

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班

碩士論文

指導教授：林 邦 傑 博士



北北基地區國民小學校長正向領導和教師組
織承諾關係之研究

研究生：張 碧 容 撰

中華民國 101 年 6 月

謝 誌

三年在政大教研所學行碩的日子倏地飛逝而過……

能再回到校園當個單純的學生，跟著學識淵博的教授們學習，一直是自己未竟的夢想，所以這段重回校園、重拾書本學習的日子，對我而言真是一段夢想實現的美好時光！當美好時光將逝，回憶總在思緒中湧動，所有老師的諄諄教誨與提點，同窗好友互相扶持鼓勵的情誼，皆令人難以忘懷……

撰寫論文的三百多個日子裡，無時不叮嚀自己不可懈怠，盼著論文完成那一天的到來。但不知為何，隨著論文撰寫的接近尾聲，心中卻反而興起一股莫名的悵然，應是不捨與所有老師、同學這短暫的相會後，又將再度各奔東西的惆悵吧！

此刻，最想感謝的是指導教授林邦傑博士，老師輕鬆自然的態度，慈悲與謙和的胸襟，讓人深刻體會大師的風範，老師在研究方法與統計學上的功力深厚，對論文的指正往往言簡意賅，卻常一語中的，確中問題核心，並給予學生許多鼓勵。論文撰寫過程中老師的循循善誘及耐心指導，讓學生銘感於心。老師帶領我們的方法和態度正是最值得學習的「正向領導」的榜樣。

另外，非常感謝口試指導教授陳木金博士及賴文堅博士在百忙之中仍細心審閱學生的拙作，於口試時提出諸多的寶貴意見指正誤漏，使本論文得以更臻完善，在此獻上最崇高的謝意與敬意。

此外，更要謝謝國立政治大學教育學院詹院長志禹與前院長秦教授夢群博士，以及湯教授志民博士、吳教授政達博士、胡教授悅倫博士、王教授鐘和博士、張教授奕華博士等諸位師長的啟迪與教導，讓我真正領略學海無垠，師恩浩蕩，點點滴滴皆在我心。

另外，要感謝國立政治大學教育學院學行碩的蔡秘書秀真小姐，因有您不辭辛苦的提醒聯繫與行政工作上的熱心協助，我才得以順利完成學業，感謝您！

感謝同窗好友，徹鵬極厚實的資訊素養，協助我解決了統計方法上的問

題，班長伯瑋校長及同組同學忠棠主任、樂平主任、嘉宏主任的鼓勵督促，讓我得以如期完成論文，感謝所有同學，這份情誼，我將永銘於心。

最後，我要向最摯愛的家人獻上深深地謝意，感謝外子篤杰和兩位可愛的女兒曉喬、曉瑄在修業期間全力的支持，由於外子和大女兒長期待在國外工作或就學，唯一陪在身邊的二女兒曉瑄反而成了最大精神支柱。懂事又貼心的她雖然學業繁忙，但總是在需要她的時候展現能幹的一面，不僅將自己照顧好不讓人操心，更會適時地為我分憂解勞。尤其論文撰寫期間，大量的問卷寄發及回收、整理和校對工作，她都細心陪我熬夜完成，不僅乖巧，也讓人初嘗“吾家有女初長成”的甜美滋味兒！

要感謝的人實在太多了，謹再次致上最誠摯的謝意，謝謝良師益友及摯愛的家人。

碧容謹誌於林口 聽韻小築

2012年6月30日



摘 要

本研究旨在瞭解北北基地區國民小學教師知覺校長正向領導與教師組織承諾的現況，並分析教師人口變項、學校環境變項在校長正向領導以及教師組織承諾的差異情形，最後探討校長正向領導與教師組織承諾之關係。

本研究以問卷調查法為主，所稱「國民小學」校長，僅包括公立（含國立與縣市立）國民小學，不含私立小學。問卷調查法以自編「北北基地區國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係之調查問卷」（內含基本資料、校長正向領導量表與教師組織承諾量表）為工具，對北北基地區國民小學進行問卷調查。問卷以國小教師為調查對象，計調查 78 所學校，發出問卷836份，回收 764 份，有效問卷 744 份，回收有效率89.00%。調查所得資料分別以描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、Pearson 積差相關、多元逐步迴歸分析等統計方法實施資料分析，據以進行研究結果的分析與討論。研究主要發現如下：

- 一、目前北北基地區國小校長在整體正向領導與教師在整體組織承諾方面表現均屬中上程度。
- 二、在教師人口變項中，不同性別、服務年資與現任職務之教師知覺校長正向領導具有顯著差異。其中以男性教師、服務年資較深以及兼任主任教師知覺校長正向領導程度較高。
- 三、在教師人口變項中，不同性別、年齡、服務年資與現任職務之教師知覺教師組織承諾具有顯著差異。其中以男性教師、年齡較長、服務年資較深以及兼任主任教師知覺教師組織承諾程度較高。
- 四、在教師人口變項中，不同年齡、學歷之教師知覺校長正向領導沒有顯著差異。不同學歷之教師知覺教師組織承諾沒有顯著差異。
- 五、在學校環境變項中，不同學校規模及學校位置之教師知覺校長正向領導具有顯著差異存在。其中以學校班級數12班（含）以下學校規模較小及學校位置位居偏遠地區之學校教師知覺校長正向領導程度較高。

六、在學校環境變項中，不同學校歷史之教師知覺校長正向領導沒有顯著差異。不同學校歷史、學校規模及不同學校位置之教師知覺教師組織承諾沒有顯著差異。

七、校長正向領導不論整體或是各層面都與教師組織承諾整體或各層面具有顯著正相關。

八、整體而言，校長正向領導對於教師組織承諾具有預測力。

最後依據研究結果與結論，提出具體建議，以作為教育行政機關、學校校長、教師以及未來研究之參考。

關鍵字：國小校長 校長正向領導 教師組織承諾



Abstract

This study aims to probe into elementary school teachers' perceived principals' positive leadership and teachers' organizational commitment in Taipei City, New Taipei City, and Keelung , and analyze the difference of teachers' demographic variables and schools' environment variables on principals' positive leadership and teachers' organizational commitment. Finally, this study explores the relationship between principals' positive leadership and teachers' organizational commitment.

This study conducted questionnaire surveys on public elementary schools only (national and municipal and schools of counties), while excluding private school. The research tool was self-designed “Questionnaire on relationship between principals' positive leadership and teachers' organizational commitment in elementary schools in Taipei City, New Taipei City, and Keelung ”, which covers basic information, scale of principals' positive leadership and scale of teachers' organizational commitment. The surveys were conducted in 78 schools, and a total of 836 questionnaires were distributed to elementary school teachers. Among the 764 retrieved samples, there were 744 valid samples, with a valid return rate of 89.00%. Data analyses included descriptive statistics, t test, One-Way ANOVA, Pearson's product-moment correlation and multiple stepwise regression analysis. The research findings are as follows:

1. Currently, in Taipei City, New Taipei City, and Keelung , elementary school principals' overall positive leadership and teachers' overall organizational commitment are medium to high.
2. As to teachers' demographic variables, perception of teachers of different genders, working years and current posts on principals' positive leadership are significantly different. Male teachers, teachers with longer working years, and teachers as directors highly perceive principals' positive

leadership.

3. As to teachers' demographic variables, perception of teachers of different genders, ages, working years and current posts on teachers' organizational commitment are significantly different. Male teachers, older teachers, teachers with longer working years and teachers as directors highly perceive teachers' organizational commitment.
4. As to teachers' demographic variables, perception of teachers of different ages and educational levels on principal positive leadership are not significantly different. Perception of teachers of different educational levels on teachers' organizational commitment is not significantly different.
5. As to schools' environment variables, perception of teachers of different school scales and locations on principals' positive leadership is significantly different. Teachers from schools with less than (including) 12 classes and remote locations highly perceive principals' positive leadership.
6. As to schools' environment variables, perception of teachers of different schools backgrounds on principals' positive leadership is not significantly different. Perception of teachers with different school backgrounds, school scales and locations on teachers' organizational commitment is insignificantly different.
7. Overall principals' positive leadership or the related dimensions are significantly and positively related to overall teachers' organizational commitment or the dimensions.
8. Generally speaking, principals' positive leadership can predict teachers' organizational commitment.

According to research findings and conclusions, this study proposes the suggestions as references for educational authority, school principals, teachers and future researchers.

Keywords: elementary school principals, principals' positive leadership, teachers' organizational commitment

目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 待答問題.....	4
第三節 名詞釋義.....	5
第四節 研究方法與步驟.....	6
第五節 研究範圍與限制.....	7
第二章 文獻探討.....	11
第一節 領導理論的發展.....	11
第二節 校長正向領導之意涵與理論基礎.....	17
第三節 教師組織承諾相關理論與研究.....	40
第四節 校長正向領導與教師組織承諾之相關研究.....	65
第三章 研究設計與實施.....	69
第一節 研究架構.....	69
第二節 研究對象.....	71
第三節 研究工具.....	75
第四節 實施程序.....	87
第五節 資料處理.....	90
第四章 研究結果分析與討論.....	93
第一節 國小校長正向領導與教師組織承諾之現況分析.....	93
第二節 不同背景變項在國小校長正向領導之差異分析.....	95
第三節 不同背景變項在國小教師組織承諾之差異分析.....	104
第四節 國小校長正向領導與教師組織承諾之相關分析.....	115
第五節 國小校長正向領導對教師組織承諾之預測分析.....	117
第六節 綜合討論.....	120
第五章 結論與建議.....	131
第一節 結論.....	131
第二節 建議.....	136

參考文獻.....	143
一、中文部分.....	143
二、外文部分.....	150
附 錄.....	159
附錄一 北北基地區國民小學校長正向領導和教師組織承諾關係之研 究問卷（專家內容效度）.....	159
附錄二 專家審查意見彙整.....	170
附錄三 北北基地區國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係之研 究問卷（預試問卷）.....	177
附錄四 學校基本資料調查表.....	181
附錄五 北北基地區國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係之調 查問卷（正式問卷）.....	182



表次

表 2-1 各領導理論的特點、缺點以及改善之重點.....	15
表 2-2 正向領導的定義.....	24
表 2-3 校長領導的定義.....	28
表 2-4 卓越校長的領導行為.....	33
表 2-5 正向領導的內涵.....	34
表 2-6 正向領導內涵彙整表.....	36
表 2-7 國內外學者對組織承諾的定義彙整表.....	43
表 2-8 國內外學者對教師組織承諾的定義彙整表.....	47
表 2-9 國內外學者對組織承諾之分類比較彙整表.....	49
表 3-1 正式問卷施測與回收統計表.....	71
表 3-2 正式問卷有效樣本基本資料分析表.....	73
表 3-3 學校校數及抽取樣本學校數統計表.....	74
表 3-4 各規模學校抽樣學校數統計表.....	75
表 3-5 不同學校規模樣本分配原則.....	75
表 3-6 專家效度學者專家一覽表.....	78
表 3-7 「國民小學校長正向領導和教師組織承諾關係之研究問卷」專家效度摘要表.....	79
表 3-8 校長正向領導、教師組織承諾量表信度分析結果.....	82
表 3-9 「孕育正向氣氛」層面的項目分析.....	82
表 3-10 「建立正向關係」層面的項目分析.....	83
表 3-11 「善用正向溝通」層面的項目分析.....	83
表 3-12 「賦予正向意義」層面的項目分析.....	84
表 3-13 「組織認同」層面的項目分析.....	84
表 3-14 「努力意願」層面的項目分析.....	85
表 3-15 「留職傾向」層面的項目分析.....	85
表 3-16 正式問卷各層面信度分析表.....	86
表 4-1 國小校長正向領導現況分析摘要表.....	94

表 4-2 國小教師組織承諾現況分析摘要表.....	94
表 4-3 不同性別之教師知覺校長正向領導 t 考驗摘要表.....	95
表 4-4 不同年齡之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表.....	97
表 4-5 不同服務年資之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表.....	98
表 4-6 不同學歷之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表.....	99
表 4-7 不同現任職務之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表.....	101
表 4-8 不同學校歷史之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表.....	102
表 4-9 不同學校規模之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表.....	103
表 4-10 不同學校位置之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表.....	104
表 4-11 不同性別之教師知覺教師組織承諾 t 考驗摘要表.....	105
表 4-12 不同年齡之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表.....	107
表 4-13 不同服務年資之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表.....	108
表 4-14 不同學歷之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表.....	109
表 4-15 不同現任職務之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表.....	110
表 4-16 不同學校歷史之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表.....	111
表 4-17 不同學校規模之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表.....	112

表 4-18 不同學校位置之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數 分析表.....	113
表 4-19 國小校長正向領導與教師組織承諾分析結果摘要總表.....	114
表 4-20 國小校長正向領導與教師組織承諾之積差相關摘要表.....	117
表 4-21 國小校長正向領導各層面對教師組織承諾之多元逐步迴歸分 析摘要表.....	118
表 4-22 國小校長正向領導預測組織認同之多元逐步迴歸分析摘要表...	118
表 4-23 國小校長正向領導預測努力意願之多元逐步迴歸分析摘要表...	119
表 4-24 國小校長正向領導預測留職傾向之多元逐步迴歸分析摘要表...	119



圖 次

圖 2-1 Steers 組織承諾「前因後果模式」理論圖.....	55
圖 2-2 Staws 組織承諾「形成模式」理論圖.....	56
圖 2-3 Stevens、Beyer and Trice 組織承諾「角色知覺模式」理論圖.....	57
圖 2-4 Morris 和Sherman 組織承諾「多元解釋模式」理論圖.....	58
圖 2-5 Mowday、Poter、Steers 組織承諾「前因後果模式」理論圖.....	59
圖 2-6 Reyes & Pounder 「教師組織承諾模式」理論圖.....	61
圖 3-1 研究架構.....	70
圖 3-2 研究實施程序流程圖.....	89



第一章 緒論

本研究旨在探討北北基地區國民小學校長正向領導行為與教師組織承諾之相關，本章分為五節：第一節敘述研究動機與目的，第二節提出待答問題，第三節名詞釋義，第四節研究方法與步驟，第五節說明研究範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

由於世界潮流的去中心化（Decentralization）導致近年校園生態環境急遽變化。自教師法公布，賦予教師組織「教師會」之權力（教師法，第二十六條）以來，此種將決策權從組織高層進行遷移和重新配置的過程，深深改變校園權力結構，從先前之集權制走向分權。此外，修訂後之「國民教育法」亦明白揭示校務會議為學校重大決策之依據，至此，學校也從「首長制」漸漸朝向「合議制」的方向發展，尤其是校長遴選制度的建立（國民教育法），更使得一向單純的校園，成為權力角逐的複雜場所。「教育基本法」的頒布，確立家長「教育選擇權」及「教育參與權」的法源基礎。此時，校園權力生態環境重新解構，行政、教師、家長三方成為學校教育「金三角」，三方共同握有治理學校的權力。校長一職所扮演的角色在此校園權力生態環境急遽交替的時機裡，面臨了巨大的轉變，校長變成有責無權，權責不相稱，除了讓現任校長往往大嘆不如歸去之外，也造成校長退休高峰期（邱春堂，2010）。

縱使如此，校長一角在權力消長過程中，仍然是學校組織中，最大資源擁有者及具有重大影響力的關鍵人物。西諺有云：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校。」(As is the principal, so is the school.)校長的辦學理念、領導模式與人格特質會直接影響學校的組織文化、學校氣氛與辦學績效。校長對學校發展所產生的深遠影響，從近年從事校長學研究（陳木金，2007），及各大專教育院校之校長培育中心之成立，可見一斑（邱春堂，2010）。正因如此，

學者專家們投入校長領導之研究從未間斷。

秦夢群(2001)指出學校組織所需要的領導是一種專家策略，如此方能於內外主客觀環境的快速變動下，尋求組織發展的最佳狀態。而「校長」一職之角色功能隨著潮流演進，教育的自由化、民主化，必須蛻變為足以獨當一面、具備策劃經營能力的「學校經理人」(吳清基，1989)。

職是之故，領導行為的被廣泛討論與研究一直是教育行政領域一個極其重要的議題，而也因為它的影響層面廣泛，同時對人類生活影響甚鉅，故晚進新興領導理論前仆後繼，不斷推陳出新，正向領導即為二十世紀末頗受推崇之領導理論。但審諸國內外碩博士論文，對正向領導(positive leadership)作完整系統之理論探討者不多。有關正向領導的討論和重視，在教育領域上，國內近年發表過的文章或書籍，皆僅見於林新發與謝傳崇，相關的論文研究也只有仲秀蓮於2011年所發表的「臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究」，及呂浚瑀於2011年完成但尚未公開發表的「臺灣地區國民小學校長正向領導、團隊情感氛圍與組織創新能力關係之研究」二篇。因此，本研究亦期許遵循學者先進腳步，透過近年新興領導理論—正向領導之研究探討，進一步瞭解國內校長正向領導之現況，此為研究動機一。

校長和教師是學校改革的關鍵人物，校長的領導固然重要，但教師是學校組織中最龐大的一群核心人物，教師是否認同學校、願意留任、樂在工作並努力奉獻心力，是學校提昇組織效能的關鍵(范熾文，2002)。

在教育行政研究領域中，組織承諾是教師對教學投入程度的主要影響因素，教師組織承諾是學校績效的重要指標(范熾文，2002；陳怡君，2001；黃裕敏，2003；劉志鵬，1996；劉春榮，1993；Firestone & Pennell,1993；Kushman,1992;Reyes,1990)。國內外學者研究指出：組織承諾較高的教師，對學校的情感依附較強烈，忠誠度相對也較高，而願意在組織留任；其對教學工作往往具有較高熱誠，願意積極投注更多的心力以達成教學目標，且願付出額外的努力，因此有較好的工作績效(方淑芬，2007)。

然而，因為教育是一種良心事業，從許多獲選師鐸獎、優良特殊教育人員、教學卓越獎、super教師獎，甚或是各校之兼任輔導教師、認輔教師……

等優良教師的事蹟敘述中，都可以發現教師具有不計代價，願意為學生的學習和進步額外奉獻與付出的特質，這也是教育愛之所以偉大之處。學生之所缺越多，老師的教育愛就付出得越大。但近年來，由於教育環境生態的不變，當教師與家長團體論述立場相對時，家長團體往往就會要求教師必須依法付出，一切算計清楚。諸如：教師站導護、寒暑假上班……等爭論就是一些例證。這種立場與態度，不但忽視了我國傳統優良的尊師重道精神，其實也忽視了每一個學生都是獨立而與眾不同的個體，因其各有不同需求，因此需要教師一本教育愛，額外的為學生奉獻與付出，然而，這些額外的付出與所花費的心力，這些大部分老師至今仍默默謹守本分努力付出的事實，基於中國人「為善不欲人知」之傳統美德觀念，教師即使做了也所言不多，外界也因而所知不多。子曰：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」多少品德教育的推動，楷模的建立，需要教師從人師的立場給予學生正式及潛在的學習。教師能否認同學校，認同自己的職業，繼續留任，奉獻出一己的心力努力的教導學生，是教育能否成功的重要因素。然而教師的熱誠與無私奉獻的初衷，近年來，不可否認地，在一波波親師衝突間，在嗜血媒體一面倒與唯恐天下不亂的誇大報導風格中，正一點一滴地消褪……。見不到平衡報導的教師們，心態逐漸轉為自保為先，因為逐漸灰心的教師們普遍認為事情往往是多做多錯。這是目前國內教育發展最令人憂心之處，因此，本研究亟欲瞭解目前國內教師組織承諾之現況，以適時對各界提出建言，此為研究動機二。

國內有關校長各種領導行為與教師組織承諾之研究很多，但有關校長正向領導與教師組織承諾關係之研究則尚處於起步階段，至於探討正向領導與組織承諾二者關係之研究文獻則尚付諸闕如，因此，興起研究者想要在正向領導與組織承諾二者關係之研究上做一個開路先鋒，期能於教育行政領域做出貢獻。故瞭解校長正向領導與教師組織承諾之關係為研究動機三。

貳、研究目的

根據上述研究動機，歸納出本研究之目的如下：

- 一、瞭解國民小學校長正向領導和教師組織承諾之現況。

- 二、探討不同背景變項之國民小學教師在知覺校長正向領導和教師組織承諾的差異情形。
- 三、探討國民小學校長正向領導與教師組織承諾的關係。
- 四、探討國民小學校長正向領導對教師組織承諾之預測力。
- 五、根據研究結果提出建議，作為教育行政機關及校長辦學之參考。

第二節 待答問題

- 一、探討國民小學校長正向領導和教師組織承諾之現況為何？
 1. 探討國民小學校長正向領導之現況為何？
 2. 探討國民小學教師組織承諾之現況為何？
- 二、探討不同人口變項和學校環境變項在國民小學校長正向領導行為和教師組織承諾之差異情形為何？
 1. 探討性別在國民小學校長正向領導和教師組織承諾總分及各向度之差異情形為何？
 2. 探討年齡在國民小學校長正向領導和教師組織承諾總分及各向度之差異情形為何？
 3. 探討服務年資在國民小學校長正向領導和教師組織承諾總分及各向度之差異情形為何？
 4. 探討最高學歷在國民小學校長正向領導和教師組織承諾總分及各向度之差異情形為何？
 5. 探討現任職務在國民小學校長正向領導和教師組織承諾總分及各向度之差異情形為何？
 6. 探討學校歷史在國民小學校長正向領導和教師組織承諾總分及各向度之差異情形為何？
 7. 探討學校規模在國民小學校長正向領導和教師組織承諾總分及各向度之差異情形為何？

8.探討學校位置在國民小學校長正向領導和教師組織承諾總分及各向度之差異情形為何？

三、探討國民小學校長正向領導總分及各向度和教師組織承諾之關係為何？

四、探討國民小學校長正向領導各層面對教師組織承諾之聯合預測力為何？

第三節 名詞釋義

為利於研究探討有明確之方向，茲就本研究所涉及的重要名詞釋義如下：

壹、北北基地區

指北部地區三個都市：臺北市、新北市、基隆市。

貳、正向領導

正向領導是指領導者能賦予組織成員工作之正向意義，並且在具有正向意義的共同願景下，運用愛心、關懷營造組織正向氣氛，以支持性溝通和夥伴建立正向關係，時時以身作則並進行道德反思與分享學習，善用團隊的力量以擴大正向影響力，正向解讀成員的行為表現，注重正向差異之卓越表現，引導成員產生正向的良善行為，克服困難，進而達成組織目標。

本研究所稱之「校長正向領導」係指國民小學教師在本研究之校長正向領導問卷上的得分情形，包括「孕育正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「賦予正向意義」等方面的得分情形。教師在校長正向領導問卷上得分愈高，代表教師知覺校長正向領導程度愈高；反之則愈低。

參、教師組織承諾

教師組織承諾 (teachers' organizational commitment) 是指教師對學校目

標與價值認同及投入程度，其內涵包括：組織認同、努力意願、留職傾向。

一、組織認同：同意和接受組織的目標與價值。

二、努力意願：願意為學校的利益努力貢獻，並願意投注額外的時間與心力。

三、留職傾向：指個人對於繼續成為該組織成員的態度。

本研究所稱之「教師組織承諾」係指國民小學教師在本研究之教師組織承諾問卷上的得分情形，包括「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」等方面的得分情形。教師在組織承諾問卷上得分愈高，代表教師組織承諾情形愈高；反之則愈低。

第四節 研究方法與步驟

本研究主要採用問卷調查法，以分層隨機取樣方式，利用「國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係之調查問卷」為工具，針對北北基地區的公立國民小學進行調查，並以國小主任、組長、教師為取樣對象，蒐集相關研究資料，並進行分析與討論。茲就研究方法與步驟分別敘述如下：

壹、研究方法

本研究主要採用調查法。首先蒐集國內外有關校長正向領導與教師組織承諾之相關文獻，探討理論基礎、內涵與相關研究，據以作為編製問卷之參考基礎，其次根據文獻探討以編製「國民小學校長正向領導及教師組織承諾關係之調查問卷」作為蒐集資料的工具，進行問卷調查所得到的資料，經過統計分析，以瞭解目前北北基地區教師知覺校長正向領導與教師組織承諾的現況，進一步探討北北基地區教師知覺校長正向領導與教師組織承諾的關係。

貳、研究步驟

一、確定研究主題，進行文獻分析

廣泛運用網際網路查詢與閱讀文獻以確定研究方向及變項，研擬研究計畫，收集國內外與本研究相關之資料，進行文獻分析與探討，以作為研究的立論基礎。

二、編製研究問卷與進行專家意見諮詢

依據收集之文獻資料，編擬研究問卷，並請專家與實務工作者提供修改意見，經研究者修正後，選取樣本，進行預試。

三、預試問卷的資料處理與進行正式問卷施測

預試問卷經資料的處理與統計，考驗其信度與項目分析後再修正成正式問卷，以分層取樣方式發放正式問卷，以瞭解公立國民小學校長正向領導與教師組織承諾之關係。

四、正式問卷資料整理與統計分析

問卷回收後，先篩選出無效問卷，再進行編碼、登錄，以SPSS19.0 for Windows做為統計分析的工具。

五、論文撰寫與印製

依據研究結果分別論述於相關章節，並提出結論與建議，最後進行論文印製。

第五節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究之研究對象及區域範圍含括臺北市、新北市、基隆市，簡稱「北

北基地區」。

一、就研究內容而言

本研究以北北基地區國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係為主題，其中校長正向領導分為「孕育正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「賦予正向意義」等四個層面；教師組織承諾包括「組織認同」、「努力意願」及「留職傾向」三個層面。針對人口變項與學校環境變項分別探討二者間之差異、相關與預測解釋情形。

二、就研究地區而言

本研究區域以北北基地區公立國民小學為範圍，並未包括私立學校或其他縣市學校。

三、就研究對象而言

本研究以任職北北基地區公立國民小學之正式合格教師（含教師兼主任、教師兼組長、級任老師、科任教師）為研究對象，不含代理代課及實習教師。

貳、研究限制

一、研究方法的限制

本研究以問卷調查進行量化研究，受試者在填答問卷時，可能受其主觀認知、判斷或填答當時情緒所左右而無法呈現與真實情境相符之資訊，是在解釋上，會產生一定之誤差。

二、研究推論的限制

本研究係以北北基地區公立國民小學主任、組長、教師為研究對象，研究結果的推論僅以北北基地區公立國民小學為限。

三、研究內容與層面的限制

本研究的工具在正向領導上只選擇四個層面進行分析，在教師組織承諾

僅以三個層面進行研究，故在研究的廣度上可能會受到限制。

四、資料取得的限制

本研究的自變項－「正向領導」，在國內無論是期刊文獻或碩博士論文數量實屬鳳毛麟角，而國外有關「正向心理學」相關論述也自1998年後始有較具系統之呈現，因此，本研究所能蒐集到的文獻資料相當受限，如此所得之結論恐會有所偏失。





第二章 文獻探討

本章旨在探討校長正向領導與教師組織承諾之相關文獻與實證研究。針對研究動機與目的，研究者蒐集國內外有關校長正向領導與教師組織承諾之相關文獻，加以整理並深入分析，探究相關理論作為調查結果分析與討論之依據。全章共分為四節，第一節為領導理論的發展；第二節為校長正向領導之意涵與理論基礎；第三節為教師組織承諾相關理論與研究；第四節為校長正向領導與教師組織承諾之相關研究。

第一節 領導理論的發展

壹、領導的意義

黃昆輝（1989）指出，由於每位研究者強調的重點或探討的角度、對不同面向重視的程度不盡一致，所以對領導的定義至今仍眾說紛紜。大致可綜合歸納為六種主要觀點：（1）領導是一種可信賴的權威；（2）領導是達成組織目標的行動；（3）領導具促進合作的功能；（4）領導是達成組織目標的歷程；（5）領導是一種倡導的行為；（6）領導是領導者影響力的發揮。羅虞村（1986）在歸納相關文獻後，指出領導的本質為：（1）領導是一種權力關係；（2）領導是影響力的發揮；（3）領導是一種倡導作用；（4）領導是團體運作歷程的焦點；（5）領導是使人順從的一門藝術；（6）領導是交互作用的功能；（7）領導是組織成員選擇的功能；（8）領導是角色分化的功能；（9）領導是達成目標的手段或工具；（10）領導是一種人格或該種人格顯現之效應；（11）領導是一種說服方式；（12）領導是一種指引團體活動之行為。

綜上所述和探討相關文獻後（吳清山，2004a；林曜聖，2007；謝文全，2004；Schein, 1992; Yukl, 2002），可知領導乃領導者為達組織目標，運用適當的資源或工具、手段，發揮影響力，帶領部屬共同完成既定目標的過程。

貳、領導理論的演變

依Bryman(1992)的分類，有關領導理論之演變大致可分為以下四個階段：1940年代晚期之前，屬於特質論研究時代；1940年代晚期到1960年代晚期，屬於行為論研究時代；1960年代晚期到1980年代早期，屬於權變領導研究時代；1980年代早期之後，則著重於新型領導研究。

一、領導特質論

特質論為最早盛行的領導理論。特質論的研究重點在尋找成功領導者的特質，同時與被領導者做比較。主張偉大或成功的領導者都具有某些不凡的特質，此在古代「君權神授說」的時代最為風行。其研究方式為對各行各業卓有成就者進行觀察與晤談，由蒐集所得資料中歸納出成功的特質。特質論的缺點在於無法找出一組放諸四海皆準的特質，然其影響力卻不可小覷（秦夢群，2006）。

Stogdill曾於1948年將124篇有關領導特質的研究加以綜合比較，提出智力、學識、責任感、社交活動的參與、社經地位、社會性、主動性、持久性、知道如何完成任務、自信心、對於情境的瞭解、合作性、受歡迎程度、適應性、語言能力等十五項領導特質（秦夢群，2006）。後續研究者希望以科學研究的方法，找出成功領導者的特質，但始終未能提出一組特別的變數來描述成功領導者，秦夢群（2006）指出其原因有四：

1. 在不同情境中，不同的新特徵不斷出現；因之特質論的研究常聚集許多在日常生活中不易見到的特徵，其數量之多宛如一本百科全書。
2. 特質論常產生許多自相矛盾的結論。例如，領導者要專斷卻又必須能與同僚合作（forceful but cooperative）的問題，令人無法瞭解其真正的訴求。
3. 用人格測驗所測出的特徵，常常無法有效預測領導者行為。
4. 特質論並未針對失敗領導者進行研究，所以特質導致成功的因果並不能成立。

但值得重視的是，1990年Bass將Stogdill的特質研究重新整理歸納為：社會特質（social characteristics）、生理特質（physical characteristics）、工作

特質 (task-related characteristics)、人格 (personality)、智慧 (intelligence and ability) 和社會背景 (social background)，其研究結果證實領導者的特質能有效預測領導效能，其後又如Kirkpatrick和Locke於1991年的研究、Hogan, Curphy和Hogan於1994年的研究，也均同樣證實成功領導者特質與領導效能的關係，這些研究者認為成功領導者的特質並非單一而是群組的出現，包括能力、動機、認知、人格等，在不同的情境下需要不同的領導特質行為(Zaccaro, Kemp & Bader, 2004)。

二、領導行為論

由於特質論忽視情境特質的缺點漸為人察覺，再加上霍桑實驗 (Hawthorne Experiments) 與Barnard相關研究的提出，開啟了領導行為理論的研究。其中以美國俄亥俄州立大學企業研究中心 (The Bureau of Business Research of Ohio State University) Halpin的研究最具代表性。

Halpin (1957) 在俄亥俄州立大學製訂「領導行為描述量表」 (Leader Behavior Description Questionnaire, LBDQ)，過程是先蒐集一千八百個有關領導行為的項目，經過刪除重複者，發現所有的項目可分為十組，這十組後經Hemphill與Coons所做的因素分析後，發現可統整為兩個因素：倡導 (initiating structure) 與關懷 (consideration)。「倡導」是指領導者為達成組織目標所表現出來的建立工作程序及溝通管道、劃清職責、確立組織型態等的領導行為；「關懷」則指領導者為協助成員滿足其需求，並建立友誼、互信與溫暖氣氛所表現出來的領導行為 (秦夢群，2006；謝文全，2004)。

行為論雖然擴大了領導研究的領域，但是仍然受到批評 (黃昆輝，1989；謝文全，2004)：

1. 偏重一種研究取向，無法含括領導的多元面貌。
2. 忽略領導情境中被領導者的立場和需求及領導情境因素。
3. 無法清楚論述領導者不同行為的相對重要性。
4. 無法辨別領導者的外顯行為是否即是真正的領導方式。
5. 無法確認領導行為與效能間的因果關係。
6. 機械性的行為模式容易讓領導方式流於刻板。

至此，有關領導行為論的研究轉趨沈寂，並且被歸入其他取向的領導研究中，例如權變領導、轉型領導等（Antonakis, Cianciolo & Sternberg, 2004:7）。

三、權變論

權變理論目前在領導相關研究中佔有相當重要的地位，由於1940年代晚期之前的特質論與1960年代之前的行為論無法適用於所有情境，其研究結果仍然受到諸多批評，所以自1960年代之後，一些研究者在特質論和行為論的基礎上，進一步發展出領導權變論。此種視情境不同而產生不同領導行為的領導理論於一九五八年最早由Tannenbaum與Schmidt提出，他們認為一位成功的領導者應是一位能依據不同情境決定採取不同領導行為的人，他不一定是「強人」或「妥協者」，他具有遠見與彈性。權變理論所強調的是根據不同情境而決定最佳領導策略的歷程。權變理論研究者認為世上不存在一定的成功領導模式，在教育領域裡權變理論者也試圖探究出校長領導行為與學校效能間，究竟有哪一些情境變數足以影響二者間之關係？又有哪些評量工具可以測量校長領導行為、情境變數、學校效能三者間之關係？

Fiedler（1967）的權變理論繼LBDQ的相關研究之後於七〇年代大為風行，基本上，Fiedler利用十四年的時間探討三百種有關權變理論的實驗，最終發現情境因素常是影響領導行為成功與否的重要變數。Fiedler的理論改變了人們既有的領導者培養模式與方法，他強調與其去挑戰「本性難移」的定律，不如教導他們去改變情境（秦夢群，2006）。

雖然Fiedler權變理論的提出對領導行為的研究造成巨大影響，但行為科學的理論終究難以達到圓滿的境地，因此仍有一些學者對Fiedler理論有所批評（秦夢群，2006）：

1.Korman（1974）認為其LPC量表的信度太差，在不同時段，受試者常有不同看法，這個因素使得對動機取向的判定正確性大打折扣。

2.Robbins（1983）認為權變理論中的情境變數不易測量，因為有時候很難認定領導者與員工的關係，而且工作結構高低的判斷也有其困難度，因此，決定情境有利度之正確性往往不夠。

3. Fiedler本身也不否認在決定情境有利度上，尚未能概括全部的變數。其缺失在於只注重組織內部環境變數，忽略外在環境變數對情境的影響。

4. Fiedler權變理論各種相關研究結果常有互相矛盾的現象，不免在精確性上大打折扣，且令人懷疑是否有其他的變數存在著。

四、新興領導理論

因為理論尚未完備，因此在權變論後，領導研究又面臨新的批評，之後陸續又出現許多新興的領導理論，Bryman(1992)稱之為新型領導(The new leadership)。Bryman認為1980年代之後，領導領域研究的主題大多在分析領導者如何激發成員工作動機，以提高工作績效，這些新興領導包括魅力領導(charismatic leadership)、願景領導(visionary leadership)等(Bryman, 1992)。

綜上所述，領導理論的發展與興起當有其時代背景因素；茲將各領導理論的特點、缺點以及改善之重點整理如表2-1：

表 2-1 各領導理論的特點、缺點以及改善之重點

領導理論	特 點	缺 點	改善重點
特質論	1.成功的領導者具有異於常人的特質。 2.不同的情境需要不同的人格特質。	1. 不同的新特徵不斷出現，所提出的特質數量太大，不易確定主要的特質。 2.未針對失敗領導者進行研究，所以特質導致成功的因果並不能成立。 3.用人格測驗所測出的特徵，常常無法有效預測領導者行為。	可分析各種相關研究的特質變項，歸納出主要的特質

表 2-1 (續)

領導理論	特點	缺點	改善重點
行為論	以因素分析統整為倡導與關懷兩因素。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 偏重一種研究取向，無法含括領導的多元面貌。 2. 忽略情境因素及領導情境中被領導者的立場和需求。 3. 未提出倡導與關懷兩因素如何兼融並蓄之道。 4. 無法確認領導行為與效能間的因果關係。 5. 無法辨別領導者的外顯行為是否即是真正的領導方式。 	<p>倡導與關懷並重，以適應各種不同情境。</p>
權變論	結合人與情境兩因素，整合特質論與行為論。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 未說明實施權變領導時，領導者應如何進行心理的轉變。 2. 情境變數不易測量。 3. 在決定情境有利度上，尚未能概括全部的變數。 	<p>找出主要的心理特質，掌控權變的領導行為。</p>
新興領導	<ol style="list-style-type: none"> 1. 因應時代變遷，注重道德與共同願景。 2. 激發成員工作動機，提高工作績效。 	<p>缺乏詳述影響的過程</p>	<p>善用團隊力量，發揮最大影響力，貫徹執行力。</p>

資料來源：研究者整理。

根據Antonakis, Cianciolo和Sternberg(2004)的研究指出，在2000年代特質論和權變論仍然為大家所津津樂道，這樣的研究結果顯示早期的領導研究亦有其一定程度的存在價值。是以，領導研究應如何擴充整全以提升21世紀新時代領導者的領導效能是本研究的重點。領導是指領導者為達目標，對部屬產生影響力，以共同努力完成既定之目的。因此，新世代的有效領導，應具

有以下特點（仲秀蓮，2011）：

1. 領導者的正向悅納：悅納欣賞成員的正向優點，靈活運用關懷與倡導，努力提昇自身道德層次，時時不忘成長增能，以作為品德和學習的典範，進而形塑良善溫馨與學習的組織文化。
2. 共同的目標：領導者的個人目標無法引起共鳴，唯有全體成員共同認同的目標或願景才能激發部屬更願全力以赴。
3. 整合組織內外情境：由於資訊科技的發達，讓社會文化、經濟、政治等各面向愈趨向全球化，各層面不僅關連緊密且彼此牽連、變化快速，是以比起以往，現今的領導者尤需注意外部環境變化，並整合組織內在情境，以使組織永續發展。
4. 以善意策略貫徹執行力：現今舊階層體制已瓦解，新興領導所強調之心智激勵尚無法確認其影響成效，所以，新世代的領導者應運用具善意的策略或含有希望、樂觀性的評論，以讓新世代的成員願意心悅誠服接受領導，再使成員產生自我實現之內發動力，方能促使成員自我超越，進而提升組織創新成效。

綜上所述，可知「正向領導」乃本世紀初於領導行為研究領域嶄露頭角之新興領導理論，本研究將以此為主軸，探討其與組織承諾之關係，冀能於新世代之領導研究中做出貢獻。

第二節 校長正向領導之意涵與理論基礎

Cameron(2008)表示，過去常被人們討論的領導策略，諸如：建立願景、改變組織文化、鼓勵員工積極參與、強調尊重待人、顧客中心導向、提升團隊合作，以及建立不同階段的目標等，上述這些策略雖然都很重要，而且多半已經過驗證被證明確實可以提升組織的績效，但是，在深入研究一些正向積極組織時，發現仍然還有一些非典型的領導策略，促使組織表現能顯著地超越預期，並且達到卓越的超凡水準，這些

領導策略包括：正向氣氛、正向關係、正向溝通和正向意義的培養。因此本研究就「正向領導」在國小校長領導上能否扮演更關鍵且重要的角色進行探討。

壹、正向領導

一、正向領導之發展與起源

卓越的領導是所有領導者追求的目標，但領導是一項複雜的工程，隨著世界局勢及外在環境的變化，領導的理論一直受到不同文化背景和歷史的挑戰與檢驗。古往今來，隨著歷史朝代的更迭，全世界的領袖無不視領導為國家、社會與各個組織進步的重要推手，他們發現卓越的領導才能讓組織更有效能，社會國家更美好。在近代領導理念的發展進程中又以Kim Cameron的正向領導最為當今學者所推崇。

Kim Cameron (2008) 認為正向觀念歸因於「向陽效應」，向陽效應認為所有生物都有趨吉避凶的傾向——即趨向正向能量，遠離負向能量。所有的生命系統中，都有一種正向的傾向。例如，植物的向光性，人們學習與記憶正向訊息比負向訊息來得更快更好；所有語言的正向用語比負向用語更多；所有的生命，從細菌到哺乳類動物都偏向正向能量(Cameron, 2008; Matlin & Stang, 1978)。因此，正向策略運用在人類組織系統中同樣能夠使個人或組織產生生命力及卓越成果。Kim Cameron (2008) 強調正向能賦予個人和組織生命力，就好比大自然的正能量能使生物生意盎然。因此，正向氣氛、正向關係、正向溝通和正向意義這四項領導策略也能夠促進生命活力和顯著的正向績效。

1989年，美國關閉了科羅拉多州首府丹佛市附近的核子武器生產工廠(Cameron & Lavine, 2006)，該工廠由於涉嫌違反環境保護法以及員工不滿情緒高漲，遭到美國聯邦調查局搜查而暫時關閉。自1960年以來，由於民眾認為該工廠的設施對周圍環境是一種危害，因此不斷遭受到各種團體的示威抗議，抗議放射性核子的擴散。事實上，也由於放射性污染程度的確嚴重，美國於1994年公布該工廠基地中的2棟大樓為美國最危險的建築物。美國

能源部估計關閉並清理該設施至少需要將近 70 年的時間，而且將花費超過 360 億美元。之後該地的一家環境工程公司——西雅圖公司(CH2M HILL)——取得關閉及清理 800 棟建築物，共占地 6,000 英畝基地的合約。但是，西雅圖公司卻提前 60 年完成工作，並且省下三百億美元的預算，並且其清潔標準比國家規定的還高出 13 倍。致使原本的反對者，如公民行動團體、社區，和政府管理者之間也從對立和抗議者的角色轉變成擁護者和合作夥伴。

在西雅圖公司的努力之下，三個團體(亦即煉鋼工人、公安人員、建築商)之間的勞資關係改善了，900 名勞工從滿腹牢騷者轉變成願意為工廠努力貢獻的煉鋼工人。在工廠裡，原本員工注重是否能終身僱用和計較工資條件的組織文化，被一種想快速完成目標及樂在工作本身的勞動生產力所取代。西雅圖公司追求更快速、更安全的服務，但是對安全性的要求卻不曾放鬆，工廠本身要求的安全性超過美國聯邦標準的兩倍，並且更從中發展出超過 200 種技術。西雅圖公司的成就遠超過每位技術專家的效能評估，簡言之，他們即是一正向超越表現和正向領導的典型例子。

另一個正向超越表現和正向領導的典型例子是發生在美國新英格蘭一家健康看護機構——格里芬醫院，該醫院曾經因為一位受到愛戴的業務副總裁 Patrick Charmel 被董事會強迫離職而引發醫院經營危機(Cameron & Caza,2002)。當時，大多數員工認為他是醫院中最具創意和績效的管理者，也是正向能量的典範和未來的希望。他一離職，組織便陷入一片混亂。衝突、誹謗、批評與對立的氣氛充斥在整個系統中。領導的威信所剩無幾，醫院的績效也不斷下降。最後在工作團隊的努力下，成功地迫使當時的總裁和執行長在壓力下辭職，並將 Charmel 請回醫院來繼續領導大家。然而，在他回來的最初六個月內，醫院的財務持續惡化，不得不裁員，估計至少得裁撤百分之十的工作人員，醫院也面臨數百萬美元的虧損，最難面對和處理的是，Charmel 必須裁去一些當初支持他回任原職的人。

當時，裁員行動最可能的結果，即是醫院負面氣氛繼續擴大 (Cameron, 1994)，例如：忠誠度降低和士氣低落、不平和欺騙、埋怨和沮喪、責備和譴責、譏諷和憤怒的感覺。但是，令人出乎意料的結果發生了。原因是初回任，Charmel 就決定激勵大家共同努力，除了處理醫院績效問題之外，他更

在醫院裡積極營造全體上下一種正向超越改變的氣氛。Charmel 採取的策略是著重在培養正向氣氛，而非任由負向氣氛成長，強調堅實的人際關係、開放與誠實的溝通，以及工作的意義。醫院將寬恕、樂觀、信任、及正直視為被期待的行為。在整個醫院組織當中，同情的故事、仁慈及善良的行為幾乎每天不斷地出現。醫院員工表示，由於這樣的改變，使得裁員所導致的個人和組織的損傷，包括：朋友失去工作、薪資被刪減……等，這些行為都被原諒了。從此以後，格里芬醫院超過 5 年被《美國財星雜誌》(Fortune) 評比為「前 25 個最好的工作場所」，並且在「品質獎前 100 名」排名全國第十二。

正向領導者不僅重視解決問題、克服障礙、提升競爭力，致力讓組織獲取豐厚利益，他們更關注組織的興盛，使成員處在最好的狀態中，以創造卓越的正向結果。正向超越結果也許是在困難的情勢中達成——如同西雅圖公司和格里芬醫院的案例，也或許是在平和的環境中。其中的關鍵因素就是「正向」。

上述兩個案例皆為企業界正向領導成功的典型例子，在這兩個成功案例中領導者皆以正向領導策略為手段，有效提升組織成員對組織之認同感、信任感，將組織理念內化為個人價值，進而產生歸屬感、忠誠度，成員拋棄成見願意為達成組織目標而付出心力，成員之中不再有人視組織為敵對、厭惡的對象，在領導者的努力之下，組織成員以身為組織一份子為榮，並且願意繼續留在組織中奉獻己力。換言之，在這兩個案例中，領導者成功藉由正向領導大幅提升成員組織承諾，並將公司、醫院帶向榮景。仔細檢視這樣的組織有助於揭示一些非典型的領導策略。

現今在美國、歐洲、澳洲均有相關的正向心理中心(Positive Psychology Center)，著重在研究長處(strengths)和美德(virtues)對人類成功(thrive)的影響(Positive Psychology Center, 2009)。同時，在國外亦有不少相關的領導培訓機構，例如美國 IRI 管理顧問公司 (IRI Consultants to Management, Inc.)，英國的 LeaderValues 有限公司 (LeaderValues Ltd.) 等，這些機構目前正進行著與正向領導有關議題之研究 (仲秀蓮，2011)。Cameron(2008)亦參考正向心理學與正向組織學術領域的相關文獻而著有《正向領導—極端表現的策略》一書。

二、正向領導的理論基礎與定義

正向領導的理論依據根基於正向心理學，以及由正向心理學發展而出的正向組織學、正向組織行為和肯定式探詢理論。以美國心理學會主席 Seligman 為首的一些心理學家發起了正向心理學研究運動，強調心理學應該改變二次大戰以來關注「人們出了什麼毛病？」(What is wrong with people?) 偏重消極的病理發現、心理問題的研究取向，轉而重視「人們如何展現美好的一面？」(What is right about people?) 等有關人們的正向心理狀態、正向特性和正向情緒方面，足以建構發展人類優勢且獲得快樂、幸福生活的研究領域進行研究。正向心理學家們企圖借助科學方法發現那些能夠促進個體潛能、提升個人幸福感、提高團隊效能的正向心理因素(曾文志，2010)。正向心理學的迅速發展直接影響組織行為學的研究，導致組織行為相關理論的變革(Cameron, Dutton, & Quinn, 2003)。

(一) 正向領導的理論基礎

1. 正向心理學

正向心理學(positive psychology)是二十世紀末崛起於美國的一項新興研究領域。一九九八年 Seligman 於擔任美國心理學會 (American Psychiatric Association, 簡稱 APA) 主席期間提出正向心理學這一個新興的學術概念。而其廣為人知則是在二〇〇〇年時 Seligman 和 Csikszentmihalyi 在《美國心理學家》(American Psychologist) 此一全球知名的心理學期刊發表「正向心理學導論」(Positive psychology: an introduction)一文，文中具體闡述了正向心理學興起的時代背景及其研究範疇(李新民，2011)。正向心理學主張激發和培養每個人的正向心理能力，並藉由這些正向的心理能力使人們獲得更美好而幸福的生活(Seligman, 2005)。

Seligman 和 Csikszentmihalyi(2000)提出正向心理學之研究目的在透過正向心理因素分析協助人們獲取更快樂、幸福的生活，其主要內涵包括了三個部分，分別為：

(1) 「正向環境」(positive community)：

舉凡原生家庭對個人潛能發展的影響 (effects of family on the development of talent)、文化規範(culture norms)、社會關係 (social relationship) 等皆是正向環境的一環。

(2) 「正向特質」(positive trait)：

個人智慧(wisdom)、美德、自我決定(self-determination)、創新能力(creativity)等稱之。

(3) 「正向經驗」(positive experience)：

樂觀、快樂、健康、主觀幸福感等正向的情緒和體驗等。

Lewis(1993)指出透過態度性價值的改變、經驗性價值的提升以及創造性價值的實現，得以使個人發現新的生命價值與意義，並且因為自信等正向經驗讓個人更樂於和他人分享成就和心得，並邁向更美好的未來。

Fredrickson(2001)針對正向心理學，提出「擴大建立理論」(broaden-and-build theory)說明快樂、自信、愛和興趣、滿足等正向情緒可以擴充人的短暫思考，建立行動策略與技能，有效促進正向行為模式，最終可形成並內化為個人長久的資源。

質言之，二次大戰以降，心理學研究取向由專注於負向情緒的病理研究，著重於治療創傷，關注部分心理有問題的人，漸漸轉向為致力於探討如何使人們過得更美好、幸福等相關議題和因素，正向心理學的產生和這種由消極轉為積極的趨勢有極大關聯（李新民，2011）。正向心理學試圖對一般正常人所具有的優勢和美德進行科學性的探究，協助個體找到內心的正向能量，培養樂觀進取의 思考和積極正向的態度，這樣的能量和潛能，能讓人隨時面對困難、勇於接受挑戰、容忍挫折、突破困境，深切體悟個體存在的價值與意義，幫助健康的人發揮更多潛力，進而讓人類社會獲得更多幸福與快樂（謝傳崇，2011b）。

2. 正向組織學與正向組織行為學

二十世紀末，密西根大學的 Cameron 和他的同事以正向心理學為基礎積極推動正向組織學(Positive Organizational Scholarship, POS)，企圖運

用正向力量促進組織繁衍並獲致非凡成果。正向組織學強調組織遇到危機和不利情境時能夠提升其生存能力和突顯其有效性的正向組織特徵。Cameron(2008)認為：「正向組織學著重在研究正向特殊行為、或是能促使組織及其成員個人獲得非凡成就的方法。」正向組織學從正向特質與個別差異觀點出發，強調正向特質變項，並著眼正向偏差(positive deviance)及組織動態現象的解析。

正向組織行為學(Positive Organizational Behavior, POB)，在組織行為學裡是一個新的研究領域，主張員工的心理狀態應該被視為組織重要的無形資產看待(Luthans, 2002)。組織領導人應該善用正向引導的方式儲備優勢人力資源，研究並運用可供測量、可供發展、有效管理並提升員工心理狀態的方法，以改善員工職場中的表現。

一直以來，傳統的組織行為學都將研究領域重點放在解決管理者和員工的職能失調、衝突、工作壓力等問題上(郭素芬, 2009)，而正向組織行為學則特別重視員工的正向心理能力，Luthans和Youssef(2004)把正向心理能力界定為：能充滿希望、保持樂觀、能突破困境從挫敗中恢復、擁有高的自我效能。Luthans和Youssef(2007)的研究也發現，上述的希望、樂觀、心理調適修復力及自我效能最能符合正向組織行為所定義的心理能力，而且這些能力將影響組織的績效與發展。因此，正向組織行為學是希望透過正向引導激發員工的正向心理能力，進而提升其工作效能，為達成上述目標，便需以改善工作環境的不良因子並發展有利因子為手段，建立不同於以往的管理思維，引進不同於過去的管理技術方可達成，而且，此項技術要具備能夠被評估以及改善的特性。

正向組織行為強調對人類心理優勢能力的研發與管理，將研究重點放在如何採取正向的方法引導和如何發揮員工的優勢潛能以提高組織的效能(郭素芬, 2009)。當今被廣泛討論的組織議題，如：組織公民行為、組織承諾、幽默感、員工的工作滿意度、自我激勵、自我決定、正向團隊情感等，都採納正向組織行為學的概念進行相關的研究(謝傳崇, 2011b)。

(二) 正向領導的定義

positive leadership 在國內譯作「正向領導」，在中國大陸稱為「積極領導」。由於這是一個新的領導概念，故國內外相關文獻並不多見。正向領導的目的在於促進正向之超越行為，它並不是盲目的樂觀，它強調正向的溝通、優勢和有所本的樂觀，著眼於在問題和弱點中找出價值與潛在的機會，換言之，它也並非是一味地忽視負向事件或訊息，而是在這些負向事件或訊息上發展正向成果（謝傳崇譯，2011）。

正向領導強調於組織中孕育正向氣氛、培養正向關係、促進正向溝通、賦予工作正向意義，其實所論即為如何健全員工之心理能力，同時，預期其對組織之整體績效做出貢獻，因此，正向領導其實是正向組織行為學理念之延伸並具體落實。

茲就目前國內外碩博士論文、期刊以及網路上有關正向領導的資料，整理如表 2-2 所示：

表 2-2 正向領導的定義

研究者（年代）	正向領導的定義
陳生民（2006）	領導者必須正向思考，著眼於員工之優勢能力。領導者常常會自覺處於孟子所說如下之情境：“天將降大任於斯人也，必先苦其心志，勞其筋骨，餓其體膚，空乏其身，增益其所不能。”能通過考驗，成為優秀領導者，乃在於凡事發現其正面的意義，並看到價值。
詹明娟（2009）	好領導從正向解讀部屬行為開始，學會欣賞部屬的能力，適才適所，務求人盡其才，能抗壓調適、覺察反思。
林新發（2010）	正向領導為組織領導者在建立具共同意義認知的目標下，所展現出的正向執行力與影響力。營造正向氛圍與引發正向行為、付出愛心關懷，進而提升組織成效。

表 2-2 (續)

研究者 (年代)	正向領導的定義
仲秀蓮 (2011)	<p>組織領導者在具有正向意義的共同願景下，整合運用愛心關懷、智慧倡導、與勇氣執行，時時進行道德反思與分享學習，並善用團隊的力量以擴大影響力；以愛心關懷正向解讀成員的行為表現，以智慧倡導引導成員產生正向的良善行為，以勇氣執行克服困難，落實組織目標。</p>
呂浚瑤 (2011)	<p>正向領導是領導者能以正向思維處理事務，並以身作則，以同理、關懷的心態看待並協助成員解決問題，使組織瀰漫正向氛圍，與成員共同建立正向願景，達成組織積極目標。</p>
Luthans, Luthans, Hodgetts 和 Luthans(2001)	<p>正向積極取向領導 (positive approach to leadership, PAL) 是指領導者能按實際狀況產生適切而真實的樂觀，擁有較高的情緒智力，信賴部屬，和部屬共同建立組織未來的遠景，提升組織績效。</p>
Cameron(2008)	<p>正向領導包括：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 促進超越一般預期的卓越表現。 2. 指涉一種積極樂觀的取向，特別關注於人類的優勢能力和潛能。 3. 奠基於幸福論的假設，培養良善品德，使人達到最好的狀態。 <p>其策略包括孕育組織正向氛圍、建立正向關係、進行正向溝通、與賦予正向意義。</p>

資料來源：研究者整理。

綜合上述國內外各學者（陳生民，2006；詹明娟，2009；林新發，2010；仲秀蓮，2011；呂浚瑀，2011；Luthans et al., 2001;Cameron, 2008）對正向領導的定義與看法，研究者歸納成以下幾個概念：

1.正向思維，身體力行

凡事能正向思考，重視事件背後的正向意義，並且以自身為範例，具體實踐，展現良好情緒智商及身為領導者應有的高度和風範，影響組織成員形成良善的循環。

2.注重正向差異，以正向態度看待部屬行為

通常組織為了避免錯誤、解決問題、增加可預測性，會制定標準流程或程序，以減少或消除偏差行為，殊不知標準化的流程及偏差行為的抑制，往往連正向的卓越表現也一併被抹煞，故追求正向領導便必須明辨組織行為中正向差異與負向差異之差異，並鼓勵正向差異之卓越表現。以正向態度看待部屬的行為，當部屬延遲工作進度，甚至無法完成預定工作目標時，能用同理及關懷的心態深入瞭解部屬無法完成的原因，而非直接懷疑部屬的能力或工作態度。

3.促進正向意義，塑造正向關係

早期的管理理論學者（Barnard,1968;Selznick,1984;Weber,1992）主張領導者的重要職責之一為，將工作目的與意義融入組織成員的職場生涯規劃中，以帶領員工邁向美好的未來。可惜，晚近之學者則較少重視這樣的一個領導角色扮演。當組織成員對工作意義的認同感提高時，他們將會願意投入更多的心力與動力在工作上。

在職場中如何塑造正向關係一直是個受到重視的議題，人們也發現在職場中建立信任和親密的友誼往往能提高工作效能和個人工作績效

（Buckingham & Clifton,2001;Dutton,2003;Lawler,2003）。當人們接收到旁人愛、支持、關懷和鼓勵的正向訊息時，心理和情感的需求會獲得滿足而產生愉悅感，進而對周遭環境產生更高認同及覺得有安全感，這樣的正向關係一旦建立後，其工作表現也將提升。

一位正向領導者應懂得為組織成員之工作任務賦予正向意義，並隨時留意組織成員心理和情感上的需求，追求組織團體正向關係之建立及良性

互動之塑造，最終促使成員與組織團體表現卓越非凡。

4.運用支持性溝通，營造正向氛圍與文化

正向領導者為促使組織表現出卓越和績效，應避免將注意力集中於負向情緒、障礙和威脅，相反地應著眼於正向現象，強調正向情緒、樂觀、寬恕、關懷和感恩，也就是將關注焦點置於如何發展組織之正向氛圍。研究證實，正向氣氛與成員工作積極投入程度有極大之關聯性（Schneider,1991）。組織成員寬恕、感恩和同情心之培養，對促進組織團隊之正向氛圍尤為重要。

其次，組織運作過程中不可能所有溝通都是讚賞、表揚、認同或聚焦於最佳自我上，某些時候仍必須傳遞負向訊息給成員，例如組織成員犯錯需修正時，因為錯誤歸因之檢討與責任釐清對一個追求向上發展的組織來說是必要也是健康的。但當領導者要對成員指出缺點或做出負向回饋時，溝通就會顯得困難，此時領導者應使用有效的、明確的、一致的、描述的、問題中心取向的、結合性的、傾聽的及特有的語言等，八種支持性溝通技巧（Cameron,2007）進行非評價性的溝通。研究亦證實，支持性溝通是促使組織提升績效的必要條件及催化劑（Dutton,2003;Spitzberg,1994）。一位正向領導者應能處處展現同情、寬恕、感恩同仁之行為，誘發部屬良善的美德與人心至善，並運用支持性溝通技巧解決組織面臨之問題，戮力營造一個正向的組織氛圍與文化。

綜上所述，正向領導是指領導者能賦予組織成員工作之正向意義，並且在具有正向意義的共同願景下，運用愛心、關懷營造組織正向氣氛，以支持性溝通和夥伴建立正向關係，時時以身作則並進行道德反思與分享學習，善用團隊的力量以擴大正向影響力，正向解讀成員的行為表現，注重正向差異之卓越表現，引導成員產生正向的良善行為，克服困難，進而達成組織目標。

貳、校長領導

領導乃領導者為達組織目標，運用適當的資源或工具、手段，發揮

影響力，帶領部屬共同完成既定目標的過程。在過去威權的體制之下，校長是學校裡握有最多資源且最具影響力的人，其個人往往就能左右學校裡的重大決定，其任何言行舉動也往往影響整個學校的文化氛圍，只是，在一波波因應時代潮流變革下所提出的新興領導理論，可以發現諸多研究對於校長領導有了新的詮釋。以下就國內外各學者對校長領導之看法，整理如表 2-3 所示：

表 2-3 校長領導的定義

研究者（年代）	校長領導的定義
吳清山（1991）	校長領導行為是指校長在特定情境之下，試圖影響學校組織成員的行為，以達成特定目標的歷程。
謝文全（2006）	校長領導是指在學校發展過程中，校長發揮領導功能，整合組織成員的意見，充分運用組織人力、物力，提升教師教學效能以增進學生的學習成效。
林新發（2006）	<p>校長是學校領導者，領導行為影響學校效能甚大。校長應該扮演的角色為：</p> <p>（一）卓越的領航者：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.校長乃學校的舵手，成功的舵手必須能夠掌握方向、身先士卒、全力投入、有效運用資源、整合意見並隨時自省。 2.校長在努力辦學過程中，必須兼顧學校生存發展與績效提升，更要重視價值創造。 3.校長面對競爭日益激烈的環境，必須懂得應變。 <p>（二）稱職的搖槳者：秉持「沒有最好，只求更好。」的理念，群策群力，共創績優學校。</p>

表 2-3 (續)

研究者 (年代)	校長領導的定義
林明地 (2007)	<p>校長是學校領導者，乃學校辦學成敗之關鍵。優質學校必定出自於卓越校長之經營。校長領導的內涵包括：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 塑造學校願景。 2. 培養教師專業能力。 3. 提供相關人員共同參與校務的機會。 4. 落實內部課程領導。 5. 進行持續性的專業對話，形塑關懷的專業社區。 6. 確保學生學習品質。 7. 以證據領導，讓學校更睿智。
侯志偉 (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長領導是校長帶領學校組織成員，規畫與執行方案、構思與體認創意、發展與實踐願景的一種影響力的發揮。 2. 校長領導是校長以新思維、新服務對學校組織成員進行倡導與關懷行為的態度。 3. 校長領導是校長秉持「管理創新」、「技術創新」、「文化創新」等指導原則，帶領學校組織成員達成目標的歷程。
李嘉明 (2009)	<p>校長領導行為是在學校情境裡，校長與教師互動的過程中，校長運用其影響力與行政技巧，凝聚組織成員共識，並引領組織成員達成組織目標的一種歷程。</p>
蔡進雄 (2009)	<p>專業、情緒以及靈性是校長領導的重要因素，亦即校長領導應以專業領導為主，而情緒領導與靈性領導則具有催化以及加乘的作用。</p>
林新發 (2010b)	<p>校長的領導角色是多元的，一位傑出領導者必須兼容並蓄且均衡地表現多面向的領導角色，只具備單一特定角色或能力技巧並不容易成功。為了因應多重角色，校長也必須具備多種的領導能力，才足以帶領學校永續發展。</p>

表 2-3 (續)

研究者 (年代)	校長領導的定義
呂浚瑀 (2011)	校長領導是校長在學校場域中，除了保持個人成長，以維持專業領導外，同時透過個人影響力之發揮，善用各種策略及週邊資源，整合校內共識、凝聚成員向心力，並使學校老師與學生達成自我實現的目標，確保教育目標的達成，且這樣的過程是延續不斷的歷程。

資料來源：研究者整理。

綜合上述國內外各學者（吳清山，1991；林新發，2006；謝文全，2006；林明地，2007；侯志偉，2008；李嘉明，2009；蔡進雄，2009；林新發，2010b；呂浚瑀 2011）對於校長領導的定義與看法可以發現，校長領導涵括的內容非常廣泛，因此研究者就以上各學者的論點加以歸納分析校長領導的意義如下：

一、校長領導是在特定情境下，試圖影響團體成員行為以達學校組織目標的一個連續歷程

校長領導發生在學校場域中，為達成學校教育的目的，校長需帶領全校師生共創願景與價值，並確保其影響力能貫徹不輟。

二、校長要能靈活運用策略及有效運用資源行銷學校特色，確保教育目標達成

校長肩負一個學校經營成敗的重責大任，為確保學校教育目標的達成，應善用各種策略及社會資源經營並行銷學校對內與對外關係，使老師教學效能提升，學生的學習成效卓著。

三、校長領導具備多面向性，要能整合內、外部意見，凝聚共識與向心力，核心價值為實現學校願景

校長是學校發展的重要關鍵人物，為確保學校整體運作順暢，應有

效化解歧見，整合內部成員與外部社區共識，如此，學校事務方容易推動，學校願景與績效方得以呈現。

四、校長的專業能力必須與時俱進，方能扮演成功舵手的角色

由於資訊時代的來臨使得資訊傳播快速，新知識與新觀念不斷被後繼研究者提出並修正，造成知識半衰期日益縮減，校長身為學校掌舵手，在進行行政、教學與課程領導的同時，要能確保並維持個人專業能力之提升，方足以使成員心悅誠服，並帶領學校往既定目標邁進。

五、校長應竭盡所能協助老師與學生個人之自我價值得以實現

雖則學校教育的目的乃在確保教師的專業與學生學習成效之提升，為達此目標，校長應竭盡所能善盡各種可能的方式，促使這樣的構想能夠確實達成。「自我實現」是 Maslow 需求層次論的最高需求層次（程實定譯，1991），老師與學生個人之自我價值實現可進一步確保老師願意繼續奉獻心力及學生願意持續不斷努力之學校優勢。

綜合言之，校長領導是校長在學校場域中，試圖發揮個人影響力以影響團體成員行為之延續不斷的歷程。校長除了必須維持其專業能力能與時俱進之外，亦必須靈活運用各種策略以及善用各種社會資源，整合學校內、外部意見，凝聚學校成員與社區向心力，並行銷學校特色，使學校老師與學生個人皆能達成自我實現的目的，確保教育目標的達成。

參、校長正向領導

一、校長正向領導的重要性

謝傳崇（2011a）認為，處於變革與動盪的時代，校長身為學校領導者，要挑起作育英才的教育重擔，運用影響力結合社區、社會資源及學校社群成員各項優勢共同努力。在惡劣的教育環境中，校長更應涵養正向的領導理念，帶領成員共同檢視確認學校的發展方向，透過培養同情心、寬容與感恩的方式，營造學校的正向氣氛，如此將有助於學校內正向溝通氛圍的形成以及正向關係的建立，最終能帶動學校整體效能的提升。

台灣的教育改革在 1990 鳴槍起跑，各種相關法令與辦法陸續施行後，學校勢力彼此之間逐漸呈現其多樣性與複雜的面貌，如同其他組織一般，學校也必須在龐大的環境系統下運作，各種內外系統都緊緊牽動著學校。這些內外影響對學校可能是助力，但也可能是阻力，且各種影響力之間通常還具有競逐性，學校傳統的領導方式受到嚴峻的考驗與衝擊，因而學校教育問題層出不窮，在民主氛圍包容下社會大眾人言言殊，紛紛指責學校教育，更由於近年家長意識抬頭，家長團體勢力深入校園，學校諸多決策需與家長勢力協商，增加學校透明度，因而人人自覺懂教育，有能力批評教育，因此各方批評聲浪紛至沓來，各式各樣主張莫衷一是，但又難以提出完善的解決方案。這些牽涉層面廣泛的學校教育問題，並無簡單標準化的解決方案，更非單一個人足以解決，唯有卓越的校長展現正向領導，利用倡導和關懷的技巧，逐一克服學校困境，帶領學校邁向嶄新未來（謝傳崇，2011a）。

過去，校長的角色僅僅是一個命令傳達者，校長將命令傳達給學校成員，學校成員對於學校目標、施行策略與方法並沒有表達個人意見的空間；現在則是由校長與學校成員共同討論學校願景、設定發展目標，校長是一個指導者，在共同願景下必須協助學校成員達成這些目標。能成為學校領導者除了主觀必備條件之外，通常還具備了客觀的努力與奉獻之特質，但如今要成為一位稱職而成功的學校領導者，尚必須採取正向領導（謝傳崇，2011b）。變革時代卓越校長的正向領導行為應展現正向意涵，其內涵如下表所列：

表 2-4 卓越校長的領導行為

領導行為	重要內涵
對個人績效責任的熱情承諾	高度期望；強烈自尊；專業堅持；正向發展；成就導向；學習中心；開放溝通；教育關心個人的價值；重視學生的人權；寬恕包容的；強調社會正義與民主原則。
堅持學校的道德目的	能管理校長角色不明確與多元角色衝突，並超越工具理性，以提升個人價值，促使學校進步。
聚焦於他人為中心的學習信念	持續改進，建構個人能力與集體意識，合作學習文化；分布式領導；做決定與責任；策進信任；組織專業社群，策略性地介入學校個人與組織的情境，促進獨立自主的專業實踐與培育教師領導。
促使情緒與理性的投入	情緒理解；同理心；信任；富有勇氣的精神；與關鍵利害團體在認知與情緒上互動；創造安全的教學環境，及富創新的精神。
兼重個人目標與組織功能的達成	建構以人為中心的社群；重視楷模的價值；尊敬他人；兼顧學校績效責任與個人關懷。

資料來源：《變革時代的卓越校長領導》，謝傳崇譯（2009：172）

二、校長正向領導之內涵

美國學者 Kim Cameron 在他 2008 年的著作－《Positive Leadership》一書中提到，在成就非凡，表現積極卓越的正向組織中，通常都能找到一些不同於其它而且較少被認定的領導策略，而這些關鍵的領導策略都建立在「正向」的概念上。因有關校長正向領導之討論與研究目前處於剛起步階段，相關文獻尚屬鳳毛麟角，故研究者乃從回顧近年國內外有關正向領導之文獻著手，試圖歸納整理出可運用於學校組織中之校長正向領

導內涵。其重要論述之內涵研究者整理如下：

表 2-5 正向領導的內涵

研究者（年代）	正向領導的內涵
Dinkmeyer和 Losoncy(2000)	<ol style="list-style-type: none">1.專注傾聽：領導者需學習專注而有效地傾聽成員的心聲。2.能用同理心待人：對待組織中的成員，領導者不宜太過主觀，應隨時同理成員所言、所行和所思。3.聚焦於優勢能力：領導者要學習發現組織成員的優點，並能激勵成員。4.角度觀點多元：領導者宜由不同的角度和觀點看待和處理組織中的問題。5.激發團隊精神：領導者應強調團隊合作的重要性，設法去除對立和競爭，激發團隊精神，讓每一個成員都能成為激勵者。6.增強成員自信心：作為一個領導者必須隨時保持信心，並感染周圍的人，讓成員也都能因為具有信心而提升整體組織績效。
Jon Gordon(2008)	有正向的領導者、聘用正向的成員、進行正向溝通、補充正向能量、建立信任與正向文化、共同建立願景與目的、除去能量吸血鬼(energy vampires)。
IRI管理顧問公司 (2008)	<ol style="list-style-type: none">1.建立信任：對成員提供正確、公開的資訊，讓成員容易親近，勿私下非議他人。2.充分授權：鼓勵正向表現以建立成員自信，提供成員完成任務的相關權力與資訊。將成員的表現視為組織的成功。3.提高競爭力：積極、願意冒險、勇於克服困難。
Cameron(2008)	<ol style="list-style-type: none">1.肯定成員優點，以利進行正向溝通。2.鼓勵正向情緒的涵養，例如：熱情、樂觀，以形塑正向氣氛。3.建立支持關係。4.賦予工作的意義和目標。

表 2-5 (續)

研究者 (年代)	正向領導的內涵
Cornell University 的 Office of Fraternity & Sorority Affairs (2010)	讚美、激勵、傾聽、信任、設定目標、有效的評論、允許犯錯、充分授權、領導風格。
仲秀蓮 (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1.共同願景：指校長整合教職員工與家長對學生學習的期望，形成學校成員共同追求的願景，以此激勵學生努力學習和表現創新。 2.愛心關懷：指校長關心學校成員的需求，並協助成員滿足其需求，正向解讀成員行為，以使彼此建立良好的人際關係。 3.智慧倡導：指校長為達成學校教育目標，訂定周詳可行的計畫與實施策略，化解不利於學校發展的危機，引導成員產生正向的良善行為，以使學校持續發展。 4.勇氣執行：指校長為達成學校教育目標，以奮鬥不懈的毅力克服困難，使各項計畫有效落實。 5.反思學習：指校長為達成學校教育目標，時時反省自己的道德修為，持續充實專業領導知能，發揮示範作用，並且鼓勵成員反思與相互分享學習心得與教學經驗，形塑學習型組織。 6.建立團隊：指校長為達成組織目標，運用成員的專長組成各類型的團隊，並授權、激勵各團隊發揮所長，以擴大校長的影響力，進而提升學校創新經營效能。

資料來源：研究者整理。

以下就各研究者對正向領導內涵之看法加以彙整如表 2-6：

表 2-6 正向領導內涵彙整表

研究者 (年代)	通	氛	係	義	行	習	隊	爭	的	向	向	量	格
Dinkmeyer 和 Losoncy (2000)	★	★	★	★									
Jon Gordon(2008)	★	★		★						★	★	★	★
IRI Consultants to Management (2008)				★					★				
Cameron(2008)	★	★	★	★									
Office of Fraternity & Sorority Affairs(2010)	★	★	★	★									★
仲秀蓮 (2011)	★		★	★	★	★	★	★	★				
呂浚瑀 (2011)	★	★	★	★									
合計	6	5	6	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1

資料來源：研究者整理。

上述各學者對於正向領導內涵各有不同見解，著重層面亦稍有不同，因此本研究整理各學者之看法（Dinkmeyer & Losoncy, 2000; Jon Gordon, 2008; IRI Consultants to Management, 2008; Cameron, 2008; Office of Fraternity & Sorority Affairs, 2010；仲秀蓮，2011；呂浚瑀，2011），經整理分類後，將校長正向領導內涵分為「孕育正向氣氛」、「建立正向

關係」、「善用正向溝通」與「賦予正向意義」等四個層面，以為本研究校長正向領導之論述，茲說明如下：

(一) 孕育正向氣氛

正向氣氛係指在工作環境中正向情緒超越負向情緒的一種狀態(Denison, 1996; Smidts, Pruyin, & Van Riel, 2001)。例如，組織成員擁有樂觀的態度和愉悅的看法，相較於焦慮、缺乏互信或飽受壓力，就是一種典型的正向氣氛。在無論生活中或工作上，看待事物正向詮釋比起負向詮釋更佔優勢。

Fredrickson (1998, 2001, 2002, 2003)以及 Bagozzi(2003) 的研究發現，能促進正向情緒的環境不僅能促使成員或組織產生最佳的效能，且其成效是長遠而卓越的。正向氣氛確實對組織的表現具有正向超越的影響力(Mathieu & Zajac, 1990)。要營造正向氣氛，領導者採行適當的作法是關鍵。領導者對於組織氣氛、成員對環境的詮釋，以及主觀幸福感的認定，均有顯著的影響力(Diener, 1995; Fredrickson, 2003)。因此，當領導者能時時表現正向情緒且親自引導、發展時，對組織氣氛之影響將更為明顯(George, 1998)。

校長在學校組織氣氛中扮演了相當重要的角色，校長可以營造學校裡的正向氣氛，並親自示範正向情緒的表現，例如：同理心、專注傾聽、自然流露同情心、讓老師知道同仁遭遇困難，而且鼓勵老師主動關心與支持；老師犯錯時，對老師抱持寬容接納的態度，事後並予以指導且提供資源協助教師成長；對老師的努力隨時抱持感恩的心情，謝謝每位教師的辛苦與付出；鼓勵同仁互相主動表達寬恕、感恩與同情的情緒，並以身作則。如此一來，自然而然地，學校的氛圍與文化便會慢慢有了正向的改變（謝傳崇，2011b）。

(二) 建立正向關係

正向關係是成員和組織「豐富、活力和學習的活水源頭」(Dutton & Ragins, 2007)。正向關係能帶來情緒上、心理上、生理上，以及組織的正向超越結果。正向關係不但令人滿足也受到人們的喜愛，而且它所帶來的好處遠遠超過一個令人愉快的經驗。當人們體驗到與他人的正向關係時，催產素(一種增進健康的激素)便在體內釋放，因此降低了個人血壓和心跳率，同時增強

了冷靜處理壓力的能力(Ryff, Singer, Wing, & Love, 2001; Taylor, 2002)。正向的社會交往經驗會減輕病人的適應負荷(身體對壓力所產生的生理反應)，使身體能以較輕鬆的狀態應付充滿壓力的狀況(Epel, McEwen, & Ickovics, 1998)。正向關係所增加的同化激素也對身體和精神有鎮定作用(Seeman, 2001)。

在學校裡，教師彼此間的關係如果是正向、良善的、體恤的，自然校園裡的人際衝突就會減少，其中最明顯的改變將會是教師的情緒將趨於穩定，其生理、心理的表現是健康的，這樣的正向關係對教師的工作士氣與工作表現絕對是正面加分效果，連帶地也會提高學校的經營績效，這些都是校長可加以思考與營造的。建立校園裡的正向關係，校長可採取以下的做法，例如：提供教師們情緒、智慧或資源上的支援；尊重教師的專業並與教師們建立良好的夥伴關係；對教師能夠充分的信任與授權，並透過上列的方式，建立教師良好的自我圖像。一旦教師們能因感受到這股正向關係而表現出利他的行為，這種蘊積的能量將有如飛輪運轉般逐漸在學校裡散播開來。因此，校長該如何誘發並培養這種正向關係，以協助教師與學校發掘所擁有的優勢並且加以妥善運用，是正向領導相當關鍵的要素（謝傳崇，2011b）。

（三）善用正向溝通

因為大部分的人對負向訊息的反應比對正向訊息的反應更為強烈且印象深刻(Baumeister et al., 2001)，而大部分的組織又充滿問題與挑戰，因此正向溝通的實踐著實不易。領導者於組織中要實踐正向溝通，首先自己就要以身作則使用正向的言語，採用大量的正向回饋和支持用語，減少批評與負向的回饋，這麼一來，組織中正向的超越表現方能產生。由於領導者的角色示範對於組織常能產生指標性的影響(George, 1998)，因此領導者的溝通模式顯得特別重要。沒有信任感或者不真誠的溝通會有反效果，領導者的正向談話必須是真心誠意的。此外，為了維持組織的平衡與激勵成員動機，正向敘述與負向敘述的適當比例也是重要的。因為過多的正向溝通，一味地讚美與褒獎，沒有點出問題的重心，將助長自滿與平庸；而過多的負向溝通則會導致防禦與退縮(Cameron, 2007)。在組織中，當肯定和支持的語言取代負向與批

評的語言時，正向溝通就形成了。

溝通品質的良莠影響了溝通能否繼續下去，校長要讓校內建立正向的溝通模式，除了以身作則具體實踐外，應留意以下幾項原則：善用支持性的語言：關注成員的優點比挑剔毛病要多一些；肯定成員對組織的貢獻；傳達批評或指導的訊息時，能採多元的觀點而不用攻擊性的字眼；指責能聚焦在教師犯錯的事件本身，而不針對人做人身攻擊；必要時，給予成員正面具體的回饋意見，即使傳達負向訊息，也採用支持性以及能有效協助教師成長的方式來表達（謝傳崇，2011b）。

（四）賦予正向意義

心理學(Baumeister, 1991; Schwartz, 1994)的研究指出，個人看待自己所從事工作的態度不外乎以下三種：職業(job)、事業(career)或志業(calling)。在這些工作態度取向中，成員與組織間的關係可以分為三種類型：順從、認同與內化(Kelman, 1958; O'Reilly & Chatman, 1996)。有志促進正向意義的領導者，能夠帶領成員超越個人利益，並將個人工作價值與組織價值相結合。他們能夠清楚地察覺成員們對自己的工作所認定的不同意義(職業、事業或志業)，與工作之關係(順從、認同或內化)。正向表現與志業感或內化傾向有密不可分之關聯，因此，以下策略可供領導者參考運用於組織之中，以提升組織正向意義，例如：強化成員大我勝小我之觀念、引導成員培養成就自己也要成就他人之寬宏思維、使組織的成果表現與成員的核心價值相連結、引導成員認同這一份工作與他的未來息息相關、強調工作的目的在於共貢獻而非純為己利。以上種種策略均能助長正向工作意義的追尋，而提升成員的工作表現層次。

有意義的工作通常具有以下四項主要特質中的一項或多項：

- 1.有意義的工作對於人類福祉具有重要的正向影響力(Brown et al., 2003; Grant, 2008; Grant et al., 2007)。
- 2.有意義的工作與重要的善行美德或個人價值相關(Bright, Cameron, & Caza, 2006; Weber, 1992)。
- 3.有意義的工作，影響力足以超越當前的時空框架或引發漣漪效應，

而對人類產生長遠的影響(Cameron & Lavine, 2006; Crocker, Nuer, Olivier, & Cohen, 2006)。

4.有意義的工作在於可在人際間建立支持性關係或生命共同體的感覺(Polodny, Khurana, & Hill-Popper, 2005; Rousseau, 1995)。

學校不同於一般的營利組織，除了肩負人才培育的重責大任之外，也承受了整個社會的期待。因此，校長在推展學校校務時，必須把握不同的時機闡述、分享個人的教育理念，帶領教師們超越個人利益，同時，能察覺每位教師對工作的看法及不同的價值觀，必要時予以導正或激發更多潛能。透過校長利他行為的示範，把學校的願景跟教師個人的價值與工作意義相結合。也讓教師們清楚知道每位教師對孩子可能帶來的影響與改變，以及教育的目標在於成就學生。凡此種種，都將有助於學校成員再次反思及釐清教育的意義與價值，提升學校教師的工作表現（謝傳崇，2011b）。

第三節 教師組織承諾相關理論與研究

人類為群居性動物，既為群居，無可避免團體組織之自然生成，而團體組織無不以追求正向卓越發展為目標，為維持及促進團體組織之有效能運作，組織管理理論遂應運而生，並成為一門顯學。組織管理運作首重組織成員效能之評估，因此，組織承諾理論一直以來皆受到許多學者的重視，不論國內或國外，皆常以此一角度來探討組織管理的問題。衡量組織成員效能的指標有很多種，如生產力、工作表現、留任傾向、曠職率、工作滿意度、組織承諾等。而研究指出：成員的組織承諾程度，可做為組織效能的明確指標，並有效地預測員工的工作績效(Morris & Sherman,1981；Ferris & Aranya,1983；劉春榮，1993；劉志鵬，1995)。本研究擬以組織承諾當作組織效能的指標，故本節旨在探討組織承諾的意義、類型與理論模式、相關研究等，以作為本研究之理論建構的依據。首先，先探討組織承諾的意涵，進而分析相關的類型，最後探討其理論模式及相關研究。

壹、承諾的意涵

依據《Webster's Third New International Dictionary》(1981)對commitment的解釋，承諾一詞具有三種意義(1)to do—做(2)to give in trust—信賴(3)to promise or to pledge—承諾或保證，亦即某一角色對自我的重要程度(centrality to the self)，及在此角色上求取最佳表現的期望。

Randall(1987)指出「承諾」(commitment)的概念，最早在1956年由Whyte在《組織人》(Organization Man)一文提出。而將承諾一詞正式提出的是Becker(1960)，他認為承諾是由於投資成本(如金錢、心血等)的累積投入，而產生一種持續性活動傾向，是一種造就人類持續職業行為的機制。

Scheldon(1971)與Buchanan(1974)兩位學者認為：「承諾」是個人對某一實體對象之一種情感的表現，包括：(1)認同(identity)：以組織或職業為榮，將組織或職業的目標內化，以組織或職業之目標為實現自我之目標；(2)投入(involve)：對組織活動能以非個人利益為前提之態度主動積極的參與；(3)忠誠(loyalty)：與組織或職業結為一體的情感，盡心盡力履行角色應有的義務與責任。

Mowday, Steers, 及Portor(1982)則認為：「承諾」是指個人對特定對象的認同與投入程度，承諾度高的人會表現出三種行為傾向：(1)對既有之目標及價值堅定地信仰和接受；(2)願意不計利益付出更多的心力；(3)希望繼續成為組織的一員。

Wiener和Vardi兩位學者於1980年將承諾分為「工作承諾」(job commitment)、「事業承諾」(career commitment)及「組織承諾」(organizational commitment)等三種類型，並說明其對個體工作成效的影響。之後，Wiener(1982)又指出：承諾是個人自我內在的規範壓力，個體據此以表現合乎組織目標的行為。

Morrow(1983)整理1969-1980年探討承諾相關的文獻後，將其歸納成六種主要形式：(1)以價值為重點(value focus)的承諾，如工作倫理。(2)以工作為重點(job focus)的承諾，如自我投入、職業投入、工作依附等。(3)以組織為重點(organization focus)的承諾，如組織認同、組織承諾等。(4)以事

業為重點(career focus)的承諾，如職業生涯成就、職業承諾、專業承諾等。(5)以工會為重點(union focus)的承諾，如工會承諾。(6)混合型(combined dimensions of commitment)的承諾。

國內學者劉春榮(1993)也認為承諾包括價值、事業、職業、組織等向度，承諾是一個個體化的規範力量，個體因為這樣的規範而表現出凝聚力與投入積極的行為。

綜合以上學者所言，各學者雖然對於承諾一詞提出許多不同的看法，但大多贊同承諾的內涵包括忠誠、認同與投入三個構面的態度及行為傾向。因此，本研究將承諾一詞定義為：個人對價值、工作、組織，在經過長時間的心力投注後，所產生的認同情感，且願意積極為目標的達成而忠誠付出的一種態度及傾向。

貳、組織承諾的意涵

組織承諾是組織成員所呈現的心理感受與態度，為組織與成員之間的一種心理契約，因此常被用來解讀成員與組織之間的關係緊密程度。員工的曠職、離職或工作不滿等現象，被視為對於組織缺乏向心力、對組織的承諾不高；反之，則被認為對組織具有高度之向心力及組織承諾。管理學者為了追求組織績效、達成組織目標，使組織能永續的生存與發展，認為了解成員的工作動機，藉以激發成員之工作士氣是管理學上重要的課題。

白崇亮(1986)指出，Becker在1960年首先將「承諾」的概念應用到組織上，然而將組織承諾一詞混合應用則始於1966年Grusky發表的一篇報告，其後「組織承諾」的概念才被廣泛的應用及研究。

由於不同學者由不同的角度探討組織承諾，使得組織承諾的定義呈現多元面貌，茲就國內外學者對組織承諾的定義彙整如下表：

表 2-7 國內外學者對組織承諾的定義彙整表

研究者（年代）	組織承諾的定義
Kantor（1968）	組織承諾為個人對組織奉獻心力及對組織盡忠的意願。對工作的持續承諾，乃源於個人考慮對組織投資與奉獻犧牲，使其覺得離開組織代價過高，而難以離開組織。
Hrebiniak & Alutto（1972）	組織承諾是組織成員為了薪資、職位、同事情感、專業創造的自由，而不願離開組織的一種行為傾向。
Buchanan（1974）	組織承諾應包含：（1）對組織給予正面評價。（2）認同組織重要的目標或價值。（3）對組織的忠誠度和歸屬感。（4）表達繼續留任組織的意願。（5）願意為組織付出心力。
Porter, Steers, Mowday & Boullion（1974）	組織承諾是個體對某一特定組織認同與投入的程度。包括：（1）個人願意為組織的利益而奉獻心力。（2）強烈地信仰與接受組織目標與價值。（3）希望繼續留在組織中。
Salancik（1977）	組織承諾是個人基於過去自己的行為經驗和看法，而產生的一種對組織的投入態度。
Farnell & Rusbult（1981）	組織承諾是對獎賞－成本效益關係的滿意度，以投資模式來解釋和預測組織承諾。
Mowday, Steers, & Porter（1982）	組織承諾包括：（1）為組織盡力的意願。（2）對組織目標價值的強烈信仰與接受。（3）繼續成為組織一員的強烈渴望。
Wiener（1982）	組織承諾是個人內化的規範，將據以表現出合乎組織目標與利益的行為。
Reyes（1990）	組織承諾是認同組織價值與目標，能為組織投注心力，具有留任組織的強烈傾向。

表 2-7 (續)

研究者 (年代)	組織承諾的定義
Meyer 和 Allen (1991)	組織承諾是一種心理狀態，可用來解讀成員與組織關係。
Kushman (1992)	組織承諾是個人將組織的目標和價值內化，並表現出對組織的忠誠。
Robbins(2001)	組織承諾為工作態度的一種，即成員認同特定組織及其目標，並且希望繼續為組織內一員的程度。
黃國隆(1986)	組織承諾包括 (1) 對組織之正向評價。(2) 向心力。(3) 於組織中努力工作及進修之意願。(4) 留職傾向。
丁虹(1987)	組織承諾係指個人對於某一特定組織的認同及投入之態度傾向的相對強度。
林靜如(1990)	組織承諾是個人對於組織目標與價值，有著強烈的信仰和接受，願意為組織努力，並希望能繼續成為組織的一份子。
劉春榮(1993)	認為組織承諾是組織成員對組織的認同、努力意願及希望繼續留在組織工作的一種態度或內在傾向。
蔡進雄(1993)	組織承諾是組織成員認同組織的目標與價值，願意為組織付出更多的努力，且渴望繼續留職的一種態度傾向。
蔡寬信(1993)	組織承諾包括：(1) 對組織有強烈認同感。(2) 個人將組織目標和價值內化。(3) 願意為組織付出一己的心力。
王雅玄(1996)	組織承諾分成三部分：(1) 願意為組織付出心力。(2) 強烈的認同感。(3) 希望繼續成為組織中的一份子。
彭雅珍(1998)	組織承諾是：(1) 認同組織的目標與價值。(2) 願意為組織努力奉獻、並積極參與組織活動。(3) 期望繼續留任組織。

表 2-7 (續)

研究者 (年代)	組織承諾的定義
詹益鉅(2001)	組織承諾是：(1)認同組織所推動的目標、價值與信念。(2)願意為組織付出更多的努力。(3)以身為該組織的一分子為榮。
施碧珍(2002)	組織承諾包括：(1) 成員認同或接受組織的目標、價值。(2) 成員願意為組織付出更多努力。(3) 成員對於組織具有正向評價。(4)希望繼續成為組織中的一分子，或繼續留任原組織。
范熾文(2002)	組織承諾係成員對組織所作之承諾，成員基於資源交換與價值規範觀點，對組織產生連結心理而在態度與行為上表現出一致忠誠的傾向。
張惠英(2002)	組織承諾的定義為組織成員對於組織目標、信念的認同，願意為組織付出心力，及繼續留任組織的態度。
謝宜倩(2002)	組織承諾為成員願意為組織付出更多努力，並認同組織目標與價值，且願意留任的態度傾向。
林月盛(2003)	成員對組織目標及價值、信念的認同，而在行為上願意做出更多貢獻，在態度上則希望繼續留任。
張樵益 (2004)	對組織目標、價值及理念，有著強烈的認同感，願意對組織付出心力與貢獻，且希望繼續留任服務。
方淑芬 (2007)	個人對於組織目標和價值認同與接受，組織目標並內化於個人中，希望繼續成為組織中一員，並願意留在組織努力工作的一種行為傾向。
林慈愛 (2009)	組織承諾指對組織的目標、價值、信念等，存在強烈的認同感與接受度，願意為組織或工作付出個人的心力與貢獻才智，同時希望能繼續留在組織中服務的一種態度與行為表現。

表 2-7 (續)

研究者 (年代)	組織承諾的定義
邱春堂 (2010)	個人對其任職的組織目標、價值、信念的認同，並願為組織付出更多的努力，並希望繼續留任該組織的態度，也就是個人對於某一特定組織的認同與投入的程度。

資料來源：研究者整理。

綜合上述學者的說法，本研究將組織承諾定義為：「組織承諾是一種心理狀態，一種個體對組織聯結強度、隸屬感和公民行為 (citizenship) 的表現，可用來解讀成員與組織關係。個體對於組織目標和價值認同與接受，並表現出對組織的忠誠，願意為達成組織績效而奉獻額外的心力。個體以身為該組織的一分子為榮，並表達希望繼續成為組織中一員的一種行為傾向。它是一份無形的，連結個體與組織的心理契約。」

參、教師組織承諾之意義

組織承諾對個人、組織、及社會皆有一定的影響力。對個人而言，組織可以提供經濟所需之來源以及心理上的報酬，所以個人必須與組織連結；對組織而言，其永續發展之目標需要成員因認同而願意積極投入始可達成，組織承諾正是這種雙邊連結的重要心理狀態，其重要性由眾多領域的學者專家前仆後繼投身研究的程度，可見一斑。自從組織承諾提出後，各領域紛紛掀起研究與應用熱潮。將其理論應用於教育界，則成為「教師組織承諾」。茲就近年國內外學者對教師組織承諾的定義彙整如下表：

表 2-8 國內外學者對教師組織承諾的定義彙整表

研究者（年代）	教師組織承諾的定義
Reyes（1992）	教師組織承諾是指：（1）教師對學校教育目標和學生學習能力的信念。（2）積極投入，意圖成為學校活躍的成員。（3）願意為學校付出額外的努力。
周崇儒（1997）	教師組織承諾是教師對學校組織目標、價值的認同與投入程度，包含組織認同、努力意願、留職傾向三個面向。
徐善德（1997）	教師組織承諾是教師認同學校的教育目標，願意為學校付出更多心力與貢獻，同時渴望繼續成為學校中的一份子。
曾南薰（1998）	教師組織承諾是教師對服務學校之願景、價值的認同，並願為達成學校目標付出更多努力及希望繼續留任的態度。
簡佳珍、林天祐（2002）	教師對學校組織的目標、價值及辦學理念具強烈認同感，對學校教育關心支持，願意積極投入學校活動或從事行政工作並付出心力，基於薪資、職位、專業創造自由之需求與同事情誼，希望繼續成為學校一份子，為教育工作而努力。
范熾文(2002)	認為教師組織承諾是組織中的成員基於資源交換與價值認同的觀點，於滿足個體需求的前提下，同時又能夠認同組織的目標與價值，而願意為組織或工作付出個人的心力，同時希望能繼續留在組織中服務的一種態度與行為表現。
林月盛(2003)	基於教師對其任教學校組織目標及價值信念的認同，而在行為上表現出願意為學校各項工作付出更多心力與貢獻，在態度上希望繼續留任該校服務。
張樵益（2004）	教師對於學校組織的目標、價值及辦學理念，有著強烈的認同感，願意對學校付出心力與貢獻，且希望繼續留在學校服務。

表 2-8 (續)

研究者 (年代)	教師組織承諾的定義
葉佳文(2007)	教師組織承諾為組織成員基於資源交換與價值認同的意向，在行為上願意為學校做出更多奉獻與付出更多的心力，在態度上希望能夠繼續留任學校。
蔡炳坤(2007)	教師組織承諾為教師認同學校的教育目標與價值信念，願意為學校組織利益而認真投入奉獻心力，並明確希望繼續成為學校組織中的一份子，同時衡量投資與回報的關係而產生的承諾。
方淑芬 (2007)	教師認同學校目標與價值，願為學校的利益投注更多的努力，並強烈渴望成為學校一份子。包括：「組織認同」、「工作努力」、「留職意願」三個層面。
林慈愛 (2009)	教師認同任職學校組織的目標與信念，且產生積極的認同情感，願意付出更多的心力投入學校教學及行政工作，並希望能繼續留任該校，以身為學校的一份子為榮的態度。

資料來源：研究者整理。

綜觀上述分析，國內外學者對組織承諾的研究方向各有不同，有將其視為一種「行為」者；有視為「態度」者；有視為「價值」者，在教育界對「教師組織承諾」的定義，大多以Porter、Steers、Mowday& Boulion 於1974年所提出的三個概念為準，包括：(1) 組織認同：認同與接受組織目標與價值；(2) 努力意願：個人願意為完成組織利益或達成組織績效而努力；(3) 留職傾向：希望繼續成為組織中的一員。是以本研究將「教師組織承諾」定義為：教師對於任職學校教育願景和價值認同與接受，且產生積極的認同情感，為達成學校教育目標願意奉獻額外心力投入學校教學及行政工作。教師以身為任職學校的一分子為榮，並表達希望繼續成為學校一員的一種行為傾向。它包含了組織認同、努力意願和留職傾向三個層面。

肆、組織承諾的類型

由於對組織承諾之定義各家學者見解不一，因而有諸多不同的意義，且學者基於不同的理論及研究需求大都會將其予以分類。有些學者將其區分為規範性承諾與交換性承諾二類，但亦有學者嘗試由不同取向，提出對組織承諾的分類，茲就各家學者的分類方式引述如下：

表 2-9 國內外學者對組織承諾之分類比較彙整表

研究者（年代）	組織承諾的分類
Becker（1960）	首先提出交換性觀點承諾（exchange approach organizational commitment，又稱為功利性觀點承諾），他認為成員的組織承諾乃基於交換性考慮。成員隨著年資漸增，其退休金及可能獲得的組織管理權等附屬利益逐年累積時，個人會基於利益考量而繼續留在組織，因而形成對組織的承諾。換言之，成員之所以對組織會有承諾是基於個人對組織「投資成本與利益收入間評估」的一種行為與態度。
Etzioni（1961）	<ol style="list-style-type: none">1.道德的投入：係指成員將組織目標、任務、規範內化成為個人的價值體系之一部分，是一種高度的正向導向。2.交換的投入：係指成員與組織乃基於理性的利益交換及賞酬，成員的投入是為獲取物質上的利益，是一種較低度的連結關係。3.疏離的投入：係指成員非自願性的投入，是一種負面導向。

表 2-9 (續)

研究者 (年代)	組織承諾的分類
Kanter (1968)	<p>1.持續承諾：係指成員考量先前所投入於組織之成本，認為離職付出的成本代價太高，而選擇願意繼續留任。</p> <p>2.凝聚承諾：係指成員對組織之情感隸屬，此將促進其為組織奉獻。</p> <p>3.控制承諾：係指成員認同組織團體目標與價值，並將其內化為新的自我概念，亦即當成員相信組織規範時，控制承諾即產生影響。</p>
Porter & Smith (1970)	<p>以心理性觀點解釋組織承諾，提出規範性觀點組織承諾。其觀點係認為成員對組織抱持有積極的、高度的正面傾向，包括對組織目標與價值的認同、工作的高度投入及對組織的忠誠。</p>
Porter , Steers & Mowday(1974)	<p>1.組織承諾：指深信並接受組織目標及價值。</p> <p>2.努力承諾：指願意為組織投注高度的努力。</p> <p>3.留職承諾：指具有維持組織成員身份的強烈意願傾向。</p>
Salancik (1977)	<p>以社會心理學觀點提出行為承諾。將承諾視為個人在組織中，以自己過去的經驗和行為為基礎，經由這種經驗和行為導致出一種信念，以支持他對組織投入，並深覺必須與組織結合在一起的一種行為。</p>

表 2-9 (續)

研究者 (年代)	組織承諾的分類
Staws (1977、1981)	<p>1977 年先行提出組織行為的途徑，將承諾視為一種對組織強烈認同與投入的行為，或個人目標與組織目標愈趨一致的過程。後於1981 年擴充為行為與態度兩大因素。</p> <p>1、態度性承諾：是指個人對一特定組織認同與投入的強度，包括三個因素：(1) 價值承諾，對組織目標與價值的信仰和接受。(2) 努力承諾，願意為達成組織目標而付出努力。(3) 留職承諾，對繼續成為組織中一份子的期望。</p> <p>2、行為性承諾：指「個人受制於自己過去的經驗和行為，經由這種行為導致出一種信念，以支持他對組織投入。」(Salancik, 1977)。當成員進入組織一段時間後，因投入之成本逐漸累積，如要離職會產生相當大犧牲，年資越久的員工所投入之成本越大，因此更不願意離開組織，故對組織的行為承諾越大。</p>
Steven、Beyers & Trice (1978)	<p>1、規範性承諾 (normative commitment)：個體願意留任組織，為組織付出努力，並非其評估將會獲得多少利益，而是他相信「應該」這樣做才符合團體「規範」。</p> <p>2、交換性承諾 (exchange commitment)：個體以投資報酬率的觀點，衡量付出與報酬間的差距；組織成員會將自己對組織的貢獻及從組織所獲得的回饋與報酬做一比較。此種比較行為可視為一種「交換性」的行為。成員認為此種交換過程對自己有利則組織承諾會提高，反之則降低。</p>

表 2-9 (續)

研究者 (年代)	組織承諾的分類
Reyes與 Pounder (1990)	1.社會性觀點承諾：個人對組織承諾之高低與對組織向心力之強弱，取決於個人與組織關聯的過程與程度，包括酬賞、道德與疏離等。2.心理性觀點承諾：個人認同組織之目標與價值，因此願意留任並為組織服務與奉獻。3.交換性觀點承諾：成員評估與組織利害關係後決定其承諾程度之高低。
Meyer & Allen (1991)	1.情感性承諾 (affective commitment)：指組織成員對組織的情感性依附，因為認同而願意投入組織之中。2.持續性承諾 (continuance commitment)：成員基於功利性考量而願意繼續留在組織中。即員工擁有持續性承諾是因為他們需要(need to)留在組織中。3.規範性承諾：指成員長期處在組織中所漸漸自然形成的社會責任和社會規範。
杜金璋(1991)	1.一般性組織承諾：指個人對特定組織目標與價值之認同與投入的態度傾向。2.疏離性組織承諾：指個人對組織的一種負向態度反應。3.道義性組織承諾：指個人對組織的一種正向態度反應。4.功利性組織承諾：指個人以利益誘因多寡做為對組織奉獻與效力程度的判斷依據。以上第一至第三種承諾為情感性承諾，第四種承諾為工具性承諾。
蔡進雄 (1993)	1、態度性承諾：指個體對一特定組織認同與投入的強度，包括三個因素：(1)價值承諾，對組織目標與價值的信仰和接受。(2)努力承諾，願意為達成組織目標付出的努力。(3)留職承諾，對繼續成為組織中一份子的希望。2、行為性承諾：為「個人受制於他自己過去的行為，而經由這種行為導致出一種信念，以支持他對組織投入。」

表 2-9 (續)

研究者 (年代)	組織承諾的分類
劉春榮 (1993)	1.規範性組織承諾：即個體認同組織目標與價值而表現出某種態度或行為傾向。2.交換性組織承諾：即個體衡量付出與報酬的差距，對無法撤回的決定或行為做補償的過程。
曾南薰 (1998)	1.心理態度：強調成員對組織目標認同、給予正面評價、對組織忠誠投入，並主動付出額外心力及高度關注。2.價值評價：係指成員乃因受到某種束縛或利誘才願留任並努力奉獻，是一種交換性、被動性與適應性的承諾。3.組織與個體關係：係指成員對於組織向心力、凝聚力與接受規範的承諾。
方淑芬 (2007)	1.心理性觀點組織承諾：承諾是認同組織的目標與信念，並願為組織犧牲奉獻與留任組織。2.交換性觀點組織承諾：承諾的高低取決於成員估算與組織的利害關係。3.社會性觀點組織承諾：個人與組織關連的過程與程度決定承諾的高低，包括道德、疏離、酬賞等。4.情感性觀點組織承諾：個人認同與參與一特定組織的強度。包括對組織之目標及價值的認同與接受；為組織努力意願及停留於組織之意願。5.持續性觀點組織承諾：指個人認知到一旦離開組織將失去有價值的附屬利益，因而願意繼續停留在組織之傾向，投資的成本包括時間、努力、工作技能、意識型態等。

資料來源：研究者自行整理。

綜上所述，可以看出組織承諾層面分類的多元性，每一種分類方式均代表組織承諾不同的型態，這也顯示承諾並非由單一構面所組成，而是由多項構面所構成的概念。然而組織承諾的研究也並非沒有共通之處，統整大多數學者之觀點，本研究認為以下三個層面可以含括各方不同的研究取向：

一、心理性觀點的組織承諾：此觀點以心理學的認知方式為依據，將承

諾視為一種心裡的態度傾向。亦即組織成員因在心理上認同組織價值、目標與理念，而表現出積極投入且合乎組織利益的態度或行為，其中包含對組織的正向評價與忠誠，並給予組織積極關注，在工作上主動投注心力，願意付出額外精力與時間，及表達繼續留任組織之強烈意願，因此此層面也可說是一種主動自發性的承諾。

二、交換性觀點的組織承諾：此觀點為計算性、功利性、被動性的承諾，將承諾視為一種組織與成員間的互利行為。亦即組織成員會衡量自己所付出之成本與報酬間的平衡和差距，而採取不同程度之作為以反應成員所認知之平衡或差距。以此觀點言之，組織成員願意繼續為組織效力是因為受到某些誘因或束縛的影響，因此也可說是一種被動性的承諾。

三、社會性觀點的組織承諾：此觀點認為成員對組織的承諾來自於組織與個體關聯性的強弱及契合程度。組織成員在組織社會化過程中，與組織建立起緊密結合的隸屬關係，從而於內心產生一種強烈的向心力與凝聚力，這也可說是一種規範性、道德性的承諾。組織成員將依與組織間的關聯強度與契合程度決定承諾度的高低。

研究者認為以國民小學教師而言，教育是服務的志業，也是一份謀生的職業，又因教師於同一學校服務動輒一、二十年，變動性不大，因而教師對於學校組織除因認同任職學校的目標與願景而產生積極主動、自發性行為之外，也兼有交換性層面的誘因，及自然產生的社會性層面的隸屬關係。

伍、組織承諾的理論模式

組織承諾的理論發展多年，大部份有關組織承諾的研究重點多在探討其前因與後果變項，組織承諾因研究領域之不同，其所涉及之變項亦有所差異，因之，組織承諾之理論模型由不同學者觀點分別提出不同之模型。研究者期望從理論模式的建立，為組織承諾做系統化的闡述與解釋，並以實徵性的研究檢證其理論與有效性。茲將相關理論闡述如下：

一、Steers (1977) 之組織承諾「前因後果模式」理論

Steers曾對119位科技人員及382位醫護人員進行研究，並於1977年提出組織承諾前因後果模式。其研究結果發現個人特質、工作特性及工作經驗三項前因變項與組織承諾有顯著相關，而組織承諾與結果變項的留職意願呈顯著相關，與離職意願及出席率呈中度相關。就全部研究對象而言，組織承諾與工作績效無顯著關聯。其理論模式如下圖：

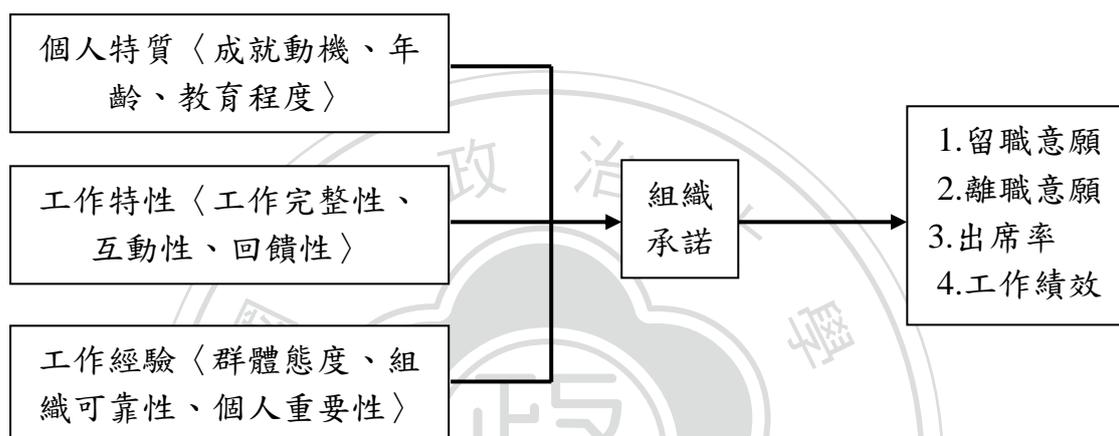


圖 2-1 Steers 組織承諾「前因後果模式」理論圖

資料來源：引自“Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment,” by R.M. Steers, 1977, *Administrative Science Quarterly*, 22, 46.

二、Staws (1977) 之組織承諾「形成模式」理論

Staws將Steers 組織承諾前因後果模式加以擴充，提出組織承諾形成模式。其將組織承諾分成「態度性承諾」與「行為性承諾」。態度性承諾包含投入、認同、激勵三個要素，此要素會受到個人特質、工作特性及工作經驗的影響，強調個人對組織的看法及態度。而行為性承諾包括附屬利益、不能改變的行為與成本評估三要素，並受到任職儀式、補償動機及談判技術的影響。

Staws 從社會學的觀點，強調「自我辯解」(self-justification)對組織承諾的影響，認為個人投注的心力將隨著在組織中時間的長度而增加，這使

得個人在組織中所投入的成本也逐漸擴大。Salancik (1977) 指出「行為性承諾」是「個人宥於自身過去的行為，經由這種行為衍生出一種信念，以支持他對組織的投入。」就「行為性承諾」而言，成員是否續留組織，關鍵不在於成員是否認同組織的目標或願意為組織努力的程度，而是因為個體在組織中覺得受到某些因素的束縛，這反而使個體產生心理上的支持，使個體進而試圖以自我辯護或合理化等藉口，來強化自己繼續留在組織中之原因。其理論模式架構如下圖：

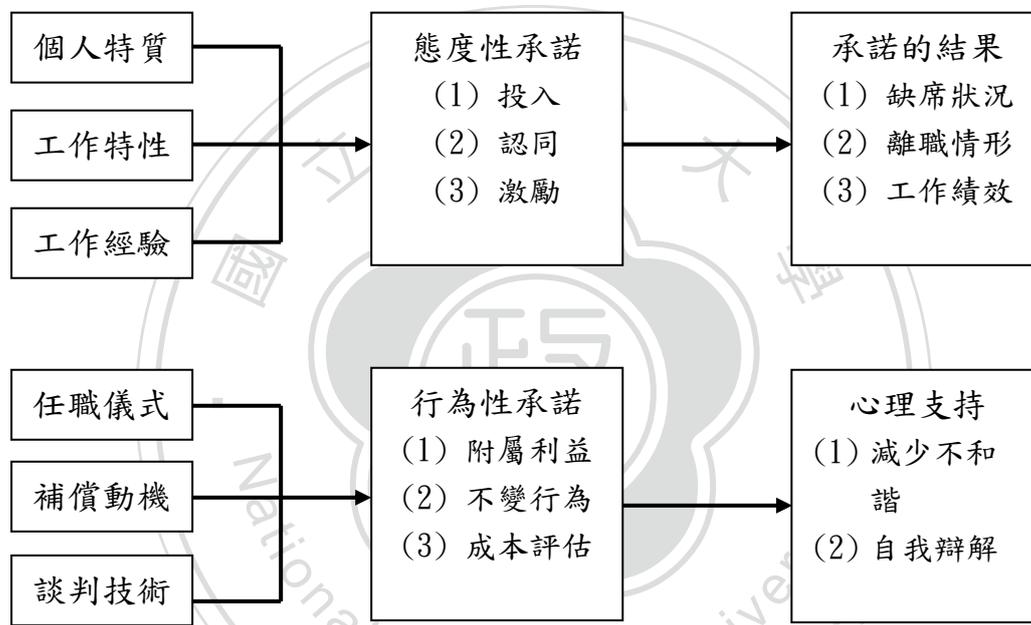


圖 2-2 Staws 組織承諾「形成模式」理論圖

資料來源：引自 “The Escalation of Commitment to a Course of Action, ” by B. M. Staws, 1981, *Management Review*, 6,577.

三、Stevens、Beyer 和 Trice (1978) 之組織承諾「角色知覺模式」理論

Stevens et al.認為個人屬性(性別、年齡、教育程度、工作投入、態度)、角色相關因素(職位、工作負荷量、任職年資、工作技巧、升遷)與組織因素(組織規模、控制幅度、權力集中化等)會影響組織成員的角色知覺，成員於組織中歷經時間、空間變化後，經由交換、評估等過程形成角色態度或

行為，其態度或行為進而影響留職或離職意願。此外，Stevens et al.認為隨著年資的增加，個人因素的重要性會逐漸減低，而附屬利益（side-bets）影響力則漸漸升高，成員離開組織所必須付出的代價亦提高，因此，此時成員對組織的承諾，由初入組織時的心理性組織承諾，轉變為現實考量的交換性組織承諾。

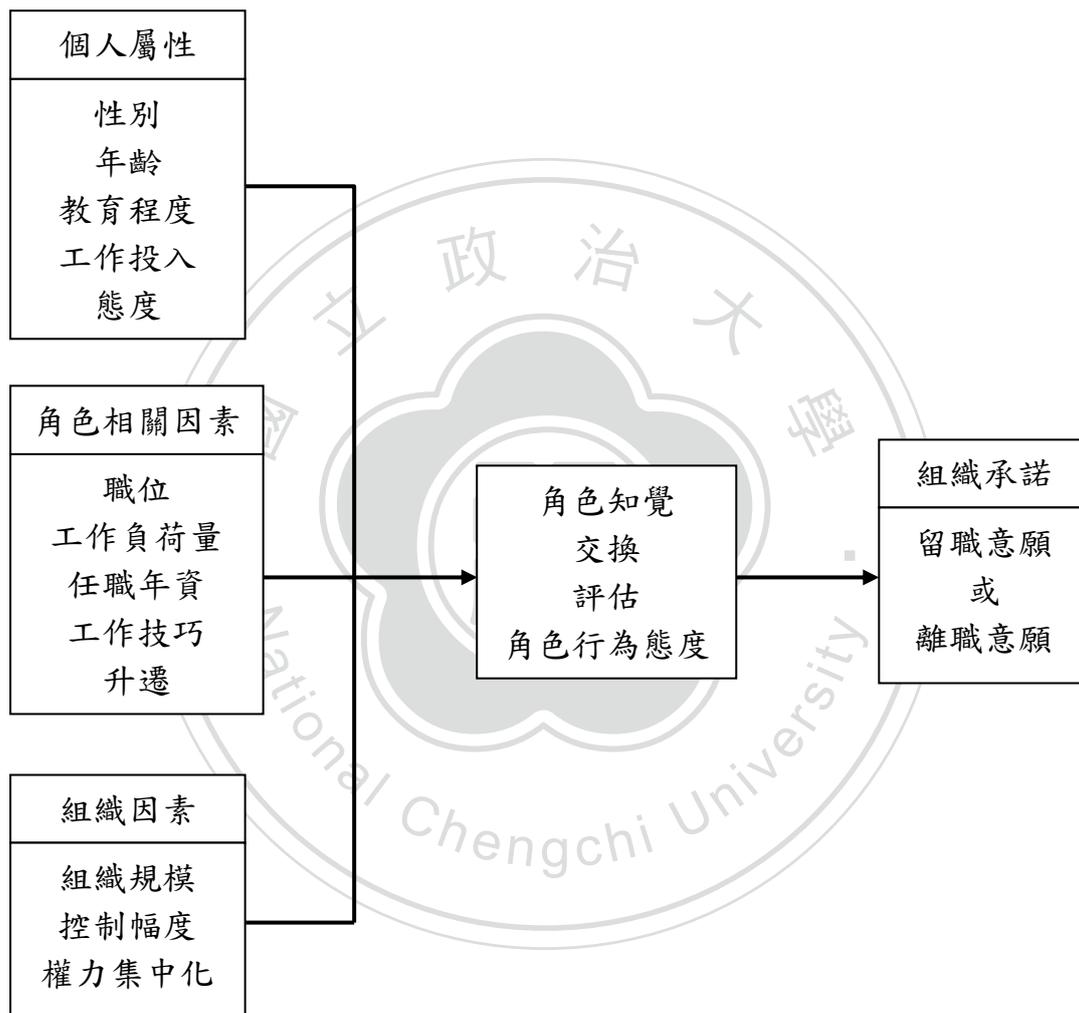


圖 2-3 Stevens、Beyer and Trice組織承諾「角色知覺模式」理論圖
 資料來源：引自 “Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment,” by J.M. Stevens, J.M. Beyer & H.M. Trice, 1978, *Academy of Management Journal*, 21, p.382.

四、Morris & Sherman (1981) 之組織承諾「多元解釋模式」理論

Morris & Sherman認為態度性和交換性觀點都會影響組織承諾，因此提出組織承諾多元解釋模式，其認為影響組織承諾的因素有三：

- (一) 個人特徵：年齡、教育程度，勝任感。
- (二) 角色相關因素：包括角色衝突與角色混淆。
- (三) 工作經驗：領導者關懷與倡導行為屬工作經驗之要素。



圖 2-4 Morris 和 Sherman 組織承諾「多元解釋模式」理論圖

資料來源：引自 “Generalizability of an organizational commitment model,” by J.H. Morris & J.D. Sherman, 1981, *Academy of Management Journal*, 24 (3), p.515.

五、Mowday, Porter & Steers (1982) 之組織承諾「前因後果模式」理論

Mowday et al.將Steers 的前因後果模式發展得更完備，並指出組織承諾各階段的發展及重要因素。

(一) 影響組織承諾的前因變項：包括個人特徵、角色特徵、結構性特徵、工作經驗。

- 1.個人特徵：性別、年齡、年資、教育程度等。
- 2.角色特徵：工作範圍與挑戰性、角色混淆、角色衝突。
- 3.結構性特徵：組織規模、控制幅度、正式化、參與決策等。
- 4.工作經驗：個人的重要性、群體規範、期望程度等。

(二) 影響組織承諾的後果變項：有工作績效、任職年資、出勤情形、倦怠及轉業離職等。

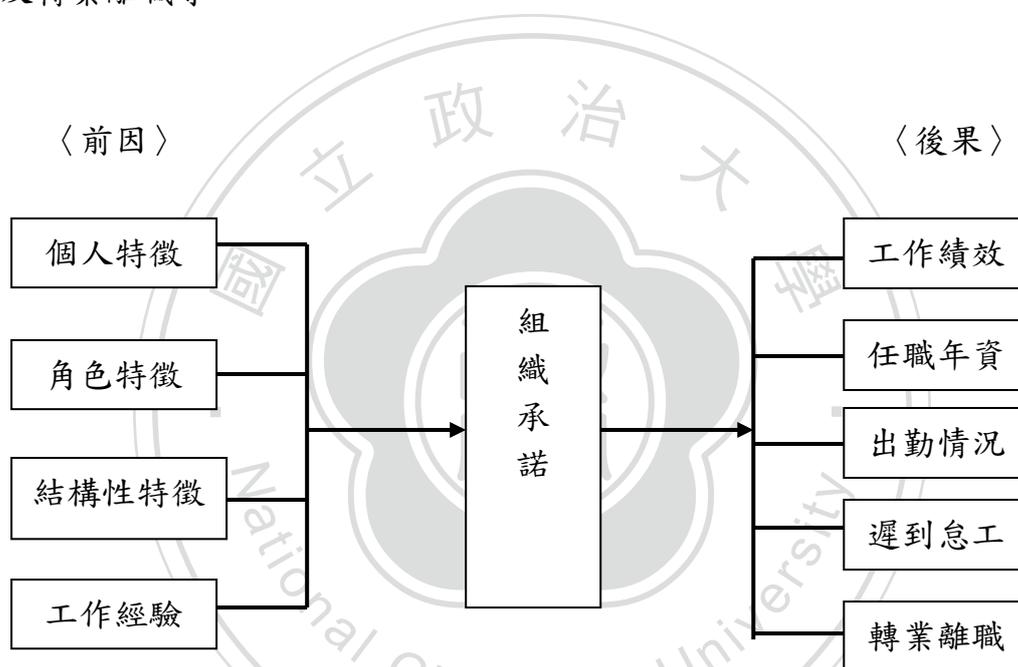


圖 2-5 Mowday、Poter、Steers 組織承諾「前因後果模式」理論圖

資料來源：引自 “*Employee Organization Linkages,*” by M.T.Mowday ,R. M.Porter,& L. W. Steers, 1982, New York：Academic Press.

六、Reyes & Pounder (1990) 之「教師組織承諾模式」理論

Reyes & Pounder依據Mowday et al.的前因後果模式，發展出一套教師組織承諾模式。Reyes 與 Pounder認為影響教師組織承諾的因素大致可分為三類：分別為「教師人口變項」、「學校環境變項」、「個人與組織契合」，而這些變項將會影響教師的信念、行為及態度，最終表現於教師的組織承諾

狀況。茲將各要素說明如下：

(一) 教師人口變項

1. 身份變項：包含教師的性別、年資、年齡與教育程度。
2. 內在變項：指個人內心對工作的情感承諾，如工作意願與任務目標認同。
3. 工作導向：規範導向、功績導向。

(二) 學校環境變項

1. 社會報酬：與校長、同事、學生間的關係。
2. 外在獎勵：津貼、薪資、升遷機會。
3. 組織導向：規範導向與功績導向。

(三) 個人與組織契合：

個人與組織的契合程度，係指個人在組織中社會化的過程。當教師接受學校的目標、價值與信念，並將其內化至個人的價值體系時，教師與組織的契合程度就會提高，這說明個人受組織社會化的程度愈高，這樣的結果將能發展出教師積極正向的信念、態度與行為，進而增強教師對學校的認同與隸屬感，以及對學校目標與工作任務的承諾。

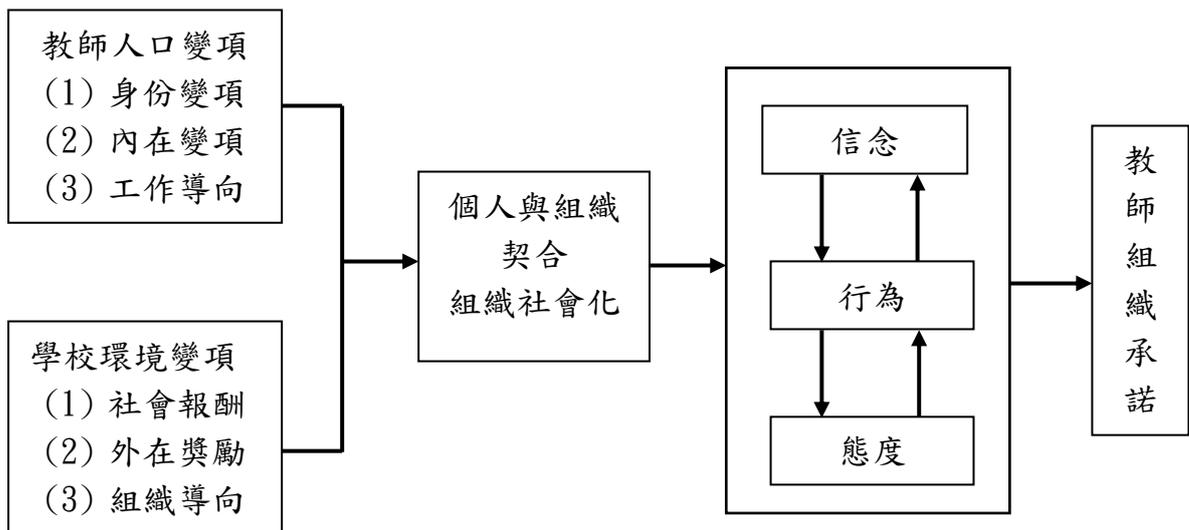


圖 2-6 Reyes & Ponder 「教師組織承諾模式」理論圖

資料來源:引自 “*Teachers Commitment, Job Satisfaction, and School Value Orientation: A Study of Public and Private Schools*,” (p.68) by P. Reyes, & D. G.Pounder,1990, University of Wisconsin, Madison.

經文獻探討後發現，各學者對於組織承諾的成因、解釋方式及個人覺知等的主張不一，因此衍生出的組織承諾模式亦有所不同，但各模式之間，依時間先後仍然存在著一定之相關性。組織承諾內涵的界定與研究構面的選擇，依據研究主題而定，學者依不同的研究重點建立了各種理論模式。歸納各理論模式發現，學者大多以Steer (1977) 的前因後果模式為基礎，進而延伸擴充修正，他們都支持組織承諾乃同時受到個人屬性變項及環境變項之交互影響，後果變項大都是著重於工作績效、工作投入、留職意願等狀況。

Staws (1977) 將Steers 「前因後果模式」加以擴充提出「形成模式」；Mowday, Poter & Steers (1982) 更將Steers 的「前因後果模式」之研究架構發展得更周延而完備。好的個人與組織的連結，對個人、組織及社會均產生好的效能，Reyes & Ponder (1990) 則依據Mowday等人對組織承諾「前因後果模式」之研究成果，發展出一套以教師為對象的「教師組織承諾模式」，強化了以學校為主要的研究模式。

組織承諾理論模式的建構讓我們更了解各種不同應用層面的重點，在各種理論模式的比較與分類中，也讓我們更能清楚對照他們的因果關係。理清

這些關係與脈絡，有助於我們對於教師組織承諾的進一步深入了解。本研究根據組織承諾的相關理論，架構上，背景變項主要是參考Reyes & Pounder (1990)之「教師組織承諾模式」提出「教師人口變項」及「學校環境變項」二者；依變項則參採眾學者之研究結果，歸納提出「組織認同」、「努力意願」及「留職傾向」三項。

本研究擬依此基本架構，以北北基地區公立國民小學教師為對象，探討其知覺校長正向領導與教師組織承諾二者之間的關係。

陸、組織承諾的相關研究

近二十多年來，國內外許多探究組織承諾的實證分析或相關主題研究紛紛出爐。其相關研究大致有兩大範疇：一為組織承諾前因變項探討，一為組織承諾結果變項探討。影響組織承諾之前因變項大約可分為個人背景變項與環境變項兩大類。其中個人背景變項包括性別、年齡、年資、學歷、婚姻狀況、兼任職務等；環境變項則包括學校背景變項，如學校位置、學校歷史、學校規模等。茲就近年國內外學者之研究結果分述以下：

一、個人背景變項與教師組織承諾關係研究

(一) 性別與組織承諾的關係

簡政為(2005)研究發現女性成員的組織承諾大於男性。黃國隆(1986)、蔡寬信(1993)、蔡進雄(1993)、劉春榮(1993)、邱馨儀(1995)等人則發現男性教師組織承諾高於女性教師。梁瑞安(1990)、詹婷姬(1994)、周崇儒(1997)、陳怡君(2000)、黃裕敏(2003)、方淑芬(2007)、蔡淇華(2009)、邱春堂(2010)發現性別與組織承諾無顯著相關。由上述研究中發現，多數男性的組織承諾大於女性的組織承諾。唯仍有部份研究顯示男女性別在組織承諾上無顯著差異。因此性別與組織承諾關係尚未有一致性結論，有待進一步探討。

(二) 年齡與組織承諾的關係

Hrebiniak(1974)研究發現組織成員的年齡與組織承諾呈正相關，年

齡對組織承諾有重要而直接的影響。黃國隆（1986）、陳金水（1989）、梁瑞安（1990）、蔡寬信（1993）、莊榮霖（1994）、邱馨儀（1995）、羅俊龍（1995）、張瑞村（1998）、黃裕敏（2003）、方淑芬（2007）、蔡淇華（2009）、邱春堂（2010）等針對大學、高中、國中、國小各教育階段教師研究結果均顯示年齡與組織承諾存在著顯著相關。

（三）年資與組織承諾的關係

Hrebiniak & Atutto（1972）、黃國隆（1986）、陳金水（1989）、張瑞村（1998）、陳怡君（2000）、黃裕敏（2003）、簡政為（2005）、方淑芬（2007）、蔡淇華（2009）、邱春堂（2010）研究發現年資對組織承諾有明顯的解釋力，不同年資其組織承諾有所差異，年資越高組織承諾越高，二者呈現正相關。黃國隆（1986）、梁瑞安（1990）、蔡寬信（1993）、蔡進雄（1993）、劉春榮（1993）、詹婷姬（1994）、邱馨儀（1995）發現教學年資長者教師組織承諾之表現高於教學年資淺者。梁瑞安（1990）發現年資18個月以內之新進成員組織承諾最低。以上研究大部份支持年資與組織承諾呈正相關。

（四）學歷與組織承諾的關係

Koch & Steers（1978）、Angle & Perry（1981）等人研究發現學歷高低與組織承諾呈現負相關。究其因，乃學歷愈高者，對組織環境各方面條件期望水平愈高，因而其需求較不容易被滿足，故其組織承諾相對也就較低。學歷愈低者，因自覺工作得來不易，故努力意願、積極態度、留職傾向較強，是以此組織承諾亦較高。方淑芬（2007）研究臺北縣市高中教師知覺校長轉型領導與教師組織承諾關係時則發現在教師人口變項中，不同學歷的教師在教師組織承諾上具有顯著差異。其中以年齡較大教師、四十學分班結業之教師組織承諾較高。然而，邱春堂（2010）於國民小學校長社會資本、教導型領導與教師組織承諾相關情形之研究中則發現學歷高低不同的教師在教師組織承諾的得分方面並沒有顯著差異。

（五）婚姻狀況與組織承諾的關係

大多數研究發現，已婚者組織承諾高於未婚者。黃秀霜（1987）、林靜如（1990）、梁瑞安（1990）、鐘長生（1992）、蔡進雄（1993）、劉志鵬（1995）、蔡錦治（1999）、張惠英（2002）、楊偉霖（2002）、謝宜倩（2002）等研究結果均顯示已婚者組織承諾高於未婚者；但Quinn（1985）及張瑞村（1984）二位研究者則發現兩者之間並無顯著相關。

（六）兼任職務與組織承諾的關係

Steiner（1986）、黃國隆（1986）、鐘長生（1992）、李新鄉（1993）、劉春榮（1993）、蔡進雄（1993）、邱馨儀（1995）、劉志鵬（1995）、詹益鉅（2001）、張惠英（2002）、楊偉霖（2002）、洪幼齡（2006）、方淑芬（2007）、蔡淇華（2009）、邱春堂（2010）研究發現，兼任行政工作之教師，其組織承諾較高。張瑞村（1998）、陳怡君（2001）、簡政為（2005）研究也發現，組織內成員職務愈居高位者，其組織承諾表現亦愈高。但黃裕敏（2003）之研究則發現職位高低於組織承諾各層面上之表現不具差異性。梁瑞安（1990）、羅俊龍（1995）、謝秀珍（2004）之研究亦顯示，是否兼任行政職務在組織承諾表現上並無顯著性差異。

二、學校背景變項與教師組織承諾關係研究

蔡進雄（1993）、梁丁財（2002）之研究指出，不同學校環境變項，其組織承諾各層面及整體組織承諾有顯著差異。

（一）學校位置與教師組織承諾的關係

蔡進雄（1993）研究發現鄉鎮地區及中型學校之教師組織承諾最高，而偏遠地區及小型學校之教師組織承諾最低。蔡寬信（1993）、邱馨儀（1995）之研究結果則發現偏遠與鄉鎮地區教師組織承諾最高。然而詹婷姬（1994）、陳怡君（2000）、黃裕敏（2003）、方淑芬（2007）則研究發現學校位置與教師組織承諾無顯著相關。

（二）學校歷史與教師組織承諾的關係

方淑芬（2007）、蔡淇華（2009）、邱春堂（2010）之研究均發現在學

校環境變項中，不同學校歷史的教師在教師組織承諾上具有顯著差異，並且以學校歷史較久的教師組織承諾較高。

(三) 學校規模與教師組織承諾的關係

張瑞村(1994)、簡政為(2005)發現大規模學校教師之「努力意願」、「組織認同」與「整體組織承諾」顯著高於小規模學校；劉春榮(1993)、方淑芬(2007)、蔡淇華(2009)亦發現學校規模愈大，教師組織承諾愈高。然，蔡寬信(1993)、邱馨儀(1995)之研究則發現學校規模越小，教師組織承諾越高。林靜如(1990)發現班級數59班以上之教師，其組織承諾最高，班級數在13-34班間之教師，其組織承諾最低。而，Stevens et al.(1978)、詹婷姬(1994)、陳怡君(2000)、黃裕敏(2003)、邱春堂(2010)之研究則顯示學校規模大小與教師組織承諾無顯著相關。

第四節 校長正向領導與教師組織承諾之相關研究

有關校長正向領導與教師組織承諾之相關研究，在國內尚無相關文獻對此二變項作探討，因此本節嘗試從正向領導與正向思考的精神意涵理出脈絡，藉此進一步討論校長正向領導與教師組織承諾之間的關係。

正向領導源自於正向心理學的主張，其精神則源自於正向思考。正向思考(positive thinking)，又稱為正面思考(春山茂雄，1995/1996)，或稱積極思考(Peale, 1980/2000)。是指以積極、正向態度看待所處的種種狀況(引自仲秀蓮，2004)。仲秀蓮(2004)曾定義正向思考為：指個人不斷地自我暗示自己原本具有智慧、愛心、勇氣的美德，而內化到下意識，以增加自信心，並將智慧、愛心、勇氣的美德發掘運用出來。Seligman(2005)亦指出過去半個世紀以來，心理治療的發展已與病理心理學緊密聯繫在一起，成為一個癒合痛苦和創傷的修復工具，但其效果卻不張。如今，正向心理學主張正向治療(positive psychotherapy)，提倡心理治療應把注意力集中在培養患者各種優勢，而非單單重在解除患者的傷痛，用一種正面的心態對患者的心理或行為問題做出新的解讀，並以此為基礎激發患者體驗正向情感的力

量，讓患者成為一個心理健康的人（賀斌，2007）。是以，現今的心理治療針對酗酒、精神分裂症、憂鬱症等患者，其治療方式改採預防醫學的角度，鼓勵患者找出生命的意義及自己的美德與優點，發展正向的情緒（洪蘭譯，2003）。這股正向心理學研究熱潮開始於1980年代初期，研究者紛紛針對不同的議題進行探討，例如：希望和樂觀、快樂和心流（flow）等正面情感體驗對於心理健康的影響（Seligman，2002）。

Cameron & Caza（2002）指出，美德在組織中有緩衝保護的作用，可提高組織整體應變能力而度過難關，而一位有寬恕美德的領導者可以影響整個組織。例如：前南非的尼爾森·曼德拉（Nelson Mandela）總統，其堅毅而卓越的領導方式證明領導者的影響力可幫助個人和團體克服對犯罪者的憎恨；其作為也證明了一個有道德的組織能產生積極、正向的改變，而表現得更有效能。又如緬甸民主鬥士翁山蘇姬（Aung San Suu Kyi），她所做的，和曼德拉當時在南非為了種族隔離政策所做的努力，不相上下、大同小異。他們都是所屬國家內最光彩奪目的政治明星，皆受到長期的不平等待遇和囚禁，也都在爭取自由之路上遭受迫害，而不得不做出無比的犧牲。然而，深受聖雄甘地的非暴力理論影響，翁山蘇姬強調，一直以來，她始終抱持著寬恕的胸懷，從未對鎮壓者懷有恨意。她只期望以對話及平和方式解決緬甸民主與自由問題，而非報復。從她身上，我們看見「愛」與「信念」，她所追求的改變是通過理解、同情、正義、愛心後的內在真正變化（連舒婷譯，2012）。正因如此，緬甸軍政權永遠無法鏟除她，無論是否遭到拘禁，她始終能匯集期望緬甸進步的力量，她所領導的「全國民主聯盟」政黨也始終屹立不搖。

由此，顯見有愛心、能關懷的領導者能促使產生有道德的組織文化，進而幫助組織卓越成長，此即為正向領導產生良好組織績效的例子（仲秀蓮，2011）。

F. Luthans et al.（2001）提出正向積極取向領導的四個內涵，即情緒智力、信心、希望，以及真實的樂觀，並舉文獻證明領導者若具有此四個內涵，必能產生領導效能。正向積極取向領導即為正向領導，其同樣主張領導者應具備正向人格特質，例如尊重、信任成員，並兼有樂觀、高情緒智商等，其

所採行的領導方式亦多重在鼓勵成員的動機、激發成員的潛能，且最終之目標是要能有良好的組織績效產生。

Gable(2008) 研究指出，受試者在日常生活中若能常常分享正向事件，他們就會有比較高的幸福愉快感受。其次，於另一個研究中亦發現：若受試者知覺另一夥伴有正向回應，則個體能產生信任、滿意的結果。

謝惠卿(2002)研究結果顯示：「班級氣氛」與學習滿意度各變項呈現顯著正相關；而「組織混亂」則與學習滿意度呈現顯著負相關。即學生知覺到班級正向氣氛越高，則學習滿意度越高；反之，則否。

Dutton & Ragins (2007)指出正向關係是成員和組織「豐富、活力和學習的活水源頭」。正向關係能帶來情緒上、心理上、生理上，以及組織的正向表現。

Le Poire (2006) 指出，正向的家庭溝通促成正向的家庭溝通；負向的家庭溝通促成負向的家庭溝通。詹雅茹(2011)亦指出當親子之間出現衝突問題時，可運用正向溝通的方式有效解決親子衝突，進而促進家庭正向溝通氛圍。

王愛麗(2007)於探討自我傷害青少年復原力及在復原過程中復原力之運作情形時發現：復原力中正向思考和賦予自傷經驗正向意義，可幫助個人減緩所面臨的困境或危機。

Baumeister和 Wilson(1996)、McAdams(1996)曾指出正向意義的好處在於建立認同以及自我價值，並且能將負面情境轉換成正面情境，從不幸事件中找到希望和未來。

陳聖謨(2000)指出，校長有分配教職員工的工作執掌責任，校長必須協調、指示、支持員工的工作；校長亦得界定目標、評鑑表現、提供資源、建立正向氣氛、培養學校與社區良好關係，規劃、訂定行事曆，保持記錄、解決衝突、處理學生問題、與教育行政當局協調合作及維持學校正常順利運作。

賴慧玲(2002)研究指出，校長的專業實務能力包括：營造優質組織氣氛的能力及知人善用的能力、人際溝通的能力，以促進成員間的和諧關係。

林永城(2008)研究發現：一、校長所展現的正向溝通行為，營造出自然、關懷、開放的溝通氣氛，有助於教師接收和反應訊息。二、校長負向的

溝通行為對自己與教師間的溝通造成障礙，不只無法促進與教師間的有效溝通，反而造成教師的壓力與反感，而形成反效果。三、工作環境是否人性化，工作自主性是否被尊重，學校氣氛是否和諧，皆是影響教師工作滿意度的重要原因。四、校長能透過溝通協調的機制，幫助教師解決所遭遇的難題，且藉由適當授權使教師增能，對教師達成個人工作目標有直接的幫助。五、善於溝通，勇於負責，並以人性關懷為基礎的領導方式，最受教師欣賞與肯定。六、從教師的知覺感受可發現，校長的正向溝通行為對其領導效能的確有著極為正面的影響。

Cherniss (1998) 指出教育領導者要成功，必須具有一些特質，這些特質包括善於與人建立正向關係，善於溝通協調，善於情緒管理，有自信以及具有情緒智慧。

由上述研究可知，領導者若能基於關懷和慈愛，抱持善意地正向解讀他人行為，他人亦較能回以善意之作為，進而改善組織氛圍，促成組織正向而超越之表現。

本研究將以本章各節所探討之理論與研究發現為基礎，探討校長正向領導與教師組織承諾間之關係，期能為此新興領導理論做出貢獻。

第三章 研究設計與實施

本研究主要在探討國民小學校長正向領導與教師組織承諾的關係。為瞭解目前北北基地區國小校長正向領導與教師組織承諾的現況，及二者的關係，依據前兩章所述的研究動機、研究目的及文獻探討，編製「國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係之調查問卷」藉以進行實證性的調查研究。

本章共分五節，依序為本研究之研究架構、研究對象、研究工具、實施程序與資料處理。

第一節 研究架構

本研究架構如圖3-1，內含三類主要變項：（一）背景變項—包括人口變項與學校環境變項；（二）自變項—校長正向領導；（三）依變項—教師組織承諾。

壹、背景變項

背景變項包括人口變項與學校環境變項，說明如下：

一、人口變項：分為「性別」、「年齡」、「服務年資」、「最高學歷」、「現任職務」五項。

二、學校環境變項：分為「學校歷史」、「學校規模」、「學校位置」三項。

貳、自變項—校長正向領導

校長正向領導分為「孕育正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「賦予正向意義」等四個層面。

參、依變項－教師組織承諾

教師組織承諾包含三個層面：組織認同、努力意願、留職傾向。

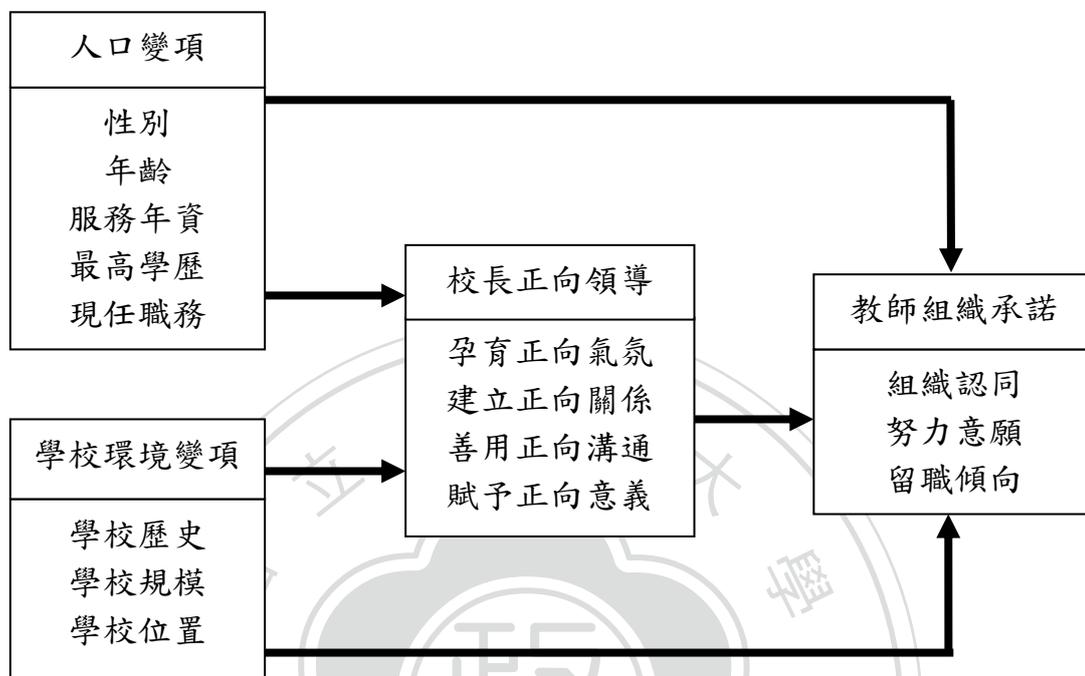


圖 3-1 研究架構

綜合上述，本研究以人口變項及學校環境變項為背景變項，以校長正向領導為自變項，以教師組織承諾為依變項，分別探討不同人口變項及學校環境變項之教師在知覺校長正向領導方面是否有差異；接著探討不同人口變項及學校環境變項的教師，在教師組織承諾方面是否有差異；再探討校長正向領導與教師組織承諾之間的積差相關；並進而以多元逐步迴歸分析，瞭解正向領導各層面對教師組織承諾的聯合預測力。

第二節 研究對象

壹、研究對象

本研究以臺北市、新北市和基隆市之公立國民小學教師為研究對象。根據教育部統計處2011年所彙編之《各級學校名錄》，這三地區之公立國民小學計有389所，故本研究係以此三個地區389所公立國民小學教師為母群體，於101年4月3日至101年5月7日止，共計5星期進行問卷調查，以了解國小校長正向領導與教師組織承諾關係之現況。為便於問卷發放與回收，調查問卷發放方式以一校找一位主任或校長寄發為原則，另附函說明抽樣注意事項，並針對超過預定時間尚未寄回問卷之學校進行電話聯繫與催收，需補寄問卷則儘速補寄。問卷施測與回收統計如表 3-1，問卷有效樣本基本資料分析如表 3-2。

表 3-1 正式問卷施測與回收統計表

地區	編號	學校名稱	發放問卷數	回收問卷數	回收有效問卷數	編號	學校名稱	發放問卷數	回收問卷數	回收有效問卷數
臺 北 市	1	博嘉國小	5	4	4	15	蓬萊國小	11	10	10
	2	雙溪國小	5	4	4	16	雙蓮國小	11	11	11
	3	湖山國小	5	5	5	17	興隆國小	11	11	11
	4	松山國小	11	9	9	18	木柵國小	11	11	11
	5	健康國小	11	10	10	19	萬福國小	11	11	11
	6	永春國小	11	10	10	20	康寧國小	11	11	11
	7	永吉國小	11	11	11	21	劍潭國小	11	11	10
	8	金華國小	11	11	11	22	雨農國小	11	11	11
	9	古亭國小	11	9	9	23	興雅國小	15	12	11
	10	日新國小	11	11	9	24	五常國小	15	11	11
	11	長春國小	11	10	9	25	內湖國小	15	12	12
	12	懷生國小	11	0	0	26	百齡國小	15	15	11
	13	螢橋國小	11	9	9	27	北投國小	15	15	15

表 3-1 (續)

	14	南門國小	11	11	11	28	石牌國小	15	14	14
新 北 市	1	建安國小	5	0	0	22	建國國小	11	11	11
	2	插角國小	5	5	5	23	昌平國小	11	11	11
	3	有木國小	5	4	4	24	大崁國小	11	11	10
	4	保長國小	5	5	5	25	中園國小	11	8	8
	5	直潭國小	5	3	2	26	南勢國小	11	10	10
	6	石碇國小	5	5	5	27	莒光國小	15	15	15
	7	雲海國小	5	5	5	28	沙崙國小	15	15	15
	8	和美國小	5	5	5	29	鶯歌國小	15	15	15
	9	水源國小	5	5	5	30	三峽國小	15	15	15
	10	石門國小	5	5	5	31	興南國小	15	14	12
	11	老梅國小	5	5	5	32	自強國小	15	15	14
	12	長坑國小	5	5	5	33	土城國小	15	15	13
	13	國光國小	11	11	11	34	大豐國小	15	15	15
	14	山佳國小	11	9	9	35	深坑國小	15	0	0
	15	長安國小	11	9	9	36	光華國小	15	15	12
	16	金山國小	11	11	11	37	明志國小	15	15	15
	17	淡水國小	11	11	11	38	林口國小	15	15	15
	18	天生國小	11	9	9	39	鄧公國小	15	15	14
	19	八里國小	11	10	10	40	新興國小	15	14	14
	20	光興國小	11	11	11	41	新泰國小	15	14	14
	21	頂溪國小	11	11	11	42	忠義國小	15	15	15
基 隆 市	1	和平國小	5	5	5	5	中正國小	11	11	11
	2	東光國小	5	5	5	6	德和國小	11	10	10
	3	中山國小	5	5	5	7	五堵國小	11	11	11
	4	暖暖國小	5	5	5	8	信義國小	15	15	15
發放問卷總數：836 份 回收問卷總數：764 份 回收率 91.39%										
回收有效問卷總數：744 份 回收有效率：89.00%										

表 3-2 正式問卷有效樣本基本資料分析表

變項類別	人數	合計	百分比(%)
性別	男	258	34.7
	女	486	65.3
年齡	30歲(含)以下	88	11.8
	31-40歲	307	41.3
	41-50歲	296	39.8
	51-55歲	42	5.6
	56歲(含)以上	11	1.5
服務年資	1-5年	93	12.5
	6-15年	345	46.4
	16-25年	241	32.4
	26年(含)以上	65	8.7
最高學歷	博士 碩士	294	39.5
	40學分班	34	4.6
	師範體系及教育 大學體系	293	39.4
	一般大學	123	16.5
現任職務	教師兼主任	127	17.1
	教師兼組長	219	29.4
	級任老師	271	36.4
	科任教師	127	17.1
學校歷史	40年(含)以下	261	35.1
	41-60年	143	19.2
	61-100年	158	21.2
	101年(含)以上	182	24.5
學校規模	12班(含)以下	84	11.3
	13-48班	349	46.9
	49班(含)以上	311	41.8
學校位置	都會區	443	59.5
	一般地區	241	32.4
	偏遠地區	60	8.1

貳、抽樣方式

為使樣本具代表性，本研究在實施正式問卷調查時，採「多階段抽樣」方式進行抽樣，具體實施過程說明如下：

首先，統計出臺北市、新北市和基隆市三個地區之公立國民小學的學校總數（計389所），決定以學校總數的十分之二作為樣本學校（計78所）。其次，以「縣市」作為分層的依據，分別依臺北市、新北市和基隆市三縣市各佔此三個地區學校總數的比例，決定每個縣市要取樣的學校數。各縣市應抽取樣本學校數統計表，如表 3-3 所示。

表 3-3 學校校數及抽取樣本學校數統計表

縣市別	學校總數	校數比例	樣本學校數
臺北市	141	36.25%	28
新北市	206	52.95%	42
基隆市	42	10.80%	8
總計	389	100%	78

再次，以「學校規模」作為分層的標準，先統計出臺北市、新北市和基隆市三縣市公立國民小學在「12班（含）以下」、「13~48班」及「49班（含）以上」三種類別的學校總數（「12班（含）以下」學校計93所；「13~48班」學校計182所；「49班（含）以上」學校計114所），然後計算各類學校數佔學校總數的比例（「12班（含）以下」學校之比例為23.91%；「13~48班」學校之比例為46.79%；「49班（含）以上」學校之比例為29.30%），再依此比例抽取各縣市的學校樣本。各縣市應抽取各規模之學校數統計表，如表 3-4 所示。

表 3-4 各規模學校抽樣學校數統計表

縣市別 \ 學校規模	12班（含）以下 抽樣學校數	13~48班 抽樣學校數	49班（含）以上 抽樣學校數	總計
臺北市	3	19	6	28
新北市	12	14	16	42
基隆市	4	3	1	8
總計	19	36	23	78

最後，再就所抽樣之學校函請學校主任或教師抽取校內5至15名教師作為樣本。取樣人數依學校規模不同而有所不同，各規模學校取樣原則為：12班（含）以下者，每校抽取5人；13~48班者，每校抽取11人；49班（含）以上者，每校則抽取15人。為提高樣本的代表性，每校樣本分配原則如表 3-5 所示。本研究總計發出 836 份問卷，問卷回收總數 764 份，回收率為 91.39%，回收有效問卷數 744 份，回收有效率為 89.00%。

表 3-5 不同學校規模樣本分配原則

職務 \ 學校規模	12班（含）以下 抽樣數	13~48班 抽樣數	49班（含）以上 抽樣數
教師兼主任	1	2	2
教師兼組長	1	3	4
級任老師	2	4	6
科任老師	1	2	3
總計	5	11	15

第三節 研究工具

本研究以「國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係之調查問卷」為研究工具，用以測量教師所知覺的校長正向領導行為與教師對學校的組織承

諾狀況；本研究調查問卷之設計係依據研究目的與待答問題，並參酌相關文獻後，自行編製而成。

壹、問卷的編製

本研究「國民小學校長正向領導與教師組織承諾關係之調查問卷」分成基本資料與量表兩部份：

一、基本資料：人口變項五項、學校環境變項三項。

(一) 人口變項

- 1.性別：分為「男」、「女」。
- 2.年齡：分為「30歲(含)以下」、「31-40歲」、「41-50歲」、「51-55歲」、「56歲(含)以上」五個級距。
- 3.服務年資：分為「1-5年」、「6-15年」、「16-25年」、「26年(含)以上」四個級距。
- 4.最高學歷：分為「博士 碩士」、「40學分班」、「師範體系及教育大學體系」、「一般大學」。
- 5.現任職務：分為「教師兼主任」、「教師兼組長」、「級任老師」、「科任教師」。

(二) 學校環境變項

- 1.學校歷史：先委由受測學校負責問卷發放與回收之主任或校長依實填答，待問卷回收後再依研究需要，並考量各級距樣本數勿相差過於懸殊之原則，分為「40年(含)以下」、「41-60年」、「61-100年」、「101(含)年以上」四個級距。
- 2.學校規模：先委由受測學校負責問卷發放與回收之主任或校長依實填答，待問卷回收後再依研究需要及多階段抽樣依據之原則，分為「12班(含)以下」、「13~48班」、「49班(含)以上」三個級距。
- 3.學校位置：統一委由受測學校負責問卷發放與回收之主任或校長依實

填答，分為「都會區」、「一般地區」、「偏遠地區」。

二、 量表：分「校長正向領導量表」與「教師組織承諾量表」兩部分。

(一) 校長正向領導量表

本研究對校長正向領導的測量，採用Cameron於2008年提出之「正向領導評估量表」，並參考仲秀蓮(2011)「國民小學校長正向領導調查問卷」及呂浚瑀(2011)「校長正向領導調查問卷」，發展成適合本研究的測量工具。本研究問卷將正向領導分為「孕育正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「賦予正向意義」四個層面。

(二) 教師組織承諾量表

本研究對組織承諾的測量，採用Porter、Steers、Mowday & Boulian於1974年發展之組織承諾量表(簡稱OCQ)，並以周崇儒(1997)之「教師組織承諾調查問卷」、蔡進雄(2000)「國民中學校長領導行為與教師組織承諾問卷」及方淑芬(2007)「高中教師組織承諾問卷」為依據，再參考國內學者施碧珍(2002)「國民小學教師組織承諾問卷」、黃裕敏(2003)「教師組織承諾調查問卷」，發展成適合本研究的測量工具。本研究問卷將組織承諾分為「組織認同」、「努力意願」和「留職傾向」三個層面。

三、填答與計分

本問卷由受試者就自己平日的觀察與親身體會感受進行填答。兩個量表計分方式，皆採五點量表，計分時「完全符合」5分、「大部份符合」4分、「尚符合」3分、「大部份不符合」2分、「完全不符合」1分，得分愈高，代表校長正向領導行為愈多或教師組織承諾的表現愈高。

貳、題目篩選

一、專家審查

本研究之計劃通過審查後，即進行問卷初稿(見附錄一)之專家意見調

查。計函請十位專家學者（如表3-6）協助審題，針對問卷初稿各層面題目之代表性及意義加以鑑定，專家效度問卷總計發出10份。專家效度問卷回收後，根據10位專家所勾選之選項及所列之修正意見進行分析，再與指導教授及和研究者同屬一研究小組之研究者討論、修改，部分專家學者建議刪除之題目，由於考慮題數量故暫予以保留，待統計分析後再決定最終保留與否。有關專家效度摘要表，如表 3-7 所示。

吳明隆、涂金堂（2007）指出專家效度之判斷依據有二：一是「題項適合」被勾選百分比在70%或80%以上者；二是「題項適合」及「題項修正後適合」的累積百分比在80%或90%以上者。依據上述專家學者之建議，整理分析本研究之專家效度問卷，經專家勾選「適合」及「修正後適合」的累積百分比在80%以上之題目即予以保留。唯「校長正向領導量表」之「建立正向關係」第七題及「教師組織承諾量表」之「留職傾向」第一題，「適合」及「修正後適合」的累積百分比雖在90%以上，但經過與指導教授和研究小組再三討論後確屬不適合題項，因而予以刪除。

表 3-6 專家效度學者專家一覽表（依姓氏筆劃）

編號	專家學者姓名	現任職務
A	周良基	基隆市立暖西國小校長
B	姜文斌	新北市立同榮國小教務主任
C	柯俊生	新北市立濂洞國小校長
D	陳木金	國立政治大學教育系教授
E	陳心瑩	基隆市立八斗國小總務主任
F	陳建志	新北市立光華國小輔導主任
G	郭昭佑	國立政治大學教育系教授 國立政治大學附設實驗國民小學校長
H	康燕玉	臺北市立萬福國小輔導主任
I	賴文堅	國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所教授
J	謝聖賢	新北市立更寮國小校長

表 3-7 「國民小學校長正向領導和教師組織承諾關係之研究問卷」專家效度摘要表

	向度	原題號	修正後預試問卷題號	適合		修正後適合		不適合		結果	
				N	%	N	%	N	%	保留	刪除
第一部分	個人基本資料	1	1	10	100	0	0	0	0	✓	
		2	2	6	60	4	40	0	0	✓	
		3	3	9	90	1	10	0	0	✓	
		4	4	7	70	3	30	0	0	✓	
		5	5	9	90	1	10	0	0	✓	
		6		7	70	3	30	0	0	✓	
		7		5	50	5	50	0	0	✓	
		8		8	80	2	20	0	0	✓	
第二部分 國民小學校長正向領導量表	孕育正向氣氛	1	1	9	90	1	10	0	0	✓	
		2	2	7	70	3	30	0	0	✓	
		3	3	7	70	3	30	0	0	✓	
		4	4	6	60	4	40	0	0	✓	
		5	5	8	80	2	20	0	0	✓	
		6	6	10	100	0	0	0	0	✓	
		7	7	9	90	1	10	0	0	✓	
	建立正向關係	1	8	10	100	0	0	0	0	✓	
		2	9	9	90	1	10	0	0	✓	
		3	10	10	100	0	0	0	0	✓	
		4	11	10	100	0	0	0	0	✓	
		5	12	10	100	0	0	0	0	✓	
		6	13	8	80	1	10	1	10	✓	
		7		9	90	0	0	1	10		✓
		8	14	10	100	0	0	0	0	✓	
	善用正向溝通	1	15	9	90	1	10	0	0	✓	
		2	16	10	100	0	0	0	0	✓	
		3	17	10	100	0	0	0	0	✓	
		4	18	9	90	1	10	0	0	✓	
		5	19	9	90	1	10	0	0	✓	
		6	20	9	90	1	10	0	0	✓	
7		21	9	90	1	10	0	0	✓		

表 3-7 (續)

	向度	題號	修正後預試問卷題號	適合		修正後適合		不適合		結果	
				N	%	N	%	N	%	保留	刪除
	賦予正向意義	1	22	9	90	1	10	0	0	✓	
		2	23	7	70	2	20	1	10	✓	
		3	24	9	90	1	10	0	0	✓	
		4	25	9	90	1	10	0	0	✓	
		5	26	9	90	1	10	0	0	✓	
		6	27	9	90	1	10	0	0	✓	
		7	28	7	70	2	20	1	10	✓	
第三部分 教師組織承諾量表	組織認同	1	1、2	9	90	1	10	0	0	✓	
		2	3	10	100	0	0	0	0	✓	
		3	4	9	90	1	10	0	0	✓	
		4	5	9	90	1	10	0	0	✓	
		5	6	10	100	0	0	0	0	✓	
		6	7	10	100	0	0	0	0	✓	
		7	8	10	100	0	0	0	0	✓	
		8	9	10	100	0	0	0	0	✓	
		9	10	10	100	0	0	0	0	✓	
		10	11	9	90	1	10	0	0	✓	
	努力意願	1	12	9	90	1	10	0	0	✓	
		2	13	10	100	0	0	0	0	✓	
		3	14	10	100	0	0	0	0	✓	
		4	15	10	100	0	0	0	0	✓	
		5	16	9	90	1	10	0	0	✓	
		6	17	10	100	0	0	0	0	✓	
		7	18	10	100	0	0	0	0	✓	
		8	19	9	90	1	0	0	0	✓	
		9	20	10	100	0	0	0	0	✓	
	留職傾向	1		9	90	0	0	1	10		✓
		2	21	7	70	3	30	0	0	✓	
		3	22	10	100	0	0	0	0	✓	
		4	23	10	100	0	0	0	0	✓	
		5	24	10	100	0	0	0	0	✓	
		6	25	10	100	0	0	0	0	✓	

表 3-7 (續)

	向 度	原 題 號	修 正 後 預 試 問 卷 題 號	適合		修正後 適合		不適合		結果	
				N	%	N	%	N	%	保 留	刪 除
		7	26	10	100	0	0	0	0	✓	
		8	27	10	100	0	0	0	0	✓	
		9	28	10	100	0	0	0	0	✓	

二、預試問卷之信度分析、項目分析

本研究問卷針對專家學者所提供的意見加以修改彙整（見附錄二），建立專家內容效度，並將各層面題數予以調整成為本研究之預試問卷。計第一部份：個人基本資料5題，其中屬「環境變項」之第6、7、8題改為由各校問卷發放負責人填寫（見附錄四），以提高正確度；第二部分：國民小學校長正向領導量表題目28題；第三部分：教師組織承諾量表28題，預試問卷至此定稿（見附錄三）。預試問卷樣本從臺北市、新北市、基隆市一百學年度公（國）立小學隨機抽取15所學校，各發放11、15、20份預試問卷，共242份，回收可用問卷206份，可用問卷回收率 85.1%。預試問卷資料回收後採用SPSS for Windows 19.0版統計套裝軟體進行「信度分析」、「項目分析」。

（一）預試問卷信度分析

本研究預試問卷主要依據Cronbach α 信度係數，檢視各層面與整體內部一致性程度。

就校長正向領導而言，預試問卷總量表 α 係數達 .978，各層面最低亦達 .921；就教師組織承諾而言，預試問卷總量表 α 係數達 .969，各層面最低亦達 .922；有關校長正向領導、教師組織承諾量表的信度分析結果詳見表 3-8。

表 3-8 校長正向領導、教師組織承諾量表信度分析結果

量表	層面	題號	題數	分量表 α 值	總量表 α 值
校長正向領導	孕育正向氣氛	1-7	7	.921	.978
	建立正向關係	8-14	7	.936	
	善用正向溝通	15-21	7	.926	
	賦予正向意義	22-28	7	.947	
教師組織承諾	組織認同	1-11	11	.932	.969
	努力意願	12-20	9	.922	
	留職傾向	21-28	8	.957	

(二) 預試問卷項目分析

本研究針對受試者預試問卷上之反應，計算量表題目和總分之校正相關係數，及題目刪除後之內部一致性係數，刪除不良的題目。

1. 校長正向領導量表

(1) 「孕育正向氣氛」層面的項目分析如表 3-9 所示。

表 3-9 「孕育正向氣氛」層面的項目分析

題號	項目刪除時的 尺度平均數	項目刪除時的 尺度變異數	修正的項目 總分相關	項目刪除時的 Cronbach α 值
a1	24.40	13.456	.737	.911
a2	24.39	13.101	.768	.907
a3	24.21	13.316	.775	.907
a4	24.40	13.419	.705	.914
a5	24.06	13.109	.803	.904
a6	24.18	13.335	.737	.911
a7	24.08	13.341	.754	.909

(2) 「建立正向關係」層面的項目分析如表 3-10 所示。

表 3-10 「建立正向關係」層面的項目分析

題號	項目刪除時的 尺度平均數	項目刪除時的 尺度變異數	修正的項目 總分相關	項目刪除時的 Cronbach α 值
a8	24.47	13.637	.833	.922
a9	24.63	13.739	.776	.927
a10	24.42	13.948	.804	.925
a11	24.35	14.260	.767	.928
a12	24.41	13.996	.767	.928
a13	24.57	13.543	.829	.922
a14	24.41	13.897	.761	.928

(3) 「善用正向溝通」層面的項目分析如表 3-11 所示。

表 3-11 「善用正向溝通」層面的項目分析

題號	項目刪除時的 尺度平均數	項目刪除時的 尺度變異數	修正的項目 總分相關	項目刪除時的 Cronbach α 值
a15	24.76	12.706	.783	.914
a16	24.64	13.226	.747	.917
a17	24.93	12.935	.751	.917
a18	24.64	12.932	.802	.912
a19	24.65	12.780	.834	.909
a20	24.95	13.101	.722	.920
a21	24.81	13.177	.735	.918

(4) 「賦予正向意義」層面的項目分析如表 3-12 所示。

表 3-12 「賦予正向意義」層面的項目分析

題號	項目刪除時的 尺度平均數	項目刪除時的 尺度變異數	修正的項目 總分相關	項目刪除時的 Cronbach α 值
a22	23.62	17.217	.809	.940
a23	23.74	16.869	.838	.938
a24	23.83	17.103	.812	.940
a25	23.70	16.751	.856	.936
a26	23.57	17.119	.786	.942
a27	23.65	16.963	.843	.937
a28	23.64	17.202	.812	.940

2. 教師組織承諾量表

(1) 「組織認同」層面的項目分析如表 3-13 所示。

表 3-13 「組織認同」層面的項目分析

題號	項目刪除時的 尺度平均數	項目刪除時的 尺度變異數	修正的項目 總分相關	項目刪除時的 Cronbach α 值
b1	41.01	27.385	.722	.926
b2	40.93	27.820	.712	.926
b3	40.88	27.430	.723	.926
b4	40.98	27.161	.766	.924
b5	40.85	27.149	.745	.925
b6	40.61	27.850	.665	.928
b7	40.98	27.077	.719	.926
b8	40.83	26.890	.791	.923
b9	40.91	28.080	.594	.932
b10	40.81	27.338	.759	.924
b11	41.01	26.819	.714	.926

(2) 「努力意願」層面的項目分析如表 3-14 所示。

表 3-14 「努力意願」層面的項目分析

題號	項目刪除時的 尺度平均數	項目刪除時的 尺度變異數	修正的項目 總分相關	項目刪除時的 Cronbach α 值
b12	32.75	17.521	.790	.908
b13	32.81	17.740	.711	.913
b14	32.60	18.566	.690	.915
b15	32.85	17.364	.761	.910
b16	32.61	18.288	.714	.913
b17	32.53	18.447	.723	.913
b18	32.63	17.665	.772	.909
b19	32.68	18.482	.683	.915
b20	33.09	17.506	.663	.918

(3) 「留職傾向」層面的項目分析如表 3-15 所示。

表 3-15 「留職傾向」層面的項目分析

題號	項目刪除時的 尺度平均數	項目刪除時的 尺度變異數	修正的項目 總分相關	項目刪除時的 Cronbach α 值
b21	29.15	20.533	.768	.956
b22	29.14	20.221	.900	.948
b23	29.15	20.530	.858	.950
b24	29.10	20.733	.858	.950
b25	29.28	19.572	.821	.953
b26	29.30	19.681	.876	.949
b27	29.10	20.694	.803	.953
b28	29.17	20.448	.838	.951

三、正式問卷的形成與施測

在校長正向領導四個層面中，由表 3-9 到表 3-12 可知，校長正向領導各分量表之「修正的項目與總分之相關」均在.70 以上，「項目刪除時的 Cronbach α 」均低於原分量表之 α ，可見該問卷之題目品質均佳。惟為考

量各層面題目數盡量平均，故刪除第4、14、20及26題等4題，其餘全部留用編為正式量表，合計校長正向領導量表為四個層面共24題。

在教師組織承諾三個層面中，由表 3-13 到表 3-15 可知，教師組織承諾各分量表之「項目刪除時的 Cronbach α 」均低於原分量表之 α ，「修正的項目與總分之相關」除題號 b9 外，亦均在.65 以上，可見該問卷之題目品質亦佳。同樣為考量各層面題目數盡量平均，故刪除第 2、6、9 及 20 題等 4 題，其餘全部留用編為正式量表，合計教師組織承諾量表為四個層面共 24 題。

至此，正式問卷定稿（見附錄五），隨後即開始進行問卷寄發及催收，表 3-16 為正式問卷各層面信度分析表：

表 3-16 正式問卷各層面信度分析表

量表	層面	預試問卷題號	正式問卷題號	分量表 α 值	總量表 α 值
校長正向領導	孕育正向氣氛	1-7	1-6	.914	.975
	建立正向關係	8-14	7-12	.928	
	善用正向溝通	15-21	13-18	.918	
	賦予正向意義	22-28	19-24	.942	
教師組織承諾	組織認同	1-11	1-8	.921	.967
	努力意願	12-20	9-16	.918	
	留職傾向	21-28	17-24	.957	

第四節 實施程序

本研究之實施程序分為三階段，第一階段為準備階段，包括蒐集資料、深入閱讀及探討文獻、編製問卷；第二階段為實施階段，包括問卷初稿之專家意見調查、問卷預試、實施正式問卷調查、資料統計分析；第三階段為完成階段，包括撰寫論文初稿、修訂論文與論文印刷等。

壹、準備階段

本研究自一百年八月確定主題之後，即開始廣泛蒐集並閱讀分析、整理有關文獻資料，草擬研究計畫，並請指導教授—國立政治大學林邦傑教授斧正，且與具實務工作經驗之研究小組討論與修正，確認本研究主題具有學術價值與實務應用價值，值得進一步深入探討。

為了取得更豐富完整之資料與兼顧資料周延性，讓本研究更客觀且趨近於事實，在閱讀過相關文獻資料之後，開始進行文獻探討，且歸納國內外有關此題目（正向領導、組織承諾相關文獻）之研究成果，以決定研究的向度。

在編製問卷方面，則是根據研究向度，研究主題文獻探討，與國內外相關之實證性研究，經分類整理之後，著手進行問卷初稿之草擬，草擬問卷之後函請專家學者與實務經驗工作者協助審題，針對問卷初稿各向度題目之代表性及意義加以鑑定，最後請指導教授斧正之後編製成預試問卷。

貳、實施階段

本研究以臺北市、新北市、基隆市三縣市之公立國民小學主任、組長及教師為研究對象。根據教育部統計處2011年所彙編之《各級學校名錄》，以「縣市」作為分層的依據，採「多階段抽樣」方式抽取臺北市 28 校、新北市 42 校、基隆市 8 校，共計三縣市 78 所學校進行施測。再次，依學校規模大小不同，分別於每校抽取 5 至 15 名教師作為樣本受試者，總計施測人數 836 人。

此外，為了提高問卷回收率，除了每校隨便利袋附寄一份委託函，並在每份問卷中說明研究目的之外，也再次利用電話聯絡施測學校，請主任或校

長能夠協助問卷發放與回收，並儘速投郵寄回，以利後續資料之處理分析。最後篩選無效之問卷後，將有效問卷進行編碼、登錄及輸入電腦等作業，然後再以描述性統計進行資料校正，確定資料無誤之後即依研究需要進行統計分析。

參、完成階段

完成上述各項工作之後，秉持「根據研究結果」、「對照文獻探討」、「輔以實務現場觀察」等研究結果討論依據三元素提出結論與建議，成為論文初稿，論文初稿完成後，先請指導教授斧正及提供修改意見，經過再三詳細修改，始完成本論文。



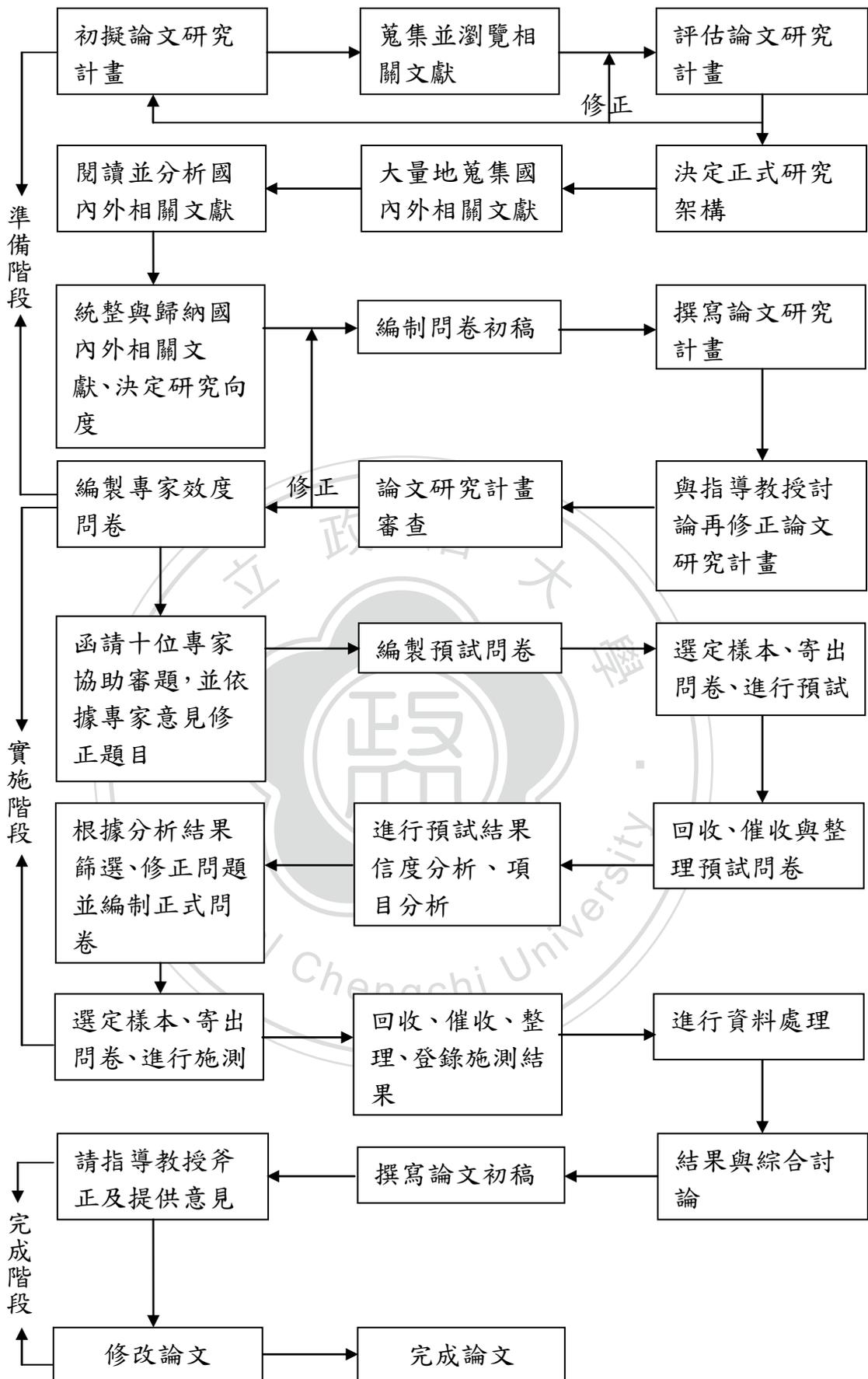


圖 3-2 研究實施程序流程圖

第五節 資料處理

壹、資料處理

一、資料檢核

當預試及正式問卷調查資料回收之後，逐一檢視每份問卷的填答情形，凡資料有填寫不全、答案均一致或填答時由上往下畫一大圈……等不合理情形者，即予以剔除。

二、編碼建檔

原始資料逐一檢視之後以一校一袋方式裝妥以利後續查核，對於每份有效問卷依縣市別、校別、受試者人次依序予以編碼（每份問卷分別以五碼編製，例：A01-01），並在電腦建檔儲存。

三、檢核輸入資料的正確性

為提高輸入資料的正確性，檢核工作分成三方面來進行：

（一）問卷調查資料完成編碼並建檔儲存後，隨機選取50份問卷，以人工方式逐題核對，檢查登錄資料是否有誤。

（二）其次，再以電腦Excel軟體「尋找與選取」功能核對及修正繕打錯誤的資料，俾使資料能避免人為錯誤。

（三）最後，使用SPSS for Windows19.0版電腦統計套裝軟體中frequency程式列出各題的次數分配表，以查核是否有無效資料。

貳、統計方法

本研究問卷調查所得資料，經整理後，以SPSS for Windows19.0版電腦統計套裝軟體進行資料統計分析。所用的統計方法如下：

一、描述統計

以平均數、標準差及人數探討國小校長正向領導和教師組織承諾的現況。

二、積差相關分析

以積差相關分析探討國小校長正向領導和教師組織承諾的關係。

三、獨立樣本平均數差異之 t 考驗

以獨立樣本平均數差異之 t 考驗探討性別在國小校長正向領導和教師組織承諾之差異情形。

四、單因子變異數分析及多重比較 Scheffe'法

以單因子變異數分析及多重比較 Scheffe'法探討年齡、服務年資、最高學歷、現任職務、學校歷史、學校規模和學校位置在國小校長正向領導和教師組織承諾之差異情形。

五、多元迴歸分析

以多元迴歸分析探討國小校長正向領導各向度對教師組織承諾之聯合預測力。



第四章 研究結果分析與討論

本章以研究架構為基礎，同時配合研究目的、研究問題，並根據研究設計之實施，依序提出本研究實證調查的結果並加以分析與討論。本章共分五節：第一節旨在分析討論北北基地區國小校長正向領導與教師組織承諾之現況；第二節旨在分析不同背景變項在北北基地區國小校長正向領導之差異情形；第三節旨在分析不同背景變項在北北基地區國小教師組織承諾之差異情形；第四節旨在探討北北基地區國小校長正向領導與教師組織承諾之相關；第五節旨在探討北北基地區國小校長正向領導對教師組織承諾之預測分析；第六節綜合討論。茲將研究內容說明如下。

第一節 國小校長正向領導與教師組織承諾之現況分析

本節旨在探討北北基地區國小校長正向領導與教師組織承諾之現況，茲將校長正向領導與教師組織承諾之現況說明如下：

本研究工具「北北基地區國小校長正向領導與教師組織承諾關係之調查問卷」採用五點量表，問卷尺度由「完全符合」給予5分計、「大部分符合」給予4分計、「尚符合」給予3分計、「大部分不符合」給予2分計、「完全不符合」給予1分計。其平均值介於1.00~1.50分，表示其得分程度為「低」；平均值介於1.51~2.50分，表示其得分程度為「中下」；平均值介於2.51~3.50分，表示其得分程度為「中」；平均值介於3.51~4.50分，表示其得分程度為「中上」；平均值介於4.51~5分，表示其得分程度為「高」。

壹、國小校長正向領導之現況分析

表 4-1 為北北基地區各國小受試教師知覺校長正向領導在量表整體層面與各層面得分情形。整體校長正向領導之平均數為3.87，各層面平均數最高為善用正向溝通(平均數3.97)，其餘依序為孕育正向氣氛(平均數3.88)、

建立正向關係（平均數3.84）及賦予正向意義（平均數3.79）。由於本問卷係採五點量表，其平均值為3.0分，由此顯示目前北北基地區國小校長正向領導各分層面與整體層面得分均高於平均值。各層面得分平均在3.79至3.97之間，屬於中上程度。

表 4-1 國小校長正向領導現況分析摘要表

層面名稱	人 數	平均數	標準差	排 序
孕育正向氣氛	744	3.88	.76	2
建立正向關係	744	3.84	.78	3
善用正向溝通	744	3.97	.74	1
賦予正向意義	744	3.79	.79	4
整體正向領導	744	3.87	.73	

貳、國小教師組織承諾之現況分析

表4-2 為北北基地區各國小受試教師在教師組織承諾量表整體層面與各層面得分情形。

整體教師組織承諾之平均數為4.06，各層面平均數最高為努力意願（平均數4.11），其餘依序為留職傾向（平均數4.09）及組織認同（平均數 3.99），由於本問卷係採五點量表，其平均值為3.0分，由此顯示目前北北基地區國小教師組織承諾各分層面與整體層面得分均高於平均值。得分平均在3.99至4.11之間，屬於中上程度。

表 4-2 國小教師組織承諾現況分析摘要表

層面名稱	人 數	平均數	標準差	排 序
組織認同	744	3.99	.64	3
努力意願	744	4.11	.57	1
留職傾向	744	4.09	.76	2
整體組織承諾	744	4.06	.59	

第二節 不同背景變項在國小校長正向領導之差異分析

本節旨在探討不同背景變項在北北基地區國小校長正向領導之差異情形，本研究背景變項分為人口變項及學校環境變項二者，其差異情形分析說明如下：

壹、不同人口變項在知覺國小校長正向領導之差異情形

在本研究中，人口變項包括：教師性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務等五項，以下逐項呈現人口變項在北北基地區國小校長正向領導之差異情形。

一、不同性別之教師知覺校長正向領導之差異情形

表4-3 為不同性別之教師知覺校長正向領導得分的敘述統計與獨立樣本 t 考驗。

就教師知覺北北基地區國小校長正向領導之各層面分析，男性在知覺校長正向領導的各個層面皆高於女性，達 .05 的顯著水準。

就教師知覺整體北北基地區國小校長正向領導而言，男性得分亦高於女性，達 .05 的顯著水準，具顯著差異。

表 4-3 不同性別之教師知覺校長正向領導 t 考驗摘要表

層面別	樣本	人數	平均數	標準差	t 值
孕育正向氣氛	男	258	3.96	.75	2.324*
	女	486	3.83	.76	
建立正向關係	男	258	3.92	.77	2.184*
	女	486	3.79	.79	
善用正向溝通	男	258	4.05	.75	2.115*
	女	486	3.93	.74	
賦予正向意義	男	258	3.89	.79	2.502*
	女	486	3.74	.79	
整體正向領導	男	258	3.96	.73	2.392*
	女	486	3.82	.73	

* $P < .05$

二、不同年齡之教師知覺校長正向領導之差異情形

本研究在回收有效問卷744份中，「56歲（含）以上」組次數分配只有11，有效百分比只佔1.5%，考量本年齡組距樣本數過低不具顯著意義，因此將「51-55歲」和「56歲（含）以上」合併為「51歲（含）以上」一組探討其差異情形。

表4-4為不同年齡之教師知覺校長正向領導得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同年齡之教師在知覺校長正向領導各層面之單因子變異數分析結果而言，在孕育正向氣氛、建立正向關係等二層面皆達 .05 顯著水準，但多重比較結果顯示：不同年齡之教師知覺校長正向領導之各層面上並無顯著差異。

就不同年齡之教師知覺校長正向領導整體層面而言，其單因子變異數分析結果顯示：不同年齡之國小教師知覺校長正向領導有顯著差異（ $p < .05$ ），但多重比較結果顯示：不同年齡之教師所知覺之校長正向領導並無顯著差異。

表 4-4 不同年齡之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表

層面	年齡	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
孕育 正向 氣氛	(1) 30歲(含)以下	88	3.97	.69	3.014*	N.S.
	(2) 31-40歲	307	3.83	.76		
	(3) 41-50歲	296	3.85	.76		
	(4) 51歲(含)以上	53	4.13	.80		
建立 正向 關係	(1) 30歲(含)以下	88	3.98	.74	2.994*	N.S.
	(2) 31-40歲	307	3.78	.80		
	(3) 41-50歲	296	3.81	.77		
	(4) 51歲(含)以上	53	4.05	.81		
善用 正向 溝通	(1) 30歲(含)以下	88	4.07	.68	2.312	N.S.
	(2) 31-40歲	307	3.93	.77		
	(3) 41-50歲	296	3.94	.73		
	(4) 51歲(含)以上	53	4.18	.78		
賦予 正向 意義	(1) 30歲(含)以下	88	3.94	.66	2.301	N.S.
	(2) 31-40歲	307	3.75	.83		
	(3) 41-50歲	296	3.76	.77		
	(4) 51歲(含)以上	53	3.96	.82		
整體 正向 領導	(1) 30歲(含)以下	88	3.99	.66	2.838*	N.S.
	(2) 31-40歲	307	3.82	.75		
	(3) 41-50歲	296	3.84	.72		
	(4) 51歲(含)以上	53	4.08	.77		

* $p < .05$

三、不同服務年資之教師知覺校長正向領導之差異情形

表4-5 為不同服務年資之教師知覺校長正向領導得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同服務年資之教師在知覺校長正向領導各層面之單因子變異數分析結果而言，在孕育正向氣氛層面，26年(含)以上高於6-15年及16-25年，在建立正向關係層面1-5年及26年(含)以上高於6-15年，且皆達.05 顯著水準，其於在善用正向溝通及賦予正向意義層面，不同服務年資之教師知覺校長正向領導雖變異數分析結果，有顯著差異，但多重比較結果，則無顯著不同。

就不同服務年資之教師知覺校長正向領導整體層面而言，其結果顯示：

1-5年及26年（含）以上高於6-15年，且皆達 .05 顯著水準。

表 4-5 不同服務年資之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表

層面	服務年資	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
孕育正向氣氛	(1) 1-5年	93	4.03	.68	5.244***	4>2 4>3
	(2) 6-15年	345	3.80	.75		
	(3) 16-25年	241	3.85	.78		
	(4) 26年（含）以上	65	4.14	.74		
建立正向關係	(1) 1-5年	93	4.02	.69	5.084**	1>2 4>2
	(2) 6-15年	345	3.76	.79		
	(3) 16-25年	241	3.81	.79		
	(4) 26年（含）以上	65	4.08	.75		
善用正向溝通	(1) 1-5年	93	4.14	.67	4.503**	N.S.
	(2) 6-15年	345	3.91	.74		
	(3) 16-25年	241	3.93	.77		
	(4) 26年（含）以上	65	4.18	.75		
賦予正向意義	(1) 1-5年	93	3.97	.68	4.407**	N.S.
	(2) 6-15年	345	3.73	.80		
	(3) 16-25年	241	3.75	.81		
	(4) 26年（含）以上	65	4.03	.73		
整體正向領導	(1) 1-5年	93	4.04	.64	5.247***	1>2 4>2
	(2) 6-15年	345	3.80	.73		
	(3) 16-25年	241	3.83	.75		
	(4) 26年（含）以上	65	4.11	.71		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

四、不同學歷之教師知覺校長正向領導之差異情形

表 4-6 為不同學歷之教師知覺校長正向領導得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同學歷之教師在知覺校長正向領導各層面之單因子變異數分析結果而言，在孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通及賦予正向意義等四層面皆未達顯著水準，顯示不同學歷之教師在知覺校長正向領導之各層面上並無顯著差異。

就不同學歷之教師知覺校長正向領導整體層面而言，其結果顯示：不同學歷之國小教師知覺校長正向領導並無顯著差異。

表 4-6 不同學歷之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
孕育 正向 氣氛	(1) 博士碩士	294	3.87	.78	.278	N.S.
	(2) 40學分班	34	3.93	.69		
	(3) 師範體系及教育 大學體系	293	3.89	.74		
	(4) 一般大學	123	3.83	.77		
建立 正向 關係	(1) 博士碩士	294	3.84	.81	.432	N.S.
	(2) 40學分班	34	3.86	.68		
	(3) 師範體系及教育 大學體系	293	3.86	.76		
	(4) 一般大學	123	3.77	.78		
善用 正向 溝通	(1) 博士碩士	294	3.96	.75	.264	N.S.
	(2) 40學分班	34	4.00	.69		
	(3) 師範體系及教育 大學體系	293	3.99	.75		
	(4) 一般大學	123	3.92	.75		
賦予 正向 意義	(1) 博士碩士	294	3.81	.81	.302	N.S.
	(2) 40學分班	34	3.84	.76		
	(3) 師範體系及教育 大學體系	293	3.79	.81		
	(4) 一般大學	123	3.74	.71		
整體 正向 領導	(1) 博士碩士	294	3.87	.75	.310	N.S.
	(2) 40學分班	34	3.91	.67		
	(3) 師範體系及教育 大學體系	293	3.88	.73		
	(4) 一般大學	123	3.81	.71		

五、不同現任職務之教師知覺校長正向領導的差異情形

表 4-7 為不同現任職務之教師知覺校長正向領導得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同現任職務之教師在知覺校長正向領導各層面之單因子變異數分

析而言，經 Scheffe' 法事後比較結果，在孕育正向氣氛層面上，教師兼主任明顯高於教師兼組長、級任老師及科任教師，達 .001 的顯著水準。在建立正向關係層面上，教師兼主任亦明顯高於教師兼組長，達 .01 的顯著水準，同時更明顯高於級任老師及科任教師，達 .001 的顯著水準。在善用正向溝通層面上，教師兼主任高於教師兼組長，達 .05 的顯著水準，教師兼主任亦明顯高於科任教師，達 .01 的顯著水準，更明顯高於級任老師，達 .001 的顯著水準。在賦予正向意義層面上，教師兼主任明顯高於級任老師及科任教師，達 .01 顯著水準，但教師兼主任相對於教師兼組長，則未達顯著水準，不具顯著差異。在孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通及賦予正向意義等四個層面上，教師兼組長、級任老師及科任教師三者之間則未達差異顯著水準。

就不同現任職務之教師知覺校長正向領導整體層面而言，其結果顯示：得分高低依序為教師兼主任、教師兼組長、科任教師及級任老師。不同現任職務之國小教師知覺整體校長正向領導有顯著差異。教師兼主任知覺整體校長正向領導高於教師兼組長及科任老師，達 .01 顯著水準；教師兼主任知覺整體校長正向領導高於級任老師，達 .001 顯著水準。

表 4-7 不同現任職務之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表

層面	現任職務	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
孕育 正向 氣氛	(1) 教師兼主任	127	4.18	.67	9.040***	1>2
	(2) 教師兼組長	219	3.85	.72		1>3
	(3) 級任老師	271	3.78	.80		1>4
	(4) 科任教師	127	3.8	.73		
建立 正向 關係	(1) 教師兼主任	127	4.15	.68	8.778***	1>2
	(2) 教師兼組長	219	3.83	.76		1>3
	(3) 級任老師	271	3.75	.82		1>4
	(4) 科任教師	127	3.74	.74		
善用 正向 溝通	(1) 教師兼主任	127	4.21	.68	5.871***	1>2
	(2) 教師兼組長	219	3.95	.75		1>3
	(3) 級任老師	271	3.90	.78		1>4
	(4) 科任教師	127	3.90	.69		
賦予 正向 意義	(1) 教師兼主任	127	4.04	.73	5.768***	1>2
	(2) 教師兼組長	219	3.81	.79		1>3
	(3) 級任老師	271	3.71	.83		1>4
	(4) 科任教師	127	3.71	.73		
整體 正向 領導	(1) 教師兼主任	127	4.14	.66	7.948***	1>2
	(2) 教師兼組長	219	3.86	.72		1>3
	(3) 級任老師	271	3.78	.77		1>4
	(4) 科任教師	127	3.79	.69		

*** $p < .001$

貳、不同學校環境變項在國小校長正向領導之差異情形

在本研究中，學校環境變項包括：學校歷史、學校規模與學校位置等三項，以下分別呈現學校環境變項在北北基地區國小校長正向領導之差異情形。

一、不同學校歷史之教師知覺校長正向領導之差異情形

表4-8為不同學校歷史之教師知覺校長正向領導得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同學校歷史之教師在知覺校長正向領導各層面之單因子變異數分

析結果而言，在孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通及賦予正向意義等四個層面上，不同學校歷史之教師知覺校長正向領導皆無顯著差異。

就不同學校歷史之教師知覺校長正向領導整體層面而言，其結果顯示：不同學校歷史之國小教師知覺校長正向領導無顯著差異。

表 4-8 不同學校歷史之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表

層面	學校歷史	個數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
孕育 正向 氣氛	(1) 40年(含)以下	261	3.91	.78	.840	N.S.
	(2) 41-60年	143	3.90	.81		
	(3) 61-100年	158	3.80	.65		
	(4) 101年(含)以上	182	3.87	.77		
建立 正向 關係	(1) 40年(含)以下	261	3.87	.80	.555	N.S.
	(2) 41-60年	143	3.84	.87		
	(3) 61-100年	158	3.77	.70		
	(4) 101年(含)以上	182	3.84	.76		
善用 正向 溝通	(1) 40年(含)以下	261	3.97	.76	.381	N.S.
	(2) 41-60年	143	4.01	.82		
	(3) 61-100年	158	3.92	.67		
	(4) 101年(含)以上	182	3.97	.73		
賦予 正向 意義	(1) 40年(含)以下	261	3.80	.78	.544	N.S.
	(2) 41-60年	143	3.85	.86		
	(3) 61-100年	158	3.80	.70		
	(4) 101年(含)以上	182	3.74	.81		
整體 正向 領導	(1) 40年(含)以下	261	3.89	.74	.386	N.S.
	(2) 41-60年	143	3.90	.81		
	(3) 61-100年	158	3.82	.64		
	(4) 101年(含)以上	182	3.86	.74		

二、不同學校規模之教師知覺校長正向領導之差異情形

表 4-9 為不同學校規模之國小教師知覺校長正向領導得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同學校規模之國小教師在知覺校長正向領導各層面之單因子變異數分析結果而言，經Scheffe' 法事後比較結果，在孕育正向氣氛層面上，班級數12班(含)以下高於13-48班，達 .05 的顯著水準；在建立正向關係層

面上，12班（含）以下分別高於13-48班，達 .01 的顯著水準，及高於49班（含）以上，達 .05 的顯著水準；在善用正向溝通層面上，12班（含）以下分別高於13-48班，達 .001 的顯著水準，及高於49班（含）以上，達 .05 的顯著水準；在賦予正向意義層面上，12班（含）以下分別高於13-48班，達 .001 的顯著水準，及高於49班（含）以上，達.05 的顯著水準，49班（含）以上高於13-48班，達 .05 的顯著水準。

就不同學校規模國小教師知覺校長正向領導整體層面而言，其結果顯示：不同學校規模之國小教師知覺校長正向領導有顯著差異。經平均數 Scheffe' 法事後比較發現：12班（含）以下分別高於13-48班，達 .001 的顯著水準，及高於49班（含）以上，達 .05 的顯著水準。

表 4-9 不同學校規模之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表

層面	學校規模	個數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
孕育正向氣氛	(1) 12班（含）以下	84	4.08	.67	4.268*	1>2
	(2) 13-48班	349	3.82	.80		
	(3) 49班（含）以上	311	3.89	.72		
建立正向關係	(1) 12班（含）以下	84	4.08	.65	5.020**	1>2
	(2) 13-48班	349	3.78	.81		
	(3) 49班（含）以上	311	3.83	.76		
善用正向溝通	(1) 12班（含）以下	84	4.23	.69	6.912***	1>2
	(2) 13-48班	349	3.90	.78		
	(3) 49班（含）以上	311	3.98	.70		
賦予正向意義	(1) 12班（含）以下	84	4.09	.65	10.283***	1>2
	(2) 13-48班	349	3.68	.82		
	(3) 49班（含）以上	311	3.84	.76		
整體正向領導	(1) 12班（含）以下	84	4.12	.62	6.955***	1>2
	(2) 13-48班	349	3.79	.77		
	(3) 49班（含）以上	311	3.88	.70		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

三、不同學校位置之教師知覺校長正向領導的差異情形

表 4-10 為不同學校位置之教師知覺校長正向領導得分的敘述統計與

單因子變異數分析。

就不同學校位置之國小教師在知覺校長正向領導各層面之單因子變異數分析結果而言，經Scheffe' 法事後比較結果，在善用正向溝通層面上，偏遠地區高於都會區，達 .05 的顯著水準，其餘孕育正向氣氛、建立正向關係及賦予正向意義等層面，則無顯著差異。

就不同學校位置之教師知覺校長正向領導整體層面而言，其結果顯示：不同學校位置之國小教師知覺校長正向領導沒有顯著差異。

表 4-10 不同學校位置之教師知覺校長正向領導敘述統計與單因子變異數分析表

層面	學校位置	個數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
孕育 正向 氣氛	(1) 都會區	443	3.84	.78	2.352	N.S.
	(2) 一般地區	241	3.90	.71		
	(3) 偏遠地區	60	4.05	.73		
建立 正向 關係	(1) 都會區	443	3.80	.80	2.193	N.S.
	(2) 一般地區	241	3.85	.75		
	(3) 偏遠地區	60	4.03	.76		
善用 正向 溝通	(1) 都會區	443	3.93	.77	3.156*	3 > 1
	(2) 一般地區	241	3.98	.69		
	(3) 偏遠地區	60	4.19	.74		
賦予 正向 意義	(1) 都會區	443	3.76	.82	2.916	N.S.
	(2) 一般地區	241	3.80	.74		
	(3) 偏遠地區	60	4.02	.77		
整體 正向 領導	(1) 都會區	443	3.83	.76	2.872	N.S.
	(2) 一般地區	241	3.88	.68		
	(3) 偏遠地區	60	4.07	.72		

* $p < .05$

第三節 不同背景變項在國小教師組織承諾之差異分析

本節旨在探討不同背景變項在北北基地區國小教師組織承諾之差異情形，本研究背景變項分為人口變項及學校環境變項二者，其差異情形分析說明如下：

壹、不同人口變項在知覺國小教師組織承諾的差異情形

在本研究中，人口變項包括：教師性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務等五項，以下逐項呈現人口變項在北北基地區國小教師組織承諾之差異情形。

一、不同性別教師知覺教師組織承諾之差異情形

表 4-11 為不同性別教師知覺教師組織承諾得分的敘述統計與獨立樣本 t 考驗。

就教師組織承諾之各層面分析，在組織認同層面上，男性教師得分高於女性教師，達 .01 的顯著水準，其餘努力意願及留職傾向等層面，男性教師與女性教師則無顯著差異。

就北北基地區國小教師知覺整體組織承諾而言，男性教師得分與女性教師相近，顯示男、女教師在知覺組織承諾方面，無顯著差異。

表 4-11 不同性別之教師知覺教師組織承諾 t 考驗摘要表

層面別	樣本	人數	平均數	標準差	t 值
組織認同	男	258	4.08	.67	2.812**
	女	486	3.94	.63	
努力意願	男	258	4.13	.59	.722
	女	486	4.10	.55	
留職傾向	男	258	4.11	.74	.369
	女	486	4.08	.77	
整體組織承諾	男	258	4.10	.60	1.405
	女	486	4.04	.58	

** $P < .01$

二、不同年齡之教師知覺教師組織承諾的差異情形

本研究在回收有效問卷744份中，「56歲（含）以上」組次數分配只有11，有效百分比只佔1.5%，考量本年齡組距樣本數過低不具顯著意義，因此將「51-55歲」和「56歲（含）以上」合併為「51歲（含）以上」一組探討

其差異情形。

表 4-12 為不同年齡之教師知覺教師組織承諾得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同年齡之教師在知覺教師組織承諾各層面之單因子變異數分析結果而言，經Scheffe' 法事後比較，在組織認同、努力意願、留職傾向各層面皆為51歲（含）以上得分最高。在組織認同層面，51歲（含）以上分別高於30歲（含）以下，達 .05 的顯著水準，及明顯高於31-40歲，達 .001 的顯著水準；在努力意願層面，41-50歲及51歲（含）以上明顯高於31-40歲，皆達 .01 的顯著水準；在留職傾向層面，51歲（含）以上明顯高於30歲（含）以下及31-40歲，皆達 .001 的顯著水準，41-50歲亦明顯高於31-40歲，達 .01 的顯著水準。

就不同年齡之教師知覺教師組織承諾整體層面而言，其結果顯示：不同年齡之國小教師知覺教師組織承諾有顯著差異，51歲（含）以上分別明顯高於30歲（含）以下，達 .01 的顯著水準，及明顯高於31-40歲，達 .001 的顯著水準。41-50歲亦明顯高於31-40歲，達 .01的顯著水準。

表 4-12 不同年齡之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表

層面	年齡	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
組織認同	(1) 30歲(含)以下	88	3.96	.64	6.010***	4>1 4>2
	(2) 31-40歲	307	3.90	.67		
	(3) 41-50歲	296	4.03	.61		
	(4) 51歲(含)以上	53	4.28	.61		
努力意願	(1) 30歲(含)以下	88	4.13	.51	7.028***	3>2 4>2
	(2) 31-40歲	307	4.01	.58		
	(3) 41-50歲	296	4.17	.56		
	(4) 51歲(含)以上	53	4.32	.55		
留職傾向	(1) 30歲(含)以下	88	3.94	.77	9.611***	4>1 4>2 3>2
	(2) 31-40歲	307	3.98	.78		
	(3) 41-50歲	296	4.18	.72		
	(4) 51歲(含)以上	53	4.47	.65		
整體組織承諾	(1) 30歲(含)以下	88	4.01	.57	8.971***	4>1 4>2 3>2
	(2) 31-40歲	307	3.96	.60		
	(3) 41-50歲	296	4.13	.56		
	(4) 51歲(含)以上	53	4.35	.56		

*** $P < .001$

三、不同服務年資之教師知覺教師組織承諾的差異情形

表 4-13 為不同服務年資之教師知覺教師組織承諾得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同服務年資之教師在知覺教師組織承諾各層面之單因子變異數分析結果而言，經Scheffe' 法事後比較，在組織認同、努力意願、留職傾向各層面皆為年資26年(含)以上得分最高，6-15年得分最低。在組織認同層面，年資26年(含)以上分別高於1-5年，達 .05 的顯著水準，及明顯高於6-15年，達 .001 的顯著水準；在努力意願層面26年(含)以上明顯高於6-15年，達 .01 的顯著水準；在留職傾向層面，年資26年(含)以上分別明顯高於1-5年，達 .01 的顯著水準，及明顯高於6-15年，達 .001 的顯著水準，16-25年明顯高於6-15年，達 .01 的顯著水準。

就不同服務年資之教師知覺教師組織承諾整體層面而言，其結果顯示：

不同服務年資之國小教師知覺教師組織承諾有顯著差異，年資26年（含）以上分別高於1-5年，達 .05 的顯著水準，及明顯高於6-15年，達 .001 的顯著水準，年資16-25年高於6-15 年，達 .05 的顯著水準。

表 4-13 不同服務年資之教師知覺教師組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表

層面	服務年資	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
組織認同	(1) 1-5年	93	3.98	.58	6.576***	4>1 4>2
	(2) 6-15年	345	3.91	.68		
	(3) 16-25年	241	4.03	.62		
	(4) 26年（含）以上	65	4.27	.53		
努力意願	(1) 1-5年	93	4.13	.49	5.931***	4>2
	(2) 6-15年	345	4.03	.59		
	(3) 16-25年	241	4.15	.56		
	(4) 26年（含）以上	65	4.32	.51		
留職傾向	(1) 1-5年	93	4.01	.78	9.993***	4>1 4>2 3>2
	(2) 6-15年	345	3.97	.80		
	(3) 16-25年	241	4.21	.69		
	(4) 26年（含）以上	65	4.43	.57		
整體組織承諾	(1) 1-5年	93	4.04	.56	9.139***	4>1 4>2 3>2
	(2) 6-15年	345	3.97	.62		
	(3) 16-25年	241	4.13	.56		
	(4) 26年（含）以上	65	4.34	.48		

*** $P < .001$

四、不同學歷之教師知覺教師組織承諾的差異情形

表 4-14 為不同學歷之教師知覺教師組織承諾得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同學歷之教師在知覺教師組織承諾各層面之單因子變異數分析結果而言，經Scheffe' 法事後比較，在組織認同、努力意願及留職傾向等三個層面上，不同學歷之教師知覺教師組織承諾皆無顯著差異。

就不同學歷之教師知覺教師組織承諾整體層面而言，其結果顯示：不同學歷之國小教師知覺教師組織承諾無顯著差異。

表 4-14 不同學歷之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
組織認同	(1) 博士碩士	294	4.02	.66	1.078	N.S.
	(2) 40學分班	34	4.00	.60		
	(3) 師範體系及教 育大學體系	293	3.99	.64		
	(4) 一般大學	123	3.90	.62		
努力意願	(1) 博士碩士	294	4.14	.57	.759	N.S.
	(2) 40學分班	34	4.13	.57		
	(3) 師範體系及教 育大學體系	293	4.10	.56		
	(4) 一般大學	123	4.04	.57		
留職傾向	(1) 博士碩士	294	4.06	.76	1.316	N.S.
	(2) 40學分班	34	4.26	.74		
	(3) 師範體系及教 育大學體系	293	4.13	.72		
	(4) 一般大學	123	4.02	.82		
整體組織 承諾	(1) 博士碩士	294	4.07	.59	.892	N.S.
	(2) 40學分班	34	4.13	.57		
	(3) 師範體系及教 育大學體系	293	4.08	.59		
	(4) 一般大學	123	3.99	.60		

五、不同現任職務之教師知覺教師組織承諾的差異情形

表 4-15 為不同現任職務之教師知覺教師組織承諾得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同現任職務之教師在知覺教師組織承諾各層面之單因子變異數分析結果而言，經Scheffe' 法事後比較，在組織認同、努力意願、留職傾向各層面皆為教師兼主任得分最高；在組織認同及努力意願二個層面上，以科任教師得分最低；留職傾向層面以教師兼組長得分最低。在組織認同及努力意願二個層面上，主任明顯高於組長、級任老師及科任教師，皆達 .001 顯著水準；在留職傾向層面，主任高於組長，達 .05 顯著水準。

就不同現任職務之教師知覺教師組織承諾整體層面而言，其結果顯示：不同現任職務之國小教師知覺教師組織承諾有顯著差異，主任高於組長、級

任老師及科任教師，皆達 .001 顯著水準。

表 4-15 不同現任職務之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表

層面	現任職務	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
組織認同	(1) 教師兼主任	127	4.33	.56	16.121***	1>2
	(2) 教師兼組長	219	3.94	.61		1>3
	(3) 級任老師	271	3.94	.66		1>4
	(4) 科任教師	127	3.84	.64		
努力意願	(1) 教師兼主任	127	4.37	.53	12.228***	1>2
	(2) 教師兼組長	219	4.04	.55		1>3
	(3) 級任老師	271	4.08	.58		1>4
	(4) 科任教師	127	4.02	.53		
留職傾向	(1) 教師兼主任	127	4.23	.67	4.276**	1>2
	(2) 教師兼組長	219	3.97	.75		
	(3) 級任老師	271	4.16	.79		
	(4) 科任教師	127	4.02	.75		
整體組織承諾	(1) 教師兼主任	127	4.31	.53	10.479***	1>2
	(2) 教師兼組長	219	3.98	.56		1>3
	(3) 級任老師	271	4.06	.61		1>4
	(4) 科任教師	127	3.96	.58		

** $P < .01$ *** $P < .001$

貳、不同學校環境變項在國小教師組織承諾的差異情形

在本研究中，學校環境變項包括學校歷史、學校規模與學校位置等三項，以下分別呈現學校環境變項在北北基地區國小教師組織承諾的差異情形。

一、不同學校歷史之教師知覺教師組織承諾的差異情形

表 4-16 為不同學校歷史之教師知覺教師組織承諾得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同學校歷史之教師在知覺教師組織承諾各層面之單因子變異數分析結果而言，經 Scheffe' 法事後比較，在組織認同、努力意願、留職傾向各層面，不同學校歷史之教師知覺教師組織承諾皆無顯著差異。

就不同學校歷史之教師知覺教師組織承諾整體層面而言，其結果顯示：

不同學校歷史之國小教師知覺教師組織承諾無顯著差異。

表 4-16 不同學校歷史之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表

層面	學校歷史	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
組織認同	(1) 40年(含)以下	261	4.04	.63	1.018	N.S.
	(2) 41-60年	143	3.99	.66		
	(3) 61-100年	158	3.94	.61		
	(4) 101年(含)以上	182	3.96	.68		
努力意願	(1) 40年(含)以下	261	4.14	.56	.850	N.S.
	(2) 41-60年	143	4.12	.59		
	(3) 61-100年	158	4.06	.51		
	(4) 101年(含)以上	182	4.09	.60		
留職傾向	(1) 40年(含)以下	261	4.11	.72	.205	N.S.
	(2) 41-60年	143	4.10	.78		
	(3) 61-100年	158	4.05	.78		
	(4) 101年(含)以上	182	4.10	.79		
整體組織承諾	(1) 40年(含)以下	261	4.10	.56	.667	N.S.
	(2) 41-60年	143	4.07	.62		
	(3) 61-100年	158	4.02	.57		
	(4) 101年(含)以上	182	4.05	.63		

二、不同學校規模之教師知覺教師組織承諾的差異情形

表 4-17 為不同學校規模之教師知覺教師組織承諾得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同學校規模之教師在知覺教師組織承諾各層面之單因子變異數分析結果而言，經Scheffe' 法事後比較，在組織認同、努力意願、留職傾向各層面，不同學校規模之教師知覺教師組織承諾皆無顯著差異。

就不同學校規模之教師知覺教師組織承諾整體層面而言，其結果顯示：不同學校規模之國小教師知覺教師組織承諾無顯著差異。

表 4-17 不同學校規模之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
組織認同	(1) 12班(含)以下	84	4.11	.64	1.874	N.S.
	(2) 13-48班	349	3.96	.64		
	(3) 49班(含)以上	311	3.99	.65		
努力意願	(1) 12班(含)以下	84	4.21	.53	1.733	N.S.
	(2) 13-48班	349	4.09	.57		
	(3) 49班(含)以上	311	4.10	.57		
留職傾向	(1) 12班(含)以下	84	4.07	.73	2.103	N.S.
	(2) 13-48班	349	4.04	.74		
	(3) 49班(含)以上	311	4.16	.77		
整體組織承諾	(1) 12班(含)以下	84	4.13	.58	1.413	N.S.
	(2) 13-48班	349	4.03	.59		
	(3) 49班(含)以上	311	4.08	.60		

三、不同學校位置之教師知覺教師組織承諾的差異情形

表 4-18 為不同學校位置之教師知覺教師組織承諾得分的敘述統計與單因子變異數分析。

就不同學位置之教師在知覺教師組織承諾各層面之單因子變異數分析結果而言，經Scheffe' 法事後比較，在組織認同、努力意願、留職傾向各層面，不同學校位置之教師知覺教師組織承諾皆無顯著差異。

就不同學校位置之教師知覺教師組織承諾整體層面而言，其結果顯示：不同學校位置之國小教師知覺教師組織承諾無顯著差異。

表 4-18 不同學校位置之教師知覺組織承諾敘述統計與單因子變異數分析表

層面	學校位置	人數	平均數	標準差	F	Scheffe' 法
組織認同	(1) 都會區	443	3.97	.65	.686	N.S.
	(2) 一般地區	241	4.00	.62		
	(3) 偏遠地區	60	4.08	.64		
努力意願	(1) 都會區	443	4.09	.56	.647	N.S.
	(2) 一般地區	241	4.12	.59		
	(3) 偏遠地區	60	4.18	.53		
留職傾向	(1) 都會區	443	4.11	.76	.481	N.S.
	(2) 一般地區	241	4.09	.77		
	(3) 偏遠地區	60	4.00	.72		
整體組織承諾	(1) 都會區	443	4.06	.59	.070	N.S.
	(2) 一般地區	241	4.07	.59		
	(3) 偏遠地區	60	4.09	.58		

綜上所述，茲將校長正向領導與教師組織承諾各層面在個人背景變項與學校環境變項的差異情形分析結果整理成摘要表，摘要內容詳如表4-19：

表 4-19 國小校長正向領導與教師組織承諾分析結果摘要總表

層面	性別	年齡	服務年資	最高學歷	現任職務	學校歷史	學校規模	學校位置
孕育正向氣氛	1>2	N.S.	4>2	N.S.	1>2	N.S.	1>2	N.S.
			4>3		1>3			
					1>4			
建立正向關係	1>2	N.S.	1>2	N.S.	1>2	N.S.	1>2	N.S.
			4>2		1>3			
					1>4			
善用正向溝通	1>2	N.S.	N.S.	N.S.	1>2	N.S.	1>2	3>1
					1>3			
					1>4			
賦予正向意義	1>2	N.S.	N.S.	N.S.	1>3	N.S.	1>2	N.S.
					1>4			
					3>2			
整體正向領導	1>2	N.S.	1>2	N.S.	1>2	N.S.	1>2	N.S.
			4>2		1>3			
					1>4			
組織認同	1>2	4>1	4>1	N.S.	1>2	N.S.	N.S.	N.S.
		4>2	4>2					
			1>4					
努力意願	N.S.	3>2	4>2	N.S.	1>2	N.S.	N.S.	N.S.
		4>2			1>3			
					1>4			
留職傾向	N.S.	4>1	4>1	N.S.	1>2	N.S.	N.S.	N.S.
		4>2	4>2					
		3>2	3>2					
整體組織承諾	N.S.	4>1	4>1	N.S.	1>2	N.S.	N.S.	N.S.
		4>2	4>2					
		3>2	3>2					

說明：

性別：1.男 2.女

年齡：1. 30歲（含）以下 2. 31-40歲 3. 41-50歲 4. 51歲（含）以上

服務年資：1. 1-5年 2. 6-15年 3. 16-25年 4. 26年（含）以上

最高學歷：1. 博士 碩士 2. 40學分班 3. 師範體系及教育大學體系 4. 一般大學

現任職務：1. 教師兼主任 2. 教師兼組長 3. 級任老師 4. 科任教師

學校歷史：1. 40年（含）以下 2. 41-60年 3. 61-100年 4. 101年（含）以上

學校規模：1. 12班（含）以下 2. 13-48班 3. 49班（含）以上

學校位置：1. 都會區 2. 一般地區 3. 偏遠地區

第四節 國小校長正向領導與教師組織承諾之相關分析

本節旨在探討北北基地區國小校長正向領導與教師組織承諾的相關情形。為了瞭解整體校長正向領導及其四個層面（孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、賦予正向意義）分別與整體教師組織承諾及其各層面的相關情形，乃透過皮爾遜積差相關求各變項間的相關程度，來了解變項之間相關的程度。

壹、整體校長正向領導與整體教師組織承諾之相關情形

一、整體校長正向領導與整體教師組織承諾之相關情形

就表 4-20 研究發現，整體校長正向領導與整體教師組織承諾間呈現顯著正相關（ $r = .633$ ， $p < .01$ ），即整體校長正向領導程度較高的國小，其教師組織承諾的得分也較高，亦即該校組織承諾的程度較高。

二、整體校長正向領導與教師組織承諾各層面之相關情形

就表 4-20 研究發現，整體校長正向領導與教師組織承諾各層面間呈現顯著正相關。整體校長正向領導與教師組織承諾之組織認同相關為 .679，與努力意願之相關為 .563，與留職傾向相關為 .483，顯示出整體校長正向領導程度較高的國小，在教師組織承諾（組織認同、努力意願、留職傾向）的得分也較高，亦即各層面之教師組織承諾的程度較高。

貳、校長正向領導之各層面與教師組織承諾之相關情形

一、校長正向領導之各層面與整體教師組織承諾之相關情形

就表 4-20 研究發現，校長正向領導四個層面與整體組織承諾皆呈現顯著的正相關。校長正向領導之孕育正向氣氛層面與整體組織承諾相關為 .600，建立正向關係層面與整體組織承諾相關為 .611，善用正向溝通層面與整體組織承諾相關為 .616，賦予正向意義層面與整體組織承諾相關為 .591，即校長正向領導各層面得分高的國小，在整體教師組織承諾的得分也較高。

二、 校長正向領導之各層面與教師組織承諾各層面之相關情形

就校長正向領導各層面與教師組織承諾各層面而言，根據表4-20 研究結果，分述如下：

(一) 孕育正向氣氛與教師組織承諾各層面之相關情形

「孕育正向氣氛」與教師組織承諾各層面之相關皆達顯著正相關。孕育正向氣氛與教師組織承諾之組織認同相關為 .648，與努力意願之相關為 .535，與留職傾向之相關為 .455，即「孕育正向氣氛」得分高的國小，在教師組織承諾各層面的得分也較高。

(二) 建立正向關係與教師組織承諾各層面之相關情形

「建立正向關係」與教師組織承諾各層面之相關皆達顯著正相關。建立正向關係與教師組織承諾之組織認同相關為 .662，與努力意願之相關為 .535，與留職傾向之相關為 .467，即「建立正向關係」得分高的國小，在教師組織承諾各層面的得分也較高。

(三) 善用正向溝通與教師組織承諾各層面之相關情形

「善用正向溝通」與教師組織承諾各層面之相關皆達顯著正相關。善用正向溝通與教師組織承諾之組織認同相關為 .651，與努力意願之相關為 .554，與留職傾向之相關為 .475，即「善用正向溝通」得分高的國小，在教師組織承諾各層面的得分也較高。

(四) 賦予正向意義與教師組織承諾各層面之相關情形

「賦予正向意義」與教師組織承諾各層面之相關皆達顯著正相關。賦予正向意義與教師組織承諾之組織認同相關為 .634，與努力意願之相關為 .527，與留職傾向之相關為 .450，即「賦予正向意義」得分高的國小，在教師組織承諾各層面的得分也較高。

表 4-20 國小校長正向領導與教師組織承諾之積差相關摘要表

層面別	組織認同	努力意願	留職傾向	整體組織承諾
孕育正向氣氛	.648 ^{***}	.535 ^{***}	.455 ^{***}	.600 ^{***}
建立正向關係	.662 ^{***}	.535 ^{***}	.467 ^{***}	.611 ^{***}
善用正向溝通	.651 ^{***}	.554 ^{***}	.475 ^{***}	.616 ^{***}
賦予正向意義	.634 ^{***}	.527 ^{***}	.450 ^{***}	.591 ^{***}
整體正向領導	.679 ^{***}	.563 ^{***}	.483 ^{***}	.633 ^{***}

*** $P < .001$

第五節 國小校長正向領導對教師組織承諾之預測分析

為了進一步瞭解北北基地區國小校長正向領導對教師組織承諾的預測力，並找出最有預測力的變項，以校長正向領導各層面為預測變項，整體教師組織承諾及其各層面為效標變項，分別進行逐步多元迴歸分析。

壹、整體校長正向領導對教師組織承諾整體之預測分析

一、校長正向領導各層面對整體教師組織承諾之預測分析

由表 4-21 可知校長正向領導各層面對整體教師組織承諾具有預測力的變項共有三個：依序是善用正向溝通、建立正向關係、賦予正向意義。三個層面共可解釋教師組織承諾39.8%的變異量。

從標準化迴歸係數來看，以善用正向溝通的預測力最大 ($\beta = .278$)，其次是建立正向關係 ($\beta = .221$)，賦予正向意義最低 ($\beta = .156$)。三者的標準化迴歸係數均為正值，表示這三個變項對教師組織承諾的影響為正向，即校長正向領導行為中有較佳的善用正向溝通、建立正向關係及賦予正向意義，則學校有較佳組織承諾的表現。而其中又以善用正向溝通較具預測力。

表 4-21 國小校長正向領導各層面對整體教師組織承諾之多元逐步迴歸分析摘要表

選入的變項順序 (自變項)	多元相關係數 R	決定係數 R^2	增加解釋量 ΔR^2	F 值	標準化迴歸係數 β
善用正向溝通	.616	.379	.379	453.393***	.278
建立正向關係	.627	.393	.014	240.122***	.221
賦予正向意義	.631	.398	.005	163.260***	.156

*** $P < .001$

貳、校長正向領導各層面對教師組織承諾各層面對之預測分析

一、校長正向領導各層面對組織認同之預測分析

由表 4-22 可知校長正向領導各層面對組織認同具有預測力的變項共有三個：依序為建立正向關係、賦予正向意義及孕育正向氣氛。三個層面共可解釋教師組織承諾 45.9% 的變異量。

從標準化迴歸係數來看，以建立正向關係的預測力最大 ($\beta = .290$)，其次為賦予正向意義及孕育正向氣氛，其 β 係數分別為 .206 和 .211。三者的標準化迴歸係數均為正值，表示校長正向領導行為中有較佳的建立正向關係、賦予正向意義及孕育正向氣氛，則學校有較佳組織認同的表現。其中又以建立正向關係較具預測力。

表 4-22 國小校長正向領導預測組織認同之多元逐步迴歸分析摘要表

選入的變項順序 (自變項)	多元相關係數 R	決定係數 R^2	增加解釋量 ΔR^2	F 值	標準化迴歸係數 β
建立正向關係	.662	.439	.439	579.837***	.290
賦予正向意義	.672	.452	.014	305.901***	.206
孕育正向氣氛	.678	.459	.007	209.324***	.211

*** $P < .001$

二、校長正向領導各層面對努力意願之預測分析

由表 4-23 可知校長正向領導各層面對努力意願具有預測力的變項共

有三個：依序是善用正向溝通、孕育正向氣氛、賦予正向意義。三個層面共可解釋教師組織承諾 32.0% 的變異量。

從標準化迴歸係數來看，以善用正向溝通的預測力最大 ($\beta = .288$)，其次為孕育正向氣氛及賦予正向意義，其 β 係數分別為 .157 和 .145。三者的標準化迴歸係數均為正值，表示校長正向領導行為中有較佳的善用正向溝通、孕育正向氣氛及賦予正向意義，則學校有較佳努力意願的表現。其中又以善用正向溝通較具預測力。

表 4-23 國小校長正向領導預測努力意願之多元逐步迴歸分析摘要表

選入的變項順序 (自變項)	多元相關係數 R	決定係數 R^2	增加解釋量 ΔR^2	F 值	標準化迴歸係數 β
善用正向溝通	.554	.307	.307	329.238***	.288
孕育正向氣氛	.562	.315	.008	170.702***	.157
賦予正向意義	.566	.320	.005	116.129***	.145

*** $P < .001$

三、校長正向領導各層面對留職傾向之預測分析

由表 4-24 可知校長正向領導各層面對留職傾向具有預測力的變項共有兩個：依序為善用正向溝通、建立正向關係。二個層面共可解釋教師組織承諾 23.2% 的變異量。

從標準化迴歸係數來看，以善用正向溝通的預測力最大 ($\beta = .290$)，其次為建立正向關係 ($\beta = .202$)。二者的標準化迴歸係數均為正值，表示校長正向領導行為中有較佳的善用正向溝通及建立正向關係，則學校有較佳留職傾向的表現。其中以善用正向溝通較具預測力。

表 4-24 國小校長正向領導預測留職傾向之多元逐步迴歸分析摘要表

選入的變項順序 (自變項)	多元相關係數 R	決定係數 R^2	增加解釋量 ΔR^2	F 值	標準化迴歸係數 β
善用正向溝通	.475	.225	.225	215.812***	.290
建立正向關係	.482	.232	.007	111.958***	.202

*** $P < .001$

綜上所述，得知校長正向領導預測整體教師組織承諾以善用正向溝通較具預測力。對組織認同則以建立正向關係較具預測力，對努力意願和留職傾向則皆以善用正向溝通最具預測力。

第六節 綜合討論

本節根據前五節之研究結果，進一步加以討論。全節共分三個部份，第一部份為國小校長正向領導的討論；第二部份為國小教師組織承諾的討論；第三部份為國小校長正向領導與教師組織承諾關係的討論。

壹、國小校長正向領導之討論

北北基地區國小校長正向領導的討論包括三個部份：第一部份為校長正向領導現況討論；第二部份為不同人口變項對校長正向領導的差異討論；第三部份為不同學校環境變項對校長正向領導的差異討論。

一、校長正向領導的現況討論

本研究結果顯示，北北基地區國小校長正向領導為中上程度。教師所知覺的校長正向領導的行為中以「善用正向溝通」的得分最高。

「善用正向溝通」的得分最高顯示教師知覺校長平時和教師的交談或交換意見，能真心誠意，並且以身作則使用正向言語，採用正向回饋和支持用語，並減少批評與負向回饋的正向領導行為較高。具正向領導作為的校長遇到教師犯錯，傳達批評或指導的訊息時，應採多元的觀點而不用攻擊性字眼；且指責應聚焦在教師犯錯的事件本身，而不做人身攻擊，必要時，給予成員正面具體的回饋意見，避免指責只是校長本身不滿情緒的宣洩。校長的領導作為應能同時著重於關注成員的優點，肯定成員對組織的貢獻；只有指責而沒有指導的溝通，會是阻礙校務順暢運作的「負向溝通」。

本研究結果與賴慧玲(2002)、林永城(2008)、詹雅茹(2011)、Cherniss(1998)、George(1998)、Le Poire(2006)、Cameron(2007)、謝傳崇(2011b)等人之研究結果相似。與研究台灣地區國小校長正向領導之仲秀蓮(2011)研究結果不符。仲秀蓮(2011)將校長正向領導層面分為「共同願景」、「反

思學習」、「愛心關懷」、「勇氣執行」、「建立團隊」、「智慧倡導」五個層面，其研究指出目前台灣地區國小校長正向領導屬於「中度正向領導表現」程度，得分高低依序為「共同願景」、「反思學習」、「愛心關懷」、「勇氣執行」、「建立團隊」、「智慧倡導」，各層面亦均屬於「中度正向領導表現」程度，其中以「共同願景」得分為最高。

至於教師所知覺校長正向領導中以「賦予正向意義」的得分最低，顯示出教師知覺校長在運用不同時機闡述、分享個人的教育理念，以及引領同仁將學校願景目標與個人的核心價值與工作意義相連結的行為較少。值得學校領導者注意的是：學校領導者--校長，應善用各種機會強化同仁大我勝小我之觀念，引導同仁培養成就自己也要成就他人之寬宏思維，以及體認教育的目標在於成就學生。同時，校長要注意察覺每位教師對工作的看法及不同的價值觀，必要時予以導正或激發更多潛能，強調工作的目的在於貢獻而非純為己利。如此，則教師向心力易於凝聚，教育正向遠景方可期。

二、不同人口變項對校長正向領導的差異討論

(一) 教師性別方面

本研究結果顯示，不同性別教師知覺校長正向領導部分，具顯著差異。研究發現：不同性別之教師在知覺校長正向領導作為上，男性得分高於女性。換言之，不同性別教師在知覺校長賦予組織成員工作之正向意義，時時以身作則並進行道德反思與分享學習，善用團隊的力量以擴大正向影響力，正向解讀成員的行為表現，注重正向差異之卓越表現，引導成員產生正向的良善行為，克服困難，進而達成組織目標等正向領導作為上，男性教師高於女性教師。究其原因，可能在於：一般而言，男性教師對工作企圖心較女性教師強，故而更容易，或有機會感受到校長正向領導之作為。

仲秀蓮(2011)曾研究不同性別之國小校長在正向領導上的差異情形，其研究結果顯示無差異。

(二) 教師年齡方面

本研究結果顯示，不同年齡教師知覺校長正向領導部分，無顯著差異。

仲秀蓮(2011)曾研究不同年齡之國小校長在正向領導上的差異情形，其研究結果顯示無差異。

(三) 教師服務年資方面

本研究結果顯示，不同服務年資教師知覺校長正向領導部分，有顯著差異。研究發現：任教1-5年及26年(含)以上之教師在知覺校長正向領導作為上，明顯高於任教6-15年之教師。究其原因，可能在於：初任教職之教師對整個教育環境充滿熱情而好奇，且近年因少子化關係，全國各縣市、各地區普遍班級數皆不斷下降，相對地，各縣市對新進教師需求量亦同步銳減，因而能於近年考上教職或覓得代理教師職務，誠屬不易。基於上述原因，往往會讓教育職場新鮮人格外珍惜工作得來不易，而對教育環境也會較用心觀察和感受。切換到另外一個角度，對年資深之教師而言，因年資已深，經驗、人脈具足，對教育環境之觀察，除態度從容之外，自然能較深入而敏銳。是以任教1-5年及26年(含)以上之教師族群於知覺校長正向領導作為表現得比其他年資族群教師高。

仲秀蓮(2011)曾研究不同校長年資之國小校長在正向領導上的差異情形，其研究結果顯示無差異。

(四) 教師最高學歷方面

本研究結果顯示，不同學歷之教師在知覺校長正向領導部分，並無顯著差異。

仲秀蓮(2011)曾研究不同學歷之國小校長在正向領導上的差異情形，其研究結果顯示無差異。

(五) 教師現任職務方面

本研究結果顯示，不同現任職務教師知覺校長正向領導部分，有顯著差異。研究發現：不同現任職務教師知覺校長正向領導其得分高低依序為教師兼主任、教師兼組長、科任教師及級任老師。教師兼主任知覺整體校長正向領導明顯高於教師兼組長及科任老師，達 .01 顯著水準；教師兼主任知覺

整體校長正向領導亦明顯高於級任老師，達 .001 顯著水準。同時，不同職務之教師在知覺校長正向領導之各層面上亦呈現顯著差異；教師兼主任及教師兼組長皆高於科任教師及級任老師。究其原因，可能在於：教師兼主任、組長因經常參與行政會報，與校長接觸較為頻繁，最能瞭解校長的辦學理念與學校願景，感受校長的領導魅力，並且於執行各項任務時有較多機會受到校長的鼓勵與關懷，因此，不同職務知覺校長正向領導有顯著的差異。

三、不同學校環境變項對校長正向領導的差異討論

(一) 學校歷史方面

本研究結果顯示，不同學校歷史之教師知覺校長正向領導部分，無顯著差異。

仲秀蓮(2011)曾研究不同學校校齡之國小校長在正向領導上的差異情形，其研究結果顯示無差異。

(二) 學校規模方面

本研究結果顯示，不同學校規模之教師在知覺校長正向領導部分，有顯著差異。研究發現：學校規模12班(含)以下之小型學校教師在知覺校長正向領導作為上，分別高於13-48班，達 .001的顯著水準，及高於49班(含)以上，達 .05 的顯著水準。意即12班(含)以下之小型學校教師在知覺校長正向領導作為上最高。究其原因，可能在於：小型學校校長與成員互動機會較多，教師較易感受到校長的辦學理念與領導風格。

仲秀蓮(2011)曾研究不同學校規模之國小校長在正向領導上的差異情形，其研究結果顯示無差異。

(三) 學校位置方面

本研究結果顯示，不同學校位置之教師在知覺校長正向領導部分，於善用正向溝通層面上，偏遠地區高於都會區，達 .05 的顯著水準，其餘孕育正向氣氛、建立正向關係及賦予正向意義等層面，則無顯著差異。研究發現：偏遠地區教師知覺校長正向領導作為高於都會區教師。究其原因，可能在

於：偏遠地區較多小型學校，而小型學校教師與校長有較多互動之機會，教師因而較易感受到校長的辦學理念與領導風格。以此角度言之，則與上述不同學校規模之教師知覺校長正向領導作為部分之研究發現吻合。

貳、國小教師組織承諾之討論

北北基地區國小教師組織承諾的討論包括三個部份：第一部份為教師組織承諾現況討論；第二部份為不同人口變項對教師組織承諾的差異討論；第三部份為不同學校環境變項對教師組織承諾的差異討論。

一、國小教師組織承諾現況討論

本研究結果顯示，北北基地區國小教師組織承諾屬中上程度。本研究發現與周崇儒（1997）、陳滄智（2005）、方淑芬（2007）、葉佳文（2007）、蔡炳坤（2007）、陳勇全（2008）、連銘棋（2008）、邱春堂（2010）等人的研究結果相近。

其次，在教師組織承諾各層面的得分方面，平均數最高為努力意願，其餘依序為留職傾向及組織認同，本研究發現與黃怡雯（2006）、方淑芬（2007）、邱春堂（2010）之研究結果不盡相符。本研究發現：國小教師組織承諾各層面以努力意願的得分最高。究其原因，可能在於：教師仍以教育是良心事業自許，願意為學校付出額外的努力，此與我國傳統對教師的形象相符合。大部分教師即使對配合行政推動各項教育新政策，或兼任行政工作較無高度意願，但皆願意盡本份努力做好自己的工作，傾全力為學生付出，在教學上努力耕耘，在帶班上努力經營，以贏得社區及家長口碑，甚或是行政的肯定，故而於努力意願層面上之得分會最高。

二、不同人口變項對教師組織承諾的差異討論

（一）教師性別方面

本研究結果顯示，不同性別之教師於知覺教師組織承諾之各層面部分，在組織認同層面上，男性教師得分高於女性教師，達 .01 的顯著水準，其餘努力意願及留職傾向等層面，男性教師與女性教師則無顯著差異。

其次，就教師知覺整體組織承諾而言，男性教師得分與女性教師相近，顯示男、女教師在知覺整體組織承諾方面，無顯著差異，亦即男性和女性教師所知覺的組織承諾是一致的。此研究發現與梁瑞安（1990）、詹婷姬（1994）、周崇儒（1997）、張志毓（1997）、張瑞村（1998）、陳怡君（2001）、黃裕敏（2003）、陳茂盛（2005）、陳滄智（2005）、方淑芬（2007）、邱春堂（2010）的研究結果相似。與黃國隆（1986）、劉春榮（1993）、蔡進雄（1993）、蔡寬信（1993）、邱馨儀（1995）、范熾文（2002）、簡政為（2005）、蔡炳坤（2007）等人之研究結果相異。

（二）教師年齡方面

本研究結果顯示，不同年齡之教師於知覺教師組織承諾部分，有顯著差異。51歲（含）以上分別明顯高於30歲（含）以下，達 .01 的顯著水準，及明顯高於31-40歲，達 .001 的顯著水準。41-50歲亦明顯高於31-40歲，達 .01的顯著水準。本研究發現：高齡組教師知覺組織承諾普遍顯著高於低齡組教師。究其原因，可能在於：年齡越大之教師，對學校之熟悉度與瞭解程度相對也較高，因而對於組織的認同也將因此而提升；同時教師年齡越大，其任職於原職位之時間也越久，因生活已趨於安定，且調校易產生日後超額問題，因而再異動之機會相對也低得多，故留職傾向也較年輕老師高。基於上述原因，高齡組教師自然形成組織承諾顯著較高的情形。

本研究之發現與蔡進雄（1993）、張志毓（1997）、張瑞村（1998）蔡錦治（1999）、范熾文（2002）、郭振生（2002）、林政宏（2003）、李麗素（2005）、陳茂盛（2005）、方淑芬（2007）、蔡炳坤（2007）及邱春堂（2010）的研究結果相似。

（三）教師服務年資方面

本研究結果顯示，不同服務年資之教師於知覺教師組織承諾部分，有顯著差異。其中年資26年（含）以上之教師分別高於1-5年之教師，達 .05 的顯著水準，及明顯高於6-15年之教師，達 .001 的顯著水準；而年資16-25年之教師亦高於6-15 年之教師，達 .05的顯著水準。本研究發現：在知覺整體

組織承諾上，資深教師明顯高於年資淺之教師。此種資深教師知覺組織承諾普遍高於資淺教師的現象，究其原因，可能在於：如不同年齡之教師知覺教師組織承諾差異之討論般，年資深之教師，因服務時間長，所以對學校之熟悉度與瞭解程度相對也較高，因而對於組織的認同也將因此而提升；同時，教師年資越深，其任職於原學校之時間也越久，因生活已趨於安定，且調校易產生日後超額問題，因而再異動之機會相對也低得多，故留職傾向也較年資淺的老師高。基於上述原因，服務年資深之教師族群自然形成組織承諾顯著較高的情形。

本研究之發現與蔡進雄（1993）、劉春榮（1993）、張志毓（1997）、張瑞村（1998）、蔡錦治（1999）、范熾文（2002）、黃裕敏（2003）、方雅漣（2004）、方聰安（2005）、林志峰（2005）、陳茂盛（2005）、梁俊堯（2005）、簡政為（2005）、方淑芬（2007）、葉佳文（2007）、蔡炳坤（2007）及邱春堂（2010）等人的研究結果相類似。

（四）教師學歷方面

本研究結果顯示，不同學歷之教師於知覺教師組織承諾部分，無顯著差異。究其原因，可能在於：非師範及教育大學體系之一般大學畢業教師或碩、博士生，當初之生涯規劃或許未必是從事教職一途，但一旦會選擇進入教育界，踏上教職一途，即表示已認同並接受教師這份職業，故在校園中之教師，無論成為教師之前是何種學經歷，成為教師後之心態與師範及教育大學體系之教師終將無異。

本研究結果與張瑞村（1998）、邱春堂（2010）等人之研究結果相似。與陳滄智（2005）、方淑芬（2007）、葉佳文（2007）及蔡炳坤（2007）等人之研究結果相異。

（五）教師現任職務方面

本研究結果顯示，不同現任職務教師於知覺教師組織承諾部分，有顯著差異。本研究發現：教師兼主任之教師知覺整體教師組織承諾高於組長、級任老師及科任教師，且皆達.001 顯著水準，意即不同現任職務教師於知覺

教師組織承諾上有顯著差異。究其原因，可能在於：主任平日負責學校各項校務的規劃與執行工作，在工作上努力付出，與學校榮辱與共，對於整體校務的運作有較深刻之瞭解，對學校各種運作績效也有較直接的接觸與責任，因而其組織承諾顯著高於其他職務教師便不難理解。

本研究結果與劉春榮(1993)、蔡進雄(1993)、周崇儒(1997)、張志毓(1997)、張瑞村(1998)、蔡錦治(1999)、范熾文(2002)、郭振生(2002)、林政宏(2003)、方雅漣(2004)、簡政為(2005)、方淑芬(2007)、葉佳文(2007)、蔡炳坤(2007)及邱春堂(2010)等人之研究結果相似。

三、不同學校環境變項對教師組織承諾的差異討論

(一) 學校歷史方面

本研究結果顯示，不同學校歷史之教師於知覺教師組織承諾部分，無顯著差異。本研究結果與方淑芬(2007)及邱春堂(2010)等人之研究結果相似。

(二) 學校規模方面

本研究結果顯示，不同學校規模之教師於知覺教師組織承諾部分，無顯著差異。

本研究結果與邱春堂(2010)之研究結果相似。與林靜如(1990)、劉春榮(1993)、張瑞村(1994)、簡政為(2005)、方淑芬(2007)、葉佳文(2007)及蔡炳坤(2007)等人研究發現學校規模愈大，教師組織承諾愈高相異。與蔡寬信(1993)、邱馨儀(1995)發現學校規模越小，教師組織承諾越高亦相異。

(三) 學校位置方面

本研究結果顯示，不同學校位置之教師於知覺教師組織承諾部分，無顯著差異。本研究結果與詹婷姬(1994)、陳怡君(2001)、黃裕敏(2003)、方淑芬(2007)及蔡炳坤(2007)等人之研究結果相似。與蔡進雄(1993)發現鄉鎮地區之教師組織承諾最高，而偏遠地區之教師組織承諾最低之研究

結果相異。與蔡寬信（1993）及邱馨儀（1995）等人之研究結果發現偏遠與鄉鎮地區教師組織承諾最高亦相異。

參、國小校長正向領導與教師組織承諾關係之討論

北北基地區國小校長正向領導與教師組織承諾關係之討論包含二部份：第一部分為校長正向領導與教師組織承諾相關之討論。第二部份為校長正向領導對教師組織承諾預測力之討論。

一、校長正向領導與教師組織承諾關係之討論

本研究結果顯示，整體校長正向領導與整體教師組織承諾間呈現顯著正相關（ $r = .633, p < .01$ ）。因此，由研究結果得知：整體校長正向領導程度較高的國小，其整體教師組織承諾的得分也較高，意即該校組織承諾的程度亦較高。

其次，就整體校長正向領導與教師組織承諾各層面（組織認同、努力意願、留職傾向）而言，相關係數 r 分別依序為：.679，.563，.483，亦皆呈現顯著正相關。由研究結果得知：整體校長正向領導程度較高的國小，教師組織承諾各層面的得分也較高，亦即各層面之教師組織承諾程度較高。

再者，校長正向領導四個層面（孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、賦予正向意義）與整體教師組織承諾皆呈現顯著的正相關，相關係數 r 依序分別為：.600，.611，.616，.591，意即校長正向領導各層面得分高的國小，於整體教師組織承諾的得分也較高。

最後，就校長正向領導各層面與教師組織承諾各層面而言，校長正向領導的四個層面（孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、賦予正向意義）與教師組織承諾三個層面均達顯著正相關，即校長正向領導各層面得分高的國小，在教師組織承諾各層面的得分也較高。

二、校長正向領導對教師組織承諾預測情形之討論

（一）校長正向領導各層面對整體教師組織承諾的預測討論

本研究結果顯示，校長正向領導各層面對整體教師組織承諾具有預測力

的變項共有三個：依序是善用正向溝通、建立正向關係、賦予正向意義。三個層面共可解釋教師組織承諾 39.8% 的變異量。從標準化迴歸係數來看，以善用正向溝通的預測力最大 ($\beta = .278$)，其次是建立正向關係 ($\beta = .221$)，賦予正向意義最低 ($\beta = .156$)。三者的標準化迴歸係數均為正值，表示這三個變項對教師組織承諾的影響為正向，即校長正向領導行為中有較佳的善用正向溝通、建立正向關係及賦予正向意義，則學校有較佳組織承諾的表現。而其中又以善用正向溝通較具預測力。

(二) 校長正向領導各層面對教師組織承諾各層面的預測討論

1. 本研究結果顯示，校長正向領導各層面對組織認同具有預測力的變項共有三個：依序為建立正向關係、賦予正向意義及孕育正向氣氛。三個層面共可解釋教師組織承諾 45.9% 的變異量。從標準化迴歸係數來看，以建立正向關係的預測力最大 ($\beta = .290$)，其次為賦予正向意義及孕育正向氣氛，其 β 係數分別為 .206 和 .211。三者的標準化迴歸係數均為正值，表示校長正向領導行為中有較佳的建立正向關係、賦予正向意義及孕育正向氣氛，則學校有較佳組織認同的表現。其中又以建立正向關係較具預測力。

2. 本研究結果顯示，校長正向領導各層面對努力意願具有預測力的變項共有三個：依序是善用正向溝通、孕育正向氣氛、賦予正向意義。三個層面共可解釋教師組織承諾 32.0% 的變異量。從標準化迴歸係數來看，以善用正向溝通的預測力最大 ($\beta = .288$)，其次為孕育正向氣氛及賦予正向意義，其 β 係數分別為 .157 和 .145。三者的標準化迴歸係數均為正值，表示校長正向領導行為中有較佳的善用正向溝通、孕育正向氣氛及賦予正向意義，則學校有較佳努力意願的表現。其中又以善用正向溝通較具預測力。

3. 本研究結果顯示，校長正向領導各層面對留職傾向具有預測力的變項共有兩個：依序為善用正向溝通、建立正向關係。二個層面共可解釋教師組織承諾 23.2% 的變異量。從標準化迴歸係數來看，以善用正向溝通的預測力最大 ($\beta = .290$)，其次為建立正向關係 ($\beta = .202$)。二者的標準化迴歸係數均為正值，表示校長正向領導行為中有較佳的善用正向溝通及建立正向關係，則學校有較佳留職傾向的表現。其中以善用正向溝通較具預測力。

綜論本研究結果發現：校長正向領導預測整體教師組織承諾以善用正向溝通較具預測力。對組織認同則以建立正向關係較具預測力，對努力意願和留職傾向則皆以善用正向溝通最具預測力。



第五章 結論與建議

本研究旨在瞭解北北基地區國小校長正向領導與教師組織承諾之現況與關係。據此，本章首先綜合研究結果歸納出研究結論，最後提出建議以完成本研究。本章共分二節：第一節為結論，第二節為建議，依據研究結果對教育行政機關、國小校長、國小教師以及未來研究分別提出若干建議，以供相關政策訂定及學校運作、經營效能方面改進之參考。

第一節 結論

本節根據第四章之研究結果進行分析與討論，歸納出下列伍大結論：

壹、國小校長在整體正向領導與教師在整體組織承諾方面表現為中上程度

本研究發現，北北基地區國小校長在整體正向領導與教師在整體組織承諾方面表現為中上程度。在正向領導各層面的表現，亦屬於中上程度，其中以「善用正向溝通」層面最高，「賦予正向意義」層面最低。在教師組織承諾各層面的表現，亦屬於中上程度，其中以「努力意願」層面的得分最高，「組織認同」層面的得分最低。

貳、國民小學教師人口變項中，不同性別、服務年資與現任職務之教師知覺校長正向領導有差異

一、不同性別之教師知覺校長正向領導有差異

本研究發現，不同性別國小教師在知覺校長正向領導程度上有所差異。不論是正向領導的各個層面或是整體正向領導，男性教師得分皆高於女性教師，具顯著差異。

據此而言，北北基地區國小男性教師對校長正向領導作為之感受比女性教師強。

二、不同服務年資之教師知覺校長正向領導有差異

本研究發現，不同服務年資國小教師在知覺校長正向領導程度上有所差異。在孕育正向氣氛層面，服務年資26年（含）以上之教師對校長正向領導作為之感受高於服務年資為6-15年及16-25年之教師；在建立正向關係層面上，服務年資僅1-5年及服務年資最資深之26年（含）以上教師，高於年資屬於中間層地位之6-15年教師。在知覺校長正向領導整體層面上，服務年資僅1-5年及服務年資最資深之26年（含）以上教師，亦皆高於年資屬於中間層地位之6-15年教師。

據此而言，北北基地區服務年資最資淺與最資深之國小教師族群，對校長正向領導作為之感受比年資屬於中間層地位之教師強。

三、不同現任職務之教師知覺校長正向領導有差異

本研究發現，不同現任職務國小教師在知覺校長正向領導程度上有所差異。在孕育正向氣氛、建立正向關係及善用正向溝通層面上，教師兼主任教師在知覺校長正向領導程度上明顯高於教師兼組長、級任老師及科任教師。在賦予正向意義層面上，教師兼主任亦明顯高於級任老師及科任教師。在知覺校長正向領導整體層面上，教師兼主任知覺整體校長正向領導亦明顯高於教師兼組長、級任老師及科任老師。

據此而言，北北基地區國小兼任主任之教師，對校長正向領導作為之感受比教師兼組長、級任老師及科任教師強。

參、國民小學教師人口變項中，不同性別、年齡、服務年資與現任職務之教師知覺組織承諾有差異

一、不同性別之教師知覺組織承諾有差異

本研究發現，不同性別國小教師在知覺組織承諾程度上有所差異。在組織認同層面上，男性教師得分高於女性教師。

據此而言，北北基地區國小教師在知覺組織承諾之組織認同層面程度上，男性教師比女性教師明顯。

二、不同年齡之教師知覺組織承諾有差異

本研究發現，不同年齡層之國小教師在知覺組織承諾程度上有所差異。在組織認同及留職傾向層面上，年齡層大於51歲（含）以上之教師知覺組織承諾程度明顯高於30歲（含）以下；而在組織認同、努力意願及留職傾向各層面上，年齡層大於51歲（含）以上之教師知覺組織承諾程度皆明顯高於31-40歲；在努力意願及留職傾向層面上，年齡層居於41-50歲之教師知覺組織承諾程度明顯高於31-40歲。在知覺整體組織承諾上，年齡層大於51歲（含）以上之教師明顯高於30歲（含）以下及31-40歲年齡層之教師；年齡層41-50歲之教師亦明顯高於31-40歲年齡層之教師。

據此而言，北北基地區國小教師在知覺組織承諾之各層面程度上，年齡較長之教師明顯高於年輕教師。

三、不同服務年資之教師知覺組織承諾有差異

本研究發現，不同服務年資之國小教師在知覺組織承諾程度上有所差異。在組織認同及留職傾向層面上，年資26年（含）以上之資深教師在知覺組織承諾程度上，明顯高於最資淺僅服務1-5年之教師；同時在組織認同、努力意願及留職傾向各層面上，年資26年（含）以上之資深教師，在知覺組織承諾程度上亦明顯高於最資淺服務6-15年之教師；另外，在留職傾向層面上，服務16-25年之教師在知覺組織承諾程度上，明顯高於較資淺服務6-15年之教師。在知覺整體組織承諾上，年資26年（含）以上之資深教師明顯高於最資淺僅服務1-5年之教師及較資淺服務6-15年之教師；服務16-25年之教師，則明顯高於較資淺服務6-15年之教師。

據此而言，北北基地區不同服務年資之國小教師在知覺組織承諾之各層面程度上，資深教師明顯高於資淺教師。

四、不同職務之教師知覺教師組織承諾有差異

本研究發現，不同職務之國小教師在知覺組織承諾程度上有所差異。在組織認同及努力意願二個層面上，教師兼主任在知覺組織承諾程度上明顯高於組長、級任老師及科任教師；在留職傾向層面，教師兼主任明顯高於組

長。在知覺整體組織承諾上，教師兼主任亦明顯高於組長、級任老師及科任教師。

據此而言，北北基地區不同職務之國小教師在知覺組織承諾之各層面程度上，教師兼主任明顯高於組長、級任老師及科任教師。

肆、國民小學在環境變項中，不同學校規模及學校位置之教師知覺校長正向領導有差異

一、不同學校規模之教師知覺校長正向領導有差異

本研究發現，不同學校規模之國小教師在知覺校長正向領導上有所差異。在孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通及賦予正向意義各層面上，學校班級數12班（含）以下之教師在知覺校長正向領導上皆明顯高於學校班級數13-48班之教師。其次，在建立正向關係、善用正向溝通及賦予正向意義各層面上，學校班級數12班（含）以下之教師在知覺校長正向領導上亦明顯高於學校班級數49班（含）以上之教師。在賦予正向意義層面上，學校班級數49班（含）以上之教師在知覺校長正向領導上則明顯高於學校班級數13-48班之教師。就知覺整體校長正向領導而言，學校班級數12班（含）以下之教師分別高於13-48班及49班（含）以上學校之教師。

據此而言，北北基地區不同學校規模之國小教師在知覺校長正向領導之各層面上，學校規模小之學校教師明顯高於學校規模為中、大型之學校教師。

二、不同學校位置之教師知覺校長正向領導有差異

本研究發現，不同學校位置之國小教師在知覺校長正向領導上有所差異。在善用正向溝通層面上，偏遠地區學校教師知覺校長正向領導程度高於都會區學校教師。

據此而言，北北基地區不同學校位置之國小教師在知覺校長正向領導上，位居偏遠地區之學校教師高於都會區學校教師。

伍、國民小學校長正向領導與教師組織承諾為正相關

本研究主要係透過積差相關分析來瞭解北北基地區國小校長正向領導

與教師組織承諾的關係。研究結果發現:透過整體及各層面校長正向領導與整體及各層面教師組織承諾的相關分析得知:校長正向領導不論整體或是各層面都與教師組織承諾整體或各層面具有顯著的正相關。亦就是:國小校長正向領導表現越好,教師的組織承諾程度也會越高。

陸、整體校長正向領導對於教師組織承諾有預測力

一、校長正向領導各層面對整體教師組織承諾之預測力

本研究發現,校長正向領導四個層面(孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、賦予正向意義)中,「善用正向溝通」、「建立正向關係」及「賦予正向意義」三個變項對整體教師組織承諾具有預測力,三個層面共可解釋教師組織承諾 39.8% 的變異量。其中又以「善用正向溝通」對於教師組織承諾最具預測力。

二、校長正向領導各層面對於組織承諾各層面之預測力

本研究發現,於效標變項「組織認同」部分,校長正向領導四個層面(孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、賦予正向意義)中,「建立正向關係」、「賦予正向意義」及「孕育正向氣氛」對於組織認同具預測力,三個層面共可解釋教師組織承諾 45.9% 之變異量。其中又以「建立正向關係」最具預測力。

於效標變項「努力意願」部分,校長正向領導四個層面(孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、賦予正向意義)中,「善用正向溝通」、「孕育正向氣氛」及「賦予正向意義」對於努力意願具預測力,三個層面共可解釋教師組織承諾 32.0% 的變異量。其中又以「善用正向溝通」最具預測力。

於效標變項「留職傾向」部分,校長正向領導四個層面(孕育正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、賦予正向意義)中,「善用正向溝通」及「建立正向關係」對留職傾向具預測力,二個層面共可解釋教師組織承諾 23.2% 的變異量。其中又以「善用正向溝通」最具預測力。

第二節 建議

根據文獻分析及上述調查研究結果的發現與結論，本研究提出以下建議，裨供教育行政機關、國民小學校長、國民小學教師及後續研究之參考。

壹、對教育行政機關的建議

一、辦理校長專業成長研習，充實正向領導知能；校長培育課程應融入校長正向領導之理論與實務

根據本研究結果顯示，校長正向領導與教師組織承諾行為呈現正相關，意即增進校長正向領導之知能足以提昇教師組織承諾。為增進校長對於正向領導意涵之瞭解與知能提昇，宜透過校長培育儲訓、研習或在職進修，不斷提供校長正向領導新資訊及實物經驗分享與討論，使其將理論與實務整合，終而達到提升學校整體經營效能提升之目的。

二、鼓勵教師參與學校行政，培育校務經營管理人才

根據本研究結果顯示，兼任行政職務的教師，對於知覺校長正向領導，以及對組織承諾得分情形都較未兼行政職務教師高。惟現今因教育環境丕變，教師自主性高，行政工作推動著實不易，教師兼行政的意願低落，因之，本研究結果亦顯示，兼任組長之教師於知覺組織承諾敘述統計之留職傾向層面中，得分情況分別低於級任老師及科任教師。蓋因現今教育現場中，時有發生因兼任行政職務教師難覓，故而以年資淺或新進教師擔任組長之狀況發生。因此，建議主管機關研擬行政人才培育儲訓課程及獎勵方案，鼓勵教師參與學校行政，以免行政經驗無法傳承而影響校務推動，降低學校經管理效能。

貳、對國小校長之建議

一、力行校長正向領導作為，以提升教師組織承諾

根據本研究結果顯示，校長正向領導與教師組織承諾呈現正向關聯。因此，校長在正向領導中應實踐「孕育正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用

正向溝通」、及「賦予正向意義」等作為，不斷透由實作經驗之累積、省思及修正，建立整體學校正向領導系統的有效運作與實踐，藉以促進教師組織承諾之提升，帶領全校組織成員，齊心協力為學校開創新局。

二、積極建立正向關係，提升教師組織認同感

根據本研究結果顯示，在所有校長正向領導作為中，以「建立正向關係」對教師組織認同最具預測力，因此，國小校長應重視與教師建立正向關係。

正向關係不但令人滿足也受到人們的喜愛，在學校裡，教師彼此間的關係如果是正向、良善的、體恤的，自然校園裡的人際衝突就會減少，其中最明顯的改變將會是教師的情緒將趨於穩定，其生理、心理的表現是健康的，這樣的正向關係對教師的工作士氣與工作表現絕對有激勵效果，連帶地也會提高學校的經營績效，這些都是校長應用心思考與營造的。

在建立校園正向關係之積極作為方面，校長可採取以下的做法，例如：提供教師們情緒、智慧或資源上的支援；尊重教師的專業並與教師們建立良好的夥伴關係；對教師能夠充分的信任與授權，一旦教師們能因感受到這股正向關係而表現出認同組織的行為，其所蘊積之能量將逐漸在學校裡散播開來。校長應積極於校園中建立並培養這種正向關係，提升教師組織認同感，進而協助教師與學校發掘所擁有的優勢。

三、善用正向溝通與教師共塑學校願景，以利學校校務發展計劃之推動

根據本研究結果顯示，在所有校長正向領導作為中，以「善用正向溝通」對整體教師組織承諾最具預測力，因此，國小校長應重視與教師溝通之模式。

由於人們對負向訊息的反應往往比對正向訊息的反應來得強烈且印象深刻，故為避免負向訊息造成負向刻板印象，校長於領導作為中應多使用正向的言語，並採用大量的正向回饋，而減少批評與負向的回饋，以避免留在教師心中、腦海中的盡是負向、消極的意念。在組織中，當肯定和支持的語言取代負向與批評的語言時，正向溝通就形成了。校長與教師對話時，宜善用支持性的語言，關注教師的優點比挑剔毛病要多一些；肯定教師對學校的貢獻；當教師犯錯，必須傳達批評或指導的訊息時，能採多元觀點而不用攻

擊性的字眼，指責能聚焦在教師犯錯的事件本身，而不針對人做人身攻擊。

在校務的領導上，經由正向溝通模式之建立，而能與全校教師共塑學校願景，提升教師參與感與受重視之感受，非校長一人唱獨角戲，增進教師組織信念與承諾，發揮正向管理規範功能，以利學校校務發展計劃之推動。

本研究結果亦顯示，中、大型學校教師知覺校長正向領導不如小型學校，偏遠地區學校教師知覺校長正向領導程度亦高於都會區學校教師。此乃因偏遠地區多小型學校，而小型學校校長與教師互動機會較多。故校長宜主動參與全體教職員的活動，增加與教職員彼此互動機會，暢通交流管道，以利正向領導理念之遂行。

四、重視並以正向態度鼓勵女性教師之優越表現，以激發女性教師之正向卓越表現

根據本研究結果顯示，國小女性教師無論是在校長正向領導作為之感受方面，抑或是在知覺組織承諾之組織認同層面程度上，皆比男性教師弱。其原因可能為囿於中國傳統觀念，持家及照顧家人往往比較會是女性教師的生活重心，因而在其餘工作上的企圖心及組織認同感，相對地將較不及男性教師來得強烈。因此，對於校長的領導風格、作法，較無暇細細體會，亦較不具敏銳性。然而，女性教師往往具備細心特質，且較之男性教師更有耐心、愛心，校長應多留意女性教師於教學上，或行政工作上之優越表現，並適時給予鼓勵，如此，除了可激發女性教師之正向卓越表現之外，亦可發掘優秀之行政人才，並有助於校園正向氣氛之塑造，進而提昇學校經營效能。

五、“校有一老，如有一寶！”讓資深教師於校園中發揮正向影響力

根據本研究結果顯示，服務年資較資深及年齡較長之國小教師族群，無論是對校長正向領導作為之感受，抑或是知覺組織承諾之各層面程度上，皆明顯高於其他教師族群。一般而言，資深教師往往也是校園中年齡較長之教師，由於其熟悉學校一切人、事、物，故往往有其一定之影響力及較成熟之見解，校長治校應重視這股力量，妥善加以引導使其發揮正向影響力，並建立正向互信關係，則對學校校務推動、提升經營效能及社區人脈資源之掌握

有一定之助力。

參、對國小教師之建議

一、了解學校發展願景，積極關心學校事務

學校願景不應是校長個人願景，隨著教育行政權下放，教師專業自主權提升，教師應主動關心學校事務，積極參與校務運作，以共同發展學校願景。教師應重視自我之增權賦能，加強創新思考能力，將其積極轉化融入班級經營與教學策略運用中，破除「班級國王」的迷思，與國際現勢脈動、社會思潮接軌，維護學生受教之權益，並提升學校教育品質。

二、主動爭取參與行政工作機會，完成自我實現

教師參與行政工作，有助於認同學校理念與價值，同時也有較多機會瞭解校長領導行為與學校願景。教師經由參與行政工作業務推動之過程，可有較多機會獲得校長之鼓勵與關懷，因而可提升對學校的組織承諾。不同職場追求自我實現之管道不盡相同，學校是教師發揮長才、施展理想抱負的場所，兼任行政工作更是教師完成自我實現的最佳舞台，故建議教師應積極參與行政工作。

三、除致力於教學工作外，應多配合教育政策推動

根據本研究結果顯示，教師自評組織承諾之努力意願層面得分普遍偏高，但依據研究者於教育實務現場之觀察與瞭解，教師除對於自身教學工作的努力意願很高外，配合教育政策的努力意願皆不高，例如：教師專業社群及教師專業發展評鑑試辦之申請、各課程領域優良教具教案之甄選競賽、配合專業發展進行行動研究、參加優質卓越學校評選、參加優質教學團隊評選……等，除自身教學工作外，教師應多關心與積極配合參與各項教育政策之推動，致力於教師專業發展，落實教師專業自主，進而提升教學效能。

肆、對未來研究之建議

一、在研究對象方面

本研究係以臺北市、新北市、基隆市等北區三縣市之公立國民小學教師為研究對象，並未包含其他縣市及私立國民小學教師，因而推論範圍有限。根據本研究初步發現，目前北北基地區之公立國民小學教師於知覺校長正向領導各分層面與整體層面得分均高於平均值，表現屬於中上程度。然而，此結果之推論範圍僅限於北北基地區三縣市，未來研究對象建議可納入其他地區、縣市之國小教師，以建立更完整的校長正向領導與教師組織承諾的資料。

再者，本研究以教師的觀點來知覺校長正向領導行為與組織承諾之情形，研究對象僅限於教師，甚難避免社會期望效應之影響，未來的研究若能加入校長自評、學生及家長等觀點，使多方觀點可以相互參照驗證，或是比較其差異，將使研究內容更為豐富，研究結果更為客觀與真實。

二、研究變項方面

本研究以教師人口變項及學校環境變項切入，試圖探討影響校長正向領導及教師組織承諾之相關因素。經研究結果顯示，性別、年齡、服務年資、職務、學校規模，確實分別在校長正向領導及組織承諾上有差異性存在，然而，在學歷、學校歷史、學校位置（除了「善正向溝通」此變項）上並未呈現差異性。除了教師背景變項之外，影響知覺校長正向領導及組織承諾的前因變項是否尚有其他因素，例如：教師人格特質、學校文化，抑或是少子化造成各校普遍持續減班，教師若申請調校異動，從此易變成超額教師，致使研究結果顯示留職傾向差異性不大……等，此有待後續研究進一步分析探討。

三、在研究方法方面

本研究因囿於人力、時間的限制，故採問卷調查法為主，就回收問卷統計分析結果，初步證實校長正向領導和教師組織承諾之間具正向相關且具預測力。然，教師的理念或想法之轉變，抑或是教師個人生涯規劃、家庭生活因素……等，似乎也牽動著教師組織承諾作為，本研究在此部分僅就回收問卷所取得之資料加以統計分析，未同時進行質的研究與討論，較無法察見各種教師組織承諾作為之間的動態關係。因此，建議未來研究者考量問卷填答

易受社會期待有所顧慮，而未能真實表達自己的想法，可輔以深度訪談、場地觀察、個案研究等方法進行資料的蒐集，以進一步探討教師組織承諾的細緻樣貌，進而深入瞭解校長正向領導對教師組織承諾之影響。





參 考 文 獻

一、中文部分

- 丁虹 (1987)。企業文化與組織承諾之關係研究。國立政治大學企業管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 方淑芬 (2007)。臺北縣市高中校長轉型領導與教師組織承諾關係之研究。國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班學位論文，未出版，臺北市。
- 方雅漣 (2004)。完全中學教師組織變革知覺與組織承諾關係之研究。臺南師範學院教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 王愛麗 (2007)。自我傷害青少年復原力之研究。高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 方聰安 (2005)。國民小學教師組織變革知覺與組織承諾關係之研究。國立臺南大學教育管理研究所學校行政組碩士論文，未出版，臺南市。
- 王雅玄 (1996)。教師組織承諾之理論分析。教育資料文摘，38，15-23。
- 白崇亮 (1986)。組織承諾研究：理論與實務。管理評論，5 (2)，31-51。
- 仲秀蓮 (2004)。臺北縣市國民小學校長正向思考、領導型式與學校效能關係之研究。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 仲秀蓮 (2011)。臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究。國立臺北教育大學教育學院教育經營與管理學系博士論文，未出版，臺北市。
- 杜金璋 (1991)。組織承諾的概念與測量。高雄市：中山大學中山學術研究中心。
- 吳清山 (1991)。學校行政。臺北市：心理。
- 吳清山 (2004)。學校行政，第六版。臺北市：心理。
- 吳清基 (1989)。民主法治與教育。臺北市：台灣書店。
- 吳明隆 (2007)。SPSS 統計應用學習實務--問卷分析與應用統計。臺北市：

知城。

- 李新民（2011）。正向心理學在學校教育的應用。高雄市：麗文。
- 李嘉明（2009）。國小校長與教師對校長領導行為的知覺、落差與回應之個案研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 李麗素（2005）。桃園縣國民中小學人事人員角色壓力與組織承諾之研究。臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 呂浚瑀（2011）。國民小學校長正向領導、團隊情感氛圍與組織創新能力關係之研究。國立新竹教育大學人資處教育行政碩士專班學位論文，未出版，新竹市。
- 林永城（2008）。國小教師知覺校長的溝通行為與其領導效能之研究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林月盛（2003）。國民中學教改壓力、組織衝突、權力運用與組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 林志峰（2005）。主管領導型態、人格特質、組織承諾與工作績效關聯性之研究—以國防部軍備局生產製造中心生產工廠為例。南臺科技大學高階主管企管碩士論文，未出版，臺南市。
- 林明地（2007）。以證據領導：讓學校更睿智（評K. Leithwood, R. Aitken, & D. Jantzi之Making Schools Smarter: Leading with Evidence）。教育研究集刊，53（1），119-127。
- 林政宏（2003）。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。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 林新發（2006）。營造優質學校的策略與作法。取自：
http://www.tmue.edu.tw/~adeva/activity_photo/photo/nation/Great_school/agenda.html
- 林新發（2010a）。正向領導的意涵與實施策略。國民教育，50（3），1-5。
- 林新發（2010b）。校長正向領導的策略與技巧。國民教育，50（6），1-7。
- 林慈愛（2009）。高雄市國民小學教師之校長服務領導知覺與組織承諾之相關研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

- 林靜如(1990)。臺北市國民小學教師工作經驗、內外控信念與組織承諾之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林曜聖(2007)。「故事領導」在國民小學行政情境之應用研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 周崇儒(1997)。國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱春堂(2010)。國民小學校長社會資本、教導型領導與教師組織承諾關係之研究。國立臺北教育大學教育學院教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 邱馨儀(1995)。國民小學學校組織文化與教師組織承諾之研究。臺北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 施碧珍(2002)。國民小學教師組織承諾量表發展之驗證性研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 洪蘭(譯)(2003)。著。真實的快樂(原作者：M. E. P. Seligman)。臺北市：遠流。
- 侯志偉(2008)。學校創新經營與教師工作投入之關係研究—以校長領導風格、行政服務品質及教師專業成長為干擾變項。國立臺南大學教管所學校經營與管理教學碩士論文，未出版，臺南市。
- 徐善德(1997)。高職教師工作價值觀、組織承諾與教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 秦夢群(2001)。教育行政-理論部份。臺北市：五南。
- 秦夢群(2006)。教育行政-理論部分。臺北市：五南。
- 莊榮霖(1994)。國中教職員工工作滿足與組織承諾之研究。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳木金(2007)。以優質行政管理策略推動優質學校經營，載於臺北市教師研習中心(主編)，優質領航—行政篇，頁10-25。臺北市：北市教研中心。5-38。

- 陳生民 (2006)。你是自己的最高主管。取自
http://blog.sina.com.cn/s/blog_472708e101000301.html
- 陳金水 (1988)。國民中學教師制握信念、工作經驗與組織承諾之關係。
國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳怡君 (2001)。職業學校校長領導行為與教師組織承諾關係之研究。國立
彰化師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 陳勇全 (2008)。國民小學教師工作壓力、組織氣氛與組織承諾相關之研究。
國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳茂盛 (2005)。臺南市國小教師組織政治知覺與組織承諾關係之研究。
國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 陳滄智 (2005)。臺北市國民小學教育人員組織承諾與學校效能相關之研
究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺
北市。
- 陳聖謨 (2000)。現在校長角色與職責評析。教育研究，8，29-40。
- 許籐繼 (2001)。學校組織權力重建。臺北：五南。
- 張志毓 (1997)。國民小學教師組織承諾與專業承諾研究。臺北市立師範
學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張美芳 (譯) (2000)。積極思考就是力量 (原作者：Peale, N. V.)。台北
縣：世朝。
- 張惠英 (2002)。國民小學教師工作價值觀、工作生活品質與組織承諾關係
之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 張瑞村 (1994)。高級職業學校校長領導型態與教師組織承諾關係之研究。
高雄市：復文書局。
- 張瑞村 (1998)。高級工業職業學校校長領導行為、教師組織承諾與學校效
能之關係之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 張樵益 (2004)。國民小學校長道德領導與教師組織承諾關係之研究。國立
台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 連銘棋 (2008)。國小教師對校長領導風格之知覺與其組織承諾關係之研
究—以新竹縣、市為例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩

- 士論文，未出版，臺北市。
- 連舒婷（譯）（2012）。**翁山蘇姬傳：自由無懼·因愛而戰**（原作者：Jesper Benqtsson）。臺中市：晨星。
- 梁丁財（2002）。**國民小學校長轉型領導與教師工作滿意度關係之研究**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 梁俊堯（2005）。**臺北市國民小學組織結樣與教師組織承諾關係之研究**。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 梁瑞安（1990）。**國民小學教師組織溝通、角色壓力與組織承諾關係之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 郭振生（2002）。**內部行銷導向、組織承諾、工作滿意與學校效能關係之研究—以台南地區國民小學為例**。南華大學管理研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 郭素芬（2009）。**桃園縣國民小學行政團隊的正向組織行為對團隊衝突管理影響之研究**。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 程實定（譯）（1991）。**動機與人格**（原作者：Maslow, Abraham H.）。臺北市：結構群文化。
- 彭雅珍（1998）。**國小校長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾關係之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 曾文志（2010）。讓正向情緒擴展與建構孩子的未來。**師友月刊**，5187，62-67。
- 曾南薰（1998）。**我國教師組織承諾之整合分析**。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 黃怡雯（2006）。**客籍國中小校長的領導風格、教師組織承諾與學校效能關係之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃昆輝（1989）。**教育行政學**。臺北市：東華。
- 黃國隆（1986）。中學教師的組織承諾與專業承諾之研究。**國立政治大學學報**，53，55-83。
- 黃裕敏（2003）。**國民小學學校組織文化與教師組織承諾、工作滿意關係之研究**。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東市。

- 葉佳文(2007)。臺灣地區公立高中校長教學領導、教師組織承諾與教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 賀斌(2007)。積極心理治療的基本理論與主要實施過程。臨床心身疾病雜誌，13(6)，558-560。
- 詹明娟(2009)。好領導從覺察與正向解讀開始。取自
http://ioistudygroup.blogspot.com/2009/01/blog-post_6309.html
- 詹益鉅(2001)。桃園縣國民小學校長轉型領導行為、學校文化與教師組織承諾關係之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 詹雅茹(2011)。從溝通黃金法則淺談家有青少年時期之家庭溝通。家庭教育雙月刊第，29(1)，72-74。
- 詹婷姬(1994)。國民小學教師工作環境知覺與組織承諾關係之研究。國立臺北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡炳坤(2007)。高中校長領導行為、教師組織承諾與學校組織效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 蔡淇華(2009)。中投區高中校長轉型領導、內部行銷導向與教師組織承諾關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士班論文，未出版，彰化市。
- 蔡進雄(1993)。國民中學校長領導方式與教師組織承諾。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡進雄(2009)。國民中小學校長領導之研究：專業、情緒與靈性的觀點。臺北市：高等教育文化。
- 蔡寬信(1993)。國民小學學校組織氣氛、教師內外控信念與教師組織承諾關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡錦治(1999)。國民小學組織氣候、組織承諾與學校效能關係之研究—以台南市國小為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 賴慧玲(2002)。英國初任校長領導與管理專業進修方案(HEADLAMP)應用於我國之調查研究。國立台北師範學院國民教育所碩士論文，未出版，臺

- 北市。
- 鄭文宗 (2004)。高中職行政主管轉型領導與學校效能之研究—以高雄市為例。私立義守大學管理科學研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- 劉志鵬 (1995)。國民小學教師參與決定、組織承諾與組織效能關係之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 劉春榮 (1993)。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 謝文全 (2004)。教育行政學 (二版)。臺北市：高等教育。
- 謝文全 (2006)。學校本位管理的實施與困境。取自
<http://tw.myblog.yahoo.com/jw!Am.2ViWaBRkSgd75pS7j.STEbdeqvw--/article?mid=365>
- 謝惠卿 (2002)。國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究—以高雄市某國中為例。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝傳崇 (譯) (2011)。正向領導 (原作者：Kim Cameron)。臺北市：巨流。(原著出版年：2008)
- 謝傳崇 (2011a)。校長正向領導激發學校超越表現。師友月刊，529，51-55。
- 謝傳崇 (2011b)。校長正向領導對教師教學影響之研究。教育資料與研究雙月刊，101，59-82。
- 魏珠恩 (譯) (2006)。腦內革命-腦內荷爾蒙創造不同的人生 (原作者：春山茂雄)。臺北市：創意力。
- 簡佳珍、林天祐 (2002)。桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感關係之研究。教育研究資訊，10(5)，137-16。
- 簡政為 (2005)。國民中學校長轉型領導與教師組織承諾相關之研究。私立中華大學科技管理研究所碩士論文，未出版，新竹縣。
- 羅俊龍 (1995)。教師個人變項與工作價值觀、工作滿足、組織承諾關係之研究—宜蘭縣公立國民中學現任教師實證研究。東吳大學商學院企業管理學系碩士班碩士論文，未出版。臺北市。
- 羅虞村 (1986)。領導理論研究。臺北市：文景。

二、外文部分

- Angle, H. L. & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26, 1-13.
- Antonakis, J., Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). Leadership: Past, present, and future. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.). (2004). *The nature of leadership* (pp.3-10). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bagozzi, R. P. (2003). Positive and negative emotions in organizations. In K. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp.176-193). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370.
- Baumeister, R. F., & Wilson, B. (1996). Lifestories and the four needs for meaning. *Psychological Inquiry*, 7, 322-325.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66:32-42 .
- Bright, D., Cameron, K., & Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. *Journal of Business Ethics*, 64, 249-269.
- Brown S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., & Smith, D. M.(2003). Providing social support may be better than receiving it: Results from a prospective study. *Psychological Science*, 14, 320-327.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: SAGE Publications.
- Buchanan, B.II. (1974). Building organizational commitment : The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 1974 (19) ,533-546.

- Cameron, K. S.(1994). Strategies for successful organizational downsizing.
Human Resource Management Journal, 33, 89-112.
- Cameron, K. S. (2007). Building relationships by communicating supportively.
In D. A. Whetten, & K. S. Cameron (Eds.), *Developing management skills*
(pp. 237-282). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cameron, K. S. (2008). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cameron, K., & Caza, A. (2002). Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness. *Journal of Leadership and Organizational studies*, 9(1), 33-48.
- Cameron, K. S., & Lavine, M. (2006). *Making the impossible possible*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Cameron, K., S., Dutton, J. E., & Quinn, R.E. (2003). Foundations of positive organizational scholarship. In K. Cameron, J. Dutton, & R. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 3-13). San Francisco, CA: Berrett-Kohler.
- Cherniss, C. (1998). Social and emotional learning for leaders. *Educational Leadership*, 55(7), 26-28.
- Crocker, J., Nuer, N., Olivier, M., & Cohen, S. (2006). *Egosystem and ecosystem: Two motivational orientations for the self*. Working paper, Department of Psychology, University of Michigan.
- Denison, D. R. (1996). What is the different between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*,21(3),619-654.
- Diener, E. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations.
Journal of Personality and Social Psychology, 69,851-864.
- Dinkmeyer, D., & Losoncy, L. (1996). *The skills of encouragement :Bringing out the best in yourself and others*. Boca Raton,LA:St.Lucie Press.
- Dutton, J. E., & Ragins, B. R. (2007). *Exploring positive relationships at work*.

- Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epel, E., McEwen, B. S., & Ickovics, J. R. (1998). Embodying psychological thriving: Physical thriving in response to stress. *Journal of Social Issues, 54*, 301-322.
- Etzioni, A. (1961). A review and reconceptualization of organization commitment. *Academy of Management Review, 10*(3), 468.
- Farnell, D. & Rusbult, C.E. (1981). Exchange variables as predictors of jobsatisfaction, job commitment and turnover: The impact of reward, cost, alternatives and investment. *Organizational Behavior and Human Performance, 28*, 78-95.
- Ferris, K. R. & Aranya, V. (1983). A comparison of two organizational commitment scales. *Personnel Psychology, 36*, 26-30.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working condition, and differential incentive policies. *Review of Educational Research, 63*(4), 484-526.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2003). Positive emotions and upward spirals in organizations. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organization scholarship* (pp.163-175). San Francisco: Berrett Koehler.
- Gable, S. L. (2008). *Capitalizing on positive events: Flourishing individuals and flourishing relationships*. Retrieved from <http://www.ppc.sas.upenn.edu/aboutus.htm>

- George, J. M. (1998). Salesperson mood at work: Implications for helping customers. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 18, 23-30.
- Gordon, J. (2008). *The case for positive energy*. Retrieved from <http://www.leadervalues.com/Content/detail.asp?ContentDetailID=1207>
- Grant, A. M. (2008). Enhancing work motivation in public service : Connecting employees to the prosocial impact of their jobs. *International Public Management Journal*, 11 (in press).
- Grant, A. M., Campbell, E. M., Chen, G., Cottone, K., Lapedis, D., & Lee, K. (2007). Impact and the art of motivation maintenance: The effects of contact with beneficiaries on persistent behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103,53-67.
- Hrebiniak, L.G. (1974). Effects of job level and participation on employee attitudes and perceptions of influence. *Academy of Management Journal*, 17(4),649-662.
- Hrebiniak, L.G. & Alutto, J.A. (1972) . Personal and role related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17 (4) , 555-573.
- Kantor, R. M.(1968). Commitment and social organization. *American Sociological Review*,33,499-517.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Conflict Resolution*, 2(1), 51-60.
- Ko, J. W., Price, J. L., Mueller C. W. (1997). Assessment of myer and allen's three-component model of organizational commitment in south korea. *Journal of Applied Psychology*, 82(6):961-973.
- Koch, J. L. & Steers, R. M. (1978). Job attachment, satisfaction, and turnover among public sector employees, *Journal of Vocational Behavior*, 12, 119-128.
- 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.
- Le Poire, B. A. (2006). *Family communication: Nurturing and control in a changing world*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lewis M. (1993). *The lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassments, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (563-573.). N.Y.: Guilford.
- Luthans, F., (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F., Luthans, K. W., Hodgetts, R. M. & Luthans, B. C. (2001). Positive approach to leadership (PAL) implications for today's organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 8(2), 1-20.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 64-98.
- Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellatly, I. R., Goffin, R. D., & Jackson, D.N., (1989). Organizational commitment and job performance: It's the nature of

- the commitment that count. *Journal of Applied Psychology*, 74, 152-156.
- Morris, J. H. & Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24(3), 512-526
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research : The case of work commitment . *Academy Management Review*, 8 (3) , 486-500.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., and Porter, L.W (. 1982) . *Employee-organization linkage: the psychology of commitment absenteeism and turnover*. New York : Academic Press.
- Office of Fraternity & Sorority Affairs (2010). *Leadership lessons*. Retrieved from http://www.greeks.cornell.edu/fso/fso_handbookpg10.html
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A., (1996). Culture as social control: Corporations, cults, and commitment. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 18) (pp. 157-200). Greenwich, CT: JAI Press.
- Polodny, J. M., Khurana, R., & Hill-Popper, M. (2005). Revisiting the meaning of leadership. *Research in Organizational Behavior*, 26, 1-36.
- Porter, L. W. & Smith, F. J. (1970). *The etiology of organizational commitment*. Unpublished paper. University of California at Irvine.
- 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, 603-609.
- Randall, D.M. (1987). Commitment and the organization : The Organization Man Revisited. *Academy of Management Review*, 12 (3) , 462.
- Reyes, P. (1990). What research has to say about commitment, performance and productivity. In P. Reyes. (Ed.). *Teachers and their workplace: Commitment, performance and productivity*. (pp.15-21). Newbury Park, CA: Sage Publications Ltd.
- Reyes, P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implications for restructuring the workplace*. Madison, WI: Center on

Organization and Restructuring of Schools.

- Reyes, P. & Pounder, D. G. (1990). *Teacher commitment, job satisfaction, and school value orientation: A study of public and private school*. University of Wisconsin, Madison.
- Robbins. (2001). *Organization behavior* (9th ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ryff, C. D., Singer, B., Wing, E., & Love, G. D. (2001). Elected affinities and uninvented agonies: Mapping emotion with significant others onto health. In C. D. Ryff & B. Singer (Eds.), *Emotion, social relationships, and health* (pp. 133-175). New York: Oxford University Press.
- Salancik, G.R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. In B.W. Staw & G.R. Salancik (Eds.), *New directions in organizational behavior*. Chicago: St Clair.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwartz, B. (1994). *The Costs of living: How market freedom erodes the best things in life*. New York: W. W. Norton.
- Seeman, T. (2001). How do others get under our skin? Social relationships and health. In C. D. Ryff & B. Singer (Eds.), *Emotion, social relationships, and health* (pp. 189-210). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., (2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.3-9). Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An

- introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Smidts, A., Pruyin, A. T. H., & Van Riel, C. B. M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1051-1062.
- Staws, B. M. (1977). *Two side of commitment*. Paper presented at the National Meeting of the Academy of Management. Orlando, Florida.
- Staws, B. M. (1981). The escalation of commitment to a course of action. *Management Review*, 6(4), 577-587.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M. & Trice, H. M. (1978). Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal*, 21, 380-396.
- Taylor, S.E. (2002). *The tending instinct: How nurturing is essential for who we are and how we live*. New York: Time Books.
- Weber, M. (1992). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Routledge.
- Wiener, Y.(1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-28.
- Wiener, Y. & Vardi, Y. (1980) . Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes-an integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 26, 81-96.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*(5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp.101-124). Thousand Oaks, CA: Sage.



附 錄

附錄一

北北基地區國民小學校長正向領導和教師組織承諾 關係之研究問卷

(專家內容效度)

指導教授:林邦傑博士

編製者:張碧容

敬愛的學者專家：

您好！為了解與建立本研究工具的專家效度，懇請惠賜您的高見。本問卷共分為三部份，第一部份為「個人基本資料」，第二部份為「國民小學校長正向領導量表」，第三部份為「教師組織承諾量表」。

茲將本研究工具所依據的層面與編製的題目，依序說明如後，請您就每一小題對該層面適用的程度，在適當的“”內打“✓”。若有修正意見，懇請您惠予說明指正，以作為修正之重要參考。

問卷填答完畢，敬請於元月二十日前擲回給碧容，時間匆促，敬祈見諒!最後，衷心的謝謝您的指教！

國立政治大學學校行政碩士班

研究生 張碧容 敬啟

第一部份：個人基本資料

	修 改 後 適 合	不 適 合
1.性別：(1)男 (2)女	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
2.年齡：(1)25歲以下 (2)26-35歲 (3)36-45歲 (4)46-55歲 (5)55歲以上	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
3.服務年資：(1)1-5年 (2)6-15年 (3)16-25年 (4)26年以上	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
4.最高學歷：(1)博士 碩士 (2)40學分班 (3)一般大學	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
5.現任職務：(1)主任 (2)組長 (3)級任老師(4)科任教師	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
6.學校歷史：(1)10年以下 (2)11-20年 (3)21-30年(4)31-40年 (5)41-50年 (6)51-60年 (7)61年(含)以上	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
7.學校規模：(1)12班以下 (2)13-48班 (3)48班(含)以上	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
8.學校位置：(1)一般地區(2)偏遠地區	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		

第二部份：國民小學校長正向領導量表

☆說明：

壹、正向領導定義：係指領導者能賦予組織成員工作之正向意義，並且在具有正向意義的共同願景下，運用愛心、關懷營造組織正向氣氛，以支持性溝通和夥伴建立正向關係，時時以身作則並進行道德反思與分享學習，善用團隊的力量以擴大正向影響力，正向解讀成員的行為表現，注重正向差異之卓越表現，引導成員產生正向的良善行為，克服困難，進而達成組織目標。

貳、本研究「國民小學校長正向領導量表」係由「孕育正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「賦予正向意義」四個層面編製而成，計分方式採五點量表，「完全符合」5分、「大部份符合」4分、「部份符合」3分、「大部份不符合」2分、「完全不符合」1分，得分愈高，代表校長正向領導行為愈多；反之，則愈少。

一、**孕育正向氣氛**：係指校長在學校中應親自示範正向情緒，鼓勵同仁互相主動表達寬恕、感恩與同情的情緒。對犯錯的老師抱持寬容接納的態度，事後並予以指導且提供資源協助教師成長；對老師的努力隨時抱持感恩的心情。鼓勵同仁主動關心與支持遭遇困難的同仁，並以身作則，促使校園中漸漸形成正向文化與氛圍。

修
改
後
不
適
合
適
合
適
合

1.本校校長能讓教師得知同仁彼此間所遭遇的困難，並鼓勵互相關懷。

修正意見：_____

2.本校校長能鼓勵教師向同仁公開表達感情上的支持。

修正意見：_____

3.本校校長對於教師的過失和錯誤能夠寬恕，而非加以懲處。

修正意見：_____

	修 改 後	不 適 合
	適 合	適 合

4.本校校長對於犯錯的教師能主動尋求並提供資源協助
和給予專業成長的機會。

修正意見： _____

5.本校校長能對教師的付出表達真誠感謝之意。...

修正意見： _____

6.本校校長處理校務時，能秉持公平正義的原則。

修正意見： _____

7.本校校長能體恤教職員工的辛勞，並適時給予安慰和關
懷。

修正意見： _____



(☞ 請接下一頁)

二、建立正向關係：係指校長在校園裡應提供教師們情緒、智慧或資源上的支援，使同仁彼此間的關係是良善的、體恤的。尊重教師的專業並與教師們建立良好的夥伴關係，對教師充分的信任與授權，建立教師的自信與能力。

	修	改	後	不
	適	適	適	適
	合	合	合	合

1.本校校長能以同理心傾聽、接納教師的想法或感受。

修正意見：_____

2.本校校長能引導教師為其他同仁提供情緒、智慧或資源上的支持，並以身作則。

修正意見：_____

3.本校校長能支持並尊重教師，建立良好的工作夥伴關係。

修正意見：_____

4.本校校長能對教師的優秀表現，給予更多的關注和回饋。

修正意見：_____

5.本校校長能對教師充分信任與授權。

修正意見：_____

6.本校校長能激勵教師發揮潛能，提高工作績效。

修正意見：_____

7.本校校長勇於承擔責任，讓教師有安心又安全的教學環境。

修正意見：_____

8.本校校長會鼓勵教師發揮專長，協助學校推展各項活動。

修正意見：_____

三、善用正向溝通：係指校長於校園中與同仁交談必須是真心誠意的，並且以身作則使用正向言語，採用大量的正向回饋和支持用語，減少批評與負向的回饋。真正必須傳達批評或指導的訊息時，也能採多元的觀點而不用攻擊性字眼；指責能聚焦在教師犯錯的事件本身，而不做人身攻擊，必要時，給予成員正面具體的回饋意見。著重於關注成員的優點，肯定成員對組織的貢獻。

	修 改 後 適 合	不 適 合
1.本校校長能以身作則，示範良好的溝通方式。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.本校校長能適時公開稱讚教師的良好表現，以協助教師發展最佳自我圖像。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.本校校長能採用多元觀點解讀教師行為。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.本校校長在批評教師行為時能關注在不當行為上，而不做人身攻擊。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.本校校長在傳達批評或指導的訊息時，能採多元的觀點而不用攻擊性字眼。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.本校校長能適時協調並化解各處室間之歧見，使處室間之步調一致。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.本校校長會運用各種有效方式讓家長瞭解學校各項教育措施。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

四、賦予正向意義：係指校長於推展學校校務時，能把握不同的時機闡述、分享個人的教育理念，強化同仁大我勝小我之觀念，引導同仁培養成就自己也要成就他人之寬宏思維，以及體認教育的目標在於成就學生。同時，校長能察覺每位教師對工作的看法及不同的價值觀，必要時予以導正或激發更多潛能，強調工作的目的在於貢獻而非純為己利。透過校長利他行為的示範，引領同仁將學校願景目標與個人的核心價值與工作意義相連結。

	修 改 後 適 合	不 適 合
1.本校校長能分享個人對教育的理念。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.本校校長能察覺教師不同的個人價值觀。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.本校校長能讓學校的核心價值與教師的個人價值觀結合。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.本校校長能具體規劃學校願景，並能清楚呈現工作的目標及長遠價值。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.本校校長能強調學校教育的目標在成就學生。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.本校校長能讓教師瞭解學校教育目標重於個人的需求目標。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.本校校長能適時檢核學校各項活動的實施是否具教育意義。 修正意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

第三部份：教師組織承諾量表

☆說明：

壹、教師組織承諾定義：教師對於任職學校教育願景和理念能產生積極的認同情感，且為達成學校教育目標，願意奉獻額外心力投入學校教學及行政工作。教師以身為任職學校的一分子為榮，並表達希望繼續成為學校一員的一種行為傾向。

貳、本研究「教師組織承諾量表」係由「組織認同」、「努力意願」、與「留職傾向」三個層面編製而成，計分方式採五點量表，「完全符合」5分、「大部份符合」4分、「部份符合」3分、「大部份不符合」2分、「完全不符合」1分，得分愈高，代表教師組織承諾愈高；反之，則愈低。

一、**組織認同**：係指教師以身為學校一份子為榮，對學校各種措施主動配合並且積極參與各項活動，認同並接受學校目標與價值，教師感受到在學校能夠發揮自己的能力，且與學校榮辱與共。

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
1. 我會主動宣傳學校的優點，或主動澄清他人對學校的誤解及糾正他人對學校偏頗的看法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
2. 我樂於參與有助提升學校形象的相關活動。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
3. 我非常認同本校的教育理念及追求的價值。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
4. 我以身為本校一份子為榮。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
5. 我會在本校獲得好成績或榮譽時，感到非常高興。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			

	修 改 後 適 合	不 適 合
--	-----------------------	-------------

6.我認為本校的發展績效與我息息相關。

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：_____

7.我認為本校是值得貢獻服務的理想學校。

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：_____

8.我會因本校受到批評或誤解，而覺得難過。

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：_____

9.我會積極配合學校的各項活動和行政措施。

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：_____

10.我在本校可以充分發揮專長。

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：_____

(☞ 請接下一頁)

二、努力意願：係指教師具有為工作努力追求新知且犧牲奉獻的意願，同時願意為完成學校利益或達成學校績效而努力。

	修 改 後 適 合	不 適 合
1.我願意傾全力於本校工作，為本校學生犧牲奉獻。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
2.我願意配合本校的要求，付出更多額外的時間和精力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
3.我會充分的做好教學前的準備工作以利提高自己的教學效能，並讓本校學生受惠。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
4.我樂意接受學校指派給我的任何工作，並全力以赴。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
5.我會不斷參加進修研習吸收新知，來增進自己的教學能力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
6.我願意為了本校學生的進步，付出更多的努力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
7.我覺得在本校努力工作贏得本校師生及社區家長的敬重是很重要的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
8.我願意配合新的教育政策，並視本校學生能力程度調整教材與教法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		
9.我願意為了學校的利益，犧牲個人的利益。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____		

三、留職傾向：係指教師希望繼續成為學校團體的一員。

	修 改 後 適 合	不 適 合	
1.我不會因本校的一些措施與我理念不同就調離本校。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
2.我不會想要調到別的學校服務。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
3.我對本校有一份歸屬感，我願意繼續留在本校服務。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
4.我若離開本校，心理會覺得很不捨。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
5.我很珍惜這份工作，以及能繼續在本校服務的機會。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
6.我滿意目前本校的工作環境，從未考慮離開。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
7.我覺得在本校能力得以發揮且受到重視，留在本校對我 是最合適的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
8.我願意留在本校，努力教好學生，並以學生的成就為榮。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			
9.我覺得學校同事就像我的親人或朋友，我希望能繼續留 在本校服務。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修正意見：_____			

《謝謝您費心作答！♥》

附錄二 專家審查意見彙整

第一部分：個人基本資料

1. 性別：(1)男 (2)女

修正結果：無修正。

2. 年齡：(1)25歲以下 (2)26-35歲 (3)36-45歲 (4)46-55歲(5)55歲以上

專家F：25歲以下教師人數極少(任教2年內)，樣本更少，建議修正。

專家G：「(1)25歲以下 (2)26-35歲 (3)36-45歲 (4)46-55歲(5)56歲以上」

專家H：目前25歲以下的老師非常少，到時候可能統計會跑不出來。

專家J：「(1)30歲以下 (2)31-40歲 (3)41-50歲 (4)51-55歲(5)56歲以上」

修正結果：(1)30歲以下 (2)31-40歲 (3)41-50歲 (4)51-55歲(5)56歲以上

3. 服務年資：(1)1-5年 (2)6-15年 (3)16-25年 (4)26年以上

專家A：若不考慮與上題年齡問法相對應，可修正如下：「(1) 1-5年 (2)6-12年 (3)13-20年 (4)21-29年 (5)30年以上」

修正結果：無修正。

4. 最高學歷：(1)博士 碩士 (2)40學分班 (3)一般大學

專家E：「(1)博士 碩士 (2)40學分班 (3)一般大學 (4)師範體系」

專家H：師院、教育大學體系可列入比較。

專家I：「(1)博士 (2)碩士(40學分班) (3)師範院校 (3)一般大學」

修正結果：(1)博士 碩士 (2)40學分班 (3)師範體系及教育大學體系 (4)一般大學

5. 現任職務：(1)主任 (2)組長 (3)級任老師(4)科任教師

專家C：「(1)教師兼主任 (2)教師兼組長 (3)級任老師(4)科任教師」

修正結果：「(1)教師兼主任 (2)教師兼組長 (3)級任老師(4)科任教師」

6. 學校歷史：(1)10年以下 (2)11-20年 (3)21-30年 (4)31-40年

(5)41-50年 (6)51-60年 (7)61年(含)以上

專家F：選項過多，縮減至4項。

專家G：分太多層了，宜適度合併。

專家I：建議在問卷回收後，統一由研究者填入，較為準確。

修正結果：統一由各校問卷負責人填寫，較為準確。

7. 學校規模：(1)12班以下 (2)13-48班 (3)48班(含)以上

專家A：「(1)12班以下 (2)13-24班 (3)24-36班 (4)36-48班 (5)49班以上」
或「(1)12班以下 (2)13-24班 (3)24-48班 (4)49班以上」

專家C：「(1)12班以下 (2)13-48班 (3)48-61班 (4)61-90班 (5)90班以上」

專家F：此分類為早期使用，建議新增60班以上之選項。

專家I：建議在問卷回收後，統一由研究者填入，較為準確。

專家J：「(1)12班以下 (2)13-30班 (3)31-48班 (4)49-60班 (5)61班以上(含)以上」

修正結果：統一由各校問卷負責人填寫，較為準確。

8. 學校位置：(1)一般地區(2)偏遠地區

專家I：建議在問卷回收後，統一由研究者填入，較為準確。

專家J：「(1)都會區 (2)一般地區 (3)偏遠地區」

修正結果：「(1)都會區 (2)一般地區 (3)偏遠地區」，但統一由各校問卷負責人勾選，較為準確。

第二部分 國民小學校長正向領導量表

一、孕育正向氣氛：係指校長在學校中應親自示範正向情緒，鼓勵同仁互相主動表達寬恕、感恩與同情的情緒。對犯錯的老師抱持寬容接納的態度，事後並予以指導且提供資源協助教師成長；對老師的努力隨時抱持感恩的心情。鼓勵同仁主動關心與支持遭遇困難的同仁，並以身作則，促使校園中漸漸形成正向文化與氛圍。

(專家F：正向領導量表中的正氣氛與正向關係兩層面的題目過於雷同，若做因素分析建構效度，恐會有些問題。)

1. 本校校長能讓教師得知同仁彼此間所遭遇的困難，並鼓勵互相關懷。

專家C：「本校校長能適度讓教師得知同仁彼此間所遭遇的困難，並鼓勵互相關懷。」

修正結果：「本校校長能適度讓教師得知同仁彼此間所遭遇的困難，並鼓勵互相關懷。」

2. 本校校長能鼓勵教師向同仁公開表達感情上的支持。

專家A：修改後適合。

專家C：「本校校長能鼓勵教師向同仁表達感情上的支持。」

專家J：「本校校長鼓勵同仁彼此間互相關懷支持。」

修正結果：無修正。

3. 本校校長對於教師的過失和錯誤能夠寬恕，而非加以懲處。

專家B：「本校校長對於教師的過失和錯誤能適時提醒並寬恕，而非加以懲處。」

專家C：「本校校長對於教師的過失和錯誤能夠合理的寬恕輔導，而非一味懲處。」

專家E：「本校校長對於教師的非行政上及業務上的重大過失和錯誤能夠寬恕，而非加以懲處。」

修正結果：「本校校長對於教師的過失和錯誤能夠合理的寬恕輔導，而非一味懲處。」

4. 本校校長對於犯錯的教師能主動尋求並提供資源協助和給予專業成長的機會。

專家A：「對於犯錯的教師本校校長能主動提供並尋求資源協助和給予專業成長的機會。」

專家B：「本校校長對於犯錯的教師能協助其尋求支援系統和給予專業成長的機會。」

專家E：用辭可修正。「本校校長對有疏失的教師能主動尋求並提供資源

協助和給予專業成長的機會。」

專家I：「本校校長對於表現欠佳的教師能主動尋求並提供資源協助和給予專業成長的機會。」

修正結果：「本校校長對於表現欠佳的教師能主動尋求並提供資源協助和給予專業成長的機會。」

5. 本校校長能對教師的付出表達真誠感謝之意。

專家B：「本校校長能對教師的付出能適時表達真誠感謝之意。」

專家J：「本校校長能對教師的付出表達真誠感謝。」

修正結果：無修正。

6. 本校校長處理校務時，能秉持公平正義的原則。

修正結果：無修正。

7. 本校校長能體恤教職員工的辛勞，並適時給予安慰和關懷。

專家B：「本校校長能體恤教職員工的辛勞，並適時給予鼓勵和關懷。」

修正結果：「本校校長能體恤教職員工的辛勞，並適時給予鼓勵和關懷。」

二、建立正向關係：係指校長在校園裡應提供教師們情緒、智慧或資源上的支援，使同仁彼此間的關係是良善的、體恤的。尊重教師的專業並與教師們建立良好的夥伴關係，對教師充分的信任與授權，建立教師的自信與能力。

1. 本校校長能以同理心傾聽、接納教師的想法或感受。

修正結果：無修正。

2. 本校校長能引導教師為其他同仁提供情緒、智慧或資源上的支持，並以身作則。

專家I：「本校校長能引導教師為其他同仁提供情緒、智慧或資源上的支持。」

修正結果：「本校校長能引導教師為其他同仁提供情緒、智慧或資源上的支持。」

3. 本校校長能支持並尊重教師，建立良好的工作夥伴關係。

修正結果：無修正。

4. 本校校長能對教師的優秀表現，給予更多的關注和回饋。

修正結果：無修正。

5. 本校校長能對教師充分信任與授權。

修正結果：無修正。

6. 本校校長能激勵教師發揮潛能，提高工作績效。

專家C：「本校校長能有效激勵教師發揮潛能，提高工作績效。」

專家I：不適合。

修正結果：「本校校長能有效激勵教師發揮潛能，提高工作績效。」

7. 本校校長勇於承擔責任，讓教師有安心又安全的教學環境。

專家I：不適合。

修正結果：刪除。

8. 本校校長會鼓勵教師發揮專長，協助學校推展各項活動。

修正結果：無修正。

三、善用正向溝通：係指校長於校園中與同仁交談必須是真心誠意的，並且以身作則使用正向言語，採用大量的正向回饋和支持用語，減少批評與負向的回饋。真正必須傳達批評或指導的訊息時，也能採多元的觀點而不用攻擊性字眼；指責能聚焦在教師犯錯的事件本身，而不做人身攻擊，必要時，給予成員正面具體的回饋意見。著重於關注成員的優點，肯定成員對組織的貢獻。

1. 本校校長能以身作則，示範良好的溝通方式。

專家A：「本校校長能以身作則，示範良好的正向溝通方式。」

修正結果：無修正。

2. 本校校長能適時公開稱讚教師的良好表現，以協助教師發展最佳自我圖像。

修正結果：無修正。

3. 本校校長能採用多元觀點解讀教師行為。

修正結果：無修正。

4. 本校校長在批評教師行為時能關注在不當行為上，而不做人身攻擊。

專家E：「本校校長在論述教師行為時能關注在不當行為上，而不做人身攻擊。」

修正結果：「本校校長在論述教師行為時能關注在不當行為上，而不做人身攻擊。」

5. 本校校長在傳達批評或指導的訊息時，能採多元的觀點而不用攻擊性字眼。

專家B：與第4題有連帶相關，請依標示修改。「本校校長在傳達批評或指導的訊息時，能採多元的觀點並使用正向言語。」

修正結果：無修正。

6. 本校校長能適時協調並化解各處室間之歧見，使處室間之步調一致。

專家E：「本校校長能適時協調並化解各行政處室間之歧見，使處室間之步調一致。」

修正結果：無修正。

7. 本校校長會運用各種有效方式讓家長瞭解學校各項教育措施。

專家E：「本校校長會運用各種有效方式及管道讓家長瞭解學校各項教育措施。」

修正結果：「本校校長會運用各種有效方式及管道讓家長瞭解學校各項教育措施。」

四、賦予正向意義：係指校長於推展學校校務時，能把握不同的時機闡述、分享個人的教育理念，強化同仁大我勝小我之觀念，引導同仁培養成就

自己也要成就他人之寬宏思維，以及體認教育的目標在於成就學生。同時，校長能察覺每位教師對工作的看法及不同的價值觀，必要時予以導正或激發更多潛能，強調工作的目的在於貢獻而非純為己利。透過校長利他行為的示範，引領同仁將學校願景目標與個人的核心價值與工作意義相連結。

1. 本校校長能分享個人對教育的理念。
專家I：「本校校長能分享學校教育的崇高理想。」
修正結果：「本校校長能分享學校教育的崇高理想。」
2. 本校校長能察覺教師不同的個人價值觀。
專家B：建議改成第5題。
專家E：「本校校長能知覺教師不同的個人價值觀。」
專家I：不適合。
修正結果：無修正。
3. 本校校長能讓學校的核心價值與教師的個人價值觀結合。
專家B：建議改成第7題。「本校校長能讓學校的核心價值與教師的個人價值觀適當結合。」
修正結果：無修正。
4. 本校校長能具體規劃學校願景，並能清楚呈現工作的目標及長遠價值。
專家B：建議改成第2題。
修正結果：無修正。
5. 本校校長能強調學校教育的目標在成就學生。
專家B：建議改成第4題。
修正結果：無修正。
6. 本校校長能讓教師瞭解學校教育目標重於個人的需求目標。
專家E：「本校校長能讓教師瞭解學校教育願景重於個人的需求目標。」
修正結果：無修正。
7. 本校校長能適時檢核學校各項活動的實施是否具教育意義。
專家B：建議改成第3題。
專家E：「本校校長能適時檢核學校各項活動的實施是否具教育意義並與學校的願景相結合。」
專家I：不適合。
修正結果：無修正。

第三部分 教師組織承諾量表

一、組織認同：係指教師以身為學校一份子為榮，對學校各種措施主動配合並且積極參與各項活動，認同並接受學校目標與價值，教師感受到在學校能夠發揮自己的能力，且與學校榮辱與共。

1. 我會主動宣傳學校的優點，或主動澄清他人對學校的誤解及糾正他人對學校偏頗的看法。

專家H：拆成兩小題，題目太長。「我會主動宣傳學校的優點。」「我會主動澄清他人對學校的誤解及糾正他人對學校偏頗的看法。」

修正結果：拆成「我會主動宣傳學校的優點。」及「我會主動澄清他人對學校的誤解及糾正他人對學校偏頗的看法。」兩小題。

2. 我樂於參與有助提升學校形象的相關活動。

修正結果：無修正。

3. 我非常認同本校的教育理念及追求的價值。

專家E：「我非常認同本校的願景及追求的價值。」

修正結果：「我非常認同本校的願景及追求的價值。」

4. 我以身為本校一份子為榮。

專家J：「我以身為本校一份子為榮，並願意向親朋好友介紹我的學校。」

修正結果：無修正。

5. 我會在本校獲得好成績或榮譽時，感到非常高興。

修正結果：無修正。

6. 我認為本校的發展績效與我息息相關。

修正結果：無修正。

7. 我認為本校是值得貢獻服務的理想學校。

修正結果：無修正。

8. 我會因本校受到批評或誤解，而覺得難過。

修正結果：無修正。

9. 我會積極配合學校的各項活動和行政措施。

修正結果：無修正。

10. 我在本校可以充分發揮專長。

專家E：「我感覺在本校有可發揮專長的空間。」

修正結果：「我感覺在本校有可發揮專長的空間。」

二、努力意願：係指教師具有為工作努力追求新知且犧牲奉獻的意願，同時願意為完成學校利益或達成學校績效而努力。

1. 我願意傾全力於本校工作，為本校學生犧牲奉獻。

專家B：「我願意傾全力投注於本校工作，為學校整體發展貢獻心力。」

修正結果：「我願意傾全力投注於本校工作，為學校整體發展貢獻心力。」

2. 我願意配合本校的要求，付出更多額外的時間和精力。

修正結果：無修正。

3. 我會充分的做好教學前的準備工作以利提高自己的教學效能，並讓本校學生受惠。

修正結果：無修正。

4. 我樂意接受學校指派給我的任何工作，並全力以赴。

修正結果：無修正。

5. 我會不斷參加進修研習吸收新知，來增進自己的教學能力。

專家F：「我會持續參加進修研習吸收新知，來增進自己的教學能力。」

- 修正結果：「我會持續參加進修研習吸收新知，來增進自己的教學能力。」
6. 我願意為了本校學生的進步，付出更多的努力。
修正結果：無修正。
7. 我覺得在本校努力工作贏得本校師生及社區家長的敬重是很重要的。
修正結果：無修正。
8. 我願意配合新的教育政策，並視本校學生能力程度調整教材與教法。
專家I：「我願意配合學校革新措施，並視本校學生能力程度調整教材與教法。」
修正結果：「我願意配合學校革新措施，並視本校學生能力程度調整教材與教法。」
9. 我願意為了學校的利益，犧牲個人的利益。
修正結果：無修正。

三、留職傾向：係指教師希望繼續成為學校團體的一員。

1. 我不會因本校的一些措施與我理念不同就調離本校。
專家I：不適合。
修正結果：刪除。
2. 我不會想要調到別的學校服務。
專家A：有的老師是因為婚姻或家庭因素導致必須調校和家人相聚，本題目問法方式宜再思考之。
專家B：可結合第4題陳述。「我目前無調校之意願，若因個人因素須調離本校，心裡會覺得不捨。」
專家E：強調想要。「我不曾有過強烈想要轉任他校服務的想法。」
修正結果：「若非婚姻或家庭等不可抗力因素，我不會想要調到別的學校服務。」
3. 我對本校有一份歸屬感，我願意繼續留在本校服務。
修正結果：無修正。
4. 我若離開本校，心理會覺得很不捨。
修正結果：無修正。
5. 我很珍惜這份工作，以及能繼續在本校服務的機會。
修正結果：無修正。
6. 我滿意目前本校的工作環境，從未考慮離開。
修正結果：無修正。
7. 我覺得在本校能力得以發揮且受到重視，留在本校對我是最合適的。
修正結果：無修正。
8. 我願意留在本校，努力教好學生，並以學生的成就為榮。
修正結果：無修正。
9. 我覺得學校同事就像我的親人或朋友，我希望能繼續留在本校服務。
修正結果：無修正。

附錄三
北北基地區國民小學校長正向領導和教師組織承諾
關係之研究問卷
(預試問卷)

敬愛的教育先進：

您好！感謝您在百忙中抽空填寫本問卷。這份問卷之目的在瞭解「國民小學校長正向領導」與「教師組織承諾」之現況，進而分析國小校長正向領導與教師組織承諾之關係，供改進學校行政之相關研究參考。您所填答的資料僅供學術研究使用，絕不單獨對外公開也不做個別分析比較，敬請安心填答。您的意見十分寶貴，我們殷切期盼獲得您的想法，而使本研究更加完善，由衷地感謝您撥冗填答，在此謹對您的協助與支持，致上最誠摯的謝意！敬祝

教 安

國立政治大學學校行政碩士班

指導教授 林邦傑博士

研究生 張碧容 敬啟

中華民國一百零一年三月

第一部份：個人基本資料

請依據貴校以及您的實際情況，於下列各題的空格中打勾：

1. 性別：(1) 男 (2) 女
2. 年齡：(1) 30歲以下 (2) 31-40歲 (3) 41-50歲 (4) 51-55歲
(5) 56歲以上
3. 服務年資：(1) 1-5年 (2) 6-15年 (3) 16-25年 (4) 26年以上
4. 最高學歷：(1) 博士 碩士 (2) 40學分班 (3) 師範體系及教育大學體系 (4) 一般大學
5. 現任職務：(1) 教師兼主任 (2) 教師兼組長 (3) 級任老師
(4) 科任教師

第二部份：國民小學校長正向領導量表

說明：「國民小學校長正向領導量表」，係由「孕育正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「賦予正向意義」等四個向度編製而成。

☺請圈選最符合您想法之項目

	完 全 符 合 5	大 部 份 符 合 4	尚 符 合 3	大 部 份 不 符 合 2	完 全 不 符 合 1
1.本校校長能適度讓教師得知同仁彼此間所遭遇的困難，並鼓勵互相關懷。.....	5	4	3	2	1
2.本校校長能鼓勵教師向同仁公開表達感情上的支持。.....	5	4	3	2	1
3.本校校長對於教師的過失和錯誤能夠合理的寬恕輔導，而非一味懲處。.....	5	4	3	2	1
4.本校校長對於表現欠佳的教師能主動尋求並提供資源協助和給予專業成長的機會。.....	5	4	3	2	1
5.本校校長能對教師的付出表達真誠感謝之意。.....	5	4	3	2	1
6.本校校長處理校務時，能秉持公平正義的原則。.....	5	4	3	2	1
7.本校校長能體恤教職員工的辛勞，並適時給予鼓勵和關懷。.....	5	4	3	2	1
8.本校校長能以同理心傾聽、接納教師的想法或感受。.....	5	4	3	2	1
9.本校校長能引導教師為其他同仁提供情緒、智慧或資源上的支持。.....	5	4	3	2	1
10.本校校長能支持並尊重教師，建立良好的工作夥伴關係。.....	5	4	3	2	1
11.本校校長能對教師的優秀表現，給予更多的關注和回饋。.....	5	4	3	2	1
12.本校校長能對教師充分信任與授權。.....	5	4	3	2	1
13.本校校長能有效激勵教師發揮潛能，提高工作績效。.....	5	4	3	2	1
14.本校校長會鼓勵教師發揮專長，協助學校推展各項活動。.....	5	4	3	2	1
15.本校校長能以身作則，示範良好的溝通方式。.....	5	4	3	2	1
16.本校校長能適時公開稱讚教師的良好表現，以協助教師發展最佳自我圖像。.....	5	4	3	2	1
17.本校校長能採用多元觀點解讀教師行為。.....	5	4	3	2	1
18.本校校長在論述教師行為時能關注在不當行為上，而不做人身攻擊。.....	5	4	3	2	1

19.本校校長在傳達批評或指導的訊息時，能採多元的觀點而不用攻擊性字眼。……………	5	4	3	2	1
20.本校校長能適時協調並化解各處室間之歧見，使處室間之步調一致。……………	5	4	3	2	1
21.本校校長會運用各種有效方式及管道讓家長瞭解學校各項教育措施。……………	5	4	3	2	1
22.本校校長能分享學校教育的崇高理想。……………	5	4	3	2	1
23.本校校長能察覺教師不同的個人價值觀。……………	5	4	3	2	1
24.本校校長能讓學校的核心價值與教師的個人價值觀結合。……………	5	4	3	2	1
25.本校校長能具體規劃學校願景，並能清楚呈現工作的目標及長遠價值。……………	5	4	3	2	1
26.本校校長能強調學校教育的目標在成就學生。……………	5	4	3	2	1
27.本校校長能讓教師瞭解學校教育目標重於個人的需求目標。……………	5	4	3	2	1
28.本校校長能適時檢核學校各項活動的實施是否具有教育意義。……………	5	4	3	2	1

第三部份：教師組織承諾量表

說明：「教師組織承諾量表」是由「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」等三個向度編製而成。

☺請圈選最符合您想法之項目

	完 全 符 合	大 部 份 符 合	尚 符 合	大 部 份 不 符 合	完 全 不 符 合
	5	4	3	2	1
1.我會主動宣傳學校的優點。……………	5	4	3	2	1
2.我會主動澄清他人對學校的誤解及糾正他人對學校偏頗的看法。……………	5	4	3	2	1
3.我樂於參與有助提升學校形象的相關活動。……………	5	4	3	2	1
4.我非常認同本校的願景及追求的價值。……………	5	4	3	2	1
5.我以身為本校一份子為榮。……………	5	4	3	2	1

(☞請接下一頁)

6.我會在本校獲得好成績或榮譽時，感到非常高興。……	5	4	3	2	1
7.我認為本校的發展績效與我息息相關。……	5	4	3	2	1
8.我認為本校是值得貢獻服務的理想學校。……	5	4	3	2	1
9.我會因本校受到批評或誤解，而覺得難過。……	5	4	3	2	1
10.我會積極配合學校的各項活動和行政措施。……	5	4	3	2	1
11.我感覺在本校有可發揮專長的空間。……	5	4	3	2	1
12.我願意傾全力投注於本校工作，為學校整體發展 貢獻心力。……	5	4	3	2	1
13.我願意配合本校的要求，付出更多額外的時間和精 力。……	5	4	3	2	1
14.我會充分的做好教學前的準備工作以利提高自己的教 學效能，並讓本校學生受惠。……	5	4	3	2	1
15.我樂意接受學校指派給我的任何工作，並全力以赴。	5	4	3	2	1
16.我會持續參加進修研習吸收新知，來增進自己的教學 能力。……	5	4	3	2	1
17.我願意為了本校學生的進步，付出更多的努力。	5	4	3	2	1
18.我覺得在本校努力工作贏得本校師生及社區家長的敬 重是很重要的。……	5	4	3	2	1
19.我願意配合學校革新措施，並視本校學生能力程度調 整教材與教法。……	5	4	3	2	1
20.我願意為了學校的利益，犧牲個人的利益。……	5	4	3	2	1
21.若非婚姻或家庭等不可抗力因素，我不會想要調到別 的學校服務。……	5	4	3	2	1
22.我對本校有一份歸屬感，我願意繼續留在本校服務。	5	4	3	2	1
23.我若離開本校，心理會覺得很不捨。……	5	4	3	2	1
24.我很珍惜這份工作，以及能繼續在本校服務的機會。	5	4	3	2	1
25.我滿意目前本校的工作環境，從未考慮離開。……	5	4	3	2	1
26.我覺得在本校能力得以發揮且受到重視，留在本校對 我是最合適的。……	5	4	3	2	1
27.我願意留在本校，努力教好學生，並以學生的成就為 榮。……	5	4	3	2	1
28.我覺得學校同事就像我的親人或朋友，我希望能繼續 留在本校服務。……	5	4	3	2	1

《問卷填答至此完畢，麻煩您再次檢查是否有遺漏的題目。如果有的話，請將其補填完畢，以利統計分析，謝謝您！♥》

附錄四

_____市 _____國小 學校基本資料

1. 學校歷史：_____年
2. 學校規模：_____班
3. 學校位置：(1) 都會區 (2) 一般地區 (3) 偏遠地區



附錄五
北北基地區國民小學校長正向領導與教師組織承諾
關係之調查問卷
(正式問卷)

敬愛的教育先進：

您好！感謝您在百忙中抽空填寫本問卷。這份問卷之目的在瞭解「國民小學校長正向領導」與「教師組織承諾」之現況，進而分析國小校長正向領導與教師組織承諾之關係，以供改進學校行政之相關研究參考。您所填寫的資料僅供學術研究使用，絕不單獨對外公開，也不做個別分析比較，敬請安心填答。您的意見十分寶貴，我們殷切期盼獲得您的想法，而使本研究更加完善，由衷地感謝您撥冗填答，在此謹對您的協助與支持，致上最誠摯的謝意！敬祝

教 安

國立政治大學學校行政碩士班

指導教授 林邦傑博士

研究生 張碧容 敬啟

中華民國一百零一年四月

第一部份：個人基本資料

請依據貴校以及您的實際情況，於下列各題的空格中打勾：

1. 性別：(1) 男 (2) 女
2. 年齡：(1) 30歲（含）以下 (2) 31-40歲 (3) 41-50歲 (4) 51-55歲 (5) 56歲（含）以上
3. 服務年資：(1) 1-5年 (2) 6-15年 (3) 16-25年 (4) 26年（含）以上
4. 最高學歷：(1) 博士 碩士 (2) 40學分班 (3) 師範體系及教育大學體系 (4) 一般大學
5. 現任職務：(1) 教師兼主任 (2) 教師兼組長 (3) 級任老師
(4) 科任教師

第二部份：國民小學校長正向領導量表

說明：「國民小學校長正向領導量表」，係由「孕育正向氣氛」、「建立正向關係」、「善用正向溝通」與「賦予正向意義」等四個向度編製而成。

😊請圈選最符合您想法之項目

	完 全 符 合 5	大 部 份 符 合 4	尚 符 合 3	大 部 份 不 符 合 2	完 全 不 符 合 1
1.本校校長能適度讓教師得知同仁彼此間所遭遇的困難，並鼓勵互相關懷。.....	5	4	3	2	1
2.本校校長能鼓勵教師向同仁公開表達感情上的支持。.....	5	4	3	2	1
3.本校校長對於教師的過失和錯誤能夠合理的寬恕輔導，而非一味懲處。.....	5	4	3	2	1
4.本校校長能對教師的付出表達真誠感謝之意。.....	5	4	3	2	1
5.本校校長處理校務時，能秉持公平正義的原則。.....	5	4	3	2	1
6.本校校長能體恤教職員工的辛勞，並適時給予鼓勵和關懷。.....	5	4	3	2	1
7.本校校長能以同理心傾聽、接納教師的想法或感受。.....	5	4	3	2	1
8.本校校長能引導教師為其他同仁提供情緒、智慧或資源上的支持。.....	5	4	3	2	1
9.本校校長能支持並尊重教師，建立良好的工作夥伴關係。.....	5	4	3	2	1
10.本校校長能對教師的優秀表現，給予更多的關注和回饋。.....	5	4	3	2	1
11.本校校長能對教師充分信任與授權。.....	5	4	3	2	1
12.本校校長能有效激勵教師發揮潛能，提高工作績效。.....	5	4	3	2	1
13.本校校長能以身作則，示範良好的溝通方式。.....	5	4	3	2	1
14.本校校長能適時公開稱讚教師的良好表現，以協助教師發展最佳自我圖像。.....	5	4	3	2	1
15.本校校長能採用多元觀點解讀教師行為。.....	5	4	3	2	1
16.本校校長在論述教師行為時能關注在不當行為上，而不做人身攻擊。.....	5	4	3	2	1
17.本校校長在傳達批評或指導的訊息時，能採多元的觀點而不用攻擊性字眼。.....	5	4	3	2	1

18.本校校長會運用各種有效方式及管道讓家長瞭解學校各項教育措施。.....	5	4	3	2	1
19.本校校長能分享學校教育的崇高理想。.....	5	4	3	2	1
20.本校校長能察覺教師不同的個人價值觀。.....	5	4	3	2	1
21.本校校長能讓學校的核心價值與教師的個人價值觀結合。.....	5	4	3	2	1
22.本校校長能具體規劃學校願景，並能清楚呈現工作的目標及長遠價值。.....	5	4	3	2	1
23.本校校長能讓教師瞭解學校教育目標重於個人的需求目標。.....	5	4	3	2	1
24.本校校長能適時檢核學校各項活動的實施是否具有教育意義。.....	5	4	3	2	1

第三部份：教師組織承諾量表

說明：「教師組織承諾量表」是由「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」等三個向度編製而成。

☺請圈選最符合您想法之項目

	完 全 符 合	大 部 份 符 合	尚 符 合	大 部 份 不 符 合	完 全 不 符 合
	5	4	3	2	1
1.我會主動宣傳學校的優點。.....	5	4	3	2	1
2.我樂於參與有助提升學校形象的相關活動。.....	5	4	3	2	1
3.我非常認同本校的願景及追求的價值。.....	5	4	3	2	1
4.我以身為本校一份子為榮。.....	5	4	3	2	1
5.我認為本校的發展績效與我息息相關。.....	5	4	3	2	1
6.我認為本校是值得貢獻服務的理想學校。.....	5	4	3	2	1
7.我會積極配合學校的各項活動和行政措施。.....	5	4	3	2	1
8.我感覺在本校有可發揮專長的空間。.....	5	4	3	2	1

(☞請接下一頁)

9.我願意傾全力投注於本校工作，為學校整體發展貢獻心力。.....	5	4	3	2	1
10.我願意配合本校的要求，付出更多額外的時間和精力。.....	5	4	3	2	1
11.我會充分的做好教學前的準備工作以利提高自己的教學效能，並讓本校學生受惠。.....	5	4	3	2	1
12.我樂意接受學校指派給我的任何工作，並全力以赴。	5	4	3	2	1
13.我會持續參加進修研習吸收新知，來增進自己的教學能力。.....	5	4	3	2	1
14.我願意為了本校學生的進步，付出更多的努力。.....	5	4	3	2	1
15.我覺得在本校努力工作贏得本校師生及社區家長的敬重是很重要的。.....	5	4	3	2	1
16.我願意配合學校革新措施，並視本校學生能力程度調整教材與教法。.....	5	4	3	2	1
17.若非婚姻或家庭等不可抗力因素，我不會想要調到別的學校服務。.....	5	4	3	2	1
18.我對本校有一份歸屬感，我願意繼續留在本校服務。	5	4	3	2	1
19.我若離開本校，心理會覺得很不捨。.....	5	4	3	2	1
20.我很珍惜這份工作，以及能繼續在本校服務的機會。	5	4	3	2	1
21.我滿意目前本校的工作環境，從未考慮離開。.....	5	4	3	2	1
22.我覺得在本校能力得以發揮且受到重視，留在本校對我是最合適的。.....	5	4	3	2	1
23.我願意留在本校，努力教好學生，並以學生的成就為榮。.....	5	4	3	2	1
24.我覺得學校同事就像我的親人或朋友，我希望能繼續留在本校服務。.....	5	4	3	2	1

《問卷填答至此完畢，麻煩您再次檢查是否有遺漏的題目。 如果有的話，請將其補填完畢，以利統計分析，謝謝您！♥》