利益。
Reyes(1990)	教師組織承諾是教師個人對學校目標及價值之心理認同，願意成為組織成員，同時能超越私人利益來努力工作。
Meyer & Allen (1991)	組織承諾是一種態度性承諾，需符合道德的發展，包含對組織認同、投入及忠誠。
Robbins & Judge(2007)	對組織的認同度，也就是員工認同某特定組織及組織目標，並希望永久為其成員的程度。

註：依年代先後順序排列(來源：研究者自行整理)

綜合上述，學者對組織承諾的看法大抵從兩個向度討論組織承諾：一是從心

理層面，探討成員對組織的認同、投入和忠誠度；另一是從交換利益層面，強調成員與組織間的互惠關係，探討成員會依據本身對組織的投入與獲得的報酬，而決定對組織投入的程度。除了是否考慮成本報酬的關係外，組織承諾具有以下幾項特點：1.組織承諾是對特定組織的依附程度；2.組織承諾是心理認同組織的目標和價值；3.組織承諾和個體願意付出多少心力有關；4.組織承諾和留任意願有關。

Reichers(1985)挑戰過去對組織承諾的概念，她從參照團體理論、角色理論和鉅觀的政治實體論探討承諾的多元面向。她認為承諾是一種對組織目標的認同過程。組織由許多成員組成，包括經理、顧客、工會或更大的公共團體，個體因扮演不同的角色，所處的階層不同，和不同的成員間有不同的社會關係，而對組織有不同的依附程度。這個研究取向對過去的研究來說是一種革新，她將組織承諾的概念從對特定組織的認同，視為一種特殊的、多元形式的承諾。亦即，過去學者是將組織承諾視為一種整體的情感，而 Reichers 注意到在組織內部存在各種不同程度的承諾。

由於在學校服務的教師其薪資、晉級、考績均是法定，所以從利益交換的角度研究組織承諾者不多，但這並不是說在學校組織中不存在利益交換的關係，只是在學校中所謂的「利益」和一般私人企業的薪資、晉級、考績獎金不同。本研究根據文獻及研究需要，對教師組織承諾提出的定義如下：「國小教師基於認同特定的學校目標與價值，願意竭盡全力達成學校目標，並渴望成為學校一份子的依附程度。」

二、組織承諾的類型

有關組織承諾的類型，大約可分為態度性承諾和交換性承諾(范熾文, 2007; Meyer & Allen, 1991)。態度性承諾是從價值和規範觀點來探討組織承諾的意義；交換性承諾以成本效益觀點來探討組織承諾。國內學術界較常採用 Poter, Steers, Mowday, & Boulian(1974)的觀點，將組織承諾的內涵分為「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個向度(李自勇, 2007; 吳佳玲, 2006; 林炯炘, 2005;

黃韻如，2007)，其量表信效度佳，因素名稱簡單清楚，廣受學術界採用。後來，Meyer 和 Allen(1991, 1997)提出三個層面的組織承諾模式，近年來也有愈來愈多的學者採用，包含情感性承諾、持續性承諾和規範性承諾。情感性承諾指成員對組織的情感依附與認同，注重的焦點在「想要什麼」(they want to)和 Porter 等人所謂的組織認同向度相似，規範性承諾來自 Wiener(1982)、O' Reilly 和 Chatman(1986)的觀點，強調成員對組織應盡的義務，探討的焦點在「應該要做什麼」(they ought to)，而持續性承諾強調成員出於離職成本的考量，而不得不留在組織的承諾，探討的焦點在「需要什麼」(they need to)，此模式綜合了 Poter 等人以及 O' Reilly 和 Chatman 的認同承諾和內化承諾，注意到部分成員出於離職成本的考量，而選擇不得不繼續留職的承諾向度。本研究採用 Poter 等人(1974)的觀點，將組織承諾的內涵分為「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個向度。

以下整理學者對組織承諾的類型作說明：

表 2-2 組織承諾的類型

研究者 年代	組織承諾的類型	說明
范熾文 (2007)	態度性承諾	成員基於價值規範觀點，認同組織目標，願意為組織奉獻心力。
	交換性承諾	成員考量投入的成本與從組織獲得的報酬，再決定為組織奉獻的程度。
Potter, Steers, Mowday, & Boulian (1974)	價值承諾	認同並接受組織的目標與價值。
	努力承諾	願意為組織付出更多心力。
	留職承諾	希望繼續留在組織，成為組織的一份子。
Staw (1977)	態度性觀點	一種主動性的承諾，個人認同並接受組織的目標與價值，願意努力工作以達成組織目標。
	行為性觀點	個體因為受到某些壓力，才不得不接受組織目標。
Reichers (1985)	附屬利益的承諾	承諾是與組織成員有關的成本效益函數，其中，年資增加則函數議會增加。
	歸因的承諾	個人會將所從事有意志的、不可改變的行為，歸因為對組織有承諾。
	個人與組織目標一致的承諾	個人對組織目標認同，並致力於達成組織目標。
Reyes (1990)	交換性觀點	承諾的高低取決於成員評估與組織的害關係。
	社會性觀點	承諾是個人與組織系統產生關聯的過程，包括道德、疏離與酬賞等。
	心理性觀點	成員認同組織的目標和價值，並願意繼續留任組織，為其效勞。
Meyer & Allen(1991)	情感性承諾	指成員對組織、組織目標及價值的情感上依附程度。
	持續性承諾	成員基於一旦離開組織，可能導致金錢、社會及心理成本增加而繼續留在組織當中。
	規範性承諾	成員之所以繼續留在組織是一種義務及規範，不論成員對組織是否滿意，都應遵守這項規範。

註：依年代先後順序排列(來源：研究者自行整理)

貳、組織承諾之相關研究

一、組織承諾之相關研究

有關組織承諾的研究起源於管理學界對組織行為的探討，管理學界提出關於組織承諾的模式，多數把焦點放在影響組織承諾的前因後果變項(Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment)(Mowday、Porter & Steers, 1982; Steers, 1977)，他們將組織承諾視為中介變項，前因變項可能透過組織承諾對後果變項產生間接影響，後果變項可能再次透過前因變項而強化或抑制承諾的涉入，亦即前因變項與後果變項形成一個迴路系統。

然而，Sikorska-Simmons (2005) 指出，組織承諾相較於組織氣氛、組織文化等變項來說更能預測組織公民行為。Wagner(2007)也發現組織承諾比工作滿意度更能預測員工離職率、工作績效、組織效能等變項，李自勇(2007)研究發現，組織承諾對組織公民行為的預測力明顯高於組織文化和教師個人人口變項、學校變項。本研究主要探討教師知識分享，而知識分享屬於組織公民行為的一環，並非成員與組織之間應有的契約行為，因此，研究者假定組織承諾能預測知識分享，因而選擇組織承諾作為預測變項。

二、教師組織承諾之相關研究

Reyes (1990) 針對教師組織承諾作研究，將組織承諾視為依變項，而影響教師組織承諾的因素為「學校環境變項」、「教師人口變項」和「個人和組織的契合程度」(指個人在組織中社會化的過程)，組織成員若接受組織目標、價值和信念，表示社會化程度愈高，組織承諾愈強。Wiener(1982)研究指出，忠誠度、工作滿足及組織認同對組織承諾有影響，組織可以透過甄選制度、社會化歷程提昇教師組織承諾。

根據 Morrow(1993)的文獻回顧，組織承諾是個多向度的構念，和其他形式的工作承諾有所不同，但是部分學者並沒有加以區分組織承諾和工作承諾的不同。Firestone 和 Pennell(1993)研究教師工作承諾，研究指出不同的鼓勵政策能影響教師工作承諾。其中，工作特性、回饋、自主、參與、合作、學習機會和資源等七個工作情境對教師工作承諾有影響。

Kushman(1992)認為教師工作承諾有兩種：對組織的承諾和對學生學習的承

諾。他研究 63 個都市中小學，發現高組織承諾的學校有更具優勢的學生、學校氣氛可以促進學習，老師參與學校決策的機會較高，組織承諾和學生成就、教師工作滿意度、教師自我效能感、教師期待學生成功有正相關。

然而對學生學習的承諾則和學生成就呈現低度相關，如果學校對學生學習的承諾較高，則學生表現反而較差。Kushman(1992)進一步提出更換工作、專業實現、合作領導、學校學習氣氛和學生成就表現等五個機制可以促進城市內的小學教師工作承諾。

國內對組織承諾的研究主要可分為三個部分：(一) 組織文化和組織承諾的關係，研究指出不同的組織文化在組織承諾各層面有顯著差異(李自勇，2007；周昌柏，2007)；(二) 校長領導行為和組織承諾的關係，研究指出校長領導行為對教師組織承諾有顯著預測力(吳翎綺，2006；蔡慶文、范熾文、林清達，2006)，合作式領導和領導者的支持對教師組織承諾具有關鍵性的預測力(Hulpia, Devos, & Keer, 2010)；(三) 組織承諾和教學效能的關係，研究發現組織承諾與教學效能有顯著相關(林炯炘，2005)。

有關組織承諾的文獻相當多，為配合研究需要，研究者整理國內以教育人員有關的研究作比較說明，如表 2-3：

表 2-3 組織承諾相關的研究

研究者年代	研究主題	研究方法	研究對象	主要結論
簡佳珍 (2003)	桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感關係之研究	以問卷調查法為主，並輔以訪談法	桃園地區 58 所公立國民小學 560 位國小教師	1.教師組織承諾與教師效能感呈現正相關且具預測力。 2.努力意願、最近三年的進修情形、留職傾向、班級規模（30 人以下）、學校規模（13-24 班）、班級規模（41 人以上）、組織認同等因素對教師效能感具預測力。
林政宏 (2004)	國民小學教師覺知教育改革壓力、組織承諾與學校效能關係之研究	問卷調查	高雄縣、市公立國民小學教師有效問卷 810 份	1.教育改革壓力、組織承諾對學校效能具有預測作用，其中學校認同是最主要的預測變項
林炯炘 (2005)	國民小學啟智班教師組織承諾與教學效能之研究	問卷調查	159 位國民小學啟智班教師	1.國小學啟智班教師在組織承諾的感受最高為「努力意願」、最低為「留職意願」。 2.以「組織認同」和「專業素養與教學準備」的教學效能之相關最高。而「留職意願」和「多向度教學評量」的教學效能之相關最低。
吳翎綺 (2006)	國民小學校長變革領導與教師組織承諾之研究	問卷調查	高高屏地區公立國小教師有效問卷 478 份	校長若能有效使用變革領導的「共築學校願景」，將提高教師組織承諾的「組織認同」程度。
李自勇 (2007)	屏東縣國民小學組織文化、教師組織承諾與組織公民行為關係之研究	問卷調查法	屏東縣 680 位國小教師	1.國民小學教師組織承諾以留職傾向得分最佳。 2.組織承諾愈佳，組織公民行為愈佳。
周昌柏 (2007)	國小學校組織文化與組織承諾之研究	問卷調查法	台灣本島 22 縣市國小教師共 1066 人	1.不同分組學校組織文化中的人造器物、價值觀、基本假定對組織承諾各層面有顯著差異。
林秀琴、黃文三、沈碩彬 (2009)	高雄市公立國中小校長溝通行為與教師工作滿意度、組織承諾之研究	問卷調查法	高雄市公立國中小教師 768 位	1.校長溝通行為與教師工作滿意度、組織承諾有預測作用。

註：依年代先後順序排列(來源：研究者自行整理)

本研究探討組織承諾和教師自我效能之間的關係，屬於第三種研究類別，其中，簡佳珍（2003）探討組織承諾和教師效能感間的關係，和本研究的主題、架構類似，但是她將教師效能分為個人教學效能和一般教學效能二個向度，而本研究將教師自我效能分為個人教學效能、工作脈絡效能和一般教學效能三個向度。

三、教師個人背景變項與組織承諾之相關研究

根據 Mowday、Porter 和 Steers(1982)的組織承諾前因後果模式，包括個人特徵、角色特徵、結構性特徵和工作經驗的前因變項，會影響組織承諾，因此探討教師個人背景變項與組織承諾之關係有其必要，茲就與本研究相關的變項做討論。

1. 性別

研究顯示性別在組織承諾有顯著差異，男性教師的組織承諾高於女性教師（林政宏，2004；林秀琴、黃文三、沈碩彬，2009；范熾文，2002；Mathieu & Zajac, 1990），但也有研究顯示組織承諾在性別上沒有顯著差異（田育昆，2006；吳佳玲，2006；林炯炘，2005；黃韻如，2007；簡佳珍，2003）。

2. 最高學歷

多數研究顯示學歷在組織承諾有顯著差異（田欽文，2007；林炯炘，2005；范熾文，2002；簡佳珍，2003），擁有研究所以上的學歷者其組織承諾較擁有大學學歷者為高（林政宏，2004；黃韻如，2007），少部分研究顯示學歷和組織承諾沒有顯著差異（何永川，2004；黃志誠，2004）。

3. 年資：

多數研究顯示年資和組織承諾有顯著差異，越資深的教師其組織承諾也越高（吳佳玲，2006；林炯炘，2005；林政宏，2004；范熾文，2002；林秀琴、黃文三、沈碩彬，2009）。例如：黃韻如（2007）發現年資在 26 年以上者，其組織承諾最高。

4. 職務：

多數研究顯示教師兼行政者其組織承諾較高（田欽文，2007；何永川，2004；

吳佳玲，2006；林政宏，2004；林秀琴、黃文三、沈碩彬，2009；范熾文，2002；簡佳珍，2003），部分研究則認為擔任行政職務其組織承諾無差異（林炯炘，2005）。

四、學校規模與組織承諾之相關研究

根據 Mowday、Porter 和 Steers(1982)的組織承諾前因後果模式，前因變項中的結構特徵包含組織規模、組織形式、分權程度、控制程度對組織承諾有影響。因此，探討學校背景變項對教師組織承諾的影響有其必要。過去在學校背景變項上被探討的因素有學校所在地（黃志誠，2004）、學校歷史（黃韻如，2007）和學校規模（吳佳玲，2006），其中，學校規模是最常被用來探討的背景因素，考量本研究的對象皆在台中市區服務，因此本研究僅選取學校規模作為學校背景因素。

研究顯示學校規模和組織承諾有顯著差異（吳佳玲，2006；范熾文，2002；林秀琴、黃文三、沈碩彬，2009；簡佳珍，2003）。吳佳玲(2006)指出 12 班以下、25 班以上的學校其教師組織承諾較高；吳翎綺（2006）指出 12 班以下、13-47 班的學校其教師組織承諾較高；簡佳珍（2003）則認為 13-24 班的學校，教師組織承諾最高，林秀琴、黃文三、沈碩彬（2009）發現 49 班以上的大型學校之教師組織承諾較高。但是部分研究發現學校規模大小在組織承諾上無差異（田欽文，2007；何永川，2004；林炯炘，2005；黃韻如，2007）。

綜合上述，國小教師在組織承諾整體面向呈中上程度(李自勇，2007；黃韻如，2007)，但是在三個向度中各有不同的結果，吳佳玲(2006)、林秀琴、黃文三、沈碩彬（2009）、林炯炘(2005)研究指出，「努力意願」最高，其次為「組織認同」，最後為「留職傾向」。但是李自勇（2007）發現「留職傾向」最高；黃韻如（2007）發現教師「組織認同」最高，「努力意願」最低。為何研究結果有如此大的差異？值得進一步探討。至於在教師個人背景變項上，多數研究顯示服務年資在組織承諾上有差異，而性別、擔任職務、學歷無一致結論；學校背景變項上的學校規模因素，雖然在組織承諾上有顯著差異，但到底是大型、中型還是小型學校的教師

組織承諾高，目前無一致結論。因此，研究者希望在本研究中進一步釐清教師個人背景變項和學校規模大小在教師組織承諾上是否有顯著差異。

第二節 自我效能及相關研究

本節主要探討教師自我效能相關文獻，共分為四部分：首先界定教師自我效能的定義與內涵；其次，說明教師自我效能的相關理論與研究模式；最後，就國內外對教師自我效能的相關研究作討論分析。

壹、教師自我效能之意義和內涵

一、教師自我效能之意義

在國外文獻中，教師自我效能（teachers' self-efficacy for teaching、teachers' sense of efficacy、the sense of teacher efficacy、teacher efficacy）是屬於同一個概念，主要是指教師對自己教學能力的主觀知覺信念。Anita Woolfolk 表示 teacher efficacy 和 teacher effectiveness 很容易混淆，但是二者是不同的概念，於是她建議使用 teachers' self-efficacy for teaching、teachers' sense of efficacy、the sense of teacher efficacy 來指稱教師自我效能，強調教師對自己教學能力的知覺，與強調教師教學表現的教學效能（teacher effectiveness, teaching effectiveness）有所區分 (Shaughnessy, 2004)。

國內的研究關於 the sense of teacher efficacy 和 teacher effectiveness 的翻譯很混亂，簡紅珠(2006)指出教師自我效能(teacher efficacy)和教師教學效能(teacher effectiveness)二者的不同在於：教師自我效能意指教師對影響學生學習或完成某項教學任務的自我判斷之信念，而教師教學效能是指依據學生學習成就的表現，對教師教學結果作判斷。前者是教師本身的自我知覺，注重的是教師本身的主體信念；後者則是由教學結果來判斷教師的教學表現。孫志麟(2002)則認為

前者屬於以教師本身為研究取向，分析單位聚焦在「教師」，包括教師特質、行為或思考；後者屬於教學研究取向，注重有效教學或教學效能，包括教學活動本身及教學情境。本研究以教師為主體，主要探討組織承諾、教師自我效能和知識分享的關聯，因此將使用教師自我效能（teacher efficacy）來指稱教師對個人完成某特定教學任務的能力知覺，所採用的文獻也都以此範疇為主。

二、教師自我效能之內涵

有關教師自我效能的定義相當分歧，不同的學者關注的面向不同，因而對教師自我效能的內涵有不同的看法，根據過去研究，約略可分為三種觀點：

（一）整體性概念的觀點

有的學者將教師自我效能視為一個整體性概念，主要是指教師對自己教學能力的信念及對學生學習表現的預期，注重教師內在的知覺，認為教師自我效能是教師對自己的教學能夠影響學生學習表現的程度之知覺（Armor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, Zellman, 1977）。

（二）雙向度的觀點

以 Gibson 與 Dembo（1984）為代表，他們主張教師自我效能是由兩個不同向度構成，一是「個人教學效能」（personal teaching efficacy, 簡稱 PTE），另一是「教學效能」（teaching efficacy, 簡稱 TE）。他們運用 Bandura 的效能預期和結果預期概念，將「個人教學效能」稱為效能預期（efficacy expectancy），指教師評估自己能幫助學生學習的程度；而「教學效能」屬於結果預期（outcome expectancy），指教師在環境的限制下，能夠影響學生學習程度的信念，是指對特定行動能否導致預期結果的信念。Woolfolk 和 Hoy（1990）後來將教學效能重新命名為「一般教學效能」（general teaching efficacy, GTE），以便與「個人教學效能」作一區分。目前學術界多數以「個人教學效能」指稱教師對自己教學能力的評估，以「一般教學效能」指稱在外界環境的限制下對一般教育功能的評估。

（三）多向度的觀點

也有學者(Emmer & Hickman, 1991 ; Soodak & Podell, 1996)認為教學情境相當複雜，因而提出教師自我效能的內涵可能包括三個或三個以上的向度。Emmer 和 Hickman(1991)認為教師自我效能可分為三部分：管理和管教的自我效能、外在的影響和個人教學效能，但是解釋有待考驗。Woolfolk 和 Hoy(1990)針對在職教師重複 Gibson 和 Dembo(1984)作的因素分析，結果獲得三個因素：一般教學效能、正向學生成果的個人責任感和負向學生成果的個人責任感。Soodak 和 Podell(1996)針對 310 位在職教師，重複 Woolfolk 和 Hoy 的研究，而宣稱 TES 有三個獨立的因素：個人效能、結果效能和教學效能。Guskey 和 Passaro(1994)以效能的內外向度來看待教師自我效能。

Tschannen-Moran, Hoy & Hoy(1998)進一步研究，指出教師自我效能是在「教學任務與脈絡分析」及「個人教學能力評估」的交互作用下產生，包括教學策略效能感、班級經營效能感及學生參與效能感。Brouwers 和 Tomic(2003)發現四個因素：班級經營效能感、個人效能感、結果效能感和教學效能感。到現在，學術社群尚未找到最佳適配的建議模式 (Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005)。

國內學者對教師自我效能多數持多向度觀點，但是對教師自我效能所包含的因素有不同的看法。孫志麟（1991）將國小教師效能內涵分為：(1)抗衡家庭及社會影響的效能；(2)盡心教學及善用方法的效能；(3)抗衡家長管教負面影響的效能；(4)診斷學習及變通教法的效能；(5)抗衡傳播媒體影響的效能；(6)抗衡學生參照人物影響的效能。後來又編製「教學自我效能量表」，內容包括教學執行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新和環境轉化等六個向度（孫志麟，2003）。吳璧如(2004a)則將幼教教師效能分為：有效教學、專業知能、克服家庭因素、克服外在因素和學生因素等四個因素。前兩個因素接近 Gibson 與 Dembo（1984）所謂的「個人教學效能」，後兩者接近「教學效能」，亦即後來所謂的「一般教學效能」。

吳璧如(2002)整理文獻，綜合分析教師自我效能具有以下幾個特性：(1)是個人主觀的知覺；(2)具有情境與學科特定性；(3)是多向度的構念；(4)是多元化訊

息的統整；(5)具有發展性；(6)與行動具有交互影響的關係等。

有關國內學者對教師自我效能的看法，研究者依研究需要整理學者的看法，整理如表 2-4：

表 2-4 教師自我效能之定義與內涵

學者	教師自我效能之定義	教師自我效能之內涵
洪瑞峰 (2000)	教師擁有對他或她在特定的脈絡之下，完成組織與實施一特定教學工作所必須的行動能力之信念。	1.教師效能感之正面評估 2.工作脈絡之負向評估 3.自我能力之負向評估
孫志麟 (2003)	以教學為特殊情境所形成的構念，是教師本身對完成某種教學行為的一種能力判斷。	1.教學執行 2.班級管理 3.學習評量 4.親師溝通 5.教學革新 6.環境轉化
魏方亭 (2001)	教師對於自己所能有效實施某種行為的自我能力評估，及其所產生的影響程度的預期心態。	1.工作脈絡效能知覺 2.個人正向效能知覺 3.個人負向效能知覺 4.抗衡環境效能知覺
柯安南 (2004)	教師自我效能感是一種信念，此種信念乃是教師從事教學工作時，對自身教學能力的知覺，及其對學生學習成就產生影響的預期之主觀評估。	1.個人教學效能感 2.一般教學效能感 3.工作脈絡效能感

註：依年代先後順序排列(來源：研究者自行整理)

綜合國內外學者的看法，多數研究者將教師自我效能視為雙向度或多向度概念。其中，洪瑞峰（2000）、魏方亭（2001）、柯安南（2004）注意到工作脈絡效能感。孫志麟雖未提出工作脈絡效能感，但是也注意到教師效能是教師教學與教學情境、學校情境交互作用的產物（孫志麟，2002）。教學絕不只是在教室王國中進行的「教」與「學」，面對外在環境的壓力與限制，老師必須評估教學任務、工作脈絡，在許多不同的價值中作決定。本研究採用柯安南的觀點，將教師自我效能分為三個向度：個人教學效能、工作脈絡效能和一般教學效能。柯安南的觀點採用 Gibson 和 Dembo(1984)將教師自我效能分為兩個向度：個人教學效能和一般教學效能，但是也將 Tschannen-Moran, Hoy & Hoy(1998)所謂掌握工作脈絡

的效能納入考量，因為不同的脈絡情境會有不同的自我效能，因此教師自我效能包含個人教學效能、工作脈絡效能和一般教學效能。

貳、教師自我效能相關理論與研究模式

早期的自我效能量表都是基於 Rotter 於 1966 年提出的控制信念理論，後來的量表受 Bandura 的自我效能理論、Weiner 的歸因理論及 Seligman 等人的習得無助感理論影響，但是主要是受 Bandura 的自我效能理論影響（引自吳璧如，2002）。以下說明 Bandura 的自我效能理論：

一、Bandura 的自我效能理論

（一）效能預期與結果預期

Bandura(1977)提出的自我效能是指個體在行動前對自己是否能成功完成該任務的一種主觀評估，這種評估會影響個體後續的行為，當個體對任務評估後認定有其價值或成功機率高，便會進一步採取行動，反之，則拒絕或延緩行動，所以，自我效能強調個體的認知及信念對動機的影響。Bandura 以圖 2-1 來表示效能預期和結果預期的不同。效能預期（efficacy expectation），指一個人能成功地完成某行為的信念，此行為是達成某特定結果的必需；結果預期（outcome expectation），指個人對特定行為將導致所期望的結果之評估。Bandura 認為效能預期和結果預期是不同的，前者只探討個人是否有完成某行為的能力評估，不探討結果如何，後者則注重某行為將導致何種結果的期望。然而 Bandura 更注重效能期望，因為個體雖然相信特定的行動能產生特定的結果，但問題是他們可能無法完成這些行動(Bandura, 1977)。所以 Bandura 不同意 Gibson 和 Dembo(1984)提出的個人教學效能屬於效能預期，而教學效能屬於結果預期，他認為二者皆屬於效能預期（引自 Woolfolk & Hoy, 1990）。就這個觀點而言，本研究所謂的教師自我效能是指效能預期。

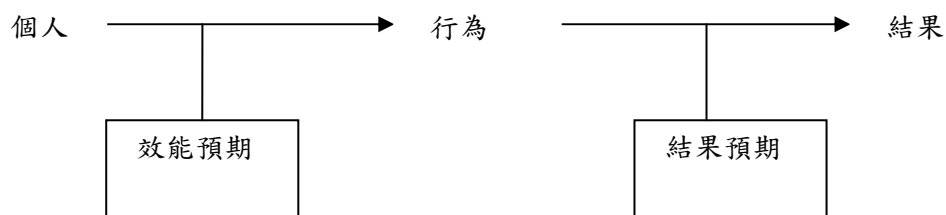


圖 2-1 效能預期與結果預期的差異圖

譯自 Bandura(1977, p.79)

(二) 自我效能的來源

Bandura(1977)認為個人自我效能的判斷來自以下四個來源：

1.成功經驗(performance accomplishments)：個體的成就表現是最具影響力的效能預期來源，因為成功的經驗可以增進個體對自我效能的預期。

2.替代經驗(vicarious experience)：觀察和自己相似背景的他人的成功經驗，能提高自我效能。

3.生理激勵(emotional arousal)：個體會受到情緒的激勵而影響表現。當個體未受到情緒激勵的干擾時其效能預期比受到情緒激勵干擾時較佳。

4.言語說服(verbal persuasion)：用言語來說服自己有能力能成功完成自己追求的目標。

(三) 自我效能不同的向度

Bandura 認為自我效能在不同的向度中有不同的表現 (Bandura, 1977)。

1.廣度(magnitude)：自我效能可以涵蓋的能力範圍。

2.普遍度(generality)：自我效能可以概化至同一類能力的信念。

3.強度(strength)：自我效能的強度可以決定碰到困難的堅持力。

(四) 自我效能是一種調節機制 (regulatory mechanism)

根據 Bandura(1997)的看法，自我效能是一種調節機制，經由認知歸因、動機、情意及意向選擇等四種歷程影響行為。在認知歸因歷程方面，教師效能感影響教師目標的設定、努力及堅持；在動機歷程方面，教師效能感影響教師為學生

學習成果負責，選擇特定的教學策略以達成短期目標；在情意歷程方面，教師效能感影響教師日常生活的壓力紓解及工作滿意度；在意向選擇歷程方面，教師自我效能影響任教承諾及規範性活動參與。

Bandura 同時指出在不同的任務中，個人的自我效能是不同的，且自我效能是動態的，個體在行動的過程中，會因為結果的回饋而不斷調整目標和行為方式。許育齡(2006)也同意教師自我效能因認知的評估、情境脈絡的差異而有不同，因此是個變動的發展過程，而非穩定的持續狀態。教師自我效能是一個具特定情境脈絡的構念，不同教育階段的老師面對的教學任務不同，自我效能亦不同（吳璧如，2004a）。總之，教師自我效能是一種個體內在的心理構念，無法直接觀察，僅能推論得知（孫志麟，2003）。

二、教師自我效能之研究模式

教師自我效能之研究模式是探討教師自我效能與教師行為、學生成就等因素的關係。

（一）Denham 與 Michael 之教師自我效能研究模式

Denham 與 Michael(1981)認為教師自我效能是影響教師行為和學生表現的中介構念(intervening construct)，此模式可分為前因變項、教師自我效能和後果變項三個部分：

1. 前因變項：包括教師訓練、教學經驗、制度變項、個人變項及歸因五個部分。

2. 教師自我效能：包括認知與情感兩部分，其中認知部分包含兩個面向，一是指相信理想的教師在特定的環境限制下，透過教育所能影響學生學習的程度，即所謂的「一般教學效能」，另一則是指教師對自己教學能力的評估，即「個人教學效能」。而情感部分則是指教師對工作及角色的使命感。

3. 後果變項：包括教師及學生行為。前者指教師在教室中的教學行為，對教育改革及專業活動的反應、留任意願；後者指學生學業成就、情意及行為表現。

這個模式將教師自我效能當作中介變項，受前因變項影響，教師自我效能可

能對後果變項具有中介效果。值得注意的是，其中留任意願可能受教師自我效能影響，而留任意願在本研究屬於組織承諾的一環，且在本研究是以組織承諾來預測自我效能，之所以自我效能能預測留任意願可能是教師自我效能高，較願意接受工作上的挑戰，因此留任意願高。依據 Yost (2006) 針對初任教師作的研究，發現教師自我效能高，留任意願也高，然而他同時也指出，教師自我效能受很多組織因素（如學校支持）、個人因素（如個人反思）影響。此外，因為組織承諾和自我效能皆具有發展性，都是建立在一個循環的模式中，當作為中介變項時，可能受某些前因變項影響，然後又決定了某些結果變項，此結果變項又再次影響某些前因變項，然後再影響中介變項，如此循環不息。因此本研究將教師自我效能視為中介變項，探討其是否在組織承諾和知識分享間具中介效果。

（二）Tschannen-Moran、Hoy 與 Hoy 之教師效能研究模式

Tschannen-Moran、Hoy 與 Hoy(1998)提出的教師效能研究模式（如圖 2-2），認為教師自我效能建立在兩個主要的基礎上：一是教師對教學工作的瞭解，即所謂對工作脈絡的掌握，另一是教師對本身教學能力的評估，即教師自我效能。而影響教師自我效能的來源，除了 Bandura 所提出的言語說服、替代經驗、生理激起和成功經驗等四項來源之外，還有新的來源，如：學生的學習表現（Ashton & Webb, 1986）、教師的反思（Yost, 2006）、專業成長（Swackhamer, Koellner, Basile, & Kimbrough, 2009）、同事支持（Tschannen-Moran, & Hoy, 2002）等等。教師因不同的脈絡情境而有不同的自我效能，教師自我效能會影響教師教學行為，而教師教學行為對學生的學習表現會產生不同的影響，學生的表現及回饋又形成教師自我效能的新來源，影響教師自我效能的發展，如此重複循環。由此，教師自我效能與教學行為之間是一種具循環特性的關係模式。

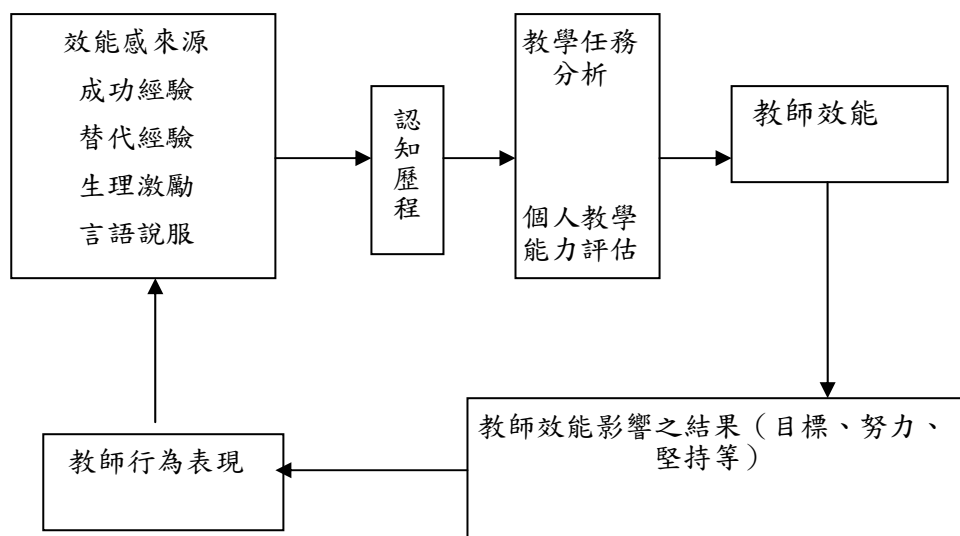


圖 2-2 教師效能的循環本質

譯自 Tschannen-Moran, Hoy & Hoy(1998, p.228)

參、教師自我效能之相關研究

根據許育齡(2006)的分析，過去對教師自我效能的研究可分為三種：一是針對教師效能信念的分析；二是探討影響教師效能的因素；三是探討教師效能的動態循環發展歷程。不過國內目前較少探討教師自我效能動態發展的研究，國外則有引進方案，透過教師在職進修、充實學科內容知識，探討教師自我效能的改變歷程 (Swackhamer, Koellner, Basile, & Kimbrough, 2009)。以下就前兩項的相關研究作分析：

一、教師效能信念的分析

在教師自我效能信念上，吳璧如(2004a)、柯安南(2004)、洪瑞峰(2000)、孫志麟(2003)、魏方亭(2001)皆認為教師自我效能是一個多向度的概念。吳璧如(2004b)發現教師的「個人教學效能」高於「一般教學效能」，即教師對自己的教學能力有信心，但是對於抗衡外在環境對教學的負面影響則顯得力不從心，此與柯安南(2004)、郭明德(1998)、郭淑珍(2003)、黃怡萍(2008)研究發現相

同。許育齡(2006)則注意到在「教師個人教學效能」向度上，教師對引起學生正向的學習結果有較多的自信，但是在「一般教學效能」向度上，則傾向注意外在環境對學生學習結果的限制而非外在環境促進學生學習的有利因素，這可能是教師個人歸因的偏誤所致，值得探討。

二、教師自我效能的前因後果變項

(一)影響教師自我效能的因素

此部份乃根據 Denham 與 Michael(1981)之教師自我效能研究模式做分析。他們提出的前因變項包括教師訓練、教學經驗、制度變項、個人變項及歸因五個部分。由於教師自我效能來自 Bandura 的社會認知論，此理論認為教師自我效能為教師信念的一環，受所處環境及行為交互影響，因此許多學者探討環境因素對教師自我效能的影響，例如：學校氣氛（例如：校長的領導、同僚的關係等）和教師自我效能的關係（陳佳燕，2005；張裕程，2005）；社會支持（例如：教學品質、資源提供、同僚的支持、行政的支持、學生家長和社區的支持）對教師自我效能發展的影響（Tschannen-Moran, & Hoy, 2002）。研究指出國小教師專業自主、課程設計能力、成立學習型組織、在職進修、增權賦能可增加自我效能（郭淑珍，2003；吳志柔，2004；李幸，2001；洪嘉鴻，2003）。陳美娟(2004)和鄭文實（2007）發現認同教師評鑑者其教師自我效能較高。

國外研究如 Hoy 和 Woolfolk(1990)研究實習教師的社會化過程，他們發現實習教師在完成實習後，對學生的控制、社會問題解決會採取控制取向，認為教師是扮演監護人、保護學生的角色，對於抗衡家庭環境、背景較沒信心，令人驚訝的是，他們並沒有減少「個人教學效能」的樂觀態度，亦即他們的「個人教學效能」增加，而「一般教學效能」卻減少，但是，正準備上師培的學生，因為尚未有實習經驗，他們就沒有經驗到這些改變的歷程，可見教學經驗對「教師個人教學效能」和「一般教學效能」有所影響。

Yost(2006)指出新進教師(novice teacher)和不同性質的學生互動的成功經驗將增加其自信，自信可以正面影響自我效能。他也注意到如果學校環境提供正向

的支持，則新進教師自我效能高，在此，他是將教師自我效能當作一個整體的概念，指教師對自己能影響學生學習的能力評估。

（二）教師自我效能的後果變項

根據 Denham 與 Michael(1981)之教師自我效能研究模式，後果變項包括教師行為及學生行為。教師行為包含教師在教室中的教學行為，對教育改革的反應、留任的意願；學生行為指學生學業成就、情意及行為表現。國內研究指出教師自我效能和教學效能(teacher effectiveness)有高度的正相關(林三維，2005；林秋榮，2006；邱詩娟，2004)。另外，有研究指出，教師自我效能高，教師更願意投入教學工作，任教承諾高(吳璧如，2004b)；教學承諾及教學實踐力高(潘義祥，2003)；專業知能高(朱陳翰思，2002)；班級經營策略與班級經營成效高(郭明德，1998)；接受專業評鑑意願高(鄭文實，2007)。

國外研究發現教師自我效能和學生學習成就有高度正相關(Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998)。教師自我效能高，較願意嘗試新的教學方法，和學生一起面對困難、支持學生(Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1988)。Czernaik 發現自我效能高的教師願意嘗試具革新的教學方法，如探究式、以學生為中心的教學法，而教師效能較低者，主要採用照本宣科、以老師講述為主的教學法(引自 Swackhamer, Koellner, Basile, & Kimbrough, 2009)。

由於有關教師自我效能的研究相當多，研究者整理過去以國小教師為研究對象的相關研究，列舉如表 2-5，以利後續的分析：

表 2-5 教師自我效能相關研究

研究者 年代	研究主題	研究方法	研究對象	主要結論
朱陳翰思 (2002)	國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究	問卷調查法	抽取中部地區六縣市之現職公立國小教師 1095 人	1. 教師自我效能感與專業知能成正相關。 2. 男性、任教年資在 16 年以上、兼任行政工作、參與校外進修、校長採取民主式領導。
洪嘉鴻 (2003)	國民小學教師增權與教師自我效能關係之研究	問卷調查法	彰化縣國民小學教師 366 位	1. 教師增權可以有效預測教師自我效能，其中以「專業地位及影響力」最具預測力。
潘義祥 (2003)	國民小學健康與體育學習領域教師自我效能、教學承諾與教學實踐及其線性結構關係模式之研究	以量化為主，質化為輔	國民小學健康與體育學習領域教師	1. 教師自我效能、教學承諾與教學實踐之線性結構關係模式達適配程度。
郭淑珍 (2003)	國民小學教師專業自主與教師效能之研究	問卷調查法	桃竹苗四縣市國小教師	1. 教師專業自主與教師效能有正相關且有預測力。
林秋榮 (2006)	特殊教育教師自我效能與教學行為之研究	質量並重	深度訪談九名特殊教育優良教師。並以問卷調查學前、國小、國中及高中職各教育階段之特殊教育教師為對象	1. 特殊教育教師的自我效能與教學行為具相關性，且以「自我成長」與「班級經營」層面對教學行為關係最為密切。又以「自我成長」層面預測力較強。
林惠珍 (2009)	國民小學初任教師自我效能之個案研究	個案研究	二位初任教師	1. 初任教師的自我效能存有個別差異。影響教師自我效能的因素相當多元，頗為複雜且交互作用，構成動態的互動歷程。
張宇樑 吳楸椒 (2009)	質為主，量為輔	個案研究	六位台中縣市國小數學初任教師	1. 教師效能感受內、外在條件影響。內在條件中以「教師專業」影響最大，外在條件以「同儕互動」和「行政支援」影響最大。

註：依年代先後順序排列(來源：研究者自行整理)

綜上所述，過去有關教師自我效能的研究主要採量化研究，或是質量並重，

如潘義祥(2003)、林秋榮(2006)等人，少數如林惠珍(2009)、張宇樑和吳榴椒(2009)則採用質性研究，針對國小初任教師進行個案研究，發現教師自我效能的發展是由個人、班級、學校及社會等因素共同決定，這些因素或支持或抑制教師自我效能的發展。

(三) 教師個人背景變項與教師自我效能之相關研究

教師自我效能為教師個人對自己教學能力、抗衡外在壓力對教學阻礙的主觀判斷，所以教師個人的背景變項有一定的影響力。茲就與本研究相關的變項，整理國內外相關的研究結果作討論。

1. 性別

教師自我效能在性別方面有無差異，眾說紛紜，有研究指出具顯著差異（郭明德，1998；郭淑珍，2003）；其中男性教師高於女性教師（朱陳翰思，2002；李幸，2001；Ashton & Webb, 1986）；有些研究並無發現差異（吳璧如，2004b；孫志麟，2001；陳正義，2003）

2. 學歷

教師學歷不同，其自我效能有顯著差異，研究發現學歷在研究所以上者，自我效能較高（李幸，2001；柯安南，2004；郭明德，1998；郭淑珍，2003；陳正義，2003）；部分研究發現學歷在自我效能無顯著差異（潘義祥，2003）。

3. 年資

研究指出不同教學年資的教師自我效能有顯著差異，年資高者自我效能較高（李幸，2001；郭明德，1998；郭淑珍，2003；陳正義，2003；Soodak & Podell, 1997）。

4. 職務

研究指出教師擔任職務不同，其自我效能有顯著差異，兼任行政教師整體自我效能較級任教師高（孫志麟，2001；郭淑珍，2003），但簡佳珍、林天佑（2002）則發現級任教師在「一般教學效能」得分較佳。

(四) 學校規模與教師自我效能之相關研究

根據 Bandura 的社會學習論，教師自我效能受環境、行為交互影響。學校是教師工作的環境，學區位置、學校規模大小都是環境因素之一，因此探討學校背景變項對教師自我效能的影響有其必要，本研究僅就學校規模作討論。

研究發現學校規模對教師自我效能有顯著差異（郭淑珍，2003），亦有無顯著差異（孫志麟，2001；陳正義，2003），簡佳珍、林天佑（2002）認為學校規模在 49 班以上，對一般教師效能感有負向預測力。

綜合上述，國內外文獻指出，教師自我效能對教學目標的設定、策略的選擇、堅持力，乃至專業行為的表現等面向具有顯著的預測力，但在教師個人變項和學校背景變項沒有一致的結論。有關教師自我效能的前因變項中，目前較受到注意的是校長領導方式對教師自我效能的影響，少數研究探討組織承諾與教師自我效能的關係（簡佳珍，2003），國內教育界較少探究有關教師自我效能與知識分享之間的關係，因此，研究者欲進一步探討教師自我效能和知識分享之間的關係。

第三節 知識分享及相關研究

本節分為四部分，首先釐清知識的概念，其次說明知識分享的意義，接著闡述知識分享的動機，最後就教師知識分享的相關研究加以分析。

壹、知識的意義與內涵

一、知識的意義

「知識」這個議題在西方從柏拉圖及亞里斯多德以來，便被廣泛討論。許多學者（Alavi & Leidner，2001；Davenport & Prusak，1998；Nonaka & Takeuchi，1995）指出知識和資訊不同。知識需要一個認知的主體（knowing subject）及對知識的承諾感，而資訊只有在被認知的主体相信、了解並應用時才會變成知識。著名的管理學者 Davenport 和 Prusak（1998）認為知識是一種包括結構化的經

驗、價值、文字化的資訊，以及專家獨到的觀點的流動綜合體(fluid mix)。

日本管理學者 Nonaka(1994)將知識定義為「一種經過判斷的信念，並能據此增加個體有效行動的能力」。Nonaka 後來和 Takeuchi(1995)在《組織知識創造》(The Knowledge-Creating Company)一書中進一步提出知識是一種個人以「真相」為目標，不斷進行信仰調整的動態人文過程，而此知識是由資訊創造出來的信仰。他們並且強調知識有三種特性：

- 1.知識是信仰和承諾，有特定的立場，看法和意圖。
- 2.知識牽涉到行動，有某種目的。
- 3.知識牽涉到意義，和特殊情境相呼應。

綜上所述，資料或資訊只是一種物的存在，一定要經由接收者賦予主觀的意義並根據情境脈絡加以應用，才能使資料或資訊轉化成知識。所以，知識是社會互動的動態過程，是在特定情境脈絡內透過個人的信念和承諾的價值系統與詮釋交互作用而成(Blosch, 2001)。

二、知識的分類

(一) 內隱知識與外顯知識

Nonaka 和 Takeuchi(1995)引用 Polanyi 的觀點將知識分為外顯知識和內隱知識兩種類型：外顯知識，具有可具體化特質，容易在短期內進行溝通、傳遞與學習，反之，若知識經由隱喻、假設、類化等非形式化的方式呈現，則稱為內隱知識。內隱知識較抽象、不可具體化，故需長時間的觀察、模仿及學習才能進行知識的轉移。

Davenport 和 Prusak (1998) 同樣認為內隱知識是智者長時間經驗的累積，其精華是文件或資料庫無法重現的，這樣的知識蘊含豐富的時間歷練及學習成果；外顯知識則為比較有結構，已被行諸文件、表格、圖表及工作流程等知識。

某些內隱知識屬於「實踐知識」(practical knowledge)的範疇，是完成任務的重要因素，但不易於蒐集、分類，所以容易受到忽視。內隱知識雖然是個人資產的一部分，同時也是組織資產的一部分，組織若能掌握員工的內隱知識越多，成

功的機會越高(Nonaka & Takeuchi, 1995)。

(二) 個人知識與組織知識

Quinn、Anderson 和 Finkelstein(1996)將個人知識分為事實知識、技能知識、原理知識和探因知識(care-why)，強調個人的內在動機與調適能力、個人內在的反思與探究，它是一種個人自我創造的激勵。

林鈺琴、蕭淑月、何慧清(2005)認為組織知識來自成員的個人知識，包括組織成員共同的資訊、觀念、價值觀、成員的態度以及組織結構、程序和有關資源協調與管理外部關係等政策。

Nonaka 和 Takeuchi(1995)說：「新知識一向始於個人。」個人知識與組織知識難以截然畫分，組織知識以個人知識為基礎，當個人知識透過知識分享轉化成組織知識時，組織知識也會再影響個人知識，二者形成一個循環互動的動態過程，促使知識產生加乘的效果。Cabrera 和 Cabrera(2002)認為每個組織的歷史和學習經驗皆不同，所以組織知識是獨特且稀少的，組織知識不等於個人知識的總和，它通常是透過內部成員彼此間正式與非正式的網絡關係、不可言說的系統規範(unspoken system)和分享信念的結合。

三、教師知識類型

有關教師知識的分類以 Shulman (1987) 的觀點最受矚目。他認為教學是一個包括推理與行動的循環，這個循環包括了對教材的深入了解，轉化教材使學生了解、教導、評鑑、反省以及產生新的理解等七個推理與活動的過程。他將教師知識分為七類：

- 1.學科內容知識：即特定學科的知識，如數學、英語等
- 2.一般教學知識：即超越學科的班級經營與組織的廣泛原則與策略
- 3.課程知識：指學生在校學習的所有經驗。
- 4.學科教學知識：即進行特定學科教學時的知識。如教數學時不僅要懂得數學還要懂得怎樣教數學。
- 5.對學習者及其特質的知識：即教師必須了解自己的教學對象。

6.教育情境的知識：小自教室中的團體動力、學校的行政與財政，大至社區與文化的特色。

7 對教育目的與價值及其哲學歷史背景的知識。

這七類知識的來源分成四類：內容學科的學術成就、教育的材料與結構、正式教育領域的學術成就以及實務智慧。其中之一的實務智慧，就是教師在實務工作中，透過分析、整理、反省，所得到的實踐性知識。Freire 指出實踐性知識源自個人與他人進行互為主體性的對話，或是與外在的世界進行交互作用的結果（引自陳美玉，2006）。實踐者須對整體情境作通盤的了解與認識，透過實踐性的推論，採取具教育目的的教學活動（楊深坑，1999）。

楊美蓮(2004)認為知識對教師的意義是指與家長、學生互動的經驗及班級經營技巧、教學專業知識、教學活動設計及自己信仰的教育理念。其中，有關與家長、學生互動的經驗及班級經營技巧就是 Shulman(1987)所謂的實務智慧，而教師自己信仰的教育理念，受職前教育、在職專業進修影響，如同 Nonaka 和 Takeuchi(1995)所說的是種不斷進行調整的動態人文過程。

Meijer, Verloop, 與 Beijaard(2001)指出教師實務知識的特性有以下幾點特徵：(1)個人化：不同教師的實務知識具有某程度的獨特性；(2)脈絡性：僅被界定且適用於教室情境；(3)以經驗為基礎：實務知識來自於教師的教學經驗；(4)大部分具內隱性：教師往往不能具體說明自己的實務知識為何；(5)主導教師的實踐行為：教師行為背後有一套實踐知識在引導；(6)內容與教學有關：與任教的主題相連結。

綜合上述，教師知識中最具個人化、內隱化的知識就是屬於實務知識，實務知識來自教師的教學經驗以及根據情境所做的教學決定，是一套自身的實踐哲學（林進材，1997），對教師而言，能立即個人化且具實用性的知識較易被教師接受（黃勢民，2004）。

貳、知識分享的意涵

一、知識分享的意義

知識是一種流量的概念，而非固定的實體 (Davenport & Prusak, 1998; Holtshouse, 1998)。Nonaka(1994)認為如果存在於個體的知識沒有經過分享，則知識的效用僅止於個人，但個體知識若經由分享，則知識的效用勝過個體知識的總和。Arthur Anderson Business Consulting 發展知識管理架構圖：

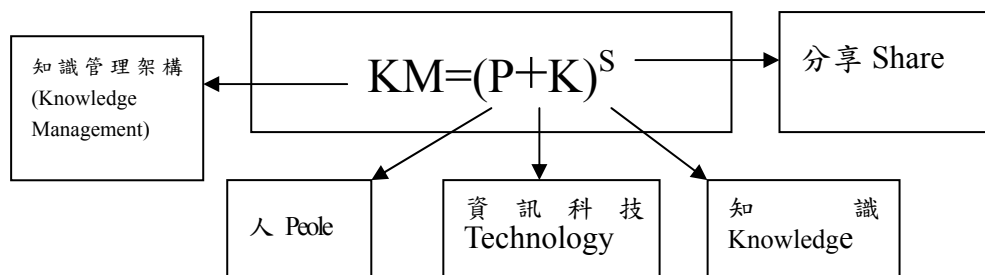


圖 2-3 知識管理的重要元素架構圖

資料來源：劉京偉譯(2000, p.39)

由上圖得知，在知識管理系統中，知識分享居於要位。研究指出，知識分享是知識管理最大的難題，同時也是組織衡量知識管理或組織學習績效最主要的一項要素 (Hendriks, 1999; Quinn, Anderson, & Finkelstein, 1996)。

二、知識分享的觀點

有關知識分享的觀點，不同的學者有不同的論點，一般來說知識分享可分為六種觀點：溝通、學習、知識互動、市場、物流和知識庫系統觀點 (張火燦、劉淑寧, 2002; 黃勢民, 2004; 鄭仁偉、黎士群, 2001; 劉鎮寧, 2006)，前三者重視知識擁有者和知識接收者的主體性和彼此的互動關係，和本研究的觀點較相近，分述如下：

(一)「溝通觀點」的知識分享

Hendriks(1999)認為知識分享是一種溝通的過程，當組織中的成員向他人學習知識的同時，就是在分享他人的知識，而知識接收者者必須有重新建構知識的行為。

知識分享包括兩個步驟：「知識擁有者」的知識外化行為以及「知識需求者」的內化行為。所謂知識外化是指透過演講、建立資料庫等將知識呈現，此種外化行為未必是個人可知覺的或有意識的，也不一定是為了分享的目的；而知識內化意味著知識接收者不只是單純地接受知識，還要經過自己重新建構知識，內化為自己的知識。

(二)「學習觀點」的知識分享

以 Senge(1997)為代表，這個觀點認為知識是有效行動的能力，是透過學習取得的。Senge 認為知識分享發生在當人們真誠地樂於幫助他人發展行動的能力時，是知識擁有者對知識需求者的「施教」活動，目的在幫助知識需求者的學習，發展新行動的能力。所以，對知識擁有者而言，知識分享不只是資訊分享；對知識需求者而言，知識分享也不只是知識的取得，而是一種學習。雙方是彼此互動，彼此學習的。換言之，知識分享是一種幫助他人「學習」的過程，是協助他人「知其所以然」(knowing how)。

(三)「知識互動觀點」的知識分享

以 Nonaka 和 Takeuchi(1995)為代表，他們認為知識分享是內隱知識和外顯知識彼此之間互動的過程，不同的互動結果便產生不同的知識，促進知識創新。

Nonaka 和 Takeuchi 將知識的互動，區分成四種不同的知識轉換模式：

1.社會化(Socialization)：知識擁有者的內隱知識轉化為知識接收者的內隱知識的過程，二者具有共同的經驗，能產生共鳴，此知識為共鳴性知識。

2.外化(Externalization)：指內隱知識轉化為外顯知識的過程。知識擁有者利用適當的隱喻或類比表達出難以溝通的內隱知識，其知識類型為觀念性知識。

3.結合化(Combination)：外顯知識轉化成外顯知識為結合過程，其產生的知識為系統化知識，經由分類、增加和結合來重組既有的知識，以產生新的知識。

4.內化(Internalization)：外顯知識轉化成內隱知識為內化過程，其產生的知識類型為操作性知識，若內化成為個人的知識，就成為有價值的資產。

綜合上述，溝通觀點、學習觀點和知識互動觀點皆重視知識分享過程中知識擁有者、需求者的主體性及彼此互動的動態調整過程。本研究主要探討教師作為一個知識擁有者其知識分享的意願，因此，主要採用 Senge(1997)主動助人的學習觀點，但是研究者認為 Hendriks(1999)強調知識接收者需重新建構知識的溝通觀點，能掌握教師運用知識於教學實務的多變性，亦值得重視。根據林彩雲、陳世佳（2009）的個案研究發現，教師不管是主動或被動接收知識，都會有重新建構知識的心智活動，因為面對的學生、工作脈絡不同。至於此心智活動如何運作，Nonaka 和 Takeuchi(1995)的知識互動觀點便提供很好的解釋，所以，這三種觀點對於教師知識分享都提供很好的切入點。

三、知識分享的策略

綜合 Senge(1997)的學習觀點和 Nonaka 和 Takeuch(1995)的知識互動觀點，整理知識分享的可行策略，如表 2-6。

表 2-6 知識分享的可行策略

知識分享的內涵	知識分享形式	知識分享行為
分享個人內在知識	語言	主動分享自己的知識、經驗
		參與討論時，積極提供意見
		當別人請教時，盡可能地回答他人的問題
	文字	撰寫文件（課程設計、學習單）
	肢體動作	親自示範工作（辦理教學觀摩）
分享學習機會	自行有能力提供	提供機會給經驗不足的同事
		提供同事所需的文件、教學資源
	需透過外界管道提供	對於自己無法協助的事指引同事尋求其他管道協助
促進他人學習	減少學習障礙	以對方明瞭的方式幫助同事學習
	鼓勵學習	鼓勵同事進修以促進其學習動機

資料來源：修改自鄭仁偉、黎士群（2001, p.77）

至於知識分享的方式，除了語言、文字、肢體語言之外，目前受資訊媒體的普及化，透過電子媒體的分享形式也廣受教師青睞，何宜蓁(2001)、楊美蓮(2004)蔣佩真(2002)即針對使用思摩特網的教師作研究。各種知識分享的方式有其優缺點，整理如表 2-7：

表 2-7 不同知識分享方式的比較

媒介	優點	缺點
語言	1.直接面對面。 2.能即時溝通。	1.某些內隱知識無法表達。 2.可能因彼此經驗、文化的不同，而有不同的理解。 3.分享者的表達能力是關鍵。
文字	1.有利於保留知識。 2.將知識具體化。	1.心中的想法，可能詞不達意或文過其詞。 2.文字的轉換可能因文化的不同，而有不同的理解。
親自示範	1.部分內隱知識可以被觀察、模仿。 2.生動活潑。	1.個殊性高，不易理解。 2.某些技巧操作複雜，可能不易理解。
電子資訊媒體	1.快速、立即、便利、節省。 2.便於作知識管理。	1.使用者必須具備資訊能力及擁有設備。 2.知識的汰換率高，需有專人管理更新。

(來源：研究者自行整理)

參、教師知識分享之相關研究

一、教師知識分享的內容之研究

國內研究教師知識分享中，較少人探究分享的內容，羅希哲、劉一慧、孟祥仁(2007)研究國小教師最常知識分享的內容類型依序為：有關教學方面、生活休閒、人文素養、科技方面、政治法律之知識，且不同性別、年齡及服務年資有顯著差異，分享的場所依序為：工作場所、聯誼場所、研習場所、會議場所、電腦網路。黃勢民(2004)指出班級經營知識較教學知識的分享頻率高。

若是作為知識接收者，Wilson（引自黃勢民，2004）指出教師會根據下列標準決定知識的實用價值：

- 1.具實用性：在工作上明確可用的。
- 2.授權：教師認為自己可以掌控新知識。
- 3.能夠立即個人化：新知識對教師產生共鳴，教師可以迅速轉化為自己的知識，則此知識較易為教師接受，因為教師沒有時間去試驗其效果的好壞。
- 4.有較大的自主性：一套新知識能有效率地持續運作而無需顧慮系統性的影響。
- 5.能激勵教師進一步的成長與發展，而不只是給予一個答案。
- 6.能加強教師專業自主的自我概念和工作信心。

因此，教師知識分享的內容相當多元，以教學專業知識而言，實務知識的分享較專業知識頻繁，亦較受青睞。

二、教師知識分享的方式之研究

王淑玟(2003)研究指出知識分享可分為三種類型：一、中心型知識分享，主要是指一對多的交流方式，為單向的傳遞知識；二、雙向型知識分享：主要是指一對一的交流方式，通常是出現「師徒制」的分享過程中，知識的流向是雙向的；三、團隊型知識分享：主要是指多對多的交流方式，在團隊中的每個成員都可分享自己具備的專業知識，各自貢獻所長，各取所需，互相交流，因此存在彼此之間知識的流向為單向與雙向並存的。黃勢民(2004)研究指出教師知識分享的管道，主要是透過學校行政安排的，例如：學年會議、領域會議等等，學校較無自發性或私底下分享團體。楊美蓮(2004)將教師進行知識分享的空間形式分為：「研習」會場、「觀摩」現場、「八卦」園地、師徒學習及三兩好友所構築的「私底下」空間。

曾國鴻等人(2004)整理過去文獻，將教師進行知識分享的可行策略分為：

- 1.個人化策略：例如透過教學研究會分享教師教學經驗，辦理領域教師進修研習，邀請教學具有特色的教師分享其研究成果與教學經驗。或讓資深教師和新

進教師對話交流，運用師徒制的方式，進行知識分享。

2.系統化策略：即利用資訊與通訊科技的應用，可以快速讓教師取得所需教學資料，也促進學校和教師做好知識管理。

3.社會化策略：例如協同教學，或是與相關機構建立策略聯盟，請社區機構進行知識分享。

其中，以個人化策略最普遍（李秀如，2008）。趙淑美(2008)研究指出與他人聊天、展示個人教學檔案、會議上的意見發表都是教師常進行的分享方式。林彩雲、陳世佳(2009)研究發現，國小進行知識分享的方式有以下幾種：(1)全校性晨會分享(2)領域會議分享(3)學年會議分享(4)班群會議分享(5)資訊平台分享(6)非正式分享。其中，非正式分享最深入，符合個人需求、具立即性，但是也有自我侷限分享對象，而且分享內容鬆散的危險。王元珊（2004）也認為國小教師以非正式、非書面的知識分享行為最多。

陳淑錡(2003)研究發現教師常常依情境產生不同的知識分享行為，且常是非刻意、非具體化的行為，他將知識分享行為分為四種形式：(1)溝通的知識分享行為：包含口語、文字、肢體表達等，是教師最常採取的知識分享行為；(2)教學的知識分享行為：因工作需要使知識擁有者協助知識需求者學習的行為，屬於明顯、立即需要的行為；(3)交換的知識分享行為：主動與同事交換知識並預期得到回饋，這樣的交換行為通常是隱性的、不直接的，而是有其他行為背後的意涵；(4)儲存的知識分享行為：指教學檔案、教學平台的建置，以利於知識的保存。研究發現，儲存的知識分享行為是老師最不常使用的分享行為。

葉倩亨(2004)則將知識分享分為四個構面：資訊分享、行動示範、情境化知識分享，知識共構。江滿堂(2004)將知識分享內涵概分為：應用資訊科技、追求專業成長、參與專業互動、擴大共同知識和建立知識檔案等。不同的學者關注的面向不同，但各有千秋。

Senge(1997)以學習觀點將知識分享行為分為「分享個人內在知識」、「分享學習機會」及「促進他人學習動機」，但並沒有針對這個論點進行相關的實徵研

究。國內黃勢民(2004)、鄭仁偉和黎士群(2001)採用這種分類方式編製問卷，研究者認為這種分類方式清楚明白，能涵蓋其他學者的分類方式，因此本研究採用Senge的觀點，由於「促進他人學習動機」含意較廣，為了避免混淆，研究者將知識分享分為「分享個人內在知識」、「分享學習機會」及「促進他人學習」三個層面。

三、知識分享行為之影響因素：組織、團隊與個人層次分析

過去對影響知識分享的因素研究，大致可分為兩部分：一、從知識管理制度、技術層面去看知識分享的問題。二、從組織與人的關係去看知識分享的動機，從組織文化、組織氣候、組織公平等不同面向，探討組織如何促進成員進行知識分享。

就第一部分而言，許多研究發現資訊科技固然重要，但是不能確保知識分享的品質與效率（Hendriks, 1999），組織應先了解成員知識分享的動機，引發成員進行知識分享，否則即使有良好的知識管理系統和高傳輸效能的網路環境，也無法解決知識分享的問題。

第二部分的研究相當多，胡龍騰（2008）曾對線上電子文庫有關知識分享的研究進行後設分析，將影響知識分享的因素分為個人、組織與團隊三大類因素。研究者採用其分析架構，將過去有關教育人員的知識分享研究做一統整歸納：

（一）組織層次之影響因素

影響知識分享的組織層次因素中，以組織文化的探討最多。柯淑惠(2008)研究國中教師對組織文化知覺程度與知識分享意願關係具中度正相關，其中以「支持型文化」與「創新型文化」具有較高預測力。王成隆(2004)則發現研發型文化能有效預測知識分享意願。葉倩亨(2004)發現創新求變的學校文化對知識分享行為的實踐最重要，關係取向的文化則與分享意願和行為無顯著相關。李應宗(2002)發現「支持型文化」和「創新型文化」對知識分享具有顯著預測力。所以，支持、創新的文化對教師知識分享意願或行為有較高影響，至於關係取向的組織文化尚待進一步探討。林偉文(2002)研究發現學校愈重視教師學習的共享價值，則教師

間有愈高的「知識分享與流通」、「合作」與「深度對話」，當教師間有越多的知識分享、對話與合作，則教師也有越多「組成或參與知識社群」的情形，因而促進教師有更多機會內化教學知識，教師有越高的創新教學行為。在組織氣候方面，趙淑美(2008)發現正向的組織氣氛有助於提昇知識分享，尤其是工作自主性與團隊支持影響最大。江滿堂(2004)則認為開放型氣氛，分享意願愈高。此外，組織成員間的信任關係能預測非正式的知識分享行為(王元珊，2004)，鄭仁偉和黎士群(2001)發現同事信任與知識分享行為有正向關係，此與社會交換論的觀點一致。最後，學校資訊設備良好對教師的資訊分享有正向影響(葉倩亭，2004)。

根據胡龍騰(2008)的後設分析，有關組織文化、組織氣氛、組織承諾、組織信任、獎勵、資訊分享管道等因素對知識分享皆有正向關係。但是在教育界，針對教育人員知識分享所作的研究中，除賴素惠(2008)外，目前有關組織承諾的變項極少被探討，因此本研究希望能進一步探討教師組織承諾對知識分享的影響。

(二) 團隊層次之影響因素

影響知識分享的團隊層次因素之研究，如：王元珊(2004)指出社會資本的網絡結構能預測知識分享行為，而整體社會資本最能預測非正式的知識分享行為。張裕昌(2005)指出在學校組織裡，團隊機制運作愈好，教師知識分享意願愈高，愈容易分享個人知識、學習機會與鼓勵他人學習。鄭惠珠(2004)、江滿堂(2004)發現團隊合作的學習、行政領導與支持有助於知識分享。此外，王元珊(2004)指出成員間認知同質性能預測書面的知識分享活動。林彩雲、陳世佳(2009)研究也發現在學校中教師會尋找和自己談得來，年齡、興趣、性別相近的人做分享。王桂蘭(2003)指出，國中小教師虛擬社群參與意願頗高，但實際參與分享者略低於中等程度，也就是說，教師有主動尋找教學資源的意願，但較無主動分享知識的行為。最後，針對校長領導策略對國小教師知識分享意願的影響，以互易領導最具解釋力(江滿堂，2003)。

根據上述，在團隊層次因素中，成員對團體的認同與知識分享的關係並未被

探討，而對團體的認同在本研究中便屬於組織承諾的一部分，因此本研究將組織承諾視為預測變項用來探討教師知識分享。

(三) 個人層次之影響因素

在影響知識分享的個人層次因素中，除了教師個人背景變項之外，柯淑惠(2008)指出，國中自然與生活科技領域教師會依專業背景影響其個人知識分享意願。謝明倫(2005)提出教師對本身知識沒有信心，也會影響其分享意願。葉倩亨(2004)認為具忠恕特質的教師，較注重群己關係，雖然不樂意分享，但是願意為了組織目標而努力，其知識分享意願較高而且實際分享行為較多。Cabrera et al.(2006)則指出令人愉悅的(*agreeableness*)、認真謹慎的(*conscientiousness*)和具開放經驗的(*openness to experience*)人格特質，其知識分享意願較高。

根據上述，有關教師自我效能與知識分享的關係，目前在教育界極少被探討，因此，本研究希望針對教師自我效能與知識分享之間的關係作更進一步的了解。

(四) 教師個人背景變項與知識分享之相關研究

1. 性別

性別對知識分享的影響沒有一定的結論，有的研究認為男性教師在知識分享的表現較佳(趙淑美，2008)，但是亦有研究發現女性教師在社會資本互動、親密、信任等層面較男性教師高，總體社會資本亦較高，較願意分享(王元珊，2004)。男性教師偏好正式書面的知識分享，女性教師較常以非正式非書面方式分享知識(王元珊，2004)。

2. 最高學歷

最高學歷對知識分享的影響沒有一定的結論。有些研究認為有顯著差異(江滿堂，2004；陳淑錡，2003；趙淑美，2008)，高學歷者較願意進行知識分享，但有些研究則發現學歷在知識分享上無差異(王元珊，2004；李應宗，2002；黃勢民，2004)。

3. 服務年資

教師服務年資對知識分享的影響也沒有一定的結論，江滿堂(2004)、李應宗(2002)、陳淑錡(2003)指出，年資越久的教師分享的意願越高，但是也有研究發現年資在知識分享上無差異（王元珊，2004；黃勢民，2004）。

4.職務

多數研究顯示兼行政職務的教師知識分享表現較佳（江滿堂，2003；陳淑錡，2003；趙淑美，2008），分享意願較高（譚代文，2008）。余炎和(2004)發現兼行政職務教師對知識分享影響因素的知覺大於級任老師。

（五）學校規模與知識分享之關係

有關學校規模對知識分享的影響也沒有定論。余炎和(2004)發現學校規模 12 班以下及 13~48 班的教師對知識分享影響因素的知覺顯著大於 49 班以上的教師。黃勢民(2004)研究台北縣市國小教師發現中大型學校教師知識分享表現較佳。但是也有研究發現學校規模在知識分享上無差異（李應宗，2002；王元珊，2004；姜禮琪，2008；譚代文，2008）。

以下以表 2-8 說明知識分享在各背景變項上的研究結果。

表 2-8 知識分享在各背景變項上的研究結果

影響因素	影響方向	代表學者	備註
性別	+	江滿堂(2004)；黃勢民(2004)；王元珊(2004)；陳淑錡(2003)；趙淑美(2008)；王桂蘭(2003)	
性別	-	李應宗(2002)；余炎和(2004)；姜禮琪(2008)；譚代文(2008)	
年齡	+	李應宗(2002)；江滿堂(2004)；王元珊(2004)；陳淑錡(2003)；賴怡璇(2007)；王桂蘭(2003)	年齡越大者有較高的知識分享意願
年齡	-	黃勢民(2004)；姜禮琪(2008)；譚代文(2008)	
最高學歷	+	江滿堂(2004)；陳淑錡(2003)；趙淑美(2008)；王桂蘭(2003)	研究所學歷者有較高的知識分享意願和行為
最高學歷	-	李應宗(2002)；黃勢民(2004)；王元珊(2004)；余炎和(2004)；姜禮琪(2008)；譚代文(2008)	
服務年資	+	李應宗(2002)；江滿堂(2004)；陳淑錡(2003)；余炎和(2004)；趙淑美(2008)；賴怡璇(2007)	
服務年資	-	黃勢民(2004)；王元珊(2004)；姜禮琪(2008)；	
職務	+	李應宗(2002)；江滿堂(2003)；陳淑錡(2003)；余炎和(2004)；譚代文(2008)；賴怡璇(2007)	兼任行政職教師知識分享意願較高
職務	-	姜禮琪(2008)；王元珊(2004)	
學校規模	+	江滿堂(2004)；黃勢民(2004)；賴怡璇(2007)；余炎和(2004)	中大型學校表現較佳
學校規模	-	李應宗(2002)；王元珊(2004)；姜禮琪(2008)；譚代文(2008)	
學校所在地	+	陳淑錡(2003)；譚代文(2008)；李應宗(2002)	縣轄市組的國小教師明顯高於鄉鎮(一般地區)組的教師
學校所在地	-	黃勢民(2004)；王元珊(2004)；余炎和(2004)；姜禮琪(2008)	

註：「+」表示有顯著差異；「-」表示沒有顯著差異（來源：研究者自行整理）

綜上所述，過去針對教師知識分享的研究相當多，從分享的內容與形式來說，教師進行分享的內容豐富，形式多元，若為正式的、教學知識的分享，多出於學校行政的安排，教師以非正式的分​​享行為居多。至於影響教師知識分享的因素相當多，約可分為組織層次、團隊層次和個人層次等因素，多數組織層次和團

隊層次的因素可以影響知識分享，但是在個人背景變項和學校背景變項上無一致的結論。

第四節 教師組織承諾、自我效能和知識分享的關係

壹、組織承諾與知識分享

有關組織承諾和知識分享之間的探究不多，游佳萍、劉家儀（2008）針對企業內曾透過 E-mail、MSN、Lotus notes 等知識管理系統進行業務分享的成員進行研究，以心理契約模式和階層內外動機模式探究知識分享的動機，研究發現，心理契約模式假設組織承諾將影響成員行為的動機不被接受，組織承諾需要在員工的心理需求被滿足後，才能對知識分享行為產生加分效果，特別是自主需求和關係需求。然而，他們採用 O'Reilly 和 Chatman(1986)對組織承諾的觀點，和本研究的組織承諾觀點有些不同。郭加美(2004)研究發現組織承諾對知識分享意願具顯著預測力，企業需先提昇員工對組織目標的認同和留職慾望，使成員願意付出努力，以促進知識分享。蘇永富（2001）認為組織承諾中的價值認同、努力意願與公民行為中的「協助同事」有正相關，而公民行為中的「資訊流通」和「協助同事」均屬於知識分享的方式。在教育界，賴素惠(2008)曾針對高中職教師作研究，發現組織承諾中的「組織認同」向度與知識分享意願有相關，但針對國小教師組織承諾與知識分享間的探討目前尚未發現，因此值得進一步研究。

貳、組織承諾與教師自我效能

有關組織承諾和教師自我效能的研究並不多，國內簡佳珍、林天佑（2002）研究桃園地區國小教師組織承諾與教師效能感關係，發現組織承諾與教師效能感有正相關，其中，以組織承諾中的「努力意願」對教師整體效能感最具預測力。

Kushman(1992)將教師承諾分為兩種：一、是組織承諾；二、對學生學習的承諾。研究發現，組織承諾與學生成就、工作滿足、教師自我效能感、教師對學生的期望呈正比，但對學生學習的承諾與學生成就僅有低度的相關。Ford(1996)認為自我效能是一個重要的動機信念，是預測組織績效的重要因素，而組織承諾亦是預測組織績效的重要因素（范熾文，2006）。因此，本研究以組織承諾為預測變項，希望進一步了解組織承諾對教師自我效能和知識分享的預測力。

參、教師自我效能與知識分享

有關教師自我效能和知識分享之關係的研究不多，Cabrera, Collins, & Salgado(2006)指出組織成員自我效能高有較高的知識分享意願，他們針對企業人員作研究，發現使用資訊的效能高(information efficacy)，較願意進行知識分享，蔣佩真(2002)針對教師虛擬社群作研究，研究發現教師的自我效能高，在思摩特網的網站上進行知識分享的意願較高，在此她將自我效能視為一個整體的概念。相對的，教育界相關的研究卻指出，透過知識分享可以提高教師自我效能。如Ross(1994)研究發現，小團體的「分享班級經驗」對教師自我效能影響最大，透過具有經驗的教師分享其成功經驗，可能「說服」了較少經驗者，或可能因「替代性參與」他人的成功經驗而影響自己的自我效能。譚代文（2008）研究發現國小教師知識分享與教師教學效能二者有正相關，且知識分享能預測教師教學效能(teacher effectiveness)；何宜蓁(2001)指出透過網路資源的分享，教師自我效能增加。綜合前述，教師自我效能和知識分享在研究結果上出現不一致的現象，到底教師自我效能和知識分享二者具何種關係?值得進一步探討。

Bandura(1977)認為自我效能是一種效能預期，對行為具有動機作用，研究者採用 Cabrera et al. (2006)的看法，認為教師自我效能是預測知識分享的預測變項。

肆、教師組織承諾、自我效能和知識分享的關係

目前研究者發現綜合組織因素和個人因素探討知識分享的研究以 Cabrera, Collins, & Salgado(2006)的研究較為詳細。Cabrera et al. (2006)從個人心理和組織面向探討知識分享。他們研究發現組織承諾和營業額、員工替換率、工作滿足、責任感、助人行為及使用資訊的效能有關，知識分享便是一種助人行為，是屬於組織公民行為的一環，而自我效能信念對組織公民行為提供很好的預測力。可見得組織承諾和自我效能都是預測組織公民行為的重要變項。由此推論，組織承諾高的成員有較高的組織公民行為；自我效能高者有較多的組織公民行為，而知識分享便是屬於公民行為的一環。因此，研究者假設成員組織承諾高，知識分享高；自我效能高，知識分享亦高。

在國內，目前針對教師組織承諾、自我效能和知識分享之間的關係所作的研究尚未發現，有待研究者進一步研究。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探究國小教師組織承諾、自我效能與知識分享之間的關係。研究者根據研究動機與目的，以文獻探討為基礎，進一步發展量表，施測後，以統計分析瞭解教師組織承諾、自我效能、知識分享彼此間的關係，並考驗自我效能對組織承諾與知識分享的中介效果。本章共分為五節，第一節為研究架構與假設，第二節為研究對象，第三節為研究工具，第四節為研究程序，第五節為資料分析。

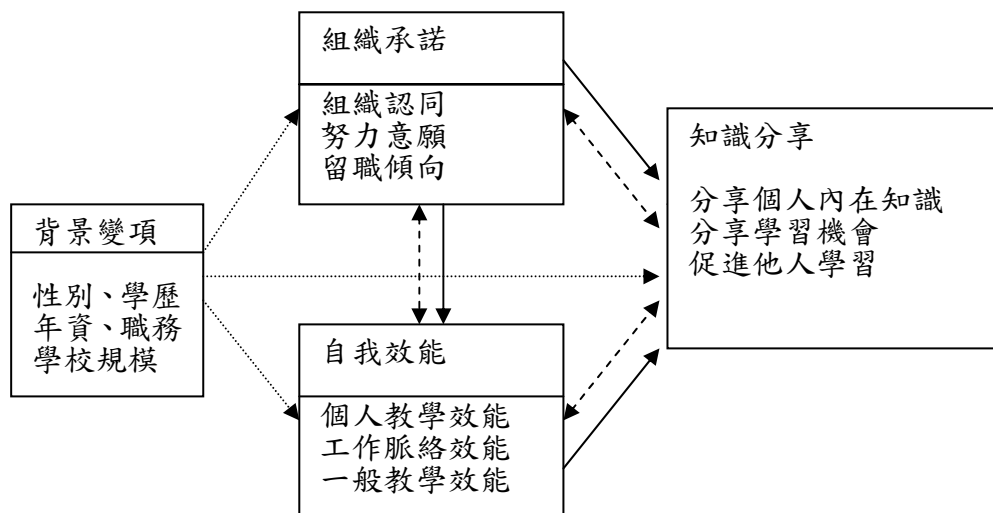
第一節 研究架構與假設

壹、研究架構

本研究採用問卷調查方式，探究國小教師組織承諾、自我效能與知識分享之間的關係，茲將本研究架構列於圖 3-1，並說明各變項之間的內涵和彼此間的關係。

一、研究變項概述

本研究包含教師個人背景變項、學校背景變項、教師組織承諾、教師自我效能與知識分享等五組變項。其中，教師組織承諾為預測變項，教師自我效能為中介變項，知識分享為效標變項。教師組織承諾包含「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個層面；教師自我效能包含「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」三個層面；知識分享包含「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」三個層面。教師個人背景變項包含性別、最高學歷、年資和現任職務；學校背景變項則指學校規模。



-▶ 表示差異
- ▶ 表示相關
- ▶ 表示預測

圖 3-1 研究架構

二、研究變項之間的關係

(一) 根據研究架構圖，分別比較個人背景變項和學校背景變項在教師組織承諾、自我效能和知識分享上之差異，用以考驗假設一、二、三。

(二) 分別探討組織承諾、自我效能和知識分享的相關情形，以考驗假設四。

(三) 分別探討組織承諾、自我效能對知識分享的預測情形，以考驗假設五。

(四) 探討組織承諾對自我效能的預測情形，以考驗假設六。

(五) 探討自我效能是否在組織承諾和知識分享間具中介效果，以考驗假設七。

本研究假定國小教師組織承諾（預測變項）對教師自我效能（中介變項）與

知識分享有直接效果，因此將教師組織承諾和教師自我效能同時納入同一迴歸模式時，教師自我效能即成為組織承諾和知識分享的中介變項，亦即組織承諾不僅會對知識分享有直接效果，也會透過自我效能的中介而對知識分享產生間接效果。

貳、研究假設

根據研究架構圖，本研究提出以下的研究假設：

假設一：不同背景變項的國小教師組織承諾有顯著差異。

1-1 國小教師組織承諾因個人因素不同而有顯著差異。

1-2 國小教師組織承諾因學校規模不同而有顯著差異。

假設二：不同背景變項的國小教師自我效能有顯著差異。

2-1 國小教師自我效能因個人因素不同而有顯著差異。

2-2 國小教師自我效能因學校規模不同而有顯著差異。

假設三：不同背景變項的國小教師知識分享有顯著差異。

3-1 國小教師知識分享因個人因素不同而有顯著差異。

3-2 國小教師知識分享因學校規模不同而有顯著差異。

假設四：國小教師組織承諾對知識分享有顯著的預測力。

假設五：國小教師自我效能對知識分享有顯著的預測力。

假設六：國小教師組織承諾對自我效能有預測作用。

假設七：國小教師自我效能在組織承諾與知識分享具有中介效果。

第二節 研究對象

本研究以九十八學年度任職於台中市市立國小教師為母群體(不包含國立國小)，包括教師兼行政(主任、組長)、級任和科任老師，不包含校長、職工、實

習生。預計抽取二次樣本，第一批樣本作為預試之用，依項目分析、因素分析、信度分析進行題目增減修訂，以確定正式量表之題目，第二批樣本為正式樣本，再次進行信、效度分析，作為考驗研究假設之用。

壹、預試樣本

預試問卷的目的在確定因素與提昇問卷的信效度，本研究預試採叢集取樣方式，依照台中市教育輔導區的劃分，各區隨機抽取一所國民小學，共計六所國民小學，每所學校寄出 20~25 份問卷，共寄出 145 份問卷，回收 135 份，回收率 93.10%。所抽出的學校如表 3-1 所示。

表 3-1 預試問卷學校一覽表

行政區	學校名稱	問卷份數	有效問卷份數
第一輔導區	忠孝國小	25	25
第二輔導區	省三國小	25	24
第三輔導區	進德國小	20	12
第四輔導區	國安國小	25	25
第五輔導區	惠文國小	25	25
第六輔導區	仁美國小	25	24

貳、正式樣本

本研究以九十八學年度任職於台中市市立國小的國小教師為母群體，依據九十八學年度台中市教育處各校統計資料，台中市國小共有 62 所，教師 4406 位。為使樣本更具代表性，正式問卷採分層抽樣方式，以學校規模為分層標準。目前教育部並沒有明文定出國小學校規模的分類標準，依據教育部補助直轄市縣(市)政府增置國中小輔導教師實施要點(摘要)，教育部 97 年 9 月 25 日台訓(三)字第 0970187451c 令，其將學校規模分成以下幾種：24 班以下、25-48 班、49-72 班、

73-96 班及 97 班以上等五種規模。研究者考量台中市現有市立國小實際情形，將學校規模分為三種：24 班以下、25-48 班和 49 班以上，如此，24 班以下的學校有 9 所，佔 15%，24-48 班者有 30 所，佔 48%，49 班以上者有 24 所，佔 39%，正式問卷依此比例抽取不同規模的學校樣本數，並依據教師在各種學校規模所佔的比例抽樣。本研究抽取台中市共 21 所學校為樣本，發出問卷 440 份，回收 426 份，剔除無效問卷後，有效問卷 408 份，其結果如表 3-2。

表 3-2 正式問卷學校、教師樣本分配表

	實際學校總數	學校規模比例	實際教師總數	抽樣比例	預計抽取教師數(人)	實際抽取學校數(所)	學校名稱	有效樣本
24 班以下	9	15%	198	4.49%	18	3	泰安、長安、光正	20
25-48 班	30	48%	1707	38.74%	156	8	建功、新興、大鵬、國光、四維、忠明、中華、大仁	151
49 班以上	24	39%	2501	56.76%	228	11	國安、惠文、黎明、忠孝、賴厝、協和、永安、信義、樹義、東興、大勇	237

整理有效樣本之基本資料，如表 3-3 所列，女性教師占 70.34%，較男性教師為高 (29.66%)。教師以具大學學歷者為最多，占 61.76%，而以具師專學歷者為最低，占 2.94%；教師服務年資以 6~15 年者最多，占 45.59%，而 5 年以下者最少，占 7.60%；教師職務以擔任級任教師者居多，占 61.03%，而以科任教師最少，占 6.37%；學校規模以 49 班以上的大型學校居多，占 58.09%，而以 24 班以下者最少，占 4.90%。

表 3-3 正式問卷有效樣本基本資料分析表

背景變項	類別	樣本數	百分比 (%)
性別	男	121	29.66
	女	287	70.34
最高學歷	師專	12	2.94
	大學 (含師範學院、一般大學)	252	61.76
	研究所 (含四十學分班、碩博士)	144	35.29
服務年資	5 年 (含) 以下	31	7.60
	6~15 年	186	45.59
	16~25	148	36.27
	26 年 (含) 以上	43	10.54
現任職務	教師兼行政	133	32.60
	級任	249	61.03
	科任	26	6.37
學校規模	24 班 (含) 以下	20	4.90
	24~48 班	151	37.01
	49 班 (含) 以上	237	58.09

第三節 研究工具

壹、量表編製依據及內容

本研究為探討台中市國小教師組織承諾、自我效能和知識分享之間的關係，在參酌相關文獻後，編製成「台中市國民小學教師組織承諾、自我效能和知識分享調查問卷」作為蒐集資料的工具。此問卷分為四個部分，分別是：1.基本資料表 2.國小教師組織承諾量表 3.國小教師自我效能量表 4.國小教師知識分享量表，如下分述之：

一、基本資料表

本研究蒐集的基本資料包括教師個人資料和學校背景資料，如表 3-4 所示。

表 3-4 基本資料表

項目	內容選項
教師個人因素	性別： <input type="checkbox"/> (1)男 <input type="checkbox"/> (2)女
	最高學歷： <input type="checkbox"/> (1)師專 <input type="checkbox"/> (2)大學 <input type="checkbox"/> (3)研究所以上（含四十學分班，碩、博士）
	任教年資： <input type="checkbox"/> (1)5 年（含）以下 <input type="checkbox"/> (2)6~15 年 <input type="checkbox"/> (3)16~25 年 <input type="checkbox"/> (4)26 年（含）以上
	擔任職務： <input type="checkbox"/> (1)教師兼行政（含主任、組長） <input type="checkbox"/> (2)級任 <input type="checkbox"/> (3)科任
學校背景因素	學校規模： <input type="checkbox"/> (1) 24 班（含）以下 <input type="checkbox"/> (2)25~48 班 <input type="checkbox"/> (3)49 班（含）以上

二、國小教師組織承諾量表

（一）編製依據

本量表依據第二章文獻探討結果，採用 Poter、Steers 與 Mowday (1974)的觀點，將組織承諾分為「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個層面，並參考田欽文(2007)所編之「台北縣國民中學兼任行政職教師工作滿意與組織承諾關係之研究調查表」加以修改，田欽文所編之量表亦採用 Poter、Steers 與 Mowday 的觀點，將組織承諾分為組織認同、努力意願和留職傾向三個層面，Cronbach α 值分別為.852、.918、.781，累積解釋變異量為 69.587%。本研究所編製之「國民小學教師組織承諾量表」共計 16 題。

（二）量表填答與計分

本量表採自陳量表填答，採用 Likert 六點量表，問卷尺度由「完全符合」、「相當符合」、「稍微符合」、「有點不符合」、「相當不符合」到「完全不符合」，計分方式係依 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，受試者依實際情況、知覺情形作答，最後加總各層面得分及總分，得分愈高，表示教師組織承諾愈高。

（三）量表分析結果

1. 預試項目分析

回收預試問卷後以決斷值檢定（critical ratio，簡稱 CR 值）及相關分析法進

行項目分析，以評估各題項的適切性。前者是將受試者在各層面之得分總和依高低排序，取極端的 27% 分為高、低二組，計算高、低分組在每個題項的平均數之差異顯著性，以求取決斷值(CR)；後者為計算各題項與分量表總分的積差相關係數。當 CR 值大於 3.0，且達差異顯著水準 ($p < .01$) 時，表示該題項具鑑別度，能鑑別不同受試者的反應程度 (吳明隆、涂金堂，2007)，若 $CR < 3.0$ 及未達 .01 顯著水準之題目則予以刪除，並且刪除與分量表總分之積差相關 r 值小於 .30 或 r 值未達顯著水準 ($p > .01$) 之題目，以保留具鑑別力之題項。根據預試問卷分析結果，每個題項的 CR 值在 5.83~10.15，皆大於 3.0，各題與總分之積差相關 r 值，在 .57~.85，亦大於 .30，皆達顯著水準，因此暫時保留全部題項。

回收正式問卷後，再次進行項目分析，各題 CR 值在 11.29~17.39，與總分之積差相關 r 值在 .62~.84，皆達顯著水準。

表 3-5 「國小教師組織承諾量表」正式量表項目分析結果 (N=408)

題項	極端組比較	同質性檢驗	備註
	決斷值 (CR 值)	題目與總分相關	保留○ 刪除×
01	13.72***	.71***	○
02	11.29***	.67***	○
03	17.04***	.84***	○
04	16.96***	.81***	○
05	16.76***	.83***	○
06	15.08***	.79***	○
07	17.39***	.78***	○
08	11.47***	.65***	○
09	11.26***	.64***	○
10	15.44***	.75***	○
11	15.17***	.74***	○
12	14.98***	.77***	○
13	16.41***	.78***	○
14	13.06***	.62***	○
15	13.77***	.67***	○
16	13.66***	.68***	○

***p<.001，總量表的 α 係數.93，N=408

2. 因素分析

回收正式樣本後，將各題項進行取量適當性 KMO 與 Bartlett 球形檢定，檢定結果顯示 KMO 值為.93，Bartlett 球形檢定 χ^2 值為 3970.87， $p<.001$ ，因此適合做因素分析。本量表使用主成份分析，選取特徵值大於 1 的因素，由於各因素之間的相關係數在.33~.50，因此進行直接斜交轉軸法，觀察樣式矩陣(pattern matrix)的因素負荷量，樣式矩陣可反應變項在因素間相對的重要性(吳明隆、涂金堂, 2007)。經過第一次因素分析後，第 10、12 題和原先設定的因素配置不同，予以刪除，再進行第二次因素分析，各題項的因素負荷量在.52~.87，結果如表 3-6，最後再根據每一因素下的題目，依其題目內涵為每一個因素命名。本研究將組織承諾分為「組織認同」、「留職傾向」和「努力意願」三個因素。

表 3-6 組織承諾正式量表因素分析結果 (N=408)

因素層面	試題問卷 題目	因素負荷 量	特徵 值	占解釋總變異 量百分比%	正式問卷題號
組織認同	4	.86	7.57	54.08	4
	1	.84			1
	5	.81			5
	6	.80			6
	7	.80			7
	3	.70			3
	2	.64			2
留職傾向	14	.87	1.39	9.89	12
	16	.77			14
	15	.74			13
	13	.72			11
努力意願	9	.86	1.20	8.60	9
	8	.85			8
	11	.52			10

KMO 值.93, Bartlett 球形檢定 χ^2 值 3970.87, $p < .001$, 累積總變異量百分比 72.57%

3. 正式量表內容

經由上述分析編製而成的「國民小學教師組織承諾量表」，共計 14 題，分成三個因素，因素一為「組織認同」，指教師對學校目標與價值的認同程度，有 7 題；因素二為「留職傾向」，指教師願意持續留任原校服務的程度，有 4 題；因素三為「努力意願」，指教師願意為學校事務付出額外心力的程度，有 3 題。

4. 效度分析

本量表以因素分析考驗「國民小學教師組織承諾量表」的建構效度，因素分析結果顯示，此量表可得三個因素，分別為「組織認同」、「留職傾向」和「努力意願」，各題目的因素負荷量皆在.50 以上，「組織認同」層面佔解釋總變異量的 54.08%，「留職傾向」層面佔解釋總變異量的 9.89%，「努力意願」層面佔解釋總變異量的 8.60%，累積解釋總變異量為 72.57%，顯示量表的建構效度良好。

5. 信度分析

本量表以 Cronbach α 信度分析考驗題目的內部一致性，根據吳明隆與涂金堂 (2007) 的看法，各因素層面的 Cronbach α 係數最好在.70 以上，如果是在.60 以上勉強可以接受，總量表的 α 係數最好在.80 以上，信度係數愈接近 1，表示

量表的信度愈高。另外，評估各題在刪題後的 α 係數是否降低，若是刪題後 α 係數反而提昇很多，則予以刪除。根據分析結果，各因素的 α 係數在 .83~.93 之間，總量表的 α 係數為 .93，顯示本量表的信度頗佳。

表 3-7 組織承諾正式量表信度分析結果 (N=408)

因素層面	試題問卷題目	α 係數
組織認同	1、2、3、4、5、6、7	.93
留職傾向	12、11、13、14	.86
努力意願	8、9、10	.83
總量表		.93

二、國小教師自我效能量表

(一) 編製依據

本量表參考柯安南（2004）編製的「教師教學狀況調查表」，依據本研究蒐集之文獻和研究目的稍加修改，完成預試量表進行預試。柯安南編製的量表以 Gibson 與 Dembo（1984）所提出的個人教學效能及一般教學效能為主軸，並參考 Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy（1998）的觀點增加「工作脈絡效能」這個向度。柯安南所編之量表其個人教學效能、一般教學效能和工作脈絡效能的 Cronbach α 值分別為 .811、.791、.670，累積解釋變異量為 56.447%。本研究之「國小教師自我效能量表」共計 25 題。

(二) 量表填答與計分

填答方式採用 Likert 六點量表，量表尺度由「完全符合」、「相當符合」、「稍微符合」、「有點不符合」、「相當不符合」到「完全不符合」，計分方式係依 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，反向題則轉換計分，受試者依實際情況、知覺情形作答，最後加總各層面得分及總分，得分愈高，表示教師自我效能愈高。

(三) 量表分析結果

1. 項目分析

本量表預試樣本之項目分析結果與正式樣本有所不同，因此以正式樣本的分

析為主。以相關分析法及決斷值檢定 (critical ratio, 簡稱 CR 值) 進行項目分析, 當 CR 值大於 3.0, 且達差異顯著水準 ($p < .01$) 時, 表示該題項具鑑別度予以保留。分析結果, 21 題的 CR 值僅為 .79, r 值為 .05, 因此刪除, 項目分析結果如表 3-8。

表 3-8 教師自我效能正式量表項目分析結果 (N=408)

題項	極端組比較	同質性檢驗	備註
	決斷值 (CR 值)	題目與總分相關	保留○ 刪除×
01	11.00***	.52***	○
02	9.71***	.55***	○
03	10.27***	.62***	○
04	10.10***	.58***	○
05	9.95***	.52***	○
06	9.52***	.56***	○
07	11.56***	.61***	○
08	11.23***	.61***	○
09	6.01***	.37***	○
10	7.52***	.37***	○
11	10.30***	.57***	○
12	8.55***	.47***	○
13	10.21***	.55***	○
14	7.30***	.38***	○
15	11.18***	.58***	○
16	11.77***	.61***	○
17	10.98***	.58***	○
18	7.90***	.49***	○
19	8.67***	.52***	○
20	11.27***	.60***	○
21	.79	.05	×
22	5.50***	.37***	○
23	7.16***	.40***	○
24	6.66***	.33***	○
25	7.50***	.40***	○

*** $p < .001$, 總量表的 α 係數.88, N=408

2. 因素分析

根據項目分析結果, 刪除第 21 題後進行第一次因素分析, 將各題項進行取量適當性 KMO 與 Bartlett 球形檢定, 檢定結果顯示 KMO 值為 .87, Bartlett 球形檢定 χ^2 值為 4285.42, $p < .001$, 因此資料適合做因素分析。採用主成份分析選取特徵值大於 1 的因素, 由於各因素之間的相關在 .05~.41, 因此進行直接斜

交轉軸法，觀察樣式矩陣(pattern matrix)的因素負荷量，萃取出 6 個因素，但因與本研究理論構念不符，再以主成份分析法，將因素強迫分為 4 個因素，發現 9、23、24、25 自成一因素，它們皆為反向題，可能有答題一致性的偏誤，因此予以刪除，再分成三個因素，11 題跨兩個因素，14 題因素負荷量過低(.35)，予以刪除，再進行第五次因素分析，結果如表 3-9 所示，共刪除 7 個題目，保留 18 個題目，各題因素負荷量在 .56~.83，顯示建構效度良好。從分析的結果發現 3 個因素，再依每一因素下題目的內涵，為因素命名，本研究將教師自我效能分為「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」三個層面。

表 3-9 教師自我效能正式量表因素分析結果 (N=408)

因素層面	試題問卷 題目	因素負荷量	特徵值	占解釋總變 異量百分比%	正式問卷 題號
個人教學 效能	8	.83	6.65	36.93	22
	7	.83			21
	5	.77			19
	4	.76			18
	6	.76			20
	2	.73			16
	3	.72			17
	1	.66			15
工作脈絡 效能	17	.81	2.08	11.53	28
	16	.76			27
	15	.67			26
	13	.62			25
	12	.59			24
	10	.56			23
一般教學 效能	19	.77	1.30	7.25	30
	18	.76			29
	20	.62			31
	22	.56			32

KMO 值.89, Bartlett 球形檢定 χ^2 值 3273.67, $p < .001$, 累積解釋總變異量 55.71%

3.正式量表內容

經由上述分析編製而成的「國小教師自我效能量表」，共計 18 題，分成三個因素。因素一為「個人教學效能」，指教師對自己專業教學能力的評估，包含 8 題；因素二為「工作脈絡效能」，指教師對工作環境及獲取支援協助的掌握能力之評估，包含 6 題；因素三為「一般教學效能」，指在外界環境的限制下，教師

對一般教育效能的評估，包含 4 題。

4.效度分析

本量表以因素分析考驗「國小教師自我效能量表」的建構效度，分析結果顯示，「國小教師自我效能量表」可分成三個因素，分別為「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」。各題項的因素負荷量皆在 .50 以上，「個人教學效能」層面佔解釋總變異量的 36.93%，「工作脈絡效能」層面佔解釋總變異量的 11.53%，「一般教學效能」層面佔解釋總變異量的 7.25%，累積解釋總變異量為 55.71%，顯示量表的建構效度良好。

5.信度分析

本量表以 Cronbach α 信度分析考驗題目的內部一致性，結果顯示個人教學效能、工作脈絡效能、一般教學效能的 α 係數分別為 .90、.78、.71，總量表之 α 值為 .88，顯示量表信度頗佳。

表 3-10 教師自我效能正式量表信度分析結果 (N=408)

因素層面	試題問卷題目	α 係數
個人教學效能	15、16、17、18、19、20、21、22	.90
工作脈絡效能	23、24、25、26、27、28、	.78
一般教學效能	29、30、31、32	.71
總量表		.88

三、國小教師知識分享量表

(一) 編製依據

本量表以劉鎮寧(2006)所編之「國小教師知識分享」問卷及姜禮琪(2008)所編之「桃園縣國民小學教師知識分享調查問卷」為基礎，配合文獻和研究目的加以修改。劉鎮寧將知識分享分為二個層面：「分享個人內在知識」和「促進他人學習動機」，兩個因素共可解釋變異量為 61%，全量表 Cronbach α 為 .91。姜禮琪將知識分享分為四個因素：「分享個人知識」、「分享學習機會」、「分享學習動機」和「分享教學技能」，其中「分享個人知識」可解釋變異量為 11.15%，Cronbach

α 為 .77；「分享學習機會」可解釋變異量為 15.98%，Cronbach α 為 .80；「分享學習動機」可解釋變異量為 13.52%，Cronbach α 為 .82；「分享教學技能」可解釋變異量為 16.54%，Cronbach α .74。由於「分享學習動機」這個面向在文獻上的探討相當廣泛，研究者在此不擬探討這個面向，因此參酌 Senge(1997)的觀點將知識分享分為三個面向，分別為「分享個人內在知識」(4 題)、分享學習機會(6 題)和促進他人學習(6 題)，編製成「國小教師知識分享量表」，共有 16 題。

(二) 量表填答與計分

填答方式採用 Likert 六點量表，尺度由「完全符合」、「相當符合」、「稍微符合」、「有點不符合」、「相當不符合」到「完全不符合」，計分方式係依 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，受試者依實際情況、知覺情形作答，反向題則轉換計分，最後加總各層面得分及總分，得分愈高，表示教師知識分享意願愈高。

(三) 量表分析結果

1. 項目分析

回收預試問卷後，以相關分析法及決斷值檢定 (critical ratio, 簡稱 CR 值) 進行項目分析，以評估各題項的適切性。根據項目分析結果，各題項的 CR 值介於 8.12~15.69，皆大於 3.0。各題項與總分之積差相關 r 值在 .63~.85，皆大於 .30，亦達顯著水準。回收正式問卷後，再次進行項目分析，各題項的 CR 值介於 11.74~19.38，各題項與總分之積差相關 r 值在 .63~.82，皆達顯著水準，因此暫時保留全部題項。

表 3-11 教師知識分享正式問卷項目分析 (N=408)

題項	極端組比較	同質性檢驗	備註
	決斷值 (CR 值)	題目與總分相關	保留○
1	16.48***	.71***	○
2	15.66***	.75***	○
3	14.33***	.66***	○
4	15.14***	.71***	○
5	14.93***	.73***	○
6	12.28***	.63***	○
7	15.59***	.76***	○
8	17.98***	.81***	○
9	19.38***	.82***	○
10	19.07***	.82***	○
11	14.54***	.77***	○
12	15.32***	.79***	○
13	14.97***	.78***	○
14	16.11***	.80***	○
15	14.58***	.78***	○
16	11.74***	.67***	○
17	14.84***	.73***	○

***p<.001 總量表的 α 係數.94, N=408

2. 因素分析

第一次進行因素分析採主成分分析，以特徵值大於 1 者為選入因素參考標準，萃取出 3 個因素，由於各因素之間的相關在.49~.67，因此進行直接斜交轉軸法，觀察樣式矩陣(pattern matrix)的因素負荷量，但轉軸後無法收斂於 25 個疊代，改採主軸因子萃取法，選取特徵值大於 1 者的因素，萃取出 3 個因素，題項 7 跨兩個因素，因此予以刪除，各題因素負荷量皆在.40 以上，再依每一因素下題目的內涵，為因素命名，將三個因素命名為「分享學習機會」、「分享個人內在知識」和「促進他人學習」，其結果如表 3-12 所示。

3. 正式量表內容

經由上述分析編製而成的「國小教師知識分享量表」，共計 16 題，分成三個因素，因素一為「分享學習機會」，指協助他人取得外界知識，包含 6 個題目；因素二為「分享個人內在知識」，指以語言、文字及動作（親自示範工作）等方式，將知識移轉他人，包含 4 個題目；因素三為「促進他人學習」，指透過鼓勵

及減少他人學習障礙，以提高學習者學習的動機，包含 6 個題目。

表 3-12 教師知識分享正式量表因素分析結果 (N=408)

因素層面	試題問 卷題目	因素負荷量	特徵值	占解釋總變 異量百分比%	正式問卷 題號
分享學習機會	10	.83	9.05	56.53	41
	9	.81			40
	8	.78			39
	11	.68			42
	1	.65			37
	4	.57			38
分享個人內在 知識	3	.74	1.36	8.49	34
	2	.65			33
	6	.61			36
	5	.49			35
促進他人學習	14	.86	1.04	6.51	45
	13	.80			44
	15	.67			46
	17	.55			48
	12	.43			43
	16	.41			47
KMO 值.94, Bartlett 球形檢定 χ^2 值 5118.40, $p < .001$, 累積總變異量 71.53%					

4.效度分析

本量表以因素分析考驗「國小教師知識分享量表」的建構效度，分析結果顯示，「國小教師知識分享量表」可分成三個因素，分別為「分享學習機會」、「分享個人內在知識」和「促進他人學習」。各題項的因素負荷量皆在.40 以上，「分享學習機會」層面佔解釋總變異量的 56.53%，「分享個人內在知識」層面佔解釋總變異量的 8.49%，「促進他人學習」層面佔解釋總變異量的 6.51%，累積解釋總變異量為 71.54%，顯示量表的建構效度良好。

5.信度分析

本量表以 Cronbach α 信度分析考驗題目的內部一致性，結果顯示「分享學習機會」、「分享個人內在知識」、「促進他人學習動機」的 α 係數分別為.92、.81、.90，總量表之 α 值為.94，顯示其信度頗高。除了第 4 題在刪題後 α 係數略微升高為.93 外，其餘各題在刪題後的 α 係數均降低。

表 3-13 教師知識分享正式量表信度分析結果 (N=408)

因素層面	試題問卷題目	α 係數
分享學習機會	37、38、39、40、41、42	.92
分享個人內在知識	33、34、35、36	.81
促進他人學習	43、44、45、46、47、48	.90
總量表		.94

貳、量表編製流程

本研究之量表編製係依據文獻探討的結果，配合研究目的加以修改而成。茲就編製流程說明如下：

一、編製預試量表

研究者參考相關文獻後編製量表初稿共有 60 題，經指導教授意見修正後，最後選擇 58 題，作為預試量表。

二、進行預試

預試由台中市 6 所學校進行 (如表 3-1)，委請各校老師填寫，共發出預試問卷 145 份，回收 135 份，回收率 93.10%，有效問卷 135 份。

三、預試量表項目分析及信效度分析

在預試問卷回收後，將問卷整理，並進行項目分析、因素分析與信度分析，以考驗量表之信效度。

四、編製正式問卷

根據上述的項目分析、因素分析與信度分析的結果，將 CR 值太低或因素負荷量太低的題目予以刪除，再與指導教授討論後，正式問卷共選取 48 題。

第四章 研究結果分析

本章根據研究問題與假設進行各項統計分析，以瞭解國民小學教師組織承諾、自我效能與知識分享之間的關係。全章共分五節：第一節呈現教師組織承諾、自我效能與知識分享各個變項的基本統計分析，以瞭解國民小學教師組織承諾、自我效能與知識分享的現況；第二節呈現教師個人背景變項和學校規模在教師組織承諾、自我效能與知識分享各個變項間的差異情形；第三節呈現教師組織承諾、自我效能與知識分享各個變項間的相關情形；第四節呈現教師組織承諾對知識分享、自我效能對知識分享、組織承諾對自我效能的預測力；第五節呈現教師自我效能在組織承諾與知識分享間的中介效果。

第一節 教師組織承諾、自我效能和知識分享現況之分析

本節首先針對受試者在各變項上的得分進行統計分析，以「台中市國民小學教師組織承諾、自我效能和知識分享調查問卷」為依據。組織承諾部分分為「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個層面；自我效能部分分為「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」三個層面；知識分享部分分為「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」三個層面，根據問卷調查結果，分項說明並探討之。

壹、教師組織承諾之描述分析

本研究將組織承諾分為「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個層面。表 4-1 是受試者在得分之描述統計，由於各層面題數不同，故以平均數、標準差等描述統計方法，瞭解國小教師組織承諾之現況。本研究之問卷採 Likert 六點量表，以六分至一分表示教師知覺程度，因此，平均數愈高，表示教師知覺的組織

承諾愈高。就集中情形而言，受試者以「努力意願」得分最高 (M=5.14)，「留職傾向」為次 (M=4.78)、「組織認同」最低 (M=4.76)。就離散情形做比較，標準差以「留職傾向」最高 (SD=0.85)，努力意願最低 (SD=0.63)，整體而言，教師組織承諾相當高。

表 4-1 受試者在組織承諾得分之描述統計摘要表

變項	樣本數	每題平均數	標準差	題數	最小值	最大值
組織認同	408	4.76	.76	7	1.00	6.00
留職傾向	408	4.78	.85	4	1.00	6.00
努力意願	408	5.14	.63	3	1.33	6.00
整體組織承諾	408	4.85	.66	14	19.00	84.00

貳、教師自我效能之描述分析

本研究將自我效能分為「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」三個層面，表 4-2 是受試者在「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」得分之描述統計，由於各層面題數不同，故以平均數、標準差等描述統計方法，瞭解國小教師自我效能之現況。平均數愈高，表示教師自我效能愈高。就集中情形而言，受試者以「個人教學效能」得分最高 (M=5.01)，「一般教學效能」為次 (M=4.91)，「工作脈絡效能」最低 (M=4.43)。就離散情形做比較，標準差以「工作脈絡效能」最高 (SD=0.65)，「個人教學效能」最低 (SD=0.51)，整體而言，教師自我效能相當高。

表 4-2 受試者在自我效能得分之描述統計摘要表

變項	樣本數	每題平均數	標準差	題數	最小值	最大值
個人教學效能	408	5.01	.51	8	1.88	6.00
工作脈絡效能	408	4.43	.65	6	1.00	6.00
一般教學效能	408	4.91	.58	4	2.25	6.00
整體自我效能	408	4.79	.46	18	51.00	108.00

參、教師知識分享之描述分析

本研究將知識分享分為「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」三個層面，表 4-3 是受試者在「分享學習機會」、「促進他人學習」和「分享個人內在知識」得分之描述統計，以平均數、標準差等描述統計方法，瞭解國小教師知識分享之現況。就集中情形而言，受試者以「分享學習機會」得分最高（ $M=5.23$ ），「促進他人學習」為次（ $M=5.06$ ），「分享個人內在知識」（ $M=4.90$ ）最低。就離散情形做比較，標準差以「分享個人內在知識」最高（ $SD=0.68$ ），「促進學習機會」最低（ $SD=0.56$ ），整體而言，教師知識分享相當高。

表 4-3 受試者在知識分享得分之描述統計摘要表

變項	樣本數	每題平均數	標準差	題數	最小值	最大值
分享學習機會	408	5.23	.56	6	2.50	6.00
促進他人學習	408	5.06	.59	6	2.00	6.00
分享個人內在知識	408	4.90	.68	4	1.00	6.00
整體知識分享	408	5.08	.54	16	36.00	96.00

綜上所述，教師組織承諾、自我效能和知識分享皆呈現中上知覺程度，教師組織承諾以「努力意願」最高，自我效能以「個人教學效能」最高，知識分享以

「分享學習機會」最高。

第二節教師組織承諾、自我效能和知識分享之差異分析

本節旨在探討不同教師個人背景變項和學校背景變項在組織承諾、自我效能和知識分享上的差異情形。以獨立樣本 t 檢定來考驗性別在組織承諾、自我效能和知識分享的差異顯著性。以單因子變異數分析來考驗學歷、任教年資、現任職務等個人背景變項及學校規模之背景變項在組織承諾、自我效能和知識分享的差異顯著性。茲將統計分析結果說明如下：

壹、性別在研究變項上的差異分析

本部分在探討不同性別的國小教師在組織承諾、自我效能和知識分享各變項上的差異情形，採用獨立樣本 t 檢定，以檢定各組的差異是否達顯著水準。

一、性別在組織承諾上的差異

表 4-4 呈現男女教師在組織承諾、自我效能和知識分享上各向度中之平均數差異比較結果。由表中結果可知，男女國小教師在「組織認同」($t=-.09$, $p=.93$)和「留職傾向」($t=-1.75$, $p=.08$)之平均數並無顯著差異，但在「努力意願」有顯著差異 ($t=-2.3$, $p<.05$, $\eta^2=.01$)。女性教師在「努力意願」($M=5.19$, $SD=0.62$)上顯著高於男性教師 ($M=5.03$, $SD=0.66$)。

二、性別在自我效能上的差異

由表 4-4 結果可知，男女教師在「個人教學效能」($t=.27$, $p=.79$)、「工作脈絡效能」($t=.74$, $p=.46$)和「一般教學效能」($t=-.31$, $p=.76$)三種向度中之平均數並無顯著差異。

三、性別在知識分享上的差異

由表 4-4 結果可知，男女教師在「分享個人內在知識」($t=.78$, $p=.43$)、「分

享學習機會」($t=-1.54, p=.12$)和「促進他人學習」($t=.52, p=.60$)三種向度中之平均數並無顯著差異。

綜上所述，不同性別之國小教師組織承諾、自我效能與知識分享尚佳，性別因素僅在「努力意願」上達顯著差異，對其他變項所造成的影響不大。

表 4-4 性別在組織承諾得分之 t 檢定摘要表 (N=408)

	性別	N	M	SD	t
組織認同	男生	121	4.75	.79	-.09
	女生	287	4.76	.75	
努力意願	男生	121	5.03	.66	-2.27*
	女生	287	5.19	.62	
留職傾向	男生	121	4.67	.85	-1.75
	女生	287	4.83	.85	
個人教學效能	男生	121	5.02	.54	.27
	女生	287	5.00	.49	
工作脈絡效能	男生	121	4.47	.78	.74
	女生	287	4.41	.58	
一般教學效能	男生	121	4.89	.68	-.31
	女生	287	4.91	.54	
分享學習機會	男生	121	5.17	.59	-1.54
	女生	287	5.26	.55	
促進他人學習	男生	121	5.08	.60	.52
	女生	287	5.05	.58	
分享個人內在知識	男生	121	4.94	.79	.78
	女生	287	4.88	.63	

* $p<.05$

貳、學歷在研究變項上的差異分析

本部分在探討不同學歷的國小教師在組織承諾、自我效能和知識分享各變項上的差異情形，採用單因子變異數分析，以檢定各組的差異是否達顯著水準。

一、學歷在組織承諾上的差異

根據表 4-5 的研究結果顯示，不同學歷之國小教師組織承諾各向度各題平均數介於 4.73~5.16，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本的組織承諾屬於中上程度。但是，不同學歷在「組織認同」($F=.37, p=.69$)、「努力意願」($F=.36, p=.70$)和「留職傾向」($F=.60, p=.55$)各向度的差異未達顯著。

表 4-5 學歷在組織承諾得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	學歷	N	M	SD	F 值
組織認同	1	師專	12	4.94	.77	.37
	2	大學	252	4.75	.75	
	3	研究所	144	4.76	.78	
努力意願	1	師專	12	5.00	.74	.36
	2	大學	252	5.14	.64	
	3	研究所	144	5.16	.62	
留職傾向	1	師專	12	4.94	.88	.60
	2	大學	252	4.81	.84	
	3	研究所	144	4.73	.87	

** $p<.01$

二、學歷在自我效能上的差異

根據表 4-6 的研究結果顯示，不同學歷之國小教師在自我效能各向度各題平均數介於 4.13~5.07 分，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本自我效能屬於中上程度。然而，不同學歷在「個人教學效能」($F=2.64$,

p=.07)、「工作脈絡效能」(F=1.42，p=.24)和「一般教學效能」(F=1.89，p=.15)自我效能各向度的差異未達顯著水準。

表 4-6 學歷在自我效能得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	學歷	N	M	SD	F
個人教學效能	1	師專	12	4.78	.85	2.64
	2	大學	252	4.98	.50	
	3	研究所	144	5.07	.48	
工作脈絡效能	1	師專	12	4.13	.75	1.42
	2	大學	252	4.43	.63	
	3	研究所	144	4.45	.66	
一般教學效能	1	師專	12	4.63	.76	1.89
	2	大學	252	4.90	.59	
	3	研究所	144	4.95	.54	

**p<.01

三、學歷在知識分享上的差異

根據表 4-7 的研究結果顯示，不同學歷之國小教師在知識分享各向度各題平均數介於 4.73~5.25，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本的知識分享屬於中上程度。但是，不同學歷在「分享個人內在知識」(F=1.00，p=.37)、「分享學習機會」(F=2.05，p=.13)和「促進他人學習」(F=1.55，p=.21)各向度的差異未達顯著水準。

表 4-7 學歷在知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	學歷	N	M	SD	F
分享個人內在知識	1	師專	12	4.73	1.02	1.00
	2	大學	252	4.87	.68	
	3	研究所	144	4.95	.65	
分享學習機會	1	師專	12	4.92	.92	2.05
	2	大學	252	5.25	.53	
	3	研究所	144	5.22	.57	
促進他人學習	1	師專	12	4.79	.92	1.55
	2	大學	252	5.05	.58	
	3	研究所	144	5.09	.55	

**p<.01

參、服務年資在研究變項上的差異分析

本部分在探討不同服務年資的國小教師在組織承諾、自我效能和知識分享各變項上的差異情形，採用單因子變異數分析，以檢定各組的差異是否達顯著水準。

一、服務年資在組織承諾上的差異

根據表 4-8 的研究結果顯示，不同服務年資之國小教師組織承諾各向度各題平均數介於 4.37~5.30 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本的組織承諾屬於中上程度。以 Bonferroni 校正公式 (familywise $\alpha = .05$) 調整可能因多重比較而造成膨脹的概率水準，因此，F 值需達到 .016 (.05/3) 顯著水準，若服務年資在組織承諾三個向度中之 ANOVA 有顯著差異，則採 Scheff'e 事後比較分析，分析結果發現：

1. 在「組織認同」($F_{3,404}=8.38, p<.01$) 方面：服務年資在 16~25 年 (M=4.90, SD=0.65) 及 26 年以上 (M=5.06, SD=0.79) 之教師的知覺顯著高於服務年資在

6~15 年 (M=4.57, SD=0.80)之間的國小教師。

2. 在「努力意願」(F_{3,404}=4.40, p<.01)方面：服務年資在 16~25 年 (M=5.25, SD=0.63)之間的國小教師的知覺顯著高於服務年資在 6~15 年 (M=5.03, SD=0.56)之教師。

3. 在「留職傾向」(F_{3,404}=8.45, p<.01)方面：服務年資在 16~25 年 (M=4.98, SD=0.82)及 26 年以上 (M=5.03, SD=0.90)之教師顯著高於服務年資在 5 年以下 (M=4.37, SD=1.08)的教師；服務年資在 16~25 年 (M=4.98, SD=0.82)之教師顯著高於服務年資在 6~15 年 (M=4.64, SD=0.77)之間的國小教師。

綜上所述，各種服務年資之國小教師組織承諾尚佳，服務年資因素會造成相當程度的影響。

表 4-8 服務年資在組織承諾得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	年資	N	M	SD	F	事後比較
組織認同	1	5 年以下	31	4.80	.77	8.38**	2<3
	2	6~15 年	186	4.57	.80		2<4
	3	16~25 年	148	4.90	.65		
	4	26 年以上	43	5.06	.79		
努力意願	1	5 年以下	31	5.09	.69	4.40**	2<3
	2	6~15 年	186	5.03	.56		
	3	16~25 年	148	5.25	.63		
	4	26 年以上	43	5.30	.79		
留職傾向	1	5 年以下	31	4.37	1.08	8.45**	1<3
	2	6~15 年	186	4.64	.77		1<4
	3	16~25 年	148	4.98	.82		2<3
	4	26 年以上	43	5.03	.90		

**p<.01

二、服務年資在自我效能上的差異

根據表 4-9 的研究結果顯示，不同服務年資之國小教師自我效能各向度各題平均數介於 4.30~5.10 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本自我效能屬於中上程度。以 Bonferroni 校正公式 (familywise $\alpha = .05$) 調整可能因多重比較而造成膨脹的概率水準，因此，F 值需達到 .013 ($.05/4$) 顯著水準，若服務年資在自我效能中之 ANOVA 有顯著差異，則採 *Scheff'e* 事後比較分析。結果發現，服務年資在「個人教學效能」($F=2.00$, $p=.114$) 和「一般教學效能」($F=2.54$, $p=.056$) 中無顯著差異，但在「工作脈絡效能」($F_{3,404}=5.31$, $p<.01$) 中達顯著差異。其中，服務年資在 16~25 年 ($M=4.56$, $SD=0.54$) 的教師其「工作脈絡效能」顯著高於 6~15 年之教師 ($M=4.30$, $SD=0.70$)。

綜上所述，各種服務年資之國小教師自我效能尚佳，服務年資因素僅在「工作脈絡效能」中達顯著差異。

表 4-9 服務年資在自我效能得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	年資	N	M	SD	F	事後比較
個人教學效能	1	5 年以下	31	5.00	.56	2.00	
	2	6~15 年	186	4.94	.48		
	3	16~25 年	148	5.06	.48		
	4	26 年以上	43	5.10	.64		
工作脈絡效能	1	5 年以下	31	4.41	.67	5.31*	2<3
	2	6~15 年	186	4.30	.70		
	3	16~25 年	148	4.56	.54		
	4	26 年以上	43	4.57	.61		
一般教學效能	1	5 年以下	31	4.87	.61	2.54	
	2	6~15 年	186	4.83	.62		
	3	16~25 年	148	4.99	.52		
	4	26 年以上	43	5.00	.55		

** $p<.01$

三、服務年資在知識分享上的差異

根據表 4-10 的研究結果顯示，不同服務年資之國小教師知識分享各向度各題平均數介於 4.78~5.36 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本的知識分享屬於中上程度。以 Bonferroni 校正公式 (familywise $\alpha=.05$) 調整可能因多重比較而造成膨脹的概率水準，因此，F 值需達到 .016 (.05/3) 顯著水準，然而，不同服務年資在「分享個人內在知識」(F=2.81, p=.04)、「分享學習機會」(F=.99, p=.40) 和「促進他人學習」(F=1.87, p=.13) 各向度的差異未達顯著水準。

綜上所述，各種服務年資之國小教師知識分享尚佳，服務年資因素不會造成相當程度的影響。

表 4-10 服務年資在知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	年資	N	M	SD	F
分享個人內在知識	1	5 年以下	31	4.78	.79	2.81
	2	6~15 年	186	4.81	.68	
	3	16~25 年	148	4.97	.65	
	4	26 年以上	43	5.08	.69	
分享學習機會	1	5 年以下	31	5.24	.64	.99
	2	6~15 年	186	5.20	.55	
	3	16~25 年	148	5.23	.56	
	4	26 年以上	43	5.36	.59	
促進他人學習	1	5 年以下	31	5.21	.60	1.87
	2	6~15 年	186	5.00	.53	
	3	16~25 年	148	5.07	.60	
	4	26 年以上	43	5.17	.71	

**p<.01

肆、現任職務在研究變項上的差異分析

本部分在探討不同職務的國小教師在組織承諾、自我效能和知識分享各變項上的差異情形，採用單因子變異數分析，以檢定各組的差異是否達顯著水準。

一、現任職務在組織承諾上的差異

根據表 4-11 的研究結果顯示，不同職務之國小教師在組織承諾各向度各題平均數介於 4.62~5.17 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本的組織承諾屬於中上程度。以 Bonferroni 校正公式 (familywise $\alpha = .05$) 調整可能因多重比較而造成膨脹的概率水準，因此，F 值需達到 .016 (.05/3) 顯著水準。研究發現，不同的現任職務在「組織認同」(F=3.14, p=.03)、「努力意願」(F=.53, p=.59) 和「留職傾向」(F=.18, p=.84) 各向度的差異未達顯著水準。

綜上所述，不同職務之國小教師組織承諾尚佳，職務因素不會造成相當程度的影響。

表 4-11 現任職務在組織承諾得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	現任職務	N	M	SD	F
組織認同	1	兼任行政	133	4.90	.65	3.41
	2	級任	249	4.70	.80	
	3	科任	26	4.62	.83	
努力意願	1	兼任行政	133	5.17	.61	.53
	2	級任	249	5.14	.64	
	3	科任	26	5.03	.65	
留職傾向	1	兼任行政	133	4.78	.85	.18
	2	級任	249	4.80	.85	
	3	科任	26	4.69	.88	

**p<.01

二、現任職務在自我效能上的差異

根據表 4-12 的研究結果顯示，不同職務之國小教師在自我效能各向度各題平均數介於 4.26~5.01 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本自我效能屬於中上程度。然而，不同學歷在「個人教學效能」(F=.25, p=.78)、「工作脈絡效能」(F=2.14, p=.12)和「一般教學效能」(F=.64, p=.53)各向度的差異未達顯著水準。

綜上所述，不同職務之國小教師自我效能尚佳，職務因素不會造成相當程度的影響。

表 4-12 現任職務在自我效能得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	現任職務	N	M	SD	F
個人教學效能	1	兼任行政	133	5.01	.48	.25
	2	級任	249	5.01	.51	
	3	科任	26	4.94	.60	
工作脈絡效能	1	兼任行政	133	4.51	.64	2.14
	2	級任	249	4.40	.62	
	3	科任	26	4.26	.89	
一般教學效能	1	兼任行政	133	4.87	.59	.64
	2	級任	249	4.94	.54	
	3	科任	26	4.88	.87	

**p<.01

三、現任職務在知識分享上的差異

根據表 4-13 的研究結果顯示，不同職務之國小教師在知識分享各向度各題平均數介於 4.83~5.25 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本的知識分享屬於中上程度。以 Bonferroni 校正公式 (familywise α

=.05)調整可能因多重比較而造成膨脹的概率水準，因此，F 值需達到.016 (.05/3)顯著水準，結果發現，不同職務在「分享個人內在知識」(F=3.69，p=.03)、「分享學習機會」(F=.38，p=.68)和「促進他人學習」(F=.86，p=.42)各向度的差異未達顯著水準。

綜上所述，不同職務之國小教師知識分享尚佳，職務不會造成相當程度的影響。

表 4-13 現任職務在知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	現任職務	N	M	SD	F
分享個人內在知識	1	兼任行政	133	5.03	.66	3.69
	2	級任	249	4.83	.70	
	3	科任	26	4.84	.53	
分享學習機會	1	兼任行政	133	5.25	.56	.38
	2	級任	249	5.23	.55	
	3	科任	26	5.15	.66	
促進他人學習	1	兼任行政	133	5.11	.59	.86
	2	級任	249	5.03	.58	
	3	科任	26	5.04	.61	

**p<.01

伍、學校規模在研究變項上的差異分析

本部分在探討不同學校規模的國小教師在組織承諾、自我效能和知識分享各變項上的差異情形，採用單因子變異數分析，以檢定各組的差異是否達顯著水準。

一、學校規模在組織承諾上的差異

根據表 4-14 的研究結果顯示，不同學校規模之國小教師在組織承諾各向度

各題平均數介於 4.71~5.19 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本的組織承諾屬於中上程度。但是，不同的學校規模在「組織認同」(F=1.30, p=.27)、「努力意願」(F=.68, p=.51)和「留職傾向」(F=.41, p=.66)各向度的差異未達顯著水準。

綜上所述，不同學校規模之國小教師組織承諾尚佳，學校規模因素在組織承諾上不會造成相當程度的影響。

表 4-14 學校規模在組織承諾得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	學校規模	N	M	SD	F
組織認同	1	24 班以下	20	4.84	.73	1.30
	2	24~48 班	151	4.83	.75	
	3	49 班以上	237	4.71	.77	
努力意願	1	24 班以下	20	5.12	.56	.68
	2	24~48 班	151	5.19	.56	
	3	49 班以上	237	5.11	.68	
留職傾向	1	24 班以下	20	4.95	.60	.41
	2	24~48 班	151	4.79	.82	
	3	49 班以上	237	4.77	.89	

**p<.01

二、學校規模在自我效能上的差異

根據表 4-15 的研究結果顯示，不同學校規模之國小教師在自我效能各向度各題平均數介於 4.32~5.07 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本自我效能屬於中上程度。但是，不同學校規模在「個人教學效能」(F=2.26, p=.11)、「工作脈絡效能」(F=.35, p=.70)和「一般教學效能」(F=.42, p=.66)各向度的差異未達顯著水準。

綜上所述，不同學校規模之國小教師自我效能尚佳，學校規模因素在自我效能上不會造成相當程度的影響。

表 4-15 學校規模在自我效能得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	學校規模	N	M	SD	F
個人教學效能	1	24 班以下	20	5.03	.54	2.26
	2	24~48 班	151	5.07	.45	
	3	49 班以上	237	4.96	.54	
工作脈絡效能	1	24 班以下	20	4.32	.50	.35
	2	24~48 班	151	4.42	.65	
	3	49 班以上	237	4.44	.66	
一般教學效能	1	24 班以下	20	4.80	.43	.42
	2	24~48 班	151	4.93	.60	
	3	49 班以上	237	4.91	.58	

**p<.01

三、學校規模在知識分享上的差異

根據表 4-16 的研究結果顯示，不同學校規模之國小教師在知識分享各向度各題平均數介於 4.85~5.32 分之間，在六點量表中介於「同意」至「非常同意」之間，顯示各組樣本的知識分享屬於中上程度。以 Bonferroni 校正公式 (familywise $\alpha=.05$) 調整可能因多重比較而造成膨脹的概率水準，因此，F 值需達到 .016 ($.05/3$) 顯著水準，結果發現，不同學校規模在「分享個人內在知識」(F=1.11, p=.33)、「分享學習機會」(F=2.81, p=.06) 和「促進他人學習」(F=3.29, p=.04) 各向度的差異未達顯著水準。

綜上所述，不同學校規模之國小教師知識分享尚佳，學校規模因素在知識分享上不會造成相當程度的影響。

表 4-16 學校規模在知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

向度	組別	學校規模	N	M	SD	F
分享個人內在知識	1	24 班以下	20	4.91	.59	1.11
	2	24~48 班	151	4.96	.70	
	3	49 班以上	237	4.85	.68	
分享學習機會	1	24 班以下	20	5.17	.59	2.81
	2	24~48 班	151	5.32	.50	
	3	49 班以上	237	5.18	.59	
促進他人學習	1	24 班以下	20	4.99	.63	3.29
	2	24~48 班	151	5.15	.52	
	3	49 班以上	237	5.00	.62	

**p<.01

陸、小結

由表 4-17 得知，在教師個人背景變項中，僅有性別在組織承諾中的「努力意願」達顯著差異；服務年資在組織承諾三個面向上及自我效能之「工作脈絡效能」達顯著差異。

一、就性別而言

國小教師僅在組織承諾中的「努力意願」達顯著差異，而在自我效能和知識分享不會因性別不同而有差異。

二、就學歷而言

國小教師組織承諾、自我效能和知識分享不會因學歷不同而有差異。

三、就年資而言

年資在組織承諾中造成相當程度的影響。服務年資在 16~25 年及 26 年以上之國小教師其「組織認同」，顯著大於年資在 6~15 年之教師；年資在 16~25 年之教師其「努力意願」顯著大於年資在 6~15 年之教師；「留職傾向」，則是年資在 16~25

年及 26 以上之教師顯著大於年資在 5 年之下之教師，而且年資在 16~25 年之教師也顯著大於 6~15 年之教師。而年資在 16~25 年之教師「工作脈絡效能」也顯著大於 6~15 年之教師。但是，「個人教學效能」、「一般教學效能」、「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」不會因年資不同而有差異。

四、就現任職務

國小教師組織承諾、自我效能和知識分享不會因現任職務不同而有差異。

五、就學校規模而言

國小教師組織承諾、自我效能和知識分享不會因學校規模不同而有差異。

表 4-17 不同背景變項在組織承諾、自我效能和知識分享差異分析摘要表

變項			組織承諾			自我效能			知識分享		
			組織認同	努力意願	留職傾向	個人教學效能	工作脈絡效能	一般教學效能	分享個人內在知識	分享學習機會	促進他人學習
個人背景變項	性別	1.男 2.女	—	女>男	—	—	—	—	—	—	—
	學歷	1.師專 2.大學 3.研究所	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	服務年資	1.5年(含)以下 2.6~15年 3.16~25年 4.26年(含)以上	2<3 2<4	2<3	1<3 1<4 2<3	—	2<3	—	—	—	—
	現任職務	1.教師兼行政 2.級任 3.科任	—	—	—	—	—	—	—	—	—
學校背景變項	學校規模	1.24(含)班以下 2.25~48班 3.49(含)以上	—	—	—	—	—	—	—	—	—

註：—表示 t 檢定或變異數分析未達顯著

第三節 組織承諾、自我效能和知識分享之相關分析

本節旨在探討國小教師組織承諾、自我效能和知識分享的相關情形，透過皮爾遜積差相關(Pearson's product-moment correlation)求得相關係數以了解變項之間相關的程度。表 4-18 為教師組織承諾、教師自我效能和教師知識分享的相關係數摘要表。由表中得知，每個變項間的相關均為正相關，其中以「留職傾向」和「工作脈絡效能」的相關係數最小，為 .25，而以「個人教學效能」和「促進他人學習」的相關係數最大，為 .62。根據吳明隆和涂金堂(2007)對相關係數與相關程度的分類： r 值在 .80 以上為很高相關， r 值在 .60~.79 為高相關， r 值在 .40~.59 為中相關， r 值在 .20~.39 為低相關， r 值在 .20 以下為微弱相關。以下分別就三個變項間的相關做說明。

壹、組織承諾與知識分享之相關情形

根據表 4-18 的統計分析結果發現，組織承諾三個變項和知識分享三個變項間的相關係數均為正相關， r 值在 .28~.55，表示相關程度為中低相關，其中，以「努力意願」和「分享學習機會」($r = .55, p < .01$)、促進他人學習的相關最大($r = .55, p < .01$)，而以「留職傾向」和「分享個人內在知識」的相關最小($r = .28, p < .01$)。

一、「組織認同」與知識分享各向度之相關情形

「組織認同」與知識分享中的「分享學習機會」、「促進他人學習」和「分享個人內在知識」各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值分別為 .41、.47、.50，相關程度為中相關，即「組織認同」愈高者，在知識分享各向度的得分也較高。

二、「努力意願」與知識分享各向度之相關情形

「努力意願」與知識分享各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值

分別為 .55、.55、.43，相關程度為中相關，即「努力意願」愈高者，在知識分享各向度的得分也較高。

三、「留職傾向」與知識分享各向度之相關情形

「留職傾向」與知識分享各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值分別為 .36、.33、.28，相關程度為低相關，即「留職傾向」愈高者，在知識分享各向度的得分也較高。

貳、自我效能與知識分享之相關情形

根據表 4-18 的統計分析結果發現，自我效能三個變項和知識分享三個變項間的相關係數均為正相關， r 值在 .33~.62，表示相關程度為中高相關，其中，以「個人教學效能」和「促進他人學習」相關最大 ($r = .62, p < .01$)，而以「工作脈絡效能」和「分享學習機會」的相關最小 ($r = .33, p < .01$)。

一、「個人教學效能」與知識分享各向度之相關情形

「個人教學效能」與知識分享各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值分別為 .62、.62、.52，相關程度為中高相關，即「個人教學效能」愈高者，在知識分享各向度的得分也較高。

二、「工作脈絡效能」與知識分享各向度之相關情形

「工作脈絡效能」與知識分享各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值分別為 .33、.43、.53，相關程度為中低相關，即「工作脈絡效能」愈高者，在知識分享各向度的得分也較高。

三、「一般教學效能」與知識分享各向度之相關情形

「一般教學效能」與知識分享各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值分別為 .51、.42、.38，相關程度為中低相關，即「一般教學效能」愈高者，在知識分享各向度的得分也較高。

參、組織承諾與自我效能之相關情形

根據表 4-18 的統計分析結果發現，組織承諾三個變項和自我效能三個變項間的相關係數均為正相關， r 值在 .25 ~ .61，其中高度相關，以「努力意願」與「個人教學效能」的相關最大 ($r = .61, p < .01$)，以「留職傾向」和「工作脈絡效能」的相關最小 ($r = .25, p < .01$)。

一、「組織認同」與自我效能各向度之相關情形

「組織認同」與自我效能各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值分別為 .42、.49、.39，相關程度為中度相關，即「組織認同」愈高者，在自我效能各向度的得分也較高。

二、「努力意願」與自我效能各向度之相關情形

「努力意願」與自我效能各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值分別為 .61、.36、.42，相關程度為中度相關，即「努力意願」愈高者，在自我效能各向度的得分也較高。

三、「留職傾向」與自我效能各向度之相關情形

「留職傾向」與自我效能各向度之相關情形皆達顯著正相關，相關係數 r 值分別為 .37、.25、.32，相關程度為中度相關，即「留職傾向」愈高者，自我效能各向度的得分也較高。

表 4-18 組織承諾、自我效能和知識分享的相關係數摘要表(N=408)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 組織認同	1.00								
2 努力意願	.65**	1.00							
3 留職傾向	.62**	.54**	1.00						
4 個人教學效能	.42**	.61**	.37**	1.00					
5 工作脈絡效能	.49**	.36**	.25**	.43**	1.00				
6 一般教學效能	.39**	.42**	.32**	.49**	.43**	1.00			
7 分享學習機會	.41**	.55**	.36**	.61**	.33**	.51**	1.00		
8 促進他人學習	.47**	.55**	.33**	.62**	.43**	.42**	.78**	1.00	
9 分享個人內在知識	.50**	.43**	.28**	.52**	.53**	.38**	.64**	.67**	1.00

**p<.01

第四節 組織承諾、自我效能和知識分享之預測分析

本節分為三部分，分別探討教師組織承諾和知識分享的預測關係(假設四)，自我效能和知識分享的預測關係(假設五)，組織承諾和自我效能的預測關係(假設六)。

壹、組織承諾與知識分享之預測關係

本研究以組織承諾的三個層面為預測變項，以知識分享的三個層面為效標變項，進行三次的多元迴歸分析，以考驗假設四。首先，分析組織承諾各層面之迴歸係數的容忍度 (tolerance) 和變異數膨脹係數 (variance inflation factor, VIF)，判斷是否有多元共線性。根據吳明隆和涂金堂 (2007)的看法，容忍度的值在 0 和 1 之間，變異數膨脹係數值愈小愈好，分析結果變異數膨脹係數值介於 1~2 之間，無多元共線性問題。表 4-19 呈現三個層面的組織承諾聯合預測三種知識

分享的多元迴歸分析摘要表。由表中得知，組織承諾對「分享個人內在知識」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=50.38$ ， $p<.01$ 。其聯合解釋「分享個人內在知識」的總變異量的 27% ($Adj R^2=.27$)，在三個預測變項中，「組織認同」($\beta=.43$ ， $p<.01$)和「努力意願」($\beta=.20$ ， $p<.01$)的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示此變項能顯著且正向預測「分享個人內在知識」，亦即，「組織認同」、「努力意願」愈高，「分享個人內在知識」也愈高。

其次，組織承諾對「分享學習機會」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=59.29$ ， $p<.01$ 。其能聯合解釋「分享學習機會」的總變異量的 26 % ($Adj R^2=.26$)。在三個預測變項中，「努力意願」($\beta=.47$ ， $p<.01$)的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示此變項能顯著且正向預測「分享學習機會」，亦即，「努力意願」愈高，「分享學習機會」也愈高。

最後，組織承諾對「促進他人學習」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=64.09$ ， $p<.01$ 。其能聯合解釋「促進他人學習」的總變異量的 32% ($Adj R^2=.32$)。在三個預測變項中，「組織認同」($\beta=.21$ ， $p<.01$)和「努力意願」($\beta=.43$ ， $p<.01$)的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示此變項能顯著且正向預測「促進他人學習」，亦即，「組織認同」和「努力意願」愈高，「促進他人學習」也愈高。

表 4-19 組織承諾聯合預測三種知識分享之多元迴歸分析摘要表

預測變項	效標變項		
	分享個人內在知識	分享學習機會	促進他人學習
組織認同	.43**	.06	.21**
努力意願	.20**	.47**	.43**
留職傾向	-.09	.07	-.04
F(3, 404)	50.38**	59.29**	64.09**
Adj R ²	.27	.26	.32

註：表中只呈現標準化迴歸係數值，** $p<.01$

貳、自我效能與知識分享之預測關係

本研究以自我效能的三個層面為預測變項，以知識分享的三個層面為效標變項，進行三次的多元迴歸分析，以考驗假設五。首先，分析自我效能各層面之迴歸係數的容忍度 (tolerance) 和變異數膨脹係數 (variance inflation factor, VIF)，容忍度的值在 0 和 1 之間，變異數膨脹係數在 1~2 之間，並無多元共線性問題。表 4-20 呈現三個層面的自我效能聯合預測三種知識分享的多元迴歸分析摘要表。由表中得知，自我效能對「分享個人內在知識」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=83.88$ ， $p<.01$ 。其能聯合解釋「分享個人內在知識」的總變異量的 38% ($\text{Adj } R^2=.38$)。其中，「個人教學效能」 ($\beta=.33$ ， $p<.01$)、「工作脈絡效能」 ($\beta=.36$ ， $p<.01$) 的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示二個變項皆能顯著且正向預測「分享個人內在知識」，亦即，教師「個人教學效能」、「工作脈絡效能」愈高，「分享個人內在知識」也愈高。

其次，自我效能對「分享學習機會」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=101.17$ ， $p<.01$ 。自我效能能聯合解釋分享學習機會的總變異量的 43% ($\text{Adj } R^2=.43$)。在三個預測變項中，「個人教學效能」 ($\beta=.47$ ， $p<.01$)、「一般教學效能」 ($\beta=.28$ ， $p<.01$) 的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示此二變項能顯著且正向預測「分享學習機會」，亦即，教師「個人教學效能」、「一般教學效能」愈高，「分享學習機會」也愈高。

最後，自我效能對「促進他人學習」的聯合預測力亦達顯著水準， $F(3, 404)=98.54$ ， $p<.01$ 。自我效能能聯合解釋「促進他人學習」的總變異量的 42% ($\text{Adj } R^2=.42$)。在三個預測變項中，「個人教學效能」 ($\beta=.49$ ， $p<.01$)、「工作脈絡效能」 ($\beta=.18$ ， $p<.01$) 和「一般教學效能」 ($\beta=.10$ ， $p<.01$) 的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示此三個變項能顯著且正向預測「促進他人學習」，亦即，「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」愈高，「促進他人學習」也愈高。

表 4-20 教師自我效能聯合預測三種知識分享之多元迴歸分析摘要表

預測變項	效標變項		
	分享個人內在知識	分享學習機會	促進他人學習
個人教學效能	.33**	.47**	.49**
工作脈絡效能	.36**	.01	.18**
一般教學效能	.06	.28**	.10**
F(3, 404)	83.88**	101.17**	98.54**
Adj R ²	.38	.43	.42

註：表中只呈現標準化迴歸係數值，**p<.01

參、組織承諾與教師自我效能之預測關係

本研究以組織承諾的三個層面為預測變項，以自我效能的三個層面為效標變項，進行三次的多元迴歸分析，以考驗假設六。表 4-21 呈現三個層面的組織承諾聯合預測三種自我效能的多元迴歸分析摘要表。由表中得知，組織承諾對「個人教學效能」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=78.88$ ， $p<.01$ 。組織承諾能聯合解釋「個人教學效能」的總變異量的 37% ($\text{Adj } R^2=.37$)。在三個預測變項中，「努力意願」 ($\beta=.56$ ， $p<.01$)的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示此變項能顯著且正向預測「個人教學效能」，亦即，「努力意願」愈高，「個人教學效能」也愈高。

其次，組織承諾對「工作脈絡效能」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=45.45$ ， $p<.01$ 。組織承諾能聯合解釋「工作脈絡效能」的總變異量的 25% ($\text{Adj } R^2=.25$)。在三個預測變項中，「組織認同」 ($\beta=.50$ ， $p<.01$)的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示此變項能顯著且正向預測「工作脈絡效能」，亦即，教師「組織認同」愈高，「工作脈絡效能」也愈高。

最後，組織承諾對「一般教學效能」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=34.08$ ， $p<.01$ 。組織承諾能聯合解釋「一般教學效能」的總變異量的20% ($\text{Adj } R^2=.20$)。在三個預測變項中，「組織認同」($\beta=.17$ ， $p<.01$)、「努力意願」($\beta=.27$ ， $p<.01$)的迴歸係數達顯著水準且為正值，顯示此二變項能顯著且正向預測「一般教學效能」，亦即，「組織認同」、「努力意願」愈高，「一般教學效能」也愈高。

表 4-21 組織承諾聯合預測三種自我效能之多元迴歸分析摘要表

預測變項	效標變項		
	個人教學效能	工作脈絡效能	一般教學效能
組織認同	.03	.50**	.17**
努力意願	.56**	.10	.27**
留職傾向	.05	-.11	.06
F(3, 404)	78.88	45.45	34.08
Adj R ²	.37	.25	.20

註：表中只呈現標準化迴歸係數值，** $p<.01$

第五節自我效能在組織承諾和知識分享之間的中介效果

本節主要探討自我效能在組織承諾和知識分享間的中介效果。本研究以「分享個人內在知識」、「分享學習機會」、「促進他人學習」等三種知識分享作為效標變項；以「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」三種組織承諾作為第一組預測變項，而以「個人教學效能」、「工作脈絡效能」、「一般教學效能」三種自我效能作為第二組預測變項，進行階層迴歸分析，以考驗本研究的假設七。

壹、自我效能能在組織承諾和「分享個人內在知識」之間的中介效果

表 4-22 為組織承諾和自我效能對知識分享的階層迴歸分析摘要表。就「分享個人內在知識」而言，由表中的模式一可知組織承諾對「分享個人內在知識」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=50.38$ ， $p<.01$ 。可以聯合解釋分享個人內在知識總變異量的 27%，在三個預測變項中，「組織認同」、「努力意願」二個預測變項的影響均達顯著，標準化的迴歸係數分別為 .43、.20，達到 .01 的顯著水準，而且 β 值為正值，表示此二者能正向影響「分享個人內在知識」，即「組織認同」、「努力意願」愈高，「分享個人內在知識」會愈高。

在階層二的迴歸模式中（見表 4-22 的模式二部分），組織承諾和自我效能對知識分享的聯合預測力同樣達顯著水準， $F(6, 401)=49.20$ ， $p<.01$ 。可以聯合解釋「分享個人內在知識」總變異量提昇為 42%，排除組織承諾的影響，自我效能的三個自變項對分享個人內在知識的解釋力為 15%，此解釋力達到統計上的顯著水準（ $\Delta F=35.21$ ， $p<.01$ ）。

在六個預測變項中，「組織認同」、「個人教學效能」、「工作脈絡效能」三個預測變項的影響達 .05 的顯著水準，標準化的迴歸係數分別為 .28、.30、.27，皆為正值，表示對「分享個人內在知識」的影響為正向。亦表示當「組織認同」、「個人教學效能」、「工作脈絡效能」愈高，「分享個人內在知識」愈高。

在中介效果上，組織承諾中的「組織認同」在投入自我效能後解釋力降低，迴歸係數由 .43 降為 .28，仍具有顯著的效果，表示「組織認同」對「分享個人內在知識」的影響被自我效能部分中介；「努力意願」的迴歸係數由 .20 降至 -.01，在投入自我效能後已不具有顯著的解釋力，表示「努力意願」對「分享個人內在知識」的影響被自我效能完全中介。

對照表 4-20、4-21，可以發現，「組織認同」對「分享個人內在知識」的效果主要是受到「工作脈絡效能」（中介效果值為 .18， $p<.01$ ）的部份中介；「努力意願」對「分享個人內在知識」的效果主要是受到「個人教學效能」（中介效果

值為 .18， $p<.01$) 的完全中介。

前述的結果顯示，「組織認同」對「分享個人內在知識」除了有直接效果外，也會透過「工作脈絡效能」產生間接效果；「努力意願」對「分享個人內在知識」除了有直接效果外，也會透過「個人教學效能」產生間接效果。自我效能在組織承諾和知識分享中的「分享個人內在知識」之間的中介情形如圖 4-1。

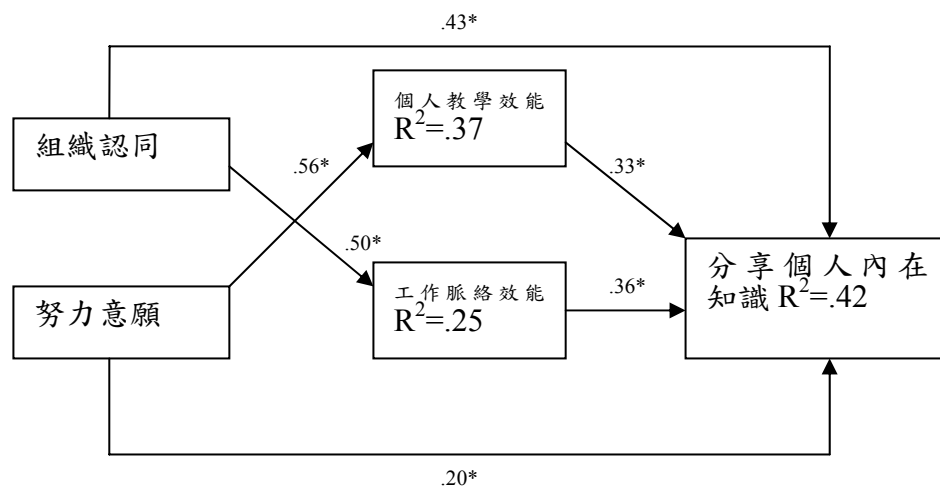


圖 4-1 自我效能在組織承諾和「分享個人內在知識」之間的中介情形

貳、自我效能在組織承諾和「分享學習機會」之間的中介效果

就「分享學習機會」而言，由表中的模式一可知組織承諾對「分享學習機會」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=59.29$ ， $p<.01$ 。可以聯合解釋分享學習機會總變異量的 30%，在三個預測變項中，僅有「努力意願」這個預測變項的影響達顯著，標準化的迴歸係數分別為 .47，達到 .01 的顯著水準，而且 β 值為正值，表示能正向影響「分享學習機會」，即「努力意願」愈高，「分享學習機會」會愈高。

在階層二的迴歸模式中（見表 4-22 的模式二部分），組織承諾和自我效能對知識分享的聯合預測力同樣達顯著水準， $F(6, 401)=57.85$ ， $p<.01$ 。可以聯合解釋

「分享學習機會」總變異量提昇為 46%，排除組織承諾的影響，自我效能的三個自變項對「分享學習機會」的解釋力為 16%，此解釋力達到統計上的顯著水準($\Delta F=39.47, p<.01$)。

在六個預測變項中，「努力意願」、「個人教學效能」、「一般教學效能」三個預測變項的影響達 .05 的顯著水準，標準化的迴歸係數分別為 .21、.35、.24，皆為正值。表示當「努力意願」、「個人教學效能」、「一般教學效能」愈高，「分享學習機會」愈高。

在中介效果上，組織承諾中的「努力意願」在投入自我效能後解釋力降低，迴歸係數由 .47 降為 .21，仍具有顯著的影響力，表示「努力意願」對「分享學習機會」的影響被自我效能部分中介。

對照表 4-20、4-21，可以發現，「努力意願」對「分享學習機會」的效果主要是受到「個人教學效能」(中介效果值為 .26, $p<.01$)、「一般教學效能」(中介效果值為 .08, $p<.01$) 的部份中介。

前述的結果顯示，「努力意願」對「分享學習機會」除了有直接效果外，也會透過「個人教學效能」和「一般教學效能」產生間接效果。自我效能在組織承諾和知識分享中的「分享學習機會」之間的中介情形如圖 4-2。

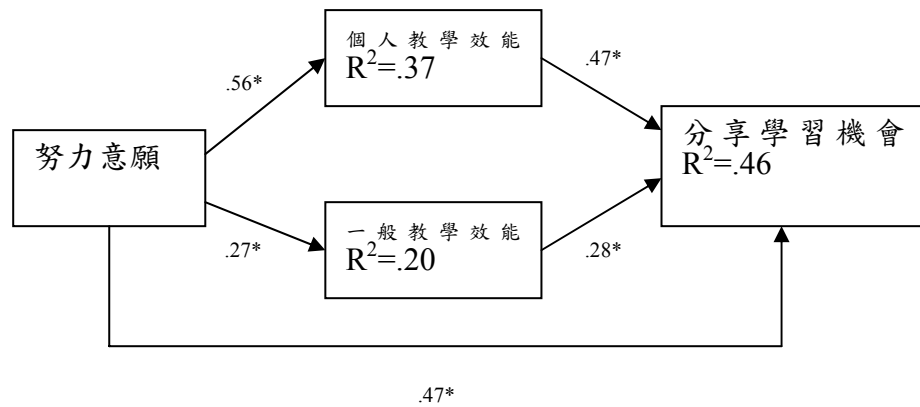


圖 4-2 自我效能在組織承諾和「分享學習機會」之間的中介情形

參、自我效能在組織承諾和「促進他人學習」之間的中介效果

就「促進他人學習」而言，由表中的模式一可知組織承諾對「促進他人學習」的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404)=64.09$ ， $p<.01$ ，可以聯合解釋「促進他人學習」總變異量的 32%，在三個預測變項中，只有「組織認同」、「努力意願」這兩個預測變項的影響達顯著，標準化的迴歸係數為 .21、.43，達到 .01 的顯著水準，而且 β 值為正值，表示能正向影響「促進他人學習」，即「組織認同」、「努力意願」愈高，「促進他人學習」會愈高。

在階層二的迴歸模式中（見表 4-22 的模式二部分），組織承諾和自我效能對知識分享的聯合預測力同樣達顯著水準， $F(6, 401)=57.59$ ， $p<.01$ 。可以聯合解釋「促進他人學習」總變異量提昇為 46%，排除組織承諾的影響，自我效能的三個自變項對「促進他人學習」的解釋力為 14%，此解釋力達到統計上的顯著水準（ $\Delta F=34.94$ ， $p<.01$ ）。

在六個預測變項中，「組織認同」、「努力意願」、「個人教學效能」、「工作脈

絡效能」四個預測變項的影響達 .01 的顯著水準，標準化的迴歸係數分別為 .12、.19、.38、.12，皆為正值，表示對「促進他人學習」的影響為正向。其中，「組織認同」、「努力意願」、「個人教學效能」、「工作脈絡效能」對「促進他人學習」的影響達 .01 的顯著水準，表示「組織認同」、「努力意願」、「個人教學效能」、「工作脈絡效能」愈高，「促進他人學習」也愈高。

在中介效果上，組織承諾中的「組織認同」在投入自我效能後解釋力降低，迴歸係數由 .21 降為 .12，仍具有顯著的影響力，表示「組織認同」對「促進他人學習」的影響被自我效能部分中介；「努力意願」在投入自我效能後解釋力亦降低，迴歸係數由 .43 降為 .19，仍具有顯著的影響力，表示「努力意願」對「促進他人學習」的影響被自我效能部分中介。

對照表 4-20、4-21，可以發現，「組織認同」對「促進他人學習」的效果主要是受到「工作脈絡效能」(中介效果值為 .09, $p < .01$) 的部份中介；「努力意願」對「促進他人學習」的效果主要是受到「個人教學效能」(中介效果值為 .27, $p < .01$) 的部份中介。

前述的結果顯示，「組織認同」對「促進他人學習」除了有直接效果外，也會透過和「工作脈絡效能」產生間接效果；「努力意願」對「促進他人學習」除了有直接效果外，也會透過「個人教學效能」產生間接效果。自我效能在組織承諾和知識分享中的「促進他人學習」之間的中介情形如圖 4-3。

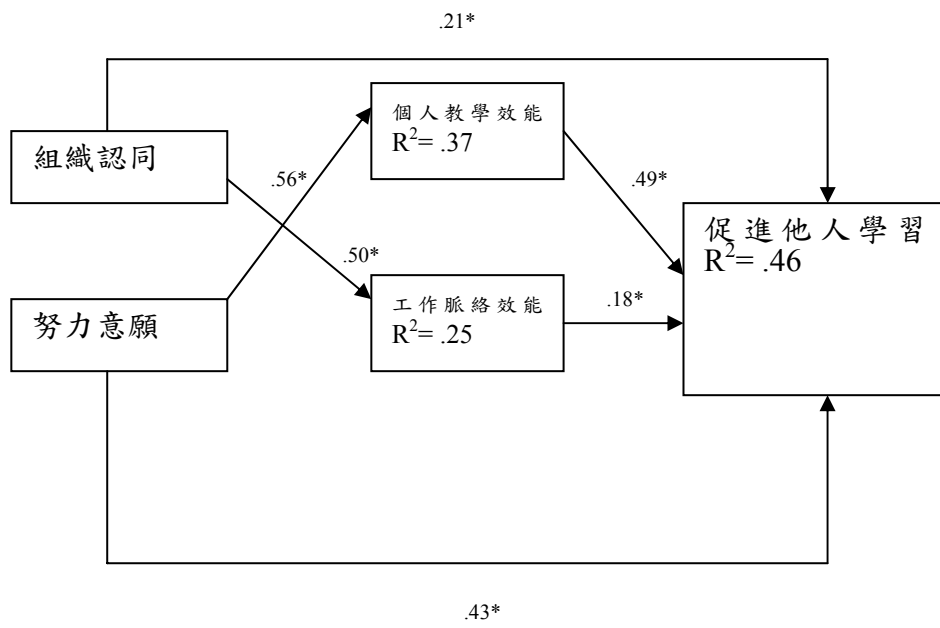


圖 4-3 自我效能在組織承諾和「促進他人學習」之間的中介情形

表 4-22 組織承諾和自我效能對知識分享的階層迴歸分析摘要表

	預測變項	分享個人內在知識		分享學習機會		促進他人學習	
		模式一	模式二	模式一	模式二	模式一	模式二
Step1	組織認同	.43**	.28**	.06	.01	.21**	.12**
	努力意願	.20**	-.01	.47**	.21**	.43**	.19**
	留職傾向	-.09	-.08	.07	.04	-.04	-.05
Step2							
	個人教學效能		.30**		.35**		.38**
	工作脈絡效能		.27**		-.02		.12**
	一般教學效能		.04		.24**		.07
	F	50.38**	49.20**	59.29**	57.85**	64.09**	57.59**
	△F		35.21**		39.47**		34.94**
	△R ²		.15		.16		.14
	全體 Adj R ²	.27	.42	.30	.46	.32	.46

**p<.01

表 4-23 為自我效能對組織承諾和知識分享間的中介效果摘要表。由表可知，「組織認同」對「分享個人內在知識」的效果受到「工作脈絡效能」部分中介，「努力意願」對「分享個人內在知識」的效果受到「個人教學效能」完全中介。

其次，「努力意願」對「分享學習機會」的效果受到「個人教學效能」和「一般教學效能」部分中介。最後，「組織認同」對「促進他人學習」的效果受到「工作脈絡效能」部分中介；「努力意願」對「促進他人學習」的效果受到「個人教學效能」部分中介。

表 4-23 自我效能對組織承諾和知識分享間的直接、中介效果摘要表

預測變項 → 效標變項	中介變項	直接效果	間接效果	總效果
組織認同 → 分享個人內在知識	工作脈絡效能	.43**	.18	.61
努力意願 → 分享個人內在知識	個人教學效能	.20**	.18	.38
努力意願 → 分享學習機會	個人教學效能	.47**	.26	.73
努力意願 → 分享學習機會	一般教學效能	.47**	.08	.55
組織認同 → 促進他人學習	工作脈絡效能	.21**	.09	.30
努力意願 → 促進他人學習	個人教學效能	.43**	.27	.70

**p<.01

第五章 討論、結論與建議

本研究旨在探究國小教師組織承諾、自我效能與知識分享之間的關係。本章內容分為討論、結論與建議。首先於第一節討論中，呈現資料的分析結果，並進行討論與詮釋，第二節結論則根據前述資料分析結果與討論提出結論，最後綜合文獻探討與資料分析結果與發現提出具體建議，以供教育行政機關、教師及後續研究參考。

第一節 討論

本節旨在依據資料分析結果，討論及解釋本研究的研究問題。首先，了解國小教師組織承諾、自我效能和知識分享之現況為何？其次，分析不同背景的國小教師組織承諾、自我效能與知識分享是否有差異？接著，了解國小教師組織承諾、自我效能與知識分享的關係為何？然後，探討國小教師組織承諾對知識分享、教師組織承諾對自我效能、自我效能對知識分享的預測作用為何？最後，分析國小教師自我效能在組織承諾和知識分享間是否具中介效果？本節即針對上述研究問題的分析結果進行討論與解釋。

綜合第四章研究結果，研究者整理成表 5-1，就研究結果與研究假設做一簡單摘要陳述，以呈現本研究之主要發現並作為後續討論之用。

表 5-1 研究結果支持研究假設與否摘要表

	研究假設	研究結果	支持假設
假設一	不同背景變項的國小教師組織承諾有顯著差異。	學歷、職務、學校規模無顯著差異， 性別 、 服務年資 則有顯著差異。	△
假設二	不同背景變項的國小教師自我效能有顯著差異。	性別、學歷、職務、學校規模無顯著差異， 服務年資 部分有顯著差異。	△
假設三	不同背景變項的國小教師知識分享有顯著差異。	性別、學歷、服務年資、職務、學校規模無顯著差異。	×
假設四	國小教師組織承諾對知識分享有顯著的預測力。	可預測	○
假設五	國小教師自我效能對知識分享有顯著的預測力。	可預測	○
假設六	國小教師組織承諾對自我效能有顯著的預測力。	可預測	○
假設七	國小教師自我效能在組織承諾與知識分享具有中介效果。	具完全中介效果與部分中介效果。	○

註：○表示支持假設，×表示拒絕假設，△表示部分支持假設（粗黑斜體字為具顯著差異者）

根據研究結果，本研究之主要討論，歸納如下幾點：

壹、國小教師組織承諾、自我效能與知識分享之現況討論

一、國小教師組織承諾之現況

受試者在組織承諾的知覺上，在「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」三個分量表上的得分介於 4.76~5.14 分，皆高於六點量表的平均分 3.5 分，顯示目前台中市國小教師組織承諾知覺屬於中上偏高程度。此與何永川(2004)、吳佳玲(2006)、吳翎綺(2006)、李自勇(2007)、周昌柏(2007)、林炯炘(2005)等人研究結果相符。

其中，以「努力意願」得分最高 (M=5.14)，組織認同 (M=4.76) 最低。此與何永川(2004)、林炯炘(2005)、吳佳玲(2006)的研究結果部分相符，他們的研究皆指出，教師組織承諾中以「努力意願」層面得分最高。而李自勇(2007)的研究發現，屏東縣公立國小教師組織承諾中以「留職傾向」層面得分最高。是否因各地區文化不同，或抽樣方式而使結果不同，值得進一步探究。

至於為何是「努力意願」最高？研究者認為除了因自陳量表可能有社會期望因素造成高估情形外，多數教師認為，「努力意願」是自己能夠掌控的部分，教師本著教師專業倫理，任重而道遠的使命感，能主動要求自己善盡職責，而「組織認同」和「留職傾向」可能有更多外在因素的影響。

二、國小教師自我效能之現況

受試者在自我效能的知覺上，在「個人教學效能」、「工作脈絡效能」、「一般教學效能」三個分量表上的得分介於 4.43~5.01 分，皆高於六點量表的平均分 3.5 分，顯示目前台中市立國小教師自我效能知覺屬於中上偏高程度，此與郭明德(1998)研究結果相符。

其中，以「個人教學效能」得分最高 (M=5.01)，「工作脈絡效能」得分最低 (M=4.43)，過去柯安南(2004)和郭明德(1998)發現國小教師「一般教學效能」最低。研究者認為「工作脈絡效能」涉及到教師對工作環境脈絡掌握資源的程度，是否因本研究之樣本來自於都會型學校，教師彼此較為疏離，或是有其他因素影響教師「工作脈絡效能」，因而造成教師「工作脈絡效能」較低，值得進一步研究。

三、國小教師知識分享之現況

受試者在知識分享的知覺上，在「分享個人內在知識」、「分享學習機會」、「促進他人學習」三個分量表上的得分介於 4.90~5.23 分，皆高於六點量表的平均分 3.5 分，顯示目前台中市立國小教師知識分享知覺屬於中上偏高程度，此與黃勢民(2004)、姜禮琪(2008)、劉鎮寧(2006)研究結果相符。

其中，以「分享學習機會」得分最高 (M=5.23)，「分享個人內在知識」得

分最低 (M=4.90)，此與劉鎮寧(2006)研究結果部分相同，劉鎮寧只將知識分享分為二個層面：「分享個人內在知識」和「促進他人學習」，他的研究發現「促進他人學習」高於「分享個人內在知識」。

為何「分享學習機會」得分最高？研究者認為「分享學習機會」是指協助他人取得外界知識，多數是指知識或訊息的傳達，而「分享個人內在知識」和「促進他人學習」可能需要一定的社會網絡支持才能產生意願和行動，或是教師本著大家都有自己的專業，很難去教同事的心態（林彩雲、陳世佳，2009），因此得分較低。從收集的問卷中發現，有三位教師明白地在「促進他人學習」因素的題項旁表示：「我不會教同事。」從表 4-20 發現，「工作脈絡效能」能顯著預測「分享個人內在知識」和「促進他人學習」，對照台中市國小教師「工作脈絡效能」較低的情形，可以推論「分享個人內在知識」和「促進他人學習」亦較低，是否有其他因素影響教師知識分享值得再深入探討。

綜合上述，教師組織承諾、自我效能和知識分享皆呈現中上程度，其中以知識分享的各項分量表得分最高。教師組織承諾以「努力意願」最高，自我效能以「個人教學效能」最高，知識分享以「分享學習機會」最高。

貳、不同背景變項的國小教師組織承諾差異性之討論

一、就性別而言

男女國小教師在組織承諾的「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三種向度中之平均數僅有「努力意願」有顯著差異，女性教師之「努力意願」顯著高於男性教師。此與簡佳珍(2003)研究結果部分相符，不同的是她發現男性教師之「努力意願」顯著高於女性教師。而黃韻如(2007)、田育昆(2006)、吳佳玲(2006)、吳宗立和林保豐(2003)、林炯炘(2005)之研究發現性別在組織承諾中並無顯著差異。

根據文獻，性別在組織承諾上的差異並沒有一致的結論，研究者認為可能是

因為地區文化不同，樣本不同而使研究結果不同，或是有其他因素影響，值得進一步研究。

二、就學歷而言

學歷在組織承諾各向度的差異未達顯著，此與何永川(2004)、黃志誠(2004)、劉建男(2005)的研究一致，但與黃韻如(2007)、楊佩茹 (2008)、林政宏(2004)研究不符，他們的研究指出，學歷在研究所以以上之教師組織承諾顯著高於其他學歷之教師。研究者認為在本研究中學歷在組織承諾的差異未達顯著，除了地區文化不同、樣本不同，可能因為現今教師學歷普遍提昇，而組織承諾是一種成員長期的對組織之情感性依附，因此學歷在組織承諾的差異不顯著。

三、就服務年資而言

不同服務年資之國小教師在「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三種向度中之平均數有顯著差異。此與黃韻如(2007)、楊佩茹(2008)、李自勇(2007)、田育昆(2006)、吳佳玲(2006)、林炯炘(2005)、林政宏(2004)、簡佳珍(2003)等人研究結果相同。進一步探究，發現年資在 16~25 年、26 年以上之教師其「組織認同」皆顯著大於年資在 6~15 年的教師，年資在 16~25 年之教師其「努力意願」顯著大於年資在 6~15 年的教師，在「留職傾向」中，年資在 16~25 年、26 年以上之教師顯著大於年資在 5 年以下的教師，而年資在 16~25 年之教師顯著大於 6~15 年的教師。此與林秀琴、黃文三、沈碩彬(2009)的研究部分相符，他們的研究指出年資在 16~25 年、26 年以上之教師整體組織承諾顯著大於年資在 5 年以下及 6~15 年的教師。

研究者認為服務年資在 6~15 年之間的國小教師之所以在「組織認同」和「努力意願」向度中得分最低，可能因教師累積一些教學經驗，在學校是屬於中生代，有較多的機會參與學校政策，面臨一些自己的理想和組織的目標價值衝突的地方，而產生「見山不是山，見水不是水」的無奈，另一方面，亦可能因家庭因素，例如幼兒的撫育、父母的照護，而產生分身乏術的倦怠，這個部分值得進一步探究。

對於「留職傾向」依年資的增加而提升，可能是伴隨著年資的增加，教學工作成為生活的一部分，教學技巧愈趨熟稔，人際關係愈趨穩定，離退休年齡愈近，一筆穩定的退休金指日可待，向外尋找其他工作機會的機率降低，因此「留職傾向」愈來愈高。而對於資淺的教師而言，因少子化衝擊，面對多數學校採「後進先出」（即在該校服務年資愈少者愈先超額）的超額辦法，他們可能有超額的壓力，因此「留職傾向」較低。

四、就現任職務而言

在「組織認同」、「努力意願」二個向度中，以兼任行政職教師的得分最高，而以科任教師的得分最低，而「留職傾向」則以級任教師得分最高，但是職務在「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」上未達顯著差異。研究者認為這可能是因為兼行政職教師面對的是全校性的事務，本著服務全校親師生的態度，對學校組織的目標和願景應有較清楚的掌握，因此「組織認同」較高，又因為能對組織價值產生認同，因此「努力意願」較高。相對來說，級任教師處理的是班級事務，面對的是班級學生及其家長，必須在教室王國中獨當一面，因此除非有特殊原因，否則在此超額問題嚴重的現實環境中，離開原校服務的情形並不多見，因此「留職傾向」較高。而兼行政職教師可能有繼續往行政之路邁進的生涯規劃，如果兼組長職教師考上主任，或兼主任職教師考上校長，可能必需到有缺額的學校服務，因此「留職傾向」較低。

五、就學校規模而言

不同學校規模之國小教師在組織承諾各向度的平均數差異未達顯著，此與過去的研究結果不符。吳佳玲(2006)、吳翎綺(2006)、簡佳珍(2003)的研究皆發現中小型學校教師組織承諾較高，而林秀琴、黃文三、沈碩彬(2009)針對高雄市公立國中小教師作研究，結果指出 49 班以上的學校教師其「組織認同」及「留職傾向」較中小型學校佳。由於過去的研究母群體和本研究的母群體不同，是否因抽樣問題、地區文化或其他因素影響研究結果，值得進一步研究。另外，因為本研究樣本皆在台中市市區，這幾年因少子化的趨勢，許多學校面臨減班情形，使得

原本大型學校轉變為中小型學校，或是因都市計畫更新、外來人口遷入而造成增班情形，使得原本的中小型學校轉變為大型學校，因此，學校規模在教師組織承諾上的差異不顯著。

參、不同背景變項的國小教師自我效能差異性之討論

一、就性別而言

本研究發現男女教師在「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」三種向度中之平均數並無顯著差異，此結果與柯安南(2004)研究一致，但與李幸(2001)、洪嘉鴻(2003)研究結果不符。有關性別在自我效能的差異表現，目前並無一致的研究結論，是否有更具預測力的變項影響，值得進一步研究。

二、就學歷而言

本研究發現不同學歷之國小教師在自我效能各向度的差異未達顯著水準，此與洪嘉鴻(2003)、潘義祥(2003)研究結果一致。柯安南(2004)和魏方亭(2001)則發現學歷在「個人教學效能」上有顯著差異，但是在「工作脈絡效能」和「一般教學效能」無顯著差異。然而，本研究發現擁有研究所學歷之教師在自我效能三向度中之得分較擁有師專及大學學歷之教師高，是否因為部分教師正在進修中，或是未完成論文，尚未取得研究所學歷，或是樣本數不夠大等其他因素影響，有待後續繼續探討。

三、就服務年資而言

本研究發現不同服務年資之國小教師在「個人教學效能」和「一般教學效能」的差異未達顯著水準，年資僅在「工作脈絡效能」中達顯著差異，服務年資在16~25年的教師其「工作脈絡效能」顯著高於年資在6~15年之間的教師。這可能是因為「工作脈絡效能」牽涉到對工作環境資源的掌握，或許教學年資愈久的教師，累積的人脈愈廣，愈能在既有的規則限制中尋找可能的問題解決途徑，因此「工作脈絡效能」較高。此與柯安南(2004)的研究部分相符，他的研究指出年

資愈久，「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」愈高。魏方亭(2001)則發現，年資在「個人正向效能知覺」(類似在本研究中的「個人教學效能」)有顯著差異。

至於「個人教學效能」和「一般教學效能」的差異雖未達顯著水準，但年資愈久之教師其得分亦最高。這可能是因為年資愈久的教師對教學已有一套得心應手的模式，因此對自己的教學能力仍有極高的自我肯定，對教育功能也有一定的期許。值得注意的是，年資在 6~15 年之間的教師在三個向度的得分皆最低，這可能是因為在生涯規劃中，這個階段的教師面臨許多重要的抉擇，例如：是要朝行政發展或是作一個專業的教師？如果朝行政發展，是否有適當的機會？有時間準備主任資格考嗎？如果是決定不朝行政發展，那要如何展現專業，成為一位自重而人重的教師？或許因為這樣的考慮，使得年資在 6~15 年之間的教師對自我效能的信念較低。

四、就現任職務而言

在本研究中，現任職務在自我效能各向度的差異未達顯著水準，此與柯安南(2004)、魏方亭(2001)等人的研究結果不符，他們的研究發現兼任行政職教師之「個人教學效能」和「工作脈絡效能」顯著高於級任教師或科任教師。根據研究者職場經驗，多數台中市國小教師職務安排係根據教師志願與學校行政的調整，許多擁有主任資格的教師可能選擇擔任科任或級任，或是未有主任資格但擔任主任職務者，或是教師有更多機會進行職務輪動，因此，同一位教師可能同時有擔任行政、級任或科任的經驗，但是因為本研究只探討現任職務在自我效能上的差異，所以差異不顯著。

五、就學校規模而言

在本研究中，學校規模在自我效能各向度中的平均數變異數未達顯著差異。此與陳佳燕(2005)、紀慧穎(2007)研究相符，但與張裕程(2005)、方祥川(2005)研究結果不符。研究者認為，台中市國小儘管學校規模不同，但皆處於都會區，教學資源不致於相差太多，而且在這十年間，學校規模變化極大，部分新興學校在

短期間內迅速成為大型學校，部分頗具歷史的大型學校也因人口遷移、少子化趨勢，而變成中小型學校，因此學校規模在教師自我效能各向度中的差異不顯著。

肆、不同背景變項的國小教師知識分享差異性之討論

一、就性別而言

根據文獻，有關性別在知識分享的差異表現，目前並無一致的研究結論。本研究發現男女教師在「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」三種向度中之平均數並無顯著差異。此與李應宗(2002)、葉倩亨(2004)、鄭惠珠(2005)、劉鎮寧(2006)研究相符，他們皆發現性別在知識分享上無顯著差異。可能由於現在資訊發達，教師知識分享管道多元，因此性別在知識分享上的差異不明顯。

二、就學歷而言

在本研究中，學歷在知識分享各向度的差異未達顯著水準，此與賴素惠(2008)研究相符，但與劉鎮寧(2006)研究不符，他發現教師擁有研究所以上的學歷其「分享個人內在知識」和「促進他人學習」上，顯著大於擁有大學學歷者和師專學歷者。研究者認為現在教師進修管道多元，許多教師考量到取得研究所學歷需花費時間較多，進入學校進修取得學位需配合許多規定（例如：需修滿幾個學分、需撰寫論文等），因此選擇其他較為彈性的進修方式（例如：參加社區大學、暑期增能學分、研習等），因此學歷在知識分享上未能呈現顯著差異。

三、就服務年資而言

本研究發現不同服務年資之國小教師知識分享各向度平均數變異數分析未達顯著差異。此與賴素惠(2008)、劉鎮寧(2006)研究結果相符，他們僅將知識分享分為兩個向度，研究發現，不同年資在「分享個人內在知識」和「促進他人學習」面向上無顯著差異。鄭惠珠(2005)則發現，年資僅在「促進學習動機」有顯著差異，在「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」上皆無

顯著差異。根據研究者之前的訪談資料（林彩雲、陳世佳，2009）及工作經驗觀察，不管是資深或資淺教師皆表達願意進行知識分享，教師本來就是扮演知識傳達者，只是分享的方式及實際行為因人而異。

四、就現任職務而言

本研究發現職務在知識分享上未達顯著差異。此與劉鎮寧(2006)研究發現相符，他發現不同職務在知識分享上無顯著差異。而葉倩亨(2004)發現職務僅在「行動示範的意願和行為」達顯著差異。李應宗(2002)則發現校長知識分享顯著大於兼行政教師及一般教師，但是兼行政職教師及一般教師無顯著差異。研究者認為，目前在國小進行知識分享的正式場域多數是學校安排的教學研究會議或領域會議，與會者通常是級任教師和科任教師，在團體中是否進行分享，牽涉到小組領導者或團體動力的運作，因此職務在知識分享上的差異並不明顯。

五、就學校規模而言

本研究發現學校規模在知識分享上並無顯著差異，此與葉倩亨(2004)、鄭惠珠(2005)研究相符，但劉鎮寧(2006)發現 25~48 班的學校教師在「分享個人內在知識」和「促進他人學習」此二面向上顯著大於規模在 49~72 班的學校教師。根據研究者的訪談資料（林彩雲、陳世佳，2009）及工作經驗觀察，目前在國小進行知識分享的場域多數是領域會議、學年會議，或是私底下的非正式分享，部分學校還有班群會議、專業社群會議等，多數學校會依會議性質安排適當的與會人數，因此學校規模在知識分享上不會造成太大的影響。

綜合上述分析，教師個人背景變項在組織承諾中，僅有性別在「努力意願」、服務年資在組織承諾三個向度皆達顯著差異，此研究結果部分支持假設一。在自我效能中，年資僅在「工作脈絡效能」上達顯著差異，此研究結果部分支持假設二。在知識分享上各向度皆無顯著差異，此研究結果不支持假設三。根據過去有關組織承諾、自我效能和知識分享的研究，在背景變項上的差異並無一致結論，是否因抽樣問題、地區文化或是其他因素影響，值得進一步研究。

伍、國小教師組織承諾、自我效能與知識分享之間的關係

一、教師組織承諾與知識分享之關係

本研究中組織承諾三個變項和知識分享三個變項間的相關係數均為正相關，相關程度為中低相關，此研究結果支持假設四。此與蘇永富（2001）研究相符，他發現組織承諾中的「努力意願」與公民行為中的「協助同事」有正相關，而「協助同事」便屬於知識分享的一環。賴素惠(2008)亦發現「組織認同」和知識分享意願有正相關。

二、教師自我效能與知識分享之關係

本研究中自我效能三個變項和知識分享三個變項間的相關係數均為正相關，相關程度為中低相關，此研究結果支持假設四。此與蔣佩真(2002)、譚代文（2008）、何宜蓁(2001)、Ross(1994)、Cabrera, Collins, 與 Salgado(2006)研究結果相符。雖然過去學者對自我效能和知識分享的向度區分各有不同的觀點，Cabrera, Collins, 與 Salgado 探討的是企業員工對使用資訊的效能與利用資訊平台進行知識分享之間的關係；蔣佩真探討的是利用虛擬平台的能力評估（認知）與知識分享（行為）之間的關係。而何宜蓁、譚代文、Ross 等人的研究是探討透過知識分享可以提昇自我效能的關係。然而，本研究結果和過去的研究結果一致，即自我效能和知識分享之間有正相關。

三、教師組織承諾與自我效能之關係

本研究中組織承諾三個變項和自我效能三個變項間的相關係數均為正相關，其中高度相關，此研究結果支持假設四。此與簡佳珍與林天佑（2002）、Kushman(1992)研究結果一致。

綜上所述，教師組織承諾、自我效能和知識分享彼此間皆呈現正相關。

陸、國小教師組織承諾對知識分享之預測情形

本研究整理組織承諾對知識分享的多元迴歸分析結果，發現組織承諾能顯著

預測知識分享，此研究結果支持假設五。研究顯示，「組織認同」能顯著且正向預測「分享個人內在知識」和「促進他人學習」，而「努力意願」能顯著且正向預測「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」三個變項，此結果與賴素惠(2008)研究結果相符，而與郭加美(2004)研究部分相符，郭加美針對國民營企業員工研究發現，「組織認同」和「留職傾向」能顯著預測知識分享意願，而「努力意願」則無預測力。或許是因為樣本不同，工作性質不同，致使研究結果不同，值得進一步探討。

柒、國小教師自我效能對知識分享之預測情形

本研究整理自我效能對知識分享的多元迴歸分析結果，發現自我效能能顯著預測知識分享，此研究結果支持假設五。自我效能對「分享個人內在知識」的聯合預測力達顯著水準，其中，「個人教學效能」、「工作脈絡效能」能顯著且正向預測「分享個人內在知識」。

其次，自我效能對「分享學習機會」的聯合預測力亦達顯著水準，以「個人教學效能」、「一般教學效能」能顯著且正向預測「分享學習機會」。

最後，自我效能對「促進他人學習」的聯合預測力亦達顯著水準，「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」皆能顯著且正向預測「促進他人學習」。

此與 Cabrera, Collins, 與 Salgado(2006)研究結果相符，他們的研究指出，使用資訊的自我效能能顯著預測知識分享。

捌、國小教師組織承諾對自我效能之預測情形

本研究整理組織承諾對自我效能的多元迴歸分析結果，發現組織承諾能顯著預測自我效能，此研究結果支持假設六。組織承諾對「個人教學效能」的聯合預測力達顯著水準，其中以「努力意願」能顯著且正向預測「個人教學效能」。

其次，組織承諾對「工作脈絡效能」的聯合預測力達顯著水準，其中，「組織認同」能顯著且正向預測「工作脈絡效能」。

最後，組織承諾對「一般教學效能」的聯合預測力亦達顯著水準，其中「組織認同」、「努力意願」能顯著且正向預測「一般教學效能」。

然而，組織承諾中的「留職傾向」對自我效能的三個向度皆無顯著的預測力。綜上所述，本研究發現組織承諾中的三個變項對教師自我效能的預測力以「努力意願」對「個人教學效能」的預測力最高，其次為「組織認同」對「工作脈絡效能」的預測力，最低為「留職傾向」。此與簡佳珍(2003)研究部分相符，她發現，組織承諾中的三個變項對教師自我效能的預測力，以「努力意願」的預測力最高，但是最低為「組織認同」。

由上述分析可知，「努力意願」對自我效能的預測力是一致的，這可能是因為愈願意在工作上付出額外心力的教師其對「個人教學效能」的評估愈高，至於「組織認同」和「留職傾向」對自我效能的預測力之所以結果不同，可能是因為抽樣或是地區文化的不同，值得進一步研究。

玖、國小教師自我效能對組織承諾與知識分享之中介效果

從階層迴歸分析結果得知，自我效能在組織承諾與知識分享之間扮演中介角色，此研究結果支持假設七。在完全中介上，組織承諾中的「努力意願」對「分享個人內在知識」的影響被自我效能的「個人教學效能」完全中介。

就部分中介而言，組織承諾中的「組織認同」對「分享個人內在知識」的影響被自我效能的「工作脈絡效能」部分中介。

再者，組織承諾中的「努力意願」對「分享學習機會」的影響被自我效能的「個人教學效能」和「一般教學效能」部分中介。亦即「努力意願」對「分享學習機會」除了有直接效果外，也會透過「個人教學效能」和「一般教學效能」對「分享學習機會」產生間接效果。

最後，「組織認同」對「促進他人學習」的影響亦被自我效能的「工作脈絡效能」部分中介。亦即「組織認同」對「促進他人學習」除了有直接效果外，也會透過「工作脈絡效能」對「促進他人學習」產生間接效果。同時，「努力意願」對「促進他人學習」的影響被自我效能的「個人教學效能」部分中介。亦即「努力意願」對「促進他人學習」除了有直接效果外，也會透過「個人教學效能」對「促進他人學習」產生間接效果。因此，自我效能確實在組織承諾和知識分享間扮演一個中介變項的角色。

根據過去的研究發現，組織承諾對知識分享具顯著預測力（郭加美，2004；賴素惠，2008）；組織承諾對自我效能具顯著預測力（簡佳珍，2003）；自我效能對知識分享亦具顯著預測力（Cabrera, Collins, & Salgado, 2006），因此，本研究結果支持研究架構與假設。

第二節 結論

依據研究結果與分析討論，本研究的主要結論如下：

壹、國小教師組織承諾、自我效能與知識分享之現況

台中市國小教師組織承諾、自我效能和知識分享皆呈現中上知覺程度。在組織承諾上以「努力意願」最高，「留職傾向」次之，「組織認同」最低；自我效能上以「個人教學效能」最高，其次為「一般教學效能」，而以「工作脈絡效能」最低；在知識分享上以「分享學習機會」最高，其次為「促進他人學習」，最低為「分享個人內在知識」。

貳、不同背景變項的國小教師組織承諾、自我效能與知識分享之差異

一、不同性別之國小教師在組織承諾的「努力意願」達顯著差異，但在自我

效能與知識分享上無顯著差異。

二、不同學歷之國小教師在組織承諾、自我效能與知識分享上無顯著差異。

三、不同年資之國小教師在「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」和「工作脈絡效能」上呈現顯著差異，但在「個人教學效能」、「一般教學效能」與知識分享的三個向度上無顯著差異。

四、不同現任職務之國小教師在組織承諾、自我效能與知識分享上無顯著差異。

五、不同學校規模之國小教師在組織承諾、自我效能與知識分享上無顯著差異。

參、國小教師組織承諾、自我效能與知識分享之間的關係

一、組織承諾與知識分享達顯著正相關。組織承諾之「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」與知識分享之「分享個人內在知識」、「分享學習機會」、「促進他人學習」均達顯著正相關。

二、自我效能與知識分享達顯著正相關。自我效能之「個人教學效能」、「工作脈絡效能」、「一般教學效能」與知識分享之「分享個人內在知識」、「分享學習機會」、「促進他人學習」均達顯著正相關。

三、組織承諾與自我效能達顯著正相關。組織承諾之「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」與自我效能之「個人教學效能」、「工作脈絡效能」、「一般教學效能」均達顯著正相關。

肆、國小教師組織承諾對知識分享之預測情形

一、「組織認同」可有效正向預測之知識分享之「分享個人內在知識」和「促進他人學習」。

二、「努力意願」可有效正向預測「分享個人內在知識」、「分享學習機會」

和「促進他人學習」之知識分享。

三、「留職傾向」無法預測「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」之知識分享。

伍、國小教師自我效能對知識分享之預測情形

一、「個人教學效能」可有效正向預測「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」之知識分享。

二、「工作脈絡效能」可有效正向預測「分享個人內在知識」和「促進他人學習」。

三、「一般教學效能」可有效正向預測「分享學習機會」和「促進他人學習」。

陸、國小教師組織承諾對自我效能之預測情形

一、「組織認同」可以正向有效預測「工作脈絡效能」和「一般教學效能」。

二、「努力意願」可以正向有效預測「個人教學效能」和「一般教學效能」。

三、「留職傾向」無法預測「個人教學效能」、「工作脈絡效能」和「一般教學效能」。

柒、國小教師自我效能對組織承諾與知識分享之中介效果

一、自我效能在組織承諾與「分享個人內在知識」之間的中介效果

組織承諾中的「努力意願」對「分享個人內在知識」的影響除了有直接效果外，亦被「個人教學效能」完全中介；「組織認同」對「分享個人內在知識」除了有直接效果外，還受到「工作脈絡效能」部分中介。

二、自我效能在組織承諾與「分享學習機會」之間的中介效果

組織承諾中的「努力意願」對「分享學習機會」的影響除了有直接效果外，還受到「個人教學效能」和「一般教學效能」的部份中介。

三、自我效能在組織承諾與「促進他人學習」之間的中介效果

組織承諾中的「組織認同」和「努力意願」對「促進他人學習」的影響被自我效能部分中介。「組織認同」對「促進他人學習」除了有直接效果外，還受到「工作脈絡效能」部份中介；「努力意願」對「促進他人學習」除了有直接效果外，還受到「個人教學效能」部份中介。

第三節 建議

本研究發現，若要提昇教師知識分享的程度，增進教師「組織認同」、「努力意願」和自我效能是一項重要的指標。研究者根據本研究結果，提供以下幾點建議，供教育行政機關、學校、教師及後續研究參考。

壹、對教育行政機關的建議

一、提昇教師「個人教學效能」，促進教師知識分享

研究發現，教師「個人教學效能」能顯著預測知識分享的三個層面。而且，「努力意願」對「分享個人內在知識」的影響除了有直接效果外，亦被「個人教學效能」完全中介，可見得提昇教師「個人教學效能」對於「努力意願」高的教師，更有利於「分享個人內在知識」。

就研究者的職場觀察，多數的小學教師不僅擁有豐富而紮實的教學專業知識，早期的師範教育更是強調教師十八般武藝樣樣兼具。近年來由於教師缺額迅速遞減，能夠進入教育職場者，深懷絕技者不在少數。然而，教學工作亦是一份極度耗損知識能量的工作，在諸多教育法條的限制下，如何讓教師充分發揮本身的專業知能，堅持投入教育的初衷，使教學熱情洋溢不減，研究者以為教育行政機關應加強辦理教師在職進修，增進教師專業能力，鼓勵教師正向歸因（如：透過努力學習，調整適合學生的教學方法等），使教師身心靈全面提昇。

在草案制定、發佈命令的程序中應與全國教師會、地方教師會建立溝通管道，凝聚共識。平時與媒體建立良好關係，鼓勵媒體多加報導優良教師、感人的師生關係，肯定教師的地位與教育的功能，振興校園倫理，如此應能提昇教師「個人教學效能」，進而促進「分享個人內在知識」。

二、重視資深教師的影響力，提昇中生代及資淺教師的組織承諾

研究顯示，年資在組織承諾三個向度及「工作脈絡效能」皆呈現顯著差異，年資愈久者，「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」及「工作脈絡效能」皆愈高，除「留職傾向」外，服務年資在6~15年的教師，其「組織認同」、「努力意願」及「工作脈絡效能」皆最低。

面對少子化的來臨，教師淘汰率趨緩，如何發揮資深教師的影響力，帶領中生代及資淺的教師，對教育行政機關而言，是一項重要的課題。研究者以為，一種新的校園倫理亟需建立，若能建立適當的教師分級制度，敦請資深優良教師擔任專家教師，扮演非正式的教學領導角色，適當減輕其教學工作，增加其諮詢服務的功能，透過肯定資深教師的角色及功能，提昇中生代及資淺教師的組織承諾，並進而促進教師知識分享。

三、提供真誠合理的支持，增進教師「工作脈絡效能」

研究顯示，台中市國小教師在自我效能的三個向度中以「工作脈絡效能」得分最低，而「工作脈絡效能」可有效正向預測知識分享之「分享個人內在知識」和「促進他人學習」。因此，增加教師「工作脈絡效能」能促進教師知識分享。教育行政機關可從政策、福利、面對媒體、處理親師生糾紛的態度等，提供教師更有力的支持，進而提昇教師對「工作脈絡效能」的掌握知覺程度。根據研究者的經驗觀察，當教育行政機關面臨媒體的施壓，家長的投訴等事件，多數以大事化小、小事化無、息事寧人的態度面對，極少顧及教師的心聲及教學現場的脈絡性，因此產生教師「工作脈絡效能」的低落。要提昇教師「工作脈絡效能」，行政機關可以積極與教師溝通，傾聽基層教師的心聲，建立合理的申訴管道，政府、教師與家庭共同為「孩子學習」負責的合作關係。

貳、對學校之建議

一、鼓勵教師「努力意願」，增進教師「個人教學效能」和「一般教學效能」

研究顯示，「努力意願」是最能預測知識分享的變項。研究者認為學校若能提供適當的獎勵制度，鼓勵教學績優或是願意額外付出心力，達成學校目標的教師（例如：指導校內團隊等），應能提昇教師「努力意願」，進一步促使教師進行知識分享。

雖然目前的國小極少有加班費的發放，但是根據研究者的觀察，利用下班後處理級務，進行親師溝通的教師不在少數。此外，許多市府規定各校一定要參加的競賽為了不影響學生上課，會利用假日辦理，如：語文競賽、科學園遊會、英語闖關等等，這些活動皆需教師撥出額外的心力參加。根據研究者之前的訪談資料，教師要的鼓勵不一定是獎金、敘獎或補假等實質的鼓勵，更多是來自學校行政的支持與真心關懷，如此鼓勵教師的「努力意願」，進而提昇教師「個人教學效能」和「一般教學效能」。

二、建立支持網絡，增進教師「工作脈絡效能」

研究顯示，台中市國小教師自我效能以「個人教學效能」最高，「工作脈絡效能」最低。過去研究指出，學校社會性支持能提昇教師自我效能，因此，建立同事支持網絡是相當重要的。校長適時的給予關懷，兼行政職教師提供適當的行政資源，輔助教師教學，成立教師專業社群或以教師興趣為主的社團等，應能提昇教師「工作脈絡效能」。另外，根據研究，教師偏愛非正式、個人化的知識分享形式，因此，若能加強教師專業社群、班群、學年及領域的分享，甚至是安排適當的空間和時間，給予老師進行非正式地分享（例如：設置溫馨的教師休息室、鼓勵學年以午茶方式進行教學經驗的分享等），都能強化教師「工作脈絡效能」，進而促進教師知識分享。

三、提昇資淺教師「組織認同」，鼓勵其「努力意願」

本研究發現，不同年資的教師在組織承諾各面向達顯著差異，愈資深的教師

其組織承諾愈高，而「組織認同」和「努力意願」皆能正向預測知識分享。如何提昇資淺教師之「組織認同」和「努力意願」呢？研究者以為學校可以透過聘請資深優良教師擔任專家教師，在班級教室編排上，採用資深教師與資淺教師交叉混合的方式，讓資淺教師在碰到教學問題或親師溝通問題時，能即時找到諮詢、安慰的對象，給予支持；或是請資深優良教師擔任領域召集人、學年主任等職務，以建立資淺教師之學習楷模，進行經驗的傳承。另外，建立一套以教學專業表現為超額考量的指標，讓資淺教師有個明確的努力方向，增進其「組織認同」，鼓勵其「努力意願」。

四、提昇教師「組織認同」，增進教師知識分享

研究顯示，「組織認同」能顯著預測「工作脈絡效能」和「一般教學效能」，亦能預測「分享個人內在知識」和「促進他人學習」。學校領導者或領導團隊若能善用領導策略，與教師共同建立組織願景，將教師個人的目標納入組織目標的一環，使教師與組織之間建立榮辱與共的情感，將有助於提昇教師「組織認同」。具體的作法例如：校長多利用機會表達對教師的關懷、感謝教師對學生的付出、將學校的成就與教師一起分享、建立教師專業社群或以教師興趣為主的社團等，以增進教師對組織的認同感。

參、對教師的建議

一、提昇自我「努力意願」，增進「個人教學效能」

本研究發現，「努力意願」對知識分享和自我效能扮演相當重要的角色，因此，提昇教師自我「努力意願」是每位教師可以努力的方向。根據研究者參與研習的經驗發現，教師研習許多是學校行政的安排，教師常出於被動或就近方便而參加學校舉辦的週三進修，如此容易流於為參加而參加的形式化。目前教育部已整合建置全國教師進修網，教師應主動參與自己感興趣的增能學分，主動選擇適合自己興趣的主題研習，而非被動地等待學校安排研習，以充實自我專業能力。

另外，面對教職一職難求的現況，在職教師更應自我激勵，對教育懷抱一份神聖的使命感，珍惜可以為學生及家長付出的機會。即使外在環境不如以往，師生互動及管教方式被許多法令限制，然而作任何工作都會面臨困境，教師碰到困難時，應將教育工作的焦點放在「學生的學習」上，能正面思考，轉化心境，在要求教育行政機關、教師會、家長及社會的同時，更應自我要求；在爭取自身權益時，更應謀求「學生受教權」，激勵自我的「努力意願」，增進「個人教學效能」，才能成為自重人重的教師。

二、培養「工作脈絡效能」，增進知識分享

研究發現，「組織認同」對「分享個人內在知識」和「促進他人學習」除了有直接效果外，還受到「工作脈絡效能」部分中介。因此，「組織認同」和「工作脈絡效能」息息相關。根據研究者的觀察，參與學校教師社團有助於凝聚教師情感，建立支持網絡，透過共同活動的分享與參與，許多不同的意見在社團中得以抒發、被傾聽，能化解行政與教師的隔閡，提昇教師的「工作脈絡效能」。教師若能從本身的興趣出發，走出自己的教室王國，主動與同事建立關係，或組成學習社群，或與社區、家長建立良善的互動，共享資源，而不是被動地等待外界提供支援，相信對增進教師自我效能及知識分享定有助益。

肆、對後續研究之建議

一、研究對象

本研究的對象僅限於台中市國小教師，故研究結果推論受限於此範圍之教師。雖然研究者在發送問卷時皆請各校負責人協助將問卷交給兼行政職教師、級任教師和科任教師，然而，回收問卷後發現，科任教師所佔的有效問卷比例極低(6.37%)，和目前一般學校科任教師所佔的比例落差極大，由於科任教師通常有專任教室或需跑班教學，回收問卷更加困難，建議未來的研究可以特別注意科任教師在各校所佔的比例，依此比例發送問卷，使問卷更具代表性。

本研究發現在教師個人背景變項和學校背景變項在組織承諾、自我效能和知識分享上，除了性別和年資外，有諸多未達顯著差異。未來研究可擴大研究對象至中部地區，甚至是全國的公私立國小，以進一步區分縣市鄉鎮地區的學校教師在組織承諾、自我效能和知識分享上的差異，以便提供更豐富的研究成果供教育及研究參考。根據過去文獻，關於國小教師組織承諾的研究，針對全國地區的國小教師研究者有周昌柏(2007)的研究，關於國小教師自我效能的研究，針對全國地區研究者，有鄭文實(2007)的研究，但是關於知識分享的研究，針對全國地區研究者目前尚未發現，因此未來研究，可以從此著手。

二、研究變項

根據過去文獻及相關理論得知，組織承諾、自我效能和知識分享分別受到許多變項的影響，三個變項皆受到來自個人、團隊與組織的影響，因此未來可以增加更多相關變項進一步瞭解其中的關係。

(一) 在個人變項方面

根據過去文獻及研究得知，組織承諾、自我效能和知識分享分別受到來自個人相關變項影響，過去的研究發現教師個人變項和學校背景變項在組織承諾、自我效能和知識分享上的差異未有一致結論。本研究在教師個人變項上只探討性別、學歷、服務年資、現任職務，這些背景變項在組織承諾、自我效能和知識分享的差異性多數呈現不顯著，因此未來的研究可以增加更多個人背景變項，例如：婚姻狀況、進修情形、年齡、人格特質、工作價值觀、歸因取向、使用資訊能力等變項作進一步討論。

(二) 在團隊變項方面

根據過去文獻及研究得知，組織承諾、自我效能和知識分享分別受到來自團隊變項的影響，因此未來可以增加更多相關變項進一步瞭解其中的關係。例如：社會網絡、實務社群、知識分享形式、領導者的角色、溝通策略、主管與同僚的支持、成員相似性等變項作進一步討論。

(三) 在組織變項方面

本研究在學校背景變項上因考量樣本都在台中市，所以僅探討學校規模，未來可以增加更多相關變項進一步瞭解其中的關係。例如：學校所在地、學校歷史、學校結構、組織氣氛、組織文化、校長領導風格、組織信任、正義知覺、知識管理系統等變項作進一步討論。

三、研究工具

本研究使用的問卷，在組織承諾中採用 Poter、Steers 與 Mowday (1974)的觀點，將組織承諾分為「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個層面，然而，根據多元迴歸分析結果，其中「努力意願」對自我效能和知識分享的預測力最高，「留職傾向」在自我效能及知識分享的預測力皆不顯著，與其他變項的相關係數亦較低，未來或許可以如 Kushman(1992)進一步區分教師組織承諾和對學生承諾的不同，或是如吳璧如 (2004b) 探討的依任教承諾、專業承諾的不同增修題目，編製更佳的問題。目前學者較少探討各種承諾的差異與關係，值得進一步研究。

另外，本研究的預試量表與正式量表的信效度分析結果不同，因此以正式量表分析為主。於預試量表的分析刪題後，發現組織承諾中的「努力意願」分量表的題項僅有 3 題，以致信度下降。在「國民小學教師自我效能量表」中，除了教師「個人教學效能」分量表的題項穩定、因素負荷量較高外，「工作脈絡效能」和「一般教學效能」分量表刪除的題數較多。最後，在「國民小學教師知識分享量表」中，過去學術界對教師知識分享的向度區分不同，因素命名不一，值得未來研究者進一步編製更佳的測量工具，並以驗證性分析分析這些測量工具的建構效度。

四、研究方法

本研究以問卷調查法來蒐集資料，然而教師可能因心理防衛或社會期待效應而有所保留，或受限於題意之表達方式而使研究結果產生測量上的誤差，未來研究可輔以深度訪談、實地觀察等方式對教師組織承諾、自我效能和知識分享這個主題作更深入的瞭解。根據文獻指出，教師組織承諾、自我效能皆具發展性質，是一種變動的發展構念，而非穩定的持續狀態，後續研究者亦可嘗試行動研究，

瞭解教師透過在職進修、方案介入或參與學習社群等對自我效能的發展過程，使研究更臻縝密與客觀。

本研究採用階層迴歸分析分段探討組織承諾、自我效能和知識分享的關係，並沒有進一步探究其中的因果關係，因此未來可以嘗試利用結構方程模式加以了解組織承諾、自我效能和知識分享的整體因果關係。

參考文獻

一、中文部分

- 方聰安 (2004)。國民小學教師組織變革知覺與組織承諾關係之研究。未出版碩士論文，國立台南大學教管所學校行政組，台南市。
- 王元珊 (2004)。國民小學社會資本與教師知識分享行為關係之研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院教育政策與管理研究所，台北市。
- 王成隆 (2004)。組織知能分享意願與文化、信任、個人因素關係之研究—以各級教師為例。未出版碩士論文，元智大學資訊管理研究所，桃園縣。
- 王思峰、林于菝、陳禹辰 (2003)。組織文化如何影響知識分享之探索性個案研究。台大管理論叢，13(2)，59-99。
- 王桂蘭 (2003)。國民中小學教師知識分享態度、虛擬社群參與意願極參與程度之關係研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 王淑玟 (2003)。知識分享中社會鑲嵌效應之研究-以台灣 IC 設計產業為例。未出版碩士論文，國立東華大學企業管理系，花蓮縣。
- 田育昆 (2006)。國民小學教師情緒勞務與組織承諾關係之研究-以桃竹苗四縣市為例。未出版碩士論文，國立新竹教育大學教育學系，新竹市。
- 田欽文 (2007)。國民中學兼行政職教師工作滿意與組織承諾關係之研究—以台北縣為例。未出版碩士論文，台灣師範大學教育學系在職進修碩士班，台北市。
- 石啟宏 (2006)。國民小學組織氣氛、教師知識分享及教師專業成長之關聯性研究 --以臺北縣為例。未出版碩士論文，私立中原大學教育研究所，桃園縣。
- 朱陳翰思 (2002)。國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究。未出版碩士論文，台中師範學院國民

- 教育研究所，台中市。
- 江滿堂 (2004)。領導策略與學校氣氛對教師知識分享意願影響之研究，**屏東師院學報**，**21**，243-270。
- 何永川 (2004)。高雄縣國民小學教師教育改革壓力、工作價值觀與組織承諾關係之研究。未出版碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄市。
- 何宜蓁 (2001)。中等學校教師知識分享模式之研究－TAM觀點。未出版碩士論文，私立南華大學資訊管理學系，嘉義縣。
- 余炎和 (2004)。台中縣市國民小學教師知識分享影響因素之研究。未出版碩士論文，國立新竹教育大學進修部學校行政碩士班，新竹市。
- 吳志柔 (2004)。國民小學教師課程設計能力與其自我效能關係之研究。未出版碩士論文，國立台北市立師範學院課程與教學研究所，台北市。
- 吳佳玲 (2006)。國民小學內部行銷作為與教師組織承諾關係之研究-以桃竹苗四縣市為例。未出版碩士論文，國立新竹教育大學教育學系，新竹市。
- 吳宗立、林保豐 (2003)。國民小學教師工作壓力與組織承諾關係之研究。**國教學報**，**15**，193-230。
- 吳明隆、涂金堂 (2007)。SPSS與統計應用分析。台北：五南。
- 吳翎綺 (2006)。國民小學校長變革領導與教師組織承諾之研究。未出版碩士論文，國立屏東師範學院教育行政研究所，屏東市。
- 吳璧如 (2002)。教師效能感之理論分析。**教育研究資訊**，**10(2)**，45-64。
- 吳璧如 (2004a)。幼兒職前教師效能感之測量。**教育心理學報**，**36(2)**，165-184。
- 吳璧如 (2004b)。幼稚園職前教師的教師效能感與任教承諾之關係。**教育學刊**，**23**，207-230。
- 李自勇 (2007)。屏東縣國民小學組織文化、教師組織承諾與組織公民行為關係之研究。未出版碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄市。
- 李秀如 (2008)。桃園縣國民小學教師知識分享策略與人力資本之相關研究。未出版碩士論文，國立新竹教育大學職業繼續教育研究所，新竹市。

- 李幸 (2001)。國民中學學習型組織、教師自我效能與學校效能關係之研究。未出版碩士論文，高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 李應宗 (2002)。組織文化與知識分享之研究——以台北縣國民小學為例。未出版碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北市。
- 周昌柏 (2007)。國小學校組織文化與組織承諾之研究。學校行政雙月刊，49，84-106。
- 林三維 (2005)。桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究。未出版碩士論文，國立體育學院體育研究所，桃園縣。
- 林秀琴、黃文三、沈碩彬 (2009)。高雄市公立國中小校長溝通行為與教師工作滿意度、組織承諾關係之研究。教育經營與管理研究集刊，5，41-67。
- 林俊傑 (2005)。國民中學校長道德領導行為與教師組織承諾及工作投入關係之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 林政宏 (2004)。國民小學教師覺知教育改革壓力、組織承諾與學校效能關係之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 林炯炘 (2005)。國民小學啟智班教師組織承諾與教學效能之研究。未出版碩士論文，國立彰師大特殊教育學系，彰化市。
- 林秋榮 (2006)。特殊教育教師自我效能與教學行為之研究。未出版博士論文，彰師大特殊教育學系，彰化市。
- 林偉文 (2002)。國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係。未出版博士論文，國立政治大學教育學系，台北市。
- 林彩雲、陳世佳 (2009)。國小教師知識分享之個案研究。論文發表於 2009「教師專業與學校教育」研究生交流與論文研討會，台中市：國立中興大學教師專業發展研究所。
- 林清江 (1999)。與教師一起進行教育改革。中等教育，50(1)，10-11。
- 林惠珍 (2009)。國民小學初任教師自我效能之個案研究。未出版碩士論文，國立台北教育大學政策與管理研究所，台北市。

- 林進材 (1997)。教師教學思考—理論、研究與應用。高雄：復文。
- 林鈺琴、蕭淑月、何慧清 (2005)。社會交換理論觀點下組織支持、組織知識分享行為與組織公民行為相關因素之研究：以信任與關係為分析切入點。人力資源管理學報，5(1)，77-110。
- 邱雅萍、郭美資、莊文隆 (2006)。組織內知識分享意願影響因素之研究—以高中職導師為例。企業管理學報，69，97-134
- 邱詩娟 (2004)。生物科實習教師自我效能、教學效能的相關性研究。未出版碩士論文，國立彰化師大教育學系，彰化市。
- 姜禮琪 (2008)。國民小學教師知識分享與教師專業成長之相關研究—以桃園縣為例。未出版碩士論文，國立台北教育大學政策與管理研究所，台北市。
- 柯安南 (2004)。國小教師專業能力知覺與自我效能感之研究--教師資格檢定觀點。未出版碩士論文，國立中正大學教育研究所，嘉義縣。
- 柯淑惠 (2008)。臺北市國民中學組織文化與教師知識分享意願關係之研究-以自然與生活科技領域教師為例。未出版碩士論文，國立台灣師範大學教育學系，台北市。
- 洪瑞峰 (2000)。台北縣市國小教師效能感與家長參與班級教育活動關係之研究。未出版碩士論文，國立中正大學教育學研究所，嘉義市。
- 洪嘉鴻 (2003)。國民小學教師增權與教師自我效能關係之研究。未出版碩士論文，台中師範學院國民教育研究所，台中市。
- 胡龍騰 (2008)。組織成員知識分享行為之影響因素：文獻、概念與命題。論文發表於「2008 TASPAA 年會暨夥伴關係與永續發展國際學術研討會」。台中市：東海大學行政管理暨政策學系。
- 范熾文 (2002)。國小校長領導行為、教師組織承諾與學校組織績效之研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學教育學系，台北市。
- 范熾文 (2006)。國小校長轉型領導、學校組織文化與教師組織承諾關係之研究。(國科會專題研究計畫成果報告編號 NSC94-2413-H-026-012)。台北市：中

- 華民國行政院國家科學委員會。
- 范熾文 (2007)。教師組織承諾：概念、發展、類別及其啟示。《學校行政雙月刊》，50，128-144。
- 孫志麟 (1991)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。未出版碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。
- 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。《國立台北師範學院學報》，14，109-140。
- 孫志麟 (2002)。教師效能三元模式的建構與應用。《教育研究月刊》，104，44-54。
- 孫志麟 (2003)。教師自我效能的概念與測量。《教育心理學報》，34(2)，139-156。
- 張火燦、劉淑寧 (2002)。從社會網絡理論探討員工知識分享。《人力資源管理學報》，2(3)，101-113。
- 張宇樑、吳榕椒 (2009)。影響台中縣市公立國小數學領域初任教師效能感發展因素之個案研究。《科學教育學刊》，17(1)，27-48。
- 張裕昌 (2005)。組織信任、行政領導與團隊機制對教師知識分享意願影響之研究—以桃園縣某國小為例。未出版碩士論文，元智大學管理研究所，桃園縣。
- 張裕程 (2005)。中部四縣市國民小學校長轉型領導、互易領導與教師自我效能關係之研究。未出版碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 許育齡 (2006)。教師效能感研究的取向及限制—邁向變動教師效能感的研究。《慈濟大學教育研究學刊》，2，109-137。
- 郭加美 (2003)。組織成員正義知覺、組織承諾與知識分享。未出版碩士論文，國防管理學院資源管理研究所，台北市。
- 郭明德 (1998)。國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究。未出版博士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 郭淑珍 (2003)。國民小學教師專業自主與教師效能之研究。《新竹師院學報》，17，23-50。
- 陳正義 (2003)。桃竹苗四縣市國民小學教師之學校績效責任信念與教師效能關

- 係之研究。未出版碩士論文，新竹教育大學國民教育研究所，新竹市。
- 陳佳燕 (2005)。台北縣國民小學校長教學領導、教師自我效能感與集體教師效能感關係之研究。未出版碩士論文，私立輔仁大學教育領導與發展研究所，台北縣。
- 陳美玉 (2002)。教師個人知識管理與專業發展。台北：學富文化。
- 陳美玉 (2006)。從內隱知識的觀點論教師學習與專業發展。課程與教學季刊，9(3)，1-13。
- 陳美娟 (2004)。國民小學教師評鑑與教師自我效能之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士。
- 陳淑綺 (2003)。桃園縣國民小學教師知識分享動機與知識分享行為之研究。未出版碩士論文，國立新竹師範學院國民教育研究所，新竹市。
- 曾國鴻、朱耀明、陳榮宗、羅希哲、盧宜屏、許祐毓 (2004)。國民小學教師進行知識分享的可行策略及其障礙因素之研究—以台南縣為例。高雄師大學報，16，415-435。
- 游佳萍、劉家儀 (2008)。動機模式應用於企業知識分享之研究。交大管理學報，28(1)，37-61。
- 黃志誠 (2004)。國民小學教師政治行為與組織承諾關係之研究。未出版碩士論文，台南大學教管所學校行政組，台南市。
- 黃怡萍 (2008)。台中市國民中學教師對教師評鑑與教師自我效能之研究。未出版碩士論文，東海大學公共事務碩士學承在職進修專班，台中市。
- 黃勢民 (2004)。國民小學教師知識分享及其影響因素之研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院教育政策與管理研究所，台北市。
- 黃韻如 (2007)。臺北縣國民小學教師組織承諾與學校創新經營關係之研究。未出版碩士論文，國立台北教育大學教育政策與管理研究所，台北市。
- 楊佩茹 (2008)。國中教師零體罰教育政策態度、教師效能、教師專業認同與教師組織承諾關係之研究—以台灣中部地區四縣市為例。未出版碩士論文，國

- 立彰化師大教育學系，彰化市。
- 楊美蓮 (2004)。Web-based「知識管理系統」作為生命經驗分享的空間—以「思摩特」教師社群為例。未出版博士論文，國立中山大學資訊管理學系研究所，高雄市。
- 楊深坑 (1999)。知識形式與比較教育。台北市：揚智。
- 葉倩亨 (2004)。國民中學教師人情特質、人際情感、組織文化與知識分享關係之研究。未出版博士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。
- 趙淑美 (2008)。屏東縣國民小學組織創新氣氛與教師知識分享關係之研究。未出版碩士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。
- 劉京偉 (譯) (2000)。知識管理的第一本書 (図解ナレッジ マネジメント)。台北市：商周。(Arthur Andersen Business Consulting, 1999)
- 劉建男 (2004)。台北市國民小學教師賦權增能與組織承諾關係之研究。未出版碩士論文，私立淡江大學教育政策與領導研究所，台北縣。
- 劉鎮寧 (2006)。國民小學教師工作價值觀、社會網絡、組織文化與知識分享意願關聯性之研究。台北市立教育大學學報，37(1)，229-258。
- 潘義祥 (2003)。國民小學健康與體育學習領域教師自我效能、教學承諾與教學實踐及其線性結構關係模式之研究。未出版博士論文，國立體育學院體育研究所，桃園縣。
- 蔣佩真 (2002)。虛擬社群的知識分享：認知與行為間的關係。未出版碩士論文，國立中山大學資訊管理學系研究所，高雄市。
- 蔡慶文、范熾文、林清達 (2006)。國小校長教學領導與教師教學效能之研究。花蓮教育大學學報，23，29-48。
- 鄭仁偉、黎士群 (2001)。組織公平、信任與知識分享行為之關係性研究。人力資源管理學報，1(2)，69-93。
- 鄭文實 (2007)。國小組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願之相關研究。未出版碩士論文，國立台東大學教育系，台東市。

- 鄭惠珠 (2004)。國民小學教師知識分享與專業成長之研究。未出版碩士論文，國立台北市立師範學院國民教育研究所，台北市。
- 蕭佳純 (2007)。教師內在動機以及知識分享合作對創意教學行為關聯性之階層線性分析。當代教育研究，15(4)，57-92。
- 賴怡璇 (2007)。台北縣國民小學教師組織信任與知識分享行為之相關研究。未出版碩士論文，私立輔仁大學教育領導與發展研究所，台北縣。
- 賴素惠 (2008)。組織文化、工作價值觀、組織承諾對知識分享意願之關聯性研究-以高屏地區高中職教師為例。未出版碩士論文，國立高雄應用科技大學商務經營研究所，高雄市。
- 謝明倫 (2005)。運用教學影片促進線上教師專業社群知識分享。未出版碩士論文，國立彰化師範大學資訊教育學系，彰化市。
- 簡佳珍 (2003)。桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感關係之研究。未出版碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，台北市。
- 簡佳珍、林天佑 (2002)。桃園縣國民小學教師組織承諾與教師教學效能感關係之研究。教育研究資訊，10(5)，137-162。
- 簡紅珠 (2006)。以學習成就為主的教師效能研究與教師評鑑。教育資料與研究雙月刊，73，75-90。
- 魏方亭 (2001)。嘉南地區國中教師工作價值觀、自我效能感及工作壓力與任教承諾關係之研究。未出版碩士論文，中正大學教育研究所未出版碩士論文，嘉義縣。
- 羅希哲、劉一慧、孟祥仁 (2007)。國小教師知識分享現況及行為模式比較之研究。人文社會科學研究，1(1)，99-122。
- 譚代文 (2008)。國民小學教師知識分享與教學效能之相關研究。未出版碩士論文，國立花蓮教育大學國民教育研究所，花蓮市。
- 蘇永富 (2001)。轉型領導、組織承諾與組織公民行為關係之研究—以派外人員為例。未出版碩士論文，國立中山大學人力資源研究所，高雄市。

二、英文部分

- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). "Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues," *MIS Quarterly*, 25(1), 117-136.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 130243)
- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change. Vol. 7: Factors affecting implementation and continuation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 140432)
- Blosch, M. (2001). Pragmatism and organizational knowledge management. *Knowledge and Process Management*, 8(1), 39-47.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69, 67-79.
- Cabrera, Á., & Cabrera, E. F. (2002). Knowledge-sharing dilemmas. *Organization Studies*, 23(5), 687-710.
- Cabrera, Á., Collins, W. C., & Salgado, J. F. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human*

- Resource Management*, 17(2), 245-264.
- Cabrera, E. F., & Cabrera, Á. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720-735.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). Working knowledge: How organizations manage what they know. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Denham, C., & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 39-63.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Drucker, P. F. (1995). *Managing in a time of great change*. New York: Truman Talley Books/Dutton.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Ford, C. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management Review*, 21, 1112-1142.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.

- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91-100.
- Holtshouse, D. (1998). "Knowledge research issues" in Special Issue on Knowledge and the Firm. *California Management Review*, 40(3), 277-280.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40-52.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle school. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Journal of Education Research*, 94(3), 171-184. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ622295)
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). Commitment in the workplace: Theory, research, and application. CA: Sage.
- Morrow, P. C. (1993). The theory and measurement of work commitment. Greenwich,

CT: JAI.

- Mowday, R. T., Poter, L. W., & Steers, R. M. (1982). Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism, and turnover. NY: Academic Press.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. NY: Oxford University Press.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- O'Malley, M. (2000). *Creating commitment: How to attract and retain talented employees by building relationships that last*. NY: Wiley.
- Porter, M. E. (2008). *On competition*. Boston: Harvard Business School Pub.
- Poter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Quinn, J. B., Anderson, P., & Finkelstein, S. (1996). Managing professional intellect: Making the most of the best. *Harvard Business Review*, 74, 71-80.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *The Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace : Commitment , performance , and productivity*. CA: Sage.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2007). *Essentials of organizational behavior*. NJ: Prentice Hall.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperation learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381-394.

- Senge, P. (1997). Sharing knowledge. *Executive Excellence*, 15, 11-12.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The Educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sikorska-Simmons, E. (2005). Predictors of organizational commitment among staff in assisted living. *The Gerontological Society of America*, 45, 196-205.
- Small, C. T., & Sage, A. P. (2005/2006). Knowledge management and knowledge sharing: A review. *Information Knowledge Systems Management*, 5, 153-169.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Staw, B. M. (1977). Commitment to a policy decision: A multitheoretical perspective. *Administrative Science Quarterly*, 23, 40-64.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C., & Kimbrough, D. (2009). Increasing the self-efficacy of inservice teachers through content knowledge. *Teacher Education Quarterly*, spring, 63-79.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wagner, C. M. (2007). Organizational commitment as a predictor variable in nursing turnover research: literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 235-247.

- Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society*. New York: Routledge.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations : A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yost, D.S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 59-77.
- Yousef, D. (2000). Organizational commitment as a mediator of the relationship between Islamic work ethic and attitudes toward organizational change. *Human Relation*, 53(4), 513-537.

附 錄

附錄一 預試量表

台中市國民小學教師組織承諾、自我效能和知識分享調查問卷 (預試量表)

敬愛的教育先進：

您好！本研究旨在瞭解國民小學教師組織承諾、自我效能和知識分享意願的情況，內容包含【國民小學教師組織承諾量表】、【國民小學教師自我效能量表】、【國民小學教師知識分享意願量表】與【基本資料】四個部分，以下作答無所謂「對」、「錯」，懇請 您依照實際情形填答。本問卷僅作為學術研究之用，您的答案絕對保密，不對個人意見做個別陳述。您的意見甚為寶貴，祈請您能於百忙之際抽空填答問卷。感謝您的支持與協助！肅此奉懇，敬頌

教安

私立東海大學教育研究所
指導教授 林啟超 博士
研究生 林彩雲 謹識
中華民國九十九年三月

第一部分：國民小學教師組織承諾量表

填答說明：以下 16 題是希望瞭解您對自己任教學校的看法。請您逐題仔細閱讀後，將最合乎您實際情況的選項圈選起來，請不要遺漏任何一題，謝謝！		非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1.	我充分認同學校的目標與價值。	1	2	3	4	5	6
2.	我關心學校未來的發展。	1	2	3	4	5	6
3.	我對本校深具歸屬感。	1	2	3	4	5	6
4.	我會將學校的目標視為個人的工作目標之一。	1	2	3	4	5	6
5.	在本校服務我引以為榮。	1	2	3	4	5	6
6.	在本校服務，我可以得到很大的滿足感和成就感。	1	2	3	4	5	6
7.	我會向別人推薦我服務的學校。	1	2	3	4	5	6
8.	我願意堅守工作崗位並努力付出。	1	2	3	4	5	6
9.	我願意主動充實專業知能，以提升工作效能。	1	2	3	4	5	6
10.	我願意配合並執行學校的行政措施。	1	2	3	4	5	6
11.	我願意付出額外的時間和努力，使工作順利進行。	1	2	3	4	5	6
12.	我願意為了學校榮譽，全力以赴。	1	2	3	4	5	6
13.	即使面臨一些挫折，我仍會選擇留在目前的學校服務。	1	2	3	4	5	6
14.	即使不贊同本校的部份措施，我也不會因而離開本校。	1	2	3	4	5	6
15.	若不得已要離開學校，我會覺得難過。	1	2	3	4	5	6
16.	我願意在這個學校服務到退休。	1	2	3	4	5	6

《第二部分：國民小學教師自我效能量表》

填答說明：以下 25 題是希望瞭解您對自己教學能力的看法。請您逐題仔細閱讀後，將最合乎您實際情況的選項圈選起來，請不要遺漏任何一題，謝謝！		非 常 不 同 意	不 同 意	有 點 不 同 意	有 點 同 意	同 意	非 常 同 意
1.	我認為自己能勝任學校為我編排的教學科目。	1	2	3	4	5	6
2.	當學校的教學設備不充足時，我仍然可以使教學生動活潑。	1	2	3	4	5	6
3.	我能為學生安排優質的學習環境。	1	2	3	4	5	6
4.	我有足夠的專業能力設計教材(含教學活動、學習單)。	1	2	3	4	5	6
5.	當學生在班級上吵鬧時，我可以很快地讓他們安靜。	1	2	3	4	5	6
6.	我可以正確的診斷學生的學習困難所在。	1	2	3	4	5	6
7.	我可以使用有效的教學策略促使學生成績進步。	1	2	3	4	5	6
8.	我可以使用多元評量方式診斷學生的學習成效。	1	2	3	4	5	6
9.	和家長溝通教學理念讓我倍感壓力。	1	2	3	4	5	6
10.	我認為我對學生的影響力比學生家庭的影響力大。	1	2	3	4	5	6
11.	我能清楚掌握每個學科的內容及關係。	1	2	3	4	5	6
12.	我在教學上容易獲得其他教師的支援。	1	2	3	4	5	6
13.	我能清楚掌握學校行政對老師的要求。	1	2	3	4	5	6
14.	我能駕輕就熟的操作教學媒體(如電腦、投影機)。	1	2	3	4	5	6
15.	我能善用學校的行政資源協助教學。	1	2	3	4	5	6
16.	我能善用家長的資源提供我教學的支援。	1	2	3	4	5	6
17.	我能善用社區的資源提供我教學的支援。	1	2	3	4	5	6
18.	當家長有不合教育原理的要求時，老師仍應正常教學	1	2	3	4	5	6
19.	教育能改善學生來自不利的家庭背景因素。	1	2	3	4	5	6
20.	當學生受到同儕不良的影響時，老師有能力導正他。	1	2	3	4	5	6
21.	當學校行政無法支援教學時，老師的教學熱情會降低。	1	2	3	4	5	6
22.	當社區的環境不利學生學習時，老師的教學顯得更加重要。	1	2	3	4	5	6
23.	老師再怎麼努力，很難改變學生受到不良傳播媒體的影響。	1	2	3	4	5	6
24.	學生的家庭環境很重要，所以老師的教學成效有限。	1	2	3	4	5	6
25.	教育的力量比不上社會環境對學生不利的影響。	1	2	3	4	5	6

第三部分：國民小學教師知識分享量表

填答說明：以下 17 題是希望瞭解您對自己知識分享意願的看法。請您逐題仔細閱讀後，將最合乎您實際情況的選項圈選起來，請不要遺漏任何一題，謝謝！		非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1.	當同事有問題問我時，我很樂意分享我的知識和經驗。	1	2	3	4	5	6
2.	我樂於主動分享自己的價值觀與教學理念。	1	2	3	4	5	6
3.	我願意在各項會議與討論時盡我所能提供意見。	1	2	3	4	5	6
4.	我願意將自己設計的教學檔案(含學習單)供其他教師參考。	1	2	3	4	5	6
5.	我經常在聊天中與同事交換工作經驗。	1	2	3	4	5	6
6.	我願意配合學校的請求在正式場合做教學經驗分享。	1	2	3	4	5	6
7.	我願意主動協助經驗不足的同事，提供其學習的機會。	1	2	3	4	5	6
8.	我願意與同事分享好的研習資訊。	1	2	3	4	5	6
9.	我樂意與他人分享好書或好的教學資源。	1	2	3	4	5	6
10.	我樂意與他人分享好的教學策略。	1	2	3	4	5	6
11.	在教學上有新的體悟，我樂意與他人分享。	1	2	3	4	5	6
12.	對於不易說明的事，我樂意為同事做示範。	1	2	3	4	5	6
13.	在教導同事時我會用對方容易明瞭的器材設備做輔助。	1	2	3	4	5	6
14.	在教導同事時我會用對方容易明瞭的語言和文字說明。	1	2	3	4	5	6
15.	在教導同事時我會想辦法減輕對方的壓力及恐懼。	1	2	3	4	5	6
16.	我鼓勵同事在職進修。	1	2	3	4	5	6
17.	當我無法幫同事解決困難時我會指引他尋求其他幫助。	1	2	3	4	5	6

《基本資料》：(請在適當的打√)

- 性別： (1)男 (2)女
- 最高學歷： (1)師專 (2)大學 (3)研究所(含四十學分班、碩博士)
- 服務年資： (1)5年(含)以下 (2)6~15年 (3)16~25年 (4)26年(含)以上
- 現任職務： (1)教師兼行政(含主任、組長) (2)級任 (3)科任
- 學校規模： (1)12班(含)以下 (2)13~24班 (3)24~48班 (4)49班(含)以上

台中市國民小學教師組織承諾、自我效能和知識分享 調查問卷

敬愛的教育先進：

您好！本研究旨在瞭解國民小學教師組織承諾、自我效能和知識分享的情況，內容包含【基本資料】、【國民小學教師組織承諾量表】、【國民小學教師自我效能量表】與【國民小學教師知識分享量表】四個部分，以下作答無所謂「對」、「錯」，懇請您依照實際情形填答。本問卷僅作為學術研究之用，您的答案絕對保密，不對個人意見做個別陳述。您的意見甚為寶貴，祈請您能於百忙之際抽空填答問卷。感謝您的支持與協助！肅此奉懇，敬頌

教安

私立東海大學教育研究所
指導教授 林啟超 博士
研究生 林彩雲 謹識
中華民國九十九年四月

《基本資料》：(請在適當的打√)

- 1.性別： (1)男 (2)女
- 2.最高學歷： (1)師專 (2)大學 (3)研究所以上 (含四十學分班、碩博士)
- 3.服務年資： (1)5年(含)以下 (2)6~15年 (3)16~25年
 (4)26年(含)以上
- 4.現任職務： (1)教師兼行政(含主任、組長) (2)級任 (3)科任
- 5.學校規模： (1)24班(含)以下 (2)25~48班 (3)49班(含)以上

第一部分：國民小學教師組織承諾量表

填答說明：以下 14 題是希望瞭解您對自己任教學校的看法。請您逐題仔細閱讀後，將最合乎您實際情況的選項圈選起來，請不要遺漏任何一題，謝謝！		非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1.	我充分認同學校的目標與價值。	1	2	3	4	5	6
2.	我關心學校未來的發展。	1	2	3	4	5	6
3.	我對本校深具歸屬感。	1	2	3	4	5	6
4.	我會將學校的目標視為個人的工作目標之一。	1	2	3	4	5	6
5.	在本校服務我引以為榮。	1	2	3	4	5	6
6.	在本校服務，我可以得到很大的滿足感和成就感。	1	2	3	4	5	6
7.	我會向別人推薦我服務的學校。	1	2	3	4	5	6
8.	我願意堅守工作崗位並努力付出。	1	2	3	4	5	6
9.	我願意主動充實專業知能，以提升工作效能。	1	2	3	4	5	6
10.	我願意付出額外的時間和努力，使工作順利進行。	1	2	3	4	5	6
11.	即使面臨一些挫折，我仍會選擇留在目前的學校服務。	1	2	3	4	5	6
12.	即使不贊同本校的部份措施，我也不會因而離開本校。	1	2	3	4	5	6
13.	若不得已要離開學校，我會覺得難過。	1	2	3	4	5	6
14.	我願意在這個學校服務到退休。	1	2	3	4	5	6

《第二部分：國民小學教師自我效能量表》

填答說明：以下 18 題是希望瞭解您對自己教學能力的看法。請您逐題仔細閱讀後，將最合乎您實際情況的選項圈選起來，請不要遺漏任何一題，謝謝！		非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
15.	我認為自己能勝任學校為我編排的教學科目。	1	2	3	4	5	6
16.	當學校的教學設備不充足時，我仍然可以使教學生動活潑。	1	2	3	4	5	6
17.	我能為學生安排優質的學習環境。	1	2	3	4	5	6
18.	我有足夠的專業能力設計教材（含教學活動、學習單）。	1	2	3	4	5	6
19.	當學生在班級上吵鬧時，我可以很快地讓他們安靜。	1	2	3	4	5	6
20.	我可以正確的診斷學生的學習困難所在。	1	2	3	4	5	6
21.	我可以使用有效的教學策略促使學生成績進步。	1	2	3	4	5	6
22.	我可以使用多元評量方式診斷學生的學習成效。	1	2	3	4	5	6
23.	我認為我對學生的影響力比學生家庭的影響力大。	1	2	3	4	5	6
24.	我在教學上容易獲得其他教師的支援。	1	2	3	4	5	6
25.	我能清楚掌握學校行政對老師的要求。	1	2	3	4	5	6
26.	我能善用學校的行政資源協助教學。	1	2	3	4	5	6
27.	我能善用家長的資源支援教學。	1	2	3	4	5	6
28.	我能善用社區的資源支援教學。	1	2	3	4	5	6
29.	當家長有不合教育原理的要求時，老師仍應正常教學	1	2	3	4	5	6
30.	教育能改善學生來自不利的家庭背景因素。	1	2	3	4	5	6
31.	當學生受到同儕不良的影響時，老師有能力導正他。	1	2	3	4	5	6
32.	當社區的環境不利學生學習時，老師的教學顯得更加重要。	1	2	3	4	5	6

第三部分：國民小學教師知識分享量表

填答說明：以下 16 題是希望瞭解您對自己知識分享的看法。請您逐題仔細閱讀後，將最合乎您實際情況的選項圈選起來，請不要遺漏任何一題，謝謝！		非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
33.	我樂於主動分享自己的價值觀與教學理念。	1	2	3	4	5	6
34.	我願意在各項會議與討論時盡我所能提供意見。	1	2	3	4	5	6
35.	我經常在聊天中與同事交換工作經驗。	1	2	3	4	5	6
36.	我願意配合學校的請求在正式場合合作教學經驗分享。	1	2	3	4	5	6
37.	當同事有問題問我時，我很樂意分享我的知識和經驗。	1	2	3	4	5	6
38.	我願意將自己設計的教學檔案(含學習單)供其他教師參考。	1	2	3	4	5	6
39.	我願意與同事分享好的研習資訊。	1	2	3	4	5	6
40.	我樂意與他人分享好書或好的教學資源。	1	2	3	4	5	6
41.	我樂意與他人分享好的教學策略。	1	2	3	4	5	6
42.	在教學上有新的體悟，我樂意與他人分享。	1	2	3	4	5	6
43.	對於不易說明的事，我樂意為同事做示範。	1	2	3	4	5	6
44.	在教導同事時我會用對方容易明瞭的器材設備做輔助。	1	2	3	4	5	6
45.	在教導同事時我會用對方容易明瞭的語言和文字說明。	1	2	3	4	5	6
46.	在教導同事時我會想辦法減輕對方的壓力及恐懼。	1	2	3	4	5	6
47.	我鼓勵同事在職進修。	1	2	3	4	5	6
48.	當我無法幫同事解決困難時我會指引他尋求其他幫助。	1	2	3	4	5	6

再次感謝您的協助！

附錄三 九十八學年度台中市市立國小班級數及教師數

區別	涵蓋行政區	學校名稱	班級數	教師數	備註 (*表正式施測學校)
第一輔導區	中區	忠孝	88	142	*
	西區	光復	36	66	
		忠信	27	38	
		大同	43	68	
		忠明	33	61	*
		中正	52	93	
		大勇	89	135	*
第二輔導區	北區	太平	27	64	
		中華	33	49	*
		篤行	30	51	
		健行	33	59	
		立人	44	68	
		省三	34	57	
		賴厝	80	122	*
第三輔導區	東區	成功	41	63	
		台中	38	66	*
		大智	36	56	
		力行	64	99	
		進德	22	41	*
		樂業	16	34	
	南區	和平	53	92	
		信義	73	107	*
		樹義	58	89	*
		國光	37	63	

區別	涵蓋行政區	學校名稱	班級數	教師數	備註 (*表正式施測學校)
第四輔導區	西屯區	泰安	14	21	*
		大鵬	31	52	*
		永安	71	108	*
		協和	55	84	*
		大仁	27	40	*
		重慶	30	47	
		何厝	30	55	
		國安	56	86	*
		上石	41	63	
		上安	51	76	
		長安	24	36	*
		惠來	14	21	
		第五輔導區	南屯區	南屯	58
鎮平	34			51	
文山	50			77	
春安	12			18	
黎明	55			88	*
東興	70			104	*
大新	99			150	
永春	68			104	
惠文	104			160	*
第六輔導區	北屯區			北屯	55
		文昌	43	64	
		僑孝	40	62	
		四張犁	28	44	

區別	涵蓋行政區	學校名稱	班級數	教師數	備註 (*表正式施測學校)
第六輔導區	北屯區	軍功	35	54	
		光正	11	15	*
		逢甲	6	12	
		建功	35	55	*
		新興	28	43	*
		仁愛	39	60	
		文心	70	107	
		四維	38	57	*
		陳平	44	68	
		東光	41	63	*
		仁美	53	79	

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 待答問題	7
第三節 名詞釋義	7
第四節 研究範圍與限制	9
第二章 文獻探討	11
第一節 組織承諾及相關研究	11
第二節 自我效能及相關研究	21
第三節 知識分享及相關研究	34
第四節 教師組織承諾、自我效能和知識分享的關係	49
第三章 研究設計與實施	53
第一節 研究架構與假設	53
第二節 研究對象	55
第三節 研究工具	58
第四章 研究結果分析	71
第一節 教師組織承諾、自我效能和知識分享現況之分析	71
第二節 教師組織承諾、自我效能和知識分享之差異分析	74
第三節 組織承諾、自我效能和知識分享之相關分析	89
第四節 組織承諾、自我效能和知識分享之預測分析	92
第五節 自我效能在組織承諾和知識分享之間的中介效果	96
第五章 討論、結論與建議	105
第一節 討論	105

第二節 結論.....	118
第三節 建議.....	121
參考文獻.....	129
附 錄.....	143

圖目錄

圖 2-1 效能預期與結果預期的差異圖	26
圖 2-2 教師效能的循環本質	29
圖 2-3 知識管理的重要元素架構圖	38
圖 3-1 研究架構	54
圖 4-1 自我效能在組織承諾和「分享個人內在知識」之間的中介情形	98
圖 4-2 自我效能在組織承諾和「分享學習機會」之間的中介情形	100
圖 4-3 自我效能在組織承諾和「促進他人學習」之間的中介情形	102

表目錄

表 2-1 組織承諾的定義	12
表 2-2 組織承諾的類型	15
表 2-3 組織承諾相關的研究	18
表 2-4 教師自我效能之定義與內涵	24
表 2-5 教師自我效能相關研究	32
表 2-6 知識分享的可行策略	40
表 2-7 不同知識分享方式的比較	41
表 2-8 知識分享在各背景變項上的研究結果	48
表 3-1 預試問卷學校一覽表	56
表 3-2 正式問卷學校、教師樣本分配表	57
表 3-3 正式問卷有效樣本基本資料分析表	58
表 3-4 基本資料表	59
表 3-5 「國小教師組織承諾量表」正式量表項目分析結果 (N=408) ...	61
表 3-6 組織承諾正式量表因素分析結果 (N=408)	62
表 3-7 組織承諾正式量表信度分析結果 (N=408)	63
表 3-8 教師自我效能正式量表項目分析結果 (N=408)	64
表 3-9 教師自我效能正式量表因素分析結果 (N=408)	65
表 3-10 教師自我效能正式量表信度分析結果 (N=408)	66
表 3-11 教師知識分享正式問卷項目分析 (N=408).....	68
表 3-12 教師知識分享正式量表因素分析結果 (N=408)	69
表 3-13 教師知識分享正式量表信度分析結果 (N=408)	70
表 4-1 受試者在組織承諾得分之描述統計摘要表	72
表 4-2 受試者在自我效能得分之描述統計摘要表	73
表 4-3 受試者在知識分享得分之描述統計摘要表	73

表 4-4 性別在組織承諾得分之 t 檢定摘要表 (N=408)	75
表 4-5 學歷在組織承諾得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	76
表 4-6 學歷在自我效能得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	77
表 4-7 學歷在知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	78
表 4-8 服務年資在組織承諾得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	79
表 4-9 服務年資在自我效能得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	80
表 4-10 服務年資在知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	81
表 4-11 現任職務在組織承諾得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	82
表 4-12 現任職務在自我效能得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	83
表 4-13 現任職務在知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	84
表 4-14 學校規模在組織承諾得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	85
表 4-15 學校規模在自我效能得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	86
表 4-16 學校規模在知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)	87
表 4-17 不同背景變項在組織承諾、自我效能和知識分享差異分析摘要 表.....	88
表 4-18 組織承諾、自我效能和知識分享的相關係數摘要表(N=408) ..	92
表 4-19 組織承諾聯合預測三種知識分享之多元迴歸分析摘要表	93
表 4-20 教師自我效能聯合預測三種知識分享之多元迴歸分析摘要表	95
表 4-21 組織承諾聯合預測三種自我效能之多元迴歸分析摘要表	96
表 4-22 組織承諾和自我效能對知識分享的階層迴歸分析摘要表	103
表 4-23 自我效能對組織承諾和知識分享間的直接、中介效果摘要表	104

附錄目次

附錄一 預試量表.....	143
附錄二 正式量表.....	146
附錄三 九十八學年度台中市市立國小班級數及教師數.....	150