

團隊取向教學領導、複合領導、多元領導之影響關係模式建構/以 Glatthorn 等人; Uhl-Bien 等人; Bolman 與 Deal 之理論為基礎; 並探討臺日中小學校長領導行為/跨國的相似性與差異性之探討

壹. 緒論

一. 研究背景與目的

臺灣近幾年教育場域相較於以往更趨於價值多元性、行為複雜性與教師專業性(吳百祿, 2011; 舒志定, 2011; 蔡進雄, 2011: 12; 蕭揚基, 2007); 傳統以校長為主角的領導行為, 可能無法面對複雜與多元的學校環境(Weberg, 2012)。因此本研究期望透過「未來的學校領導」文獻的引導(Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Sentocnik & Rugar, 2009), 匯集適用於價值多元性、行為複雜性與教師專業性的環境的領導行為, 包括團隊取向教學領導、複合領導、多元領導, 並檢驗這些領導行為的效果; 以建構適用於「未來」¹學校領導行為的關係模式。同時, 跨國性領導行為的探討可以強化研究結果的學術價值(Boehnke, Bontis, DiStefano & DiStefano, 2003), 日本在教育上重視團隊取向(Ishikawa, 2012), 日本校長也透過教學領導取得教師信任(Willis & Bartell, 1990), 因此, 以日本為跨國的目標國, 進行跨國的團隊取向教學領導研究, 具有學術意涵。本研究因而探討臺灣、日本兩國學校領導行為的關係模式, 以及兩國學校領導行為的相似性與差異性。

Chang(2011)在2011年即提出同樣的看法, 他指出未來學校領導行為的研究必需與時俱進, 有所調整。如何調整校長領導行為的研究, 而能與時俱進呢? Avolio、Walumbwa 與Weber(2009)在〈領導: 最近的理論、研究與未來方向〉以及Sentocnik與Rugar(2009)在〈未來的學校領導〉的論文之中有可供參考的意見; 他們認為校長的角色已經隨著時代價值觀念的演變, 不再是學校領導與決策的唯一決定者, 未來的學校領導, 應朝向團隊取向的領導, 以及重視教學領導、複合領導、多元領導。團隊取向的領導及重視教學領導, 匯合起來如同Glatthorn與Newberg(1984)所謂的團隊取向教學領導(a team approach to instructional leadership); 同時, 教育環境越趨複雜多變, 教師價值觀與行為亦趨複雜, 校長領導必須同時考慮教師價值觀與社區家長價值觀, 調適與調整領導心態(Chang, 2011), 轉而採取適合組織成員知識及滿足社區與組織成員心理需求的複合領導(complexity leadership)(Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007); 此外, 教師價值多元與行為複雜, 也促使校長須配合不同情境條件而採取多元領導(multi-frame leadership)(Bolman & Deal, 2008)。因此, 本研究預計針對以上幾個較符合價值多元性、行為複雜性與教師專業性的領導行為, 探討並建構一個趨近於教育場域現狀所需要的領導行為的關係模式, 包括團隊取向教學領導、複合領導、多元領導與相關因素的關係模式, 提供學校場域中校長施展領導之參考。

團隊領導向來被認為具有效能(Markulis, Jassawalla, & Sashittal, 2006), 但是這方面仍缺乏實徵的研究, 本研究則著手進行這方面的實徵研究。同時, 有研究顯示成功的學校, 與它是否重視教學領導有關(Bartell & Willis, 1987)。本研究結合團隊領導與教學領導的概念, 將研究焦點取法Glatthorn與Newberg在1984年所提出「團隊取向教學領導」; Glatthorn與Newberg(1984)認為國中教學以分科為主, 學科知識界線分明, 校長似

¹ 此處所謂的「未來」的領導行為係指即將可以使用在目前學校場域的領導行為。

乎難以在各個分科領域上成為該科專業的教學領導者，如果校長能把教學領導的角色，分權委予幾位各領域可信任的專家教師，形成團隊取向的教學領導，或許學校效能會更高。臺灣教育行政場域近幾年也鼓勵各校發展專業團隊(吳百祿，2011：97)，有些校長身先士卒帶領教師參與團隊，執行教學領導，但是，也有許多校長透過團隊取向(非一人主導)，經營各校專業團隊，發揮團隊取向的教學領導。因此本研究計畫藉著大樣本的調查資料以檢驗團隊取向教學領導的效果，期能建構較趨近於教育場域現狀所需要的團隊取向教學領導行為的關係模式。

複合領導方面，Uhl-Bien等人(2007)的複合領導理論認為學校是一個複雜的系統，在互動頻繁、變化的環境系統中，管理者應當施以授權(enabling)與調適(adaptive)的行為，而不是施行管制、壓抑或結盟行為。授權領導行為可以促進知識與創造力的流動，調適領導行為則可提供知識的調整與行動的修正。學校近似於上述的複雜調適系統(complex adaptive system)，在此系統中，教師各有專業知識(即專業知識多元)，家長教育程度也複雜，校長領導行為受到教師專業與家長理念的影響，做決策時應適當納入其他教師與家長意見，調適領導行為與決策。另外為了讓教師專業知能發揮，校長需要授權，才能使得教師擁有權限，得以執行其想法。為了描述此一複雜而需要調適的系統，Uhl-Bien等人(2007)提出複合領導的意涵，包含調適領導(adaptive leadership)與授權領導(enabling leadership)行為。前述有關於複合領導的運用，正好與許多校長實際經驗相符；研究者在一次小學校長訪視經驗中，某校長談到領導行為並非自始至終使用一種領導行為，而須是因時制宜，某個時候使用一種領導，隨著情況改變又需要調整原來領導行為，亦即領導行為調適。當時，該校長並無複合領導的概念，不過此段談話卻顯現學校領導行為的實務上，需要複合領導行為。因此本研究期望進行大樣本調查以檢驗其效果，期能建構較趨近於教育場域現狀所需要的複合領導行為的關係模式。。

多元領導方面，Butler與Reese(1991)認為過去對於領導行為的關注多聚焦於任務領導、關係領導，忽略了組織領導的複雜性與多元性。Bolman與Deal(2008)整理相關領導文獻提出多元架構模式(four-frame model)的領導行為；包含結構取向(structural)、人群資源取向(human resource)、政治取向(political)、象徵取向(symbolic)。結構取向的中心概念是組織訂定管理規則，強調成員的角色任務，組織目標清楚，重視科技與環境的結合。人群資源取向的中心概念是重視組織成員需求與人際關係的建立。政治取向的中心概念是強調組織領導者的權力運用，透過協商妥協的手段，達到領導的效益。象徵取向的中心概念是指建構組織的英雄故事，創造組織的價值、意義與儀式。若是就學校領導的實際經驗來看，研究者在一次訪談某位資深校長的經驗中，他表示自己不僅會使用象徵領導/以身作則做出績效，同時也會採用政治取向領導，運用權力影響教師投入於工作，亦即使用多元群組(組合)的領導行為。Skinner(1969)在1969年曾經提出多元群組(組合)的領導行為的概念，只不過Skinner所謂的多元群組領導是指：高工作高關係領導、高工作低關係領導、低工作高關係領導、低工作低關係領導等4種型模。這顯然是不足以含涉今日複雜的學校組織領導行為。本研究將依循Skinner領導群組的概念，並加上一些文獻探討的指引，應用於建構本研究多元群組領導行為的基礎。

綜合而言本研究將分別探討團隊取向教學領導、調適領導、授權領導、結構取向領導、人群資源取向領導、政治取向領導、象徵取向領導的效果。為了探討哪些領導行為具有效果，研究者透過文獻尋找合適的效標變項。研究者探討相關文獻發現學校效能、教師工作表現與組織承諾適於被作為效標變項。根據Avey、Palansk、Walumbwa(2011)；Biswas(2009)；Cerit(2010)；Vacchio、Justin、Pearce(2008)等研究結果的建議，校長領導行為關係著教師的工作表現與組織承諾。Smart(2003)的研究結果則發現領導行為與學校效能具有顯著正相關。而且Snyder(1983: 32)指出評鑑學校成就，學校效能是重要指標；Cerit(2010)也指出教師工作表現與教師的組織承諾，是學校成功與否的關鍵因素。因此，本研究選擇學校效能(屬於綜合指標，意指學校效能是各種綜合表現)、教師工作表現(因為由主任評估，可代表客觀指標)、組織承諾(由教師自評，可代表主觀指標)作為檢驗校長領導行為的效標變項。

此外，跨國性領導行為之探討也是本研究重要焦點。Boehnke 等人(2003)指出目前領導行為的理論，缺乏跨國性的理論建構，建議應進行跨國性的領導行為研究。本研究依循著這個理路與思維期望進行跨國性領導行為之探討並檢驗其效果的差異性與相似性，如此將能提高本研究結果的學術價值。研究者經過許多文獻分析後，決定選擇日本進行跨國領導行為之探討，主要有以下幾點原因：1.有觀察研究指出：日本學校教育非常精緻，教育品質相當良好，值得許多國家借鑑(The Nation, 2011)。2.Bartell 與 Willis(1987)的研究指出日本學校的成功，大多是在教學領導方面相當有成效；而且日本組織文化中特別重視團隊取向(Ishikawa, 2012)；又因為團隊取向教學領導是本研究相當重要的變項。臺灣雖然有許多學校正大力推行教學領導，不過尚未有豐富的研究成果，如果能與日本進行比較，分別建立臺灣學校的團隊取向教學領導的關係模式，以及日本學校的團隊取向教學領導的關係模式，將可以更加顯現團隊取向教學領導的效果，深化此領導行為的價值。3.日本與臺灣的學校文化都相當推崇孔子儒學(Chung, 2006)；而且日本學校重視參與領導(Nobuyoshi, 1983)，臺灣的學校則較經常使用人群關係取向領導(Chen & Cheng, 2011)；因此之故兩國學校領導行為可能存在相似性與差異性。4.研究者與日本的教育學教授熟識，可以協助進行調查研究。綜合以上原因，本研究選擇日本學校領導行為作為跨國比較的國家，並分別建構臺日兩國團隊取向教學領導、複合領導、多元領導與相關影響因素的關係模式，並探討兩國領導行為的相似性與差異性。總而言之，本研究目的如下。

1.探討臺灣、日本國中小學校中的領導行為，是否可建構出以 Glatthorn 等人; Uhl-Bien 等人; Bolman 與 Deal 之理論為基礎的領導行為，包含團隊取向教學領導、結構取向領導、人群資源取向領導、政治取向領導、象徵取向領導、調適領導與授權領導。

2.以多元迴歸分析分別建構臺灣、日本的學校領導行為及其相關影響因素(學校效能、教師工作表現、組織承諾)的關係；同時擷取臺灣學校的資料，分析領導行為、學校效能、教師工作表現、組織承諾的關係；以及擷取日本學校資料分析領導行為與相關影響因素的關係。

3.探討臺灣、日本領導行為的相似性與差異性。

為了檢驗臺灣、日本學校領導行為的相似性與差異性，以及領導行為對於學校效能、教師工作表現、組織承諾的關係，本研究之做法如下：第一階段運用過去團隊取向教學領導、複合領導、多元領導行為的研究成果，發展初步的學校領導行為問卷(包含團隊取向教學領導、結構取向領導、人群資源取向領導、政治取向領導、象徵取向領導、

調適領導與授權領導)。第二階段透過訪談蒐集 4 位校長、4 位教師所知覺的學校領導行為的描述，修改前面文獻探討所編製的學校領導行為問卷。第三階段進行專家效度。第四階段進行問卷調查，以 SPSS 統計軟體進行團隊取向教學領導、結構取向領導、人群資源取向領導、政治取向領導、象徵取向領導、調適領導與授權領導之因素分析、信效度分析，進行各領導行為的信效度檢驗。第五階段以多元迴歸分析分別檢驗領導行為是否對於學校效能、教師組織承諾、工作表現有影響力。第六階段以多元迴歸分析為基礎的路徑分析分別檢驗各「領導行為」是否對於教師工作表現的影響模型。

透過本研究背景與目的的說明，研究者闡述了本研究的學術價值與實用意義；以下接著描述幾個本研究的重要名詞。

二. 名詞釋義

(一) 團隊取向教學領導

本研究的團隊取向教學領導(team approach to instructional leadership)是指學校領導者鼓勵部屬教學領導活動，並使得部屬在活動中帶入個人才能，使團隊發展更系統化的教學計畫(Gletthorn & Newberg, 1984)；同時，領導者也企圖建立有效的教學領導團隊(Boehnke, Bontis, Distefano, & Distefano, 2003)。具體的操作性定義是指本研究之團隊取向教學領導問卷所得的分數代表校長團隊取向教學領導行為，分數越高，代表教師知覺到校長團隊取向教學領導行為越高。

(二) 複合領導

複合領導行為被鑲嵌在相互影響的系統中，包含授權領導與調適領導；調適領導是領導行為的調適，可提供知識的調整與行動的修正；授權領導授予部屬權限，使其投入於工作中，使得組織知識與創造力更流動(Uhl-Bien et al, 2007)。具體的操作性定義是指透過本研究之複合領導問卷所得的分數代表校長複合領導行為，分數越高，代表教師知覺到校長複合領導行為越高。

(三) 多元領導

本研究所指的多元領導行為係根據 Bolman 與 Deal(2008)領導行為的四個架構取向(four-frame model)而來。這 4 個架構包含結構取向(structural)、人群資源取向(human resource)、政治取向(political)、象徵取向(symbolic)。結構取向的中心概念是組織訂定管理規則，強調成員的角色任務，組織目標清楚，重視科技與環境的結合。人群資源取向的中心概念是重視組織成員需求滿足與人際關係的建立。政治取向的中心概念是強調組織領導者的權力運用，以及組織衝突與競爭的問題，需要透過協商妥協的手段，達到領導的效益。象徵取向的中心概念是指建構組織的英雄故事，創造組織的價值、意義與儀式。具體的操作性定義是指在本研究之多元領導行為問卷上的得分代表多元領導行為，得分越高表示教師知覺到校長的多元領導行為越高。

(四) 學校效能

本研究的學校效能係指學生表現的效能、教職員工作滿意程度、學校與社區互動程度、學校資源取得能力的效能等(Smart, 2003)。具體的操作性定義是指教師在本研究之學校效能問卷上的得分代表學校效能，得分越高表示教師知覺學校效能越高。

(五) 教師工作表現

教師工作表現(job performance)是指教師達成學校目標或價值的程度(Wang, 2010)；也是達成學校教育任務之質與量的表現(Tsai, Chen, & Cheng, 2009)。本研究包含教師在行政工作與教學工作上的表現。具體的工作表現之操作性定義是指主任對於教師在「工作表現問卷」之得分(評分)代表教師的工作表現，得分(評分)越高，表示教師

的工作表現越高。

(六)教師組織承諾

組織承諾是一種工作態度，代表個人希望與組織成員維持連結關係與認同組織目標的態度(Robbins, 1993)。教師的組織承諾是指教師願意為任教學校努力付出，認同學校目標，並願意繼續留任等承諾(Wang, 2010)。具體的操作性定義是指教師在本研究之組織承諾問卷上的得分代表組織承諾，得分越高表示教師的組織承諾越高。

貳. 文獻探討

20 年前權威領導行為或許仍然盛行，但是，今日學校場域，權威領導行為已經式微(Pan & Chen, 2011)；現在學校場域中，價值多元，情境複雜，教師專業不斷提升，校長對於教師的領導行為應有所調整(Chang, 2011)。本研究透過文獻探討發現 Avolio、Walumbwa 與 Weber(2009)；Sentocnik 與 Rugar(2009)對於「未來的學校領導」有許多研究建議，本研究計畫依循這些理論建議，進行應用研究，並進一步進行跨國領導行為的探討比較，期望研究結果可提供學校行政實務參考，同時也能了解本研究之學校領導行為的跨國的相似性與差異性。

一. 未來的學校領導/朝向適宜目前學校場域的領導行為

教育改革浪潮之下，校長需要花更多的時間與教師溝通觀念，接受家長陳情，許多校長工作危機感越來越重，進而需要改變其原來的領導方式(Lin, 2005)。Pan 與 Chen(2011)認為校長領導正面臨許多挑戰與兩難，主要是教師自主意識的抬頭，以及校長權威的式微。Sentocnik 與 Rugar(2009)在〈未來的學校領導〉的論文之中，也對於未來組織領導有一個看法；他們認為校長的角色已經隨著時代價值觀念的演變，不再是學校領導與決策的唯一決定者，未來的學校領導，應朝向團隊領導、領導責任分散。主要的原因是學校場域逐漸顯現價值多元與複雜，未來領導行為應與這個趨勢相符。延續這個理念，Avolio、Walumbwa 與 Weber(2009)在〈領導：最近的理論、研究與未來方向〉一文，匯整近幾年組織領導的文獻、理論與實務，擬出未來組織領導的方向，這些未來領導行為方向有朝向團隊取向、教學取向、授權取向、複合取向以及接納多元價值取向的發展趨勢。

二. 學校場域的領導趨勢 I：團隊取向與教學領導

McCoy(2011)、Chen(2011)認為校長領導正面臨許多挑戰與兩難，主要是教師自主意識的抬頭，以及校長權威的式微，未來需要發展教學領導。Lin(2005)也認為教育改革浪潮之下，校長需要更多時間與教師分享願景，並以教學領導為先。因此，Boehnke、Bontis、Distefano 與 Distefano(2003)建議應建立有效的教學領導團隊。透過教學團隊領導的過程，有助於學校成功(Hays, 1999; Vernon-Dotson, 2008)；這可能與教師最認同團隊領導有關(Tsayang, 2011)。因為團隊領導有助於拉近校長與教師觀念的差距(Prather, Hartshorn, & McCreight, 1988)；或是團隊領導增加員工的自我價值與責任感(Jessup, 1990)。

學校場域的領導主要在追求成功的領導，Lambert(2006)以質性研究探討成功的學校領導主要是讓教師分享權威與責任，如此作法能使得教師提升自我價值以及想要促進學校進步，提升教與學的成效。校長的分享權威與責任，即將教師組成團隊，決策亦由團隊實施。Smith(2006)認為團隊工作是個人產生最好成果的方法，每位成員在團隊中領導他人，也學習他人如何領導，不斷分享自己的知識，這樣的過程必然會較一人的知識所產生的成果較好。Meyers、Meyers 與 Gelzheiser (2001)觀察 3 所學校的團隊運作，結果發現校長支配性較高的團隊運作，組織生產力較低。因此，未來學校領導行為應降低校長的支配性，提高校長與教師的合作性；重視教學領導與團隊領導。本研究合併為團

隊取向的教學領導。

團隊取向教學領導(team approach to instructional leadership)是指學校領導者准許部屬教學領導活動，並使得部屬在活動中帶入個人才能，使團隊發展更系統化的教學計畫(Glatthorn & Newberg, 1984)。Glatthorn 與 Newberg 在 1984 年提出這個見解；他們認為國中教學以分科為主，學科知識界線分明，校長似乎難以在各個分科領域上成為專業的教學領導者，如果校長能把教學領導的角色，委予幾位各領域的專家教師，便形成團隊取向的教學領導，或許如此學校效能會更高。國小教育場域雖然分科的界線沒有國中那麼明顯，但是，國小校長擔任行政工作久了，教學專業經驗逐漸生疏，教師教學自主意識也很強，如要進行教學領導，仍然會面臨困難。因此，Glatthorn 與 Newberg 的團隊取向教學領導便是一項良好的選擇。

臺灣目前已知的文獻尚缺乏團隊取向教學領導的探討。但是，日本的文獻中有許多這方面的研究。例如日本的管理理論是以團隊合作為基礎的(Balazs, 2007)，這可視為團隊取向領導的基礎；此外，日本校長也透過教學領導取得教師信任(Willis & Bartell, 1990)。因此，本研究選擇建立日本的團隊取向教學領導的資料，這不僅是因為日本過去即有團隊領導上的特性，而且也因為日本重視教學領導。

三. 學校場域的領導趨勢Ⅱ：複合的學校系統與複合領導

假如一個組織是由個體所構成，它僅是複雜的(complicated)，假如在系統中，個體間或個體與環境又時常發生互動，此時便是複合的(complex)(Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007)。學校雖然由許多個體所組成，但是個體間經常發生互動，個體與環境也時常有互動，因此學校是一個複合系統。在複合系統中，複合領導行為被鑲嵌在個體相互影響中，這裡所謂的相互影響包含領導者的調適 (adaptive)行為與授權(entabing)行為，亦即 Uhl-Bien 等人所謂的複合領導(Uhl-Bien et al, 2007)。在複合領導行為上，領導者的角色從計劃者，轉變為促進者，促進資訊的流動，也促進領導行為的調適，以及促進教師行為的調適(Weberg, 2012)。包含授權領導與調適領導；調適領導是領導行為的調適，可提供知識的調整與行動的修正；授權領導授予部屬權限，使其投入於工作中，使得組織知識與創造力更流動(Uhl-Bien et al, 2007)。

Weberg (2012)有關於複合領導的看法是：培育組織內在互動、增加網絡力量的領導行為；Weberg 與 Uhl-Bien 等人對於複合領導的看法都認同複合領導行為被鑲嵌在個體相互影響中，可以增加人際間產生網絡的力量，亦即有助於組織展現效能或有助於個體有好的表現。

四. 學校場域的領導趨勢Ⅲ：學校價值的多元與多元領導

學校是一個複雜的系統(Edge, 2012)；在複雜系統中，價值是多元的(Straton, 2006)。學校價值多元，校長如果想以一種領導行為，完成學校目標，勢必有所困難。因此，Bolman 與 Deal(2008)透過許多文獻的整理，建構了多元角度的領導行為，被稱為多元架構領導。總計有 4 個架構的領導行為包含結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向領導。Chen(2004)以臺灣 201 位教師為對象，研究結果發現教師知覺校長常用的領導行為包括：人群資源取向領導、政治取向領導以及象徵取向領導。結構取向的中心概念是組織訂定管理規則，強調成員的角色任務，組織目標清楚，重視科技與環境的結合。人群資源取向的中心概念是重視組織成員需求滿足與人際關係的建立。政治取向的中心概念是強調組織領導者的權力運用，以及組織衝突與競爭的問題，需要透過協商妥協的手段，達到領導的效益。象徵取向的中心概念是指建構組織的英雄故事，創造組織的價值、意義與儀式。綜合前述三種領導行為：團隊取向教學領導、複合領導、多元領導的意涵，可彙整如下表 1。

表 1 團隊取向教學領導、複合領導、多元領導意涵彙整表

領導行為名稱	理論基礎	內涵層面	意義
團隊取向教學領導	Gletthorn & Newberg (1984)	團隊取向教學領導	1. 領導者鼓勵部屬教學領導活動 2. 鼓勵部屬在活動中帶入個人才能 3. 團隊發展更系統化的教學計畫 4. 領導者企圖建立教學領導團隊
複合領導	Uhl-Bien et al(2007)	調適領導	1. 領導者面對阻力，會調整其行為，以達成目標為基礎 2. 領導者常有創意表現，雖令人意外但往好的方向發展 3. 領導者給成員感覺不斷學習成長
		授權領導	1. 領導者經常將可授權決定的事，明確授權 2. 領導者對於有專長成員，便授權其主導活動 3. 領導者鼓勵發揮創意意見，不輕易以個人意見主導
多元領導	Bolman & Deal(2008) ; Pekert & Sendjaya (2010:754)	結構取向領導	1. 領導者能有效規劃各層級單位任務 2. 領導者重視組織目標達成 3. 領導者經營重視訂定周詳的行政程序
		人群資源取向領導	1. 領導者能營造和諧氣氛 2. 領導者能關懷成員 3. 領導者能使個人需求與組織需求的平衡
		政治取向領導	1. 領導者能協調成員意見 2. 遇有重大事件，領導者能與成員協商 3. 領導者能與成員建立同盟關係
		象徵取向領導	1. 領導者透過某些儀式傳達願景 2. 領導者透過某些故事，傳達共同價值 3. 領導者可凝聚具有分享的價值

日本校長的領導重視象徵性領導、教學領導；例如 Bartell 與 Willis(1987)以訪談中學校長的方式進行研究，結果發現日本校長的象徵性領導的角色凸顯在教學品質上，日本校長重視教學領導，信任教師表現。

近年也有研究者將多元領導的概念，應用於中國大陸的學校領導的研究，Rongkun(2010)研究中國大陸的校長們常用的領導行為發現，校長們經常使用的領導行為包括人際導向領導、權威領導、榜樣領導、民主領導、願景領導等。人際導向領導如同 Bolman 與 Deal(2008)領導理論的人群資源取向領導；權威領導如同結構取向領導；榜樣領導、願景領導如同象徵取向領導。另外，Hsieh 與 Chen(2011)的研究也顯示校長常用的領導行為是：和諧人際關係、領導者權威維持、政治操作、形塑個人聲望等。Lin(2005)的研究發現象徵性領導被高度重視。以上這些研究都與 Bolman 與 Deal(2008)多元領導理論相關；都是從多元取向領導行為來思考的。

但是，過去這些多元領導行為研究，似乎尚未從領導行為的多元組合來看，亦即校長領導行為可能是多元組合的領導，而非僅施以一種領導行為。例如 Skinner(1969)在 1969 年曾經提出領導行為群組(pattern)(組合)的概念，本研究將加以應用，並深化在本研究的基礎上。說明如下。

五. 領導行為群組(組合)的概念

Skinner(1969)在 1969 年提出一個領導群組(pattern)的概念。Skinner 所謂的領導群組是指領導行為並非只有單一化，而可能是群組的出現，他當時所提出的群組包括：高工作高關係領導、高工作低關係領導、低工作高關係領導、低工作低關係領導等 4 種群組。Skinner 僅以工作導向領導與關係導向領導進行領導群組的探討，顯然是不足以含涉今日複雜的學校領導行為。但是，Skinner 領導群組的概念卻值得繼續深化，本研究

因此參考 Avolio、Walumbwa 與 Weber(2009)；Sentocnik 與 Rupar(2009)對於「未來的學校領導」的文獻，建構本研究多元群組的領導行為。

領導行為群組的建構以集群分析法進行，分別建構臺灣與日本的領導行為的集群，每個集群等於是各種領導行為的群組(組合)；例如某一組合為高團隊取向教學領導，高人群資源取向領導，高授權領導，中結構取向領導；某一組合為高政治取向領導，高調適領導，中授權領導(如後面研究設計之圖 2)。如此，透過集群分析臺灣與日本的資料，本研究可分別建立臺灣的國中小校長領導行為的群組(組合)與日本國中小領導行為的群組(組合)，這也能夠檢視臺灣與日本國中小校長的領導行為群組(組合)的相似性與差異性。

六. 跨國性的領導行為探討：臺灣與日本領導行為的相似性與差異性

Horn 與 Cross(2009)以及 Lee、Roehl 與 Choe(2000)建議應有跨文化的研究，應建立一個在不同文化下，仍然適用的管理與領導理論。本研究期望在建構符合價值多元性、行為複雜性與教師專業性的教育場域的領導行為之外，也能進行跨國的領導行為檢驗，以探討領導行為的跨國適用性、相似性與差異性。

(一) 跨國領導行為研究的重要性

組織若要成功，需要領導者有效的領導行為，但是許多領導理論的建構多以美國為中心，缺乏全球性的、跨國性的理論建構(Boehnke, Bontis, DiStefano, & DiStefano, 2003)。Dimmock 與 Walker(2000)認為跨國比較是了解各國差異性最好的方式。一般而言，日本人強調集體行為，團隊合作相當重要(Ishikawa, 2012)；臺灣關於學校(或組織)團隊合作的研究尚未有足夠的研究探討，因此，本研究期望以領導行為為焦點來探討臺日兩國在團隊取向領導的相似性與差異性。

此外，Boehnke、Bontis、Distefano 與 Distefano(2003)認為探討成功領導行為是否能跨越國家界線是很重要的議題，或是找出不同國家強調不同的領導行為也是很重要的研究取向。本研究因此進行跨國家的領導行為探討。

(二) 日本學校領導行為

1960 年代，日本經濟神話被世界重視，許多研究開始對於日本的管理理論感到興趣(Balazs, 2007)；組織領導也是日本相當突出的成就之一(Ishikawa, 2012)。因此本研究認為檢驗日本學校領導行為具有重要價值。

研究者整理相關文獻發現日本的學校領導與管理理論，有幾點特性：1. 市民選舉教育行政管理者，教育行政管理者有充分的指揮權委派遷調校長與教師。2. 社會文化重視團隊精神，因此學校領導也重視人際關懷與合作。詳細說明如下。

日本每個地方(縣)設有教育委員會承擔教育行政責任，負責監督管理領導該地方的教育。教育委員會委員 5-6 人，由市民直接選出，任期 4 年。教育委員會指定縣教育執行長(教育局長)，教育執行長負責縣教育行政與管理，以及校長、教師的人事指派與遷調。每個市亦設有市教育委員會，其職責亦如縣教育委員會(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2004)。由此可見，日本教育行政對於校長的遷調具有決定權，校長近似於派任制；反觀臺灣校長的遷調，已經改為聘任制。所以日本學校校長主要是對於教育委員會負責，教育委員會向市民負責；臺灣的校長，因為是聘任制，主要是向家長負責，但是須接受遴選也受制於教師，教育行政單位也有監督之責。兩國校長領導行為，因為制度的差異，或許領導行為也會有差異性。

研究顯示日本學校領導重視人際關懷也重視其權威性；例如 Nobuyoshi(1983)發現日本學校領導最合適的型式為參與型領導(participative style leadership)；但是此研究也發現日本人的領導行為是在人性關懷與權威中，微妙平衡。亦即在結構取向領導與人群資源取向領導中微妙平衡。臺灣學校領導行為也重視人際關懷行為(Chen & Cheng,

2011)，但是權威領導已經不多見。因此，臺灣與日本的學校領導在此方面也存有相似性與差異性。

此外，日本領導的理論近年已有些許改變，例如傳統上認為日本組織總是以資深前輩優先，但是有研究發現卻有 66.7% 的人認為並非如此(Fukushige & Spicer, 2007)。亦即 2007 年之後，日本學校領導行為也可能發生一些變化，可以再進行探討。

(三) 臺日社會文化與學校領導

Ribbin 與 Zhang(2006)引述 Dimmock 對於社會文化的定義，認為社會文化是價值、信念的組合。Ribbin 與 Zhang(2006)從傳統文化/孔子思想、經濟文化、與家族長文化來探討社會文化。研究者也就上述三方面來分析臺日社會文化。1.孔子思想：臺日兩國均重視孔子思想價值，Chung(2006)認為日本是極端重視孔子思想的國家。台灣則自詡為中華文化傳承的地方，重視孔子思想是必然。2.經濟文化：日本企業重視員工的忠誠，每一位員工被鑲嵌在相互遵從的網絡團隊裡，團隊精神很受重視，員工在團隊中循序晉升(Nightingale, 1972)；台灣企業是否如日本企業那麼重視團隊尚無法做成定論。3.家族長文化：Lang、Irby 與 Brown(2012)認為父權領導(家族長領導)是東亞國家共同的價值。可想見臺灣、日本亦在父權領導的範圍內。因此，從社會文化來看，臺灣與日本的社會文化也存在著相似性與差異性。

另外，日本人強調集體行為，團隊合作相當重要，日本團隊行為也是各國相當重視的研究主題；日本的團隊行為與其效能被認為有關係(Ishikawa, 2012)。然而，強烈的集體意識，團隊意識，也可能壓抑個人表現，不利於個人表現(Ishikawa, 2012)。結果如何？本研究期望進行探討。

(四) 臺日校長的任用與領導行為的關係

臺日校長任用方式不同，臺灣是聘任制度，日本採取派任制度(輪調)，這可能影響校長領導的效能。例如 Markulis、Jassawalla 與 Sashittal(2006)研究不同團隊的領導行為是否有不同的效能，結果顯示自然產生的領導者(emerging leader)是有效能的，但是輪調的(rotating)與派任的(designated)領導者效能較高。臺灣中小學校長以遴選的方式產生，較接近於自然產生的領導者，日本中小學校長由地方教育委員會指派(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2004)，因此，台灣、日本中小學校長的領導效能可能也有差異性。

綜合以上，本研究認為進行跨國的領導行為檢驗，以及探討領導行為的跨國適用性、相似性與差異性，具有學術上的價值與意義。

七. 主客觀效標變項之考慮

(一) 領導行為與學校效能/綜合性效標變項

過去文獻顯示領導行為與學校效能有顯著正影響(Prasertwattanakul & Chan, 2007)。Markulis、Jassawalla 與 Sashittal (2006)也支持領導與效能有相關。若是從不同領導行為與學校效能的關係來看，也得到許多研究支持；日本的團隊行為與其效能被認為有關係(Ishikawa, 2012)；Ishikawa 調查 122 位日本員工，結果發現團隊領導與團隊表現的相關係數 $r=.32$ 。Smart(2003)以 1423 位大學生為對象，研究結果支持複合領導行為與組織效能有顯著相關。

另方面從台灣的研究結果來看，也支持領導與效能有相關。Chiou 與 Chang(2009)研究發現台灣領導者與部屬的合作有利於服務品質滿意度；服務品質滿意便是學校效能的指標之一。Chang、Chin 與 Hsu(2008)研究發現台灣校長的科技領導行為有助於學生學習成果；學生學習成果是學校效能的指標之一。

學校效能是學校許多重要表現的綜合，本研究視為綜合指標。因為過去文獻顯示領

導行為與學校效能有顯著正影響，因此，研究者以學校效能當作檢驗領導行為的效標變項。

(二)領導行為與教師組織承諾/主觀性效標變項

日本組織非常重視員工的忠誠與承諾，期望員工進入組織後，便能以此為終身職志，他(她)的命運便能與組織聯繫在一起，因此，日本組織的用人方式，是選擇組織成員的組織承諾較高的員工(Nightingale, 1972)。反觀臺灣對於組織忠誠與承諾的要求，則進一步的研究較不充足。

領導行為與組織承諾的關係方面；Cerit(2010)以 563 位土耳其初等學校教師為對象，研究結果顯示校長服務領導對於教師組織承諾具有正向的影響，校長分享領導對於組織承諾的相關為 $r=.72$ ；校長個人關懷行為與組織承諾相關為 $r=.76\sim.77$ 。但是權威領導與組織承諾有負影響(Cerit,2010:314)。此外，Hulpia、Devos、Keer(2010)以 1522 位教師為研究樣本，研究結果指出分散領導可正向影響教師組織承諾($\beta=.068$)。Vries、Bakker-Pieper、Oostenveld 以荷蘭 279 位教育部員工為對象，研究指出工作導向領導與群體承諾無顯著正向影響 (Vries, Bakker-Pieper, Oostenveld, 2010:375)。

組織承諾的評估是教師對於學校組織的主觀性承諾，本研究視為主觀指標。因為過去文獻顯示領導行為與組織承諾有顯著影響，因此，研究者以組織承諾當作檢驗領導行為的效標變項。

(三)領導行為與教師工作表現/客觀性效標變項

過去研究顯示領導行為與教師工作表現有顯著正影響關係(Chen & Cheng, 2011)。Meyers、Meyers 與 Gelzheiser (2001)進入教育現場，實施質性研究也發現較多支配性領導行為的校長，學校出現較低的生產力；分享決定的領導行為，則教師表現較高的工作投入。Pearce 與 Herbig (2004)的研究也顯示團隊領導對於教師公民行為具有正向的效果($r=.51$)。因此，領導行為與教師工作表現有顯著正相關，可以作為本研究之效標變項。

組織承諾由教師自陳，因為以主觀自陳方式填答者的態度，可能造成評分偏高的現象。因此，檢驗本研究之領導行為時，若能夠適時置入客觀性指標，對於此一模領導行為構念之形成與驗證，應具有重要的意義。因此本研究選擇將教師工作表現由教師的直屬長官(學校的主任)來加以評分，這樣將有助於較為客觀地給予教師工作表現評分。因此，本研究檢驗領導行為的效果時，便以主客觀性指標以及綜合指標為效標變項。亦即本研究同時考慮主客觀評估指標與綜合評估指標(指學校效能是各種綜合表現)；主觀評估指標為組織承諾，客觀評估指標為教師工作表現，綜合評估指標為學校效能。

八. 組織承諾與教師工作表現

本研究關係模式中有組織承諾與教師工作表現，同時，過去研究顯示組織承諾對於教師工作表現有正向影響。例如 Wang(2010)調查研究 500 位教師的研究顯示情感承諾對於教師工作表現有積極正向的影響($r=.29\ p<.05$)。Cohen 與 Liu(2011)調查 192 位教會學校教師，研究結果發現組織承諾正向影響教師角色表現。因此，為了使得本研究關係模式有較佳的完整性，本研究亦檢驗組織承諾與教師工作表現的關係。

參. 研究設計與實施

本研究關於團隊取向教學領導、複合領導、多元領導行為問卷的理論建構如下。包含領導行為問卷之理論基礎與問卷問題(item)的發展、領導行為與相關影響變項之效果

檢驗(研究架構)、研究假設、研究工具、問卷的效度與信度之建構等進行說明。其次，說明研究對象與抽樣、資料分析等。

一. 本研究各領導行為之理論基礎與發展架構

本研究的團隊取向教學領導問卷主要參考 **Gletthorn 與 Newberg(1984)**的理論，以及 **Boehnke、Bontis、Distefano 與 Distefano(2003)**的論述；複合領導問卷主要參考 **Uhl-Bien 等人(2007)**的理論；多元型模領導行為問卷主要係根據 **Bolman 與 Deal (2008)**的研究而發展，並參考 **Pekert 與 Sendjaya (2010)**、**Day、Harris 與 Hadfield(2001)**的名詞定義而編定。下面(圖 1)介紹領導行為問卷之編製以及 item 之發展。以 SPSS 進行因素分析，信度分析以探討領導行為因素構念的效度與信度；接著是領導行為與效標變項(學校效能、組織承諾、工作表現)的關係模式檢驗。

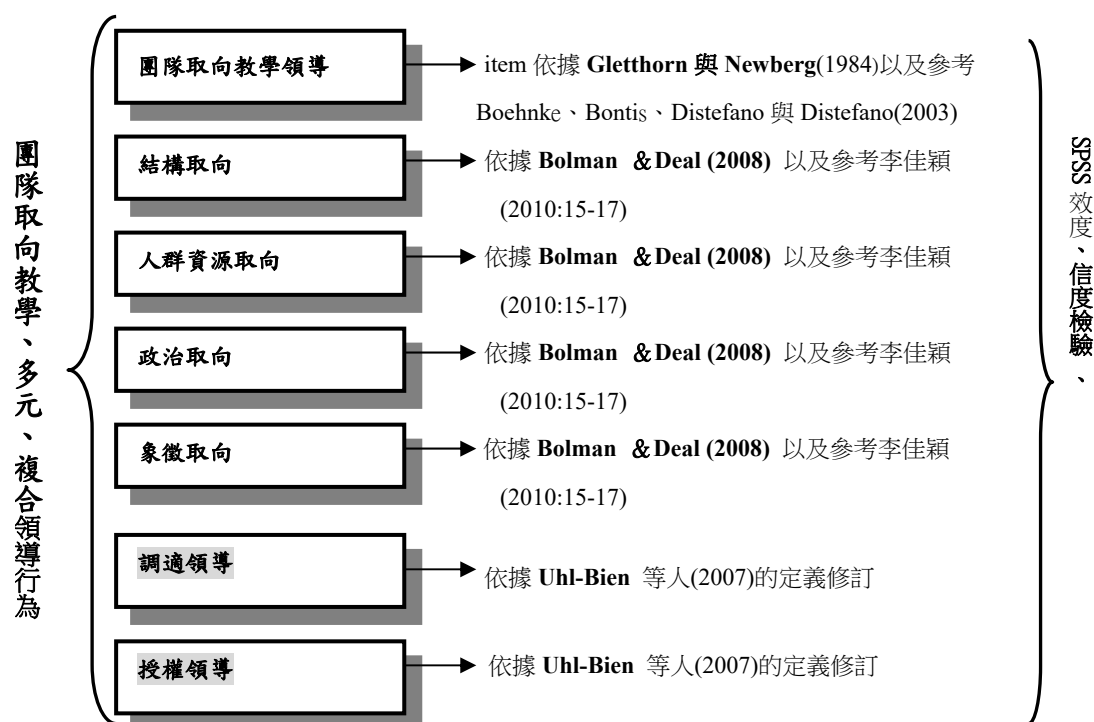


圖 1：團隊取向教學、複合、多元領導行為問卷之發展概念

二. 研究架構/本研究關係模式檢驗

本研究架構包含分析臺灣與日本的國中小學校領導行為。本研究都將分別分析臺灣與日本領導行為，以蒐集兩國校長的領導行為之結構，包含團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導。因此，本研究可以獲得臺灣、日本兩國國中小學中的領導行為結構。

本研究計劃建構日本與臺灣的領導行為及其領導行為群組的效果，以學校效能、教師組織承諾與工作表現當作效標變項；透過多元迴歸分析，分析領導行為及其領導行為群組與學校效能、教師組織承諾與工作表現的影響 (如圖 2)。此外，本研究根據多元迴歸分析結果，分析不同領導行為與學校效能、教師組織承諾與工作表現的關係模式，以建立本研究之關係模式 (如圖 2)。

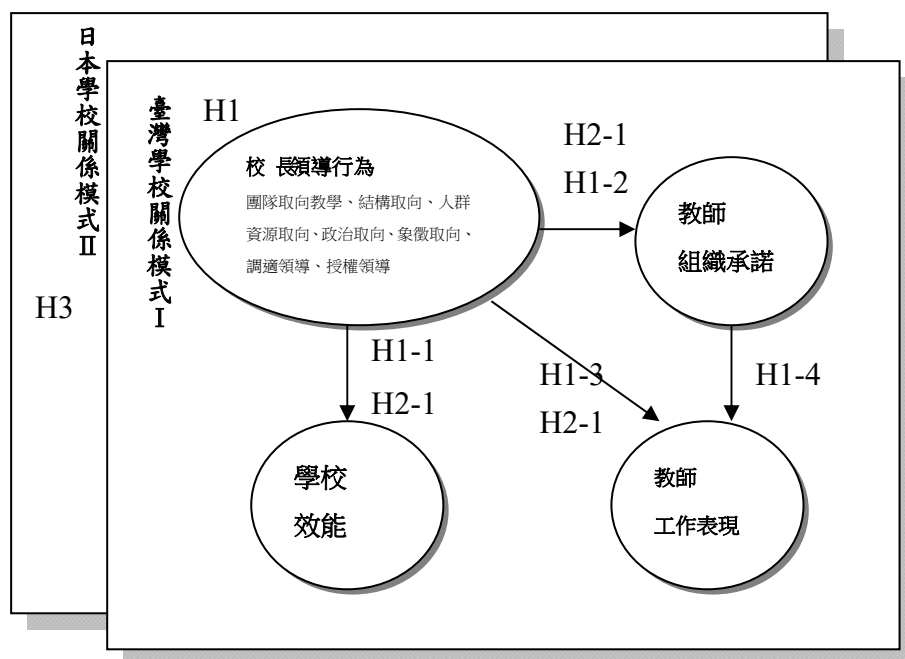


圖 2：本研究之關係模式圖(註:H1 為假設 1,H2 為假設 2,其餘比照)

三. 研究假設

H1: 臺灣國中小學校中的團隊取向教學領導、結構取向領導、人群資源取向領導、政治取向領導、象徵取向領導、調適領導、授權領導行為具有信效度。

H1-1: 團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為對於學校效能具有正向影響關係。

H1-2: 團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為對於教師組織承諾具有正向影響關係。

H1-3: 團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為對於教師工作表現具有正向影響關係。

H1-4: 臺灣國中小學校中的組織承諾與教師工作表現具有正向影響關係。

H2: 臺灣國中小團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為等領導行為可被分析為許多「集群」(或是組合)。

H2-1: 臺灣國中小學不同群組領導行為可預測學校效能、教師組織承諾、教師工作表現。

H3: 日本國中小學校中的團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為具有信效度。

H3-1: 日本國中小團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為對於學校效能具有正向影響關係。

H3-2: 日本國中小團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為對於教師組織承諾具有正向影響關係。

H3-3: 日本國中小團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為對於教師工作表現具有正向影響關係。

H3-4:日本國中小學校中的組織承諾與教師工作表現具有正向影響關係。

四. 領導行為問卷 item 的訪談與資料分析

本研究領導行為問卷除了透過文獻探討蒐集之外，也進行訪談以蒐集問卷的 item，訪談國中小校長與教師對於學校領導行為的知覺，並與文獻探討所得的團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為初步問卷相互對照與修正，並依循下列程序進行。

1.訪談對象：本研究訪談對象為國中小校長與教師。選取訪談對象時，以台灣北/中/南/東等地區分層，分別實地訪談校長與教師各 4 位(總計 8 位)，關於校長領導行為(團隊取向教學領導、結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向、調適領導、授權領導行為)的內容與意見。日本的訪談對象以東北大學教育科教授 2 人、國中小校長各 1 人。

2.訪談程序：有 4 個研究程序(1)擬定訪談大綱。(2)前導性訪談。(3)聯絡與正式訪談。(4)訪談後立即寫逐字稿，以利文字稿之確實性(張德銳、丁一顧、簡賢昌，2005)。

3.訪談問題：訪談問題為，請問「就您個人觀點，您認為校長領導行為應包含哪些內涵或指標？」。另外，請問「就您個人觀點，您認為一個優良的校長領導行為，應有哪些內容？」。

4.資料分析：本研究採取下面的方式進行資料分析。對於訪談錄音資料，先經過轉譯為文字，再將資料歸納，將屬性相同者歸為一類，界定概念名稱。資料命名歸類後由研究小組檢核，彼此同意之後，再由研究者檢視、調整與定稿(黃宗顯、鄭明宗，2008)。訪談結束之後，立即謄寫逐字稿，並將受訪者的語文及非語文訊息紀錄。為了有助於研究者重回訪談情境，在逐字稿旁邊預留空白，可記錄受訪者談話的含意(張德銳等，2005；蘇美麗，2006：57)。

5.資料信效度：本研究為取得訪談資料的信效度，採用蘇美麗(2006：57)建議的方法，根據 Linclon 與 Guba 所提出的四個信效度指標為基礎：可靠性 (dependability)、可確證性(confirmability)、可信賴性(credibility)、可遷移性(transferability)。可靠性是指謄寫逐字稿時，每次訪談後立刻紀錄，並與受訪者確認訪談內容。可確證性是說，訪談後反省檢討缺失，排除偏見。可信賴性是說：研究人員廣闊閱讀質性研究方法，降低受訪者緊張與壓力，並取許多資料相互比對。可遷移性是指詳細閱讀受訪者的詮釋，以確定結果的可類推性。同時，本研究資料的信度，採取訪談訓練與練習，先選取一位校長進行前導性訪談，作為訪談訓練、資料編碼技術的訓練(張德銳等，2005)。效度方面：(1)讓受訪者修正結果並確認。(2)聯繫與訪談進行由同一位訪員，增加信任感。(3)三角檢定，利用教師、校長對於受訪觀點交叉比對，以增加研究結果的可靠與有效性(張德銳等，2005)。

五. 研究對象

(一)臺灣

本研究對象第一部分為台灣地區(不含金門馬祖) 公私立國中、公私立小學。本研究小學之抽樣，為了使研究結果能夠類推至全台灣地區，因此以全國性的抽樣，並實施叢集隨機抽樣。學校分層的方式係依據行政院主計處所公佈的台灣地區區域標準分類。將台灣地區的區域分為四類，包含北部地區、中部地區、南部地區、東部地區等四個分

層。北部地區包含台北市、基隆市、新竹市、台北縣、宜蘭縣、桃園縣、新竹縣等。中部地區包含台中市、台中縣、苗栗縣、彰化縣、南投縣、雲林縣等。南部地區包含高雄市、嘉義市、台南市、高雄縣、嘉義縣、台南縣、屏東縣、澎湖縣等。東部地區包含台東縣、花蓮縣等。

本研究以四個區域作為分層依據，在分層的抽樣中，先考慮各分層區域的教師數，再依據各區域教師之比率進行抽樣。

本研究決定抽取國小全體樣本的 2%。以教育部所公佈的資料，100 學年度國小教師總數為 93549 人。93549 人抽取 2%，則為 1870 人 ($93549 \times 2\% = 1870$ 人)。前述抽樣人數確定之後，再根據本研究需要抽樣的國小教師數，分別乘以北中南東四區教師的比率之後，獲得各區域教師應抽樣的人數。因此，國小教師的抽樣部分，北部地區國小總計 44060 人，約佔全國 47%，因為國小抽樣總數為 1870 人，所以國小抽樣總數 $1870 \times 47\% = 879$ 人，此為北部地區國小抽樣數；中部地區國小 25808 人，約佔 28%，國小抽樣總數 $1870 \times 28\% = 524$ 人，此為中部地區國小抽樣數；根據以上方法南部地區國小抽樣總數 411 人；東部地區國小抽樣總數 56 人。國中樣本抽樣如下，北部 459 人、中部 283 人、南部 205 人、東部 29 人；國中總計 976 人。因此，國中小總計抽樣 2846 人(如表 2)。問卷回收後，剔除填答品質不佳的無效問卷，共獲得有效問卷 2245 份，回收率為 79%。

表 2 國中國小教師抽樣資料

類別	地區分類	教師總數	占全國之百分比	預計抽樣數(2%)
國小	全國總數	93549	100%	1870
	北部地區	44060	47%	879
	中部地區	25808	28%	524
	南部地區	20209	22%	411
	東部地區	3472	3%	56
合計	—	—	—	總抽樣數：1870
國中	全國總數	48819	100%	976
	北部地區	22751	47%	459
	中部地區	13918	29%	283
	南部地區	10437	21%	205
	東部地區	1713	3%	29
合計	—	—	—	總抽樣數：976

(單位：人) 註：根據教育部 100 學年度全國國中小學教師資料製作

(二)日本

本研究對象第二部分為日本公私立國中、小學。由於在日本要進行問卷調查必須經過地方教育委員會的同意，因此，有技術上的困難。為了調查研究得以順利進行，因此，跨國蒐集資料必須有當地教授的協助與支持。研究者是日本東北地區教育學會會員，與日本東北大學的教授熟識，例如東北大學教科宮腰英一教授、佐藤幹男教授；因此決

定以日本東北地區為問卷調查的區域。

日本東北地區主要為宮城縣、岩手縣與青森縣，仙台市為東北地區最大城市，也是日本第三大城市，人口與台北市、新北市、高雄市相仿，約 200 萬人。本研究計畫以叢集抽樣方式，針對日本東北地區國中小學進行抽樣(如表 3)；宮城縣、岩手縣與青森縣各抽取 120 校，總計國中小抽取 360 名教師。問卷回收後，剷除填答品質不佳的無效問卷，共獲得有效問卷 196 份，回收率為 54%。

表 3 日本國中國小教師抽樣資料

類別	地區分類	抽樣學校數(校)	每校抽樣數(人)	抽樣數(人)
國小	宮城縣	20	3	60
	岩手縣	20	3	60
	青森縣	20	3	60
國中	宮城縣	20	3	60
	岩手縣	20	3	60
	青森縣	20	3	60
	抽樣總教師數	120(校)	360(人)	360(人)

六. 研究工具

(一) 團隊取向教學領導

本研究的團隊取向教學領導問卷根據 Gletthorn 與 Newberg(1984)的定義進行編製；這些定義包含學校領導者鼓勵部屬教學領導活動，並使得部屬在活動中帶入個人才能，使團隊發展更系統化的教學計畫；同時，領導者也企圖建立有效的教學領導團隊。同時，本研究也進行訪談教師，以蒐集教學場域中更多團隊取向教學領導的問題。問卷題目編製舉例如下：1.「本校校長鼓勵資深專業教師組成教學團隊，許多教學領導活動授予資深專業教師來帶領」。2.「本校校長鼓勵教師將個人專長帶入學校教學活動中，並給予必要的支援」。3.「校長推動學校建立教學團隊」。4.「校長支持學校許多教學計畫由教學團隊主導」。各題皆以五點量表來進行測量，選項為「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。統計因素分析與信度分析結果如下表 4 與表 5，信效度良好。

表4 台灣國中小學校團隊取向教學領導因素分析摘要表

題目	團隊取向 教學領導	共同性
3 校長推動學校建立教學團隊	.879	.773
4 校長支持學校許多教學計畫由教學團隊主導	.878	.771
2 本校校長鼓勵教師將個人專長帶入學校教學活動中，並給予必要的支援	.862	.744
1 本校校長授予資深專業教師進行教學領導	.826	.682
特徵值 λ	2.969	
佔總變異之百分比	74.223	
累計百分比	74.223	
信度 α	.883	

表5 日本國中小學校團隊取向教學領導因素分析摘要表

題目	團隊取向 教學領導	共同性
f3校長推動學校建立教學團隊	.922	.851
4校長支持學校許多教學計畫由教學團隊主導	.911	.830
2本校校長鼓勵教師將個人專長帶入學校教學活動中，並給予必要的支援	.891	.793
1本校校長授予資深專業教師進行教學領導	.861	.741
特徵值 λ	3.215	
佔總變異之百分比	80.373	
累計百分比	80.373	
信度 α	.918	

(二)複合領導行為問卷

複合領導行為問卷根據 Uhl-Bien 等人(2007)的定義加以發展，包含授權領導與調適領導。調適領導題目編擬例如：1.「校長領導學校發展，面對阻力，會調整其行為，以達成目標為基礎」。2.「校長領導行為常有創意的調整，雖令人意外但是往好的方向發展」。3.「校長的領導給教師感覺不斷學習與成長」。授權領導題目編擬例如：1.「校長經常將可授權主任或資深教師決定的事，明確授權」。2.「校長對於某項教育活動如學校有此專長教師，便授權專長教師主導活動規劃」。3.「校長主持會議時總是鼓勵教師發揮創意，不輕易以個人意見主導」。各題皆以五點量表來進行測量，選項為「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。統計因素分析與信度分析結果如下表 6 與表 7，信效度良好。

表6 台灣國中小學校複合式領導因素分析摘要表

題目	複合領導	共同性
f8校長與時俱進，對於不適宜的規定，適時加以修改	.874	.765
12校長授權讓各處室主任與教師，可以放心規劃活動	.862	.743
9本校校長經常將可授權主任決定的事，明確授權	.859	.738
11校長鼓勵教師發揮創意，不輕易以校長意見主導學校活動	.859	.738
10校長對於有專長的教師，當他辦理活動時便授權其主導活動	.849	.721
5本校校長面對阻力，會調整其行為，以達成教師期望的目標為最高原則	.848	.720
7校長讓教師感覺到校長不斷學習與成長	.836	.698
6校長常有創意表現，雖令人意外但總是往好的方向發展	.816	.665
特徵值 λ	5.789	
佔總變異之百分比	72.363	
累計百分比	72.363	
信度 α	.945	

表7 日本國中小學校複合式領導因素分析摘要表

題目	複合領導	共同性
f5本校校長面對阻力，會調整其行為，以達成教師期望的目標為最高原則	.885	.783
12校長授權讓各處室主任與教師，可以放心規劃活動	.877	.769

10校長對於有專長的教師，當他辦理活動時便授權其主導活動	.872	.761
8校長與時俱進，對於不適宜的規定，適時加以修改	.862	.744
11校長鼓勵教師發揮創意，不輕易以校長意見主導學校活動	.823	.678
7校長讓教師感覺到校長不斷學習與成長	.813	.661
9本校校長經常將可授權主任決定的事，明確授權	.795	.632
6校長常有創意表現，雖令人意外但總是往好的方向發展	.790	.624
特徵值 λ	5.650	
佔總變異之百分比	70.630	
累計百分比	70.630	
信度 α	.940	

(三)多元領導行為問卷

本研究之多元領導行為問卷之編定，主要參考 Bolman 與 Deal(2008)的多元領導策略的概念而編定；並參酌李佳穎(2010:15-17)、Pekert 與 Sendjaya (2010:754)的名詞定義與 Day 等(2001:43)的概念而編定。內容區分為結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向等 4 種多元領導行為。

結構取向題目編定如下：「校長能有效規劃各處室任務」、「校長非常重視達成學校目標」、「校長經營校務重視訂定周詳的行政程序」。人群資源取向編定題目如下：「校長能營造和諧氣氛」、「校長能使教師需求與組織需求獲得平衡滿足」、「校長能關懷教師」。政治取向編定題目如下：「校長能協調教師意見」、「遇有重大事件，校長能與教師協商」、「校長能與教師建立同盟關係」。象徵取向編定題目如下：「校長能透過學校某些儀式傳達學校願景」、「校長能透過學校某些故事，傳達學校共同價值」、「校長能凝聚學校具有分享的價值」。各題皆以五點量表來進行測量，選項為「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。統計因素分析與信度分析結果如下表 8 與表 9，信效度良好。

表 8 顯示台灣的多元領導可歸為三個因素：人群政治領導、結構領導、象徵領導。而日本的多元領導則為兩個因素：人群政治領導、結構象徵領導(見表 9)。為了便於比較分析，研究者比照日本的結果，而將台灣的結構領導與象徵領導合併，成為結構象徵領導。故本研究之多元領導包含人群政治領導與結構象徵領導兩類領導行為。

表8 台灣國中小學校多元領導因素分析摘要表

題目	人群政治 領導	結構領導	象徵領導	共同性
e8校長能廣納教師意見	.945	-.025	-.001	.866
6校長能關注教師的需求	.882	.074	-.017	.841
9校長總是以協商方式協調行政人員與教師的意見	.882	.002	.034	.815
7校長能關懷教師	.874	.112	-.069	.816
5校長能營造和諧氣氛	.873	.088	-.042	.814
10遇有重大事件，無法達成共識，校長能與教師妥協	.858	-.157	.131	.732
4校長非常重視學校各項表現	-.073	.916	.037	.799
2校長非常重視達成學校設定的目標	.061	.871	.004	.827
3校長經營校務重視訂定周詳的行政程序	.168	.721	.082	.768

14校長能透過敘說學校某些英雄人物的故事，傳達學校價值	-.006	-.036	.961	.883
13校長能維護學校重要儀式以傳達學校未來願景	.080	.250	.663	.758
特徵值 λ	6.988	1.208	.725	
佔總變異之百分比	63.524	10.979	6.591	
累計百分比	63.524	74.502	81.094	
信度 α	.941			

表9 日本國中小學校多元領導因素分析摘要表

題目	人群政治領導	結構象徵領導	共同性
e8校長能廣納教師意見	.986	-.067	.893
5校長能營造和諧氣氛	.947	-.042	.847
7校長能關懷教師	.911	.000	.831
6校長能關注教師的需求	.892	.026	.827
9校長總是以協商方式協調行政人員與教師的意見	.856	.053	.794
10遇有重大事件，無法達成共識，校長能與教師妥協	.637	.243	.664
14校長能透過敘說學校某些英雄人物的故事，傳達學校價值	-.158	.887	.632
4校長非常重視學校各項表現	.100	.774	.708
3校長經營校務重視訂定周詳的行政程序	.172	.766	.785
2校長非常重視達成學校設定的目標	.347	.585	.723
13校長能維護學校重要儀式以傳達學校未來願景	.423	.542	.767
特徵值 λ	7.447	1.025	
佔總變異之百分比	67.696	9.314	
累計百分比	67.696	77.010	
信度 α	.950		

(四)學校效能問卷(4)

學校效能問卷參考 Scheerens、Vermeulen 與 Pelgrum(1989)學校效能的內涵，以及參考 Smart(2003)學校效能問卷加以修定，此問卷信效度良好。包括學生教育滿意度、學生成就、教職員滿意度、教職員專業、社區互動、資源取得能力、安全環境與優質設備等。學生教育滿意度是指學生滿意其目前教育經驗。學生成就是指學業成就、個人向上發展的情況。教職員滿意度是指教職員工作滿意情形。教職員專業是指教職員專業程度、證照。社區互動是指學校與社區互動關係。資源取得能力是指學校從外部環境可取得的資源情形。安全環境與優質設備是指學校所提供的環境讓人感覺安全，且設備良好有助於教學成效。

學生教育滿意度編寫題目如下：1.「本校學生對於學校安排的教學活動是滿意的」。2.「本校學生對於教師的教學是滿意的」。學生成就編寫題目如下：1.「本校學生在教師指導下學業成就良好」。2.「本校學生在教師指導下畢業後學業表現良好」。教職員滿意度編寫題目如下：1.「本校教職員對於學校工作是滿意的」。2.「本校教職員對於學校環境是滿意的」。教職員專業編寫題目如下：1.「本校教職員具有良好的專業水準」。2.「本校教職員擁有豐富的專業證照」。社區互動編寫題目如下：1.「本校與社區互動良好」。2.「本校與社區重要人士有良好的交情」。資源取得能力編寫題目如下：1.「本校經常能獲得社會資源的挹注」。2.「本校經常運用社會資源協助教學」。安全環境與優質設備編寫題目如下：1.「本校環境讓人感覺是安全的」。2.「本校設備良好且有助於教學成效」。

各題皆以五點量表來進行測量，選項為「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。統計因素分析與信度分析結果如下表 10 與表 11，信效度良好。

表 10 顯示台灣的學校效能可歸為四個因素：學生滿意與表現、社區資源、教師專業、環境設備。而日本的學校效能則為五個因素：學生滿意、學生表現、社區資源、教師專業、環境設備(見表 11)。為了便於比較分析，研究者將日本的學生滿意與學生表現兩類因素合併稱為學生滿意與表現。故本研究之學校效能包含學生滿意與表現、社區資源、教師專業、環境設備等四項內涵。

表10 台灣國中小學校學校效能因素分析摘要表

題目	學生滿意 與表現	社區資源	教師專業	環境設備	共同性
h5. 本校學生在教師指導下學業成就良好	.858	-.043	-.021	-.036	.720
h6. 本校學生在教師指導下畢業後學業表現良好	.858	-.065	-.007	-.010	.694
7.本校學生成績優於鄰近其他學校	.768	-.027	-.123	-.102	.569
3.本校學生認為本校教育品質良好	.760	.039	.134	.001	.740
2. 本校學生對於教師的教學是滿意的	.731	.087	.193	.102	.700
4.本校學生感覺本校是一所好的學校	.720	.054	.074	-.099	.729
1. 本校學生對於學校安排的教學活動是滿意的	.633	.192	.128	.072	.597
17. 本校經常能獲得社會資源的挹注	-.053	.941	.026	.027	.832
18. 本校經常運用社會資源協助教學	-.030	.909	.031	-.018	.843
19.本校行政人員能經常從外部環境取得資源	-.009	.869	.028	-.050	.822
20.本校行政人員獲得家長大力的經費支援	.216	.593	-.123	-.126	.565
14. 本校教職員都擁有教師專業證照或是工作證照	-.067	.019	.867	-.014	.714
15.本校教職員通曉其工作所需要的知能	.044	-.006	.859	-.050	.824
16.本校教職員擁有豐富的工作經驗	.073	.010	.803	-.046	.765
13. 本校教職員具有良好的專業水準	.142	-.001	.709	-.086	.715
26. 本校設備良好且有助於教學成效	-.021	.028	.005	-.895	.816
27.本校的環境安全讓教師與家長都放心	-.006	.005	.072	-.865	.814
28.本校提供先進教學設備，提高教師教學的質與量。	.024	.043	-.036	-.826	.720
h25. 本校環境讓人感覺是安全的	.022	-.006	.085	-.799	.728
特徵值 λ	9.546	2.034	1.306	1.020	
佔總變異之百分比	50.243	10.705	6.874	67.823	
累計百分比	50.243	60.949	5.371	73.193	
信度 α	.942				

表11 日本國中小學校學校效能因素分析摘要表

題目	學生滿意	教師專業	環境設備	社區資源	學生表現	共同性
h2.本校學生對於教師的教學是滿意的	.902	-.027	-.054	-.005	-.025	.830
1.本校學生對於學校安排的教學活動是滿意的	.800	.152	-.045	.024	.023	.781

4.本校學生感覺本校是一所好的學校	.732	-.034	-.050	-.066	.132	.677
3.本校學生認為本校教育品質良好	.709	.100	-.092	-.046	.125	.751
15.本校教職員通曉其工作所需要的知能	.091	.895	.069	-.094	-.047	.862
14.本校教職員都擁有教師專業證照或是工作證照	.016	.845	-.040	.178	-.031	.651
16.本校教職員擁有豐富的工作經驗	-.096	.745	-.106	-.216	.004	.763
13.本校教職員具有良好的專業水準	.062	.713	.003	-.106	.122	.681
26.本校設備良好且有助於教學成效	-.064	.020	-.954	.034	-.056	.830
27.本校的環境安全讓教師與家長都放心	.031	-.005	-.905	-.022	.013	.862
25.本校環境讓人感覺是安全的	.036	.076	-.881	.118	-.018	.795
28.本校提供先進教學設備，提高教師教學的質與量	.142	-.106	-.728	-.172	.024	.703
20.本校行政人員獲得家長大力的經費支援	.156	.043	.015	-.769	-.309	.668
19.本校行政人員能經常從外部環境取得資源	.197	.104	-.041	-.727	.034	.779
18.本校經常運用社會資源協助教學	-.148	.077	-.141	-.666	.387	.781
17.本校經常能獲得社會資源的挹注	-.131	.184	-.151	-.641	.335	.812
7.本校學生成績優於鄰近其他學校	.021	.031	-.007	.061	.778	.617
5.本校學生在教師指導下學業成就良好	.344	-.014	-.013	-.039	.677	.762
h6.本校學生在教師指導下畢業後學業表現良好	.304	.083	-.059	-.065	.597	.707
特徵值 λ	8.344	2.057	1.621	1.204	1.086	
佔總變異之百分比	43.918	10.828	8.530	6.335	5.716	
累計百分比	43.918	54.746	63.276	69.612	75.328	
信度 α	.922					

(五)教師組織承諾

有關本項組織承諾(organizational commitment)問卷，本研究參考 Wang(2010)教師組織承諾的內涵，教師組織承諾是指教師願意為任教學校努力付出，認同學校目標，並願意繼續留任等承諾，亦即努力承諾、留職承諾。組織承諾的 item 編寫內容大致如下：「我真的感覺學校的問題就是我的問題」；「我未曾打算離開本校到他校服務，因為我對這裡的人有責任」；「我願意在行動上為學校付出更多的努力」。各題皆以五點量表來進行測量，選項為「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。統計因素分析與信度分析結果如下表 12 與表 13，信效度良好。

表12 台灣國中小學校教師組織承諾因素分析摘要表

題目	努力承諾	留職承諾	共同性
d9我願意在行動上為學校付出更多的努力	.882	.032	.809
11我努力配合學校相關的教育活動	.881	-.049	.729
10我對於有助於學校績效的工作都願意協助配合	.867	.005	.756
8下班時間我仍願意付出更多時間	.784	.018	.630
14學校環境優質沒有理由需要離開到他校服務	-.046	.955	.865
13我未曾打算離開學校到他校服務，因為我對這裡的人有責任	-.027	.937	.851

12學校是值得我繼續留下打拼的學校	.380	.587	.740
特徵值 λ	4.351	1.031	
佔總變異之百分比	62.151	14.727	
累計百分比	62.151	76.878	
信度 α	.891		

表13 日本國中小學校教師組織承諾因素分析摘要表

題目	努力承諾	留職承諾	共同性
d9我願意在行動上為學校付出更多的努力	.920	-.088	.777
10我對於有助於學校績效的工作都願意協助配合	.911	-.041	.796
11我努力配合學校相關的教育活動	.892	-.007	.790
8下班時間我仍願意付出更多時間	.521	.163	.378
13我未曾打算離開學校到他校服務，因為我對這裡的人有責任	-.053	.912	.789
14學校環境優質沒有理由需要離開到他校服務	.000	.874	.763
12學校是值得我繼續留下打拼的學校	.459	.550	.750
特徵值 λ	3.912	1.131	
佔總變異之百分比	55.891	16.156	
累計百分比	55.891	72.047	
信度 α	.854		

(六)教師工作表現

教師工作表現是教師專業能力的效能感(蔡進雄，2006:110)。本研究參考 Vecchio、Justin、Pearce(2008:73)；Tsai、Chen、Cheng(2009:212)的題目而編定。因為由主任評估，測量工作表現的題目如下：「所有的事都考慮之後，我喜歡這位教師的表現」、「教師的工作表現程度已經達到我的希望」、「教師已經實現他應有的角色責任」。各題皆以五點量表來進行測量，選項為「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。本項量表因為測量的是教師的工作表現，因此由教師所兼辦行政工作的主任來填寫，可代表教師工作表現的客觀指標。統計因素分析與信度分析結果如下表 14 與表 15，信效度良好。

表14 台灣國中小學校教師工作表現因素分析摘要表

題目	工作表現	共同性
d2我的工作表現程度已經達到我的期望	.872	.760
3我已經達到個人應有的角色責任	.858	.736
1所有的事都納入評估之後，我的工作表現良好	.845	.715
特徵值 λ	2.211	
佔總變異之百分比	73.697	
累計百分比	73.697	
信度 α	.821	

表15 日本國中小學校教師工作表現因素分析摘要表

題目	工作表現	共同性
d1所有的事都納入評估之後，我的工作表現良好	.908	.824
2我的工作表現程度已經達到我的期望	.905	.820
3我已經達到個人應有的角色責任	.826	.683
特徵值 λ	2.327	
佔總變異之百分比	77.553	
累計百分比	77.553	
信度 α	.855	

七. 問卷施測

(一)問卷之再定義(專家效度)

根據上述過程進行問卷之發展後，本研究並計畫邀請幾位學者專家針對初稿的問卷內容進行專家效度評鑑。預計尋求 2 位校長、2 位國小教師、2 位國中教師、2 位大學任教問卷調查之教授，共同參與問卷的修訂。問卷修訂時，同時也是對於 item 的內容再次確認其內容效度。

當 item 再次確認後，本研究的團隊取向教學領導、複合領導、多元領導行為問卷及其他問卷也就算正式完成。接著是預試、正式施測、研究對象、與信效度之檢驗以及研究架構模式影響力的檢驗。說明如下。

(二)預試

依據上述 item 之問題界定，進行預試問卷的編製後，隨即進行預試。預試分為二個部分，(1).本研究之領導行為問卷之編定，團隊取向教學領導問卷根據 Gletthorn 與 Newberg(1984)的定義進行編製；複合領導行為問卷根據 Uhl-Bien 等人(2007)的定義加以發展；多元領導之結構取向、人群資源取向、政治取向、象徵取向的問題主要參考 Bolman 與 Deal 的多元領導策略的概念而編定；並結合實地訪談資料而訂。(2).其他各項問卷(如學校效能、組織承諾、工作表現問卷)的 item 建立係根據過去文獻加以改編而來，改編之後，即進行預試。

預試樣本以立意抽樣方式抽取公私立小學、公私立國中各一所學校，總計 4 所學校教師，約 100 人。

(三)正式施測

本研究正式資料收集方式如下，首先經過叢集隨機抽樣後，聯絡各抽樣的學校主任，以尋求學校主任協助教師工作表現之評估以及發放領導行為問卷、學校效能、組織承諾問卷之施測。教師工作表現問卷請求主任給予個別教師一一評估其教師工作表現，領導行為、學校效能、組織承諾則發給教師填寫。俟聯絡並取得同意後，即以郵寄問卷方式寄出。問卷寄出約 10 天，研究者並輔以電話聯絡抽樣學校的主任，以便了解施測當中是否有問題需要說明與解決。經過聯繫，排除問題後繼續施測直到完成施測，並寄回問卷。預計本研究正式問卷發出的時間為 103 年 3 月 10 日至 20 日，回收時間為 103 年 3 月 28 日至 4 月 10 日。

八. 研究工具信效度分析

本研究之建構效度以 SPSS 統計軟體進行因素分析，並以內部一致性信度分析進行

量表的信度分析，以 Cronbach Alpha 信度係數加以檢視問卷的信度。

九. 資料分析

本研究資料分析方法包括信效度分析、因素分析、多元迴歸分析、以及路徑分析。以建立測量問卷題目之信效度，分析領導行為與學校效能、教師組織承諾與工作表現的影響關係。

肆. 研究結果

一、國中小學校領導行為與學校效能分析

(一)臺灣國中小學校領導行為與學校效能之關係

表16是台灣國中小校長領導行為對學校效能的迴歸分析摘要表，所分析的領導行為包括四種：團隊取向教學領導、複合式領導、人群政治型領導、以及結構象徵型領導；而學校效能亦包括四個向度：學生滿意與表現、教師專業、環境設備、以及社區資源。根據表1的統計數據可知，就學生滿意度與表現而言，影響力達到顯著水準($p < .05$)的領導行為包括團隊取向教學領導、複合式領導、以及結構象徵型領導；由標準化迴歸係數 Beta 值的正負符號與數值大小可知，校長採用這三種領導行為，將有利於提高學生的滿意度與學習表現；其中又以團隊取向教學領導行為的效果最好(Beta 值為.233)，其次是結構象徵型領導行為。

教師專業表現與學生滿意與表現的統計結果相當類似，也是團隊取向教學領導、複合式領導、以及結構象徵型領導這三類領導行為具有顯著的正向影響力，校長採用這三類領導行為皆能促進教師專業表現，而且也是以團隊取向教學領導行為的效果最好。至於另外兩項學校效能指標：環境設備與社區資源，這兩項統計結果也很類似，都是團隊取向教學領導、複合式領導、以及結構象徵型領導這三類領導行為的正向影響達到顯著水準，而影響力最強的領導行為是複合式領導行為。

綜上所述，台灣的國中小校長若欲提升學生滿意與表現，以及教師專業表現，採用團隊取向教學領導行為最具效果；若欲提高環境設備、社區資源等學校效能，則採用複合式領導最具效果；至於人群政治領導行為，對於學校效能則無顯著的助益。

表16 台灣國中小校長領導行為對學校效能迴歸分析摘要表

	學生滿意與表現		教師專業		環境設備		社區資源	
	B	β	B	β	B	β	B	β
團隊取向教學領導	.325	.233*	.155	.187*	.158	.173*	.151	.148*
複合領導	.101	.146*	.063	.152*	.094	.207*	.126	.248*
人群政治	.033	.039	.025	.050	.028	.051	.009	.014
結構象徵	.242	.200*	.131	.182*	.148	.187*	.156	.177*
常數	12.547		8.302		6.636		5.269	
樣本數	2152		2164		2153		2153	

R ²	.315		.267		.313		.287	
F 值	246.513*		196.883*		245.131*		216.430*	

*表示 $p < .05$

(二)日本國中小學校領導行為與學校效能之關係

表17是日本國中小校長領導行為對學校效能的迴歸分析摘要表，根據表1的統計數據可知，雖然四項領導行為：團隊取向教學領導、複合式領導、人群政治型領導、以及結構象徵型領導，對於學生滿意度與表現的解釋力超過28%，但是並沒有一項領導行為的影響力達到顯著水準($p > .05$)，顯示四項領導行為對於學生滿意度與表現並沒有顯著的影響。在教師專業表現方面，團隊取向教學領導的正向影響達到顯著水準($p < .05$)，顯示校長採用團隊取向教學領導將有利於提高學生的滿意度與學習表現。

在環境設備這項學校效能指標方面，影響力達到顯著水準的領導行為是結構象徵型領導，顯示校長採用結構象徵型領導將有利於環境設備的學校效能。在社區資源這項學校效能指標方面，團隊取向教學領導的影響力顯著，顯示校長採用團隊取向教學領導將有助於社區資源的學校效能。

表17 日本國中小校長領導行為對學校效能迴歸分析摘要表

	學生滿意與表現		教師專業		環境設備		社區資源	
	B	β	B	β	B	β	B	β
團隊取向教學領導	.207	.155	.319	.399*	.162	.179	.206	.273*
複合領導	.170	.249	-.074	-.180	-.025	-.055	-.075	-.193
人群政治	.024	.030	.067	.143	.036	.067	.086	.193
結構象徵	.136	.135	.093	.152	.227	.328*	.100	.176
常數	11.488		7.951		6.035		7.881	
樣本數	174		174		175		172	
R ²	.282		.235		.236		.175	
F 值	16.606*		13.014*		13.122*		8.880*	

*表示 $p < .05$

(三)國中小學校領導行為與學校效能關係之臺日比較

根據表 16 與表 17 的結果，研究者將影響台灣與日本學校效能各項指標的領導行為整理如下表 18。從表 18 可知，四種領導行為對於台灣學校與日本學校的影響效果有所不同。對於台灣學校而言，團隊取向教學領導、複合式領導、以及結構象徵型領導這三類領導行為都能幫助提升學校效能，包括學生滿意與表現、教師專業表現、環境設備、以及社區資源等。尤其以團隊取向教學領導與複合式領導較重要，因為這兩類領導行為分別對於學生滿意與表現、教師專業、環境設備、社區資源有最重要的影響。但是日本的情況則不同，四種領導行為當中，團隊取向教學領導較重要，因為它不但影響教師專業表現，也影響社區資源。結構象徵型領導也很重要，因為它對於環境設備有重要的影

響。

就各種領導行為在台日兩個國家的適用情況而言，團隊取向教學領導無論在台灣還是在日本，對於教師專業表現與社區資源都具有正面的效果，尤其是教師專業表現，團隊取向教學領導在台灣與日本都具有最重要的影響效果；而結構象徵型領導也是無論台日都能對環境設備具有正面功效；這些是台日的相同之處。至於相異之處，本研究發現校長若欲提升環境設備此項學校效能，在台灣以複合式領導最具功效，在日本則以結構象徵型領導最具功效。而校長若欲提升社區資源此項學校效能，在台灣還是以複合式領導最具功效，在日本則以團隊取向教學領導效果最佳。

表 18 國中小學校領導行為與學校效能關係之臺日比較表

	學生滿意與表現	教師專業	環境設備	社區資源
台灣	1.團隊取向教學領導 2.結構象徵 3.複合領導	1.團隊取向教學領導 2.結構象徵 3.複合領導	1.複合領導 2.結構象徵 3.團隊取向教學領導	1.複合領導 2.結構象徵 3.團隊取向教學領導
日本	無	團隊取向教學領導	結構象徵	團隊取向教學領導

二、國中小學校領導行為與教師組織承諾分析

(一)臺灣國中小學校領導行為與教師組織承諾之關係

表 19 是台灣國中小校長領導行為對教師組織承諾的迴歸分析摘要表，所分析的領導行為包括四種：團隊取向教學領導、複合式領導、人群政治型領導、以及結構象徵型領導；而教師組織承諾則包括二個向度：努力承諾與留職承諾。根據表 4 的統計數據可知，就努力承諾而言，四種領導行為的影響力皆達到顯著水準($p < .05$)，顯示校長無論採用團隊取向教學領導、複合式領導、人群政治領導、以及結構象徵型領導，皆能有利於提高教師的努力承諾；其中又以結構象徵型領導的影響力最強。

在留職承諾方面，影響力達到顯著水準的領導行為有團隊取向教學領導、人群政治型領導、以及結構象徵型領導三項，至於複合式領導則影響力未達顯著水準($p > .05$)。顯示校長採用團隊取向教學領導、人群政治型領導、以及結構象徵型領導皆能有助於提高教師的留職承諾，其中又以人群政治領導行為的影響效果最強。

表19 台灣國中小校長領導行為對組織承諾迴歸分析摘要表

	努力承諾		留職承諾	
	B	β	B	β
團隊取向教學領導	.088	.098*	.130	.152*
複合領導	.037	.083*	.025	.059
人群政治	.089	.166*	.113	.221*
結構象徵	.161	.208*	.097	.131*
常數	7.706		3.671	
樣本數	2170		2160	
R ²	.251		.257	
F 值	181.135*		186.376*	

*表示 $p < .05$

(二)日本國中小學校領導行為與教師組織承諾之關係

表 20 是日本國中小校長領導行為對教師組織承諾的迴歸分析摘要表，根據表 5 的統計數據可知，團隊取向教學領導、人群政治型領導、以及結構象徵型領導等三項領導行為，對於提升教師的努力承諾具有顯著的影響效果，其中又以團隊取向教學領導行為的影響效果最強。至於留職承諾，雖然四項領導行為可以解釋將近 23%留職承諾的變異，但是沒有一項領導行為的影響力達到顯著水準。

表20 日本國中小校長領導行為對組織承諾迴歸分析摘要表

	努力承諾		留職承諾	
	B	β	B	β
團隊取向教學領導	.292	.287*	.212	.223
複合領導	-.066	-.125	-.021	-.043
人群政治	.144	.239*	.093	.166
結構象徵	.190	.244*	.125	.173
常數	4.504		3.028	
樣本數	173		173	
R ²	.351		.226	
F 值	22.681*		12.244*	

*表示 $p < .05$

(三)國中小學校領導行為與教師組織承諾關係之臺日比較

根據表19與表20的結果，研究者將台灣與日本學校領導行為與教師組織承諾的關係，分別整理如下表21。從表21可知，團隊取向教學領導、結構象徵領導、人群政治領導這三類領導行為，無論在台灣或是日本，都能有助於提高教師的努力承諾。這是台日兩國相同之處，至於相異之處，本研究發現四類領導行為對於日本學校教師的留職承諾都沒有顯著的影響力，是否因為樣本數少導致結果不明顯，或是另有重要的領導行為未被本研究納入討論，是未來可以繼續深入探究的議題。

從本研究結果來看，欲提升台灣教師的努力承諾，鼓勵教師在工作上盡心盡力，校長採用結構象徵型領導最具效果，而人群政治領導、團隊取向教學領導、以及複合式領導也能發揮功效。對於日本教師而言，校長欲提升教師的努力承諾，以團隊取向教學領導行為最具效果，而結構象徵領導、人群政治領導也有效果。由此可見兩國不同的領導效果，要激起台灣教師的努力承諾，校長需訂定明確的目標與執行政程序，並透過一些儀式傳達學校的價值，這樣的領導行為最具效果；不過對於日本教師而言，最重要是團隊取向教學領導，校長要為學校建立教學團隊，支持、賦權予資深專業教師、或是學有專長教師進行教學領導，如此最能激發教師的努力承諾。至於留職承諾，對於台灣教師而言，校長要能關懷教師，接納教師的意見，並且以協商的方式處理爭端，如此教師的留職承諾就會很高，比較不會調校或調職，而繼續留在原校打拼。而日本的情況因為四種領導行為都沒有顯著的功效，所以這個部分還有待後續研究探討。

表 21 國中小學校領導行為與教師組織承諾關係之臺日比較表

	努力承諾	留職承諾
台灣	1.結構象徵 2.人群政治 3.團隊取向教學領導 4.複合領導	1.人群政治 2.團隊取向教學領導 3.結構象徵
日本	1.團隊取向教學領導 2.結構象徵 3.人群政治	無

三、國中小學校領導行為與教師工作表現分析

(一)臺灣國中小學校領導行為與教師工作表現之關係

表 22 是台灣國中小校長領導行為對教師工作表現的迴歸分析摘要表，根據表 7 的統計數據可知，團隊取向教學領導、以及結構象徵型領導，對於提升教師的工作表現具有顯著的影響效果，其中又以結構象徵型領導行為的影響效果最強。這顯示欲提升台灣教師的工作表現，校長最適合採用結構象徵型領導，訂定明確的目標與執执行程序，透過儀式讓教師了解學校價值，如此最能激發教師的工作表現。

表22 台灣國中小校長領導行為對工作表現迴歸分析摘要表

	B	β
團隊取向教學領導	.070	.115*
複合領導	.004	.013
人群政治	-.006	-.015
結構象徵	.110	.209*
常數	8.108	
樣本數	2167	
R ²	.091	
F 值	54.045*	

*表示 $p < .05$

(二)日本國中小學校領導行為與教師工作表現之關係

表 23 是日本國中小校長領導行為對教師工作表現的迴歸分析摘要表，根據表 8 的統計數據可知，四種領導行為對於教師工作表現的影響皆未達顯著水準($p > .05$)，顯示日本教師的工作表現並沒有明顯受到這四種領導行為的影響，或許是因為樣本數太少導致結果不明朗，或許是因為影響日本教師工作表現另有原因，這個部分有待後續研究來進行了解。

表23 日本國中小校長領導行為對工作表現迴歸分析摘要表

	B	β
團隊取向教學領導	.059	.077
複合領導	.079	.202

人群政治	-.118	-.264
結構象徵	-.005	-.009
常數	7.699	
樣本數	175	
R ²	.024	
F 值	1.026	

*表示 $p < .05$

(三)國中小學校領導行為與教師工作表現關係之臺日比較

根據表22與表23的結果，研究者將台灣與日本學校領導行為與教師工作表現的關係，分別整理如下表24。從表24可知，結構象徵領導、團隊取向教學領導這兩類領導行為，有助於提高教師的工作表現。尤其以結構象徵型領導行為的影響最強，台灣國中小校長應採用結構象徵型領導行為來提升教師的工作表現。至於日本，本研究未發現哪一種領導行為能有效提高教師的工作表現，留待日後研究繼續探索。

表 24 國中小學校領導行為與教師工作表現關係之臺日比較表

台灣	1.結構象徵 2.團隊取向教學領導
日本	無

四、國中小學校教師組織承諾與工作表現分析

(一)台灣國中小學校教師組織承諾與工作表現之關係

表 25 是台灣國中小學校教師的組織承諾對於教師工作表現的迴歸分析摘要表，根據表 10 的統計數據可知，教師的留職承諾與努力承諾對於教師工作表現都具有顯著的正向影響力($p < .05$)，教師的留職承諾越高，工作表現越佳；教師的努力承諾越高，工作表現也越佳。根據標準化迴歸係數 Beta 值得大小可知，努力承諾的影響非常重要(Beta 為.413)，這顯示校長欲提高教師的工作表現，最好的策略是提高教師的努力承諾。

表25 台灣國中小教師組織承諾對工作表現迴歸分析摘要表

	B	β
留職承諾	.066	.092*
努力承諾	.283	.413*
常數	6.206	
樣本數	2213	
R ²	.226	
F 值	322.630*	

*表示 $p < .05$

(二)日本國中小學校教師組織承諾與工作表現之關係

表 26 是日本國中小學校教師的組織承諾對於教師工作表現的迴歸分析摘要表，根

據表 11 的統計數據可知，教師的努力承諾對於教師工作表現具有顯著的正向影響力 ($p<.05$)，教師的努力承諾越高，工作表現就越佳。這顯示校長欲提高教師的工作表現，最好的策略就是提高教師的努力承諾。

表26 日本國中小教師組織承諾對工作表現迴歸分析摘要表

	B	β
留職承諾	.034	.042
努力承諾	.183	.250*
常數	5.325	
樣本數	184	
R ²	.076	
F 值	7.468*	

*表示 $p<.05$

(三)國中小學校教師組織承諾與工作表現關係之臺日比較

根據表25與表26的結果，研究者將台灣與日本學校教師組織承諾與教師工作表現的關係，分別整理如下表27。從表27可知，欲提高台灣教師的工作表現，校長可以從提高教師的努力承諾與留職承諾著手，尤其以努力承諾的效果最好。若欲提高日本教師的工作表現，校長則需要在教師的努力承諾上下功夫，設法提升教師的努力承諾。

表 27 國中小學校教師組織承諾與工作表現關係之臺日比較表

台灣	1.努力承諾 2.留職承諾
日本	努力承諾

五、國中小學校領導行為、教師組織承諾與工作表現之關係分析

(一)台灣國中小學校領導行為、教師組織承諾與工作表現之關係

表 28 是台灣國中小學校領導行為、教師組織承諾對於教師工作表現的迴歸分析摘要表，根據表 28 的統計數據可知，以四種領導行為預測教師的工作表現，共可解釋 9.1% 的差異，而四種領導行為當中，影響力達到顯著水準 ($p<.05$) 的有團隊取向教學領導、結構象徵型領導(詳見工作表現 1 的模型)。將四種領導加上兩項組織承諾(努力承諾、留職承諾)之後，整體解釋力提高至 24.4%(詳見工作表現 2 的模型)，努力承諾與留職承諾的影響顯著，團隊取向教學領導的顯著影響消失 ($p>.05$)，結構象徵型領導的影響雖然仍達顯著水準，但是標準化迴歸係數 Beta 值縮小(由原先的.209 變為.118)，而且人群政治領導從原先的影響未達顯著水準變為負影響顯著 (Beta=-.095, $p<.05$)，顯示努力承諾與留職承諾可能具有中介效果。

從領導行為對努力承諾與留職承諾的迴歸分析結果可知，團隊取向教學領導對努力承諾與留職承諾皆具有顯著影響，結構象徵領導也是一樣，對於努力承諾與留職承諾皆具有顯著影響，因此團隊取向教學領導、結構象徵領導係透過努力承諾與留職承諾而對於工作表現產生影響。亦即校長採用團隊取向教學領導、結構象徵領導，會提高教師的努力承諾與留職承諾，然後進一步提高教師的工作表現。值得注意的是人群政治領導，

因為人群政治領導對於努力承諾與留職承諾具有顯著正向影響，而努力承諾與留職承諾對於工作表現又具有顯著的正向影響，因此原先未控制努力承諾與留職承諾時，人群政治領導對於工作表現的影響不顯著，在控制努力承諾與留職承諾之後，人群政治領導對於工作表現的負向影響便顯現出來。因此，校長若欲提升教師的工作表現，可能要考慮避免採用人群政治領導，因為它對於工作表現具有不利的影響效果。

表 28 台灣國中小學校領導行為、教師組織承諾對工作表現之迴歸分析表

	努力承諾		留職承諾		工作表現1		工作表現2	
	B	β	B	β	B	β	B	β
團隊取向教學領導	.088	.098*	.130	.152*	.070	.115*	.034	.055
複合領導	.037	.083*	.025	.059	.004	.013	-.009	-.030
人群政治	.089	.166*	.113	.221*	-.006	-.015	-.035	-.095*
結構象徵	.161	.208*	.097	.131*	.110	.209*	.062	.118*
留職承諾							.059	.083*
努力承諾							.278	.406*
常數	7.706		3.671		8.108		5.751	
樣本數	2170		2160		2167		2150	
R ²	.251		.257		.091		.244	
F 值	181.135*		186.376*		54.045*		115.152*	

*表示 $p < .05$

根據上述分析，研究者將台灣國中小學校領導行為、教師組織承諾對工作表現的影響模型繪製如下圖4。

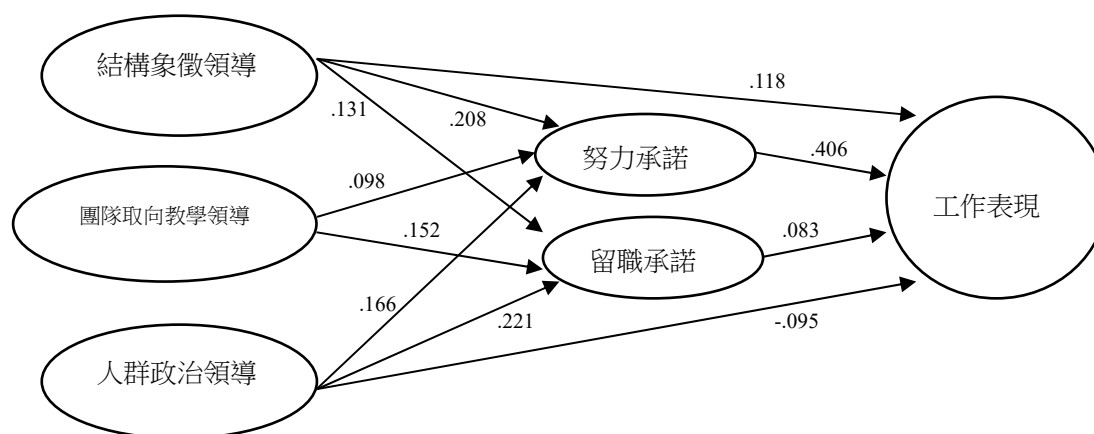


圖 4 台灣國中小學校領導行為、教師組織承諾對工作表現的影響模型圖

圖 4 的模型圖顯示，結構象徵領導、團隊取向教學領導對於教師工作表現具有顯著正向影響，人群政治領導則有顯著負向影響；團隊取向教學領導對於工作表現之影響，主要係透過努力承諾與留職承諾的中介作用；結構象徵領導、人群政治領導對於工作表現之影響，也有部分是透過努力承諾與留職承諾的中介效果。校長採用團隊取向教學領導、結構象徵領導，會提高教師的努力承諾與留職承諾，然後進一步提高教師的工作表現。校長採用人群政治領導，其實對於教師工作表現有不利的影響，但是因為人群政治

領導能提升教師的努力承諾與留職承諾，而努力承諾與留職承諾又有助於提升教師的工作表現，因此人群政治領導對於教師工作表現的影響才會隱晦不明。校長應了解人群政治領導對於教師工作表現的負面效果，不要貿然實施。

(二)日本國中小學校領導行為、教師組織承諾與工作表現之關係

表 29 是日本國中小學校領導行為、教師組織承諾對於教師工作表現的迴歸分析摘要表，根據表 29 的統計數據可知，以四種領導行為預測教師的工作表現，共可解釋 9.1% 的差異，而四種領導行為的影響力皆未達到顯著水準($p>.05$)(見工作表現 1 的模型)。將四種領導加上兩項組織承諾(努力承諾、留職承諾)之後，整體解釋力提高至 14.1%，努力承諾的影響顯著，人群政治領導從原先的影響未達顯著水準變為負影響顯著($Beta=-.362, p<.05$)。由於人群政治領導對於努力承諾具有顯著正向影響($Beta=.239$)，而努力承諾又對於工作表現具有顯著的正向影響($Beta=.372$)，因此原先未控制努力承諾時，人群政治領導對於工作表現的影響不顯著，在控制努力承諾後，人群政治領導對於工作表現的負向影響便顯現出來。因此，校長若欲提升教師的工作表現，可能要考慮避免採用人群政治領導，因為它對於工作表現具有不利的影響效果。

表 29 日本國中小學校領導行為、教師組織承諾對工作表現之迴歸分析表

	努力承諾		留職承諾		工作表現1		工作表現2	
	B	β	B	β	B	β	B	β
團隊取向	.292	.287*	.212	.223	.059	.077	-.034	-.044
教學領導								
複合領導	-.066	-.125	-.021	-.043	.079	.202	.100	.254
人群政治	.144	.239*	.093	.166	-.118	-.264	-.164	-.362
結構象徵	.190	.244*	.125	.173	-.005	-.009	-.074	-.127
留職承諾							.078	.097
努力承諾							.279	.372
常數	4.504		3.028		7.699		6.175	
樣本數	173		173		175		171	
R ²	.351		.226		.024		.141	
F 值	22.681*		12.244*		1.026		4.473*	

*表示 $p<.05$

根據上述分析，研究者將日本國中小學校領導行為、教師組織承諾對工作表現的影響模型繪製如下圖5。

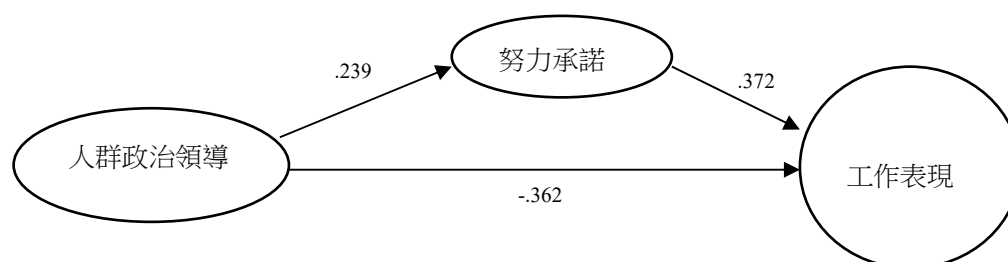


圖 5 日本國中小學校領導行為、教師組織承諾對工作表現的影響模型圖

圖 5 的模型圖顯示，人群政治領導對於工作表現之影響，有部分是透過努力承諾的中介效果。校長採用人群政治領導，其實不利於教師的工作表現，但是因為人群政治領導提升了教師的努力承諾，而努力承諾提升了教師的工作表現，因此人群政治領導對於教師工作表現的不利影響，因為正負作用抵銷的緣故，才會不明顯。校長應注意人群政治領導對於教師工作表現的負面效果。

(三)國中小學校領導行為、教師組織承諾與工作表現關係模型之台日比較

根據圖 4 與圖 5 的影響模型圖，我們可以發現，無論是台灣還是日本，教師的努力承諾對於工作表現的影響非常重要，而且在校長的領導行為與教師工作表現之間扮演中介的角色。而且人群政治領導無論在台灣還是日本，校長都必須謹慎考慮，因為這種領導行為對於教師的工作表現具有不利的影響。以上是台日兩國的相似之處，至於差異處，我們可以發現影響台灣教師工作表現的因素有很多，包括人群政治領導、結構象徵領導、努力承諾、以及留職承諾；可是對於日本教師的工作表現而言，影響因素就單純很多，只有人群政治領導與努力承諾具有顯著的影響效果，這是兩國相當不同之處。

伍. 研究結論

本研究蒐集臺灣國中小學校教師以及日本東北地區國中小學教師的問卷資料，以探究校長領導行為與學校效能、教師組織承諾、以及教師工作表現的關係模型，分別建立台灣與日本的影響模型，並比較兩個國家的異同。經過統計分析後，獲得研究結論如下：

一、領導行為與學校效能之關係

- (一)團隊取向教學領導、複合式領導、以及結構象徵型領導對於提升台灣國中小學之學校效能具有功效，尤以團隊取向教學領導、複合式領導的施展最重要。日本則以團隊取向教學領導的效果較重要，結構象徵型領導也有一些影響。人群政治型領導無論在台灣或是日本，都無助於學校效能的提升。顯現台日兩國在領導行為與學校效能的關係上雖有差異，但也有相似之處。
- (二)國中小校長若欲提升教師專業效能，無論是台灣還是日本，都以團隊取向教學領導行為最具效果；團隊取向教學領導行為對於提升台灣學生的滿意與表現，也具有重要的影響。
- (三)校長若欲提升環境設備此項學校效能，在台灣以複合式領導最具功效，在日本則以結構象徵型領導最具功效。而校長若欲提升社區資源此項學校效能，在台灣還是以複合式領導最具功效，在日本則以團隊取向教學領導效果最佳。

二、領導行為與教師組織承諾之關係

- (一)團隊取向教學領導、結構象徵領導、人群政治領導這三類領導行為，無論在台灣或是日本，都能有助於提高教師的努力承諾。在台灣，校長採用結構象徵型領導最具效果，在日本，則以團隊取向教學領導效果最佳。
- (二)複合式領導有助於提升台灣教師的努力承諾，但對於提升教師的留職承諾則無顯著的助益；欲提升台灣教師的留職承諾，採用團隊取向教學領導、結構象徵領導、人群政治領導這三類領導行為皆有效用，其中以人群政治領導效果最佳。欲提升日本教師的留職承諾，則有待持續關注。

三、領導行為與教師工作表現之關係——結構象徵領導、團隊取向教學領導這兩類領導

行為，有助於提高台灣教師的工作表現。尤其以結構象徵型領導行為的影響最強；至於日本，本研究未發現哪一種領導行為能有效提高教師的工作表現，有待後續研究繼續探索。

四、教師組織承諾與教師工作表現之關係—欲提高台灣教師的工作表現，校長可以從提高教師的努力承諾與留職承諾著手，尤其以努力承諾的效果最好。若欲提高日本教師的工作表現，校長則需要在教師的努力承諾上下功夫，設法提升教師的努力承諾。

五、領導行為、教師組織承諾與工作表現之關係模型

(一) 台灣的模型—教師組織承諾(努力承諾與留職承諾)是領導行為(結構象徵領導、團隊取向教學領導、人群政治領導)影響教師工作表現的中介變項。

教師努力承諾越高、留職承諾越高，工作表現就越佳。校長採用團隊取向教學領導、結構象徵領導，能有效提高教師的努力承諾與留職承諾，然後進一步提高教師的工作表現。校長採用人群政治領導，因為有效提升了教師的努力承諾與留職承諾(這兩項承諾有助於提升教師的工作表現)，因此人群政治領導對於教師工作表現的負面影響受到是隱晦不明的。台灣國中小校長應了解人群政治領導對於教師工作表現的負面效果，不要貿然實施。

(二) 日本的模型—教師組織承諾(努力承諾)是領導行為(人群政治領導)影響教師工作表現的中介變項。

教師努力承諾越高，工作表現就越佳。校長採用人群政治領導，因為提升了教師的努力承諾，而努力承諾提升了教師的工作表現，因此人群政治領導對於教師工作表現的不利影響，因為正負作用抵銷的緣故變得不明顯。日本國中小校長應注意人群政治領導對於教師工作表現的負面效果。

(三) 無論是台灣還是日本，教師的努力承諾對於工作表現的影響非常重要，而且在校長的領導行為與教師工作表現之間扮演中介的角色。

(四) 人群政治領導無論在台灣還是日本，校長都必須謹慎考慮，因為這種領導行為對於教師的工作表現具有不利的影響。

陸. 預期效益達成

過去學校領導行為多關注於以校長為主角的領導行為，面對臺灣近幾年教育場域相較於以往更趨於價值多元性、行為複雜性與教師專業性；校長的單一領導行為，可能無法面對複雜與多元的學校環境。因此本研究透過 Avolio 等人，以及 Sentocnik 等人對於「未來的學校領導」的研究文獻的引導，期望匯集適用於價值多元性、行為複雜性與教師專業性的環境的領導行為，並檢驗這些領導行為的效果；以建構適用於「未來」(亦即可立即應用於學校場域的領導行為)學校領導行為的關係模式。同時，本研究也期望檢驗跨國的領導行為是否存在相似性與差異性，並以探討臺灣、日本兩國學校領導行為的關係模式做基礎；研究結果具有基礎研究的學術價值。

本研究預計可獲得之效益，以及達成情形，茲分列說明如下。

一、學術效益達成情形：

(一) 本研究經過文獻探討整理適用於未來的(即時可用的)領導行為的理論，包含團隊取向教學領導取自於 Glatthorn 與 Newberg(1984)的理論；複合領導取自於 Uhl-Bien 等

人(2007)的理論；多元領導取自於 Bolman 與 Deal(2008)的理論；並將這些領導理論所包含的領導行為歸納為：團隊取向教學領導、調適領導、授權領導、結構取向領導、人群資源取向領導、政治取向領導、象徵取向領導行為。預計可發展本研究各個領導行為理論之測量。

經過問卷編制、專家效度、施測以及統計因素分析與信效度分析，本研究將上述領導行為理論統合發展為四項領導行為：團隊取向教學領導(即團隊取向教學領導)、複合式領導(含調適領導、授權領導)、結構象徵領導(含結構取向領導、象徵取向領導)、人群政治領導(含人群資源取向領導、政治取向領導)。各項領導行為之測量題目皆具有良好的信效度，能提供後續學術研究使用。預期效益達成。

(二) 本研究預計可建構領導行為影響關係模式。

本研究透過統計因素分析、多元迴歸分析、路徑分析，分別建構出台灣與日本之領導行為與學校效能、教師組織承諾、教師工作表現之影響模型，此部分預期效益已經達成。

(三) 本研究期望進行台灣、日本跨國性領導行為之探討，並檢驗其效果的差異性與相似性，以提高本研究結果的學術價值。

本研究以嚴謹的統計分析程序，建構完成台灣與日本有關領導行為及其影響效果之關係模型，並依照領導行為與學校效能之關係、領導行為與組織承諾之關係、領導行為與教師工作表現之關係、組織承諾與教師工作表現之關係、領導行為關係模型等等，一一比較分析台灣與日本在上述內容上的差異，預期效益已經達成。

二、實務效益達成情形：

本研究結果預期可提供全國國中小學校長，選擇適用的領導行為，以達成學校經營的效果。目前研究計畫執行完畢，也分別獲得許多有關國中小學校長欲提升教師工作表現、教師組織承諾、學校效能等等，最適宜採用的領導行為、可以採用的領導行為、不適宜採用的領導行為，研究結果對於實務界校長的學校經營相當有幫助。預期效益達成。

三、人才培養效益達成情形：

本研究預計訓練研究助理參與本研究工作之進行。期望研究助理在參與過程中，可以從研究歷程中尋找未來研究主題，也可學習問卷的建立過程、統計軟體的運用、調查資料的蒐集與分析等研究能力，以培養國家未來繼續從事學校行政研究的人才，以及培養研究生相關的研究知能。

本研究之執行，聘任研究生與大學生擔任兼任助理工作以及臨時工，這些參與學生於研究執行期間協助許多工作，共同討論、聯繫學校、資料整理與建檔等等，對於學術研究的工作內容因為參與本研究而獲得了解，本研究欲培育學術後進的預期效益達成。

參考文獻

- 李美華 (2000) 跨國企業組織文化與跨文化管理研究之應用與探討--以比較分析在臺美商李奧貝納廣告公司與日商博陽廣告公司為例。新聞學研究，63，163-199。
- 李佳穎 (2010) 新竹市國民小學校長多元領導策略與教師組織公民行為關係之研究。新竹教育大學人力資源發展研究所碩士論文。新竹，未出版。

- 林文平 (2008) 國民中小學校長轉型領導、學校組織變革與學校效能關係之研究。中山大學教育研究所碩士論文。高雄，未出版。
- 吳百祿 (2011) 教師領導的三個重要概念及其對當前學校教育的啟示。 **正修學報**，**24**，83-103。
- 郭祥益、吳明隆 (2006) 企業組織文化、組織學習、知識管理對組織效能影響之研究。 **正修學報**，**19**，279-300。
- 許清勇 (2003) 學校組織文化與教師專業承諾之研究--以桃竹苗四縣市國民小學為例。 **新竹師院學報**，**17**，1-22。
- 舒志定 (2011) 中國學校價值教育之難題與出路--多元文化的挑戰。 **教育資料集刊**，**50**，49-68
- 黃宗顯、鄭明宗 (2008) 教育部校長領導卓越獎中小學得獎校長之創新性領導作為及其啟示。 **當代教育研究**，**16**(4)，109-153。
- 張德銳、丁一顧、簡賢昌 (2005) 優秀中小學校長辦學經驗之訪談研究。 **初等教育學刊**，**21**，1-23。
- 蔡進雄 (2000) 國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究。台灣師範大學教育研究所博士論文，台北，未出版。
- 蔡進雄 (2011) 從複雜理論探討學校領導與經營的趨勢。 **教師之友**，**51**(2)，12-19。
- 蕭揚基 (2007) 公民的形塑與發展：價值多元時代的公民教育。 **研究與動態**，**15**，141-157。
- 蘇美麗 (2006) 國小校長服務領導之個案研究。 **長榮大學學報**，**10**(2)，51-67。
- Avey, J. B., Palanski, M. E., Walumbwa, F. O. (2011). When leadership goes unnoticed: The moderating role of follower self-esteem on the relationship between ethical leadership and follower behavior. *Journal of Business Ethics*, 98, 573-582.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future direction. *The Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163621
- Ayman, R., & Korabik, K. (2009). Is transformational leadership always perceived as effective? Male subordinates' devaluation of female transformational leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(4), 852-879.
- Balazs, V. (2007). *Is Japanese management different? History and future for Japanese management methods*. (2012/12/24)<http://www.edamba.eu/userfiles/file/Balazs%20Vaszkun.pdf>
- Bartell, C. A., & Willis, D. B. (1987). *American and Japanese principals: A comparative analysis of excellence in instructional leadership*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/63262131?accountid=12699>
- Biswas, S. (2009). Organizational culture & transformational leadership as predictors of employee performance. *The Indian Journal of Industrial Relation*, 4(4), 611-627.
- Boehnke, K., Bontis, N., DiStefano, J. J., & DiStefano, A. (2003). Transformational leadership : An examination of cross-national differences and similarities. *Leadership &*

Organization Development Journal, 24(1), 5-15.

- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Butler, J. K., & Reese, R. M. (1991). Leadership style and sales performance: A test of the situational leadership model. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 6(3), 37-46.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317.
- Chang, I. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(5), 491-515.
- Chang, I. H., Chin, J. M., & Hsu, C. M. (2008). Teachers' perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 229-245.
- Chen, C. (2004). A study of the relationship between the learning organization and principal leadership styles in Taiwan. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3122966)
- Chen, Y. & Cheng, J. (2011). Leadership behavior and job performance of teachers in public and private kindergartens: the perspectives of institutionalization, reason, and Feeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 1-19. DOI:10.1080/09243453.2011. 632422
- Chiou, J., & Chang, T. (2009). The effect of management leadership style on marketing orientation, service quality, and financial results: A cross-cultural study. *Journal of Global Marketing*, 22, 95-107.
- Chung, C. (2006). Between principle and situation: Contrasting styles in the Japanese and Korean traditions of moral culture. *Philosophy East and West*, 56(2), 253-280.
- Cohen, A., & Liu, Y. (2011). Relationships between in-role performance and individual values, commitment, and organizational citizenship behavior among Israeli teachers. *International Journal of Psychology*, 46(4), 271-287.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *INT. J. Leadership in Education*, 4(1), 39-56.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Globalisation and Societal Culture: redefining schooling and school leadership in the twenty-first century. *Compare*, 30(3), 303-312.
- Edge, K. (2012). Education reform in New York City: Ambitious change in the nation's most complex school system. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 566-568. doi:10.1080/0305764X.2012.733532
- Fukushige, A., & Spicer, D. P. (2007). Leadership preferences in Japan: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(6), 508-530.
- Glatthorn, A. A., & Newberg, N. A. (1984). A team approach to instructional leadership.

- Educational Leadership*, 41(5), 60-63.
- Hays, S. (1999). Our future requires collaborative leadership. *Workforce*, 78(12), 30.
- Horn, S. A., & Cross, A. (2009). Japanese management at a crossroads? The changing role of China in the transformation of corporate Japan. *Asia Pacific Business Review*, 15(3), 285-308
- Hsieh, K., & Chen, Y. (2011). Development and significance of paternalistic leadership behavior scale. *Asian Social Science*, 7(2), 45-55.
- Hulpia, H, Devos, G, Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teacher's organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40-52.
- Ishikawa, J. (2012). Leadership and performance in Japanese R&D teams. *Asia Pacific Business Review*, 18(2), 241-258.
- Jessup, H. R. (1990). New roles in team leadership. *Training and Development Journal*, 44(11), 79-83.
- Jin, Y. (2010). Emotional leadership as a key dimension of public relations leadership: A national survey of public relations leaders. *Journal of Public Relations Research*, 22(2), 159-181.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *Educational Forum*, 70(3), 238-254.
- Lang, L., Irby, B., & Brown, G. (2012). An emergent leadership model based on Confucian virtues and East Asian leadership practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(2), 1-11.
- Lee, J., Roehl, T. W., & Choe, S. (2000). What makes management style similar and distinct across borders? Growth, experience, and culture in Korean and Japanese firms. *Journal of International Business Studies*, 31(4), 631-652.
- Lin, K. (2005). Can western theories of leadership be applied to Asian setting? An exploratory study of school principals in Taiwan. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3172986)
- Markulis, P., Jassawalla, A. R., & Sashittal, H. (2006). The impact of leadership modes on team dynamics and performance in undergraduate management classes. *Journal of Education for Business*, 81(3), 145-150.
- McCoy, J. V. (2011). *A multiple case study of principals' instructional leadership in 'level 5' schools of excellence for improvement*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3482388)
- Meyers, B., Meyers, J., & Gelzheiser, L. (2001). Observing leadership roles in shared decision making: A preliminary analysis of three teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 277-312.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2004). *The development of education in Japan*. 2012/12/24.
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/japan.pdf>
- Nightingale, D. V. (1972). Comparing organizational types: In various cultures. *Business Quarterly*, 37(3), 30-36.

- Nobuyoshi, S. (1983). *Leadership styles: Japanese school administrators and Japanese corporate managers*. ProQuest Dissertations & Theses A&I, <http://search.proquest.com.ezproxy.lib.ncku.edu.tw:2048/docview/303137273?accountid=12719>
- Pan, H. W., & Chen, P. (2011). Challenges and research agenda of school leadership in Taiwan. *School Leadership & Management*, 31(4), 339-353.
- Pearce, C. L., & Herbik, P. A. (2004). Citizenship behavior at the team level of analysis: The effects of team leadership, team commitment, perceived team support, and team size. *Journal Of Social Psychology*, 144(3), 293-310.
- Pekert, A. A., & Sendjaya, S. (2010). Exploring servant leadership across cultures: Comparative study in Australia and Indonesia. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(5), 754-780.
- Prasertwattanakul, S., & Chan, P. (2007). Impact of leadership style on performance: A study of six sigma professionals in Thailand. *Asia and Pacific DSI*, 1-11. (2012/12/24) http://iceb.nccu.edu.tw/proceedings/APDSI/2007/papers/Final_21.pdf
- Prather, J., Hartshorn, R. L., & McCreight, D. A. (1988). A team leadership development program: The elementary science education institute (ESEI). *Education*, 108(4), 454.
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior* (6th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Ribbin, P., & Zhang, J. (2006). Culture, societal culture and school leadership: A study of selected head teachers in rural China. *Leadership and Management*, 34(1), 71-88.
- Rongkun, H. (2010). School principals in mainland China: Core leadership practices. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 3489023)
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J., Pelgrum, W. J. (1989). **Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations**. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789-799.
- Sentocnik, S., & Rupar, B. (2009). School leadership of the future: How the national education institute in Slovenia supported schools to develop distributed leadership practice. *European Education*, 41(3), 7-22.
- Skinner, E. W. (1969). Relationships between leadership behavior patterns and organizational-situational variables. *Personnel Psychology*, 22, 489-494.
- Smart, J. C. (2003). Organizational effectiveness of 2-year colleges: The centrality of cultural and leadership complexity. *Research in Higher Education*, 44(6), 673-703.
- Smith, R. D. (2006). Challenge models: Leadership development and effective team-based solutions. *Leader to Leader*, 1, 58-63.
- Snyder, K. J. (1983). Instructional leadership for productive schools. *Educational Leadership*, 40(5), 32-37.
- Straton, A. (2006). A complex systems approach to the value of ecological resources. *Ecological Economics*, 56(3), 402-411. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.09.017>
- The Nation (2011). Some amazing features of Japan's education system. (December 23 2012)<http://140.116.207.13:9797/MuseSessionID=22f4913a76e0713e8e147f255183cfc>

b/MuseHost=www.lexisnexis.com/MusePath/lnacui2api/frame.do?reloadEntirePage=true&rand=1356315335612&returnToKey=20_T16350050353&parent=docview&target=results_DocumentContent&tokenKey=rsh-20.233091.3440864325

- Tsai, W., Chen, H., & Cheng, J. (2009). Employee positive moods as a mediator linking transformational leadership and employee work outcomes. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(1), 206-219.
- Tsayang, G. (2011). A comparative analysis of SMTs (school management teams) and teachers perceived preferred leadership style: A case of selected primary schools in Botswana. *US-China Education Review*, 3, 382-392.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18, 298-318.
- Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. (2008). The utility of transactional and transformational leadership for predicting performance and satisfaction within a path-goal theory framework. *Journal of Occupational and organizational Psychology*, 81, 71-82.
- Vernon-Dotson, L. (2008). Promoting inclusive education through teacher leadership teams: A school reform initiative. *Journal of School Leadership*, 18(3), 344-373.
- Vries, R. E, Bakker-Pieper, A, Oostenveld, W, (2010). Leadership= communication? the relations of leaders' communication styles with leadership styles, Knowledge sharing and leadership outcomes. *J. Bus. Psychology*, 25, 367-380.
- Wang, C. (2010). An empirical study of the performance of university teachers based on organizational commitment, job stress, mental health and achievement motivation. *Canadian Social Science*, 6(4), 127-140.
- Weberg, D. (2012). Complexity leadership: A healthcare imperative. *Nursing Forum*, 47(4), 268-277.
- Willis, D. B., & Bartell, C. A. (1990). Japanese and american principals: A comparison of excellence in educational leadership. *Comparative Education*, 26(1), 107-123. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62982949?accountid=12699>