

第二章 文獻探討

本研究旨在探討國內歷經新一波教改的變化後，國民中學校長如何應用固有隱微之領導心智模式，掌握教育領導與角色任務，帶領師生共創優質的校園文化。其中，探究領導心智模式的內涵，以了解其如何在教改的脈絡下，引領校長校務經營的日常領導為本章探討重點。爰此，本研究的第一節旨在瞭解新一波教改脈絡與校長領導的情形；第二節主以認知角度，藉由認知的相關概念與理論，探究領導心智模式的內涵；第三節旨在介紹國內外領導上關於認知或心智模式的相關研究，藉以突顯認知與領導心智模式研究對校長領導的重要性與啓示。

第一節 新一波教改脈絡與校長領導

回顧台灣近年來的教育進程，大抵符應西方 1980 年代之後的學校重整運動。受新一波教育改革的洗禮，校長首當其衝地面臨了教育革新的變化，也同時產生不少的管理校園的憂慮。不過，Garrett（1997）卻樂觀認為面對變遷，管理必然愈趨複雜且重要，而這種管理變遷的能力確實是二十一世紀學校校長所須具備的能力之一。因此，校長角色與任務必須順應時代變遷。以下，即就新時代的變遷—國內此波教改的脈絡，進行探究以作為了解校長領導新角色的基礎。

壹、新一波教改的脈絡

在 1980、1990 年代，美國教改的基調為學校重整（school restructuring）（王麗雲、潘慧玲，2002：103），企圖改變學校基本的組織結構，揚棄學校如同生產線般「工廠模式（factory model）」的經營（Short & Greer, 1997: 4），進而強調學校整體的改革，並將權力下放至學校，讓學校擁有課程、經費與人事的決定權。於是，此波學校重整的內涵確實與 1980 年以前，著重提升學生水準之「第一波教改」極為不同（Caldwell, 1993；Murphy, 1993；Short & Greer, 1997），同時揭示了回歸受教者本體與學校本位主義的新教育典範觀。

在這股國際教育改革的脈動下，國內亦隨著解嚴，逐步鬆綁各項的教育政策。無論民國八十四年《教師法》的公佈，成立教師會、教評會；八十八年國民教育法與施行細則的公佈、校長遴選制、校務會議比例代表制，以及強調學校成員的共同參與和分享決定等，均使校園行政生態產生極大變革，校長擁有的權力也較以往大大的削弱（秦夢群，1998；張明輝，2000）。

再者，師資培育多元化、課程標準改為課程綱要、教科書開放等政策，均隨著學校本位經營的觀念而影響教育現場。周祝瑛（2003）曾以台灣解嚴前後為分野，探究台灣符應世界各國學校重整的教改過程，而自民國七十六年至九十二年（1987-2003），檢視近十六年來我國教育一系列的變化，歸納下列幾項重要的分期、記事與特色（詳見表 2-1 所示）：

表 2-1 台灣新一波教改變革階段

教改變革年代	教改分期	重要記事與特色
民國 76 至 77 年 (1987-1988)	萌芽期	<ol style="list-style-type: none"> 1. 民間教育改革團體成立，如：振鐸學會籌備會（1987）、教師人權促進會（1988）、人本教育基金會（1988）、主婦聯盟（1988）等，針對當時教育弊端提出建言，是台灣解嚴以來第一波教改活動。 2. 解嚴後教改呼聲不斷，教育部於是在 77 年召開「第六次全國教育會議」針對八項教育議題進行研討。此會議也成為往後教改的基礎，與民國 79 年以後的教改有密切關係。
民國 78 至 82 年 (1989-1993)	成長期	<ol style="list-style-type: none"> 1. 大學教授或專業人士主導的民間教改團體陸續成立，如：大學教育改革促進會（1989）、台灣教授協會（1990）等。 2. 在教改的訴求下，許多體制外的學校開始出現，如：森林小學、毛毛蟲親子學院等。 3. 第二屆民間教育會議、救救下一代行動聯盟、推動各類教育法案審查等，均成為教改的積極推手。 4. 台大黃武雄教授以「笑罷童年」的錄影帶，剖析台灣升學主義與管理主義的弊病，是近年來首度利用媒體探討教育問題的開端，並為 83 年四一〇教改遊行而暖身。

表 2-1 台灣新一波教改變革階段（續）

<p>民國 83 至 87 年 (1994-1998)</p>	<p>熱絡期</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 四一〇教改遊行的訴求引起全國廣大迴響，四項基本訴求一落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化、制訂教育基本法，為台灣的教改方向奠定主要基調。 2. 第七次全國教育會議、地方政府實施開放教育、行政院教育改革審議委員會的成立、學校教師會的成立、教育部公佈各類教育報告書、中華民國教育改革協會成立、搶救教科文連線行動、確定教育改革行動方案等，一連串積極的教改訴求蜂擁而至，為教改熱絡的行動期。
<p>民國 88 至 92 年 (1999-2003)</p>	<p>批判與 反思期</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 由於前述民間教改訴求與政府的積極回應，各項教改政策逐漸落實於教育政策之中。其中以實施多元入學方案、九年一貫課程、教科書民營化的改變最大，備受社會大眾的關注。 2. 校長遴選制產生的問題；教師會與家長會介入校務運作，導致學校生態受到影響；政治干擾教育；教育人士與政策更迭的不連貫，使社會大眾對教改的專業產生質疑等，均校園中出現各種紛亂的現象。

資料來源：整理自周祝瑛（2003：5-19）。

由上述各階段的教改脈絡來看，尤其以民國八十三年教改熱絡期之後的教改活動最趨蓬勃，然而真正落實到校園生態中影響校長領導最劇者，即是民國八十八年以來，一連串的課程改革與權力解構的問題。在這股課程轉型、權力解構與權力分享的過程中，一方面因課程的合科化與領域化影響了過去的師資培育專業分化，使教師專業無法與立刻必行的新課程密切配合；另一方面，校長治校的權力亦因教師會、教評會、家長會等新勢力的湧入，而造成校長權力運用的壓縮，影響了領導專業的發揮。再者，家長、學生對自身受教權的抬頭，更透過相關管道高倡受教者的主體權，大方地走入校園以爭取過去忽略的教育權益。除此之外，還有更多未能及時配套的教育政策或措施，持續不斷在教育場域中沸揚，考驗著校長每日的校務運作與決定。因此，教改後的變化著實帶來解構性的改變，使各界的人物開始意識並關懷教育場域的問題，企圖為下一代的教育找到更好的改革出路。

然而，教改本身所產生的問題與矛盾亦相當多，並非均能符合學校相關成員的需求，如：秦夢群（2003）曾指出教育改革出現了三個嚴重的問題：（一）實際執行政策者的聲音被掩蓋，而形成獨裁教改的形式；（二）教改過程中出現「上層理念嚴密、下層結構闕如」的窘境；（三）社會正義被漠視。故其認為美麗的願景不能保證教育的成功，必須回歸教育專業實務上，切實做好每個環節，才能落實真正的教育改革。因此，校長宜清楚洞悉教改的精神與核心，努力堅守教育信念以精確其角色任務與領導觀。

與傳統角色相較，教改帶來的變化使各界對校長角色產生特殊的期望，如：校長不再是管理主義下的管理者、守門員。在校務領導的層面上，校長更被期許為教學領導者、課程領導者、授能領導者等，全方位領導的專家型人物。加上其他人物，如：專家學者、家長，與教師代表，開始正式地參與校務運作的機制，更使校長的權力運用受到影響。因此，一切與教改相關的各種變革，均挑戰著校長校務經營的思考。面對變革，校長更應配合環境與時代的變遷，認清自身的信念並適切地發揮校長的權能，如此才能妥善運用資源，引領組織成員締造教改後的新局。換言之，新一波教改帶給校長最大的衝擊，即是治校理念與權力運作的認知衝突。以往，校長以法職權、專家權與優渥經驗，進行學校事務的管理，從未發生角色與認知的矛盾。然而，在此波權力解構的教改中，當許多解構與重構的認知觀不斷湧進教育現場時，校長則必須重新檢視時代變遷下角色與任務的內涵，以免認知失衡導致領導的不適。因此，張明輝（2000：13）即曾指出，為因應中小學學校行政的變革與發展，學校行政主管應積極調整心態，體認校園生態環境的變化，並充分瞭解現行法令的規範與未來學校之經營方向，以改變學校行政的領導理念，實施更具權變的領導策略。由此可見，教改的變動著實為校長帶來了新的角色與任務，使其得以與時俱進地增強領導權的專業。

貳、領導類型與角色扮演

鍾靜（2002：195）曾以「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」一語指出，校長是學校發展的領航者，並對整個學校的行政政策或課程教學，具有極大的影響力。然而，受新一波教改的影響，校長領導與角色出現了深層的轉變而有嶄新的關懷與實踐。以下，本研究首先就革新的校長領導類型進行簡要的介紹，再深入探究時下校長角色扮演的內涵。

一、革新的校長領導類型

校長的專業領導應在變革的年代中，隨時因應學校情境脈絡與大環境的需要，提供因校制宜的領導。因此，校長的領導型式具有若干的可能變化，如：Leithwood、Jantzi 與 Steinbach（2000: 8-20）即認為轉變中的校長有六種領導類型—教學領導、轉型領導、道德領導、參與領導、管理領導，與權變領導（詳見表 2-2），可供今日與未來的領導者作為參考。另外，與教學領導意義近似卻有不同的課程領導，亦在近年來校長領導中備受重視。基於此，本研究茲將七項革新的領導類型特色，簡述如下：

（一）教學領導

教學領導（instructional leadership）係指領導者特別重視教師行為對學生的影響。該領導類型的權力分配與影響，常掌握於正式行政人員身上，尤其在「校長」一職中，憑藉其專家知識而關注教育結果的產出。同時。在教學領導的過程裡，校長會特別提供教師教學上必要的協助，並提昇教師教學的專業性，而使學生得到教學的最大受益。

（二）課程領導

課程領導（curriculum leadership）是一種強調課程發展的重點與方向，同時發展教師專業成長與課程規劃的能力，給予教師鼓勵與技術性的支持，重視學習所需的資源與素材，著重理論與實際間哲學觀與實作的銜接，進而以計畫的實施與評鑑，了解整體課程發展與影響的領導方式（Bradley, 1985; Glatthorn, 2002）。因此。課程領導所包括的範圍廣大，若與教學領導相較，教學領導則可視為課程領導中，特別著重教師行為對學生影響力的一環。

（三）轉型領導

轉型領導（transformational leadership）係指一種涉及魅力（charismatic）、願景（visionary）、文化（culture）、授能（empowering）的領導。其中，領導權力被組織成員歸因給較有能力實踐者，或可達成個人與集體抱負的專家。因此，該類型的領導在實踐上包含幾個面向，如：建構學校願景、建立學校目標、提供智性刺激（intellectual stimulation）、給予個別化支援、實踐重要的組織價值、期待高水準的表現、創造有生產力的（productive）學校文化，以及發展一個培養成員參與學校決定的組織結構。

（四）道德領導

道德領導（moral leadership）包含規範的（normative）、政治的 / 民主的，以及象徵概念的一種領導，其基本假定認為領導焦點必須被置於領導者自身的價值與倫理觀上。因此，領導必須著重對與錯，而非態度、形式或行為的探究。簡言之，道德領導的中心意涵，即是領導者所持有的價值本質以及其運用於作決定的歷程，而使價值衝突獲得解決。

（五）參與領導

參與領導（participative leadership）強調決定過程中權力的開放與參與，認為權威與影響潛在掌握於學校中具有專業知識、民主選擇權與執行決定權的利害關係人（stakeholder）手上，如：Murphy 與 Hallinger（1992）、Hallinger（1992）均認為學校若要執行參與領導，就必須有更多諮詢、開放與民主的空間，才能使教師與家長盡量參與學校中各種事務的決定。

（六）管理領導

管理領導（managerial leadership）的基本假定為領導者關注的焦點應在於領導功能的強化與任務進行或行為的表現。如果這些功能可被充分地實踐，則組織的工作將可被促進。在這個假定下，組織成員的行為通常被賦予高度的理性。因此，權威與影響主要發生於正式的科層體制上。

（七）權變領導

權變領導（contingent leadership）認為領導最重要的就是領導者如何應對獨一無二的組織情況與問題，尤其在問題的解決與詮釋上，領導者更須審慎面對挑戰與決定最佳的行動方式。因此，該領導類型最具特色的地方，在於認為領導者必須選擇或發展一些實踐模式，以反映所處的挑戰，並凸顯其對挑戰的敏銳度。於是，在實踐上特別對攸關認知觀點的問題加以重視，如：問題詮釋與解決的探究，以及基模理論應用在初任與資深校長的知識結構等。

上述幾種革新的校長領導類型，正如 Leithwood、Jantzi 與 Steinbach（2000: 17）所言，乃基於不同的認知的的基本假定，所以在領導上的應用並非切分的概念，也非純然、單一存在於教育實場中。綜合地來說，在教育觀念不斷地更迭與變化的過程中，一個彈性的領導觀與因時制宜的思維策略，肯定是新時代校長必備的知覺，否則僅祇端賴過去的法職權逕行權力領導，將無法使校長的人格與專業獲得學校成員的敬重，亦有損校長教育專業的形象。因此，

善用領導類型，如實地扮演合宜的角色與體認校長與時俱進的任務，著實可為領導者確立清楚的領導方向與目標，更為教育改革下學校願景的推動帶來斐然的成效。

表 2-2 領導類型的比較

領導類型	誰產生影響	影響的來源	影響的目的	影響的結果
教學領導	<ul style="list-style-type: none"> • 典型正式領導的角色，特別是校長 	<ul style="list-style-type: none"> • 專家知識 • 典型法職權 	<ul style="list-style-type: none"> • 增強教師們教室表現的效率 	<ul style="list-style-type: none"> • 增進學生的成長
轉型領導	<ul style="list-style-type: none"> • 典型正式領導的角色，但沒有限定是哪些人 	<ul style="list-style-type: none"> • 鼓舞高層次的承諾和組織成員中的能力 	<ul style="list-style-type: none"> • 較多的努力與產量 • 使實踐更有技巧 	<ul style="list-style-type: none"> • 增加組織持續改善的能力
道德領導	<ul style="list-style-type: none"> • 正式行政者的角色 	<ul style="list-style-type: none"> • 以道德價值體系來引導組織作決定 	<ul style="list-style-type: none"> • 增加決定正當性的敏感度 • 增加決定的參與度 	<ul style="list-style-type: none"> • 道德地調整行動的過程 • 民主的學校
參與領導	<ul style="list-style-type: none"> • 團體（包含非行政組織的成員） 	<ul style="list-style-type: none"> • 人與人之間的溝通 	<ul style="list-style-type: none"> • 增加決定的參與度 	<ul style="list-style-type: none"> • 增進組織能力以便對變革有效地反映內在與外在的需求 • 更多民主的組織
管理領導	<ul style="list-style-type: none"> • 正式行政者的角色 	<ul style="list-style-type: none"> • 職位權 • 政策與程序 	<ul style="list-style-type: none"> • 確保組織成員專業任務的有效執行 	<ul style="list-style-type: none"> • 達成組織的正式的目標
權變領導	<ul style="list-style-type: none"> • 典型正式領導的角色 	<ul style="list-style-type: none"> • 將領導者行為與組織脈絡相配合 • 專門問題解決過程 	<ul style="list-style-type: none"> • 最好符應組織成員需求 • 對組織的挑戰更能有效回應 	<ul style="list-style-type: none"> • 達成組織的正式的目標 • 增進組織能力，以便對變革有效反映內在與外在的需求

資料來源：出自 Leithwood、Jantzi 與 Steinbach (2000: 18-19)。

二、領導者的角色扮演

Deal 與 Peterson 認為，校長將其角色的扮演知覺與定位為「管理者」或「領導者」的不同認知，將影響他們如何思考、行動與感覺這個具象徵意義的職位（林明地譯，2004：4）。由於，校長領導的角色深受時代衝擊，因此關於角色的重要性與專業性的研究自然倍受重視。事實上，過去二十多年內教育上出現了不少關於教學領導的概念探究，Heck 與 Hallinger 認為其中最受實徵研究考驗的，就是教學領導與轉型領導這兩個概念（Hallinger, 2003: 329）。前者著力於教育角色全方位的發展，意味校長應該帶領教師進行教育專業的發揮，以達成教育專業的楷模角色；後者則是利用領導權力的變革，或組織、或目標、或成員，展開一連串權力與參與的創造性思維，期能改變組織運作的效率，並達成組織成員自我開展與實現的終極目的。於是，近幾年來，教育界領導者冀求的角色實踐，多半自此兩大領導類型的框架中開展而來。

就此，Cuban（1988）指出領導者必須肩負三個主要的角色：管理角色（managerial role）、政治角色（political role）與教學角色（instructional role），其中以「教學角色」最能彰顯教育工作獨一無二的特質。此外，Ruff（2002: 33-36）更歸納眾多學者的意見，認為校長的角色應由往日的教學監督者（instructional supervisor）一職，轉向倫理的（ethical）、¹具願景的（visionary）、²文化的（cultural）³與僕人的（servant）⁴角色，並同意 Marsh（2000）看法，認為現代的校長教育領導，應打破過去孤寂的角色扮演與傳統的工作負擔，朝向具合作性、具文化性、具專業性的成功領導。

¹ 倫理的角色：根據 Covey（1990）與 Schein（1992）的看法，認為校長不僅要尋求、理解與精確個人本身所持有的價值，還要發現與增強組織的核心價值。此外，更引用了 Sergiovanni（1992）的看法，認為校長扮演倫理的角色時，必先建立其對組織信任的基石，才能順利經營這個角色。

² 具願景的角色：根據 Gardner（1990）與 Schlechty（2000）的看法，認為組織任務與個人信念必須落實於行動。在此，領導者必須提供一個希望，使個人信念與組織未來能夠正向並進。該希望並非校長一人的期望，而是組織中個體與群體於信念、意見與任務上的交融，從而使組織充分展現個人與組織的共同願景。

³ 文化的角色：根據 Murphy 與 Louis（1994）的看法，認為校長應處於學校環境的文化界域（cultural boundaries）中。在學校環境的文化脈絡裡，校長必須理解並尊榮學校內部隱微的符碼、傳統與典禮儀式，因為這些微觀因素將突顯日常事物的複雜脈絡，提供學校文化充滿意義感、明確性與可預測性。

⁴ 僕人的角色：根據 Murphy 與 Louis（1994）、Sergiovanni（2000）的看法，認為校長的僕人角色，包含願意服務的意願與組織目標的共享。在此，校長並非學校的權威及主體。相反地，誠如 Sergiovanni（2000）所言，教師才是學校中真正的主體，而非校長權力下的附屬品。於是，校長必須站在服務教師的立場，協助教師成為自我管理（self-managers）。

綜合來說，校長應切實體認其領導角色的專業性，除了扮演行政領導者、課程與教學領導者的基本角色，仍須肩負學校文化的領導者、策略領導者、教育領導者（Marsh, 2000）與成功的轉型領導者（Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2000）的嶄新角色。簡言之，一個二十一世紀校長領導的新角色，必須帶領同仁一起為學校的未來而努力，並致力於專業與課程教學的革新。於是，促進教育革新的前提便是校長必須「認清自身在這波教改中，所需具備的新能力、新觀念與新任務（潘慧玲，2002b：450-451）」，以達到理想的領導實踐。

此外，管理與領導在意涵的區分，亦有助於校長看待自己的角色扮演。Bolman 與 Deal（1992: 314-329）認為管理與領導不同之處，在於管理較偏重於「效率」的需求，故管理者重視周邊環境的建置，包含制度與命令，並且維持其穩定性與技術性，以反應事件的需求；領導較偏重於「效能」的需求，故領導者重視供給情感、傳統、價值、目的、士氣等象徵性的安全感，而使部屬深化其對團體與任務的信仰，最後建置出反應情境的能力。由此可見，校長知覺其角色與認定其為「管理者」或「領導者」，將由根本的角色認知，引導校長發展不同的治校風格與領導結果。然而，無論是管理者或領導者的角色認定，校長均須妥善運用法職權、專家權，輔以經驗而展開外在的行政領導；同時在日常生活、人際互動中，以非正式的交誼與對話，與組織成員建立友善關係，並發揮潛在的人格影響力。因此，下列針對校長基於法職權的「外在領導」，以及衍生於人際相處與心靈關懷的「內在領導」，分別進行校長領導角色的介紹。由前者可知，領導者必須具備專家的智能與胸襟；由後者可知，領導者對成員的日常互動與心靈關懷，將是影響領導成敗的重要關鍵。內容分述如下：

（一）校長的外在領導角色

教學領導者的角色必須為其組織創造智能資本（intellectual capital）⁵與社會資本（social capital）⁶（Fink & Resnick, n.d.: 23），而無論是智能或社會資本，均須透過校長外在的專業行為，將認知符碼深入組織成員的思維，才能順利達成領導。於是，校長的角色必須一改過去單純管理者的角色，努力朝向更專業的專家領導（Leithwood & Steinbach, 1991, 1995）。為了突顯專家領導的角色，校長的首要工作即是實踐其外在領導的重要角色。所謂校長的「外在

⁵ 智能資本（intellectual capital）意指校長在課程中扮演一個實質的角色，為學生學習的品質建立期望，並為教師分析教學的形式與品質，以及教師的標的目標與專業成長，提供教學的專業學習。

⁶ 社會資本（social capital）意旨使人們在組織中建立信任，相互依賴與彼此學習。

領導角色」意指專業性角色的發揮，即其教育專業能力的外顯與解決問題時展現的專家魄力。林明地（2002：203）曾指出校長是一個透過人際互動，同時對學校課程教學、一般行政、訓輔工作、學校人事、總務、經費，以及外部環境等，兼具影響力的重要人物。因此，想要高度發揮校長領導的魅力，就必須進一步精確教育的價值與發揮領導力，並且完備策略性思考的專家效能。茲將其相關內容介紹如下：

1. 精確教育價值與發揮領導力

為展現領導的專業，校長必須清楚自己的教育信念與組織成員的需求及理想，而在個體與整體目標的權衡下，實踐校長的法職權與專家權。尤其在意見磨合的過程中，Zenger 與 Folkman 認為一個優秀的領導者，將在技術與專業知識上善用他人的建議與諮詢，並運用技術性知識分析教育價值，導引深度的議題而展現領導者的公信力（林宜萱譯，2003：138）。因此，在領導過程中，校長必須著重專業的知能與權力的分派，才能藉由領導力的發揮，實踐角色的專業性。根據 White、Hodgson 與 Crainer 的看法，領導力的發揮可由三個面向來實踐（晨星編譯組譯，2000：36-40），內容如下圖（圖 2-1）所示：

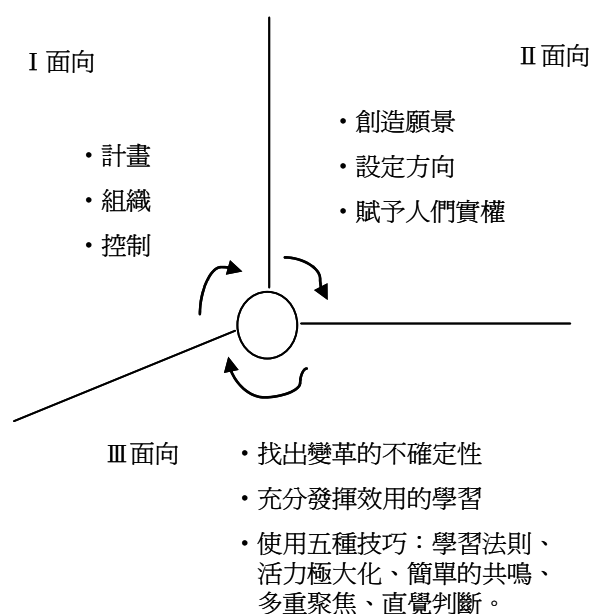


圖 2-1 發揮專業性角色的領導力

資料來源：修改自晨星編譯組（譯）（2000：37）。

這三個面向中，每一個面向本身就具有一定的領導要素。因此，領導力的發揮可在一個立體的空間架構下，展現校長的專業能力。以 I 面向而言，領導力應在計畫、組織、控制等一連串的歷程上，開始行政領導；以 II 面向而言，領導力應發揮於願景、方向與賦權，使人們在既定的目標上，因授權而發展所長；以 III 面向而言，領導力主在符應複雜多變的情境脈絡，持續學習並有效發展領導知能的新概念。因此，領導者必須在三個領導的面向上，具備清楚的認知，以便更精確地看待教育實場中的難題，進一步將領導知能與角色責任加以實踐。

2. 具備策略性思考的專家效能

Zenger 與 Folkman 認為優秀的領導者，必須依據分析、智慧、經驗以及判斷而做出最好的決策，並鼓勵成員思索可行的方法與新的點子（林宜萱譯，2003：138）。同樣地，在校長治校的歷程中，校長的專業性角色必須含括策略性思考的專家效能，並且習慣以策略性思考來分析問題以解決迷團。爰此，藉由 Senge 學習型組織中的兩個重要核心：（1）啟動學習循環—新的技巧與能力、⁷新的認知與感覺、⁸新的態度與信念；⁹（2）羅織組織架構—指導方針；¹⁰理論、方法與工具；¹¹創新的基本架構¹²（齊若蘭譯，2003：29-77）（如圖 2-2 所示），便可促進策略性的思維並提昇專家效能，以茲協助校長增進問題分析與解決的敏感度（如圖 2-2 所示）。

⁷ 新的技巧與能力：分為三種。一為熱望一個人團隊或大型的組織邁向其所關注的方向，且因自己想要改變而改變，不是因為需要而改變；二為反思與對話—無論個別或集體，都能反省深層的假設與行為模式；三為概念化—能看到較大的系統和作用力，並能以公開、可驗證的方式表達這些觀點（齊若蘭譯，2003：30-32）。

⁸ 新的認知與感覺：由新的技巧與能力延伸出驅使行為發生的潛在結構，進而檢視未受質疑的假設與作法，洞悉群體中的深層意識型態（齊若蘭譯，2003：32-33）。

⁹ 新的態度與信念：新的認知與經驗會逐漸改變態度與信念，因此當信仰與假設改變的同時，組織文化也將隨之改變（齊若蘭譯，2003：33-34）。

¹⁰ 指導方針：從願景、價值與目的開始，主要釐清組織的信念與成員的想法，具有兩個特點：一為哲學深度—深入思考並考量組織使命、願景及價值上的特點。二為把流程視為持續的變動—指導方針會隨人們思考、討論以及其在決策和行動上的應用而演變。此外，指導方針在應用上，必須勇於質疑傳統假設（整體的重要性、自我的社群本質、語言延生的力量），並在互動中產生現實（齊若蘭譯，2003：36-44）。

¹¹ 理論、方法與工具：理論是關於世界如何運作的根本主張，當新的理論被轉換成方法和工具時，理論就進入了實務（齊若蘭譯，2003：46）。根據 Senge 的想法，吾人可知理論是方法與工具的基礎，而又受方法與工具而獲得檢驗。因此，三者持續不斷之循環動態的過程，亦將知識實踐於行動中。

¹² 創新的基本架構：基本架構是組織運用資源以支援成員工作的作法。在資源的提供上，包括時間、主管的支援、資金、資訊和同事的聯繫等。除了重視員工需求，也符應社會結構的變動，包括組織結構的變革、重新設計工作流程、新的獎勵制度、資訊網路等（齊若蘭譯，2003：51-52）。

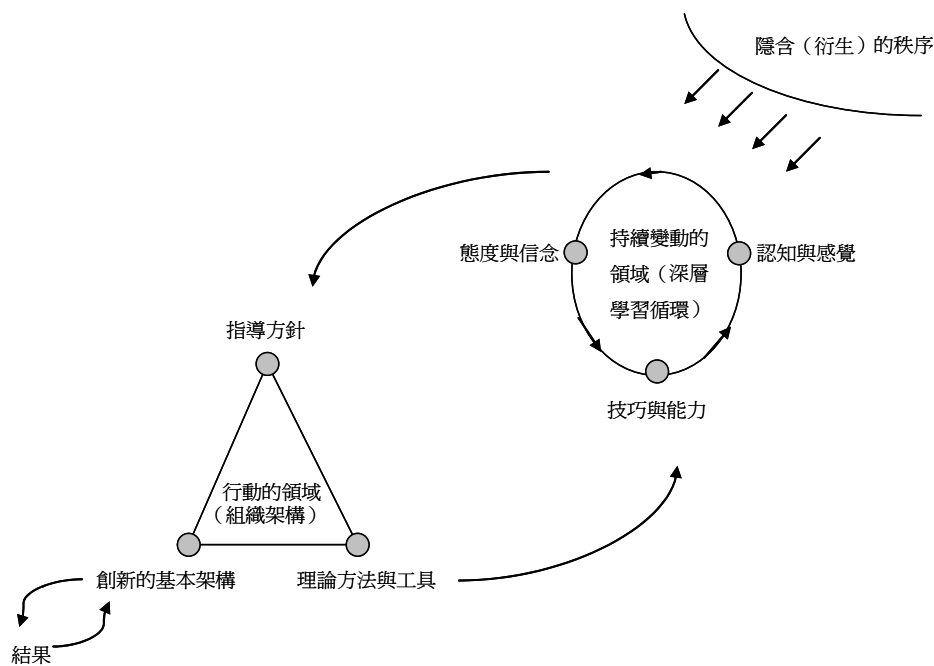


圖 2-2 學習型組織策略性架構圖

資料來源：出自齊若蘭（譯）（2003：75）。

換句話說，校長的專家效能必須透過深度的個體與共體學習，不斷在新的技巧與能力、新的認知與感覺，以及新的態度與信念中，彈性地更迭運轉於實際的領導情境上。如此一來，專家的效能便能藉由：明確的指導方針；掌握有用的理論、方法與工具；運作於組織創新的基本結構，繼而發展出合於理想的結果與決定。總而言之，校長外在領導角色最重要的實踐，便在於專業性角色的發揮。若能精確校長心中的教育價值，以發揮各面向的影響力作為領導起點，以專家效能的彰顯為努力的中心課題，相信校長必能在教改的變局下，清楚認知自己的角色與任務，面對更多教改的各項衝擊。

（二）校長的內在領導角色

校長領導除了彰顯法職權與專家權外，校長日常對成員的關懷、激勵、心靈談話以及智性啟發等，均是校長展現領導的關鍵。進一步來說，校長對成員的日常關懷、激勵、心靈談話以及智性啟發等行為，往往可潛移默化地展現個人的人格特質與領導魅力，並間接地影響校長的校務領導（林明地，2000，2002）。由此可見，內在層面的心靈關懷可為校長的治校哲學與行為，帶來體貼與愛等特質的個人領導風格，不但使成員感到溫暖，更能促進領導

與人際關係的融洽與和諧。此內涵可包含個人層面與人際互動層面。茲介紹如下：

1. 個人層面

Zenger 與 Folkman 認為個人的性格是有效領導的核心與卓越領導的必要條件（林宜萱譯，2003：82-84）。因此，人格特質將使校長啟動感召力進而發生魅力領導的可能。在個人層面上，達到內在領導角色實踐的方式有：

（1）重視承諾與全心投入

領導五 C¹³的第一個 C（commitment）—承諾投入，意指領導者一方面在自我選擇的事物中專注投入、負起責任；另一方面，個人也必須被外界投以信任，為所承諾的人與事負起責任（葉微微，2003：129）。因此，領導者的心智模式能否關切此一特質，而對專業信念予以承諾並投注心力，實是贏得組織成員信任與評價的重要關鍵。

（2）願意貢獻與保持熱情

領導五 C 的第四個 C（contribution）—貢獻，意指領導者具有服務熱忱與特質，不但樂於為組織持續貢獻，更能以言作則、以身示範，以付出作為起點，引導眾人邁向遠景而共同努力（葉微微，2003：131）。進一步來說，隨時懷抱「貢獻」的心意，將使領導者能持續不斷地對工作與人們付出心力，並燃燒熱情、善用時間，持續精確了其對領導問題的探掘。因此，領導者若能體認「焦點、時間與熱情的三者平衡（林明地，2000；2002：209-210）」的重要，並永續其對教育的熱情，即能在貢獻—熱情的迴圈下，得到最佳的領導成效。

（3）智慧彰顯與幽默應對

成功領導者的自信與自傲不同，真正的自信來自於智慧的流露。因此，若能認知心靈能量的重要，便能在深厚的學養與思維的洞見中展現人生處世的智慧。這種高度的反思與自覺，可以敏銳地了解他人的需要與困難，也能針對自己失當之處低頭認錯。此外，智慧的彰顯必須配合幽默的語言與非語言的應用，如以一來，領導者便可在發揮領導力的同時，利用精鍊的語言與比喻、故事、眼神、態度、肢體語言，使成員在其智慧與幽默中開啓智性，並獲得收益。

¹³ 領導五 C 意指：承諾投入（commitment）、溝通（communication）、合作（cooperation）、貢獻（contribution）、後果或影響（consequence）（葉微微，2003：129-132）。

2. 人際互動層面

校長與學校成員每日的互動，是彼此深入認識、展現情感重要的時機。易言之，校園中每日的人際互動實是開啓領導關係的核心關鍵。因此，校長領導心智模式中有關人際互動的技巧與認知，將是決定領導關係與角色實踐是否順利推展的重要因素。林明地（2002：208-209）曾指出，校長與教師、學生、家長及其他成員的每次相遇（encounter），都是展現校長領導力與塑造學校文化的良好時機。就此，如果領導心智模式中的隱性知識能夠認知這個重要的思維，將有助於激勵組織成員的心，可使校長內在領導角色的優勢得以延續。其相關內涵如下：

（1）同理心溝通與心靈支持

領導五 C 的第二個 C（communication）—溝通，意指「有效的溝通」，認為在溝通後產生共識，並以具體的行動完成共識下的目標，即能破除主觀與經驗所產生的預設立場。因此，一個成功的領導者必須具備「同理心」的人格特質，帶著「了解對方」的心意，來感知組織成員的感受、立場與想法（葉微微，2003：130）。於是，這種奠基於「關愛接觸（T-O-U-C-H）」¹⁴之實踐（葉微微，2003：181-185）的領導觀，即可在諮商與協助的立場中了解下屬的情感與困難，以同理心與親和力使成員獲得更多的心靈支持，使其在工作與情緒上能夠釋放壓力，提高組織的工作士氣與自信。

（2）對成員開啟內心的激勵之鑰

根據葉微微（2003）的看法，動機與激勵可發揮加乘的效應，使「激勵」彷彿「動機之神」，而使成員激發潛能，順利解決問題。因此，在激勵的循環效應下，領導才能藉由正確、公平與誠摯的立基點，以公正良好的態度來對待並評估成員的所有表現。成功的領導者不僅能在認知裡善用激勵之方，更能隨時把握激勵的機會，多用正向思考與成員一同分享其成就動機，妥善採行「肯定」，以激發成員最大的工作成果。簡言之，體認激勵的功效將是領導者促進成員的成就動機，引導成員邁向自我實現的重要關鍵。基於此，校長內在領導角色的實踐將更為重要，唯有理解成員隱微的內心世界，才能給予成員適切的支持及鼓勵，使其心悅誠服，願意一同為個人與組織的目標持續努力。

¹⁴ 此內涵為：T—Trust（信賴）、O—Openness（開放胸懷）、U—Understanding（了解）、C—Confidential（機密性）、H—Honest（誠實）。

綜合言之，校長角色的不唯外在領導專業角色的發揮，攸關內在心靈、真誠與愛的內在領導，更可直達成員的內心，活化成員的生命價值。正如同企業界管理大師 Bill George 所認為，真正的成功領導者不是只有掌握權力，更要落實真誠領導的精義，以達到「目的、價值、關係、自律、熱忱」五大向度（如圖 2-3 所示）的實踐（陳景蔚、鄭新嘉譯，2004：49）。

於是，研究者認為新一波教育改革的內涵，不僅應改革若干不合時宜的組織結構、制度、課程方面與其相關配套措施等，更應進一步改革領導者的內在思維，使校長在新一波教改脈絡的衝擊下，藉由變革的機會，重新檢視自身的領導效能，對校長與時遷移的角色與任務建立新的期望。於此，若能在外在領導的部分，發揮領導力與專家效能，並建立校長領導的專業形象；輔以內在柔性的領導，增進自己的領導魅力，相信校長的領導將更具效能，也更能切實扮演好主導教改成敗的關鍵性角色。

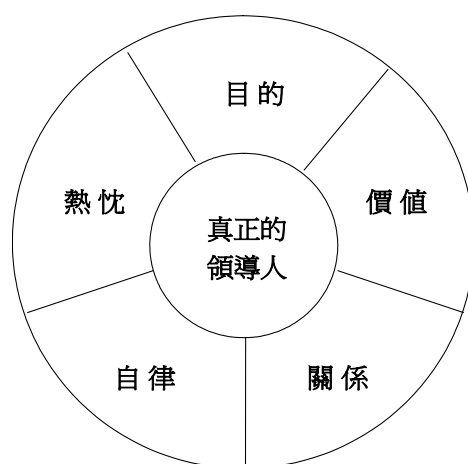


圖 2-3 領導者的全方位領導圖像

資料來源：出自陳景蔚、鄭新嘉（譯）（2004：49）。

第二節 領導心智模式的意涵與相關理論

本節主要分為三個部分。首先，初步了解心智模式的意涵；其次，探究與心智模式有關的理論。最後，進一步了解心智模式在校長領導上的再現所帶來的影響。

壹、心智模式的意涵

本研究主要以心智模式的起源、辨異、意義、重要性、運作效應、特性、調適、變化、隱性知識等面向，說明心智模式的意涵。

一、起源與辨異

心智模式的源起可追溯至古希臘時代，從哲人 Plato、Aristotle 試圖追尋真理、知識與自我思考的現象，即深切表達了人類對認知與心智探索的興趣（屠名正譯，2003；鄭麗玉，1993；Ruff, 2002）。在探索心智模式內涵之前，本研究先將與「心智」相關的名詞予以釐清，以助吾人清楚看待心智模式的內涵。

與「心智」相關的名詞不少，概有：心智模式（mental model）（郭進隆譯，1994；齊若蘭譯，2003； Craik, 1943；Johnson-Lard, 1983）、心智習性（habits of mind）（李弘善譯，2001；Costa & Kallick, 2000）、心智鏡子（mental mirrors）（Antaki & Lewis, 1986），以及與「地圖（map）」連用的名稱，如：Kleiner 所稱之心智地圖（mental map）（齊若蘭譯，2003）、Hyerle 所稱之思考地圖（thinking map）（引自李弘善譯，2001；引自 Costa & Kallick, 2000），以及 Mills 與 Cohen 提到的認知地圖（引自 Matlin, 2002: 226）等。

這些殊異名詞的相同之處，均是以心智為研究主體，由心智的探索深入了解人類認知與行為間的關係；相異之處，則在於其對心智各持不同的觀點加以研究，如：心智模式旨在了解習以為常且慣用的認知模式；心智習性在於了解心智的綜合習慣，包含：價值觀、信念與態度等；心智地圖則是探索心智的思考歷程；至於心智鏡子則與前三者不同，較強調後設認知與反思。綜合來說，這些名詞雖然相異，然其內容卻均是研究人類心智的認知情形，因與「心智模式」涉及的範圍接近，故本研究統攝以「心智模式」此一名詞作為介紹。

二、心智模式的意義與重要性

Senge 認為心智模式可以是一種簡單的概括性看法，也可能是一種人與人互動假設的複雜理論（郭進隆譯，1994：264）。而 Johnson-Laird（1983: 397）對心智模式更有如下的看法：

心智模式於客體本身、事物狀態、事件結果、世界運行之道（the way the world is）以及每日生活的社會心理行動中，扮演一個中心性與統一性（unifying）的角色，而使個人可以就此推理、預測與理解現象，決定如何採取行動與控制執行來閱歷事件。

綜合地說，心智模式包含了心智習性的內容—價值觀、偏好、敏感度、能力、信念、策略等屬性（李弘善譯，2001：47；Costa & Kallick, 2000），是一種表現在技術、態度、經驗與個人特質的具體模式。因此，正如 Kleiner 所言，心智模式一方面可詮釋為長期記憶裡隱含關於世界的心靈地圖；另一方面亦可作為日常推理、短暫理解的依據，日積月累地影響人們的長期信念（齊若蘭譯，2003：388）。故整體而言，吾人可將心智模式的意義界定為：心智模式就是一套思維運行的慣例，乃由自動處理的慣例（automatic processing routines）、隱性假定（tacit assumption）以及生命經驗薈萃的知識所組合而成（郭進隆譯，1994；Kim, 1993；Ruff, 2002）。因此，人類得以藉由心智模式中隱性假定的運作，在每日周遭的社會心理活動中開始進行人事物的推理及預測，並因理解現象而採取行動，最後閱歷了事件，在人們的內心版圖烙下刻痕，形成我們對人事物的觀點與應對事件的模式（林振春，2000：18；Johnson-Lard, 1983: x, 397）。

在重要性上，心智模式對個人思維具有相當程度的影響力，如同 Senge 所言：「我們愈瞭解心智模式，也就愈能意識到自己形成世界觀的方式。」（齊若蘭譯，2003：32）。同時，Senge 亦認為固存的心智模式並沒有「對錯」的問題，其重要性在於心智模式容易成為一種簡化的假設，深藏在人們心中不易被察覺與檢視（郭進隆譯，1994：266）。因此，心智模式的重要性即是：心智模式正如人們看待事物的一面濾鏡，主導人們的思考與行為模式，進而影響對人事物的決策與判斷，也導致行為結果的成敗，故其重要性實在不可小覷。

三、心智模式的運作效應與特性

O'Connor 與 McDermott 認為，心智模式一部份形成於我們所處於的社會文化、環境和童年時期重要他人的影響，一部份則來自於我們的生活與社交經驗（吳承豪譯，1999：99）。因此，心智模式在運作的過程中，易受上述因素影響，並透過下列四種效應而影響日常事物的判斷（林振春，2000：19）：

- （一） 刪減效應：係指感官雖不斷接收日常生活中的各種刺激，卻因接收者心情、興趣、注意力、警覺心等不同，而僅在其「關注」的資訊裡，建構出對事物的看法。一旦這種看法成爲「習慣」後，就成爲心智模式裡的主要觀點。
- （二） 建構效應：與刪減效應相對，意味讓不存在的事物在個人的想像中被建構，目的只爲讓個人相信他所「想要」相信的事物，進而達成個人欲求的觀點。
- （三） 曲解效應：係指將外界事物的形貌，依據個人喜好，如透過哈哈鏡般被扭曲，建構出曲解的心智模式。
- （四） 一般化效應：即通稱的「以偏蓋全」，係指用一套經驗代替整體不同的經驗。人們在不同情境中歸納、分類人事物時，常採取一般化的效應，以不變應萬變。這種基本的知識能力常使個人得以面對瞬息萬變的社會環境。

在特性上，心智模式是人們綜合感官訊息與過去經驗，透過由下而上和由上而下的策略，以理解外在世界與問題情境（Holland, Holyoak, Nisbett, & Thagard, 1986），而成爲人們知覺、掌握世界與問題時，最有效率的認知方式。然而，從心智模式的侷限性來看，Norman（1983）認爲心智模式有六項特性，導致心智模式並非精準地在人們的世界觀上進行運作：

- （一） 不完整性：人們汲取現象形塑而成的心智模式，大都片面而不完整。
- （二） 侷限性：人們執行心智模式的能力受到嚴重的限制。
- （三） 不穩定性：人們容易在一段時間後，忘記某些心智模式的細節。
- （四） 無明確界線性：心智模式中類似的機制與運作常會相互混淆。
- （五） 不科學性：人們爲了節省體力、心力與解決認知忙碌的困難，傾向迷信某些非必要的模式。
- （六） 簡約的：心智模式的簡約與省去行動，讓人們習慣性地願意採用。

四、心智模式的調適與變化

心智模式雖有片面破碎、經驗雜匯、根深蒂固等特性，然而迅捷的慣性判斷，卻是人們應付訊息負載時節省心力的重要憑藉。故當外界訊息不斷地湧進時，心智模式即可對訊息進行微調與修正，避免認知衝突的不適。根據 Glidewell (1993: 34-35) 以業界執行長 (chief executive officers, CEO) 為研究對象指出，心智模式一連串的變化過程，主要包括四個內涵：第一，人們會忠實信仰發展在經年累月經驗上的認知模式，認為這種模式能協助自己獲得資源並作有效率的判斷，例如：IBM 電腦的品質總是最好的。第二，在某些特定的場合裡，眼前訊息或多或少比個人心中的預測來得有效，尤其是首次出現「懸殊經驗 (discrepant experiences)」的時候，例如：IBM 出現一些品質的問題，但負面的突異認知很快即被原先的認知模式予以弭平。第三，懸殊經驗的解釋壓力，將使認知模式因無法解答疑難而出現裂痕，例如：我的 IBM 電腦每天都有故障問題，為什麼呢？我該怪罪 IBM 這個品牌嗎？第四，當懸殊經驗的次數不斷出現，導致人們必須合理解釋認知的壓力時，於是，認知模式就得開始整合並調適確定 (confirming) 與懸殊兩種經驗間的差異，例如：IBM 一度是可信賴的，但是現在不是。

Glidewell (1993: 35, 43-51) 接著運用四個鮮明的例子，說明教育組織雖與商業利益的決策情境不同，但是領導者改變心中設定目標的認知變異，然卻與之相似。於是，綜合提出了心智模式的調適與變化，主要受到下列五項因素所影響：價值衝突、社會網絡、與過去認知有差異的懸殊經驗、執行長個人對改變心智模式帶動商業效率的知覺，以及執行長為求平衡認知而尋找替代解釋、知覺轉變的普遍傾向。由此，吾人可知心智模式的調適與變化，必須仰仗價值衝突的知覺、社會網絡的壓力、懸殊經驗的發生、了解心智模式對提昇效率的知覺，以及一種知覺適應的變遷傾向。在這五項因素的阻礙與促進下，心智模式才能收受環境中的訊息，進而不斷地產生調適與變化的可能。

五、心智模式中的隱性知識

Schön (1983: 49) 曾對過去採用理性分析方法 (rational-analytic methods) 來處理行政問題的認知提出質疑，認為「我們的知通常是內隱在行動模式 (pattern) 或處理事務的情感中。更好的說法似乎是我們的知就是隱含在我們的行動中」，於是提出理性分析方法不一定可以滿足動盪環境的需求，反而須以一種蘊含於行動的直覺，才能順利解決問題。之後，Wagner (1987)

接續 Schön 的看法，以問題解決的實踐，進一步探索心智中「知道如何 (know-how)」的隱性知識 (tacit knowledge)，以了解其性質與功能，並根據其內容、脈絡、導向加以探究與分類 (Wagner, 1993: 95-99)：

(一) 隱性知識的內容

隱性知識的內容，主要包含管理自我 (managing oneself)、管理他人 (managing others)、管理任務 (managing tasks) 等三類。在管理自我方面，意指個人可在自我管理與激勵上實踐「知道如何」，如：知道如何克服延遲 (procrastination) 的問題；在管理他人方面，意指個人可在管理部屬，以及在同儕與上級的關係中實踐「知道如何」，如：知道如何激勵他人，使其在生產力與工作滿意度上達到最大化；在管理任務方面，意指個人可把具體的任務完滿達成，如：知道如何進行一個有效的口頭報告。

(二) 隱性知識的脈絡

隱性知識在脈絡上有兩大分類：一為狹義的脈絡，意指關注短期任務的完成；二為總體的脈絡，意指關注長期任務的完成。前者的焦點集中在立即的任務或問題，然較為忽略問題存在的脈絡，如：寫個有用的摘要報告；而後者則是將焦點關注於如何將眼前的任務或問題，切實融入環境的脈絡中，如：目前雇用之對特定任務缺乏經驗的雇員，可能將被後續發展的新技術，或另一手腳敏銳的雇員予以取代而遭解聘。

(三) 隱性知識的導向

隱性知識在導向方面亦呈現兩大分類，一為理想主義導向 (idealistic orientation)，一為實用主義導向 (pragmatic orientation)。前者無關實踐的可能，而著重理想的構生；而後者卻是切實可行的 (workable)，而無關理想。雖然兩種導向具有差異，卻同時真實存在於問題解決的情境裡。

其後，Wagner 更將隱性知識的內容、脈絡與導向，統合成一個架構圖。因此，從該架構圖中更可了解，隱性知識主要藉由三大分類，而在各種面向上，持續影響心智模式的運作，並主導人們的每日知行 (如圖 2-4 所示)。

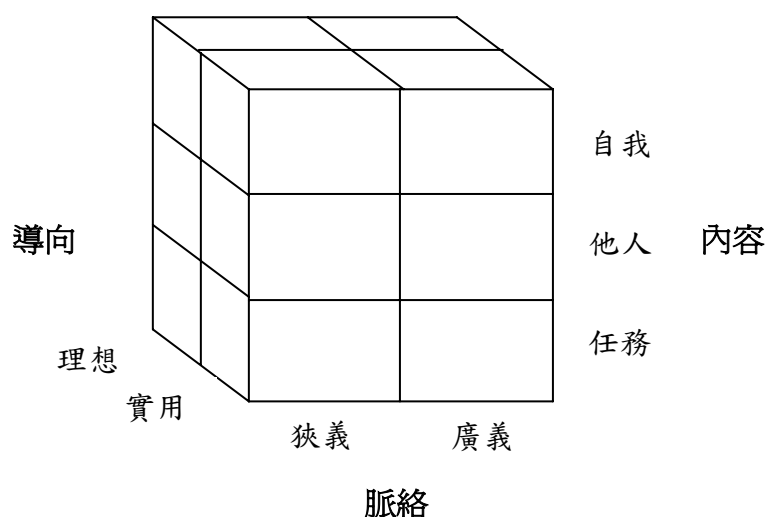


圖 2-4 隱性知識架構圖

資料來源：出自 Wagner (1993: 98)。

貳、探究校長領導心智模式之相關理論

關於領導的認知研究，近二十多年來因認知取徑的流行，許多研究學校領導或組織變革的學者，如：Allison、Begley、Bolman 與 Deal、Gioia、Glidewell、Hallinger、Leithwood、Lord 與 Foti、Mitchell 與 Rediker 以及 Beach、Montgomery、Murphy、Senge……等，均引用認知心理學（如：訊息處理理論、基模理論）、社會心理學（如：自我意象）等相關理論，跨足至教育領導的研究上，並在一九九〇年代後蔚為風潮，得到頗為豐碩的成果。由於認知取徑的特質能夠針對校長微觀的認知進行探究，剖析領導心智模式中隱性知識對其領導作為的影響。因此，採用認知觀點的相關理論詮釋校長領導心智模式，將對校長領導的剖析更具意義。

吾人所知，校長每日的工作即是不斷接收現場的訊息並運思決策。為了深究領導心智模式裡，隱性知識所蘊含的信念，本研究將藉助訊息處理理論與基模理論，加上近年來 Senge 等人不斷高倡之心智模式的修練與反省（郭進隆譯，1994；齊若蘭譯，2003），特將訊息處理理論、基模理論，與討論反思最為廣泛的後設認知理論三者，一併納入作為研究領導心智模式時重要的相關理論，以便清楚了解校長領導心智模式的意涵，及其校務領導時關注的經營面向。

一、訊息處理理論

訊息處理理論在現代教育心理學中佔有重要的一席之地，除了原是教學領域中的重要理論外，也可將其視為研究校長領導與學校行政的研究方法論之一（Begley, 1996: 565）。尤其，在現代科技衝擊與改革開放的新歷史條件下，領導者更面臨了複雜多變的資訊環境，而使領導工作增添不確定性，並加深領導任務的複雜與多樣化（關鴻羽，2003：153）。

Ormond 曾提出，許多學者並非全然同意以訊息處理理論概括人類所有的認知過程，但在討論訊息處理模式時，Leithwood 與 Montgomery 認為訊息處理理論的三個構成模式—執行（executive）、短期記憶、長期記憶，卻是該理論最受重視的向度，其中尤為心智執行底下所蘊含的價值或隱性的直觀，更深遠地影響了人們的記憶與運作（引自 Begley, 1996: 565）。因此，Begley（1996: 565）認為，心智模式持有的目標或價值會不斷影響訊息處理理論中記憶的運作，而主導人們每日接收訊息的內涵與方式，於是主張要理解訊息處理模式中記憶的運作前，必先探究出蘊含於人們心智中主觀目標的價值與渴望，才能了解人們完成目標的動力為何。然而，這種主觀的目標與價值的渴望，除了「說」出來之外，亦可經由校長領導行為的描述與觀察，以了解這種內蘊的隱性知識。

以下，即針對訊息處理理論運作的流程與記憶的內涵加以介紹，以藉此回溯領導心智模式中可能固存的信念，進而闡釋其外顯領導行為的意義。

（一）運作的流程與要素

英國著名的心理學家 Broadbent 於 1958 年，曾以一個訊息處理的「選擇性過濾器」（如圖 2-5 所示），說明人們接收訊息的有限性（引自王甦、汪安聖，2004：82）。在該圖中，所有刺激（訊息）必須透過選擇性的過濾器，才能在人們有限的記憶通道中與長期記憶發生作用，進而引導人們結合記憶、發生反應。因此，訊息接收的過濾性與容量有限的記憶處理通道，均說明了人們接收訊息的有限性。由此可知，行政者往往自他們每日工作的事件中，過濾（filtering）及摘要（abstracting）訊息，以便在當下進行的事件中，建立一套有根據的理解（Allison, 1996: 503）。

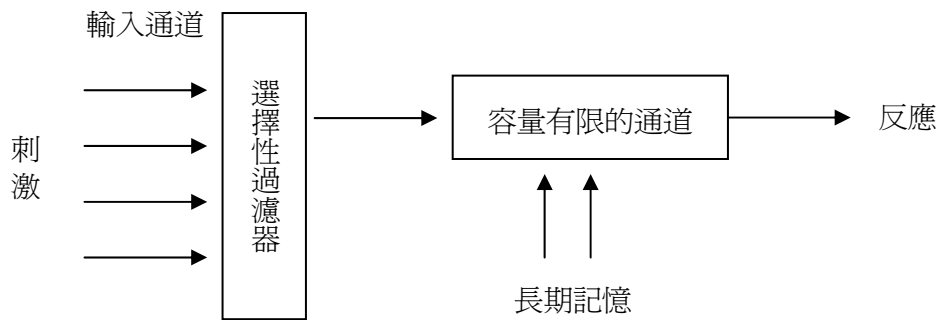


圖 2-5 Broadbent 過濾器模型

資料來源：修改自王甦、汪安聖（2004：82）。

在每日訊息處理的運作下，領導心智模式經由長期與短期記憶的影響，自其所「關注」的接收中，展現了領導者所在意的訊息或行爲。因此，藉由訊息處理外顯的過程與結果，均可反推領導者內心隱含持守的價值與信念，以了解其校務領導所重視的核心，理解偏重以何種管道認知訊息、關切何種訊息，以及如何詮釋訊息的意義，這些均可透過訊息處理理論運作的流程與要素，了解領導心智模式及其隱性知識居間的角色，並透過實際的訊息處理與接收，再度反饋於領導者的隱性知識。

再者，配合訊息處理理論的完整內容來看，張景媛（1993：48）指出，有關學習與記憶的理論中，最爲一般人接受的說法便是 Gagne 的學習與記憶訊息之處理模式（如圖 2-6 所示）。

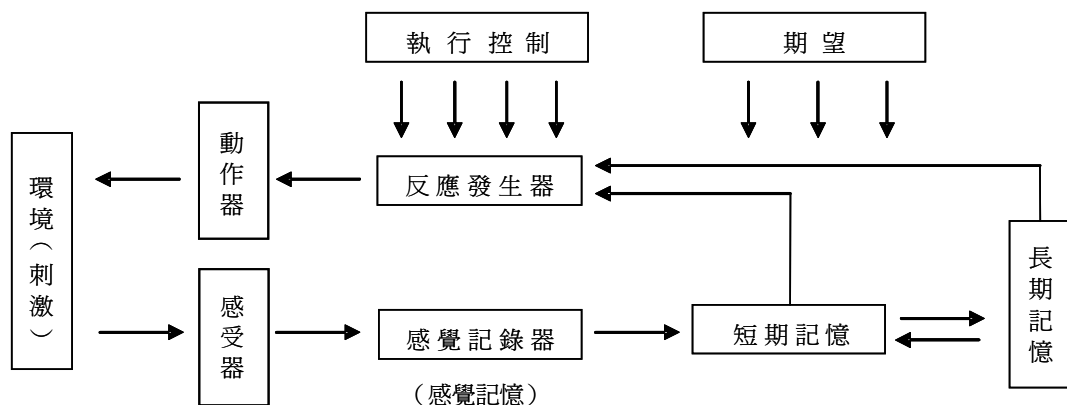


圖 2-6 Gagne 的訊息處理模式

資料來源：修改自張景媛（1993：48）。

在圖 2-6 中，吾人可認識訊息處理過程中，環境（刺激）如何影響感官，並透過三種記憶接收、提取及運用訊息的流程，對過程中訊息、感官、記憶三者的交互關係，獲得更清楚的了解。其中，值得注意的是「期望」加諸於長期記憶的影響。期望除了影響長期記憶外，亦透過執行控制的反應器，而外顯於經驗世界並表徵於行為上。雖然過去在訊息處理理論上，並未從認知心智的角度切入探究，試圖釐清隱性知識與記憶的關係。然而，根據 Begley（1995, 1996）的看法，這個期望有可能即為領導者心中的目標價值，抑或心智模式中影響長期記憶甚深的隱性知識。直至李澄益（2003：40）以學位論文，採用認知取徑探究經理人的心智模式，進行訊息處理理論之記憶歷程中心智模式的研究，更加佐證了 Begley（1996）以及 Leithwood 與 Montgomery（1986）等人，對心智中隱性知識影響人們的訊息處理與記憶運作的說法（如圖 2-7 所示）。

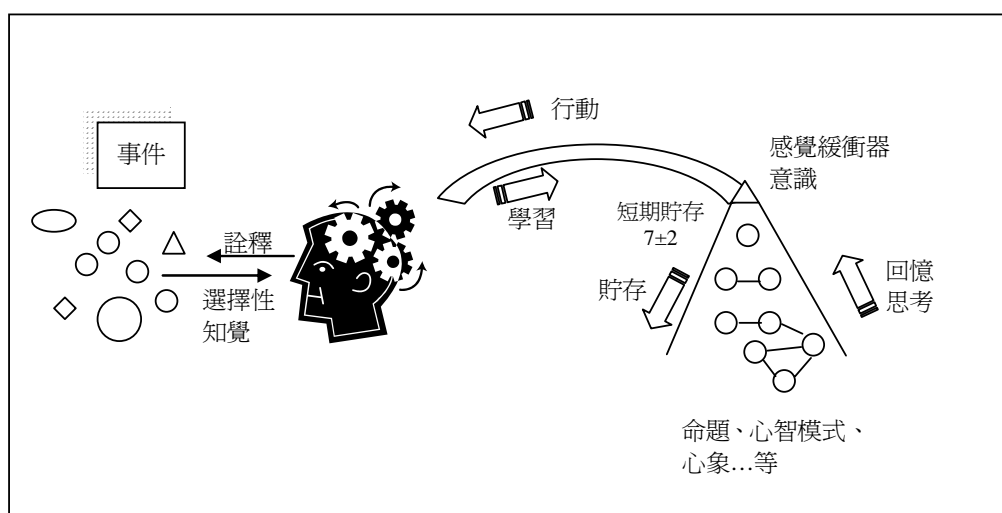


圖 2-7 訊息處理理論的記憶歷程圖

資料來源：出自李澄益（2003：40）。

（二）短期記憶與長期記憶的內涵

根據 Begley（1996）以及 Leithwood 與 Montgomery（1986），心智中持有的目標與原則，將影響記憶的運作與選擇。然而，記憶的選擇與運作，勢必亦對領導心智模式中的隱性知識，產生某種調適與改變的影響。因此，本研究認為，唯有更進一步藉助認知心理學對記憶內涵的探索，才能更了解領導心智模式與記憶間微妙的互動關係，這同時也是 Allison（1996），Begley（1996），以及 Leithwood 與 Montgomery（1986）等人，倡導可在教育研究的

領導與校務實踐上，持續發展而運用的概念。根據認知心理學，記憶的結構可分為三種內涵：感覺記憶（sensory memory）、短期記憶（short-term memory, STM）、長期記憶（long-term memory, LTM），且後兩者合稱為「雙記憶結構」。

短期記憶又稱為「運作記憶（working memory）」，當訊息在記憶中作短暫停留，或從長期記憶中提取相關訊息至短期記憶運算思考，此均為短期記憶功能的發揮¹⁵（鄭昭明，1993；鄭麗玉，1993）。鄭麗玉（1993：4）指出高層次的認知技能，雖然不是訊息處理理論可以簡單詮釋，但是短期記憶容量的有限，卻深刻影響人們運思決策與問題解決，因此，不可輕忽短期記憶的影響。在行政場域中，短期記憶對校長而言，便是每日從組織脈絡中所汲取之立即而多元的訊息叢，是校長賴以掌握每日校園問題的重要資源。故此，利用短期記憶探索校長領導心智模式，便可了解隱性知識與短期記憶之間的互動情形，視其如何將值得貯存的短期記憶融入長期記憶中，以精確化領導心智模式中基模的判斷。同時，了解短期記憶的限制與立即影響，如何深刻影響校長的行政領導。

長期記憶即一般所說的「記憶」，包含：命題的記憶（propositional memory）¹⁶與程序的記憶（procedural memory）。¹⁷當訊息經過複述或與舊經驗發生關連之時，就會進入長期記憶。雖然長期記憶的容量無限且較具永久性，然而在提取的過程中，Smyth、Morris、Levy 與 Ellis 認為長期記憶雖然不可能消退，但卻可能隨著新的訊息而改變，如：1.記憶會受問題（新訊息）所影響；2.記憶中同時存在的資料，相同的提取線索只會在短期內有效；3.記憶詮釋情境的方式，會隨著時間而改變。即使情境相同，人們處理方式與應用到記憶系統的指引，卻可能發生改變，不再配合記憶中所貯存的資料（引自鄭麗玉，1993：63）。事實上，心智模式的隱性知識就是一種留存於長期記憶裡，且為長期記憶中深受個人生命經驗素材影響，而不易覺知的內涵。因此，本研究利用長期記憶探索校長領導心智模式，目的即在了解長期記憶對領導心智模式的影響，研究由記憶形構而成的各項基模如何發揮作用，並藉長期記憶遺忘與質變的特質，認識隱性知識的彈性與侷限。在本研究中，長期記憶對校長而言，便是一連串收受生命故事與經驗而薈萃而生的認知。於是在深究

¹⁵ Miller（1956）曾以「神奇的七，加減二」為短期記憶有限的容量，作下最佳的註解。短期記憶維持的時間相當短，遺忘的原因有消退與干擾。在訊息或刺激一開始被編碼貯存在短期記憶時，將透過形碼（visual code）、聲碼（acoustic code）、意碼（semantic code）登入記憶的貯列。

¹⁶ 命題的記憶（propositional memory）是一種對知識、訊息的記憶，即平常所知事實性知識的記憶，又分為事件記憶（episodic memory）與語意記憶（semantic memory）。

¹⁷ 程序的記憶（procedural memory）是一種技能性、知道「如何做（knowing how）」的記憶。一開始是按照程序學習而來，一旦熟練之後，記憶的提取將自動出現而不須刻意按照程序。

長期記憶與領導心智模式的交互影響後，即可深刻了解個案校長之領導心智模式，並對其領導認知與行為「知其所以然」。

再者，由短期記憶與長期記憶影響領導心智模式的觀點來看，短期記憶的功能具有限制性，只將有合於期待的訊息加以反應並執行；而長期記憶的功能較廣，可充分發揮記憶的功能，並透過內部基模的同化與調適，而調整主體的認知（Allison, 1996；Begley, 1996）。因此，受長期記憶與短期記憶所形塑而成的領導心智模式內涵，必然深刻影響領導心智模式中的隱性知識及核心信念。最後，領導心智模式的隱性知識能否知覺「突顯專業脈絡及自我校正、自我監控技巧的專家抽象知識」（Begley, 1996: 564）的後設認知內涵，更是校長提昇專業領導的關鍵，亦是教改脈絡下相當受到重視的一環，著實成為探究心智模式的重要內涵。綜上所述，訊息處理理論中有關訊息擷取與記憶運用，將直接受到長期記憶與短期記憶的影響，而與領導心智模式交相運作。透過一連串訊息處理的模式，再度回饋至領導心智模式之中，而不斷主導校長領導的外顯行為。因此，藉由訊息處理理論探究領導心智模式時，便可在訊息擷取的關注、記憶的影響與運作，與執行後的回饋，了解其互為影響的關係，以明瞭隱性知識與核心信念對領導者的重要影響。

二、基模理論

以基模理論（schema theory）作為探究領導心智模式的基礎，是近年來認知取徑相當風行的作法。本研究認為其適切的理由有二：

第一，從實徵研究中得到證明。在 Ruff (2002: 10, 19-23) 的研究中發現：無論是早期的 Bartlett 或晚期的 Piaget，均自基模同化與調適的變化解釋心智模式的運作；近年來，Schein 更繼而立足於基模理論，提出心智需要能力以抗衡外界變化的說法，而延伸出兩種面對變化而產生的焦慮型態——為防衛逃避的焦慮，二為怕未能應付而努力改善的焦慮；爾後，Argyris 更接續 Schein 的想法，認為人們心中信奉的理論可在行動中被展現，而以大量的行動科學研究，符應 Schein 對兩種焦慮型態的主張，發展了兩種組織學習行為模式：第一型實用理論（Model I theory-in-use）¹⁸與第二型實用理論（Model II theory-in-use）。¹⁹因此，一連串由基模理論開始，開展心智內涵到外顯行為的

¹⁸ 第一型實用理論（Model I theory-in-use）：組織成員傾向或掩蓋可能為真的資料，而有自我欺騙的傾向。成員心態較為封閉、害怕改變帶來的未知，常認為自己的觀點是對的，容易產生各種防衛機制，只能在有限範圍內作到從個人到團體，團體再回饋到個人的單圈學習，此一學習方式長久下來將不利於組織發展。

¹⁹ 第二型實用理論（Model II theory-in-use）：為解決第一型實用理論之問題而延伸的理論。組織成員若能不斷探詢自身的心智模式並與他人對話，不斷透過知覺增生期望，即可保有高度警覺的

研究，此均與基模研究的演進有關。因此，探究校長領導心智模式時，著實可參考基模理論對領導心智模式的作用與影響。

第二，根據前述訊息處理的流程而言，為深入了解心智模式裡隱性知識與長期記憶所發生的交互作用，主導記憶運作的基模理論便成為本研究探討的重點。Mintzberg 認為以心智模式探究管理者所處的組織與系統時，由基模理論的釐清，不但可以了解領導者心中既存的概念，甚至可將新的資訊嵌入基模的網絡而加以認識（引自 Allison, 1996: 502）。因此，Allison（1996: 503）認為基模理論的研究價值，將有助行政人員面對人物、組織，以及行政事務，並持續發展精確與彈性調整的基模，引導與整合行政人員對其組織的思考，以敏感地知覺可能潛在的問題情境，找出更多補充的資訊，來延伸其對情境脈絡的理解。Leithwood、Jantzi 與 Steinbach（2000: 102）亦認為，借用基模可以描述問題與其解決之道，藉以順利發現與釐清問題。因此，在行政領導上，建構良好的觸覺來感知問題的表徵，並運用認知基模清楚地描述問題，的確是相當重要的關注，同時亦考驗行政者對問題的察覺能力與專業能力。職是之故，本研究利用基模理論進行校長領導心智模式的研究，一方面可看出領導心智模式之隱性知識作用於基模選擇的影響；另一方面，也透過基模的同化與調適，了解其如何影響領導心智模式。

以下，茲將基模理論的內涵加以探究，了解基模理論的意義、重要性、種類，以及其對領導心智模式在對人對事、情境互動、接收訊息、詮釋訊息等方面的交相影響。

（一）基模的意義與重要性

基模（schema）一詞，由 Bartlett 於 1932 年首先提出，以作為心智結構的一種假設性敘述，意在用來表達心智的控制、注意與記憶重構（Lord & Foti, 1986: 22）。根據 Roediger 的說法，其認為基模是一種有機的意向（organizing tendency），自客體或事件的經驗中精鍊，而用來喚起個體的記憶（引自 Matlin, 2002: 143）。因此，基模本身即是一個結構化的知識架構，是貯存於記憶中的原型概念（prototypical concept），可對人、事、物與情境加以認知或辨別的知識結構（陳麗華，1988：128）。

知覺彈性，以隨時修正心智模式與錯誤，也能在開放、質詢、正向的雙迴圈中得到循環學習的機會。

簡言之，基模即是一套有關概念或刺激，具有組織與結構的認知（Fiske & Taylor, 1991），且經大量積累後，即成爲一種綜合知識的抽象名詞。爰此，Taylor、Peplau 與 Sears 認爲，基模的對象可關於某人、社會角色、自己或對某人的態度、對團體的刻板印象，或者對一般常見事件的知覺。由於人們常依賴基模來解釋環境，由此凸顯了基模的重要性，尤其當人們遇到新情境的時候，更容易依賴於過去類似情境的理解，並以其取代對新事物的重新了解（張滿玲譯，2003：55）。

（二）基模的種類

根據上述，基模是一個既有的知識結構，在功能上提供一個類似搜尋的功能，以幫助人們連結記憶。根據 Lord 與 Foti（1986: 23-32）的看法，基模有下列四種基本分類：

1. 自我基模（self-schema）：自我基模是經驗中對「自我」概念所累積的看法，使個體能夠區辨自我的特殊性。因此，能在眾多情境中快速判斷關於自己的特質或行爲。所以，持有清楚的個人基模者將更有能力處理、歸因，與精確化有關自我的資訊或知識，甚至能藉由自我基模來思考、評鑑與自己不同的他人行爲。
2. 人物基模（person-schema）：人物基模是一種包含歸因與行爲的原型表徵（prototypical representations），成爲一種知覺、記憶與推論的過程，來精確化人們對不同類型者的普遍假設。因此，透過人物基模的使用，可在複雜的社會資訊中，觀察個人並對特定人物加以歸因（包含人物特質與目標），有助於個體對人物的分類，但不一定總是精確。
3. 腳本或事件基模（script/event-schema）：腳本或事件是對情境中的活動順序作了適當的描述。因此，在各種標準的社會情境中，腳本基模提供了連續、序列事件的知識，而引導人們對模糊資訊進行理解，並形塑記憶朝向一個腳本和諧（script-consistent）的資訊，同時補充資訊遺失的鴻溝，使推論更有一致性。
4. 情境中的人物基模（person-in-situation schema）：結合人物基模與腳本（事件）基模的特色，使人物在情境中的基模運用更爲豐富，應用較兩者爲廣。因此，使用情境中的人物基模處理訊息時，除可形成判斷與決定外，更可在行動認同（action identity）的情境脈絡中，提供與他人互動的準則。

（三）基模推論與領導心智模式的交相影響

校長每日的領導主要透過基模與訊息的交互作用，藉由思考啟動其領導行為，最後影響校長校務運作的結果。因此，基模與訊息乃息息相關，而使基模一方面扮演吸收新訊息的角色；另一方面，也對存入記憶的舊資訊予以回喚與應用，而順利解決生活中的各種事件與問題。Freedman、Sears 與 Carlsmith，以及 Taylor、Peplau 與 Sears 等人均認為，基模在訊息處理上即是利用與他人、社會團體、社會角色，以及和自身有關的社會經驗，逐步形構其社會判斷，並在互動時根據各種的訊息資料而提出假設思維（丁祖蔭、強贛生譯，1988：60；張滿玲譯，2003：42）。於是，基模便成爲一種假設性與運作性的知識單位，不斷影響著領導心智模式的運作。

另外，Begley（1996: 567）亦認爲長期記憶裡基模的推論，主要受知識基模（knowledge schemata）與程序的基模（procedural schemata）所操控。前者主宰了事實、觀念、個人原則與情感特質；後者則具體地引領行為的發生。因此，在兩者細微的運作下，使基模可在接收訊息時，運用言行發揮功能，成爲個體認識與汲取資訊的重要機制。不過，當基模收受訊息產生推論時，除了心智模式的隱性知識影響基模接收訊息外，受限於時空脈絡下有限的、可選擇性的訊息，也會透過基模運思的結果，而影響領導心智模式的決定。於是，社會心理學家提出之「社會推論的陷阱」，即認爲人們將在各種不同的時空脈絡下，遭遇各種的可能因素，而對基模的推論產生影響（如圖 2-8 所示）（張滿玲譯，2003：52-55；Fiske & Taylor, 1991）。

從上述的脈絡可以了解，以基模理論探究領導心智模式的適切性，除了可自基模研究的歷史脈絡中尋獲，亦可從基模本身的理論內涵反切，以基模分類的思考，反推領導者如何看待自己領導的方式，以及運用何種思維看待周圍的世界與詮釋訊息。於是，以基模對訊息的認知探究校長領導心智模式對領導的影響時，基模的相關內涵與其如何受領導心智模式中，各種複雜的認知、推論的危險與固守的信念的影響，均是本研究借重的理論。易言之，基模理論的豐富性與其蘊含之特殊的心智表徵，均可運用於探究校長領導心智模式，藉由基模理論意涵的了解，清楚直達領導者行為背後的心智表徵，以了解領導者外顯行為背後所重視的核心信念。此外，由於基模具有同化與調適的功能，除了可以將領導心智模式與長期記憶中，影響個人甚深的核心信念具體外顯於領導者的言行中，在教改脈絡的變化下，更可藉助基模理論的探究，知覺校長領導在時空脈絡的變化，使校長得以參考，繼而與時俱進檢視領導心智模式中核心信念，藉此活化領導者面對變革的敏銳度。所以，

以基模理論研究領導心智模式，著實是新興教育領導研究中的重要取徑。

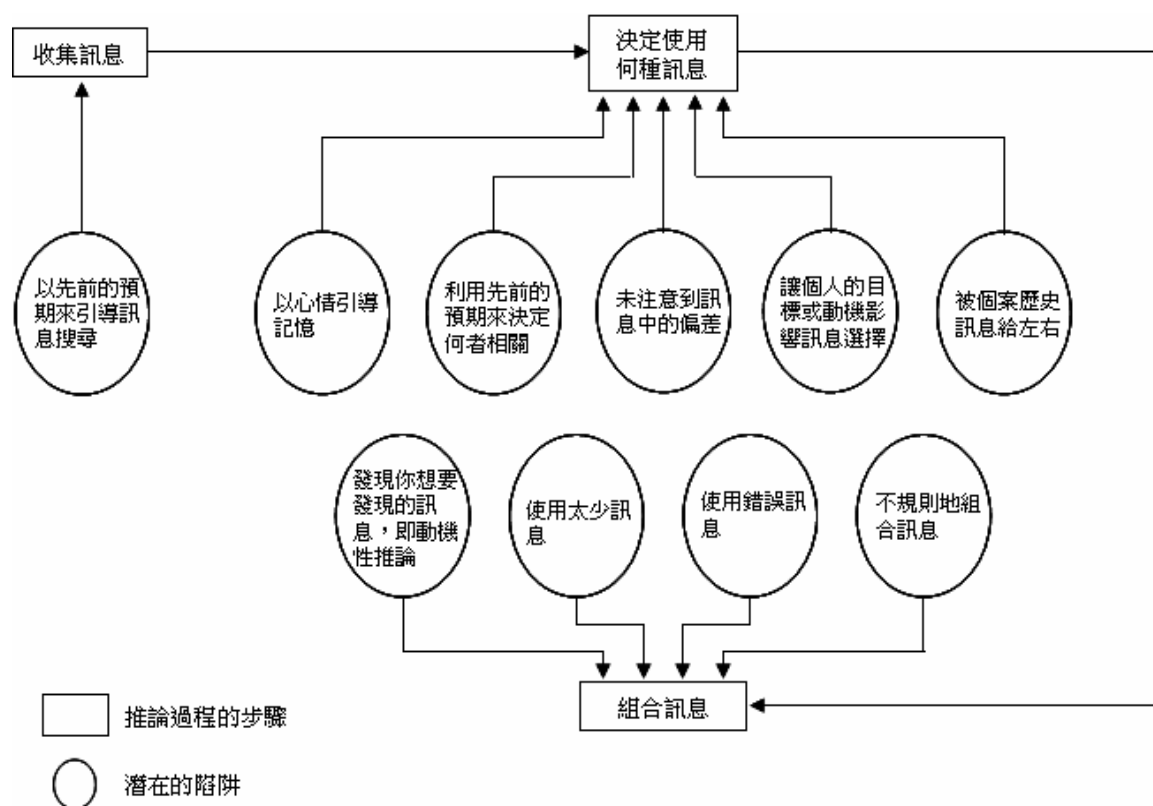


圖 2-8 訊息推論的過程與陷阱

資料來源：出自張滿玲（譯）（2003：53）。

三、後設認知理論

後設認知的內涵延伸自認知範疇，是一種對既有知識、經驗、策略進行反思、洞悉、檢測、監控的再認，以達到「知其所以然」的理解。事實上，後設認知的運用範圍很廣，Antaki 與 Lewis（1986: 7-10）認為，將其運用於個人的判斷與歸因，將可凸顯後設認知其在個人與人際之間交流的影響力。因此，後設認知尤其是每日必須周旋於人事間的校長，所必須切實重視，並且應該培養的關鍵能力。

後設認知的倍受重視，可由近年來教育上不斷進行之認知取徑的研究中得到印證，如：Leithwood、Jantzi 與 Steinbach（2000: 99），即從問題解決的面向來看心智的運作，發現這種後設認知或反省能力的作用，將對轉型領導中的校長角色產生重要的影響。雖然，Lories、Dardenne 與 Yzerbyt（1998: 1）

曾說：「後設認知是人類認知的基本特性」，但是若不時時善用該觀點來強化校長的領導心智模式，切實地「知所知」並對認知的歷程予以反思，領導心智模式則易被每日慣例的事務所格式化而無法彈性思考。因此，後設認知對本研究的啓示，即是後設認知理論可為校長領導心智模式，注入一股對心智反思的關注。校長的領導心智模式若能常以後設認知的概念深化檢討，便可直接、間接深化內在的思維與行為表現，提醒自己隨時注意思維與言行的恰當性。於是，後設認知的思維就如同一面鏡子，可為領導者鑑別言行與核心信念的得失而知所興替。爰此，本研究探索校長領導心智模式，特別需要藉由後設認知的內涵與觀點，藉此提供反思的助益，以利教育上校長領導的革新。以下，先簡介後設認知的內涵，再深入了解其如何作用於領導心智模式而影響校長領導。

（一）後設認知的內涵

後設認知（meta-cognition）又稱統合認知、超越認知、形上認知或認知的認知，通常意指反映認知本身的知識實體（陳李綢，1990：9）。Brown（1987：66）指出，自 Flavell 於 1971 年，在文獻中引用「後設記憶（meta-memory）」一詞後，「後設認知」便在 1975 年左右開始流行。因此，該名詞便繼而成為認知心理學界所探討的熱門題材，許多研究者開始將這個概念放入認知活動中來探討（幸曼玲，1989；陳李綢，1990；郭諭陵，1992）。

在源起上，後設認知反思自己思考的概念與心智模式同根，均可遠溯至古希臘時期²⁰（屠名正譯，2003；鄭麗玉，1993；Ruff, 2002）。此外，Brown（1987）認為後設認知有四個重要的歷史淵源：認知過程的口頭報告（verbal reports）、²¹在訊息處理理論架構中的執行控制、Piaget 的自我調整（self-regulation）²²理論、Vygotsky 的他人調整²³（other-regulation）理論，四者可為後設認知一詞，提供研究的理論背景。

²⁰ 古希臘哲人，如：Plato、Aristotle 均對人類的認知感到有趣。Plato 曾以其著名的「洞穴理論（parable of the cave）」，針對實在之真與知覺之真進行隱喻，而洞穴外的陽光是一種知覺與行動之次序的來源，也是一種心智模式的真實本象（屠名正譯，2003；鄭麗玉，1993；Ruff, 2002）。

²¹ 利用內省法以及有聲思考法（thinking aloud），口頭報告一個人的認知。這是一種假設人們能利用口頭報告，反思自己思考的歷程。

²² 人類為了能在環境中求取生存，自我必須不斷適應與組織外來的心理表徵。

²³ 以內在的語言作為知識與自我控制的基石，透過互動以學習各種認知技能，並由他人調整進步到自我調整。

在意義上，國內外學者對於後設認知的定義相當廣泛，如：Mayer 認為後設認知是一個人對自己認知歷程的認知（林清山譯，1997：341）；陳李綢（1990：9）認為後設認知是有關認知的想法，進而反映認知本身的實體；郭諭陵（1992：93）認為後設認知是指個人對自己的認知歷程能進一步監督、評鑑、比較、控制、支配、預測的高層認知能力，或指個人駕馭既有知識的高層知識。易言之，後設認知就是一種反思能力，即對認知進行「再認知」的分析，以達到「知其所以」，細部內涵上則是包含了監督、評鑑等高層次的認知能力。

（二）後設認知的分類

後設認知的意義在界定上稍有分歧²⁴，然而一般研究後設認知的內涵仍多半由 Flavell（1976）與 Brown（1987）的主張作為代表。在此，本研究以 Flavell（1976）較為完整的分類觀點為主，融合 Brown（1987）的觀點，而將後設認知的內涵歸納為三類：後設認知的知識、後設認知的經驗，以及後設認知的技能（陳李綢，1990；郭諭陵，1992；張春興，1991；鄭昭明，1993；鄭麗玉，1993；Bron, 1987；Flavell, 1976）。本研究將後設認知運用於探索領導心智模式的主要目的，是希望運用後設認知的分類架構，檢視領導心智模式中的各種思維與核心信念，並為領導心智模式提供後設分析的理論基礎。因此，在研究校長領導的過程中，便可根據後設認知的分類架構，了解校長是否在領導時，持有理解與反思的彈性思維與態度，以面對教改下的各種挑戰。以下，茲將後設認知的分類加以簡介：

1. 後設認知的知識

Brown（1987）認為後設認知內涵之一為「認知的知識（knowledge about cognition）」，²⁵即人們認知歷程的知識。由於該項知識常具有穩定、可陳述、可能會錯、發展較晚的特性，也就是一般所言「知其所以（knowing that）」的陳述性知識，如：個人認知歷程的反思等。對於後設認知的知識，Flavell（1976）有進一步詳細的說明，認為後設認知的知識又可分為三類，且三類知識是相互支援而非壁壘分明：

²⁴ 陳李綢（1990：9）曾言：後設認知基本概念的界定，常因研究者研究方向與觀點的不同，導致該名詞成為爭論。

²⁵ Brown（1987）認為後設認知的內涵有二類：一為認知的知識（knowledge about cognition），一為認知的調整（regulation of cognition）。

(1) 對人物的認知—知人

對人物的認知係指對自己與他人認知能力、弱點的了解，藉以獲得有關人類認知的、情意的、動機的、知覺的等有機的知識，又可分為個體內、個體間、普遍性等三種不同的內涵。其中，個體內是指個人內在的自我比較；個體間是指人與人之間的比較；普遍性是指人類認知或心理的普遍性知識，可稱為一種心智的直覺，如：一個人隨著年紀增長，會直覺到短期記憶的有限性與易犯錯。

(2) 對工作（作業）的認知—知事

對工作或作業的認知係指了解工作或作業的困難度與熟悉度，也了解該性質會影響或限制一個人對知識的處理，如：經驗告訴我們工作的複雜程度，使我們從工作中理解不同的訊息。就此，一個人若要順利達成工作目標，則須將工作需求列入考慮，才能圓滿完成任務。

(3) 對策略的認知—知術

對策略的認知係指知道如何選擇有利的策略，以達成目標或增進工作表現的知識。而認知策略與後設認知策略的區別，即在於前者是一種讓人達到目標的策略，而後者則是讓人具有絕對的自信，以達到目標的策略。

2. 後設認知的經驗

後設認知的經驗是指對自己的經驗有所認知，可從經驗中歸納出一套對歷程的了解，因此，凡是伴隨某種心智所產生而為個人所覺知的經驗感覺，均可稱為自我經驗的認知。Flavell 認為自我經驗的知覺，特別容易在下列的情境中發生（引自鄭昭明，1993：414）：

- (1) 需要細心與高度知覺的思考情境。
- (2) 必須事先規劃與事後評鑑的作業情境。
- (3) 具風險性的決策情境。
- (4) 不涉入高度情緒性的反思性思考情境。

3. 後設認知的技能

Brown (1987) 認為後設認知的另一內涵為「認知的調整 (regulation of cognition)」。由於認知的調整內涵是由調整和監督學習的活動所組成，包括：計畫活動、學習中的監控活動，以及查核結果，故可將之視為一種技巧性的後設認知技能。易言之，後設認知技能即是隨著時機變化的權變能力，以及

適應未來的預測與設計能力（引自張春興，1991：325）。

表 2-3 後設認知的內涵

後設認知的內涵	內容與特色
認知的知識	1. 對人物的認知—知人：指對自己與他人認知能力、弱點的了解。 2. 對工作（作業）的認知—知事：指了解工作或作業的困難度與熟悉度。 3. 對策略的認知—知術：指知道如何選擇有利的策略，以達成目標或增進工作表現的知識。
認知的經驗	後設認知的經驗是指對自己的經驗有所認知，可從經驗中歸納出一套對歷程的了解。因此，凡是伴隨某種心智所產生而為個人所覺知的經驗感覺，均可稱為自我經驗的認知。
認知的技巧	由調整和監督學習的活動所組成，包括：計畫活動、學習中的監控活動、以及查核結果，可將之視為一種技巧性的後設認知技能。易言之，後設認知技能即是隨著時機變化的權變能力，以及適應未來的預測與設計能力

資料來源：參考自陳李綢（1990）、郭諭陵（1992）、張春興（1991）、鄭昭明（1993）、鄭麗玉（1993）、Brown（1987）、Flavell（1976）。

（三）後設認知對心智模式攸關領導的影響

綜上所述，在後設認知的知識方面，從後設認知對知識的分類與再認，落實到領導心智研究，均可自後設認知知識架構的分類，於人物方面，反推校長在領導上對認識自己、認識他人、人物互動、情誼交流等命題上，如何進行反思；於工作方面，反推校長在工作信念、事物判斷、學校願景、教育觀點等命題上，如何進行反思；於策略方面，反推校長對何種策略或模式有所堅持，以成為其領導的固有思維模式，與是否能夠隨時彈性調整與反思等。由此，期能在後設認知的探索上，了解校長領導心智模式能否彈性面對變革後的領導。

在後設認知經驗的方面，領導心智模式能否督促個人反思其固存的隱性知識將對個人的領導產生重大的影響。尤其在問題的解決上，Allison（1996: 482, 484）認為問題常會因情境的限制，而使參與者與觀察者對不同的問題情境產生不同的詮釋。黃乃熒（1999，2000）亦指出學校行政常基於「經驗

法則」而在選擇性認知、先驗固著與調適、即刻資訊取得、簡單類化、歷史情感等經驗法則下，產生負面影響。因此，經驗雖然是指引個人解決問題的重要機制。然而，若校長的領導心智模式中，缺乏後設認知的信念而可不斷對經驗提出反省，便容易以經驗自長，而忽視教改下許多變革的風險。

在後設認知技能的方面，領導心智模式對領導者的處世技巧加以反思亦相當重要。在行政領導的運作上，「執行後」的思考同樣需要被反省與重視。有時領導心智模式裡掌握的觀念與思維都是適切的，然而，一旦落實到領導過程中，卻可能因為執行手法的粗糙，導致效益受到某種程度的折損。因此，校長的領導心智模式除了善思之外，還要能精確地思考如何領導以及事後的檢討，不斷反思領導施行的技巧。如此一來，領導心智模式才能更為周全，促使領導者以更宏觀的角度面對教改的問題。

綜合來說，後設認知的了解，是促使資訊更具意義的重要方式(黃文三，2000：21)，其原因在於「知道認知過程的知識，可以引領人們安排事情與選擇策略，以改善我們對未來認知的表現」(Matlin, 2002: 175)。因此，後設認知的重要性即在於藉由認知歷程的檢視，啟動批判、反思的機制而使個人檢視認知歷程的偏誤，並促進認知能力的精進。然而，在校長領導中，後設認知的能力雖然貴為心智能力的一種，一旦不被領導心智模式的隱性知識或核心信念所覺知，便極有可能埋沒這項對領導影響甚濶的重要修練。

正如 Senge 倡導學習型組織時，其對五大修煉裡「心智模式」的呼籲：「持續不斷的釐清、反省以及改進我們內在的世界圖像，並且檢視內在圖像如何影響我們的行動及決策。」(齊若蘭譯，2003：8)，採用後設認知作為探究領導心智模式的理論觀點，將著重於校長領導時的反思情形，與以何種方式進行反思，以精確化校長領導心智模式中持有的教育與領導的價值觀。這種「反思」的思維落實於心智的信念後，將使校長隨時對自己的想法提出探詢的誠意並落實改進。由此可見，這種時常探詢核心信念、檢視隱性知識的後設認知思維，勢必有助於校長重新思維變革領導下的新角色與新任務，而朝向一個使領導更具意義的新紀元。

參、心智模式在校長領導上的再現與影響

近二十五年來，理解人類語言、思想、推理與問題解決等層面的運作，受到人們越來越多的關注 (Wagner & Carter, 1996: 447)。基本上，領導心智模式是一種長期固存於心，藉以引領人們認知事物的一種世界觀。領導者所作所為往往端賴於內心的想法 (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2000: 99)，而

將內心隱微的知，透過外顯的作為而表露無遺。因此，Senge 認為領導心智模式對行為有著隱微且重要的影響（郭進隆譯，1994：12）：

心智模式根深蒂固於心中，影響我們如何瞭解這個世界，以及如何採取行動的許多假設、成見，或甚至圖像、印象。人們通常不易察覺自己的心智模式，以及它對行為的影響。

Gardner 認為認知取徑 (cognitive approach) 的領導研究—認識人的心智，將可提昇人們對領導性質與過程的了解，檢討各種類型的領導者如何運用其心智，提出重要問題的解決方式，進而設法改變群眾的心智，以達到領導者冀望的改變（譚天譯，1997：27）。因此，校長須先洞悉自己所持有的隱微領導心智模式，將其具體省思與再現，才能據之思索平常慣用的領導方式與角色扮演。就此，領導心智模式必須「再現」，以便對照校長的實際作為，真正對校長領導產生影響，而提供關鍵性的助益。由於領導心智模式裡蘊含日常的思考與行為模式，因此，追尋領導的知覺脈絡，進而再現校長的心智模式，將對其治校理念與面對變革相當有利。為了洞悉校長隱微的領導心智模式如何在日常生活中外顯於經驗世界，林明地（2002：206-208）認為幾項關於日常認知的反省，可深切掌握校長治校的認知，亦可將抽象的領導心智模式再現至經驗世界來重新認識：

一、了解每日的生活實際

校長日常的領導行為因受領導心智模式的支配，而對領導表現產生潛在的影響。因此，校長可以略加記錄每天到校的作為，如：（一）校長做了什麼？（二）這些事如何被完成？並與同事的記錄相比較，校長便可覺知自己每日的行為表現。

二、藉由制度化反省，發現內在持有之價值、基本觀念與理論

校長可對日常實際作為進行反省，釐清自己關注了什麼？表現了什麼？此項思考將突顯校長日常的思想、觀念、奉行理論與觀點，如何深深地影響自身的領導作為。雖然，校長內在持有的理論與信念不易釐清，甚至有時連校長自身亦無法知覺。但是唯有如此，才能追根究底地找出校長奉行的認知思維，也才是改變領導方式、展現領導力的開始。更進一步來看，正如 Ruff（2002）採用 Kim 心智概念圖的觀點，提出領導心智模式必須透過一個具體事件的觀察，經過內心經驗與目標的評估後，外顯出一個適當反應的途徑，

才能打破校長領導抽象的「語意」概念，真正看出領導心智模式對校長領導產生的作用。爲了凸顯領導心智模式在校長領導研究上的價值，研究者即可透過具體事件或目標的觀察、訪談，創造一個口語描述的故事（Matlin, 2002: 227），來爲校長的領導心智模式，界定一個清楚的模式（如圖 2-9 所示）。

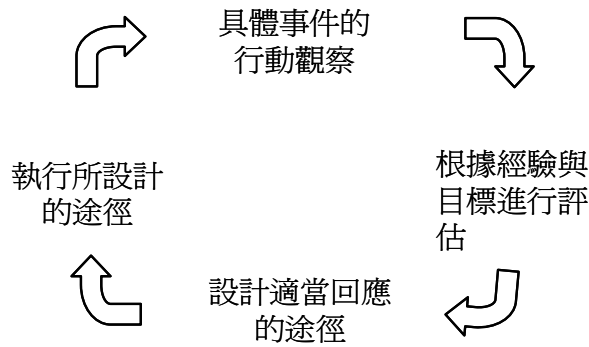


圖 2-9 心智模式構成的概念結構

資料來源：出自 Ruff（2002: 3）。

透過這種假定與實然存在的模式，來證明校長面對事物與變革時，內心確實存有的一套思維路徑的領導心智模式架構圖，將可檢視領導思作對校長日常事務的影響，以期實踐 Argyris（1999）之第二型實用理論，得使客體與事件的理解，透過心智不斷地探詢與檢測，而使領導心智模式增生許多知覺期望，繼而導致更多的探詢與正向回饋，以致精鍊領導心智模式（如圖 2-10 所示），如此一來才能對校長的領導有所助益。

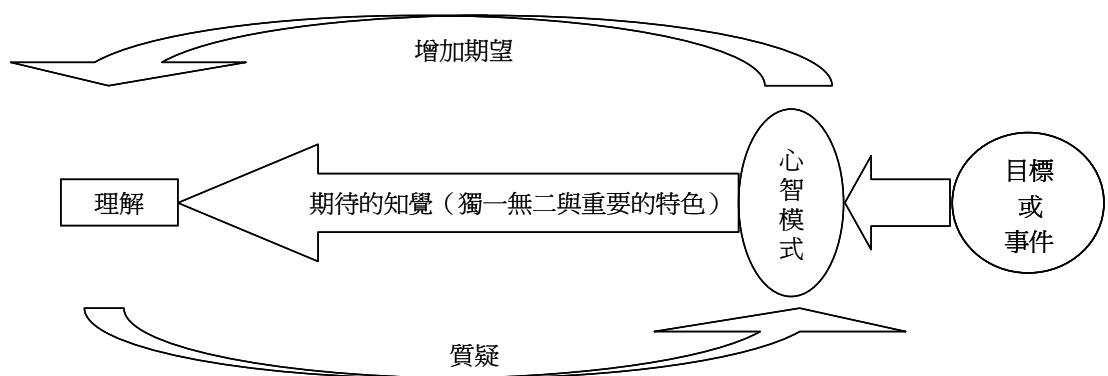


圖 2-10 探詢與質疑的心智模式圖

資料來源：出自 Ruff（2002: 27）。

經由上述，領導心智模式的再現與檢視，的確對校長提供關鍵的助益。進一步來說，若校長能以更具批判的角度與思維來看待其所遭遇的事件，其就愈有能力精確反映這個事件的認知 (Ruff, 2002: 26)。從認識領導心智模式的意義、重要性、特性、運作等，返照其在領導層面的重要影響，領導者必須在不斷精鍊領導心智模式的過程中，回歸對事物正確而多元的認知，並體認自身適切的角色與信念，以順利達成期待的目標，為改革中的學校願景，提供更彈性的發展空間。

因此，影響校長領導甚深的領導心智模式，特別具有探究的價值，也因而補強 Dana 與 Pitts (1993: 323) 所提出的遺憾—「鮮少有系統性的努力，被貢獻於探究教育行政者行為中的思維」。在教育領導上，探究校長的領導心智模式是相當有趣的新興議題。不同於過去行為主義或心理分析學派著重人格與動機等取徑來研究領導，由認知角度出發的領導心智模式，可以藉由認知思考的再現，根本解決校長領導中的潛在問題。同時，將對檢視自我的信念帶來啓示，突顯領導者其反思習慣對其校務領導的重要性，使得領導者能在教改的潮流下，持續保有校務領導的思考彈性。

於是，本研究茲將領導心智模式的重要性，簡單歸納為下列兩點，說明其在校長領導上的重要影響：

- (一) 領導心智模式可協助校長思索慣性思維中，核心信念對校長領導的影響，並將校長內心潛藏的隱性假定與態度予以「模式化」來具體呈現領導心智模式的意涵，以便解構出校長教育領導的核心藍圖，與問題解決的指示路徑。
- (二) 領導心智模式研究可以協助校長檢視並改善領導心智模式，尤其在新一波的教改氛圍下，增加校長的領導效能與效率，試圖影響其他成員內心既存的心智模式，為組織共創一個新的思維與理路。

第三節 領導在認知或心智模式上的相關研究

領導與認知的關係相當密切，且是近年來研究領導的新興取徑。然而，目前國內攸關領導心智模式的研究甚少，又為係出認知取徑的子題。因此，本節擬自較廣的認知層面，探討與領導相關之認知研究，除了探究目前有關國內外領導的認知相關研究，並且從中了解與本研究相關之領導心智模式的研究情形。在相關研究的介紹上，為明白彰顯國內外認知研究在領導上關注的層面，乃試以「研究主題」作為國內外相關研究的分野，期待將目前所有與本研究有關之領導認知與心智模式相關研究加以彙整，以了解此領導研究取徑在研究領域上的初略概況。依照領導認知研究相關的主題，茲分成下述五類論析：領導者心智模式之研究、²⁶領導型態之研究、²⁷領導者問題解決之研究、²⁸初任與資深領導者之研究、²⁹領導者知覺策略之研究³⁰等。故下列針對相關研究主題的分類，加以分析：

壹、領導者心智模式之研究

國內雖有不少關於心智模式的研究（詳見表 2-4），然而，綜合來看均與領導認知的研究無關。僅有管理界李澄益（2003），針對業界高階經理人領導的心智模式進行研究，而與本研究較有相關。該研究以八個個案的高階經理人作為質性個案研究的對象，採用傳記、文件、書報分析法，並透過深入訪談的研究方式，進行高階經理人心智模式的探索。其心智模式所探討的面向，包含：個案領導者的背景、心智模式形成的資訊來源、工作執行特色、工作導向觀、關係導向觀、人際互動特色、心中堅持的信念（不能妥協的原則）、成為高階管理者的條件觀等八項。論文試圖以深度訪談與文件分析的方法，形塑高階領導人心智模式的紮根理論。根據研究結果有以下發現：個人特質對領導行為產生重要影響，當領導人為追求高成就時，就會自創思維邏輯來說服自己改變原有的個性，並且朝向領導角色的個性發展。因此，高

²⁶ 領導者心智模式方面的研究，計有：李澄益（2003）、Ruff（2000）

²⁷ 領導型態方面的研究，計有：朱曉石（1981）、何大安（1989）、周志法（2002）、林靜怡（1999）、徐慧君（2003）、許正昌（2004）、張嘉耘（2000）、Hallinger、Leithwood 與 Murphy（1993）、Hallinger（2003）、Likert（1961）、Leithwood、Jantzi 與 Steinbach（2000）、Petty 與 Lee（1975）、Poll（1997）。

²⁸ 領導者問題解決方面的研究，計有：鄭祝祥（2003）、Allison（1989, 1996）、Allison 與 Allison（1993）、Begley 與 Murray（1991）、Bolman 與 Deal（1993）、Cowan（1986）、Hallinger、Leithwood 與 Murphy（1993）、Leithwood 與 Stager（1989）、Leithwood 與 Steinbach（1991, 1995）、Leithwood、Jantzi 與 Steinbach（2000）、Peterson（1986）、Wagner 與 Carter（1996）。

²⁹ 初任與資深領導方面的研究，計有：Chi、Feltovich 與 Glaser（1981）、Day 與 Lord（1992）、Ruff（2002）、Wagner（1987）。

³⁰ 領導者認知策略方面的研究，計有：林志華（1996）、林易蓉（2002）、Wasserstein-Warnet 與 Klein（2000）。

效能的高階經理多半理性多於感性，然而再以理性建構一個完整的心智模式後又會走向感性，為理性與感性兼具的領導者。對領導行為的認知上，領導者多半能認清自我，主動為自己設定目標。加上，高度的自尊、自我實現的需求，因此，在行為上反映了「高成就導向」來帶領「高成長導向」的心智模式。

表 2-4 國內有關心智模式研究一覽表

教育類	<p>李宗山（2002）－工作情緒與心智模式動態關係之探討--以某國中教師為例；洪信德（2001）－國小五、六年級學童統整科學過程技能心智模式之研究；謝文貴（2003）－台北市國民小學教師心智模式與九年一貫課程改革接受度相關之研究；謝佳芳（2002）－高雄縣市國民中學兼任行政職務教師心智模式與其學校組織。</p>
自然科學類	<p>何佳燕（2002）－探討粒子概念對國二學生學習溫度與熱的學習成就與心智模式之影響；余秀麗（2003）－探討國中三年級學生對於重力概念之瞭解及心智模式；邱相銘（2003）－國中生心智模式發展之探討－以光學為例；林靜雯（2000）－由概念改變及心智模式初探多重類比對國小四年級學生電學；柯明志（2003）－從心智模式的角度分析模型教學成效－以電流化學效應為例；姚錦棟（2002）－我國中學生酸鹼鹽迷思概念和心智模式之研究；翁雪琴（1994）－探討國三學生對於奏晝夜及四季成因之心智模式及其概念改變歷程；陳婉茹（2004）－探討動態類比對於化學平衡概念學習之研究--八年級學生概念本體及心智模式之變化；張馨文（2000）－師院學生電化學心智模式之研究；黃嘉明（2004）－國小學童「水的蒸發、凝結、沸騰」迷思概念及心智模式之探討－以新屋鄉為例；葉宗達（2003）－國中學生在不同學習階段的心智模式之探討；鄧雅文（2004）－我國中學生平衡迷思概念和心智模式之研究；劉家成（2003）－以動態評量探究國中學生浮力概念的心智模式及概念改變之歷程；劉寶元（2003）－國一學生人體血液循環概念之心智模式精鍊的探討；蔡聰暉（2001）－由心智模式探討學生導引之類比教學對國二學生溫度與熱概念學習之研究；賴俊明（2004）－高二學生合作學習「氣體粒子性質」心智模式之探討。</p>
管理類	<p>白焯輝（2002）－中油公司民營化員工心智模式與變革認同、組織認同相關性；沈其泰（2003）－團隊共享心智模式對知識分享之影響--以成員特性與成員組合為調節變項；李玉蓮（2001）－導向學習型組織之心智模式探索性研究--以 S 公司為例；李澄益（2003）－高階經理人心智模式與領導型態之探索性研究；周維婷（1999）－組織學習心智模式探討--口語資料之分析；陳柏仁（2002）－團隊心智模式與對話深度關係之研究；張常妙（2002）－工作壓力、工作情緒、因應策略與心智模式相關之研究--以台南市稅捐稽徵處為例；賴志明（1998）－心智模式調整的整合性架構建立之研究。</p>

表 2-4 國內有關心智模式研究一覽表（續）

資訊傳播類	林昀龍（2000）—在不同認知風格下以多媒體建構心智模式對學習績效之影響-以電子信件系統為例；陳書于（1995）—程式語言初學者學習遞迴的心智模式；蔡政儒（1997）電腦輔助繪圖的心智模式與策略；謝佩如（2004）—線上遊戲玩家心智模式及其行銷應用之研究。
工業類	許舜府（1991）—心智模式於電腦輔助電路設計之應用；謝友銘（1996）—使用者心智模式及認知型態的探討--以程序控制系統為例。
警政類	林國泰（2000）—以整合型知識管理的觀點重建警察心智模式之研究。

資料來源：研究者自製。

至於研究的重要結論有：一、認為心智模式的形成來源有二：（一）外在學習所形成的心智模式；（二）內在啟發所形成的心智模式，此二者彙整後即是一個成功高階經理人完整的心智模式形成圖。二、探討領導型態的類別，創新領導型態的分類構面—成就導向與成長導向，並延伸四種心智模式型態，並且將後續研究的焦點集中於效能型心智模式的研究，同時認為領導行為與心智模式必須加入情境因子（員工、任務）的分析，而推論領導型態與心智模式受職位、重大專案影響、組織成長歷程等動態的改變有關；三、企圖為高階領導者的心智模式，建立紮根理論研究模式（詳見附錄五）。

在國外部分，以領導心智模式來探究領導認知的研究目前亦不多見，僅以 Ruff（2002）的國小校長領導心智模式研究與本研究有關。該研究以質性個案方法，針對三位城市小學的校長，以任職資歷的深淺，區分出初任校長、有經驗的校長與屢次獲獎的校長，採用觀察與深入訪談，了解其心中對教育問題與理念的心智模式。研究發現有以下幾項：無論初任、有經驗或者屢次獲獎的校長，其心中均有某種深藏的定準（alignment），而對其角色與任務表示關切。至於學校的文化脈絡、地理環境與動線安排，往往也可看出校長受學校文化脈絡，而影響其治校之心智模式的運作。Ruff 也觀察到雖然每位校長展現的教育領導雷同，但其所建構與持有的教育領導的心智模式，卻對教育意義與其日常表現有不同的關注（詳見附錄六）。

其研究得到重要的結論則是：Ruff 認為兩位有經驗的個案校長，其心智模式對教育原則與信念的思考較為深遠，其教育關懷深繫於受教者的發展，但此定準卻未出現在初任校長的身上；再者，Ruff 也發現兩位有經驗的個案校長，其所持有的教育領導心智模式較為整合，在校務運作的處理上多聚焦於重要爭論的解決，並著力於校內同儕的良性溝通；然而反觀初任校長，則多將焦點集中於立即事件的關注（immediate concerns），其心智模式中隱性的

假定或信念，具有強烈的教育行政績效觀，因此，在校務運作的焦點上偏重學生成績與校務運作的績效。

貳、領導型態之研究

關於領導型態之研究主題方面，目前教育界的研究相當有限，僅林靜怡（1999）以認知型態為主軸，綜貫特質論（領導者認知型態）、行為論（領導型式），以及情境論（領導型式與部屬認知型態）三個研究面向，探討校長認知型態與領導型式之相關情形，並以教師認知為主要的觀點，探究校長領導型式、教師認知與領導效能三者的相關情形。研究的進行方式，採文獻分析與問卷調查，施測的對象為 26 位校長與 234 位國小教師。其研究結論顯示，校長認知型態與其領導型式有顯著的相關，而且教師與校長認知型態若配合者，則教師知覺其領導效能較高。其研究建議為校長在行政領導上，宜多和教師密切互動，以了解彼此的認知型態特質，並提昇正確判斷情境的能力，以提昇其權變領導的能力；再者，即對校長的儲訓及任用，提出加強認知領導情境與對教師領導溝通的加強，以提昇治校的管理技能。

在非教育類上，以管理類最為偏好研究領導與認知的關係，其研究方式大多透過問卷調查，以了解領導人認知及其領導型態對組織的影響，如：朱曉石（1981）、何大安（1989）、周志法（2002）、徐慧君（2003）、許正昌（2004）等。從這些研究中，多半可以歸結領導者持有的認知價值或觀念，是決定組織運作與影響成員工作的重要因素，如：朱曉石（1981）採 Witkin 心理分化的觀點，將研究對象分為「籠統型」的認知者與「清晰型」的認知者，進行領導研究，結果發現清晰型領導者對領導較有洞見，較能提昇組織效率；何大安（1989）以價值觀（認知）將影響領導行為的不同，採不同國籍的領導人作為研究對象，結果發現領導者對其領導行為的認知程度，將導致不同的領導效應；徐慧君（2003）發現領導者領導型態認知，影響了員工的工作滿意與工作成效，即領導者若能以關懷導向進行其日常領導，則對員工的工作滿足等各構面，均有顯著的正向影響；許正昌（2004）發現，領導者若知覺轉型領導的重要而實施於領導中，將對行政績效產生高效度的正面影響，必然提昇被領導者的滿意度；其中，較為特殊的是周志法（2002）藉由「公平認知」³¹的交互作用，發現領導者可在不同的領導風格下，影響成員對自身

³¹ 「公平認知」即領導人自身或成員對工作中有關程序與分配是否公平之狀態的認知觀點。該研究定義之公平認知，是指主管在領導員工上，無論制度或產出結果的分配均能公正、合理。故公平認知可分為程序公平與分配公平兩種，前項是決策與過程之認知公平，如：組織中的工作投入比較評估、決策結果，是否公平；後者則是指產出結果的分配，強調結果與內容，包括：主管目標建立、參與主管互動之機會等（周志法，2002：32）。

工作的看法。因此，建議在領導風格上宜使用轉型領導，以提高員工對公平認知的看法。

另外，張嘉耘（2000）採用實驗研究法，以員工認知型態而非研究領導者的認知，反觀領導者應如何調整其領導型態。結果指出有領導者的群體中，具思考型認知的成員較能因領導者的引領，而有較佳的效率及效果；反之，具感覺型認知的成員較適合沒有領導者的情境。該實驗的研究對象雖非領導者，但研究中亦反映了認知與領導的關係，故仍將之介紹於此。

在國外，主要以 Hallinger、Jantzi、Leithwood、Murphy 與 Steinbach 等人，對領導者領導型態的認知觀點有深入的研究，可謂此波學校重整運動後，以認知觀點研究教育行政或領導的主要學者。在為數不少的研究發表中，大抵反映出學校在重整運動後，產生的新教育領導觀。在校長領導的新面向中，經過實徵研究及文獻，揭示了教育領導、轉型領導、道德領導、參與領導、管理領導與權變領導等多樣的領導面貌。然而，在校長領導型態的認知上，研究結果顯示，轉型領導的認知觀點對當前的校長領導較有助益。此外，Hallinger（2003）也認為教學領導與轉型領導必須重新再概念化，以定義出學校的使命、管理教育計畫，促進學校學習的正面氣氛。

在非教育界中，以管理界對領導認知型態多所關注。Petty 與 Lee（1975）、Poll（1997）等人均有類似的研究，佐證領導者的領導型態與工作滿足間有正相關。其研究結果顯示，領導認知型態若朝向關懷導向，則較能帶給員工充分的工作滿足。Likert（1961）的研究結論也指出，對領導型態的認知若朝向工作績效導向，雖有助於工作的完成，但此工作導向的領導型態，將帶給員工較低的工作績效感。

參、領導者問題解決之研究

國內目前攸關認知與問題解決的相關研究中，³²教育界多半探究學生問題解決的認知能力，所含範圍相當有限，故尚未出現探究領導上與問題解決

³² 教育類：吳坤銓（1997）—國小學生認知能力問題解決能力與創造傾向之相關研究；吳淑敏（1992）—創造性問題解決之心像教學方案對國小資優班學生問題解決能力、創造力、自我概念及認知風格之影響；林麗惠（2000）—原住民與非原住民學童的認知風格、推理表現與問題解決表現之相關研究---以桃園縣平地國小學童為例；許又勻（1997）—高職部輕度智能障礙學生認知行為取向之人際問題解決訓練；曾超望（2004）—國小教師創意教學與學生後設認知能力、創造力及問題解決能力之相關研究；謝淑芬（1991）—人際問題解決之認知歷程、攻擊信念與攻擊行為之研究；簡惠燕（2000）—國小學童在科學問題解決過程中創造力與後設認知之相關研究；羅芝芸（1999）—兒童認知風格、情緒智力與問題解決能力之相關研究。

管理類：鄭祝祥（2003）—半導體廠製造課長之問題解決認知作業分析。

有關的認知研究。管理界中，僅鄭祝祥（2003）曾以課長為對象，研究認知在領導上的運用，以進行工作上的問題解決，而較與領導認知、問題解決的探究有關。其研究結果發現，領導者若能建立一套較周全的認知資料庫，則將有助於工作的運作與指揮，順利解決問題。

反觀國外，Allison（1989, 1996）、Allison 與 Allison（1993）、Begley 與 Murray（1991）、Bolman 與 Deal（1993）、Cowan（1986）、Hallinger 與 Leithwood 及 Murphy（1993）、Leithwood 與 Jantzi 及 Steinbach（2000）、Leithwood 與 Stager（1989）、Leithwood 與 Steinbach（1991, 1995）、Peterson（1986）、Wagner 與 Carter（1996）等人，近年來均以認知觀點，探索教育領導上的問題解決。由於研究豐碩，擇要來看，Peterson（1986）曾以認知取徑，研究四所個案學校的校長如何去發現問題，並關注學校裡問題環境（problem environment）所帶給校長的挑戰。研究結果指出，校長發現問題的敏感度受問題解決的數量、頻率與困難度所影響，也受學校環境脈絡，如：學校規模、學生的社經背景、組織氣氛，以及全體士氣等因素所影響。因此，Peterson 認為校長若能隨時持有清楚的知覺並常處於問題環境，便能時時關切身邊細微的問題，有助益於問題的解決，同時展現校長專業的知識與技能。

在基模對問題解決的重要性上，Bolman 與 Deal（1993）曾以認知取徑，研究學校領導與組織管理。從中發現，基模的運用在問題或事件的詮釋上相當重要。Allison 與 Allison（1993）也曾利用個案研究，發現校長若愈具專業效能，則其問題知覺的基模更能協助其權衡有效的資訊，使他們更能夠發現問題的核心要素，並順利且有效率地解決問題。

在解決問題的資源與網絡上，Begley 與 Murray 曾對校長領導，研究其有關問題解決所需的網絡。研究結果發現，非正式的問題解決網絡，往往可以協助領導者處理行政問題（引自 Begley, 1996: 564）。

回歸問題解決的專業效能上，Leithwood 與 Steinbach（1991, 1995）在其研究中，無論對學校行政首長進行問題解決的探究，或其觀察資深行政者在問題發現與定義過程中的表現，所獲得的研究結論均是，領導者在問題知覺與解決上，必須回歸專業的知識背景或技能，才能凸顯領導者或指導者角色的重要性。因此，在研究領導者問題解決的過程中，無形將領導者的重要性、專家技能與角色期待，藉由認知取徑的研究突顯其重要性。另外，Leithwood、Jantzi 與 Steinbach（2000）在其對校長轉型領導的研究裡，發現校長的內在認知，掌握了其對問題的思考與詮釋，尤其在目標設定上，對缺乏結構化（ill-structured）問題更有積極作為。其後，更在校長領導的實踐中發現資深

校長面對領導認知觀的轉型時，特別著重以多元的角度來看待問題，以尊重與支持的態度對待全體師生，給予教師自信而非負面意見的鼓勵，以提供其反思的機會。在解決問題的過程中，亦發現重視價值與心情（mood）是問題解決的核心關鍵。總而言之，該研究以認知的觀點，切入學校現場所發生的問題，指出領導者若能思慮深遠，擁有彈性的認知哲學觀，將有助於領導的實踐，並提昇成員的成長。

肆、初任與資深領導者之研究

國內教育界對於初任與資深的研究，對象與議題多半圍繞在教師的教學層面，³³企圖自教學探究兩者在效能或技巧上的差異，然而在教育行政領導上，目前國內卻尚未出現此類研究。

在國外，初任與資深者之差異，原本是認知心理學中相當重視的議題，多半用在教學問題的研究上，如：Chi、Feltovich 與 Glaser（1981）。在管理界中較具代表性者如：Day 與 Lord（1992）亦曾將初任領導者與資深領導者的差異，以 38 位業界的領導者與 30 位 MBA 的學生，進行資深者與初任者對問題分類的任務考驗，結果顯示資深領導者比初任領導者在缺乏結構化（ill-structured）問題上，更具有快速的認知與分類能力，而且資深者在領導時，更能破除既有的認知分類框架，並合併更多與問題相關的資訊，以展現資深者效能。根據結果，深入分析這些資深者之所以能在領導的爭議問題上快速判斷，並非德高望重、有所年紀，而是能在好的發展或組織脈絡中提昇其作決定的效率。另 Wagner（1987）亦有類似的研究，其曾以 64 位專業管理者、25 位商業學校的研究所學生，與 60 位完全沒有管理經驗者進行隱性知識的測量，結果發現初任領導者與資深領導者，在知識體系中具有相當大的差異，且隱性知識亦相當不同。此外，Ruff（2002）之研究除了前述顯示心智模式在領導上的影響，其在研究對象上亦發現初任校長與資深校長，其在教育信念與關注的事務上有所不同，此可謂教育領導裡，研究初任與資深校長確有差異且印證於教育現場的新興研究。

³³ 王純瓊（2004）—輔導活動資深教師與初任教師課堂教學表現之分析研究；江宣縈（2003）—中等學校資深與生手體育教師教導方式差異之研究；夏淑琴（1999）—體育資深教師與生手教師之比較研究-以教師回饋為例；許雅惠（2004）—小資深教師專業知能發展之研究；黃思華（2004）—網路科技對國民小學初任教師專業發展之研究；郭慧龍（2004）—高職特教班資深教師及生手教師與學生語言互動行為之觀察比較研究。

伍、領導者知覺策略之研究

目前國內有關認知策略的研究有 18 篇，³⁴但幾乎都是與教學有關的知覺策略研究，然而探究教育界中與領導有關的知覺策略，僅林易蓉（2002）以問卷調查法對知覺領導策略與學校效能管理，進行相關研究而較可參考。其研究結論發現，過去國小經營的同質性很高，如今受到各種環境生態的改變，國小經營者對於環境的敏銳度甚於從前，由被動的反應化為主動了解。因此，該研究以企業界營造效能的角度切入，研究領導者與受領導者對策略（學校運作歷程、學校整體表現、學校資源投入）的知覺情形，並發現國民小學已具備策略性思考，唯實踐上不若企業界之系統化。此外，在管理界中僅林志華（1996）以問卷調查法，針對國內 400 大製造業及 200 大服務業，探討國內大型企業對企業再造的變革策略與關鍵成功因素之認知。其將變革策略分為實體再造、管理再造，以及思想再造三個層面。研究發現有：國內大型企業普遍認為，思想再造在實施上是較為困難的，在重要性的認知上，則視實體再造為最重要的面向。對於領導的影響，可知領導者持有的知覺策略背景，將影響該企業走向不同的變革之路。

國外以認知取徑探究知覺策略的研究如同國內一般，大致都以教學領域方面為主，至於應用到領導層面來看，知覺策略的探究仍是相當新穎的議題。Wasserstein-Warnet 與 Klein（2000）曾進行一個二年的質性研究計畫，針對 20 個學校進行革新中校長領導之知覺策略的研究，其關注面向有：學校全體成員面對變革過程的關懷與期望；探索校長如何在學校革新的校務實踐中，建構新的認知觀點與意義，以及此新的知覺建構為什麼決定校長領導的

³⁴ 教育類：王子華（2002）—網際網路教學環境之後設認知策略設計對於大學學生學習效益之影響；王仁宏（2004）—後設認知策略教學對國小補校成人學生閱讀理解成效影響之研究；江美娟（2002）—後設認知策略教學對國小數學學習障礙學生解題成效之研究；李秀玉（1998）—國中一年級學生認知偏好、認知策略與生物科學思考能力之研究；邱俊宏（1999）—後設認知策略訓練對高中生英文閱讀理解及態度的效益研究；邱富宏（2002）—融入後設認知策略的網路學習環境對技術學院學生學習影響之個案研究；林易蓉（2002）—國民小學運用策略管理與學校效能關係之研究；胡永崇（1995）—後設認知策略教學對國小閱讀障礙學童閱讀理解成效之研究；孫扶志（1996）—認知策略教學對國小數學低成就學童文字題解題能力之實驗研究；秦豫敏（2003）—後設認知策略對外語（英語）寫作教學影響之個案研究；陳宣煉（2003）—後設認知策略在高工學生電子實習教學成效之研究；陳蕙如（1998）—從認知策略與後設認知策略探討國一學生數學科的主動學習；張淑芳（2001）—認知策略對國小輕度智能障礙學生數學解題能力影響之研究；張獻中（1999）—後設認知策略在國小五年級社會科教學上應用之研究；楊坤原（1996）—高一學生認知風格、認知策略、遺傳學知識與遺傳學解題之研究；謝秀圓（2004）—寫作的認知策略教學對高職輕度智能障礙學生寫作表現之研究；蘇玉鳳（2004）—高中生英文閱讀理解之後設認知策略使用量表之編製。

企業類：林志華（1996）—企業文化、領導風格、與企業再造關鍵成功因素認知之關係--對國內大型企業的實證研究。

新聞類：章倩萍（1994）—新聞記者的認知策略之研究。

成敗。在經過一連串質性資料的分析後，結論為：認知策略與其實踐可協助校長影響與改變學校積習已久的文化知覺；領導者深切地辨識與認知自己的領導架構（組織架構、人際關係、政策、象徵的文化符碼與願景）將有助於革新自身的領導；在文化的架構中，認知策略可使領導者將意義開展於組織的文化脈絡中，使文化中的故事、偶像與儀式等，可再現其領導應用的價值。在理解學校全體對變革的關懷上，研究指出時間壓力、興趣與個人的動機、了解與釐清改革內涵、組織的人際關係、因應改革的決心等面向的知覺內涵，是影響校長領導策略的重要因素。在校長領導策略上，研究發現若校長能敏銳地覺知領導的彈性、權變，並善用溝通與利用時間，就能形塑有效的策略來進行領導。

小結：

綜合上述，有關國內外認知取徑應用在「領導」層面的相關研究，約可由上述五個層面的主題進行歸納。整體來說，國外受到學校重整運動改革的影響，不斷激起認知取徑在領導變革上的相關研究，乃至今日成爲一個新興的研究取徑。但反觀國內，這個重要的議題卻只在零星的領域中看到少數的相關研究。事實上，國內近十年同樣受新一波教育改革的衝擊，無論在權力的解構或制度的鬆綁，都爲教育帶來前所未有的震撼。而面對眾多改革策略與觀念，身爲學校守門員的校長，著實必須具備對校園生態的高度知覺，以辨識改革脈絡中的轉變，而能穩定家長、教師、學生的心，進而締造出優質的教育成果。

在前所論析之相關研究中，每一項主題均以認知取徑爲軸，而研究影響教改生態的重要脈絡。然而，在眾多的研究主題中，本研究特別關注於領導心智模式研究，其理由即在領導心智模式是一套習以爲常、根深蒂固的思作體系，校長如何利用其領導心智模式，看待教育中的相關變革；如何檢視其以往習以爲常的思維路徑，來面對教改脈絡下的各種事務，著實攸關其領導的成敗，並對教育品質之優劣造成深遠的影響。

此外，由上述相關研究中，可發現目前國內與領導相關的認知研究多半採用量化問卷的方式進行。事實上，國外許多探究領導的研究，均深入教育現場，以質性個案研究的方式，進行觀察或深度訪談以詮釋領導者認知背後深沈的意涵。在研究取徑上，本研究認爲量化的問卷調查，因不易探究出隱性知識的真正意涵，於是必須透過質性研究細膩的互動言談，觀察與訪談時參與者「說思同步」的再探，才能深掘內在認知的思維。因此，本研究即以

質性個案研究，深入了解校長領導心智模式。除探討其對教改脈絡下，自身角色與任務的觀點，並了解影響校長心智模式的因素、內涵，以及領導心智模式的執行情形。此外，更透過相關理論，釐清領導心智模式的內涵，而以初任與資深校長領導心智模式的探索，了解「資歷」對領導心智模式的影響，為國內教育領導之認知研究，開創一個新的視野。

表 2-5 與本研究相關之國內外領導認知相關之研究

主 題 類別	國內外與領導認知相關之研究				
	心智模式	認知型態	問題解決	初任與資深者	知覺策略
教育	Ruff (2002) ; 李澄益 (2003)	Hallinger、Leithwood 與 Murphy (1993) ; Leithwood、Jantzi 與 Steinbach (1999) ; 林靜怡 (1999) ; Hallinger (2003)	Cowan (1986) ; Peterson (1986) ; Allison, D. J. (1989, 1996) ; Leithwood 與 Stager (1989) ; Allison, P. A. (1991, 1993) ; Begley 與 Murray (1991) ; Leithwood 與 Steinbach (1991, 1995) ; Bolman 與 Deal (1993) ; Hallinger、Leithwood 與 Murphy (1993) ; Wagner 與 Carter (1996) ; Leithwood、Jantzi 與 Steinbach (2000)。	Chi、Feltovich 與 Glaser (1981) ; Day 與 Lord (1992) ; Wagner (1997) Ruff (2002)	Wasserstein-Warnet 與 Klein (2000) ; 林易蓉 (2002)
政治		許正昌 (2004)			
資訊		張嘉耘 (2000)			
管理		Likert (1961) ; Petty 與 Lee (1975) ; 朱曉石 (1981) ; 何大安 (1989) ; Poll (1997) ; 周志法 (2002) ; 徐慧君 (2003)。	鄭祝祥 (2003)		林志華 (1996)

資料來源：研究者自編。