

第一章 緒論

「一直以來我們都無法解決那些存在的弔詭現象，也無法使其消失，唯有學習如何與其相處。弔詭就是我們生命的一部分，也是屬於我們這個年代的一部分 (Handy, 1994:41)。」

在學校教育環境隨著社會與時代的演進變化下，校園中處處充滿了弔詭與兩難，許多教學措施與學校行政變成昨是今非、充滿矛盾的現象與兩難決斷的困境，諸如要求學生的升學成績但不能有太多的模擬考試；教師參與教師專業發展評鑑，但要經過校務會議通過；校長雖是一校之長，但許多決策卻必須交由委員會討論，校長卻要負成敗之責，這些都說明今日的學校教育環境裡，校長領導經常面臨到許多矛盾與弔詭的情境。

本研究即在探討以競值架構 (Competing Values Framework, CVF) 應用於國民小學校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之關係。以下就緒論章各節分別敘述研究的動機與目的。

第一節 研究動機

對於在帶動學校效能與面對學校改革的呼聲中，校長無疑地在創造卓越學校的過程中，擔當重要的關鍵人物 (Anderson, 1991)。然而在日益複雜、價值觀多元與處處充滿著對立與衝突的社會結構轉變下，校長所要面對的往往超出學校教育以內的事務。秦夢群 (2010) 即指出現今校長工作的特性，包括：工作繁雜且支離破碎、工作多變而無特定執行模式、工作多元且難以維持專業形象、工作責任增加但權限卻縮減、工作敏感且深受政治干預等。煩雜的工作責任、成功績效所要求的技巧與價值，這些都使得今日的校長角色變得難以界定 (Catano & Stronge, 2007)。

學校組織經常存在著許多兩難困境，包括：科層體制與專業自主、組織目標與個人需求、傳統與創新、教育市場化與教育專業堅持、正式組織與非正式組織、個人主義與社群主義、考核與績效、活動與學業及由上而下或由下而上等 (蔡進雄, 2005)。然而一位卓越的領導者，對弔詭必須要有透視與管理的能力，才能緩和組織內部衝突，回應外在挑戰，使組織運作更為順暢 (江岷欽, 1993)。校長在領導學校時雖必須面對矛盾、弔詭

與兩難情境，但仍然被賦予卓越領導的期待，因此對於校長領導理論的實踐與應用，成為現代校長實施領導作為時的重要課題。

觀諸領導理論的發展，三大傳統研究取向的特質論、行為論與情境論，除了魅力領導外，其餘在1990年至2010年英文學位與期刊的教育領導理論研究中，多已銷聲匿跡，推其原因，可能已個別融入新興領導理論，以整合的型態轉變後加以呈現 (秦夢群, 2010)。單一的領導理論，無法滿足現代領導者所必須面對詭譎多變的組織環境，此即如溫子欣 (2009) 研究成功校長的領導行為所提出：「成功的校長能夠掌握各領導理論的基本精神並靈活綜合運用，而非僵化的施行單一領導理論」之看法一致。

綜觀眾多領導理論中，「競值架構」的提出，可為有關領導之矛盾、弔詭與複雜性的論述上加入精闢的立論，其理論架構強調兼容並蓄 (Janusian Thinking) 的思考模式，並提出「理性目標」、「開放系統」、「人群關係」與「內部過程」等四種組織理論模式，對於領導的矛盾、弔詭及複雜性的詮釋有其完整的論述，此架構的原型結構處處反應人類社會的複雜與詭譎多變的現象，也點出人類思考的矛盾、對立與衝突的特性，其兼容並蓄的思考模式，正可幫助領導者從非此即彼 (either/or) 轉換為兩者兼顧 (both/and) 的思惟，以協助領導與組織成員取得最佳的領導策略抉擇，創造組織的價值。

競值架構自1983年由 Quinn 與 Rohrbaugh 提出至今已近三十年，從起初以探討組織效能模式開始，漸漸擴及到各種組織行為等相關領域，此架構可以有效地對於組織和個人的績效表現提供許多重要的觀點，現今許多國家的諮詢顧問公司，都採用競值架構做為他們的關鍵服務 (Cameron & Quinn, 2006)。其發展至今已累積豐碩的研究成果，甚至已有人以競值架構之理念與技術組成顧問公司，提供企業有關組織創造與革新之諮詢顧問及技術指導的相關服務 (Cameron, 2002)。

此架構初期的發展目的，是為了評定組織效能指標而建立，但陸續被發展應用在組織研究的許多領域，包括：組織文化、組織變革、組織領導、組織溝通、組織發展、人力資源發展及工作生活品質 (quality of life) 等領域之探究。有的研究則利用此架構為基礎，去探討組織的生命週期、組織策略的相容性、組織管理的效能、成員的參與及組織的轉化等；因其具有整合性之本質，因此對於組織議題之探討是極具價值的分析工具 (鄭彩

鳳，2007)。雖然也有人提出競值架構並非從教育現場相關議題所發展出來的理論，而質疑其應用在教育研究的合適性，但有些研究者主張，競值架構此一概念性模式源自於組織理論的研究。換句話說，競值架構並非產出自單一實證性的模式，而是組織理論學者與研究者的觀點所提出的研究模式，因此只要是能符合適用時機，自然可以應用在教育現場的實證研究上。

國內對於競值架構在教育上的研究多集中在學位論文，就目前國內有關競值架構應用於教育研究領域而言，研究變項上以「校長領導行為(角色)」、「學校組織文化」和「學校組織效能」三變項為研究主題的，包括：鄭彩鳳(1996)、孫瑞雲(2002)、吳勁甫(2008)、邱怡和(2010)分別對臺灣地區高中職、技術學院、國民小學、國民中學進行博士學位論文研究。另以「校長領導行為(角色)」、「學校組織文化」為研究變項的研究包括：林淑芬(2001)、羅錦財(2001)、沈志勳(2011)。從他們的研究中可以發現「校長領導行為(角色)」和「學校組織文化」之間有關聯，且「學校組織文化」是預測或影響「學校組織效能」的重要變項。陳文慶(2008)研究國民小學學校組織文化與學校效能關係也發現：國民小學學校組織文化與學校效能兩者之間有正向關聯，學校組織文化能預測學校效能，且不只是能預測對應象限的學校效能，亦可預測非對應象限的學校效能。從以上的研究發現探討校長領導行為影響力，學校組織文化乃重要的中介變項。此乃因組織文化乃組織內部適應與外部統整的產物，這是任何一位領導者所必須掌握與經營的範疇(鄭彩鳳，2007)。執以上觀點，本研究將校長領導行為與學校組織文化列為本研究重要的變項。

對於促進學生的學習成效而言，校長的領導是僅次於教師教學的重要因素(Condon, Clifford, & Learning, 2010; Erwin, Winn, Gentry, & Cauble, 2010)。在現代社會快速變遷與多年來教育不斷改革的影響下，身為學校領導者的校長，除了須發揮並提升學校行政效能外，更應扮演首席教師的角色，帶領教師提升教學效能，以增進學生學習之成效(秦夢群，2010)。我國教育改革已逾十年，不管是校長領導權力之改變、教師參與校務決策之賦予、課程架構及設計之多元化等，其主要目的之一乃是期望教師的教學效能有所提升，教學效能的發揮乃是學校經營追求的理想目標之一，其最終目的乃在增進學生之學習成效(葉佳文，2007)。從以上觀點可知，對

於增進學生的學習成效而言，校長領導與教學效能為兩大重要因素，因此本研究將校長領導行為與教學效能列為研究變項有其重要性。

目前國內對於校長領導對教師教學效能影響的相關研究中，以競值架構理論應用在校長領導行為做為變項的研究尚未發現，多是以其他的領導理論做為研究變項探討，例如：轉型領導、教學領導。以校長教學領導為例，校長教學領導對於教師教學效能影響之主題，國內雖已有許多研究加以探討，但多限於直接效果模式，中介效果模式之研究則不多見，目前僅知學校知識管理、學校教學氣氛及教師組織承諾，被發現可為校長教學領導影響教師教學效能之中介變項。綜觀相關文獻可知，部分變項與教師教學效能有所相關，如教師工作滿意度、教師專業發展、學校組織文化等，皆可能在模式中扮演中介變項角色。依秦夢群與吳勁甫(2011)的研究指出，教學效能所受到校長教學領導的影響，在「教師」與「學校」兩個不同的層次上，顯現出不同的結果，在教師知覺層次上，校長教學領導可顯著直接正向影響教師教學效能。但在學校層次上，校長教學領導對教師教學效能卻不具顯著的直接影響力，顯示變項的關聯性是可能改變或有不一致的情形發生，這也顯示採取傳統直接效果模式來詮釋變項之關聯性，確有受限之處，可透過中介效果模式來加以補充驗證。

國內探討競值架構應用於學校的研究已累積數篇，在量表的發展上也漸趨成熟，研究變項也漸漸擴及到其他教育領域，如教師快樂、教師工作士氣、組織變革領導角色等(許惠玲，2007；許嘉純，2008；黃志豪，2009；過修齊，2010)。本研究以競值架構探討應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與教學效能之關係，將校長領導行為視為自變項，教學效能為依變項，而以學校組織文化做為探討校長領導行為與教學效能關聯之中介變項。就中介變項而言，所指的是校長領導行為會影響學校組織文化，而學校組織文化又會進一步影響到教學效能。亦即言，校長領導行為可透過學校組織文化進而影響教學效能。研究對象方面則是以新北市公立國民小學的教師為抽樣樣本，希望透過瞭解相關變項之間的現況關係與關聯程度，以利於在研究結果上之推論，並對研究結果與推論進行結論與建議，以上所提是為本研究之動機。

第二節 研究目的與研究問題

壹、研究目的

- 一、瞭解在競值架構下，國民小學校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能現況情形。
- 二、不同背景變項在國民小學校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能上的差異情形。
- 三、瞭解在競值架構下，國民小學校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之差異、相關、預測力與中介效果。
- 四、根據研究結果提出建議，以供國民小學校長及未來研究者參考。

貳、研究問題

根據上述研究動機與目的，提出本研究之研究問題如下：

- 問題一：在競值架構下，校長領導行為、學校組織文化與教學效能之現況為何？
- 問題二：不同校長領導行為表現程度在學校組織文化及教學效能上是否有顯著差異？
- 問題三：不同學校組織文化表現程度在教學效能上是否有顯著差異？
- 問題四：校長領導行為對學校組織文化與教學效能之間是否有顯著的相關？
- 問題五：學校組織文化與教學效能之間是否有顯著的相關？
- 問題六：校長領導行為對學校組織文化與教學效能是否有顯著的預測力？
- 問題七：學校組織文化對教學效能是否有顯著的預測力？
- 問題八：本研究變項之學校組織文化對校長領導行為與教學效能之中介變項效果影響模式是否可成立？

第三節 重要名詞釋義

本研究名為「競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與教學效能關係之研究」，為利於研究探討時有明確方向，特將本研究之重要名詞：「競值架構」、「校長領導行為」、「學校組織文化」、「教學效能」，依序臚列如下。

壹、競值架構

競值架構源起於一連串有關組織效能概念的實徵性研究，此架構依一條橫軸及一條縱軸之區分，兩相交織而形成四個象限，每個象限各自代表一種對組織所持的理論、哲學或觀點（吳勁甫，2003）。

從競值架構組織理論模式中可看出，競值架構的縱軸面向，一方朝向彈性、自由，呈現趨向分權與分化，而另一方則是朝向控制、穩固，呈現趨向於集權與整合。亦即在一條連續的線段上，一端強調的是多樣性與適應性，另一端強調的是一致性與持續性。在架構的第二個面向，即橫軸線段上，則是將採微觀觀點、焦點放在內部功能以及過程的整合與採宏觀觀點、焦點放在外部機會與外在競爭加以區隔在線段的兩端，在此面向上一方是趨向於系統的維持，另一方則是趨向於系統的競爭。縱、橫軸交叉後，由縱軸兩端「彈性—控制」及橫軸兩端「內部維持—外部競爭」交互分化形成四個象限，每一個象限各代表一種理論模式：「理性目標模式」(rational goal model)、「開放系統模式」(open system model)、「人群關係模式」(human relation model)及「內部過程模式」(internal process model)，所有的組織均因為由此四個象限所創造的不同價值，而呈現不同的圖像(Quinn,1988)。表面上，這四種層面間彼此呈現對立的價值，並顯現出相互衝突的訊息，但相鄰的象限卻又共享一個相同的價值，例如：「理性目標模式」的「外部—控制」與「開放系統模式」的「外部—彈性」，共享「外部」的價值，也與「內部過程模式」的「內部—控制」共享「控制」的價值。

稱之為競值架構的原因在於：橫軸與縱軸兩端所強調的價值正互相對

立，由此交織而生的四個象限彼此間即透露出互相衝突、對立或競爭之訊息(吳勁甫，2008)。近來的研究發現，愈有效能的領導者與組織，愈能均衡所有衝突性的要求，並強調領導者需要有克服表面上同時矛盾或吊詭的能力(鄭彩鳳，2007)。

貳、校長領導行為

本研究所指校長領導行為係採吳勁甫(2008)在「競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與組織效能關係之研究」中依據Lawrence、Lenk與Quinn(2009)的「競值管理行為評量工具(CVF Managerial Behavior Instrument)」，將校長領導行為分為「競爭」(Compete)、「創造」(Create)、「合作」(Collaborate)及「控制」(Control)等四個層面，每個行為層面又可分三個分層面。本研究中所指的校長領導行為是以研究樣本在競值架構下「校長領導行為量表」上的得分來表示。在某種領導行為上的得分越高，則表示該種領導行為的表現愈佳。依各領導行為層面及各分層面之內容敘述如下：

一、競爭行為

係指校長希望建立一個具有競爭力、強調速度，使努力工作成為眾人學習的榜樣，即能快速展現成果，超越其他學校表現的團隊，組織價值重視在「結果產出」(Producing results)。其分層面領導行為包括：(一) 聚焦在競爭上(Focusing on competition)。(二) 展現努力工作的倫理(Showing a hard work ethic)。(三) 強調速度(Emphasizing speed)。

二、創造行為

係指校長能預期家長與學生顧客的需求、開創與推動具有革新性的計畫，並激勵教師嘗試與超越過去的作為，組織價值重視在「領導變革」(Leading change)。其分層面領導行為包括：(一) 預期顧客需求(Anticipating

customer needs)。 (二) 開啟重大變革(Initiating significant change)。 (三) 激勵成員超越期望(Inspiring people to exceed expectations)。

三、合作行為

係指校長能藉由鼓勵成員參與校務、關心個人的需求與感受並協助成員進行生涯發展等領導行為來維持關係，組織價值重視在「與人的關係」(Relating to people)。其分層面領導行為包括：(一) 鼓勵參與(Encouraging participation)。 (二) 發展成員 (Developing people)。 (三)、認知個人的需求(Acknowledging personal needs)。

四、控制行為

係指校長能闡述使學校成員了解學校計劃、政策與程序，並透過嚴密的管理來維持控制工作，以確保工作的品質，組織價值重視在「過程管理」(Managing processes)。其分層面領導行為包括：(一) 闡釋政策(Clarifying policies)。 (二) 期望正確工作 (Expecting accurate work)。 (三) 掌控計劃 (Controlling projects)。

參、學校組織文化

本研究所指學校組織文化係採吳勁甫(2008)在「競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與組織效能關係之研究」中依據Cameron 與 Quinn (2006)的組織文化觀點，將學校組織文化分為四個文化層面：「市場」(Market)文化、「權變」(Adhocracy)文化、「團隊」(Clan)文化及「層級」(Hierarchy)文化。本研究中所指的學校組織文化是以研究樣本在「學校競值組織文化量表」上的得分來表示。在某種組織文化上的得分越高，則表示該種組織文化的特性愈強。以下，茲就各個組織文化的內涵加以說明。

一、市場文化

學校組織強調任務完成的重要性，以目標為導向。領導者是一位強力的驅動者、生產者及競爭者。將學校凝聚在一起的力量為對成就及目標達成的要求，領導者重視合法權力的行使，學校的名聲及成功為成員共同關心的事，成員具競爭力。成功的定義為能超越其他學校。

二、權變文化

亦有譯為「臨時組合文化」，學校組織富有活力及創造性。學校領導者是一位革新者、願景者及激發者。使學校凝聚在一起的力量為成員對組織發展及創新的承諾，領導者以獎賞權做為激發部屬創新、勇於冒險的動力，能為組織塑造可期待的願景，學校著重在成長及獲取外部新資源，成員努力追尋其需求並願意承擔風險。成功的定義為能發展出具特色及新穎的服務或成果。

三、團隊文化

亦有譯為「朋黨文化」，學校就如同是一個大家庭，人們彼此分享成果。學校領導者的角色為導師、輔助者與同理者。使學校凝聚一起的力量是忠誠、信任或關心，領導者重視與成員的關係。學校著重在人力資源發展、凝聚力與士氣，成員對組織具有高度的承諾。依對成員的發展、合作、承諾及關懷的之重視做為成功的定義。

四、層級文化

亦有譯為「層級節制文化」，成員在正式及具有結構化的場所中工作，有好的程序管控，學校領導者是一位協調者、歸約者及監督者，強調效率的重要。領導者注重專家權的行使，使學校凝聚在一起的力量為規則及政策。學校關注的是穩定、控制與具有效率的績效表現，成員重視傳統依歸約行事。成功的定義為穩定的流程管控及成本效益。

肆、教學效能

教學效能的分析層面常因研究者所研究的目的與觀點不同而有所不同，有些研究者以整體教學的觀點來歸類教學效能的層面、有從有效的教學行為或條件或有從影響教學效能之因素來做分析層面的探討。本研究採有效教學之觀點，即是教師課前能完成教學準備、課中能表現出有效的教學行為、教學後能增進學生的學習成效。在分析層面上，係採張碧娟 (1999) 「國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究」所發展的教學效能五項層面，包括：「教學計劃準備」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」與「良好學習氣氛」。本研究所指教學效能是以研究樣本在「教師教學效能量表」上的得分來表示。在某類教學效能向度上的得分越高，則表示該類教學效能向度的效能愈好。



第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

- 一、研究地區方面：本研究進行之區域係指新北市地區之公立國民小學。
- 二、研究對象方面：本研究之對象為公立國民小學現任合格教師，不包含私立國民小學教師。而所謂合格教師係包括「級任教師」、「科任教師」、「教師兼組長」及「教師兼主任」等。
- 三、研究內容方面：本研究旨在探討於競值架構下，國民小學校長領導行為、學校組織文化與教學效能之關係。研究所探討之重點如下：
 - (一) 競值架構之基本概念。
 - (二) 校長領導、學效組織文化及教學效能之理論與研究。
 - (三) 校長領導行為、學校組織文化與教學效能之相關研究。

貳、研究限制

本研究兼採理論探究及實徵調查，雖在研究架構上力求完整，但基於主、客觀因素，仍有若干限制，茲分述如下：

一、研究變項方面

影響教學效能的因素眾多，如校長領導類型、教師知識管理、學校教學氣氛、教師組織承諾等，本研究僅將校長領導行為及學校組織文化納入研究變項架構中，其他變項因素則未加以考量。此外，另有其他因素，如家長社經地位、家長會運作、學校所處週邊環境等，可能會影響校長之領導行為，本研究亦未加以研究。因此在分析變項之關聯性時，係指未考慮其他變項因素下所作的解釋。

二、研究方法方面

本研究採取調查研究法從事問卷調查，受試者在填答問卷時，可能會

受其認知、情緒、主觀判斷、社區期望或身、心理狀況等之影響，因而出現不符實際填答之情形。另因本研究乃屬量化研究，以問卷蒐集資料，再針對調查結果進行統計分析，礙於時間與人力，研究中並未採取訪談、觀察或其他質化的方式從事研究，因此無從得知研究對象較深入之知覺、感受或個人意見為何。

三、研究推論方面

本研究之樣本以新北市的公立國民小學為對象，並未包括該市之私立國民小學，在研究結果的解釋、推論上均只限於新北市地區之公立國民小學。再者，因為採取多階層抽樣方式，填答樣本時係委託校長或主任代為轉發，此情形會使研究無法符合隨機抽樣之原則。因此，研究所獲得的結果只能類推到與調查樣本相似的母群體，而非為一般的母群體，閱讀者如要類推本研究結果，應考量所處情境因素，進行修正後使用。

第二章 文獻探討

本研究旨在以競值架構的觀點探討校長領導行為、學校組織文化與教學效能之關聯性。以下，茲分別就「競值架構之基本概念」、「校長領導理論與研究」、「學校組織文化理論與研究」、「教學效能理論與研究」以及「校長領導、學校組織文化與教學效能之相關研究」等相關文獻，分列於各節加以敘述。

第一節 競值架構之基本概念

以下茲就「競值架構之源起與發展」、「競值架構之內涵」、「競值架構的特性與優點」，說明競值架構之基本概念。

壹、競值架構之源起與發展

競值架構被提出之前，研究組織理論的學者對於組織效能層面與價值檢定的效能模式，一直欠缺整合的模式，究其原因乃在於研究者所持偏好不同，導致研究者所持效能的主張不一。再者，組織效能多種的研究途徑亦造成組織效能測量規準的歧異。

為了整合組織效能的主要指標，Quinn 與 Rohrbaughy 乃於1983年致力於理論本身及組織效能規準的整合，並依據 Campbell (1977)所提出來當作組織效能的30項規準做為原始資料，邀請組織學者對這些效能規準表達看法，再以「多面向尺度」(Multi-Dimension Scaling, MDS)法來統計資料，將組織效能中所隱含的價值與基本概念，整合出一具有三個連續空間模式價值觀的多元架構，此一多元空間架構係由一橫座標、一縱座標及兩個正交轉軸所形成四個象限的空間。這三組價值及效能規準的關係如圖 2-1-1所示：第一個價值面由橫座標所組成，代表的是「內部—外部」的組織焦點：一端是指出從內部、微觀對福祉之強調與趨向於系統的維持以及組織成員的發展，到另一端代表外部、鉅觀對福祉之強調與趨向於系統競爭的組織發展。第二個價值面由縱座標所組成，代表的是「彈性—控制」

的組織結構：一方強調彈性，趨向於分權化與分化，一方強調穩定，趨向於集權化與整合。第三個價值面則是由橫座標與縱座標交叉轉軸後所形成的維度空間所組成，其是有關於組織的方法及目的，從強調重要的過程，到後來的成果。如「從擬訂計畫及目標設定到達到生產力與效率」、「從講求彈性及迅速到達到組織成長與獲取資源」、「從維持組織和諧與士氣到促成組織人力資源發展」、「從運用資訊管理與溝通建立組織穩定與控制發展」。此三組競爭的價值在組織文獻中被視為兩難 (dilemmas) 困境。亦就是說，三組競爭的價值正反應出組織生活的兩難困境，而這三組競爭價值面向整合而成的架構更可用以識別四種基本的組織效能模式。組織效能的競值模式正闡明論者所使用之組織效能構念具有複雜及弔詭的性質 (吳勁甫2008；鄭彩鳳，2007；Quinn & Rohrbaugh,1983)。

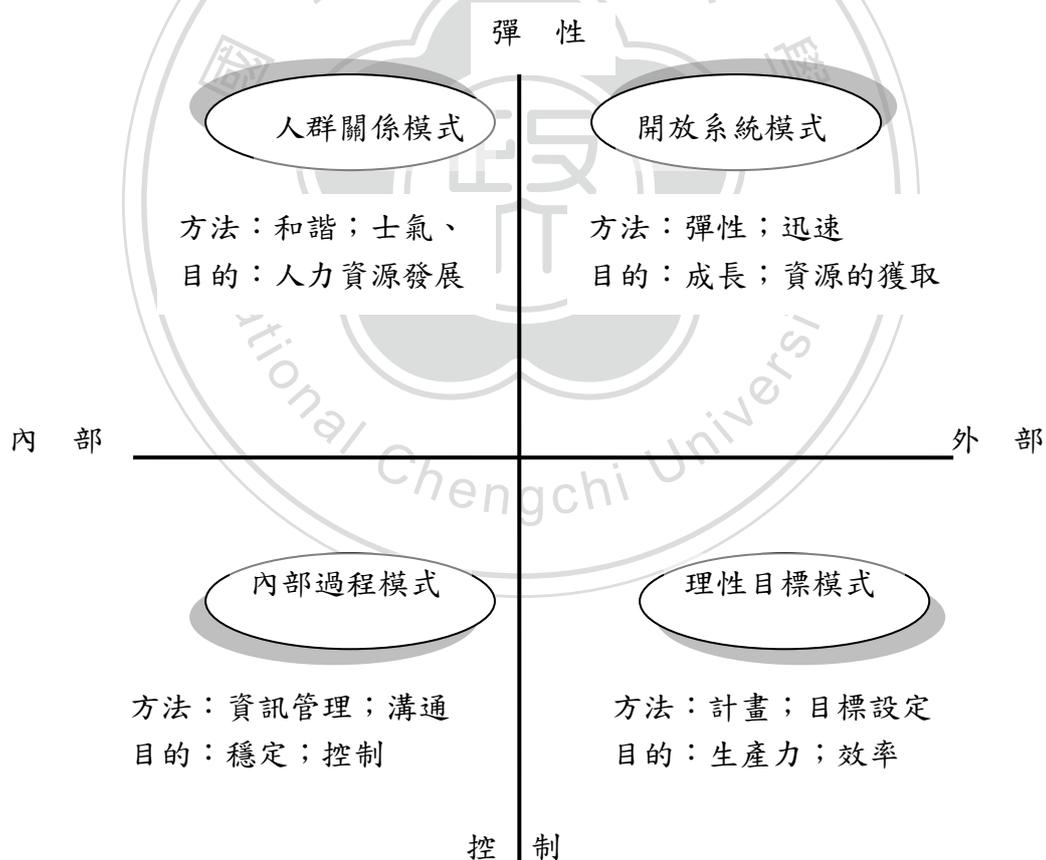


圖 2-1-1 競值架構之價值與效能規準

資料來源：出自 Quinn & Rohrbaugh (1983：369)。

鄭彩鳳(2007)研究指出，Quinn 與 Rohrbaugh (1983) 的競值架構概念大抵出自於Parsons (1959) 所提出的四個組織功能架構，Parsons 主張行動系統的生存要點在於四個基本功能的成功運作：此四項基本功能包括：一、目標達成功能—生產其他系統視為有價值的產品。二、適應功能—回應其他系統或次級系統的改變。三、整合功能—結合或協調分離組織的部分。四、模式維持及緊張管理功能—平衡成員和組織的利益。Parsons的四項基本功能可發現正反映在競值架構的目的、成果及組織活動上。其對應關係如圖2-1-2。其中可發現四個組織效能模式與四種基本功能：理性目標模式—目標達成；開放系統模式—適應；內部過程模式—整合；人群關係模式—模式維持及緊張管理功能 (Quinn & Rohrbaugh,1983)。

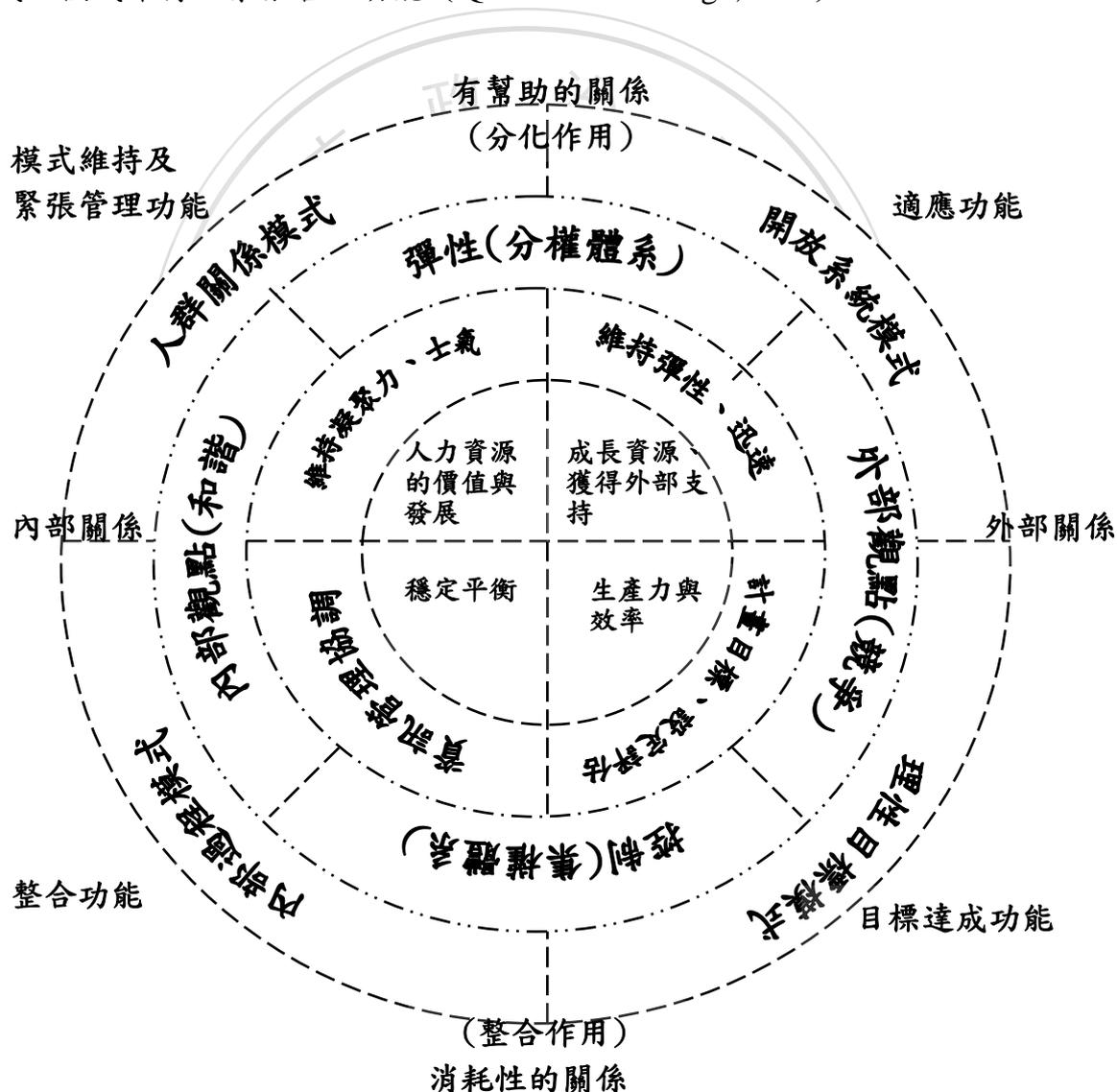


圖2-1-2 競值效能與組織功能關係

資料來源：Quinn & Rohrbaugh (1983：372)

Lewin 與 Minton (1986)曾綜合各學者研究效能模式的主張，以Quinn 與Rohrbaugh (1983) 競值架構效能的觀點加以彙集成四大功能(目標達成、適應、人力資源、整合)，如表2-1-1。其研究融合了Parsons的系統生存要點的主張和 Quinn 與 Rohrbaugh 競值架構的觀點，可見兩者對於組織效能的研究見解確能相互輝映，殊途而同歸。(吳勁甫，2008)

表2-1-1 競值架構觀點之組織效能指標

層 面	政 治 指 標
目標達成功能	產出極大、成本極小、技術卓越、資源最佳使用、任務專業、分工、理性目標之發展、目標達成、生存、投資報酬
適應功能	結構/策略的一致、組織成長、環境控制、彈性/適應、組織/環境適配、領導/權變適配、及時變革
人力資源功能	公平、穩定、士氣、成員滿足、凝聚力、忠誠、開放、人員生產力、滿足感、由滿足達成生產力
整合功能	清楚的職權與原則、命令與指導單位、秩序、內部程序之一致、資訊處理之效率、溝通、內部之均衡

資料來源：出自Lewin與Minton(1986：522)

競值架構自 1983 年由 Quinn 與 Rohrbauhg 提出至今已近三十年，從起初以探討組織效能模式開始，漸漸擴及到各種組織行為等相關領域。時至今日，已成為商業發展歷史上 40 個重要發展架構之一，它被一群領導商業學校與公司的領導者 (Quinn,1988; Quinn & Rohrbaugh,1983; Quinn & Cameron,1983)所反覆進行研究與試驗後提出，它的發展提供給對於培養成功的領導者、促進組織效能與提昇與創造價值的需求一個清楚的應用模式 (Cameron, Quinn, DeGraff, & Thakor, 2006)。從圖 2-1-3 領導、效率績效與價值創造之關係，瞭解競值架構可以有效地對於組織和個人的績效表現

提供許多重要的觀點，今日已有人以競值架構之理念與技術組成顧問公司，提供企業有關組織創造與革新之諮詢顧問及技術指導的相關服務，在許多國家的諮詢顧問公司，都採用競值架構做為他們關鍵性的服務 (Cameron, 2002; Cameron & Quinn,2006)。



圖 2-1-3 領導、效率績效與價值創造之關係

資料來源：出自 Cameron, Quinn, DeGraff, & Thakor(2006:6).

競值架構的基本論點提出後，Quinn 與 McGrath (1985) 分別加入領導與文化的內涵，即趨同(congruence)與趨異(incongruence)的概念，隔年 Cameron (1986) 進行競值組織效能的研究，豐富了競值理論的內涵與研究取向(鄭彩鳳，2007)。國內首開競值架構研究者，以江岷欽(1989)研究有關組織文化時引進，隨後陸續有研究者進行相關研究論文，但目前國內研究仍以學位論文為主，在教育上的研究領域多集中在領導行為(角色)、組織效能、文化，並已有漸漸向其他領域發展的趨勢。

貳、競值架構之內涵

競值架構是由一些實徵研究或文獻所形成的後設理論，其假定所有抽象知識係沿著具一致性之知覺價值的架構所組成，而將這些價值清楚陳述有助於深化人類之理解，其兼容並蓄的思考方式（Janusian thinking）能整合兩種對立的構想或概念並使之同時存在，同時為人類心理上既存的對立與矛盾現象提供解決的方法（Quinn & McGrath,1985）。競值架構此一概念性模式乃源自於組織理論的研究，是根據組織理論學者與研究者之觀點所建立之研究模式(鄭彩鳳，2007)。以下茲就競值架構之原型結構、理論與思考模式三部分進行探討。

一、競值架構之原型結構

其原型結構（archetype）係由「資訊處理過程的結構」、「人類處理資訊的型態」以及「人類的認知基礎」三者所構成（江岷欽，1993），茲就其三者之基本概念加以說明如下。

（一）資訊處理過程的結構

人類在感知所處環境時，既有之認知體系會對所得到的資料、資訊或線索處理的過程，會依兩種基準來進行劃分與歸類：1.是指資訊可辨識性(recognition)、可預測性(predictability)及瞭解(understanding)的程度；2.則是指需要採取回應行動的迫切程度。此二種基準分歸類型如圖2-1-4。以第一基準為縱軸、第二基準為橫軸，當接收到資訊後，採取這兩個基準來判斷和定位清楚後，即可依據上述兩個基準所形成的四種資訊處理的策略與情境，來採取適當的因應方案。以下茲就各種資訊處理的情境與策略進行說明（江岷欽，1993；吳勁甫，2008；孫瑞雲，2002；鄭彩鳳，2007；Quinn & McGrath,1985）。

線索全新
不確定性

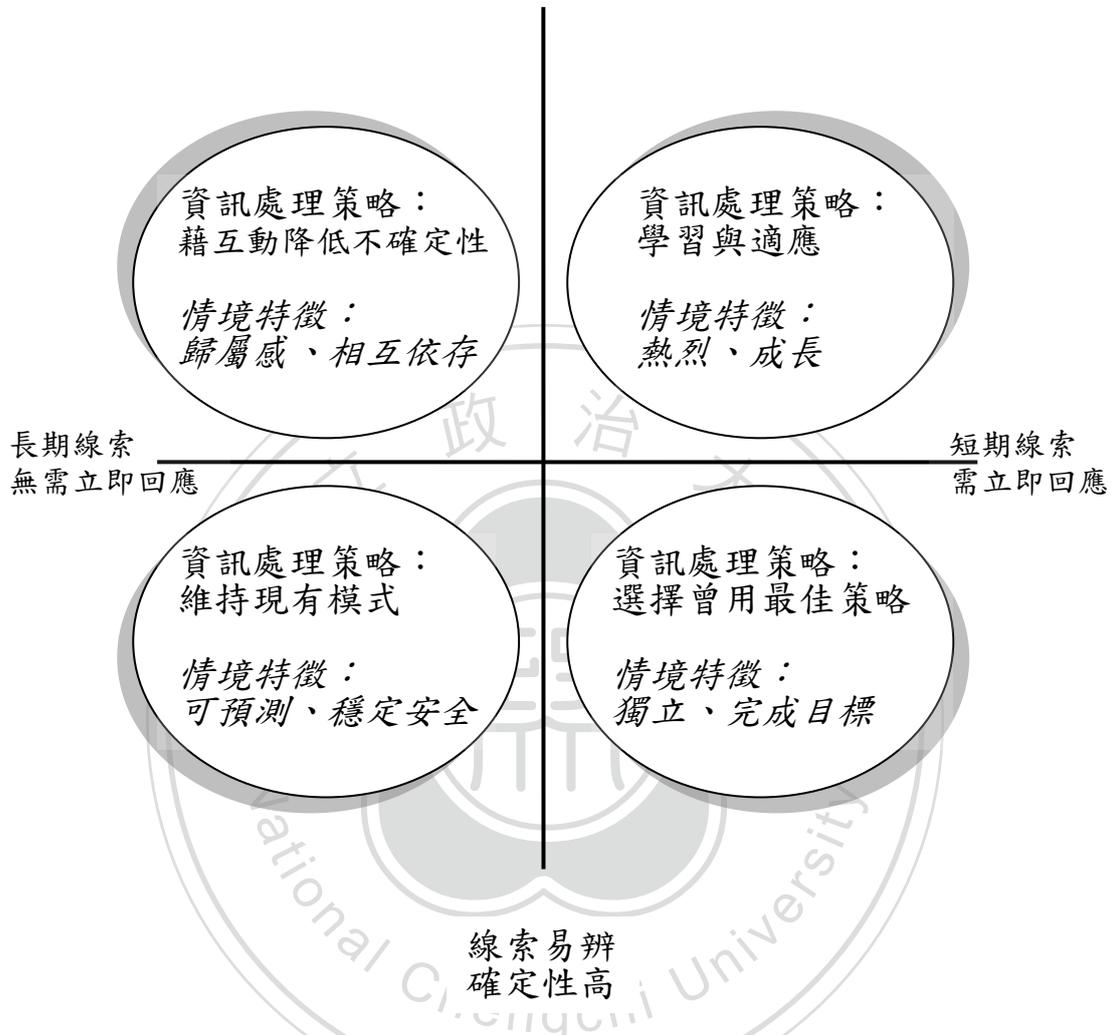


圖 2-1-4 資訊處理的策略與情境

資料來源：出自 Quinn & McGrath (1985 : 318)。

1. 線索的確定性很高，需有立即回應行動時

亦即架構之右下象限，在此時人們無從長計議的時間，因此所採用的行動較會依據及參照過去的經驗，採行過去奏效的策略以「方法—目的」之模式來完成工作，重在任務與目標導向，亦即是「把事情迅速做完(Do things fast)」。

2. 線索的確定性很低，需採立即回應行動時

亦即架構之右上象限，在此時人們因無前例可循，時間又迫在眉梢，因此多半憑直覺行事，擇一自認為最適當的策略因應。因此期較會知覺到改變的必要，而會持較為開放的態度進一步的調適，具有學習成長之特性，亦即是「優先把事情做完(Do things first)」。

3. 線索的確定性很低，毋需立即回應行動時

亦即架構之左上象限，在此時人們因無時間上的壓力，因此會傾向尋找他人的意見來減低不確定性，往往解決方案是在與其他成員的互動中找到靈感，具有歸屬與相互依存之特質，亦即是「一起把事情做完(Do things together)」。

4. 線索的確定性很高，毋需立即回應行動時

亦即架構之左下象限，在此時因為情境是可以預測的，以至人們多會採取靜觀其變的策略，持續觀察與監控周遭的環境，因此可暫時維持原有的行為模式，具有持續性與安全感的特徵，亦即是「把事情正確做完(Do things right)」。

(二) 人類處理資訊的型態

當每個人面對上述的四種資訊處理的情境特徵時，自有自己的一套處理策略，且不太可能在上述任何一種情境中皆能應付自如，能夠隨著情境特徵隨時進行調整資訊處理策略，以維持動態的平衡，係屬理想的狀態。舉例言之，對於熱愛創新、富有開創精神者，可能偏愛要立即行動，但線索不確定的情境。而屬於講求效率、品質的內控型人物所偏愛的情境則可能趨向於線索穩定且無需立即進行回應的情境中。人類處理資訊的型態大致上亦可歸納為如表2-1-2：資訊處理型態之比較（江岷欽，1993；Mitroff & Mason, 1982；Quinn & McGrath, 1985）。茲加以說明如下：

表2-1-2 資訊處理型態之比較

資訊處理之型態	對線索之偏好	取向	決策觀點	決策焦點	決策速度
理性的	短程 高確定性	目標取向 任務取向	先驗邏輯	單一	快速果斷
發展式	短程 低確定性	理想化	內心創發之 直覺與靈感	多元	快速但會逐步 調適與修正
共識性	長程 低確定性	重視歸屬 感與感情	決策經由社 會互動	多元	緩慢，因需蒐 集各方意見
層級式	長程 高確定性	安全感 可預測性 秩序	眼見為信的 客觀態度	單一	緩慢，因需客 觀地分析資料

資料來源：出自江岷欽（1993：53）。

1. 理性化的資訊處理型態 (The rational information processing style)

此類型的人接近圖2-1-4 右下象限的情境，較偏好短程與具有高確定性的線索，在採取行動策略時多半依賴先驗邏輯（*priori logic*），採方法與目的密切連鎖之取向，具有強烈的獨立與成就需求，做決策時果斷明快，每次只針對單一目標或焦點，決策作成後即為最終決定。偏向成就導向觀點，傾向於強調邏輯順序、方向及行動。

2. 發展式 (適應性) 的資訊處理型態 (The development or adaptive information processing style)

此類型的人接近圖2-1-4 右上象限的情境，較偏好短程與低確定性的線索，在採取行動時依賴的是本身內在創發的構想、直覺與靈感，通常會從動態而縱面的觀點來分析線索、資訊及資料，然後快速作成決策。決策時不會只針對一個焦點，且在執行過程中還是會不斷地搜集資料，以隨時

修正決策的方向。此類型的人強調適應與外部的合理性，具有變革、冒險及成長之需求。

3. 共識性(團體的)的資訊處理型態(The consensual or group information processing style)

此類型的人接近圖2-1-4 左上象限的情境，較偏好長程與低確定性線索，重視歸屬感與情感，認為透過人與人的互動找出最佳的決策方法，因此形成決策較為緩慢，制定決策時會參考數個焦點，且會蒐集各種不同的意見，以便找出能整合各方意見與立場的決策。此偏向隸屬導向之觀點，強調和諧及個別關懷，具隸屬及相互依存之需求。

4. 層級式的資訊處理型態(The hierarchical information processing style)

此類型的人接近圖2-1-4 左下象限的情境，較偏好長程與高確定性線索，講求安全感、可預測性及秩序，因而希望一切都在預測與控制之中，在決策制定上，大都針對單一焦點，會花很長的時間對事實做系統分析，對資訊的態度採取眼見為憑的客觀態度，對於外部所產生的現象，以靜態橫面的觀點進行分析，並會花很長的時間釐清所接收到訊息和線索，希望藉此找出一個最佳的策略，此類型的人偏向層級導向之觀點，以及強調標準化及對現狀的知覺。

(三)、人類的認知基礎

承上所述，人類在應付四種資訊處理的型態時，會根據個人心中不同的偏好與取向(偏見)來組合其認知。其心中所產生的知察現象，後為Jones在1961年提出「偏見之軸」(axes of bias)的概念(吳勁甫，2008)，Quinn與McGrath(1985)將各種偏見之軸予以排比對列，使之成為一整合性的架構(如圖2-1-5：競值觀點的偏見、形上學及資訊的使用)。每一個偏見之軸的兩極代表兩個極端的偏見，各自代表著相互對立的概念。例如，軟性觀點對尖銳觀點、特殊對普遍、縱斷對橫斷、規約性對描述性及功能性對意義性等。除了有相互對立的概念，也有相近緊臨的概念。在圖的右側為宏觀與外部導向，傾向於用多變、不穩定的多元思維擬定策略。在圖的

左側則為微觀與內部導向，價值取向重視在支持傳統、依循舊規與尋求合作與了解。在圖的上半部強調彈性與變化，認為改變為期所遵行的真理，擬定策略的規則均有例外，組織偏向具有追求創新與關懷支持的特性。在圖的下半部強調秩序與控制，其認同客觀明確、依律行事的價值取向，組織偏向控制協調與績效導向的特性。在右下方強調「外部、宏觀」、「秩序、控制」導向，屬於理性主義。在右上方強調「外部、宏觀」、「彈性、變化」導向，屬於理想主義。在左上方強調「內部、微觀」、「彈性、變化」導向，屬於存在主義。在左下方強調「內部、微觀」、「秩序、控制」導向，屬於經驗主義。競值架構即假定人們在詮釋社會行動時會普遍使用圖中的各種偏見之軸 (Quinn & McGrath, 1985)。

綜觀競值架構的原型結構：資訊處理的過程(線索確定性高，需立即行動、線索確定性低，需立即行動、線索確定性低，無需立即行動、線索確定性高，無需立即行動)、資訊處理的型態(理性、發展、共識、層級)、認知取向(理性主義、理想主義、存在主義、經驗主義)。可發現以下訊息；其一，呈現許多人類思考的對立與矛盾現象，例如：理性對共識的處理型態：先驗邏輯思考決策對成員互動共識、單一決策焦點對多元；認知基礎「偏見之軸」的兩端對立：軟性觀點對尖銳觀點、特殊對普遍、縱斷對橫斷及規約性對描述性等。其二、相臨的維度空間呈現互相共享的價值，例如：共識性與層級性的處理型態共享內部與微觀行動導向、理性主義與經驗主義的共享秩序、控制導向。此種既對立又共享、既競爭又合作、既強調兼容並蓄的思考方式又呈現矛盾詭譎的社會現象，正是形成競值架構之基本結構。鄭彩鳳(2007)認為合併上述結構中的「資訊處理的策略與情境」與「競值觀點的偏見、形上學及資訊的使用」即可建構競值架構的理論模式。

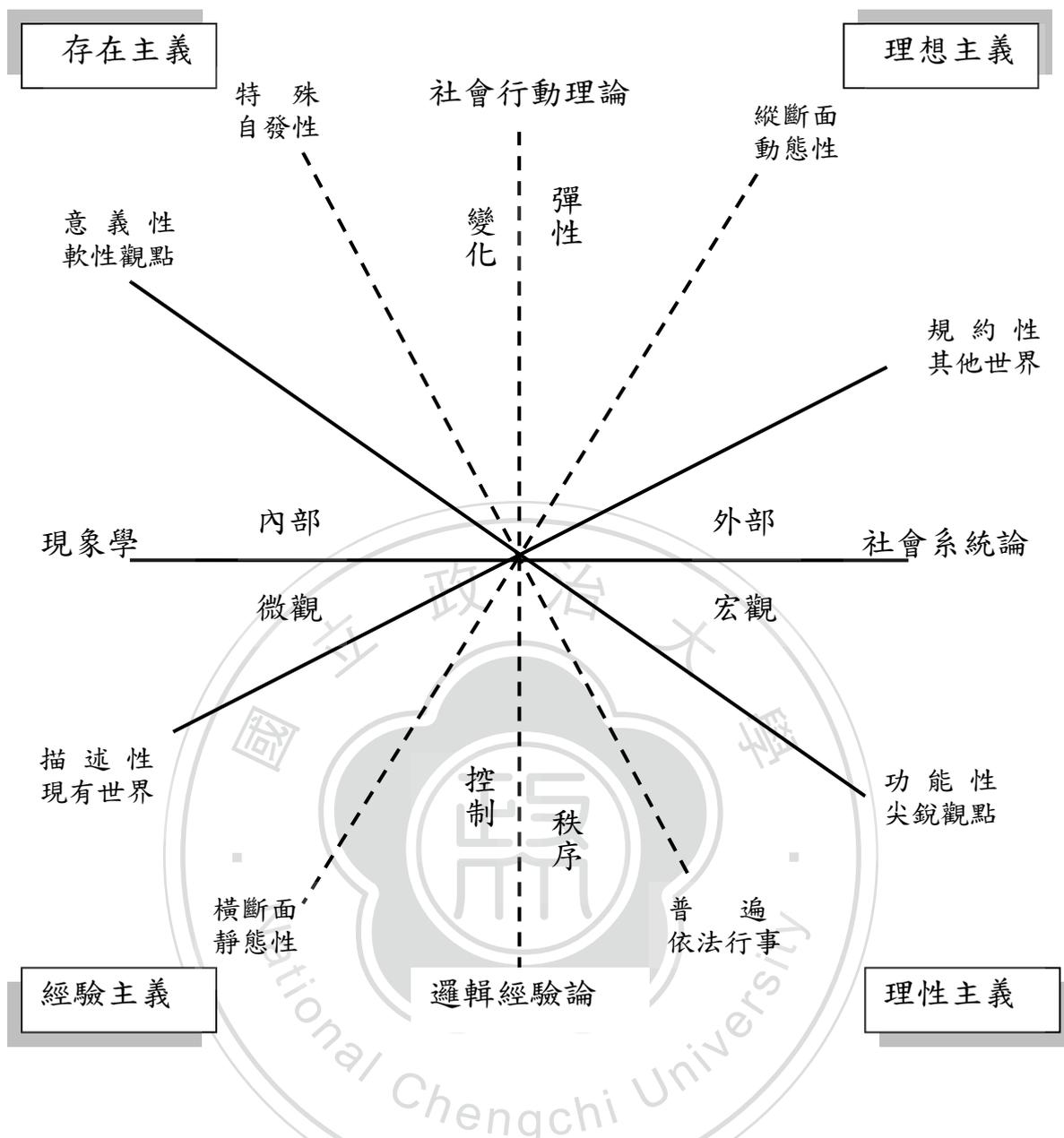


圖 2-1-5 競值觀點的偏見、形上學及資訊的使用

資料來源：出自 Quinn & McGrath (1985：321)。

二、競值架構之理論模式

競值架構可促使領導者進行嶄新的思考，其強調組織中所發生的緊急狀態、取捨及衝突，更提供方法用以診斷及處理這些緊急狀態。事實上，領導者往往必須考量在競值架構中不同象限的價值，而且須在設定策略的

優先順序及資源分配時能進行適切的取捨 (吳勁甫, 2008)。競值架構自1983年由 Quinn 與 Rohrbaugh 提出後,陸續從探討組織效能漸至擴展到其他領域,而後在1985年由 Quinn 與 McGrath 提出競值架構之組織理論模式,如圖1-3-1。

從圖中可看出,競值架構的縱軸面向,一方朝向彈性、自由,呈現趨向分權與分化,而另一方則是朝向控制、穩固,呈現趨向於集權與整合。亦即在一條連續的線段上,一端強調的是多樣性與適應性,另一端強調的是一致性與持續性。在架構的第二個面向,即橫軸線段上,則是將採微觀觀點、焦點放在內部功能以及過程的整合與採宏觀觀點、焦點放在外部機會與外在競爭加以區隔在線段的兩端,在此面向上一方是趨向於系統的維持,另一方則是趨向於系統的競爭。縱、橫軸交叉後,由縱軸兩端「彈性—控制」及橫軸兩端「內部維持—外部競爭」交互分化形成四個象限,每一個象限各代表一種理論模式,茲分述如下:

(一) 理性目標模式 (rational goal model)

即在圖中右下象限,代表的是著重在目標的設定、計劃、生產力與效率,重視員工的努力與競爭等可控制性及外部焦點,其組織價值及在於競爭力與生產力。

(二) 開放系統模式 (open system model)

即在圖中右上象限,代表的是強調適應性的領導功能,著重在機動性、成長、資源的獲取與外部的支持,重視革新與創造等彈性與外部焦點,此種組織具有適應的特性,對於有時效性完成任務者,具有最佳的功能。

(三) 人群關係模式 (human relation model)

即在圖中左上象限,代表的是強調信任與歸屬感的領導管理與溝通,重視彈性與內部焦點,著重在凝聚力、士氣與人力資源的獲取,鼓勵參與決策與分享,個人在組織中如同歸屬於一般社會或家族中合作的一員。

(四) 內部過程模式 (internal process model)

即在圖中左下象限，代表的是強調穩定與控制的領導，著重在穩定與控制資訊的管理與溝通，重視可預期性與內部焦點，個人被賦予既定的角色，並要求依循規章行事，對於階層內部控制而言，是趨向於集權的整合與系統的維持，對於個人努力最大的酬賞是成員得到工作的安全感。

此理論之所以稱為競值架構，是因層面間顯現相對的價值，並傳達著彼此衝突的訊息。例如：組織需要適應與彈性，但也需穩定與控制；需要成長、資源取得及外部支持，但也需緊密的資料管理與正式的溝通；強調人力資源的價值，也強調規劃與目標設定 (鄭彩鳳，2007)。

三、競值架構之思考模式

競值架構可促使領導者進行嶄新的思考，其強調組織中所發生的緊急狀態、取捨及衝突，更提供方法用以診斷及處理這些緊急狀態。事實上，領導者往往必須考量在競值架構中不同象限的價值，而且須在設定策略的優先順序及資源分配時能進行適切的取捨 (吳勁甫，2008)。此亦即言，領導者在面對資訊、資料與線索呈現，選擇處理型態時，會採先驗邏輯或是憑直覺、靈感的創見，亦或是交付成員組織互動，或可能是採眼見為憑、客觀態度來產生策略、創造價值，其成敗關鍵之一乃在於領導所持之思考模式。

對於一般抱持線性思考的人而言，面對外界訊息判斷時總是習慣採取「涇渭分明的思考模式」(Schismogenic thinking)，此種思考模式的主要特徵是採「非此即彼」(either/or)的判斷方式。Bateson 曾提及分裂的創造 (Schismogenesis) 之概念。就文字的意涵而言，“Schism”有分裂的意思，而“genesis”有開啟的意思，Schismogenesis 則具分裂的創造之意涵 (黃乃熒，2000)。然而對於現實的組織社會總是充滿許多的矛盾、對立與弔詭的現象，抱持此種涇渭分明的思考模式，無法應付組織中複雜的實際運作層面。它將使人盲目於相反觀點之存在，及忽視整合對立兩者的可能性。此經常造就短暫的勝利，然到頭來卻一敗塗地 (吳勁甫，2008)。

競值架構的主要功能即在擺脫線性思考與單一價值的泥淖，展現諸多對立思考模式與理念 (O'Neill & Quinn, 1993)。競值架構強調「兼容並蓄

的思考模式」(Janusian Thinking)。兼容並蓄的思考由Rothenberg在1979年所提出，Rothenberg 在分析音樂、科學、藝術及文學等領域獲獎之創新突破的議題時，其發現這些突破有一典型的特徵，在每一事例中，Rothenberg稱其開創者為具有兼容並蓄的洞見 (Janusian Insight)(引自吳勁甫，2008)。Janus 是羅馬的神祇，畫家在繪畫時，會為他同時畫兩個頭，一邊是衰老、愁苦的容貌，望向後方；而另一邊則是年輕和充滿希望，望向前方，同時他也象徵一年的開始與結束。在不同甚至對立的價值觀中取得均衡，有效地處理組織中的各種現象，對於解釋並組合複雜的社會現象特別有助益(Cameron & Quinn, 1999)。

觀諸競值架構的原型結構處處反應人類社會的複雜與詭譎多變的現象，也點出人類思考的矛盾、對立與衝突的特性，爰此，競值架構強調兼容並蓄的思考模式，正可幫助領導者從非此即彼轉換為兩者兼顧 (both/and) 的思惟。以協助領導與組織成員取得最佳的領導策略抉擇，創造組織的價值。

參、競值架構的特性與優點

領導者要在對應的變項中尋找最佳的契合，才能增進組織的效能，競值架構正是具有兼容並蓄的特性，可以將兩種矛盾的現象同時納入思考架構，並行而不衝突 (林月桂，2000)。鄭彩鳳 (2007)分從理論面、實證面與操作面來分析競值架構的特性：理論上競值架構能針對緊張、矛盾與弔詭的現象進行動態的分析，使我們在面對組織中複雜而多重的價值與現象時，得以充分思慮、週延考量，從而做出符合組織利益之決策。實證上競值架構在組織研究上得運用範圍極大，包括組織效能、組織文化、組織變革、管理能力、資訊處理、組織溝通及決策制定等，顯示此一架構在實用上的廣博性。操作上分從Robbins (2001) 及Faerman (1993) 的論述，提出競值架構的適用時機與理論成型脈絡的適合應用於教育的研究上。

競值架構在組織管理或領導上所提的論點確有其優點。茲從許多學者的觀點，提出以下幾點加以闡述 (江岷欽，1993；吳勁甫，2008；鄭彩鳳，2007；Quinn, 1988)。

一、釐清知覺上的偏見與盲點

競值架構提供更廣闊的視野來分析社會現象，使人明白知覺上的偏見是如何對人們在看待社會行動時造成影響，此亦即競值架構對於對立、衝突或緊張的要素，抱持並非全然互斥的看法，這也說明為什麼許多領導者在扮演領導角色時可以同時扮演許多看似衝突的角色，既可以展現民主式的廣納建言，又可明快決斷許多行政措施。但如採取「非此即彼」兩極端的行為假設，則可能造成諸多知覺上的偏見與盲點，採取許多錯誤策略，造成組織難以估計的損失則完全輕忽。

二、使價值判斷更清晰

競值架構是一種診斷與評量的工具，幫助領導者與組織成員從瞭解自己與組織所處的位置，依各種外部現象、內部系統與控制或彈性導向，探求組織的各個價值面，在架構中並無所謂的正確答案，它是使領導者對組織的內隱價值更清晰，以協助領導者依正向的方式衡諸各種對立的價值。亦即言，競值架構是一種中性的架構，不提出唯一的最佳解決方法，也無對與錯的批判；只是將各種價值觀點一一排列，使領導者與組織成員對自我組織在認知時更為清晰。

三、具有動態的特性

組織領導者面對諸多矛盾、弔詭的現象必須採取許多不同行為措施，這些行為措施彼此間經常處於衝突、競爭的局面，例如：一注重組織成員參與以形成共識決策之領導者，但面對線索確定性高，必須立即採取回應時，領導者亦必須擔起指導者的角色，立即採行措施，領導者可能在某些情境下會做出某些價值的行為，而在另一種不同的情境下，又可能展現出截然不同價值的行為。此即說明競值架構面對諸多矛盾、弔詭的現象，可擺脫互斥的態度，而給予兼容的思想模式，並予以動態的解釋與定位。

四、從互斥到兼容的思考方式

人們如習於採線性思考模式，極易陷入非此即彼的泥淖中，便可能會認為接受X 理論即排斥Y 理論。競值架構強調兼容並蓄的思考模式，正可

幫助領導者從非此即彼轉換為兩者兼顧（both/and）的思惟。以取得最佳的領導策略抉擇，創造組織的價值。採競值架構的領導者可採取各種立場以利於管理各項組織行為。

五、可與現有理論並行不悖

競值架構足以兼容現有的領導理論，可以成功地表達各種現有理論中的異同。例如：強調領導者本身特質的特質論、主張領導者領導關係取向或工作取向的行為論或強調領導者應依不同情境採取不同領導行為的情境論，均可在競值架構下的組織效能、組織變革、組織文化、組織領導、資訊處理等的研究中含容其中。

六、強調認知複雜性

認知複雜度性係指對於某一現象來說，某人在心智中對此現象深入通曉之程度。有經驗的人能分化現象的諸多面向，而此是新手無法辨識、察覺的。同樣的，有經驗者亦能整合一些分化、不同的事物，此亦是新手無法辦到的。具高度認知複雜性的管理者能洞見深藏於表象下的獨特與細微處，以及相同和類似的地方(吳勁甫，2008)。Hooijberg與Quinn(1992)的研究指出：有能力處理認知複雜性的領導者，可以瞭解與掌握自身的領導角色。Merron、Fisher與Torbert(1987)的研究也顯示有能力掌控高度認知複雜性的領導者，較會表現出具有深度與廣度的領導行為，也更有能力利用與接受回應與較會具有接受有用資訊的傾向，以領導組織更有效能。

競值架構所強調的乃是專家能認知現象的複雜性，能意識到多元及複雜的元素，因此專家的論點更為精闢與從複雜中理出簡顯的事理，亦即所謂的深入淺出，尤如庖丁解牛每能切中要點，游刃有餘。認知複雜性所呈現的即是所謂大師（master）的觀點，對於諸多的現實現象或見解、理想、意念的詮釋、價值創造與傳達訊息有關之深入的簡單性。例如：大衛·歐伊斯特拉夫(David Oistrakh)悠揚悅耳而音色溫潤飽滿的樂聲，總讓人沉浸於優美旋律的小提琴聲中，然如細細分析，卻可發現大師神乎其技的弓法，正是唱出那動人心弦的玄妙之所在。大師的本質乃在於能在複雜而深入的事理中，簡單的詮釋其玄奧之處，而且在一次次的演繹中不斷的有新的發想。藉由理解競值架構之理論，領導者可以意想不到的方式找出價值創造之道，故其在思考時會更傾向大師的觀點，競值架構正提供價值創

造的語言，簡潔的價值結構，以及提升價值之技術及實踐方式，可幫助組織領導者及成員有意識的增加其認知的複雜性，在面對複雜多變、充滿矛盾、吊詭的組織問題或情境時，能採大師的觀點，以簡馭繁之道來詮釋事理，研擬出妥適的因應對策 (吳勁甫，2008)。

七、創造組織所需要的價值

在領導上，競值架構的主張不是由鐘擺一方的價值擺向另一方，如由控制較多轉為控制較少。競值架構有助於領導者了解如何創造新價值。其能使領導者重新組織用以修改因分裂的創造所造成的錯誤，其功能之一乃在於幫助領導者明瞭其願景及策略中缺少什麼，並助其辨識出對於獲致交相貫通及轉型不可或缺之對立、相反的價值或觀點(吳勁甫，2008; Cameron et al. 2006)。

競值架構幫助領導者與組織成員瞭解太少或過度將焦點置於特定的象限，將有礙於價值的創造，使組織陷入危機中，如圖2-1-6所示，組織如太少置焦於某一象限，或過度強調單一，而忽略、犧牲其他象限，將造成價值創造的迷思中。例如，忽視合作象限中的凝聚力、士氣、人力發展，使組織陷入過度討論，以情緒宰制一切，使組織中理性主義退位，陷入漫長而無建設性的參與，將導致成員個人主義凌駕一切，組織便成為無須負責的鄉村俱樂部，導至組織緩慢邁入死亡的地步。同樣地的狀況出現在其他價值象限中。競值架構幫助領導者與組織成員了解要使組織避免陷入負向的難題中，便須具備兼容並蓄的整合性思惟，在多方的思考中，求取各種價值動態的平衡。

八、趨同與趨異的觀點

在競值架構中，探討組織行為之間的對應的關係，即有所謂「趨同」(congruence)與否的情形，以競值架構中的領導行為與組織文化為例，在團隊文化下，領導者扮演輔助者、導師及同理者的角色；在權變文化下，領導者扮演願景者、革新家和激發者的角色；在層級文化下，領導者扮演協調者、監督者及規約者的角色；在市場文化下，領導者扮演強力驅動者、競爭者及生產者。如果領導行為與組織文化存在此對應關係，那麼便是完美或高度的趨同。相反的，如果彼此間處於對角線的位置關係，即是所謂

的「不趨同」或「趨異」(incongruence) 的概念，舉例來說，層級文化下，領導者的領導型態卻偏向扮演願景者、革新家和激發者的角色。

就競值架構而言，「趨同」與「趨異」只是理論上的觀點，不論領導行為與組織文化的趨同與否，本質上並沒有誰好誰壞的問題。組織不太可能達到完美的趨同，因為四種價值體系或模式皆會彼此互動及影響，縱使是趨異亦可藉由其中的複雜、矛盾與弔詭，以期有兼容並蓄的風格，即是從各種價值相互競爭與兼容的角度，並不是單純從趨同與否來面對組織現象 (鄭彩鳳，2007)。

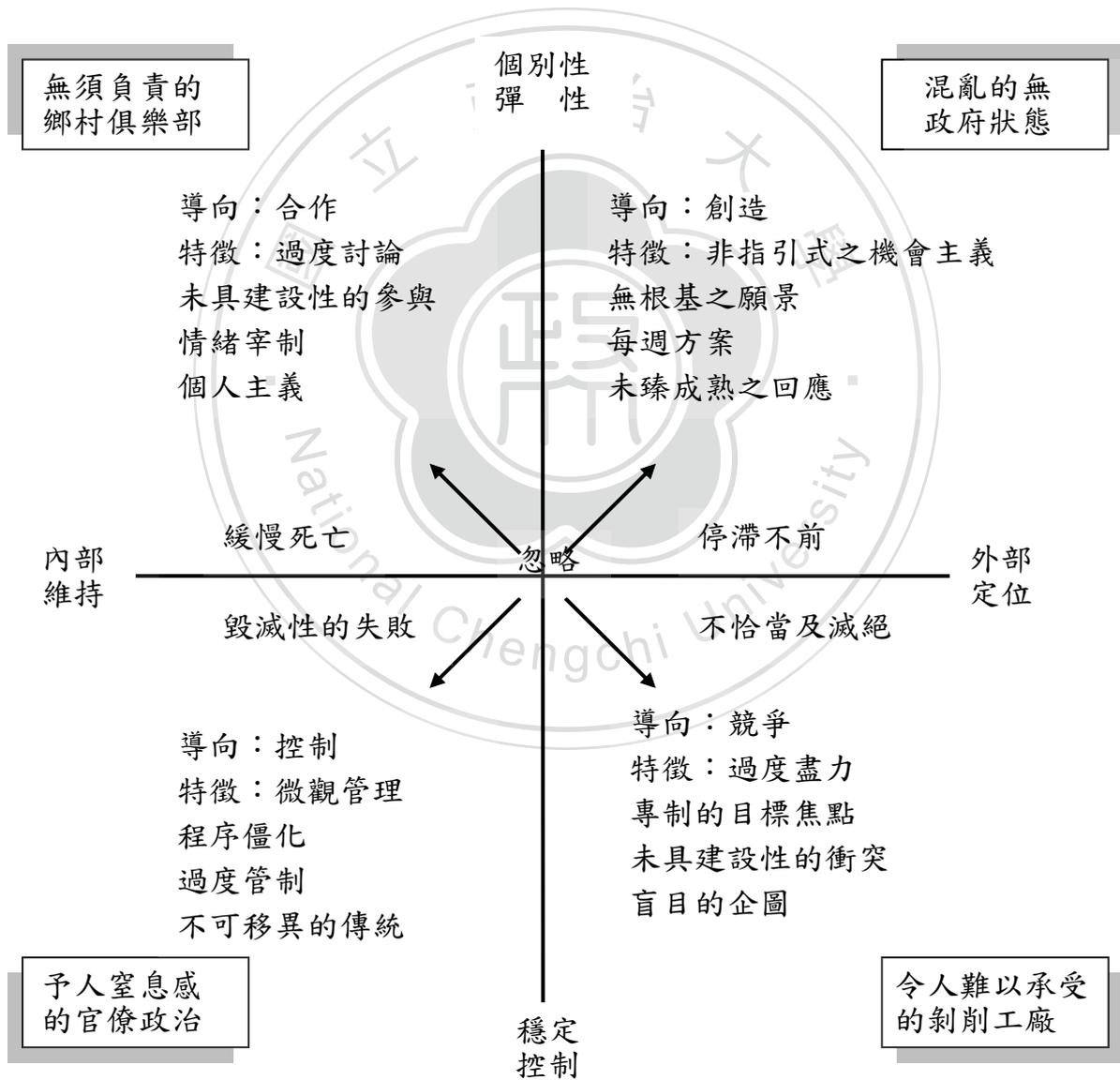


圖 2-1-6 與競值架構相關之負向區域

資料來源：出自 Cameron, Quinn, DeGraff, & Thakor(2006: 157)。

第二節 校長領導理論與研究

本節針對「領導的研究取向」、「競值架構的領導觀點」及「競值架構的領導效能」進行探討，以說明關於校長領導之理論與研究。

壹、領導的研究取向

「領導」(leadership)一詞，大約出現在1800年左右，且只要有多少人想對領導概念下定義，就有多少種不同關於領導的定義(Stogdill, 1974)。會出現如此狀況，乃因為研究者對於領導概念所抱持立論角度與研究取向的差異所致。

Robbins (1996)提出領導是影響團體達成目標的能力，這種影響的來源可能是正式的，因為在組織中是管理階層所產生的影響力。

Hoy 與 Miskle (2001)認為領導是一種社會歷程，在此歷程中，團體或組織的一位成員影響了內外事件的詮釋、目標的選擇、工作的組織、個人的激勵與能力、權力的關係與共同的導向。

Yukl (2002)指出領導是一種影響部屬活動的歷程，包括團體或組織目標的選擇、完成既定目標的工作活動組織、激勵部屬達成目標的動機、維持團隊與合作的關係及爭取外部團體與組織的支持與合作。

Yukl (2009)在綜合各學者說法後，乃再提出領導是個人特質、領導行為、互動方式、角色關係與組織目標之整合行為。

吳清山(2000)研究認為領導乃是團體中的份子(領導者)，在一定的情境之下，試圖影響其他人的行為，以達成特定目標的歷程。

謝文全(2004)研究指出領導是在團體情境中，透過與成員的互動來發揮影響力，以導引團體方向，並糾合群力激發士氣，使其同心協力齊赴團體目標的歷程。

蔡培村與武文瑛(2004)認為領導包含領導者(leader)與領導行為(ship)雙重概念，也就是說領導者強調顯現領導行為，是真正決定該如何做，又能具體實踐的人。並歸納出領導的四個面向：領導的人際互動面：領導是人際行為的相互影響關係。領導的手段行使面：領導是權力者權威行使的表現。領導的過程達成面：領導是協助達成組織目標行為之歷程。領導的策略應用面：領導是藉激勵、說服與溝通當作影響力。

由於研究者對領導的定義難有一致的定論，Yukl (2009)，認為領導往往隨著主觀與情境有所變動，甚至主張領導並無所謂正確之定義。另一個造成定義困難的原因，乃在領導行為牽涉到各種人、事、地、物的變項，本身即極具複雜性，領導本身必定有其欲達成之目標，無論是由領導者單獨設定或是與部屬共同建立，領導之所以有意義，戮力達成目標絕不可少(秦夢群，2010)。

領導的研究取向大致上以年代作為畫分，每一年代均有熱門的領導理論研究趨向產生，帶動研究的風潮成為當時代的顯學。以下茲列舉幾個學者的分類比較，並就各取向進行說明。

Bryman(1992)認為領導的研究取向可分為四期分別為：(1) 1940 年代以前，領導的研究取向為特質取向 (trait approach)。(2) 1940 年代晚期到 1960 年代晚期為領導型式取向(leadership style approach)。(3) 1960 年代晚期到 1980 年代早期為權變取向(contingency approach)。(4) 1980 年代早期至今，則是新興領導取向(new leadership approach)。

依據Yukl (2009)的觀點，領導的理論或實徵研究大致可分成五個取向：(1) 特質取向(trait approach)1930 到1940 年代。(2) 行為取向(behavior approach)約始於1950 年代早期。(3) 權力影響取向(power-influence approach)。(4) 情境取向 (situational approach) 從1960 年代晚期至1970 年代。(5) 整合取向 (integrative approach)。

黃宗顯(2008)綜合國內相關學者的見解，提出領導的研究取向可分為非實證研究階段與實證研究階段，其畫分乃以 20 世紀為基準，20 世紀以前屬於非實證研究階段，此時為英雄造時勢的英雄論和時勢造英雄的時代論的領導概念，其多屬概念性、哲學式的論述。20 世紀以後屬於實證研究階段，包括傳統實證研究階段和現代實證研究階段，傳統實證研究階段即指特質論(20 世紀初至第 2 次世界大戰結束)、行為論(第 2 次世界大戰結束至 1960 年)、情境論(1960 年至 1980 年)，現代實證研究階段指的是 1980 年以後至今的現代領導理論。

秦夢群(2010)分析20世紀以來教育領導理論的發展與1980年以後各新興領導理論，在眾多興起的領導理論中加以分類，提出五個主要類型：(1) 特質論走向：盛行於1940年之前，強調領導能力乃是天生，因此探詢「英雄特質」及成為研究焦點。(2)行為論領導走向：盛行於1940年代至1960年

代，強調成功領導與領導者行為息息相關，因此能夠產生高組織效能之領導者的行為模式，即成為研究焦點。(3)權變論領導走向：盛行於1960年代至1980年代，強調成功之領導必須視所處情境通權達變，世上並無絕對最佳之領導模式。(4)整合型領導走向：興起於1980年代以後，即新興領導理論時期。(5)功能型領導走向：就發展時間來看，其也可被視為新興領導理論之一部分，其內涵乃依據各教育功能之需求，適時利用領導理念，以發展配套作為。

觀諸各學者對於領導理論取向的分類見解，如表2-2-1，大致將傳統領導理論分類為特質論、行為論、權變(情境)論的看法一致，且對於各時期領導理論的盛行年代大致表達相近的觀點，並可發現呈現各領風騷20年的局面。至於1980年代以後，新興領導理論興起，其中以秦夢群(2010)所作的整合型領導走向與功能型領導走向分類，最能充分區分此時代百家爭鳴及因應社會結構日趨複雜化之特性。功能型領導與整合型領導不同在於，其內涵乃依據各教育功能之需求，適時利用領導理念，以發展配套作為，例如課程領導、教學領導等，嚴格而論，此類領導本身並未發展特定之領導內涵，多只是將領導理念應用於日常教育運作中，不具有嚴謹之理論基礎，但因研究者眾，故而單獨分出為一單獨走向類型(秦夢群，2010)。

表2-2-1 各學者對於領導理論取向的分類見解

學者	分類見解				
	(1940)	(1960)	(1980)		
Bryman(1992)	特質取向	領導型式取向	權變取向	新興領導取向	
黃宗顯(2008)	(20世紀以前) 非實證研究	(1945) 特質論	(1960) 行為論	(1980) 情境論	現代領導論
Yukl (2009)	(1930) 特質取向	(1940) 行為取向	(1950早) 權力影響	(1960晚) 情境取向	(1970) 整合取向
秦夢群(2010)	(1940) 特質論	(1960) 行為論	(1980) 權變論	整合型、功能型	

資料來源：研究者自行繪製。

秦夢群 (2010) 研究不同教育領導理論發展走向，對各領導理論的領導分類取向、研究重點、研究設計、不足之處及在教育應用理論之各項見解整理如表 2-2-2，其簡要的用語均能切中每一領導理論時期的要義與幫助後來研究者瞭解每一理論的不足之處，其所提之整合型領導走向與功能型領導走向分類，最能充分區分新興各家領導理論，百家爭鳴及社會結構日趨複雜化之特性，該研究整理 1990 年至 2010 年 2 月期間各新興領導理論被研究次數，其中英文部分：論文 1543 篇、期刊 346 篇，共 1889 篇。中文部分在臺灣地區論文 581 篇、期刊 178 篇，共 759 篇；大陸地區期刊 297 篇、論文則分析 1999 年至 2009 年論文共 166 篇，合計 463 篇。在總計 3111 篇論文與期刊中分析提出 20 個主流教育領導理論，依其被研究次數排列包括：轉型領導、教學領導、課程領導、交易領導、分布式領導、道德領導、科技領導、願景領導、家長式領導、僕人領導、文化領導、魅力領導、靈性領導、真誠領導、隱涵領導、知識領導、參與式領導、促進領導、融合領導、默默領導。此與王艾苓 (2010) 的研究結論指出：1980 年至 2009 年間，教學領導、分散領導 (分布領導)、教師領導、轉型領導、道德領導及交易領導為美國期刊和英國期刊中最常被提及的領導理論或名詞，亦即這六種領導理論或名詞在美國期刊和英國期刊所刊載的相關文獻數量最多大致相符，由此研究可知現代之主流領導理論之類型。

綜觀 1980 年代以後之領導理論研究可以發現兩個現象：其一是三大傳統研究走向(特質論、行為論、權變論)之相關理論，除魅力領導外，其餘多已銷聲匿跡，推其原因，可能已個別融入新興領導理論，以整合的型態轉變後加以呈現。其次是由於對傳統領導理論的反動，此時期的新興領導理論百花齊放，似乎只要有特殊想法，即可冠以新名詞加以代表，部分如根本領導(primal leadership)、加值型領導(value-added leadership)提出後幾乎無人研究，僅僅只是曇花一現(秦夢群，2010)。在現代領導理論中，每種領導理論的主張似乎都言之有理，但亦有其限制，不同的領導方式之間更可能會產生衝突、互斥的情形。究其本源，乃因領導概念本身具有吊詭的特性，由其是在充滿混沌、曖昧不明的後現代社會，學校的領導似乎沒有一套最佳或者放諸四海皆準的方式 (鄭彩鳳，2007)。

競值架構自 1983 年由 Quinn 與 Rohrbaugh 提出，並於次年提出領導觀點，至今已近三十年，許多國家的諮詢顧問公司，都採用競值架構作為他

們服務的關鍵部分，提供企業有關組織創造與革新之諮詢顧問及技術指導的相關服務。因其具有整合性，對於組織議題之探討是極具價值的分析工具，雖然有人提出競值架構並非從教育現場相關議題所發展出來的理論，而質疑其應用在教育研究的合適性。但競值架構此一概念性模式係源自於組織理論的研究，並非產出自單一實證性的模式，而是由組織理論學者與研究者的觀點所提出的研究模式，因此只要是能符合適用時機，自然可以應用在教育現場的實證研究上。

表 2-2-2 不同教育領導理論發展走向摘要表

領導理論走向	研究重點	研究設計	不足之處	在教育應用之理論
特質走向	成功領導者的特質。	以各行各業成功人士為樣本，找尋其領導特質。	易懂，但其所提出之特質數量太大，令人無所適從。	1.傳統之特質理論如偉人論、時勢論。 2.現代特質理論如 Stogdill、Katz 之研究、隱涵領導等。
行為走向	有效能領導者的外顯行為類型。	探討領導者行為與組織效能間的相關。	忽略了情境因素，以致造成研究結果難以類化的問題。	1.單層面領導行為理論，如 X 與 Y 理論。 2.雙層面領導行為理論，如俄亥俄大學領導行為研究、管理方格論等。
權變走向	在特定情境中適當的領導行為。	以情境因素為中介變項，尋求領導行為與組織效能間的最佳組合。	對於情境因素的取捨不同且不夠周延，以致各相關研究並無定論。	Fiedler、House、Reddin、Hersey and Blanchard 等權變模式理論。
整合走向	試圖整合多個走向或層面(如特質、情境)，以發展出最具效能的領導模式。	結合各走向之特點，探討整合理念之可行性。	雖力圖整合，但也因此呈現大雜燴之現象。且類型極多，較難加以聚焦。	轉型領導群、交易領導群、道德領導群、服務領導群、分布式領導群、家長式領導群、文化領導群等領導理論。
功能走向	將領導理念應用於各教育功能(如教學)之中。	觀察教育各功能之需求，適時利用領導理念或原則，發展相關應用作為。	本身並未發展出嚴謹之領導概念，至多只是將相關領導理念應用於教育運作中。	課程領導、教學領導、知識領導、科技領導等。

資料來源：出自秦夢群(2010；27)。

貳、競值架構的領導觀點

Quinn 於 1984 年提出競值架構的領導觀點，其中以競值架構的觀點論述的領導特質、行為及影響力形式等主張，被視為即日後競值領導理論發展之原型。並以這些原型為基礎，合併 Yukl(1981)所提出的 19 個領導類型，提出 8 個領導角色類型，並將其統整於理性目標、開放系統、人群關係及內部過程四個效能模式中，以持續進行領導效能之研究。而此架構的基本觀點是認為最優秀的領導者應具有展現矛盾與對立行為的能力，並能持續帶領組織走向正直與可信的方向 (Denison et al., 1995)。此外，Quinn、Spreitzer 與 Hart (1992a) 發現領導者的行為複雜性與領導效能及魅力領導有顯著相關。從 Quinn (1984) 提出競值架構的領導觀後，競值架構在領導議題上的發展一直在賡續進行中，諸多理論 (如認知與行為複雜性、交相貫通等) 或實徵研究的成果更融入其中，不斷擴展競值領導觀點的深度及廣度，目前業已發展出領導角色、行為、權力與影響力、能力及效能等架構 (吳勁甫，2007)。

以下即分就「領導之特質、行為、權力與影響力」、「領導角色」及「交相貫通及行為複雜性的概念」加以說明。

一、領導之特質、行為、權力與影響力

Quinn在1984年針對領導的特質、行為、權力及影響力形式進行界定，其先就各類型進行正向的定義，再界定與其相反的要素。所謂的相反無須一定要全然的互斥，然至少在概念或理論上是為相反的狀態。Quinn將領導特質共可分為8種類型，如圖2-2-1：在右上象限一為創造性、精明特質，與其相對立者為可靠、可信賴；右上象限另一特質為政治的機敏，資源取向，與其相對立者為技術專家，準備充份；在左上象限一為關懷、同理特質，與其相對立者為果斷、指導性；左上象限另一特質為過程取向、擅交際、圓滑，與其相對立者為任務取向、工作焦點。其對領導特質、行為與影響力之定義，詳如表2-2-3。

表 2-2-3 領導特質、行為與影響力之定義

特質	行為	影響力形式
過程取向、擅交際、圓滑： 領導者擁有良好的人際技能，能促進團隊的互動、合作及凝聚。	促進互動： 領導者能展現人際技能，促進團隊合作的過程，鼓勵表達，尋求意見的一致，促進妥協。	參與—決定之認同： 透過參與，人們認同決定，藉由參與及教導，人們內化團體的價值及對團體有所承諾。
關懷、同理： 領導者能關心成員，敏於覺知成員的問題、需求，將成員視為是寶貴的資源。	展現關心： 領導者了解個人需求，能主動傾聽，公平、客觀，支持合理的要求，試圖促進個人的發展。	相互依賴—內在期望： 透過關懷及公平對待，相關人等發展出信任的關係，且對其相當珍視。由於重視關係，非正式的期望造就所欲之行為。
創造性、精明： 領導者富創新及概念化之技能，會去尋求獨特的機會及進行改進。	擬思變革： 領導者能找尋新機會，鼓勵及思量新的想法，能忍受模稜兩可及危機。	期待—希望的產生： 影響力導因於對未來的期待。領導者能發展令情況變佳之希望，且藉由展示所提之變革的相對優勢來獲致支持。
政治的機敏，資源取向： 領導者相當敏於覺察外在的狀況，特別是有關法律、影響力及資源取得之事宜。	獲致資源： 領導者發展人際的聯繫，監控環境聚積權力及影響力，維繫單位的外部形象及取得資源。	資源控制—工具性順從： 領導者掌控資源，成員之順從導因領導者明示及暗示其將給予所欲之結果。
任務取向、工作焦點： 領導者為活動導向，生產力高，投注諸多心力，且從工作中獲得相當大的滿足感。	啟發行動： 領導者關心任務，激發團體成員有合宜的績效表現，以及激發其他對任務完成所須之舉措。	目的達成—理性說服： 領導者確立目的達成之必要性，說服成員其所建議之行為，將是成員合乎自身需求的最佳行事法則。

果斷、指導性： 領導者的行事具決定及明確性，能迅速的規劃工作及下達指令。	提供架構： 領導者從事於目的之設定與角色澄清，設定目標，監控過程，給予回饋，設立清楚的期望。	正式結構—合理化要求： 領導者的層級地位合法化其要求，成員之順服乃因其在做正確之事。
可靠、可信賴： 領導者行事具一致及可預測性，會設法求取單位的持續及平衡。	維持結構： 領導者藉由設定工作時程、協調、問題解決等維持工作的穩定及順暢，並確定成員了解及符合規則、標準及最後期限。	工作流程—情境操縱： 領導者須對工作的流程負責，此令其有操縱物理及社會情境之權力。變更機會及限制可使成員順服。採取之手段可包括配置、裝備、工作設計、進度設立、任務分派及政策等。
技術專家，準備充份： 領導者資訊充足，對團體之工作知之甚詳，有能力以及在技術事宜上具高度的專業。	提供資訊： 領導者深明團體之任務，持續收集及散布資訊，促使共享意義之發展，發展持續及安全之團體意識。	資訊流通—資訊掌控： 領導者具資訊的可及性，藉由資訊之給予、限制及扭曲，使得成員順服。

資料來源：出自 Quinn (1984: 20-21)。

圖2-2-1與圖2-2-2，分別列出競值架構的領導特質、行為與領導權力與影響力的關係，以下就其各項內涵加以敘述。

在圖的上半部所強調的是朝向回應與開放的風格，強調容忍性與適應性，採取民主化的領導，以組織成員相互信任與部屬的忠誠維繫影響力，領導者關懷部屬、富有同理心與精明、重視創新變革，在領導作為上採取規範再教育的策略，領導者帶領組織創造相互依賴與產生美好遠景期待的價值。與其相反圖的下半部分，則是朝向回結構化與正式化的風格，強調明確性與組織性，採取威權化的領導，以要求結構的嚴謹與權威的行使作為影響力，領導者果斷具有指導性與是可信的與可依賴的，採行理性實徵的策略，以能取得正式的職位與掌控工作流程為創造組織的價值。

在圖的右半部所強調的是朝向動態與競爭的風格，具有侵略與獨斷性，採取戰鬥式的領導，以果斷的決策與衝突的處理展現影響力，領導者的行為表現在資源導向、政治機敏以及任務導向—工作焦點。信奉權力強制的策略，透過對資源的控制與完成目標創造組織的價值。與其相反在圖的左半部所強調的是朝向合作與團隊的風格，領導者展現平靜、沉著的特質，是合作式領導的愛好者，重視瞭導角色的塑造與展現個人魅力作為對組織與部屬的影響力，領導者的行為表現在過程導向、善於交際以及充分的準備與是一位技術專家。採取自我調效的策略，重視成員參與決策與對資訊全然掌控的價值。

在競值架構的四個象限上與縱、橫軸的四個向度，在領導者的特質與行為並列意指著某些領導風格與影響力的重疊，每一風格與影響力和其相鄰之風格與影響力共享一特質，故其與相鄰者具重疊及相似性，但又和相反者呈現對立的風格與不同影響力的來源。例如：在右上象限的是創造性及資源導向的特質表示一種朝向創造、冒險的風格，其是以資源的獲取與分配做為影響力的發揮。與其相反的左下象限則以是技術專家與可靠、可信賴的特質，其風格乃朝向保守與謹慎，影響力的發揮則是仰仗著對資訊的掌控。而與右上象限所重疊者為具資源導向、政治機敏與以任務導向、工作焦點特質之朝向動態與競爭風格。而與動態與競爭風格相反者為其對向的朝向合作與團隊的風格。依此類推，與合作、團隊風格重疊者為朝向關懷與支持風格，與朝向關懷與支持風格相反者為朝向指導與目的取向的風格，與朝向指導與目的取向的風格重疊者為朝向結構與正式化風格，如此衍生可發現每種領導典範均有二個重疊與互補的典範，以及一個與其全然相反、對立的典範。

四個象限中均以最具代表性之技能為代表，右上象限為界域擴展技能，領導者所擁有發揮影響力的權力為獎賞權、左上象限則為人群關係技能，領導者所擁有發揮影響力的權力為關係權、左下象限為協調技能，領導者所擁有發揮影響力的權力為專家權、右下象限為指揮技能，領導者所擁有發揮影響力的權力為法職權。

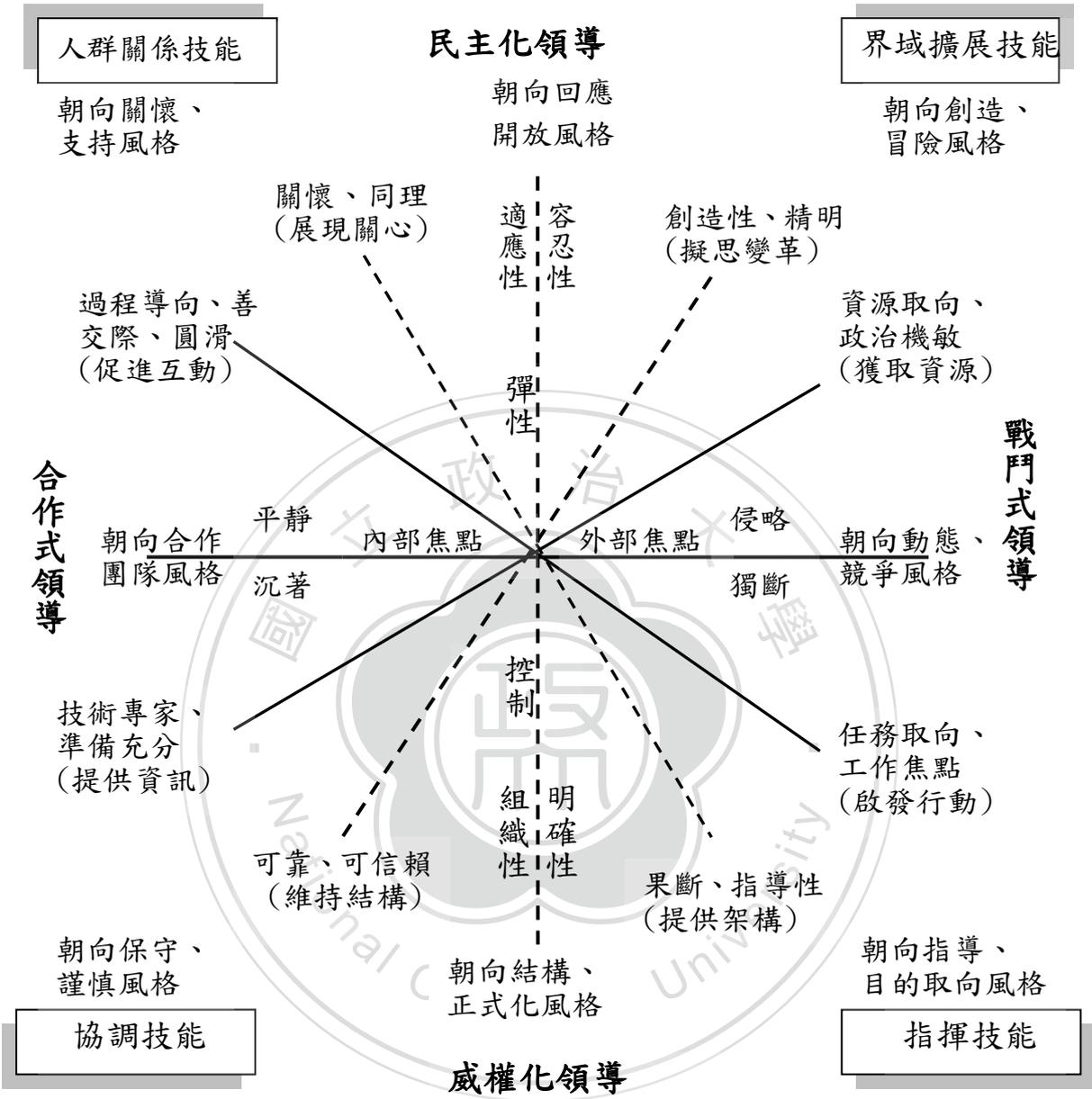


圖 2-2-1 競值架構下之領導特質與行為

資料來源：出自 Quinn (1984: 22)。

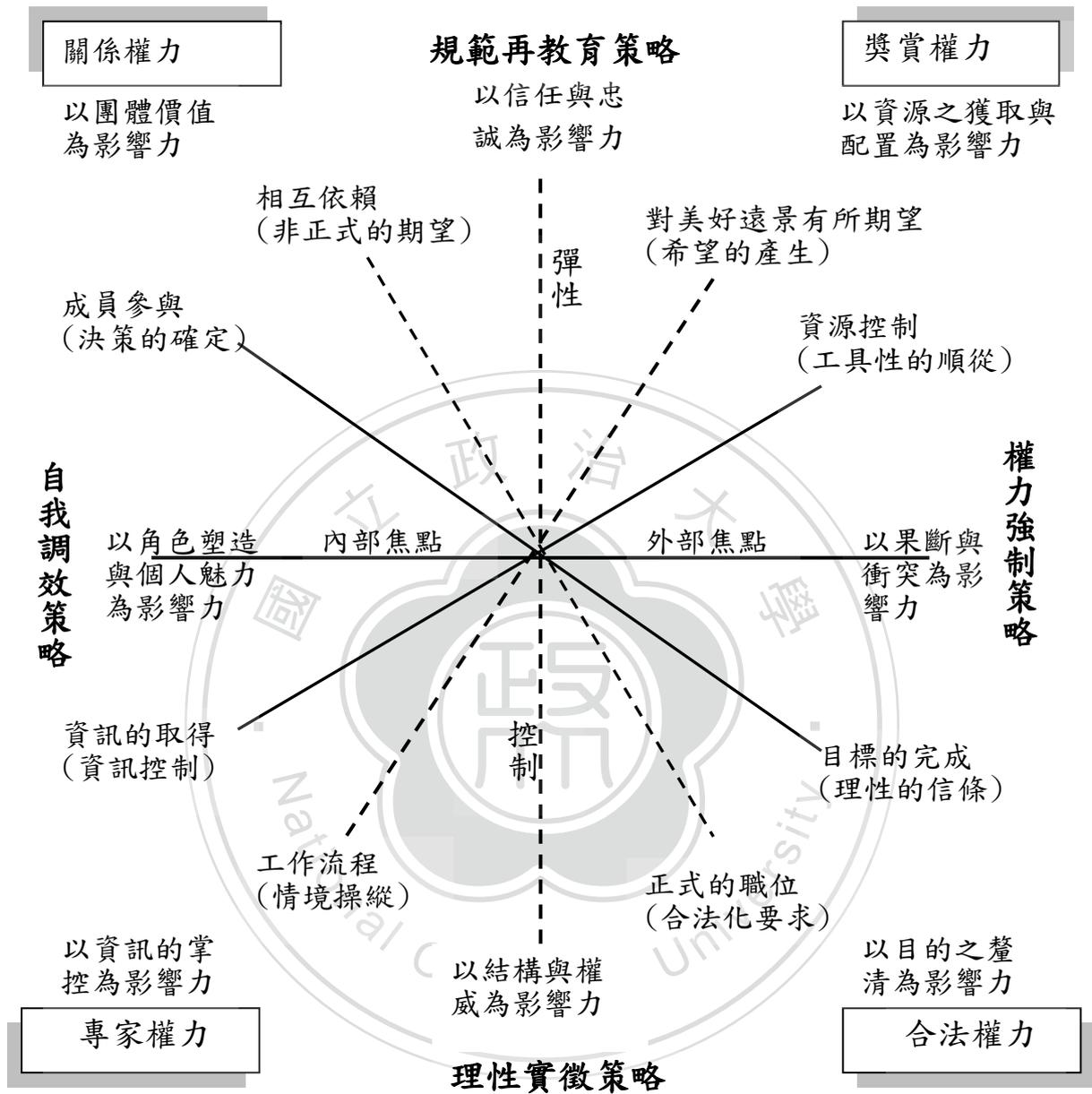


圖 2-2-2 競值架構下之權力與影響力

資料來源：出自 Quinn (1984: 23)。

二、領導角色

定義領導的複雜性行為與角色，是許多領導理論者所研究的目標，然而現實世界中，許多研究者所發展出來的許多領導功能與行為，似乎彼此充滿矛盾的現象，而這些研究或理論似也都沒能發展出可以陳述這些矛盾現象的架構或中心概念。如果以涇渭分明、非此即彼的二分法來思考，即容易陷入接受 X 理論便排斥 Y 理論的泥淖中。Quinn(1988)認為研究者常依二分法來建構其理論，雖然此種二分法有其優勢，但也過於粗略，因為現實世界中本就存在著複雜、矛盾及弔詭等。Quinn 並將競值架構的理論依類型、動機、資訊處理方式、決定模式、權力與影響力、領導風格、領導角色、領導行為、主要功能、組織形式、效能價值等項進行對照整理，如表 2-2-4。

在競值架構四個象限中：理性目標模式中的指導者與生產者角色與內部過程模式的協調者與監督者角色，領導者呈現任務導向，強調工作績效與成果，以及注重效率的分析與流程的掌控。類似於表 2-2-4 左半部的 X 理論。另開放系統模式中的革新者與經紀人角色，與人群關係模式中的輔助者與導師角色，領導者注重創新思考變革、外部資源的獲取、重視人力資源的發展與展現對部屬的關懷，是願景的營造者，也是團體凝聚力的激勵者。類似於表 2-2-4 右半部的 Y 理論。但競值架構並非以接受 X 理論便排斥 Y 理論般涇渭分明、非此即彼的思考模式，此架構強調兼容並蓄的思考模式。優秀的領導者並不會專斷於某一種單一的領導模式。Quinn 的領導觀點是領導者隨著情境或時間的不同，必須持續變革，以平衡不同的對立價值，且須表現出複雜及動態之行為。

表 2-2-4 競值架構領導預設與 X、Y 理論對應關係

	X 理論		Y 理論	
	理性目標模式	內部過程模式	開放系統模式	人群關係模式
動機	成就	安全	成長	隸屬
資訊處理	理性的	層級的	發展的	共識的
作決定	邏輯的 果斷的	文件證明 績效責任	創造力 外部合理	參與 支持
權力與影響力	合法權力 目標澄清	專家權力 資訊控制	獎賞權力 資源配置	關係權力 團體價值
領導風格	指導性 目標取向	保守的 謹慎的	創造性 冒險的	關懷的 支持的
領導角色	指導者 生產者	監督者 協調者	革新者 經紀人	輔助者 導師
領導行為	提供架構 啟發行動	提供資訊 維持結構	擬思變革 獲取資源	展現關心 促進互動
主要功能	指導	協調	界域擴展	關係建立
組織形式	公司	層級節制	臨時組合	團隊
效能價值	生產力 目標達成	穩定 控制	成長 資源取得	人力資源 之價值

資料來源：出自 Quinn (1988: 83)。

Quinn 1988 年將領導分為 4 種類型與 8 個角色，見圖 2-2-3，分別介紹如下：

(一) 理性目標模式

位於圖右下象限，理性目標認為人類具有高度的成就需求，其面對資訊處理型態為理性化的，此為指導與目標取向的領導風格。在此模式中領導者所扮演的角色為指導者及生產者的角色。

1.指導者

領導者表現出果斷與指導性的領導行為，並透過計畫及目的設定來建立目標、分派角色和任務、評估績效表現並在過程中給予指導。

2.生產者

領導者的領導行為偏向任務取向及工作焦點，具有高度的興趣、動機。能承擔、完成所指派的事宜並且經常是激發成員產生工作動力的人。

(二) 開放系統模式

位於圖右上象限，開放系統著重在變革、成長與資源的取得，認為人類具有成長發展與激勵向上的需求，其面對資訊處理型態為發展式的，此為趨向創發與冒險的領導風格。在此模式中領導者所扮演的角色為革新者及經紀人的角色。

1.革新者

領導者富有創造力及是聰慧精明的，能洞悉未來、擬思變革、喜歡創新，常是能說服他人，能組織願景，帶給人對未來的美好遠景有所期待。

2.經紀人

領導者關注於外部資源的獲取與具有政治的機敏，重視發展人際的聯繫，長於監控環境以聚積影響力，維繫單位的外部形象及行銷組織產品。

(三) 人群關係模式

位於圖左上象限，人群關係著重在人力資源的價值，認為人類具有歸屬與團體的需求，其面對資訊處理型態為共識性的，此為趨向關懷與支持的領導風格。在此模式中領導者所扮演的角色為輔助者及導師的角色。

1.輔助者

領導者注重建立組織凝聚力及團隊合作的意識，善於交際與處理人際間的衝突。領導者展現發展成員的凝聚力與士氣以獲取投入及參與的領導行為。

2. 導師

領導者抱持關懷及同理心的領導取向，重視組織成員的人力發展需求。領導者能傾聽、支持合理的要求。領導有助成員對自身的發展計畫。

(四) 內部過程模式

位於圖左下象限，內部過程著重在資訊的蒐集與對流程的穩定掌控，以建立技術專家與可靠可信賴的領導者，認為人類具有高度的安全需求，其面對資訊處理型態為層級式的，領導者趨向保守、墨守成規與拘束、謹慎的領導風格。在此模式中領導者所扮演的角色為監督者與協調者的角色。

1. 監督者

領導者長於資訊的蒐集，對組織的工作瞭如指掌，深知團體的任務，有能力在技術上做為專家，能持續發展安全的團體意識。

2. 協調者

領導者行事具一致及可預測性，會設法求取單位的持續性與平衡。藉由設定工作時程、協調、問題解決等維持工作的穩定及順暢，並確定成員了解及符合規則、標準及最後期限。

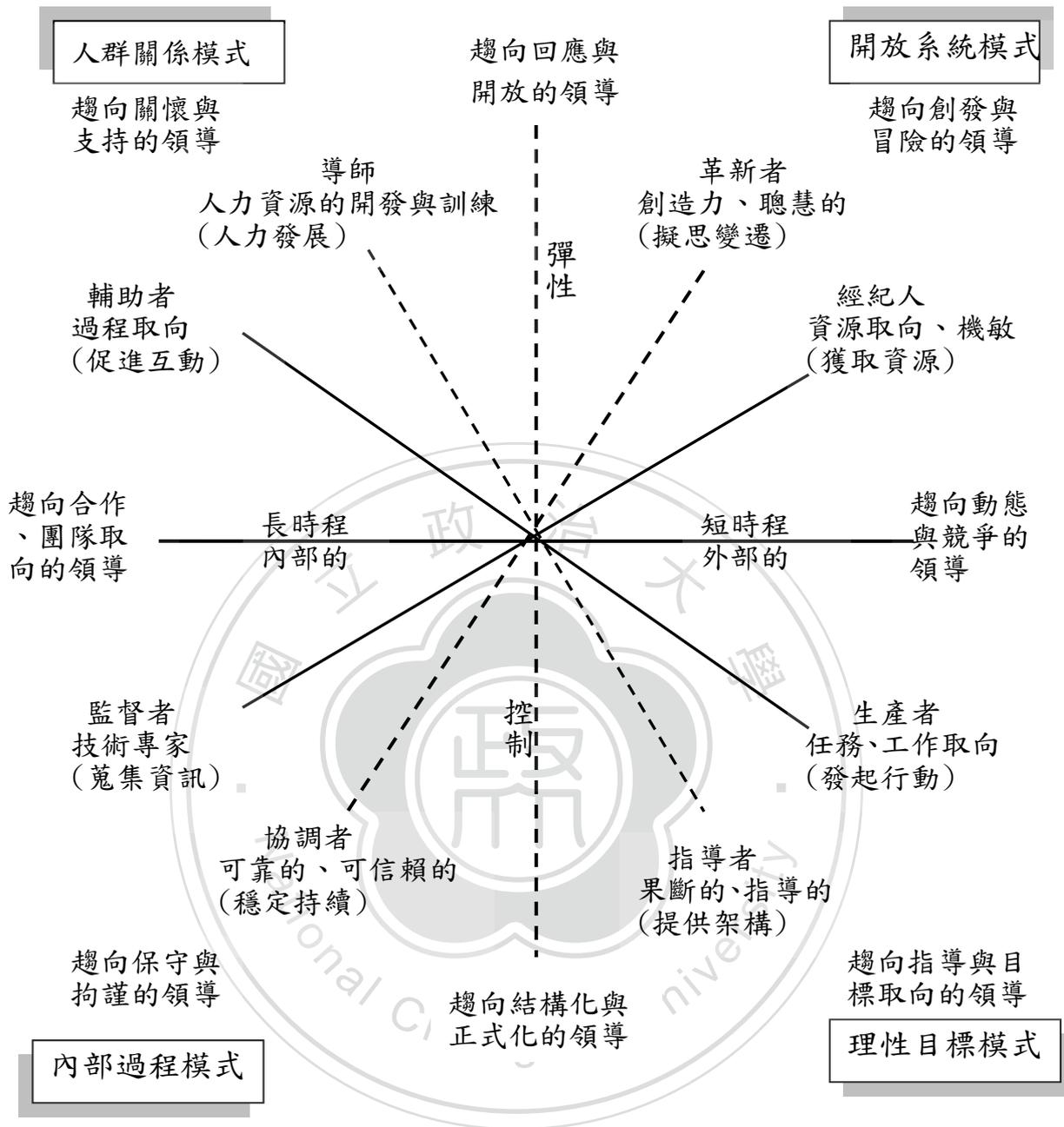


圖 2-2-3 競值架構下之領導角色

資料來源：出自 Quinn (1988: 86)。

Cameron等人在2006年的研究上，將四個象限的名稱加以簡化，以便有關於組織或個人行為層級的應用研究可以用此架構來進行。新的命名將原來的「理性目標模式」以「競爭」(compete)取代、「開放系統模式」以「創造」(create)取代、「人群關係模式」以「合作」取代、「內部過程模式」以「控制」(control)取代。由於許多領導者在領導時經常會出現角色混淆的情形，因此在新的研究上，競值架構的研究採用領導行為來進行量表的發展，以避免先前領導角色的混淆，在四個象限上，每一象限均發展出三種領導行為，見表2-2-5，茲分別敘述如下。

(一) 競爭

位於右下象限，領導的價值目標在於結果的產出(Producing results)，領導者希望建立一個具有競爭力、強調速度，使努力工作成為眾人學習的榜樣，即能快速展現成果，超越其他組織表現的團隊。

1. 競爭者—聚焦在競爭上(Focusing on competition)

領導者能強調追求卓越的必要與發展組織的競爭力，以促使本組織的表現優於其他團體。

2. 生產者—演示努力工作的倫理(Showing a hard work ethic)

領導者本身會全心投入工作且努力不懈，並會使努力工作的部屬成為眾人學習的楷模。

3. 驅動者—強調速度(Emphasizing speed)

領導者對於組織內的事務能促使其快速完成，並且能讓組織事務能更快產生結果且能對所發生的緊急議題做出快速因應。

(二) 創造

位於右上象限，領導的價值目標在於領導變革(Leading change)，領導者能預期顧客的需求、開創與推動具有革新性的計畫，並激勵成員嘗試與超越過去的作為。

1. 願景者—預期顧客需求(Anticipating customer needs)

領導者能與顧客會談需求，確知需求的改變與預測未來的需求。

2. 革新者—開啟重大變革(Initiating significant change)

領導者能提出具有理想與前瞻性及具有開創性與革新性的計畫，並

且會以實際的行動發起與推動這些計畫。

3. 激發者—激勵成員超越期望(Inspiring people to exceed expectations)
領導者能提供部屬接受挑戰的機會，提升部屬的工作概念並促進部屬超越傳統的工作績效。

(三) 合作

位於左上象限，領導的價值目標在於重視與人的關係(Relating to people)，領導者能藉由鼓勵成員參與組織內事務、關心個人的需求與感受並協助成員進行生涯發展等領導行為來維持關係。

1. 輔助者—鼓勵參與(Encouraging participation)
領導者能塑造一個開放討論的氣氛，鼓勵部屬參與組織內的決策制定，針對組織事務提出意見。
2. 導師—發展成員(Developing people)
領導者能鼓勵部屬的生涯發展、協助部屬進行發展計畫並在其生涯發展議題上給予指導。
3. 同理者—認知個人的需求(Acknowledging personal needs)
領導者能察覺部屬的工作狀態，了解部屬的感受，鼓勵部屬平衡工作及生活。

(四) 控制

位於左下象限，領導的價值目標在於重視對程序的控管(Managing processes)，領導者能闡述使組織成員了解組織計畫、政策與程序，並透過嚴密的管理來維持控制工作，以確保工作的品質。

1. 規約者—闡釋政策(Clarifying policies)
領導者能清楚闡述及解釋組織的發展計畫與政策，並確保成員明瞭組織計畫、政策與工作程序。
2. 監督者—期望正確工作(Expecting accurate work)
領導者會使部屬明白正確工作的細節，並強調與要求部屬在工作上必須正確無誤。
3. 協調者—掌控計畫(Controlling projects)
領導者對組織計畫的推展能嚴密、掌控與周詳的管理。

表 2-2-5 競值架構下新舊領導角色（行為）之對照

		焦點面向(Focus Dimension)			
		內部 Internal(-)		外部 External(+)	
結構因素 (Structure Dimension)	彈性 Flexible(+)	合作 Collaborate 人群關係模式(Human Resource Model)		創造 Create 開放系統模式(Open Systems Modle)	
		初始的 <i>Original</i> 輔助者 Facilitator 促進互動 (Facilitator interaction)	新提出 <i>New</i> 輔助者 Facilitator 鼓勵參與 (Encouraging participation)	初始的 <i>Original</i> 革新者 Innovator 凝思變革 (Envisions change)	新提出 <i>New</i> 革新者 Innovator 開啟重大變革 (Initiating significant change***)
		—	同理者 Empathizer** 認知個人的需求 (Acknowledging personal needs)	—	願景者 Visionary** 預期顧客需求 (Anticipating customer needs)
		導師 Mentor 展現關心 (Shows consideration)	導師 Mentor 發展成員 (Developing people***)	—	激發者 Motivator* 激勵成員超越期望 (inspiring people to exceed expectations)
	—	—	經紀人 Broker* 獲取資源 (Acquires resources)	—	
	穩定 Stable(-)	控制 Control 內部過程模式(Internal Process Modle)		競爭 Compete 理性目標模式(Rational Goal Modle)	
		初始的 <i>Original</i> 監督者 Monitor 提供資訊 (Provides Information)	新提出 <i>New</i> 監督者 Monitor 期望正確工作 (Expecting accurate work)	初始的 <i>Original</i> 生產者 Producer 發起行動 (Initiates action)	新提出 <i>New</i> 生產者 Producer 演示努力工作的倫理 (Showing a hard work ethic***)
		協調者 Coordinator 維持架構 (Maintains structure)	協調者 Coordinator 掌控計畫 (Controlling projects)	指導者 Director* 提供架構 (Provides structure)	—
—		規約者 Regulator** 闡釋政策 (Clarifying policies)	—	競爭者 competitor** 聚焦在競爭上 (Focusing on competition)	
—	—	—	驅動者 Driver** 強調速度 (Emphasizing speed)		

註：*去除的舊稱號 **新增加的稱號 ***修正後定名

資料來源：出自 Lawrence, Lenk, & Quinn (2009 : 88)

三、交相貫通與行為複雜性

「交相貫通」(Interpenetration)與「行為複雜性」(Behavioral Complexity)為競值架構領導理論兩個重要的概念。交相貫通的概念對競值架構的領導觀發展有莫大的助益，兩者之結合使競值架構的領導觀點更趨完備；行為複雜性簡單來說就是領導者從事廣泛的行為戲目之能力，擁有較高的行為複雜性者比較低者所能從事的行為更加廣泛，行為複雜性的兩個面向為「行為戲目」及「行為分化」，其正可用以填補競值架構不足之處(吳勁甫，2008)。以下茲就「交相貫通」、「行為複雜性」兩大概念進行探討。

(一) 交相貫通之概念與應用

「交相貫通」的概念應用在領導的研究，首見在Quinn、Spreitzer 與Hart(1992b)在〈極端之整合：管理效能的重要技能〉的研究上。茲就該文所提交相貫通的概念與應用敘述如下。

所謂「交相貫通」所指的是二股分化的力量或元素彼此間相互作用，而所採行的方法乃是為了使二股力量或元素皆成為一個較大系統中的一部分。以競值架構四個象限為例，如果將彼此對立象限的領導角色，進行交叉彼此作用，即可產生兩組兩極的預設，此原始在Munch 於1981 及1982年研究 Parsonian 發展出一個四種類別架構。其中一組將工具及潛在功能相互對照(理性目標對人群關係)；另一組則是將整合及適應功能作對照(內部穩定對創新變革)。當二組兩極能交相貫通能覺察與概念化後，新的概念便能辨識出同時運作相反的事理。經歷交相貫通，二股原來分化的系統能進行整合，而後產生一個新的系統，隨著新的系統出現，原來獨立的系統變成次系統。此概念 Rothenberg 1979 年將之稱為兼容並蓄的思考(Janusian Thinking)，當二股兩極的力量或元素進行交相貫通時便能同時看待相反運作之能力。此即意喻領導者應摒棄傳統的非此即彼的預設想法，採取兼容並蓄的構念以反應嶄新及更為完整的架構。茲以圖2-2-4與圖2-2-5進行說明。

傳統邏輯架構的管理領導的思考模式，一如圖2-2-4所示，八種領導角色可歸併為四種組織功能與在歸類為二種傳統的取向，在這種方式下，角色是互補的，例如：任務對穩定趨向於理性模式，在工具功能下，為了達

到組織目標利益，領導者扮演生產者與指導者的角色，與另一整合功能領導者所扮演監督者與協調者角色正成互補關係，此種思考模式即如傳統之 X 理論，而另一人群對變革趨向於自然系統模式的情形，如同 Y 理論，如領導者再抱持傳統的涇渭分明、非此即彼的二分法來思考，即容易陷入接受 X 理論便排斥 Y 理論的泥淖中。

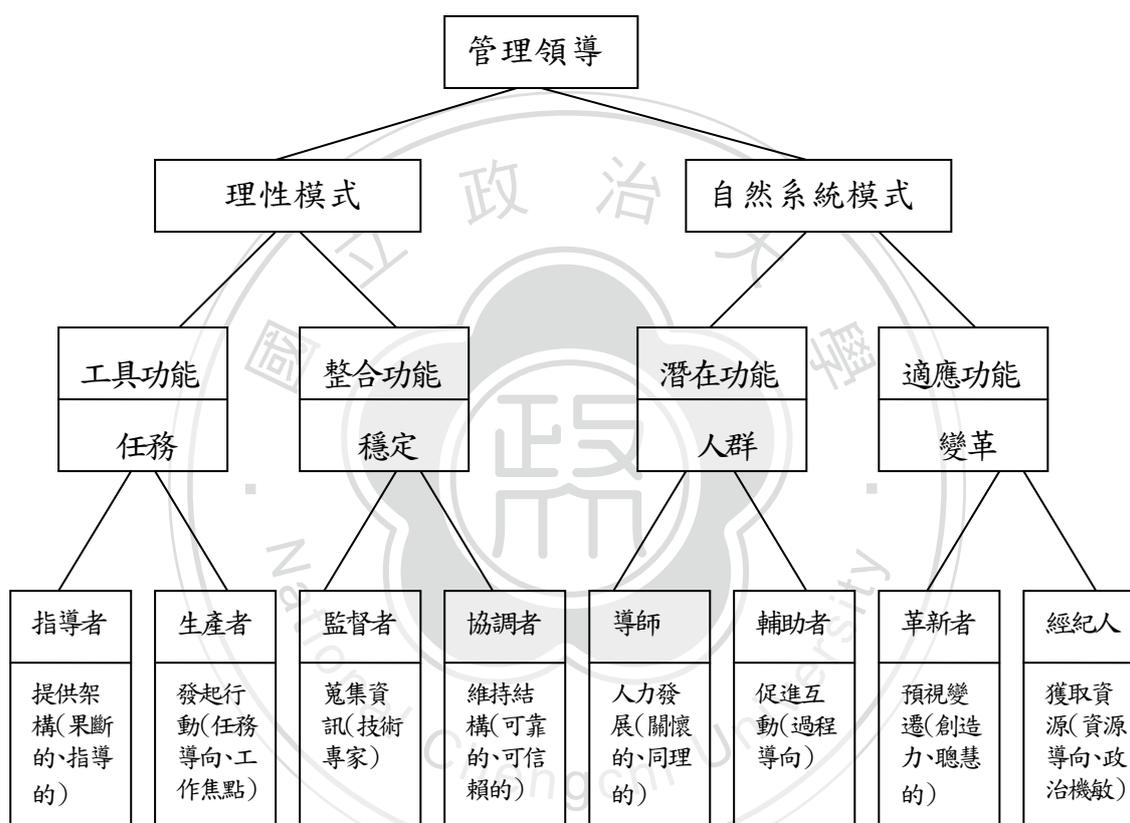


圖2-2-4 管理領導：邏輯架構

資料來源：出自 Quinn, Spreitzer, & Hart (1992b: 233)。

具有弔詭架構的管理領導系統，如圖2-2-5，並不固著在傳統邏輯架構的管理領導系統中，其將焦點放在二組兩極角色間的對比，亦即「工具—潛在」、「適應—整合」。二組兩極角色間對比為：追求任務完成及關懷人群二種目標價值的對比：為了求取工作之完成，期望領導者成為指導者及生產者，而在關懷人群上則期望領導者成為導師及輔助者。同樣的，另一組在創新變革及穩定管理二種目標價值對比的緊張關係：為了帶動變革及適應，期望領導者成為革新者及經紀人的角色，在維持結構上，則期望領導者能扮演監督者及協調者。此正顯示領導者被賦予具備複雜的角色行為與認知取向，以應付諸多弔詭現實世界的需求，將交相貫通的概念應用在領導上，其具有高度複雜性思考之特質，可幫助領導者對領導一事有更加複雜及深入的了解。

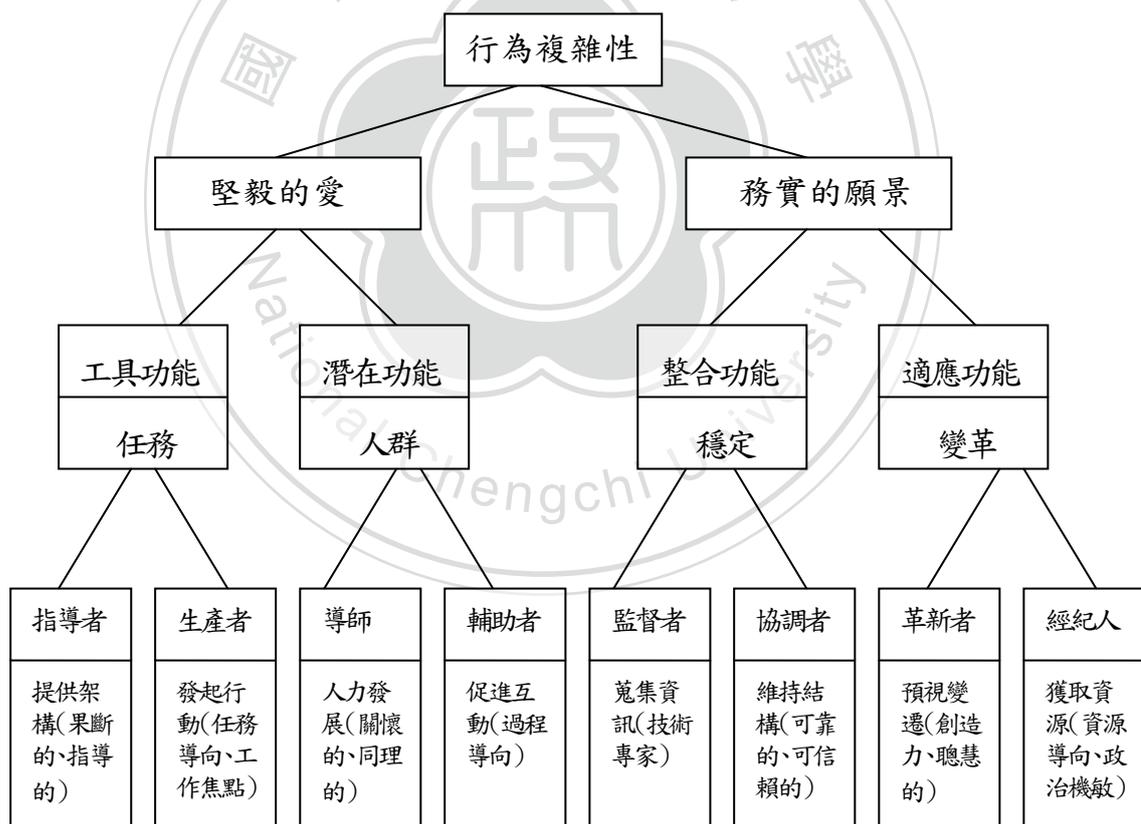


圖2-2-5 管理領導：弔詭架構

資料來源：出自 Quinn, Spreitzer, & Hart (1992b: 237)。

依此二組兩極角色相反功能的構念，便可造就二種交相貫通的概念：「堅毅的愛」(tough love)及「務實的願景」(practical vision)，如圖2-2-6。

「堅毅的愛」顯現任務完成與團體凝聚力的動態緊張關係。這二股力量係處於持續的互動狀態，當任務完成較高時，團體凝聚力便較低，如此一來衝突的情形便可能產生，如果領導者持續忽略成員關懷、同理與團體凝聚力的需求，組織極有可能會走向競值架構所提的相關負向區域，使組織成為令人難以承受的剝削工廠。反之，當團體凝聚力較高，過於注重關懷需求時，任務的完成較低，失去工作焦點，合謀、情緒宰制的情形便可能出現，組織亦極有可能成為無需負責的鄉村俱樂部的相關負向區域。任務取向、工作焦點及團體凝聚與人力發展之間的交相貫通即稱之為堅毅的愛。領導者應注重此二股力量持續的互動狀態，交相貫通以產生新系統與其原來次系統所產生領導行為。

「務實的願景」則反應。穩定較高時，創新較低，組織便有變成停滯無反應的危機。領導者如果持續任由情形惡化，成為程序僵化、過度管制、不可移異的傳統，成為另人窒息的官僚組織。反之，當穩定較低，創新較高，組織將呈現渾沌無從整合的危機，成為無根基之願景、每週方案、未臻成熟之回應的混亂無政府狀態。穩定及創新間的交相貫通即稱之為務實的願景。當穩定及創新皆高時，新系統和原來的次系統便能產生許多領導者的複雜性行為。

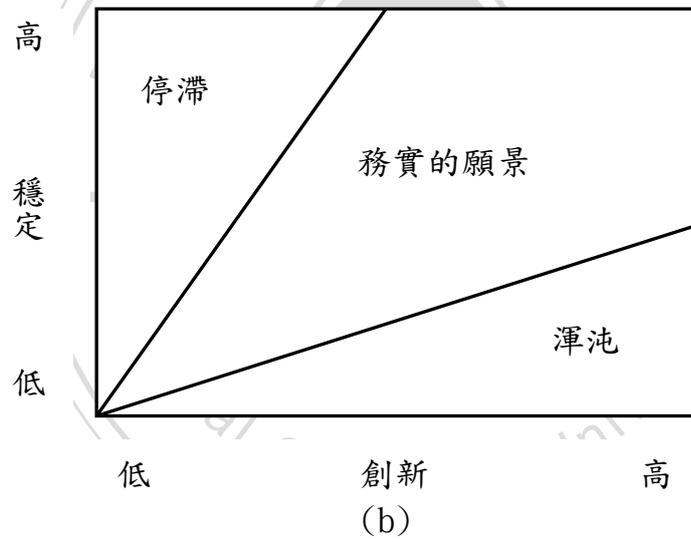
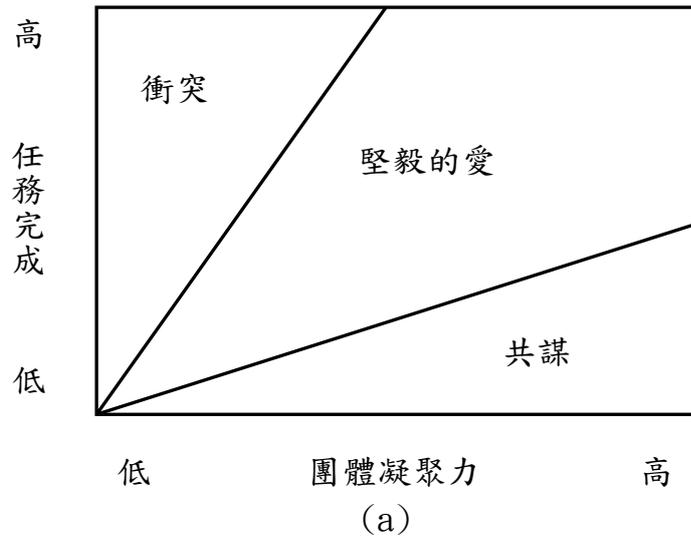


圖2-2-6 兩種交相貫通之構念

資料來源：出自 Quinn, Spreitzer, & Hart (1992b: 235)。

(二) 行為複雜性之概念與應用

「行為複雜性」簡單來說就是領導者從事廣泛的行為戲目之能力。用最簡單的方式來說，行為複雜性指的就是特定領導者採用更廣泛的行為戲目的能力 (Hooijberg & Quinn, 1992)。一位高複雜性領導行為者比一位低複雜性領導行為者能更廣泛的展現出一系列的領導行為。以競值架構的觀點而言，這些對立的行為即管理者在領導組織與外在現實世界的複雜、矛盾與詭譎的現象與面對資訊線索所採行處理模式時，二組兩極的對立價值或能力所採取行為的廣度。管理者或領導者在某一場合或時間會有一組管理行為反應出一種價值，而在其他場合或時間上則有全然不同的價值與行為。特別的是，具有行為複雜性能力的領導者在展現出相反或對立的領導行為時，仍然能測知領導者仍保有正直、可信和指導管理的特性 (Denison et al., 1995)。

一位具有高度認知複雜性的優秀的領導者，往往能看見在表象下複雜而獨特與細微及相同、類似的地方，亦即所謂大師的觀點，但行為複雜性的能力不只須具備複雜的認知思考過程，亦須含括複雜的行為技能。一般而言行為複雜性係包含二種成分：

1. 「行為戲目」 (Behavioral repertoire)

Hooijberg 與 Quinn 在1992年將行為複雜性界定為領導者展現多元領導功能的能力，強調領導者在展現領導功能時，應考量成員的特徵以及任務的結構及清晰度，依據成員的特徵、任務、文化及其他因素之不同，變更其領導作為，行為戲目所強調的是領導者所能展現領導角色的數目。

2. 「行為分化」 (Behavioral differentiation)

Hooijberg 復於1996年提出對行為分化的研究，表示領導者不僅須具展現多元領導功能的能力，亦須配合環境而調整其領導行為，當環境有需求時，便必須展現某些領導功能，而如果環境不要求某些領導功能時，領導者即無須展現這些功能。

研究指出有效能的領導者，並不一定擅長四個象限中所有的領導角色，有些領導者可能缺少某種類型的專長或是某些領導行為特質並沒有出眾的表現，但至少皆有平均以上的領導能力表現，相較於較無效能者，有

效能者展現較多元化的領導角色。無效能的領導者，大部分強調二種或三種的領導角色，而忽略其他的角色，傾向群聚於圖形的中央，此意指這些領導者較無法展現多元的領導角色(Denison et al., 1995；Hooijberg, Hunt, & Dodge, 1997)，如圖2-2-3、2-2-4。

Lawrence、Quinn 與 Link (2003) 在以心理測驗屬性的新工具對領導的行為複雜性的研究報告中提出競值架構的行為複雜性概念，如表2-2-6，其中依「內部—外部」、「彈性—穩定」兩軸線正交四象限分別列出「關係—與人的關係」、「改變—領導變革」、「持續性—過程管理」、「結果—結果產出」四項領導功能，並依每一功能發展出三項領導行為，每一領導行為發展出三項領導行為戲目，此亦為競值架構領導行為之發展量表。

表2-2-6 競值架構之行為複雜性

	內部焦點	外部焦點
彈性 (結構)	關係 (與人的關係) 1. 鼓勵參與 2. 發展成員 3. 認知個人的需求	改變 (領導變革) 1. 預期顧客需求 2. 開啟重大變革 3. 激勵成員超越期望
穩定 (結構)	持續性 (過程管理) 1. 闡釋政策 2. 期望正確工作 3. 掌控計劃	結果 (結果產出) 1. 聚焦在競爭上 2. 演示努力工作的倫理 3. 強調速度

資料來源：修改自Lawrence、Quinn & Link (2003：29、36)

叁、領導效能

競值架構的領導效能認為有效能的領導者能多面向的思考與扮演多元的角色，以實踐具有認知、社會與行為複雜的角色。Bullis(1992)認為行為複雜性對領導效能具有積極性的影響，並能透過領導效能間接影響組織

效能。有關行為複雜性的衡量方式，相關學者提出不同的計算方法：

(一) Hooijberg 與 Quinn (1992) 計算行為複雜性之衡量方式以四個整合平衡之指標的整合分數加總：指導者對導師、生產者對輔助者、經紀人對監督者、革新者對協調者，以此求取整體行為複雜性，評估領導行為複雜性之程度高低。

(二) Hooijberg (1996) 在其研究中分別對「行為戲目」以及「行為分化」之概念作界定：「行為戲目」為在測量時乃檢測領導者行為的強度，計算方法為分別求取組織成員對領導者在四種領導功能上之平均數；「行為分化」為領導者與部屬、同儕及上級進行互動時，所能變化競值架構四種領導功能表現之程度，假如領導者的部屬、同儕與上級在回答有關領導者的領導表現時，有較大的差異，那麼便表示領導者在與部屬、同儕與上級互動上展現不同程度的領導行為，計算方法為先分別計算部屬、同儕及上級在四種領導功能上的平均數，再求取標準差，之後再將標準差加以平方，求其變異數，行為分化所指的是部屬、同儕及上級對有關領導者之領導行為的變異。

(三) Denison 等人 (1995) 使用多元尺度法去評估領導者的行為複雜性，用以檢測競值架構中八種領導角色的關聯。研究顯示有效能的領導者相較於無效能者能展現較多元化的領導角色，且對其部屬而言，這些角色更為清晰。在較無效能的樣本中，大部分的領導角色傾向群聚於圖形的中央，意指這些領導者較無法展現多元的領導角色。

Quinn、Faerman 與 Dixit 在1987年對政府機關和政策研究的「察覺表現—一些有效能和無效能的管理原型」一文中，針對美國10所大學中所抽取的295名樣本中，進行有效能和無效能領導者的研究，經過資料研究分析後，將領導者歸為四種有效能的領導型態和四種無效能的領導型態，如圖2-2-7 有效能的領導者和圖2-2-8 無效能的領導者。

從研究中可以發現有效能的領導者，並不一定擅長四個象限中所有的領導角色，有些領導者可能缺少某種類型的專長或是某些領導行為特質並沒有出眾的表現，但至少皆有平均以上的領導能力表現，某些有效能的領導者因為在某些領導角色表現特別傑出，相對地有些領導角色就顯得較不明顯。研究指出有四種有效能領導者的類型如下，如圖2-2-7。

(一) 積極進取者

積極進取型的領導者較不擅長於人群關係模式的領導角色，但在其他模式的領導角色，有較一致的優越表現，以在理性目標與內部過程模式，有較突出的表現。

(二) 概念生產者

概念生產型的領導者較不擅長扮演內部過程模式的領導角色，但在其他模式的領導角色，能有較均衡的表現。

(三) 團隊建構者

團隊建構型的領導者較不擅長於理性目標模式的領導角色，在人群關係與內部過程模式，有良好的表現，其他亦能有水準以上的表現。

(四) 管理大師

管理大師型的領導者能均衡的在四種領導模式中均有優秀的領導行為，使其在面對各種艱難困境、矛盾詭譎的情境時，均能發揮最適當的領導行為，且各種領導角色、行為與資訊處理型態能自然的轉變，游刃有餘。

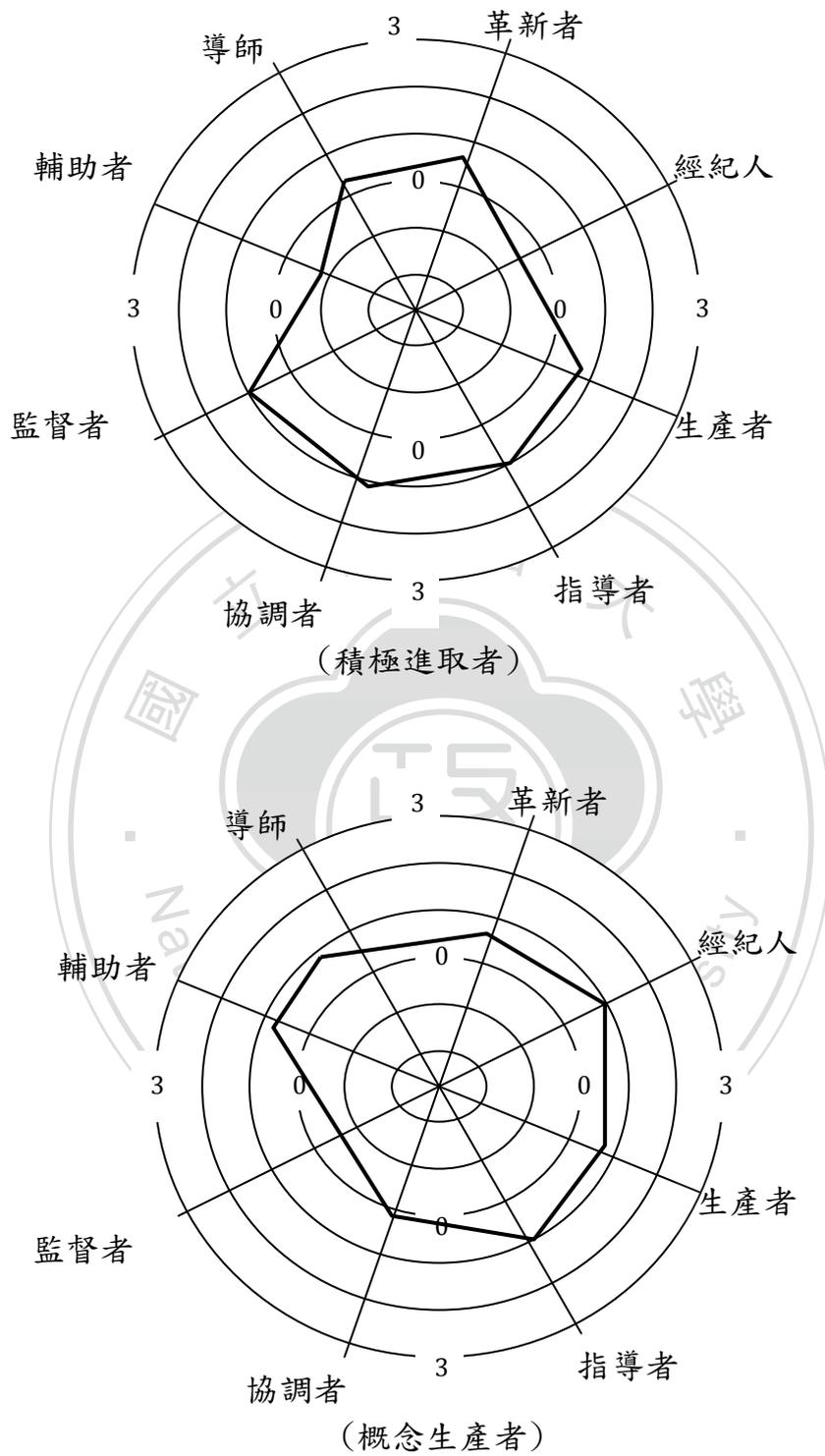


圖 2-2-7 有效能的領導者

資料來源：出自 Quinn(1988:101-102)

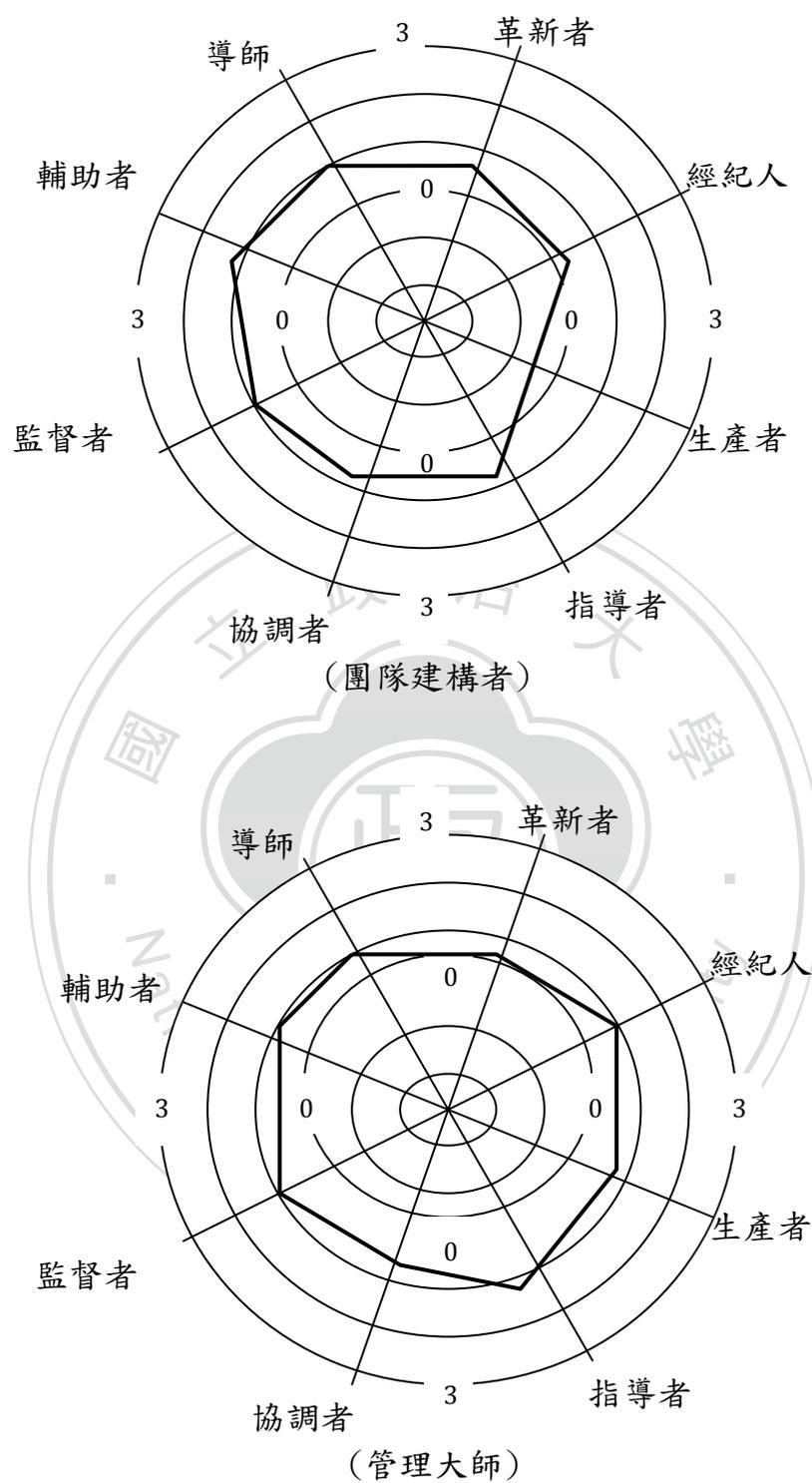


圖 2-2-7(續) 有效能的領導者

資料來源：出自 Quinn(1988:101-102)

Quinn等人(1987)的研究也發現無效能領導者的特性，如無法均衡呈現各種領導角色，則無法有效的發揮領導行為。領導者若強調二種或三種之角色，而忽略其他的角色，則將較不具效能(鄭彩鳳，2002)。領導者雖能擅長某些領導角色，然而缺乏某些領導角色的行為，那麼勢將難以應付許多價值對立、認知衝突的現實世界，至於各種領導角色均不擅長者，絕對是極端的無效能領導者。無效能領導者如圖2-2-8，可分為以下類型。

(一) 紊亂適應者

紊亂適應型的領導者不擅長理性目標與內部過程模式，僅在人群關係模式中有較好的表現，極有可能將組織帶往負向區域，成為無須負責的鄉村俱樂部。

(二) 剛愎協調者

剛愎協調型的領導者僅擅長扮演內部過程模式的監督者與協調者的領導角色，有可能將組織帶往負向區域，成為給人窒息感的官僚政治氣氛。

(三) 工作狂嗜者

工作狂嗜型的領導者只扮演理性目標模式的生產者領導角色，將使組織成為令人難以承受的剝削工廠。

(四) 極端無能者

極端無能型的領導者一如名稱一般，各項領導角色表現均在水準以下，組織在此種領導者帶領下，勢必陷入一團混亂中，如無撥亂反正、力精圖治者，組織終將走向滅亡。

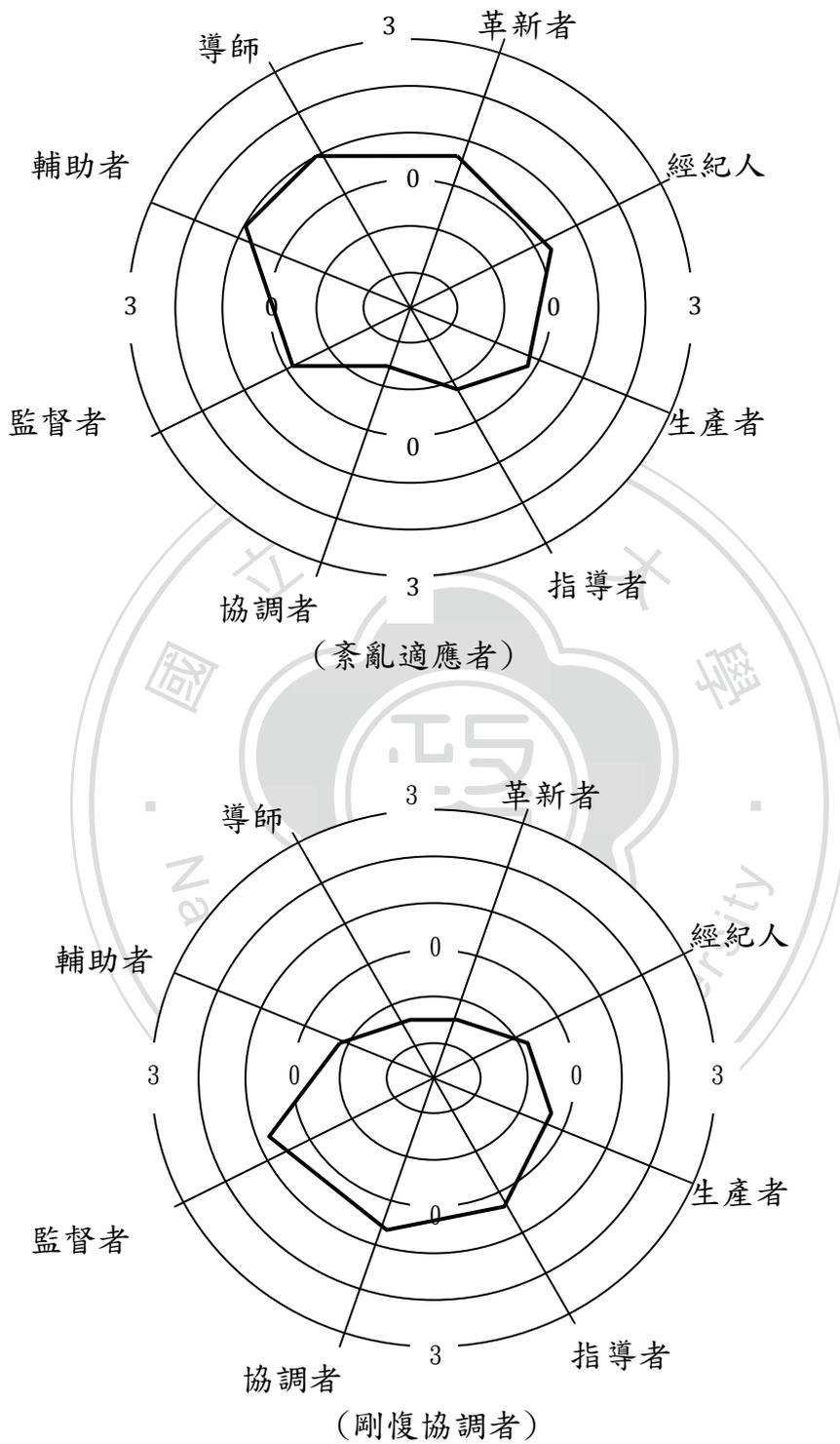


圖 2-2-8 無效能的領導者

資料來源：出自 Quinn(1988:98)

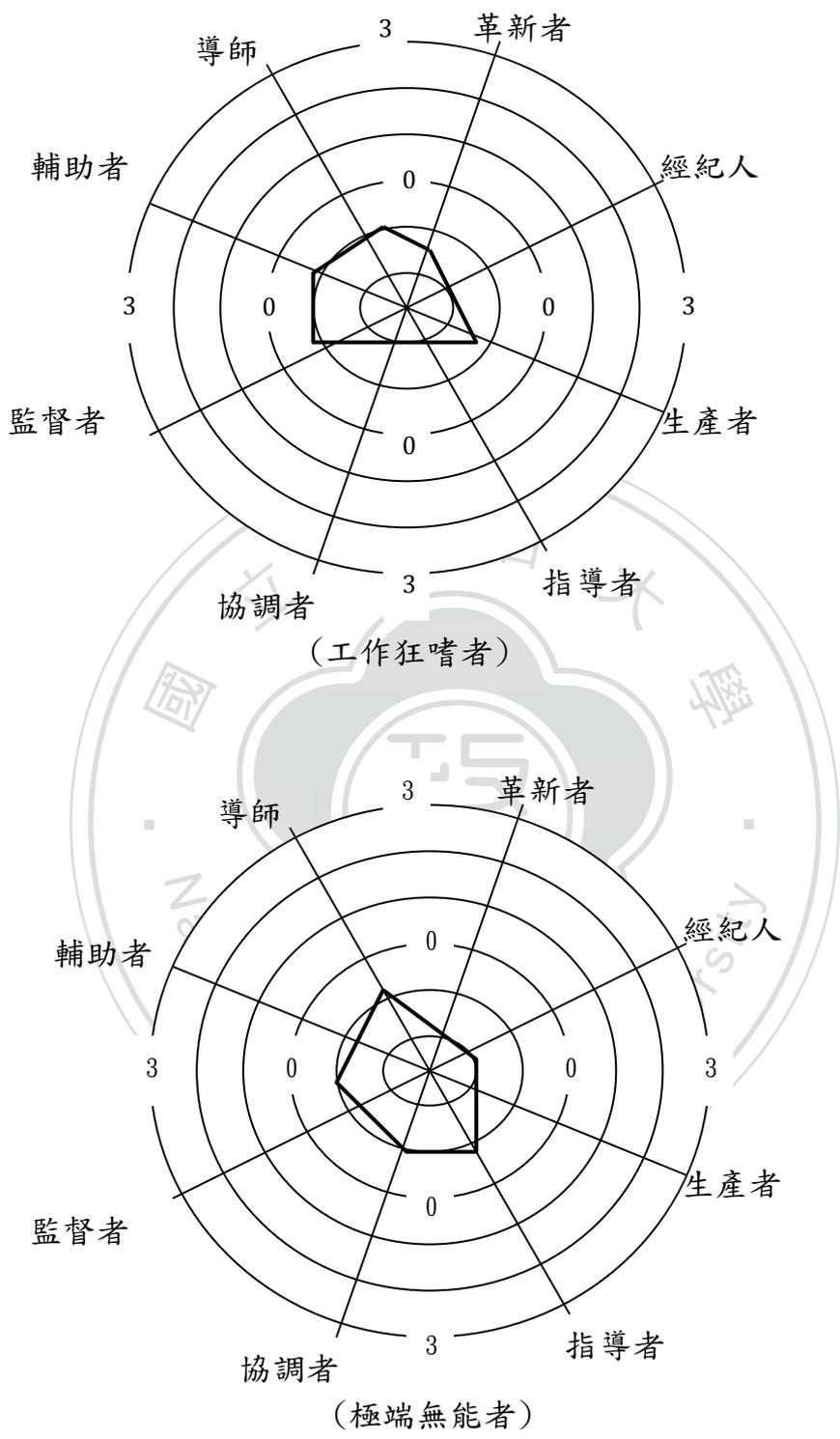


圖 2-2-8(續) 無效能的領導者

資料來源：出自 Quinn(1988:98)

第三節 學校組織文化理論與研究

人們常對其與環境的關係、本體、時空、人類活動及人群關係的本質賦予假定，而形成文化本質的某些型態（張慶勳，2003）。本節針對「組織文化的內涵」、「競值架構的組織文化觀點」及「競值架構組織文化研究相關議題」進行探討，以說明關於學校組織文化之理論與研究。

壹、組織文化的內涵與研究取向

儘管組織文化有許多不同的意義與內涵，但研究者通常將組織文化概念化為組織成員間的分享（Glisson & James, 2002）、存在於多層級中，譬如團體和組織階層（Detert, Schroeder, & Mauriel, 2000）、影響受雇者的態度和行為（Smircich, 1983）與由組織的價值、信念與預設所組成（Schein, 2004）。以下茲就組織文化的研究取向和研究議題進行探討。

自從 1979 年，Pettigrew 在《管理科學季刊》（Administrative Science Quarterly）發表〈組織文化研究（On studying organizational cultures）〉一文，以及 Pondy 與 Mitroff 在《組織行為研究》（Research in Organizational Behavior）發表〈跨越組織的開放系統模式〉一文後，文化模式的研究概念即在組織管理界孕育而生（引自郭建志，2003）。吳勁甫（2008）認為組織文化研究真正受到重視或成為研究的中心議題，乃是在 20 世紀 80 年代初的事情，其成就的背景為當時世界經濟競爭的日益國際化與日本經濟與管理的觀念所對美國產生的衝擊與震盪。

Hartnell、Amy 與 Kinicki（2011）指出從 1980 年至今有超過 4600 篇以組織文化主題作為研究的文章，造成如此大量研究的原因，乃在於一般相信組織文化是影響組織、團體和個人行為的重要社會特質。當組織文化在實務界、企管顧問界及學術界變成時髦且流行的名詞時，許多學者開始為此研究概念進行定義，諸如優勢的價值、團體規範、組織的哲學、組織氣氛、意識型態、共享的信念、共享的意義、心智模式、基本假設、組織策略、組織象徵、組織靈魂等（郭建志，2003）。

由於組織文化研究內容具有多樣性。假若研究者無法釐清組織文化的核心概念，則易產生「組織文化混沌」(organizational culture chaos)的現象(Smircich & Calas,1987)。為避免這種混沌現象發生，瞭解組織文化的研究取向有其必要性。

大部分的研究者均認為組織文化的兩個學術基礎包括：(一)人類學(anthropological)和(二)社會學(sociological)或社會心理學(social psychological)(Hartnell,Amy & Kinicki, 2011)。而根據不同的理論基礎，組織文化研究又可分為兩個不同的研究取向：功能主義和符號學。

人類學的研究，傳統上視文化是可以被解釋的對象，組織文化的研究較可能視為依變項，其特點是認為組織本身就是文化。社會學的研究，認為文化經常被視為是行為表現的可以預測或解釋的變項，組織文化的研究經常將文化視為是自變項，其特點是認為組織擁有文化。每種學術基礎各自經由兩種不同的取向來研究組織文化，功能主義研究取向認為文化源自於集體行為，其經常採客觀的觀察方法，而研究者角色是診斷性質與保持中立。符號學取向認為文化存在於個人的認知中，研究者態度為主觀的，必須涉入組織中親自參與，甚至成為組織的一員以使對組織文化的研究能更深層的進入組織的潛意識層面。表2-3-1分別列出人類學的功能主義和符號學研究取向與社會學的功能主義和符號學研究取向。

表2-3-1 組織文化之兩種主要的學術性基礎

	人類學基礎	社會學基礎
功能主義取向		
焦點	集體行為	集體行為
調查者	診斷者 保持中立	診斷者 保持中立
觀察變項	客觀因素 依變項 (理解文化本身)	客觀因素 自變項 (文化預測其他結果)
預設	組織即文化	組織擁有文化
符號學取向		
焦點	個人的認知	個人的認知
調查者	組織的內部人員 非保持中立	組織的內部人員 非保持中立
觀察變項	參與其中 依變項 (理解文化本身)	參與其中 自變項 (文化預測其他結果)
預設	組織即文化	組織擁有文化

資料來源：出自Cameron & Quinn (2006: 146)。

郭建志(2003)借用Hawkins (1997) 的水Quinn等人 (1987) 的研究蓮 (water-lily) 架構來說明組織文化的功能主義和符號學兩大研究取向，從其架構中可藉助水蓮外觀構造的花、葉、莖及根四個部份，區分為外顯部分與內隱部分，藉由其對組織文化的分析，可以瞭解文化的深度 (depth)、可接近性 (accessibility)、及可變性 (malleability)，及文化的主觀-客觀、理性-非理及意識-潛意識等面向，可為組織文化的研究取向有一清晰的分析，茲將其論述說明如下。

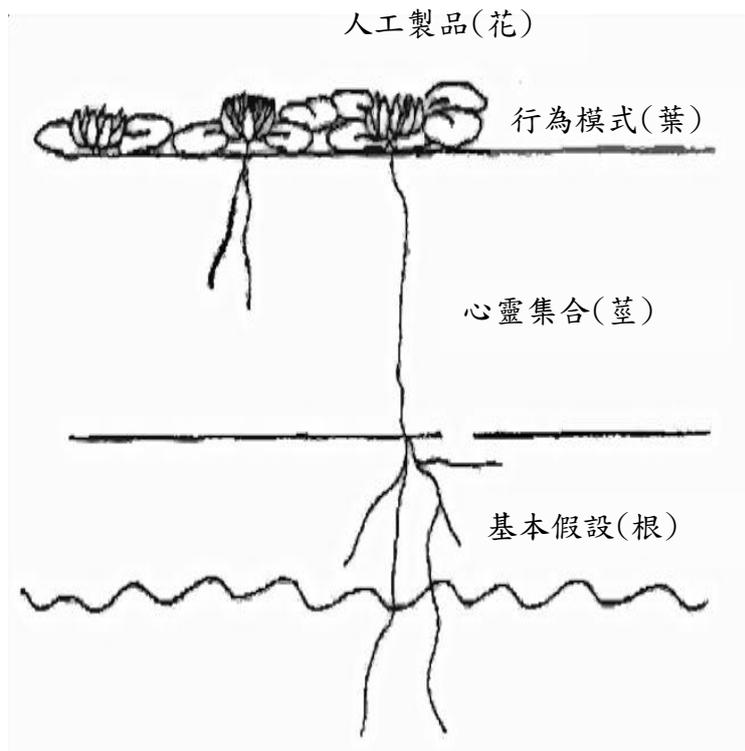


圖2-3-1 組織文化水蓮圖

資料來源：引自郭建志，2003：87。

一、外顯部分

指水蓮的花與葉，因其漂浮在水面上，人們可輕易的直接觀察。水蓮的花為組織最外層的表徵，可見度最高的文化活動，諸如是組織發展政策、年度報告、建築外觀、服飾外觀、辦公傢俱及口號標語等，可視為組織的奉行文化 (espoused culture)；水蓮的葉為組織的行為型態，組織外的人可藉由對成員的言行、組織的酬賞行為、衝突解決的方式、處理爭議的方法、決策及協調溝通模式等，諸如英雄事蹟、傳奇軼事、典禮或儀式進行觀察，所呈現者可視為組織的生活文化 (lived culture)。

就水蓮的外顯部分而言，其具有可接近性與可變性，文化深度較淺，反映出文化的客觀、理性及意識特性，代表組織集體自我的公開表徵與人格特質。研究者如以文化表徵在行為或行為產物上做為研究途徑，會將文化視為可操弄的變項，採功能主義的實證研究法 (functionalism)。

二、內隱部分

指水蓮的莖和根，因此位於水面下，難以直接觀察。水蓮的莖位於水中，需藉助研究途徑才能察知，用以形容組織文化乃指組織的心靈集合(mindset)部分，必須經由語言或非語言的媒介，以對組織的物理環境、人工製品或行為型態進行推論或詮釋來獲知，包括組織信念、價值體系或意識型態等為組織文化內隱部分，稱為組織的意識文化(conscious culture)；水蓮根埋於泥土中，除非將泥土挖開，否則無法觀察，其用以描述組織文化之不可見性，其基本假設是無法以語言來表達與瞭解意識反應來的部分，屬於無法以思考而知曉的集體經驗，形容所指乃組織指涉組織之基本假設，是成員視為理所當然的部份，內容包括真理、時間、空間、人性、人類活動、人際關係等基本假設。屬於不可見、不可觀察之潛意識面，具有主觀及非理性，稱之為組織潛意識文化(unconscious culture)。

就水蓮的內隱部分而言，其具有不可接近性與真理價值，文化深度較深，反映出文化的主觀、非理性及潛意識特性。研究者如認為文化為文化的心靈本體或心靈產物，視組織與文化二者不可分割，則研究者無法以量化研究來做為研究途徑，則會採取符號論的研究方法來進行組織文化的描述或詮釋。

從圖 2-3-1 中，將組織文化比擬為水蓮的生長序，由根、莖、葉、花依序呈現，其正說明組織文化的發展概念，組織文化的核心為基本假設，其為組織文化的最深層結構，譬如水蓮的根；當這些基本假設能有效地解決組織內、外在問題時，成員就會視這些組織內的文化活動或義涵為理當如此，透過成員彼此思考和感覺，共同型塑組織的策略、目標、價值、信念及意識型態，譬如水蓮的莖；最後表現在行為規範，譬如水蓮的葉；及人工製品上，譬如水蓮的花。郭建志(2003)提出水蓮花的架構，用以說明組織文化的兩個研究途徑：1.功能主義：研究者如以文化表徵在行為或行為產物上做為研究途徑，則會將文化視為可操弄的變項，則會採功能主義的實證研究法；2.符號學：研究者如無法以量化研究來做為研究途徑，則會採取符號學的研究方法來進行組織文化的描述或詮釋。換句話說，組

織文化研究者如依據自己的研究意旨，選擇水蓮的根、莖、葉、或花，以其可見性—不可見性、主觀—客觀、意識—前意識、理性—非理性等特性，作為組織文化的詮釋內涵，會導致選擇研究途徑的差異。

就人類學部分而言，人類學論者持組織本身就是文化的觀點。「功能主義」焦點在於群體、組織或是整體社會，思考的重點乃在於如何將潛藏在組織中的信念及價值如何發揮功能以維持社會運作。研究的工作乃是為組織現象建構意義以及對某種型態加以識別及歸類，在描述現象時是基於組織所從事活動的策略，組織文化型態詮釋依研究的觀點產生。而人類學中之「符號學」強調本地人的觀點與描述，研究者必須將自己融入在所研究的現象中進行參與觀察。

社會學系統論者，持「組織擁有文化」的假設，經常採取功能主義的研究典範，將文化視為變項，這類研究往往採取使用實證方式進行假設檢定與量化研究，藉以掌握自然與社會環境對於組織文化及其後果的作用。研究工作傾向將文化做為組織的背景或內部條件等。研究方法則以量化研究取向為主。另一方面，社會學中之「符號學」視文化是由個人的認知結構所構成，研究者在發展社會生活的詮釋及架構時，並非藉由研究者自身的觀點，而是透過在現象中參與者的角色來加以建構。

從表2-3-1 可知若研究者採取「組織擁有文化」的假設，則將文化視為自變項，視組織為社會體系的一環，研究的旨趣可能在於對自然與社會環境的操控，因而採行功能主義的研究途徑，常以客觀中立者的角色觀點進行研究程序，所採用乃常是量的研究法來進行實證研究。若文化研究者採取「組織就是文化」的假設，則在注重組織生活意義與過程的及詮釋任，因而常以主觀參與的觀點進入研究，較常藉由質的研究來進行蒐集詮釋資料。

貳、競值架構的組織文化觀點

組織文化一直是一個組織發展的重要課題，Cameron 與 Quinn(2006) 即指出組織如果失敗在變革和進步的過程中，通常是因為它們沒有能力帶

動組織文化的轉變。鄭彩鳳 (2007) 也指出，組織文化是組織內部適應與外部統整的產物，這是任何一位領導者所必須掌握與經營的範疇。在諸多組織文化的整合理論或模式中，競值架構的組織文化觀點堪稱個中翹楚，其不僅能綜合現有理論，還能統整文化與其他組織因素(繆敏志，2002)。

競值架構的基本論點在 1985 年由 Quinn 與 McGrath 分別加入領導與文化的內涵後，競值組織文化方面的探討議題，已有豐碩的研究成果。時至今日，競值架構廣泛的使用在組織文化類別研究的文獻中，舉例來說，已經有超過一萬個全球組織，以競值架構直接或間接執行在對組織文化評估的測驗中(Cameron et al., 2006；Ostroff, Kinicki, & Tamkins, 2003)。

Quinn於1988年擘劃出競值架構組織文化的構面，如圖2-3-2。Cameron與 Quinn(1999)導出四種文化類型，如圖2-3-3，而依據吳勁甫(2008)的研究，四種類型文化成型動機與背景依序為：一、層級 (hierarchy) 文化：20世紀組織所面臨的重大挑戰，乃在於漸趨複雜的社會中如何有效的生產商品及提供服務，從世紀初發展至1960年代，大多數有關管理與組織的研究乃採取M. Weber層級節制及官僚體制的觀點，認為此為組織的理想形態，可導向穩定、效率、高度一致性的產品及服務。二、市場 (market) 文化：1960 年代末期，當時組織正面臨新的挑戰，另一種組織管理形式於焉成行，此種形式主要是立基於組織學者所提出的一些代替活動或要素，其中最重要的乃是交易的成本觀念，此即為市場的組織形式。「市場」一詞並非市場營運或擁有交易場所之顧客的同義詞，而是指一種組織類型，其運作就如同市場本身(吳勁甫，2008)。三、團隊 (clan) 文化：組織團隊文化的成形為許多研究者對1960到1970年代早期的日本公司進行研究後，發現美國的公司偏向市場及層級的組織文化型態，日本則偏向重視團隊的文化形式，組織中的成員宛如是家庭中的一份子，成員關心彼此的發展，重視成員參與與歸屬感，這與美國的組織文化兩者存在著根本上的差異，此時的許多相關著作，都成為當時的暢銷書籍，例如：Ouch 的《Z 理論—美國企業怎樣迎接日本的挑戰》(1981 年)以及Pascale 與Athos 的《日本企業管理藝術》(1982 年)等。在團隊的組織文化中充滿共享的價值及目的、團結、參與、個別性以及眾人一體的感覺。四、權變 (adhocracy) 文化：文化隨著世界從工業轉變為資訊時代，組織形式面臨動盪與快速變遷的衝擊，成為21世紀組織的所需面對的典型情況。微利時代與重視服務的企業

組織形態，研究組織論者便發展出一套新興的組織文化形式，其預設如革新及創發為因應變革的成功關鍵，組織應從事新產品及服務開發，為未來預做準備，而管理的主要任務在培養企業家精神、創造力及創造組織可預期的遠景。茲就此四種文化類型要旨，說明如下：

一、層級文化

層級文化為內部導向與強調組織結構應受機械化控制所驅使，這種型態主要預設對於促進效率的控制、穩定與可預測性。其主要的信念是當員工清楚的知道自己的角色定位時，便能達成工作的預期目標。所以，層級文化的所預設的價值乃在於精準的訊息溝通、墨守成規、行事規則和持續一致性 (Quinn & Kimberly, 1984)。能造成價值的組織行為包括：順從和可預測性。層級文化即意謂組織的運轉能達到提昇效能、不受時間限制和流暢的組織功能(Denison & Spreitzer, 1991)。領導者是一位協調者、歸約者及監督者，強調效率的重要，領導者注重專家權的行使，成功的定義為穩定的流程管控及成本效益。

二、市場文化

市場文化型態屬於外部導向，強調組織結構應受機械化控制的掌控，這種型態預設以成就焦點產生組織的競爭力和進取心，成果要求對產品和與股東產生短期和立即的價值(Cameron & Quinn, 1999)。市場型文化主要的信念在於清晰的組織目標和可能的酬賞，使員工產生動機以追求進取的績效表現和達成股東的期望。因此，市場文化的價值在於訊息溝通、稱職的能力和績效成就，與其相關聯的組織行為包括：計劃、任務焦點、中心集權決策和明確發出清晰的目標。市場文化即意謂領導者能帶領一個公司打敗他的競爭對手、達成績效目標、促進生產品質和擴展它的市場占有率與效益(Cameron et al., 2006)。在市場文化中，領導者是一位強力的趨動者、生產者及競爭者，重視合法權力的行使，成員需具競爭力，成功的定義在於能超越其他組織。

三、 團隊文化

團隊文化型態屬於內部導向，並且受彈性的組織結構所強化，這種型態其預設人力資源的結合可以產生員工對組織發展正向積極態度的影響力。組織的成功是因為他們願意雇用、協助員工發展並且能吸引員工留住組織所需的人力資源(Cameron et al., 2006)。團隊文化的核心信念是透過組織對員工的信任與授權，促使員工可以敞開心胸充分溝通交流，並且參與組織的運作。必然地，有團隊概念的組織可以促進忠誠、歸屬感、團體會員和相互支持的組織氣氛(Cameron & Quinn, 1999)。與團隊文化相關聯的價值包括：團隊合作、共同決策、員工參與和開放的溝通等。團隊文化意謂期待能擴散員工的士氣、滿足感與承諾的成果(Cameron & Ettington, 1988)。團隊文化下組織就如同是一個大家庭，彼此分享成果，領導者的角色為是導師、輔助者與同理者。使組織成員凝聚一起的力量是忠誠、信任或關心，領導者重視與成員的關係。

四、 權變文化

權變文化型態屬於外部導向，組織受彈性的組織結構所支持，基本的預設是改變能促使創造或獲得新資源，其基本信念是一個具有理想性與新穎的願景可以誘發組織成員發揮創造力與達成任務。因此，權變文化的價值在於成長、激勵、自治與專注於各項細節的處理 (Quinn & Kimberly, 1984)。其能成就組織價值的行為乃發自於包括：達成任務、創造力和適應力。權變文化意謂組織成員被預期能致力培養創新和生產出最尖端的產品(Denison & Spreitzer, 1991)。在權變文化中，領導者是一位革新者、願景者及激發者。使組織凝聚在一起的力量為成員對組織發展及創新的承諾，領導者以獎賞權做為激發部屬創新、勇於冒險的動力，能為組織塑造可期待的願景，成功的定義為能發展出具特色及新穎的服務或成果。

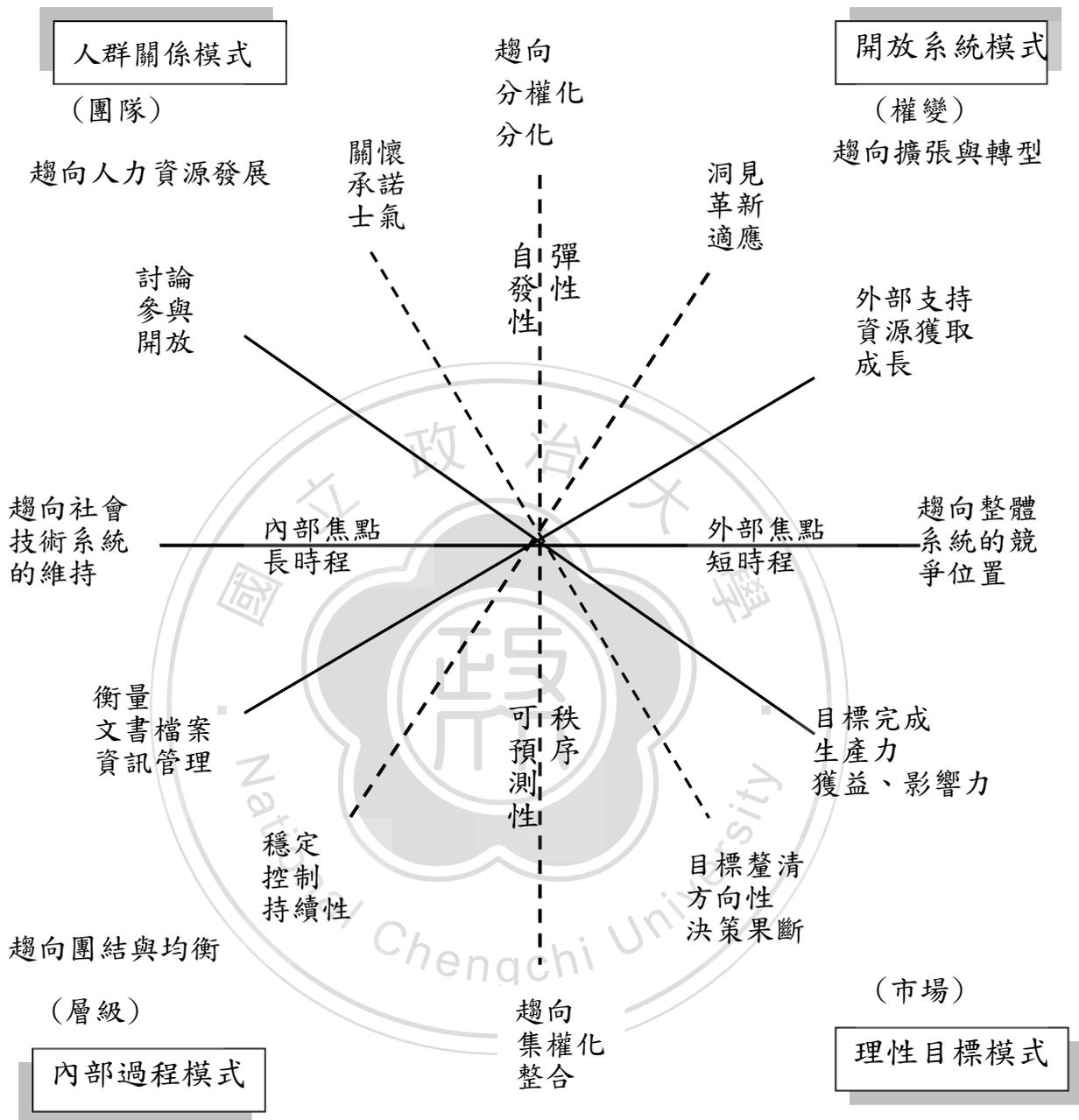


圖 2-3-2 競值架構下之組織文化

資料來源：出自 Quinn (1988: 51)。

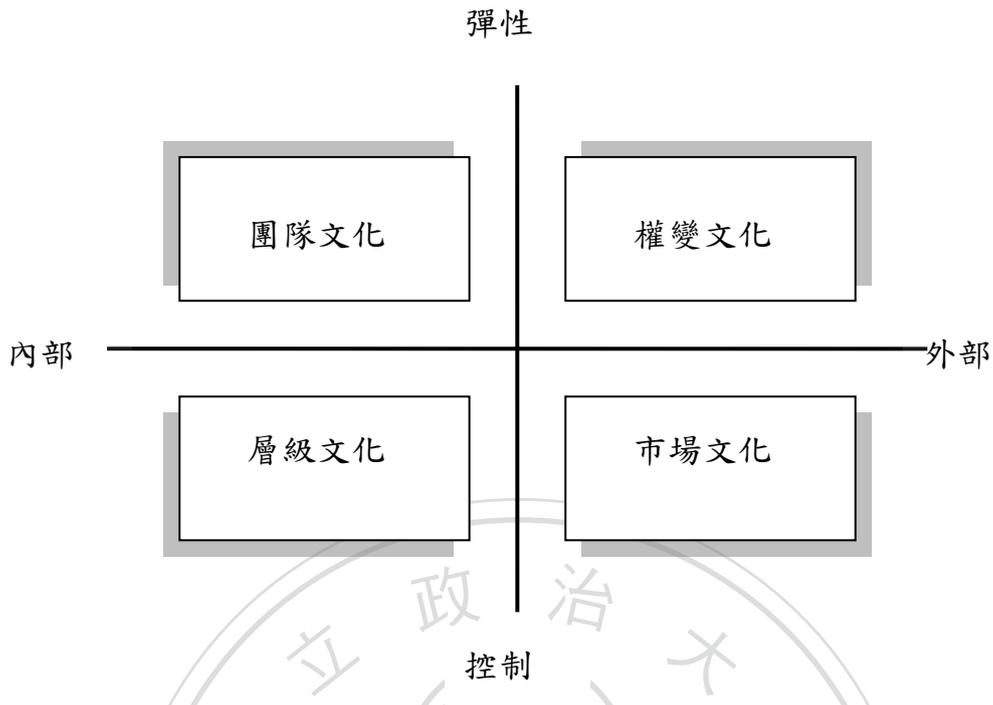


圖 2-3-3 競值架構與組織文化

資料來源：出自 Cameron & Quinn (1999: 32)。

叁、競值架構組織文化研究相關議題

當代組織文化研究從1980年代開始蓬勃發展(Ostroff et al., 2003)。近年來，國內外在教育組織行為研究上，採競值架構觀點從事組織文化之研究數量有漸趨成長的趨勢，諸多研究顯示競值組織文化與校長領導、教師組織承諾、學校效能、學校創新經營等變項息息相關，因此採取競值架構之觀點研究學校組織文化具高度之適用性(吳勁甫, 2009)。Hartnell等人(2011)進行組織文化與效能後設分析，其即以1980年至2008年1月之間的相關研究，篩選相關組織文化研究變項進行分析，其所使用搜尋關鍵字包括：公司文化、組織文化、競值架構、組織文化剖析、組織文化探討和工作常規調查。經其初步篩選共得4,637篇相關研究，如表2-3-2，從表中可以發現，經Hartnell等人，將各個研究變項歸類整理後，發現可以分別歸於競值架構的四個文化類型中，可見競值架構組織文化之議題研究可以涵蓋大部分的組織文化研究變項。以下茲分就競值架構組織文化的特性與評量問題進行探討。

表2-3-2 各種組織文化類型主要的變項標籤

施測主要來源	變項名稱	研究案例
團隊文化		
組織文化探討 (Cooke & Rousseau, 1988)	結構性文化	Aarons & Sawitzky (2006a,2006b)
	人性的；隸屬關係的	Rousseau(1990)
組織文化剖析 (O'Reilly et al., 1991)	對人的尊重	Baird et al.(2007) ； Erdogan et al.(2006)
	團隊定位；團隊導向	Baird et al.(2007)
	以人的導向	Jaskyte (2004) ； Jaskyte & Kisieliene(2006)
	支持與認知表現	Kowalczyk & Pawlish (2002)
競值架構 (e.g., Cameron & Quinn, 1999; Quinn & Spreitzer, 1991)	自由地分享資訊；親近和 別人工作；信任	Park et al.(2004)
	參與	Chan et al.(2004)
	合作	Chang & Lin(2007)
	決策參與；團隊導向	Denison et al.(2004)
	人類關係	Lamond(2003)
	團體文化	McDermott & Stock(1999)
權變文化		
工作常規調查 (Hofstede et al., 1990)	過程導向 vs. 結果導向	Hofstede et al.(1990)
	自我實現	Rousseau(1990)
組織文化探討 (Cooke & Rousseau, 1988)	冒險	Kowalczyk & Pawlish(2002); Park et al.(2004)
	彈性；實驗；製造機會優 勢；果斷；解決問題； 適應性；非正式；掌握主 動	Park et al.(2004)
組織文化剖析 (O'Reilly et al., 1991)	適應性	Kowalczyk & Pawlish(2002); Park et al.(2004)
	創造變革；組織學習	Park et al.(2004)
競值架構 (e.g., Cameron & Quinn, 1999; Quinn & Spreitzer, 1991)	彈性	Chan et al.(2004)
	開放系統	Denison et al.(2004)
		Khazanchi et al.(2007) Lamond (2003)

表2-3-2 各種組織文化類型主要的變項標籤(續)

市場文化		
工作常規調查 (Hofstede et al., 1990)	基準 vs. 實務	Hofstede et al.(1990)
組織文化探討 (Cooke & Rousseau, 1988)	競爭；完美主義 成就；成就導向	Rousseau(1990) Rousseau(1990); Kowalczyk & Pawlish (2002)
組織文化剖析 (O'Reilly et al., 1991)	成果導向；以結果為目的 績效導向	Baird et al.(2007) Sarros et al.(2005)
競值架構 (e.g., Cameron & Quinn, 1999; Quinn & Spreitzer, 1991)	任務 策略方向；目標與目的 理性目標	Chan et al.(2004) Denison et al.(2004) Lamond (2003)
市場導向(Narver & Slater, 1990)	市場導向 競爭導向；顧客導向； 內部功能導向 資訊導向；跨功能分享； 回應	Harris & Ogbonna(2001) Kusku & Zarkada-Fraser (2004) Martin & Grbac(2003)
層級文化		
工作常規調查 (Hofstede et al., 1990)	員工導向 vs. 工作導向 官僚政治	Hofstede et al.(1990) Stamper & Van Dyne(2001)
組織文化探討 (Cooke & Rousseau, 1988)	傳統；依賴	Rousseau(1990)
組織文化剖析 (O'Reilly et al., 1991)	注意細節 穩定 規則導向；精確無誤；安全 的僱傭；可預測性；承諾	Baird et al.(2007); Park et al.(2004) Jaskyte(2004) Park et al.(2004)
競值架構 (e.g., Cameron & Quinn, 1999; Quinn & Spreitzer, 1991)	成員順從 控制 內部過程 層級體制	Chan et al.(2004) Khazanchi et al.(2007) Lamond(2003) Stock et al.(2007)

資料來源：出自Hartnell、Amy & Kinicki. (2011：692-693).

一、競值架構組織文化的特性

競值架構的組織文化觀點大致是將組織文化視為一系列顯示組織及成員特性的價值、信念及預設，其概念偏屬社會學及功能主義的觀點。析論競值架構的組織文化發展具有動態平衡特性，包括組織文化類型間的兼容並蓄與組織演進的生命週期性。

(一) 組織文化的兼容並蓄特性

許多研究均指出，競值架構組織文化的四種類型只是純粹類型，現實中並不會由單一象限的文化形態主導組織的發展，沒有任一組織會純粹只培育出一種組織文化而已，組織文化輪廓中經常出現弔詭的情形，每一組織均蘊藏著各種價值觀，進而孕育出各種價值的綜合觀點，少數組織表面僅具一種文化特性，但現實社會中每一個組織都會同時蘊含各種類型的特性，只不過會有比例權重的差異而已。(江岷欽, 1989; 吳勁甫, 2008; 鄭彩鳳, 2007; 繆敏志, 2001; Cameron & Ettington, 1988; Cameron & Quinn, 2006; Hartnell et al., 2011)。

競值架構的四種文化類型彼此存在著許多對立與共享的關係，每個文化類型與對向象限的文化類型為彼此對立的特徵，但與相鄰象限的文化類型則共享某些特徵。此亦即競值架構所具有之兼容並蓄特性，組織文化類型並非相互排斥，某些對立的文化類型成為組織文化發展的互補特徵，而相鄰的文化類型又有共享的文化價值與預設，舉例來說，以超越其它組織績效表現的市場文化，在激勵員工動機追求進取的績效表現和達成股東的期望的組織文化特徵中，也應思考團隊文化忠誠、歸屬感和相互支持的組織氣氛的組織運作需求，市場文化也與層級文化共享一些控制與秩序的特徵，又與權變文化皆具外部、短程與強調競爭的文化特徵。此亦即言，有效能的領導者能高度發展與其所處組織的主要文化趨同與趨異的問題，使組織能在不同文化理型中交互運作。

(二) 組織文化的生命週期特性

競值架構的組織文化另一動態平衡特性，即組織不會永遠停留在以某一種類型為主的組織文化型態，而是會根據組織發展時間的演進，呈現動

態平衡的趨向，也就是說組織文化的動態平衡具有生命週期性，有效能的領導者能夠帶領組織文化朝向當時情境有利於類型發展。

Quinn 與 Cameron(1983) 發現，新生或小型組織的組織文化傾向以可預測的形式隨組織之發展而變換。舉例來說，組織發展的早期未具有正式化的架構且擁有創業、冒險和求創新精神之特徵，傾向以權變文化型態主導組織文化發展，這時組織大多會避免太多的教條與繁文縟節，阻礙組織的創新發展，領導者經常會展現強勢有力以及富有願景的領導者作為，但隨時間發展，組織成員之間的情感堆疊，這時組織文化會有溫馨關懷的需求，會逐漸增加一些團隊文化，即與權變文化相鄰的文化類型，以在組織文化中增加如家庭般的溫暖感覺與歸屬認同來滿足群體及人際間關係發展。但當組織成長後，組織須面對要求強調結構及標準化程序來掌控日趨劇烈的競爭需求，此時組織文化漸轉向層級文化，亦即與權變文化對立象限的組織文化型態，這種文化轉變會使成員覺得組織漸失去講人情的一面，個人的滿足感隨之降低，組織會制訂一些規則，讓成員瞭解自己在工作中的角色定位，領導者更會確認這些規則能被正確的執行，但層級文化終究又會轉變為市場文化，以使組織更有競爭力、效率與贏得市場更大的佔有率。

當組織漸趨成熟及產生高效能時，組織文化更會發展出次級文化，這時組織內部的各分枝部門，又會呈現出各自的組織文化類型。例如，研發部門可能為強調權變文化的創新與變革，但會計部門則嚴守層級文化的規約與程序，銷售部門則努力開拓市場，以求任務達成與績效表現。此即說明，當競爭的環境有所需求時，組織須發展能力來變更要強調的組織文化，組織隨時局改變，轉變為適合的組織文化類型，但組織內部的次級文化，亦會隨環境與條件改變不斷維持其組織文化的動態平衡特性。

二、競值架構組織文化的評量問題

Cameron 與 Quinn (2006) 表示，競值架構的組織文化意涵為社會學的功能主義之定義。衡諸競值架構組織文化之相關研究均以量化研究為主，從表 2-3-2 可知，組織文化的變項經常是可以預測或解釋的行為變項，組織文化被視為是自變項，為組織的背景或內部條件，藉以瞭解組織文化對於自然與社會環境的作用。因此其量表設計之評量問題就顯得格外重

要。競值架構的組織文化評量測驗工具形式可分為二種：

(一) Ipsative 評等量表 (Ipsative rating scale)

Ipsative 量表在使用上要求受試者將 100 分配到各個問題上。然後求取每個文化象限的總分。此種量表作答之方式屬強迫配分形式，亦即四種組織文化類型之加總得分為 100 分。此方法的優點是因為要求受試者在回答題目時必須強迫將 100 分分配到題目上，填答結果即可依得分高低排列出前後順序，所以可以強調及區分出組織中所存在的文化獨特類型。但其缺點正為其優點之反向，因為若某個文化象限的得分較高，其他文化象限得分便會較低，但因競值架構之每個文化象限與其他象限並不是獨立而是彼此有所關聯的。因此慣用相關為基礎的統計分析（如因素分析、迴歸分析、結構方程模式等）便不適合用來分析此種評量測驗工具所得的資料。

(二) Likert 量表(Likert scale)

採 Likert 量表的測驗題目通常依程度不同，給予受試者不同程度的選項作答，例如採同意及不同意的量表，受試者依自身對题目的知覺，分別在「非常同意」、「大致同意」、「有點同意」、「大致不同意」、「非常不同意」等五個選項中圈選，依次給予 coding5、4、3、2、1，。採此種形式量表的優點在於可對每個文化象限進行獨立的衡量，在分析資料時可適用於進行標準的統計分析，如因素分析、迴歸分析、結構方程模式等。相較於採用 Ipsative 量表衡量組織文化時，會產生某一象限的文化得分特別高，其他文化象限之得分被迫成為中度或低度得分的情形，Likert 量表有助於捕捉更真實的文化描述樣貌，所有文化象限的得分均可能被評為高度、低度或是任何的組合，此較符合競值架構之兼容並蓄與生命週期的動態平衡特性。

第四節 教學效能理論與研究

學校經營的最終目的乃是在於增進學生的學習成效。而對於促進學生的學習成效而言，教師教學因素的重要性更甚於校長的領導 (Condon et al., 2010; Erwin et al., 2010)。自 60 年代至今有關教師效能感的研究，發現教師效能感與教師的專業行為表現息息相關，研究發現高效能感的教師，比較願意實驗新的方法以趨近學生的需求、有較高的抱負水準、願意花較長的時間協助邊緣的學生、有較高的集體效能感，當教學上遇到不順利或困難時，堅持度較高等 (許育齡，2006)。因此如何激勵教師專業發展，以提昇教師教學效能，是過去與未來許多研究所期望瞭解的(葉佳文，2007)。本節共分三部分進行探討，分別為「教學效能研究發展」、「教學效能研究取向」、「教學效能的意涵」及「本研究之教學效能觀點」，茲依序探討如下。

壹、教學效能研究發展

陳木金 (1999) 研究指出教師教學效能理論的研究，除了受時代背景的影響以外，各國更有其獨特的理論基礎與社會需要，以致各自發展不同的模式，並將教學效能的研究分為四期：

一、1930 年—1960 年為創始期

此時期 Borich (1986) 將其歸類為「歷程—先前經驗派典」的教學效能研究，研究要旨在於評估教師在班級教學中的表現，以做為教師回饋之用，此期以觀察為主要的研究方法，所要觀察的行為乃依觀察者過去的經驗，觀察所得做為教師的教學效能判斷。

二、1955 年—1980 年為建立期

此時期 Borich (1986) 將其歸類為二個時期，依其演進時間及派典類型內容分別為：其一為 1955 年-1965 年為「歷程—系統性派典」的教學效能研究，研究旨在評估教師與學生間的班級行為，以做為描述教與學的歷

程，以有系統性的方式進行觀察。其二為 1965 年-1980 年為「歷程—結果派典」的教學效能研究，重視教師教學行為對學生學習成就的影響，其研究方法將教師的教學行為、學生的學習行為與成就加以量化以探討變項之間的關聯。

三、1972 年至今為轉變期

依據 Borich (1986) 的劃分，有可分為二個時期：1972 年至今，為「實驗性派典」的教學效能研究，其年代劃分乃因自 1972 年起教學效能的研究運用實驗變項控制，研究變項間因果關係，並透過各種變項所界定的操作型定義，使研究結果具體明確，並應用於班級教學現場。另一為 1978 至今，為「歷程—歷程派典」的教學效能研究，其研究重點在於教師行為歷程與學生學習行為歷程之間的相關，用以做為提供決定不同班級實務的效能、課程內容與增進學生參與學習歷程的教學行為。

四、1978 年至今為充實期

Borich (1986) 將此時期歸類為「歷程—歷程—結果派典」的教學效能研究，前之歷程指教師教學行為歷程，中之歷程為指學生之學習行為歷程，後之結果指學生學習成就，以學生之學習行為歷程為中介變項，探討教師教學行為歷程、學生學習行為歷程與學生學習成就之關係，藉以提供教師改善其教學行為，重視學生學習歷程，進而提昇學生的學習成就，為本時期驗就探討重點。

貳、教學效能研究取向

從以上教學效能研究發展歷程可知，不同時期的研究者由於對教學效能的研究方向與範疇的不同，而會有不同的研究取向，大致上教學效能的研究取向可分為三類：一為探討教師的人格特性，以界定「好老師」的教師特質研究取向；二是著重在教學歷程與師生互動關係的教學行為研究取向；三乃探討教師對教學的認知、信念與決策思考歷程的教師思考研究取向。茲逐一將各研究取向說明如下。

一、教師特質研究取向

早期三十年代開始，教學效能的研究是以探討教師的人格與特性為主 (Medley, 1982)。透過調查各類與教師有所接觸的人員提供理想教師的意見，藉以做為評估、培育或提昇教學效能的依據，從教學熱忱、個性、領導能力或經驗背景等，分析所謂好老師的人格特質，例如好老師是友善的、熱情的、有創造力的、精力充沛的、理性的、樂於助人的等。這種研究取向重點在於分析教師的個人特質，但對於學生的學習成就結果的有效教學行為缺乏著墨之處。Borich (1988) 研究即指出教師的人格特質或經驗背景固然重要，但其與教師教學表現之相關或預測力均不高，不能以此斷定與教師效能必然有關。漸漸地，教學研究者開始轉向以教師教學行為取代教學特質的研究取向。

二、教學教學行為研究取向

Gage 於 1963 年使用一套客觀記錄教師在教室內行為表現的觀察方法，來探討教師的教學行為與教學效能間的關係，此方法稱為「過程—結果途徑」(process-product approach)，其基本假設為：教師教學行為會直接影響學生學習行為，進行影響學生學習成就；教師教學行為、學生學習行為與學習成就可以量化的方法進行觀察與評量。此方法的出現使得教學效能的研究可以有精確的描述教室內教學行為的能力，此研究取向認為能夠讓學生產生良好學習成果的才能算是有效能的教學。

Medley (1982) 提出的「教學效能結構」堪稱為此研究取向的代表，如圖 2-4-1，Medley 認為教學效能的研究應考慮九個變項，其中 1 至 8 項都是影響教學效能的變項因素，最終仍以「學生學生結果」為主要效標。

此種研究取向以具體的觀察方法，記錄並量化教與學的關係，其優點是為能區分出有效能及無效能的教師教學行為，但缺點是忽略了教師的特質與學生的個別差異(葉佳文，2007)。

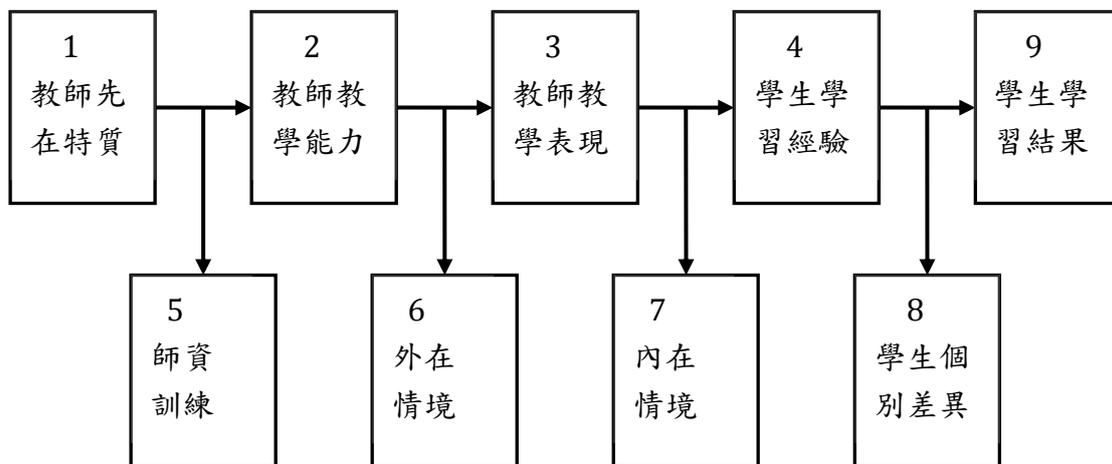


圖 2-4-1 教學效能結構

資料來源：引自張碧娟(1999：84)

三、教師思考研究取向

1970 年代以後，教學效能研究盛行教師思考的研究取向，以認知心理學的觀點，探究教師教學行為的思考、判斷與決策模式，以瞭解教師的心理意向，不同於以行為研究做教學效能的評估。有些學者反對純以行為主義的觀點來探討人類認知與技能的表現，主張不僅應重視外在的行為觀察，更應以認知心理學的角度，探討難以觀察到的教學層面(謝百亮，2006)。

此研究取向以 Clark 與 Peterson(1986)的「教師思考與教師行動之關係模式」為主要參考架構，其基本假設為：教師是一位理性的專業人員，能夠在不確定的複雜環境中，不斷地做判斷與決定；教師的行為與其自身的思考、判斷與決策模式會相互影響。其所探討的主題有三：其一是教師教學前思考的內容與過程；其二是教師教學時的思考與決策過程；其三是教師對教學所持的信念與理論。教師思考研究取向係以研究教師教學前、中、後的行為認知思考模式與行為決策過程，藉以提昇教師的教學效能。

叁、教學效能的意涵

Bandura 於 1977 年提出自我效能(self efficacy)理論，將個人所感知的自我效能界定為個人能夠具備從事某項行為或任務的能力與能達到一定程度的主觀評價的信念，此信念使個人確信能組織決策並執行行動以產生某些成果。

具備高效能感的教師，比較確信自己能協助大多數的學生學習，包括那些缺乏學習動機的學生、比較願意實驗新的方法以趨近學生的需求、有較高的抱負水準、願意花較長的時間協助邊緣的學生、在班級教學中較不容易焦慮、顯得較有自信，感受到的工作壓力也較小、有較高的集體效能感，當教學上遇到不順利或困難時，堅持度較高等(許育齡，2006；Gibson & Dembo,1984； Greenwood, Olejnik & Pankay,1990；Guskey,1988)。

國內外學者進行教學效能研究大致上可分為兩類：一即為以自我效能感為基礎的教師個人教學效能 (personal teaching efficacy) 和一般教學效能 (general teaching efficacy)；二乃是以教師教學行為層面進行探討的有效教學 (effective teaching)研究。教師教學效能的研究，以教師有效教學為重心，探討教師教學歷程中影響教學成效的因素及如何運用有效的方法，使學生在學習或行為表現上有優良的成果，達到教育的目標 (林進財，2001)。以下茲就：一、教師自我效能感觀點。二、教師有效教學觀點。三、教師自我效能與有效教學之綜合觀點，探討其意涵如下。

一、教師自我效能感之觀點

依據 Bandura(1977)的自我效能理論，教師效能感由兩個獨立的向度所組成：個人教學效能(personal teaching efficacy)和一般教學效能(general teaching)。Dembo 與 Gibson(1985)將個人教學效能定義為教師對於本身具有影響學生學習的技巧與能力的信念，一般教學效能則是指教師面對外在因素，如家庭環境、背景或家長影響力的限制下，依然能夠發揮其教學能力的信念。教師自我效能屬於認知層次，並不涉及教師的教學行為。

國外研究者對教師自我效能的看法包括：Ashton 與 Webb 於 1986 年提出教師自我效能包括一般教學效能和個人教學效能。一般教學效能指的是教師能影響或改變學生學習結果的信念；個人教學效能則是指教師知覺

個人所具備教學技巧或能力的信念。Ashton 和 Webb 採取 Bandura 的自我效能理論發展出教師效能感的多面向量表，「Webb 效能感量表」(the Webb efficacy scale)用以測驗一般教學效能，「效能感小品」(the efficacy vignettes)則是用來測驗個人教學效能。

Woolfolk 與 Hoy 於 1990 年指出教學效能是指教師對學校教育的力量、學生學習成效的責任、學習作用、教育哲學及對學生影響力的程度等各方面的信念。Woolfolk 與 Hoy 編製了 22 題的教師效能感量表，用以探討教師效能感的意義與結構。

Bandura 於 1991 年研究指出，在教學校能的觀點下，教師的信念與學生的表現能夠產生相互影響的作用，教師對自己的教學信念和教學行為有較高期望者，對學生的學習表現也有較高的把握；相對地，學生的表現如能符合教師的預期，無形中也會影響教師的教學信念。

國內不乏對教師自我效能的研究：孫志麟於 1994 年指出教師自我效能是指教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，此一信念係包括教師對於自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力與判斷。孫志麟編製了 23 題教學自我效能量表，經以因素分析後得 6 個因素，認為因素 1、3、5、6 與一般教學效能感構念接近，因素 2、4 則可以用來對個人教學效能施測。

謝百亮 2006 分析認為，自我效能係一種教師對自我教學能力的認知或信念，是教師對學生影響力評估的認知，也是教師對教學結果的預期，並能完成教學任務的一種信念。

從以上研究者對於教師自我效能感的定義，可以發現教師自我效能的發揮是教師對自我教學能力作用在學生的學習成就有正面影響與預期的知覺與信念，二者亦能產生交互作用的正向效果，且教師能對外在艱難的環境擁有專業的堅持力量。

二、教師有效教學之觀點

有些研究者從有效教學的行為層面來進行教學效能的探討，舉凡教師的專業能力、學科的專門知識、教學的方法、教學評量、輔導與管教等均是。陳木金 (1997) 以有效教學為觀點，認為教師教學過程，必須講求教學方法、熟悉教材內容和激勵關懷學生，能夠使學生在學習或行為方面有

優異的表現，以追求最好的教學成效，達到特定的教育目標。張碧娟 (1999) 認為教學效能係指教師在教室情境中，透過師生的互動歷程，依照學生不同的特性與學習經驗，運用一連串的複雜邏輯策略，來改變學生的行為，能達成教育目的、符合教學有效性的即是教學效能。抱持有效教學觀點的研究者多從教學歷程中應具備的條件或特徵來分析。國內外研究者以有效教學觀點進行研究的不在少數，茲舉數家研究者所分析的有效教學相關層面。

Money (1992) 指出良好的教學效能有六項要點：1.有效的教導教材的知識。2.進行有效的師生溝通。3.良好的教材組織能力。4.激勵學習動機的能力。5.和藹可親的態度。6.班級管理的技巧。

Borich (1994) 提出五項教學行為，做為研判有效教學的依據：1. 有效教學應該具有明確性。2.有效教學必須有多樣性。3.有效教學應該是任務取向。4.有效教學應該是全心參與。5.有效教學應該要提高學生的學習成功率。

張碧娟 (1999) 綜合國內外研究提出五項有效教學行為的分類：1.教學計劃準備。2.系統呈現教材。3.多元教學策略。4.善用教學評量。5.良好的學習氣氛。

謝百亮 (2006) 認為教學內涵都在教學歷程中，如何提昇教學效能，需考量三個教學歷程：1.教學前的主要內涵：包含教師的專業知能、目標的設定、教學計畫的準備。2. 教學實施中的主要內涵：包括教學方法與策略、師生互動、良好的教材組織即系統的呈現教材、教室的管理、學習氣氛的營造。3. 教學後評鑑的主要內涵：含括目標達成的評鑑、教學反思、學生的學習表現及評量。

葉佳文 (2007) 研究發現國內外研究者對於教學效能的論述乃強調從多個層面探討有效能的教學行為，提出四項教學效能內涵：1.教學計畫。2.教學策略。3.教材呈現。4.教學氣氛。

從研究者抱持有效教學觀點對教師教學效能提出的論述可知，教學效能的內涵乃涵蓋整個教學前、中、後的歷程中，涉及的人包括教師的「教」與學生的「學」，內涵上必需是有效的教學策略及有成效的學習結果，在情意上則是師生良好的互動氣氛，環境上則是存在於教育的情境中，簡單的說，有效的教學包含教師教學歷程中所有的主、客觀條件，一位有效能

的教師必須避免無效的教學行為，並且努力克服所有的不利因素，提高學生的學習成效。

三、教師自我效能與有效教學之綜合觀點

「教師自我效能」與「有效教學行為」均為探討教學效能的重要面向，但有些研究者認為如果只從教師自我效能觀點切入，無法涵蓋教學效能之內涵，應該一併考量教師有效教學的行為層面（郭小蘋，2011；葉佳文，2007；謝百亮，2006）。

國內外有許多研究者以教師自我效能與有效教學之綜合觀點探討教學效能，茲舉幾例探討。

Porter 與 Brophy(1988)認為教師完美的教學，應加入教師對學生產生的影響層面，效能的教學應具備：1.非常清楚的教學目標。2.熟悉教學內容與策略。3.學生瞭解教師的期望與原因。4.熟練的使用課程教材。5.瞭解學生的學習能力，能依學生個別需要教學。6.提供學生學習認知的策略與提昇學習成效。7.給予高低層次的認知目標。8.統整其它學科的教學。9.為學生的成就負責。10.能對教學加以思考與反省。

Yeung 與 Watkins(2000)指出教師教學效能的內涵主要有以下八點：1.專注教學行為。2.學生學習目標。3.師生溝通與關係。4.課程計劃與準備。5.班級秩序規範。6.有效的教學行為。7.教師教學承諾。8.教師自我信任感。

林海清(1994)有系統的導入教師自我效能的觀點，除了個人的知覺外，強調的仍是教師有效的教學行為，認為教學效能包含兩大面向：1.規範性內涵：指一般教學效能與個人教學效能。2.實質性內涵：包括教學計劃、教學策略、教學評鑑、教學氣氛。

陳木金(1997)以六個層面來探討國民小學教師之教學效能，包括：1.教學自我效能信念。2.系統呈現教材內容。3.多元有效教學技術。4.有效運用教學時間。5.建立和諧師生關係。6.營造良好班級氣氛。

綜合以上論述，教學效能的綜合觀點主張教師自我效能與教師有效教學並重，乃是認為自我效能的知覺決定教師對教學的信念，而有效教學關係著教師的教學行為是否有效與教學效能是否達成的問題，既需有認知心理層次，亦需有行為實踐的支持，兩者缺一不可。

肆、本研究之教學效能觀點

教學效能的分析層面，常因研究者所研究的目的與觀點不同而有所不同，包括採取自我效能感認知層面的教師自我效能與行為條件的有效教學以及兼採教師自我效能與有效教學綜合觀點者。本研究係採有效教學之觀點，即是教師課前能完成教學準備、課中能表現出有效的教學行為、教學後能增進學生的學習成效。在分析層面上採張碧娟 1999 年之有效教學的五個層面，有關其有效教學觀點分析層面與內涵，包含五大分析層面如下：

一、教學計劃準備

指教師會根據學生差異，擬定教學計劃、精熟教材、事前做好教學安排。

二、系統呈現教材

指教師教學時會說明單元目標、層次分明呈現教材、提供學生練習機會、彈性調整教學。

三、多元教學策略

指教師教學時會引起動機、集中學生注意力、運用不同教學媒體或方法、掌握發問技巧。

四、善用教學評量

指教師會適度評量學生學習成效，立即回饋，給予合理期待，獎勵學習進步。

五、良好學習氣氛

係指教師會維持和諧師生關係、掌握教室管理，以積極的態度鼓勵學生。

張碧娟 (1999) 的有效教學觀點的教學效能五大層面，含蓋準備、學習與評量三階段；教師教學與學生學習層次；涉及教學技巧與情境因素，能清楚、完整又不落入繁瑣的枝節，其後有幾位研究者提出類似的觀點，例如：1.汪成琳 (2002) 提出內含包括：教學計畫準備、系統呈現教材內容、教學策略多元化、多向度教學評量與營造優質的學習氣氛。2.郭小蘋 (2011)所歸納五個研究向度，分別是：教學計劃準備、系統呈現教材、多元教學策略、教學評量運用與良好師生互動。顯見張碧娟(1999)的研究觀點為其他研究者所認同。另其所發展之「教師教學效能量表」具有良好的效、信度，亦陸續獲得其他研究者的使用，例如：秦夢群與吳勁甫(2011)對國中校長教學領導、學校知識管理與教師教學效能多層次分析的研究上。是以本研究在教學效能的分析層面與教學效能量表的運用，均採張碧娟 1999 年的研究量表。



第五節 校長領導、學校組織文化與教學效能

本研究係以競值架構理論進行，「校長領導行為」、「學校組織文化」與「教學效能」三個研究變項進行探討，本節計分別以「校長領導與教學效能」、「校長領導與學校組織文化」、「學校組織文化與教學效能」與「校長領導、學校組織文化與教師教學」四個面向，探討各變項間之相關研究現況成果。

壹、校長領導與教學效能之相關研究

在現實上，校長獨當一面的時代已經過去，校長若能有效運用領導策略及影響力，自可激勵教師創新，進而提高學校效能。而在學校效能的構面上，教師教學效能 (teachers' teaching effectiveness) 無疑備受各界矚目，校長若能衡時務，積極幫助教師之教學活動，定能激勵教師而促進學校效能 (秦夢群、吳勁甫，2011)。

目前國內以競值架構理論應用在校長領導行為對教師教學效能影響的相關研究尚未發現，多以其他的領導理論進行研究變項的探討，例如：教學領導、轉型領導。茲以校長教學領導為例，校長教學領導對於教師教學效能影響之研究主題，雖已累積許多研究，但多以直接效果模式進行探討，研究結果雖多呈現正向，但未考量其它變項關係，多顯美中不足，偶有研究以其他相關變項進行校長相關領導與教學效能之中介變項研究。以下茲就相關校長領導對教學效能之研究發現進行探討。

李雲漳(2002)對國民小學校長教學領導與教師效能研究結論指出：校長教學領導與教師效能有顯著正相關存在，即教師所知覺校長的教學領導行為愈高，則教師效能愈高。

楊雅真(2003)以桃園縣國民小學為例進行國民小學校長領導風格與教師教學效能關聯之探討顯示：校長領導效能與教師教學效能成正相關。

洪嘉宏(2007)對屏東縣國小校長教學領導與教師教學效能關係之研究發現：屏東縣國小校長教學領導對教師教學效能關係密切，並具有正向影響力；其中校長教學領導的「提昇學生學習成效」對教師教學效能的「設計課程教材」影響程度較深。

葉其嘉(2007)研究中部五縣市國民中學校長領導行為、教師教學效能

與工作滿意度關係發現：國中校長領導行為與教師教學效能有顯著正相關。

徐瑀濠(2009)研究臺北市優質學校校長領導行為與教師教學效能關係結論指出：加強校長趨勢領導與整合領導能力表現有助於教師提升創意教學。

李明智(2009)研究指出高雄縣國小校長教學領導與教師教學效能之關係密切，並具有正向影響力、且校長教學領導行為對教師教學效能具顯著之預測力，其中以「設計課程教材」層面之預測力最強。

郭小蘋(2011)在校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析的研究中，提出：校長教學領導與教師教學效能在整體層面間具有高度且正向的關聯性、在整體與分層面間具有中度且正向的關聯性、在分層面與分層面間具有正向的關聯性、校長教學領導與教師教學效能關係上存在調節變項，包括男性比、研究所比、兼任行政職務比與研究區域為地方者等研究特徵具有調節作用。

許翠珠(2006)在進行高雄市國民小學校長課程領導、教師知識管理與教學效能關係之研究時，得到以下結論：校長課程領導成效愈佳，有助提升教師知識管理及教學效能；校長課程領導能有效預測教師教學效能。

葉佳文(2007)在對臺灣地區公立高中進行校長教學領導、教師組織承諾與教師教學效能關係之研究中指出：校長教學領導與教師教學效能呈顯著中度正相關，校長教學領導會影響教師教學效能；校長教學領導應特別重視提升教師專業。

陳麗琴(2011)以嘉義縣國民小學教師為例，進行校長轉型領導、教師知識管理、學校組織文化與教師人格特質對教學效能之影響研究指出：校長轉型領導對教學效能有顯著正向影響、教師知識管理對校長轉型領導與教學效能間有部分中介效果。

秦夢群與吳勁甫(2011)以多層次結構方程式(Multilevel Structural Equation Modeling)的方法，針對國中校長教學領導、學校知識管理與教師教學效能進行分析，研究發現：教學效能所受到校長教學領導的影響，在「教師」與「學校」兩個不同的層次上，顯現出不同的結果，在「教師知識」層次上，校長教學領導可顯著直接正向影響教師教學效能；但在「學校」層次上，校長教學領導對教師教學效能卻不具顯著的直接影響力，顯

示變項的關聯性是可能改變或有不一致的情形發生，這也顯示採取傳統直接效果模式來詮釋變項之關聯性，確有受限之處，可透過中介效果模式來加以補充驗證。

小結

從以上研究者的研究結論可知，許多校長領導理論之校長領導行為對教師教學效能有直接正向的影響結果，而透過中介變項效果可知知識管理能對校長領導影響教學效能，而秦夢群與吳勁甫(2011)以多層次模式的研究更可對影響變項的層級與群組進行分析，使未來研究者能更瞭解各項變項交互影響的情形。

貳、校長領導與學校組織文化之相關研究

競值架構被提出最初是為了整合組織效能的研究議題，隨後的研究者陸續豐富了競值架構的研究內涵，除了組織效能外，其中對於領導行為與組織文化的研究篇幅最多，如表2-5-1所示。國內研究繼江岷欽(1989)首開以競值架構研究有關組織文化之先河後，陸續有研究者進行領導行為與組織文化的相關研究，目前國內研究仍以學位論文為主，對於教育情境中的研究為校長領導行為或角色與學校組織文化之相關議題研究，茲整理許多研究者的發現所得如下。

鄭彩鳳(1996)研究競值途徑應用在高中職校長領導角色、學校組織文化與組織效能關係中發現以下數點結論：1. 校長若在每一角色上有較強的趨勢，則越易有助於每一種組織文化之形成。2. 具強勢作為角色之校長，最有助於建立組織文化，且校長領導角色與學校組織文化相互影響。3. 校長領導角色與學校組織文化之間具有顯著的正向關連。4. 校長競值領導角色是學校競值組織文化的重要預測因素。

林淑芬(2001)指出競值架構在國中校長領導行為及學校組織文化應用研究中發現校長領導行為與學校組織文化互相有關聯。

羅錦財(2001)在以桃園縣市為例的國民中學校長領導角色與學校組織文化競值途徑研究中之結論為：國民中學校長領導角色與學校組織文化呈正相關。

孫瑞雲(2002)主要以台灣地區技術學院為例，研究在競值架構下領

導型態、組織文化與組織效能研究中發現：不同的領導類型（分為「卓越領導型」、「消極放任型」及「目標控制型」）會影響學校組織文化的表現。當校長屬於「卓越領導型」領導時（指各領導角色表現之平均數皆為各集群中之最高者），學校在組織文化各層面上的強度均高於其他兩種領導型態。

賴鈴文(2006)在高雄縣市國民小學校長領導行為、學校組織文化與組織變革態度關係之研究中發現校長領導行為面向之表現愈佳，學校組織文化亦愈高。

陳春風(2007)研究高雄縣國民小學校長領導能力、組織文化與學校效能關係之研究中提出展現校長優質領導能力，有助於較佳組織文化之形塑的結論。

沈志勳(2011)研究競值架構應用在國民小學校長領導行為與學校組織文化得到以下結論：1. 具卓越領導型行為的校長領導行為表現愈佳，學校組織文化特性愈強。2. 國民小學校長領導行為與學校組織文化兩者之間有正向關聯。3. 校長領導行為能預測學校組織文化，且競值架構中校長領導行為不一定只能預測相對應的組織文化，亦可預測非對應象限的組織文化。

吳勁甫(2008)進行競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與組織效能關係研究發現以下幾點重要的相關結論：1. 校長領導行為、學校組織文化與學校組織效能之間具有正向關聯。2. 校長領導行為表現愈佳及複雜性愈高，有助於塑造學校組織文化與提升學校組織效能。3. 校長領導行為與學校組織文化之趨同程度愈高，學校組織效能之表現並未愈佳。4. 校長領導行為與學校組織效能之關聯是否受學校組織文化所調節，須視學校組織文化之分析層次而定。5. 校長領導行為可透過學校組織文化的中介作用，正向影響學校組織效能。

邱怡和(2010)運用競值途徑在國民中學校長領導行為、學校組織文化與學校組織效能關係之研究結論如下：1. 校長領導行為愈佳及領導行為複雜性愈高，將有助於強化學校組織文化的特色，且校長領導行為與學校組織文化之間具有相互影響之關係。2. 校長領導行為複雜度愈高、學校組織文化複雜度愈高之特性的學校，將能獲得良好的學校組織效能。3. 校長領導行為是學校競值組織文化與學校競值組織效能的重要預測因素。4. 校長

領導行為對學校組織效能的影響效果，在競值途徑之架構的左半部分，會受到整體層次的學校組織文化所調節。5. 校長領導行為可透過學校組織文化之完全中介效果，正向影響學校組織效能。

小結

競值架構下，各研究者的研究均得到校長領導行為或角色與學校組織文化呈現正向相關關係，也就是說，校長領導行為越佳，學校組織文化就越佳。另對於組織文化做為中介變項效果，可發現校長領導行為透過學校組織文化做為中介變項，對於學校效能提昇上有正向的效果，至於做為調節變項則需視學校組織文化之分析層次所決定。

叁、學校組織文化與教學效能之相關研究

以「教學效能」為篇名在臺灣碩博士論文系統與臺灣期刊論文索引系統，進行相關文獻搜尋，共可得 465 篇碩博士論文與 114 篇期刊論文與教學效能相關之研究主題，其中關聯變項包括：教師信念、學生學業成就、教師知覺、知識管理、工作滿意度、工作壓力、教學領導、課程領導、專業社群、專業發展評鑑、專業承諾、組織學習、班級經營、臨床視導等，可見得影響教學效能的變項繁多，且教學效能為教育上之重要研究議題。但從文獻中可發現以學校組織文化與教學效能進行變項關聯的研究，為數不多，且從文獻中可發現學校組織文化或與其概念相近之變項，如組織氣候、組織氣氛等，多以中介變項的角色與其他自變項進行研究，茲將與學校組織文化（或與其概念相近之變項）與教學效能進行變項關聯的研究，陳述如下。

張碧娟(1999)的國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係研究提出：1. 「學校教學氣氛」愈佳，「教師教學效能」愈高。2. 「校長教學領導」需透過良好的「學校教學氣氛」，方能提昇「教師教學效能」。

陳俊雄(2010)在高雄市國小校長轉型領導、組織氣候與教師教學效能關係研究中指出：1. 教師所感受的組織氣候愈佳，教師的教學效能愈高。2. 組織氣候能有效預測教師教學效能。

陳麗琴(2011)以嘉義縣國民小學教師為例進行校長轉型領導、教師

知識管理、學校組織文化與教師人格特質對教學效能影響之結果發現學校組織文化對教學效能有顯著正向影響。

小結

相關研究結論可知學校組織文化、學校教學氣氛或組織氣候可對教學效能產生正向影響，如為中介變項，亦有提昇和預測的作用。

肆、校長領導、學校組織文化與教師教學效能之相關研究

國內外探討競值架構應用於組織的研究已累積相當豐富的成果，研究變項也從原來的組織效能、領導變革、組織文化漸漸擴及其他變項領域，國內對於競值架構的研究與量表發展也漸趨成熟，茲將國內外研究者對於以競值架構理論所做相關研究變項與研究者整理如表 2-4-1，從其中可發現有關於競值架構理論在教育議題上的研究有漸漸加入與教師與教學相關的研究變項上，例如教師快樂、教師工作士氣、組織承諾等。本研究乃以競值架構探討國民小學「校長領導行為」、「學校組織文化」與「教學效能」之關係，經文獻搜尋發現運用競值架構理論探討「校長領導行為」與「學校組織文化」變項相關的研究，已獲得實證證明，但以此二變項做為與「教學效能」相關之研究，則未發現，如再以其他領導理論、和組織文化相近或其它概念之變項，如組織氣候、組織教學氣氛等，以及教學效能做為變項研究者，則可舉以下數篇分別說明。

秦夢群與吳勁甫(2011)針對國中校長教學領導、學校知識管理與教師教學效能進行分析，研究發現：1. 校長教學領導、學校知識管理與教師教學效能彼此之間具有正向關聯。2. 就直接效果模式而言，在教師層次上，校長教學領導可正向影響教師教學效能；在學校層次上，校長教學領導對教師教學效能則未具有影響力。3. 就中介效果模式而言，在教師及學校層次上，校長教學領導皆可間接透過學校知識管理之中介作用，間接正向影響教師教學效能。

張碧娟(1999)的國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係研究，其結論為：1. 該研究「校長教學領導」、「學校教學氣氛」與「教師教學效能」互動模式適配度佳。2. 「校長教學領導」愈強，「學校教學氣氛」愈佳。3. 「學校教學氣氛」愈佳，「教師教學效能」愈高。

4. 「校長教學領導」與「教師教學效能」成負面關係；「校長教學領導」需透過良好的「學校教學氣氛」，方能提昇「教師教學效能」。

陳俊雄(2010)研究高雄市國小校長轉型領導、組織氣候與教師教學效能關係，獲得以下結論：1. 校長愈重視轉型領導，則組織氣候就愈好。2. 校長愈重視轉型領導，則教師教學效能就愈高。3. 教師所感受的組織氣候愈佳，教師的教學效能愈高。4. 校長轉型領導與組織氣候能有效預測教師教學效能，其中以「塑造願景」最具預測力。

陳麗琴(2011)以嘉義縣國民小學教師為例，進行校長轉型領導、教師知識管理、學校組織文化與教師人格特質對教學效能影響的研究發現：1. 校長轉型領導對教師知識管理有顯著正向影響。2. 教師知識管理對教學效能有顯著正向影響。3. 校長轉型領導對教學效能有顯著正向影響。4. 學校組織文化對教學效能有顯著正向影響。5. 教師知識管理對校長轉型領導與教學效能間有部分中介效果。

小結

從以上研究可發現，(一) 在轉型領導方面，在直接效果模式上均能對教師教學效能產生正向的影響，而在透過教師知識管理、組織氣候之中介效果模式上，校長轉型領導方面透過中介變項對教師教學效能有預測力或是部分的中介效果；(二) 而在教學領導方面，則發現校長教學領導對於教師教學效能的直接效果並不明確，甚至負相關，探究其原因可能在於：教師所感受到校長直接教學領導的壓力、校長與教師間未能相互尊重與溝通、未能形成有利的學校支持環境、教師專業知能的欠缺或偏頗的人格特質或教師抗拒教學領導的心理(張碧娟，1999)。因此研究顯示，校長教學領導必須透過其它中介變項，如學校教學氣氛、知識管理以間接正向影響教師教學效能。

本研究探討競值架構下國民小學「校長領導行為」、「學校組織文化」與「教學效能」三變項之關係，校長領導行為為自變項，教學效能為依變項，而以學校組織文化做為探討校長領導行為與教學效能關聯之中介變項。就中介變項而言，所指的是校長領導行為會影響學校組織文化，而學校組織文化又會進一步影響到教學效能。希望透過實證研究結果，提出具體之結論與建議。

表 2-5-1 競值架構應用組織研究一覽表

研究主題	研究者與研究時間
領導行為 (角色)	江岷欽(1994); 鄭彩鳳(1996); 閻瑞彥(2000); 林月桂(2000); 林淑芬(2001); 羅錦財(2001); 侯宏彬(2002); 孫瑞霽(2002); 吳勁甫(2003); 莊宏銘(2003); 濮世偉(2004); 楊易淳(2005); 歐陽國南(2005); 黃馨慧(2006); 許惠玲(2007); 吳勁甫(2008); 邱怡和(2010); 過修齊(2010); 沈志勳(2011) DiPad ova & Faerman(1993); Yang & Shao(1996); Hooijberg & Choi(2000); Lynch(2000); Thompson(2002); Johnson(2003); Cameron, Quinn, DeGraff & Thakor(2006)
組織效能	李翠萍(1992); 江岷欽(1994); 朱沛(1995); 范明峰(1995); 鄭彩鳳(1996); 蔡芬卿(1998); 汪開宏(1999); 林月桂(2000); 閻瑞彥(2000); 孫瑞霽(2002); 吳勁甫(2003); 田家綺(2004); 黃曦民(2004); 濮世偉(2004); 歐陽國南(2005); 黃開成(2006); 黃馨慧(2006); 江澈(2007); 吳勁甫(2008); 許嘉純(2008); 陳文慶(2008); 邱怡和(2010); 過修齊(2010); Quinn & Rohrbaugh (1983); Cameron (1986); Cameron & Freeman (1991); Adas (1996); Capitani (1996); Papandrea (1998); Nygaard & Dahlstrom (2002)
組織文化	李翠萍(1992); 江岷欽(1994); 鄭彩鳳(1996); 蔡芬卿(1998); 林月桂(2000); 林淑芬(2001); 羅錦財(2001); 繆敏志(2001); 孫瑞霽(2002); 繆敏志(2002); 莊宏銘(2003); 張琦雅(2003); 繆敏志、林少龍(2003); 田家綺(2004); 林育群(2004); 黃曦民(2004); 濮世偉(2004); 楊易淳(2005); 歐陽國南(2005); 黃開成(2006); 吳勁甫(2008); 陳文慶(2008); 邱怡和(2010); Quinn & Kimberley (1984); Quinn & McGrath (1985); Cameron & Freeman (1991); Quinn & Spreitzer (1991); Yeung, Brockbank, & Ulrich (1991); Bluedorn & Lundgren (1993); Ulrich (1995); Brown & Dodd (1998); Cameron & Quinn (1999); Dellana & Hauser(1999); McDermott & Stock (1999);

表 2-5-1 競值架構應用組織研究一覽表(續)

	AlKhalifa & Aspinwall(2001) ; Goodman, Zammuto, & Gifford(2001) ; Berrio(2003) ; Gray, Densten, & Sarros(2003) ; Lawson(2003) ; Walton(2003) ; Ba(2004) ; Howard(2004) ; Cameron & Quinn (2006)
組織變革	黃曦民(2004);江 澈(2007);黃志豪(2009);Quinn & Cameron (1983) ; Mirvis(1989) ; Denison & Spreitzer(1991) ; Hooijberg & Quinn(1992) ; Hooijberg & Petrock(1993)
管理才能	Cameron & Quinn (1999)
組織溝通	Quinn, Hildebrandt, Rogers, & Thompson(1991) ; Rogers & Hidrbrt(1993) ; Quinn, Faerman, Thompson & McGrath(2003)
決策制定	田家綺 (2004) ; Reagan & Rohrbaugh(1990) ; Cooper & Quinn(1993)
組織生命週期	Quinn & Cameron (1983) ; Cameron & Quinn(1999)
資訊管理	Quinn & Hall(1983) ; Cooper & Quinn(1993)
產品發展 績效	趙嘉莉(2000) ; 楊易淳(2005)
組織階層	DiPadova & Faerman(1993)
組織管理	梁雅婷(1998) ; 徐志誠(2000) ; 潘明聰(2000) ; 張琦雅(2003) ; Quinn & Kimberley(1984)
倫理準則	Betsy(1996)
成員參與	McGraw(1993)
組織轉化	蘇哲仁(1999) ; Hooijberg & Petrock(1993)
教師工作 士氣	許嘉純(2008) ; 過修齊(2010)
教師快樂	許惠玲(2007) ;
組織承諾	江 澈(2007) ;

資料來源：修改自鄭彩鳳(2007：31-32)。

第三章 研究設計與實施

本章主要在說明研究的設計與實施之情形。以下，分別就研究架構與變項、研究方法與假設、研究樣本與工具、研究期程與資料處理等加以說明。

第一節 研究架構與變項

壹、研究架構

本研究旨在探討於競值架構下國民小學校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之關係。依據研究動機與目的，綜合文獻的探討與分析，擬定研究架構，如圖3-1-1研究架構圖所示。其中各箭頭所代表意含如下：

一、箭頭A (A1、A2、A3)

以*t*-test或ANOVA探討背景變項在校長領導行為、學校組織文化與教學效能之現況與差異情形。

二、雙箭頭B (B1、B2、B3)

以積差相關探討校長領導行為與學校組織文化、校長領導行為與教學效能、學校組織文化與教學效能之關係是否達顯著水準。

三、箭頭C

以多元逐步迴歸分析校長領導行為分別對學校組織文化、教師教學效能與學校組織文化對教學效能是否具有預測力。

四、箭頭D (D1、D2、D3)

以結構方程模式探討校長領導行為、學校組織文化與教學效能之「直接」、「間接」效果與學校組織文化是否為校長領導行為與教學效能之重要中介變項。

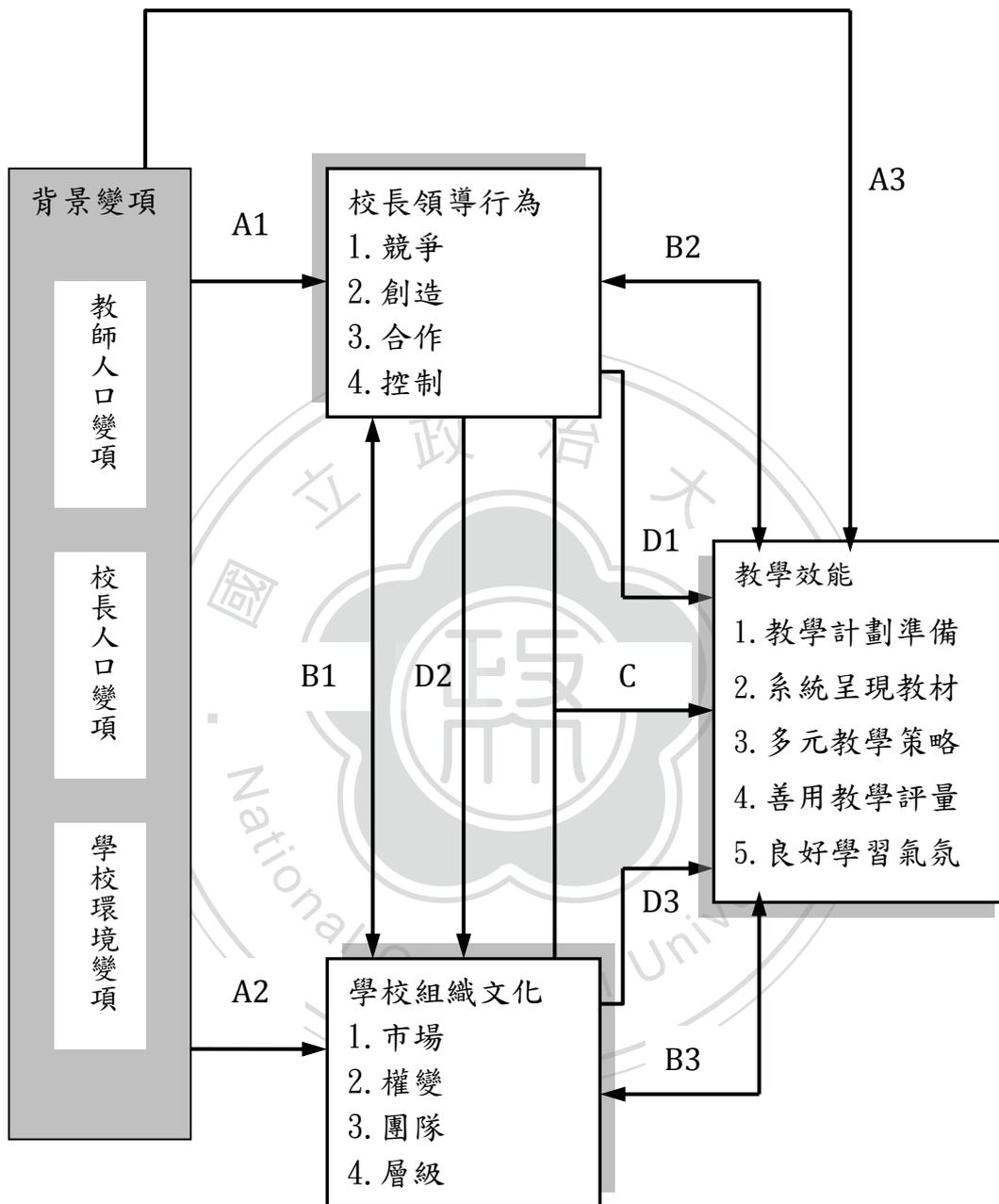


圖 3-1-1 研究架構圖

貳、研究變項

本研究之變項共分為兩類：一為研究的主要變項；二為研究的背景變項，分別敘述如下：

一、主要研究變項

本研究共包括三個主要的研究變項：「校長領導行為」、「學校組織文化」和「教學效能」。其中，「校長領導行為」與「學校組織文化」二個變項乃依競值架構之理論，將每個變項分為四個象限來進行探討。此二變項的象限彼此間存在有對應的關係：競爭層面的領導行為和市場組織文化彼此相對應；創造層面的領導行為和權變組織文化彼此相對應；合作層面的領導行為和團隊組織文化彼此相對應；控制層面的領導行為和層級組織文化彼此相對應。「教學效能」變項則是以有效教學的行為條件進行層面之探討。

本研究同時進行三個變項間之「直接」及「間接」效果分析，以探討「學校組織文化」是否為「校長領導行為」與「教師教學效能」之重要中介變項。在管理或策略上的意涵是這樣的：如果直接效果 $>$ 間接效果，表示中介變項不發揮作用，管理者可忽略此中介變項；如果直接效果 $<$ 間接效果，表示中介變項具有影響力，管理者要重視此中介變項(榮泰生, 2011)。就「直接」效果而言，係指校長領導行為(自變項)可直接影響教師教學效能(依變項)；就「間接」效果而言，校長領導行為(自變項)會影響學校組織文化，而學校組織文化又會影響教師教學效能(依變項)。校長領導行為可透過學校組織文化之中介變項作用，間接影響教師教學效能。其中各個變項內容如下：

(一) 校長領導行為

依據Lawrence、Lenk 與Quinn (2009)的「競值經營行為評量工具」，將校長領導行為分為「競爭」、「創造」、「合作」及「控制」等四個行為層面，而每個層面又可分為三個分層面。

1.競爭：分為「聚焦在競爭上」、「演示努力工作的倫理」和「強調速

度」。

2.創造：分為「預期顧客需求」、「開啟重大變革」和「激勵成員超越期望」。

3.合作：分為「鼓勵參與」、「發展成員」和「認知個人的需求」。

4.控制：分為「闡釋政策」、「期望正確工作」和「掌控計畫」。

(二) 學校組織文化

依據競值架構組織文化理論，學校組織文化共分為四個層面：「市場」、「權變」、「團隊」及「層級」等組織文化。

(三) 教學效能

教學效能之研究非常廣泛，各研究者依研究途徑或工具之不同，而對研究的範疇自有其歸類，一般而言探討教學效能層面的研究，可分為三類：有效教學的行為或條件、整體教學觀點、影響教學效能的因素，本研究係採用前者，以有效教學的行為條件進行探討，依據文獻探討與分析將教學效能分為五個層面：「教學計劃準備」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」和「良好學習氣氛」等層面。

二、研究背景變項

本研究之背景變項，分為三種：(一) 教師人口變項。(二) 校長人口變項。(三) 學校環境變項。分別說明如下：

(一) 教師人口變項

1. 性別：分為 (1)男教師及(2)女教師，2組。

2. 年齡：將教師年齡分為 (1)30歲以下、(2)31~40 歲、(3)41~50歲及(4)51歲以上，共4組。

3. 最高學歷：教師最高學歷分為 (1)師專畢業，以中含師範學校畢業、(2)師範院校畢業，包含師大、師院畢業、(3)一般大學畢業，包含師資班及(4)研究所畢(結)業，含研究所四十學分班，共4組。

4. 在本校服務年資：本研究之服務年資指的是教師在研究對象所任教的年資，不採計教師個人服務總年資，計分為 (1)10年以下、(2)11~20年及(3)21年以上，共3組。

5. 現任職務：教師個人職務分為 (1)級任教師、(2)科任教師、(3)教師兼組長及(4)教師兼主任，共4組。

(二) 校長人口變項

1. 性別：計分為 (1)男校長及(2)女校長2組。

2. 年齡：校長年齡分為 (1)40歲以下、(2)41~55歲及(3)56歲以上，共3組。

3. 最高學歷：校長最高學歷分為 (1)師專畢業，含師範學校、(2)師範院校畢業，含師大、師院、(3)一般大學畢業，含師資班及(4)研究所畢(結)業，含四十學分班，共4組。

4. 在校服務年資：校長在校服務年資，以一般校長任期，一任四年為劃分級距，分為 (1)4年以下、(2)5~8年及(3)9年以上，共分為3組。

(三) 學校環境變項

1. 學校規模：按學校學生班級數，分為 (1)12班以下、(2)13~48班及(3)49班以上，共3組。

2. 學校所在地：依新北市所公告各區人口數，將人口在150001人以上行政區歸為第一類區、30001-150000人歸為第二類區、30000人以下歸為第三類區，第一類區為：板橋、中和、新莊、三重、新店、土城、永和、蘆洲、汐止、樹林，等10區。第二類區為：淡水、三峽、鶯歌、林口、五股、泰山、瑞芳、八里，等8區。第三類區為：深坑、三芝、金山、萬里、貢寮、石門、雙溪、石碇、坪林、烏來、平溪，等11區。

3. 校齡：學校校齡分為 (1)20年以下、(2)21~40年、(3)41~60年及(4)61年以上，共4組。

第二節 研究方法與假設

壹、研究方法

本研究採「調查研究法」，首先，針對競值架構、領導行為、組織文化和教學效能的理論及其應用進行探討及分析。再以問卷調查的方式蒐集國民小學校長與教師對校長領導行為、學校組織文化和教學效能知覺的相關資料。最後借助統計分析軟體進行資料處理，用以瞭解在競值架構下，校長領導行為、學校組織文化與教學效能之關聯性。

貳、研究假設

依據研究目的、研究問題及文獻探討之內容，提出本研究以下的假設：

- 假設一：不同校長領導行為表現程度在學校組織文化上有顯著差異。
- 假設二：不同校長領導行為表現程度在教學效能上有顯著差異。
- 假設三：不同學校組織文化表現程度在教學效能上有顯著差異。
- 假設四：校長領導行為與學校組織文化之間有顯著相關。
- 假設五：校長領導行為與教學效能之間有顯著相關。
- 假設六：學校組織文化與教學效能之間有顯著相關。
- 假設七：校長領導行為對學校組織文化有顯著的預測力。
- 假設八：校長領導行為對教學效能有顯著的預測力。
- 假設九：學校組織文化對教學效能有顯著的預測力。
- 假設十：本研究變項之學校組織文化對校長領導行為與教學效能之中介變項效果影響模式可以成立。

第三節 研究對象

本研究以新北市共二十九區之公立國民小學校長與教師為研究對象。其中所謂教師包括教師兼主任、教師兼組長、級任教師及科任教師四種類別。依據新北市教育局所公布學校基本資料，100學年度共有204所公立國民小學，本研究即以此為母群體進行抽樣。

為使研究對象具有代表性，本研究在實問題卷調查時，採「多階段抽樣」(multi-stage sampling)方式進行抽樣。首先依新北市所公告各區人口數，將人口在150001人以上行政區歸為第一類區、30001-150000人歸為第二類區、30000人以下歸為第三類區，再依各類區別，以學校為抽樣單位，隨機抽取學校樣本，所抽樣之學校，函請學校校長或主任抽取校內8至20名教師，學校之問卷數依學校規模不同，分配不同之取樣人數，各規模學校取樣原則為：12班以下每校抽取8人，13至48班每校抽取15人，49班以上每校則抽取20人。樣本分配情形如表3-3-1所示。

本研究總計抽樣51校，佔全體新北市校數25%，共發出748份問卷，回收719份問卷，回收率為96.12%。扣除填答不全或採固定回答者共73份，共得有效問卷計646份，有效問卷回收率為86.36%。

表3-3-1 新北市各區抽取樣本學校數統計表

類別	包含區別	學校 總數	校數所 占比例	樣本 學校數	問卷數
第一區	板橋、中和、新莊、三重、新店、土城、永和、蘆洲、汐止、樹林	107	51.94%	26	440
第二區	淡水、三峽、鶯歌、林口、五股、泰山、瑞芳、八里	65	31.55%	16	229
第三區	深坑、三芝、金山、萬里、貢寮、石門、雙溪、石碇、坪林、烏來、平溪	35	16.51%	9	79
	合計	206	100%	51	748

第四節 研究工具

本研究之研究量表共有三個部分：第一部分「校長競值領導行為量表」、第二部分「學校競值組織文化量表」和第三部分「教師教學效能量表」。在實施調查研究時，正式工具名稱為「國民小學校長領導行為、學校組織文化與教學效能問卷」。以下，茲就各量表之來源分述如下。

壹、校長競值領導行為量表

本研究之「校長競值領導行為量表」，乃採用吳勁甫(2008)的「校長競值領導行為量表」。該量表乃參考林淑芬(2001)的「校長領導行為量表」、吳勁甫(2003、2007)的「校長競值領導行為量表」、Yang(2005)的「幼稚園園長競值領導行為問卷」以及Lawrence、Lenk 與Quinn(2009)的「競值經營行為評量工具」等研究工具編製而成，量表共有36題。量表試題各層面因素分佈情形如下：(一)合作：1.鼓勵參與：1、2、3題。2.發展成員：4、5、6題。3.認知個人的需求：7、8、9題。(二)創造：1.預期顧客需求：10、11、12題。2.開啟重大變革：13、14、15題。3.激勵成員超越期望：16、17、18題。(三)控制：1.闡釋政策：19、20、21題。2.期望正確工作：22、23、24題。3.掌控計畫：25、26、27題。(四)競爭：1.聚焦在競爭上：28、29、30題。2.演示努力工作的倫理：31、32、33題。3.強調速度：34、35、36題。

量表採李克特五點量表(Likert-five-point-scale)之型式，皆為正向題。受試者依個人知覺，在「總是如此」、「時常如此」、「有時如此」、「很少如此」、「從不如此」等五個選項中圈選，計分依次給予5分、4分、3分、2分、1分。該量表效、信度情形如下：

一、信度

在量表的信度上，則計算Cronbach α 係數用以審視量表的信度。整個量表的 α 係數為.98，各分量表的 α 係數分別為「競爭」.96、「創造」.95、「合作」.94、「控制」.94。該量表在整個量表及分量表的 α 係數皆高於.80以上，量表的內部一致性程度相當良好。

二、效度

該量表的效度上，係採取建構效度的方式，以二階驗證性因素分析模式來檢視量表的效度。首先，該量表在多變量常態分配假定上，得分分配違反多變量常態分配假定——多變量偏態（Value = 406.058；Z = 58.808； $p < 0.001$ ）、多變量峰度（Value = 1783.690；Z = 23.219； $p < 0.001$ ）、多變量偏態和峰度（Chi-Square = 3997.450； $p < 0.001$ ）。乃進行強韌性最大概似法（Robust Maximum likelihood, RML）進行參數估計，其結果已較原來的 χ^2 值下降許多。然兩者都已達.05 的顯著水準，理論模式與觀察資料並無法適配。因之，該量表再採SRMR，另外再搭配NNFI、CFI 或RMSEA 來評估整體模式的適配情形。標準大致為：RMSEA 及SRMR 應小於0.08，而NNFI 與CFI 要大於0.90。量表在整體模式適配性考驗之結果為：RMSEA 的值為0.04 小於0.08，這表示理論模式與觀察資料可視為是不錯的適配；SRMR 的值為0.05 小於0.08 顯示模式可接受；NNFI 的值為1.00、CFI 的值為1.00，以上2 個指標都大於所要求的標準（0.90），顯示模式相當可以接受。該量表除 χ^2 未能合乎標準外，其餘指標皆達到要求，可知該量表的建構效度屬良好。

貳、學校競值組織文化量表

本研究之「學校競值組織文化量表」，乃採用吳勁甫(2008)的「學校競值組織文化量表」。該量表乃參考林淑芬(2001)的「組織文化量表」、Newman(2001)的「組織文化評量工具」(Organizational Culture Assessment Instrument)、孫瑞雲(2002)的「組織文化量表」、Smart(2003)的「組織文化量表」(Organizational Culture Scales)，以及Cameron 與Quinn(2006)的「組織文化評量工具」(Organizational Culture Assessment Instrument)等研究工具編製而成，量表共有24題。量表試題各層面分佈情形如下：(一) 團隊：1、5、9、13、17、21題。(二) 權變：2、6、10、14、18、22題。(三) 市場：3、7、11、15、19、23題。(四) 層級：4、8、12、16、20、24題。

該量表係採李克特五點量表之型式，量表中之題目皆為正向題。受試者依個人知覺，在「非常符合」、「大致符合」、「有點符合」、「大致

不符合」、「非常不符合」等五個選項中圈選，計分依次給予5分、4分、3分、2分、1分，該量表效、信度情形如下：

一、 信度

在量表的信度上，則計算Cronbach α 係數用以審視量表的信度。整個量表的 α 係數為.97，各分量表的 α 係數分別為「市場」.88、「權變」.90、「團隊」.92、「層級」.89。該量表在整個量表及分量表的 α 係數皆高於.80以上，量表的內部一致性程度相當良好。

二、 效度

該量表的效度上，係採取建構效度的方式，以二階驗證性因素分析模式來檢視量表的效度。首先，該量表在多變量常態分配假定上，得分分配違反多變量常態分配假定——多變量偏態（Value = 135.700；Z = 36.505； $p < 0.001$ ）、多變量峰度（Value = 849.822；Z = 20.298； $p < 0.001$ ）、多變量偏態和峰度（Chi-Square = 1744.608； $p < 0.001$ ）。乃進行強韌性最大概似法（Robust Maximum likelihood, RML）參數估計，其結果已較原來的 χ^2 值下降許多。然兩者都已達.05的顯著水準，理論模式與觀察資料並無法適配。因之，該量表再採SRMR，另外再搭配NNFI、CFI或RMSEA來評估整體模式的適配情形。量表在整體模式適配性考驗之結果為：RMSEA的值為0.08大約可合乎小於0.08要求，這表示理論模式與觀察資料可視為是不錯的適配；SRMR的值為0.07小於0.08顯示模式可接受；NNFI的值為0.98、CFI的值為0.98，以上2個指標都大於所要求的標準（0.90），顯示模式相當可以接受。該量表除 χ^2 未能合乎標準外，其餘指標皆達到要求，可知該量表的建構效度屬良好。

叁、教師教學效能量表

本研究之「教師教學效能量表」，乃採用張碧娟(1999)的「教師教學效能量表」。該量表乃參考李珀(1996)編製的「有效能教學視導規準量表」；林海清(1994)的「教師教學效能調查問卷」、陳木金(1997)編製的「教師教學效能檢核表」及張德銳等人(1994)發展的「國小教師教學評

鑑規準」等研究工具編製而成，量表共有35題。量表試題各層面分佈情形如下：（一）教學計畫準備：1、6、11、16、21、26、31題。（二）系統呈現教材：2、7、12、17、22、27、32題。（三）多元教學策略：3、8、13、18、23、28、33題。（四）善用教學評量：4、9、14、19、24、29、34題。（五）良好教學氣氛：5、10、15、20、25、30、35題。

該量表係採李克特五點量表之型式，量表中之題目皆為正向題。受試者依個人知覺，在「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「較少如此」、「很少如此」等五個選項中圈選，計分依次給予5分、4分、3分、2分、1分，該量表效、信度情形如下：。

一、 信度

在量表的信度上，則計算Cronbach α 係數用以檢視量表的內部一致性，各分量表的 α 係數分別為「教學計畫準備」.8115、「系統呈現教材」.9175、「多元教學策略」.8926、「善用教學評量」.8610、「良好教學氣氛」.8957。該量表在各分量表的 α 係數皆高於.80以上，量表的內部一致性程度相當良好。

二、 效度

該量表在內在結構相關考驗上，各向度之內在相關皆達 .01之顯著水準，而與總量表之相關程度分別為「教學計畫準備」.824、「系統呈現教材」.846、「多元教學策略」.846、「善用教學評量」.847、「良好教學氣氛」.809，表示該量表各向度與總量表具有一致性，而各向度間之相關介於.527-.629之間，各向度亦具有獨特性。

該量表再以主成分分析法對各向度量表答題分別進行一至三次因素負荷量篩選試題，在各向度量表分別獲得：「教學計畫準備」因素負荷量從.51521-.83543，解釋變異量為50.7%、「系統呈現教材」因素負荷量從.72392-.85271，解釋變異量為63.4%、「多元教學策略」因素負荷量從.71561-.80690，解釋變異量為58%、「善用教學評量」因素負荷量從 .68248-.80076，解釋變異量為54%、「良好教學氣氛」因素負荷量從.72163-.82501，解釋變異量為58.2%，各向度量表已符合選題標準。

第五節 研究期程與資料處理

壹、研究期程

本研究先進行文獻探討，借以確立本研究之各項研究項目與選用研究工具，再以問卷調查方式進行實徵研究。問卷的調查採取郵寄問卷方式，將問卷寄至各樣本學校，委託學校校長或主任代為發放及回收問卷，實施時間從 101年 2月 13日至 101年 2月 27日為止，施測完畢後，先將回收問卷進行整理，篩選出無效問卷，將有效問卷進行編碼及輸入電腦等作業，然後再進行資料之統計分析與後續研究結果、結論與建議之撰寫。

貳、資料處理

本研究採用SPSS18.0版與AMOS18.0版等統計軟體對回收問卷資料進行統計分析。在本研究中，統計分析的顯著水準訂為.05以下，茲就所採用的統計分析方法加以說明。

一、描述統計 (descriptive statistics)

本研究為對各研究變項有概括性的瞭解，乃進行描述性統計分析。以次數分配、平均數與標準差等描述統計來了解受試者在「校長競值領導行為量表」、「學校競值組織文化量表」和「教師教學效能量表」上的得分情形。本研究樣本之背景變項，包括：性別、年齡、學歷、現任職務、服務年資、學校規模、學校所在地及校齡等。

二、單因子單變量變異數分析 (One-Way ANOVA)

(一) 以「相依樣本」單因子變異數分析了解教師對校長領導行為層面、學校組織文化層面及教師教學效能之知覺是否有顯著差異，若有顯著差異則進行事後比較 (採Dunnett's T3 或 Tukey法)。

(二) 以「獨立樣本 t 檢定」分析教師不同背景變項對校長領導行為層面、學校組織文化層面及教師教學效能之知覺差異情形。

三、單因子多變量變異數分析 (One-Way MANOVA)

以單因子多變量變異數分析校長領導行為整體與分層面對學校組織文化與教師教學效能整體與分層面；與學校組織文化整體與分層面對教師教學效能整體與分層面進行差異分析。

四、皮爾森積差相關 (Pearson Product-Moment Correlation)

以皮爾森積差相關分析校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之相關情形。

五、迴歸分析 (Regression Analysis)

以逐步多元迴歸分析探討校長領導行為對學校組織文化，以及校長領導行為與學校組織文化對教師教學效能的預測力。

六、結構方程模式 (Structural Equation Modeling, SEM)

以結構方程模式分析校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能等變項間的直接效果與中介效果關係，分析學校組織文化作為校長領導行為對教師教學效能之中介變項效果。

第四章 研究結果分析與討論

本章有關國民小學校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能關係研究之結果分析與討論，係針對現況、不同背景變項、差異、相關、預測及效果影響等進行分析。在領導行為與組織文化方面，本研究採競值架構之理論進行層面之探討，競值架構理論在領導行為與組織文化各象限之層面分類上，有對應之關係，領導行為之「合作」對應組織文化之「團隊」、「創造」對應「權變」、「競爭」對應「市場」、「控制」對應「層級」，在教師教學效能則分為「教學計畫準備」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」及「良好學習氣氛」等五個層面，茲將各研究分析所得之結果敘述於如下各節。

第一節 國民小學校長領導行為、學校組織文化與 教師教學效能之現況分析

本節分就國民小學校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能現況進行分析探討。

壹、國民小學校長領導行為現況分析

由問卷所得教師知覺之校長領導行為層面平均數和標準差如表4-1-1所示。由表中可得知國民小學校長領導行為如依平均得分高低排列，四個領導行為層面依序為：競爭、控制、創造、合作。

表4-1-1 校長領導行為層面平均數和標準差

領導行為層面	題數	平均數	標準差
合作	9	3.6330	.73225
創造	9	3.6492	.73937
控制	9	3.7261	.71416
競爭	9	3.8634	.72675
整體層面	36	3.7179	.73345

經採用相依樣本單因子變異數分析來檢定教師對校長領導行為層面知覺的差異情形。從 SPSS 報表中可得知，此一相依樣本的球面檢定遭到違反，Mauchly's W 係數為 .819 ($\chi^2=128.189, p < .001$)，採用 Greenhouse-Geisser 矯正方法進行修正，由表 4-1-2 中可得知教師對校長領導行為四個層面之平均數差異達顯著水準，組間效果 $F(2.655, 1712.501) = 64.902$ ， $p < .001$ ，採 Dunnett's T3 法進行事後比較結果為：競爭大於控制、創造、合作。

表4-1-2 校長領導行為層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F
組間A	21.435	2.655	8.073	64.902***
組內				
受試者間S	1155.063	645	1.791	
殘差(A*S)	213.022	1712.501	.124	
全體 Total	1389.520	2360.156		
事後比較	競爭 > 控制、創造、合作			

*** $p < .001$

貳、國民小學組織文化之現況分析

本研究問卷所得資料顯示，教師知覺學校組織文化層面平均數和標準差如表4-1-3 所示。由表中可知國民小學學校組織文化如依平均得分高低排列，那麼四個學校組織文化層面依序為：競爭、控制、創造、合作。教師所知覺之學校組織文化層面的平均數和標準差如表4-1-3 所示。由表4-1-3 可得知國民小學學校組織文化如果依四個組織文化層面的平均得分之高低依序為：團隊、層級、權變、市場。

表4-1-3 學校組織文化層面平均數和標準差

組織文化層面	題數	平均數	標準差
團隊	6	3.7132	.68590
權變	6	3.5249	.69063
市場	6	3.4957	.69994
層級	6	3.7089	.64197
整體	24	3.6107	.68704

採用相依樣本單因子變異數分析來檢定教師對四個學校組織文化層面知覺的差異情形。從 SPSS 報表中可得知，此相依樣本的球面檢定遭到違反，Mauchly's W 係數為 .754($\chi^2=181.608$, $p < .001$)，採用Greenhouse-Geisser矯正方法進行修正，由表4-1-4 中可得知教師對學校組織文化四個層面之平均數差異達顯著水準，組間效果 $F(2.595,1674.064)=104.257$ ， $p < .001$ ，經採 Dunnett's T3 法進行事後比較結果為：團隊、層級大於權變、市場。

表4-1-4 學校組織文化層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F
組間A	26.314	2.595	8.771	104.257***
組內				
受試者間S	1030.109	645	1.597	
殘差(A*S)	162.797	1674.064	.097	
全體 Total	1219.220	2321.659		
事後比較	團隊 > 權變、市場	層級 > 權變、市場		

*** $p < .001$

參、國民小學教師教學效能之現況分析

經本研究問卷所得資料顯示，教師知覺教學效能層面平均數和標準差如表4-1-5 所示。由表中可知國民小學教師教學效能如依平均得分高低排列，則五個教師教學效能層面依序為：良好學習氣氛、系統呈現教材、善用教學評量、多元教學策略、教學計畫準備。

表4-1-5 教師教學效能層面平均數和標準差

教學效能層面	題數	平均數	標準差
教學計畫準備	7	4.0281	.50154
系統呈現教材	7	4.2360	.45457
多元教學策略	7	4.2092	.47569
善用教學評量	7	4.2259	.46337
良好學習氣氛	7	4.3188	.47656
整體層面	35	4.2036	.48385

採用相依樣本單因子變異數分析來檢定教師對五個教學效能層面知覺的差異情形。從 SPSS 報表中可得知，此相依樣本的球面檢定遭到違反，Mauchly's W 係數為 .740 ($\chi^2=193.412$, $p < .001$)，採用 Greenhouse-Geisser 矯正方法進行修正，由表 4-1-4 中可得知教師對教學效能五個層面之平均數差異達顯著水準，組間效果 $F(3.473, 2240.143) = 175.916$ ， $p < .001$ ，經採 Dunnett's T3 法進行事後比較結果為：良好學習氣氛大於系統呈現教材、多元教學策略、善用教學評量大於教學計畫準備。

表 4-1-6 教師教學效能層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較表

變異來源	SS	df	MS	F
組間A	29.486	3.473	8.490	175.916***
組內				
受試者間S	618.335	645	.959	
殘差(A*S)	108.113	2240.143	.048	
全體 Total	755.934	2888.616		
事後比較	良好學習氣氛 > 教學計畫準備、系統呈現教材、多元教學策略、善用教學評量。 善用教學評量、多元教學策略、系統呈現教材 > 教學計畫準備。			

*** $p < .001$

肆、綜合討論

一、校長領導行為之現況情形

在本研究中所知教師知覺國民小學校長競值領導行為，教師對校長領導行為整體知覺平均達 3.7179，若依照四個領導行為層面平均得分之高低排列，則依序為：競爭、控制、創造、合作。其平均得分介於 3.6330 至 3.8834 之間，且教師對四個校長領導行為層面知覺有顯著差異，可知新北市教師對校長競值領導行為知覺介於「有時如此」和「時常如此」，屬於中上表現水準。

四個領導行為層面中，以「競爭」（右下象限）領導行為顯著高於「控制」、「創造」和「合作」三個領導行為層面，合作行為層面知覺程度最

低。可知國民小學校長領導行為表現以強調「外部焦點」及「穩定」、「控制」和「注重結果」之「競爭」層面最為突出。此與沈志勳 (2011)、吳勁甫 (2003、2008)、林淑芬 (2001)、賴鈴文 (2006) 及羅錦財 (2001) 的研究相似。

二、學校組織文化之現況情形

本研究中教師知覺國民小學學校組織文化，教師整體知覺平均達 3.6107，若依照四個學校組織文化層面平均得分之高低排列，則依序為：團隊、層級、權變、市場，其平均得分介於 3.4957 至 3.7132 之間，且教師對四個學校組織文化層面知覺有顯著差異，從中發現新北市教師對學校組織文化知覺介於「有時符合」和「大致符合」，屬於中上組織文化水準。

四個組織文化層面中，以「團隊」(左上象限)和「層級」(左下象限)組織文化顯著高於「權變」和「市場」二個組織文化層面。可知國民小學學校組織文化以強調「內部焦點」和「趨向社會技術系統維持」之競值架構中的左半部的價值。此與吳勁甫(2008)、陳文慶(2008)、濮世緯(2003)的研究發現相似，顯示國民小學學校組織文化較偏向「團隊」與「層級」文化。

三、教師教學效能之現況情形

教師教學效能整體知覺平均達 4.2036，依五個教師教學效能層面平均得分之高低排列，依序為：良好學習氣氛、系統呈現教材、善用教學評量、多元教學策略、教學計畫準備。其平均得分介於 4.0281 至 4.3188 之間，且教師對五個教學效能層面知覺有顯著差異，教師知覺介於「經常如此」和「總是如此」，新北市國小教師知覺教學效能屬於高表現水準。

五個教師教學效能層面中，以「良好學習氣氛」顯著高於其他四個層面，「良好學習氣氛」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」四個層面又顯著高於「教學計畫準備」，五個層面中以「教學計畫準備」得分最低，並且顯著低於其他四個教學效能層面。此與張碧娟 (1999) 的研究發現相同，顯示國民小學教師教學效能以「良好學習氣氛」層面效能得分最佳，「教學計畫準備」層面效能得分最低。

第二節 不同背景變項在國民小學校長領導行為、 學校組織文化與教師教學效能之差異分析

本研究背景變項分為「教師人口變項」、「校長人口變項」以及「學校環境變項」。以下各段依不同背景變項在「校長領導行為」、「學校組織文化」與「教師教學效能」的差異上以單因子變異數分析或以獨立樣本 t 檢定進行彼此差異分析，在事後比較方面，以Tukey法進行。

壹、不同背景變項在校長領導行為的差異分析

本研究根據受試者在「校長競值領導行為量表」的填答情形，以單因子變異數分析，進行比較差異情形。分析之背景變項共有三類：1.「教師人口」變項方面包括：性別、年齡、最高學歷、在本校服務年資以及現任職務；2.「校長人口」變項方面包括：性別、年齡、最高學歷、在本校服務年資；3.「學校環境」變項包括：學校規模、學校所在地與校齡，其中學校所在地係依新北市所公告各區人口數，將人口在150001人以上行政區歸為第一類區、30001-150000人歸為第二類區、30000人以下歸為第三類區，其分項統計結果如下。

一、不同性別教師在校長領導行為知覺之差異

在分析不同性別教師對校長領導行為知覺差異，乃以新北市國民小學教師性別為分組變數，校長領導行為各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，其差異分析如表4-2-1 所示。

表4-2-1 不同性別教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	性別	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	t值
					F檢定	
合作	1.男	224	3.7813	.68970	1.828	3.789***
	2.女	422	3.5542	.74270		
創造	1.男	224	3.7051	.72439	.257	1.401
	2.女	422	3.6195	.74635		
控制	1.男	224	3.7592	.74364	.375	.858
	2.女	422	3.7085	.69827		
競爭	1.男	224	3.9013	.75397	.451	.965
	2.女	422	3.8433	.71197		
整體	1.男	224	3.7867	.67958	.025	1.908
	2.女	422	3.6814	.66138		

*** $p < .001$

(一) 整體而言

依分析結果，由表4-2-1 得知：不同性別教師在整體「校長領導行為」知覺上，變異數同質性假設檢驗 Levene檢定值 ($F=.025, p>.05$) 顯示變異數同質假設未違反，由假設變異數相等的 t 值與顯著性，發現考驗結果未達顯著 ($t=3.789, n.s.$)，即不同性別教師在整體「校長競值領導行為」知覺上無顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同性別教師僅在「合作」層面上， $t=3.789, p<.001$ ，性別不同達顯著水準，男性教師得分高於女性教師。其餘「創造」、「控制」及「競爭」層面教師知覺上，未達 .05 之顯著水準，即不同性別教師在「創造」、「控制」及「競爭」等三層面知覺無顯著差異。

二、不同年齡教師在校長領導行為知覺之差異

在分析不同年齡教師對校長領導行為知覺差異，係以教師年齡為自變項，校長領導行為各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-2 所示。

表4-2-2 不同年齡教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	年齡	N	M	SD	變異數分析				
					變異	SS	df	MS	F
合作	1.30歲以下	81	3.5350	.67452	組間	1.024	3	.341	.636
	2.31-40歲	310	3.6330	.72837					
	3.41-50歲	229	3.6642	.75757	組內	344.822	642	.537	
	4.51歲以上	26	3.6624	.73869	總和	345.846	645		
創造	1.30歲以下	81	3.6091	.71494	組間	.501	3	.167	.305
	2.31-40歲	310	3.6349	.73089					
	3.41-50歲	229	3.6735	.77328	組內	352.101	642	.548	
	4.51歲以上	26	3.7308	.62631	總和	352.602	645		
控制	1.30歲以下	81	3.5350	.73611	組間	2.380	3	.793	1.560
	2.31-40歲	310	3.6330	.73028					
	3.41-50歲	229	3.6642	.70062	組內	326.599	642	.509	
	4.51歲以上	26	3.6624	.51117	總和	328.969	645		
競爭	1.30歲以下	81	3.5350	.75033	組間	2.854	3	.951	1.808
	2.31-40歲	310	3.6330	.72137					
	3.41-50歲	229	3.6642	.73971	組內	337.814	642	.526	
	4.51歲以上	26	3.6624	.53754	總和	340.668	645		
整體	1.30歲以下	81	3.5350	.64911	組間	1.376	3	.459	1.024
	2.31-40歲	310	3.6330	.66960					
	3.41-50歲	229	3.6642	.68820	組內	287.390	642	.448	
	4.51歲以上	26	3.6624	.53489	總和	288.766	645		

(一) 整體而言

依單因子變異數分析結果，由表4-2-2 得知：不同年齡教師在整體「校長領導行為」知覺上， $F=1.024, p>.05$ ，未達 .05 之顯著水準，即不同年齡教師在整體「校長競值領導行為」知覺上無顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同年齡教師在「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」層面知覺上，均未達 .05 之顯著水準，即不同年齡教師對校長競值領導行為四個分層面知覺無顯著差異。

三、不同學歷教師在校長領導行為知覺之差異

根據分析不同學歷教師為自變項，校長領導行為各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-3 所示。

表4-2-3 不同學歷教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	學歷	N	M	SD	變異數分析				
					變異	SS	df	MS	F
合作	1.師專	9	3.8148	.70273	組間	1.072	3	.357	.666
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.6534	.71067					
	3.一般大學(含師資班)	181	3.5752	.75651	組內	344.774	642	.537	
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.6513	.73500	總和	345.846	645		
創造	1.師專	9	4.1852	.53863	組間	3.163	3	1.054	1.937
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.6009	.73187					
	3.一般大學(含師資班)	181	3.6679	.76255	組內	349.440	642	.544	
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.6578	.72982	總和	352.602	645		
控制	1.師專	9	4.2222	.50308	組間	2.838	3	.946	1.862
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.6914	.69618					
	3.一般大學(含師資班)	181	3.7661	.74199	組內	326.131	642	.508	
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.7083	.71077	總和	328.969	645		
競爭	1.師專	9	4.2840	.51253	組間	2.854	3	.945	1.795
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.8310	.72295					
	3.一般大學(含師資班)	181	3.9269	.73417	組內	337.834	642	.526	
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.8290	.72701	總和	340.668	645		
整體	1.師專	9	4.1265	.53198	組間	1.680	3	.560	1.252
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.6942	.65468					
	3.一般大學(含師資班)	181	3.7340	.68830	組內	287.086	642	.447	
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.7116	.67014	總和	288.766	645		

(一) 整體而言

依單因子變異數分析結果，由表4-2-3 得知：不同學歷教師在整體「校長領導行為」知覺上， $F=1.252$ ， $p>.05$ ，未達 .05 之顯著水準，即不同學

歷教師在整體「校長競值領導行為」知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學歷教師在「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」層面知覺上，均未達 .05 之顯著水準，即不同學歷教師對校長競值領導行為四個分層面知覺無顯著差異。

四、不同在校服務年資教師在校長領導行為知覺之差異

不同在校服務年資係以考量教師在受試學校之服務年資為主，並不以教師之服務總年資為計算標準，茲以教師不同在校服務年資為自變項，校長領導行為各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表 4-2-4 所示。

表4-2-4 不同在校服務年資教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	服務年資	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
合作	1.10年以下	286	3.6152	.72590	組間	.215	2	.108	.200	
	2.11-20年	313	3.6424	.72067	組內	345.631	643	.538		
	3.21年以上	47	3.6785	.85228	總和	345.846	645			
創造	1.10年以下	286	3.6558	.73526	組間	.343	2	.172	.313	
	2.11-20年	313	3.6324	.74183	組內	352.259	643	.548		
	3.21年以上	47	3.7210	.75887	總和	352.602	645			
控制	1.10年以下	286	3.6859	.73652	組間	1.755	2	.877	1.724	
	2.11-20年	313	3.7384	.70159	組內	327.214	643	.509		
	3.21年以上	47	3.8889	.64331	總和	328.969	645			
競爭	1.10年以下	286	3.8333	.73159	組間	3.405	2	1.703	3.246*	3>1
	2.11-20年	313	3.8523	.72787	組內	337.263	643	.525		
	3.21年以上	47	4.1206	.64988	總和	340.668	645			
整體	1.10年以下	286	3.6976	.66880	組間	.967	2	.484	1.081	
	2.11-20年	313	3.7164	.66979	組內	287.798	643	.448		
	3.21年以上	47	3.8522	.66518	總和	288.766	645			

* $p < .05$

(一) 整體而言

從單因子變異數分析結果，由表4-2-4 得知：不同在校服務年資教師在整體「校長領導行為」知覺上， $F=1.081$ ， $p>.05$ ，未達 .05 之顯著水準，即不同在校服務年資教師在整體「校長競值領導行為」知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同在校服務年資教師僅在「競爭」層面上， $F=3.246$ ， $p<.05$ ，在校服務年資不同達顯著水準，經事後檢定以服務達21年以上得分顯著高於10年以下教師。其餘「合作」、「創造」及「控制」層面教師知覺上，未達 .05 之顯著水準，即不同在校服務年資教師在「合作」、「創造」及「控制」等三層面知覺無顯著差異。

五、不同職務教師在校長領導行為知覺之差異

在分析不同職務教師對校長領導行為知覺差異，乃以教師職務為自變項，校長領導行為各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-5 所示。

表4-2-5 不同職務教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	職務	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
合作	1.級任教師	342	3.5549	.75151	組間	11.076	3	3.692	7.080***	4>1、2
	2.科任教師	92	3.5133	.77224						
	3.教師兼組長	137	3.7607	.64713	組內	334.770	642	.521	3>1	
	4.教師兼主任	75	3.9022	.64684	總和	345.846	645			
創造	1.級任教師	342	3.6017	.75500	組間	8.445	3	2.815	5.251**	4>1、2
	2.科任教師	92	3.5121	.76626						
	3.教師兼組長	137	3.7133	.66354	組內	344.157	642	.536		
	4.教師兼主任	75	3.9170	.70204	總和	352.602	645			
控制	1.級任教師	342	3.7237	.70907	組間	4.772	3	1.591	3.150*	4>2
	2.科任教師	92	3.5580	.77524						
	3.教師兼組長	137	3.7543	.66931	組內	324.197	642	.505		
	4.教師兼主任	75	3.8919	.70840	總和	328.969	645			
競爭	1.級任教師	342	3.8389	.74442	組間	2.959	3	.986	1.875	
	2.科任教師	92	3.8068	.72774						
	3.教師兼組長	137	3.8637	.68041	組內	337.708	642	.526		
	4.教師兼主任	75	4.0444	.71263	總和	340.668	645			
整體	1.級任教師	342	3.6798	.67671	組間	5.909	3	1.970	4.470**	4>1、2
	2.科任教師	92	3.5975	.69713						
	3.教師兼組長	137	3.7730	.61767	組內	282.857	642	.441		
	4.教師兼主任	75	3.9389	.64296	總和	288.766	645			

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

(一) 整體而言

依單因子變異數分析結果，由表4-2-5 得知：不同職務教師在整體「校長領導行為」知覺上， $F=4.470$ ， $p < .01$ ，達 .05 之顯著水準，即不同職務教師在整體「校長競值領導行為」知覺上有顯著差異，經事後比較依得分高低差異情形為：教師兼主任大於級任教師、科任教師。

(二) 層面而言

不同職務教師在「合作」、「創造」、「控制」等三個校長競值領導行為層面達顯著水準。在「合作」層面方面： $F=7.080$ ， $p < .001$ ，事後比較結果：教師兼主任大於級任教師、科任教師。教師兼組長大於級任教師；

在「創造」層面方面： $F=5.251$ ， $p < .01$ ，事後比較結果：教師兼主任大於級任教師、科任教師；在「控制」層面方面： $F=3.150$ ， $p < .05$ ，事後比較結果：教師兼主任大於科任教師。「競爭」層面知覺上，未達 $.05$ 之顯著水準。

六、教師對不同性別校長的領導行為知覺之差異

在分析教師對不同性別校長的領導行為知覺差異，以新北市國民小學校長性別為分組變數，校長領導行為各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定分析教師對不同性別校長領導行為之知覺，其差異分析如表4-2-6 所示。

表4-2-6 教師對不同性別校長的領導行為差異分析摘要表

層面	性別	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定		t值
					F檢定		
合作	1.男校長	424	3.6272	.72459	.254		-.275
	2.女校長	222	3.6439	.74820			
創造	1.男校長	424	3.6137	.74513	.005		-1.688
	2.女校長	222	3.7170	.72510			
控制	1.男校長	424	3.6967	.72612	.049		-1.448
	2.女校長	222	3.7823	.68886			
競爭	1.男校長	424	3.8346	.72457	.327		-1.392
	2.女校長	222	3.9184	.72938			
整體	1.男校長	424	3.6931	.66709	.167		-1.305
	2.女校長	222	3.7654	.67188			

(一) 整體而言

依單因子變異數分析結果，由表4-2-6 得知：教師對不同性別校長的領導行為在整體知覺上，Levene檢定值($F=.254$ ， $p>.05$) 顯示變異數同質假設未違反， t 值考驗結果未達顯著($t=-.275$ ， $n.s.$)，即教師對不同性別校長的領導行為在整體知覺上無顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：教師對不同性別校長的領導行為在「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」等四個層面的知覺均無顯著差異。

七、教師對不同年齡校長的領導行為知覺之差異

在分析教師對不同年齡校長的領導行為知覺差異方面，將校長不同年齡層分為41-55歲與56歲以上兩組。以校長不同年齡為分組變數，校長領導行為各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定分析教師對不同年齡校長領導行為之知覺，其差異分析如表4-2-7 所示。

表4-2-7 教師對不同年齡校長的領導行為知覺差異分析摘要表

層面	年齡	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	t值
					F檢定	
合作	1.41-55歲	519	3.7157	.68251	12.104**	5.302***
	2.56歲以上	127	3.2948	.82845		
創造	1.41-55歲	519	3.7098	.68684	15.505***	3.666***
	2.56歲以上	127	3.4016	.88436		
控制	1.41-55歲	519	3.7800	.68770	2.976	3.923***
	2.56歲以上	127	3.5057	.77824		
競爭	1.41-55歲	519	3.9139	.68474	11.655**	3.164***
	2.56歲以上	127	3.6570	.85013		
整體	1.41-55歲	519	3.7799	.62591	11.270**	4.254***
	2.56歲以上	127	3.4648	.77512		

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

(一) 整體而言

由表4-2-7 得知：教師對不同年齡校長的領導行為知覺在整體「校長領導行為」上，Levene檢定值($F=11.270$, $p < .01$) 顯示違反變異數同質假設，由不假設變異數相等的 t 值考驗結果達顯著($t=4.254$, $p < .001$)，即教師對不同年齡校長的領導行為在整體知覺上有顯著差異，且41-55歲大於56歲以上。

(二) 層面而言

教師對不同年齡校長的領導行為知覺在「合作」、「創造」、「控制」與等「競爭」四個層面 t 值考驗均達顯著水準。顯示在四個校長領導行為層面方面，教師對不同年齡校長的領導行為知覺差異上均達顯著水準，且均呈現41-55歲大於56歲以上現象。

八、教師對不同學歷校長的領導行為知覺之差異

以校長不同學歷為分組變數，校長領導行為各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，其差異分析如表4-2-8 所示。

表4-2-8 教師對不同學歷校長的領導行為知覺差異分析摘要表

層面	學歷	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	t值
					F檢定	
合作	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.5222	.52253	3.670	-.687
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.6365	.73800		
創造	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.7500	.37442	9.838**	1.170
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.6460	.74804		
控制	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.6556	.43543	4.045*	-.717
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.7283	.72140		
競爭	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.8667	.49112	4.201*	.029
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.8633	.73330		
整體	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.6986	.41459	4.724*	-.206
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.7185	.67586		

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

(一) 整體而言

由表4-2-8 得知：教師對不同學歷校長的領導行為知覺在整體「校長領導行為」知覺上，Levene檢定值($F=4.724$ ， $p < .05$) 顯示違反變異數同質假設，由不假設變異數相等的 t 值考驗結果未達顯著($t = -.206$ ， $n.s.$)，即教師對不同學歷校長在整體「校長競值領導行為」知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：教師對不同學歷校長的領導行為在「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」各層面知覺上，均未達 .05 之顯著水準，即教師對不同學歷校長競值領導行為四個分層面知覺上無顯著差異。

九、教師對不同在校服務年資校長的領導行為知覺之差異

校長不同在校服務年資以校長在受試學校之服務年資，不以校長擔任校長職務之總年資，亦不含擔任教師之年資，分為4年以下與5-8年兩組，分組變數為校長在校服務年資，校長領導行為各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，其差異分析如表4-2-9 所示。

表4-2-9 教師對不同在校服務年資校長的領導行為差異分析摘要表

層面	在校年資	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	t值
					F檢定	
合作	1.4年以下	411	3.6853	.70385	4.387*	2.352*
	2.5-8年	235	3.5414	.77247		
創造	1.4年以下	411	3.6625	.74617	.047	.603
	2.5-8年	235	3.6260	.72833		
控制	1.4年以下	411	3.7236	.73749	.489	-.118
	2.5-8年	235	3.7305	.67295		
競爭	1.4年以下	411	3.8600	.74210	.116	-.160
	2.5-8年	235	3.8695	.70062		
整體	1.4年以下	411	3.7328	.67878	.029	.749
	2.5-8年	235	3.6918	.65244		

* $p < .05$

(一) 整體而言

由表4-2-9分析結果得知：教師對不同在校服務年資校長的領導行為在整體知覺上，Levene檢定值($F=.029, p>.05$) 顯示未違反變異數同質假設， t 值考驗結果未達顯著($t=.749, n.s.$)，即教師對不同在校服務年資校長的領導行為在整體「校長競值領導行為」知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：教師對不同在校服務年資校長的領導行為僅在「合作」層面上， $t=2.352, p<.05$ ，達顯著水準，4年以下大於5-8年。其餘「創造」、「控制」及「競爭」層面教師知覺上，未達 .05 之顯著水準，

即教師對不同在校服務年資校長的領導行為在「創造」、「控制」及「競爭」等三層面知覺無顯著差異。

十、不同學校規模教師在校長領導行為知覺之差異

不同學校規模計分為：12班以下、13-48班及49班以上，三組進行比較。以不同學校規模為自變項，校長領導行為各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-10 所示。

表4-2-10 不同學校規模教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	學校規模	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
合作	1.12班以下	73	3.9094	.64639	組間	8.100	2	4.050	7.711***	1 > 2、3
	2.13-48班	269	3.5380	.72561	組內	337.746	643	.525		
	3.49班以上	304	3.6506	.74141	總和	345.846	645			
創造	1.12班以下	73	3.9292	.65703	組間	10.522	2	5.261	9.889***	1 > 3 > 2
	2.13-48班	269	3.5240	.70451	組內	342.081	643	.532		
	3.49班以上	304	3.6928	.76642	總和	352.602	645			
控制	1.12班以下	73	3.8447	.68787	組間	3.465	2	1.732	3.422*	1、3 > 2
	2.13-48班	269	3.6435	.68474	組內	325.504	643	.506		
	3.49班以上	304	3.7707	.73937	總和	328.969	645			
競爭	1.12班以下	73	4.0365	.69415	組間	6.884	2	3.442	6.630**	1、3 > 2
	2.13-48班	269	3.7480	.67418	組內	333.784	643	.519		
	3.49班以上	304	3.9240	.76491	總和	340.668	645			
整體	1.12班以下	73	3.9300	.60879	組間	6.748	2	3.374	7.693***	1、3 > 2
	2.13-48班	269	3.6134	.62907	組內	282.018	643	.439		
	3.49班以上	304	3.7595	.70190	總和	288.766	645			

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

(一) 整體而言

由表4-2-10 得知：不同學校規模教師在整體「校長領導行為」知覺上， $F=7.693$ ， $p<.001$ ，達顯著水準，即不同學校規模教師在整體「校長競值領導行為」知覺上有顯著差異，經事後比較發現：12班以下、49班以上大於13-48班。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校規模教師在「合作」、「創造」、「控制」與「競爭」四個層面均達顯著水準。在「合作」層面方面： $F=7.711$ ， $p<.001$ ；在「創造」層面方面： $F=9.889$ ， $p<.001$ ；在「控制」層面方面： $F=3.422$ ， $p<.05$ ；在「競爭」層面方面： $F=6.630$ ， $p<.01$ 。即在四個校長領導行為層面方面，不同學校規模教師對校長的領導行為知覺差異上均達顯著水準，經事後比較發現：「合作」層面方面：12班以下大於13-48班、49班以上；「創造」層面方面：12班以下大於49班以上大於13-48班；「控制」層面方面：12班以下、49班以上大於13-48班；「競爭」層面方面：12班以下、49班以上大於13-48班。

十一、不同學校所在地教師在校長領導行為知覺之差異

不同學校所在地係依新北市所公告各區人口數，將人口在150001人以上行政區歸為第一類區包括：板橋、中和、新莊、三重、新店、土城、永和、蘆洲、汐止、樹林等10區；30001-150000人歸為第二類區包括：淡水、三峽、鶯歌、林口、五股、泰山、瑞芳、八里等8區；30000人以下歸為第三類區包括：深坑、三芝、金山、萬里、貢寮、石門、雙溪、石碇、坪林、烏來、平溪等11區。以不同學校所在地為自變項，校長領導行為各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-11 所示。

表4-2-11 不同學校所在地教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	學校所在地	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
合作	1.第一類區	369	3.6241	.73093	組間	7.072	2	3.536	6.712**	3>1、2
	2.第二類區	191	3.5381	.72277	組內	338.774	643	.527		
	3.第三類區	86	3.8818	.71053	總和	345.846	645			
創造	1.第一類區	369	3.6784	.70461	組間	15.147	2	7.574	14.431***	3>1>2
	2.第二類區	191	3.4572	.78252	組內	337.455	643	.525		
	3.第三類區	86	3.9503	.67220	總和	352.602	645			
控制	1.第一類區	369	3.7934	.67080	組間	12.351	2	6.175	12.541***	3、1>2
	2.第二類區	191	3.5192	.76258	組內	316.618	643	.492		
	3.第三類區	86	3.8966	.69059	總和	328.969	645			
競爭	1.第一類區	369	3.9350	.67694	組間	19.631	2	9.815	19.659***	3>1>2
	2.第二類區	191	3.6108	.78649	組內	321.037	643	.499		
	3.第三類區	86	4.1176	.64052	總和	340.668	645			
整體	1.第一類區	369	3.7577	.63230	組間	12.339	2	6.169	14.350***	3>1、2
	2.第二類區	191	3.5313	.71283	組內	276.427	643	.430		
	3.第三類區	86	3.9616	.62077	總和	288.766	645			

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

(一) 整體而言

由表4-2-11 得知：不同學校所在地教師在整體「校長領導行為」知覺上， $F=14.350$ ， $p < .001$ ，達顯著水準，即不同學校所在地教師在整體「校長競值領導行為」知覺上有顯著差異，經事後比較發現：第三類區大於第一類區、第二類區。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校所在地教師在「合作」、「創造」、「控制」與「競爭」四個層面均達顯著水準。在「合作」層面方面： $F=6.712$ ， $p < .01$ ；在「創造」層面方面： $F=14.431$ ， $p < .001$ ；在「控制」層面方面： $F=12.541$ ， $p < .001$ ；在「競爭」層面方面： $F=19.659$ ， $p < .001$ 。即在四個校長領導行為層面方面，不同學校所在地教師對校長的領導行為知覺差異上均達顯著水準，經事後比較發現：「合作」層面方面：第三類

區大於第一類區、第二類區。「創造」層面方面：第三類區大於第一類區大於第二類區；「控制」層面方面：第三類區、第一類區大於第二類區；「競爭」層面方面：第三類區大於第一類區大於第二類區。

十二、不同學校校齡教師在校長領導行為知覺之差異

以不同學校校齡為自變項，校長領導行為各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-12 所示。

表4-2-12 不同學校校齡教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	校齡	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
合作	1.20年以下	107	3.6355	.73256	組間	7.308	3	2.436	4.620**	2>4
	2.21-40年	165	3.8074	.75070	組內	338.538	642	.527		
	3.41-60年	150	3.5659	.71353	總和	345.846	645			
	4.61年以上	224	3.5481	.71301						
創造	1.20年以下	107	3.6293	.74987	組間	3.833	3	1.278	2.352	
	2.21-40年	165	3.7407	.72345	組內	348.769	642	.543		
	3.41-60年	150	3.7030	.65342	總和	352.602	645			
	4.61年以上	224	3.5553	.79153						
控制	1.20年以下	107	3.7259	.70592	組間	6.396	3	2.132	4.243**	2>4
	2.21-40年	165	3.8593	.63511	組內	322.573	642	.502		
	3.41-60年	150	3.7607	.66639	總和	328.969	645			
	4.61年以上	224	3.6049	.78504						
競爭	1.20年以下	107	3.7788	.72049	組間	7.177	3	2.392	4.606**	2>4
	2.21-40年	165	3.9980	.68882	組內	333.490	642	.519		
	3.41-60年	150	3.9370	.62820	總和	340.668	645			
	4.61年以上	224	3.7555	.79756						
整體	1.20年以下	107	3.6924	.67307	組間	5.421	3	1.807	4.094**	2>4
	2.21-40年	165	3.8513	.64746	組內	283.345	642	.441		
	3.41-60年	150	3.7417	.60074	總和	288.766	645			
	4.61年以上	224	3.6159	.71122						

** $p < .01$

(一) 整體而言

由表4-2-12 得知：不同學校校齡教師在整體「校長領導行為」知覺上， $F=4.094$ ， $p<.005$ ，達顯著水準，即不同學校校齡教師在整體「校長競值領導行為」知覺上有顯著差異，經事後比較發現：21-40年大於61年以上。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校校齡教師在「合作」、「控制」與「競爭」三個層面達顯著水準。在「合作」層面方面： $F=4.620$ ， $p<.01$ ；在「控制」層面方面： $F=4.243$ ， $p<.01$ ；在「競爭」層面方面： $F=4.606$ ， $p<.01$ 。經事後比較發現：「合作」層面方面：21-40年大於61年以上；「控制」層面方面：21-40年大於61年以上；「競爭」層面方面：21-40年大於61年以上。在「創造」層面方面： $F=2.352$ ， $p>.05$ ，未達顯著水準。

貳、不同背景變項在學校組織文化的差異分析

本部分根據受試者在「學校競值組織文化量表」的填答情形，以單因子變異數分析，進行三類背景變項比較差異情形，其各部分統計結果如下。

一、不同性別教師在學校組織文化知覺之差異

在分析不同性別教師對學校組織文化知覺差異，以教師性別為分組變數，學校組織文化各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，其差異分析如表4-2-13 所示。

表4-2-13 不同性別教師在學校組織文化差異分析摘要表

層面	性別	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	t值
					F檢定	
團隊	1.男	224	3.7515	.68709	.147	1.033
	2.女	422	3.6929	.68521		
權變	1.男	224	3.5897	.67257	.012	1.742
	2.女	422	3.4904	.69837		
市場	1.男	224	3.7592	.74364	.021	1.263
	2.女	422	3.7085	.69827		
層級	1.男	224	3.7363	.65127	.697	.791
	2.女	422	3.6943	.63728		
整體	1.男	224	3.6552	.63103	.111	1.307
	2.女	422	3.5870	.63179		

(一) 整體而言

依分析結果表4-2-13 得知：不同性別教師在整體「學校組織文化」知覺上，變異數同質性假設檢驗 Levene檢定值($F=.111$ ， $p>.05$)顯示變異數同質假設未違反，由假設變異數相等的 t 值考驗結果未達顯著($t=1.307$ ， $n.s.$)，可知不同性別教師在整體「學校組織文化」知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同性別教師在「學校組織文化」層面上，「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」等四層面知覺上均無顯著差異。

二、不同年齡教師在學校組織文化知覺之差異

在分析不同年齡教師對學校組織文化知覺差異，係以教師年齡為自變項，學校組織文化各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-14 所示。

表4-2-14 不同年齡教師在學校組織文化差異分析摘要表

層面	年齡	N	M	SD	變異數分析				
					變異	SS	df	MS	F
團隊	1.30歲以下	81	3.7202	.67794	組間	2.494	3	.831	1.773
	2.31-40歲	310	3.6528	.67731	組內	300.953	642	.469	
	3.41-50歲	229	3.7898	.70116	總和	303.447	645		
	4.51歲以上	26	3.7372	.64321					
權變	1.30歲以下	81	3.5576	.61811	組間	2.323	3	.774	1.628
	2.31-40歲	310	3.4634	.69499	組內	305.322	642	.476	
	3.41-50歲	229	3.5916	.71721	總和	307.645	645		
	4.51歲以上	26	3.5679	.57353					
市場	1.30歲以下	81	3.5000	.66719	組間	2.233	3	.774	1.523
	2.31-40歲	310	3.4392	.69204	組內	313.758	642	.489	
	3.41-50歲	229	3.5693	.72406	總和	315.991	645		
	4.51歲以上	26	3.5077	.65199					
層級	1.30歲以下	81	3.6461	.71995	組間	2.377	3	.792	1.931
	2.31-40歲	310	3.6638	.63913	組內	263.445	642	.410	
	3.41-50歲	229	3.7831	.61774	總和	265.822	645		
	4.51歲以上	26	3.7885	.59172					
整體	1.30歲以下	81	3.6060	.59552	組間	2.223	3	.741	1.863
	2.31-40歲	310	3.5548	.63478	組內	255.305	642	.398	
	3.41-50歲	229	3.6834	.64501	總和	257.527	645		
	4.51歲以上	26	3.6503	.55016					

(一) 整體而言

由表4-2-14 得知：不同年齡教師在整體「學校組織文化」知覺上， $F=1.863$ ， $p>.05$ ，未達顯著水準，即不同年齡教師在整體「學校組織文化」知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同年齡教師在「學校組織文化」層面上，「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」等四層面知覺上均無顯著差異。

三、不同學歷教師在學校組織文化知覺之差異

根據分析不同學歷教師為自變項，學校組織文化各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-15 所示。

表4-2-15 不同學歷教師在校長領導行為差異分析摘要表

層面	學歷	N	M	SD	變異數分析								
					變異	SS	df	MS	F				
團隊	1.師專	9	3.7778	.65617	組間	.696	3	.232	.492				
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.7261	.67009									
	3.一般大學(含師資班)	181	3.7488	.72502						組內	302.752	642	.472
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.6730	.67266						總和	303.447	645	
權變	1.師專	9	3.4074	.70765	組間	.488	3	.163	.340				
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.5327	.67749									
	3.一般大學(含師資班)	181	3.5567	.72546						組內	307.157	642	.478
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.4986	.67759						總和	307.645	645	
市場	1.師專	9	3.4815	.77480	組間	.908	3	.303	.617				
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.4817	.70477									
	3.一般大學(含師資班)	181	3.5547	.74469						組內	315.083	642	.491
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.4646	.65919						總和	315.991	645	
層級	1.師專	9	3.8148	.71416	組間	.978	3	.326	.791				
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.7102	.63955									
	3.一般大學(含師資班)	181	3.7586	.66817						組內	264.844	642	.413
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.6668	.62221						總和	265.822	645	
整體	1.師專	9	3.6204	.65466	組間	.649	3	.216	.540				
	2.師範學院(含師大、師院)	213	3.6127	.62972									
	3.一般大學(含師資班)	181	3.6547	.66444						組內	256.878	642	.400
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.5758	.60955						總和	257.527	645	

(一) 整體而言

由表4-2-15 得知：不同學歷教師在整體「學校組織文化」知覺上，

$F=.540$, $p>.05$, 未達顯著水準, 即不同學歷教師在整體「學校組織文化」知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學歷教師在「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」等四層面知覺上, 均未達顯著水準, 即不同學歷教師對學校組織文化四個分層面知覺無顯著差異。

四、不同在校服務年資教師在學校組織文化知覺之差異

茲以教師不同在校服務年資為自變項, 學校組織文化各層面為依變項, 進行單因子變異數分析, 其差異分析如表4-2-16 所示。

表4-2-16 不同在校服務年資教師在學校組織文化差異分析摘要表

層面	在校年資	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
團隊	1.10年以下	286	3.7000	.66379	組間	1.650	2	.825	1.758	
	2.11-20年	313	3.6982	.70072	組內	301.797	643	.469		
	3.21年以上	47	3.8936	.70747	總和	303.447	645			
權變	1.10年以下	286	3.4965	.67609	組間	1.591	2	.796	1.671	
	2.11-20年	313	3.5252	.70455	組內	306.054	643	.476		
	3.21年以上	47	3.6950	.67416	總和	307.645	645			
市場	1.10年以下	286	3.4800	.68756	組間	2.420	2	1.210	2.481	
	2.11-20年	313	3.4773	.71354	組內	313.571	643	.488		
	3.21年以上	47	3.7142	.65922	總和	315.991	645			
層級	1.10年以下	286	3.6902	.66017	組間	2.701	2	1.351	3.301*	3>1、2
	2.11-20年	313	3.6913	.61960	組內	263.121	643	.409		
	3.21年以上	47	3.9397	.64496	總和	265.822	645			
整體	1.10年以下	286	3.5917	.61611	組間	2.033	2	1.016	2.558	
	2.11-20年	313	3.5980	.64212	組內	255.494	643	.397		
	3.21年以上	47	3.8106	.63701	總和	257.527	645			

* $p < .05$

(一) 整體而言

從由表4-2-16 發現：不同在校服務年資教師在整體「學校組織文化」知覺上， $F=2.558$ ， $p>.05$ ，未達顯著水準，即不同在校服務年資教師在整體「學校組織文化」知覺上無顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同在校服務年資教師僅在「層級」層面上， $F=3.301$ ， $p<.05$ ，達顯著水準，以服務達21年以上得分顯著高於10年以下及11-20年教師。其餘「團隊」、「權變」及「市場」層面教師知覺上無顯著差異。

五、不同職務教師在學校組織文化知覺之差異

在分析不同職務教師對學校組織文化知覺差異，乃以教師職務為自變項，學校組織文化各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-17 所示。

表4-2-17 不同職務教師在學校組織文化差異分析摘要表

層面	職務	N	M	SD	變異數分析								
					變異	SS	df	MS	F				
團隊	1.級任教師	342	3.6873	.68411	組間	2.243	3	.748	1.594				
	2.科任教師	92	3.6685	.71845									
	3.教師兼組長	137	3.7226	.64527						組內	301.204	642	.469
	4.教師兼主任	75	3.8689	.71675						總和	303.447	645	
權變	1.級任教師	342	3.4989	.70510	組間	2.993	3	.998	2.103				
	2.科任教師	92	3.4757	.70935									
	3.教師兼組長	137	3.5219	.62649						組內	304.652	642	.475
	4.教師兼主任	75	3.7089	.69700						總和	307.645	645	
市場	1.級任教師	342	3.5035	.71201	組間	1.021	3	.340	.694				
	2.科任教師	92	3.4692	.70621									
	3.教師兼組長	137	3.4455	.69216						組內	314.970	642	.491
	4.教師兼主任	75	3.5844	.65302						總和	315.991	645	
層級	1.級任教師	342	3.7084	.64743	組間	1.064	3	.355	.860				
	2.科任教師	92	3.6612	.67461									
	3.教師兼組長	137	3.6861	.62265						組內	264.759	642	.412
	4.教師兼主任	75	3.8111	.61166						總和	265.822	645	
整體	1.級任教師	342	3.5995	.64236	組間	1.563	3	.521	1.306				
	2.科任教師	92	3.5687	.63677									
	3.教師兼組長	137	3.5940	.60073						組內	255.965	642	.399
	4.教師兼主任	75	3.7433	.62903						總和	257.527	645	

(一) 整體而言

由表4-2-17 得知：不同職務教師在整體「學校組織文化」知覺上， $F=1.306$ ， $p>.05$ ，未達顯著水準，即不同職務教師在整體「學校組織文化」知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

不同職務教師在「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」等四層面知覺上，均未達顯著水準，即不同學歷教師對學校組織文化四個分層面知覺無顯著差異。

六、教師對不同性別校長的學校組織文化知覺之差異

在分析教師對不同性別校長的學校組織文化知覺差異，是以校長性別為分組變數，學校組織文化各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，分析教師對不同性別校長的學校組織文化之知覺，其差異分析如表4-2-18 所示。

表4-2-18 教師對不同性別校長的學校組織文化差異分析摘要表

層面	性別	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	t值
					F檢定	
團隊	1.男校長	424	3.6915	.65096	7.627**	-1.064
	2.女校長	222	3.7547	.74791		
權變	1.男校長	424	3.5027	.67771	2.360	-1.129
	2.女校長	222	3.5673	.71429		
市場	1.男校長	424	3.4781	.67647	2.798	-.886
	2.女校長	222	3.5294	.74310		
層級	1.男校長	424	3.7058	.62732	.893	-.167
	2.女校長	222	3.7147	.67047		
整體	1.男校長	424	3.5945	.61346	2.521	-.898
	2.女校長	222	3.6415	.66597		

** $p < .01$

(一) 整體而言

由表4-2-18 得知：教師對不同性別校長的學校組織文化在整體知覺上，Levene檢定值($F=2.521$, $p>.05$) 顯示變異數同質假設未違反，由假設變異數相等的 t 值考驗結果未達顯著($t = -.898$, $n.s.$)，可知教師對不同性別校長的學校組織文化在整體知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：教師對不同性別校長的學校組織文化在「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」等四個層面知覺上，均未達顯著水準，即教師對不同性別校長的學校組織文化四個分層面知覺無顯著差異。

七、教師對不同年齡校長的學校組織文化知覺之差異

在分析教師對不同年齡校長的學校組織文化知覺差異方面，以校長不同年齡為分組變數，學校組織文化各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，分析教師對不同年齡校長的學校組織文化之知覺，其差異分析如表 4-2-19 所示。

表4-2-19 教師對不同年齡校長的學校組織文化知覺差異分析摘要表

層面	年齡	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定		t值
					F檢定		
團隊	1.41-55歲	519	3.7564	.67184	1.225		3.259**
	2.56歲以上	127	3.5367	.71668			
權變	1.41-55歲	519	3.5737	.66856	1.850		3.665***
	2.56歲以上	127	3.3255	.74443			
市場	1.41-55歲	519	3.5313	.67877	1.099		2.622**
	2.56歲以上	127	3.3504	.76632			
層級	1.41-55歲	519	3.7414	.63443	.147		2.612**
	2.56歲以上	127	3.5761	.65793			
整體	1.41-55歲	519	3.6507	.61709	.676		3.278**
	2.56歲以上	127	3.4472	.66696			

** $p < .01$

*** $p < .001$

(一) 整體而言

由表4-2-19 得知：教師對不同年齡校長的學校組織文化知覺在整體知覺上，變異數同質性假設檢驗 Levene檢定值 ($F=.676$, $p>.05$)顯示變異數同質假設未違反，由假設變異數相等的 t 值考驗結果達顯著 ($t=3.278$, $p<.01$)，即教師對不同年齡校長的學校組織文化整體知覺上有顯著差異，且41-55歲大於56歲以上。

(二) 層面而言

教師對不同年齡校長的學校組織文化知覺方面，在「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」等四層面知覺上 t 值考驗均達顯著水準。可知四個學校組織文化層面方面，教師對不同年齡校長的學校組織文化知覺差異上均

達顯著水準，且均呈現41-55歲大於56歲以上現象。

八、教師對不同學歷校長的學校組織文化知覺之差異

以校長不同學歷為分組變數，學校組織文化各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，其差異分析如表4-2-20 所示。

表4-2-20 教師對不同學歷校長的學校組織文化知覺差異分析摘要表

層面	學歷	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	t值
					F檢定	
團隊	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.5667	.44721	3.943*	-1.458
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.7179	.69190		
權變	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.4500	.48696	2.894	-.492
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.5273	.69630		
市場	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.4000	.53092	2.238	-.621
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.4988	.70478		
層級	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.5833	.39552	4.051*	-1.406
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.7129	.64810		
整體	1.師範學院(含師大、師院)	20	3.5000	.42642	3.216	-.795
	2.研究所畢業(含四十學分班)	626	3.6142	.63727		

* $p < .05$

(一) 整體而言

由表4-2-20 得知：教師對不同學歷校長的學校組織文化在整體知覺上，Levene檢定值($F=3.216$, $p>.05$) 顯示變異數同質假設未違反，由假設變異數相等的 t 值考驗結果未達顯著($t = -.795$, $n.s.$)，可知教師對不同學歷校長在整體學校組織文化知覺上無顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：教師對不同學歷校長的學校組織文化在「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」等四個層面知覺上，均未達顯著水準，即教師對不同學歷校長的學校組織文化四個分層面知覺無顯著差異。

九、教師對不同在校服務年資校長的學校組織文化知覺之差異

分組變數為校長在校服務年資，學校組織文化各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，其差異分析如表4-2-21 所示。

表4-2-21 教師對不同在校服務年資校長的學校組織文化差異分析摘要表

層面	在校年資	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	
					F檢定	t值
團隊	1.4年以下	411	3.7401	.67797	1.039	1.321
	2.5-8年	235	3.6661	.69851		
權變	1.4年以下	411	3.5363	.68754	.277	.554
	2.5-8年	235	3.5050	.69703		
市場	1.4年以下	411	3.4912	.68700	1.338	-.219
	2.5-8年	235	3.5037	.72342		
層級	1.4年以下	411	3.7083	.65002	.259	-.032
	2.5-8年	235	3.7099	.62903		
整體	1.4年以下	411	3.6190	.62880	.222	.441
	2.5-8年	235	3.5962	.63831		

(一) 整體而言

由表4-2-21 分析結果得知：教師對不同在校服務年資校長的學校組織文化整體知覺，Levene檢定值($F=.222$, $p>.05$) 顯示變異數同質假設未違反，由假設變異數相等的 t 值考驗結果未達顯著($t=.441$, $n.s.$)，可知教師對不同在校服務年資校長的學校組織文化在整體知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：教師對不同在校服務年資校長的學校組織文化在「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」等四個層面知覺上，均未達顯著水準，即教師對不同在校服務年資校長的學校組織文化四個分層面知覺無顯著差異。

十、不同學校規模教師在學校組織文化知覺之差異

以不同學校規模為自變項，學校組織文化各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-22 所示。

表4-2-22 不同學校規模教師在學校組織文化差異分析摘要表

層面	學校規模	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
團隊	1.12班以下	73	3.8813	.70299	組間	6.551	2	3.276	7.094**	1、3>2
	2.13-48班	269	3.6005	.65172	組內	296.896	643	.462		
	3.49班以上	304	3.7726	.69767	總和	303.447	645			
權變	1.12班以下	73	3.7068	.56857	組間	6.062	2	3.031	6.462**	1、3>2
	2.13-48班	269	3.4206	.66340	組內	301.583	643	.469		
	3.49班以上	304	3.5735	.72749	總和	307.645	645			
市場	1.12班以下	73	3.5461	.74991	組間	4.480	2	2.240	4.623**	3>2
	2.13-48班	269	3.3975	.65918	組內	311.512	643	.484		
	3.49班以上	304	3.5705	.71424	總和	315.991	645			
層級	1.12班以下	73	3.6826	.71749	組間	2.846	2	1.423	3.480*	3>2
	2.13-48班	269	3.6380	.58494	組內	262.976	643	.409		
	3.49班以上	304	3.7779	.71424	總和	265.822	645			
整體	1.12班以下	73	3.7042	.62044	組間	4.349	2	2.174	5.522**	3>2
	2.13-48班	269	3.5142	.58701	組內	253.179	643	.394		
	3.49班以上	304	3.6736	.66281	總和	257.527	645			

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

(一) 整體而言

由表4-2-22 得知：不同學校規模教師在整體學校組織文化知覺上， $F=5.522$ ， $p<.01$ ，達顯著水準，即不同學校規模教師在整體學校組織文化知覺上有顯著差異，經事後比較發現：49班以上大於13-48班。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校規模教師在「團隊」、「權變」、「市場」與「層級」四個層面均達顯著水準。在「團隊」層面方面： $F=7.094$ ， $p<.01$ ；在「權變」層面方面： $F=6.462$ ， $p<.01$ ；在「市場」層面方面： $F=4.623$ ， $p<.01$ ；在「層級」層面方面： $F=3.480$ ， $p<.05$ 。即在四個學校組織文化層面方面，不同學校規模教師對學校組織文化知覺差異上均達顯著水準，經事後比較發現：「團隊」層面方面：12班以下、49班以上大於13-48班；「權變」層面方面：12班以下、49班以上大於13-48班；「市場」層面方面：49班以上大於13-48班；「層級」層面方面：49班以上大於13-48班。

十一、不同學校所在地教師在學校組織文化知覺之差異

以不同學校所在地為自變項，學校組織文化各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-23 所示。

表4-2-23 不同學校所在地教師在學校組織文化差異分析摘要表

層面	所在地	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
團隊	1.第一類區	369	3.7504	.66385	組間	7.231	2	3.615	7.848***	1、3>2
	2.第二類區	191	3.5646	.68796	組內	296.217	643	.461		
	3.第三類區	86	3.8837	.72042	總和	303.447	645			
權變	1.第一類區	369	3.5714	.66476	組間	9.865	2	4.933	10.651***	1、3>2
	2.第二類區	191	3.3489	.72600	組內	297.780	643	.463		
	3.第三類區	86	3.7163	.64183	總和	307.645	645			
市場	1.第一類區	369	3.5631	.67952	組間	9.872	2	4.936	10.368***	1、3>2
	2.第二類區	191	3.3075	.69786	組內	306.119	643	.476		
	3.第三類區	86	3.6248	.71673	總和	315.991	645			
層級	1.第一類區	369	3.7625	.61868	組間	4.145	2	2.072	5.092**	1>2
	2.第二類區	191	3.5853	.66771	組內	261.678	643	.407		
	3.第三類區	86	3.7531	.65197	總和	265.822	645			
整體	1.第一類區	369	3.6618	.61125	組間	7.340	2	3.670	9.433***	1、3>2
	2.第二類區	191	3.4516	.64705	組內	250.187	643	.389		
	3.第三類區	86	3.7445	.62445	總和	257.527	645			

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

(一) 整體而言

由表4-2-23 得知：不同學校所在地教師在整體學校組織文化知覺上， $F=9.433$ ， $p < .001$ ，達顯著水準，即不同學校所在地教師在整體學校組織文化知覺上有顯著差異，經事後比較發現：第一類區、第三類區大於第二類區。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校所在地教師在「團隊」、「權變」、「市場」與「層級」四個層面均達顯著水準。在「團隊」層面方面： $F=7.848$ ， $p < .001$ ；在「權變」層面方面： $F=10.651$ ， $p < .001$ ；在「市場」層面方面： $F=10.368$ ， $p < .001$ ；在「層級」層面方面： $F=5.092$ ， $p < .01$ 。即在四個學校組織文化層面方面，不同學校所在地教師對學校組織文化知覺

差異上均達顯著水準，經事後比較發現：「團隊」、「權變」與「市場」三個層面均呈現：第一類區、第三類區大於第二類區現象；「層級」層面方面則為：第一類區大於第二類區。

十二、不同學校校齡教師在學校組織文化知覺之差異

以不同學校校齡為自變項，學校組織文化各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-24 所示。

表4-2-24 不同學校校齡教師在學校組織文化差異分析摘要表

層面	校齡	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
團隊	1.20年以下	107	3.7648	.72574	組間	5.373	3	1.791	3.857**	2>4
	2.21-40年	165	3.8396	.67658	組內	298.075	642	.464		
	3.41-60年	150	3.6913	.63133	總和	303.447	645			
	4.61年以上	224	3.6101	.69522						
權變	1.20年以下	107	3.6153	.70652	組間	6.977	3	2.326	4.966**	2>4
	2.21-40年	165	3.6493	.70888	組內	300.668	642	.468		
	3.41-60年	150	3.5107	.59715	總和	307.645	645			
	4.61年以上	224	3.3996	.70936						
市場	1.20年以下	107	3.5953	.76883	組間	4.341	3	1.447	2.981*	2>4
	2.21-40年	165	3.5800	.67509	組內	311.650	642	.485		
	3.41-60年	150	3.4744	.63361	總和	315.991	645			
	4.61年以上	224	3.4003	.71635						
層級	1.20年以下	107	3.7632	.67605	組間	5.622	3	1.874	4.624**	2>4
	2.21-40年	165	3.8384	.57952	組內	260.201	642	.405		
	3.41-60年	150	3.6836	.57319	總和	265.822	645			
	4.61年以上	224	3.6045	.69502						
整體	1.20年以下	107	3.6847	.67020	組間	5.443	3	1.814	4.621**	2>4
	2.21-40年	165	3.7268	.61813	組內	252.084	642	.393		
	3.41-60年	150	3.5900	.55547	總和	257.527	645			
	4.61年以上	224	3.5036	.65557						

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

(一) 整體而言

由表4-2-24 得知：不同學校校齡教師在整體學校組織文化知覺上， $F=4.621$ ， $p<.01$ ，達顯著水準，即不同學校校齡教師在整體學校組織文化知覺上有顯著差異，經事後比較發現：21-40年大於61年以上。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校校齡教師在「團隊」、「權變」、「市場」與「層級」四個學校組織文化層面均達顯著水準。在「團隊」層面方面： $F=3.857$ ， $p<.01$ ；在「權變」層面方面： $F=4.966$ ， $p<.01$ ；在「市場」層面方面： $F=2.981$ ， $p<.05$ ；在「層級」層面方面： $F=4.624$ ， $p<.01$ 。經事後比較發現：「團隊」、「權變」、「市場」與「層級」四個層面方面均呈現：21-40年大於61年以上現象。

叁、不同背景變項在教師教學效能的差異分析

本部分根據受試者在「教師教學效能量表」的填答情形，教師教學效能的分析層面包括：「教學計畫準備」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」和「良好教學氣氛」，以單因子變異數分析，進行三類背景變項比較差異情形，其各分項統計結果如下。

一、不同性別教師在教學效能知覺之差異

在分析不同性別教師對教師教學效能知覺差異，以教師性別為分組變數，教師教學效能各層面為檢定變數，進行獨立樣本 t 檢定，其差異分析如表4-2-25 所示。

表4-2-25 不同性別教師在教師教學效能差異分析摘要表

層面	性別	N	M	SD	變異數相等的Levene檢定	t值
					F檢定	
教學計畫準備	1.男	224	4.0408	.50255	.441	.470
	2.女	422	4.0213	.50147		
系統呈現教材	1.男	224	4.2315	.46579	.374	-.181
	2.女	422	4.2383	.44904		
多元教學策略	1.男	224	4.2022	.47123	.059	-.274
	2.女	422	4.2129	.47856		
善用教學評量	1.男	224	4.1741	.47643	.456	-2.073*
	2.女	422	4.2533	.45446		
良好教學氣氛	1.男	224	4.2774	.49360	1.221	-1.609
	2.女	422	4.3407	.46636		
整體	1.男	224	4.1852	.44544	.207	-.777
	2.女	422	4.2133	.43402		

* $p < .05$

(一) 整體而言

依分析結果表4-2-25 得知：不同性別教師在整體教師教學效能知覺上，變異數同質性假設檢驗 Levene檢定值($F=.207$, $p>.05$)顯示變異數同質假設未違反，由假設變異數相等的 t 值與顯著性，發現考驗結果未達顯著($t=-.777$, $n.s.$)，即不同性別教師在整體教師教學效能知覺上未有顯著差異。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同性別教師在教師教學效能層面上，僅「善用教學評量」層面， $t=-2.073$, $p < .05$ ，達顯著水準，女生大於男生。其餘「教學計畫準備」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」和「良好教學氣氛」等教師教學效能四層面知覺上均無顯著差異。

二、不同年齡教師在教學效能知覺之差異

在分析不同年齡教師對教學效能的知覺差異，教師年齡是為自變項，教師教學效能各層面為依變項，進行單因子變異數分析，如表4-2-26 所示。

表4-2-26 不同年齡教師在教學效能差異分析摘要表

層面	年齡	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
教學計畫準備	1.30歲以下	81	4.0335	.47233	組間	5.574	3	1.858	7.614***	3>2
	2.31-40歲	310	3.9378	.49555	組內	156.671	642	.244		
	3.41-50歲	229	4.1416	.50720	總和	162.246	645			
	4.51歲以上	26	4.0879	.41419						
系統呈現教材	1.30歲以下	81	4.1817	.47381	組間	4.249	3	1.416	7.048***	3>2
	2.31-40歲	310	4.1677	.43890	組內	129.029	642	.201		
	3.41-50歲	229	4.3381	.45562	總和	133.278	645			
	4.51歲以上	26	4.3187	.41069						
多元教學策略	1.30歲以下	81	4.1887	.45503	組間	3.538	3	1.179	5.317**	3>2
	2.31-40歲	310	4.1408	.46620	組內	142.416	642	.222		
	3.41-50歲	229	4.2979	.48782	總和	145.954	645			
	4.51歲以上	26	4.3077	.42126						
善用教學評量	1.30歲以下	81	4.2019	.48482	組間	4.123	3	1.374	6.567***	3>2
	2.31-40歲	310	4.1525	.44485	組內	134.364	642	.209		
	3.41-50歲	229	4.3200	.46597	總和	138.487	645			
	4.51歲以上	26	4.3462	.44295						
良好教學氣氛	1.30歲以下	81	4.2884	.49750	組間	8.486	3	2.829	13.160***	3>2
	2.31-40歲	310	4.2134	.46426	組內	137.997	642	.215		
	3.41-50歲	229	4.4492	.45336	總和	146.483	645			
	4.51歲以上	26	4.5220	.43508						
整體	1.30歲以下	81	4.1788	.43666	組間	4.985	3	1.662	8.988***	3>2
	2.31-40歲	310	4.1224	.42620	組內	118.682	642	.185		
	3.41-50歲	229	4.3094	.43710	總和	123.667	645			
	4.51歲以上	26	4.3165	.38671						

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

(一) 整體而言

由表4-2-26 得知：不同年齡教師在整體教學效能知覺上， $F=8.988$ ， $p < .001$ ，達顯著水準有顯著差異，呈現41-50歲大於31-40歲現象。

(二) 層面而言

不同年齡教師在教學效能層面上，「教學計畫準備」， $F=7.614$ ， $p < .001$ ；「系統呈現教材」， $F=7.048$ ， $p < .001$ ；「多元教學策略」， $F=5.317$ ， $p < .01$ ；「善用教學評量」， $F=6.567$ ， $p < .001$ ；和「良好教學氣氛」， $F=13.160$ ， $p < .001$ 。各層面均達顯著水準，呈現41-50歲大於31-40歲現象。

三、不同學歷教師在教學效能知覺之差異

根據分析不同學歷教師為自變項，教師教學效能各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-27 所示。

表4-2-27 不同學歷教師在教學效能差異分析摘要表

層面	學歷	N	M	SD	變異數分析									
					變異	SS	df	MS	F	事後比較				
教學計畫準備	1.師專	9	3.9841	.45984	組間	1.682	3	.561	2.242					
	2.師範學院(含師大、師院)	213	4.0134	.52177										
	3.一般大學(含師資班)	181	4.1073	.49554							組內	160.563	642	.250
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	3.9835	.48513							總和	162.246	645	
系統呈現教材	1.師專	9	4.1111	.43903	組間	1.340	3	.447	2.173					
	2.師範學院(含師大、師院)	213	4.2475	.46826										
	3.一般大學(含師資班)	181	4.2936	.43402							組內	131.938	642	.206
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	4.1875	.45457							總和	133.278	645	
多元教學策略	1.師專	9	4.1746	.46718	組間	1.127	3	.376	1.665					
	2.師範學院(含師大、師院)	213	4.2185	.46601										
	3.一般大學(含師資班)	181	4.2640	.47940							組內	144.827	642	.226
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	4.1615	.47964							總和	145.954	645	
善用教學評量	1.師專	9	4.1905	.60609	組間	1.730	3	.577	2.708*	3>4				
	2.師範學院(含師大、師院)	213	4.2307	.45009										
	3.一般大學(含師資班)	181	4.2978	.46168							組內	136.757	642	.213
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	4.1693	.46579							總和	138.487	645	
良好教學氣氛	1.師專	9	4.3016	.56444	組間	2.577	3	.859	3.832*	3>4				
	2.師範學院(含師大、師院)	213	4.3159	.45763										
	3.一般大學(含師資班)	181	4.4108	.48544							組內	143.906	642	.224
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	4.2534	.47474							總和	146.483	645	
整體	1.師專	9	4.1524	.46904	組間	1.611	3	.537	2.824*	3>4				
	2.師範學院(含師大、師院)	213	4.2054	.43614										
	3.一般大學(含師資班)	181	4.2747	.43657							組內	122.056	642	.190
	4.研究所畢業(含四十學分班)	243	4.1510	.43439							總和	123.667	645	

* $p < .05$

(一) 整體而言

由表4-2-27 得知：不同學歷教師在整體教學效能知覺上， $F=2.824$ ， $p < .05$ ，達顯著水準，即不同學歷教師在整體教學效能知覺上有顯著差異，一般大學(含師資班)教師知覺大於研究所畢業(含四十學分班)教師。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學歷教師在「善用教學評量」， $F=2.708$ ， $p < .05$ ；和「良好教學氣氛」， $F=3.832$ ， $p < .05$ 。二層面知覺達顯著水準，且呈現一般大學(含師資班)大於研究所畢業(含四十學分班)現象。其他三個教學效能層面未達顯著水準。

四、不同在校服務年資教師在教學效能知覺之差異

茲以教師不同在校服務年資為自變項，教師教學效能各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-28 所示。

表4-2-28 不同在校服務年資教師在教學效能差異分析摘要表

層面	在校服務年資	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
教學計畫準備	1.10年以下	286	3.9835	.47200	組間	2.128	2	1.064	4.273*	3 > 1
	2.11-20年	313	4.0420	.52370	組內	160.118	643	.249		
	3.21年以上	47	4.2067	.49020	總和	162.246	645			
系統呈現教材	1.10年以下	286	4.1893	.43469	組間	1.700	2	.850	4.154*	3 > 1
	2.11-20年	313	4.2574	.46133	組內	131.578	643	.205		
	3.21年以上	47	4.3769	.49615	總和	133.278	645			
多元教學策略	1.10年以下	286	4.1862	.44900	組間	1.117	2	.559	2.480	
	2.11-20年	313	4.2087	.50065	組內	144.837	643	.225		
	3.21年以上	47	4.3526	.44667	總和	145.954	645			
善用教學評量	1.10年以下	286	4.1985	.44900	組間	1.513	2	.757	3.552*	3 > 1
	2.11-20年	313	4.2259	.50065	組內	136.974	643	.213		
	3.21年以上	47	4.3526	.44667	總和	138.487	645			
良好教學氣氛	1.10年以下	286	4.2725	.45803	組間	2.300	2	1.150	5.129**	3 > 1
	2.11-20年	313	4.3332	.48644	組內	144.182	643	.224		
	3.21年以上	47	4.5046	.47925	總和	146.483	645			
整體	1.10年以下	286	4.1660	.41480	組間	1.683	2	.841	4.435*	3 > 1
	2.11-20年	313	4.2134	.45243	組內	121.984	643	.190		
	3.21年以上	47	4.3666	.44440	總和	123.667	645			

* $p < .05$

** $p < .01$

(一) 整體而言

由表4-2-28 得知：不同在校服務年資教師在整體教學效能知覺上， $F=4.435, p < .05$ ，達顯著差異，且呈現 21年以上大於10年以下。

(二) 層面而言

不同在校服務年資教師在教學效能層面上，僅「多元教學策略」未達顯著差異水準，其餘「教學計畫準備」， $F=4.273, p < .05$ ；「系統呈現教材」， $F=4.154, p < .05$ ；「善用教學評量」， $F=3.552, p < .05$ 和「良好教學氣氛」， $F=5.129, p < .01$ ，各層面均達顯著水準，且均呈現 21年以上大於10年以下現象。

五、不同職務教師在教學效能知覺之差異

在分析不同職務教師對教學效能知覺差異，乃以教師職務為自變項，教師教學效能各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-29 所示。

表4-2-29 不同職務教師在教學效能差異分析摘要表

層面	職務	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
教學計畫準備	1.級任教師	342	4.0113	.49974	組間	2.158	3	.719	2.885*	2、4>3
	2.科任教師	92	4.1056	.51350	組內	160.088	642	.249		
	3.教師兼組長	137	3.9593	.47789	總和	162.246	645			
	4.教師兼主任	75	4.1352	.51822						
系統呈現教材	1.級任教師	342	4.2414	.44610	組間	1.546	3	.515	2.511	
	2.科任教師	92	4.2826	.45766	組內	131.733	642	.205		
	3.教師兼組長	137	4.1522	.44141	總和	133.278	645			
	4.教師兼主任	75	4.3067	.49748						
多元教學策略	1.級任教師	342	4.2269	.47544	組間	1.819	3	.606	2.701*	1、4>3
	2.科任教師	92	4.2283	.45721	組內	144.134	642	.225		
	3.教師兼組長	137	4.1124	.47214	總和	145.954	645			
	4.教師兼主任	75	4.2819	.48925						
善用教學評量	1.級任教師	342	4.2535	.46188	組間	1.878	3	.625	2.943*	1、2、4>3
	2.科任教師	92	4.2508	.43936	組內	136.609	642	.213		
	3.教師兼組長	137	4.1220	.46696	總和	138.487	645			
	4.教師兼主任	75	4.2590	.47421						
良好教學氣氛	1.級任教師	342	4.3137	.47499	組間	1.732	3	.577	2.560	
	2.科任教師	92	4.3331	.47620	組內	144.751	642	.225		
	3.教師兼組長	137	4.2544	.47907	總和	146.483	645			
	4.教師兼主任	75	4.4419	.46450						
整體	1.級任教師	342	4.2094	.43358	組間	1.585	3	.528	2.779*	1、2、4>3
	2.科任教師	92	4.2401	.43449	組內	122.081	642	.190		
	3.教師兼組長	137	4.1201	.42908	總和	123.667	645			
	4.教師兼主任	75	4.2850	.46147						

* $p < .05$

(一) 整體而言

由表4-2-29 得知：不同職務教師在整體教學效能知覺上， $F=2.779$ ， $p > .05$ ，達顯著水準，級任教師、科任教師、教師兼主任大於教師兼組長。

(二) 層面而言

不同職務教師在教學效能層面上，「教學計畫準備」， $F=2.885$ ， $p < .05$ ；「多元教學策略」， $F=2.701$ ， $p < .05$ ；「善用教學評量」， $F=2.943$ ， $p < .05$ ，三個層面達顯著水準，事後比較結果：「教學計畫準備」：科任教師、教師兼主任大於教師兼組長；「多元教學策略」：級任教師、教師兼主任大於教師兼組長；「善用教學評量」：級任教師、科任教師、教師兼主任大

於教師兼組長。其他兩個效能層面未達顯著差異。

六、不同學校規模教師在教學效能知覺之差異

以不同學校規模為自變項，教師教學效能各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-30 所示。

表4-2-30 不同學校規模教師在教學效能差異分析摘要表

層面	學校規模	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
教學計畫準備	1.12班以下	73	3.9550	.50557	組間	2.152	2	1.076	4.321*	3>2
	2.13-48班	269	3.9793	.48503	組內	160.094	643	.249		
	3.49班以上	304	4.0888	.50946	總和	162.246	645			
系統呈現教材	1.12班以下	73	4.1194	.54918	組間	1.412	2	.706	3.442*	3>1
	2.13-48班	269	4.2268	.43362	組內	131.866	643	.205		
	3.49班以上	304	4.2721	.44410	總和	133.278	645			
多元教學策略	1.12班以下	73	4.1057	.55941	組間	1.108	2	.554	2.459	
	2.13-48班	269	4.2013	.45419	組內	144.846	643	.225		
	3.49班以上	304	4.2411	.47033	總和	145.954	645			
善用教學評量	1.12班以下	73	4.1174	.54728	組間	1.283	2	.642	3.007	
	2.13-48班	269	4.2147	.44117	組內	137.204	643	.213		
	3.49班以上	304	4.2617	.45771	總和	138.487	645			
良好教學氣氛	1.12班以下	73	4.1840	.54735	組間	1.682	2	.841	3.735*	3>1
	2.13-48班	269	4.3168	.46770	組內	144.800	643	.225		
	3.49班以上	304	4.3529	.46176	總和	146.483	645			
整體	1.12班以下	73	4.0963	.51215	組間	1.388	2	.694	3.649*	3>1
	2.13-48班	269	4.1878	.41494	組內	122.279	643	.190		
	3.49班以上	304	4.2433	.43467	總和	123.667	645			

* $p < .05$

(一) 整體而言

由表4-2-30 得知：不同學校規模教師在整體教學效能知覺上， $F=3.649$ ， $p < .05$ ，達顯著水準，即不同學校規模教師在整體教學效能知覺上有顯著差異，經事後比較發現：49班以上大於12班以下。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校規模教師對教學效能層面上在「教學計畫準備」， $F=4.321, p<.05$ ；「系統呈現教材」， $F=3.442, p<.05$ ；「良好教學氣氛」， $F=3.735, p<.05$ ，三個層面達顯著水準，事後比較結果：「教學計畫準備」：49班以上>13-48班；「系統呈現教材」：49班以上>12班以下；「良好教學氣氛」：49班以上>12班以下。「多元教學策略」、「善用教學評量」兩個層面未達顯著差異。

七、不同學校所在地教師在教學效能知覺之差異

以不同學校所在地為自變項，學校組織文化各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-31 所示。

表4-2-31 不同學校所在地教師在教學效能差異分析摘要表

層面	學校所在地	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
教學計畫準備	1.第一類區	369	4.0801	.48895	組間	2.335	2	1.167	4.694**	1>2
	2.第二類區	191	3.9566	.49816	組內	159.911	643	.249		
	3.第三類區	86	3.9635	.53997	總和	162.246	645			
系統呈現教材	1.第一類區	369	4.2756	.43869	組間	1.358	2	.679	3.310*	1>2
	2.第二類區	191	4.1810	.45665	組內	131.920	643	.205		
	3.第三類區	86	4.1877	.50270	總和	133.278	645			
多元教學策略	1.第一類區	369	4.2676	.46417	組間	3.056	2	1.528	6.876**	1>2
	2.第二類區	191	4.1173	.45702	組內	142.898	643	.222		
	3.第三類區	86	4.1628	.53054	總和	145.954	645			
善用教學評量	1.第一類區	369	4.2698	.45343	組間	1.703	2	.852	4.004*	1>2
	2.第二類區	191	4.1589	.45328	組內	136.784	643	.213		
	3.第三類區	86	4.1860	.50972	總和	138.487	645			
良好教學氣氛	1.第一類區	369	4.3748	.45007	組間	2.725	2	1.362	6.094**	1>2
	2.第二類區	191	4.2375	.49012	組內	143.758	643	.224		
	3.第三類區	86	4.2591	.52661	總和	146.483	645			
整體	1.第一類區	369	4.2536	.42225	組間	2.179	2	1.090	5.768**	1>2
	2.第二類區	191	4.1303	.43265	組內	121.487	643	.189		
	3.第三類區	86	4.1518	.48882	總和	123.667	645			

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

(一) 整體而言

由表4-2-31 得知：不同學校所在地教師在整體教師教學效能知覺上， $F=5.768$ ， $p<.01$ ，達顯著水準，即不同學校所在地教師在整體教學效能知覺上有顯著差異，經事後比較發現：第一類區大於第二類區。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校所在地教師在教學效能各層面知覺上，「教學計畫準備」， $F=4.694$ ， $p<.01$ ；「系統呈現教材」， $F=3.310$ ， $p<.05$ ；「多元教學策略」， $F=6.876$ ， $p<.05$ ；「善用教學評量」， $F=4.004$ ， $p<.05$ ；和「良好教學氣氛」， $F=6.094$ ， $p<.05$ ，各層面均達顯著水準。經事後比較發現，各層面均呈現第一類區大於第二類區之情形。

八、不同學校校齡教師在教學效能知覺之差異

以不同學校校齡為自變項，教師教學效能各層面為依變項，進行單因子變異數分析，其差異分析如表4-2-32 所示。

表4-2-32 不同學校校齡教師在教學效能差異分析摘要表

層面	校齡	N	M	SD	變異數分析					
					變異	SS	df	MS	F	事後比較
教學計畫準備	1.20年以下	107	4.2016	.54344	組間	5.243	3	1.748	7.146***	1>3、4
	2.21-40年	165	4.0693	.48177	組內	157.003	642	.245		
	3.41-60年	150	3.9695	.45163	總和	162.246	645			
	4.61年以上	224	3.9541	.50665						
系統呈現教材	1.20年以下	107	4.3645	.44368	組間	2.848	3	.949	4.674**	1>4
	2.21-40年	165	4.2580	.41135	組內	130.430	642	.203		
	3.41-60年	150	4.2171	.43937	總和	133.278	645			
	4.61年以上	224	4.1709	.48773						
多元教學策略	1.20年以下	107	4.3578	.48321	組間	3.566	3	1.189	5.359**	1>3、4
	2.21-40年	165	4.2290	.43337	組內	142.388	642	.222		
	3.41-60年	150	4.1829	.47686	總和	145.954	645			
	4.61年以上	224	4.1413	.48730						
善用教學評量	1.20年以下	107	4.3505	.44429	組間	2.573	3	.858	4.051**	1>4
	2.21-40年	165	4.2397	.42870	組內	135.914	642	.212		
	3.41-60年	150	4.2143	.45830	總和	138.487	645			
	4.61年以上	224	4.1639	.49005						
良好教學氣氛	1.20年以下	107	4.4573	.43723	組間	3.574	3	1.191	5.353**	1>3、4
	2.21-40年	165	4.3550	.43193	組內	142.908	642	.223		
	3.41-60年	150	4.2876	.46549	總和	146.483	645			
	4.61年以上	224	4.2468	.51768						
整體	1.20年以下	107	4.3463	.43965	組間	3.467	3	1.156	6.173***	1>3、4
	2.21-40年	165	4.2302	.39943	組內	120.200	642	.187		
	3.41-60年	150	4.1743	.41573	總和	123.667	645			
	4.61年以上	224	4.1354	.46295						

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

(一) 整體而言

由表4-2-32 得知：不同學校校齡教師在整體教學效能知覺上， $F=6.173$ ， $p < .001$ ，達顯著水準，即不同學校校齡教師在整體教師教學效能知覺上有顯著差異，經事後比較發現：20年以下大於41-60年、61年以上。

(二) 層面而言

在各層面方面發現：不同學校校齡教師在教學效能各層面知覺上，「教學計畫準備」， $F=7.146, p<.001$ ；「系統呈現教材」， $F=4.674, p<.01$ ；「多元教學策略」， $F=5.359, p<.01$ ；「善用教學評量」， $F=4.051, p<.01$ ；和「良好教學氣氛」， $F=5.353, p<.01$ ，各層面均達顯著水準。經事後比較各層面情形如下：「教學計畫準備」，20年以下大於41-60年、61年以上；「系統呈現教材」，20年以下大於61年以上；「多元教學策略」，20年以下大於41-60年、61年以上；「善用教學評量」，20年以下大於61年以上；和「良好教學氣氛」，20年以下大於41-60年、61年以上。

肆、綜合討論

一、在不同背景變項對校長領導行為的差異分析方面

有關本研究在「教師人口」各項背景變項對校長領導行為知覺的差異情形，從表 4-2-33 彙整資料中可發現：(一) 教師對整體校長領導行為知覺在「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」方面均無差異，「職務」變項，呈現「教師兼主任」高於「級任教師」與「科任教師」；(二) 教師對校長領導行為各層面知覺：1. 「合作」層面方面，呈現「男教師」高於「女教師」、「教師兼主任」高於「級任教師」與「科任教師」與「教師兼組長」高於「級任教師」，其餘無差異。2. 「創造」層面方面，僅「教師兼主任」高於「級任教師」與「科任教師」，其餘無差異。3. 「控制」層面方面，則是只有「教師兼主任」高於「科任教師」，其餘無差異。4. 「競爭」層面方面，在本校服務「21年以上」教師知覺高於在本校服務「10年以下」教師，其餘無差異。

表4-2-33 教師人口變項在校長領導行為整體與分層面差異分析彙整表

		合作	創造	控制	競爭	領導行為 整體層面
1. 性別	(1).男	顯著性	***			
	(2).女	事後比較	(1)>(2)			
2. 年齡	(1).30歲以下					
	(2).31-40歲	顯著性				
	(3).41-50歲					
	(4).51歲以上					
3. 學歷	(1).師專					
	(2).師範學院 (含師大、師院)					
	(3).一般大學 (含師資班)	顯著性				
	(4).研究所畢業 (含四十學分班)					
4. 服務 年資	(1).10年以下	顯著性			*	
	(2).11-20年	事後比較			(3)>(1)	
	(3).21年以上					
5. 職務	(1).級任教師	顯著性	***	**	*	**
	(2).科任教師					
	(3).教師兼組長	事後比較	(4)>(1)、(2) (3)>(1)	(4)>(1)、(2)	(4)>(2)	(4)>(1)、(2)
	(4).教師兼主任					
* $p<.05$		** $p<.01$	*** $p<.001$			

在「校長人口」各項背景變項對校長領導行為知覺的差異情形，從表4-2-34彙整資料中可發現：(一) 教師對整體校長領導行為知覺在校長的「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」方面，僅於校長「年齡」變項，呈現「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異；(二) 教師在校長領導行為各層面對校長知覺：1.「合作」層面方面，「41-55歲」高於「56歲以上」、校長在校年資「4年以下」高於「5-8年」，其餘無差異。2.「創造」層面方面，僅「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異。3.「控制」層面方面，則是只有「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異。4.「競爭」層面方面，亦是「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異。

表4-2-34 校長人口變項在校長領導行為整體與分層面差異分析彙整表

		合作	創造	控制	競爭	領導行為 整體層面
1. 校長 (1).男校長 性別 (2).女校長	顯著性					
2. 校長 (1).41-55 歲 年齡 (2).56 歲以上	顯著性 事後比較	*** (1)>(2)	*** (1)>(2)	*** (1)>(2)	*** (1)>(2)	*** (1)>(2)
(2).師範學院 3.校長 (含師大、師院) 學歷 (4).研究所畢業 (含四十學分班)	顯著性					
4. 校長在 (1).4 年以下 校年資 (2).5-8 年	顯著性 事後比較	* 1>2				

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

在「學校環境」背景變項對校長領導行為知覺的差異情形，從表 4-2-35 彙整資料中可發現：(一) 教師對整體校長領導行為知覺在「學校規模」、「所在地」、「校齡」方面均有顯著差異，「49班以上」和「12班以下」高於「13-48班」、「第三類區」高於「第一類區」和「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」；(二) 教師對校長領導行為各層面知覺：1.「合作」層面方面，呈現「49班以上」高於「13-48班」和「12班以下」、「第三類區」高於「第一類區」和「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」。2.「創造」層面方面，呈現「49班以上」高於「12班以下」高於「13-48班」、「第三類區」高於「第一類區」高於「第二類區」，校齡無差異。3.「控制」層面方面，則是呈現「12班以下」和「49班以上」高於「13-48班」、「第三類區」和「第一類區」高於「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」。4.「競爭」層面方面，呈現「12班以下」和「49班以上」高於「13-48班」、「第三類區」高於「第一類區」高於「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」。

表4-2-35 學校環境變項在校長領導行為整體與分層面差異分析彙整表

		合作	創造	控制	競爭	領導行為 整體層面	
1. 學校 規模	(1).12 班以下	顯著性	***	***	*	**	***
	(2).13-48 班	事後比較	(1)>(2)、(3)	(1)>(3)>(2)	(1)、(3)>(2)	(1)、(3)>(2)	(1)、(3)>(2)
	(3).49 班以上						
2. 學校 所在地	(1).第一類區	顯著性	**	***	***	***	***
	(2).第二類區	事後比較	(3)>(1)、(2)	(3)>(1)>(2)	(3)、(1)>(2)	(3)>(1)>(2)	(3)>(1)、(2)
	(3).第三類區						
3. 校齡	(1).20 年以下	顯著性	**	**	**	**	
	(2).21-40 年						
	(3).41-60 年	事後比較	(2)>(4)	(2)>(4)	(2)>(4)	(2)>(4)	
	(4).61 年以上						

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

二、在不同背景變項對學校組織文化的差異分析方面

有關本研究在「教師人口」各項背景變項對學校組織文化知覺的差異情形，從表 4-2-36 彙整資料中可發現：(一) 教師對整體學校組織文化知覺在「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」和「職務」變項方面均無差異；(二) 教師對學校組織文化各層面知覺：1. 「團隊」層面方面均無差異。2. 「權變」層面方面，亦均無差異。3. 「市場」層面方面，則與前同均無差異。4. 「層級」層面方面，則僅在本校服務「21 年以上」教師知覺高於在本校服務「10 年以下」與「11-20 年」教師，其餘無差異。

表4-2-36 教師人口變項在學校組織文化整體與分層面差異分析彙整表

	團隊	權變	市場	層級	組織文化 整體層面
1. 性別	(1).男 (2).女	顯著性			
2. 年齡	(1).30歲以下 (2).31-40歲 (3).41-50歲 (4).51歲以上	顯著性			
3. 學歷	(1).師專 (2).師範學院 (含師大、師院) (3).一般大學 (含師資班) (4).研究所畢業 (含四十學分班)	顯著性			
4. 服務 年資	(1).10年以下 (2).11-20年 (3).21年以上	顯著性 事後比較		*	(3)>(1)、(2)
5. 職務	(1).級任教師 (2).科任教師 (3).教師兼組長 (4).教師兼主任	顯著性			

* $p < .05$

在「校長人口」各項背景變項對學校組織文化知覺的差異情形，從表4-2-37彙整資料中可發現：(一) 教師對整體學校組織文化知覺在校長的「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」方面，僅於校長「年齡」變項，呈現「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異；(二) 教師在學校組織文化各層面對校長知覺：1.「團隊」層面方面，「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異。2.「權變」層面方面，僅「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異。3.「市場」層面方面，則是「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異。4.「層級」層面方面，亦是「41-55歲」高於「56歲以上」，其餘無差異。

表4-2-37 校長人口變項在學校組織文化整體與分層面差異分析彙整表

		團隊	權變	市場	層級	組織文化 整體層面
1. 校長 (1).男校長 性別 (2).女校長	顯著性					
2. 校長 (1).41-55 歲 年齡 (2).56 歲以上	顯著性 事後比較	** (1)>(2)	*** (1)>(2)	** (1)>(2)	** (1)>(2)	** (1)>(2)
(2).師範學院 3.校長 (含師大、師院) 學歷 (4).研究所畢業 (含四十學分班)	顯著性					
4. 校長在 (1).4 年以下 校年資 (2).5-8 年	顯著性					

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

在「學校環境」背景變項對學校組織文化知覺的差異情形，從表 4-2-38 彙整資料中可發現：(一) 教師對整體學校組織文化知覺在「學校規模」、「所在地」、「校齡」方面均有顯著差異，「49班以上」高於「13-48班」、「第一類區」和「第三類區」高於「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」；(二) 教師對學校組織文化各層面知覺：1.「團隊」層面方面，呈現「12班以下」和「49班以上」高於「13-48班」、「第一類區」和「第三類區」高於「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」。2.「權變」層面方面，呈現「49班以上」高於「13-48班」、「第一類區」和「第三類區」高於「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」。3.「市場」層面方面，則是呈現「49班以上」高於「13-48班」、「第一類區」和「第三類區」高於「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」。4.「層級」層面方面，呈現「49班以上」高於「13-48班」、「第一類區」高於「第二類區」、「21-40年」高於「61年以上」。

面，「41-50歲」高於「31-40歲」、「一般大學」教師知覺高於「研究所畢業」教師知覺、「21年以上」高於「10年以下」服務年資，其餘無差異。

表4-2-39 教師人口變項在教師教學效能整體與分層面差異分析彙整表

		教學計畫準備	系統呈現教材	多元教學策略	善用教學評量	良好教學氣氛	教學效能整體層面
1. 性別	(1).男	顯著性			*		
	(2).女	事後比較			(2)>(1)		
2. 年齡	(1).30歲以下	顯著性	***	***	**	***	***
	(2).31-40歲						
	(3).41-50歲	事後比較	(3)>(2)	(3)>(2)	(3)>(2)	(3)>(2)	(3)>(2)
	(4).51歲以上						
3. 學歷	(1).師專						
	(2).師範學院 (含師大、師院)	顯著性			*	*	*
	(3).一般大學 (含師資班)	事後比較			(3)>(4)	(3)>(4)	(3)>(4)
	(4).研究所畢業 (含四十學分班)						
4. 服務年資	(1).10年以下	顯著性	*	*	*	**	*
	(2).11-20年	事後比較	(3)>(1)	(3)>(1)	(3)>(1)	(3)>(1)	(3)>(1)
	(3).21年以上						
5. 職務	(1).級任教師	顯著性	*	*	*		*
	(2).科任教師						
	(3).教師兼組長	事後比較	(2)、(4)>(3)	(1)、(4)>(3)	(1)、(2)、(4)		(1)、(2)、(4)
	(4).教師兼主任				>(3)		>(3)

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

在「學校環境」背景變項對教師教學效能知覺的差異情形，從表 4-2-40 彙整資料中可發現：(一) 教師對整體教師教學效能知覺在「學校規模」、「所在地」、「校齡」方面均有顯著差異，「49班以上」高於「12班以下」、「第一類區」高於「第二類區」、「20年以下」高於「41-60年以上」和「61年以上」；(二) 教師對教師教學效能各層面知覺：1.「教學計畫準備」層

面方面，呈現「49班以上」高於「13-48班」、「第一類區」高於「第二類區」、「20年以下」高於「41-60年」和「61年以上」。2.「系統呈現教材」層面方面，呈現「49班以上」高於「12班以下」、「第一類區」高於「第二類區」，「20年以下」高於「61年以上」。3.「多元教學策略」層面方面，則是呈現「第一類區」高於「第二類區」、「20年以下」高於「41-60年」和「61年以上」，學校規模無差異。4.「善用教學評量」層面方面，呈現「第一類區」高於「第二類區」、「20年以下」高於「61年以上」，學校規模無差異。5.「良好教學氣氛」層面方面，呈現「49班以上」高於「12班以下」、「第一類區」高於「第二類區」、「20年以下」高於「41-60年」和「61年以上」。

表4-2-40 學校環境變項在教師教學效能整體與分層面差異分析彙整表

		教學計畫準備	系統呈現教材	多元教學策略	善用教學評量	良好教學氣氛	教學效能整體層面
1. 學校規模	(1).12 班以下	顯著性 *	*			*	*
	(2).13-48 班	事後比較	(3)>(2)	(3)>(1)		(3)>(1)	(3)>(1)
	(3).49 班以上						
2. 學校所在地	(1).第一類區	顯著性 **	*	**	*	**	**
	(2).第二類區	事後比較	(1)>(2)	(1)>(2)	(1)>(2)	(1)>(2)	(1)>(2)
	(3).第三類區						
3. 校齡	(1).20 年以下	顯著性 ***	**	**	**	**	***
	(2).21-40 年						
	(3).41-60 年	事後比較	(1)>(3)、(4)	(1)>(4)	(1)>(3)、(4)	(1)>(4)	(1)>(3)、(4)
	(4).61 年以上						

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

第三節 校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之差異分析

本節探討教師知覺：1.校長領導行為表現在學校組織文化及教師教學效能上的差異；2.學校組織文化表現在教師教學效能上的差異。以平均數做為校長領導行為及學校組織文化表現程度上的區分，平均數以上為高分組，平均數以下則為低分組。在資料的判斷上，以SPSS軟體所提供的效果量 η^2 ，作為效果量的指標，在變異數分析當中，以F考驗作為整體考驗，以檢驗自變項效果的統計顯著性。根據Cohen(1988)， η^2 的判斷準則如下： $.059 > \eta^2 \geq .01$ 低度關聯強度； $.138 > \eta^2 \geq .059$ 中度關聯強度； $\eta^2 \geq .138$ 高度關聯強度（邱皓政，2010）。

壹、校長領導行為表現程度在學校組織文化上的差異比較

由表4-3-1可知，校長領導行為的整體與層面若區分為高分組及低分組時，在單變量及多變量變異數分析的結果上，在學校組織文化整體及各層面組織文化上均達顯著水準，且均呈現高分組顯著高於低分組之情形。且依Cohen所提之標準，所有 η^2 值均在.138以上，其中校長領導行為的四個分層面在整體學校組織文化上， η^2 值介於.301至.408之間，整體校長領導行為在整體學校組織文化上， η^2 值達.436，此即顯示校長領導行為表現程度與學校組織文化屬高度的關聯強度。表示，校長領導行為表現對學校組織文化具高度的解釋效果。換句話說，校長若在各種領導行為整體及分層面領導行為表現愈強，則學校組織文化整體及分層面組織文化特性會愈強。

表 4-3-1 不同校長領導行為在學校組織文化上之差異分析表

		團隊		權變		市場		層級		組織文化 整體層面	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
合作	高	4.1224	.53404	3.9139	.58362	3.8184	.65714	4.0354	.56118	3.9725	.53562
	低	3.3380	.58861	3.1682	.58013	3.1998	.60083	3.4095	.56083	3.2789	.52212
F 值		312.761***		264.853***		156.236***		200.647***		277.586***	
Wilks λ		.663***(.337)									
Partial η^2		.327		.291		.195		.238		.301	
創造	高	4.0998	.56273	3.9278	.56638	3.8471	.63357	4.0224	.56499	3.9743	.53260
	低	3.2994	.55165	3.0935	.53352	3.1196	.55828	3.3733	.54260	3.2214	.47995
F 值		332.645***		370.219***		238.463***		221.189***		354.501***	
Wilks λ		.620***(.380)									
Partial η^2		.341		.365		.270		.256		.355	
控制	高	4.1214	.52476	3.9306	.56582	3.8767	.60355	4.0890	.50544	4.0044	.50268
	低	3.3025	.57518	3.1167	.55043	3.1123	.56909	3.3264	.52769	3.2145	.48378
F 值		357.420***		343.329***		274.235***		351.850***		414.059***	
Wilks λ		.603***(.397)									
Partial η^2		.357		.348		.299		.353		.391	
競爭	高	4.0953	.54344	3.9074	.59330	3.8664	.61178	4.0655	.50208	3.9836	.50882
	低	3.2670	.55301	3.0782	.50293	3.0629	.52695	3.2924	.52671	3.1751	.45964
F 值		366.927***		360.323***		314.336***		363.775***		442.933***	
Wilks λ		.591***(.409)									
Partial η^2		.363		.359		.328		.361		.408	
校長領導 整體層面	高	4.1594	.49330	3.9680	.54354	3.8965	.61225	4.0965	.50348	4.0301	.48559
	低	3.2725	.55151	3.0872	.52059	3.0999	.53738	3.3261	.52367	3.1964	.46425
F 值		463.686***		442.524***		309.068***		363.183***		497.525***	
Wilks λ		.553***(.447)									
Partial η^2		.419		.407		.324		.361		.436	

註：括號內數字為多變量 Partial η^2 值。

*** $p < .001$

貳、校長領導行為表現程度在教師教學效能上的差異比較

由表4-3-2 可知，將校長領導行為的整體與層面區分為高分組及低分組進行分析，在單變量及多變量變異數分析的結果上，教師的教學效能整體及各層面教學效能上均達顯著水準，且均呈現高分組顯著高於低分組之情形。其中校長領導行為的四個分層面在整體教師教學效能上， η^2 值介於 .068至 .124之間，整體校長領導行為在整體教師教學效能上， η^2 值為 .120，依Cohen 所提之標準，所有 η^2 值均大於.059，但小於 .138，顯示校長領導行為表現程度與教師教學效能屬中度關聯強度。校長領導行為表現對教師教學效能具中度的解釋效果。亦可說，校長若在各種領導行為整體及分層面領導行為表現愈強，則教師教學效能整體及分層面教學效能特性會愈強。



表 4-3-2 不同校長領導行為在教師教學效能上之差異分析表

		教學計畫準備		系統呈現教材		多元教學策略		善用教學評量		良好學習氣氛		教學效能整體層面	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
合作	高	4.1785	4.6745	4.3454	.42525	4.3393	.44275	4.3241	.43522	4.4276	.43775	4.3230	.40487
	低	3.8902	4.9265	4.1357	.45804	4.0899	.47417	4.1358	.47066	4.2189	.48930	4.0941	.43894
F 值		57.945***		36.177***		47.534***		27.721***		32.421***		47.199***	
Wilks λ		.903***(.097)											
Partial η^2		.083		.053		.069		.041		.048		.068	
創造	高	4.1963	.45703	4.3460	.43117	4.3334	.44842	4.3345	.42886	4.4230	.43689	4.3266	.40643
	低	3.8480	.48487	4.1181	.45006	4.0762	.46872	4.1096	.47131	4.2072	.49241	4.0718	.43254
F 值		88.351***		43.196***		50.785***		40.314***		34.820***		59.595***	
Wilks λ		.872***(.128)											
Partial η^2		.121		.063		.073		.059		.051		.085	
控制	高	4.2011	.44882	4.3884	.40698	4.3693	.42890	4.3660	.41484	4.4603	.41395	4.3570	.38476
	低	3.8540	.49209	4.0825	.44883	4.0481	.46659	4.0849	.46745	4.1764	.49330	4.0492	.43430
F 值		87.709***		82.378***		82.951***		65.353***		62.839***		90.944***	
Wilks λ		.866***(.134)											
Partial η^2		.120		.112		.114		.092		.089		.124	
競爭	高	4.1761	.45925	4.2678	.41647	4.3449	.42880	4.3452	.42051	4.4376	.42496	4.3343	.39217
	低	3.8552	.49417	4.0820	.44938	4.0507	.47941	4.0864	.47275	4.1800	.49633	4.0509	.43963
F 值		73.052***		70.296***		67.739***		54.203***		50.503***		74.988***	
Wilks λ		.886***(.114)											
Partial η^2		.102		.098		.095		.078		.073		.104	
校長領導 整體層面	高	4.2150	.45135	4.3814	.42356	4.3683	.43923	4.3583	.42108	4.4571	.42327	4.3560	.39693
	低	3.8435	.48041	4.0923	.43876	4.0521	.45837	4.0951	.46668	4.1822	.48734	4.0530	.42466
F 值		102.516***		72.563***		80.095***		56.579***		58.510***		87.692***	
Wilks λ		.853***(.147)											
Partial η^2		.137		.101		.111		.081		.083		.120	

註：括號內數字為多變量 Partial η^2 值。

*** $p < .001$

參、學校組織文化表現程度在教師教學效能上的差異比較

由表4-3-3 可知，將學校組織文化的整體與層面區分為高分組及低分組，在單變量及多變量變異數分析的結果上，在教師的教學效能整體及各層面教學效能上均達顯著水準，且均呈現高分組顯著高於低分組之情形。其中學校組織文化的四個分層面在整體教師教學效能上， η^2 值介於 .124 至 .151之間，整體學校組織文化在整體教師教學效能上， η^2 值為 .145，依Cohen 所提之標準， η^2 值介於高度關聯強度和中度關聯強度之間，顯示學校組織文化表現程度對於教師教學效能具有中度到高度的解釋效果。即是，學校若在各種組織文化整體及分層面組織文化表現愈強，則教師教學效能整體及分層面教學效能特性會愈強。



表 4-3-3 不同學校組織文化在教師教學效能上之差異分析表

		教學計畫準備		系統呈現教材		多元教學策略		善用教學評量		良好學習氣氛		教學效能整體層面	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
團隊	高	4.2029	.43262	4.3660	.40344	4.3599	.41346	4.3676	.40741	4.4525	.40743	4.3498	.37499
	低	3.8338	.50198	4.0915	.46507	4.0418	.48488	4.0683	.47144	4.1702	.50365	4.0411	.44594
F 值		100.735***		64.493***		80.938***		74.909***		61.872***		91.231***	
Wilks λ		.856***(.144)											
Partial η^2		.135		.091		.112		.104		.088		.124	
權變	高	4.2419	.42447	4.3862	.40310	4.3821	.40072	4.3867	.39242	4.4643	.39692	4.3722	.36754
	低	3.8427	.48979	4.1057	.45700	4.0592	.48511	4.0864	.47536	4.1926	.50366	4.0573	.44181
F 值		120.695***		67.486***		83.504***		75.222***		56.733***		95.247***	
Wilks λ		.834***(.166)											
Partial η^2		.158		.095		.115		.105		.081		.129	
市場	高	4.2168	.44110	4.3763	.40886	4.3608	.42740	4.3703	.40339	4.4307	.42010	4.3510	.38383
	低	3.8235	.48311	4.0839	.45330	4.0449	.47144	4.0693	.47378	4.1975	.50432	4.0438	.43733
F 值		117.006***		74.299***		79.751***		75.969***		41.017***		90.336***	
Wilks λ		.831***(.169)											
Partial η^2		.154		.103		.110		.106		.060		.123	
層級	高	4.2143	.42952	4.3918	.38743	4.3764	.39459	4.3842	.38127	4.4632	.39894	4.3660	.35978
	低	3.8237	.49589	4.0649	.46182	4.0257	.48986	4.0521	.48336	4.1603	.50423	4.0254	.44702
F 值		114.979***		95.538***		101.150***		94.814***		72.342***		114.709***	
Wilks λ		.837***(.163)											
Partial η^2		.151		.129		.136		.128		.101		.151	
學校文化 整體層面	高	4.2348	.42380	4.3875	.39425	4.3797	.40333	4.3897	.39015	4.4670	.39581	4.3717	.36456
	低	3.8252	.48943	4.0872	.46121	4.0418	.48240	4.0650	.47361	4.1733	.50408	4.0385	.44146
F 值		129.148***		78.997***		93.079***		90.290***		67.652***		109.222***	
Wilks λ		.826***(.174)											
Partial η^2		.167		.109		.126		.123		.095		.145	

註：括號內數字為多變量 Partial η^2 值。

*** $p < .001$

肆、綜合討論

由上所進行知覺差異分析中發現，無論就整體或分層面而言，校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之差異程度均達顯著差異水準，就其效果量程度分別為：（一）校長領導行為的四個分層面在整體學校組織文化上， η^2 值介於 .301至 .408之間，整體校長領導行為在整體學校組織文化上， η^2 值達 .436，校長領導行為與學校組織文化達高度關聯強度；（二）校長領導行為的四個分層面在整體教師教學效能上， η^2 值介於 .068至 .124之間，整體校長領導行為在整體教師教學效能上， η^2 值為 .120，校長領導行為與教師教學效能為中度關聯強度；（三）學校組織文化的四個分層面在整體教師教學效能上， η^2 值介於 .124至 .151之間，整體學校組織文化在整體教師教學效能上， η^2 值為 .145，學校組織文化與教師教學效能則是呈現介於高度關聯強度與中度關聯強度之特性。此三者間的分層面及整體之間皆存在顯著差異。由此研究結果可知悉，本研究假設一：不同校長領導行為表現程度在學校組織文化上有顯著差異；假設二：不同校長領導行為表現程度在教師教學效能上有顯著差異；假設三：不同學校組織文化表現程度在教師教學效能上有顯著差異，均得到支持。可發現，校長在領導行為的整體及分層面表現愈強時，學校組織文化與教師教學效能之整體及分層面的特性愈強；學校組織文化之整體及分層面特性愈強時，教師教學效能的整體及分層面的表現愈佳的關聯特性。

第四節 校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之相關分析

本節採皮爾森積差相關分析校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之相關，在分析的內容同時針對教師層次與學校層次來進行探討，相關係數的強度大小係通過顯著性考驗後，方進行係數在統計上意義的探討。相關係數為標準化係數，係數數值非成等距關係，因此係數數值不能被視為等距尺度，僅可以順序尺度的概念，來說明數值得相對大小。(邱皓政，2010)有關相關係數的強度大小與意義一般做如下的判斷：1.00完全相關、.70-.99高度相關、.40-.69中度相關、.10-.39低度相關、.10微弱或無相關。

壹、校長領導行為與學校組織文化之相關

由表4-4-1 及表4-4-2 可得知，在教師與學校層次上，校長領導行為的分層面及整體領導行為與學校組織文化的分層面及整體組織文化之間，除教師層次領導行為與組織文化「市場」分層面，相關係數達顯著 .697、教師層次組織文化與領導行為「合作」分層面，相關係數達顯著 .697，兩者為接近高度相關外，其餘教師與學校層次上均為達顯著高度相關的變項關聯程度，教師與學校層次的整體領導行為與組織文化相關分別達 .809 與 .870。即代表，校長領導行為的分層面及整體與學校組織文化的分層面及整體間皆具有正向的關聯，且在學校層次上均達高度相關之關聯程度。其中可發現，競值架構中某一象限的領導行為層面不只與對應象限的組織文化層面有顯著的正相關，亦與非對應或對立象限的組織文化層面有顯著的正相關。例如「合作」領導行為除了與「團隊」組織文化有顯著的正相關之外，與非對應象限的組織文化（如權變）以及對立象限的組織文化（如市場）亦有顯著的正相關。

表 4-4-1 校長領導行為與學校組織文化相關分析摘要表（教師層次）

校長領導行為	合作	創造	控制	競爭	整體領導行為
學校組織文化					
團隊	.724**	.699**	.742**	.740**	.783**
權變	.685**	.726**	.726**	.733**	.779**
市場	.555**	.624**	.663**	.675**	.697**
層級	.633**	.641**	.753**	.737**	.749**
整體組織文化	.697**	.720**	.771**	.768**	.809**

N=646

** $p < .01$

表 4-4-2 校長領導行為與學校組織文化相關分析摘要表（學校層次）

校長領導行為	合作	創造	控制	競爭	整體領導行為
學校組織文化					
團隊	.844**	.734**	.849**	.781**	.866**
權變	.820**	.805**	.838**	.798**	.885**
市場	.681**	.612**	.722**	.674**	.723**
層級	.796**	.711**	.877**	.823**	.856**
整體組織文化	.819**	.776**	.849**	.818**	.870**

N=51

** $p < .01$

貳、校長領導行為與教師教學效能之相關

由表4-4-3 及表4-4-4 可得知，在教師與學校層次上，校長領導行為的分層面及整體領導行為與教師教學效能的分層面及整體教學效能之間，教師層次整體領導行為與教學效能分層面，相關係數介於 .315至 .408之間，呈現低度相關至中度相關之關係；教師層次整體教學效能與領導行為分層面，相關係數介於 .285至 .398之間，呈現低度相關現象。學校層次整體教學效能與領導行為分層面，與整體領導行為與教學效能分層面僅各

有一項達成顯著相關，且呈低度相關之關係。教師與學校層次的整體領導行為與教學效能相關分別達 .380與 .280，達顯著水準，但僅呈達低度相關之特性。此代表，校長領導行為的分層面及整體與教師教學效能的分層面及整體間具有正向關聯，其關聯程度介於低度相關至中度相關之間。

表4-4-3 校長領導行為與教師教學效能相關分析摘要表（教師層次）

校長領導行為	合作	創造	控制	競爭	整體領導行為
教師教學效能					
教學計畫準備	.339**	.396**	.407**	.393**	.408**
系統呈現教材	.284**	.328**	.400**	.383**	.353**
多元教學策略	.316**	.355**	.408**	.392**	.357**
善用教學評量	.245**	.302**	.372**	.364**	.319**
良好學習氣氛	.251**	.291**	.358**	.360**	.315**
整體教學效能	.285**	.342**	.398**	.375**	.380**

N=646

** $p < .01$

表 4-4-4 校長領導行為與教師教學效能相關分析摘要表（學校層次）

校長領導行為	合作	創造	控制	競爭	整體領導行為
教師教學效能					
教學計畫準備	.125	.271	.305*	.259	.254
系統呈現教材	.160	.248	.378**	.340*	.247
多元教學策略	.225	.324*	.445**	.413**	.302*
善用教學評量	.195	.263	.436**	.392**	.260
良好學習氣氛	.107	.222	.344*	.323*	.258
整體教學效能	.163	.228	.369**	.295*	.280*

N=51

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

叁、學校組織文化與教師教學效能之相關

由表4-4-5 及表4-4-6 可得知，在教師與學校層次上，學校組織文化的分層面及整體組織文化與教師教學效能的分層面及整體教學效能之間，教師層次整體組織文化與教學效能分層面，相關係數介於 .354至 .468之間，呈現低度相關至中度相關之關係；教師層次整體教學效能與組織文化分層面，相關係數介於 .384至 .427之間，亦呈現低度相關至中度相關之現象。學校層次整體教學效能與組織文化分層面，相關係數介於 .362至 .467之間，呈現低度相關至中度相關之關係；整體組織文化與教學效能分層面，相關係數介於 .355至 .460之間，亦呈現低度相關至中度相關之關係。而教師與學校層次的整體組織文化與教學效能相關分別達 .439與 .432，達顯著水準，可知，學校組織文化的分層面及整體與教師教學效能的分層面及整體間具有正向關聯，其關聯程度分層面介於低度相關至中度相關之間，整體則達中度相關之關聯程度。

表 4-4-5 學校組織文化與教師教學效能相關分析摘要表（教師層次）

學校組織文化	團隊	權變	市場	層級	整體組織文化
教師教學效能					
教學計畫準備	.400**	.461**	.460**	.418**	.468**
系統呈現教材	.342**	.353**	.354**	.387**	.385**
多元教學策略	.363**	.386**	.389**	.394**	.412**
善用教學評量	.347**	.364**	.378**	.400**	.400**
良好學習氣氛	.320**	.324**	.305**	.372**	.354**
整體教學效能	.384**	.410**	.410**	.427**	.439**

N=646

** $p < .01$

表 4-4-6 學校組織文化與教師教學效能相關分析摘要表（學校層次）

學校組織文化	團隊	權變	市場	層級	整體組織文化
教師教學效能					
教學計畫準備	.331*	.416**	.471**	.302*	.406**
系統呈現教材	.435*	.400*	.466**	.422**	.401**
多元教學策略	.496**	.467**	.483**	.467**	.460**
善用教學評量	.448**	.387**	.412**	.451**	.419**
良好學習氣氛	.320*	.276	.293*	.379**	.355*
整體教學效能	.362**	.404**	.467**	.422**	.432**

N=51

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

肆、綜合討論

由上述積差相關分析中發現，無論就教師層次或學校層次而言，校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之整體關聯程度分別為：校長領導行為與學校組織文化達高度相關、校長領導行為與教師教學效能為低度相關、學校組織文化與教師教學效能則是呈現中度相關之特性，即三者間的分層面及整體之間皆存在顯著的正相關。因此，本研究假設四：校長領導行為與學校組織文化之間有顯著相關、假設五：校長領導行為與教師教學效能之間有顯著相關、以及假設六：學校組織文化與教師教學效能之間有顯著相關，全數獲得支持。即代表，校長在領導行為的整體及分層面表現愈強時，學校組織文化與教師教學效能之整體及分層面的特性愈強；學校組織文化之整體及分層面特性愈強時，教師教學效能的整體及分層面的表現愈佳。其中亦發現，競值架構中校長領導行為與學校組織文化之間，某一象限之變項的分層面不只與對應象限的分層面有顯著正相關，與非對應象限甚至對立象限的層面也有顯著的正相關，例如：「控制」與對應的「層級」、非對應的「團隊」與對立的「權變」，均有顯著的正相關。

此與沈志勳(2011)、吳勁甫(2008)、林淑芬(2001)、邱怡和(2010)、鄭彩鳳(1996)、羅錦財(2001)等人的研究一致。就本研究在競值架構下學校組織文化與教師教學效能具有顯著正相關之結果與張碧娟(1999)研究提出：學校教學氣氛愈佳，教師教學效能愈高；陳俊雄(2010)研究提出：教師所感受的組織氣候愈佳，教師的教學效能愈高與陳麗琴(2011)發現學校組織文化對教學效能有顯著正向影響。本研究與渠等的類似研究結果有相仿之處。



第五節 校長領導行為、學校組織文化與教師 教學效能之預測分析

本節採取多元逐步迴歸分析，針對教師層次資料加以分析以探討變項間之預測或解釋情形。

壹、校長領導行為對學校組織文化之預測

在迴歸分析中得到標準化迴歸係數 β ，可用以解釋變項的相對重要性，在共線性診斷方面，變異數膨脹因素（variance inflation factor, VIF）可用來評估共線性的影響，當VIF大於5時，自變項之間就有很高的相關，VIF大於10時，表示共線性已經嚴重威脅參數估計的穩定性，整體性迴歸模式的共線性診斷可以透過特徵值（eigenvalue; λ ）與條件指數（conditional index; CI）來判斷，特徵值越小，表示解釋變項間具有共線性；CI值越高，表示共線性嚴重，當CI值低於30，表示共線性問題緩和，30到100間，表示迴歸模式具有中至高度共線性，100以上則表示嚴重的共線性（邱皓政，2010）。

一、領導行為對團隊組織文化之預測分析

就領導行為對「團隊」組織文化預測而言，經採逐步迴歸分析法，從表4-5-1中可知共線性的檢測結果：模式一至模式三之VIF值介於1到4.702之間小於10，表示共線性不會威脅參數估計的穩定性，特徵值 λ 介於.005到.023之間，表示解釋變項間具有共線性，而最大CI值為29.567小於30，可見共線性問題緩和。

因其共線性問題緩和，大致上可依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」四個層面中共有三個自變項達顯著水準，其三個預測模式依序為：

模式一：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta=.735$ ，F值為756.671， $p < .001$ ， $R^2=.540$ ，可以獨立解釋依變項54%的變異量。

模式二：「控制-合作」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .423，「合作」領導行為， $\beta = .412$ ，F值為509.736， $p < .001$ ， $R^2 = .613$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 61.3%的變異量。

模式三：「控制-合作-競爭」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .238，「合作」領導行為， β 值改變為 .374，「競爭」領導行為， $\beta = .247$ ，F值為360.827， $p < .001$ ， $R^2 = .628$ ，三項自變項共可聯合解釋依變項 62.8%的變異量。

因為上述三模式的標準化迴歸係數(β)皆為正值，表示此三自變項對「團隊」學校組織文化的影響為正向，亦即「控制」、「合作」、「競爭」的領導行為表現愈強，則學校組織文化的「團隊」層面特性也就愈高。

表4-5-1 校長領導行為對「團隊」學校組織文化預測之迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.735	.540	.540	756.671***	.735***	.018	10.538	1.000
控制	.783	.613	.073	509.736***	.423***	.022	11.601	2.329
合作					.412***	.009	18.121	2.329
控制	.792	.628	.014	360.827***	.238***	.023	13.012	4.702
合作					.374***	.011	18.645	2.432
競爭					.247***	.005	29.567	4.225

註：1.依變項：團隊。 2.創造未選入

*** $p < .001$

二、領導行為對權變組織文化之預測分析

就領導行為對「權變」組織文化預測而言，經採逐步迴歸分析法，從表4-5-2 中可知共線性的檢測結果：模式一至模式四之VIF 值介於1 到4.912之間小於10，特徵值 λ 介於 .004 到.025之間，CI值介於 9.979 到33.406之間，未有嚴重的共線性問題產生。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」四個層面均達顯著水準，其四個預測模式依序為：

模式一：「創造」可以獨立預測依變項， $\beta=.734$ ，F值為753.784， $p < .001$ ， $R^2=.539$ ，可以獨立解釋依變項 53.9%的變異量，而「創造」領導行為與「權變」組織文化為對應象限。

模式二：「創造-控制」聯合預測依變項，「創造」領導行為， β 值改變為 .443，「控制」領導行為， $\beta=.360$ ，F值為 451.112， $p < .001$ ， $R^2=.584$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 58.4%的變異量。

模式三：「創造-控制-合作」聯合預測依變項，「創造」領導行為， β 值改變為 .342，「控制」領導行為， β 值改變為 .288，「合作」領導行為， $\beta=.203$ ，F值為318.472， $p < .001$ ， $R^2=.598$ ，三項自變項共可聯合解釋依變項 59.8%的變異量。

模式四：「創造-控制-合作-競爭」聯合預測依變項，「創造」領導行為， β 值改變為 .271，「控制」領導行為， β 值改變為 .160，「合作」領導行為， $\beta=.197$ ，「競爭」領導行為， $\beta=.219$ ，F值為 248.579， $p < .001$ ， $R^2=.608$ ，四項自變項共可聯合解釋依變項 60.8%的變異量。

因為上述四模式的標準化迴歸係數(β)皆為正值，表示此四自變項對「權變」學校組織文化的影響為正向，亦即「創造」、「控制」、「合作」、「競爭」的領導行為表現愈強，則學校組織文化的「權變」層面特性也就愈高。

表4-5-2 校長領導行為對「權變」學校組織文化預測之迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR ²	F 值	β	λ	CI	VIF
創造	.734	.539	.539	753.784***	.734***	.020	9.979	1.000
創造 控制	.764	.584	.045	451.112***	.443*** .360***	.023 .007	11.401 20.501	2.905 2.905
創造 控制 合作	.773	.598	.014	318.472***	.342*** .288*** .203***	.025 .009 .007	12.671 20.483 23.774	3.614 3.270 2.897
創造 控制 合作 競爭	.780	.608	.010	248.579***	.271*** .160*** .197*** .219***	.025 .011 .007 .004	13.984 20.846 26.215 33.406	4.123 4.912 2.901 4.821

註：依變項：團隊。

*** $p < .001$

三、領導行為對市場組織文化之預測分析

就對「市場」組織文化預測而言，經採逐步迴歸分析法，從表4-5-3 中共線性的檢測結果：模式一至模三之VIF 值介於1 到4.815之間小於10，特徵值 λ 介於 .005 到.024之間，共線性，而CI值介於 10.538 到 29.426 之間小於30，共線性問題緩和。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」四個層面中共有三個自變項達顯著水準，其三個預測模式依序為：

模式一：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta=.676$ ，F值為542.401， $p < .001$ ， $R^2=.457$ ，可以獨立解釋依變項 45.7%的變異量。

模式二：「控制-競爭」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .368，「合作」領導行為， $\beta=.356$ ，F值為306.979， $p < .001$ ， $R^2=.488$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 48.8%的變異量。

模式三：「控制-競爭-創造」聯合預測依變項，「控制」領導行為，

β 值改變為 .296，「合作」領導行為， β 值改變為 .271，「競爭」領導行為， $\beta = .179$ ，F值為212.091， $p < .001$ ， $R^2 = .498$ ，三項自變項共可聯合解釋依變項 49.8%的變異量。

因為上述三模式的標準化迴歸係數(β)皆為正值，表示此三自變項對「市場」學校組織文化的影響為正向，亦即「控制」、「競爭」、「創造」的領導行為表現愈強，則學校組織文化的「市場」層面特性也就愈高。

表4-5-3 校長領導行為對「市場」學校組織文化預測之迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.676	.457	.456	542.401***	.676***	.018	10.538	1.000
控制	.699	.488	.031	306.979***	.368***	.022	11.670	4.045
競爭					.356***	.005	25.433	4.045
控制	.706	.498	.009	212.091***	.296***	.024	12.734	4.600
競爭					.271***	.008	22.738	4.815
創造					.179***	.005	29.426	3.457

註：1.依變項：市場。 2.合作未選入

*** $p < .001$

四、領導行為對層級組織文化之預測分析

就領導行為對「層級」組織文化預測而言，經採逐步迴歸分析法，從表4-5-4 中共線性的檢測結果：模式一至模式四之VIF 值介於1 到4.912之間小於10，特徵值 λ 介於 .004 到 .025之間，CI值介於 10.538 到33.406之間，未有嚴重的共線性問題產生。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」四個層面均達顯著水準，其四個預測模式依序為：

模式一：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta = .756$ ，F值為857.497， p

$< .001$ ， $R^2 = .571$ ，可以獨立解釋依變項 57.1%的變異量，而「控制」領導行為與「層級」組織文化為對應象限。

模式二：「控制-競爭」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .473，「競爭」領導行為， $\beta = .323$ ，F值為 476.186， $p < .001$ ， $R^2 = .597$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 59.7%的變異量。

模式三：「控制-競爭-合作」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .431，「競爭」領導行為， β 值改變為 .300，「合作」領導行為， $\beta = .085$ ，F值為 320.910， $p < .001$ ， $R^2 = .600$ ，三項自變項共可聯合解釋依變項 60%的變異量。

模式四：「控制-競爭-合作-創造」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .455，「競爭」領導行為， β 值改變為 .341，「合作」領導行為， $\beta = .121$ ，「創造」領導行為， $\beta = -.107$ ，F值為 243.131， $p < .001$ ， $R^2 = .603$ ，四項自變項共可聯合解釋依變項 60.3%的變異量。

從上述四模式的標準化迴歸係數(β)中可發現，在前三模式中「控制-競爭-合作」領導行為對依變項的影響皆為正值，表示此三自變項對「層級」學校組織文化的影響為正向，亦即「控制」、「競爭」、「合作」的領導行為表現愈強，則學校組織文化的「層級」層面特性也就愈高，但特別注意的是，第四模式中的「創造」領導行為對依變項的影響卻為負值，表示此自變項對「層級」學校組織文化的影響為負向，亦即「創造」的領導行為表現愈強，則學校組織文化的「層級」層面特性也就愈低。

表4-5-4 校長領導行為對「層級」學校組織文化預測之迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR ²	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.756	.571	.570	857.497***	.756***	.018	10.538	1.000
控制 競爭	.773	.597	.026	476.186***	.473*** .323***	.022 .005	11.670 25.433	4.045 4.045
控制 競爭 合作	.775	.600	.003	320.910***	.431*** .300*** .085***	.023 .011 .005	13.012 18.645 29.567	4.702 4.225 2.432
控制 競爭 合作 創造	.776	.603	.003	243.131***	.455*** .341*** .121*** -.107***	.025 .011 .007 .004	13.984 20.846 26.215 33.406	4.912 4.821 2.901 4.123

註：依變項：層級。

*** $p < .001$

五、領導行為對整體組織文化之預測分析

就領導行為對「整體」組織文化預測而言，從表4-5-5 中可知共線性的檢測結果：模式一至模式四之VIF 值介於1 到4.912之間小於10，特徵值 λ 介於 .004 到.025之間，CI值介於為 10.538 到33.406之間，可見未有嚴重的共線性問題產生。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」四個層面均達顯著水準，其四個預測模式依序為：

模式一：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta=.775$ ，F值為968.528， $p < .001$ ， $R^2=.601$ ，可以獨立解釋依變項 60.1%的變異量。

模式二：「控制-競爭」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .441，「競爭」領導行為， $\beta=.385$ ，F值為 564.689， $p < .001$ ， $R^2=.637$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 63.7%的變異量。

模式三：「控制-競爭-合作」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .323，「競爭」領導行為， β 值改變為 .323，「合作」領導行

為， $\beta = .227$ ，F值為 412.428， $p < .001$ ， $R^2 = .658$ ，三項自變項共可聯合解釋依變項 65.8%的變異量。

模式四：「控制-競爭-合作-創造」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .302，「競爭」領導行為， β 值改變為 .288，「合作」領導行為， $\beta = .196$ ，「創造」領導行為， $\beta = .093$ ，F值為 311.734， $p < .001$ ， $R^2 = .660$ ，四項自變項共可聯合解釋依變項 66%的變異量。

因為上述四模式的標準化迴歸係數(β)皆為正值，表示此四自變項對「整體」學校組織文化的影響為正向，亦即「控制」、「競爭」、「合作」、「創造」的領導行為表現愈強，則整體學校組織文化特性也就愈高。

表4-5-5 校長領導行為對整體學校組織文化預測之迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.775	.601	.601	968.528***	.775***	.018	10.538	1.000
控制 競爭	.798	.637	.037	564.689***	.441*** .385***	.022 .005	11.670 25.433	4.045 4.045
控制 競爭 合作	.811	.658	.021	412.428***	.323*** .323*** .227***	.023 .011 .005	13.012 18.645 29.567	4.702 4.225 2.432
控制 合作 競爭 創造	.813	.660	.002	311.734***	.302*** .288*** .196*** .093***	.025 .011 .007 .004	13.984 20.846 26.215 33.406	4.912 4.821 2.901 4.123

註：依變項：學校組織文化。

*** $p < .001$

貳、校長領導行為對教師教學效能之預測

就校長領導行為對教師教學效能之分層面與整體之預測，依所蒐集之資料分析如下。

一、領導行為對教學計畫準備教學效能之預測分析

就領導行為對「教學計畫準備」教學效能預測而言，從表4-5-6 中可知共線性的檢測結果：模式一與模式二之VIF 值介於1 到2.905之間小於10，特徵值 λ 介於 .007 到.023之間，CI值介於 10.538 到20.501之間小於30，顯示共線性問題緩和。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」四個層面中共有二個自變項達顯著水準，二個預測模式依序為：

模式一：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta=.403$ ，F值為124.974， $p < .001$ ， $R^2=.163$ ，可以獨立解釋依變項 16.3%的變異量。

模式二：「控制-創造」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .250，「創造」領導行為， $\beta=.189$ ，F值為68.103， $p < .001$ ， $R^2=.175$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 17.5%的變異量。

因為上述二模式的標準化迴歸係數(β)皆為正值，表示此二自變項對「教學計畫準備」教學效能的影響為正向，亦即「控制」、「創造」的領導行為表現愈強，則教師教學效能的「教學計畫準備」層面特性也就愈高。

表4-5-6 校長領導行為對「教學計畫準備」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.403	.163	.163	124.974***	.403***	.018	10.538	1.000
控制	.418	.175	.012	68.103***	.250***	.023	11.471	2.905
創造					.189**	.007	20.501	2.905

註：1.依變項：教學準備計畫。 2.合作、競爭未選入。

** $p < .01$

*** $p < .001$

二、領導行為對系統呈現教材教學效能之預測分析

就領導行為對「系統呈現教材」教學效能預測而言，從表4-5-7 中可知共線性的檢測結果：VIF 值為 $1.000 < 10$ ，特徵值 λ 為 .018，CI值為 $10.538 < 30$ 。依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的四個層面中僅有「控制」一個自變項達顯著水準，其預測模式為：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta=.371$ ，F值為102.606， $p < .001$ ， $R^2=.137$ ，可以獨立解釋依變項 13.7%的變異量。因為模式的標準化迴歸係數 β 為正值，表示此自變項對「系統呈現教材」教學效能的影響為正向，亦即「控制」的領導行為表現愈強，則教師教學效能的「系統呈現教材」層面特性也就愈高。

表4-5-7 校長領導行為對「系統呈現教材」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.371	.137	.137	102.606***	.371***	.018	10.538	1.000

註：1.依變項：系統呈現教材。 2.合作、創造和競爭未選入。

*** $p < .001$

三、領導行為對多元教學策略教學效能之預測分析

就領導行為對「多元教學策略」教學效能預測而言，從表4-5-8 中可知共線性的檢測結果：VIF 值為 $1.000 < 10$ ，特徵值 λ 為 .018，CI值為 $10.538 < 30$ 。依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的四個層面中僅有「控制」一個自變項達顯著水準，其預測模式為：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta=.369$ ，F值為101.739， $p < .001$ ， $R^2=.136$ ，可以獨立解釋依變項 13.6%的變異量。因為模式的標準化迴歸係數 β 為正值，表示此自變項對「多元教學策略」教學效能的影響為正向，亦即「控制」的領導行為表現愈強，則教師教學效能的「多元教學策略」層面特性也就愈高。

表4-5-8 校長領導行為對「多元教學策略」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.369	.136	.136	101.739***	.369***	.018	10.538	1.000

註：1.依變項：多元教學策略。 2.合作、創造和競爭未選入。

*** $p < .001$

四、領導行為對善用教學評量教學效能之預測分析

就領導行為對「善用教學評量」教學效能預測而言，從表4-5-9 中可知共線性的檢測結果：模式一與模式二之VIF 值介於1 到2.329之間小於10，特徵值 λ 介於 .009 到.022之間，CI值介於 10.538 到 18.121之間小於30，顯示共線性問題緩和。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的「合作」、「創造」、「控制」及「競爭」四個層面中共有二個自變項達顯著水準，二個預測模式依序為：

模式一：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta = .352$ ，F值為90.857， $p < .001$ ， $R^2 = .124$ ，可以獨立解釋依變項 12.4%的變異量。

模式二：「控制-合作」聯合預測依變項，「控制」領導行為， β 值改變為 .438，「合作」領導行為， $\beta = -.115$ ，F值為 47.751， $p < .001$ ， $R^2 = .129$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 12.9%的變異量。

上述模式一中的「控制」層面，標準化迴歸係數 β 為正值，表示此自變項對「善用教學評量」教學效能的影響為正向，亦即「控制」的領導行為表現愈強，則教師教學效能的「善用教學評量」層面特性也就愈高。但第二模式中的「合作」領導行為對依變項的影響卻為負值，表示此自變項對「善用教學評量」教學效能的影響為負向，亦即「合作」的領導行為表現愈強，則教師教學效能的「善用教學評量」層面特性也就愈低。

表4-5-9 校長領導行為對「善用教學評量」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR ²	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.352	.124	.122	90.857***	.352***	.018	10.538	1.000
控制	.360	.129	.006	47.751***	.438***	.022	11.601	2.329
合作					-.115**	.009	18.121	2.329

註：1.依變項：善用教學評量。 2.創造、競爭未選入。

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

五、領導行為對良好學習氣氛教學效能之預測分析

就領導行為對「良好教學氣氛」教學效能預測而言，從表4-5-10 中可知共線性的檢測結果：VIF 值為1.000小於10，特徵值 λ 為 .018，CI值為10.538小於30。依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的四個層面中僅有「控制」一個自變項達顯著水準，其預測模式為：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta=.340$ ，F值為84.156， $p < .001$ ， $R^2=.116$ ，可以獨立解釋依變項 11.6%的變異量。因為模式的標準化迴歸係數 β 為正值，表示此自變項對「良好教學氣氛」教學效能的影響為正向，亦即「控制」的領導行為表現愈強，則教師教學效能的「良好教學氣氛」層面特性也就愈高。

表4-5-10 校長領導行為對「良好學習氣氛」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR ²	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.340	.116	.116	84.156***	.340***	.018	10.538	1.000

註：1.依變項：良好學習氣氛。 2.合作、創造和競爭未選入。

*** $p < .001$

六、領導行為對整體教學效能之預測分析

就領導行為對「整體」教學效能預測而言，從表4-5-11 中可知共線性的檢測結果：VIF 值為1.000小於10，特徵值 λ 為 .018，CI值為 10.538小於30。依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，校長領導行為的四個層面中僅有「控制」一個自變項達顯著水準，其預測模式為：「控制」可以獨立預測依變項， $\beta=.398$ ，F值為121.208， $p<.001$ ， $R^2=.158$ ，可以獨立解釋依變項 15.8%的變異量。因為模式的標準化迴歸係數 β 為正值，表示此自變項對「整體」教學效能的影響為正向，亦即「控制」的領導行為表現愈強，則整體教師教學效能特性也就愈高。

表4-5-11 校長領導行為對「整體」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
控制	.398	.158	.158	121.208***	.398***	.018	10.538	1.000

註：1.依變項：整體教學效能。 2.合作、創造和競爭未選入。

*** $p<.001$

叁、學校組織文化對教師教學效能之預測

就學校組織文化對教師教學效能之分層面與整體之預測，依所蒐集之資料分析如下。

一、學校組織文化對教學計畫準備教學效能之預測分析

就學校組織文化對「教學計畫準備」教學效能預測而言，從表4-5-12 中可知共線性的檢測結果：模式一與模式二之VIF 值介於1 到 3.762之間小於10，特徵值 λ 介於 .005 到 .024之間，CI值介於 10.313 到23.471之間小於30，顯示共線性問題緩和。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，學校組織文化的「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」四個層面中共有

二個自變項達顯著水準，二個預測模式依序為：

模式一：「權變」可以獨立預測依變項， $\beta=.461$ ，F值為 173.789， $p < .001$ ， $R^2=.213$ ，可以獨立解釋依變項 21.3%的變異量。

模式二：「權變-市場」聯合預測依變項，「權變」組織文化， β 值改變為 .250，「市場」組織文化， $\beta=.246$ ，F值為95.275， $p < .001$ ， $R^2=.229$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 22.9%的變異量。

因為上述二模式的標準化迴歸係數 β 皆為正值，表示此二自變項對「教學計畫準備」教學效能的影響為正向，亦即「權變」、「市場」組織文化表現愈強，則教師教學效能的「教學計畫準備」層面特性也就愈高。

表4-5-12 學校組織文化對「教學計畫準備」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
權變	.461	.213	.213	173.789***	.461***	.019	10.313	1.000
權變 市場	.478	.229	.016	95.275***	.250*** .246***	.024 .005	11.227 23.471	3.762 3.762

註：1.依變項：教學計畫準備。 2.團隊、層級未選入。

*** $p < .001$

二、學校組織文化對系統呈現教材教學效能之預測分析

就學校組織文化對「系統呈現教材」教學效能預測而言，從表4-5-13 中可知共線性的檢測結果：模式一與模式二之VIF 值介於1 到 2.676之間小於10，特徵值 λ 介於 .007 到 .021之間，CI值介於 11.649 到20.990之間小於30，顯示共線性問題緩和。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，學校組織文化的「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」四個層面中共有二個自變項達顯著水準，二個預測模式依序為：

模式一：「層級」可以獨立預測依變項， $\beta=.387$ ，F值為 113.475， $p < .001$ ， $R^2=.150$ ，可以獨立解釋依變項 15%的變異量。

模式二：「層級-市場」聯合預測依變項，「層級」組織文化， β 值改變為 .285，「市場」組織文化， $\beta = .129$ ，F值為59.417， $p < .01$ ， $R^2 = .156$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 15.6%的變異量。

因為上述二模式的標準化迴歸係數 β 皆為正值，表示此二自變項對「系統呈現教材」教學效能的影響為正向，亦即「層級」、「市場」組織文化表現愈強，則教師教學效能的「系統呈現教材」層面特性也就愈高。

表4-5-13 學校組織文化對「系統呈現教材」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
層級	.387	.150	.150	113.475***	.387***	.015	11.649	1.000
層級	.395	.156	.006	59.417***	.285***	.021	11.945	2.676
市場					.129**			

註：1.依變項：系統呈現教材。 2.團隊、權變未選入。

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

三、學校組織文化對多元教學策略教學效能之預測分析

就學校組織文化對「多元教學策略」教學效能預測而言，從表4-5-14 中可知共線性的檢測結果：模式一與模式二之VIF 值介於1 到 2.676之間小於10，特徵值 λ 介於 .007 到 .021之間，CI值介於 11.649 到20.990之間小於30，顯示共線性問題緩和。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，學校組織文化的「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」四個層面中共有二個自變項達顯著水準，二個預測模式依序為：

模式一：「層級」可以獨立預測依變項， $\beta = .394$ ，F值為 118.596， $p < .001$ ， $R^2 = .156$ ，可以獨立解釋依變項 15.6%的變異量。

模式二：「層級-市場」聯合預測依變項，「層級」組織文化， β 值改變為 .233，「市場」組織文化， $\beta = .205$ ，F值為66.385， $p < .001$ ， $R^2 = .171$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 17.1%的變異量。

因為上述二模式的標準化迴歸係數 β 皆為正值，表示此二自變項對「多元教學策略」教學效能的影響為正向，亦即「層級」、「市場」組織文化表現愈強，則教師教學效能的「多元教學策略」層面特性也就愈高。

表4-5-14 學校組織文化對「多元教學策略」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
層級	.394	.156	.156	118.596***	.394***	.015	11.649	1.000
層級	.414	.171	.016	66.385***	.233***	.021	11.945	2.676
市場					.205**			

註：1. 依變項：系統呈現教材。 2. 團隊、權變未選入。

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

四、學校組織文化對善用教學評量教學效能之預測分析

就學校組織文化對「善用教學評量」教學效能預測而言，從表4-5-15 中可知共線性的檢測結果：模式一與模式二之VIF 值介於1 到 2.676之間小於10，特徵值 λ 介於 .007 到 .021之間，CI值介於 11.649 到20.990之間小於30，顯示共線性問題緩和。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，學校組織文化的「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」四個層面中共有二個自變項達顯著水準，二個預測模式依序為：

模式一：「層級」可以獨立預測依變項， $\beta = .400$ ，F值為 122.417， $p < .001$ ， $R^2 = .160$ ，可以獨立解釋依變項 16%的變異量。

模式二：「層級-市場」聯合預測依變項，「層級」組織文化， β 值改變為 .268，「市場」組織文化， $\beta = .166$ ，F值為65.845， $p < .001$ ， $R^2 = .170$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 17%的變異量。

因為上述二模式的標準化迴歸係數 β 皆為正值，表示此二自變項對「善用教學評量」教學效能的影響為正向，亦即「層級」、「市場」組織文化表現愈強，則教師教學效能的「善用教學評量」層面特性也就愈高。

表4-5-15 學校組織文化對「善用教學評量」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
層級	.400	.160	.160	122.417***	.400***	.015	11.649	1.000
層級	.412	.170	.010	65.845***	.268***	.021	11.945	2.676
市場					.166**			

註：1.依變項：善用教學評量。 2.團隊、權變未選入。

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

五、學校組織文化對良好學習氣氛教學效能之預測分析

就領導行為對「良好學習氣氛」教學效能預測而言，從表4-5-16 中可知共線性的檢測結果：VIF 值為1.000小於10，特徵值 λ 為 .015，CI值為11.649小於30。依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，學校組織文化的四個層面中僅有「層級」一個自變項達顯著水準，其預測模式為：「層級」可以獨立預測依變項， $\beta=.372$ ，F值為103.595， $p < .001$ ， $R^2=.139$ ，可以獨立解釋依變項 13.9%的變異量。因為模式的標準化迴歸係數 β 為正值，表示此自變項對「良好學習氣氛」教學效能的影響為正向，亦即「層級」組織文化表現愈強，則教師教學效能的「良好學習氣氛」層面特性也就愈高。

表4-5-16 學校組織文化對「良好學習氣氛」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
層級	.372	.139	.139	103.595***	.372***	.015	11.649	1.000

註：1.依變項：良好學習氣氛。 2.團隊、權變與市場未選入。

*** $p < .001$

六、學校組織文化對整體教學效能之預測分析

就學校組織文化對「整體」教學效能預測而言，從表4-5-17 中可知共線性的檢測結果：模式一與模式二之VIF 值介於1 到 2.676之間小於10，特徵值 λ 介於 .007 到 .021之間，CI值介於 11.649 到20.990之間小於30，顯示共線性問題緩和。

依 β 值來判斷自變項對於依變項影響的重要性。在本項分析中，學校組織文化的「團隊」、「權變」、「市場」及「層級」四個層面中共有二個自變項達顯著水準，二個預測模式依序為：

模式一：「層級」可以獨立預測依變項， $\beta=.427$ ，F值為 143.864， $p < .001$ ， $R^2=.183$ ，可以獨立解釋依變項 18.3%的變異量。

模式二：「層級-市場」聯合預測依變項，「層級」組織文化， β 值改變為 .275，「市場」組織文化， $\beta=.192$ ，F值為78.571， $p < .001$ ， $R^2=.196$ ，二項自變項共可聯合解釋依變項 19.6%的變異量。

因為上述二模式的標準化迴歸係數 β 皆為正值，表示此二自變項對「整體」教學效能的影響為正向，亦即「層級」、「市場」組織文化表現愈強，則整體教師教學效能的層面特性也就愈高。

表4-5-17 學校組織文化對「整體」教學效能預測迴歸分析摘要表

自變項	R	R ²	ΔR^2	F 值	β	λ	CI	VIF
層級	.427	.183	.183	143.864***	.427***	.015	11.649	1.000
層級 市場	.443	.196	.014	78.571***	.275*** .192**	.021 .007	11.945 20.990	2.676 2.676

註：1.依變項：整體教師教學效能。 2.團隊、權變未選入。

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

肆、綜合討論

經由前述的多元逐步迴歸分析中可知，在校長領導行為對學校組織文化、校長領導行為對教師教學效能的預測分析與學校組織文化對教師教學效能三項的預測分析，均可達顯著預測力。亦即，本研究假設七：校長領導行為對學校組織文化有顯著的預測力、假設八：校長領導行為對教師教學效能有顯著的預測力、假設九：學校組織文化對教師教學效能有顯著的預測力，皆可成立。以整體而言，其中以校長領導行為對學校組織文化預測力的解釋變異量最高，四項自變項共可聯合解釋依變項 66%的變異量。學校組織文化對教師教學效能預測力的解釋變異量次之，二項自變項共可聯合解釋依變項 19.6%的變異量。校長領導行為對教師教學效能預測力的解釋變異量更次之，一項自變項共可解釋依變項 15.8%的變異量。而在競值架構校長領導行為對學校組織文化的預測力一項上發現：(一)校長領導行為層面表現愈強，則整體學校組織文化特性也就愈高，校長領導是學校組織文化的重要預測因素，此與沈志勳(2011)、吳勁甫(2008)、邱怡和(2010)、陳春風(2007)、賴鈴文(2006)、蔡彩鳳(1996)的研究一致；(二)競值架構中某一象限變項的分層面不只能預測對應象限變項的分層面，也能預測非對應象限，甚至於對立象限變項的分層面，此與先前沈志勳(2011)、吳勁甫(2008)的研究相似。而本研究發現學校組織文化對教師教學效能具有顯著預測力之結果則類似於陳俊雄(2010)的研究指出組織氣候能有效預測教師教學效能。

第六節 校長領導行為、學校組織文化與 教師教學效能之中介效果分析

本節係以結構方程模式中之結構模式 (structural model) 進行各變項間整體模式適配度檢定與直接效果分析，以探討校長領導行為透過學校組織文化之中介變項作用對教師教學效能之影響。

壹、模式適配度分析

以 AMOS 18 版進行各變項之驗證性因素分析，所得各項模式適配度指標如表 4-6-1，由表中可得知各變項的模式適配度情形如下：(一) 校長領導行為方面：殘差均方根 (RMR) 為 $.011 < .05$ 、標準化殘差均方根 (SRMR) 為 $.0204 < .08$ ，依 Baumgartner 與 Homburg (1996) 建議 GFI 值應大於 $.8$ 的標準(引自顧為元，2008)，本模式適配度指標 (GFI) = $.962$ 、調整後適配度指標 (AGFI) = $.809$ ，均大於 $.8$ ，基準比較 (Baseline Comparisons) 各項適合度指標為 NFI = $.978$ 、RFI = $.935$ 、IFI = $.979$ 、TLI = $.937$ 、CFI = $.979$ ，均大於 $.9$ ，顯示本項模式之理論與觀察資料具有良好之適配度。(二) 學校組織文化方面：RMR = $.011 < .05$ 、SRMR = $.0237 < .08$ ，GFI = $.921 > .8$ 、AGFI = $.605 < .8$ ，NFI = $.950$ 、IFI = $.951$ 、CFI = $.950$ ，大於 $.9$ ，接近 1，RFI = $.850$ 、TLI = $.851$ 略小於 $.9$ ，由以上數值可知本項模式應具有不錯之適配度。(三) 教師教學效能方面：RMR = $.003 < .05$ 、SRMR = $.0129 < .08$ 、GFI = $.968$ 、AGFI = $.904$ 、NFI = $.986$ 、RFI = $.972$ 、IFI = $.987$ 、TLI = $.974$ 、CFI = $.987$ ，均大於 $.9$ ，且接近 1，顯示本項模式之理論與調查資料具有良好之適配度。從以上適配度指標分析可知，本研究「校長領導行為」、「學校組織文化」與「教師教學效能」三個變項之調查資料具有良好之模式適配度。

表 4-6-1 本研究三變項驗證性因素分析各項模式適配度指標摘要表

	RMR	SRMR	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
校長領導行為	.011	.0204	.962	.809	.978	.935	.979	.937	.979
學校組織文化	.011	.0237	.921	.605	.950	.850	.951	.851	.950
教師教學效能	.003	.0129	.968	.904	.986	.972	.987	.974	.987

貳、直接效果與中介效果分析

以本研究之「直接效果」，是指校長領導行為可直接影響教師教學效能；本研究之「中介效果」，是指校長領導行為會影響學校組織文化，而學校組織文化又會影響教師教學效能，以學校組織文化作為自變項與依變項之中介變項，中介效果模式可區分為「完全」中介及「部分」中介兩種類型。「完全」中介模式成立的條件須滿足：在單獨考量自變項及依變項時，自變項能顯著影響依變項，再者，當模式中同時具有自變項、中介變項及依變項時，若自變項能顯著影響中介變項、中介變項能顯著影響依變項，然而自變項卻無法顯著影響依變項時(亦即在模式中納入中介變項的影響後，自變項對依變項的直接影響徑路未能顯著)；「部分」中介模式而言，在同時考量自變項、中介變項及依變項之下，若自變項能顯著影響中介變項、中介變項能顯著影響依變項、自變項亦能顯著影響依變項時，則模式成立(秦夢群、吳勁甫，2009)。以此探討學校組織文化是否可對校長領導行為與教師教學效能產生重要之中介變項作用。經以結構方程模式分析整體模式之適配度檢定及分析各變項間之關係，各變項間之直接效果結構如圖4-6-1、直接效果標準化參數估計值如圖4-6-2、中介效果模式結構如圖4-6-3、中介效果標準化參數估計值如圖4-6-4。

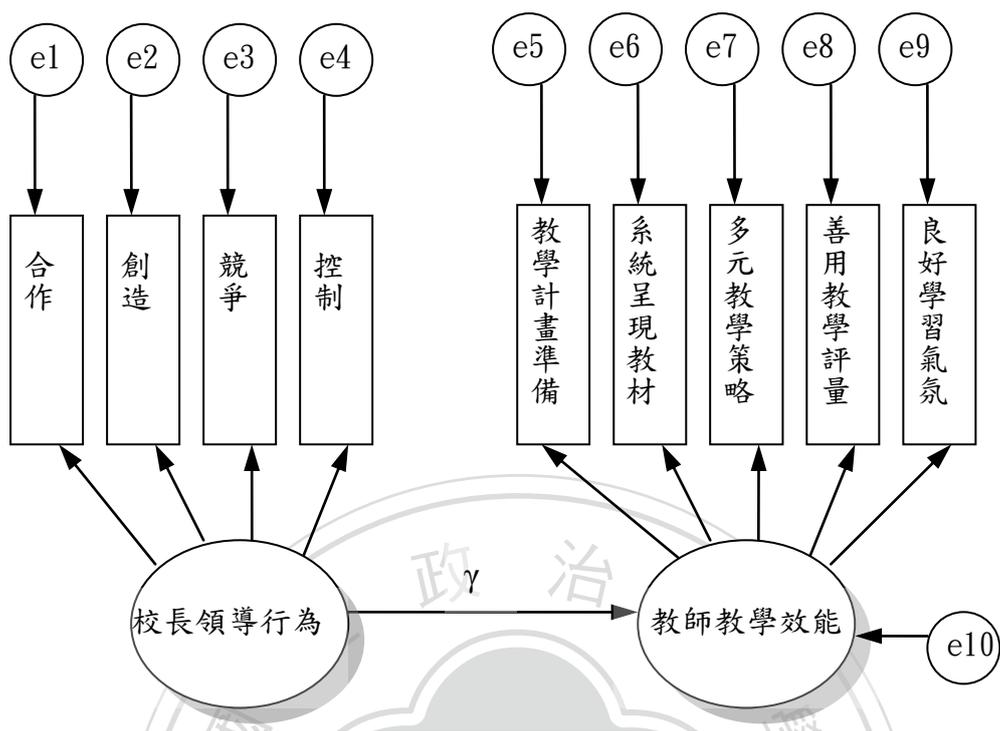


圖 4-6-1 直接效果模式結構圖

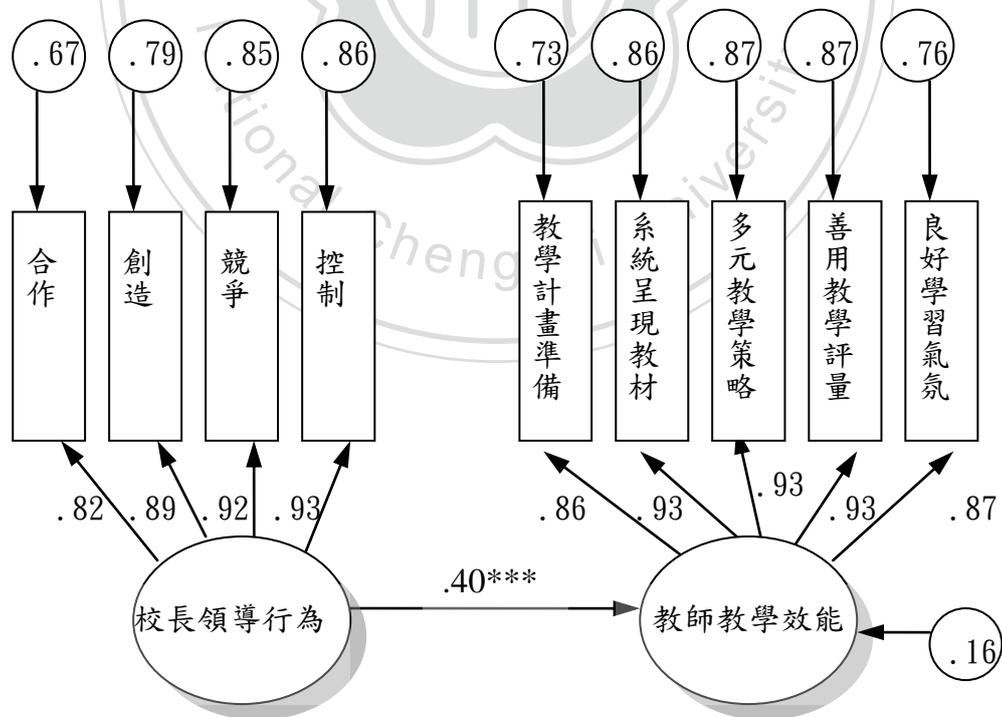


圖 4-6-2 直接效果模式標準化參數估計值

*** $p < .001$

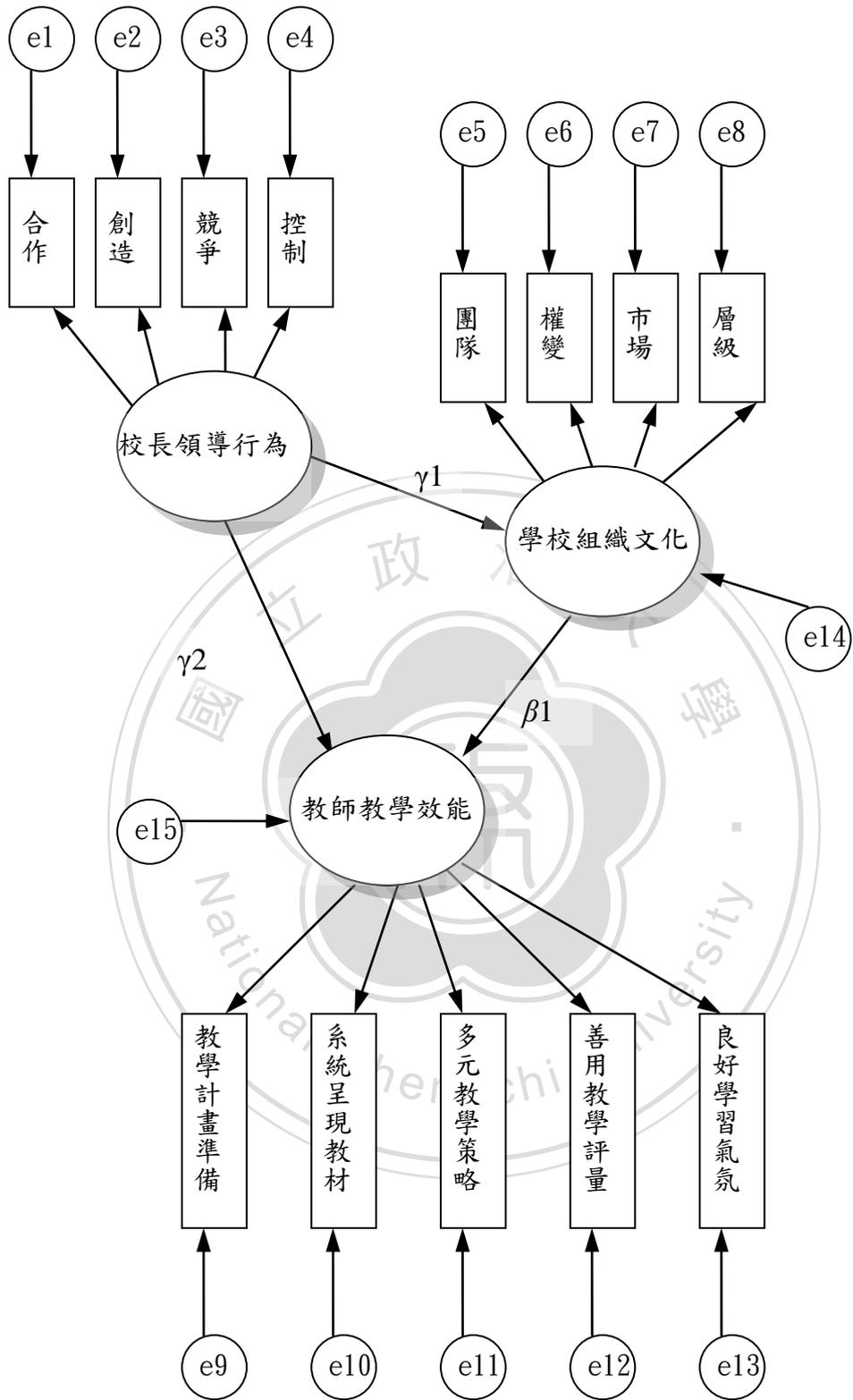


圖 4-6-3 中介效果模式結構圖

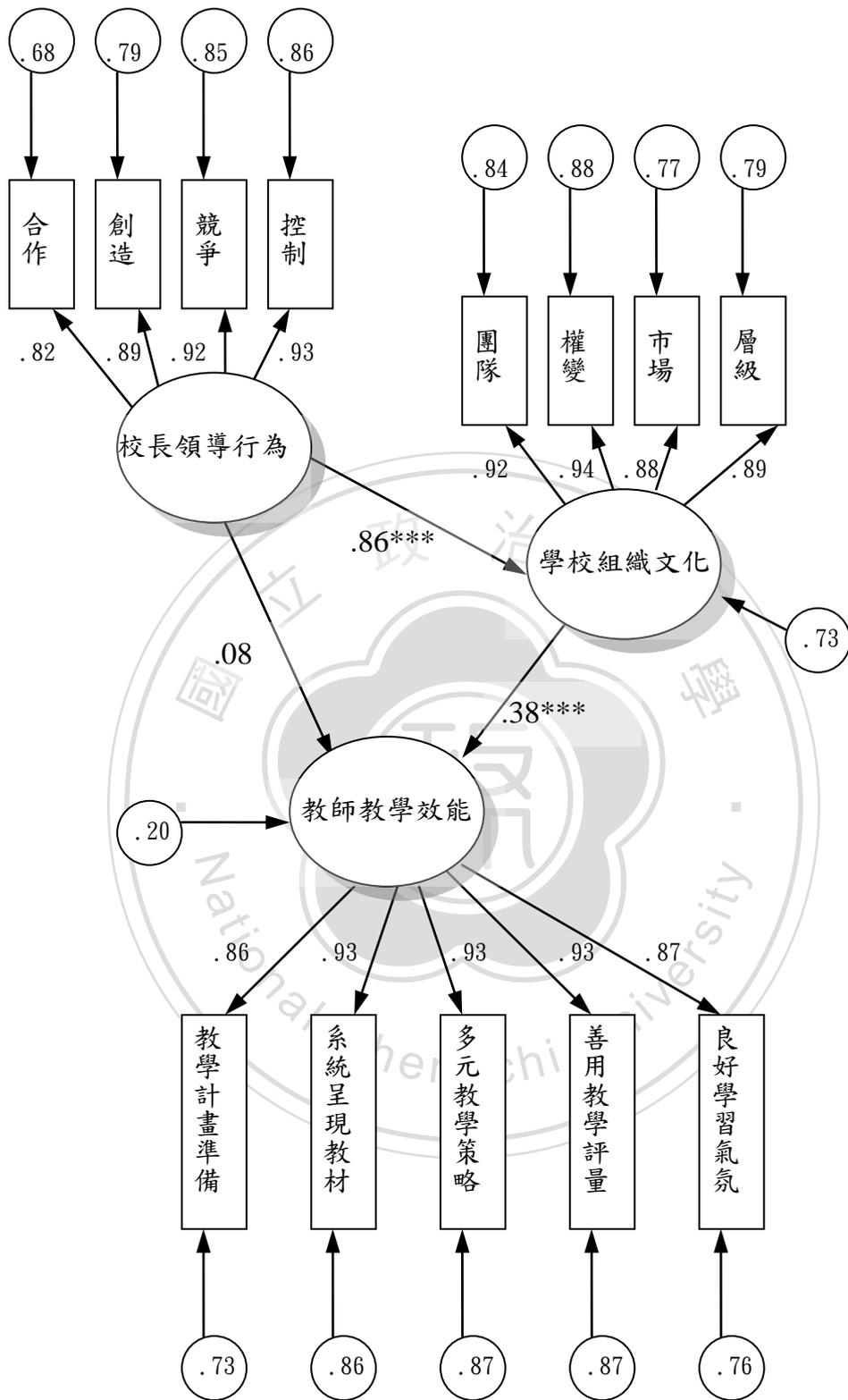


圖 4-6-4 完全中介效果模式標準化參數估計值

*** $p < .001$

經以 AMOS 18 版進行整體模式適配度檢定，其卡方檢定值與自由度之比值 (χ^2/df) 為 9.225，明顯高過小於 3 的標準，然而檢視各項模式適配度指標：RMR 為 .014 < .05、SRMR 為 .0364 < .08；模式適配度指標：GFI=.873、AGFI=.814 均大於 > .8；基準比較各項適合度指標：NFI=.942、RFI=.927、IFI=.948、TLI=.934、CFI=.948，均大於 .9；精簡基準配合度指標：PNFI=.749、PCFI=.753，均大於 .5，顯示整體模式具有良好之適配度。

由表 4-6-2 中顯示各變項間效果影響關係分析可知，就直接效果模式而言：校長領導行為可顯著影響教師教學效能 (.40, $t=9.938$ $p<.001$)；就中介效果模式而言：校長領導行為可顯著影響學校組織文化 (.86, $t=24.086$ $p<.001$)，學校組織文化又可顯著影響教師教學效能 (.38, $t=4.624$ $p<.001$)，但校長領導行為對教師教學效能的影響關係並不顯著 (.08, $t=.946$ $p>.05$)，固可知此一模式符合「完全」中介效果模式之條件。從直接效果與中介效果模式可知，競值架構理論的校長領導行為可以正向直接影響教師教學效能，也可完全透過學校組織文化，正向影響教師教學效能。

表4-6-2 校長領導行為、學校組織文化及教學效能各項效果分析摘要表

依變項 (內衍變項)	自變項					
	外衍變項			內衍變項		
	校長領導行為			學校組織文化		
	直接效果	間接效果	整體效果	直接效果	間接效果	整體效果
學校組 織文化	.86					(24.09***)
教師教 學效能	.08 (.946)	.33	.40 (9.938***)	.38 (4.624***)		.38 (4.624***)

*** $p<.001$

叁、綜合討論

由本節研究分析得知，校長領導行為在直接效果模式下，可顯著影響教師教學效能，在此一條件符合下，透過中介效果模式分析，校長領導行為可顯著影響學校組織文化、學校組織文化又可顯著影響教師教學效能，但校長領導行為無法對教師教學效能有顯著的影響關係，如計算在此一模式下之校長領導行為對教師教學效能之間接效果 (.33) 大於直接效果 (.08)，顯示校長領導行為透過學校組織文化可對教師教學效能產生重要的影響效果。榮泰生(2011)指出如果直接效果大於間接效果，表示中介變項不發揮作用，管理者可忽略此中介變項；如果直接效果小於間接效果，表示中介變項具有影響力，管理者要重視此中介變項。依此「完全」中介效果模式之研究結果，可發現學校組織文化對校長領導行為與教師教學效能具有影響力，為具有顯著之中介變項，亦即本研究之假設十：本研究變項之學校組織文化對校長領導行為與教學效能之中介變項效果影響模式可以成立，獲得支持。如以本項研究結果對照相類似之研究，張碧娟 (1999) 的研究發現校長教學領導與教師教學效能成負面關係，校長教學領導需透過良好的學校教學氣氛，方能提昇教師教學效能；陳麗琴 (2011) 以嘉義縣國民小學教師為例，進行校長轉型領導、教師知識管理、學校組織文化與教師人格特質對教學效能影響的研究發現教師知識管理對校長轉型領導與教學效能間有部分中介效果。秦夢群與吳勁甫(2011)研究發現，中介效果模式而言，在教師及學校層次上，校長教學領導皆可間接透過學校知識管理之中介作用，間接正向影響教師教學效能。本研究則發現在競值架構下，校長領導行為可以正向直接影響教師教學效能，也可完全透過學校組織文化，正向影響教師教學效能。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討競值架構下國民小學校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之間的關係。經進行問卷調查研究後，將調查問卷回收資料進行統計處理，採描述性統計、 t 考驗、單因子單變量及多變量變異數分析、積差相關、多元逐步迴歸分析、結構模式等統計分析方法，進行現況、背景變項、差異性、相關、預測與中介效果分析，經統計分析所得各項資料陳述於第四章各節中，本章將就研究結果提出以下結論與建議。

第一節 研究結論

本節綜合研究分析所得結果，提出以下幾點結論：

壹、國民小學校長領導行為在中上水準，且以競爭層面表現較突出

教師知覺國民小學校長競值領導行為行為層面得分高低排列依序為：競爭、控制、創造、合作，經事後比較「競爭」（右下象限）領導行為顯著高於「控制」、「創造」和「合作」三個領導行為層面，「競爭」層面在競值架構中表現以強調「外部焦點」及「穩定」、「控制」和「注重結果」之價值，四個領導行為層面中，以「合作」層面知覺得分較低，但也達3.6330之表現水準，且整體知覺平均達3.7179，可知教師對校長競值領導行為知覺達中上表現水準。

貳、國民小學組織文化表現達中上水準，趨向於競值架構左半部之團隊和層級層面

教師知覺國民小學學校組織文化層面得分高低排列依序為：團隊、層級、權變、市場，經事後比較「團隊」（左上象限）組織文化與「層級」（左下象限）組織文化顯著高於「權變」和「市場」二個組織文化層面。可知國民小學學校組織文化以強調「內部焦點」和「趨向社會技術系統維持」之競值架構中的左半部的價值。「團隊」組織文化在競值架構中以強調「內部-彈性」、「趨向社會技術系統維持-趨向分權化」的組織關係、「層級」

組織文化以強調「內部-控制」、「趨向社會技術系統維持-趨向集權化」的組織關係，四個學校組織文化層面以「市場」組織文化得分較低，但也達3.4957，且整體組織文化知覺平均達3.6107，顯見教師對國民小學學校組織文化知覺屬於中上之表現水準。

叁、國民小學教師教學效能平均達高表現水準，以良好學習氣氛得分最高、教學計畫準備得分最低，且顯著低於其他四個教學效能層面

國民小學教師教學效能依五個教學效能層面平均得分高低排列依序為：良好學習氣氛、系統呈現教材、善用教學評量、多元教學策略、教學計畫準備。「良好學習氣氛」得分最高，良好教學氣氛強調教師會維持和諧師生關係、掌握教室管理，以積極的態度鼓勵學生、「教學計畫準備」得分最低，教學計畫準備指的是教師會根據學生差異，擬定教學計劃、精熟教材、事前做好教學安排。經事後比較「良好學習氣氛」顯著高於其他四個層面，「良好學習氣氛」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」四個層面又顯著高於「教學計畫準備」，五個層面中以「教學計畫準備」得分最低，並且顯著低於其他四個教學效能層面。但五個教學效能層面得分均在4.0281以上，且整體知覺平均達4.2036，可見國民小學教師知覺教學效能屬於高表現水準。

肆、國民小學校長領導行為與學校組織文化以右上象限層面得分均低

本研究在校長領導行為與學效組織文化現況分析中發現，每一組對應象限的領導行為與組織文化中，均有一項領導行為或組織文化層面顯著高於其他層面，顯示在競值架構的四個象限中，每一層面的價值可透過領導行為或組織文化顯現出來。「競爭」層面高於其他三個領導行為層面、「團隊」與「層級」優於「權變」與「市場」組織文化層面，但現況顯示，校長「創造」領導行為與對應象限之「權變」組織文化，得分均較低，且未達超越其他層面之表現，由此可見，國民小學校長領導行為與學校組織文化現況以右上象限層面得分均低。

伍、教師人口變項在校長領導行為方面僅教師「職務」有差異、學校組織文化方面均無差異、教師教學效能則在「年齡」、「學歷」、「服務年資」與「職務」有差異，「性別」則無差異

本研究發現在教師人口變項上，校長領導行為僅教師職務有差異，事後比較結果為「教師兼主任」高於「級任教師」與「科任教師」，教師「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」則無差異；學校組織文化在個教師人口變項方面均無差異；教師人口變項則與教師教學效能呈現較有差異現象，除「性別」方面無差異外、「年齡」方面，「41-50歲」高於「31-40歲」、「學歷」方面，「一般大學」教師知覺高於「研究所畢業」教師知覺、「服務年資」方面，「21年以上」高於「10年以下」、「職務」方面，呈現「級任教師」、「科任教師」與「教師兼主任」高於「教師兼組長」現象。

陸、校長人口變項在校長領導行為與學校組織文化方面僅校長「年齡」有差異，其餘均無差異

本研究校長人口變項：「性別」、「年齡」、「學歷」、「在校服務年資」在校長領導行為與學校組織文化方面僅校長「年齡」有差異，其餘均無差異，事後比較結果均呈現校長領導行為與學校組織文化之「41-55歲」組校長得分高於「56歲以上」組校長。

柒、在學校環境變項方面：「學校規模」、「所在地」、「校齡」在校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能均有顯著差異，「學校規模」以「49班以上」最佳、「所在地」以「第二類區」最低、「校齡」以「61年以上」較低

本研究發現教師對於：(一) 校長領導行為知覺在「學校規模」方面：「49班以上」和「12班以下」高於「13-48班」；「學校所在地」方面：「第三類區」高於「第一類區」和「第二類區」；「校齡」方面：「21-40年」高於「61年以上」。(二) 學校組織文化知覺在「學校規模」方面：「49班以上」高於「13-48班」；「學校所在地」方面：「第一類區」和「第三

類區」高於「第二類區」；「校齡」方面：「21-40年」高於「61年以上」。
(三) 教師教學效能知覺在「學校規模」方面：「49班以上」高於「12班以下」；「學校所在地」方面：「第一類區」高於「第二類區」；「校齡」方面：「20年以下」高於「41-60年以上」和「61年以上」。

捌、校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之間具有顯著正相關，校長領導行為表現愈強，學校組織文化與教師教學效能之特性愈強；學校組織文化特性愈強，教師教學效能的表現愈佳

由相關分析中發現，校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之整體關聯程度就教師層次或學校層次而言，均呈現三者間的分層面及整體之間皆存在顯著的正相關，其中校長領導行為與學校組織文化達高度相關、校長領導行為與教師教學效能為低度相關、學校組織文化與教師教學效能則是呈現中度相關之特性。此即可證，校長在領導行為的整體及分層面表現愈強時，學校組織文化與教師教學效能之整體及分層面的特性愈強；學校組織文化之整體及分層面特性愈強時，教師教學效能的整體及分層面的表現愈佳。

玖、校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之間具有顯著預測力，校長領導行為對學校組織文化預測力的解釋變異量最高，學校組織文化對教師教學效能預測力次之，校長領導行為對教師教學效能預測力更次之

經由迴歸分析中可知，校長領導行為對學校組織文化、校長領導行為對教師教學效能的預測分析與學校組織文化對教師教學效能三項的預測分析，均可達顯著預測力。就解釋變異量而言，以校長領導行為對學校組織文化預測力共有四項自變項可聯合解釋依變項的解釋變異量最高。學校組織文化對教師教學效能預測力共有二項自變項可聯合解釋依變項的解釋變異量次之。校長領導行為對教師教學效能預測力有一項自變項可解釋依變項的解釋變異量更次之。

拾、校長領導行為與學校組織文化，就相關與預測力而言，不僅與對應象限的分層面有顯著正相關與預測力，與非對應象限甚至對立象限的層面也有顯著的正相關與預測力，符合兼容並蓄的競值架構理論

從本研究相關與預測的統計分析中發現，競值架構下校長領導行為與學校組織文化之間：某一象限之變項的分層面不只與對應象限的分層面有顯著正相關，與非對應象限甚至對立象限的層面也有顯著的正相關；某一象限變項的分層面不只能預測對應象限變項的分層面，也能預測非對應象限，甚至於對立象限變項的分層面。例如：「控制」與對應的「層級」有顯著的正相關，與非對應的「團隊」甚至於對立的「權變」層面，亦有顯著的正相關。「控制」領導行為可以預測「層級」組織文化，「競爭」、「合作」、「創造」領導行為對「層級」組織文化也有預測力。此正符合競值架構理論強調提供更廣闊的視野來分析社會現象，幫助領導者與組織成員從瞭解自己與組織所處的位置，依各種外部現象、內部系統與控制或彈性導向，探求組織的各個價值面，使領導者對組織的內隱價值更清晰，面對諸多矛盾、吊詭的現象，可擺脫互斥的態度，以利領導者運用兼容並蓄的思考模式，採取各種立場以管理各項組織行為。

拾壹、校長領導行為可顯著影響教師教學效能，也可透過學校組織文化的中介作用，正向影響教師教學效能，學校組織文化是校長領導行為與教師教學效能重要之中介變項

本研究之直接效果模式分析可知競值架構理論下的校長領導行為可顯著影響教師教學效能，而中介效果模式下，校長領導行為可顯著正向影響學校組織文化、學校組織文化可顯著正向影響教師教學效能，而校長領導行為對教師教學效能之間接效果大於直接效果，顯示校長領導行為透過學校組織文化可對教師教學效能產生重要的影響效果，學校組織文化對校長領導行為與教師教學效能具有影響力，為具有顯著之中介變項。

第二節 研究建議

依據本研究之目的、文獻探討、研究分析結果及研究結論提出對實務應用與未來研究之建議，茲分別說明如下。

壹、實務應用方面

一、建立回饋機制，使校長瞭解自身領導風格，靈活轉換各種領導行為，並善用競爭領導優勢，成為學校成員學習的榜樣

「以銅為鏡，可以正衣冠；以古為鏡，可以知興替；以人為鏡，可以明得失。」校長應建立回饋機制，透過與學校成員彼此分享與交換觀點，並利用檢核文件，瞭解本身所歸屬之領導型態，並善用教師對校長競爭領導優勢的知覺，強調追求卓越的必要與發展組織的競爭力，並且做為表率全心投入工作努力不懈，使自己與努力工作的部屬成為眾人學習的楷模，同時能時時洞察所面對的弔詭與衝突的兩難困境，運用與轉換各種的領導行為，增加領導行為的複雜性，使組織領導有效能。

二、校長應瞭解並協助學校成員認識學校組織文化類型，透過形塑願景與組織對話，使組織在文化生命週期中有效能的運作

校長或學校組織成員可利用本研究所引用之組織文化評量表，建立合宜之學校組織文化檢核表，透過彼此分享與交換觀點，瞭解學校本身所歸屬之文化型態，與學校成員共同投入與參與，營造有效能的學效組織文化氛圍，使學校在面臨組織文化的生命週期中，保持有效能的運作，以避免在強調創新變革的文化中，陷入不斷的提案與無根基願景的混亂無政府狀態，使學校組織停滯不前；在講求績效任務的文化中，落入不具建設性的衝突與盲目而專制的企圖中，走上令人難以忍受的剝削工廠，使學校組織步向滅絕；在追求穩定效率的文化中，變得僵化與過度管制，造就不可移異的官僚政治，使學校組織面臨毀滅性的失敗；在蘊藏成就歸與凝聚共同決策的文化中，成為個人情緒主宰與不具建設性的參與，演變成無須負責的鄉村俱樂部，使學校組織緩慢的走向死亡。

三、教師應兼顧每一個教學效能層面，並加強提升教學計畫準備

本研究以「教學計畫準備」、「系統呈現教材」、「多元教學策略」、「善用教學評量」、「良好學習氣氛」五個層面來探討教師教學效能，經問調查後發現國民小學教師對於整體教學效能達到4.2036以上，顯示國民小學教師對於教學效能知覺良好，但探討層面得分情形，「教學計畫準備」層面得分較低，且其差異情形達顯著水準，表示「教學計畫準備」層面顯著低於其他四個教學效能層面的表現，而教學計畫準備為教師從事教學之最前置作業，教師根據學生的先備經驗與個別差異，安排課程教學事宜，並事先精熟教材，以順暢教學流程，教師如能於事先有妥善的教學計畫編擬，定能提升其他各項教學效能，而根據本研究結果，顯示教師們認為教學計畫準備上有進步空間，衡諸教學現場，過去國民小學教師每週教學時數從20-24節不等，教師普遍認為教學時數過多，不利於各項教學活動進行，但自101年起教師採固定授課節數，級任教師每週授16節課、科任教師每週授20節課、兼任行政教師各縣市亦有不等之減授節課，教師應善用減授節數時間，進行各項教學精進工作，提升各教學層面效能，尤其教師們所認為的教學計畫準備不足部分著力，以使教學效能普遍提升。

四、校長應培養創新的領導能力，帶動發展革新求變的組織文化氛圍

國民小學校長領導行為與學校組織文化現況以右上象限層面得分均低。此象限在校長領導行為代表的是「創造」領導行為層面，其價值在於領導變革，指的是校長能預期師、生與家長的需求、開創與推動具有革新性的計畫，並激勵教師嘗試接受挑戰，提升工作概念並超越傳統的工作績效；在學效組織文化代表的是「權變」的組織文化層面，權變文化的價值在於成長、激勵、自治與專注於各項細節的處理，其型態預設改變能促使創造或獲得新資源，一個具有理想性與新穎的願景可以誘發組織成員發揮創造力與達成任務。在權變文化中，校長使組織凝聚在一起的力量為成員對組織發展及創新的承諾，校長可以獎賞權做為激發部屬創新、勇於冒險的動力，為學校塑造可期待的願景，學校成功的定義為能發展出具特色的教學成果。從現況分析兩個變項在此象限層面得分均低，因此校長宜培養創新的領導能力與思維，並帶動學校全體教職員在發展革新求變中，創造

學校的經營績效。

五、校內應建立教師教學對話與教學研討機制，藉以傳承資深優良教師教學經驗與觀摩學習

從教師人口變項中，教師年齡41-50歲群組，知覺教學效能高於31-40歲群組教師、服務年資21年以上群組教師知覺高於10年以下教師，顯示隨著教學經驗與年資的累積，會讓教師知覺教學效能較佳，爰此，學校應善用資深優良教師人力資源，建立各教學領域研討會及各類型態教學對話機會，讓教師們透過分享與發表，讓教學經驗與成果得以累積，藉以提升教師教學效能。

六、校長對於經營校務發展應勇於任事、完全承擔，不應因性別、年齡、學歷、到任時間自我設限，虛與委蛇

教師知覺校長領導行為與學校組織文化，與校長性別、年齡、學歷、在校服務年資均無差異，顯示教師對於校長在擔任校長前的背景，並沒有不同的看法，應是教師對於經過依國民教育法所遴選出來的學校領導者，均有一定的角色期待，因此每位擔任學校領導者都應有勇於承擔與積極任事的態度，為經營更高品質的教育戮力以赴，建議每一位現任或有志於從事教育行政領導者的夥伴，在獲遴選為學校教育領導者的同時，即應有「我準備好了」的心態，而不應有「我會努力學習如何擔任校長」的心態。

七、校長與學校成員應詳加瞭解所處學校環境，研擬策略面對學校所處位置之有利與不利條件，以營造學校文化及提升教學效能

教師對於校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能知覺在「學校規模」、所在地與學校校齡均有顯著差異，其中以13-48班規模學校、第二類區和61年以上校齡學校，教師知覺各變項得分均較低，此可能因為：不同學校規模，教師及職員工編制不同，使學校成員產生有勞逸不均的感覺；學校所在地的差異，在社區類型、文化資源、家長社經地位均有不同，使教師知覺各方面的差異；校齡方面或可能是因為學校因時間累積，而會

產生許多深不可破的傳統、制度或氛圍。面對這諸多的學校背景變項，學校成員應洞悉自己所處之地理環境因素，瞭解對於學校組織文化與自身教學之有利與不利因素，擬定策略以營造對學校文化與教學環境之有力條件，尤其是擔任校長者，校長負有經營學校成敗之舉足輕重地位，更應時時提出對學校行政與教學有益之策略，且校長具有任期限制，在轉換經營學校時更應能深入探查各個學校之不同，而有豐富多元且有效之領導行為。

八、校長應不斷強化自身領導的能力與行為複雜度，並且形塑優質學校組織文化，以提升教師教學效能表現

校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能之間，均呈現顯著的正相關。且校長領導行為與學校組織文化不僅與對應象限有顯著正相關，且與相鄰象限或對立象限均能有顯著正相關，且其對於教師教學效能均能有顯著正相關，此即代表校長領導行為與學校組織文化表現愈強、愈多元，教師教學效能即能表現愈佳。

九、校長與學校成員應建立深厚的教育夥伴情感，體認共享學校教育成果之重要性與榮辱休戚與共的使命感，以提供良好教育環境

從研究之結果顯示，競值架構下整體校長領導行為的表現愈佳，學校組織文化的特性愈強，學校組織文化的表現愈佳，教師教學效能也愈強。同時發現，校長領導行為對學校組織文化與教師教學效能、學校組織文化對教師教學效能均能有顯著預測力，學校成員應體認校長領導、學校文化與教學效能存有重要的關係，不可有學校榮辱是校長個人的榮辱，學校文化氛圍不佳與我無關之心態，校長也應用心於學校校務之推動，帶動學校成員共同努力追求願景目標，落實學生學習成果，不可過於追求個人名聲，抱持只要長官認為我是好校長，校內的紛擾與教師教學與我無關的心態，因為從本研究結果可知校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能見一可知三。

十、校長應展現兼容並蓄的多元領導風格，以面對諸多領導吊詭與兩難的困境

在經文獻探討發現在競值架構領導理論下，有效能的領導者，並不一定擅長四個象限中所有的領導角色，有效能的領導者可能缺少某種類型的專長或是某些領導行為特質沒有出眾的表現，但至少皆有平均以上的領導能力表現，某些有效能的領導者可能在某領導角色表現特別傑出，相對地其他領導角色就顯得較不明顯。學校領導者不應僅專擅於某種固定的領導行為，最優秀的領導者應具有展現矛盾與對立行為的能力，從自己與組織所處的位置，領導面對諸多矛盾、吊詭的現象與挑戰，採用兼容並蓄的思考模式以管理各項組織行為，藉以提升學校組織文化表現，發揮領導專才持續帶領學校組織走向正確與可信的方向。

十一、營造兼容並蓄學校組織文化，發揮促進教師教學效能中介效果

從本研究結果顯示，競值架構下學校組織文化的特性愈強，教師教學效能愈佳，學校組織文化不僅與教師教學效能在整體及各層面上均呈正相關與具有預測力，且學校組織文化能扮演校長領導促進教師教學效能的正向影響之中介變項角色，校長若要營造出更有效能的教師教學，在領導時便應考量組織文化因素與領導行為之交互作用，依據組織文化特性，兼重各種學校組織文化層面。競值架構組織文化的四種類型只是純粹類型，現實中學校並不會發展單一的文化形態，組織文化類型中經常會出現許多吊詭、衝突或對立的情形，每一組織均蘊藏著各種價值的綜合觀點，某些組織表面僅具一種文化特性，但現實社會中每一個組織都會同時蘊含各種類型的組織文化特性，只不過會有比例權重的差異而已。因此，校長在追求教師教學效能有所提升時，對於學校組織文化的塑造時，除應經營當前組織文化所歸屬的類型，也應重視組織文化在當前對立面向或相鄰組織文化類態之整合及平衡性，以充分發揮學校組織文化提升教師教學效能之中介效果。

貳、未來研究方面

一、研究對象

本研究以新北市公立國民小學教師為研究對象，針對而後研究建議在問卷填答對象可加入兩方面範圍：其一為填答者身分，本問卷填答對象為教師及行政人員，日後研究可考慮將範圍擴及到校長本人、監督校長的行政機構人員、家長甚至學生等對象納入，以獲得360度之回饋資料，可進行不同對象知覺之比較差異情形，再則可瞭解校長領導表現在領導者與部屬、同儕及上級進行互動時的行為分化程度；其二可納入私立國民小學教師，私立國民小學雖與公立國民小學同處於義務教育階段，但私立國民小學組織特性與教師教學知覺應與公立學校存有不同，仍是值得研究探討。

二、研究變項

競值架構目前在國內以對於領導行為與組織文化的研究篇幅最多，其中多以探討對組織效能之關係，以探討教師教學效能關係之研究尚未發現，本研究所含涉的變項包括，競值架構下之校長領導行為、學校組織文化與教師教學效能三項變項，研究設計以學校組織文化作為中介變項，但經研究文獻發現競值架構在組織溝通、組織變革等其他變項的發展亦有豐碩的成果，且在其他的領導理論之校長領導對於教師教學效能影響之主題中，發現諸如學校知識管理、學校教學氣氛及教師組織承諾等，可為校長領導影響教師教學效能之中介變項，因此建議未來可在研究變項中加入其他之中介變項，以繼續進行競值架構下校長領導行為對於教師教學效能之相關研究。

三、研究方法

本研究主要採調查研究法，以問卷調查方式進行統計資料蒐集，將回收資料進行統計分析後以所得統計結果進行結論與建議之撰寫，本研究係偏向以量化研究為主，未來研究可考慮輔以觀察、訪談或個案研究等質化研究方法，以使研究所蒐集的資料得到現象更廣泛及深入的瞭解，以補量化研究之不足，例如本研究中發現，在競值架構校長領導行為方面，校長

以「競爭」領導行為得分顯著高於其他三個層面，但教師知覺與競爭領導行為相對應的「市場」組織文化卻是得分最低，且顯著低於「團隊」與「層級」之學校組織文化，其中差異的原因，或可透過質性的研究加以瞭解其個別原因，又如教師知覺「教學計畫準備」為教學效能得分最低者，且顯著低於其他四個層面，如能加以訪談或觀察等質性研究，瞭解是否不同學校存在不同的影響教師進行教學準備的因素，則可對本研究主題具有更深入的探討。



參考文獻

壹、中文部分

- 王艾苓 (2010)。ERIC 資料庫領導主題文獻之書目計量學研究。國立政治大學教育行政與政策研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 江岷欽 (1989)。組織文化研究途徑之分析。行政學報，21，65-92。
- 江岷欽 (1993)。組織分析。臺北市：五南。
- 江岷欽 (1994)。競值途徑在組織研究之應用。中國行政，55，29-66。
- 李明智 (2009)。高雄縣國小校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立屏東教育大學教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 李雲漳 (2002)。國民小學校長教學領導與教師效能之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 沈志勳 (2011)。競值架構應用在國民小學校長領導行為與學校組織文化之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 吳清山 (2000)。學校行政(5版)。臺北市：心理。
- 吳勁甫 (2003)。競值架構應用在國民小學校長領導行為與學校組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳勁甫 (2007)。競值架構應用在國民小學校長領導行為之衡量。學校行政雙月刊，52，163-192。
- 吳勁甫 (2008)。競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與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。
- 吳勁甫 (2009)。競值架構應用在國民小學學校組織文化之衡量。教育研究與發展，5(3)，37-72。
- 汪成琳 (2002)。特殊教育學校校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。

- 林月桂 (2000)。運用競值途徑於醫學護理部門組織文化領導型態與組織效能關係之研究。臺北醫學院護理學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林海清 (1994)。高中教師激勵模式與其工作滿意、服務士氣、教學效能之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林淑芬 (2001)。競值架構在國中校長領導行為及學校組織文化應用之研究。暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 林進材 (2001)。教學效能研究的取向、典範及趨勢之探析。國立臺南師範學院初等教育學報，14，105-135。
- 邱怡和 (2010)。競值途徑應用在國民中學校長領導行為、學校組織文化與學校組織效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文，未出版，屏東縣。
- 邱皓政 (2010)。量化研究與統計分析SPSS(PASW) 資料分析範例 (第五版)。臺北市：五南。
- 洪嘉宏 (2007)。屏東縣國小校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 孫志麟 (1994)。教師效能的研究途徑與評量理念。教育資料與研究，5，67-75。
- 孫瑞雲 (2002)。競值架構下領導型態、組織文化與組織效能之研究—以台灣地區技職學院為例。國立台北大學企業管理學系博士論文，未出版，臺北市。
- 徐瑀環 (2009)。臺北市優質學校校長領導行為與教師教學效能關係之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教育行政碩士學位班在職進修專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 秦夢群 (2010)。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- 秦夢群、吳勁甫 (2009)。國中校長轉型領導、學校組織健康與組織效能關係之研究：中介效果模式之檢證。當代教育研究，17(3)，83-124。
- 秦夢群、吳勁甫 (2011)。國中校長教學領導、學校知識管理與教師教學效能之多層次分析。教育與心理研究，34(2)，1-31。
- 張碧娟 (1999)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師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。

- 張德銳 (1994)。卓越領導者評鑑規準初探。社教雙月刊，59，8-11。
- 張慶勳 (2003)。學校組織文化研究方法之評析。屏東師院學報，18，1-40。
- 許育齡 (2006)。教師效能感研究的取向極限制—邁向變動教師效能感的探究。慈濟大學教育研究學刊，2，109-137。
- 許惠玲 (2007)。桃園縣國小校長競值架構領導型態對教師快樂影響之研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 許翠珠 (2006)。高雄市國民小學校長課程領導、教師知識管理與教學效能關係之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 許嘉純 (2008)。競值架構之校長領導效能與教師工作士氣關係之研究。暨南國際大學教育政策與行政碩士論文，未出版，南投縣。
- 郭小蘋 (2011)。校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析。國立中興大學教師專業發展研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 郭建志 (2003)。組織文化研究之回顧與前瞻。應用心理研究，20，83-114。
- 陳木金 (1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略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。
- 陳木金 (1999)。班級經營。臺北市：揚智。
- 陳文慶 (2008)。競值架構應用在國民小學學校組織文化與學校效能關係之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳春風 (2007)。高雄縣國民小學校長領導能力、組織文化與學校效能關係。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳俊雄 (2010)。高雄市國小校長轉型領導、組織氣候與教師教學效能關係之研究。高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳麗琴 (2011)。校長轉型領導、教師知識管理、學校組織文化與教師人格特質對教學效能之影響—以嘉義縣國民小學教師為例。南華大學企業管理系管理科學碩博士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃乃熒 (2000)。弔詭管理及其在學校目標的應用。教育政策論壇，3(2)，16-56。
- 黃志豪 (2009)。競值架構應用在高雄市國小校長組織變革領導角色與組織效能關係之研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

- 黃宗顯 (2008)。學校領導新理論與實踐。臺北市：五南。
- 溫子欣 (2009)。成功校長領導行為研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 楊雅真 (2003)。國民小學校長領導風格與教師教學效能關聯之探討--以桃園縣國民小學為例。元智大學管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 葉其嘉 (2007)。國民中學校長領導行為、教師教學效能與工作滿意度關係之研究-以中部五縣市為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 葉佳文 (2007)。臺灣地區公立高中校長教學領導、教師組織承諾與教師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。
- 榮泰生(2010)。AMOS 與研究方法(第四版)。臺北市：五南。
- 蔡培村、武文瑛 (2004)。領導學—理論、實務與研究。高雄市：麗文文化。
- 蔡進雄 (2000)。國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究。臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 蔡進雄 (2005)。論學校組織的兩難管理。師說，189，44-48。
- 蔡進雄 (2009)。全球化時代下中小學校長的領導思維與作為。教育研究月刊，179，45-52。
- 鄭彩鳳 (1996)。競值途徑應用在高中職校長領導角色、學校組織文化與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學博士論文，未出版，高雄市。
- 鄭彩鳳 (2002)。學校行政—理論與實務 (3 版)。高雄市：麗文文化。
- 鄭彩鳳 (2007)。校長競值領導效能研究：理論、指標與衡量。臺北市：高等教育。
- 賴鈴文 (2006)。高雄縣市國民小學校長領導行為、學校組織文化與組織變革態度關係之研究。國立高雄師範大學人力與知識管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 濮世緯 (2003)。國小校長轉型領導、學校文化取向與學校創新經營關係之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

- 繆敏志 (2002)。環境不確定性與組織文化類型、強度、均衡性及集群關係之研究。《企業管理學報》，55，83-111。
- 謝文全 (2004)。《教育行政學》(2版)。臺北市：高等教育。
- 謝百亮 (2006)。後現代脈絡下國民中學校長課程領導與教師教學效能關係之研究。國立臺中教育大學國民教育研究所博士論文，未出版，臺中市。
- 過修齊 (2010)。競值架構應用在國民小學校長領導效能、學校組織效能與教師工作士氣之研究。暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文，未出版，南投縣。
- 羅錦財 (2001)。國民中學領導角色與學校組織文化之競值途徑研究--以桃園縣市為例。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 顧為元 (2008)。轉型領導對組織公民行為影響之研究-以組織承諾為中介變項。《教育與心理研究》，31(1)，205-231。

貳、英文部分

- Anderson, M. E. (1991). Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools. Retrieved Oct. 25, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED337843>
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: :ongman.
- Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. *Current theory and research in motivation*, 38, 69-86.
- Borich, G. D. (1986). Paradigms of effective teaching : Their relationship to concept of effective teaching. *Education and Urban Society*, 18(2), 143-167.
- Borich, G. D. (1988). *Effective teaching methods*. New York : Merrill.
- Borich, G. D. (1994). *Observation skills for effective teaching*. New York : Macmillan.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Bullis, R. C. (1992). *The impact of leader behavioral complexity on organizational performance*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Lubbock, TX.
- Cameron, K. S. (1986). Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in conception of organizational effectiveness. *Management Science*, 32, 539-553.

- Cameron, K. S. (2002). *The competing values framework: An introduction*. Retrieved Oct. 25, 2011, from <http://competingvalues.com/competingvalues.com/wp-content/uploads/2009/07/The-Competing-Values-Framework-An-Introduction.pdf>
- Cameron, K. S., & Ettington, D. R. (1988). The conceptual foundations of organizational culture. In J. Smart (Ed.), *Higher education handbook of theory and research* (pp. 356–396). New York, NY: Agathon Press.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework* (Rev. ed.) . San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E., DeGraff, J., & Thakor, A. (2006). *Competing Values Leadership: Creating value in organizations* . Northampton, MA: Edward-Elgar.
- Catano, N., & Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 379-399.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought process. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*, 225-296. New York:Macmillan.
- Condon, C., Clifford, M., & Learning, P. A. (2010). *Measuring principal performance: How rigorous are commonly used principal performance assessment instruments? A quality school leadership issue brief*. Learning Point Associates.

- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denison, D. R., Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1995). Paradox and performance: Toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organization Science*, 6(5), 524-540.
- Denison, D. R., & Spreitzer, G. M. (1991). Organizational culture and organizational development: A competing values approach. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 1-21.
- Detert, J. R., Schroeder, R. G., & Mauriel, J. J. (2000). A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations. *Academy of Management Review*, 25, 850-863.
- Erwin, S., Winn, P., Gentry, J., & Cauble, M. (2010). *A comparison of urban, suburban, and rural principal leadership skills by campus student achievement level*. Online Submission.
- Faerman, S. R. (1993). Organizational change and leadership styles. *Journal of Library Administration*, 19(3-4), 55-79.
- Gage, N. L. (1963). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College .
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Glisson, C., & James, L. R. (2002). The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 767-794.
- Greenwood, G. F., Olejnik, S. F., & Pankay, F. W. (1990). Relationship between four teacher efficacy patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-106.

- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Handy, C. (1994). *The age of paradox*. Harvard Business School Press.
- Hartnell, C. A., Amy, Y. O., & Kinicki, A. (2011). Organizational Culture and Organizational Effectiveness: A Meta-Analytic Investigation of the Competing Values Framework's Theoretical Suppositions. *Journal of Applied Psychology*. 96(4). 677-694.
- Hooijberg, R. (1996). A multidirectional approach toward leadership: An extension of the concept of behavioral complexity. *Human Relations*, 49(7), 917-946.
- Hooijberg, R., Hunt, J. G., & Dodge, G. E. (1997). Leadership complexity and development of the leaderplex model. *Journal of Management*, 23(3), 375-408.
- Hooijberg, R., & Quinn, R. E., (1992). Behavioral complexity and the development of effective managerial leaders. In R. L. Phillips, & J. G. Hunt (Eds.), *Strategic leadership: A multi-organizational-level perspective* (pp. 161-176). New York, NY:Quorum.
- Hoy, W. K. & Miskle, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). Boston: McGraw Hall.
- Lawrence, K. A., Lenk, P. & Quinn, R. E. (2009). Behavioral complexity in leadership: The psychometric properties of a new instrument to measure behavioral repertoire. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 87-102.
- Lawrence, K. A., Quinn, R. E. & Lenk, P. (2003). *Behavioral Complexity in leadership : The psychometric properties of a new instrument*. Retrieved Oct. 15, 2011, from [http://webuser.bus.umich.edu/plenk/Behavioral%20Complexity%20Leadership\[1\].pdf](http://webuser.bus.umich.edu/plenk/Behavioral%20Complexity%20Leadership[1].pdf)

- Lewin, A. Y., & Minton, J. W. (1986). Determining organizational effectiveness: Another look, and an agenda for research. *Management Sciences*, 32(5), 514-538.
- Medley, D. (1982). *Teacher effectiveness*. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research, 1841-1851*. New York: The Free .
- Merron, K., Fisher, D., & Torbert, W. R. (1987). Meaning making and management action. *Group and Organization Studies*, 12(3), 274-286.
- Mitroff, I. I., & Mason, R. O. (1982). Business policy and metaphysics: Some philosophical considerations. *Academy of Management Review*, 7 (3), 361-371.
- Money, S. M. (1992). *What is teaching effectiveness? A survey of student and teacher perceptions of teacher effectiveness*. Retrieved Oct. 18, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED351056.pdf>
- O'Neill, R. M., & Quinn, R. E. (1993). Editors' note: Applications of the competing values framework. *Human Resource Management*, 32(1), 1-7.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Tamkins, M. M. (2003). Organizational culture and climate. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, R. J. Klimoski, & I. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology*, 12, 565-593. Hoboken, NJ: Wiley.
- Poter, A. C., & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insight from the work of the institute for research on teaching. *Educational Leadership*, 45, 74-85.
- Quinn, R. E. (1984). Applying the competing values approach to leadership: Toward an integrative framework. In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*, 10-27. New York: Pergamon Press.

- Quinn, R. E. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., & Dixit, N. (1987). *Perceived performance: Some archetypes of managerial effectiveness and ineffectiveness*. NY: State University of New York at Albany. Institute for Government and Policy Studies. Unpublished manuscript.
- Quinn, R. E., & Kimberly, J. R. (1984). Paradox, planning, and perseverance: Guidelines for managerial practice. In J. R. Kimberly & R. E. Quinn (Eds.), *Managing organizational transitions*, 295–313.
- Quinn, R. E., & McGrath, M. R. (1985). The transformation of organizational cultures: A competing values perspective. In P. J. Frost, L. F. Moore, M. L. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin (Eds.), *Organizational culture*, (pp. 315-334). Beverly Hills, CA: Sage.
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363-377.
- Quinn, R. E., Spreitzer, G. M., & Hart, S. L. (1992a). Challenging the assumptions of bipolarity: Interpenetration and managerial effectiveness. In R. Fry (Ed.), *Executive and organizational continuity: Managing the paradoxes of stability and change*, 86-103. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Quinn, R. E., Spreitzer, G. M., & Hart, S. L. (1992b). Integrating the extremes: Crucial skills for managerial effectiveness. In S. Srivastva & R. E. Fry (Eds.), *Executive and organizational continuity: Managing the paradoxes of stability and change*, 222-252. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Robbins, S. P. (1996). *Organization behavior. Concepts, controversies, applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (2001). *Organization behavior*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339–358.
- Smircich, L., & Calas, M. (1987). Organizational culture: A critical assessment. In F.M. Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts, & L.M. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Stoghill, R. M. (1974). *Handbook of leadership : A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yeung, K. W., & Watkins, D. (2000). Hong Kong student teachers' personal construction of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 20(2), 213-235.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (2009). *Leadership in organizations* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

附錄 正式問卷

國民小學校長領導行為、學校組織文化與教學效能問卷

指導教授：秦夢群 博士

研究者：張伯瑋

敬愛的老師您好：

特別感謝您在繁忙得教學中撥冗填寫本問卷。本研究為瞭解國民小學校長領導行為、學校組織文化與教學效能的現況及關係。問卷上不必具名，調查所得資料不作個別意見之分析，請安心填答。您的意見非常寶貴，敬請您就自己的知覺感受與實際情形加以填答。懇請於一週內填妥。在此，致上誠摯的謝意，非常感謝您的協助！ 敬頌
教安

國立政治大學學校行政碩士在職專班研究生 張伯瑋 敬上

【基本資料】：

請依據貴校及您個人的狀況，在下列各題前選填適當的號碼。

- ()01、性別：(1)男 (2)女
- ()02、年齡：(1)30 歲以下 (2)31~40 歲 (3)41~50 歲 (4)51 歲以上
- ()03、最高學歷：(1)師專畢業（含師範學校）
(2)師範院校畢業（含師大、師院）
(3)一般大學畢業（含師資班）
(4)研究所畢(結)業（含研究所四十學分班）
- ()04、在本校服務年資：(1)10年以下 (2)11~20 年 (3)21 年以上
- ()05、現任職務：(1)級任教師 (2)科任教師 (3)教師兼組長 (4)教師兼主任
- ()06、貴校校長性別：(1)男 (2)女
- ()07、貴校校長年齡：(1)40 歲以下 (2)41~55 歲 (3)56 歲以上
- ()08、貴校校長最高學歷：
(1) 師專畢業（含師範學校） (2)師範院校畢業（含師大、師院）
(3)一般大學畢業（含師資班）(4)研究所畢(結)業（含四十學分班）
- ()09、貴校校長在校服務年資：(1)4年以下 (2)5~8年 (3)9年以上
- ()10、學校規模：(1)12班以下 (2)13~48班 (3)49班以上
- ()11、學校所在地：
(1) 板橋、中和、新莊、三重、新店、土城、永和、蘆洲、汐止、樹林
(2) 淡水、三峽、鶯歌、林口、五股、泰山、瑞芳、八里
(3) 深坑、三芝、金山、萬里、貢寮、石門、雙溪、石碇、坪林、烏來、平溪
- ()12、校齡：(1)20年以下 (2)21~40 年 (3)41~60 年 (4)61年以上

作答說明：

一、以下題目共計三部分，請您依據實際的情形，在每題中的數字圈選，劃一個「○」。

二、每題只能圈選一個數字，並均請作答，不要遺漏。

【第一部分】校長領導行為問卷

	總 是 如 此	時 常 如 此	有 時 如 此	很 少 如 此	從 不 如 此
1.本校校長鼓勵教師提出建言。.....	5	4	3	2	1
2.本校校長鼓勵教師參與校務決策。.....	5	4	3	2	1
3.本校校長能維持會議中討論的開放氣氛。.....	5	4	3	2	1
4.本校校長鼓勵教師妥善規劃未來的生涯發展。.....	5	4	3	2	1
5.本校校長試圖去了解教師們的生涯發展計畫。.....	5	4	3	2	1
6.本校校長能指導教師有關生涯發展方面的問題。.....	5	4	3	2	1
7.本校校長能察覺教師們何時處於筋疲力竭的狀態。.....	5	4	3	2	1
8.本校校長鼓勵教師應平衡工作和生活。.....	5	4	3	2	1
9.本校校長能了解教師的感受。.....	5	4	3	2	1
10.本校校長能與家長或學生聚會並討論他／她們的需求。.....	5	4	3	2	1
11.本校校長能確知家長或學生需求的改變。.....	5	4	3	2	1
12.本校校長能預測家長或學生的未來需求。.....	5	4	3	2	1
13.本校校長能提出大膽及前瞻性的計畫。.....	5	4	3	2	1
14.本校校長推動具有理想、抱負的計畫。.....	5	4	3	2	1
15.本校校長發起具開創性的計畫。.....	5	4	3	2	1
16.本校校長提供教師接受挑戰的機會。.....	5	4	3	2	1
17.本校校長促使教師以嶄新的概念進行工作。.....	5	4	3	2	1
18.本校校長能促使教師以超越傳統的方式表現績效。.....	5	4	3	2	1
19.本校校長能使教師了解校內的工作程序。.....	5	4	3	2	1
20.本校校長能確保教師明瞭學校的政策。.....	5	4	3	2	1
21.本校校長能使學校的發展計畫清晰易懂。.....	5	4	3	2	1
22.本校校長強調工作正確的必要性。.....	5	4	3	2	1
23.本校校長使教師明白有關正確地工作的細節。.....	5	4	3	2	1
24.本校校長要求教師正確無誤地完成工作。.....	5	4	3	2	1
25.本校校長能提出周密的計畫管理方式。.....	5	4	3	2	1
26.本校校長能控制計畫的推展。.....	5	4	3	2	1
27.本校校長能嚴密地管理計畫的進行。.....	5	4	3	2	1

總時有
是常時
如如如
此此此
從不
如不
此此
此此

28.本校校長強調學校追求卓越的必要性。.....	5	4	3	2	1
29.本校校長能發展具競爭力的學校優勢或特色。.....	5	4	3	2	1
30.本校校長積極促使本校的發展與表現優於他校。.....	5	4	3	2	1
31.本校校長在工作上不畏困難、奮鬥不懈。.....	5	4	3	2	1
32.本校校長使努力工作的教師成為眾人學習的模範。.....	5	4	3	2	1
33.本校校長將所有的心力投注在工作上。.....	5	4	3	2	1
34.本校校長使校內的工作很快地完成。.....	5	4	3	2	1
35.本校校長能快速彰顯各處室的績效表現成果。.....	5	4	3	2	1
36.本校校長對緊急的議題能快速回應。.....	5	4	3	2	1

【第二部分】學校組織文化問卷

非大
常致
符符
合合
非大
常致
符不
符符
合合

1.本校是一個人性化的組織，像個大家庭，成員間能分享彼此的經驗或想法。.....	5	4	3	2	1
2.本校是一個具有活力的組織，成員富有企圖心與冒險精神。.....	5	4	3	2	1
3.本校為成果導向之組織，強調工作的完成，成員具有競爭力及成就傾向。.....	5	4	3	2	1
4.本校為相當正式與結構化的組織，成員一般是依正式程序行事。.....	5	4	3	2	1
5.本校校長亦師亦友，能主動協助及關愛學校成員。.....	5	4	3	2	1
6.本校校長具有企業家精神，著重創新且勇於冒險並承擔後果。.....	5	4	3	2	1
7.本校校長行事嚴謹，富進取心並重視成果。.....	5	4	3	2	1
8.本校校長擅於協調及組織，能使學校運作平順。.....	5	4	3	2	1
9.本校管理風格之特徵為重視團隊合作、凝聚共識及成員之參與。.....	5	4	3	2	1
10.本校管理風格之特徵為著重個人之冒險犯難，強調創新、自由及獨特性之展現。.....	5	4	3	2	1
11.本校管理風格之特徵為注重競爭、高度要求及目標之達成。.....	5	4	3	2	1
12.本校管理風格之特徵為重視成員工作的保障或穩定性，在關係上著重成員的順從、可預測與穩定性。.....	5	4	3	2	1
13.促使本校凝聚的力量為成員的忠誠及相互之信任。.....	5	4	3	2	1
14.促使本校凝聚的力量在於對創新及發展之承諾。.....	5	4	3	2	1

非大有大非
常致點致常
符符符不不
合合合符符
合合合符符
合合

15.促使本校凝聚的力量在於對成就及目標達成之重視。.....	5	4	3	2	1
16.促使本校凝聚的力量為正式的規範及政策。.....	5	4	3	2	1
17.本校重視人力發展、高度信任、開放性及持續的參與。.....	5	4	3	2	1
18.本校強調獲取新資源及迎接新挑戰，嘗試新事物與尋求機會受到重視。.....	5	4	3	2	1
19.本校著重競爭行為與成就，達成更多目標，在同級學校中勝出或占有一席之地至關重要。.....	5	4	3	2	1
20.本校強調穩定性，並重視效率、控制及平順運作。.....	5	4	3	2	1
21.本校在界定成功是依據人力資源發展、團隊合作、成員的承諾及對成員的關懷來認定。.....	5	4	3	2	1
22.本校認為成功係能發展出具特色及新穎的教育服務或成果，成為同級學校中教育服務的創新及領導者為學校所看重。.....	5	4	3	2	1
23.本校對成功的定義是能在同級學校中獲得勝利與超越他校。.....	5	4	3	2	1
24.本校認為成功就是有效率，學校預定計畫運作順暢，且在行事時能兼顧成本效益原則殊為重要。.....	5	4	3	2	1

【第三部分】教學效能問卷

	總	經	有	較	很
	是	常	時	少	少
	如	如	如	如	如
	此	此	此	此	此
1.我會依據班級學生程度的差異，設計不同的教學方案。.....	5	4	3	2	1
2.我會由簡而繁有系統地呈現教材內容。.....	5	4	3	2	1
3.我會運用不同的教學方法，如講述法、討論法或啟發法等。.....	5	4	3	2	1
4.我會在設計評量時，顧及學生的個別差異。.....	5	4	3	2	1
5.我會以和善親切的態度與學生進行意見溝通。.....	5	4	3	2	1
6.開始新單元教學時，我會說明單元的目標與重點。.....	5	4	3	2	1
7.我會在準備教學時，安排好教學活動的程序與時間。.....	5	4	3	2	1
8.我會要求學生積極參與投入教學活動。.....	5	4	3	2	1
9.我會明確告知學生我對他的期望，並鼓勵其達成。.....	5	4	3	2	1
10.我會與學生保持良好互動的師生關係。.....	5	4	3	2	1
11.我會編印或蒐集講義以豐富教材內容。.....	5	4	3	2	1
12.我會條理分明、深入淺出地講解教材內容。.....	5	4	3	2	1
13.我會維持緊湊且流暢的教學步驟。.....	5	4	3	2	1
14.我會儘快地批改與檢討學生的作業、考試或報告。.....	5	4	3	2	1

	總 是 如 此	經 常 如 此	有 時 如 此	較 少 如 此	很 少 如 此
15.我會營造教室裡和諧愉快的學習氣氛。.....	5	4	3	2	1
16.我會投入足夠的時間妥善準備教學。.....	5	4	3	2	1
17.我會掌握教材內容的重點不偏離主題。.....	5	4	3	2	1
18.我會以問題形式，由淺而深探詢學生是否真正瞭解教學內容。.....	5	4	3	2	1
19.我會與學生共同檢討評量結果，並更正其所犯的錯誤。.....	5	4	3	2	1
20.我會公平對待班上每一位同學。.....	5	4	3	2	1
21.在上課前，我會要求自己精熟教材內容。.....	5	4	3	2	1
22.我會將學生過去的學習經驗與新的教材內容相結合。.....	5	4	3	2	1
23.我會運用開放性問題，促使學生進行深層或逆向思考。.....	5	4	3	2	1
24.我會對學習進步的學生給予讚美與鼓勵。.....	5	4	3	2	1
25.我會對有特殊學習困難的學生，表達善意和幫助。.....	5	4	3	2	1
26.在上課前，我會將教材、設備、教具等準備齊全。.....	5	4	3	2	1
27.我會提供例證與示範，引導學生觸類旁通。.....	5	4	3	2	1
28.我會以鼓勵包容態度接納學生的問題與感受。.....	5	4	3	2	1
29.我會安慰或激勵在評量中受挫敗的學生。.....	5	4	3	2	1
30.我會避免以刻板歧視的方式或行為將學生分類。.....	5	4	3	2	1
31.在上課前，我會安排預習活動。.....	5	4	3	2	1
32.我會視學生的學習反應，調整教學速度。.....	5	4	3	2	1
33.我會鼓勵學生針對問題主動提出想法或意見。.....	5	4	3	2	1
34.我會依據評量的結果，調整教學的進度、難度或方法。.....	5	4	3	2	1
35.我會避免以諷刺否定的言詞批評學生。.....	5	4	3	2	1

【問卷填寫完畢，非常感謝您的協助！】

祝您 身體健康 萬事如意!_