

探索中小學教師工作中的信任問題： 信任認知與修復之道

阮光勳*

摘 要

本研究從教師的角度探討其如何認知信任的相關議題，同時瞭解他們學校中同儕信任對其工作產生的影響，以及對修復信任與校長在修復歷程可扮演角色的看法。研究者採用質性研究中的集體案例研究法進行闡述，以便利取樣選定十位研究參與者，並透過半結構式深度訪談蒐集資料。研究結果發現，十位參與者認為信任是一種期待，一種影響，一種指導方針，一種生活依賴，其重要性也普受參與者接受。多數參與者傾向於信任其同儕。與信任同儕做事時，交流頻繁；與不信任的同儕做事時，則是獨善其身。對於信任修復，多數參與者並不看好。不過十位教師仍對校長營造信任氛圍寄予厚望，提出「五不六要」的可行作法。

關鍵字：教師工作信任、信任認知、人際信任、信任修復

* 第一作者：

Email：edurgx@gmail.com

壹、研究動機與目的

信任提升創新(Zander & Kogut, 1995)、合作(Rousseau, Sitken, Burt & Camerer, 1998)和學校內的知識轉移(Tschannen-Moran, 2004)。信任助長一些結構與社會心理的條件，這些條件有利於組織成員實施或維持改善生產力所需的活動(Bryk & Schneider, 2002)。先前研究指出，校內信任的環境會導致更好的溝通、更多組織公民行為，校長與教師之間、教師與同事之間會有更多的合作，並提升學生成就(Tschannen-Moran, 2001)。然而組織環境中的信任不是一成不變的，當個人和團體一起工作時，既有的信任可能因為某一事件而遭到破壞。違反信任會明顯地激起反效果的工作行為，例如報復和不合作行為(Bottom, Gibson, Daniels & Murnighan, 2002)。如果違反信任的後果很嚴重，則不僅會造成個人的傷害。也會讓其所屬組織生產力蒙受損失。信任既然這麼重要，那麼學校教師是如何看待信任？他們是信任他的同儕，還是不信任呢？

由於信任破損的代價很大，研究者開始關注組織的信任修復問題。例如 Kim、Dirk 和 Cooper (2009) 對信任修復文獻進行回顧後，總結不信任的一方用於修復信任的行為包括道歉、否認、承諾和藉口等。然而有關信任修復的文獻存在一個限制，就是把關注的焦點都放在單一違規者和受害者之間的二元信任關係(Schweitzer, Hershey & Bradlow, 2006)。其實信任違規也發生在組織範圍的戰略分析層面，對員工士氣和生產力產生不利影響(Gillespie & Dietz, 2009)，只是組織高層管理人員在信任修復過程中可以發揮的功能很少受到關注，相關的研究也就相當稀少。

有關教師信任主題的研究近來也漸受國內研究者的關注。學者分別探討教師信任與組織績效(吳政達, 2018)、組織公民行為(吳政達、湯家偉、羅清水, 2007)、教師專業展(郭昭佑、陳美如, 2014; 劉宗翰, 2013)、校長領導(馮丰儀、楊宜婷, 2015; 賴志峰, 2018; 蔡進雄, 2015)與工作滿意度(鄭雅婷, 2015)的關係。然而教師對信任相關議題的認知與信任關係對教師工作的影響似乎尚未受到關注。至於信任關係的修復，更是少有中外教育學者碰觸。校長是學校的高層管理人物，應該了解教師之間的信任程度，不讓不信任打擊教師的工作士氣與效率。因此，本研究除了嘗試探索信任對於教師的存在意義、對工作的影響與信任修復的可能性之外，特別重視校長在信任修復過程中可以發揮的功能。本研究的目的是不是要產生可推論到更多學校的調查結果，而是希望研究結果能對國內信任主題研究有所貢獻，並提供修復方法以供參考。總而言

之，本研究聚焦於檢視教師對於信任議題的認知，並探究修復信任可能性與校長可發揮的功能。期待這樣的研究結果有助於豐富符合本地脈絡之信任論述，並提供教育行政機關與學校之參考。具體而言，本研究目的主要有四：

- 一、了解教師對於信任及相關議題的認知。
- 二、檢視信任關係對教師工作的影響。
- 三、探求修復教師破損信任的可能性。
- 四、分析校長在信任修復過程中可發揮的功能。

貳、文獻探討

一、信任的意義

信任是學校生活的重要部分 (Tschannen-Moran, 2014)，更是學校效能的重要成分 (Bryk & Schneider, 2002)。雖然人們似乎越來越認識到信任對學校效能的重要性，不過信任的定義在文獻中仍備受爭議 (Rousseau、Sitkin、Burt & Camerer, 1998)，迄今沒有一種定義能被無異議地接受 (Kramer, 1999)。

Hoy和Kupersmith (1985)(頁2)主張信任是「工作小組認為其他個人、團體或組織的話語、承諾和文字或口頭陳述是值得相信的一種普遍期待」；Mayer、Davis和Schoorman (1995)認為信任是一方當事人願意受到另一方行為的影響，因為基於期待他人，無論監控或控制另一方的能力如何，都會執行一項對信任者特別重要的行動；Robinson (1996)(頁576)則認為信任是「一個人期待或相信另一個人的未來行動將有利自己，或至少不會不利於自己的利益〔...〕作為一個社會構念，信任是關係與契約的核心，影響每一方對另一方的行為〔...〕作為對另一個社會實體的一般積極態度，信任是影響一個人對社會行為詮釋的指導方針」。Hoy和Tschannen-Moran (1999)(頁189)則主張「信任是個人或團體基於相信另一方是仁慈的、可靠的、有能力的、誠實的和開放的，而願意受到另一方的影響」。雖然學者以不同的方式定義信任的概念，不過有二個特徵似乎是在大多數的定義中都可以見到，包括：1 對他人行為積極期待；2 願意接受他人影響。

二、信任的形成

Mayer、Davis 和 Schoorman (1995)認為每個人有不同程度信任他人的普遍意願。

他們將這種普遍的特徵稱為個人的信任傾向。這種傾向被三位研究者定義為「一個穩定的一方內部（within-party）因素，會影響該方信任的可能性」（頁 715）。也就是說，每個人皆有不同程度信任他人的普遍意願。這種信任傾向將影響委託人（trustor）對受託人（trustee）的信任程度，而無需考慮受託人的背景資訊或先前經驗。委託人的信任傾向可以用於解釋為什麼在人際關係建立之前會對他人產生信任的原因。然而，信任是隨著時間多次互動而發展的。在這些互動過程中，信任雙方可以獲得對方資訊，這些資訊構成了信任發展的基礎（Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998）。

三、信任的功能

研究指出，信任是組織生活中必不可少的組成部分（Hoy & Tschannen-Moran, 1999；Bryk & Schneider, 2002）。信任促成了一系列組織條件，有些是結構性的，另一些是社會心理的。這些條件有利於個人發起和維持改善生產率所需的活動（Bryk & Schneider, 2002）。具有高度信任的教師團隊會公開更多有意義，且準確的資訊（Zand, 1972），展現更高層次的組織公民行為（Tschannen-Moran, 2003）。Tschannen-Moran（2001）也主張在具有高度信任的組織裡，參與者更自在，能夠為實現組織目標投入精力，而不是為了自我保護。

一些研究結果從反面證明信任的重要性。例如 Fuller 的研究（引自 Tschannen-Moran, 2014）發現，不信任會造成人們覺得不舒服與不安，並激起人們花費更多的精力在打量別人的行動和可能的行動。在缺乏信任的情況下，人們越來越不願意冒險，並要求更多的保護，以免受可能的背叛所害，也越來越堅持用昂貴的認可機制來保護自己的利益（Tyler & Kramer, 1996），最後造成成員個人績效表現崩壞，而萌生逃離組織的想法（Robinson, 1996）。Tschannen-Moran（2001）的研究也發現，缺乏信任會損害組織效能，可能對溝通產生不利影響。缺乏信任所引發的衝突摩，將讓學校炫目耀眼的目標，難有實質進展（Tschannen-Moran, 2004），並且是建立新專業精神和協作規範的重大障礙（Tschannen-Moran, 2014）。當教師不信任他們的同事時，他們可能不願意共享教學計劃、同儕觀察或反思對話，以避免將自己的專業實踐置於危險之中。教師對同事的信任程度與教師對其同事專業表現的看法密切相關。在教師相互信任的情況下，他們更有可能尊重同事，因為他們會做出專業判斷並表現出對學生的承諾；然而如果教師不認為他們的同事以專業的方式行事，他們就不太可能信任他們（Tschannen-Moran, 2009）。

四、信任的修復

修復已遭破壞的信任是困難且耗時的過程（Tschannen-Moran,2014）。Lewicki 和 Bunker(1996)指出修復信任是一個雙向的過程，每一方必須願意投入時間與用盡洪荒之力，而且每一方必須認為修復這種關係的努力是值得付出的。Govier（1992）認為溝通是修復信任的不二法門，只是不信任卻常阻礙溝通行為的產生。熊慧嵐、周陸怡、施勝文、陳東升（2019）等人也認為溝通既是信任建立的過程，也是信任積累或減損的指標。因此，如何讓學校能保有暢通的正式與非正式溝通網絡是修復信任的首要任務。

幾位學者提出修復信任的可行作法。Kim、Dirks 和 Copper（2009）認為對受託人的指責應侷限於過去，重要的是受託人允諾將來會做出修正。這些修正應該積極展示建立信任的基本原則：能力、仁慈和誠信。為了促進受託人修正其行為，高層管理人員需營造一種更強的組織支持感（Gillespie & Dietz, 2009）。Tschannen-Moran（2014）認為修復信任的發動應始於違法者。這些人必須採取四個步驟：(1)承認並認知發生了違規行為；(2)確定違法行為的性質，並承認個人造成了這個事件；(3)承認該行為具有破壞性；(4)接受個人行為後果的責任。接著受害者可以選擇四種替代性的信任修復行動方案，包括：(1)拒絕接受任何重建關係的行動或條件；(2)承認寬恕但明確說明不合理的補償行為；(3)承認寬恕並明確說明合理的補償行為；(4)承認寬恕並指出不需要進一步的補償行為。Lewicki 與 Brinsfield（2017）提出兩種主要的信任修復策略：短期和長期。短期策略包括口頭陳述，例如藉口、道歉和否認，以及補償安排，例如賠償損失。長期策略包括(1)以關係的結構性重新安排（例如，契約、監控），來約束、控制、監視未來的互動；(2)重新定義違規行為（例如，試圖轉移責任、減輕對傷害的看法），使情緒反應或後果最小化；(3)幫助受害者進行寬恕，以及(4)保持沉默。Kähkönen(2020)則提出充分和公開的資訊（尤其是在上級下屬關係中的個人對話中傳達），以及良好的討論文化是修復信任的關鍵點。此外，他亦強調強有力的管理行動的重要性。結合能力、技能和知識的管理行動能夠在工作關係中灌輸信任。員工期待管理者有能力做出明智的決定並引領變革。因此，有效實施和強有力的管理措施可以在組織變革後修復員工的信任。

五、校長對學校信任關係的影響

信任越來越被認為是領導的一個關鍵因素，而且學校校長必須了解他們在建立信任歷程中的重要角色（Tschannen-Moran,2003）。校長有責任透過值得信賴的行為，建

立學校的信任關係 (Whitener, Brodt, Korsgaard, & Werner, 1998)。Leithwood、Harris 和 Hopkins (2008) 主張校長的作為可以影響教師動機、教師工作滿足、教師學習和全校合作，而所有這些作為都與學校參與者之間的信任有關。國內學者賴志峰 (2018) 建議學校校長以建立信任為中心點，開展能力、誠信、關心和可信度等四個核心，透過管理意義、建立關係、做成決定、影響成員、傳遞結果等五大作為與策略，建立學校信任文化。Tschannen-Moran (2004) 強調在了解校長影響學校氣氛與文化的同時，也要考慮適用於信任的五種領導功能。這些領導功能包括：(1)發展一個值得信賴的學校願景，(2)透過言語與行動，充當可信賴的榜樣，(3)透過有效指導，促進教師能力，(4)透過有效管理，改善學生和教師的紀律，(5)以建設性和誠實的方式，調解衝突與修復。

上述學者的主張似乎暗示校長的作為可以影響教師與其他成員的信任關係。不過 Smith 和 Flores (2014) 以美國德州 29 所中學的 1990 位教師為對象，採用問卷調查法，探究校長影響力與教師對校長、對同儕與對顧客（學生與家長）信任之間的關係，研究結果令人意外。他們發現，當控制社會經濟地位和學校規模時，校長影響力只限於教師對校長的信任具有統計上顯著的獨立貢獻，至於教師對同事，以及教師對顧客的信任，則不具獨立的統計上顯著影響。

參、研究方法

一、研究設計

根據研究目的與研究問題的性質，本研究採用質性研究的集體案例研究方法 (Stake, 2000) 進行。Strauss 和 Corbin (引自吳芝儀、廖梅花譯，2001) 認為利用質性方法可以獲得透過較常見方法所無法抽取或了解現象的複雜細節，例如感覺、思考歷程和情感。「信任」是一個社會現象，其發展涉及個人的感覺、思考與情感，故研究者採用質性研究方法探索本研究所關注的信任議題。集體案例研究涉及多個案例的研究，以調查一種現象、人群或一般現象。這種方法因調查較多的案例，可獲得更好的理解和更好的理論化，並且研究多個案例也可以讓我們查看所有案例的流程和結果，讓我們透過更強有力的描述與解釋，產生更深的理解。

本研究使用半結構式訪談問題作為研究工具。Fontana 和 Frey (2000) 形容半結構式訪談是「我們企圖了解我們人類的最有力方法之一」。所有參與者皆在其所選之時間

與地點進行面對面訪談(如學校教室、百貨公司閱覽室、星巴克與住家等)。研究者提問的半結構式問題如表 1 所示。除了這些問題，研究者也針對參與者對先前問題的回答，做進一步的詢問。這個過程讓研究者可以在詢問參與者主要問題的同時，也能彈性地針對個別參與者設計問題 (Kvale, 1996)。訪談進行之前，向參與者提供訪談問題，以使他們有機會考慮如何回答。每一次個別訪談皆由研究者親自執行，時間約 30~50 分鐘，也都進行錄音，並打成逐字稿，以助後續的資料分析。

表 1

研究訪談問題

1	你對「信任」的了解是什麼？
2	信任在你與同事的關係中重要嗎？為什麼？
3	你傾向信任他人或不信任他人？您是否需要時間建立對某人的信任？
4	信任的同事和不信任的同事相較，你與他們的相處方式有什麼不同？
5	對您而言，恢復對同事的信任關係，最重要的事情是什麼？
6	校長在修復信任上可以發揮作用嗎？如果可以，可以怎麼做？

二、研究對象

本研究初以國小教師為對象，採用立意抽樣，結果只徵得三位參與者。為提高邀訪的成功機率，乃改採以中等學校以下學校教師為對象的便利性抽樣，以利資料蒐集。雖然如此，抽樣時亦儘量兼顧學校規模、年資、職位與性別之標準，以求樣本包含最大的變異性。抽樣結果雖未有規模在 20 班以下的學校，不過有一位參與者曾在 6 班小型學校服務，一位受訪者是進修部(夜間部)教師，班級數為 6 班。名單確定後，逐一以 Line 或電話聯絡，確認對方同意接受訪談，再安排訪談事宜。全部參與者的年齡介於 34 歲至 53 歲，一位男性，九位女性，分別來自市區的 10 所學校。其中高中教師 2 位，國中教師 4 位，小學教師 4 位。除了三位自願者外，二位參與者是研究者博士班同學，四位參與者是碩士班同學，一位參與者是過去同事。其基本資料如表 2 所示。

表 2

參與者個人資料

代號	性別	服務年資	學歷	學校規模	工作經歷
A 志玲	女	10 多年	博士	30 餘班	服務於私立高中，曾擔任導師，現為主任。
B 依林	女	20 多年	碩士	40 餘班	服務於公立小學，現為專科教師。
C 依晨	女	未滿 10 年	博士	6 班	服務於公立高職進修部(夜間部)。曾任組長，現為班導師。
D 鈞甯	女	20 多年	碩士	20 餘班	服務於公立國中，曾擔任導師，現為專科教師。
E 晶瑩	女	10 多年	碩士	30 餘班	服務於公立國中，曾兼任組長，現為專科教師。
F 靜雯	女	未滿 10 年	碩士	30 餘班	服務於公立國中，曾擔任導師，現為組長。
G 文蔚	女	未滿 10 年	碩士	50 餘班	服務於公立小學，曾在小型學校服務，現為班導師。
H 心如	女	10 多年	碩士	20 餘班	服務於公立國中，現為班導師。
I 慧喬	女	30 多年	碩士	30 餘班	服務於公立小學，曾擔任組長，現為班導師。
J 德華	男	20 多年	博士	40 餘班	服務於公立小學，曾擔任組長，現為主任。

三、資料分析

研究者利用跨案例分析 (Miles & Huberman, 1994)，把每一位教師(即案例)當作一個實體進行研究，並對每一位教師的訪談回答進行逐句編碼，然後再對所有案例進行對比分析。研究者反覆閱讀訪談逐字稿，以發現訪談中的關鍵字句，做成註解；之後，再將註解分成有意義、可辨識的描述單元，最後將這些單元逐次歸納成類別。當類別出現，研究者使用持續比較法來比較案例。資料分類過程中，注意是否有反面資料的情況，並根據需要細化，擴展或刪除類別。

此外，本研究為了確保質性研究的可確認性 (confirmability)，乃採受訪者確認 (respondent validation) 來確認研究結果。根據 Creswell (2002) 的說法，研究者要求參與者檢驗描述範圍內調查結果、主題、詮釋正確性的過程，視為是受訪者確認。為了獲得受訪者確認，研究者邀請受訪者回顧他們的訪談逐字稿。一旦完成資料分析，並以文字描述調查結果，就會要求受訪者驗證結論的準確性。換言之，研究者會提供逐字稿與調查結果給受訪者，再透過 e-mail 詢問他們是否同意結果報告中出現的所有觀點，結果所有參與者皆同意研究者的報告內容，無誤用之情形。

表 3

形成類別的過程示例

類別	單元	參與者	註解
對信任意義的認知	期待	文蔚	我預知他能夠做到
		德華	給我一些回饋
		晶瑩	放手讓我去做
		依晨	符合我的價值觀
		鈞甯、心如、依林	不要傷害我
	影響	靜雯	以他的想法為主，他的意見為主
		慧喬	帶著我做，告訴我要做什麼，然後要安排什麼
	依賴	慧喬	對他覺得有依賴的感覺，有歸屬感的感覺
	指導方針	志玲	決定他投入的程度，以及他能夠忍受的程度

四、研究限制

質性研究方法的有效性雖普遍獲得認同，但是本研究調查結果的有效性有可能受到一些限制的影響。首先，本研究透過便利性抽樣，儘管兼顧服務年資、職務、學校規模與學校階段的差異性，但是這些參與者皆來自市區學校，且只有一位男性參與者，是否造成研究結果的偏差，值得考量。其次，受訪者只有 10 位，且與每一位受訪者進行一次訪談。若能有更多參與者，直到資料達到飽和應該是最理想的。不過研究者認為從 10 位受訪者所獲取的資料，仍可以做為對此主題更深入的質性研究基礎，或是進行量化調查研究，以擴大參與者。

肆、結果與討論

本研究首先呈現 10 位教師對信任的認知，包括意義、重要性與自身信任傾向，並就研究結果做完整的敘述。

一、十位教師對信任相關議題的認知

(一) 對信任意義的認知

文獻探討指出學者對於信任的定義，具有「對他人行為積極期待」與「願意接受他人影響」二項特點。雖然十位參與者對於信任的理解不盡相同，經過整理爬梳後，可以歸納參與者心中對於信任意義的認知具有下列特點：

信任是一種期待：多數參與者對於信任的認知都潛藏一種期待，期待被信任者能有某種作為。這些作為不盡相同，積極的有如文蔚老師的期待：「我預知他能夠做到」；有如慧喬老師的期待：「給我一些回饋」；有如晶瑩老師的期待：「放手讓我去做」；或是依晨老師的期待：「符合我的價值觀」。消極的就是如鈞甯、心如與依林三位老師的期待：「不要傷害我」。

信任是一種依賴：信任是一種生活上情感的依賴，已無法脫離。就如慧喬老師所言：「信任讓我對他覺得有依賴的感覺，有歸屬感的感覺，有什麼事情就會一五一十地對他說，有什麼事就會找他商量，跟他分享」。

信任是一種影響：信任具有行動影響力，使當事者聽從被信任者的指令行事。如慧喬老師所說：「以他的想法為主，他的意見為主」；如靜雯老師表示：「她一直帶著我做，然後告訴我要做什麼要什麼，然後要安排什麼」。

信任是一種指導方針：信任是當事人採取何種行動的判斷標準。行動內容將依據信任程度而有不同。例如志玲老師的陳述：「它會影響一個人對於事情或是當下狀況的一種回應的判斷，因為信任程度可能會決定他投入的程度，以及他能夠忍受的程度」。

從上述分析可知，參與者對於信任意義的認知，超出文獻中所列學者的看法。信任內涵不只是一種期待（Hoy & Kupersmith,1985；Robinson,1996），一種影響（Hoy & Tschannen-Moran,1999；Mayer, Davis & Schoorman,1995；Robinson,1996），一種指導方針（Robinson,1996），更可以是超脫理性行為層次，到達情感的層次，成為一種生活的依賴。不過就「期待」而言，本研究的發現與學者的看法略有不同。參與者的期待不僅是積極期待而已，也包括消極期待，而這種期待其實是意味著參與者心中可能已蘊藏不信任的火苗。

（二）對信任重要性的認知

多數參與者都認為信任在與同僚工作關係中，具有特殊功能，故佔有重要的地位。鈞甯老師提到具有信任，「你能夠很坦誠地講出你的想法跟意見，而不會有所擔

心或是顧慮」；靜雯老師認為「一個人不可能是完美啦，所以總需要旁邊的人幫你，那個人是可以信任的」；慧喬老師則表示職場難免遭遇挫折，這時信任的同僚「會給我支持，會給我建議，或是增強我的信心」。晶瑩老師表示工作上需要與人合作，所以信任就顯得重要；德華老師也表示「除非有信任，否則沒有真正的合作」。他這麼說：

「開會的時候，在作工作指派的時候，校長會說要大家合作把事情做好。其實或許每個人的心裡早有個譜，所以分配工作時，會要求把工作分的清清楚楚，責任分明，避免日後發生紛爭。」

依晨、心如二位老師不認為「信任」在工作上是非要不可的。這二位參與者認為教學其實是一個很獨立作業的工作，未必需要與同僚合作。志玲老師雖然認為信任具有重要性，不過她對教學現場的描述給持前述立場參與者提供支持：「學校老師的本職工作很少有什麼需要 teamwork 的時候，所以其實大家就埋頭做自己的工作就好，你不犯我，我不犯你」。這三位參與者說出的或許是其工作的「實然」，卻非教育現場的「應然」。教師不少工作是可以靠一己之力完成，但若能與同儕合力完成，將會有更好的成效。事實上，許多有關專業學習社群（PLCs）的研究已指出，有效的協作團隊做法可以提高教師的表現與學生的學習成績（Gallimore, Ermeling, Saunders & Goldenberg, 2009; Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007; Louis, 2006），而信任對於有效實施教師專業社群至關重要（Hallam, P.R., Smith, H. R., Hite, J.M., Hite, S.J. & Wilcox, B.R., 2015）。

信任具有許多功能，包括提升效能（Bryk & Schneider, 2002）、促進溝通、引發公民行為及合作（Tschannen-Moran, 2001）。不信任亦會對組織產生相對的負面影響（Robinson, 1996; Tyler & Kramer, 1996; Tschannen-Moran, 2001; Tschannen-Moran, 2014）。本研究參與者則因為信任具有促進溝通與合作的功能，而肯定其重要性。值得一提的是本研究亦發現，信任不僅對組織具有重要性，對於個人亦有存在價值（彌補能力不足與情感支持）。至於少數參與者認為信任不是「非要不可」的必需品，並非否認信任的價值，而是當前孤立的教學型態造成參與者有這種感受。至於信任的價值性可以從稍後「信任對工作影響」的分析中得知。

（三）對信任傾向的認知

研究者詢問參與者有關他們信任同僚的程度，也就是傾向於信任同僚，或是不信任同僚。四位參與者表示他們「完全信任」他的同僚；五位參與者表示他們在擴大對同僚信任方面持謹慎態度，是一種「保留的信任」；一位參與者表示她不信任她的同僚。「完全信任」的參與者是基於「同校共事」的理由而信任同僚。就像志玲老師所言：「大家就沒什麼特別要計較或是保留，或是不相信對方，或是質疑對方的話語。對我來講，我覺得這沒有什麼太大的意義」。

「保留的信任」之參與者表示，信任是需要透過長時間的接觸，慢慢累積而成。其產生的歷程就如文蔚老師所描述，從有待觀察的「第一印象信任」，經過不同事件或時間考驗後，再決定是否進入值得繼續相信的「真正信任」階段。晶瑩老師由菜鳥老師變成學校中堅的親身經驗可作為這個歷程的例證：

「大家進來的時間都差不多，都是從那種菜鳥老師，然後互相幫忙那種，所以我覺得那種情感就比較好。然後你又知道這個人的做事方式、做事風格，就比較容易相信。」

唯一表示不信任其同僚的依林老師表示，「能力不足」與「逃避責任」是她無法信任同僚的原因：

「老師其實都很善良，但是沒有競爭力，出不了牆，被管得太死了，然後不知道圍牆外的節奏，社會的脈動。還有就是遇到事情會不會就這樣馬上落跑的那種信任，願不願意一起來負責任的那種信任。通常是不會，大家跑看比誰快。」

這部分研究結果顯示絕大部分參與者願意信任學校同儕。正如 Mayer 等人(1995)所言每個人有不同程度信任他人的普遍意願，而且信任會隨著互動而發展。在這些互動過程中，信任雙方可以獲得對方資訊，這些資訊構成了信任發展的基礎(Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998)。「保留的信任」參與者因互動而變成「真正信任」，而依林老師的不信任，亦是互動時所獲得能力不足與逃避責任的負面資訊，才讓她無法信任同僚。因此，對於「完全信任」與「保留的信任」之參與者，如何提供助長信任的

工作環境，讓「完全信任」者，不會有悔不當初的懊惱，也讓「保留的信任」者可以進入「真正信任」階段，乃是所有學校人員即需思考的問題。至於唯一不願意信任同僚的依林老師，就如 Tschannen-Moran (2009) 所言，同僚以不專業的方式行事，讓依林老師無法信任他們。因此，從上述各種看法，學校打造一個「信任」的工作環境是值得投入的重要工作。

二、信任對十位教師工作的影響

既然不是所有參與者都認為信任是完成工作所必須的，那麼信任是否會影響參與者執行工作呢？從所有參與者訪談內容，可以確認信任的確影響參與者的工作執行。影響程度可從參與者與信任同儕工作，以及與不信任同儕工作的差異比較中得知：

(一) 工作投入方面

十位參與者皆表示與信任的同儕做事跟與不信任的同儕做事，其投入程度有所差異。其中九位參與者與信任的同儕做事時，願意與他多交流，公開更多有意義的資訊 (Zand, 1972)，有利於建立新專業精神和協作規範 (Tschannen-Moran, 2014)，鈞甯老師與依林老師這麼說：

「我可以開放我自己蒐集的許多資料，我可以跟她觀課，我歡迎他來觀我的課。我觀她的課也 ok，那我們彼此之間的那些描述無底線，什麼資源的分享也都 ok。」

「我可以盡情地說我的想法，不會被認為是唱高調，那樣的合作是很愉快的，也會激發自己原來沒有察覺到的能量，或者是突破那些盲點。」

與不信任的同儕共事則是完成工作即可，點到為止。志玲老師的說法可以做為這些參與者的最好代表：

「對他的信任比較高，你可能會把他拜託你的事情，或跟他有關的事情的順序提前，可能會想把它做好，讓他也覺得是他喜歡的樣子。你也希望他多跟你多做一些溝通，按照他想要的方式去進行。如果不是特別有信任，可能就是公事公辦，基本上不會出差錯，不會特急件，也不會想要在後面再做什麼修改，

就覺得有交差就算可以了吧。」

令人訝異的是心如老師的說法與眾不同。心如老師表示自己是敢偷懶的人，不過，她與不信任的同儕做事會比與信任的同儕更努力，她這麼說：

「信任的人你就比較放心嘛，就是你覺得即使你沒做好，他會幫你 cover。如果是不信任的人，假如這件事情很重要，那我覺得你好像不是那麼可靠的時侯，只好自己更加努力了。因為你沒辦法 cover 我，我覺得自己必須要把自己那一份做好。」

(二) 工作態度方面

一些參與者也會因為信任程度的不同，而有不同的工作態度。對於信任的同儕是不會懷疑他的能力、動機；但與不信任的同儕做事時，就會像鈞甯老師一樣，互動過程小心翼翼。「對於同儕的言行，有較多的思考，而不是憑直覺做出反應」。這種行為表現與 Fuller 的研究結果相同。依晨老師甚至會以強硬的態度去爭取她想要的東西。至於工作內容劃分清楚，則是這些參與者與不信任同儕共事的先決條件。這樣的工作細分，其實是為了區分責任，而不是分工合作。靜雯老師的說法，是一個很好的說明：

「我可以跟他做事沒問題，可是我要跟他說明，我們來開一個會，在第三人面前開一個會，那個人可能是比較有權威性的人，講清楚，這個會議我會有十足的準備，比如說我預計會有什麼樣的項目，我會列清楚項目，然後這些項目你負責什麼，我負責什麼，然後講得很清楚，你不要給我賴，你給我賴帳就是你欠我人情，你沒有做到就是你的事。我覺得我會跟他切得很清楚。」

綜上所述，信任程度會影響參與者的工作投入與工作態度。大體而言，與信任的同儕做事，參與者感到自在，能夠投入更多精力，而不是為了自我保護 (Tschannen-Moran, 2001)。不信任會降低參與者對其工作的投入，態度也較為消極、謹慎與計較，難有合作行為，更少有組織公民行為。這個結果呼應信任會影響個人績效表現 (Robinson, 1996)，也連帶影響學校效能 (Tschannen-Moran, 2001)。但對於原本

做事較為消極、依賴的參與者，不信任反而激起其「負責」的行為，責任分散效應至為明顯。

三、十位教師對於信任修復的看法

在研究者問到修復信任的問題時，五位參與者與 Tschannen-Moran (2014) 的看法相同，認為難度很高，有三位參與者更直接說「不可能」，僅有二位參與者認為信任是可以修復的。參與者認為信任難以(無法)修復的原因有二：其一是同儕行為失格，其二是學校管理不當。

(一) 同儕行為方面

就同儕行為而言，這些失格行為都是一次又一次的出現，遂被參與者認定是「個性問題」，或是「人格有問題」。基於「江山易改，本性難移」的道理，這八位參與者因而認為修復信任是件極困難的事。

參與者對於不信任的同儕都像志玲老師一般，「敬而遠之，能夠不要多說話，就會盡量離開」。因此不會告知同儕失去其信任的原因，亦不會主動採取修復行動，而是等待同儕自己去改變其不當的行為，並且這種改變必須要達到文蔚老師的「加倍」程度，或是依林老師所說的「感動指數絕對要爆表」，才可能重新獲得信任。不過，改過必先知錯，除非事態明顯，否則論斷誰是誰非並不容易。難怪文蔚老師會感嘆：「有些人不覺得是自己的問題啊！」。另一方面，教學工作的獨立性，也讓信任的重要性降低，志玲老師因而悲觀的認為，不會有人會投下洪荒之力在修復信任上。她這麼說「不會有人會那麼用力地會想要再重新贏得妳的信任，因為她不需要啊！各自完成自己的工作就好了」。這個看法說中了 Lewicki 和 Bunker(1996)的觀點，沒有雙方認為修復的努力是值得付出，信任關係是不可能恢復的。

但若是有心想要重新獲得信任，這些參與者對於違規者的期待是什麼？依林老師提出「釋出善意」與「表現專業」二項標準；晶瑩老師認為行動最重要，「不要只有抱怨政策、抱怨上面，抱怨管理、抱怨什麼，他應該是讓自己在這樣的環境之下做些事情」；文蔚老師認為「只能從他以後做事的方式，讓別人慢慢信任他。講得再多話沒有意義，表面的功夫，我們不需要」；心如老師同樣認為，說得一尺不如行取一寸，「要去觀察一下他的所作所為有沒有一些改變」。從這些參與者的話語中，可以確認想要修復信任，確實改變失格行為是失信者最重要的事，口頭表達什麼並不重要。這種結果顯示 Brinsfield (2017) 所提的短期策略並非九位參與者所需要，甚至熊慧嵐、

周睦怡、施勝文、陳東升（2019）與 Govier（1992）等學者所倡議的溝通也是多餘，或許「保持沉默」是這九位參與者所採取的策略，直到失信者的行為有了改變，雙方的信任才有恢復的可能。

（二）學校管理方面

至於學校管理方面，學校一些問題難以解決，因而成為學校的長年沉疴。例如最多參與者提及學校的「勞逸不均」問題。這些事都是「順了姑意」就會「逆了嫂意」，加上行政工作乏人問津，以及人際網絡考量，因而成為學校的燙手山芋。不僅造成處室之間的齟齬而互不信任，衍伸的「推託文化」更造成教師對學校行政人員的不信任。靜雯老師就有親身的體驗：

「之前 A 組班考試前一個禮拜要購買粽子、包子給學生，我們學校這件事情以往都是輔導室在做的。那一年我就打電話跟輔導室說，輔導室你應該辦理了。輔導室說今年我們不辦理喔，之前是怎樣怎樣，就把我推掉。然後我就去跑去問學務處，問教務處，問總務處，沒有一個人理我，這四個處室都沒有一個人理，就是推來推去，這不是輔導室的嗎！啊這不是怎麼樣，最後就是 A 組班老師自己做。」

鈞甯、心如、慧喬三位教師因位無法瞭解學校決策過程，因而懷疑學校政策的價值，甚至產生反感與消極應付。對教師與行政人員的信任關係傷害極大。例如慧喬老師即因為不知學校何時、為何成為「前導學校」，並因而與學校主任發生爭執，彼此的信任必然受到影響：

「前導學校好像是說你去爭取，就有什麼經費嘛，主任是為了要爭取這些經費，所以他才會去申請前導學校，我們都不知道我們是前導學校，我們都莫名其妙怎麼變成前導學校，然後做一大堆東西，一大堆社群，搞得大家累死了，我們也不知道做什麼東西，那學生有得到東西嗎？沒有。」

依晨與德華二位老師是少數主張同儕信任是可以修復的人。依晨提出有利於修復信任的四個期待：公開道歉，代表對方珍惜雙方的同事情誼；傾聽同理，代表重視自

已提出的觀點，雖未必被採納；公開肯定，表示對方看到自己的用心與付出，以及行動支持，表示在教育實踐的路上，自己並不孤獨。德華老師的修復條件較為寬鬆，他不需要對方道歉，只要做好工作分配，累積幾次正面經驗後，信任感就會自然而然產生。他這麼說：

「不信任都起於工作分配，這是誰的工作，那是誰的工作。如果覺得對方是愛推工作的人，老是占人便宜，怎麼可能對他會有信任。如果在工作分配時，能夠讓大家沒爭議，可以很大程度解決不信任的問題。」

Tschannen-Moran (2014) 認為修復已遭破壞的信任是困難且耗時的過程。她的看法在本研究獲得印證。從參與者的訪談內容中，可以理解修復信任最困難之處在於誰願意承認自己是破壞信任的肇事者，並且認為信任關係的修復是值得努力的。所幸 8 位認為「修復信任是件極困難」的參與者並未提出道歉與任何補償行為 (Tschannen-Moran,2014) 或修補行為 (Kim、Dirks & Copper,2009) 的要求，只期待對方能夠改變不當行為。因此修復信任的可能性仍然存在。不過工作勞逸不均與教師參與決策的問題，是學校領導者必須勇於面對的問題。Kähkönen (2020) 所提出的充分公開資訊，以及形塑良好的討論文化亦是恢復信任關係的良方。當校務資訊充分公開，能在會議中進行有效的討論，相信已遭破壞的信任關係是有恢復的可能。至於依晨老師所提修復信任的條件：傾聽同理、公開肯定、行動支持則涉及學校的領導行為，將在下一段落作敘述。

四、校長在學校信任修復歷程中的功能

校長是學校核心，一舉一動都成為學校成員的注目焦點。那麼，校長在信任修復歷程中可以發揮何種功能呢？

除了志玲老師如同 Leithwood、Harris 和 Hopkins (2008) 的主張，認為校長是學校領導者，可以透過領導作為，影響學校教師之間的信任關係，其餘參與者的看法呼應 Smith 和 Flores (2014) 的研究結果，認為校長在修復信任議題上的功能有限。他們所持的理由包括：第一、不信任的源頭是來自教師個人不當的行事風格或人格特質，很難改變；第二、校長本人就是爭議人物，不受教師歡迎；第三，校長都來自他校，難以了解學校潛隱生態，縱使有心也無力。在研究者繼續追問：「如果校長想要修復教師

之間的信任關係，可以怎麼做？」。綜合參與者提出的觀點，校長欲修復學校教師之間信任關係的作法，可從二方面著手：首先，消極的避免成為學校信任危機的負面因子；其次，積極的成為創造學校信任氛圍的正面因子：

（一）避免成為學校信任危機的負面因子

想要不成為學校信任危機的負面因子，就得先了解是什麼行為造成教師對校長的不信任，並避免這類行為的發生。根據參與者的說法，校長應避免情緒失控態度威權冷漠、言行不一、說謊造假、偏私不公等六種行為。這些行為表現違反建立信任的基本原則（Kim、Dirks & Copper, 2009），也讓教師對其管理能力（Kähkönen, 2020）產生質疑，進而對其個人產生不可信賴（Tschannen-Moran, 2004），終而其對學校信任修復的影響力就喪失了：

- 1、情緒失控：校長應具有駕馭個人主觀情緒的能力，以利維持個人與教師的良好關係，更可營造出足堪重任的穩重形象。靜雯老師過去的一位校長曾因狂罵一位教師的孩子，而與該位教師對簿公堂，也因此失去了教師的信任：

「校長沒有情緒控制好就亂罵，罵一個老師的小孩，然後國小的，就變成有一種用權力壓下面的感覺，所以導致這位小朋友心靈受創啊，哭啊。學校好幾位老師看到這一幕，就是校長不知發生什麼事，抓狂，然後去罵人。」

- 2、態度威權、冷漠：學校教師很少有機會與校長交談，在少有的交談機會裡，校長的親切溫暖，勝過威權冷漠。心如老師很少有機會與其校長談話，但是即使是在走廊短暫相遇，校長的態度也讓她不敢恭維：

「有時候剛好在走廊上碰到，沒有給人家一種溫暖的感覺，他沒有給我們覺得說會給你打個招呼，也許是點個頭，我們走過去就是（動作：抬頭兩眼向前直視）。」

好開玩笑的靜雯老師也在一次交談中，對前校長的官架子產生警戒，信任感當然也就隨風飄去：

「你就跟他用玩笑話來講這樣子，然後他就會覺得第一有階級地位嘛，他是校長，你不能跟這樣講笑話嘛，尊重這個角度嘛，第二是他覺得你這樣子的話，她會有不同的解讀，你是不是在挑戰他。他保有一個立場，就是校長那個地位、權力的立場。」

- 3、言行不一：校長每天見許多人，說許多話。一些話說了，常因時間久而淡忘，教師卻永記心頭。承諾無法兌現，信任當然沒了。慧喬老師就經歷過校長的承諾無法兌現的問題：

「像校長說『你們放心，你們以後發生什麼事情，只要不觸及法，我都會幫你們解決』，可是真的有家長的事情時候，他只會跟你說，這是你的問題，你要自己去解決，那你要怎麼信任他。」

政策宣導是校長必做的事。不過政策「口號」常為了響亮、好記，而過於簡化。校長引用「口號」時，應詳細說明，而非只是簡單引用而已，以免發生像依晨老師所說的言行不一，徒增困擾：

「他經常講我們要『成就每一個孩子』，但是我覺得他說的孩子只有日間部，沒有夜間部。因為他一直跟我們說夜間部什麼時候要收掉，然後會一直說夜間部再怎麼樣也不要撐太久，因為你們這些老師總是要回日間部的。那我會覺得他在講這些話的時候，完成沒有顧慮到夜間部的孩子也是他的學生。」

此外，慧喬老師與心如老師都表示，校長只說出他的願景，卻無具體實施步驟，讓教師手足無措，不知如何是好。這也是一種言行不一，心如老師這麼說：

「你可能很會喊口號，但實際上你沒辦法去做到的時候，像校長他都會有個目標啦，他很希望下面老師去做嘛，但是你每次都喊口號，開完會後，我們就只知道校長講的口號，可是怎麼做我們都不知道。」

- 4、說謊造假：說謊造假對信任的危害，不言可喻。鈞甯老師過去的一位校長常說假話，造成教師對他的信任盡失，還成為教師茶餘飯後的笑話。鈞甯老師舉會議表決的一個例子說明：

「她會告訴我們別的學校怎麼樣，可是實際上我們去打聽，他其實只是為了要讓我在表決的時候可以通過某一些案子，可是事實上那個學校並不是這樣啊，我們就覺得被騙了。」

- 5、偏私不公：人與人相處久了，總會因為某種原因，而對其中一些人較有默契，較為依賴。教師如此，校長亦如此。只是身為一校之長，應隨時提醒自己，應作全校教師的校長，而不是部分教師的校長。否則像靜雯老師的學校，分成客家與閩南二派，實非學校之福：

「不是刻意要營造客家與閩南兩派，只是可能客家人比較好講話，好溝通嘛，同一個文化，同一個背景，大家講客家話什麼的，比較好合作，我覺得是這樣的關係，可是就變成這一派客家人比較多，那一派閩南人比較多。」

依林老師更直接說出她對校長偏私的擔心與恐懼。依林老師的擔心也許是個多慮，但作為一個校長，不應該讓教師產生這樣的擔心與恐懼：

「不要藏有自己私人的愛將這一類，這些愛將常常都很囂張，但是校長永遠不知道他們這樣對待老師，但是我們又敢怒不敢言，因為不知道愛將會怎麼樣跟校長講我們，形容我們，校長會相信他。」

管理講求的公正，但除了符合程序公正外，也要兼顧分配公正與互動公正。否則以依晨老師的學校為例，日間部教師遠多於夜間部教師，凡事訴諸「公開討論」與「表決」，雖顧及程序公正，卻失去了分配公正與互動公正。難怪依晨老師會有這樣的抱怨：

「因為我在夜間部，我對校長的不信任都是起於他對日間部與夜間部的不公平，我覺得他應該在日間部的面前，表現出他兩邊公平，而且要挺我們，因為我們比較弱勢。」

(二) 成為創造學校信任氛圍的正面因子：

本研究的十位教師認為校長的六種作為，有利於修復學校信任關係：具同理心、支持與肯定教師、協調處室衝突、善用學校人才、調適壓力，堅持到底、辦理聯誼活動。這六種作為符合建立信任的基本原則（Kim、Dirks & Copper, 2009），提供教師組織支持感（Gillespie & Dietz, 2009），更彰顯校長強而有力的管理行動（Tschannen-Moran, 2004；Kähkönen, 2020）。以下針對這些作法做更詳細的敘述。

- 1、具同理心：教師是學校工作第一線執行者，身為校長須適時回到教師的角色，或與教師溝通，透過換位思考，體會教師情緒和想法，才能妥善處理問題。五位參與者表達校長同理心對於維持或修復信任的重要性。依晨老師表示，當她提出一個意見或想法，不希望馬上被否決，而是希望能被傾聽、被同理。即使最終仍遭拒絕，亦無怨尤。慧喬老師則說出同理心對學校信任關係的助益：

「我們常講說『換個位置，換個腦袋』嘛，我們當然知道會這樣子，但是我希望她有時候她的位置換到老師的角度來想，那她就能把學校信任氛圍帶起來，相對的我們就會幫她，就是很多行政什麼的，我們就會配合她。」

- 2、支持、肯定教師：教師的工作面臨許多挑戰，好幾位參與者就表示校長的支持與肯定是重要的支撐力量，校長應不吝於表示對教師的支持與肯定。依晨老師表示校長在公開場合支持她念博士班，因而信任他；依林老師認為「校長能肯定老師們的做法，解除家長對老師攻擊的危機，會讓老師比較有支撐的力量」。慧喬老師至今仍對初任教師時的那一位校長所說的那句話充滿感謝：「我幫妳擋，如果那個家長再打電話來，我會告訴他老師的決定是對的」；鈞甯老師也指出「我們對學生要有正向的氛圍，可是我覺得老師之間也需要正向的氛圍，因為老師的工作實在太辛苦了」。除了精神上的支持與肯定，物質上的支持亦屬重要。鈞甯、靜雯與晶瑩三位老師皆表達工作經費上的實際奧援，可以提升他們對校長的信

任。

- 3、協調處室衝突：研究者詢問「校長可以怎樣修復學校信任關係」時，靜雯老師直接表示「幾個處室都已經不合作了，你要怎麼修復？」；心如老師表示其校長無法協調各處室的行事，結果「各處室就是各做各的，各做各的有時候就會強碰」，造成教師窮於應付，而懷疑這是『一』所學校嗎？文蔚老師也表示：「各處室之間關係不好，校長就要花很多力氣去調和，他如果可以協調成功，就可以讓這個學校信任氣氛變好，那如果不行，他就會做得很累」。上述心聲正好說明學校的專業分工需要校長以一些方式來加以協調統整，否則這種專門化只會帶來短視與分化，進而傷害學校的信任關係。
- 4、善任學校人才：善任人才除了讓學校教師才位相稱之外，也要求綜覈名實，信賞必罰。對於才位相稱，文蔚老師點出人才選取，除了符合校長的要求外，也要考慮教師的評價，才有助於信任關係的提升。她這麼說：

「他如果選的只是符合他想要的樣子，但是對學校老師來說，他們跟這些領頭的主任還是不合的話，那就沒意義，行政和老師之間還是分開的。今天如果他選的主任或是組長是可以跟他相處的還 ok，跟下面的老師也可以溝通的話，這樣我覺得信任關係會慢慢改善。」

「綜覈名實，信賞必罰」則可以依晨老師的教務主任為例。依晨老師的教務主任常對其它處室業務下指導棋，被同儕形容成是「地下校長」、「校長講的不算數，教務主任講的才算數」。此刻校長若不能採取必要措施，教師對其信任感將大大斲傷。

- 5、調適壓力，堅持到底：執行計畫可能遭受困難與挑戰，除了微調之外，該堅持的就要堅持下去。晶瑩老師的校長對於運用校內經費的主張，會計單位不表同意，在校長堅持「教學優先」立場下，會計部門最終退讓，此舉讓晶瑩老師對於校長的信任大為提升。相反的，若是輕易改弦易轍，就會如文蔚老師所形容：「沒有定見，遇到什麼事情，他就說我們改一下好了，那你就會覺得搞什麼鬼啊，到底要用哪個標準來做事」。志玲老師也有同樣的遭遇：「別人一狀告下去之後呢，他就會對我說，先避避風頭，這陣子先別做這件事情，他就覺得說大家開心比較重

要，不要樹立敵人」。此刻，聽依晨老師的感慨之言，心有戚戚焉：

「誰在自己工作上沒有難處，你碰到難處就要妥協的話，那在位者到底要幹嘛，我會覺得他是有權力的人啊，他有權力的人還處處妥協的話，那我不知道他還有什麼東西是可以堅持的。」

6、辦理聯誼活動：好幾位參與者表示，平常工作時間僅與座位的前後左右同儕有較多的互動。志玲老師甚至指出，即使座位附近的同儕也未必因熟悉而信任，反而因班級競爭而互別苗頭。心如、志玲與鈞甯三位老師都認為可以藉由增加教師之間的互動來修復信任關係。鈞甯老師進一步指出這些互動除了正式活動所帶來之外，非正式活動更不可忽略，例如教師間共同打球、聯誼與旅遊。就連每學期都會有的期末聚餐，志玲老師也認為具有提升信任的功效：

「聚餐時坐在一起，然後聊一聊一些東西，原來這個人的說話啊，或他關心的事情是你能夠接受的，發現的事情也是你有興趣的，這個就可能增加彼此的信任。」

關於校長在信任修復歷程中的角色，本研究參與者指出校長無法解決個別教師的不信任問題，卻有責任建立與維持學校信任氛圍。參與者的這二種想法容易給人互相矛盾的印象，其實不然。從先前有關「信任傾向」的討論可知，充滿信任氛圍的工作環境是建立（維持）學校教師信任關係的重要條件。校長位居學校核心，其行為具有漣漪效應，正彰顯校長在建立與維持學校信任氛圍的重要角色（Tschannen-Moran, 2003）。「五不六要」則是提供校長欲修復學校信任關係的可行作法。其中「五不」是提醒校長應減少的不受信任行為；「六要」是展現值得信賴的行為，以建立（維持）學校的信任氛圍（Whitener, Brodt, Korsgaard, & Werner, 1998）。「五不六要」相當具體，雖與賴志峰（2018）與 Tschannen-Moran（2004）所倡導的信任領導不近相同，可作為補充。

伍、結論與建議

一、結論

本研究從教師的角度探索信任的意義、重要性、個人信任傾向，同時嘗試瞭解信任如何影響他們的工作，以及對修復信任的看法。

（一）信任具有多重意義，其重要性普受認可，其持續需經過考驗

信任是一種期待，一種影響，一種指導方針，一種生活依賴。由於信任具有促進溝通、合作與提升效率的功能，對於個人亦有存在價值（彌補能力不足與情感支持），故其重要性受到大多數參與者接受。少數參與者認為信任不是「非要不可」的必需品，並非否認信任的價值，而是當前孤立的教學型態造成參與者有這種感受。參與者傾向信任其同儕，唯信任的持續需有良好的工作經驗支持。

（二）信任能影響工作表現

信任影響參與者的工作的投入與態度。參與者與信任的同儕做事時，願意與其多交流，會提出更多的想法；與不信任的同儕做事時，皆是完成即可，且心存提防與計較。不過，對本研究行事消極的參與者而言，「不信任」反而激出其積極負責的行為。

（三）修復信任是困難的，卻不是不可能

基於「個性歸因」，大多數參與者並不看好修復信任的可能。不過這些參與者並未提出道歉與任何補償行為的要求，只期待肇事者能夠改變不當行為。因此修復信任的可能性仍然存在。

（四）校長修復學校信任關係的作法

校長難以解決個別成員的信任問題，卻可以塑造學校的信任氛圍。參與者提出校長營造學校信任氛圍的可行做法：五不六要。「五不」是不要情緒失控、不要威權冷漠、不要言行不一、不要說謊造假、與不要偏私不公；「六要」是要同理心、要支持肯定教師、要協調處室衝突、要善用學校人才、要調適壓力，堅持到底，以及要辦理聯誼活動。

二、建議

除了上述「五不六要」作為校長領導之參考外，本研究另提出三項建議，以利學校信任的修復：

（一）塑造溫暖寬厚氣氛，展現能力與擔當、仁慈與誠信

本研究發現信任同儕是參與者的工作態度，但是一遭破壞，就很難回復。因此所有學校成員應去除專橫，全力保持溝通管道開放暢通。做事表現能力與擔當，待人展露仁慈與誠信，且檢討過失僅止於過去，對事不對人，如此溫暖寬厚的氣氛將有利於信任的維持。

(二) 開放學校行政參與，逐步邁向分布式領導

本研究發現教師無法參與決策會影響其對學校行政人員的信任，因此學校行政必須開放，讓教師參與計畫、執行和做決定。當共同參與學校行政成為日常，學校每位成員就可以在其工作領域扮演領導者，如此學校領導者多了，信任修補的重任也就有更多的人來承擔。

(三) 辦理團體競賽活動，滋長信任幼苗

本研究發現聯誼活動有助於提升參與者與同儕的信任關係。研究者更推薦學校每年於寒暑假備課時間，辦理團體競賽活動（如定向越野），以培養教師小組合作、團體分享的習慣，進而形成相互依賴。當教師有了這種遊戲體驗，將更有利於工作信任的提升。

參考文獻

中文部份

吳政達（2018）。教師信任對團隊績效影響之研究：團隊成員交換關係與利他行為的中介效果分析。**教育政策論壇**，21(4)，129-254。

吳政達、湯家偉、羅清水（2007）。心理契約、組織公平、組織信任與組織公民行為結構關係之驗證：以臺北地區國民中學學校組織為例。**教育政策論壇**，10(1)，133-159。

郭昭佑、陳美如（2014）。以信任為教師專業發展評鑑的關鍵因素－以一所小學為例。**教育資料與研究**，114，39-60。

馮丰儀、楊宜婷（2015）。我國國民小學校長真誠領導與教師信任關係之研究。

- 臺北市立大學學報，46(2)，1-27。
- 劉宗翰（2013）。高雄市國民中學教師組織信任與教師專業發展評鑑參與意願關係之研究。**教育研究論壇**，4(2)，265-288。
- 鄭雅婷（2015）。教師組織信任、學校組織氣氛對工作滿意度的影響：階層線性模式分析。**新竹教育大學教育學報**，32(2)，35-58。
- 蔡進雄（2015）。國民中小學校長不當督導影響主任對校長信任及幸福感之研究。**教育行政與評鑑**，18，25-55。
- 熊慧嵐、周睦怡、施勝文、陳東升（2019）。大學社會創新組織間的中介溝通與信任建立機制分析。**人文與社會科學集刊**，9，427-465。
- 賴志峰（2018）。校長的信任領導：一所都會地區學校之個案研究。**教育政策與管理**，3，63-93。
- 吳芝儀、廖梅花譯（2001）。**紮根理論研究方法**。嘉義：濤石文化。

外文部分

- Bottom, W.P., Gibson, K. Daniels, S., & Murnighan, J.K. (2002). When talk is not cheap : Substantive penance and expressions of intent in rebuilding cooperation. *Organization Science*, 13(5), 497-513.
- Bruhn, J. (2001). *Trust and the Health of Organization*. New York, NY : Springer.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core resource for school reform*. New York: Russell Sage Foundation.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Fontaba, F., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gillespie, N. & Dietz, G. (2009). Trust repair after organization-level failure. *Academy of Management Review*. 34(1), 127-145.

- Govier, T. (1992). Distrust as a practical problem. *Journal of Social Philosophy*, 23(1), 52-63.
- Hoy, W.K., & Kupersmith, W. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1-10.
- Hoy, W.K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools, *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Kähkönen, T. (2020). Employee trust repair after organizational change. *Journal of Organizational Change Management*. 33(6), 1143-1161.
- Kim, P.H., Dirks, K.T., & Cooper, C.D. (2009). The repair of trust: a dynamic bilateral perspective and multilevel conceptualization. *Academy of Management Review*. 34(3), 401-422.
- Kramer, R.M. (1999). Trust and distrust in organizations: emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 692-724.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27-42.
- Lewicki, R.J., & Brinsfield, C. (2017). Trust repair. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 4, 287-313.
- Mayer, R.C., Davis, J.H., & Schoorman, F.D. (1995). An integration model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, S.L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41, p.574-599.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *The Academy of Management*, 23(3), 393-404.
- Schweitzer, M.E., Hershey, J.C., & Bradlow, E.T. (2006). Promises and lies : Restoring violated trust. *Organizational Behavior and Human Decision Process*. 101(1), 1-19.
- Smith, P.A., & Flores, A.A. (2014). Principal influence and faculty trust: An analysis of

- teacher perceptions in middle school. In D.V. Maele, P.B. Forsyth & M.V. Houtte (Eds.), *Trust and school life : The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*(pp.259-284). New York : Springer
- Stake, R. (2000). Case studies. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tschannen-Moran, M. (2001), Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship in schools: Transformational leadership and trust. In W.K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp.157-180). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust in schools : A conceptual and empirical analysis*. Retrieved from [http : //search.proquest.com/docview/220458662?accountid=14228](http://search.proquest.com/docview/220458662?accountid=14228)
- Tyler, T., & Kramer, R. (1996). Whither trust? In R. Kramer, and T. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: frontiers of theory and research*.(pp. 1-15).Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whitener, E.M., Broodt, S.E., Korsgaard, M.A., & Werner, J.M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23, 513-530.
- Zand, D.E. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239.
- Zander, U., & Kogut, B. (1995). Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: An empirical test. *Organization Science*, 6(1), 76-92.

Exploring the trust issues in the work of teachers below high school: Trust perception and repair methods

Ruan, Quang-Xun*

Abstract

This study explores how teachers perceive trust-related issues from the perspective of teachers, and at the same time understands the impact of peer trust in their schools on their work, as well as their views on restoration of trust and the role of principals in the restoration process. The researcher uses the collective case study method in qualitative research to explain it to facilitate sampling and selecting ten research participants, and collect data through semi-structured in-depth interviews. The results of the study found that ten participants believed that trust is an expectation, an influence, a guideline, and a life dependence, and its importance is generally accepted by the participants. Most participants tend to trust their peers. When doing things with trusted peers, they communicate frequently; when doing things with distrusted peers, they are independent. For trust repair, most participants are not optimistic. However, ten teachers still have high hopes for the principal to create an atmosphere of trust, and put forward the feasible method of "five don'ts six needs".

Keyword: interpersonal trust , repair trust, trust in the work of teachers, trust perception.

* 1st :

Email: edurgx@gmail.com

探索中小學教師工作中的信任問題：信任認知與修復之道