

教育研究集刊
第五十九輯第四期 2013年12月 頁1-45

國小學校領導動力及其學校效能的 差異分析

林明地、連俊智

摘要

本研究主要探討國小學校領導動力及其學校效能的差異情形，其中，學校領導動力為校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群等變項之組合。以臺灣地區國民小學為母群，抽樣調查45所樣本學校，每所學校均抽取具代表性的樣本，分析其在校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群的組合情形，以及不同領導動力學校之學校效能的差異情形。本研究發現，依學校領導動力各面向之特性，學校可被群集劃分為動態整合學校、行政垂直學校、教師水平學校，以及靜態固著學校等四種類型。其次，動態整合及教師水平二類學校所呈現的學校效能較高，顯著高於行政垂直學校與靜態固著學校的效能。最後，學校領導動力的概念有助於整合校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群所形成的個人與團體領導動力，更重要的是，它明確地指出校長領導努力的重心最好是透過校長轉型領導營造優質的學校領導社群，進而提升教師自我管理能力。

關鍵詞：校長轉型領導、教師自我管理、學校效能、學校領導社群、學校領導動力

林明地，國立中正大學教育學研究所教授兼教務長

連俊智，臺灣首府大學幼兒教育學系兼任助理教授（通訊作者）

電子郵件：tainancool@gmail.com

投稿日期：2012年12月12日；修改日期：2013年7月19日；採用日期：2013年10月11日

A Study of School Leadership Dynamics and Their Differences on School Effectiveness in Elementary Schools

Ming-Dih Lin Chun-Chih Lian

Abstract

The purpose of this study were is to analyze the school leadership dynamics and differences they produce in terms of the effectiveness of elementary schools. The school leadership dynamics is are a variable that combines the scores of principals' transformational leadership, teachers' self-management and the leadership community at the school. This study chose 45 sample elementary schools in Taiwan. A representative sample,including teachers and administrators, was selected from each school, to answer a questionnaire that consisted of 14 dimensions. The study utilized Cluster Analysis to classify the 45 schools based on their leadership dynamics, and it was found that the schools could be divided into four types: the Dynamic Integrated School, the Administrative Vertical School, the Teacher Horizontal School and the Static Inertia School. Significant differences were found among the four types of schools

Ming-Dih Lin, Professor, Graduate Institute of Education; Dean, Academic Affairs, National Chung Cheng University

Chun-Chih Lian, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, Taiwan Shoufu University (Correspondence Author)

Email: tainancool@gmail.com

Manuscript received: Dec. 12, 2012; Modified: Jul. 19, 2013; Accepted: Oct. 11, 2013.

in terms of school effectiveness. The school effectiveness in the Dynamic Integrated School and the Teacher Horizontal School were higher than the Administrative Vertical School and the Static Inertia School. Finally, the concept of leadership dynamics is helpful to integrate principals' transformational leadership, teachers' self-management and the leadership community at the school. Most importantly, it indicates specifically that the principal leadership should focus on building the leadership community at the school and on helping to increase teachers' self-management abilities.

Keywords: principals' transformational leadership, teachers' self-management, school effectiveness, leadership community of school, leadership dynamics

壹、前言

學校革新過程及效能的提升，除了需強化校長領導外，尚須提升教師自我管理（teachers' self-management），以及建立學校領導社群（leadership community of school）；換言之，即由學校內部全面提升學校領導動力（school leadership dynamics），進而提高學校效能（school effectiveness）（鄭燕祥，2003，2006；Sergiovanni, 1994）。教育領導的相關研究發現，為提升學校效能，絕非僅由領導者一人由上而下的命令即可以推動完成；然而，也非完全憑藉教師自主的力量在其專業領域上就能夠建立具整合性的力量。具體而言，學校校長轉型領導（principals' transformational leadership）及教師自我管理，與學校領導社群的建立，具有相得益彰的作用。學校領導動力程度不一的學校，其所展現的學校效能也會有所差異（鄭燕祥，2003，2006；Del Greco, 2000; Kunkel, 2003）。可惜以往的研究大多探討單一變項與學校效能的關聯及差異情況，例如：校長轉型領導與學校效能的關聯及差異情形、教師自我管理與學校效能的關聯及差異情形，以及學校專業社群與學校效能的關聯及差異情形，較難呈現學校行政、教學個體與團體的整體動能，以及不同領導動力學校在學校效能的差異情形。

21世紀有效能的學校領導者絕非只是行政管理者，也必須是教育領導者、教師自我管理的鼓舞者，更需要是社群的領導者（Rubin, 2007）。校長運用轉型領導營造學校優良文化，進而增進學校效能，是校長領導的重要取向。其中，學校優良文化的內涵必須同時包括教師自主投入管理，以及學校學習社群的建立（張慶勳，1996；Evans, 1996; Rogers, 1994）。

本研究探討學校領導動力及其在學校效能的差異情形，主要在探究整體學校校長、行政人員、教師所涉及的領導、自我管理與社群力量組合的學校領導動力之情形，以及不同領導動力學校之學校效能的差異情形。從實證研究與相關理論的探討中，可以合理地認為校長轉型領導、教師自我管理及學校成員所形成的學習社群在提升學校效能為核心的校務領導中，是相關且重要的影響因素（鄭燕祥，2003；Sergiovanni, 1994）。

本研究採取問卷調查研究法，運用學校領導動力的整合觀點，審視學校校長

採行轉型領導取向、增進教師自我管理程度、推動學校領導社群的整合情形，並分析其所呈現的學校效能的差異情形。

具體而言，本研究目的主要有二：

一、分析國民小學校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群組合之學校領導動力之情形。

二、探討不同領導動力之國民小學的學校效能差異情形。

貳、相關文獻探討

與本研究相關的文獻主題包括學校領導動力的理念與相關要素、學校效能的理念，以及學校領導動力與學校效能相關的研究等三個主題，茲一一探討如下，以為本研究設計之基礎。

一、學校領導動力的理念與相關要素

本研究所探究的學校領導動力係一整合的概念，包括校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群等變項特徵的組合（連俊智，2011）。有關學校領導動力的概念或名詞，目前在教育領導文獻並未發現完全相同的用法，其他類似商業組織行為科學所指稱的領導動力（leadership dynamics），則主要是在探討有關領導者自我領導、分享領導所形成的團體動力（group dynamics）（Bligh, Pearce, & Kohles, 2006）。其理念雖與學校領導動力類似，但學校組織畢竟與商業組織不一樣，學校領導必須更強調教師領導社群的經營（Sergiovanni, 1994）。同時，Fullan（2013）也提出全系統改革的類似觀點，強調應由領導產生其他成員領導，以推動改善整體系統的動態理念。有鑑於學校分布領導、教師領導、教師專業學習社群，以及學校多層面領導等理念與研究的推展（鄭燕祥，2006），使得校長領導必須兼顧教師自我管理以及學校領導社群的建構。而這種兼顧校長領導與教師自主管理及學校領導社群等學校內部過程的變項（林明地，1999；Hallinger & Heck, 1998；Zuber-Skerritt, 2011），本研究稱之為學校領導動力。

理論上，學校領導動力根據校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社

群等三個變項高低特徵的組合，有可能出現八種情形。舉例而言，有的學校可能在校長轉型領導的特徵較明顯，但教師自我管理及學校領導社群的得分較低（屬於行政領導較強的學校）；有的學校亦可能是教師自我管理的特徵較顯著，但校長轉型領導、學校領導社群得分較低（屬於教師互動較好的學校）；但有些學校也有可能在校長轉型領導、教師自我管理與學校領導社群的得分都很高（是領導動力較高的學校）；更有的學校是三個變項的得分都很低（屬於領導動力各方面均弱的學校）。詳細的八種學校領導動力的可能組合，如圖1所示。

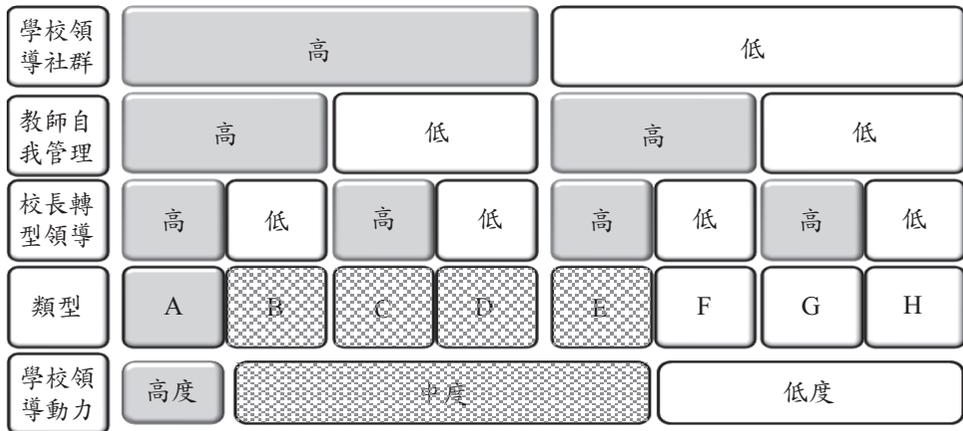


圖1 學校領導動力的分類架構

從圖1可以看到，若是分別依照校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群等三個變項各呈現出高、低的程度，所組合而成的學校領導動力類型，可以分類成從A到H共八種類型。其中，A類型所顯現的三個變項分布分別是高學校領導社群、高教師自我管理及高校長轉型領導，此類型所顯現的意涵是，此類學校無論是在領導作為的促動，或是教師自我的專業成長，以及在專業社群的推展上，皆展現出一致的高程度水準，也因此，其所展現的學校領導動力強度自然是屬於高程度的展現。

B類型所顯現的三個變項分布分別是低校長轉型領導、高教師自我管理，以及高學校領導社群的程度，此類型所顯現的意涵是，教師自我專業發展層面的行

動展現出高程度的水準，同時，其在學校領導社群方面也具有高水準的表現。但是，其在校長轉型領導層面的表現卻是相對低程度。可以理解的是，雖然校長領導實際的作為不見得突出，但在教師個人專業成長以及教師團體的領導社群方面，卻積極地運作展現。因此，此類學校具有教師個人及團體的努力，其學校領導動力應屬於中等程度。

C類型所顯現的三個變項分布分別是高學校領導社群、低教師自我管理，以及高校長轉型領導，此類型所顯現的意涵是，此類學校在教師自我專業成長的行動顯得較為不足，但是，其在校長轉型領導層面以及專業社群層面的領導與推展則均展現出高程度水準，也因此，其所獲得的學校領導動力自然也屬於中等程度。

D類型所顯現的三個變項分布分別是低校長轉型領導、低教師自我管理，以及高學校領導社群，此類型所顯現的意涵是，此類學校在校長領導的行動及其教師自我專業發展的作為均顯得不足，但教師團隊的表現則相當不錯，因此，其所展現的學校領導動力強度是屬於中等程度。

E類型所顯現的三個變項分布分別是高校長轉型領導、高教師自我管理，以及低學校領導社群，此類型所顯現的意涵是，此類學校在領導作為的促動較高，且其教師自我的專業成長層面亦高，只是在專業社群層面的推展上程度較低，因此，其所展現的學校領導動力屬於中等程度。

F類型所顯現的三個變項分布分別是低校長轉型領導、高教師自我管理，以及低學校領導社群，此類型所顯現的意涵是，此類學校在校長領導的作為及其在學校領導社群層面的促動均顯得不足，因此，雖然其在教師自我專業發展層面有高度的表現，但卻僅展現教師個人層級的表現，缺乏教師團體及學校領導的統整與支持，故屬於低程度的學校領導動力。

G類型所顯現的三個變項分布分別是高校長轉型領導、低教師自我管理，以及低學校領導社群，此類型所顯現的意涵是，此類學校在教師自我專業發展層面的行動及其在學校領導社群的作為均較顯不足，因此，雖然其在校長領導有高度的表現，屬於行政領導較強但教師個人及團體配合度較不足的學校，從本文前言之敘述可知，此最不符合現代學校領導與組織運作的理念，故應屬於低程度領導動力的學校。

最後，H類型所顯現的三個變項分布分別是低校長轉型領導、低教師自我管理，以及低學校領導社群，此類型所顯現的意涵是，此類學校無論是在校長領導的作為，或是教師自我專業成長，以及教師專業社群的展現，皆為低程度的水準，整個學校上下動力不足，因此，其學校領導動力自然是屬於低程度的水準。

綜合以上依據校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群等三個變項所組合而成的八種類型的學校領導動力型態，可以理解學校領導動力並非有或無的問題，而是程度的不同。研究者初步依據各不同類型的屬性與展現程度，區分為高度學校領導動力、中度學校領導動力，以及低度學校領導動力等三大類型。然而，由於文獻上並未針對校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群等三個變項進行組合或加以分類，因此，學校領導動力的高低分類必須透過單因子多變量變異數分析（one-way MANOVA）、集群分析（cluster analysis），以及區別分析（discriminant analysis）的方法交叉檢視加以確定。

經由以上學校領導動力理念分析可以發現，學校中自我管理良好的教師形成了專業社群，成員具備了共同專業基礎與默契，成為容易溝通且能擁有自我管理能力的團體。當學校需要專業社群的看法與意見時，專業社群的成員即能夠提出符合該專業的觀點。透過合作、自我管理與團體民主的結合（Ark, 2013; Cloke & Goldsmith, 2002; Nussbaum-Beach, 2012; Zuber-Skerritt, 2011），再加上領導支持，學校即能逐步提升其工作創新績效（Cohen, Ledford, & Spreitzer, 1996; Fisher, 2000）。引申而言，校長轉型領導、自我管理與領導社群的結合，可以逐步提升學校領導動力。

針對學校領導動力所包括的校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群這三個元素的內涵，本研究首先在校長轉型領導上，著眼於校長領導的新興理論，因為新興理論對於領導的研究方法途徑，不但避免了純粹將重點全然放置在領導者身上，也不再視領導為靜態、單一的職權行使，而是將被領導者逐漸含括在領導實踐的範圍中，且視領導為動態、多向的權力互動型態。成功校長的重要影響力是發揮在其對教師原有習慣的改變，若想要維持組織的平衡，就必須有創造改變及革新的努力（Leithwood & Jantzi, 2006）。換言之，領導者應授權給部屬，而不只是將權力集中，不僅要能創造成員參與的氣氛，甚至要刺激部屬付出額外的努力與奉獻，而非僅是工作契約的完成而已。本研究認為，今日學校所要

建立的校長領導風格，必須具有重新建構自我的創新能力，能夠從命令和指揮的管理層次，轉變成為能影響跟隨者的認知，激發其自我潛能與行動意願，進而形成與提升自我指導和鼓勵的領導層次；換言之，就是轉型領導的理念與實際。

在校長採取轉型領導模式引領之下，若是能夠提供一個開放的民主參與空間，則對於社群的建立與推動，將具有正面且積極性的作用。同時，也會對創新發展產生重要的影響（Burns & Ott, 1999; Canals, 2011; Ettlíe, 2000; Watkins, Ellinger, & Valentine, 1999）。學校面對真實世界的複雜性，若要能成功，就必須發展新的領導角色與領導作為（Sergiovanni, 2001; Tschannen-Moran, 2013）。為了滿足成員專業成長、推動組織創新經營、回應環境的快速變遷，以及維繫永續經營的優勢，學校校長的角色扮演與行動思維必須有別於以往，故校長不僅需要適度改善自身的侷限，以及行政體系的科層領導固著形式，同時，更必須放寬教師被侷限於教學與課程的傳統發展角色，並且改變排除教師成為參與領導決策者的權威考量，使其成為具有專業自主的行動管理者。Leithwood與Jantzi（2006）對學校轉型領導的相關研究發展出校長轉型領導模式，並將此變項的特徵整合為設定方向、發展成員及組織重新設計等三個面向，此一校長轉型領導的面向，也成為本研究採用之依據。其中，設定方向指的是學校建立願景，發展目標與優先順序，對於目標達成展現出高度的期望；發展成員的內涵包括提供智性刺激及個別關懷與支持，並示範專業表現與價值；組織重新設計指的是發展合作學校文化，創造有助於參與決策的結構，以及創造具生產力的社區關係。

其次，針對教師自我管理，學校的變革多數是從學校成員自我變革做起，而能具有自我管理與領導能力是所有個人、團隊及組織變革的基礎（Leider, 1996）。在重新建造的組織結構中，組織的行為即是基於自我導向的工作團隊，而能夠建立目標、解決問題、做決定，以及改變現況，且成員能夠分享責任與分配工作（Bennis & Mische, 1997; Collay, 2011）。每個人在扮演領導角色時，所應具備的內涵就是自我管理，而這當中包含了個人的目標、價值、願景與膽識（Leider, 1996）。教師自我管理之目的，即在於激勵每位成員能成為學校行政問題解決者，能夠有自我反省的能力，以便能夠洞悉何種觀念系統足以影響自己的行為（黃乃燊，2000）。

本研究認為，教師自我管理的意涵，是成員在學校之中，在專業社群的領域

上，採取持續的學習與成長行動。在認知上，成員具有對於自我角色產生的認同，對於學校主動產生的承諾。在行為上，個體能應用適宜的行為，運用方法程序以自我增強、自我檢視、自我評鑑與修正，進而達成既定目標。同時，在態度上，學校成員願意抱持信任的理念與他人溝通，以及接受學校價值、願景，並產生歸屬感。本研究對於教師自我管理的衡量，是採用Manz與Sims（1987）建構的自我管理模式，包含了深入練習、自我目標設定、自我批判、自我增強、自我期待，以及自我觀察與評鑑等六個面向（Cohen, Chang, & Ledford, 1997）。其中，深入練習指的是教師在教學技巧的精進；自我目標設定包括設定具挑戰性的個人與團隊目標；自我批判為對自我與團隊表現的省思與改善；自我增強指自我與團隊激勵；自我期待為對自己與團隊的要求與期望；而自我觀察與評鑑則是針對個人與團隊行為與規範進行觀察與評鑑。

最後，學校領導社群的觀點結合了領導與社群二者的理念，其意圖即是學校領導者為達成組織目的，必須突破學校地域範圍、實質結構、心理與文化等層面的藩籬，運用發展社群的過程，藉由社群專業的能力，一方面培養社群本身即具有專業領導的能力，另一方面讓組織領導者更能夠整合分別代表各專業社群領域中的領導者們，共同尋求獲得組織最適切的發展方向、策略、執行過程與成果的回饋與再學習。學校領導社群所呈現的意象，即是在學校發展過程之中，每個人皆可能因不同議題、時間、地點而成為社群領導者，此時，學校校長則成為社群專業領導者中的領導者，能夠展現出更大且更為深遠的影響力。

對於學校領導社群的定義，可以歸納為：是經由學校領導者所建立超越組織界限的社群組合，經由各社群在專業領域知識上的管理，與跨越不同社群文化藩籬的合作，藉由領導風格與影響力展現，以及領導者社群的參與決策型態運作，創發出最適宜且有效的領導策略與實際，以達成個人成就與組織目標，塑造組織的核心價值，提升學校效能與永續卓越發展。因此，本研究對於學校領導社群的整體概念，可以含括建立社群的學校領導者、社群領導、具有領導能力的社群、領導者的社群等四個面向。其中，建立社群的學校領導者代表校長與學校成員視適當時機變成社群建立者；社群領導是校內外各種專業社群彼此合作發揮領導影響力；具有領導能力的社群指的是社群具有領導能力；領導者的社群指的是學校變成一群領導者的社群。

綜合而言，本研究所指之學校領導動力以校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群等變項之組合，描述學校個體與集體多面向的領導動力。在本研究中，學校領導動力係指學校在「學校領導社群及其相關因素與學校效能研究問卷」的校長轉型領導、教師自主管理，以及學校領導社群等量表得分，並透過單因子多變量變異數分析、集群分析與區別分析的交叉檢視，依學校在各個變項分數高低組合成不同特徵的學校類型。

二、學校效能的理念

效能是一種多元且複雜，但可以整體加以理解，且主要強調在有限時間和資源上，能有效達成組織目標的構念。在學校效能的衡量方面，組織效能感受指標（index of perceived organizational effectiveness, IPOE）結合許多研究結果，廣受許多研究的應用（Mott, 1972），將此指標應用在學校的情境中，學校效能應關注的要項包含學校教學、課程、教室、活動成就與社區關係等相關的產品數量、產品品質、效率、可調適性（adaptability）及彈性（flexibility）等內涵，是學校運用其整體力量，以尋求目標達成和提高適應性的能力。本研究對於學校效能的測量，即根據此內涵加以研擬。

根據Mott（1972）組織效能的內涵概念，學校的目標是產出一系列的產品和服務，例如：教師的課程設計、學生的學業成就、學生的社團活動等具體的產品數量。其次，能重視個體與學校之成就、成果、績效與服務的水準和品質，進而能夠達成教育目標的產品品質，而且是著重於個體和學校的績效與投入成本的比例，目的是在於能夠維持學校組織內部的統整效率。復次，學校效能的展現也應該注意可調適性的程度，要能夠改變例行程序，以適應外在環境要求的能力。再者，在行為的適應力上，則要能夠執行問題解決方案，並具備運用創新教育過程和設備的能力。對學校而言，主要是能夠反映社區及外部環境的變遷，而改變其程序與運作方式的能力。最後，提高彈性也是學校效能的重要特質，所指的是要擁有能靈活處理緊急事件的能力。當緊急情況發生時，學校的工作負荷量勢必大量增加，此時，學校組織成員必須能夠靈活地調整自己的角色任務，然後以群策群力的方式，來共同分擔臨時增加的大量工作負荷。

本研究依據此五項內涵發展量表之題項，並以整體概念來表示學校整體效能

的程度。深入而言，本研究對於學校效能的定義是，學校教育除了塑造學校內部之核心價值與願景、形成學校文化特質，同時，也能回應外界環境需求，促進人力的專業成長，並建立動態、持續更新的體制系統，且以整合的觀點，獲得良好績效，以達成教育目標。

綜合而言，本研究所指的學校效能統合學校產出、服務品質、變革可調適性以及彈性等，但以單一的面向加以呈現。學校效能較高的學校係指學校在「學校領導社群及其相關因素與學校效能研究問卷」中，學校效能量表的得分較高。反之，則為效能較低的學校。

三、學校領導動力與學校效能相關的研究

有關學校領導動力與學校效能並無直接相關的研究，在其他非學校的組織研究中，Bligh等人（2006）曾探討領導者自我領導、分享領導所形成的團體動力與其組織表現有關聯。而在本研究中，學校領導動力所包括的重要元素：校長轉型領導、教師自我管理，則分別與學校領導社群和學校效能相關。Cheng（1996）曾以Bolman與Deal所提出的組織多元架構之模式為基礎，對於領導與效能關係進行探討，其結果發現，不論是在組織結構的、人力資源的、政治的，以及象徵的領導上，都與學校效能有正相關存在。學校領導無論是在於追求成員專業的成長、組織的創新、政治的協調，以及尋求外在支援的協助等，都與學校的核心任務有關。故在這樣的基礎點上，自然而然地是推動以整合多元領導型態的學校領導動力，才能夠有穩固的發展重心。

與此相關的，學校校長若想避免層級節制與官僚體制的缺陷，又要能夠提升學校效能，通常會遭遇到既得利益者的反對與抵制，而其中較有效的應對方法，則是採參與管理的方式，以自我管理、組織民主、獲得授權的領導階層，共同承擔事情的成敗（Cloke & Goldsmith, 2002; Wagner & Kegan, 2013; Zuber-Skerritt, 2011）。換言之，學校要更具有效能，校長必須包容所有的人，建立協力的社群。同時也必須知道，假如學校組織內外無法激勵健康、充滿活力的成員，想要有一個高效能的學校，是絕對不可能的（Hesselbein & Cohen, 1999）。

學校要有效能，領導者就必須爭取同仁的合作，不能只用職位權威來管理。校長領導取向與學校組織氣氛是有關係的（鄭彩鳳，1990）。民主型與權威型

的校長領導，其學校組織所產生的氣氛是不同的。不同的校長領導特質，也會產生殊異的教師工作滿足程度（蔡培村，1985）。換言之，若有良好的校長領導特質，教師工作滿足感會更佳。組織若能適切地自主調適，則學校組織變革效能會更佳。而若能適度地授權增能，對於學校行政之正常運作也是有幫助的。校長對於學校經營，若能朝向營造學習型組織發展，將有助於增進學校的效能。校長若能重視轉型領導，將有助於學校校務的正常運作推行（葉子超，1999；蔡進雄，2004）。而透過轉型領導的形式，最有效能的領導者乃是能夠領導別人，並且也能使他人自己領導其自己，強調擁有權變獎賞、設定目標、自我管理以及回應組織變革的能力等（Sims & Lorenzi, 1992）。

另一方面，若從微觀的人際向度探討學校效能，則教師個人的學習與學校效能具有正相關。其中，對於學校效能的預測方面，自我學習最具預測力（李佳寬，1999）。同時，高度正向的教師態度、交換性組織承諾會有較高的學校組織績效（范熾文，2001）。而國小教師團體的功能若能發揮得愈高及其影響的型態發揮度愈高，則學校效能也愈佳（高義展，1998）。依據研究發現指出，有關個人領導與團隊領導的被關注程度，顯然後者是遠遠不足的。但是，經由回顧歷史，卻也更為清楚地發現，只有極少數組織的成功是由一人單獨完成的（Hesselbein & Cohen, 1999）。Leithwood與Duke（1999/2004）認為，若從領導的關係概念上著眼，則領導可被視為是一套環繞著共同性意圖的複雜關係，這當中包含了領導者與追隨者、組織及環境等因素。而對於領導關係論的發展過程，若視建構一個系統的看法是合理的，其中，將兼具線性與動態交互作用。

根據以上校長轉型領導、教師自我管理與學校領導社群等學校領導動力之重要元素與學校效能之關聯脈絡梳理，可以合理地推論不同領導動力之學校在學校效能的可能差異情形。綜合而言，經由學校校長採取轉型領導型態的風格，整合教師個人需求與組織目標，容許教師盡情揮灑專業與培育自我管理的能力，以具道德的方法行動，超越狹隘個人利益，與他人合作，形成具有建設性的學校領導社群。這樣的高度學校領導動力之學校效能將與缺乏校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群的學校效能有所差異。

參、研究方法與實施

本研究以臺灣地區公立國民小學教師及兼任行政人員為研究對象，採二階段抽樣方法。第一階段以分層隨機抽樣法，依據臺灣地區各縣市不同學校規模之比例，隨機選取樣本學校；第二階段採配額抽樣法，委請樣本學校校長，依不同學校規模針對全校教師與行政人員約一半以上之數量分發問卷，但特別央請校長按照教師與學校行政人員之性別、服務年資、教育程度與擔任職務予以分配，最後由教務（導）主任統一彙整寄回。

研究者將學校規模分為全校班級數三個規模，並計算各規模學校占臺灣地區之公立國民小學之比例（係根據教育部統計處2010年公布之98學年度資料為依據：12班以下為49.76%，13至24班為17.29%，25班以上為32.95%），做為各規模學校數在預試與正式施測之抽樣參考。

另，不同規模學校填答問卷之教師人數（含主任、組長、教師）分配原則為：12班以下主任有二人，組長有二人，教師有五人，每校合計共九人；13至24班之學校主任有三人，組長有三人，教師有12人，每校合計共18人；25班以上主任有三人，組長有四人，教師有30人，每校合計共37人。本研究所選取樣本資料，乃是以學校為分析單位，因此，每一所學校均抽取夠多具代表性的樣本進行資料蒐集，例如：12班以下的學校編制約有18位老師，本研究抽取九位教師做為研究樣本。

本研究之工具為「學校領導社群及其相關因素與學校效能研究問卷」。一般而言，調查研究法必須依據研究所設定的目與欲探討之問題進行問卷設計（吳明清，2008），故本研究主要依據研究目的與問題進行文獻探討，分析相關理論及學者的觀點及實證研究結果，除了提出學校領導動力概念架構外，並說明變項之重要內涵，以做為問卷調查的基礎。其中，校長轉型領導量表包含設定方向、發展成員及組織重新設計等三個面向；教師自我管理量表包含深入練習、自我目標設定、自我批判、自我增強、自我期待及自我觀察等六個面向；學校領導社群包括建立社群的學校領導者、社群領導、具有領導能力的社群及領導者的社群等四個面向；而學校效能量表則是統合產品和服務、品質、可調適性及彈性等成為單

一面向。

預試問卷寄發265份，共計回收問卷167份，回收率63.01%。扣除無效問卷12份後，有效問卷共153份。預試問卷回收後，將有效問卷加以整理並建檔，以SPSS for Windows 19統計套裝軟體進行資料的分析處理，除進行項目分析做為驗證題目良窳篩選之外，並利用因素分析與信度分析考驗其效度與信度。由於預試樣本個數在非大樣本的情況下，因素結構會較不穩定，為發掘較適宜的因素結構，必須不斷地試探與嘗試，反覆地增刪測量題項變數，找出一個具最佳建構效度的因素結構。因此，本研究選取因素個數，主要是依據文獻探討中相關理論所建構的學校領導動力所包含的三個構念，以及各構念的共同因素經由項目分析後之適當題目，均納入做為因素分析的變數。各構念的共同因素特徵值，採用直交轉軸之最大變異法，以獲得解釋測量題項的變異量數值。

在因素分析的資料數據方面，本研究問卷在校長轉型領導量表部分，其建構效度之可解釋總變異量為77.254%。在教師自我管理量表部分，其建構效度之可解釋總變異量為73.704%。在學校領導社群量表部分，其建構效度之可解釋總變異量為70.882%。而在學校效能量表部分，其建構效度之可解釋總變異量為55.652%。有關信度分析的資料數據，本研究問卷在校長轉型領導量表部分，整體信度為.926。在教師自我管理量表部分，整體信度為.952。在學校領導社群量表部分，整體信度為.925。且各分量表之信度介於.783至.849之間。而在學校效能量表部分，整體信度為.885。整體而言，本研究所採用之問卷信、效度良好。正式問卷寄發48所學校933份，共計回收問卷710份，回收率為76.1%，扣除整份問卷為同一個答案者之無效問卷74份，有效問卷636份，分屬45所回收率情形良好的學校。本研究以636份有效問卷進行統計分析，以回答研究問題。

肆、國民小學校長轉型領導、教師自我管理、學校領導社群組合之學校領導動力之情形分析

以下先說明由校長轉型領導、教師自我管理與學校領導社群等三個變項分析

出來的學校領導動力分類狀況，再說明不同學校領導動力的特徵。

一、不同學校領導動力之單因子多變量變異數分析、集群分析與區別分析

本研究屬橫切面的調查（cross-sectional survey），取自45所學校、共636位教師填寫完成之有效問卷。由於樣本學校係依據臺灣地區各縣市學校比例抽取，所以，本研究樣本具有代表性。首先，依據45所樣本學校在校長轉型領導、教師自我管理與學校領導社群等三個變項的整體均值，區別各變項高低程度組別而進行分類，並依據分類而形成了五種類型的學校，相對於前文依據理論所預設的八種類型的學校，分別出現了A、C、F、G、H等五種類型的學校，而B、D、E等三類未出現。依據初步結果，先進行單因子變異數分析，以確定五類型學校的有效區別性。樣本學校區分成為五種類型學校之情況如表1（表中的「類別」、「學校領導動力類型」標示，係依據理論分析中預設的八種類別學校對照標示）。

表1
將樣本學校區分成五種類別一覽

| 觀察值 | 學校領導社群高低程度 | 教師自我管理高低程度 | 校長轉型領導高低程度 | 類別 | 學校領導動力類型 |
|-----|------------|------------|------------|----|----------|
| 1 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 2 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 8 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 10 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 11 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 13 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 15 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 16 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 18 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 21 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 22 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |

（續下頁）

| 觀察值 | 學校領導社 群高低程度 | 教師自我管 理高低程度 | 校長轉型領 導高低程度 | 類別 | 學校領導動 力類型 |
|-----|----------------|----------------|----------------|----|--------------|
| 23 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 25 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 27 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 31 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 34 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 35 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 36 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 37 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 43 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 45 | 高 | 高 | 高 | 1 | A |
| 20 | 高 | 低 | 高 | 3 | C |
| 26 | 高 | 低 | 高 | 3 | C |
| 30 | 高 | 低 | 高 | 3 | C |
| 9 | 低 | 高 | 低 | 6 | F |
| 42 | 低 | 高 | 低 | 6 | F |
| 44 | 低 | 高 | 低 | 6 | F |
| 4 | 低 | 低 | 高 | 7 | G |
| 28 | 低 | 低 | 高 | 7 | G |
| 33 | 低 | 低 | 高 | 7 | G |
| 39 | 低 | 低 | 高 | 7 | G |
| 3 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 5 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 6 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 7 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 12 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 14 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 17 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 19 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 24 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 29 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |

(續下頁)

| 觀察值 | 學校領導社群高低程度 | 教師自我管理高低程度 | 校長轉型領導高低程度 | 類別 | 學校領導動力類型 |
|-----|------------|------------|------------|----|----------|
| 32 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 38 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 40 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |
| 41 | 低 | 低 | 低 | 8 | H |

表1中，依據觀察值所屬之領導動力類型歸類，屬於第一種類別（A類型）的學校有21所；屬於第三種類別（C類型）的學校有三所；屬於第六種類別（F類型）的學校有三所；屬於第七種類別（G類型）的學校有四所；屬於第八種類別（H類型）的學校有14所。而在學校領導社群、教師自我管理，以及校長轉型領導等三個變項中，各類別學校的均值與標準離差所顯示的數據值偏離均值的程度不大（如附錄表1）。此外，在多變量的變異數同質性檢定方面，Box's M值 = .155 > .05，未達顯著水準，且沒有違反多變量變異數同質性的條件，因此，適合進行MANOVA。

在多變量檢定中，無論就Pillai's Trace、Wilks' Lambda 變數選擇法、多變量顯著性檢定、Roy的最大平方根的顯著性均等於0.000 < .05，因此，均達到顯著水準。由此可見，這五種類別學校在依變項的均值上，具有顯著性的差異（如附錄表2）。而在具有差異顯著性的變項檢驗中，不同類別學校在三個依變項上的單變量變異數分析結果，其中不同類別學校在學校領導社群、教師自我管理及校長轉型領導上均達到顯著性（均為.000）（如附錄表3）。換言之，由於學校類別的不同，因而形成了學校領導社群、教師自我管理及校長轉型領導的差異顯著不同。

另外，在不同類別的學校之間進行對比結果（k矩陣），在不同的依變項之中，彼此差異的顯著性大於.05，表示在五種類別學校之間，可能有幾類學校之間的差異不顯著（如附錄表4）。因此，本研究乃繼續進行集群分析，以獲得對於樣本學校更為有效的區別性判斷。

本研究利用SPSS for Windows 19版本中分類功能的階層式集群分析法（hierarchical cluster analysis）進行集群分析。集群分析是一種多變量分析程序，目的在於將資料分成幾個相異性最大的群組，而各群組之內的相似程度最高（吳

明隆，2003）。換言之，也就是要將原本獨立分開的觀察值分成不同組別，但在進行集群分析前，並無法確定獨立觀察值可分為多少個群組（集群），正因為不知道集群數，也無法事先得知集群的特性，故本研究偏向於探索性分析。

本研究在進行集群分析前，利用因素分析以降低資料的構面數（dimension），產生新的不相關變數，進而成為分群變數（林震岩，2007）。在學校領導動力組合因素中，本研究以校長轉型領導的三個分層面、教師自我管理的六個分層面，以及學校領導社群的四個分層面，共計13個層面變量為歸類依據。將45所樣本學校均值分別歸入預設的幾個組別，觀察不同的集群結果，分別比較不同結果的分組特性。依據研究目的與所獲得的樣本特質，集群分析方法包含二階段集群法、階層集群法、非階層集群法等，由於符合本研究欲將觀察值或變數加以分群的企圖（榮泰生，2009），本研究參酌使用最多的是階層集群法。集群的運作方法採用群間連結，在集群數目方面，衡酌理論與分群實際需求，採取二到四個集群範圍（林震岩，2007）。

執行集群分析運算後，因在實際應用中，必須根據研究目的，從實用的角度出發，選擇合適的分群數（吳明隆，2003；林震岩，2007）。集群分析是一種探索性的分析，在分類別的程序中，不必事先給出一個分類別的標準。不過，集群分析所使用的方法不同，經常會得到不同的結論。不同的研究者對於同一組資料進行集群分析，所得到的集群數未必一致（張太平、張一岑、蔡匡忠，2007）。換言之，進行集群分析時，究竟應分為幾群才最恰當，並無一個適當的衡量標準，通常是由研究者主觀判定（楊世瑩，2011）。而運用集群分析的理念，有關學校領導動力分類的類型最好能有一定的理論支持，但實際上，在文獻探討的結果呈現的是缺乏這樣的充足穩固基礎，故必須由研究者依據所蒐集的研究資料以及依研究目的與問題加以判斷，來選擇分群類型。此外，再觀察樹狀圖的群集程序，可以清楚顯示出集群間的距離，本研究認為應分成四個集群較為合宜（如附錄圖1）。¹

¹ 本研究同時進行敏感度分析，亦即使用其他集群分析方式進行分析，確認是否能夠獲得相同的分群結果。其中，集群方法若採取組內變數連結，所獲得集群分布情形，僅集群2中觀察值4被歸類到集群1，其餘與原先集群分布情形一致。而利用Ward's法，則集群分布情形也與原先結果完全一致。而採用K平均數集群方法，則觀察值3、14、28、

但是，為求進行集群分析後所採納集群數的正確性與有效性，本研究再進一步採取區別分析，以計算預測變數（自變數）的線性組合，對依變數加以分類，並檢查其在分組的正確性。由於本研究分類的集群數為4，所涉及的就是多元區別分析運用方法（multiple discriminant analysis）。

進行區別分析所引用的觀察值處理分析，有效觀察值為45所學校，未出現遺漏或超出範圍等現象而需要排除的數值，列入觀察對象達100%程度。此外，進行對於各組均值的相等性檢定，由所顯示的結果呈現學校領導社群、教師自我管理、校長轉型領導共計13個分層面向度中，分別在四類集群中的均值有顯著差異，顯著性為0.000，均達到顯著水準。

依據分類結果，在原有的觀察值中，有30所屬於集群1，有七所屬於集群2，有三所屬於集群3，有五所屬於集群4。經過區別分析的再分類之後，分類的情形是與原有集群分析的結果一致，正確區別率是100%。故經由區別分析考驗分群正確率的結果，針對學校領導動力以集群分析方法採取四種類型的分類結果是可被接受的。因此，透過區別分析檢核，可以確認在圖2的45所樣本學校中，被歸類為集群1的學校計有觀察值為1、2、3、8、10、11、13、14、15、16、18、20、21、22、23、25、26、27、28、30、31、33、34、35、36、37、38、39、43、45等學校，共有30所；被歸類為集群2的學校計有觀察值為4、5、6、7、19、29、41等學校，共有七所；被歸類為集群3的學校計有觀察值為9、42、44等學校，共有三所；而被歸類為集群4的學校計有觀察值為12、17、24、32、40等學校，共有五所。

透過集群分析的探索性分析特質，將樣本學校依據凝聚的過程，與對於不同集群的差異分群，可以將相似程度的觀察值歸於同一集群，同時也能夠明確區隔出集群1、2、3、4，共計四組具有異質性的群組。此外，本研究進一步借助對於樣本學校調查所獲得的統計數據，進行描述性分析，以計算各集群變數均值並進行比較分析。表2中，即是彙整了階層式集群分析的結果，並且利用ANOVA進一步分析四類集群樣本學校在校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群及分層面各變量上的顯著差異情形（ $p < .001$ ）。

33、38、39等六項從集群1轉移至集群2，其餘集群3與集群4觀察值分布與原先一致。

表2
四種類型學校的校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群彙整

| 學校表現指標 | 集群1 (n = 30) | | 集群2 (n = 7) | | 集群3 (n = 3) | | 集群4 (n = 5) | | ANOVA df (3,41) | F | 顯著性 |
|------------|--------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|--------------------|------|-----|
| | 動態整合學校 | | 行政垂直學校 | | 教師水平學校 | | 靜態固著學校 | | | | |
| | 均值 | 標準差 | 均值 | 標準差 | 均值 | 標準差 | 均值 | 標準差 | | | |
| 校長轉型領導 | 2.973 | 0.419 | 2.721 | .176 | 2.134 | .195 | 2.386 | .150 | 48.678 | .000 | |
| 設定方向 | 3.003 | 0.432 | 2.699 | 0.203 | 2.143 | 0.133 | 2.457 | 0.179 | 42.107 | .000 | |
| 發展成員 | 2.952 | 0.428 | 2.704 | 0.221 | 2.043 | 0.188 | 2.417 | 0.163 | 40.420 | .000 | |
| 組織重新設定 | 2.965 | 0.420 | 2.759 | 0.197 | 2.217 | 0.261 | 2.283 | 0.118 | 45.526 | .000 | |
| 教師自我管理 | 3.198 | 0.173 | 2.894 | 0.052 | 3.365 | 0.023 | 3.091 | 0.070 | 33.768 | .000 | |
| 深入練習 | 3.194 | 0.271 | 2.768 | 0.327 | 3.259 | 0.016 | 3.059 | 0.161 | 16.827 | .000 | |
| 自我目標設定 | 3.114 | 0.163 | 2.860 | 0.119 | 3.183 | 0.030 | 3.046 | 0.122 | 15.247 | .000 | |
| 自我批判 | 3.277 | 0.194 | 2.986 | 0.054 | 3.506 | 0.077 | 3.159 | 0.071 | 18.248 | .000 | |
| 自我增強 | 3.272 | 0.224 | 2.949 | 0.099 | 3.662 | 0.124 | 3.115 | 0.080 | 25.342 | .000 | |
| 自我期待 | 3.180 | 0.162 | 2.923 | 0.095 | 3.354 | 0.006 | 3.110 | 0.063 | 18.960 | .000 | |
| 自我觀察與評鑑 | 3.133 | 0.163 | 2.883 | 0.106 | 3.232 | 0.056 | 3.041 | 0.119 | 16.176 | .000 | |
| 學校領導社群 | 3.042 | 0.309 | 2.800 | 0.068 | 2.895 | 0.037 | 2.452 | 0.136 | 37.003 | .000 | |
| 建立社群的學校領導者 | 3.145 | 0.348 | 2.978 | 0.131 | 2.452 | 0.090 | 2.7801 | 0.350 | 19.911 | .000 | |
| 社群領導 | 2.994 | 0.345 | 2.763 | 0.131 | 3.009 | 0.016 | 2.297 | 0.116 | 31.263 | .000 | |
| 具有領導能力的社群 | 3.025 | 0.334 | 2.779 | 0.135 | 2.931 | 0.005 | 2.329 | 0.188 | 50.895 | .000 | |
| 領導者的社群 | 3.025 | 0.307 | 2.716 | 0.127 | 3.080 | 0.051 | 2.452 | 0.114 | 40.460 | .000 | |

依據表2的統計結果顯示，四種類型的學校在13個變量中雖然集群1觀察值數量較多，集群3觀察值數量較少，但均達到顯著差異（ $p < .001$ ），表示校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群在四個集群分類中，有顯著的差異性存在。若再進一步針對集群分析所獲得的四個集群結果，進行顯著性事後比較（如附錄表5），其結果則可以綜合歸納出對於各集群的分布特質。在此階段，本研究也試著依據不同集群間的數據差異程度與差異特質而予以命名，並以命名後的集群名稱來代表原始分群變數。其中，將集群1命名為「動態整合學校」，因為此類學校無論在校長轉型領導、教師自我管理、或是學校領導社群方面，都有高程度的水準，顯現出學校領導能夠同時關注到行政與教學上的彈性整合。將集群2命名為「行政垂直學校」，因為此類學校校長轉型領導有相對高程度的水準，但教師自我管理程度較低，凸顯出行政垂直體系的運作良好。將集群3命名為「教師水平學校」，因為此類學校在教師自我管理有相對高程度的水準，顯現出教師專業自主性的強度較高。最後，將集群4命名為「靜態固著學校」，因為此類學校各層面都相對屬於低程度的水準，未見行政或是教學上有強烈企圖作為的顯現。

二、不同領導動力學校之特徵

由四類集群的分析顯示，樣本學校當中，存在著四類明顯不同的組織環境，即不同領導動力。根據其固有特徵，分別代表集群1（動態整合學校）、集群2（行政垂直學校）、集群3（教師水平學校）、集群4（靜態固著學校）。

樣本學校在集群1（動態整合學校）分布的情形，可以稱之為動態整合學校。共有30所樣本學校，是歸屬於此類型集群。在此集群中，可以看得出來無論是在校長轉型領導、教師自我管理或是學校領導社群方面，其變項得分都非常高，而且各層面的發展程度水準相近。在與其他各集群的比較當中，此類型學校大部分的層面也都是屬於較高程度的表現。屬於此一集群類型的學校，在校長轉型領導方面（均值2.973）明顯高於其他集群類型的學校，而在此一層面的次層面設定方向（均值3.003）、發展成員（均值2.952）、組織重新設定（均值2.965），也同樣都是最高程度的。由此顯示此一類型的學校，在學校領導方面，具有相對較高的積極性，以及明顯讓教師感受到校長行政驅動的能量，對於

學校事務的推動，是具有引領與推進的示範功能。此外，此一集群的類型學校，在學校領導社群方面的程度水準（均值3.042）也是明顯高於其他集群類型的學校。

另外，儘管與其他集群類型學校比較，動態整合學校在教師自我管理程度上，未必是最高程度的表現，但卻也是相對較高的（均值3.198）。可見，此類型學校在教師自我管理的展現上，也具有相當程度的自主性，能夠與學校行政的動態互動，呈現出教學專業上的自我管理。

樣本學校在集群2（行政垂直學校）分布的情形，可以稱之為行政垂直學校。共有七所樣本學校，是歸屬於此類型集群。在此集群中可以看得出來，無論是在校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群方面，其展現程度也蠻一致的。但是，與其他集群類型比較，其在校長轉型領導方面（均值2.721），略低於動態整合學校集群之外，但高於另外二種集群類型學校。

因此，此類型集群學校在學校領導行政方面，尤其是校長轉型領導上的數據，是相對較高的，顯示領導者的企圖心與努力。但是，相對地，其在教師自我管理上，以及學校領導社群上，相對於其他集群類型，卻沒有明顯的突出。尤其是，在教師自我管理的層面（均值2.894）以及所屬層面上，都是最低的程度，顯現出此集群類型學校之教師自我管理能量的體現是相對薄弱。不過，在學校領導社群方面，其指標雖然相對較低，但是，由於有行政領導的促動，所以反倒是在「建立社群的學校領導者」此一次級層面上（均值2.978），具有相對較高的表現。藉由此一數據的對照，可以瞭解對於學校領導社群的建立行動，學校行政所扮演的角色具有重要性的關鍵影響，因此，以行政垂直學校命名相當貼切。

樣本學校在集群3（教師水平學校）分布的情形，可以稱之為教師水平學校。共有三所樣本學校，是歸屬於此類型集群。在此集群可以看得出來，此集群類型學校在教師自我管理的程度上，明顯高於其他集群類型學校（均值3.365）。同時，在教師自我管理所屬的層面上，深入練習（均值3.260）、自我目標設定（均值3.183）、自我批判（均值3.506）、自我增強（均值3.662）、自我期待（均值3.354）、自我觀察與評鑑（均值3.232），也都是在各集群類型當中相對具有高程度水準的。可見，此一集群類型學校的教師，在專業上的自我管理程度是相當的顯明突出。

但是，相對地，此集群類型學校在學校行政上，尤其是校長轉型領導的得分上，卻是非常低的（均值2.134），與教師自我管理的高度表現有明顯的落差。也因為如此，所以在學校領導社群方面，此集群類型的學校，在建立社群的學校領導者此一次級層面上（均值2.452），明顯地低於其他集群類型，呼應了對於行政上低程度的知覺。只是，由於教師自我管理的強度夠大，使得整體的學校領導社群，在專業行動的溝通上，能夠呈現出中等以上的程度。

樣本學校在集群4（靜態固著學校）分布的情形，可以稱之為靜態固著學校。共有五所樣本學校，是歸屬於此類型集群。在此集群中可以看得出來，此集群類型學校的校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群都是相對較低的，展現出來的是學校整體的低迷現象。其在校長轉型領導層面，稍微具有較高一點的指標程度（均值2.386），因此相對地，其在學校領導社群層面的「建立社群的學校領導者」次級層面上，也具有稍微高一點的程度，但卻仍是屬於中下程度的表現。此外，此集群類型學校在教師自我管理上，相對也屬於中下的程度（均值3.091），所以，其在學校領導社群的層面上，也是屬於最低的程度（均值2.452）。

依據對於不同學校領導動力類型的分別探討，可以了解不同集群類型學校的特徵，也可以更進一步了解校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群彼此之間相互的關係與影響。此外，為了觀察集群分析所獲得的四類學校分布情況，診斷其分類是否合宜，本研究乃依據各集群分類在各個變項所得的均值，繪製成各類集群分布一覽圖，藉由對於匯集各類型集群的圖表分析，更進一步探討集群分析的正確性。總和上述四類集群學校分布圖，本研究將其彙整成為圖2。

從圖2中可以綜覽四類集群學校在校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群的整體及各分層面，共計13個層面的指標分布情形。同時，也可以藉由此圖的比對，印證上述對於各個集群類型學校特徵的剖析。

伍、不同領導動力學校之學校效能的差異情形

本研究第二個研究目的想要瞭解這些不同領導動力類型的學校，在學校效能的差異情形，因此，利用變異數分析進一步檢視。而依照分析結果可知（如附錄

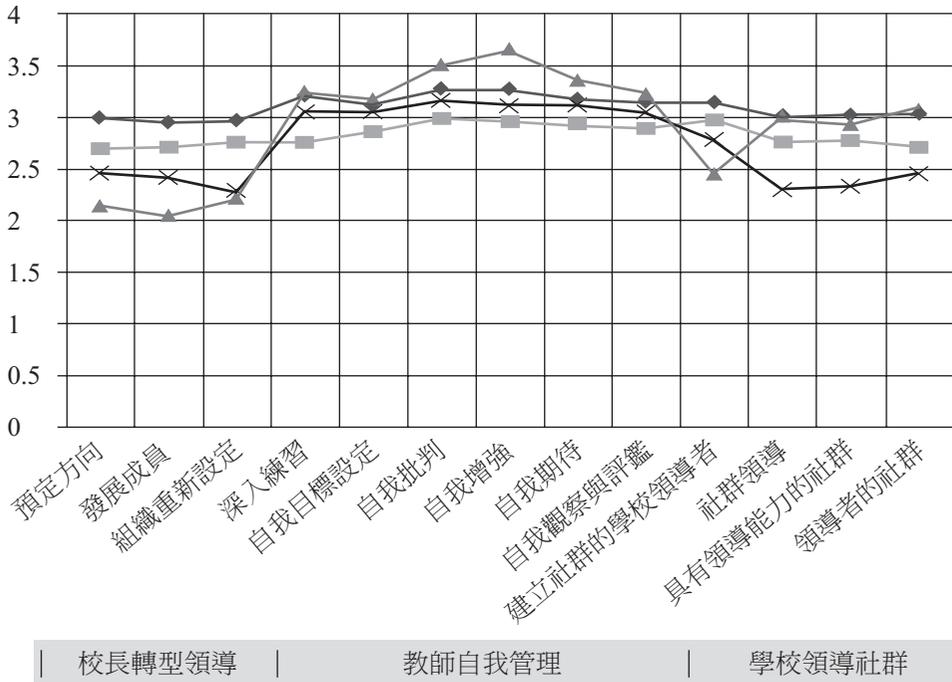


圖2 四類集群類型學校剖析

表6)，不同領導動力學校之學校效能具有顯著差異。集群1（動態整合學校）之學校效能均值為3.230，標準差為0.134；集群2（行政垂直學校）學校效能均值為2.944，標準差為0.100；集群3（教師水平學校）學校效能均值為3.215，標準差為0.064；集群4（靜態固著學校），學校效能均值為2.938，標準差為0.157。 F 考驗值為14.422 ($p < .001$)，已達顯著水準。進一步以Scheffé法進行事後比較發現，在學校效能得分上，集群1（動態整合學校）與集群3（教師水平學校），分別顯著高於集群2（行政垂直學校），以及集群4（靜態固著學校）。其效果值（ η^2 ）為51.3%，屬高程度的效果值，而統計考驗力（ $1 - \beta$ ）為1。

陸、討論分析

本研究旨在探討學校領導動力與學校效能的差異情形。依據研究目的之二項要點，分別針對學校領導動力類型與不同類型學校的學校效能差異情形，逐步採行文獻探討、問卷調查、統計描述與檢視驗證研究。依據研究所獲致的數據結果，分別提出下列要項加以討論與分析。

一、對於學校領導動力情形之析論與發現

學校領導動力係本研究依據校長領導風格、教師自我管理，以及學校領導社群等學校內部過程變項的整合性理念，其概念是朝向以整全的系統發展觀點，以更為周延的視角檢視影響學校發展的相關要素，並尋求具有匯聚動態、正向能量與作為的機制，進而能夠建構成為持續改善的學習共同體。由於學校領導動力的理念或名詞，在教育領導方面未有相同的用法，因此，本研究採取試探性研究，在研究結果當中，有下列幾項發現重點：

（一）在學校領導動力類型的初階理論探究方面

在文獻探討中，學校領導動力若依據校長領導風格、教師自我管理，以及學校領導社群等三個變項高低程度表現，將會有A、B、C、D、E、F、G、H共八種類型學校的可能組合。同時，也可以進一步再依照類型傾向而區分為高、中、低等三種學校領導動力型態。而依據上述初階理論提出的八種類型學校分類情形，本研究將檢驗、對照其在實際現況分布的情形。

在運用單因子多變量變異數分析中，依據樣本學校在校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群等三個變項中的整體均值加以區別高低組，出現了符合依據理論推理八類學校中的A、C、F、G、H等，共五類學校，而B、D、E等三類學校則未出現。明確可見在不同學校領導動力類型的形成因素中，未具有B類學校的低程度校長轉型領導，而能在高程度的教師自我管理中，具有高程度的學校領導社群。此外，更未出現分別在D與E類中，雙高程度（或雙低程度）的校長轉型領導與教師自我管理下，會呈現出低程度（或高程度）學校領導社群的學校。

針對檢視學校領導動力初階理論的探究結果加以分析其缺乏B類學校的原因，可能係學校領導社群的建立、推動與發展，並非是單方面依靠教師的專業社群即能遂行，而是同時需要學校行政領導在資源與作為上的支援與支持。同樣地，其缺乏D與E類學校的原因，則更可以顯現出兼顧行政與教學互為支撐與助益的加乘效果，印證對於學校領導社群能夠發揮的專業成長與自我管理作用，具有明顯的影響與關聯。具體而言，在推動學校領導社群活動上，學校行政與教師專業二者是同時扮演著具有影響的重要角色。因此，可以進一步梳理出在不同學校領導動力類型中，除了三個變項皆高（或皆低）的一致類型學校之外，也凸顯出某些學校領導動力類型，是具有分別側重於校長與教師的差異類型學校特徵，而能夠影響學校領導社群的表現程度。但也由於相關的數據未能達到顯著的區別，所以，應再採取其他分析方法加以佐證。

（二）在學校領導動力類型的進階驗證探究方面

依據文獻探討可以理解整合校長領導風格、教師自我管理，以及學校領導社群等變項的學校領導動力，並非以存在與否的二個極端點方式呈現，而是學校在各變項作為程度上的強弱差異，由不同變項之間的高低程度所組合而成。然而，在初階理論探究中，雖然剔除了三種不存在於實地調查的學校領導動力類型。但是，在既存的五種學校領導動力類型中，卻也分別在對不同變項的考驗中未能達到顯著性差異。因此，是有必要再針對學校領導動力類型，採取更進階的驗證探究。

故當再深入以集群分析針對樣本學校予以區別時，依據探索性的分析特質以及文獻理論探討的判斷，則可歸納分類成為動態整合學校、行政垂直學校、教師水平學校、靜態固著學校等共四種集群類型。此外，在區別分析的檢驗中，針對四種集群的分析選取數據是可被接受的。因此，依據樣本學校在學校領導動力的三個變項組合與區辨中，逐漸能夠在零散而尋求相似變項性質的觀察值下，獲得較為清晰與具有區隔代表性的類型學校。

針對學校領導動力進階驗證的探究結果，分析學校領導動力由初階理論探討的八種類型，經由篩選檢視之後呈現五種實際存在類型，並藉由進一步採取集群分析、區別分析後，逐步歸結為四種集群類型。其中，動態整合學校與靜態固著學校，是符合在單因子多變量變異數分析中，三個變項皆高（或皆低）的類型學

校；行政垂直學校與教師水平學校則是分別顯現出側重於垂直行政方面的校長轉型領導取向，以及側重於教師水平方面的教師自我管理取向。

此外，在進階驗證探究中，檢閱學校領導動力由五種類型合併成為四種類型的重疊區塊可以發現，在學校領導社群的發展上，校長領導風格變項與教師自我管理變項展現出彼此交互作用與影響的差異（C與D類型學校皆具有高程度校長領導風格與低程度的教師自我管理，但在學校領導社群上，卻分別呈現高與低的差異現象）。具體而言，學校領導社群的發展程度，受到校長領導風格與教師自我管理二種變項的影響。此一現象，也與在初階理論探究的結果發現一致，具有脈絡相承的發展趨向。故若再加以分析深究，則相對也反映或顯現出，教師自我管理在專業的發展上，尤其是在教學與課程領域上，具有相對優勢的專長發揮空間及特色。但是，當面對與管理作為有所差異的領導態勢需求時，則仍需要學校領導的促動、協助與共伴整合，才能夠明顯發揮學校領導社群的整合領導效益。而其所顯現的意涵重點，強調出如文獻探討中所描述之要素，成功學校的核心即是學校領導者能夠透過學校社群，塑造可被信任的領導社群，型塑具有意象影響力與值得信賴的學校領導（Tschannen-Moran, 2013）。

（三）在學校領導動力類型的特徵關聯探究方面

依據文獻探討，學校領導動力理念在於以整合性的觀點兼顧行政與教學實務、注重個人與團隊目標需求、發揮集體智慧與專業領導的動能，以形成具有持續學習成長的機制。也因此，在學校領導動力當中所含括的三個變項強度差異，配置形成了不同學校類型的型態特質。同時，審視各個不同學校類型，並非是絕對優劣適用於所有教育情境之區隔界定，而是在藉由對於不同組合的類型特徵理解中，尋求對於學校更具整體性、系統性與延續性的有效改善途徑。

因此，動態整合學校在校長轉型領導、教師自我管理，以及學校領導社群之間的發展大致相同，皆呈現出較高的程度。與行政垂直學校相較，則可以清楚發現動態整合學校在校長轉型領導以及教師自我管理程度較高時，其推動學校領導社群的程度也相對較高。同時，此二類型學校也因為在學校領導風格與教師自我管理程度上呈現相對明顯一致的差距，因而在學校領導社群層面以及所屬次級層面上，也呈現出相對應的表現。

此外，行政垂直學校與教師水平學校，分別在校長轉型領導與教師自我管理

層面上具有較高程度的水準，因此，在學校領導社群的所屬次級層面上互有高低，但在總層面上卻是非常的接近。相對地，靜態固著學校除了在校長轉型領導層面上比教師水平學校具有稍微較高程度的水準之外，在學校領導社群其餘層面（除了建立社群的學校領導者次級層面）則大多屬於最低的程度。其中，本研究結果發現，尤其是在校長轉型領導的程度，對於學校領導社群中「建立社群的學校領導者」次級層面，更具有明顯的連鎖效應。誠如文獻探討中，學校若是在校長轉型領導上，具有轉型領導突破現狀框架，以及跨越界限吸取新知的變革與文化塑造之外，也能夠重視教師人力資源與促動專業合作、分享及參與決定的自我管理能力的自我管理能力，如此雙向的共同互動，具有關聯性的影響（鄭燕祥，2006；Sims & Lorenzi, 1992）。

針對學校領導動力類型的特徵關聯探究，可以再深入分析而理解學校發展，無論是在行政或是教學上，若是徒以關注單一向度加以發展，雖然能夠獲致顯著的表現績效提升，但卻也相對產生了偏頗傾重與遺落其他向度的可能發展。因此，尋求較為整全與周延的學校發展審視角度及作為，似乎不僅能夠較為綿密地關注到影響學校發展的不同重要變項因素，同時也能夠在均衡良善互動的體系聯繫下，產生連動學習與理解關懷的文化。亦如文獻探討中所描述的，採取兼顧個人化、學習焦點、合作與社群連結的融合性學校（blend school），是能夠建立一個和諧、卓越學習的情境（Ark, 2013）。

二、對於學校效能差異情形之析論與發現

依據文獻探討，學校效能的表現，是綜合了學校教學、課程、教室、活動成就與社區關係等要素，是學校運用其整體力量，以尋求目標達成和提高適應性的能力。因此，基於學校效能的意涵取向與追求之目的，則學校領導動力的理念，是能夠符應其需求與實踐的可行途徑。因此，剖析不同學校領導動力類型在學校效能的差異表現，進而梳理其中關鍵要素，亦是本研究之重要目的。

在學校效能的差異上，動態整合學校與教師水平學校，皆比行政垂直學校及靜態固著學校，有著明顯較高的學校效能。這其中，動態整合學校各層面的高分，自然促進學校高效能的表現。而教師水平學校，雖然在校長轉型領導層面上是屬於最低的程度，但卻也同樣具有高效能的學校表現，這也顯示教師自我管理

變項與學校領導社群二者，有助於學校效能的提升，此與李佳霓（1999）、范熾文（2001）的研究結果一致。

針對學校效能差異情形探究，可以再深入分析而獲得含括三個變項而能整全發展的動態整合學校，是具有較高程度明顯差異的學校效能表現。此乃與學校效能的評估要項需求發展是貼近的。另一方面，教師水平學校的學校效能表現，相較於行政垂直學校與靜態固著學校也比較高，並達到顯著性差異，這是值得再深入分析探討的。其中，教師水平學校在教師自我管理部分的程度最高，顯現該類型學校教師在教學與課程發展、教室經營管理、學生學習活動成就等方面，具有明顯的高程度水準的表現。同時，也因為教師專業表現的高程度水準，顯見具有專業的自主管理能力。而依據文獻探討發現，在專業的層級中，教師將會尋求成長，也因而願意彼此分享，進而對於學校有所承諾，且更歡迎參與者進入教室，共同關注對於學生學習的教育使命（Tschannen-Moran, 2013）。因此，教師的專業自主不僅提升了與家長互動的信任，同時也引發共同參與教育的承諾使命感。所以，縱使教師水平學校在校長領導風格變項程度不高，但因為教師專業自主程度明顯與其他類型學校有所區隔，因此，在與學校效能指標符應下，具有相對較高程度的表現可能。

相對而言，在學校效能的表現上，靜態固著學校與行政垂直學校則呈現較低程度。其中，靜態固著學校因其所含括的三個變項程度皆低，自然呈現弱勢的低程度表現。另一方面，行政垂直學校雖然在校長領導風格方面具有較高程度的表現，但卻徒有行政的積極表現，而未能引發教師的專業自主知覺與承諾認同，或是縱有在學校領導社群層面較高程度的表現，但也僅侷限於以行政領導的方式，粗具表面與初階層次的社群活動型態，尚未能竟收專業自主學習的深層意願行動之效。因此，在學校效能的各項指標總體表現上，相對於教師水平學校在教學課程、教室、學生，以及家長等多元性的展現，自然弱化許多。所以，學校行政參與的時機、滲入程度與節奏，需要採取動態彈性的調整，而非是一味的著力與強調。亦誠如文獻探討所提及的，若要發展新類型的行政團隊，便需要兼顧行政與教學向度，並同時採取內部學習與外部延伸領導的權責相符作為，才能夠獲致全系統性的改善努力成果（Fullan, 2013; Wagner & Kegan, 2013）。

綜合而言，學校同時被賦予行政與教學的雙重責任，若欲提升二者的效能，

不能從單一面向來推動。學校領導者除了需具有轉型領導的風格作為，肩負起火車頭的帶動、示範及支持功能之外，也必須重視教師專業的自我管理、領導參與及能力培養，在既有的行政垂直體系上，重視專業社群的建立，以整合性觀點深化教師水平社會性的合作機制，摒除各行其是的多頭馬車空耗，並施以關注、信任、轉化及創新的行動，進而形成具有自我管理與專業領導的集體智慧。

柒、結論與建議

本研究以臺灣地區公立國民小學為母群體，抽取樣本學校調查資料以分析不同領導動力學校之特徵，及其學校效能的差異情形。依據研究結果與探討分析，獲致下列結論與提出建議。

一、結論

- (一) 依校長轉型領導、教師自我管理與學校領導社群的強弱程度組合所形成的學校領導動力，可以將學校分類為動態整合學校、行政垂直學校、教師水平學校及靜態固著學校四種不同領導動力類型

動態整合學校在校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群等三方面都是四類學校中最高者（只有教師自我管理略低於教師水平學校），因此，學校領導動力最強且最均衡。行政垂直學校的校長轉型領導在四類學校中相對較高（只低於動態整合學校），但教師自我管理及學校領導社群在四類學校中幾乎是最低的，因此，學校領導動力大多只來自校長的領導，偏向由上而下的行政領導動力。教師水平學校的教師自我管理是四類學校中最高者，而學校領導社群只低於動態整合學校，但其校長轉型領導卻是最低的，因此，其學校領導動力主要來自教師的個體與團體層面。最後，靜態固著學校的校長轉型領導相對偏低（僅略高於教師水平學校，且未達顯著差異），其餘在學校領導社群以及教師自我管理都是最低的，因此，學校領導動力最低且各方面動力均不足。這四類學校及其不同的學校領導動力特徵描述，有助於理解我國國民小學校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群的不同組合。

(二) 不同領導動力學校類型之學校效能具有顯著差異，動態整合學校與教師水平學校的學校效能明顯高於行政垂直學校與靜態固著學校

學校領導動力比較高的學校（動態整合學校與教師水平學校），其學校效能比較好，且透過不同類型學校領導動力組合在各層面的程度比對可明顯發現，推動學校領導社群，絕非只是單一由校長轉型領導，或是教師自我管理的途徑可以獨力完成，必須是在雙向互動與協調當中，獲得一致共同投入，才能夠在齊一的目標努力下，產生自主、合作的高水準專業社群活動，才能有效提升學校效能，構築成為永續經營的機制。

(三) 學校領導動力的概念有助於整合校長轉型領導、教師自我管理及學校領導社群所形成的個人與團體領導動力，更重要的是，它明確指出校長領導努力的重心最好是透過校長轉型領導營造優質的學校領導社群，進而提升教師自我管理能力

學校領導動力最好能均衡地來自（或存在於）於學校的各個方向，且表現在學校所有個體與團體層面；但相對而言，學校領導社群是學校領導動力能否協助提升學校效能的關鍵，也是本研究學校領導動力所指出學校校長轉型領導努力的核心焦點。

根據這樣的結論，本研究並非建議校長放棄領導，而是建議國民小學校長展現轉型領導時，必須以學校領導動力的概念，同時提升教師自我管理與學校領導社群的表現。若所服務之學校教師自我管理與學校領導社群程度不佳，則僅有高度的校長轉型領導（屬行政垂直學校）並不利於學校效能的提高。因此，校長領導應優先致力於教師自我管理以及學校領導社群的提升，並將其列為校長領導的主要工作，才能有助於學校效能的提升。

二、建議

針對學校領導的研究，本文建議如下：

(一) 後續研究發展的建議

未來可以加強以學校為分析單位的研究，在每一所學校抽取具代表性的樣

本，蒐集各校具代表性的資料，並分析整體學校的領導現象。

（二）理論建構的建議

有關兼顧校長轉型領導、教師自我管理、學校領導社群的學校領導動力之研究尚屬起步，學校領導動力的內涵與理論架構應該再以更嚴謹的理論分析、構念建構、相關研究的歸納等方式加以釐清，並探究其與學校表現相關變項的關聯與因果關係。

（三）學校領導實務的建議

本研究所歸類的不同領導動力學校值得深入進行廣泛的、長期的個案研究，深入描繪其分別在校長領導、教師自我管理，以及學校領導社群的表現與特徵，並分析其可能的促進與阻礙因素、演變發展歷程等，以提供校長領導培育、在職專業發展，以及不同學校領導動力發展學校的參考。

DOI: 10.3966/102887082013125904001

參考文獻

- 李安明（譯）（2004）。學校領導理論之世紀探尋。載於張鈿富（主編），*教育行政研究手冊*（原作者：K. Leithwood & K. L. Duke，頁71-116）。臺北市：心理。
- [Leithwood, K., & Duke, K. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), A.-M. Li (Trans.), *Handbooks of research on educational administration: A project of the American Educational Association* (2nd ed., pp. 71-116). Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 李佳寬（1999）。國民中學組織學習、教師個人學習與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- [Li, C.-N. (1999). *A study on the relationship among organization learning, personal learning of teachers, and school effectiveness in junior high schools* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 林明地（1999）。學校行政管理研究的現況與趨勢。載於國立中正大學教育學研究所（主編），*教育學研究方法論文集*（頁125-152）。高雄市：麗文。
- [Lin, M.-D. (1999). Practice and trend of research of administration management of schools. In the Institute of Education, National Chung Cheng University (Ed.), *A collection of papers*

- on research methods in education* (pp. 125-152). Kaohsiung, Taiwan: Liwen.]
- 林震岩 (2007)。多變量分析：SPSS的操作與應用。臺北市：智勝文化。
- [Lin, C.-Y. (2007). *Multivariate analysis: SPSS operation and application*. Taipei, Taiwan: Best-Wise.]
- 吳明清 (2008)。教育研究：基本觀念與方法分析。臺北市：五南。
- [Wu, M.-C. (2008). *Educational research: The analysis of basic concepts and methods*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 吳明隆 (2003)。SPSS統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。臺北市：知城數位科技。
- [Wu, M.-L. (2003). *Practice in SPSS statistical applied learning: Questionnaire analysis and applied statistics*. Taipei, Taiwan: Acore.]
- 范熾文 (2001)。學校行政革新：領導、課程與教學。臺北市：商鼎文化。
- [Fan, C.-W. (2001). *School administrative reform: Leadership, curriculum and teaching*. Taipei, Taiwan: Shinning Culuture.]
- 高義展 (1998)。國民小學學校教師會組織功能、影響型態與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- [Kao, I.-C. (1998). *A study on the relationship among organization function of teacher association, influence style, and school effectiveness in elementary schools* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 連俊智 (2011)。國民小學學校領導社群及其相關因素與學校效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- [Lian, C.-C. (2011). *A study of community of leadership, principal's leadership style, teacher's self-management and school effectiveness in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.]
- 黃乃燐 (2000)。後現代教育行政哲學。臺北市：師大書苑。
- [Huang, N.-Y. (2000). *Postmodern philosophy of educational administration*. Taipei, Taiwan: Shtabook.]
- 張太平、張一岑、蔡匡忠 (2007)。SPSS統計建模與分析程序。臺北市：文魁。
- [Chang, T.-P., Chang, Y.-C., & Tsai, K.-C. (2007). *SPSS statistical modeling and analysis procedures*. Taipei, Taiwan: King.]
- 張慶勳 (1996)。學校組織行為。臺北市：五南。
- [Chang, C.-H. (1996). *Organizational behavior of schools*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]

- 楊世瑩 (2011)。PASW/SPSS統計分析即學即用。臺北市：基峯資訊。
- [Yang, S.-Y. (2011). *Practices of PASW/SPSS statistical analysis*. Taipei, Taiwan: Gotop Information.]
- 葉子超 (1999)。談教育機會均等與教育優先區問題及建議。《教師之友》，40 (5)，42-50。
- [She, T.-C. (1999). Questions and suggestions of education equal opportunities and educational priority zones. *Teachersfriend*, 40(5), 45-50.]
- 榮泰生 (2009)。SPSS與研究方法。臺北市：五南。
- [Jung, T.-S. (2009). *SPSS and research methods*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 蔡進雄 (2004)。校長轉型領導的理論與實際。《教育研究月刊》，119，53-65。
- [Tsai, C.-H. (2004). Theories and practices of transformational leadership of principals. *Journal of Educational Research*, 119, 53-65.]
- 蔡培村 (1985)。國民小學校長的領導特質、權力基礎、學校組織結構及組織氣候與教師工作滿足關係之比較研究：台灣地區國民中小學校組織行為之比較研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- [Tsai, P.-T. (1985). *A comparative study on the relationship among leadership characteristics of elementary principals, powers bases, organizational structure and organizational climate of schools, and teachers' job satisfaction: The comparative study of organizational behavior between elementary schools and junior high schools in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). National Chengchi University, Taipei, Taiwan.]
- 鄭彩鳳 (1990)。高級中等學校校長領導行為取向、教師角色衝突與學校組織氣氛關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- [Cheng, C.-F. (1990). *Research on the relationship of senior high schools among principals leadership behavior approach, teachers' role conflict, and organizational climate of school* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 鄭燕祥 (2003)。教育領導與改革：新範式。臺北市：高等教育。
- [Cheng, Y.-S. (2006). *Educational leadership and reform: New paradigm*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 鄭燕祥 (2006)。教育範式轉變：效能保證。臺北市：高等教育。
- [Cheng, Y.-S. (2006). *Paradigm shift in education: Effectiveness assurance*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]

- Ark, T. V. (2013). Integration. In M. Grogan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (3rd ed., pp. 475-491). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bennis, W., & Mische, M. (1997). *The 21st century organization: Reinventing through reengineering*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bligh, M. C., Pearce, C. L., & Kohles, J. C. (2006). *The importance of self and shared leadership in team based knowledge work: A meso-level model of leadership dynamics*. Bingley, UK: Emerald.
- Burns, J. Z., & Ott, F. L. (1999). Implications of leader-member exchange theory and research for human resource development research. *Human Resource Development Quarterly*, 10(3), 225-240.
- Canals, J. (2011). *The future of leadership development: Corporate needs and the role of business schools*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school based management: A mechanism for development*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Cloke, K., & Goldsmith, J. (2002). *The end of management and the rise of organizational democracy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, S. G., Chang, L., & Ledford, G. E. Jr. (1997). A hierarchical construct of self-management leadership and its relationship to quality of work life and perceived work group effectiveness. *Personnel Psychology*, 50(2), 275-308.
- Cohen, S. G., Ledford, G. E. Jr., & Spreitzer, G. M. (1996). A predictive model of self-managing work team effectiveness. *Human Relation*, 49(5), 643-675.
- Collay, M. (2011). *Everyday teacher leadership: Taking action where you are*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Del Greco, R. A. (2000). *The study of professional community and leadership in educational administration: The elementary principal's perspective* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvania.
- Ettlie, J. E. (2000). *Managing technological innovation*. New York, NY: John-Wiley and Sons.
- Evans, T. J. (1996). *Elementary teacher's perceptions of principal leadership style and school social organizational*. Retrived from ERIC database. (ED 403637)
- Fisher, K. (2000). *Leading self-directed work teams*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2013). Introduction. In M. Grogan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (3rd ed., pp. xxiii-xxiv). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Hesselbein, F., & Cohen, P. M. (1999). *Leader to leader: Enduring insights on leadership from the Drucker Foundation's award-winning journal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kunkel, C. D. (2003). *A study of community participation and leadership development in an urban public school* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Leider, R. J. (1996). The ultimate leadership task: Self-leadership. In F. Hesselbein, M. Goldsmith, & R. Beckhard (Eds.), *The leader of the future new visions, strategies, and practices for the next era* (pp. 189-198). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Manz, C. C., & Sims, H. P. Jr. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 32, 106-128.
- Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. New York, NY: Harper & Row.
- Nussbaum-Beach, S. (2012). Social media is changing the way we live and learn. In S. McLeod & C. Lehamann (Eds.), *What school leaders need to know about digital technologies and social media* (pp. 67-74). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rogers, D. H. (1994). *Perceived transformation leadership of elementary principals in effective schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of the Northern, Flagstaff, AZ.
- Rubin, H. (2007). Through others' eyes: A collaborative model of leadership. In P. D. Houston, A. M. Blankstein, & R. W. Cole (Eds.), *The soul of educational leadership* (pp. 111-132). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* New York, NY: Routledge Falmer.
- Sims, Jr. H. P., & Lorenzi, P. (1992). *The new leadership paradigm: Social learning and cognition in organizations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tschannen-Moran, M. (2013). Becoming trustworthy leader. In M. Grogan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (3rd ed., pp. 40-54). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wagner, T., & Kegan, R. (2013). Conclusion: Bringing the outward and inward focus together. In M. Grogan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (3rd ed., pp. 220-254). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Watkins, K. E., Ellinger, A. D., & Valentine, T. (1999). Understanding support for innovation in a large-scale change effort: The manager-as-instructor approach. *Human Resource Development Quarterly*, 10(1), 63-77.
- Zuber-Skerritt, O. (2011). *Action leadership: Towards a participatory paradigm*. New York, NY: Springer.

附錄

表1
敘述統計

| | 類別 | 均值 | 標準離差 | 個數 |
|--------|----|--------|--------|----|
| 學校領導社群 | 1 | 3.2977 | .14386 | 21 |
| | 3 | 3.1231 | .02583 | 3 |
| | 6 | 2.8953 | .03682 | 3 |
| | 7 | 2.9432 | .09525 | 4 |
| | 8 | 2.6999 | .21973 | 14 |
| | 總數 | 3.0418 | .30923 | 45 |
| 教師自我管理 | 1 | 3.3211 | .08728 | 21 |
| | 3 | 3.1226 | .05081 | 3 |
| | 6 | 3.3646 | .02322 | 3 |
| | 7 | 3.1261 | .09702 | 4 |
| | 8 | 3.0149 | .13254 | 14 |
| | 總數 | 3.1982 | .17345 | 45 |
| 校長轉型領導 | 1 | 3.2954 | .17657 | 21 |
| | 3 | 3.2179 | .05499 | 3 |
| | 6 | 2.1343 | .19450 | 3 |
| | 7 | 2.9967 | .01798 | 4 |
| | 8 | 2.6095 | .22783 | 14 |
| | 總數 | 2.9729 | .41850 | 45 |

表2
多變量檢定^a

| 效果 | 數值 | <i>F</i> | 假設 自由度 | 誤差 自由度 | 顯著性 | 淨相關 Eta平方 | |
|----|--------------------|----------|------------------------|-----------|---------|--------------|------|
| 截距 | Pillai's Trace | .999 | 10072.166 ^b | 3.000 | 38.000 | .000 | .999 |
| | Wilks' Lambda變數選擇法 | .001 | 10072.166 ^b | 3.000 | 38.000 | .000 | .999 |
| | 多變量顯著性檢定 | 795.171 | 10072.166 ^b | 3.000 | 38.000 | .000 | .999 |
| | Roy的最大平方根 | 795.171 | 10072.166 ^b | 3.000 | 38.000 | .000 | .999 |
| 類別 | Pillai's Trace | 1.623 | 11.793 | 12.000 | 120.000 | .000 | .541 |
| | Wilks' Lambda變數選擇法 | .036 | 21.066 | 12.000 | 100.830 | .000 | .669 |
| | 多變量顯著性檢定 | 8.718 | 26.637 | 12.000 | 110.000 | .000 | .744 |
| | Roy的最大平方根 | 5.549 | 55.491 ^c | 4.000 | 40.000 | .000 | .847 |

註：a. Design: 截距 + 類別；b. 精確的統計量；c. 統計量為在顯著水準上產生下限之*F*的上限。

表3
受試者間效應項的檢定

| 來源 | 依變數 | 型III平方和 | df | 平均平方和 | F | 顯著性 | 淨相關 Eta平方 |
|------------|--------|--------------------|----|---------|-----------|------|--------------|
| 校正後 的模式 | 學校領導社群 | 3.135 ^a | 4 | .784 | 29.219 | .000 | .745 |
| | 教師自我管理 | .908 ^b | 4 | .227 | 21.880 | .000 | .686 |
| | 校長轉型領導 | 6.325 ^c | 4 | 1.581 | 45.799 | .000 | .821 |
| 截距 | 學校領導社群 | 216.063 | 1 | 216.063 | 8055.900 | .000 | .995 |
| | 教師自我管理 | 245.607 | 1 | 245.607 | 23661.202 | .000 | .998 |
| | 校長轉型領導 | 196.165 | 1 | 196.165 | 5681.626 | .000 | .993 |
| 類別 | 學校領導社群 | 3.135 | 4 | .784 | 29.219 | .000 | .745 |
| | 教師自我管理 | .908 | 4 | .227 | 21.880 | .000 | .686 |
| | 校長轉型領導 | 6.325 | 4 | 1.581 | 45.799 | .000 | .821 |
| 誤差 | 學校領導社群 | 1.073 | 40 | .027 | | | |
| | 教師自我管理 | .415 | 40 | .010 | | | |
| | 校長轉型領導 | 1.381 | 40 | .035 | | | |
| 總數 | 學校領導社群 | 420.563 | 45 | | | | |
| | 教師自我管理 | 461.594 | 45 | | | | |
| | 校長轉型領導 | 405.419 | 45 | | | | |
| 校正後 的總數 | 學校領導社群 | 4.207 | 44 | | | | |
| | 教師自我管理 | 1.324 | 44 | | | | |
| | 校長轉型領導 | 7.706 | 44 | | | | |

註：a. $R^2 = .745$ (調過後的 $R^2 = .720$) ; b. $R^2 = .686$ (調過後的 $R^2 = .655$) ; c. $R^2 = .821$ (調過後的 $R^2 = .803$)。

表4
對比結果 (K矩陣)

| 類別 | | 簡單對比 ^a | 對比結果 (K矩陣) | | |
|-------------------|-------------|-------------------|------------|------------|------------|
| | | | 依變數 | | |
| | | | 學校 領導社群 | 教師 自我管理 | 校長 轉型領導 |
| 水準1 vs. 水準5 | 對比估計 | | .598 | .306 | .686 |
| | 假設的數值 | | 0 | 0 | 0 |
| | 差異 (估計—假設的) | | .598 | .306 | .686 |
| | 標準誤差 | | .057 | .035 | .064 |
| | 顯著性 | | .000 | .000 | .000 |
| 水準2 vs. 水準5 | 差異的95%信賴區間 | 下界 | .484 | .235 | .556 |
| | | 上界 | .712 | .377 | .815 |
| | 對比估計 | | .423 | .108 | .608 |
| | 假設的數值 | | 0 | 0 | 0 |
| | 差異 (估計—假設的) | | .423 | .108 | .608 |
| 水準3 vs. 水準5 | 標準誤差 | | .104 | .065 | .118 |
| | 顯著性 | | .000 | .105 | .000 |
| | 差異的95%信賴區間 | 下界 | .213 | -.023 | .369 |
| | | 上界 | .634 | .239 | .847 |
| | 對比估計 | | .195 | .350 | -.475 |
| 水準4 vs. 水準5 | 假設的數值 | | 0 | 0 | 0 |
| | 差異 (估計—假設的) | | .195 | .350 | -.475 |
| | 標準誤差 | | .104 | .065 | .118 |
| | 顯著性 | | .068 | .000 | .000 |
| | 差異的95%信賴區間 | 下界 | -.015 | .219 | -.714 |
| | 上界 | .406 | .481 | -.236 | |
| 水準4 vs. 水準5 | 對比估計 | | .243 | .111 | .387 |
| | 假設的數值 | | 0 | 0 | 0 |
| | 差異 (估計—假設的) | | .243 | .111 | .387 |
| | 標準誤差 | | .093 | .058 | .105 |
| | 顯著性 | | .012 | .061 | .001 |
| 水準5 | 差異的95%信賴區間 | 下界 | .056 | -.006 | .174 |
| | | 上界 | .431 | .228 | .600 |

註：a. 參考類別 = 5。

使用平均連結的樹狀圖（組間）

調整後距離集群合併

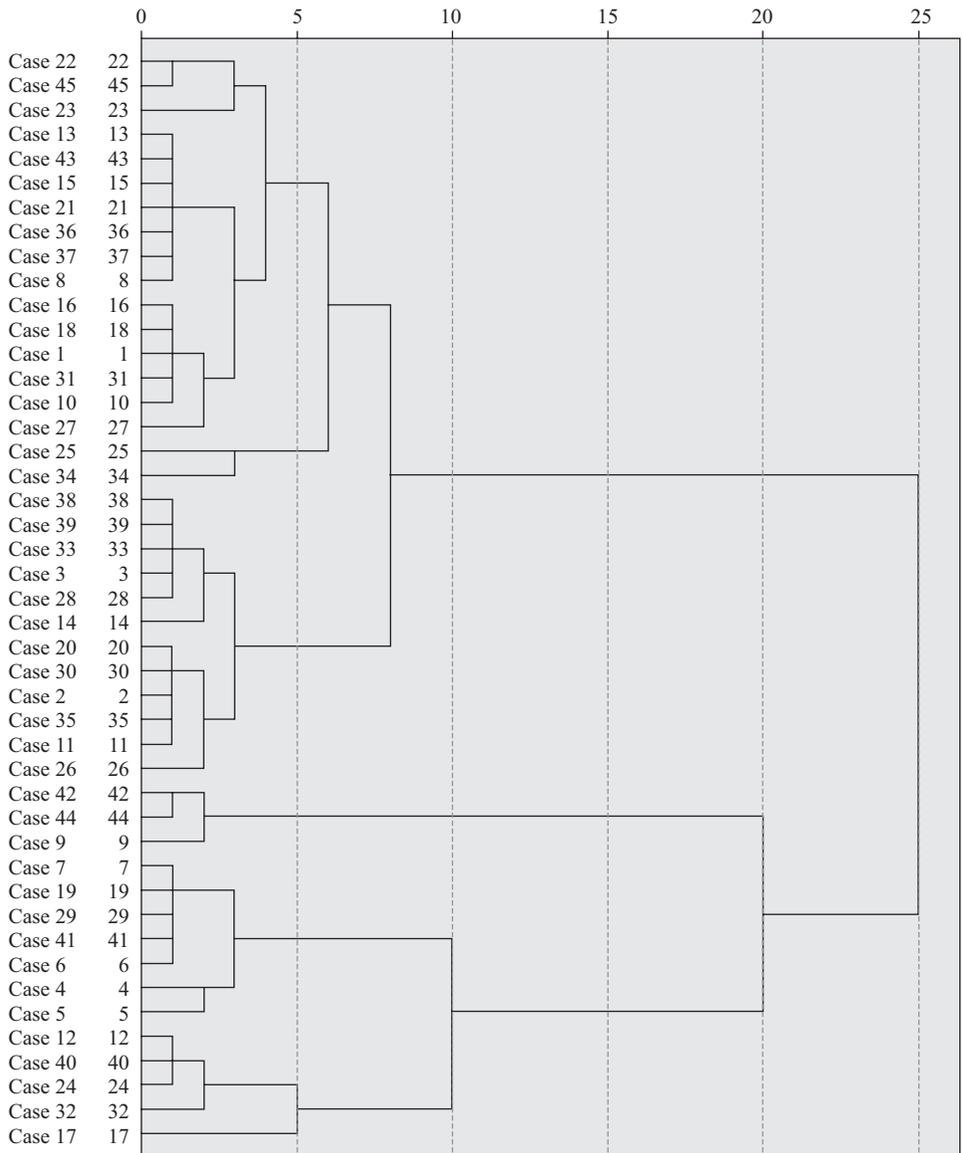


圖1 集群分析樹狀圖

表5
 集群分析各集群在各變項的事後比較

| 變項 | 集群分析各集群比較 |
|------------|----------------------|
| 校長轉型領導 | 1 > 2 > 3, 1 > 4 |
| 設定方向 | 1 > 2 > 3, 1 > 4 |
| 發展成員 | 1 > 2 > 3, 1 > 4 |
| 組織的重新設定 | 1 > 2 > 3, 1 > 4 |
| 教師自我管理 | 3 > 4 > 2, 1 > 4 > 2 |
| 深入練習 | 1 > 2, 3 > 2 |
| 自我目標設定 | 1 > 2, 3 > 2 |
| 自我批判 | 1 > 2, 3 > 2, 3 > 4 |
| 自我增強 | 3 > 1 > 2, 3 > 4 |
| 自我期待 | 3 > 4 > 2, 1 > 2 |
| 自我觀察與評鑑 | 1 > 2, 3 > 2 |
| 學校領導社群 | 1 > 2 > 4, 1 > 3 > 4 |
| 建立社群的學校領導者 | 1 > 2 > 3, 1 > 4 |
| 社群領導 | 1 > 2 > 4, 3 > 4 |
| 具有領導能力的社群 | 1 > 2 > 4, 3 > 4 |
| 領導者的社群 | 1、3 > 2, 1、3 > 4 |

註：1代表集群1（動態整合學校）；2代表集群2（行政垂直學校）；3代表集群3（教師水平學校）；4代表集群4（靜態固著學校）。

表6
不同領導動力學校之學校效能差異分析

| | 集群類型 | 樣本數 | 均值 | 標準差 | 變異來源 | SS | df | MS | F值 | 事後比較 | η^2 | 1- β |
|------|-----------------|-----|-------|-------|------|-------|----|-------|-----------|--------------------------|----------|------------|
| 學校效能 | 集群1 (動態整合學校) | 30 | 3.230 | 0.134 | 組間 | 0.723 | 3 | 0.241 | 14.222*** | 1>2 3>2 1>4 3>4 | 0.513 | 1.0 |
| | 集群2 (行政垂直學校) | 7 | 2.944 | 0.100 | 組內 | 0.685 | 41 | 0.017 | | | | |
| | 集群3 (教師水平學校) | 5 | 3.215 | 0.064 | 總和 | 1.409 | 44 | | | | | |
| | 集群4 (靜態固著學校) | 3 | 2.938 | 0.157 | | | | | | | | |
| | 總和 | 45 | 3.152 | 0.179 | | | | | | | | |

*** $p < .001$.