

壹、緒論

一、研究動機

許多教育研究者積極在尋找可以不受學生社經地位影響，而能提升學生學業成就的學校層面因素(McGuigan & Hoy, 2006)。近來，Hoy, Tarter 與 Woolfolk Hoy (2006a, 2006b) 提出學校學業樂觀(school academic optimism)概念，用以有效預測學生學業成就，提供教育研究者，一個可以塑造優質學習氣氛、提升學生學業成就的新方向，並藉以區辨出不同學校的特質，然而國內卻未有研究加以探討、重視。

由於學校學業樂觀是指，由學業強調(academic emphasis)、集體效能(collective efficacy)與教職員對家長與學生的信任感(faculty trust)等三個相互關連、且對學生學業成就有正向影響力的學校特徵所組成的概念(Hoy et al., 2006a, 2006b)，所以擁有高學業樂觀得分的學校，被認為學校具有改善潛力，所有的教職員均是有教學效能的、學生則被認為有學習意願、高學業成就的、父母也是具支持性的。此外，學校學業樂觀的組成因素中，集體效能是一種團體信念或是團體期望，屬於認知因素；教職員對家長與學生的信任感，是一種情感的反應，屬於情感因素；學業強調則會激發教師正向的教學行為，屬於行為因素。

若基於Bandura (1997)的三向度交互回饋系統論，學業強調、集體效能與教職員對家長與學生的信任感等，三個因素會產生交互作用，進而創造出一種學校學業樂觀文化，強調學校教師具有能力與優勢，可以維持、創造一種正向、且具生產性的學習環境。例如，當教師、家長、學生三者間，形成學生應該要有較高學業成就的共識時，這種高的學業標準會增強信任感；另外，當教師相信所有教師均有能力得以組織與執行行為，而對學生學業成就有正向影響時，便會強調學生應追求高的學業成就；同樣地，學校充滿了學業強調氣氛後，也會增強教師集體效能感(Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006a, p. 431)。再者，若以生態系統的觀點來看(Woolfolk Hoy, Davis, & Pape, 2006)，學校學業樂觀因素會影響學校情境，從而將學校塑造成為重視學生學業成就、信任學生與家長、相信所有學校教師能力的環境。

另一方面，以往的教育政策多強調學校績效，較容易使人注意到那些學業落後的學生，並極力尋求方法以提升其學業成就，然而本著正向心理學之精神，教育工作者更應該重視那些可以有效提升學生學業成就、後天學習的正向特質。因此，Woolfolk Hoy, Hoy 與 Kurz (2008)進一步提出教師學業樂觀(teacher's academic optimism)的概念，用以解釋教師的個人教學特質、教學行為，但這並不是指，教師本身要有樂觀特質、抑或泛指那些樂觀的教師，而是教師對於自己能夠藉由強調學生學業與學習重要性、在教學過程中能信任家長與學生，而形成合作關係、藉由相信自己有能力克服困難，並且能在失敗中加以堅持、因應的正向信念(p. 822)。

教師學業樂觀與學校學業樂觀相似處在於，均具有認知、情感與行為等三個面向，而其差異處即在於概念組成層面不同，教師學業樂觀是教師個人層面變項，而學校學業樂觀則是學校層面變項。更具體而言，教師學業樂觀由教師效能感所組成，是教師個人

的信念，學校學業樂觀由教師集體效能所構成；教師學業樂觀中的教師對家長與學生的信任感，是指教師自己對家長與學生的信任感，而非泛指學校內所有的教師；教師學業樂觀中的學業強調，則是教師個別強調班級中的特定行為。由此可知，教師學業樂觀與學校學業樂觀之間可能存在顯著的關連性，且研究顯示，教師學業樂觀亦可能與學校學業樂觀概念相同，均能正向預測學生的學業成就(Hoy et al., 2006a; McGuigan & Hoy, 2006; McGuigan, 2005)，然而此一關連性、預測效果卻被 Woolfolk Hoy 等人(2008)所忽略，本研究將進一步加以探究。

根據 Coleman (1990)的理論，在學校情境中，教師間若能發展出較佳的同事情誼，藉由同事間的討論與觀摩、個人教學經驗的分享，教師們均能分辨出那些教學行為是適當的，那些是不適當，這些具有規範性的行為概念，能使教師們在表現適當的教學行為時，獲得獎賞，反之若教師選擇忽略這些規範，他們可能會受到懲罰。若進一步將教師學業樂觀概念視為 Bandura (1997)三向度交互回饋系統論中所謂的個人因素，而學校學業樂觀概念，則可視為由學校整體教師所組成的環境因素，那麼學校學業樂觀概念便是一種共識、規範、氣氛，會因而影響個人的行為。因此，在一所具有高學業樂觀的學校，教師均會受到此一正向的規範性文化所影響，而使教師教學效能獲得提升、與家長及學生形成信任感、更強調班級學生要有高的學業成就。因此本研究假定，學校學業樂觀應能正向預測教師學業樂觀。

既然學校學業樂觀、教師學業樂觀對於學生的學習有其重要性，有何種方法可以加以提升呢？研究顯示，學校學業樂觀與增能科層體制(enabling bureaucracy)之間存在顯著關連性(McGuigan, 2005)，增能科層體制則又有賴於有效的領導，因此藉由對學生學業成就有高的期望、強調基本技能的學習、一個有秩序性的環境、時常地對學生進行評鑑等方式，可以塑造一個有效能的學校，這些提升學生學業成就的方法，與學校學業樂觀的概念相符合，因此本研究認為校長的轉型領導與教師學業樂觀、學校學業樂觀存在顯著關連。

另一方面，Hoy等人(2006a)假定，若要提升學校的學業樂觀，就要分別從改善學業強調、集體效能以及信任感等組成因素著手。自從Burns (1978)提出轉型領導理論，用以支持個人超越其自身利益，以追求團體更大利益之領導型態(Bass & Avolio, 1991)。轉型領導即被認為可以促進部屬完成比原本預期要多的工作，也能達到Maslow (1954)提出之部屬較高階需求的滿足(Bass, 1985)。同時，轉型領導、教師學業樂觀、學校學業樂觀等概念均與正向心理學、樂觀、心理資本與社會資本相關連(Beard, Hoy, & Hoy, 2010; Toor & Ofori, 2010)。且實證性研究發現，校長若能授權、目標共享、與教師共同參與決策，將可以有效提升教師的集體效能(Goddard, 2002a, 2002b; Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2003)、提升學業強調(Alig-Mielcarek & Hoy, 2005; Hoy et al, 2006a)、對信任感有顯著影響(Hoy, Tarter, & Witkoskie, 1992; Tarter, Sabo, & Hoy, 1995; Tschannen-Moran & Hoy, 1998)。因此本研究將進一步探究校長轉型領導與學校學業樂觀、教師學業樂觀間的關連性(Hong, Chiu, & Huang, accepted)。然而證據顯示，校長領導與學生學業成就之間的關係趨近於零(Witziers, Bosker, & Kruger, 2003)，這意味著校長的轉型領導可能會藉由學校學業樂觀，間接影響學生學業成就。所以本研究將分析校長轉型領導、教師學業