

## 國小教師組織承諾、教師自我效能與知識分享之關係研究

林彩雲

國立台中教育大學教育學系博士生

林啟超

東海大學教育研究所助理教授

### 中文摘要

本研究旨在探討國小教師組織承諾、教師自我效能與知識分享之關係。以 408 位國小教師為研究對象，採問卷調查法。研究發現：（一）性別在「努力意願」上達顯著差異；年資在「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；（二）組織承諾、教師自我效能與知識分享各分量表間皆呈現顯著正相關；（三）「努力意願」、「個人教學效能」可顯著預測「分享個人內在知識」、「分享學習機會」與「促進他人學習」三個向度；組織承諾亦可顯著預測教師自我效能；（四）教師自我效能為組織承諾與知識分享之間的中介變項。

**關鍵詞：**國小教師、組織承諾、教師自我效能、知識分享

# **The relations among Organizational Commitment, Teachers' Self-efficacy and Knowledge Sharing of Elementary School Teachers**

**Tsai-Yun Lin**

Doctor's student , National Taichung University of Education

**Chi-Chau Lin**

Assistant Professor, Graduate Institute of Education, Tunghai University

## **Abstract**

The purpose of this study was to examine the relations among organizational commitment, teachers' self-efficacy and knowledge sharing by the teachers of Taichung City elementary schools. The research was conducted by questionnaire survey. The researcher had 408 valid samples from 21 Taichung city elementary schools. The findings were: (1) There was a significant difference on sex for the desire to work hard. There were significant differences on different years of experience for teachers' organizational identification, the desire to work hard, the inclination to take off for a rest, and the efficacy for the context of team work. (2) There were positive and significant correlations among all dimensions of organizational commitment, teachers' self-efficacy and knowledge sharing. (3) The desire to work hard of teachers' organizational commitment could significantly predict all three dimensions of knowledge sharing. The personal teaching efficacy of teachers' efficacy could also significantly predict all three dimensions of knowledge sharing. (4) The teachers' self-efficacy was the mediator between organizational commitment and knowledge sharing.

**Keywords:** teachers of elementary schools, organizational commitment, teachers' self-efficacy, knowledge sharing

## 壹、緒論

在全球化教育改革的風潮下，提升教師專業素質是各國共同的目標。隨著家長參與教育權、兒童受教權及教師專業發展的呼籲，教師面對的教學現場恐非過去所學的知識能夠解決，除了個人進修外，若能透過知識分享，不但能迅速提昇自我專業能力，尚能創造出更多的知識價值

(Nonaka & Takeuchi, 1995)。研究指出，知識分享有助於教師專業成長(姜禮琪, 2008)及創新教學(林偉文, 2002; 蕭佳純, 2007)，因此，推動教師知識分享是一項促進教師專業成長的重要指標，近年來也頗受教育部重視。然而教師長期發展的專業文化，明顯的具有「個人主義」與「孤立色彩」(陳美玉, 2002)，是故，如何使教師走出自我，更願意知識分享，乃研究者關注的問題。

根據研究，國小教師雖然對知識分享的需求很高，但是知識分享行為卻偏低(黃勢民, 2004)，知識分享形式亦受限(王元珊, 2004; 曾國鴻等, 2004)，這種知行不一的矛盾與落差，除了課發會流於形式(曾國鴻等, 2004)、聚會時間和場合不足(陳淑錡, 2003; 黃勢民, 2004)等教學實務上的困難外，部分來自教師個人因素，如：對自身知識沒信心(黃勢民, 2004)、資訊素養不足(曾國鴻等, 2004)、內隱知識轉化困難(謝明倫, 2005)、不願擔任教學觀摩(曾國鴻

等, 2004; 楊美蓮, 2004)等。根據Bandura的社會認知論，自我效能會直接或間接影響個體的思考模式、行為表現、目標選擇、努力程度、持續力、情緒高低等(Bandura, 1977、1997)。實徵研究指出，教師自我效能高，較願意嘗試新的教學策略並與學生面對困難(Ashton & Webb, 1986; Guskey, 1988)；學生學習成就較佳(Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998)。有鑑於教師知識分享的障礙之一為教師自信不足，而Bandura所提的自我效能對教師專業行為具關鍵性作用(Swackhamer, Koellner, Basile, & Kimbrough, 2009)，但是，過去並未有教師自我效能與知識分享相關之研究，因此，有待進一步探討。

此外，研究亦發現，教師知識分享的障礙部分來自教師對學校組織與同事的知覺，如：擔心破壞同事情誼(黃勢民, 2004)、溝通不良、不信任(陳淑錡, 2003)、無法共鳴、回饋不足(曾國鴻等, 2004)。由於，知識分享對教師而言並不是一項法定的應然行為，而是一種個體願意為了學校利益，不求私利的組織公民行為(賴素惠, 2008)，對組織成員而言，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他人分享是不容易的(Davenport & Prusak, 1998)，這是一種社會的兩難(social dilemmas)(Cabrera & Cabrera, 2002)，亦即，個人

將自己的知識視為獨特的私有財，同時又需要、渴望別人與其分享知識，所以對知識分享有種又愛又恨的感覺（謝明倫，2005）。因此，研究者進一步從組織公民行為的角度探討教師知識分享的可能性。研究指出，組織承諾高的員工，更具有組織公民行為，更願意進行知識分享

（Rocha, Cardoso, & Tordera, 2008），組織承諾高的教師更願意投入額外時間為學校目標而努力（田欽文，2007；Reyes, 1990），更願意進行知識分享（郭加美，2003；賴素惠，2008）。組織承諾是個體對組織的一種情感信念，對個體的組織行為具有關鍵性作用（Meyer & Allen, 1997），是個體與組織緊密結合的黏著劑（Yamada, Sugisawa, Sugihara, & Shibata, 2005），且相較於其他組織變項（如組織文化、組織氣氛等）更能預測組織公民行為（李自勇，2007；Sikorska-Simmons, 2005）。因此，研究者假設：教師組織承諾高，知識分享亦高。另從簡佳珍、林天祐（2002）研究發現組織承諾高則教師自我效能也較高，是故，本研究進一步探討教師自我效能是否在組織承諾與知識分享間扮演中介角色。

回顧文獻，過去有關組織承諾、教師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（陳淑錡，2003）、服務年資（李自勇，2007；黃勢民，2004）等因素皆曾被探討，但是研究結果

莫衷一是，因此有再探討之必要。另本研究以縣市合併前之台中市教師為研究對象，服務學校皆為都會型學校，教育資源較為一致，教師職務常有輪動，加上進入職場的年齡或有不同，教師進修管道多元，考量以上因素，本研究在教師個人背景變項上特別考量性別、服務年資等變項，希望了解這些變項在組織承諾、教師自我效能與知識分享上的差異情形，並與過去研究作比較。

基於上述的研究動機，本文之研究目的如下：

- 一、探討教師不同背景變項（性別、服務年資）在組織承諾、教師自我效能和知識分享的差異情形。
- 二、瞭解組織承諾、教師自我效能與知識分享的關係。
- 三、檢驗組織承諾、教師自我效能分別對知識分享的預測情形。
- 四、檢驗組織承諾對教師自我效能的預測情形。
- 五、分析國小教師其教師自我效能在組織承諾和知識分享間之中介效果。

## 貳、文獻探討

### 一、組織承諾

組織承諾是個多向度的構念（Morrow, 1993），亦是個體對組織的情感依附（Mowday, Porter, & Steers, 1982; Steers, 1977）。Potter、Steers、Mowday

與 Boulian (1974) 將組織承諾定義為個人對某一特定組織認同與投入的強度，包括強烈的信仰、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。個體因角色不同，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 (Reichers, 1985)。

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。由於教師的薪資、晉級、考績均是法定，所以研究者採取態度性承諾的觀點，注重成員對組織的價值認同及情感依附。Potter 等人 (1974) 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，其量表信效度佳，因素名稱簡單清楚，廣受學術界採用 (李自勇, 2007; 周昌柏, 2007; 林秀琴、黃文三、沈碩彬, 2009; Hulpia, Devos, & Keer, 2010)。研究指出，組織承諾高的成員有較好的工作表現，對學校有強烈的情感依附，更願意付出額外的心力達成學校目標 (范熾文, 2006; Wagner, 2007; Yousef, 2000)。Kushman (1992) 指出組織承諾和教師自我效能有正相關，教師組織承諾高，更願意參與學校決策，學校氣氛更有助於學生學習。是故，本研究假設：組織

承諾高的教師，其教師自我效能較高。

## 二、教師自我效能

教師自我效能源自 Bandura (1977) 提出的自我效能理論，是指教師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。Bandura (1977) 認為個體行為受信念影響，信念包含效能預期和結果預期兩種，而自我效能是屬於效能預期。在國外文獻中，教師自我效能 (teachers' self-efficacy) 強調教師對自己教學能力的主觀知覺信念，與強調教師教學表現的教學效能 (teaching effectiveness) 是不同的概念 (Shaughnessy, 2004)。國內學者簡紅珠 (2006) 指出教師自我效能是教師本身的自我知覺，注重的是教師本身的主體信念；教學效能則是由教學結果來判斷教師的教學表現。前者以教師為研究取向；後者屬於教學研究取向，注重有效教學 (孫志麟, 2002)。本研究探討教師信念對知識分享的影響，因此將使用教師自我效能 (teachers' self-efficacy) 此名稱。

有關教師自我效能的內涵，有的學者將其視為一個整體性概念 (Armor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977)；有的學者採雙向度的觀點 (Gibson & Dembo, 1984)，主張教師自我效能由兩個不同向度構成：一是「個人教學效能」(personal teaching efficacy, 簡稱 PTE)，指教師對自己能夠影響學生

表現的教學能力評估，問卷題目以「我」為第一人稱，例如：我可以正確地診斷學生學習困難的所在；二是「教學效能」（teaching efficacy, 簡稱 TE），Woolfolk 和 Hoy（1990）後來將此重新命名為「一般教學效能」（general teaching efficacy, GTE），意指在外界環境限制下，教師對教育功能的評估，問卷中以「老師」為第一人稱，例如：當社區的環境不利學生學習時，老師的教學顯得更加重要；也有學者採多向度觀點，如：班級經營效能感、個人效能感、結果效能感和教學效能感（Brouwers & Tomic, 2003）。直至今日，學術社群對教師自我效能尚未找到一致的內涵（Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005）。

國內學者對教師自我效能除採整體性觀點外，若採二或多向度觀點者，則對教師自我效能所包含的向度有不同的看法。孫志麟（2001）將國小教師自我效能分為：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。前四個向度接近 Gibson 與 Dembo（1984）所謂的「個人教學效能」，後兩個向度接近「一般教學效能」。吳璧如（2004a）將幼教教師自我效能分為：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向度。前兩者接近「個人教學效能」，後兩者接近「一般教學效能」。柯安南（2004）將教師自我效能分為「個

人教學效能」、「一般教學效能」及「工作脈絡效能」，其中「工作脈絡效能」有別於「一般教學效能」，而是強調教師對工作環境對教學提供正向支持的自我評估。

另外，Bandura（2001）曾發展一份多向度的「教師自我效能感量表」，包含七個分量表：教學、紀律、影響作決定、影響學校資源、促進家長參與、促進社區參與和創造正向的學校氣氛。其中，教學與紀律屬於「個人教學效能」，而其他五個向度，則較屬於教師對工作脈絡資源的參與與掌握。另外，Tschannen-Moran、Woolfolk Hoy 與 Hoy（1998）提到教師對教學工作的瞭解及對工作脈絡的掌握將影響教師自我效能，不同的脈絡情境會有不同的教師自我效能（吳璧如，2004a；許育齡，2006；Bandura, 1977），且工作情境中的同儕支持有助於教師自我效能的提升（Yost, 2006）。換句話說，教師知覺外在環境（包括學校行政、社區家長）愈正向支持教學，則教師自我效能便愈高。

此外，根據 Bandura（1977）的看法，若教師的工作情境提供適當的替代經驗、生理激勵和言語說服，相信必能提昇教師自我效能。再者，由於本研究探討的變項之一為組織承諾，研究者以為組織承諾既為成員對特定組織的情感依附，與工作脈絡的掌握亦有關係。基於上述，本研究採用柯安南（2004）的觀點，認為教師

自我效能應分為三個向度：(1)「個人教學效能」，指教師對自己專業教學能力的評估；(2)「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；(3)「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。

過去有關教師自我效能的研究發現，教師「個人教學效能」顯著高於「一般教學效能」（吳璧如，2004b；柯安南，2004）。許育齡（2006）透過文獻分析發現教師在「個人教學效能」上，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」上，則傾向注意外在環境對學生學習的限制，而非促進學生學習的有利因素。柯安南（2004）指出國小教師「工作脈絡效能」較「個人教學效能」及「一般教學效能」低，而「工作脈絡效能」屬於教師知覺工作環境對教學的正向支持，但他並未探討「工作脈絡效能」較低的原因。簡佳珍、林天祐（2002）發現教師組織承諾高，自我效能也較高，但是她僅將教師自我效能視為一整體概念。因此，本研究除了在教師自我效能納入工作脈絡效能外，也考慮教師所知覺的組織承諾對教師自我效能的影響。

國內甚少有關教師自我效能與知識分享之間關係的探究，既然教師自我效能影響教師的目標設定、努力堅持，進而影響教學行為（Bandura, 1977、1997；Tschannen-Moran et al., 1998），對於促進

教師專業成長的知識分享（姜禮琪，2008）可能有助益，因此研究者假設：教師自我效能高，知識分享亦較高。

### 三、知識分享

學者指出，個體的知識如果沒有經過分享，則知識的效用僅止於個人，但若經由分享，則知識的效用勝過個體知識的總和（Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995），知識分享是學習組織績效最主要的一項要素（Hendriks, 1999），研究發現，知識分享有助於教師專業成長（姜禮琪，2008）與創新教學（蕭佳純，2007）。

有關教師知識分享的研究指出，教師分享的班級經營知識較教學知識多（黃勢民，2004），教師偏向非正式、非書面的知識分享行為（王元珊，2004），除了教學實務工作外，舉凡生活休閒、人文素養、科技、政治法律知識等，也是分享的內容之一（羅希哲、劉一慧、孟祥仁，2007）。教師喜歡在三兩好友構築的「私底下」空間分享（楊美蓮，2004），而且常是非刻意、非具體化的依情境產生不同的知識分享行為，教師較喜歡溝通式的分享，包含口語、文字、肢體表達等（陳淑綺，2003）。若為正式的知識分享，則主要是透過學校行政安排的，例如：學年會議、領域會議、課發會等等（黃勢民，2004）。

有關知識分享的觀點，約略可分為六

種：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）。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和行為，因此，採用 Senge（1997）主動助人的學習觀點。Senge 認為知識是透過學習取得的，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。他將知識分享分為三個向度：(1)「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；(2)「分享學習機會」，指協助他人取得外界知識；(3)「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。

胡龍騰（2008）曾對線上西文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組織、團隊與個人三大類因素。研究者將過去國內有關教育人員知識分享的研究做一歸納整理，發現組織承諾與教師自我效能對知識分享的影響極少被探討，因此，有待本研究進一步研究。

#### 四、教師組織承諾、教師自我效能和知識分享的關係

關於組織承諾和教師自我效能的關係，簡佳珍、林天祐（2002）研究發現組織

承諾與教師自我效能有正相關，且組織承諾之「努力意願」對教師自我效能最具預測力。Kushman（1992）亦發現教師組織承諾與自我效能呈正相關，但是，這二篇文章皆將教師自我效能視為一整體概念。其次，在組織承諾和知識分享的關係上，郭加美（2003）發現組織承諾之「組織認同」和「留職傾向」對知識分享具顯著預測力；賴素惠（2008）發現組織承諾之「組織認同」與知識分享有正相關。由此可知，教師知覺組織承諾較佳，知識分享愈佳。最後，就自我效能和知識分享的關係而言，蔣佩真（2002）、Cabrera、Collins 與 Salgado（2006）指出使用資訊的效能高（information efficacy），知識分享意願高。然而，使用資訊的效能僅是教師「個人教學效能」的一部分，教師自我效能尚包括「工作脈絡效能」及「一般教學效能」。因此本研究納入三向度的教師自我效能來探討與知識分享的關係。

綜合上述，在國內教育界，針對教育人員知識分享所作的研究中，除賴素惠（2008）探討組織承諾與知識分享之關係、簡佳珍與林天祐（2002）探討組織承諾與教師自我效能之關係、蔣佩真（2002）探討使用資訊的自我效能與知識分享的關係外，有關組織承諾、教師自我效能與知識分享的關係尚未一起被探討，因此有待本研究進一步作三者間關係的探討。



### 參、研究方法

#### 一、研究對象

本研究以九十八學年度任職於台中市市立國小的教師為母群體，包括教師兼行政（主任、組長）、級任和科任老師，不包含國立小學、校長、職工、實習生。依據九十八學年度台中市教育處統計資料，台中市市立國小共有 62 所，教師 4406 位。正式問卷採分層抽樣方式，以學校規模為分層標準。研究者考量縣市合併前台中市市立國小實際情形，將學校規模分為三種：24 班以下（有 9 所，教師佔 4.44%）、25-48 班

（有 30 所 教師佔 38.74%）和 49 班以上（有 24 所，教師佔 56.76%），正式問卷先依不同規模的學校比例抽取適當的學校數，並依據教師在各種學校規模所佔的比例抽樣。共抽取 21 所學校，發出問卷 440 份，回收 426 份，剔除無效問卷後，有效問卷 408 份，其中，教師在 24 班（含）以下者有 20 份，佔（4.90%），25~48 班者有 151 份，佔（37.01%）、49 班（含）以上者有 237 份，佔（58.09%）。有關有效樣本在本研究背景變項的基本資料分析表，如表 1。

表 1 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
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
總數		408	100

#### 二、研究工具

本研究問卷皆使用 Likert type 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，受試者依實際情況、知覺作答，並依圈選的數字加以計分，以下詳加說明。

##### （一）組織承諾量表

本量表依據 Porter 等人（1974）的觀

點，並參考田欽文（2007）所編之量表加以修改，將組織承諾分為「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個因素，共計 14 題，其中，「組織認同」指教師對學校目標與價值的認同程度，有 7 題（如：我會將學校目標視為個人工作目標之一）；「留職傾向」指教師願意持續留任原校服務的程度，有 4 題，（如：若不得已要離開學校，我會覺得難過）；「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（如：我願意付出額外的時間和努力，使工作順利進行）。將各因素的題目分別加總，求其平均得分，得分愈高，表示該傾向愈高。在信度方面，各因素的 Cronbach $\alpha$ 係數分別是 .93、.86、.83，在建構效度部分，以主成份分析，萃取特徵值大於 1 的因素，由於各因素之間的相關在 .33~.50，因此進行最小斜交轉軸法，取因素負荷量在 .40 以上的題項，因素分析結果「組織認同」可解釋 54.08%的變異量，「留職傾向」可解釋 9.89%的變異量，「努力意願」可解釋 8.60%的變異量，累積解釋總變異量為 72.58%，顯示量表的建構效度良好。

### （二）教師自我效能量表

本量表參考 Gibson 與 Dembo (1984) 的量表與柯安南 (2004) 編製的「教師自我效能感量表」加以修改編製，共計 18 題，分成三個因素。其中，「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（如：我有足夠的能力設計教材『含教學活動、學習單等』）；「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（如：我能善用社區的資源支援教學）；「一般教學效能」指在外界環境的限制下，教師對一般教育功能的評估，包含 4 題（如：當家長有不合教育原理的要求時，老師仍應正常教學）。各因素的 Cronbach  $\alpha$ 係數分別為 .90、.78、.71，總

量表之 $\alpha$ 值為 .88，採主成份分析，萃取特徵值大於 1 的因素，由於各因素之間的相關在 .05~.41，因此進行最小斜交轉軸法，取因素負荷量大於 .40 以上的題項，因素分析結果，「個人教學效能」可解釋 36.93%的總變異量，「工作脈絡效能」可解釋 11.53%的總變異量，「一般教學效能」可解釋 7.25%的總變異量，累積解釋總變異量為 55.71%。

### （三）教師知識分享量表

本量表依據 Senge (1997) 的觀點，並參考劉鎮寧 (2006) 及姜禮琪 (2008) 所編之問卷，將知識分享分為三個因素，共計 16 題，其中，「分享學習機會」，指協助他人取得外界知識，包含 6 題（如：我願意與同事分享好的研習資訊）；「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 題（如：在教學上有新的體悟，我樂意與他人分享）；「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 題，（如：在教導同事時，我會想辦法減輕對方的壓力及恐懼）。各因素的 Cronbach $\alpha$ 係數分別為 .92、.81、.90，總量表之 $\alpha$ 值為 .94。以主軸因子萃取法，選取特徵值大於 1 的因素，由於各因素間的相關在 .49~.67，因此進行最小斜交轉軸法，取因素負荷量在 .40 以上的題項，因素分析結果，「分

享學習機會」可解釋 56.53%的總變異量，「分享個人內在知識」可解釋 8.49%的總變異量，「促進他人學習動機」可解釋 6.51 %的總變異量，累積解釋總變異量為 71.54%，顯示量表的建構效度良好。

### 三、實施程序

本研究於 2010 年 3 – 4 月開始進行施測，先聯絡各校教務主任或請研究者的朋友當作聯絡人，委請該校老師填寫問卷，填答時間約 15 分鐘。為鼓勵老師填答，以贈送一支原子筆聊表謝意，並贈送一份小禮物給各校聯絡人，附上回郵信封，再請各校聯絡人於一週內協助回收問卷，若一週內未回覆，則再致電詢問。

### 四、資料處理分析

本研究採用的資料分析如下：

(一) 以獨立樣本 t 考驗考驗性別在各量表上的差異。

(二) 以單因子變異數分析(one-way ANOVA) 考驗服務年資在各量表上的差異。

(三) 以皮爾遜積差相關分析瞭解組織承諾、教師自我效能和知識分享之間的關係。

(四) 以多元迴歸分別分析組織承諾、教師自我效能對知識分享的預測情形以及組織承諾對教師自我效能的預測情形。

(五) 以階層迴歸分析考驗教師自我效能在組織承諾和知識分享間之中介效果。而有關中介效果分析之考驗是根據 Baron 和

Kenny (1986)之原則，中介變項成立須符合四個條件：第一，預測變項可顯著預測中介變項（圖 1 路徑 a 要達顯著水準）；第二，中介變項可顯著預測效標變項（路徑 b 要達顯著水準）；第三，預測變項可顯著預測效標變項（路徑 c 要達顯著水準）；第四，同時將預測變項與中介變項放入迴歸模式中，若原先預測變項對效標變項的迴歸係數 c 因此降低（但仍達顯著）或變成不顯著時，則中介條件成立。當迴歸係數 c 由顯著變成不顯著時，表示預測變項對效標變項的效果被中介變項完成中介；當迴歸係數 c 雖然降低，但仍達顯著水準時，表示預測變項對效標變項之效果被中介；變項部分中介。

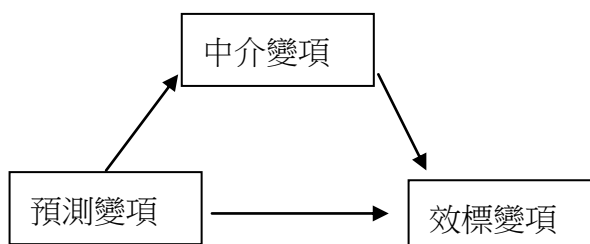


圖 1 中介效果分析

## 肆、研究結果

一、教師個人背景變項在組織承諾、教師自我效能和知識分享上的差異情形。

(一) 性別在研究變項上的差異

表 2 呈現性別在組織承諾、教師自我效能和知識分享上的平均數差異結果，研究發現，性別在「努力意願」上有顯著差異 ( $t=-2.27, p<.05, \eta^2=.013$ )。女性教師在「努力意願」( $M=5.19, SD=0.62$ )上顯著高於男性教師 ( $M=5.03, SD=0.66$ )。但

組織承諾之「組織認同」和「留職傾向」以數無顯著差異。  
及教師自我效能和知識分享各層面之平均

表 2 性別在組織承諾、教師自我效能和知識分享得分之 t 檢定摘要表 (N=408)

	性別	N	M	SD	t	p
組織認同	男生	121	4.75	.79	-.09	.93
	女生	287	4.76	.75		
努力意願	男生	121	5.03	.66	-2.27	.02*
	女生	287	5.19	.62		
留職傾向	男生	121	4.67	.85	-1.75	.08
	女生	287	4.83	.85		
個人教學效能	男生	121	5.02	.54	.27	.79
	女生	287	5.00	.49		
工作脈絡效能	男生	121	4.47	.78	.74	.46
	女生	287	4.41	.58		
一般教學效能	男生	121	4.89	.68	-.31	.76
	女生	287	4.91	.54		
分享學習機會	男生	121	5.17	.59	-1.54	.12
	女生	287	5.26	.55		
促進他人學習	男生	121	5.08	.60	.52	.60
	女生	287	5.05	.58		
分享個人內在知識	男生	121	4.94	.79	.78	.43
	女生	287	4.88	.63		

\* $p < .05$

(二) 服務年資在研究變項上的差異分析

表 3 呈現服務年資在組織承諾、教師自我效能和知識分享上的差異分析，以 ANOVA 來分析，並採 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 值需小於 .008 (.05/6) 才算達到顯著水準，若服務年資在各向度中之 ANOVA 有顯著差異，則採 Scheffé 事後比較分析，分析結果發現：

1. 在組織承諾的「組織認同」

( $F_{3,404} = 8.38$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .059$ ) 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. 在組織承諾的「努力意願」

( $F_{3,404} = 4.40$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .032$ ) 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. 在組織承諾的「留職傾向」

( $F_{3,404}=8.45$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.059$ ) 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。

4.在教師自我效能的「工作脈絡效能」

( $F_{3,404}=5.31$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.038$ ) 方面：

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 ( $M=4.30$ ,  $SD=0.70$ )。

但不同服務年資在教師自我效能之「個人教學效能」、「一般教學效能」以及知識分享之「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」的差異未達顯著水準。

表 3 服務年資在組織承諾、教師自我效能和知識分享得分之 ANOVA 摘要表 (N=408)

項	向度	組別	年資	N	M	SD	F	事後比較
組織承諾	組織認同	1	5 年以下	31	4.80	.77	8.38**	2<3、4
		2	6~15 年	186	4.57	.80		
		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、4 2<3
		2	6~15 年	186	4.64	.77		
		3	16~25 年	148	4.98	.82		
		4	26 年以上	43	5.03	.90		
教師自我效能	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		

知識分享	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	

\*\* $p < .01$

## 二、組織承諾、教師自我效能和知識分享之相關分析

表 4 為組織承諾、教師自我效能和知識分享的相關係數摘要表。由表中得知，每個變項間均為正相關，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「分享學習機會」和「促進他人學習」的相關係數最大，為 .78。

在組織承諾與知識分享方面， $r$  值在 .28~.55，其中，以「努力意願」和「分享學習機會」( $r = .55, p < .01$ )、「努力意

願」和「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 ( $r = .28, p < .01$ )。在教師自我效能與知識分享方面， $r$  值在 .33~.62，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 ( $r = .33, p < .01$ )。在組織承諾與教師自我效能方面， $r$  值在 .25~.61，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 ( $r = .25, p < .01$ )。

表 4 組織承諾、教師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
M	33.32	15.43	19.14	40.05	26.56	19.64	31.39	30.35	19.58
SD	5.33	1.90	3.41	4.06	3.87	2.33	3.37	3.52	2.73

\*\* $p < .01$

### 三、組織承諾、教師自我效能和知識分享之預測分析

#### (一) 組織承諾與知識分享之預測關係

本研究以多元迴歸分析組織承諾對知識分享之預測效果，表 5 呈現分析結果。由表中得知，組織承諾對知識分享的聯合預測達顯著水準， $F(3, 404) = 50.38 \sim F(3, 404) = 64.09$ ， $p < .01$ 。組織承諾聯合預測三種知識分享的解釋量介於 26% ( $Adj R^2 = .26$ ) ~ 32% ( $Adj R^2 = .32$ ) 之

間。

在預測方向上，「組織認同」( $\beta = .43$ ， $p < .01$ ) 和「努力意願」( $\beta = .20$ ， $p < .01$ ) 能顯著且正向預測「分享個人內在知識」。其次，「努力意願」( $\beta = .47$ ， $p < .01$ ) 能顯著且正向預測「分享學習機會」。最後，「組織認同」( $\beta = .21$ ， $p < .01$ ) 和「努力意願」( $\beta = .43$ ， $p < .01$ ) 能顯著且正向預測「促進他人學習」。由上可知，「努力意願」可以顯著預測知識分享各層面。

表 5 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 <sup>2</sup>	.27	.26	.32

註：表中只呈現標準化迴歸係數值，\*\* $p < .01$

#### (二) 教師自我效能與知識分享之預測關係

表 6 呈現三個層面的教師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，教師自我效能對知識分享的聯合預測達顯著水準， $F(3, 404) = 83.88 \sim F(3, 404) = 101.17$ ， $p < .01$ ，教師自我效能聯合預測三種知識分享的解釋

量介於 38% ( $Adj R^2 = .38$ ) ~ 43% ( $Adj R^2 = .43$ ) 之間。

在預測方向上，「個人教學效能」( $\beta = .33$ ， $p < .01$ ) 和「工作脈絡效能」( $\beta = .36$ ， $p < .01$ ) 能顯著且正向預測「分享個人內在知識」。

其次，「個人教學效能」( $\beta = .47$ ， $p < .01$ ) 和「一般教學效能」( $\beta = .28$ ， $p < .01$ )

能顯著且正向預測「分享學習機會」。

最後，「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」( $\beta = .10$ ,  $p < .01$ )皆能

顯著且正向預測「促進他人學習」。由上可知，「個人教學效能」能顯著預測知識分享各層面。

表 6 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 <sup>2</sup>	.38	.43	.42

註：表中只呈現標準化迴歸係數值，\*\* $p < .01$

(三) 組織承諾與教師自我效能之預測關係

表 7 呈現三個層面的組織承諾聯合預測三種教師自我效能的多元迴歸分析摘要表。由表中得知，組織承諾對教師自我效能的聯合預測力達顯著水準， $F(3, 404) = 34.08 \sim F(3, 404) = 78.88$ ,  $p < .01$ ，組織承諾聯合預測三種教師自我效能的解釋量介於 20% (Adj R<sup>2</sup> = .20) ~ 37% (Adj

R<sup>2</sup> = .37) 之間。

在預測方向上，「努力意願」( $\beta = .56$ ,  $p < .01$ )能顯著且正向預測「個人教學效能」。其次，「組織認同」( $\beta = .50$ ,  $p < .01$ )能顯著且正向預測「工作脈絡效能」。最後，「組織認同」( $\beta = .17$ ,  $p < .01$ )、「努力意願」( $\beta = .27$ ,  $p < .01$ )能顯著且正向預測「一般教學效能」。

表 7 組織承諾聯合預測三種教師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 <sup>2</sup>	.37	.25	.20

註：表中只呈現標準化迴歸係數值，\*\* $p < .01$



四、教師自我效能在組織承諾和知識分享之間的中介效果

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」三種教師自我效能作為第二組預測變項，進行階層迴歸分析，表 8 為組織承諾和教師自我效能對知識分享的階層迴歸分析摘要表。

表 8 組織承諾和教師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 <sup>2</sup>		.15		.16		.14
全體 Adj R <sup>2</sup>	.27	.42	.30	.46	.32	.46

\*\*p < .01

(一) 教師自我效能在組織承諾和「分享個人內在知識」之間的中介效果

由表 8 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%。其次，模式二顯示，組織承諾和教師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，教師自我效能對「分享個人內在

知識」的解釋量為 15% (△ R<sup>2</sup> = .15)，而此解釋力達到統計上的顯著水準 (△ 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」都顯著預測「分享個人內在知識」。

在中介效果上，「組織認同」在投入教師自我效能後迴歸係數由 .43 降為 .28，但仍具有顯著的效果，表示「組織認同」對「分享個人內在知識」的影響被教師自我效能部分中介 (中介效果值為 .18, sobel test = 5.45, p < .001)，對照表 6、7，

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」的部份中介；「努力意願」的標準化迴歸係數由 .20 降至 -.01，在投入教師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」的影響被教師自我效能完全中介（中介效果

值為 .18，sobel test= 6.07,  $p < .001$ ），而「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」的完全中介。

教師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 2。

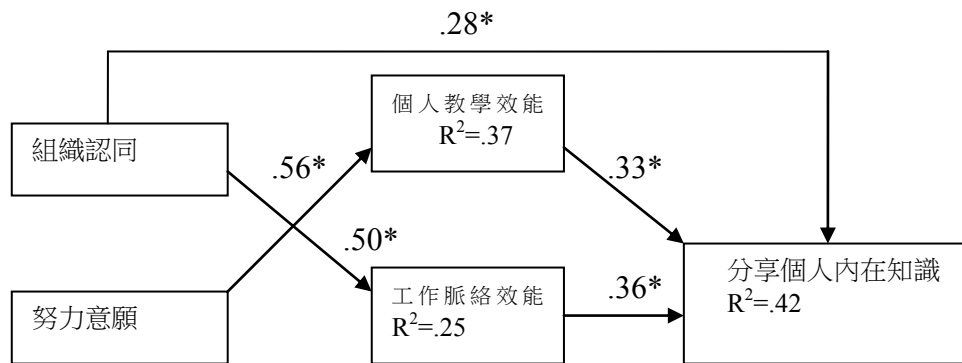


圖 2 教師自我效能在組織承諾和「分享個人內在知識」之間的中介情形

(二) 教師自我效能在組織承諾和分享學習機會之間的中介效果

由表 8 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%，模式二部分顯示，組織承諾和教師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，教師自我效能的三個自變項對「分享學習機會」的解釋力為 16% ( $\Delta R^2 = .16$ )，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」皆能顯著

預測「分享學習機會」。在中介效果上，組織承諾中的「努力意願」在投入教師自我效能後迴歸係數由 .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」的影響被教師自我效能部分中介。對照表 6、7，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，sobel test= 7.24,  $p < .001$ ）、「一般教學效能」（中介效果值為 .08，sobel test= 3.70,  $p < .001$ ）的部份中介。

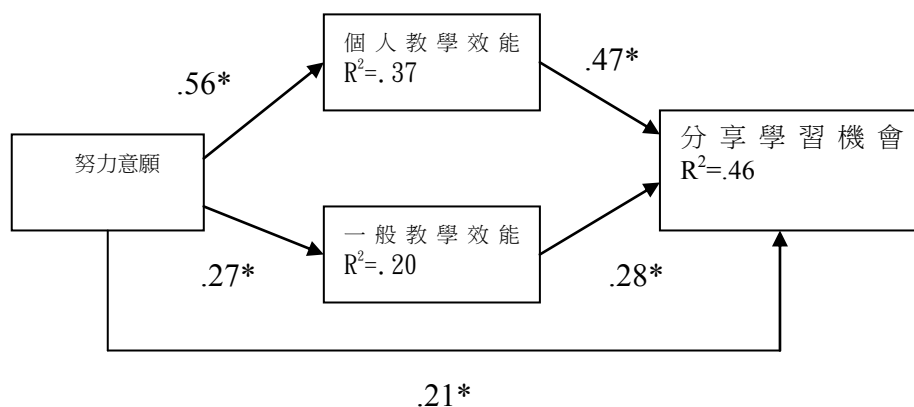


圖 3 教師自我效能在組織承諾和「分享學習機會」之間的中介情形

(三) 教師自我效能在組織承諾和促進他人學習之間的中介效果

由表 8 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%，模式二部分顯示組織承諾和教師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，教師自我效能的三個自變項對「促進他人學習」的解釋力為 14% ( $\Delta R^2 = .14$ )，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」四個預測變項能正向顯著預測「促進他人學習」。

在中介效果上，對照表 6，「組織認同」在投入教師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」的影響被教師自我效能部分中介；「努力意願」在投入教師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」的影響被教師自我效能部分中介。

對照表 5、6，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， $sobel\ test = 3.50, p < .001$ ）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， $sobel\ test = 7.63, p < .001$ ）的部份中介。

綜合教師自我效能對組織承諾和知識分享間的中介效果，結果如表 9。就完全中介而言，「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。在部分中介上，「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「分享學習機會」的效果受到「個人教學效能」和「一般教學

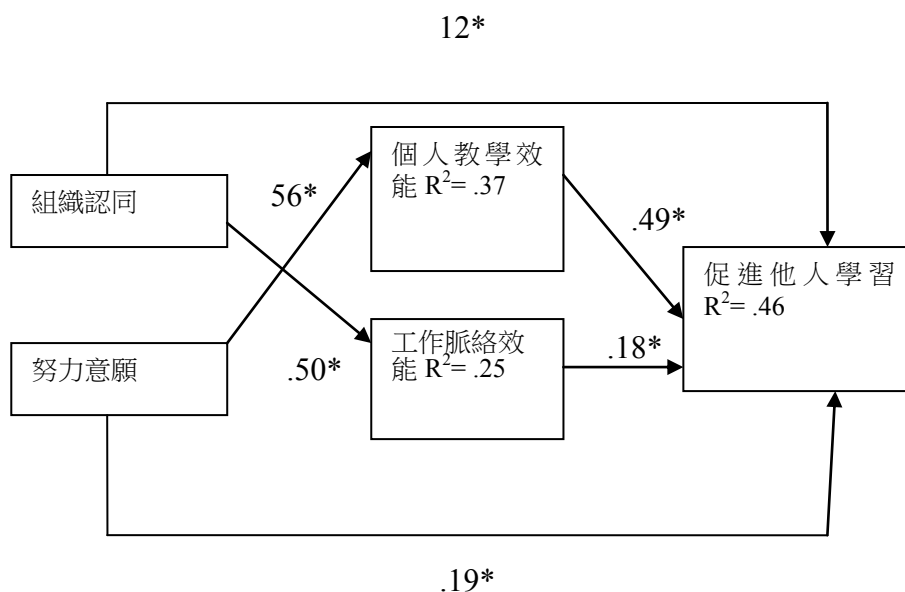


圖 4 教師自我效能對組織承諾和「促進他人學習」之間的中介情形

效能」部分中介；「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。整體而言，教師之組織承諾可以藉由教師自我效能之不同，進而預測教師知識分享。

表 9 教師自我效能對組織承諾和知識分享間的中介效果摘要表

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	.28**	.18**	.46
努力意願 → 分享個人內在知識	個人教學效能	-.01	.18**	.17
努力意願 → 分享學習機會	個人教學效能	.21**	.26**	.47
努力意願 → 分享學習機會	一般教學效能	.21**	.08**	.29
組織認同 → 促進他人學習	工作脈絡效能	.12**	.09**	.21
努力意願 → 促進他人學習	個人教學效能	.19**	.27**	.46

\*\* $p < .01$

## 伍、討論

一、不同背景變項在組織承諾、教師自我效能和知識分享上之差異

本研究發現性別在「努力意願」上有顯著差異，女性教師之「努力意願」顯著高於男性教師，但 $\eta^2$ 為.013，呈現低度效果量，

而吳宗立和林保豐(2003)研究發現性別在組織承諾中並無顯著差異。因此，有關性別對組織承諾的影響，有待後續進一步探究。

其次，年資在「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」和「工作脈絡效能」之平均數有顯著差異，此與李自勇(2007)、簡佳珍、林天祐(2002)等人研究結果相同。

進一步探究，發現年資在 16~25 年的教師在這四個向度上皆顯著大於年資在 6~15 年的教師。可能是伴隨著年資的增加，許多教師參與行政的機會增加，工作與生活已緊密結合，因此組織承諾較高。此外，隨著年資的增加，累積的人脈、資源愈廣，愈能在既有的規則與限制中尋找可能的解決途徑，因此「工作脈絡效能」較高。

而服務年資在 6~15 年之間的教師在「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」和「工作脈絡效能」這四個向度中得分最低，可能是因教師已累積一些教學經驗，在學校屬於中生代，有較多的機會參與學校政策討論，當面臨自己的教育理念和組織的目標價值衝突時，可能對理想與現實落差產生無奈，另一方面，亦可能因家庭因素，例如：結婚、購屋、幼兒的撫育等，而產生分身乏術的倦怠，最後，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基層教師？

## 二、教師組織承諾與知識分享之關係

本研究發現組織承諾和知識分享各向度之間均為正相關，Cabrera 等人（2006）指出組織承諾與知識分享有正相關，賴素惠（2008）發現「組織認同」和知識分享有正相關，郭加美（2003）發現「組織認同」和「留職傾向」和知識分享有正相關，此意味著，國小教師組織承諾愈高，

愈有知識分享的意願。

再者，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「努力意願」能顯著且正向預測知識分享的三個向度，可見得只要教師「努力意願」高，知識分享的可能性便愈高，「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」。由此可知，當國小教師對學校有較高的認同時，他們更願意「分享個人內在知識」和「促進他人學習」。

## 三、教師自我效能與知識分享之關係

本研究發現教師自我效能與知識分享各向度均為正相關，此與 Ross（1994）、Cabrera 等人（2006）研究結果相符。此意味著，教師自我效能愈高，知識分享就愈高。

至於預測關係，「個人教學效能」可有效正向預測知識分享之三個向度。「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」；「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」。綜合上述，教師「個人教學效能」對知識分享之「分享個人內在知識」、「分享學習機會」和「促進他人學習」的預測力最高（ $\beta$ 值分別是 .33、.47、.49）。可見得，教師「個人教學效能」提昇，更願意知識分享。

四、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，教

師自我效能在組織承諾與知識分享之間確實扮演中介角色。其中，「努力意願」對「分享個人內在知識」的影響被「個人教學效能」完全中介，而「努力意願」對「分享學習機會」和「促進他人學習」的影響亦被「個人教學效能」部分中介。因此，學校和教師應將「努力意願」與「個人教學效能」結合，投注更多心力於教師專業知能（如：精進學科內容知識、學科教學知識、學生學習評量與診斷、班級經營知能等）以提升教師「個人教學效能」，始能促進教師知識分享。如果教師只是一味地自我要求或被要求提升「努力意願」，但是努力的方向卻沒有提昇其「個人教學效能」，那麼知識分享可能會受挫。

另外，「組織認同」對「分享個人內在知識」和「促進他人學習」的影響被「工作脈絡效能」部分中介。此發現指出，學校除了運用策略提昇教師「組織認同」外，還可再考慮提昇教師「工作脈絡效能」。也就是說，若教師本身認同學校，而學校亦能主動提供資源，讓教師清楚了解可運用之相關資源，給予教師言語、心理上的支持，則教師愈能知識分享。

### 陸、結論與建議

本研究旨在探討國小教師之組織承諾、教師自我效能與知識分享之關係，並分析教師有關性別、服務年資在研究變項上之差異情形及研究變項間之關係，根據

研究結果提出結論與建議：

#### 一、結論

(一) 性別在「努力意願」上達顯著差異；年資在「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。

本研究發現女性教師之「努力意願」顯著高於男性教師；年資在 16~25 年的教師在「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」和「工作脈絡效能」四個向度上之平均數皆顯著大於年資在 6~15 年的教師。

(二) 「努力意願」、「個人教學效能」可顯著預測知識分享之「分享個人內在知識」、「分享學習機會」與「促進他人學習」三個向度。

本研究發現組織承諾、教師自我效能與知識分享各分量表間皆呈現顯著正相關。其中，「努力意願」、「個人教學效能」能顯著且正向預測知識分享的三個向度；「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」。

「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」；

「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」。

(三) 教師自我效能為組織承諾與知識分享之間的中介變項。

本研究發現「努力意願」對「分享個人內在知識」的影響被「個人教學效能」

完全中介；「努力意願」對「分享學習機會」和「促進他人學習」的影響亦被「個人教學效能」部分中介。另外，「組織認同」對「分享個人內在知識」和「促進他人學習」的影響也被「工作脈絡效能」部分中介。

## 二、建議

針對以上結論，研究者提出以下幾點建議：

### （一）教育實務上的建議

- 1.重視資深教師（年資在 16 年以上），提昇中生代及資淺教師（年資在 15 年以下）的「組織認同」及「工作脈絡效能」  
本研究發現，年資愈高，教師組織承諾及「工作脈絡效能」愈高。學校可以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，增加其諮詢服務的功能，或在班級教室編排上，採用資深教師、中生代與資淺教師交叉混合的方式，讓年資在 15 年以下的教師在碰到教學、學生及家長的問題處理時，能即時找到諮詢的對象，給予支持，增加其「工作脈絡效能」；或是請資深優良教師擔任領域召集人、學年主任等職務，建立學習楷模，進行經驗傳承，以增加年資在 15 年以下教師之「組織認同」。當教師「組織認同」及「工作脈絡效能」提昇，便更願意知識分享。
- 2.提昇教師「個人教學效能」，增加知識分享機會

本研究發現，教師「個人教學效能」愈高，愈願意進行知識分享，特別是當教師提昇「努力意願」於增進「個人教學效能」上，則知識分享意願愈高。就教育行政機關及學校層面而言，應加強辦理符合教師需求、對教學實務有助益的在職進修，因為如何將理論與實務結合是許多教師在研習進修後面臨的挑戰。可以多聘請具國小教學實務的優良教師作為研習會的講師，或是採用具主題，依學科內容深淺、教師專長分為初階、進階的工作坊，或以小團體，讓指導者和現場教師能互相討論的進修模式，或是到校服務、示範教學、提供教師教學相長的討論平台等方式，使教師有運用新知於教學現場的動機，如此應能提昇教師「個人教學效能」。行政機關與學校亦應致力於鼓勵教師將「努力意願」運用於增進「個人教學效能」上，使教師知識分享愈高。就教師個人層面而言，教師亦應提昇自我「努力意願」於增進「個人教學效能」上。如：主動參與自己感興趣的領域主題研習，強化教材教法的自我創新與研發，加強班級經營、親師溝通、資訊融入教學、學生問題診斷與補救教學等知能，慎重看待學校安排的領域會議、校內研習或是自主學習社群，建立專業對話的場域，以增進「個人教學效能」。

- 3.增進教師「工作脈絡效能」  
本研究發現，「組織認同」能有效預測

「工作脈絡效能」，教師「工作脈絡效能」愈高，愈能進行「分享個人內在知識」和「促進他人學習」。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。學校則可以建立同事支持網絡，例如：校長適時的關懷、主動提供適當的行政資源輔助教學、成立教師專業社群、辦理親師生生活動等，凝聚彼此的情感。透過共同活動的分享與參與，許多不同的意見得以抒發、被傾聽，許多人力資源、社區資源能互通訊息，拉進行政、教師、家長之間的距離，建立支持網絡，提昇教師的「組織認同」及「工作脈絡效能」，進而提昇教師知識分享。

## （二）對未來相關研究之建議

本研究對組織承諾、教師自我效能和知識分享之關係做探討，但一些研究上的限制仍有待日後相關研究加以改善：

### 1. 增加研究變項，了解變項間之因果關係

根據過去文獻及相關理論得知，組織承諾、教師自我效能和知識分享分別受到組織、個人與團隊因素的影響，本研究偏向從教師個人的信念探討知識分享的可能。未來可以增加更多相關變項進一步瞭解其中的關係。在組織變項方面，例如：校長領導風格等變項；在個人變項方面，例如：人格特質、工作價值觀等變項；在團隊變項方面，如：實務社群、社會性支持等變項作進一步討論。在統計分析上，未來亦可以

、教師自我效能和知識分享的整體因果關係。

### 2. 編製更佳的研究工具

過去學術界對教師自我效能的向度有不同的觀點，且因素命名不一致，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工具之建構效度。

### 3. 研究方法

本研究以問卷調查法來蒐集資料，每位教師僅施測一次，屬於橫斷面的資料，根據文獻，組織承諾、教師自我效能皆具發展、變動性質，受許多個人、團隊和組織因素的影響，後續研究者可以嘗試採取縱貫性調查研究，如對同一學校的教師樣本，追蹤蒐集其個人是否因生涯發展、任教年級、參加學習社群、校長領導等變項對其組織承諾、教師自我效能的影響，施以前後測，比較組織承諾、教師自我效能的差異，並輔以觀察、訪談等方式，以對此主題作更豐富的瞭解。

## 參考文獻

### 一、中文部分

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（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，台北市。

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（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。

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（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 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（未出版之博士論文）。國立政治大學，台北市。
- 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（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學，台北市。
- 柯安南（2004）。國小教師專業能力知覺與教師自我效能感之研究—教師資格檢定觀點（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 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。「2008 TASPAA 年會暨夥伴關係與永續發展國際學術研討會」發表之論文，台中市東海大學。
- 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。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號 NSC94-2413-H-026-012），未出版。
- 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（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。
- 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。
- 郭加美（2003）。組織成員正義知覺、組織承諾與知識分享（未出版之碩士論文）。國防管理學院，台北市。
- 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。
- 陳美玉（2002）。教師個人知識管理與專業發展。台北市：學富文化。
- 陳淑錡（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（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院，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。
- 黃勢民（2004）。國民小學教師知識分享及其影響因素之研究（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，台北市。

- 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** (未出版之博士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 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。
- 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。
- 蔣佩真 (2002)。**虛擬社群的知識分享：認知與行為間的關係** (未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 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** (未出版之碩士論文)。國立高雄應用科技大學，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** (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 簡佳珍、林天祐 (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。
- 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。
- 二、英文部分
- 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., & 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.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator- mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- 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)
- 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.

- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- 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.
- 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.
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management, 6*(2), 91-100.
- 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.
- 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., Porter, 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.
- Porter, 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.
- 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.
- Rocha, F. S., Cardoso, L., & Tordera, N. (2008). The importance of organizational commitment to knowledge management. *Comportamento Organizacional e Gestão, 14*(2), 211-232.
- 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.
- Sikorska-Simmons, E. (2005). Predictors of organizational commitment among staff in assisted living. *The Gerontological Society of America, 45*, 196-205.
- 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., Woolfolk Hoy, A., & 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 nurs-

- ing turnover research: literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 235-247.
- 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.
- Yamada, Y., Sugisawa, H., Sugihara, Y., & Shibata, H. (2005). Factors relating to organizational commitment of older male employees in Japan. *J Cross Cult Gerontol*, 20, 181-190.
- 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.