

第四章 研究結果與討論

本章根據「國民小學校長領導策略與組織學習」調查問卷結果，進行國小校長授能領導與組織學習現況之描述、差異分析，並對應第二章文獻探討或相關研究進行比較，輔以訪談結果提出結論，本章共分成五節：第一節為校長授能領導之現況與差異；第二節為組織學習之現況與差異；第三節為國民小學校長授能領導與組織學習之關係，第四節為個案學校校長授能領導與組織學習之情形；第五節為不同組織學習階段下之校長領導差異：質量資料綜合分析。

第一節 校長授能領導之現況與差異

本研究以「校長領導策略問卷」作為測量國民小學校長授能領導知覺程度的調查工具，經由受試者的填答反應，每一個題目從「非常不同意」至「非常同意」以李克特式六點量表，分別給予1~6分的計分，可測量校長授能領導4個面向得分情形，包括參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息等。另為區別國小校長授能領導之知覺程度，界定標準如下：當平均得分為4.8分（80%）以上時，表示為高授能領導，當平均得分為3.7分~4.7分（61%~79%）時，表示為中授能領導；當平均數為3.6分（60%）以下時，表示為低授能領導。以下將賡續說明校長領導各面向暨整體表現之平均數、標準差，俾作為問卷反應之集中趨勢或離散情形之指標。

壹、高雄市立國民小學校長授能領導整體與各面向現況分析

本研究整體授能領導之綜合情形，平均得分為4.5857分，屬於中上授能領導範圍，由此代表高雄市教師對國民小學校長授能領導之整體知覺表現頗佳。進一步分析各面向上的平均得分，皆介於4.5296分至4.6256分之間，屬中等至中上等級，其中平均得分最高為參與管理面向為4.6256分，接近高授能領導程度，其他各面向依次為目標設定面向（4.6116分）、增能訊息面向（4.5758分），最低是工作豐富化面向（4.5296分），詳表4-1。

若以填答者知覺各面向標準差來看，以增能訊息的標準差較高，但也

只有0.9490，而其餘三個面向的標準差都很接近0.85，而以整體校長授能領導的標準差為0.8464最小，顯示填答教師對校長授能領導的看法頗為一致。另外，若從變異係數比較發現，亦顯示填答者對增能訊息看法差異性較不一致，但數值都很低。由上分析可知，國民小學教師對校長授能領導知覺屬中上等級情況，整體表現良好。

將本研究結果（六點量表得分4.5857分接近4.5858分），與其他研究進行比較。首先，潘慧玲（2005）以全國地區進行調查的研究顯示，整體表現平均得分為4.43分，國小的平均得分為4.43分，國中的平均得分為4.42分，與本研究結果類似。其他五點量表的研究，例如黃哲彬（2004）調查臺南縣市國小教育人員對校長「賦權增能」領導行為之知覺，整體得分為3.92分，各層面之平均亦接近4分，此項知覺亦達中上等程度。另外，本研究結果比張心怡（2001）為高、比吳正成（1999）略低。

本研究各面向的得分，亦可作為闡述文獻探討中「權能辯證」之關係。本研究採用潘慧玲（2005）校長領導策略問卷中，「參與管理」、「目標設定」、「工作豐富化」等3個面向，屬於Conger和Kanugo（1988）校長所提及之外在管理技術或領導策略，主要目的係使教師能直接參與校務決定（或決策）、建構學校願景及共同討論績效目標，或減輕工作負擔、給予教學或行政上實質的資源等，可視作授權的展現，然而「增能訊息」面向，則強調校長對教師「自我效能」的提升，此面向著重激發教師內在的心理增能（psychological empowerment），著重增能的體現。潘慧玲（2005）的研究中，國中小校長增能訊息雖平均得分最高，但其他面向平均得分也在4.40分至4.43分之間；而本研究卻顯示參與管理、目標設定等2個授權得分較高，增能訊息面向再次之，反而工作豐富化最低。因此，檢視「工作豐富化」內各題之得分，發現第13題「校長能減少學校成員的工作負擔。」之得分是整個授能領導得分最低者（4.1516分），此可能為高雄市國小教師表達工作業務繁重之心聲。此外，如果將黃哲彬（2004）的研究中，「激發潛能」歸於內權力、「監督考核」、「權責相符」則較屬於外權力，該研究卻發現「權

責相符」平均得分最高（3.9692分）、但其他面向得分則介於3.8952～3.8956分之間，而張心怡（2001）也發現，教育人員知覺「授權」層面係大於「增能」層面，尤其「校長與成員訂定卓越標準，以激發潛能」得分情形最低。上述各項研究結論並不盡相同，但卻能隱約說明校長的授能領導已逐漸從外權力的施用，擴大至內權力的展現，此符合「以權促能」、「權能互用」之論點，亦能說明校長授能行為不偏重外權力或內權力之情形。

表4-1 國民小學校長授能之現況摘要表

校長授能領導面向	題數	平均數 (x)	標準差 (s)	變異係數
參與管理	6	4.6256	0.9027	19.51531
目標設定	6	4.6116	0.8651	18.75922
工作豐富化	6	4.5296	0.8726	19.26439
增能訊息	6	4.5758	0.9490	20.73954
整體校長授能領導	24	4.5857	0.8464	18.45738

N=844

貳、背景變項在國民小學校長授能領導之差異分析

本段探討教師的背景變項、學校環境變項在國民小學校長領導策略上的差異情形，將依教師性別、年齡、現任職務、服務年資、最高學歷、服務學校規模、服務學校歷史等，比較其對校長領導策略知覺之差異情形。

一、就教師性別上之差異情形

高雄市國民小學的教師，在校長領導策略上的知覺，是否因性別而有差異？本研究初步分析結果發現，男性知覺高於女性教師（ $F=8.631, p < .001$ ），意即男性教師對整體校長領導策略的知覺較女性教師知覺正面；進一步針對整體校長領導策略各面向進行分析發現，各面向男性平均分數皆顯著高於女性平均分數，意即男性教師對於學校環境內之參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等4面向，均有較高的知覺，如表4-2。

潘慧玲（2005）的研究也發現，男性教師對整體或各面向的校長領導策略之知覺皆較高於女性，黃哲彬（2004）的研究亦有相同的結論，但吳正成（1999）的研究卻發現並無顯著差異，可見性別變項對於授能領導知覺上的影響並不顯著，目前亦尚無文獻理論能支持性別對授能領導的知覺有所影響，上述會有男性對校長授能領導的知覺高於女性之情形，或許與

國民中小學之男性教師擔任行政人員較多有關，渠等因擔任行政工作，對校長的領導理念與作法較有接觸容易產生認同，反觀女性教師大多擔任導師、專任教師，可能使她們對學校行政事務的決策、校務興革意見的表達，逐漸形成學校行政系統的「局外人」，甚或將部分法定的組織或會議（如教師會、教評會、申評會、校務會議）視作「別人的團體」，而上述嘗試性的解釋，符合文獻探討中強調「擁有感」及「歸屬感」才能讓更多教師認同校長的領導方式。

表4-2 不同性別在知覺校長授能領導之差異分析

授能領導面向	組別	個數	平均數	標準差	F
參與管理	男	232	4.971983	.7166041	7.928 ***
	女	612	4.494281	.9313175	
目標設定	男	232	4.974138	.7115496	8.520 ***
	女	612	4.474129	.8788769	
工作豐富化	男	232	4.865661	.6975419	7.928 ***
	女	612	4.402233	.8986262	
增能訊息	男	232	4.961925	.8197957	8.041 ***
	女	612	4.429466	.9541544	
整體授能領導	男	232	4.943427	.6908673	8.631 ***
	女	612	4.450027	.8608385	

*** p<.001

二、就教師年齡上之差異情形

本部分想瞭解國民小學教師是否因年齡不同而影響對校長授能領導策略之知覺，相關分析發現平均得分與年齡有密切的關係（ $F=7.866$, $p<.001$ ），經Schéffe進行事後考驗發現，年齡在41歲以上者高於30歲以下、51歲以上者高於31-40歲，如表4-3。再就校長授能領導的各面向進行F考驗發現，在參與管理（ $F=7.057$, $p<.001$ ）、目標設定（ $F=7.710$, $p<.001$ ）、工作豐富化（ $F=6.975$, $p<.001$ ）、及增能訊息（ $F=6.559$, $p<.001$ ）等4個面向，其差異皆達顯著水準；進一步以Schéffe法進行事後比較發現，在參與管理、增能訊息2面向中，30歲以下組別知覺得分低於41歲以上組別；在目標設定及工作豐富化2面向上，除30歲以下低於40歲以上，且51歲以上也高於30-41歲。

對照潘慧玲（2005）之研究，其發現出生於民國60年到69年及民國70年到79年間之教師（約22歲至35歲），在校長領導策略的知覺上較其他組別為低；出生於民國50年至59年間之教師，在校長領導策略的知覺上則較出生於民國40年至49年間之教師低，本研究之結果亦支持前述的說法。該研究同樣對校長領導策略各面向進行F考驗，亦發現參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等四面向，皆呈現年齡層愈高，知覺到校長授能領導的各面向行為愈高，有趣的是，黃哲彬（2004）也發現41至50歲、51歲以上所知覺之校長賦權增能行為亦高於其他年齡組。上述的現象可能是因為資深或中生代教師不論在生活或教學經歷較為豐富，在教師同儕中享有較高地位，相對受校長倚重情形較大，因此在校關係良好、人脈豐沛、經濟和生活穩定度相對較高。此外，資深教師無論在人生閱歷、學校生活經驗感受、及校內可用的資源等較高於資淺者；因此，年齡較大之教師，由於過去生活背景與教學理念都與校長相近，可能比較容易產生認同校長的領導行為，反之，30歲以下年齡層之教師教學經驗尚淺，對於學校行政運作之方式與規則較不熟悉，且傳統上年紀輕之教師所知覺與實際享受的各項「福利」（如排級任課辦法、超額移撥積分等）較處於劣勢，可能因此產生認同程度較低之情形。

表4-3 年齡在校長授能領導的差異分析

授能領導面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要					
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F檢定	事後比較
參與管理	30歲以下	131	4.3855	.8827	組間	16.887	3	5.629	7.057***	4>1
	31-40歲	409	4.5905	.9304	組內	670.078	840	.798		3>1
	41-50歲	266	4.7462	.8301	總和	686.965	843			
	51歲以上	38	4.9868	.9439						
目標設定	30歲以下	131	4.3791	.7599	組間	16.909	3	5.636	7.710***	4>2
	31-40歲	409	4.5721	.9059	組內	614.057	840	.731		4>1
	41-50歲	266	4.7334	.8011	總和	630.966	843			3>1
	51歲以上	38	4.9824	.9600						
工作豐富化	30歲以下	131	4.3410	.8276	組間	15.603	3	5.201	6.975***	4>2
	31-40歲	409	4.4910	.9317	組內	626.323	840	.746		4>1
	41-50歲	266	4.6147	.7876	總和	641.926	843			3>1
	51歲以上	38	5.0000	.7113						
增能訊息	30歲以下	131	4.3372	.8840	組間	17.377	3	5.792	6.559***	4>1
	31-40歲	409	4.5424	.9951	組內	741.826	840	.883		3>1
	41-50歲	266	4.6873	.8792	總和	759.202	843			
	51歲以上	38	4.9781	.9212						
整體授能領導	30歲以下	131	4.3607	.7796	組間	16.504	3	5.501	7.866***	4>1
	31-40歲	409	4.5490	.8859	組內	587.482	840	.699		4>2
	41-50歲	266	4.6955	.7810	總和	603.987	843			3>1
	51歲以上	38	4.9868	.8484						

***p<.001

三、就教師服務年資上之差異情形

由於國民小學教師多由師範體系畢業後進入學校服務，因此服務年資與年齡有很大關係，本部份欲瞭解服務年資是否和年齡一樣，會產生服務年資高之國民小學教師對服務年資低者有所差異？研究發現，不同服務年資組別，平均整體授能領導之得分達顯著水準差異（ $F=9.711, p<.001$ ），經Schéffe法進行事後考驗發現，服務年資26年以上及16-25年者，其得分會高於4-15年及3年以下者，如表4-4。把授能領導的各面向進行F考驗，在參與管理（ $F=6.883, p<.001$ ）、目標設定（ $F=10.425, p<.001$ ）、工作豐富化、增能訊息（ $F=7.241, p<.001$ ）等4個面向上，其差異達顯著水準，且進一步以Schéffe法進行事後比較發現，各面向之差異性與整體授能領導情形完全相同。詳細和年齡部分進行比對，服務年資比年齡對校長授能領導各面向

之差異性更加明顯。本研究和潘慧玲（2005）之研究非常類似，其發現服務年資超過15年的教師，在整體或各面向之校長領導策略上之知覺顯著高於年資在15年（含）以內者。所以，不同服務年資的國民中小學教師所知覺之校長領導策略因素可能確實有所差異，而黃哲彬（2004）、吳正成（1999）也發現亦符合上述的結果，謝玉琴（2004）針對幼稚園及托兒所教師進行研究，亦有相同的結論。依據第二章中Yip（2002）發現受到傳統儒家文化的影響，東方社會領導者的授能領導往往採取「功利授能取向」，較強調授能予「重要的他人」，而非「全體的人」，而可能服務年資較久之教師，無形中在校內「輩份」較高，使其與校長之權力距離較近，是否容易因此被校長視為「自己人」、「親信」，願意有較多授能行為，上述推論值得後續研究者進行深入探討。

表4-4 服務年資在校長授能領導的的差異分析

授能 領導 面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要					
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F	事後比較
參與 管理	3年以下	72	4.4028	.8849	組間	16.483	3	5.494	6.883***	4>2
	4-15年	401	4.5258	.9500	組內	670.482	840	.798		4>1
	16-25年	280	4.7571	.8223	總和	686.965	843			3>2
	26年以上	91	4.8370	.8513						3>1
目標 設定	3年以下	72	4.3218	.8605	組間	22.649	3	7.550	10.425***	4>2
	4-15年	401	4.5062	.9041	組內	608.317	840	.724		4>1
	16-25年	280	4.7464	.7673	總和	630.966	843			3>2
	26年以上	91	4.8901	.8466						3>1
工作 豐富 化	3年以下	72	4.1829	.9906	組間	21.098	3	7.033	9.515***	4>2
	4-15年	401	4.4460	.9201	組內	620.828	840	.739		4>1
	16-25年	280	4.6685	.7560	總和	641.926	843			3>2
	26年以上	91	4.7454	.7679						3>1
增能 訊息	3年以下	72	4.3079	1.0185	組間	22.077	3	7.359	8.386***	4>2
	4-15年	401	4.4609	.9899	組內	737.126	840	.878		4>1
	16-25年	280	4.7429	.8580	總和	759.202	843			3>2
	26年以上	91	4.7802	.8570						3>1
整體 授能 領導	3年以下	72	4.3038	.8802	組間	20.246	3	6.749	9.711***	4>2
	4-15年	401	4.4847	.8886	組內	583.741	840	.695		4>1
	16-25年	280	4.7287	.7508	總和	603.987	843			3>2
	26年以上	91	4.8132	.7864						3>1

*** p<.001

四、就教師現任職務上之差異情形

教師擔任職務是否影響整體校長授能領導之平均得分？研究結果初步分析，不同職務之教師在校長授能領導之平均分數其差異達顯著水準（ $F=23.950, p<.001$ ），經Schéffe法進行事後考驗發現，兼主任之教師高於其他組別之教師，詳如表4-5。

再就校長授能領導的各面向，進行 F 考驗，在參與管理（ $F=18.229, p<.001$ ）、目標設定（ $F=23.773, p<.001$ ）、工作豐富化（ $F=21.569, p<.001$ ）、及增能訊息（ $F=21.392, p<.001$ ）等4個面向，其差異均達顯著水準。進一步以Schéffe法進行事後比較發現，參與管理、目標設定、工作豐富化3個面向，兼主任高於兼組長高於兼導師，另增能訊息除有上述情形外，專任教師高於導師。

潘慧玲（2005）、黃哲彬（2004）、吳正成（1999）皆將研究的對象包含校長、主任、組長及專任老師，渠等皆發現校長的知覺高於其他所有不同身分別的教師，而兼主任之教師又高於導師以及專任老師，兼組長之教師則高於導師。

由於問卷就是以校長為主體，而校長知覺本身授能領導行為比其他身份者為高，可能與本國文化脈絡與人性因素有關；然而兼任行政職務的教師比未兼任職務的教師感受較高者，一方面教師兼任行政職務，越有機會直接參與學校決策、接近權力核心，較能理解校長領導方式。洪小媚（2004）的研究則指出，某些校長有時會透過學校主任等「中間幹部」的傳遞來達成其目的，但中間幹部某些主觀意識，對事情的認知不同導致教師誤會校長的指令亦是常有的事；而且中間幹部有時礙於情面而無法直接傳達校長指令，其內心矛盾可能對其造成某種壓力，一種隱形衝突或許正醞釀中。但另一方面來說，導師或專任教師將大部分時間投入於教學、學生輔導等工作瑣事上，容易將學校重心放在教室生活中，使教師與學校行政系統的關係較為疏離，惟上述論點，未來仍需更多樣本進行分析。

表4-5 現任職務在校長授能領導的差異分析

授能 領導 面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要				事後 比較	
					變異 源	離均差 平方和	自由 度	均方 <i>F</i>		
參與 管理	兼主任	90	5.2148	0.6875	組間	41.990	3	13.997	18.229***	1>2
	兼組長	173	4.6676	0.8702	組內	644.975	840	.768		1>3
	兼導師	503	4.4884	0.9244	總和	686.965	843			1>4
	專任教師	78	4.7372	0.7533						
目標 設定	兼主任	90	5.2685	0.5974	組間	49.379	3	16.460	23.773***	1>2
	兼組長	173	4.6329	0.9723	組內	581.587	840	.692		1>3
	兼導師	503	4.4722	0.8167	總和	630.966	843			1>4
	專任教師	78	4.7051	0.8248						
工作 豐富 化	兼主任	90	5.1593	0.5922	組間	45.912	3	15.304	21.569***	1>2
	兼組長	173	4.5530	1.0101	組內	596.014	840	.710		1>3
	兼導師	503	4.3933	0.8398	總和	641.926	843			1>4
	專任教師	78	4.6303	0.6767						
增能 訊息	兼主任	90	5.2296	0.6958	組間	53.887	3	17.962	21.392***	1>2
	兼組長	173	4.6272	0.9965	組內	705.315	840	.840		1>3
	兼導師	503	4.4158	0.9454	總和	759.202	843			1>4
	專任教師	78	4.7393	0.7447						3>4
整體 授能 領導	兼主任	90	5.2181	0.5871	組間	47.592	3	15.864	23.950***	1>2
	兼組長	173	4.6202	0.9221	組內	556.394	840	.662		1>3
	兼導師	503	4.4424	0.8243	總和	603.987	843			1>4
	專任教師	78	4.7030	0.7057						

*** p<.001

五、最高學歷在國民小學校長授能領導上之差異情形

由表4-6統計結果顯示，整體校長授能領導得分在不同學歷的國民小學教師有所差異，其差異達顯著水準（ $F=5.688, p<.01$ ），經Schéffe法進行事後考驗發現，研究所以上畢業（含四十學分班；碩博士等）高於一般大學畢業（含師資班），而師大（院）畢業者亦高於一般大學畢業（含師資班）。就各面向進行 F 考驗，參與管理（ $F=4.358, p<.01$ ）、目標設定（ $F=6.564, p<.001$ ）、工作豐富化（ $F=4.853, p<.01$ ）、增能訊息（ $F=5.014, p<.01$ ）等4個面向有所差異，且其差異達顯著水準。以Schéffe法進行事後比較，結果發現，參與管理及目標設定等2面向與整體授能領導情形相同，而工作豐富化及增能訊息等2面向，研究所明顯高於一般大學畢業（含師資班）。

上述結論說明學歷較高教師可能有機會接觸更多教育專業知識、對本

身學養及能力深具信心。潘慧玲（2005）亦發現，研究所以上畢業的教師（含四十學分班）在「參與管理」、「目標設定」及「增能訊息」面向之知覺均高於師專或師範學校畢業者，尤其在參與管理面向上，研究所以上畢業（含四十學分班）者之知覺，不僅高於師專或師範學校畢業，亦高於一般大學畢業之教師，可能學歷較高者之教師更能表達意見能為自己或同儕發聲，且校長願意賦予較重角色與責任。但黃哲彬（2004）、吳正成（1999）等人研究，卻認為不同教育程度並不影響授能領導的知覺程度。此可能與教師有機會透過校內外研習、各大學推廣進修課程等多元管道獲取知識，使自我效能提升機會大增，儘管上述研究結果迥異，卻也呼應文獻探討提及，有效提供成員必要資源，形塑授能文化環境，可彌補成員自身條件。

表4-6 學歷在校長授能領導的差異分析

授能 領導 面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要					
					變異 來源	離均差 平方和	自由 度	均方 <i>F</i>	事後 比較	
參與 管理	專科	24	4.778	.9111	組間	10.528	3	3.509	4.358**	4>2
	一般大學	134	4.3831	1.0555	組內	676.437	840	.805		3>2
	師大師院	426	4.6397	.8146	總和	686.965	843			
	研究所以上	260	4.7135	.9366		14.453				
目標 設定	專科	24	4.8403	.8113	組間	616.513	3	4.818	6.564***	4>2
	一般大學	134	4.3570	1.0460	組內	630.966	840	.734		3>2
	師大師院	426	4.5990	.7889	總和	10.935	843			
	研究所以上	260	4.7423	.8595		630.991				
工作 豐富 化	專科	24	4.7708	.7136	組間	641.926	3	3.645	4.853**	4>2
	一般大學	134	4.3172	1.0754	組內	13.355	840	.751		
	師大師院	426	4.5133	.8232	總和	745.848	843			
	研究所以上	260	4.6436	.8278		759.202				
增能 訊息	專科	24	4.6458	.6433	組間	12.024	3	4.452	5.014**	4>2
	一般大學	134	4.3209	1.133	組內	591.962	840	.888		
	師大師院	426	4.5716	.8914	總和	603.987	843			
	研究所以上	260	4.7077	.9380						
整體 授能 領導	專科	24	4.7589	.7208	組間		3	4.008	5.688**	4>2
	一般大學	134	4.3445	1.0348	組內		840	.705		3>2
	師大師院	426	4.5809	.7706	總和		843			
	研究所以上	260	4.7017	.8457						

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

六、就學校規模上之差異情形

本研究發現在整體校長授能領導的得分，不同學校規模之國民小學教師並未有所差異（ $F=2.324, p<.01$ ），詳表4-7。再就校長授能領導的各面向，進行 F 考驗，除目標設定（ $F=3.010, p<.05$ ）、增能訊息（ $F=2.712, p<.05$ ）有差異外，餘參與管理（ $F=1.640$ ）、工作豐富化（ $F=2.055$ ）等2個面向並未顯著水準。進一步以Schéffe法進行事後比較，發現各學校規模組別之教師，對整體或各面向之授能領導皆未有顯著差異。

潘慧玲（2005）研究也發現服務於不同規模學校的國民中小學教師，不論在整體校長領導策略或是各個面向上，並未有顯著不同的知覺，但黃哲彬（2004）、吳正成（1999）的研究則認為班級規模愈小，對校長授能領導的知覺，顯著高於班級規模大的教育人員。相對於大型學校，小型學校同儕及師生互動多且單純、溝通與合作機會多、在家長的社會地位高、行政效率較高、工作自主性高等有密切關係。然而謝玉琴（2004）的研究卻得到相反的研究結論，亦即學校規模較大者、教職員工數較多之學校知覺程度較高，但幼稚園之學校規模都較小，其情境脈絡與國小不同。

面對上述三種截然不同的研究結果，在文獻探討中所提及之授能文化社群，其所存在的「信任」、「支持」、「參與」、「承擔風險」等因素，也並未限於某種學校規模中，而是取決於整體學校內、各年級、或各班級裡，是否能形成密切的溝通對話網絡，讓教師能展現團隊精神、問題解決與溝通技能，及持續的學習（Lin, 2002）。

表4-7 學校規模在校長授能領導的差異分析

授能 領導 面向	組別	個數	平均數	標準差	變異 來源	離均差 平方和	自由 度	均方	F
參與 管理	18 班以下	60	4.4500	0.9686	組間	3.999	3	1.333	1.640
	19-42 班	247	4.6586	0.9464	組內	682.966	840	.813	
	43-60 班	171	4.7164	0.8913	總和	686.965	843		
	61 班以上	366	4.5897	0.8636					
目標 設定	18 班以下	60	4.4083	0.9539	組間	6.710	3	2.237	3.010*
	19-42 班	247	4.7193	0.9118	組內	624.256	840	.743	
	43-60 班	171	4.6472	0.8933	總和	630.966	843		
	61 班以上	366	4.5556	0.7945					
工作 豐富 化	18 班以下	60	4.3917	0.8569	組間	4.678	3	1.559	2.055
	19-42 班	247	4.6363	0.8962	組內	637.248	840	.759	
	43-60 班	171	4.5175	0.9777	總和	641.926	843		
	61 班以上	366	4.4859	0.8004					
增能 訊息	18 班以下	60	4.4472	0.9860	組間	7.282	3	2.427	2.712*
	19-42 班	247	4.6815	1.0119	組內	751.921	840	.895	
	43-60 班	171	4.6491	0.9907	總和	759.202	843		
	61 班以上	366	4.4913	0.8693					
整體 授能 領導	18 班以下	60	4.4243	0.9038	組間	4.971	3	1.657	2.324
	19-42 班	247	4.6739	0.9008	組內	599.016	840	.713	
	43-60 班	171	4.6326	0.8869	總和	603.987	843		
	61 班以上	366	4.5306	0.7719					

*p<.05

七、就學校歷史上之差異情形

在整體校長授能領導的得分，不同學校歷史的國民小學教師沒有差異（F=1.192）；再就校長授能領導的各面向，進行 F 考驗，在參與管理（F=1.922）、目標設定（F=.426）、工作豐富化（F=2.321）及增能訊息（F=.565）等四個面向，均未達差異顯著水準，詳表4-8。由上分析可知，高雄市不同學校歷史的國民小學教師所知覺之校長授能領導沒有差異。

表4-8 學校歷史在校長授能領導的差異分析

授能 領導	組別	個數	平均數	標準差	變異 來源	離均差 平方和	自由 度	均方	F
面向 參與 管理	10年以內	78	4.7137	0.8383	組間	4.683	3	1.561	1.922
	11-20年	74	4.5383	0.9173	組內	682.282	840	.812	
	21-30年	262	4.7163	0.7384	總和	686.965	843		
	31年以上	430	4.5694	0.9947					
目標 設定	10年以內	78	4.6090	0.9100	組間	.959	3	.320	.426
	11-20年	74	4.5586	0.9151	組內	630.007	840	.750	
	21-30年	262	4.6590	0.7168	總和	630.966	843		
	31年以上	430	4.5922	0.9300					
工作 豐富 化	10年以內	78	4.6282	0.9266	組間	5.276	3	1.759	2.321
	11-20年	74	4.5203	0.8151	組內	636.650	840	.758	
	21-30年	262	4.6221	0.7024	總和	641.926	843		
	31年以上	430	4.4570	0.9575					
增能 訊息	10年以內	78	4.6496	0.8756	組間	1.529	3	.510	.565
	11-20年	74	4.5000	0.9927	組內	757.673	840	.902	
	21-30年	262	4.6158	0.8089	總和	759.202	843		
	31年以上	430	4.5512	1.0309					
整體 授能 領導	10年以內	78	4.6501	0.8251	組間	2.561	3	.854	1.192
	11-20年	74	4.5293	0.8561	組內	601.425	840	.716	
	21-30年	262	4.6533	0.6867	總和	603.987	843		
	31年以上	430	4.5424	0.9317					

第二節 組織學習之現況與差異

本研究以「組織學習問卷」作為測量國民小學組織學習情形之調查工具，經由受試者填答反應，每一個題目從「非常不同意」至「非常同意」以李克特式六點量表，分別給1~6分計分方式，可測量組織學習歷程與組織學習結果5個面向得分情形，其中組織學習歷程包括開放心智、團隊合作、知識管理等3面向、組織學習結果包括能力精進及組織變革等2面向；為區分國民小學組織學習之知覺程度，界定標準如下：當平均得分為4.8分（80%）以上時，為高組織學習歷程（或結果），當平均得分為3.7分~4.7分（61%~79%）時，為中組織學習歷程（或結果），當平均數為3.6分（60%）以下時，為低組織學習歷程（或結果）。以下說明校長領導各面向暨整體平均數、標準差，作為問卷反應集中趨勢或離散情形指標。

壹、國民小學組織學習現況

就整體組織學習而言，平均得分為4.5606分，屬於中上等級範圍，由此可知，國民小學組織學習之整體表現為積極正向。進一步分析，在組織學習歷程整體得分3個面向與組織學習結果2個面向上平均得分介於4.4534分~4.6280分之間差距不大，亦屬中上程度；其中得分最高為團隊合作面向為4.6280分，其次由高到低依序為能力精進面向（4.6241分）、組織變革面向（4.5951分）、知識管理面向（4.4898分），以開放心智最低，但仍有為4.4534分。若以填答者知覺各面向標準差來看，4個面向的標準差介於.7077~.8137之間，很接近且數據不大；若詳細比較，組織變革的標準差較高（.8137），表示組織變革面向的組織學習知覺個別差異情形較大，而整體組織學習標準差.7077為最小，顯示填答教師對組織學習的看法較為一致，而本項結果和變異係數離散情形相符合。此外，比較「組織學習歷程」與「組織學習結果」得分發現，教師知覺到「組織學習結果」（4.6084分）高於「組織學習歷程」（4.5314分）。

本研究結果與其他研究進行比較：在五點量表部分，余錦漳（2001）之研究發現，高雄縣市、屏東縣國小教師整體組織學習平均得分3.83分，屬中上程度。其中科技運用層面分數最高、團隊學習最低，該研究與張奕華（1996）略有不同，張氏發現國中教師在「科技運用」面向得分最低，余錦漳（2001）認為上述不同的研究結果，係反映國中小升學壓力之不同。

表4-9 國民小學組織學習之現況摘要

組織學習面向	題數	平均數	標準差	變異係數
開放心智	6	4.4534	0.7374	16.55814
團隊合作	7	4.6280	0.7790	16.83232
知識管理	5	4.4898	0.7846	17.47517
整體組織學習歷程	18	4.5314	0.7131	15.73686
能力精進	5	4.6242	0.7489	16.19523
組織變革	6	4.5952	0.8137	17.70761
整體組織學習結果	11	4.6084	0.7566	16.41785
整體組織學習	29	4.5606	0.7077	15.5177

N=844

貳、不同背景變項之國民小學在組織學習之差異

一、就教師性別上之差異情形

不同性別的國民小學教師在整體組織學習的知覺上，男性教師平均得分均高於女性教師($F=3.953, p<.001$)，而組織學習歷程($F=3.108, p<.01$)與組織學習結果($F=4.964, p<.001$)，亦皆呈現男性教師高於女性情形。

其中組織學習歷程之各面向各層面中，知識管理($F=3.820, p<.001$)、開放心智($F=3.346, p<.001$)其差異達顯著水準，惟在團隊合作($F=1.857$)面向上，並無顯著差異；在組織學習結果面向各層面中，能力精進($F=4.242, p<0.01$)、組織變革($F=5.203, p<0.01$)2層面皆達顯著水準，詳如表4-10。

由以上分析可知，高雄市國小不同性別的教師所知覺之組織學習有差異。本研究結果顯示，整體組織學習知覺男性教師高於女性教師，僅管白穗儀(1998)、余錦漳(2001)、張昭仁(2000)、彭淑珍(1997)、認為男性教師整體組織學習知覺高於女性教師，但王世璋(2005)、呂明錚(2003)、張奕華(1996)、黃瓊容(2003)的研究結果，卻顯示性別對組織學習整體或各面向並無不同，反而是陳玉美(2003)的研究，發現女性之知覺高於男性，可見本項背景變項的研究結果相當分歧，不過上述的研究人員在分析性別與組織學習的關係時，都會歸結在參與行政職務的機會上，他們都會認為女性是否參與行政工作，可能會影響組織學習上的知覺。

表4-10 不同性別在知覺組織學習之差異分析

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	F
開放心智	男	232	4.5911	.7513	3.346**
	女	612	4.4014	.7259	
團隊合作	男	232	4.7087	.7628	1.857
	女	612	4.5973	.7835	
知識管理	男	232	4.6560	.7757	3.820***
	女	612	4.4268	.7793	
整體組織學習歷程	男	232	4.6547	.7242	3.108**
	女	612	4.4847	.7038	
能力精進	男	232	4.8000	.7713	4.242***
	女	612	4.5575	.7298	
組織變革	男	232	4.8283	.7887	5.203***
	女	612	4.5068	.8062	
整體組織學習結果	男	232	4.8154	.7439	4.964***
	女	612	4.5299	.7471	
整體組織學習	男	232	4.7157	.7094	3.953***
	女	612	4.5018	.6987	

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

二、就教師年齡上之差異情形

本研究發現，在整體組織學習的得分，不同年齡的國民小學教師有差異，其差異達顯著水準（ $F=5.507, p<.01$ ），經Schéffe進行事後考驗發現，年齡在51歲以上者高於40歲以下；而在組織學習歷程（ $F=4.155, p<.01$ ）與組織學習結果（ $F=5.507, p<.01$ ）亦達顯著水準，經Schéffe事後考驗發現，在組織學習歷程面向中，年齡51歲以上高於40歲以下，而組織學習結果面向上，年齡41歲以上高於30歲以下，如表4-11。

就組織學習歷程各面向進行F考驗，在開放心智（ $F=9.338, p<.05$ ）、團隊合作（ $F=3.766, p<.05$ ）、知識管理（ $F=5.191, p<.001$ ）3面向上，其差異皆達顯著水準；進一步以Schéffe法進行事後比較發現，在開放心智層面上，51歲以上高於31-40歲以下、在團隊合作層面上並沒有差異性，而在知識管理層面上，51歲以上者高於40歲以下。就組織學習結果各面向進行F考驗，在能力精進（ $F=5.116, p<.01$ ）及組織變革層面上（ $F=5.305, p<.01$ ）皆達顯著水準；進一步以Schéffe法進行事後比較發現，在能力精進層面上，51歲以上高於30歲以下及31-40歲以下，而組織變革為51歲以上高於30歲以

下，推論上述原因可能年齡較高教師服務年資較深，對學校環境敏感度較高，熟悉學校行政運作與瞭解自身在教學所需的支援，有機會展現組織學習技能與主導組織學習的變革，因此對組織學習知覺自然較高。

由以上可知，高雄市不同年齡之國民小學教師所知覺組織學習有所差異。呂明錚（2003）發現50歲以上的受試者在「整體組織學習」、「組織學習文化」、「資訊管理與運作」、「組織互動網絡」的知覺程度較高，而30-39歲的員工則最低，王世璋（2005）也發現50歲以上的教師在組織學習量表的得分，高於未滿30歲及30歲以上未滿40歲之教師。

表4-11 年齡在組織學習的差異分析

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要					
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F	事後比較
開放 心智	30歲以下	131	4.4746	0.7475	組間	5.271	3	1.757	3.257*	4>2
	31-40歲	409	4.3916	0.7626	組內	453.118	840	.539		
	41-50歲	266	4.4969	0.6991	總和	458.389	843			
	51歲以上	38	4.7412	0.6086						
團隊 合作	30歲以下	131	4.5388	0.7229	組間	6.790	3	2.263	3.766*	
	31-40歲	409	4.5805	0.8057	組內	504.839	840	.601		
	41-50歲	266	4.7025	0.7554	總和	511.629	843			
	51歲以上	38	4.9248	0.7506						
知識 管理	30歲以下	131	4.3496	0.7759	組間	9.445	3	3.148	5.191**	4>1
	31-40歲	409	4.4626	0.8020	組內	509.467	840	.607		4>2
	41-50歲	266	4.5451	0.7498	總和	518.912	843			
	51歲以上	38	4.8789	0.7316						
整體 組織 學習 歷程	30歲以下	131	4.4648	0.6888	組間	6.269	3	2.090	4.155**	4>1
	31-40歲	409	4.4848	0.7306	組內	422.421	840	.503		4>2
	41-50歲	266	4.5902	0.6919	總和	428.690	843			
	51歲以上	38	4.8509	0.6598						
能力 精進	30歲以下	131	4.4656	0.6966	組間	8.483	3	2.828	5.116**	4>1
	31-40歲	409	4.6093	0.7788	組內	464.304	840	.553		4>2
	41-50歲	266	4.6767	0.7188	總和	472.787	843			
	51歲以上	38	4.9632	0.6752						
組織 變革	30歲以下	131	4.4275	0.8280	組間	10.379	3	3.460	5.305**	4>1
	31-40歲	409	4.5566	0.7975	組內	547.808	840	.652		
	41-50歲	266	4.6936	0.8205	總和	558.187	843			
	51歲以上	38	4.8991	0.7499						
整體 組織 學習 結果	30歲以下	131	4.4448	0.7396	組間	9.307	3	3.102	5.507**	4>1
	31-40歲	409	4.5806	0.7664	組內	473.254	840	.563		3>1
	41-50歲	266	4.6859	0.7399	總和	482.561	843			
	51歲以上	38	4.9282	0.6859						
整體 組織 學習	30歲以下	131	4.4572	0.6903	組間	7.075	3	2.358	4.772**	4>1
	31-40歲	409	4.5211	0.7191	組內	415.181	840	.494		4>2
	41-50歲	266	4.6265	0.6910	總和	422.256	843			
	51歲以上	38	4.8802	0.6521						

*p<.05 **p<.01

三、就教師服務年資上之差異情形

本研究發現，不同服務年資的國民小學教師，在整體或各面向之組織學習平均得分有所差異（ $F=5.049, p<.01$ ），在整體得分部分，以服務25年以上得分最高，經Schéffe法進行事後比較發現，其得分高於3年以下及4-15年。再就組織學習的各面向，進行 F 考驗，組織學習歷程及組織學習結果之差異性皆達顯著水準，且各面向如開放心智（ $F=2.250, p<.05$ ）、團隊合作（ $F=0.781, p<.01$ ）、知識管理（ $F=5.966, p<.01$ ）、能力精進（ $F=4.697, p<.001$ ）及組織變革（ $F=6.561, p<.001$ ）等5個面向上，其差異皆達顯著水準；進一步以Schéffe法進行事後比較發現，只有團隊合作未有差異，其餘大致顯示服務年資在25年以上者，高於3年以內，如表4-12。

將本研究結果與他人研究相符。如王世璋（2005）認為25年以上服務年資的受試者對組織學習優於其他組別人員，而呂明錚（2003）、張奕華（1996）、余錦漳（2001）、張昭仁（2000）的研究亦有類似情形，顯示服務年資對組織學習的知覺影響，和其他變項相較，有比較一致性的看法。

表4-12 服務年資在組織學習的差異分析

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要					
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F	事後比較
開放心智	3年以下	72	4.5463	0.7641	組間	5.834	3	1.945	3.609*	4>2
	4-15年	401	4.3911	0.7674	組內	452.555	840	.539		
	16-25年	280	4.4536	0.6955	總和	458.389	843			
	26年以上	91	4.6538	0.6714						
團隊合作	3年以下	72	4.5456	0.7090	組間	7.216	3	2.405	4.005**	
	4-15年	401	4.5490	0.8301	組內	504.413	840	.600		
	16-25年	280	4.7102	0.7136	總和	511.629	843			
	26年以上	91	4.7881	0.7530						
知識管理	3年以下	72	4.3583	0.7453	組間	10.826	3	3.609	5.966**	4>1
	4-15年	401	4.4304	0.8218	組內	508.087	840	.605		4>2
	16-25年	280	4.5121	0.7421	總和	518.912	843			4>3
	26年以上	91	4.7868	0.7060						
整體組織學習歷程	3年以下	72	4.4938	0.6864	組間	6.438	3	2.146	4.269**	4>2
	4-15年	401	4.4634	0.7485	組內	422.252	840	.503		
	16-25年	280	4.5696	0.6634	總和	428.690	843			
	26年以上	91	4.7430	0.6825						
能力精進	3年以下	72	4.4972	0.7207	組間	7.801	3	2.600	4.697**	4>1
	4-15年	401	4.5696	0.7804	組內	464.986	840	.554		4>2
	16-25年	280	4.6579	0.6977	總和	472.787	843			
	26年以上	91	4.8615	0.7356						
組織變革	3年以下	72	4.3750	0.9119	組間	12.781	3	4.260	6.561***	4>1
	4-15年	401	4.5237	0.8159	組內	545.406	840	.649		4>2
	16-25年	280	4.6744	0.7679	總和	558.187	843			3>1
	26年以上	91	4.8407	0.7856						
整體組織學習結果	3年以下	72	4.4306	0.7969	組間	10.188	3	3.396	6.039***	4>1
	4-15年	401	4.5445	0.7782	組內	472.373	840	.562		4>2
	16-25年	280	4.6669	0.6972	總和	482.561	843			
	26年以上	91	4.8502	0.7411						
整體組織學習	3年以下	72	4.4698	0.7137	組間	7.479	3	2.493	5.049**	4>1
	4-15年	401	4.4942	0.7356	組內	414.777	840	.494		4>2
	16-25年	280	4.6065	0.6557	總和	422.256	843			
	26年以上	91	4.7836	0.6853						

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

四、就教師現任職務上之差異情形

本研究發現，在整體組織學習（ $F=13.184$ ）、組織學習歷程（ $F=10.532$ ）及組織學習結果（ $F=15.901$ ）的得分，擔任不同職務的國民小學教師有差異，其差異皆達顯著水準，經Schéffe法進行事後考驗發現，兼主任高於兼組長及導師，詳表4-13。

就組織學習歷程的各面向，進行F考驗，在開放心智（ $F=8.318$, $p<.001$ ）、團隊合作（ $F=6.389$, $p<.001$ ）及知識管理（ $F=15.466$, $p<.001$ ）等3個層面，其差異達顯著水準。進一步以Schéffe法進行事後比較，分析結果發現，在開放心智與團隊合作等二層面，均是兼主任高於兼組長、高於導師；在知識管理的層面為兼主任高於兼組長、導師、專任教師，而兼組長高於導師。就組織學習結果的面向，進行F考驗，在能力精進（ $F=10.339$, $p<.001$ ）及組織變革（ $F=18.895$, $p<.001$ ）等2層面，其差異達顯著水準。進一步以Schéffe法進行事後比較，分析結果發現，在能力精進（ $F=10.339$ ）層面，兼主任或兼組長者皆高於導師，在組織變革（ $F=18.895$ ）層面，兼主任高於兼組長、導師、專任教師，而兼組長高於導師。

由上分析可知，高雄市擔任不同職務的教師所知覺組織學習有差異。比較王世璋（2005）的研究結果發現，擔任主任或組長的教師在組織學習量表的得分高於級任教師，過去也有相似的研究結果（余錦漳，2001；張昭仁，2000；陳玉美，2003；黃瓊容，2003），而不同職場的研究結果卻略有不同，例如呂明錚（2003）以全國文化局員工為對象時，就發現員工對組織學習的知覺較不受擔任職務而有所影響。

此可能擔任主任或組長的國小教師，平時與校長互動較為密切，也必須規劃或執行校務，由於對教育改革的內容涉入較深，校務決策的參與較多，藉著推動各項行政業務及教學活動之機會，累積豐富的行政與教學經驗，相對所知覺的組織學習情形較高。

表4-13 現任職務在組織學習的差異分析

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要					
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F	事後比較
開放心智	兼主任	90	4.7796	0.6403	組間	13.225	3	4.408	8.318***	1>2
	兼組長	173	4.4952	0.8371	組內	445.164	840	.530		1>3
	兼導師	503	4.3738	0.7145	總和	458.389	843			
	專任教師	78	4.4979	0.6433						
團隊合作	兼主任	90	4.9476	0.6934	組間	11.414	3	3.805	6.389***	1>2
	兼組長	173	4.6185	0.8856	組內	500.215	840	.595		1>3
	兼導師	503	4.5655	0.7620	總和	511.629	843			
	專任教師	78	4.6832	0.6346						
知識管理	兼主任	90	4.9489	0.7067	組間	27.162	3	9.054	15.466***	1>2
	兼組長	173	4.5769	0.8515	組內	491.750	840	.585		1>3
	兼導師	503	4.3734	0.7587	總和	518.912	843			1>4
	專任教師	78	4.5179	0.6609						2>3
整體組織學習歷程	兼主任	90	4.8920	0.6268	組間	15.540	3	5.180	10.532***	1>2
	兼組長	173	4.5658	0.8209	組內	413.150	840	.492		1>3
	兼導師	503	4.4482	0.6861	總和	428.690	843			1>4
	專任教師	78	4.5755	0.5805						
能力精進	兼主任	90	4.9378	0.7112	組間	16.836	3	5.612	10.339***	1>3
	兼組長	173	4.7121	0.8323	組內	455.951	840	.543		2>3
	兼導師	503	4.5193	0.7256	總和	472.787	843			
	專任教師	78	4.7436	0.5977						
組織變革	兼主任	90	5.1000	0.6694	組間	35.286	3	11.762	18.895***	1>2
	兼組長	173	4.6802	0.8547	組內	522.901	840	.623		1>3
	兼導師	503	4.4556	0.8048	總和	558.187	843			1>4
	專任教師	78	4.7244	0.6474						2>3
整體組織學習結果	兼主任	90	5.0263	0.6567	組間	25.932	3	8.644	15.901***	1>2
	兼組長	173	4.6947	0.8204	組內	456.629	840	.544		1>3
	兼導師	503	4.4845	0.7403	總和	482.561	843			2>3
	專任教師	78	4.7331	0.5963						
整體組織學習	兼主任	90	4.9429	0.6073	組間	18.988	3	6.329	13.184***	1>2
	兼組長	173	4.6147	0.7990	組內	403.268	840	.480		1>3
	兼導師	503	4.4620	0.6853	總和	422.256	843			1>4
	專任教師	78	4.6353	0.5685						

***p<.001

五、就教師最高學歷上之差異情形

表4-14統計結果顯示，在整體組織學習（ $F=1.390$ ）、組織學習歷程（ $F=.743$ ）之得分上，不同學歷之國小教師並無差異，但在組織學習結果得分上有所差異（ $F=2.774, p<.05$ ），但進一步以Schéffe法進行事後比較，結果發現並各組別並無差異情形。

再就組織學習歷程及組織學習結果的各層面進行F考驗，開放心智（ $F=.725$ ）、團隊合作（ $F=.496$ ）、知識管理（ $F=2.088$ ）、能力精進（ $F=2.403$ ）等4個層面之差異無顯著水準，但組織變革（ $F=2.820$ ）達差異顯著水準。進一步以Schéffe法進行事後比較後，亦無差異情形。

由上分析可知，高雄市不同學歷的教師所知覺組織學習並無差異，與呂明錚（2003）、王世璋（2005）、余錦漳（2001）、白穗儀（1998）等人的研究結果相符，但張奕華（1996）、張昭仁（2000）、黃瓊容（2003）的研究結果則認為學歷會影響組織學習知覺。研究者個人推論，可能由於國小教師的進修管道暢通，教師的學歷漸從大學畢業提升至研究所以上，而組織學習相關理論與實務作法亦推廣至學校，因此學歷對組織學習的知覺較不構成影響。

表4-14 最高學歷在組織學習的差異分析

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F
開放 心智	專科	24	4.6458	0.7195	組間	1.183	3	.394	.725
	一般大學	134	4.4478	0.6887	組內	457.206	840	.544	
	師大師院	426	4.4632	0.7019	總和	458.389	843		
	研究所以上	260	4.4224	0.8169					
團隊 合作	專科	24	4.7738	0.6346	組間	.905	3	.302	.496
	一般大學	134	4.5938	0.7465	組內	510.724	840	.608	
	師大師院	426	4.6150	0.7566	總和	511.629	843		
	研究所以上	260	4.6533	0.8430					
知識 管理	專科	24	4.7250	0.7314	組間	3.841	3	1.280	2.088
	一般大學	134	4.4328	0.8190	組內	515.071	840	.613	
	師大師院	426	4.4498	0.7401	總和	518.912	843		
	研究所以上	260	4.5631	0.8354					
整體 組織 學習 歷程	專科	24	4.7176	0.6264	組間	1.134	3	.378	.743
	一般大學	134	4.5004	0.6950	組內	427.555	840	.509	
	師大師院	426	4.5185	0.6816	總和	428.690	843		
	研究所以上	260	4.5513	0.7782					
能力 精進	專科	24	4.8167	0.6901	組間	4.024	3	1.341	2.403
	一般大學	134	4.5299	0.7868	組內	468.763	840	.558	
	師大師院	426	4.5953	0.6947	總和	472.787	843		
	研究所以上	260	4.7023	0.8110					
組織 變革	專科	24	4.8819	0.6621	組間	5.566	3	1.855	2.820*
	一般大學	134	4.4627	0.8976	組內	552.621	840	.658	
	師大師院	426	4.5802	0.7592	總和	558.187	843		
	研究所以上	260	4.6615	0.8575					
整體 組織 學習 結果	專科	24	4.8523	0.6505	組間	4.735	3	1.578	2.774*
	一般大學	134	4.4932	0.8287	組內	477.827	840	.569	
	師大師院	426	4.5871	0.7031	總和	482.561	843		
	研究所以上	260	4.6801	0.8022					
整體 組織 學習	專科	24	4.7687	0.6062	組間	2.086	3	.695	1.390
	一般大學	134	4.4977	0.7192	組內	420.170	840	.500	
	師大師院	426	4.5445	0.6694	總和	422.256	843		
	研究所以上	260	4.6001	0.7673					

*p<.05

七、就學校規模上之差異情形

本研究發現，整體組織學習 ($F=3.511, p<.05$)、組織學習歷程 ($F=3.09, p<.05$)、組織學習結果 ($F=3.669, p<.05$) 之得分皆達顯著水準，進一步以Schéffe法進行事後比較，發現各組並無差異情形，詳表4-15。

再就組織學習歷程的各層面進行F考驗，開放心智 ($F=2.069$)、團隊合作 ($F=2.498$) 2層面並無差異，但知識管理層面 ($F=3.857, p<.01$) 則有所差異，進一步以Schéffe法進行事後比較，發現19-42班之學校高於43-60班之學校。將組織學習結果的各層面進行F考驗，能力精進 ($F=3.333, p<.05$)、組織變革 ($F=3.858, p<.01$) 2層面均有差異，但進一步以Schéffe法進行事後比較，僅發現組織變革層面上，19-42班之學校高於43-60班之學校。

由上分析可知，高雄市不同學校規模教師所知覺組織學習並沒有差異，各層面之差異情形亦不明顯，但王世璋 (2005) 認為學校規模較大 (37班以上) 的教師，對組織學習的知覺低於12班以下或13-36班以下的教師，此與白穗儀 (1998) 的研究結果相符，但與余錦漳 (2001)、黃瓊容 (2003) 完全相反。

表4-15 學校規模在組織學習的差異分析

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要					
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F	事後比較
開放 心智	18 班以下	60	4.4667	0.7032	組間	3.362	3	1.121	2.069	
	19-42 班	247	4.7045	0.7670	組內	455.027	840	0.542		
	43-60 班	171	4.5372	0.8979	總和	458.389	843			
	61 班上	366	4.6452	0.7331						
團隊 合作	18 班以下	60	4.3500	0.6583	組間	4.524	3	1.508	2.498	
	19-42 班	247	4.5960	0.7832	組內	507.105	840	0.604		
	43-60 班	171	4.3567	0.8735	總和	511.629	843			
	61 班上	366	4.5033	0.7506						
知識 管理	18 班以下	60	4.3972	0.6253	組間	7.051	3	2.35	3.857**	2>3
	19-42 班	247	4.6156	0.7153	組內	511.862	840	0.609		
	43-60 班	171	4.4292	0.8061	總和	518.912	843			
	61 班上	366	4.5443	0.6716						
整體 組織 學習 歷程	18 班以下	60	4.3933	0.6789	組間	4.68	3	1.56	3.09*	
	19-42 班	247	4.6907	0.7300	組內	424.01	840	0.505		
	43-60 班	171	4.5485	0.8352	總和	428.69	843			
	61 班上	366	4.6525	0.7222						
能力 精進	18 班以下	60	4.4500	0.8144	組間	5.561	3	1.854	3.333*	
	19-42 班	247	4.7092	0.8203	組內	467.226	840	0.556		
	43-60 班	171	4.4610	0.9012	總和	472.787	843			
	61 班上	366	4.6047	0.7547						
組織 變革	18 班以下	60	4.4242	0.7187	組間	7.586	3	2.529	3.858**	2>3
	19-42 班	247	4.7008	0.7494	組內	550.601	840	0.655		
	43-60 班	171	4.5008	0.8340	總和	558.187	843			
	61 班上	366	4.6264	0.7204						
整體 組織 學習 結果	18 班以下	60	4.4075	0.6388	組間	6.241	3	2.08	3.669*	
	19-42 班	247	4.6479	0.7046	組內	476.32	840	0.567		
	43-60 班	171	4.4563	0.7955	總和	482.561	843			
	61 班上	366	4.5755	0.6688						
整體 組織 學習	18 班以下	60	4.4667	0.7032	組間	5.23	3	1.743	3.511*	
	19-42 班	247	4.7045	0.7670	組內	417.026	840	0.496		
	43-60 班	171	4.5372	0.8979	總和	422.256	843			
	61 班上	366	4.6452	0.7331						

* p<.05 ** p<.01

八、就學校歷史之差異情形

本研究（如表4-16）發現，學校歷史的長短會影響教師知覺整體組織學習的得分($F=6.231, p<.001$)；再就組織學習歷程及結果各面向進行 F 考驗，所有面向皆達顯著水準，經Schéffe進行事後比較發現：所有面向的得分皆呈現21-30年組高於11-20年，且21-30年也高於31年以上，另「整體組織學習」、「整體組織學習歷程」及「團隊合作」皆呈現10年以內組高於11-20年之現象，這可能顯示11-20年之學校面臨學校轉型問題較多。

由上分析可知，高雄市不同學校歷史的教師所知覺組織學習有所差異。余錦漳（2001）發現歷史在10年以下之學校對組織學習的知覺，高於31年以上之學校，而白穗儀(1998)的研究亦發現類似結果，惟張奕華(1996)的研究結果卻為相反，其認為歷史較久學校優於創校年數較少之學校，而本研究則採折衷結論，有些面向為歷史年輕學校之優勢，且21-30年之學校各項運作上相對可能成熟，因此有較好的表現。

表4-16 學校歷史在組織學習的差異分析

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要				事後比較	
					變異來源	離均差平方和	自由度	均方 F		
開放 心智	10年以內	78	4.5598	0.7066	組間	7.799	3	2.600	4.846**	3>2
	11-20年	74	4.2568	0.7315	組內	450.590	840	.536		
	21-30年	262	4.5598	0.6905	總和	458.389	843			
	31年以上	430	4.4031	0.7613						
團隊 合作	10年以內	78	4.8022	0.7093	組間	12.835	3	4.278	7.205***	1>2
	11-20年	74	4.3687	0.7644	組內	498.794	840	.594		3>2
	21-30年	262	4.7497	0.6980	總和	511.629	843			3>4
	31年以上	430	4.5668	0.8225						
知識 管理	10年以內	844	4.6280	0.7790	組間	7.213	3	2.404	3.947**	3>2
	11-20年	78	4.6231	0.6056	組內	511.700	840	.609		
	21-30年	74	4.2865	0.8136	總和	518.912	843			
	31年以上	262	4.5771	0.6815						
整體 組織 學習 歷程	10年以內	430	4.4474	0.8554	組間	9.390	3	3.130	6.270***	1>2
	11-20年	844	4.4898	0.7846	組內	419.300	840	.499		3>2
	21-30年	78	4.6717	0.6100	總和	428.690	843			3>4
	31年以上	74	4.3086	0.7111						
能力 精進	10年以內	262	4.6385	0.6302	組間	8.351	3	2.784	5.035**	3>2
	11-20年	430	4.4791	0.7635	組內	464.436	840	.553		3>4
	21-30年	844	4.5314	0.7131	總和	472.787	843			
	31年以上	78	4.6949	0.6556						
組織 變革	10年以內	74	4.4541	0.7033	組間	10.032	3	3.344	5.124**	3>2
	11-20年	262	4.7511	0.6466	組內	548.155	840	.653		3>4
	21-30年	430	4.5633	0.8166	總和	558.187	843			
	31年以上	844	4.6242	0.7489						
整體 組織 學習 結果	10年以內	78	4.6752	0.6704	組間	9.239	3	3.080	5.465**	3>2
	11-20年	74	4.3896	0.7480	組內	473.322	840	.563		3>4
	21-30年	262	4.7303	0.6911	總和	482.561	843			
	31年以上	430	4.5337	0.9007						
整體 組織 學習	10年以內	844	4.5952	0.8137	組間	9.192	3	3.064	6.231***	1>2
	11-20年	78	4.6841	0.6306	組內	413.064	840	.492		3>2
	21-30年	74	4.4189	0.7085	總和	422.256	843			3>4
	31年以上	262	4.7398	0.6474						

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

第三節 校長授能領導與組織學習之關係

本節旨在探討校長授能領導與組織學習之關係。本研究先採用皮爾遜積差相關來分析國民小學校長授能領導與組織學習之關係，及校長授能領導與組織歷程（或結果）之整體間及各面向間相關係數。⁶其次，再以校長授能領導各面向為預測變項，整體組織學習歷程（或結果）為依變項，採用強迫進入變數法分析法，進一步瞭解校長授能領導各面向是否能有效預測組織學習歷程及組織學習結果。最後，除了使用徑路分析法，以建構本研究三個主要變項所存在路徑模型外，也將採用典型相關分析法以瞭解授能領導各層面與組織學習各層面間如何產生影響關係。再者，研究者以組織學習歷程為X軸、組織學習結果為Y軸，探討52個樣本學校在組織學習階段發展情形，並利用單因子變異數分析，以瞭解不同階段之學校，使用授能領導策略有何不同，以作為未來訪談學校選取依據及未來語料分析之比較。研究者亦把授能領導各面向作為集群分析之劃分依據，共可把前揭52個樣本學校劃分出四個集群，分別命名為高授能、中授能、中低授能及低授能四組後，透過區別分析來考驗劃分之適切性，並以此來預測組織學習型態。

壹、校長授能領導與組織學習整體或各面向之相關

經皮爾遜積差相關統計分析發現，國民小學校長授能領導與組織學習之相關係數為.676 ($p < .01$)，表示兩者之間呈現中度正相關，代表校長授能領導情形愈佳，組織學習情形愈好，反之亦然，茲將兩者關係描繪成散佈圖如圖4-1。另外，將校長授能領導與組織學習各面向進行相關分析，結果顯示各面向間均顯著相關，其中二者間以目標設定與工作豐富化、工作豐富化與增能訊息之相關程度最高，有關各面向之相關矩陣詳如表4-18。

⁶對相關係數的高低，判定標準如下： $r < .20$ 表示「很低正相關」； $.20 < r < .40$ 表示「低正相關」； $.40 < r < .70$ 表示「中度正相關」； $.71 < r < .90$ 表示「高正相關」； $r > .91$ 表示「很高正相關」（葉重新，2001）。

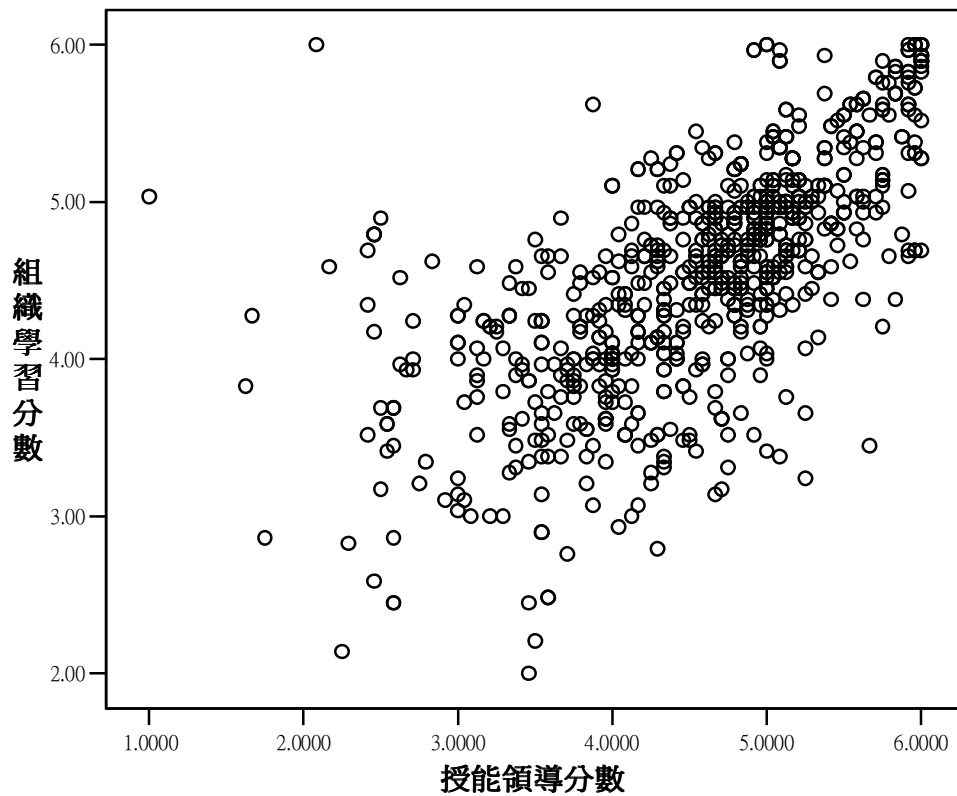


圖 4-1 高雄市國民小學校長授能領導與組織學習之散佈圖

表4-17 校長授能領導策略與組織學習各面向之交互相關分析

	領參	領目	領工	領能	開心	團合	知管	能精	組變
領參	1								
領目	0.86**	1							
領工	0.82**	0.88**	1						
領能	0.83**	0.86**	0.88**	1					
開心	0.53**	0.54**	0.55**	0.54**	1				
團合	0.52**	0.55**	0.55**	0.53**	0.83**	1			
知管	0.55**	0.59**	0.58**	0.6**	0.74**	0.81**	1		
能精	0.58**	0.61**	0.6**	0.6**	0.75**	0.81**	0.83**	1	
組變	0.65**	0.69**	0.68**	0.66**	0.74**	0.78**	0.82**	0.86**	1

**p<.001

貳、校長授能領導與組織學習歷程各面向交互相關

一、校長授能領導與整體組織學習歷程之相關情形

(一) 整體校長授能領導與組織學習歷程之相關情形

由表4-18積差相關統計分析可知，國民小學校長整體授能領導與組織學習歷程各面向之間呈現關係數為中度正相關存在 ($r=.627, p<.01$)，且校長授能領導各面向與組織學習歷程各面向呈正相關，意即是整體校長授能領導是影響學校組織學習歷程的重要因素之一。就整體校長授能領導與組織學習歷程各面向之相關情形，與組織學習歷程面向之開放心智呈現中度正相關 ($r=.572, p<.01$)，其次與團隊合作 ($r=.569, p<.01$) 呈現中度正相關、而知識管理面向呈現中度正相關 ($r=.616, p<.01$) 表示校長實施授能領導的策略，有助於組織開放心智、團隊合作與知識管理的提升。

(二) 整體組織學習歷程面向與校長授能領導各面向之相關情形

整體組織學習歷程得分與校長授能領導面向中之參與管理呈現中度正相關 ($r=.574, p<.01$)，其次與目標設定呈現中度正相關 ($r=.598, p<.01$)、而與工作豐富化呈現中度正相關 ($r=.599, p<.01$)，及增能訊息 ($r=.597, p<.01$) 亦呈現中度正相關。

二、授能領導各面向與組織學習歷程各面向之相關情形

(一) 參與管理面向與組織學習各面向歷程之相關情形

參與管理面向與知識管理面向相關程度較高，呈現中度正相關 ($r=.554, p<.01$)，其次與開放心智呈現中度正相關 ($r=.531, p<.01$)，而與團隊合作 ($r=.520, p<.01$) 亦呈現中度正相關，顯示參與管理與組織學習各面向有不錯相關。

(二) 目標設定面向與組織學習各面向歷程之相關情形

目標設定面向與知識管理面向相關程度較高，呈現中度正相關 ($r=.590, p<.01$)、其次與團隊合作 ($r=.545, p<.01$)、開放心智 ($r=.539, p<.01$) 皆呈現中度正相關，顯示目標設定與組織學習歷程各面向皆有不錯相關。

(三) 工作豐富化面向與組織學習各面向歷程之相關情形

工作豐富化面向與知識管理面向相關程度較高，呈現中度正相關（ $r=.581, p<.01$ ）、其次與團隊合作呈現中度正相關（ $r=.549, p<.01$ ）、而與開放心智亦呈現中度正相關（ $r=.545, p<.01$ ），顯示工作豐富化與組織學習歷程各面向上皆有不錯的相關。

(四) 增能訊息面向與組織學習各面向歷程之相關情形

增能訊息面向與知識管理面向相關程度較高，呈現中度正相關（ $r=.598, p<.01$ ）、其次與團隊合作呈現中度正相關（ $r=.544, p<.01$ ）、而與開放心智（ $r=.533, p<.01$ ）呈現中度正相關，顯示增能訊息與組織學習歷程各面向上皆有不錯的相關。

綜以，校長授能領導的五個面向與整體組織學習歷程之間，具有顯著相關存在的調查結果，將有助於本研究在從事校長授能領導對組織學習歷程的預測力分析，以瞭解高雄市國民小學教師的校長授能領導對其組織學習歷程的預測作用情形。

表4-18 校長授能領導與組織學習歷程之相關分析

	參與管理	目標設定	工作豐富	增能訊息	授能領導
開放心智	.531**	.539**	.545**	.544**	.572**
團隊合作	.520**	.545**	.549**	.533**	.569**
知識管理	.554**	.590**	.581**	.598**	.616**
組織學習歷程	.574**	.598**	.599**	.597**	.627**

** $p<.01$

參、校長授能領導對組織學習歷程之預測力

基於前述分析結果發現，校長授能領導各面向與組織學習歷程各面向，以及整體校長授能領導與整體組織學習歷程達顯著相關，為進一步瞭解校長授能領導對組織學習歷程的預測力情形，將校長授能領導之參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等4個面向為預測變項，以整體組織學習歷程為依變項，採同步迴歸將所有預測變項納入，進行強迫進入變數法。由表4-19可知，校長授能領導的參與管理、目標設定、工作豐富化、與增能訊息等4個預測變數與組織學習歷程的多元相關係數為.628，共可解

釋組織學習歷程39.4%的變異量。

表4-19 校長授能領導對組織學習歷程之迴歸模式摘要分析

模式	R	R ²	校正後	估計 的標準 誤	變更統計量		
					R平方改變 量	分子自由度	分母自由 度
1	.628	.394	.391	.555564	.394	4	839

註：a.預測變數：參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息

b.依變數：組織學習歷程

由表4-20可知，校長授能領導的參與管理、目標設定、工作豐富化、與增能訊息等4個預測變數，對組織學習歷程的迴歸解釋力具統計意義（ $F=136.395, p<.001$ ），表示4個預測變數中至少一個預測變數與組織學習歷程之相關達顯著水準。

表4-20 校長授能領導對組織學習歷程之迴歸模式變異數分析

模式	平方和	自由度	平均平方和	F值
迴歸	168.921	4	42.230	136.395***
1 殘差	259.769	839	.310	
總和	428.690	843		

註：a.預測變數：參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息

b.依變數：組織學習歷程

*** $p<.001$

之後將個別自變項進行事後考驗，由於Beta值愈高代表學校組織學習愈好，但必須未違反線性重合假設時才可解釋（王保進，2004）；依據估計值結果指出，最高為增能訊息Beta係數.194（ $t=3.078, p<.01$ ）、工作豐富化Beta係數.184（ $t=2.799, p<.01$ ）、目標設定Beta係數.174（ $t=.174, p<.05$ ）及參與管理Beta係數.114（ $t=2.011, p<.05$ ），顯示以上4個面向皆能夠有效預測組織學習歷程，如表4-21。

表4-21 校長授能領導對組織學習歷程之迴歸模式變異數分析

模式	未標準化迴歸係數		標準化迴歸係數	t值
	B之估計值	標準誤	Beta值	
1 (常數)	2.113	.107		19.715***
參與管理	.090	.045	.114	2.011*
目標設定	.143	.055	.174	2.595*
工作豐富化	.150	.054	.184	2.799**
增能訊息	.145	.047	.192	3.078**

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

肆、校長授能領導與組織學習結果各面向交互相關

一、校長授能領導與整體組織學習結果之相關情形

(一) 整體校長授能領導與組織學習結果之相關情形

由表4-22積差相關統計分析可知，國民小學校長整體授能領導與組織學習結果各面向之間呈現關係數為中高度正相關存在 ($r=.700, p < .01$)，且校長授能領導各面向與組織學習結果各面向呈現正相關，且其相關性皆高於整體組織學習歷程，顯示整體校長授能領導是影響學校組織學習結果的重要因素之一。

就整體校長授能領導與組織學習結果各面向之相關情形，與組織學習結果面向之組織變革呈現高度正相關 ($r=.707, p < .01$)，顯示校長實施授能領導策略，有助於組織變革，另與能力精進面向呈現中度正相關 ($r=.632, p < .01$)。

(二) 整體組織學習歷程面向與校長授能領導各面向之相關情形

整體組織學習歷程得分與校長授能領導面向中之參與管理呈現中度正相關 ($r=.574, p < .01$)，其次與目標設定呈現中度正相關 ($r=.598, p < .01$)，而工作豐富化呈現中度正相關 ($r=.599, p < .01$)，在增能訊息 ($r=.597, p < .01$) 呈現中度正相關。

二、授能領導各面向與組織學習結果各面向之相關情形

(一) 參與管理面向與組織學習結果各面向之相關情形

參與管理面向與組織變革面向相關程度較高，呈現中度正相關 ($r=.647, p < .01$)，其次能力精進呈現中度正相關 ($r=.575, p < .01$)，顯示參與管理

與組織學習結果各面向上皆有不錯的相關。

(二) 目標設定面向與組織學習結果各面向之相關情形

目標設定面向與組織變革面向相關程度較高，呈現中度正相關($r=.693, p<.01$)、其次能力精進呈現中度正相關($r=.612, p<.01$)，顯示目標設定與組織學習結果各面向上皆有不錯的相關。

(三) 工作豐富化面向與組織學習結果各面向之相關情形

工作豐富化面向與組織變革面向相關程度較高，呈現中度正相關($r=.675, p<.01$)、其次能力精進呈現中度正相關($r=.597, p<.01$)，顯示增能訊息與組織學習結果各面向上皆有不錯的相關。

(四) 增能訊息面向與組織學習結果各面向之相關情形

增能訊息面向與組織變革面向相關程度較高，呈現中度正相關($r=.657, p<.01$)、其次能力精進面向呈現中度正相關($r=.597, p<.01$)，顯示增能訊息與組織學習結果各面向上皆有不錯的相關。綜以，校長授能領導的五個面向與整體組織學習結果之間，具有顯著相關存在的調查結果，將有助於本研究在從事校長授能領導對組織學習結果之預測力分析，以瞭解高雄市國民小學教師的校長授能領導對其組織學習結果的預測作用情形。

表4-22 校長授能領導與組織學習結果之相關分析

	參與管理	目標設定	工作豐富	增能訊息	授能領導
能力精進	.575**	.612**	.602**	.597**	.632**
組織變革	.647**	.693**	.675**	.657**	.707**
組織學習結果	.638**	.682**	.667**	.654**	.700**

** $p<.01$

伍、校長授能領導對組織學習結果之預測力

基於前述分析結果發現，校長授能領導各面向與組織學習結果各面向，以及整體校長授能領導與整體組織學習結果達顯著相關，進一步將校長授能領導之參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等4個面向為預測變項，以整體組織學習結果為依變項，採同步迴歸，將所有預測變項納入，進行強迫進入變數法。

由表4-23可知，校長授能領導的參與管理、目標設定、工作豐富化、

與增能訊息等4個預測變數與組織學習結果的多元相關係數為.702，共可解釋組織學習歷程49.3%的變異量。

表4-23 校長授能領導對組織學習結果之迴歸模式摘要分析

模式	R	R ²	校正後	估計 的標準誤	變更統計量		
					R平方改變量	分子自由度	分母自由度
1	.702	.493	.491	.5400441	.493	4	839

註：a.預測變數：參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息

b.依變數：組織學習結果

由表4-24可知，校長授能領導的參與管理、目標設定、工作豐富化、與增能訊息等4個預測變數，對組織學習結果的迴歸解釋力具統計意義（ $F=203.901, p<.001$ ），表示4個預測變數中至少一個預測變數與組織學習結果之相關達顯著水準。

表4-24 校長授能領導對組織學習結果之迴歸模式變異數分析

模式	平方和	自由度	平均平方和	F值
迴歸	237.869	4	59.467	203.901***
1 殘差	244.692	839	.292	
總和	482.561	843		

註：a.預測變數：參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息

b.依變數：組織學習結果

*** $p<.001$

依據估計值結果指出，最高為目標設定Beta係數.306（ $t=4.997, p<.001$ ）、工作豐富化Beta係數.184（ $t=3.173, p<.01$ ）、增能訊息Beta係數.140（ $t=2.450, p<.05$ ）及參與管理Beta係數.103（ $t=1.984, p<.05$ ）等4個面向皆能夠有效預測組織學習結果，如表4-25。

表4-25 校長授能領導與組織學習結果之迴歸模式變異數分析

模式	未標準化迴歸係數		標準化迴歸係數	t值
	B之估計值	標準誤	Beta值	
1 (常數)	1.716	.104		16.499***
參與管理	.086	.043	.103	1.984*
目標設定	.267	.054	.306	4.997***
工作豐富化	.166	.052	.191	3.173**
增能訊息	.112	.046	.140	2.450*

另由表4-26分析發現，4個CI（條件指數conditional index,CI）最大為36.403，表示授能領導4個面向之間具中度線性重合現象，另從變異數比例可知，各面向之間線性重合問題並不嚴重，不影響本研究預測重要性。

表4-26 線性重合檢定分析

模 式	面 向	特 徵 值	條件指數		變異數比例			
			(常數)		參 與 管 理	目 標 設 定	工 作 豐 富 化	增 能 訊 息
1	1	4.957	1.000	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.027	13.632	.95	.01	.01	.01	.03
	3	.007	26.224	.01	.71	.01	.13	.21
	4	.005	30.693	.03	.09	.30	.23	.65
	5	.004	36.403	.00	.19	.68	.63	.11

註：a 依變項: 組織學習歷程（或結果）

綜合言之，校長授能領導4個面向可解釋整體組織學習歷程達39.1%，顯示校長授能領導對組織學習歷程具有良好的預測作用，其中增能訊息具有最高的解釋力；校長授能領導4個面向共可解釋整體組織學習結果達49.3%，亦顯示校長授能領導對組織學習結果有良好的預測作用，其中目標設定變項具有最高的解釋力。若相互比較亦發現，校長授能領導對組織學習結果的解釋量（或預測力），都比校長授能領導對組織學習歷程的解釋量（或預測力）來得高，此可能顯示領導力的施用，會使組織結果比歷程更容易展現。

陸、校長授能領導與組織學習之路徑分析

依據上述授能領導對組織學習歷程、授能領導對組織學習結果之預測情形後，再利用徑路分析方法探討研究架構中「校長授能領導」、「組織學習歷程」及「組織學習結果」三者彼此間之最大可能徑路係數（Maximum Likelihood Path Coefficients），以驗證出變數之間的相互因果關係及方向性，本研究根據相關理論與文獻資料所建構之充足模式如圖 4-2。

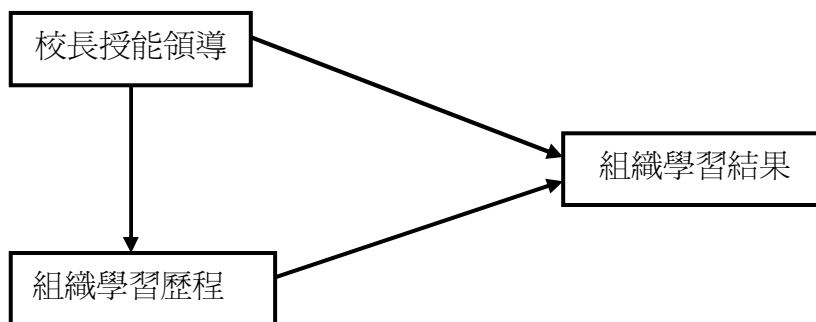


圖 4-2 徑路分析之充足模式

假如所有早期變數均會顯著影響後期之變數，其所畫出之徑路圖則將稱之為充足模式（full model），即所有之徑路係數均達.05之顯著水準。研究者接下來重新利用多元迴歸方法加以分析檢定，以求此模式下每個徑路係數，經對「授能領導」、「組織學習歷程」與「組織學習結果」進行二次複迴歸後，所得之迴歸係數皆達.001之顯著水準，上述充足模式為最適模式（fit model），茲描繪如圖4-3所示。

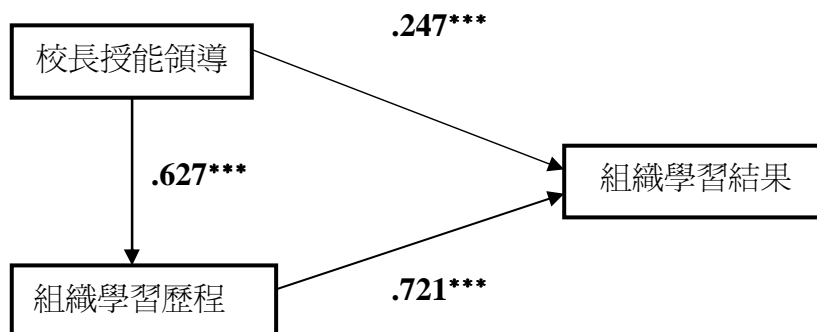


圖 4-3 徑路分析之充足模式（含係數）

由圖4-3可知，校長授能領導對組織學習結果之影響，有兩條顯著路徑，一為校長授能領導→組織學習歷程→組織學習結果，另一則為授能領導→組織學習結果。總的來說，授能領導一部分扮演影響「組織學習結果」之直接效果（direct effect），此部分相關為.247；也扮演著透過「組織學習歷程」來影響「組織學習結果」的觸媒，此間接效果（indirect effect）為.627x.721=.4521，兩部分的總和為.699（約.700，與前述表4-22同）。綜以，透過路徑分析使我們清楚瞭解授能領導對組織學習結果之影響方式，亦說明「組織學習歷程」此階段之重要性。

柒、校長授能領導與組織學習之典型相關

本研究採用典型相關在於求出授能領導各面向與組織學習各面向間之線性組合，用以探討研究架構中各變項之關係，根據吳萬益與林清河（2000）表示，典型負荷量大於.3者為顯著之典型負荷量，亦即該變項對其線性模式有顯著之解釋力，本研究於各分析表格或典型相關徑路圖中以加粗字體及粗黑線箭頭標明。如表4-27所示，進行典型相關時首先需瞭解典型相關係數。本研究第一個典型相關係數 $\rho_1 = .870$ ，第二個典型相關係數 $\rho_2 = .379$ ，將兩係數進行顯著性考驗，兩者均達.05之顯著水準，顯示授能領導與組織學習共可抽出兩對典型因素。

由下表左欄顯示，授能領導之預測變項第一個典型變項 χ_1 ，可以說明組織學習各效標變項第一個典型因素 η_1 總變異量的75.6%（即 ρ_1^2 ），而組織學習第一個典型因素 η_1 ，又可解釋此效標變項變異量的60.973%，授能領導與組織學習變項重疊部分為46.104%，因此預測變項透過第一個典型因素（ χ_1 與 η_1 ），可以解釋效標變項總變異量的46.104%。由下表右欄顯示，授能領導的第二個典型變項 χ_2 ，可以說明組織學習的第二個典型因素 η_2 的總變異量的14.3%（即 ρ_2^2 ），而組織學習第二個典型因素 η_2 ，又可解釋此效標變項變異量的28.534%，授能領導與組織學習變項之重疊部分為4.093%，因此預測變項透過第二個典型因素（ χ_2 與 η_2 ），可解釋效標變項總變異量的4.093%。由於預測變項與效標變項在第一至第二個典型因素之重疊部分，

總計50.197%。換言之，參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息等四個預測變項經由第一、二個典型因素可說明開放心智、團隊合作、知識管理、能力精進及組織變革等五個組織學習構面總變異量50.197%。兩個典型相關及重疊量數值以第一組典型相關較大，第二組較小，可見得四個預測變項主要仍透過第一個典型因素影響五個效標變項。

表4-27 校長授能領導各面向對組織學習各面向之典型相關分析摘要表

預測變項	典型因素		效標變項	典型因素	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
參與管理	.951	.297	開放心智	.705	-.561
目標設定	.893	-.051	團隊合作	.747	-.648
工作豐富化	.909	-.089	知識管理	.739	-.560
增能訊息	.929	-.362	能力精進	.725	-.549
			組織變革	.960	.277
抽出變異百分比	64.113	.826		60.973	28.534
重疊 (%)	84.790	5.757		46.104	4.093
ρ^2	.756	.143			
典型相關 ρ	.870*	.379*			

* $p < .05$

根據上述之摘要表，謹繪製授能領導與組織學習各面向典型相關分析徑路圖如 4-4。在此，可發現「增能訊息」(迴歸係數為-1.567) 這個變數主要透過第二個典型因素 χ_2 、 η_2 依次影響到「團隊合作」($r = -.648$)、「開放心智」($r = -.561$)、「知識管理」($r = -.560$)及「能力精進」($r = -.549$)，但不影響組織變革，有趣的是，「參與管理」(迴歸係數為 1.473) 主要透過第二個典型因素 χ_2 、 η_2 ，但僅影響到組織變革 ($r = .277$) 一個面向，不影響其他層面，兩者可說是校長領導的「互補」策略。而「目標設定」(迴歸係數為.112)及「工作豐富化」(迴歸係數為.113)則皆透過第一個典型因素 χ_1 、 η_1 依次影響到「組織變革」、「團隊合作」、「知識管理」、「能力精進」及「開放心智」，不過他們兩個面向之典型負荷量並不高。

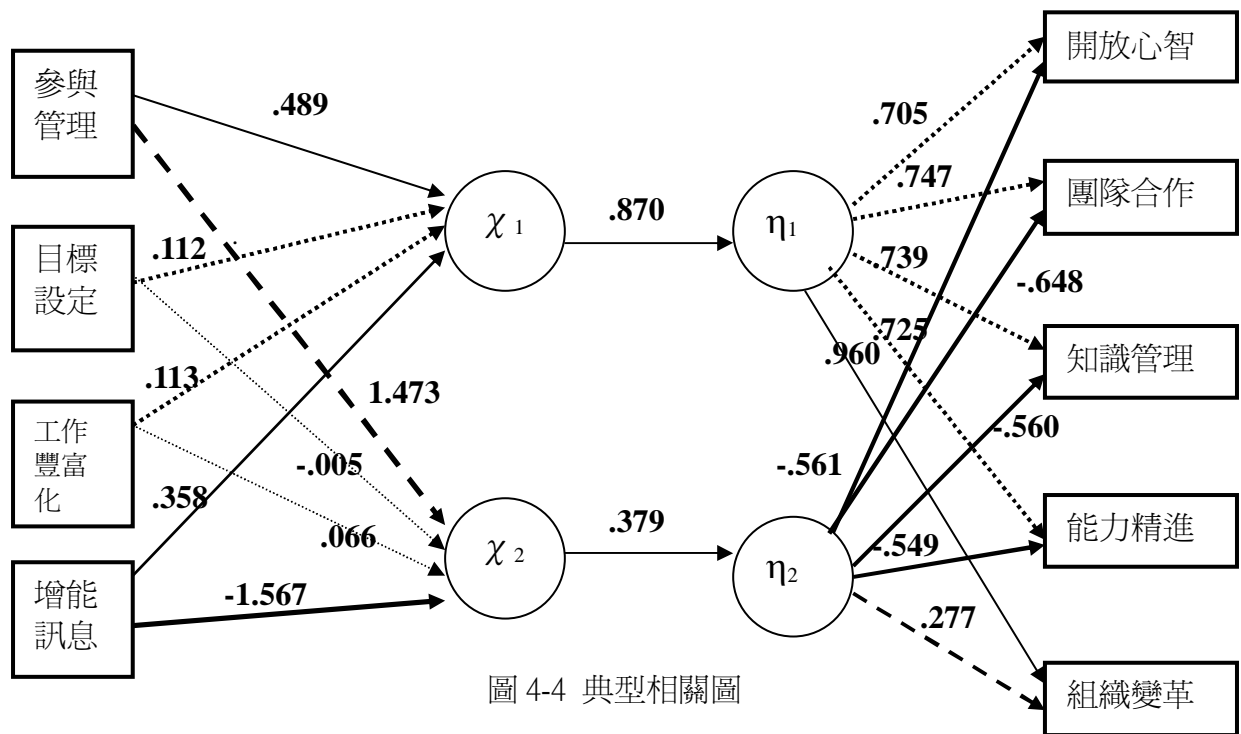


圖 4-4 典型相關圖

捌、各組織學習階段校長授能領導差異之探究

本部分以組織學習歷程為X軸、組織學習結果為Y軸，劃分出四個組織學習階段，分別為低組織學習歷程低組織學習結果（LpLo）、低組織學習歷程高組織學習結果（LpHo）、高組織學習歷程低組織學習結果（HpLo）及高組織學習歷程高組織學習結果（HpHo）等四個組織學習階段，有助瞭解本次研究之52所學校組織發展之整體差異性，並比較不同組織學習階段之校長授能領導有何不同。

首先，研究者將52所學校之組織學習歷程、組織學習結果所得之各平均分數進行標準分數（即Z分數）轉換，並描繪散佈圖如4-5所示：

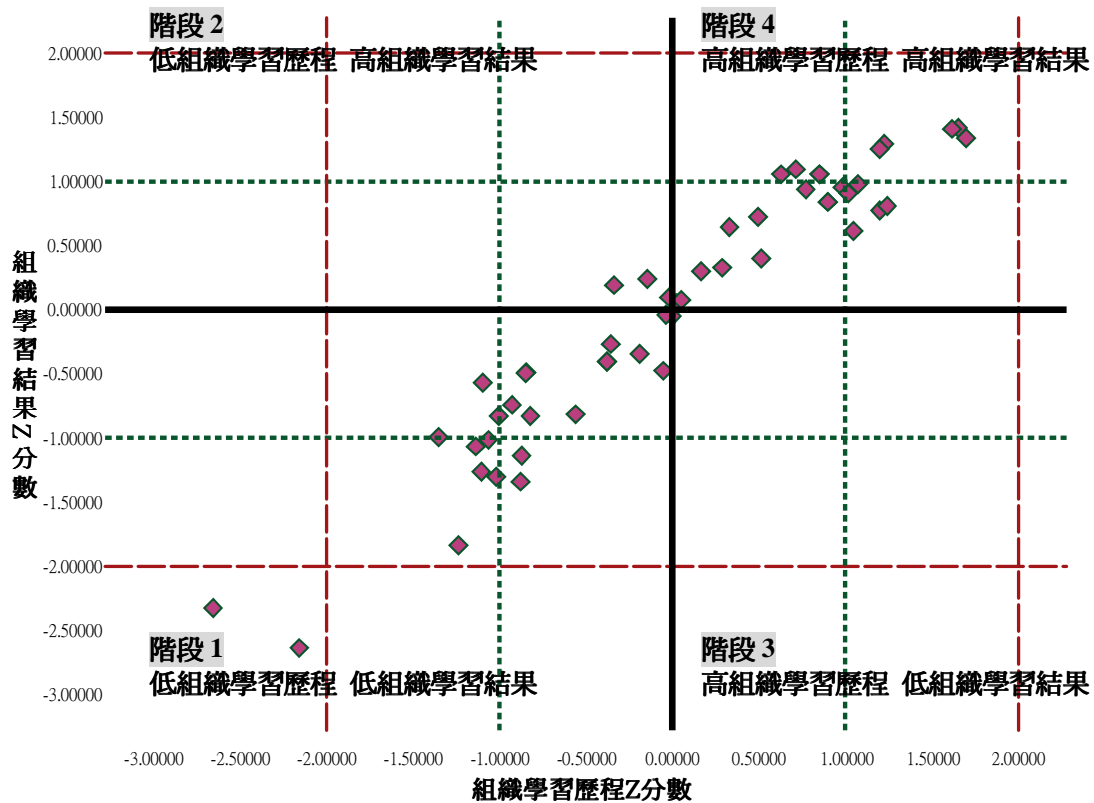


圖 4-5 高雄市國民小學組織學習散佈圖

從圖4-5顯示，高雄市國小組組織學習分佈情形呈現兩極化現象（bipolar pattern），此與 Lam等人（2003）之研究相符，如果單以 $Z=0$ （即平均分數）為界限進行區分（ $Z>0$ 屬高組織學習歷程或結果， $Z<0$ 屬低組織學習歷程或結果），其中屬於第一階段LpLo者竟佔一半左右（ $N=25$ ），屬於第二階段LpHo者僅有3所（ $N=3$ ），約有24所學校達HpHo，此可能與第二、三階段之組織學習階段屬於一種「萌芽」、「過渡」的轉換過程，較不易顯現於量化數據當中。此外，在研究中我們發現有2個學校組織學習歷程及結果標準分數都較低（ $Z<-2$ ），將作為未來第四節訪談學校對象（化名為刺蔥、朱槿國小），以深入瞭解並探究原因。另外，研究者將上述三個組織學習階段所知覺之授能領導及其各面向，進行F考驗，並以Schéffe法進行事後比較，有關各階段之授能領導差異情形，如表4-28。其中，在整體授能領導、參與管理、增能訊息中，均是第四階段高於第二階段、高於第一階段，但在目標設定、工作豐富化只有呈現第四階段高於第一階段情形。總的來說，第

四階段與第一階段之組織學習在整體或各層面上皆有顯著差異，爰此，本研究接續選取第四階段之學校1所，及第一階段之學校2所進行訪談，並對語料進行分析，以瞭解3所學校校長領導實施之差異。

表4-28 各組織學習階段在校長授能領導策略各層面差異情形

授能組別	個數	平均數	標準差	變異來源	離均差平方和	自由	均方	F	事後比較	
參與 管理 面向	LpLo	25	4.1715	.48588	組間	8.703	2	4.351	27.517***	3>1
	LpHo	3	4.9408	.34205	組內	7.749	49	.158		2>1
	HpHo	24	4.9979	.29473	總和	16.452	51			
目標 設定	LpLo	25	4.2330	.46791	組間	6.314	2	3.157	20.763***	3>1
	LpHo	3	4.8199	.29685	組內	7.450	49	.152		
	HpHo	24	4.9429	.30541	總和	13.764	51			
工作 豐富 化	LpLo	25	4.1539	.47160	組間	6.592	2	3.296	22.030***	3>1
	LpHo	3	4.7044	.26178	組內	7.331	49	.150		
	HpHo	24	4.8825	.29432	總和	13.923	51			
增能 訊息	LpLo	25	4.1662	.57311	組間	7.956	2	3.978	18.301***	3>1
	LpHo	3	4.9413	.36942	組內	10.651	49	.217		2>1
	HpHo	24	4.9519	.34303	總和	18.608	51			
整體 授能 領導	LpLo	25	4.181136	.4819405	組間	7.346	2	3.673	23.469***	3>1
	LpHo	3	4.851600	.3090148	組內	7.669	49	.157		2>1
	HpHo	24	4.943812	.2983313	總和	15.015	51			

***p<.001

玖、授能領導類型之集群分析與區別分析

把高雄市52個小學在參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息等四個層面授能領導得分情形，透過階層式集群分析法進行分類，共可分為四個集群，第一個集群有32個學校，第二個集群有11個學校，第三個集群有5個學校、第四個集群共有4個學校，茲分別將其命名為高授能、中授能、中低授能、低授能等四個集群（如表4-29）。

表4-29 高雄市國小校長授能領導集群分析分佈情形一覽表

集群名稱	集群學校代號	個數
高授能集群	7、8、10、12、14、15、17、18-20、22、26-28、30-37、39、41-44、47-49、51	32
中授能集群	2、4、5、6、21、23、24、25、40、45、50	11
中低授能集群	3、9、38、46、52	5
低授能集群	1、13、16、29	4

為考驗本研究所劃分之集群是否適切，再進行區別分析法予以考驗。由表4-30可知校長授能領導的參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息等四個變項，可以有效區分出四個組織學習組別，分析結果第一、二個區別函數皆達顯著，從合併組內相關矩陣來看，第一個區別函數之區別力較高。

表4-30 校長授能領導在不同組織學習組之區別分析摘要表

	標準化典型區別係數		合併組內相關矩陣	
	第一函數	第二函數	第一函數	第二函數
參管	.633	1.179	.899*	-.126
目設	.192	.600	.853*	.430
工豐	-.182	1.353	.838*	.190
增能	.492	.644	.804*	.529
第一個區別函數： $\lambda = .095$	特徵值=6.978		卡方值=110.434***	
第二個區別函數： $\lambda = .761$	特徵值=0.277		卡方值=12.832*	

註：第三個區別函數 $\lambda = .972^{ns}$ ，未列入。

再者，依表4-31之國民小學校長授能領導分類結果百分比摘要表可知，共有32所「高組織學習組」之學校中，有29所被正確預測屬於這一組，正確預測率達90.6%，在11所「中組織學習組」之學校中，有11所被預測到，預測率達100%，而5所「中低組織學習學校」中，亦有5所被完全預測到，另4所「低組織學習學校」中，同樣有4所完全被預測到，總計全體預測正確率高達94.2%，區別力甚高。

表4-31 授能領導類型與組織學習類型分類結果百分比摘要表

	高組織學習	中組織學習	中低組織學習	低組織學習	合計
觀察值					
高授能	29	3			32
中授能		11			11
中低授能			5		5
低授能				4	4
正確百分比 (%)					
高授能	90.6	9.4			100
中授能		100			100
中低授能			100		100
低授能				100	100

總預測正確率=94.2%

研究者將上述四個授能領導類型分組，對組織學習進行F考驗，並以Schéffe法進行事後比較，有關各組之組織學習情形（如表4-32），可發現無論在整體組織學習、學習歷程（或結果）或開放心智、團隊合作、知識管理、能力精進及組織變革），均呈現高授能領導 > 中授能領導 > 中低授能領導 > 低授能領導，所以各組之授能領導對組織學習發揮一致性的影響。

表4-32 各授能領導類型在組織學習各層面差異情形

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	變異來源	離均差平方和	自由度	均方 <i>F</i>	事後比較	
開放心智	高授	4	4.2249	.22785	組間	2.213	3	.738	15.040***	4>3
	中授	5	4.1010	.14515	組內	2.354	48	.049		4>2
	中低授	11	4.2090	.25618	總和	4.567	51			4>1
	低授	32	4.6046	.21685						
團隊合作	高授	4	4.3570	.14761	組間	3.187	3	1.062	15.163***	4>3
	中授	5	4.2160	.15679	組內	3.363	48	.070		4>2
	中低授	11	4.3082	.32807	總和	6.550	51			4>1
	低授	32	4.7999	.26168						
知識管理	高授	4	4.1685	.19318	組間	3.213	3	1.071	14.605***	4>3
	中授	5	4.1545	.10108	組內	3.520	48	.073		4>2
	中低授	11	4.1732	.33687	總和	6.734	51			4>1
	低授	32	4.6785	.26838						
組織學習歷程	高授	4	4.260606	.1679121	組間	2.841	3	.947	17.646***	4>3
	中授	5	4.160565	.0572063	組內	2.576	48	.054		4>2
	中低授	11	4.237649	.2895508	總和	5.416	51			4>1
	低授	32	4.701049	.2299769						
能力精進	高授	4	4.2515	.23679	組間	3.516	3	1.172	20.930***	4>3
	中授	5	4.1665	.20825	組內	2.688	48	.056		4>2
	中低授	11	4.3292	.30610	總和	6.204	51			4>1
	低授	32	4.8004	.21322						
組織變革	高授	4	4.1524	.27766	組間	5.333	3	1.778	21.749***	4>3
	中授	5	4.1715	.08026	組內	3.924	48	.082		4>2
	中低授	11	4.2013	.39186	總和	9.257	51			4>1
	低授	32	4.8418	.26218						
組織學習結果	高授	4	4.197452	.2562046	組間	4.440	3	1.480	22.599***	4>3
	中授	5	4.169231	.0794398	組內	3.144	48	.065		4>2
	中低授	11	4.259459	.3478584	總和	7.584	51			4>1
	低授	32	4.822996	.2349670						
整體組織學習	高授	4	4.236651	.1899493	組間	3.400	3	1.133	20.319***	4>3
	中授	5	4.163852	.0367654	組內	2.677	48	.056		4>2
	中低授	11	4.245922	.3077757	總和	6.078	51			4>1
	低授	32	4.747305	.2283588						

*** $p < .001$

第四節 個案學校校長授能領導與組織學習之情形

本節主要接續上述調查研究結果，針對三個訪談學校背景（如學校概況、社區特色、教師特色等）進行描述，並參照上一節調查研究之結果，將組織學習發展階段不同校長領導策略進行比較。

本研究共訪談化名為金露、刺蔥、朱權等三間學校，每校訪談校長 1 人、主任 1 人、教師 1 人。選擇該三校原因，在於他們在「國民小學校長領導策略與組織學習」問卷之得分有其意義性，其中金露國小在校長領導與組織學習兩部分總合最高，各平均分數亦高，金露國小屬於前述組織學習之第四階段（即 HpHo），而刺蔥、朱權國小之組織學習分數低於總平均得分較多（ $Z < -2$ ），落在組織學習第一階段（即 LpLo）。

在進行訪談描述前，研究者對三個學校背景脈絡進行介紹，而後再進行校長權力觀點、領導策略之分析，之後對每個學校的組織學習歷程與組織學習結果進行鋪陳，最後小結。

在金露國小部分，由於學校本身歷史悠久、交通區位良好及招生來源穩定，加上前幾任校長治校後，學校呈現穩健改革的趨勢、學校教師自主性強，組織學習在該校可能容易開展，反觀刺蔥國小長期面臨政府政策走向不明、交通偏遠流動率高、居民社經背景較低、相對都市學校而言，對教育議題關注情形不足，學生學習表現情形亦不如都市等，而朱權國小則長期校內人事糾葛、派系林立、過去教師對參與學校事務興趣不高、也對新的教育改革思潮不甚了解，皆使三校之校長在領導校務所面臨的難度、採取的領導策略、策略的成效皆有所不同。此外，在訪談過程中，研究者都能深深感受這三位校長對教育皆充滿理想、熱忱、人文、及關懷之心，三個學校組織學習發展歷程與結果雖有不同，但皆值得讚許與鼓勵的。

壹、自主生長的金露國小

一、學校背景

金露國小建校於民國 10 年，現有國小總班級數為 42 班，學生數約 1200 人、教職員為 72 人。金露國小受到少子化浪潮及配合落實學區制政策因素

下，學校規模趨於中型學校，但良好的地理位置、且近年來獲得經費挹注於改善校園環境工程，皆使金露在高雄市教育圈內擁有一席之地。金露位於舊部落社區之內，某一歷史悠久廟宇座落於此，因此歷任學校校長皆極力向該管理委員會常尋求資源挹注，儘管社區人口老化問題存在，但鄰近重要交通樞紐，使社區內學齡兒童並未流失，甚或吸引許多社區外的學生就讀。

我常期盼透過與○○發展委員會、○○廟管理委員會建立平台，讓他們進入學校裡面，瞭解學校的需求，提供一些實質的經費，尤其對弱勢學生的照顧是很有幫助的.....。（訪金露，A1，2007.05）

其實每年的新生裡面，我們學校幾乎有一班不是我們學區內的學生，他們可能因為在這裡附近上班、又覺得我們這裡交通很方便，所以往往都會來念這裡，這使我們可以免除每年可能發生的減班超額問題。（訪金露，A2，2007.05）

金露的教師以中生代為主（約在 35-45 歲），教師自主風氣盛行，少受到行政上的干涉，而前任校長所帶來的變革正在發酵，使得校內教師在這波教改的衝擊下，走出自己的方向：

坦白說，過去的○校長剛從九年一貫試辦學校所帶來的東西時，我們老師是很 shock 的，但就是因為有前任校長把這樣的理念、想法帶進來後，我們的老師現在面對現在這個也有相同背景的校長時，就顯得比較不會有那麼大的反應了，也不會手足無措。（訪金露，A2，2007.05）

二、樂於分享的權力觀點

金露校長是位女校長，之前她所服務的學校是有名的九年一貫試辦學校，她是創校校長，很重視開放教育及班群空間、自詡以「人文」建校，也在任內獲得全國學校經創新特優獎、園冶獎。在服務第七年後轉而進入金露國小，目前在金露是第二年，校長第一年把主要的心力放在拆除佔用戶、校舍興建等問題，對於各處室例行的業務都充份授權給主任、而學校大部分的校務也都只作原則性的指導。

關於授權這點，校長有跟我們談過，我覺得她還蠻信任我們的，也充份的授權我們，像最近英語村的計畫，她也都給原則上的指導，剩下的經費、細步的計畫等等，都交給我們完成，當然有時候也會扮演「修飾」的功能。（訪金露，A2，2007.05）

我覺得我們校長對於大部分的校務都不是很干涉，她應是採用大原則領導的人。(訪金露，A3，2007.05)

金露校長對於權力採取中性的看法，也不諱言有權力才能真正把自己的想法，用於實踐自己的理念當中，並且平衡教師與學生之間的需求。

我認為權力就是對他人的影響力，我蠻 care 怎麼把自己的理念，提升到實踐這樣的層次，因些有權力才能夠幫我去把自己的想法放到這個學校當中.....。(訪金露，A1，2007.05)

任何學校決策的基礎，都應該把「學生的需求」放在主體，如果真得校務意見發生分歧、矛盾時，我仍然會保障學生權益、堅持發揮專業領導的精神，使教師認同我的辦學理念，激發教育願力。(訪金露，A1，2007.05)

校長對於權力的態度比較開放，抱持著權力分享的想法，尤其與教師權益息息相關的事，認為應該給予教師充份權力進行討論，這樣才能教師放心教學、展現教學能力。此外，她也認為自己並非政治人物，因此對過去校長所擁有某些特權，如編班、教師甄選、資優班入學等，並不感到羨慕，她很能夠了解享有某些資源後，背後要多付出的代價。

有時候我蠻不喜歡權力的，而且沒有權力也蠻好的，把權力都給大家，讓大家去一起決定某些事，尤其是和教師權益相關的事，我認為這種權力就應該分享出來.....校長不是政治人物，不需要靠權力去獲得某些人脈，而且過去擁有權力的那些校長，每到考試、編班不都很頭痛嗎？(訪金露，A1，2007.05)

在教師眼中，校長是個很願意將權力分享的人，很尊重教師教學創意的發揮，也會覺得自己擁有教學自主空間，及嘗試冒險的機會。從主任的觀點來看，某些業務校長可能不會做立即性裁決，喜歡先讓行政處室同仁思考討論，雖然業務模糊性較大、也感覺自己責任較重，但無形中促成行政人員與教師有溝通的機會。

我覺得教師蠻有教學自主的空間，校長、行政都蠻願意讓你 try 看看的.....。(訪金露，A2，2007.05)

我認為校長是個蠻能分享權力的人，他很多東西都會透過民主表決的方式來決定，但有時候行政業務的推展，留了很多自由的空間，比如說這次教師應該上 31 節或 32 節時，雖然我們把教育局的說帖拿給老師看，但是老師也不一定領情。另外，有時候公文來時應該分給某一處室時，我都會很希望有個強制的命令，讓我們行政能好做事，但校長會認為該和教師有溝

通的機會，這樣推展工作起來會比較順暢。(訪金露，A2，2007.05)

三、強調落實正義的領導策略

對照於服務第一所學校，金露校長本身的領導理念與策略都做某些調整與反思，這也扭轉了教師與主任原本對校長的既有印象，但由於校長是第一年進入金露國小，或許幾年後的相處才更能下定結論。

我一開始有聽到她在第一所學校領導的方式，通常是會要求許多的，而且常常在回到學校之後，就會對某個活動、某個事情蠻嚴厲檢討的，但到現在為止，我覺得校長都蠻尊重我們行政的想法的，就算有意見也比較不會出現強烈的字眼。(訪金露，A2，2007.05)

其實這樣的轉變可能來自於金露校長本身了解這所學校的脈絡，並深知與過去創校的學校有所不同。

過去我在○○時，由於是創校的學校，所以對於這所學校的歷史非常熟悉，我很清楚的希望老師能夠做到那個程度，但是在金露我知道這個學校過去主任曾一年換了二、三個，整個學校的風氣比較傾向讓教師自己去做決定，如果既有一套的運作方式不會影響學校未來的發展，我都會支持。(訪金露，A1，2007.05)

(一) 參與管理

校長對教師會的意見相當重視：「我覺得老師有意見很好，代表他們意願把他的想法表達出來，現在是民主時代了.....我覺得和老師權益有關的事都應該讓他們表達，這樣爭議才會最小。」(訪金露，A1，2007.05)。也相當重視行政的想法：「我們覺得校長還蠻能聽我們行政在講什麼的啦，她也都蠻給我們教師有表達看法的機會，如果沒有違背他心中的大原則，通常他都會同意我們去做.....。」(訪金露，A2，2007.05)。如果大家對校務意見相左時，通常會選擇各退一步。另外，在教師心中認為校長比行政人員更不會以「輩份高低」、「差序倫理」區別何種聲音較為重要。

我們不會害怕和校長講話或溝通事情，至少一開始她都會讓我們有機會去表達，我覺得校長不會因為年紀輩份高低就覺得誰講的話比較重要.....，或誰講的比較不重要.....相較於這點我覺得學校的行政會，為了避免誤傳或假傳旨意，有時候我們會透過輩份高的人向行政說，因為如果他們說動行政了，通常行政也會向校長說。(訪金露，A3，2007.05)

另外，如果教師希望表達自己的立場，也會透過整個學年去和校長談，如果在校務會議溝通的事情，大多也都能接受。

我個人覺得校長還算蠻開放的，如果有什麼問題的話，校長會透過我們、甚至她本身就會表達給教師知道，她不會去隱藏什麼。(訪金露，A2，2007.05)

有一次校長對於畢業典禮辦理的方式有不同的看法，她會在口頭上催促，但還不至於說是施壓，至少我的感受是這樣，那時候我們透過整個學年去和校長溝通.....如果是校務議中重大決策，校長也絕大部分不太會再干涉。(訪金露，A3，2007.05)

在許多行禮如儀的業務，我們仍然可以看到校長的態度，傾向於讓學校主任來去掌握，例如在級科任安排上，校長就非常重視到公平正義的問題。由於金露國小學校教師級科任的安排，仍採取傳統的模式，也就是讓每個老師都有機會去選填導師、科任，之後再由教務處去協調討論，由於部分科任以專長任用的，所以大部分的爭議也都能透過協調會議解決，此時校長擔任主席、教師會長、學校主任在旁，過多人選填的某一年段教師、科別老師，都會參與討論。由於行政人員會先私底下和這些教師進行不斷溝通，而且科任教師本身都會接組長，對於其他比較有爭議的工作，也會透過減課的手段來解決，而教師也透過教師會長向校長表達意見，因此通常在會議中並不會有太多火爆的衝突發生。

基本上我覺得我們學校用這種方法選填志願還算公平，主任也都能徵詢我們的意見，不過也有例外的情形，例如在某些比較繁重的職位上的人就想要卸任，有些人也排斥這樣的工作，這時候就可以透過減課會議來重新討論。(訪金露，A3，2007.05)

如果這個制度沒辦法協調時，我們就會讓今年填上的老師必須要「學年歸零」，也就是明年必須放棄這個學年，我覺得學校這樣的作法是蠻有注意到公平性的。(訪金露，A3，2007.05)

每學年在討論到排導師、科任時，當然最後都會由校長主持的會議來協調完成，但私底下的溝通也很重要，尤其透過教師會來協調，會讓老師比較能信服。(訪金露，A2，2007.05)

這樣的制度有時可能只考量公平，並不一定符合正義的角度，例如年輕資淺的教師，如果在教學帶班確有困難時，仍然可能因為積分較低仍被

排到較高年級的導師，此時校長就會拋出某些想法讓教師再進行討論，她希望「如何讓正義放在公平之上」，使學校整體教師都能兼顧到學校的整體利益下，參與排課管理工作。

有時候如果真的都用公平來比較，比較年輕、教學真得有問題的老師都會當上導師，這樣顧及公平，但符合正義嗎？讓一個老師痛苦，卻把他擺在家長的前面的話，我就在教師晨會上說，是不是有可能改變，結果真得有一個學年願意協調老師出來，而且願意接納這個老師，並承諾校長花兩年的時間把她帶上來.....，我覺得許多學校的校長都說這是學校制度，但我認為為了某些正義的時候，校長應該要站出來捍衛。(訪金露，A1，2007.05)

因此，我們可發現金露國小校長在參與管理的面向上，著重教師意見的表達與溝通、把學校每位教師、行政人員的聲音都視作平等的，她的領導方式比較傾向平衡式的領導，希望透過討論、折衷、協商的過程，以維持組織的最大利益。且她也了解某些參與管理的誤用，可能會使組織「有了公平、確傷了正義。」(訪金露，A1，2007.05)，因此會展現轉型權力來扭轉過去「視為當然」的組織文化。例如在處理「瀕臨不適任教師」，她會先站在對方的觀點替該教師著想，也會分析家長的立場讓老師了解，雖然在排課上會給予該教師優待，但也會給予這個教師一個業務責任，讓教師有學習的機會，使「愛」不至於「溺愛」，也讓組織成員不會感受到某人受偏袒的問題。

校長會給予他某個任務，這種額外的工作是確信他能夠完成的，這種作法才能夠讓老師感受到公平的，而且這個老師也是有「拿燒對拜」、至少會漸漸變好。(訪金露，A3，2007.05)

(二) 目標設定

在目標設定面向上，金露校長流露著對這個學校的使命感，因此無論在願景落實、計畫撰寫、學校教師優良事蹟表揚上，校長都希望能明確讓教師明白他的期待。因此，在前一所學校金露校長扮演的角色比較像是願景的建構者，然而在這所學校她自詡成為願景的嚮導者，比較強調如何引領成員來達成學校的願景，而大部分的教師也能感受到這樣的變化。

我覺得校長擁有最大的權力就是讚賞權力，而且讚賞本身就是一門藝術.....我對於學校的願景、各項競爭性計畫都會讓教師知道我的想法，而且能夠有新的做法，這個部分是我未來這幾年會一直做的.....。(訪金露，A1，2007.05)

我知道學校的願景，第一次是在課發會上面，主任要求我們能把這些願景能落實到學校的活動上面，第二次我是在校務會議中看到這個東西，一直撥放著，所以也就記得了。(訪金露，A3，2007.05)

(三) 工作豐富化

金露國小校長過去在服務第一所學校時，常承辦教育局許多業務，無形中也造成學校同仁怨言，因此到金露國小服務時，就知道這個學校行政同仁的工作量也很重：「行政真得很不好當，我覺得我們各處室的輪調都沒落實，累的都是我們這個處室的.....」(訪金露，A2，2007.05)。教師們也會有很大的壓力：「我們老師都覺得承辦教育局的業務壓力都很大，如果可以不承辦的話就儘量不要！」(訪金露，A3，2007.05)。因此，校長曾深自省：「我覺得過去在承辦教育局的活動，真得使學校內耗不少，現在比較懂得拒絕.....。」(訪金露，A1，2007.05)，並且了解：「有些和我們學校特色比較沒有相關的業務我就不會接了，要挑對學校真得有幫助的業務來做。」(訪金露，A1，2007.05)。

有些教師是比較容易對學校事務排斥的，此時金露校長在給予教師工作時，都會先賦予這項工作的責任：「我都跟老師說，賦予每一項工作的同時就是給予責任，我都會在公開場合感謝這位老師的辛勞。」(訪金露，A1，2007.05)，亦為工作帶來的價值或意義：「我都會對 A 老師說，每項工作都是一種學習喔，不要排斥。」(訪金露，A1，2007.05)。或把他和學生權益連在一起：「我跟老師說高年級授課節數多 1 節，但對整體學生加總而言卻是多好幾百小時。」(訪金露，A1，2007.05)，這幾種策略交錯的使用，通常都會讓教師不至於對工作有厭倦感。

金露國小校長也常鼓勵教學創新、鼓勵成員接受外在資訊的刺激，教師們對自己教學成果感到滿意，此外，前一任校長建立「週三教學發表會」

的模式，現任金露國小採用觀摩學習模式，皆有助於學校教師間教學經驗之分享。

我們校長蠻鼓勵教師去創新教學的，但有時都是看到績效才給鼓勵的，雖然有時候會容易流於表面，而看不到實際具體的教學過程，但至少我覺得每個教師教學成果能清楚呈現，未來是能將每個學校的有比較明顯的整體感。(訪金露，A3，2007.05)

以前在前一任校長時老師在週三進修的時候要發表，來展現教學創新的部分，但老師會有壓力，現在沒有這個制度了，但也各有利弊。另外，我們也曾參觀○○國小的創造力中心.....過去我們學校比較會有一個比較奇怪的想法，怕自己成為別人的負擔，所以老師比較不會尋求別人的幫助，但現在改善很多了。(訪金露，A3，2007.05)

(四)增能訊息

增能訊息部分，金露國小會將過去在前一所學校的成功經驗帶進來金露，但也會做一些必要的調整，她更極力想塑造出成員對學校的共同擁有感。

過去在○○國小所做的故事媽媽.....都還不錯的，我也希望這個學校能推展這類的活動，但因為它們有個有的傳統活動要做，所以有時候還是要調整一下，以舊有的為主，我希望透過這些活動來塑造出學校的整體凝聚力。(訪金露，A1，2007.05)

金露國小教師喜歡自己找比賽參加，只要得獎時校長都會向家長會要資源，給予得獎教師實質的獎勵，雖然會較重視外在績效，但金露校長對此解釋是能比較有一個客觀標準，不會讓老師覺得隨便獎勵、沒有標準，她將此定位為「校長獎賞藝術」。另外，校長重視對外關係，她重視家長的感受、尋求家長或社區的協助，也非常在意教育局的評價，這些都讓教師瞭解到自己的教學應該要符合家長的期待，但相對地，教師也可從家長會、教育局獲得某些資源。總而言之，由於校長在增能訊息方面使用了相當多的策略，包括「提供成功經驗」、「給予適當獎勵」、「說明個人期許」、「提供充份資源」等，皆使教師能在教學表現上更加用心。

我覺得我們學校老師還蠻愛自己找比賽參加的，這個部分不是行政要求的那種，而且一旦得獎或有一些成果，校長就會透過家長的獎金，在晨會公開表揚這些老師。(訪金露，A3，2007.05)

過去我個人還蠻不會注意到有被表揚與沒被表揚教師的心情的，但是經過行政提醒之後，我發現公開讚揚老師的行為，應該還是要考量到公平性，這樣教師才會真心誠意接受這個 reward。(訪金露，A1，2007.05)

現在教育資源是不敷學校發展需求的，校長必須對外開創資源，我蠻強調學校必須透過社區互動的平台，讓學校與社區資源共用，讓社區以學校為榮。(訪金露，A1，2007.05)

我們校長還蠻重視家長會的想法的，甚至可能把他們的想法放得很前面，例如她把保健中心隔出來讓學校成長團、家長會辦公室使用，而且學校很蠻倚重導護志工的，通常也都給得蠻慷慨的!(訪金露，A3，2007.05)

我們雖然必須承攬一些教育局的業務，家長的要求也蠻高的，但是至少在硬體上的進步是看到的，比如我們教室多了新的課桌椅，未來新的工程也將完工，整個學校在硬體上會獲得很大的進步。(訪金露，A2，2007.05)

四、金露國小的組織學習歷程現況

(一) 開放心智

金露國小各學年運作的自主性相當高，因此教師與行政溝通平台倚賴各學年，所有的訪談者也對這樣的運作表示肯定，過去可能曾憂心學校會產生學年之間各行其是，運作之初也會有差於分享或溝通、懼怕成他人的負擔等問題，但由於長期運作結果，各學年教師都展現自主自律、情感支持的功能。

我們學校的老師有一種非常迷人的氣質，我們雖然沒有一些學校班群的組織，但他們學年的運作很成熟，其中六個學年中就有五個非常強，而且他們也非常的自律、也很怕自己在團體中落後，不過過去不太懂得如何說出自己的難處.....，但現在整體運作還算不錯。(訪金露，A1，2007.05)

我們學年的感情都非常的好，如果教學上的困難或心理的問題，通常還跟這些好朋友說一下，以前可能會怕成為別人的負擔，但對同一學年的教師比較不會有這樣的感覺。(訪金露，A3，2007.05)

我們老師會把他們的意見透過學年紀簿反映給我們知道，而且如果有問題的話也會整個學年一起來和行政談，少部分會直接找校長.....。(訪金露，A2，2007.05)

另外，校長爲了避免各學年間產生疏離現象，也企圖透過拋出某些新奇的議題，期使每個學年組成某些任務型的編組，讓教師們能經過「接觸」

—「合作」—「激盪」歷程中，學會一起發掘問題、和他人對話，甚至有機會去提出自己新的看法。

我這個寒假特別交給各學年一個作業，請他們去看天下雜誌出的教育特刊《關鍵能力》，我希望他們能透過任務編組的方式去討論，跑出來這個學年的關鍵能力是什麼，希望他們能把它和本位課程，甚至是學校的課程結合起來，由於這是新的議題，迫使他們一定要和他人接觸.....我想我的功能就是催化.....。(訪金露，A1，2007.05)

這樣的作法能讓教師有機會進行第一類接觸，但實質上要打破學年本位系統，所必須使用的策略。為此，校長有時候會依整個學年、團隊成果進行獎勵，雖然教師們有時候還是渴望個人努力的表現歷程能被看到：「我覺得校長有時候都針對整體的績效進行獎勵，但很多個人努力的過程她都沒看到，而且自己優秀的表現也被蓋住了。」(訪金露，A1，2007.05)。持平而論，為打破學年本位而採取集體獎勵的策略，有時的確可能會遮蔽個人表現的光芒，但對於整體學校、各學年間的磨合還是很有幫助的。

另外，金露國小的教師也注意到空間會影響行政人員與教師的互動，在過去大辦公室還未裝置自動化辦公設備前，教師能隨時走過去表達自己的看法，目前教師認為這種隔間並不適合，物理的距離可能阻隔心理的感受，甚至心靈層次的溝通，這或許是金露國小唯一美中不足之處。

我們以前在大辦公室的時候，會感覺有什麼訊息或是意見可以直接說給主任他們聽，但是自從裝了OA設備之後，就會覺得不是那麼愛跟行政講什麼了，因為不能馬上走過去，還要橫得繞過去，真得變得很不方便。(訪金露，A3，2007.05)

(二) 團隊合作

過去金露國小的行政處室運作是非常典型的，也因為有一套非常清楚的「職務明細表」，各個行政處室雖然有明確的行政分工之依據，卻容易造成處室本位觀念，主任就曾為此表達立場：「我覺得有時候校長果能夠清楚說明這個業務是那個處室做的，就不會產生模糊地帶了.....。」(訪金露，A2，2007.05)，但是校長卻為此做出明確的想法：「我覺得不是什麼業務都得清清楚楚、明明白白的，我就看到某個老師到○○處，結果那

個處室就跟他說不是他們的，叫他去找別的處室，我當場就很高興，因為我覺得不管是不是你的業務，都應該先接納、先包容.....，你應該把老師也視為是服務的顧客，如果真得有問題我們坐在行政會議上來討論。」

(訪金露，A1，2007.05)。無形中改變過去「涇渭分明」的氣氛，也讓學校更能融為一體，在行政團隊中化解衝突，也學會共同承擔責任。雖然校長才到任第一年，她也自承只是個「觀察者」或「評鑑者」的角色，但由於她扮演行政團隊合作的觸媒，讓行政團隊真正打開心胸進行合作，身為觸媒者的她，也認為「要先能轉化自己，並且讓別人把聲音表達出來。」

(訪金露，A1，2007.05)。

(三) 知識管理

金露國小的校長和行政人員自陳整個學校發展歷程中，有二位重要的校長，一位係帶來紮實的教育觀念，一位則帶來嶄新的教育視野，使這個學校團隊不愛表面的作秀功夫，而喜歡紮實的默默經營。也正是如此，學校的知識傳遞過程中，全靠教師平日進修、透過比賽累積經驗，而過去為了報考研究所所成立的英語讀書會也功成身退：「我們過去有英語讀書會，但是隨著大家都考上研究所，就解散了(訪金露，A1，2007.05)」，但整個知識累積的過程，都有學校校長、行政人員主導傳書活動：「我們學校校長、主任都會把一些書介紹給我們，有得確實對我們有所幫助。」

(訪金露，A3，2007.05)，或者透過與其他學校進行策略聯盟去觀摩學習，把自己的知識帶到其他學校分享：我們週三進修有去參觀○○國小的創學中心.....，以前也曾經和其他的學校合作推動教師交換教學，但說真的，因為目標不明、人力與資源與資源不足，真正能學到的東西很少，老師也因為繁瑣的班級事務，漸漸不想要離開學校了(訪金露，A3，2007.05)，抑或具有熱忱的教師協助知識網路平台建立，知識分享機制也在過去的週三進修創新教學發表會中成熟茁壯，這是由於前一任校長在任時為鼓勵「九年一貫課程—教學創新」政策，特別選在週三進修進行學校教師創新教學發表會，現在金露國小的現校長也採取上述觀摩學習的方式

吸收外校的知識，她也相信這種紮實打下的知識管理基礎，會一直延續下去。

以前我們週三都有教學發表會，老師的壓力都蠻大的，因為要把自己的東西呈現給大家看的時候，會覺得好像沒什麼好看的，但我覺得這個制度蠻不錯的，老師能互相分享一些教學的方法、心得……。(訪金露，A3，2007.05)

我知道過去的○校長來這裡的時候有週三教學發表會，但我來的時候發現行政人員覺得這個東西推得有點辛苦，所以就先讓他停一停，但我在觀望，也聽到其他老師的聲音，我覺得這很有趣，有時候我們應該把一些業務停下來，看看老師的反應是什麼？如果他們覺得這是值得典藏的，就會在要回來，不會消失的，而且我們的教師教學經驗分享的根已深入土壤當中……隨時都能孕育出花朵來。(訪金露，A1，2007.05)

五、金露國小的組織學習結果現況

(一) 能力精進

在很早期的時候，金露國小教師就是高雄市有名的主任製造機：「我們學校是有名的『主任製造機』。」(訪金露，A2，2007.05)，受訪的主任和教師在解釋此現象時，通常會把它歸因於「有志一同」上面，而在考準備主任的過程中，從組成讀書會、交換應試心得、共同猜題解答…，都使學校的氣氛形成共同奮鬥的感覺：「直到現在我覺得學校一股革命的感覺還是存在……(訪金露，A2，2007.05)。」

對整體人際溝通網絡而言，金露國小透過學年運作，讓「教師與教師」、「教師與行政」、「教師與校長」之間有暢通的溝通管道，尤其對資深教師、擔任行政人員、或擔任教師會幹部者，所擁有人際溝通技能通常更好，使年輕資淺的教師有時會透過這些老師對學校提出建言。

我們有事情都會透過年資比較深的老師、或教師會長，他們在學校有較高的地位，是前輩！他們會幫我們向學校提出一些建言，他們處事比較圓融，而且學校對他們的態度比較尊重，對他們的態度比較好。(訪金露，A3，2007.05)

由於金露國小老師對於增進自己本身能力研習都會非常感到興趣，儘管目前規定 1 個學年只要 18 小時，他們仍然會依需求參加更多增能的研

習：「只要這個研習能夠讓我們增能就會參加，例如現在特教知能、作文教學、課程銜接的研習.....。」(訪金露，A3，2007.05)，相對於其他學校，可能對週三進修內容照單全收，但金露國小教師卻希望週三研習不只是法規宣導、政令安排或其他與教學無關的研習：「大家會覺得有些課程好像都是法規宣導、政令安排的。」(訪金露，A3，2007.05)，而學校讓他們能依自己教學的需求加入新的研習課程，以刺激出席率。

(二) 組織變革

在訪談後發現，金露國小在組織學習結果之組織變革上，主要顯示的是共同學習時間的產生：「學校的設計還蠻貼心的，我們學年每週都有兩節課都會空下來當共同時間，可以互相討論，雖然時間有點短，但還是不錯的.....。」(訪金露，A3，2007.05)，及共享的學校願景和價值：「我覺得我們學校的願景還蠻不錯的，而且我覺得我們有些觀念是相同的.....。」(訪金露，A3，2007.05)。

他們對於同學年教師或同一輩份、感情較好的教師都會彼此分享教學經驗、甚至內心的私事，由於這股共同學習的機制能擴散或融合到整個組織的層次，讓教師感受彼此互相關聯、信任分享，促使金露向上提升。

我們同一學年的老師感情真得蠻好的，有的還會相約一起出去玩，除了工作上互相支援，有困難的時候也會照料，所以我蠻喜歡這個環境的.....
(訪金露，A3，2007.05)」

小結：領導者的角色在於珍藏學校價值，並置入創新元素

第一個訪談學校金露國小是個充滿民主、開放的環境，教師的自我管理能力強，校長強調落實正義之領導風格像是點燃熱情的觸媒，使組織學習的種子落在土壤裡深根發芽，長得像金露花一樣樸實無華，但在陽光照耀下是耀眼奪目的。從金露國小校長領導的啓示是：如何讓學校珍藏的價值顯現，加入創新元素。當學校發展已成熟時，校長角色有時必須退居幕後，有時仍應親上火線、導正某些想法，領導力才能在這個環境中恰到好處，帶領該校邁向卓越。此外，教師對自己角色定位也很清楚，他們自信地站在舞臺中央，不是扮演配屬關係，這是透過不斷探詢與反思所促成的。

貳、期待浴火重生的刺蔥國小

一、學校背景

刺蔥國小建校於臺灣光復之前，過去曾有 2000 名學生，由於產業轉型與國家政策主導下，班級數及學生人數銳減。刺蔥國小位置較為偏遠、新進教師偏多，整體教師平均年齡年輕化（總平均低於 35 歲）。儘管如此，刺蔥國小的教師教學活潑生動、創意十足，踴躍參與教育部或教育局活動獲得許多殊榮，然而偏遠小校留不住教師的事實，卻一直上演著，過去幾年教師離職率都在 30%-40%以上，甚至主任更換率曾經達 80%-100%情形發生。

有的老師每天上班都需要很長的時間、甚至需要搭船去別的學校研習，我們都很愛這裡，但為了結婚、小朋友及未來的生涯規劃，而且過去政策不明，很多老師都選擇離開了，所以每年我們都可能收公費生、教師甄選、甚至是超額教師。（訪刺蔥，B2，2007.05）

二、抱持理想化的權力觀點

刺蔥校長是男性校長，也是初任校長，在他之前的刺蔥國小校長也多數都是初任校長。刺蔥校長本身是個有高度理想性的校長，對於辦學的熱忱、積極的辦學態度，都流露在他對於學校每個學生、每一草一木的重視。

說到刺蔥這種小學校，好比是在開小車，所以也顯得比較安全.....，由於學校小，所以我在校園裡面都可以叫出每個學生的名字，也很重視學校的環境.....（訪刺蔥，B1，2007.05）。

儘管刺蔥是個偏遠學校，家長社經背景較低、學生基本學力表現較差，但校長仍然很重視教學活動及校務運作，希望所有的課務運作、行政效都能比照一般都市型學校。

我剛來刺蔥國小的一年裡，政策大致都定下來了，一開始還有在談國中小合併的問題，老師的內心有點不安，其實我也沒有很大的能耐，但總希望學校像是家庭一樣.....人少自然氣氛就會好一點.....。（訪刺蔥，B1，2007.05）

我在去年的校慶中辦理許多的活動，例如社區的回顧展等，甚至在遷校動

土典禮.....這些無非都是希望能讓老師能夠認同這個學校、大家一起為這個學校努力。(訪刺蔥, B1, 2007.05)

由於校長認為這個學校老師年輕、具有比較民主、開放的氣氛,像個小家庭一樣,所以想極力維繫團體的倫理、使組織能和諧相處:「我覺得倫理很重要.....一個人沒有功勞也有苦勞.....,學校就像個家庭一樣能和諧是最重要的。」(訪刺蔥, B1, 2007.05);校長會想挖掘每個教師的優點,甚至是不適任教師:「我們學校也有老師面臨不適任的情形,我會用另一種方式來發掘他的優點例如他在藝術與人文、美勞的教學表現不錯,雖然他和一般老師相比不夠積極,但我讓他發揮他的長、給予尊嚴、關懷,不求 80 分,只要 60 分勉強及格。」(訪刺蔥, B1, 2007.05),但在老師的眼裡,卻覺得是因人設事、粉飾太平:「我們覺得校長真的太理想化了,他最大的缺點就是沒有原則,有些事情今天說這樣、明天說那樣,「管理」好像可以因人而異,現在可能規範甲、但對乙卻寬鬆。」(訪刺蔥, B3, 2007.05),甚至演變成有意見卻不發表之無言抗議。

小學校容易互通聲息,也比較容易產生骨牌、或連漪效應,雖然校長想化解衝突的想法並沒有錯,但是老是用摸摸頭的方法,會覺得有什麼意見再也不想發表了。(訪刺蔥, B3, 2007.05)

刺蔥校長對權力的態度比較保守,他自認為沒有什麼權力,在許多大小校務決策面向上都不是他所能做主的。

小學校的校長比較沒有權力啦,不只是我們刺蔥,其他○○也都一樣,現在人事聘用權都掌握在教評會的手上,我只是在帶領刺蔥往上提升,相對比較下來,我覺得我是教學領導為重.....這裡的老師年輕,多用一些民主、開放的方式來和他們溝通.....許多雞毛蒜皮的小事我都會知道.....。(訪刺蔥, B1, 2007.05)

教師或主任仍然覺得校長權力很大,比如掌握經費的分配、人事的核假權、主任的輪調...,這或許因為學校小、校長比較能掌握整個學校的面貌,甚至有時候決定某件事,如果沒有遇到很大的反對力量,就說了算數。

這或許是小校加上初任校長的問題,我在這個學校看到許多個初任校長,

他們都有相同的問題，就是不知道怎麼放權。過去請假、經費分配、各處室主任的輪調，校長一定會主導。(訪刺蔥，B2，2007.05)

我覺得校長還蠻強勢主導某些工作上的，在我們這種小校裡面，只要校長說了某件事.....幾乎就說了就算數了。(訪刺蔥，B2，2007.05)

上述這種對於權力態度，可能源於校長確信自己走動管理的方式奏效，而且主任會把大小事情都讓他知道。雖然期待讓教師、行政人員透過行政會議或學年會議表達看法、並且回應老師的需求，但實際上仍是以非正式組織或透過資深教師進行溝通會比較有效。

我覺得校長的沒有什麼權力啦，人事權、教科書的權力我都沒有了，但由於學校小、老師年輕，人事請假、經費分配這個權力還是有的，小學校比較好掌握，我自己都會走動管理，而這幾個主任也都蠻能幫我的，學校發生什麼事都會讓我知道.....。(訪刺蔥，B1，2007.05)

我本身都會透過學年會議上的學年紀錄簿來瞭解老師的想法。另外，每個月的行政和老師的座談會也能瞭解他們的需求，如果真的有些意見相左，我都會透過校內比較非正式的組織、或學校一些資深的老師來和他們溝通，有時候也會各學年的老師進入校長室晤談.....，通常都會有不錯的結果。(訪刺蔥，B1，2007.05)

我們比較希望透過○○主任向校長表達事情，這樣會讓我們覺得比直接面對校長來得好.....。(訪刺蔥，B3，2007.05)

相較於金露校長運用折衷手段達成目的，刺蔥校長則較相信專業勸服策略，如果發現學校同仁在某些集體決定上有些問題，他認為這是在「修飾」教師的想法，教師感覺是「校長要求推翻原案」，問題可能出在彼此間信任度不高，有時只是校長想要約某師聊天，都可能會讓他驚若寒蟬：「我怕校長是為了拋某個空氣彈、釋放某些他想要的訊息，目的可能是為施壓。」(訪刺蔥，B3，2007.05)；或許這個學校每個學年都只有 2 班，會讓老師覺得：「每個學年二位老師很容易就能被各個擊破。」(訪刺蔥，B3，2007.05)。

校長美其名可能是親力親為、表面上還蠻開明的，但如果真得要去做時，校長就會用「參考看看」的字眼表達他想「推翻原案」。(訪刺蔥，B3，2007.05)

我覺得小學校運作上面，校長在溝通的過程都比較會讓我們有受壓迫的感覺，如果學年內二位教師其中一位選擇妥協、讓步，我們就等於是棄守了。（訪刺蔥，B3，2007.05）

顯然刺蔥國小的教師所期待的溝通方式是透過中間人，他們不希望一些生活瑣事都需要被校長約談，尤其是家長反映某些班級內的事務，這會讓他們感到被干涉、甚至自己失職或失能。且如果同儕中某一人被邀請去校長室，都可能如同小孩子去訓導處一樣的難堪，這種一對一、或一對二的溝通方式，並不會讓教師覺得比較有私密、分享心事的感覺，倒是比較像是上級對下級約談的嚴肅情境。而刺蔥國小教師對校長的不信任感，使他們轉而尋求校內具輩份主任替代校長溝通，校長也會賣主任的帳，這種溝通模式會比親自面見校長來得舒服。

有時候只要家長去表達一些對學生的關切，例如希望老師上體育課時不用強制穿體育服裝，我們都能同理家長的想法，但是如果這種小事校長都會出面，就會讓人覺得大小事情都要管、好像我們做錯事，有時去校長室「談」事情，好像是在向他「報告」一樣。（訪刺蔥，B3，2007.05）

學校的老師幾乎很多事情都不會跟校長說，都會透過我來向校長表達，他們感覺比較相信我.....。（訪刺蔥，B2，2007.05）

三、家長式領導策略

刺蔥校長常把權力視為「擁有或運用某種資源」，他認為大學校校長本身擁有較多的資源、也較好授權：「明星學校規模比較大，因此必須處理更複雜的學生或教師事務，主任是比較容易被授權的。」（訪刺蔥，B1，2007.05）。反觀在刺蔥這個環境裡，由於只有幾個行政人員編制下，讓他自己認為沒什麼權力，甚至有時只是降格為主任的角色。

我覺得大學校的校長擁有比較多的資源，尤其是學生多的明星學校裡面，他擁有的權力比較大，為了處理比較複雜的問題時，比較會授權給主任.....像我們種只有三處二組的學校人員不足，校長是沒什麼行政權的，甚至是降下來當主任的角色。（訪刺蔥，B1，2007.05）

同樣地，在刺蔥國小教師的眼裡也覺得校長把小學校的問題簡化了：「校長的確一直認為小學校比較單純、比較好『管理』。」（訪刺蔥，B2，

2007.05)。也就因為有時將自己定位為「一家之長」，但有時又跳下來擔任「主任」的角色，會讓老師手足無措、認定校長有一直「搖擺不定」的形象，這種言行不一、說的比做的快的情形，教師感受無所是從、校長講話的威信也大打折扣。另外，行政人員也感受自己夾在「教師-校長」之間，有時候向教師宣布某個政策，過了一、二天後可能又改變，甚至會覺得行政處室所能扮演的功能盡失、形同虛設。

我覺得校長一直在變，而且蠻搖擺一定的，今天跟你說可以這樣做、明天又說不能這樣做，一下子可以，一下子又變不可以了，而且說的比做的還快，有時候才發現自己講的話無法實現，所以又改了，我覺得他有時候不應該那麼早說，這樣才不會有言行不一致的現象。(訪刺蔥，B3，2007.05)

我們的○○處有時候形同虛設，因為校長說了才算數.....。(訪刺蔥，B2，2007.05)

上述的家長式的領導風格，深深影響他在領導校務的方法與角色上，以下從參與管理、目標設定、工作豐富化、增能訊息等策略進行說明。

(一) 參與管理

在小學校裡幾乎所有的老師都必須擔任導師，但形式上仍有志願表的選填，可是一開始就會先安插「專長教師」、「特殊個案」，之後所剩下的缺清一色都是導師，在無從選擇之下，教師們默默地接受了這樣的安排。

其實 90%以上的老師都想要擔任科任，但只有 10%的人有機會當上，我們學校因為唯一的專長教師就是英語缺。另外，一個人就是 X 老師，我們都大家比較清楚知道他的問題，所以他的課大多都是排一些美術、社會等課程。(訪刺蔥，B2，2007.05)

對於這種課務的安排，大部分老師用了一些理由來說服自己，但卻不代表認同這種安排很合理，此原因在於他們看不出來校長的標準為何。

英語老師是要有專長的填我們沒意見，而 X 老師又是我們的前輩，尊重他是應該的，但是我們不能接受校長對他的標準是這樣，對我們每個人的標準也不同，這樣到底公平的尺度在那裡？(訪刺蔥，B3，2007.05)

校長這種課務的安排，會讓教師感受沒有參與決定的感覺，在一開始就已經「宿命式」地留下導師的缺額，即使有選填志願表都變得徒具形式。

針對校長的領導策略，可能源自於小校容易形成「家長領導」下的差序文化，校長在形塑成爲「一家之主」的角色，他必然被賦予扮演維持組織和諧的角色，但老師卻會認爲：「這種最好能把大家都通通都能拉進來這個環境、維持表面和諧的想法，真得很容易讓老師有不公平的感受。」（訪刺蔥，B2，2007.06）。

綜以，從課級務決定的實例中發現，刺蔥國小的教師常常迫於現實的環境資源的缺乏下進行決策，他們只有形式上參與，卻較難實質上決定自己所處的生活際遇，學校校長也陷入領導困境：「如果全部放手，我敢放心教師會做出怎樣的決定來？」（訪刺蔥，B2，2007.06），此外，由於小校意見更爲紛雜，有時候開會過程冗長難有共識、抑或共識容易被推翻等，都使教師對於參與管理望之卻步，由於一開始就已經「宿命式」地留下導師的缺額，即使有選填志願表都變得有些僞善。

（二）目標設定

在目標設定面向上，刺蔥校長展現著活力與創意，大到願景的建構，小到計畫的撰寫格式，都會留下他的影子。而這樣的願景或學校價值在校長眼中是相當適切的，即使老師們在擬定願景時曾經受邀參加，但對於某些項目卻認爲不容易落實。況且，由於偏遠學校家長不關心子女的教育，學生的學業表現無法和市中心孩子相比，因此教師比較在意提升學生學業的表現，有時對於校長有時重視辦理多元活動，就頗不爲然。

剛來這個學校時我發現這個學校正在轉型，我認爲過去的願景並不是那麼適切，因此我和學校老師討論的結果下，把它調整成現在的願景……，都蠻能符合現在的學校發展情形的。（訪刺蔥，B1，2007.05）

我覺得我的任務就是一直在拋點子給我們老師，因為我相信他們有這樣能力去把創意的點子實踐在日常生活當中。（訪刺蔥，B1，2007.05）

校長本身點子就很多，每次都會將原本擬好的計畫架構或大綱再重新修正一次，例如最近在推「下課鐘聲」創意比賽，就是希望能透過這種方式激發教師的創意。（訪刺蔥，B2，2007.05）

這個願景是經過學校問卷調查後彙整討論的，而且也在課程計畫裡面呈

現，但是我們在實際去執行時仍然會尊重校長，因為當初在訂時放了「人文」在裡面，但我覺得人文是四個願景裡面最難去做的了.....我覺得有時候校長辦太多活動了，這些對我們這群孩子並沒有很大的幫助，因為他們回家後家長往往不太管事的，所以基本學力才是重點。(訪刺蔥，B2，2007.05)

(三) 工作豐富化

在工作豐富化上，學校配合教育承辦活動、或實施校本課程時，教師覺得能獲得許多的資源，可是在自己的課程上，由於偏遠學校廠商不願提供資源，就必須回歸到教師自己本身，努力去尋求資源，這是刺蔥國小先天上劣勢，卻也考驗教師如何在稀少的資源中創造出最大的可能。

我來學校不久，教育局就給我們一些可以發展學校特色的機會，例如帆船等.....。(訪刺蔥，B1，2007.05)

我蠻重視學校校本課程的運作的，因此我努力去型塑藝術校園、人文學校的意象的，這方面我會極力去爭取資源來幫助老師.....。(訪刺蔥，B1，2007.05)

我們學校在辦教育局「飛魔力」、或實施校本課程時，都能夠獲得教育局或社區的資源，這是校長的優點；但是我本身上自然課，有許多教材、教具廠商都不是那麼願意來支援，這時候就必須考驗我們的能力。(訪刺蔥，B3，2007.05)

(四) 增能訊息

刺蔥國小校長常嘗試使用鼓勵的方法改變學校氣氛，對於這種公開讚賞鼓勵士氣的作法感到自豪：「我對於老師有好的表現時都會給予鼓勵，而且蠻希望和教師能一對一溝通的.....，因為我相信大部分的老師都能接受我.....而且我覺得小校的管理不是那麼難。」(訪刺蔥，B1，2007.05)，但在教師眼中卻是不同的滋味。刺蔥國小的老師所在意的事情，往往不在於給多少虛幻的掌聲，而在於解決他們在學校生活的困境，比如校地空間過大學生打掃空間很大：「我們的學校空間是能容納 2000 人的，你想讓 100 多人去掃 2000 人的空間是要花多少時間？」(訪刺蔥，B3，2007.05)，或是每個人雖不是擔任組長職務，卻要負責繁雜業務：「就算老師願意配合，但對業務不熟、人少事多，例如像我每天要負責事務工作、

零用金發放，有時上課的時候，廠商來了就要應付，這時候我的學生就沒人管了。」(訪刺蔥，B3，2007.05)，他們不在意有多少實質硬體挹注，反而不希望因為辦一些活動反而影響學生的學習：「用辦教育局的活動來換補助經費是很沒有代價的，往往犧牲學生時間來換取，就算拿到經費又怎樣，也是很浮濫的使用。」(訪刺蔥，B3，2007.05)

刺蔥國小教師總覺如果被鼓勵，就會像突出的釘子，隨時都可能會被其他人壓下去，因為校長不太可能像朋友一樣真心分享，團隊中存在一些小圈圈，彼此存在利害關係，校長一句讚美，可能引發他人的打壓。易言之，學校成員較不容易互相體諒、或產生包容之心：「相處久了磨擦就會變多，某些人只會怨分配不公，但實際上誰會注意到每個人的工作性質是不同的，比如低年級的老師雖然下午沒課很有時間，但是他們的小朋友還小沒辦法幫忙做事，但高年級就很能透過小朋友來幫忙協助一些事情。」(訪刺蔥，B3，2007.05)。

四、刺蔥國小的組織學習歷程現況

(一) 開放心智

刺蔥國小教師與行政人員的溝通方式，通常也是個人獨自進行，極少透過學年或班群進行，因為學年只有 2 班，即使校長所極力推動低、中、高年段合作，也很難具有成效。學校內部存在太多派系的組合：「我們還是會有要好的一群，但只有 2、3 個，其他的又一群，總之小校的派系蠻多、蠻分散的。」(訪刺蔥，B3，2007.05)，常常顧及個人利益的計算：「有時候某一個老師得利了，往往會是犧牲是某人的利益。」(訪刺蔥，B3，2007.05)，加上處室功能難以彰顯：「有時候我覺得○○處根本就是虛設的，你叫一個組長、一個主任能做什麼，有事情也幫不上忙。」(訪刺蔥，B3，2007.05)，都使老師之間產生暗中叫勁、檯面下的緊張氣氛早已醞釀許久，即使校長使用透明策略，企圖讓某些事情在公開場合說開：「我都蠻希望透過某些場合，把問題講開，其實老師年輕，只要說開了，大家就能不計前嫌了.....。」(訪刺蔥，B1，2007.05)，在缺乏共識時，則採

用一對一個別訪談方式：「如果公開場合無法有共識，我就會設法私底下跟老師說。」(訪刺蔥，B1，2007.05)，但最後的結果，卻是老師越來越退縮：「我們真得很不愛和校長談，他愈想跟我們談我們就愈退縮。」(訪刺蔥，B1，2007.05)。

事實上，教師們期待擁有一個為他們發聲的教師會，他們曾經一度和其他學校聯合成立教師會，未來則期待教師會重新組織後，多少會改變目前處境：「我們能透過教師會把訴求說給校長知道，而且老師之間也比較會有共識」(訪刺蔥，B2，2007.05)，然而，是否有了教師會就能鼓勵教師走出洞穴、討論攸關利益等敏感議題等，教師們也沒把握，甚至害怕它會成為和學校溝通的阻礙：「我們也怕成立教師會後，和其他學校一樣會造成學校的困擾、溝通會變得困難。」(訪刺蔥，B3，2007.05)。

(二) 團隊合作

就訪談過程中，研究者能感受到刺蔥這種小校，每個人負責的行政業務都相當繁瑣，且每個人幾乎都身兼領域小組召集人，在這種情形之下，刺蔥國小的老師非得合作不行：「我們的老師進行團隊合作，有時候是環境脈絡使然，你自己說學校的環境大人少，不合作可以嗎？」(訪刺蔥，B2，2007.05)，他們也知道自已沒有合作，將會影響很多人：「我們是現實的組合，真得不想做也沒辦法，有時候會影響很多人，所以大家都只好合作下去。」(訪刺蔥，B3，2007.05)。

持平而論，校長對學校充滿熱忱與理想，非常希望能讓學校能比照一般都市正常的學校，在教學活動量上減少，甚至承辦一些大活動，因此刺蔥國小在創新經營獲得不錯的成績，學校評鑑也獲得正面的評價，偏遠地區學校能獲得掌聲難能可貴，但缺乏真誠合作的基礎下，有時校長只能拉得動某些願意配合教師一起合作，無形中使團隊綜效不易彰顯。

我希望我們學校的運作能跟一般學校一樣，所以無論運動會、親師會、校本

課程、學校發展特色、教育優先區等我們都參與，因為我相信小學學校的老師透過合作，所能產生的能量是很大的。(訪刺蔥，B1，2007.05)

(三) 知識管理

學校人員變動太快，教學經驗分享就顯得貧乏：「我們學校人員實在變動很快，平時大家很忙，但暑假時候可能又有人調離開了，很難有一起分享教學經驗的機會。」(訪刺蔥，B2，2007.05)。因此，更需要透過知識儲存或分享的系統去把知識留下來，此外，為了將隱性知識傳承下去，每年暑假一定要求新舊人員進行交接，希望能將好的帶班經驗分享出來，但這種個人對個人的知識傳遞方式，容易受到私交深淺有所保留：「和我交情好的當然就不會藏私。」(訪刺蔥，B3，2007.05)，加上小校業務相對單純，如果沒有大的計畫要執行，基本上都會以「蕭規曹隨」的方式，建立一套標準化的處理流程，並透過卷宗內容瞭解例行性的行政運作，無形中會產生組織慣性，不利知識創新。

五、刺蔥國小的組織學習結果現況

(一) 能力精進

如同金露國小，刺蔥國小在整體人際溝通的網絡上，資深教師所擁有的人際溝通機會或技能優於資淺教師。這可能因為資深教師在學校的服務時間長於校長，比較容易受到校長尊重，和處室行政人員的相處過程中也比較圓融。

資深的老師講話比較客氣，有時候校長會比較聽得進去，有時候老師年輕講話比較不懂得修飾.....。(訪刺蔥，B3，2007.05)

刺蔥國小教師對於增進本身能力的研習亦非常感興趣，對自我的期許與要求相當高：「我們覺得自己在偏遠學校有很大的責任，那就是要把這群學生教好，雖然沒辦法和都市的小孩相比，至少他們基本讀、寫、算的能力要出來，我覺得學校辦再多的活動都沒有意義，因為這裡的孩子回家家長是不管的.....，我們要更認真教才行。」(訪刺蔥，B1，2007.05)。

另外，從結果來看，刺蔥國小的週三研習出席率是比較高的，但並不全然能代表教師們滿意課程、希望在共同時間中學習，而可能是教師無法至鄰近學校研習，也可能是別的學校的研習內容不能和學校脈絡契合。

週三進修如果我們不在的話，校長會發現，因為位置空出來很明顯，但是我們對研習內容真得不一定有興趣，有時候安排不錯時還覺得欣慰。事實上，我們要去別的學校研習一趟很久，一般上課時間又牽涉公假派代的問題，而且他們研習的課程，不見得和這裡的學生水準相同，有時候研習回來根本不能用。(訪刺蔥，B3，2007.05)

(二) 組織變革

在訪談後發現，刺蔥國小在組織學習結果之組織變革上，主要顯示於教師在共同成就感的追求：「我們大家當然都會在意學校的表現還受的評價，而且我們有共同的信念，就是要把這群偏遠的孩子帶上來。」(訪刺蔥，B3，2007.05)，但仍有些附帶的目標而顯得分歧：「當然校長希望我們能得獎，但我們比較在意學生真實的表現(訪刺蔥，B3，2007.05)」。

未來的刺蔥國小可能會面臨解散的壓力，但五年後班級數可能有機會再回到 20 班之規模，他們盼望學校蓋好之後能再度回來：「我們都會想回來這個學校，因為我們至少都是個 team。」(訪刺蔥，B3，2007.05)。

正因如此，校長和這群教師現在面臨外在因素刺激，或許更應思索如何透過解散再重聚的力量，牽引出新的文化，讓刺蔥組織學習歷程與結果能顯現出來。

小結：領導者和成員一起接受外界刺激，重新定位學校再出發

第二個訪談學校充滿倫理的環境，教師年輕且願意做事，校長充滿理想，企圖為學校帶來高績效的表現，但兩者某些理念不完全吻合的結果，使他們彼此誤解、缺乏溝通。或許，他們需要透過外在力量衝擊，來重塑學校向心力。小校事務繁雜、需要分工合作的結果，似乎使成員從自己洞穴被迫搬離，但又躲進一個大洞穴中彼此瑟縮，目的卻只想到為求生存，忘記相互取暖的可貴，就像刺蔥樹一樣往往要等到樹不見之後才知道根部

散發香氣。此外，校長的角色必須面臨重新的定位，尤其把垂直決策改爲水平決策更是困難，這卻決定了刺蔥國小未來能否在重組後更具活力，使教師彰權益能，爲自己和組織的生命處遇發聲並負責。

參、亟待蛻變的朱槿國小

一、學校背景

朱槿國小建校迄今約 30 餘年，班級數約 60 班，學生總數約 1600 人，教職員人數合計約 100 人。該校爲教育局承辦大型業務，曾是總量管制學校之一，但現在每年面臨減班超額問題嚴重，無形中也影響校內的士氣甚大。

過去我們學校都是要托人拜託才進得了的，但是現在每年都要超三個老師出去.....呵呵呵.....我想這是整個教育圈共同要面臨的嚴重問題，但說真的，這種朝不保夕的感覺，讓我們教師的實際感受真得很不好，整個○○區都只有我們在減；甚至校長也說，是不是可能要求省市介聘的人只進不出，但是教育局已經說這是公平性的問題。(訪朱槿，C3，2007.05)

朱槿國小社區居民社經背景高、對校務相當關心，雖然學區內學齡人口飽受少子化影響，流失嚴重，但校內家長會或志工團隊蓬勃，也提供許多有形或無形的資源，過去朱槿國小人事糾葛、和鄰近學校相處亦不融洽，經過現任校長的努力也扭轉過去的不堪。由於朱槿的國小教師年齡層橫跨老中青三代，而且給外界的印象爲某個學科背景很強，由於國教輔導團、資優班等因素下，都給家長相當好的口碑，老師也相當自豪，但容易失去發展其他領域教學的機會。近年來學校常擔任高雄市某學科領域中心，使教師擁有該領域相當好的技能。

我們朱槿一向給人的印象就是○○很強，甚至我們老師也都這樣認為，但一度也因為如此，學校老師都比較不想要往其他領域專長去發揮.....直到現在，我們藝術與人文、體育等領域的發展雖然有所進步，但都比不上傳統的○○領域。(訪朱槿，C2，2007.05)

朱槿國小過去曾面臨相當長人事糾葛問題，包括行政處室各分東西、黑函文化、教師和主任不合，造成三年內更換三位校長以上紀錄。這樣的組織氣氛，校長花費相當多心力向各處室主任溝通，透過「動之以情、說

之以理」的方式，逐步改變舊有文化型態，也瓦解固有拉幫結派的問題，資深教師也能感受到這個轉換過程，不過新進的主任或教師因未參與而較不能理解過去的脈絡。

剛來2年前我非常痛苦的，但後來還是熬過來了，你也知道過去我們學校人事問題很嚴重，每個處室都在不同樓層，學校分了好幾個派系，為了凝聚團結的氣氛，我花了很多的心力在處理.....我自己請人來幫他們搬辦公室、請學校把暗的那間教室給我當校長室（過去舊的那間）.....最後大家都願意搬到同一個地方，派系的問題就獲得很好的解決.....。（訪朱瑾，C1，2007.05）

過去我們學校組織的運作不是很好，那個時候學校比較大，您也知道會比較會有山頭林立的現象，校長來了之後真得企圖想要改變這樣的文化，雖然我不敢說現在學校的老師都一定非常團結，但是至少不會像過去那樣對立了.....。（訪朱瑾，C3，2007.05）

其實我剛來學校幾年而已，學校過去的風風雨雨我都有耳聞，也知道校長為了把這個學校帶起來真得花費很多心力.....但整個脈絡我不是那麼清楚。（訪朱瑾，C2，2007.05）

在改變對立的氣氛的過程中，校長認為「接觸」是一個非常關鍵的因素：「直到現在總導護的交接，我都會在校長室完成，讓兩個老師、志工代表等.....都能聚在一起，慢慢拉進老師無形的距離，使他們產生互動.....。」（訪朱瑾，C1，2007.05）。在接觸頻率增加之後，整體的衝突與磨擦會愈來愈多，校長就會選擇處理或不處理那些事情，以維持學校表面的平靜，但如果某個老師黑函已傷害學校利益，她仍會義無反顧地去捍衛自己及學校的名譽。

我過去設立一個討論區讓老師發言，結果每天都是檢舉某個主任或老師的事，一天就高達25、26封的，後來為了避免影響校務運作我就把它關了。（訪朱瑾，C1，2007.05）

為了處理這些主任或老師的問題，如果屬於針對我個人的問題的時候選擇隱忍，但如果關乎到學校利益、甚至傷害學校任何一個人的時候，我就會跳出來保護，我是個是非清楚、自己做錯事也會道歉的人。（訪朱瑾，C1，2007.05）

二、強勢經營的權力觀點

朱權國小校長是名女性校長，在此所學校服務已逾六年。朱權校長本身具有宗教信仰，對於教育事業懷抱高度熱忱感，積極參與教育局承辦業務外，也對於親身參與社會公益活動。

我對教育工作是有某種使命感的，由於本身的宗教信仰，讓我很瞭解人在這個世上，應該多談奉獻，因此只要能對學生有所幫助的事，我都願意參與。(訪朱權，C1，2007.05)

現階段朱權國小的校長，需面臨老舊教室改建工程，也要負責承辦全市大計畫，皆使學校校長要發揮整合力量，尤其在校務難以推動時，更要扮演強勢經理人的角色。朱權國小教師年齡層遍及老中青三代，不論在行政、教學及學生問題較為繁雜，校長知覺無法管到許多細微面向，比較採用大原則方式來治校，過去為了堅持理想也會自己跳下來，不過這幾年由於學校的人事紛爭問題已告一段落，校長的領導強度產生些微變化。大抵看來，校長的領導方式是先在幕後觀察、再採取行動，不急不徐觀察四周變化、再以最佳時機出手，尤其比較有爭議問題，如果她覺得主任態度不夠堅定，依然會跳下來強力捍衛。

我個人治校作法上，是比較屬於大原則面來處理校務，因為學校大、事情多，而且主任都蠻能負責的，所以一些小細節部分比較不會去管到。(訪朱權，C1，2007.05)

過去校長剛來學校的時候，除了對大原則掌握之外，對細微的事情也都會要求，但最近這一二年來我覺得她有些改變了.....。(訪朱權，C2，2007.05)

以前我們校長在其他學校的風評都是大小事情都管，甚至在一開始來的時候也一樣，可是經過一些時候，她也似乎瞭解學校的文化，有些小事情就會直接交代主任去做了.....。(訪朱權，C3，2007.05)

我處理這個學校過去的風風雨雨，深知一件事，就是學校有些事情並不是馬上處理就對，太快太慢都不行.....我蠻自豪自己有觀察力快的優點，因此，只要行動都會 successful。(訪朱權，C1，2007.05)

有時候我也不想要跳下來做，但如果這件事會傷害到我們學校任何一個老

師的時候，而且主任態度太軟時，我會自己跳下來。(訪朱瑾，C1，2007.05)

對應上述治校態度的拿捏，校長也提出某些解釋：「我有時候會比較要求，這是為了處理過去朱瑾長期以來學校人事糾葛有關，而現在學校也有工程要進行，如果不够明確的話，進度落後反而會讓大家的壓力更大.....但我認為這並不全然只靠強勢就可以了，其實當校長的某些時候也要表現出親和力，這樣才能更容易推動某些事情.....這有點剛柔並濟。」(訪朱瑾，C1，2007.05)，而主任和教師也感受到時而強勢、時而柔軟的作法。

校長現在比較透過學校行政處室來闡述他的想法，學校如果有家長反映某班的老師教學有問題，他比較會透過教務處、或這個老師親近的朋友、或資深的教師跟他講，除非真的不行才會自己出面。(訪朱瑾，C2，2007.05)

朱瑾國小校長把權力視作達成某目標的能力，這種想法符合行政人員的期待，校長也視權力是一種信任，並期許透過坦誠溝通的方式，來打動教師的情感，但教師卻認為本身無法分享到校長的權力。

我覺得權力就是達成某種目標的能力，這個概念和領導一樣.....，有時候權力是種信任度，你應該講得讓這些老師能夠感動，說得動他.....。(訪朱瑾，C1，2007.05)

我無法感受到校長讓我們分享到她的權力，可能行政人員會感受到.....。(訪朱瑾，C3，2007.05)

在校長和行政人員眼中，朱瑾國小教師文化是保守的，因此在推動校務時須採用「因勢利導」手段，她也發現 30%-40%教師並沒有改變的需求，嚴格來說，某些校務的觀念或作為並沒有在這個團體中全面擴散或發酵。

我覺得我們學校老師文化是比較保守的，如果是以分數來衡量，滿分如果是十分，文化開放度大概只有三分.....。(訪朱瑾，C2，2007.05)

在這樣的環境裡，校長常常必須採用因勢利導的方法來做，會先讓能接受度的教師當作開花的種子，之後會吸引一些人加入，不過坦白說有時候效果並不明顯.....。(訪朱瑾，C2，2007.05)

校長大部分的計畫都只是找主任或一些配合度高的老師加入，我們也沒有被鼓勵參加過。(訪朱瑾，C3，2007.05)

在訪談的過程中發現，學校資深的教師比較採取隨遇而安的態度經營教學，但年輕教師卻希望獲得較多的身份保障，希望有發言權，造成兩股截然不同的氣氛在校園中共存，校長心中團結的學校氣氛不易整合，使其常流露出無奈感。

有的老師會想說只要將自己的班級顧好，能夠讓學生學習得很好，家長也放心就夠了.....當然有些年輕的老師想法會比較不同，希望能夠獲得某些權力，例如擔任組長等，但校長也怕太資深的人當組長會有問題.....。(訪朱瑾，C2，2007.05)

我們學校現在的危機就是年輕的老師想冒出頭，他們在很多決策的會議中都有代表，希望保障自己的權益，而資深的老師不愛出來...讓穩定的力量跑不出來。(訪朱瑾，C1，2007.05)

三、軟硬兼施的領導策略

朱瑾國小校長領導策略常和本身信仰有關，自詡能扮演「牧羊人」角色，但前述「時而強勢、時而柔軟」的領導風格，有時並不一定能得到老師認同，反而會讓他們覺得「胡蘿蔔」與「棍子」之手法。

我覺得校長就是喜歡聽話的乖乖牌，對於有意見的、不服從他意見的人就採取隔離的手段，這種方式就好像是左手拿棍子、右手拿胡蘿蔔.....。(訪朱瑾，C3，2007.05)

(一) 參與管理

從朱瑾國小每年課級務處理方式，發現教師參與管理往往包含倫理考量與利益交換的結果。雖然每位教師須填妥志願表後，再由行政人員依據任教年資、本身專長、個人意願進行協調。一連串綿密磋商作業過程，資深老師通常第一個擁有發言權的、兼行政老師次之，之後是具有專長老師，最後則是資淺的教師，除了這種優先順位排定之外，有時候仍然需要行政與教師雙方利益上交換，這個利益交換可能包括授課節數調整、是否須擔任學年主任、或負擔較重業務等，而這樣的運作模式通常也是校長所默許。

我們行政人員通常會將還未達成共識的教師，再召集起來進行協商，例如由老師的第二志願進行考量.....，一開始老師的談判籌碼可能會從科任開始談，後來可能退而求其次專長科任，再來是科任兼組長，最後則是導師。在這個過程當中，當然會產生利益的交換與零星的衝突，例如當導師可以減授節數、專長科任要帶團隊.....，當然校園倫理還是在的.....，一旦協調好了，校長也都能接受這樣的結果。(訪朱瑾，C2，2007.05)

(二) 目標設定

在「目標設定」的面向上，校長採用勸說、說理的手段，她認為透過觀念的釐清，有助於推動改革，而且她認為先改變家長的想法，才能鼓勵教師願意改變。

她曾經利用六個晚上、6場專題演講向家長說明一些教育理念、九年一貫課程.....先和家長talk，改變過去家長以智育掛帥的想法，我覺得這個蠻能鼓勵教師做一些改變的。(訪朱瑾，C3，2007.05)

我覺得改變家長的想法很重要，如果家長覺得這個老師的教學跟不上時代的潮流，老師就會害怕被淘汰，因為我們老師都蠻有潛力的，這種作法會激勵他們改變。(訪朱瑾，C1，2007.05)

朱瑾國小在願景建構的歷程，一開始校長就做了主導的角色，先由校長提出對願景的看法，再成立學校願景小組、透過小組討論、公開座談、最後在校務會議中進行討論，讓教師決定學校的願景是什麼。

一開始我們學校的願景是我擬定的，我是根據學校的特色條件去思考這個學校需要什麼.....，後來我們學校的老師認為這個不是很適合，所以最後修成這個，我也都蠻能接受的，基本上符合學校的走向。(訪朱瑾，C1，2007.05)

我們校長對我們再修的學校願景沒有很大的意見，在過程中我覺得她給我們的權力還蠻大的.....，我們可以去提出自己想要的願景和兒童圖像。(訪朱瑾，C2，2007.05)

由於這個學校的願景建構歷程有包含先「由上而下」、再「由下而上」兩個過程，所以校長和教師雙方面達成一定程度共識，學校願景落實於校本課程，學校老師也完成1-6年級課程單元設計中，校長對這樣的願景大致能表接受，畢竟某些強項（如鄉土歌謠等）能夠被延續保留。

我們學校的願景和現在外界對我們○○學科很強的意象不同，但畢竟這是

老師們最後修的結果，我都能尊重，而且他們把傳統一些好的，比如說是傳統鄉土歌謠放進來、過去我也在健康與體域輔導團待很久，這個願景我大致還滿意。(訪朱瑾，C1，2007.05)

我們學校老師對於學校的願景還蠻認同的，所以大家一起完成1-6年級的課本單元設計，這是全市少見的創舉.....。(訪朱瑾，C2，2007.05)

學校的願景雖然一開始是校長主導的，她比較從○○、○○兩個核心出發，但最後我們選擇X X、X X兩個議題，這個比較符合都會學校的問題，也比較能扭轉「智育」導向，我們老師都蠻能接受的。(訪朱瑾，C3，2007.05)

(三) 工作豐富化

在「工作豐富化」面向上，則希望透過某些誘因而給予老師實質的獎勵，但有時教師會認為某些嘉獎都集中在某些人手上。

我會透過搶一些專案計畫，累積一些資源，例如上次有4位老師幫忙上6週的線上課程，我就會給1萬元，雖然錢不多，但這是會讓老師感到校長是重視他們的.....。(訪朱瑾，C1，2007.05)

我們校長對於幫忙做事的老師給的資源還蠻多的.....我覺得這是她提供的誘因，例如他主持的那些專案小組成員、或某些行政工作的人，都會獲得一些實質的回饋。(訪朱瑾，C2，2007.05)

有時候我覺得敘獎的人有時候都是那些人，那些嘉獎、記功都不會落在我們手上.....(訪朱瑾，C2，2007.05)。

(四) 增能訊息

朱瑾國小校長本身對自己高度期許，所以會訂定比較高的標準來要求自己，但她深知老師不會全盤接受這樣想法，「我的標準講出來是很高的，但我知道我的標準比較高，老師並不是都要接受.....。」(訪朱瑾，C1，2007.05)。在增能訊息中，她比較希望透過某些格言、案例來激勵成員，以增進他們對自己的自我效能，例如做簡報讓老師對照比較、強調「愛自己也要愛別人」的核心價值。

我個人簡報的功力可能比不上一些老師，但我整個架構、美編能力都很好，所以每次大家決定用那個人的簡報時，最後還是會覺得校長的比較好.....。(訪朱瑾，C1，2007.05)

我常跟老師講我們學校的核心價值就是「愛自己也要愛別人」，這是很重要

的，我們學校有些老師是很傳統的，所以「不愛惹事」，所以就很容易被一小撮人把持住，我希望透過愛自己也愛別人的概念，讓他們知道感同深受，使他們能關切學校的事.....。(訪朱槿，C1，2007.05)

此外，校長也強調「帶人帶心」的重要性，她曾和老師一起嘗試參加資訊檢定考，也認為學校老師缺乏自信，雖然透過專題演講、資訊分享已有所改善，但與其他學校相比仍嫌不足。

那時候我們學校也辦資訊初級檢定，我就跟老師約定一起考，我跟他們說一起考比較好過.....他們基礎都很好，結果大家都考過了.....。(訪朱槿，C1，2007.05)

我覺得學校的老師過去蠻沒有自信的，但校長這幾年慢慢帶，我覺得有改變了，至少大家會願意參與一些討論，但仍需要再加油，才能比得上其他學校。(訪朱槿，C2，2007.05)

四、朱槿國小的組織學習歷程現況

(一) 開放心智

朱槿國小教師與行政溝通平台通常分為兩種，此和過去組織脈絡息息相關，第一種係與過去殘存之處室派系有關，係透過各行政處室進行運作：「我們老師會透過行政處室來反映意見.....。」(訪朱槿，B3，2007.05)，另一種則透過各項會議，例如校務會議、學年會議、教評會、課發會等，此通常是資淺老師採用的方式，因為這些組織目前有他們的人馬。

目前我們學校的年輕老師都加入教師會，他們對於未來是否會超額移撥比較感到茫然失措，所以自然會比較透過學年會議、課發會、教評會等組織表達他們的意見(訪朱槿，B1，2007.05)。

目前朱槿國小已揮別過去四個處室、四頭馬車問題，然而新的挑戰正在強烈考驗校長與教師智慧，由於過去新進教師並不瞭解學校曾經發生人事爭鬥，因此當他們希望能夠爭取某些身份保障時，都可能造成組織內部再掀波瀾：「我們學校可能會面臨減班，所以我們要求訂減班超額辦法.....，但學校好像覺得我們在惹事一樣。」(訪朱槿，C3，2007.05)。校長樂觀地認為未來超額出去部分老師後，或多或少都會改變現在的氣

氛：「我知道我們還要超一些人出去..... 出去後或許整個氣氛會比較不一樣了。」(訪朱瑾，C1，2007.05)，但是否能平順地帶領教師朝向整合的過程，不再受到其他事件的衝擊，卻仍充滿未知數。

(二) 團隊合作

在整個團隊建構歷程當中，校長花費許多心力來招兵買馬，一開始就徵到22位教師願意培訓，進行線上課程的編寫與講授，到目前維持10個人左右。

為了建立這樣的團隊，我都是11點的吃中餐，之後中午的時候請他們吃便當.....，現在我已經有2個團隊，1個是○○領域在星期四、1個是○○領域在星期二，我們都不太可能利用老師假日的時間來討論.....，現在他們都變成核心團隊的中堅份子了。(訪朱瑾，C1，2007.05)

這個團隊是靠默契、感情建立起來的，你得一直做、一直做才行，我們現在這個團隊包括校長、主任、老師還有資訊人員。(訪朱瑾，C1，2007.05)

對於朱瑾這種傳統老校，老師仍然以固守教室的教學任務作為第一優先考量，因此許多的老師仍然強調智育學科的教學上：「我們傳統就是以○○最強，要改變這樣的觀念需要一點時間(訪朱瑾，C3，2007.05)。」因此實際上的核心組織目前屬於種子團隊，要促使整個學校教師進行團隊合作還很困難。

我相信未來不會只有30%的老師在這個團隊，我知道我們學校老師雖然保守，但是都蠻希望和國際接軌的，像上次的那個○○計畫我不想要，是學校老師去申請的.....，我能期待這樣的變化。(訪朱瑾，C1，2007.05)

(三) 知識管理

朱瑾近年皆承接全市性業務，因此學校大多數教師都擁有很好的資訊技能，主任也都很放心教師們能運用資訊科技獲得教學知能：「我們老師的資訊能力很好，很多人都通過資訊檢定，所以一般學校老師都只懂得上網抓資料時，我們的老師早就能夠將資料分享出來了。」(訪朱瑾，C2，2007.05)。校長也感受到教師們本身邏輯組織能力很強，都能夠將資訊快

速整合擷取成可應用的知識：「我們的老師本身都是學○○的，他們的頭腦、思考能力都很好，而且怎麼去整理教學知識很容易。」（訪朱謹，C1，2007.05）。然而這種「個人學習」層次，朱謹國小教師遊刃有餘，但如果要他們將個人隱性的知識，進行團隊學習，甚至利用知識分享平台與同事進行分享，就非常的困難，但教師們對未來將自己教學心得與他人分享，仍然充滿期待，校長則希望把學校資深老師帶動起來，以獲得他們優秀的教學經驗。

我想要分享自己的教學心得真得很不容易，我曾經看○○國小成立數學觀察教室覺得蠻有趣的.....，我們現在在承辦的○○計畫裡面，也蠻強調這塊東西的.....。（訪朱謹，C3，2007.05）

我覺得這一塊不好做到還是在於用不用心的問題，我都一直跟老師說，像朱謹年紀比較大的資深教師都是寶，他們的教學經驗或人生閱歷也好，都非常好.....而且我們老師出去外面比賽我都沒要求，但總是可以獲得很好的佳績，可見得只要有心就能做好，我很期待他們能跑出來，不是躲在後面！（訪朱謹，C1，2007.05）

五、朱謹國小的組織學習結果現況

（一）能力精進

對朱謹國小而言，學校過去人事糾紛、派系林立的問題，嚴重影響著組織成員的信任問題，甚至有不相往來的情形。

我個人的觀察，我們資深的老師很靜、但過去幾年進來的這批老師很躁，雖然資深老師不會被拉過去那一邊，但也非常怕事，因此有時候我們主任在主持會議的時候很軟，甚至無法主導很多對的事情.....！（訪朱謹，C3，2007.05）

研究者以為，在金露國小或刺蔥國小那種資深教師所擁有的人際溝通機會優於資淺教師的情形，並不適用於朱謹國小，或許教師會成立的背景有些關係。

資深的老師講話過份客氣，在會議中並不敢發言，有時候教師會說了什麼，大家就認為這樣也可以.....，漸漸地整個議題主導權就會消失。（訪朱謹，C2，2007.05）

(二) 組織變革

在訪談後發現，朱槿國小在組織學習結果之組織變革上，主要顯示於教師在共享的願景：「我們覺得目前這樣的學校願景，蠻適合現在學校的定位的。」(訪朱槿，C2，2007.05)。然而過去組織的裂痕並沒有消失，由於減班超額所帶來的移撥爭議，可能逐漸浮出檯面，甚至讓學校再舊疾復發、產生新的裂痕，甚至會有嚴重對立的危機。

我都跟老師說遲早都要面臨超額的問題，早出去不見得比晚出去不好，但有些人就是會一直透過教師會在運作那個超額介聘辦法.....。(訪朱槿，C1，2007.05)

而校長和或學習核心團隊面臨的問題，在於疲憊感的出現。雖然校長正在思索調整自己的角色，希望能真正退居幕後，但自知目前還不是完全放手的時候。

我覺得○主任真得當很辛苦，在學校當行政真得很累.....，而且新的人拉不住.....，有時候還是往不同的理念的方向走.....。(訪朱槿，C1，2007.05)

我有時候覺得自己很想放手、退居幕後，我相信這個學校歷經過渡期之後，這個校務模式的模式會 run 出來，我再期待它的改變，或許這個時候就是我選擇離開的時候了.....。(訪朱槿，C1，2007.05)

小結：領導者應提供更多的改變，並耐心等待改變

第三個訪談學校面臨巨變後，試圖再出發，但現在年輕與資深教師已形成兩個族群，且學習團隊的運作仍然局限在少數人。過去的黑函文化、派系的問題，讓校長必須以某些強勢方法來化解。許多成員還沒有知覺到對組織學習的需求，校長的治校困境就像拼圖遊戲一樣，拼到某個程度時發現找不到最適合的那片拼圖。顯然，這個團隊領導者必須找到更多有志一同的人一起完成拼圖，一起耐心等待改變。

第五節 不同組織學習階段下校長領導之差異：質量資料綜合分析

在第四節中我們曾經比較不同組織學習階段之學校教師所知覺到的授能領導確有差異，亦透過訪談去瞭解三所學校組織脈絡下之校長授能領導與組織學習面貌，本節將透過量化資料的數據與訪談語料尋求原因。

壹、參與管理：多用傾聽，強調關懷與正義倫理

從訪談資料中發現，高組織學習的學校領導者在參與管理的面向上，會先讓教師表達自己的立場，透過正式或非正式、集體或個人進行溝通，也會透過校內具有輩份的教師傳達想法讓行政人員或校長瞭解，由於之前先有機會暢所欲言，因此，他們的想法容易被採納、遇有歧見時也會透過互退一步的方式進行。

「對話」本身就代表一種「權力」的展現。然而，學校成員的對話態度或品質卻常受到階層角色、行政人員與教師的隔閡、教師每個人利益而有所影響（張馨怡，2000）。而在金露、刺蔥、朱槿三個國小就會明顯感受到不同的對話品質。金露國小教師間的溝通對話是透過學年來運作，而校長本身也肯認這樣的運作模式，刺蔥國小教師與校長的溝通算是最直接、快速的，朱槿國小教師受到過去學校文化的影響，較難擅於言詞表達，然而這三個學校共通面常存在於「多表面的溝通，少情感上的交流」。因此，不管在何種組織學習階段的學校，都要不斷建立成員間「真誠」與「信任」。

在第四節的調查研究分析中，研究者使用了「典型相關」來分析不同授能領導面向如何影響到那一個面向的組織學習，其中「參與管理」係影響「組織變革」，而不影響到「開放心智」等面向。量化與質化的研究都指出「參與管理」這樣的策略，或許能引發某些學校表面性的變革，但對於學校成員共同的擁有感、成就感、與信任感的深層文化變革則顯得比較疲軟。

金露國小校長所運用參與管理策略，不但強調「公平」的原則，更強調「正義」的落實，許多像刺蔥、朱槿的學校，常會因現實考量來進行級科任排課工作，他們會比較強調「專業」、「公平」、「倫理」等原則，對於

瀕臨「不適任」之教師往往無法給予學習成長的機會，甚至會有「放到某個安全」位置的想法。

綜上所述，屬於第四階段的受訪學校校長，會較善用「傾聽分享」、「正義倫理」的策略，而在組織學習第一階段（覺察階段）的領導者則可能受制於校內文化氣氛、教師間的利益關係或校長本身的態度較少見到此類策略的運用，致使高低組織學習學校的教師，所知覺校長領導策略中之參與管理面向產生知覺上的差異。

貳、目標設定：凝聚成員共識，產生擁有感

本量化研究發現，目標設定策略對於組織學習結果預測力最高（Beta=.306），而組織共同目標的實現很容易讓成員感到能力精進及組織的變革。從調查研究的資料發現只有在最高或最低之組織學習階段，才會發現領導者在目標設定策略運用上之差異，透過「典型相關」也發現目標設定影響組織學習各面向情形亦不明顯，然而在訪談的資料卻顯示，成員對組織願景的認同度，將會影響願景或目標的績效。

金露國小的校長是願景之嚮導者，比較希望透過由成員內部形成共識後由下而上來形成想法，之後再來進行「修飾」來符合自己的期待、刺蔥國小的成員對於學校願景的感動度不足，即使校長極力想要將自己的理想置入這個小學校當中，卻讓成員有「道不同不相為謀」的感慨，而朱權國小的校長習慣透過理性勸服策略，透過「由上而下」來建構願景，最後的願景由教師決定，雖然並非校長當初擬定但大致也符合她的想法；總而言之，學校願景的建構不只需要有「先知卓見」，更需「在地思考」，以形成共鳴。

吳建華（2003）曾指出學校願景建構歷程應強調「由下而上、由上而下」兩者共融，研究者以為，從學校願景至課程計畫都代表著學校集體意識的展現，如果成員內部無法形成共同的「擁有感」就難以實際落實。綜以，校長是否能使成員認同組織願景、或對學校目標有一致性的看法，將會使學校共同目標更容易實踐。

參、工作豐富化：賦予工作意義與責任，並與學生權益進行連結

在量化分析上，整體的「工作豐富化」(4.5296分)是授能領導最低分者，尤其在「校長能減少學校成員的工作負擔」此題得分更是整個授能領導問卷各題目中得分最低(4.1516分)。顯然，校長所想的是「如何豐富工作內涵」，但學校教師所想的卻是「如何減輕教學負擔」。

在三個受訪學校就發現前述的論點，三位校長都極力鼓勵教師教學創新、鼓勵成員接受外在資訊刺激，然而三位學校主任都誠實反應對行政工作繁瑣感到無奈，三位學校教師亦認為學校校長和主任都無法減輕教師在教學現場的負擔。換言之，他們比較在意的不是如何充實工作的豐富性，反而是減輕在職場上的負擔，也希望透過處室輪調策略、減授時數政策、或是降低承辦教育局業務的次數。

面對以上主任或教師訪談內容，金露國小的校長算是最有反省力的，她認為：「我覺得過去在承辦教育局的活動，真得使學校內耗不少，現在比較懂得拒絕.....。」(訪金露，A1，2007.05)。總的來說，教師所感受的工作豐富化的前提，往往在於「這是我想要、需要的」，如果這項工作缺乏意義、無法增加個人的能力、亦或無法和「學生」連在一起，就很容易被冠上教學無關事項。因此，校長所應扮演的角色，在於給予教師工作時，應先賦予這項工作的責任、或工作能帶來的價值或意義、抑或把他和學生權益連在一起。而且也應該給予相對付出的報酬，然而也會注意避免敘獎過於集中、產生心理學上「矯枉過正」(overjustification)效應、使「遊玩成爲工作」(turn play into work)。

由上可知，高組織學習之學校校長比較能反身自省每項工作的必要性，他們在意如何引領教師找尋工作的意義，且適切減少不必要的外在負擔，也知道如何賦予工作責任，並與學生權益進行連結。

肆、增能訊息：利用多元增能措施，減少不合時宜之規制

在量化研究中，研究者發現增能訊息是預測組織學習歷程最大的因素（Beta=.192），而且透過典型相關分析中可知，增能訊息對於組織學習歷程各面向都有很大的相關。由於增能訊息策略所造成是一種緩慢的「化學變化」，不會隨即發生，但是這種激發潛能的策略仍不能忽視。

所謂增能訊息係指校長以提供成功案例、口語勸說、成員過去表現、情感激勵，使成員增能。金露國小校長重視成員表現、立即給予獎勵，目的在於透過成功案例鼓勵成員見賢思賢，雖然有時會流於表面獎勵，但也還能符合公平獎賞原則；刺蔥國小校長透過口頭讚賞，以增強教師行為，但教師卻認為擁有一個會發聲的教師會才是增能的管道，而朱槿國小校長強調「帶人帶心」的情感激勵方式，尚未能感動很多人，目前仍在醞釀中。

總之，儘管量化研究顯示高組織學習組之增能策略高於低組織學習組，但從訪談資料中會發現，每一個學校校長的增能策略都有其優點，但仍有不足之處，但至少三個訪談學校教師都認為，自己學校的校長極少在公開場合給教師難堪、或是毫無溝通或轉寰空間，然而如何減少限制與規範、且補足自身使用權力上的盲點，都將考驗校長是否能提升本增能訊息策略。

