

國立政治大學 教育學院 學校行政碩士在職專班論文

指導教授 吳政達博士

郭昭佑博士

高中校長轉型領導對教師組織認同影響
之研究—教師心理賦權之中介效果分析



研究生 許文寧 撰

中華民國 103 年 6 月

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班

許文寧 君所撰之碩士學位論文

高中校長轉型領導對教師組織認同影響之研究—教師心理
賦權之中介效果分析

業經本委員會審議通過

論文考試委員會主席

閻自安

委員

蕭 輝

指導教授

吳 廷 達

指導教授

鄭 昭 右

院 長

許 文 寧

中 華 民 國 1 0 3 年 6 月 2 8 日

記錄編號：G0100911021

國立政治大學
博碩士論文全文上網授權書

National ChengChi University

Letter of Authorization for Theses and Dissertations Full Text Upload

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

(Bind with paper copy thesis/dissertation following the title page)

本授權書所授權之論文為授權人在國立政治大學學校行政碩士在職專班系所
_____組 102學年度第二學期取得 碩士學位之論文。

This form attests that the _____ Division of the Department of Master of Education in School Administration program at National ChengChi University has received a Master degree thesis/dissertation by the undersigned in the _____ semester of 102 academic year.

論文題目 (Title)：高中校長轉型領導對教師組織認同影響之研究---教師心理權之中介效果分析 (The Effects of High School Principals' Transformational Leadership on Teachers' Organizational Identification-Mediating Effect Analysis of Teachers' Psychological Empowerment)

指導教授 (Supervisor)：吳政達、郭昭佑

立書人同意非專屬、無償授權國立政治大學，將上列論文全文資料以數位化等各種方式重製後收錄於資料庫，透過單機、網際網路、無線網路或其他公開傳輸方式提供用戶進行線上檢索、瀏覽、下載、傳輸及列印。國立政治大學並得以再授權第三人進行上述之行為。The undersigned grants non-exclusive and gratis authorization to National ChengChi University, to re-produce the above thesis/dissertation full text material via digitalization or any other way, and to store it in the database for users to access online search, browse, download, transmit and print via single-machine, the Internet, wireless Internet or other public methods. National ChengChi University is entitled to reauthorize a third party to perform the above actions.

論文全文上載網路公開之時間 (Time of Thesis/Dissertation Full Text Uploading for Internet Access)：網際網路 (The Internet) ■ 中華民國 108 年 7 月 11 日公開

● 立書人擔保本著作為立書人所創作之著作，有權依本授權書內容進行各項授權，且未侵害任何第三人智慧財產權。

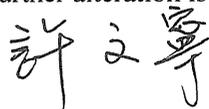
The undersigned guarantees that this work is the original work of the undersigned, and is therefore eligible to grant various authorizations according to this letter of authorization, and does not infringe any intellectual property right of any third party.

● 依據96年9月22日96學年度第1學期第1次教務會議決議，畢業論文既經考試委員評定完成，並已繳交至圖書館，應視為本校之檔案，不得再行抽換。關於授權事項亦採一經授權不得變更之原則辦理。

According to the resolution of the first Academic Affairs Meeting of the first semester on September 22nd, 2007, Once the thesis/dissertation is passed after the officiating examiner's evaluation and sent to the library, it will be considered as the library's record, thereby changing and replacing of the record is disallowed. For the matter of authorization, once the authorization is granted to the library, any further alteration is disallowed,

立書人：許文寧

簽名 (Signature)：



Date of signature：_____ 中華民國 103 年 7 月 11 日
11 / 07 / 2014 (dd/mm/yyyy)

謝 誌

回首三年前擔任學校行政工作滿四年之際，進修的強烈意願油然而生，當時即選定政治大學教育學院學校行政碩士專班為我第一首選，如今能夠幸運如願在政大求學，順利完成碩士論文，受到教育行政領域大師豐富學養的陶冶、與十三屆的同學們相遇相知，是個人生涯至今最美麗的決定。

假日在井塘樓的學習雖然佔據我們諸多休閒與家庭時光，在職進修過程中的煎熬也唯有過來人才能體會。但在這三年中，得以在教室中汲取新知、改變心智思考模式、與同學們討論當下熱門議題，確實對於工作帶來莫大之助益。秦夢群教授的諄諄教誨、關懷提醒，有如醍醐灌頂般受用無窮；湯志民院長處事圓滑、做研究嚴謹周全、步步踏實的精神實為我們最佳之學習標竿；多位頂尖大師：林邦傑教授、胡悅倫教授、王鍾和教授、張奕華教授與郭添財教授，不僅在學術知識上開拓我們的視野、更在為人處事上提升了我們的格局，獲益良多。

論文得以如期完成，最是感謝恩師吳政達教授，一路以來持續關懷提攜、總在我陷入迷茫時引領我、鼓舞我，讓我得以用穩健的腳步朝正確方向邁進，每次 meeting 完就有如吃了定心丸一般，瞬間補充滿滿能量、感覺與畢業的距離又更靠近，老師不僅在學術專業領域給予諸多指導，對於行政工作之豐富經驗亦帶給我諸多學習與體悟，幽默風趣的語調與偏僻入理的見解，每每令人如沐春風，身心舒暢彷彿被重新洗滌一番，能在政大成為老師的學生，我何其有幸？此外，亦感謝郭昭佑教授，在論文寫作關鍵時刻給予諸多提點，彷彿明燈般溫暖關懷，特別感念於心。當然也要感謝閻自安教授、蕭霖教授在百忙之中，悉心指導釜正論文不盡完美之處，能有此機緣學習他們兩位對學術專業的堅持與做學問的嚴謹精神，皆成為我日後寶貴的經驗與資產。最後，真心感謝李玲惠校長的支持讓我能兼顧工作與進修，還有永平高中夥伴的鼓勵、徐宗盛學長、傅安生學長的大力協助，以及諸多協助我進行問卷發放的好友們，

讓我得以順利通過每一關的考驗。

學習的路上能有夥伴一路相伴，一起奮鬥、互相提攜的共同情誼最是令人珍惜。感謝同為論文進擊小組的顯權、云堃、文仙，我們因論文而相遇，情感也因論文更為緊密，我們有互補分工的絕佳默契，未來相約同為教育行政路上互相扶持的好夥伴。能如期完成學位論文，戰友東東功不可沒，那些年我倆在一元堂深夜食堂組成學習共同體的美好時光，共體心跳 200 的刺激時刻，是我最難忘的學習經驗。此外，學行碩十三屆的同學，彼此加油打氣、無私分享、真心關懷、互相扶持的真摯友誼，亦是我在政大最寶貴的收穫。

最後，我要將這三年來累積的成果獻給我最愛的家人，感謝我的父親、母親，在我求學過程中，總是給予我最大的發揮空間，在我追逐夢想的道路上給予全力支持，也感謝我的妹妹文蘊，總在我缺席的時刻裡替補我的位置，讓我能無後顧之憂，專心於研究所課業與論文。

猶記得撥穗典禮上，恩師吳政達教授撼動我心的一段話：「其他行業的工作價值可能是在於賺了多少錢，但教育工作者的價值是我們對國家的貢獻有多大，量化為為多少學生付出了心力？為國家培育了多少人才？」僅以此勉勵自己，轉化為日後教育工作的動能，莫忘選擇教育工作的初衷，持續發揮善的影響力。

許文寧 謹誌 103 年 7 月

摘要

本研究旨在探討我國高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之實際情形，並瞭解校長轉型領導對教師組織認同的影響以及教師心理賦權是否具有中介效果。

研究方法以文獻分析與問卷調查法。研究對象為台灣北區高中 87 所學校之教師，本次施測共發放 535 份問卷，回收 430 份，回收率為 80%，有效問卷 407 份，可用率為 76%。問卷回收後以因素分析、信度分析、描述性統計、t 檢定、單因子變異數分析、Pearson 積差相關、多元逐步回歸與 Sobel test 等統計方法進行研究。根據研究結果與分析後歸納之結論如下：

- 一、高中教師對「校長轉型領導」之知覺為中高程度，以「高度期望」之知覺為最高，「個別關懷」之知覺為最低。
- 二、高中教師在「教師心理賦權」之知覺為中高程度，以「勝任感」之知覺為最高，「控制感」之知覺為最低。
- 三、高中教師在「教師組織認同」之知覺為中高程度，以「成員關係」之知覺為最高，「相似性」之知覺為最低。
- 四、不同背景變項的高中教師知覺「校長轉型領導」、「教師心理賦權」、「教師組織認同」的程度有所差異。
- 五、高中教師在對「校長轉型領導」、「教師心理賦權」與「教師組織認同」的知覺，彼此間有顯著相關。
- 六、「校長轉型領導」與「教師心理賦權」對「教師組織認同」有

顯著聯合預測力，其中以「激發鼓舞」的預測力最高。

七、「教師心理賦權」在「校長轉型領導」對「教師組織認同」的影響上具有部分中介效果。

最後，根據研究結果提出建議，以供教育行政機關、高中校長、教師及後續研究之參考。

關鍵字：轉型領導、心理賦權、組織認同



The Effects of High School Principals' Transformational Leadership on Teachers' Organizational Identification – Mediating Effect Analysis of Teachers' Psychological Empowerment

Abstract

This study aims to investigate the current develop of the senior high school principals' transformational leadership, teachers' psychological empowerment, and teachers' organizational identification in Northern Taiwan, and to discuss the effects of principals' transformational leadership and teachers' psychological empowerment on teachers' organizational identification and to test whether teachers' psychological empowerment is a significant mediator or not.

The research process combines literature review and questionnaire method. Teachers in the Northern Taiwan public high schools are the main survey subjects. Totally 535 questionnaires were distributed to schools, and 407 are valid, which the amount of usefulness is around 76%. The data is analyzed through the statistics method of factor analysis, reliability analysis, descriptive, statistics, t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient, multiple stepwise regression analysis and sobel test.

The major findings of the study are as follows:

1. High school techers' "principals' transformational leadership" is above average, "high performance expectations" ranks the top and "provide individualized support" ranks the last.
2. High school techers' "teachers' psychological empowerment" is above average, "perceived competence" ranks the top and "perceived control" ranks the last.

3. High school teachers' "teachers' organizational identification" is above average, "membership" ranks the top and "similarity" ranks the last.
4. Teachers with different background show different opinions in principals' transformational leadership, teachers' psychological empowerment, and teachers' organizational identification.
5. The relations among principals' transformational leadership, teachers' psychological empowerment, and teachers' organizational identification are significant.
6. Principals' transformational leadership and teachers' psychological empowerment show significant predictability to teachers' organizational identification while "foster accept goals" is the highest.
7. Teachers' psychological empowerment as a significant mediator between principals' transformational leadership and teachers' organizational identification.

According to the above conclusions, the research proposed relevant suggestions to be referenced by education administrative organizations, high school principals and teachers, and future researches.

Key words: transformational leadership, psychological empowerment, organizational identification

目次

表次	iii
圖次	vi
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 重要名詞釋義	6
第四節 研究範圍與研究限制	9
第二章 文獻探討	13
第一節 轉型領導意涵及其相關研究	13
第二節 心理賦權概念及其相關研究	27
第三節 組織認同概念及其相關研究	38
第四節 轉型領導、心理賦權與組織認同之關係研究	47
第三章 研究設計與實施	51
第一節 研究架構與研究假設	51
第二節 研究實施與研究對象	55
第三節 研究方法與工具	60
第四節 資料處理與分析	67
第四章 研究結果與討論	69
第一節 校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之現況分析	69
第二節 不同背景變項在校長轉型領導、教師心理賦權與組織認同之差異分析	75

表 次

表 1 轉型領導理論所強調的主題一覽表.....	16
表 2 學校轉型領導的概念層面.....	19
表 3 北區各縣市高中職學校規模統計表.....	57
表 4 抽樣學校類型與問卷發放統計表.....	57
表 5 樣本基本資料分配統計表.....	59
表 6 校長轉型領導因素分析摘要表.....	64
表 7 教師心理賦權因素分析摘要表.....	65
表 8 教師組織認同因素分析摘要表.....	66
表 9 校長轉型領導量表之描述性統計摘要表.....	70
表 10 教師心理賦權量表之描述性統計摘要表.....	71
表 11 教師組織認同量表之描述性統計摘要表.....	71
表 12 性別對校長轉型領導之差異分析摘要表.....	75
表 13 性別對教師心理賦權之差異分析摘要表.....	76
表 14 性別對教師組織認同之差異分析摘要表.....	77
表 15 學歷對校長轉型領導之差異分析摘要表.....	78
表 16 學歷對教師心理賦權之差異分析摘要表.....	79
表 17 學歷對教師組織認同之差異分析摘要表.....	80
表 18 教育學分修習背景對校長轉型領導之差異分析摘要表.....	81
表 19 教育學分修習背景對教師心理賦權之差異分析摘要表.....	82

表 20 教育學分析修習背景對教師組織認同之差異分析摘要表.....	84
表 21 職務對校長轉型領導之差異分析摘要表.....	85
表 22 職務對教師心理賦權之差異分析摘要表.....	87
表 23 職務對教師組織認同之差異分析摘要表.....	88
表 24 學校規模對校長轉型領導之差異分析摘要表.....	89
表 25 學校規模對教師心理賦權之差異分析摘要表.....	90
表 26 學校規模對教師組織認同之差異分析摘要表.....	91
表 27 年齡對校長轉型領導之差異分析摘要表.....	93
表 28 年齡對教師心理賦權之差異分析摘要表.....	95
表 29 年齡對教師組織認同之差異分析摘要表.....	96
表 30 本校服務年資對校長轉型領導之差異分析摘要表.....	97
表 31 本校服務年資對教師心理賦權之差異分析摘要表.....	99
表 32 本校服務年資對教師組織認同之差異分析摘要表.....	100
表 33 總任教年資對校長轉型領導之差異分析摘要表.....	101
表 34 總任教年資對教師心理賦權之差異分析摘要表.....	103
表 35 總任教年資對教師組織認同之差異分析摘要表.....	104
表 36 不同背景變項在校長轉型領導之差異分析摘要表.....	105
表 37 不同背景變項在教師心理賦權之差異分析摘要表.....	107
表 38 不同背景變項在教師組織認同之差異分析摘要表.....	108
表 39 校長轉型領導與教師心理賦權之相關摘要表.....	110
表 40 教師心理賦權與教師組織認同之相關摘要表.....	111

表 41 教師心理賦權與教師組織認同之相關摘要表.....	112
表 42 校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之相關摘要表.....	113
表 43 校長轉型領導對教師組織認同之逐步多元迴歸分析摘要表.....	114
表 44 教師心理賦權對教師組織認同之逐步多元迴歸分析摘要表.....	115
表 45 校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認同逐步多元迴歸分析摘要表.....	116
表 46 校長轉型領導、教師心理賦權對教師組織認同預測摘要表.....	117
表 47 校長轉型領導對教師組織認同之迴歸係數摘要表.....	120
表 48 校長轉型領導對教師心理賦權之迴歸係數摘要表.....	120
表 49 校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認同之迴歸係數摘要表.....	120
表 50 教師心理賦權之 Sobel 中介效果檢定.....	121



圖 次

圖 1 Mael 與 Ashforth 對組織認同前因變量的歸納	43
圖 2 研究架構圖	52
圖 3 研究流程圖	55
圖 4 校長轉型領導、教師心理賦權對教師組織認同之徑路圖	121



第一章 緒論

本研究旨在探討我國高中校長轉型領導對教師組織認同的影響，以及研究心理賦權是否在兩者關係中具有中介效果。本章共分四節，第一節為研究動機、第二節為研究目的與待答問題、第三節為重要名詞釋義以及第四節為研究範圍與研究限制。以下就各節內容詳述之。

第一節 研究動機

位處知識型社會與知識經濟的時代，環境巨幅變化，社會快速變遷，帶動教育環境的改變與相關政策之調整。學校領導者因此面臨諸多挑戰，少子化的衝擊、十二年國教政策、課程發展的翻轉、……等，傳統的學校管理、教學過程與課程設計不斷的遭遇衝擊與挑戰，學校領導者必須根據變革所提出的要求做及時因應。Kotter (1994) 曾說：「良好的管理，能掌握複雜度；有效率的領導，能帶動組織變革。領導的功能即在於創造出有建設性和適應性之變遷」。如今學校校長領導不再是個人英雄主義的展現，學校教師扮演的角色亦正在轉型，每位成員都得為學校發展與轉型承擔責任。有別於以往教書的定位，教師被賦予更多的期待：如何成立社群、發展專業自主、參與學校教育發展、創新教學...等。在校務評鑑以及諸多競爭型計畫如高中優質化、旗艦計畫中皆將教師參與度列為重要參考指標即可窺知一二。因此校長如何帶領教師擘劃學校願景、群策群力為共同目標付出努力、提升學校績效再創高峰即成為一個重要的課題，足見校長領導的重要性。

當社會組織越複雜時，更需要精密的領導力來推動變革 (Fullan, 2001)。學校組織特性有別於一般企業，為一結合科層結構與鬆散結構的組織，並且在教師工會成立後，學校面臨行政單位、教師會與家長

會三足鼎立的結構，校長暨為科層體制的維持者，又是改革的帶領者，在目前變動不定的環境下，轉型領導無疑是最適合出現在學校中的領導模式（張明輝，1999）。Silins（1994）指出：轉型領導之概念，有助於教育的革新與進步，學校領導者應藉由轉型領導，促使改革更加成功。轉型領導理論為校長的領導實踐提供了理論依據，強調領導者重視革新，以前瞻的眼光鼓舞部屬並激發其高層次的工作動機，以共同達成既定目標（秦夢群，1997）。學校轉型領導重視教師的參與，透過改變組織成員的認知與內在動機來推動組織的發展與轉變，此種觀點為推動學校改革提供一個全新的角度，對於學校革新，特別是校長在學校中如何激發教師工作動力、實現組織變革具有啟示作用。據此，欲瞭解校長轉型領導對教師的行為關係影響為本研究動機之一。

教師是學校重要的人力資產，在學校變革過程中，如何帶領教師認同組織並提高意願為之效力，是所有領導者需要瞭解的。日本策略大師大前研一在《低 IQ 時代》中，為教育界的賦權疾呼，提出賦權在歐美國家已逐漸成為教育主流，呼籲日本應快速跟上這股潮流（引自張文隆，2010）。Spreizer（1995）認為賦權能增進內在動機，透過個人對工作意義價值觀的認同，為組織願景的實現而努力，並在過程中提升自身的能力。當教師感受到被賦權時，會認為自己是組織中的重要成員，激發內在動機，進而提高對組織的認同感，願意付出及參與學校決策，為組織的共同目標努力。Peter F. Drucker 在《管理的實務》書中亦提到賦權是未來的趨勢，多數企業亦聲稱賦權是組織不斷改進、重啟管理創新的引擎（引自張文隆，2010）。因此，瞭解心理賦權的作用與機制實屬重要，乃本研究之第二項動機。

二十一世紀是知識經濟的時代，擁有知識即代表具有影響力。因此知識工作者擁有較高之自主性，若希望這樣的員工願意為組織自發性的貢獻心力，必須激發他們由衷的認同組織，才能為組織創造附加價值（溫金豐，2005；Albert, Ashforth, & Dutton, 2000）。近年來，組織認同已是組織行為學領域一個重要的研究議題，一個人對組織的認

同感於內影響工作的滿意度，於外表現在為組織效力的程度，對組織的發展與效能具有一定之影響力。在學校組織變革的過程中，教師乃是第一線的實踐者，對學校具有高度認同感的教師，能被激發展現更多的組織公民行為，有助於學校經營績效的提升。唯目前在教育研究的範疇中，也許是因為以往多數研究者未將組織認同與組織承諾切割劃分之緣故，對於組織認同的研究非常稀少，足見此研究之價值與迫切性，此乃本研究之第三項動機。

綜上所述，本研究主要目的是想探討校長轉型領導對教師組織認同的影響，並瞭解心理賦權感受是否在兩者之間具有中介效果，期能將實徵研究之結果進行分析並提出可行之建議，俾利教育行政單位參考。



第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

根據研究動機，茲將研究目的分述如下：

- 一、瞭解高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之現況。
- 二、分析不同背景變項之高中教師知覺校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形。
- 三、探討高中校長轉型領導對教師心理賦權之與教師組織認同之影響。
- 四、探討高中教師心理賦權對校長轉型領導和教師組織認同之中介影響。
- 五、根據研究結果提出具體建議供教育單位參考。

貳、待答問題

綜合研究動機與目的，本研究欲瞭解與探討之問題如下：

- 一、高中校長之轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之現況為何？
- 二、不同背景變項（性別、年齡、服務年資、在校服務年資、現任職務與學校性質、學校規模）之高中校長轉型領導、教師組織認同與教師心理賦權是否達顯著差異？
- 三、高中校長轉型領導、教師組織認同與教師心理賦權之間是否達顯著相關？
- 四、高中校長轉型領導對教師組織認同是否具有顯著預測力？
- 五、高中教師心理賦權對教師組織認同是否具有顯著預測力？
- 六、高中校長轉型領導對教師心理賦權是否具有顯著預測力？

七、高中教師心理賦權對校長轉型領導和教師組織認同是否能發揮顯著中介效果？



第三節 重要名詞釋義

為使本研究所使用之重要名詞意義更加具體明確，茲將重要名詞予以界定，說明如下：

壹、轉型領導

轉型領導是領導者發揮個人魅力與影響力，能以前瞻的觀點明確擘畫組織願景，關懷部屬需求，激發部屬內在動機並提升其創新求變的能力與意願，帶領組織變革與發展邁向高峰的領導方式。本研究之「轉型領導」係指受試教師在校長轉型領導問卷所得的分數，得分愈高代表教師知覺校長真誠領導程度愈高。

茲將轉型領導分為六大層面，分述如下：

- (一) 清晰願景：校長具備前瞻的遠見，能清楚擘劃學校發展願景、提出清晰且具體之目標圖像，並號召組織成員為實現共同願景而努力。
- (二) 樹立榜樣：意指校長能以身作則，展現個人魅力，為部屬的生涯發展標竿與為人處世之道德楷模，能令部屬信任其為人，景仰其作為，願意追隨其理念。
- (三) 激勵鼓舞：係指校長能運用口號與標示，鼓舞教師夥伴，賦予工作價值，共享目標與願景，提升教師自我成長的動機、凝聚其向心力，將組織利益放置個人之上。
- (四) 高度期望：校長能提升部屬高層次之工作熱忱，激發其更高品質之工作效能，鼓勵其貢獻所長，盡心為學校事務付出。
- (五) 個別關懷：校長重視且尊重組織成員的個別需求、考量其能力以及意願，協助其發揮才能，並能廣納建言，對於教師個人的生涯規劃能成人之美。
- (六) 智性啟發：校長能運用各式策略，提升部屬之格局與視野，

鼓勵其專業成長、引領教師打破傳統窠臼，激發創新其觀點與做法，並鼓勵其對學校校務發展提出看法與意見。

貳、心理賦權

心理賦權是員工感受到被激勵與賞識的一個過程，藉由賦權能讓員工認同組織價值觀，認為自己所從事之工作足具意義，並在過程中提升其內在動機、增進自我能力，提升自我認同感與組織認同感，進而自發為組織效力。本研究之「心理賦權」係指受試教師在心理賦權問卷所得之分數，得分愈高則代表教師知覺心理賦權的程度愈高。

本研究採 Menon (1999) 之觀點，將心理賦權分為三部分：即控制感、勝任感、與目標內化。

- (一) 控制感 (perceived control)：
控制感包括對權威的信念、做決策的範圍、可獲得的資源、進度掌控度、與工作表現。
- (二) 勝任感 (perceived competence)：
勝任感意思為對工作角色的掌控，包含能熟練處理多項任務，以及能成功應對各種突發狀況。
- (三) 目標內化 (goal internalization)：
目標內化包含個體能掌握組織價值的激勵性，或領導者提供激動人心的願景。

參、組織認同

組織認同係個體與組織連結的一種知覺，為價值認定的一個心理狀態，於內在態度上表現出歸屬感、榮耀感與忠誠度等情感歸依，於外在行為上展現為工作表現與組織公民行為。本研究之「組織認同」係指受試教師在組織認同問卷所得之分數，得分愈高則代表教師組織

認同的程度愈高。

本研究採 Patchen (1970) 之觀點，將組織認同分為三個層面：

(一) 成員關係 (membership)：

員工被其對組織產生的附屬感與情感吸引，來自於員工對成員關係的珍惜和作為組織成員的驕傲。

(二) 忠誠度 (loyalty)：

員工對於組織的支持，表現在員工對於組織的忠心，對組織的基本目標充滿熱情。

(三) 相似性 (similarity)：

對組織共同特徵的一致性理解，成員遵從共同價值觀和目標，並能用共同特徵來表達認知到的相似性。



第四節 研究範圍與研究限制

肆、研究範圍

本研究旨在瞭解高中校長轉型領導對教師組織認同的影響，並以教師心理賦權為中介變項研究，依據上述研究之目的，將研究之範圍界定如下：

一、研究主題方面

本研究所探討之「高中校長轉型領導對教師組織認同影響之研究—教師心理賦權之中介效果分析」係包含教師對高中校長轉型領導知覺情形以及目前學校教師組織認同與心理賦權之程度，並從相關文獻進行印證討論。

二、研究地區方面

本研究係以臺灣北區七縣市（臺北市、新北市、基隆市、桃園縣、新竹縣、新竹市及宜蘭縣）所屬之公私立高中為範圍，共計 87 所高中，專任教師 11,681 名。

三、研究對象方面

本研究之抽樣，以臺灣北區七縣市現職的教育人員，包含教師兼任主任或組長、導師與專任教師等為主要研究對象。

四、研究內容方面

本研究定名為「校長轉型領導對教師組織認同滿意度影響之研究—以心理賦權為中介變項」，旨在透過心理賦權的中介效果探討高中校長轉型領導對教師組織認同之影響進行實徵研究，主要的內容變項

包含校長轉型領導、教師組織認同與教師心理賦權三個部分，同時考驗在不同背景變項之下三者之差異情形與相關情形，以及探討心理賦權在兩者間之中介效果。

至於教師的背景變項包含性別、學歷、教育學分修習背景、年齡、服務本校年資及服務總年資等，並以教師是否兼任行政職務為探討範圍；學校背景變項則以學校規模為探討範圍。

伍、研究限制

一、研究地區的限制

本研究受限於時間、人力與物力等各方主、客觀因素，僅以臺灣北區七縣市公私立高中教師為對象，若要將研究結果推論到臺灣其他縣市、或不同階段之教育場域時，可能須以更大規模的研究來確認研究結果的推論性。

二、研究方法與限制

本研究採問卷調查法，利用自陳量表為測量工具，包含「校長轉型領導量表」、「教師心理賦權量表」與「教師組織認同量表」三部分。

因「校長轉型領導量表」僅測量教師對校長轉型領導的知覺，並未蒐集校長對自身轉型領導的認知，因此無法驗證校長對其自身領導行為的知覺是否會影響教師心理賦權或組織認同感，更無法瞭解校長與教師之間對轉型領導的認知是否有差異存在。

此外，且填答時也許會受到個人情緒與價值觀等其他因素之影響，皆可能成為無法真實表達內心真正知覺的偏差原因。

三、研究變項的限制

本研究以教師及學校背景為校長轉型領導、教師心理賦權、教師組織認同的前因變項，然而，校長之領導年資、性別、學歷等因素可能影響其領導行為；此外，影響組織認同的因素眾多，諸如組織特色、組織聲譽、組織氛圍、工作滿意度、組織文化等，本研究無法一一納入研究及討論。

四、研究工具的限制

本研究因採量化研究，僅以問卷蒐集資料，就調查結果作統計分析。故而在研究中未採取觀察、訪談或其他偏向質化的研究方式。因此，無從得知教師較深入之知覺、感受或意見為何。

再者，本研究工具係由研究者針對研究目的與問題，經由相關文獻的調查分析，所編製而成的問卷。雖然信度與效度皆合標準，但未來仍需進一步考驗與改善。



第二章 文獻探討

本章共分為四節，第一節對轉型領導之理論及相關研究進行探討；第二節對心理賦權的概念與相關研究進行分析；第三節則是探討組織認同的概念與相關研究；最後第四節將轉型領導、心理賦權與組織認同三者間的關係進行分析研究。

第一節 轉型領導意涵及其相關研究

本節旨在探討轉型領導的理論及其相關研究，先探討轉型領導的理論發展、概念與意涵、以及層面與研究工具；然後針對與轉型領導的相關研究加以分析整理。

壹、領導理論的發展

「領導」(leadership) 在各領域一直是備受關注的議題，關於領導，不僅是領導者個人魅力的發揮，與組織的氣氛、成員的行為和組織績效表現亦有密不可分的關係。學者黃昆輝(1988)在其著作中提到領導的重要性：領導的巧拙，影響組織的發展；教育行政領導的良窳，亦關係者教育行政機關的效能。因此可見領導在教育行政領域中的重要性。

關於領導理論的研究，Yukl (1994) 將之劃分為四個時期：特質論時期 (traits theory)：強調領導天賦；行為論時期 (behavioral pattern theory)：強調領導者的行為；權變論時期 (contingency theory)：強調不同情境之下領導者採取不同的領導策略；與轉型領導理論時期 (transformational leadership theory)：強調領導者影響成員改變態度與想法，進而對組織貢獻心力之歷程。

其中以轉型領導作為劃分，前三個時期又稱為傳統領導理論，而轉型領導與近期的領導理論（如魅力領導、願景領導等）則稱為新興領導理論（The New Leadership）（Bryman, 1992）。

貳、轉型領導的概念與意涵

1990 年代初期，轉型領導開始引發眾多學者的高度關切與興趣（Howell & Avolio, 1993），開始成為研究之主流。

轉型領導最早應用於西方的經濟與政治領域。首先提出「轉型領導」一詞的人為 Downton（1973），他認為社會中的轉型領導能引發整個權力結構進行根本性革命或原發性的改變。

行政領導學家 Burns（1978）在獲得普利茲獎的名著《領導》一書中，將轉型領導的概念具體化，他認為轉型領導是領導者和部屬之間彼此互相提升成熟度和動機水準的過程，透過轉型領導的方式，將領導者與追隨者互相激發提升到較高的道德與動機層次，讓員工認識到所從事工作的重要性，並能為了集體的利益而犧牲自己的個人利益，從「平凡自我」（Everyday Selves）提升到「更佳自我」（Better Selves），進而從追隨者轉變為領導者。

Bass（1985）認為，轉型領導透過讓員工意識到所需承擔任務的重要意義，激發組織成員的高層次需求，建立互相信任的氛圍，促使部屬為了組織的利益而犧牲自己的利益，並達到超過原來期望的結果。

Bennis 和 Nanus（1985）將轉型領導者定義為：能善用權力與情境等有利的因素來激發員創新求變的意願與能力；並能調整組織工作模式順應環境變遷的領導者。

Yukl（1994）提出轉型領導是指領導者影響組織成員，賦予他們自主解決問題的能力完成組織目標，改變部屬的態度，進而對組織願

景或目標承諾的過程。

Frideman 與 Langbert (2000) 認為，轉型領導者能激勵部屬，擘劃組織願景，並吸引成員為共同目標而努力。

林合懋 (1995) 主張轉型領導是領導者追求卓越、促進組織創新、並讓成員轉變成功的領導行為。

秦夢群 (1997) 闡明轉型領導係指領導者期望將部屬之工作動機提升到自我實現的境界，而非僅限於利益以求自保。

吳清山、林天佑 (1998) 認為組織領導者，在組織面臨重大變革壓力，或眾人對於未來茫然不知所以的情境之下，應用其過人之影響力，獨到的眼光以及過人的毅力，轉化組織成員之觀念與態度，使其願意為組織付出努力，進而促使組織的轉型與革新。這種領導能力與風格建立在洞察力、親和力與持續力（毅力）三個基礎之上；洞察力能指出未來的方向，親和力展現為集結組織成員的力量，而持續力則是維繫眾人追求成功的動力。

濮世偉 (1997) 提出，轉型領導者能以前瞻的願景與魅力，數珠道德理想與授權部屬，並運用激勵策略來提升部屬的工作動機與滿足其高層次的需求，帶動成員追求卓越、創新且突破現狀的領導。

蔡進雄 (2000) 主張轉型領導乃是領導者藉個人魅力與建立願景，運用各式的激勵策略，提升部屬的工作態度，以激發其對工作之努力程度的領導方式。

相較傳統領導理論，轉型領導最大的不同在於強調領導實踐，透過提升領導者與追隨者的共同價值承諾與潛在能力，實現組織變革與發展的目的 (Leithwood, 1999)。Bryman (1992) 即將兩者進行分析比較，明確指出轉型領導與過去傳統領導理論所強調的相異，如：轉型

領導強調願景與使命而非計畫；著重傳達願景而非分配責任；注重引起動機與激發鼓舞而不是控制問題與解決問題，見表 1：

表 1
轉型領導理論所強調的主題一覽表

較不強調	較為強調
計畫	願景/使命
分配責任	傳達願景
控制問題與解決問題	動機啟發與鼓舞
創造例行事項與均衡	創造變革與革新
權力的維持	賦予成員自主能力
創造順從	創造承諾
契約性質的責任	激發額外的付出
重視理性、	對成員感興趣、依靠直覺
減少領導者對成員的依附	
對環境的回應	對環境有前瞻作為

資料來源：Bryman, A.(1992). *Charisma and leadership in organizations*. London : Sage. P.111

Leithwood 於 1992 年將轉型領導理論引入學校領導學的研究領域。他認為學校轉型領導是經過雙方協商並且與他人分享權力的領導模式。而學校轉型領導的核心內涵在於提升組織中個體和群體解決問題的能力，展現在認同組織所要達成的目標以及實現組織目標的過程。

(Leithwood, 1992; Leithwood, Begley & Cousins, 1994)

近年來，轉型領導理論應用至學校情境的研究有越來越普遍的趨勢。國內學者林明地（2001）提出：學校轉型領導是將轉型領導理念與實際應用至學校情境中，將轉型領導各層面的行為在學校情境中加以執行、檢驗與修正。

Wilmore 和 Thomas（2001）指出，轉型領導為尋求改變學校的途

徑，他們嘗試將學校變為賦予關心、責任、知識豐富、能力和變革取向的社群中心。

游光昭、張明輝（2005）認為，在校園民主化潮流的影響之下，唯有發揮轉型領導對學校組織成員的影響，才能有效完成學校特定的目標或任務，以提升學校行政績效。正如 Sergiovanni（1996）所述，學校轉型領導能喚醒教師潛在的教學能力與更高的需求，為領導者和追隨者共同提升水平的內在承諾和表現。

雖然學者對轉型領導的定義眾多，歸納之後可以發現轉型領導主要顯現在兩個方面：

(1) 變革組織價值觀，聚焦願景。

轉型領導者具備前瞻的視野與預測力，凝聚眾人共識，引領組織產生質變，帶動組織持續發展，邁向高峰。

(2) 轉變部屬的態度，激發他們的高層次需求。

轉型領導者以道德領導感動部屬，共享價值觀、引領部屬發展超越個人利益的內在工作動機，對組織產生高度認同並願意付出額外努力，進而提升工作熱忱與成就感。

綜上所述，轉型領導是領導者發揮個人魅力與影響力，能以前瞻的觀點明確擘畫組織願景，關懷部屬需求，激發部屬內在動機並提升其創新求變的能力與意願，進而帶領組織變革與發展邁向高峰的領導方式。

參、轉型領導的層面與工具

一、轉型領導的層面

Burns (1978) 認為，轉型領導由三個層面所構成，分別是個人魅力、智力激勵以及個人化因素。

Bass (1985) 建立轉型領導的測量工具—Multi-factors Leadership Questions (MLQ)，經由在南非對軍官所做的研究結果，歸納轉型領導應包含三個層面：魅力—感召領導 (Charismatic — Inspirational leadership)、智能啟發 (Intellectual stimulation)、以及個別化關懷 (Individualized Consideration)。

Bass 和 Avolio (1994) 將 Bass 在 1985 年提出的量表修改，提出轉型領導是由互相影響的四個層面所構成，分述如下：

(一) 魅力 (Idealized influence)：

展現在於領導者在組織中表現的價值信念，強調成員間的信任與尊重，適時表明立場，重視決策後的倫理效果，此型的領導者通常為組織中的道德楷模。

(二) 激發動機 (Inspirational motivation)：

是指領導者能清楚擘劃組織願景，並賦予組織目標意義，讓成員產生強烈動機、向心力等。

(三) 智性啟發 (Intellectual stimulation)：

意指領導者對於舊有之組織價值、傳統等產生質疑，激發員工思考新的觀點與做事方法。並且鼓勵提出組織轉型領導之看法與意見。

(四) 個別關懷 (Individualized consideration)：

領導者重視組織成員的個別需求、能力以及意願，能廣納建言，對於成員的生涯規劃能成人之美。

Leithwood、Jantzi 和 Steinbach (1999) 將學校的轉型領導歸納為

設定方向、協助成員、組織重組等三大層面，並在此架構下將之細分成九個指標，如表 2。

(一) 設定方向 (Setting Directions)：

藉由全體成員的參與，形塑學校願景與目標。

(二) 協助成員 (Helping People)：

領導者對於成員表現的期待，並提供相關的保障與協助。

(三) 組織重組 (Redesigning Organization)：

藉由參與式的決策建立校園文化與核心價值。

表 2

學校轉型領導的概念層面

設定方向	1-1 建立願景
	1-2 確定群體目標
	1-3 高成就的期許
協助成員	2-1 個別關懷與支持
	2-2 智性激勵
	2-3 核心價值與實踐的模範
組織重組	3-1 形塑合作的學校文化
	3-2 建立支持的制度
	3-3 與社區及家長建立良好關係

資料來源：Leithwood K, Jantzi D, Steinbach R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.

國內首位進行轉型領導於教育領域之相關研究的是林合懋（1995），他根據研究結果指出，轉型領導有七個因素，包含：

(一) 親近融合：領導者以和善之態度對待部屬，建立友善與親密之關係。

(二) 願景與吸引力：領導者對於未來的願景充滿自信，有強烈的成就動機與魅力並能影響部屬一同努力。

(三) 承諾與正義：領導者具備高尚之品格、重承諾且能主持公道，有擔當且工作投入，為達共同願景而努力。

- (四) 激勵共同願景：領導者能鼓勵部屬標竿學習，為共同目標努力。
- (五) 尊重信任：領導者尊重部屬專業領域與專長、能信任部屬、分層負責、充分授權，給予高度支持。
- (六) 知識啟發：領導者善於創造機會與營造情境，主動爭取人才，不時進修新知，並與夥伴分享經驗與領悟。
- (七) 個別關懷：領導者主動關心部屬之內心情緒與感受，能幫助其解決難題，提供適切之建議。

吳清山(1996)提出轉型領導的六個層面如下：

- (一) 高度的自我信心：領導者對其判斷和表現，應具有高度之信心，影響部屬處理業務的態度，俾能克服各種困難。
- (二) 具備描繪願景能力：領導者具有獨特的能力描繪其未來之願景，對其充滿希望，為激勵部屬邁向卓越最好的原動力。
- (三) 願意承擔各種風險：領導者願為追求理想犧牲奉獻，勇於任事，面對挫折仍甘之如飴。
- (四) 利用非傳統策略：領導者並非故步自封、墨守成規，而是能利用非傳統之創新方式，展現強烈之企圖心。
- (五) 扮演改變的角色：領導者能突破現狀，積極擔任改革的領航者，促進組織蓬勃發展。
- (六) 關懷部屬成長：領導者對於部屬優秀的表現、能予以高度肯定，並提供各種訓練管道與機會，協助部屬成長與發展。

林明地（2002）則依照轉型領導的九個內涵，提出適合學校領導者的具體作為：（一）魅力/啟發/願景、（二）示範、（三）權變獎勵、（四）目標共識、（五）高度表現與期望、（六）文化建立、（七）智性刺激、（八）個別化關懷、（九）建立（參與）結構。

濮世偉（2003）將轉型領導分為四個層面：魅力理想化影響、激發鼓舞、智識啟發、以及個別關懷。其中魅力理想化影響包含親近融

合、願景與承諾兩個因素，而激發鼓舞亦再細分為激勵共成願景與尊重信任兩部分。

此外，國內幾位學者亦將轉型領導分為五個行為層面，分別是建立願景、魅力影響、激勵鼓舞、啟發才智與個別關懷（張慶勳，1996；蔡進雄，2000；范熾文，2002）。

綜合國內外諸多學者之看法可發現，對於轉型領導的層面區分大多以三至七個居多，而國內研究者多採用四至五個層面之區分方式，對於轉型領導的層面名稱雖略有不同，但究其說明與精神卻相去不遠。多以魅力影響、激勵鼓舞、個別關懷、才智啟發等進行擴充或刪減。本研究為使轉型領導更貼近高中學校組織特性，茲將其分為六大層面，分別是：「清晰願景」、「樹立榜樣」、「激勵鼓舞」、「高度期望」、「個別關懷」、「智性啟發」茲就其意涵說明如下：

- (一) 清晰願景：校長具備前瞻的遠見，能清楚擘劃學校發展願景、提出清晰且具體之目標圖像，並號召組織成員為實現共同願景而努力。
- (二) 樹立榜樣：意指校長能以身作則，展現個人魅力，為部屬的生涯發展標竿與為人處世之道德楷模，能令部屬信任其為人，景仰其作為，願意追隨其理念。
- (三) 激勵鼓舞：係指校長能運用口號與標示，鼓舞教師夥伴，賦予工作價值，共享目標與願景，提升教師自我成長的動機、凝聚其向心力，將組織利益放置個人之上。
- (四) 高度期望：校長能提升部屬高層次之工作熱忱，激發其更高品質之工作效能，鼓勵其貢獻所長，盡心為學校事務付出。
- (五) 個別關懷：校長重視且尊重組織成員的個別需求、考量其能力以及意願，協助其發揮才能，並能廣納建言，對於教師個人的生涯規劃能成人之美。

(六) 智性啟發：校長能運用各式策略，提升部屬之格局與視野，鼓勵其專業成長、引領教師打破傳統窠臼，激發創新其觀點與做法，並鼓勵其對學校校務發展提出看法與意見。

二、轉型領導的研究工具

現今對於轉型領導的研究方式相當多元，除了有問卷調查法的量化研究法之外，亦有個案研究、訪談等的質性研究方法。國內外多數研究者採納的方法仍以問卷調查為主。多數的問卷皆以 1995 年 Bass 所發展出的「多因素領導問卷」(Multi-factors Leadership Questions) 簡稱 MLQ 為基礎修改而成 (Bass, 1985)。

一、Bass 之「多因素領導問卷」

最早的轉型領導問卷，當屬 Bass (1985) 發展的 MLQ。藉由資深領導者的開放性問卷，定義轉型領導的定義，再藉由資深軍官的問卷研究分析後，歸類出轉型領導的四種因素：魅力 (理想化影響)、智性啟發、激勵鼓舞、個別化關懷。此問卷以五點量表來計分， α 值為 0.77~0.95，再測信度分別是 0.52~0.85、0.44~0.74，足見此量表的信度良好 (Bass, 1990)。

二、Bass 與 Avolio 之轉型領導與互易領導量表

Bass 和 Avolio (1990) 在原有 MLQ 量表的基礎上，進行轉型領導系統化的研究，從具體的量表測量進而探究轉型領導的議題，將轉型領導的研究從理論推向了實務 (呂明錚，2003)。此量表為目前最被廣泛使用的量表，將轉型領導分為四個層面，分別是魅力或理想化影響、激勵鼓舞、啟發才智、個別關懷。

三、Baker、Roueche 與 Rose 之「多因素學院領導問卷」(Multifactor College Leadership Questionnaire, 簡稱 MCQ)

Baker 等人研究轉型領導者與組織變革的關係，以美國的社區學院院長為研究對象，發展出多因素學院領導問卷 (引自林合懋，1995)，

包含願景、影響導向、人員導向、激勵導向、價值導向等五大量表。

四、Podsakoff 等人之「轉變型領導行為量表」

Transformational Leadership Behavior Inventory，簡稱 TLI 量表。是 Podsakoff 等人(1990)發展出來之多重構面的領導行為量表，此量表包含「轉換型領導」與「交易型領導」兩個概念，其中測量轉換型領導的構面分別為傳達願景、提供合適榜樣、鼓勵接受團體目標、高績效期望、個人支持、理性刺激等六個層面。此量表之 Cronbach α 值相當高，有良好之信度。

五、林合懋的「轉型領導與互易領導量表」

國內首份研究轉型領導的工具為林合懋與吳靜吉（1995）所開發的「轉型領導與互易領導量表」，他依據 Bass 的理論為架構，以教育界和企業界為研究樣本，編制具本土特色之量表，其中關於轉型領導部分有 35 題，包含七個轉型領導的因素：(1) 親近融合、(2) 願景與吸引力、(3) 承諾與正義、(4) 激勵共同願景、(5) 尊重信任、(6) 智識啟發、(7) 個別關懷。 α 值為.98，具良好信度。

六、張慶勳的「校長領導量表」

張慶勳（1996）以 Bass 的多元因素領導問卷為基礎，加入學校情境因素考量發展出的「校長領導量表」。經專家評析建立內容效度後，以南部國小的教師為施測對象，將轉型領導分為願景、魅力、激勵、智能啟發與關懷五個部分，共計 15 題，問卷中關於轉型領導部分的 α 值為.9696，內部一致性良好。

七、蔡進雄的「國民中學校長領導與互易領導調查問卷」

蔡進雄（2000）參考 Bass 與 Avolio（1990）、林合懋（1995）、張慶勳（1996）、廖裕月（1998）等人的問卷。發展「國民中學校長領導與互易領導調查問卷」，在轉型領導部分他分為五個層面：建立願景、魅力影響、激勵鼓舞、啟發才智與個別關懷。問卷各層面的 α 值在.9345 與.9541 之間，總量表的 α 值為.9872，內部一致性佳且具有良

好的建構效度。

八、濮世偉的「國民中學校長轉型領導與互易領導調查問卷」

此量表係濮世偉（1997）根據吳靜吉與林合懋（1995）所發展之量表編修而成，採五點量表計分方式，其中轉型領導部分有 31 題，得分越高代表教師對校長轉型領導的知覺程度越高。將轉型領導分為四大因素：魅力/理想化影響、激發鼓舞、智識啟發、個別關懷，其中魅力/理想化影響又細分為親近融合、願景與承諾，激發鼓舞則是再分為激勵共成願景與尊重信任。各因素的變異解釋量依序為 72.7%、74.1%、81.9%、80.6%，分量表之信度在.89~.93 之間，总量表的 α 值為.9758，信效度良好。

九、劉珊宇的「轉變型領導行為量表」

劉珊宇（1998）以 Podsakoff 等人在 1990 年所編的「轉型領導行為量表」為基礎，編制其「轉變型領導行為量表」，用來衡量領導者之行為，原量表分為六個構面共計 22 題，內容包含：(1)清晰的遠景、(2)提供適宜的規模、(3)鼓舞性的目標、(4)高績效的期望、(5)個別化的關懷、(6)智力啟發。除其中含兩題反向題之外，其餘皆是正向敘述，其測量對象為金融界人員，所測之內部一致性係數很高，可用於大樣本之測試。

肆、轉型領導的相關研究

有關轉型領導研究眾多，研究對象涵蓋企業、各機關組織與學校。因本研究對象以學校教師為主，茲以整理相關文獻結果如下：

一、人口背景變項對轉型領導的影響：

多數研究者分別從性別、年齡、學歷、年資、職務、領導者性別等人口背景變項來討論與校長轉型領導的關係。

在性別部分，有研究指出男性對轉型領導的知覺高於女性（林合懋，1995；蔡進雄，2000）；而年紀越長的教師對校長轉型領導的知覺較高（林合懋，1995；蔡進雄，2000；王世璋，2005）。

此外，雖然學歷與轉型領導知覺的關係較無顯著差異（林合懋，1995；彭雅珍，1998；張昭仁，2001；王世璋，2005），但是年資和職務對於與轉型領導的知覺則有顯著差異，年資越長的教師對轉型領導的知覺高於年資較少的教師，主任的轉型領導知覺亦高於組長或教師（林合懋，1995；白麗美，1998；蔡進雄，2000；徐韶佑，2001；簡政為，2005）。

至於校長性別的影響，多數研究皆各有不同結論，有待進一步驗證。

二、領導與其領導效能的關係研究

藉由文獻整理能發現大量關於轉型領導與其領導效能的研究，可見目前轉型領導與領導有效性的研究是現今關注的重點。領導效能指標部分則包含了績效與員工心理行為兩大部分，如：組織效能、工作滿意度、離職傾向、對領導者的滿意度、組織氣氛、組織承諾、組織認同、與組織公民行為等關係。研究顯示，轉型領導與這些指標之間皆有正向的關係。

Jensen（1996）認為，校長轉型領導影響教師的開放性，與學校氣氛呈正相關。Rodgers（1994）指出，校長轉型領導能提升學校效能；與學校創新經營有顯著相關（引自林文勝，2006）。

轉型領導能提升教師個人成就感與降低職業倦怠感（Patrees,1997；濮世偉，1997）。徐韶佑（2001）亦指出，轉型領導能激勵教師服務士氣。Ogle（2000）對於轉型領導之個案研究發現，具有願景、常和教師溝通、鼓舞成員提升專業素養的校長，能促使教師持續自我提升，

並營造良好學校氛圍。

Bogler (1999) 發現教師的工作滿意度和校長的轉型領導間有正相關的關係。Hoernemann (1998) 的研究指出，校長的轉型領導能提升教師的工作滿意度，使之更努力來強化對校長效能之知覺。Paul F. Amoroso (2002) 研究校長轉型領導對教師承諾以及教師工作滿意度的影響，發現校長的轉型領導對教師承諾與教師滿意度有顯著且積極的影響。

此外，轉型領導對於教師組織承諾 (簡政為, 2005)、組織公民行為 (許順興, 2006) 亦有正相關之關係。Avolio, Waldman & Einstein (1988) 研究發現，轉型領導者能讓部屬為了提高自己對同事以及對組織的承諾而意願做出個人犧牲。Bycio, Hackett, & Allen (1995) 在一項以護士為對象的調查中指出，轉型領導與組織承諾有顯著正相關，Leithwood (1999,2000) 的研究亦發現校長的轉型領導對教師承諾有積極的影響。Meyer 與 Allen (1991) 則指出轉型領導與組織認同之間存在正相關。

第二節 心理賦權概念及其相關研究

本節係在探討心理賦權（psychological empowerment）的意涵及其相關研究，分為四個部分，包含心理賦權的意涵、層面與測量工具、再探討其相關之研究。

壹、心理賦權的意涵

賦權（Empowerment）乃是個人與組織藉由學習、參與、合作等過程或機制，獲得掌控與自身相關事務的權力，而提升個人生活與組織績效。隨著社會與經濟發展、科學技術的進步，賦權理論越發被管理學家所重視，在賦權的相關研究中，約可歸類出兩種說法。在 20 世紀 90 年代之前，關於賦權的研究較偏向結構賦權（structural empowerment），直到 1990 年 Thomas 等人再提出不同觀點才轉而研究心理賦權（psychological empowerment）。

結構賦權從宏觀的角度出發，關注組織本身，視賦權為一種主管與員工分享權力與資源的管理方式。而員工個人的被賦權程度，將受到訊息、支持、完成工作所需支援、後續的發展機會與組織的機動性等因素所影響（kanter,1977,1993）。

心理賦權則從微觀的角度來看，關注個人對工作與組織的知覺，視賦權為一種內在激勵的概念。相較傳統之賦權理論僅關注權力如何下放，忽略被賦權者的心理感受，Conger & Kanungo（1988）則認為員工的動能並不一定是權力轉移的直接結果，只有在員工感受到主管的賦權行為時，才有可能產生行為或態度的改變，因此說明心理感知是賦權措施有效與否的關鍵。因此，Conger & Kanungo 將賦權定義為：當組織通過一系列措施來增強員工自我效能感的過程，屬於內在激勵的概念。Tomas & Velthouse（1990）即是以 Conger 等人的觀點為基礎，提出心理賦權的概念。

結構賦權與心理賦權兩者觀點看似不同，卻又相互關聯。不同於結構賦權較關注工作中實際賦權條件的存在程度，心理賦權較著重個人對於結構賦權條件在心理上的解釋與反應。(Hechanova, Alampay, & Franco, 2006)。因此，也可以說結構賦權為心理賦權的必要條件。

多數研究皆闡明組織結構、政策與實踐對於提高個人的心理賦權程度具有重要意義 (Seibert, Silver, & Randolph, 2004)。亦有研究顯示心理賦權程度較高的人對於其工作與組織會產生更高的行為感知 (Hechanova, Alampay, & Franco, 2006)。

社會認知理論強調個體、行為和環境三者為一種交互作用的關係，Conger & Kanungo (1988) 以此觀點作為框架，對心理層面的賦權進行分析，認為賦權不單單僅是授予部屬權力與資源，尚隱含「(enable) 使之能夠……」之意義在其中。因此可將之定義為一種提升自我效能感 (self-efficacy) 的過程。賦權的本質並非僅單純改變個體的外在行為，同時也是改變個體內在信念的過程。

Thomas & Velthouse (1990) 根據 Conger 等人所強調的內在激勵觀點，提出心理賦權的概念，並進而發展出賦權的認知模型，主張心理賦權是賦權的個體體驗的綜合體。此綜合體藉由個體對工作環境的主觀評估及他人對環境的相同看法，產生自我對工作之價值認定，進而影響工作表現。

Spreitzer (1995) 以認知賦權模型為基礎，開發心理賦權模型，他將心理賦權定義為：由員工知覺的工作意義、自我效能感、自主性和工作影響力組成的員工內在工作動力概念。Spreitzer 認為此四個層面構成心理賦權的本質，反映員工對自己工作角色的積極定位，四者缺一不可。工作意義係為員工根據自己的價值觀和標準，對工作目標與工作價值的判斷。自我效能感是指個體對自身是否具備成功完成工作所需的技能、能力和知識的認知與評價。自主性代表個體對自己的工作行為和過程進行控制、選擇或自主決策的一種認知。工作影響力則

是指個體對自己在組織部門的戰略、管理、營運等方面之影響力的認知程度。

Menon (1995) 主張，心理賦權是以個人的心理體驗為前提，個體感受被賦權的程度。心理賦權能讓員工感受到激勵思維，能增加個體內在的任務動機，透過個人對任務意義的評價或認知，使個人能主動，持續地完成組織目標，其目的在促使其運用本身的能力、產生對環境的影響力，提高為組織效力之意願 (Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990)。

Conger 與 Kanungo (1988) 說明心理賦權是賦予個體能力的一個過程，能激發員工對工作的積極態度與執行力。藉由正式的組織實務及非正式機制提供給員工有效的資訊，進一步消除其無權的知覺並提高員工增進自我效能。

Amabile (1988) 指出：感受到心理賦權的個體認為自己有獨立自主的權力，相較其他員工，被賦權者較不在意工作與規則的約束，因為少了限制的因素，他們所以可以更自在的發揮新的創意。

綜上所述：本研究將心理賦權定義如下：

心理授權是員工感受到被激勵與賞識的一個過程，藉由賦權能讓員工認同組織價值觀，認為自己所從事之工作具足具意義，並在過程中提升其內在動機、增進自我能力，提升自我認同感與組織認同感，進而自發為組織效力。

貳、心理賦權的層面與工具

一、心理賦權的層面

Thomas (1990) 提出心理賦權包含四個認知層面：

- (一) 意義 (meaning)
- (二) 自我效能感 (self-efficacy or competence)
- (三) 自我決定 (self-determination)
- (四) 影響 (impact)

意義是指個體依據個人價值觀與標準，對工作目標與意義產生的價值感受；自我效能感是指個體對於自我本身工作能力的評價；自我決定是指個體對於工作方式與付出多寡的掌控權之認知；影響則是指個體對於組織策略、經營方針與績效的影響程度。此概念與結構提出後獲得多數學者的認可，替心理賦權的實證研究奠下基礎。

Fulford & Enz (1995) 認為員工心裡賦權應包含三個成分：工作意義、自我效能感和個人影響力。

Menon (2001) 提出不同於以往學者的觀點，認為早期的賦權研究取向並非是互相排斥的關係；相反的，藉由透過綜合不同的研究取向，將有助於更加深刻的瞭解賦權的本質。在此認知下，Menon 提出測量賦權的綜合性心理學研究方法 (integrative psychological approach)，指出在個體層面，心理賦權包含三部分 (Menon, 1999)：

(一) 控制感 (perceived control)：

控制感包括對權威的信念、做決策的範圍、可獲得的資源、進度掌控度、與工作表現。

(二) 勝任感 (perceived competence)：

勝任感意思為對工作角色的掌控，包含能熟練處理多項任務，以及能成功應對各種突發狀況。

(三) 目標內化 (goal internalization)：

目標內化包含個體能掌握組織價值的激勵性，或領導者提供激動人心的願景。

控制感展現傳統賦權方法中權力分配、提升部屬自主性等措施的效果，相當於「影響」或「自我決定」。勝任感與 Conger 和 Thomas 等人的提出的「自我效能感」類似，目標內化則代表了賦權的內在動力部分，反應員工對於組織目標的承諾程度。因此，本研究採 Menon 之觀點，將心理賦權分為三部分：即控制感、勝任感、與目標內化。

二、心理賦權的工具

在眾多心理賦權的測量工具中，最具代表性且應用最為廣泛的應屬 Spreitzer (1995) 以美國前 50 大產業之員工為對象進行研究，所開發之心理賦權量表。此量表是以 Thomas 等學者 (1990) 所提出的賦權模型為基礎，包含工作意義、自我效能感、自主性與工作影響力等四個維度。此問卷的信度良好，各項度的 α 值在 0.79~0.85 之間，總信度係數 Cronbach's α 為 .72，顯示內部一致性良好。

Melon (1999) 根據他的心理賦權定義與結構的觀點，編製心理賦權量表。將 311 位員工的問卷分析後，發展出三個因素、共九道題目的心理受權量表；包含控制感（三個問題，例如：我能影響我所在的部門完成工作的方式）、勝任感（三個問題，例如：我具備完成工作所需的能力）、與目標內化（三個問題，例如：我受到組織目標的鼓舞）三個分量表，各構面的 α 值分別為 .83、.80、.88，信度良好。

Melon 之後再以此量表對加拿大以及澳大利亞的樣本進行實證研究， α 分別為 0.80~0.88 與 0.81~0.87 (Melon, 2002)，表示此量表在不同國家情境下依然具有良好信度，並且顯示 Melon 所提出的三層結構獲得數據支持 (Melon 2001, 2002)。

參、心理賦權的相關研究

心理賦權因為受到個體的內心知覺與個人經歷影響，不同背景個體對於賦權的意義感受必定不盡相同。專家學者從不同的角度對於心理賦權的前置變量進行探討。從過去的相關實證研究結果得知，影響心理賦權的因素可大致分四類：即個體因素、工作特徵因素、組織因素以及文化因素。

一、個體因素：

如人口統計學變量、人格特質與壓力詮釋方式（interpretive style）等，主要包括人力資本與人格特徵對心理賦權的影響。

在人口統計量部分，眾多學者的研究結果並不完全一致。Spreitzer（1995，1996）對年齡、性別、教育程度、工作年資與心理賦權的相關性進行研究，發現僅教育程度、工作年資與心理賦權正相關。Koberg 等人（1999）的研究結果表明只有任職期限與心理賦權呈現正相關。Scott 等人（2011）研究發現，工作水平、任期年限以及年齡與心理賦權呈現正相關。Hancer 等（2003）的研究結果是年齡、性別、教育程度、任職期限、職位類別等均對心理賦權產生影響。

人格特徵對心理賦權存在重要影響，Thomas 等（1990）提出控制傾向與心理賦權的自我效能感、工作影響力兩個層面有關。Spreitzer（1995，1996）研究結果說明控制傾向與自尊與心理賦權均有顯著影響，內控型的員工比外控型的員工具備更高的自我效能感與自主權；高自尊個體比低自尊個體有更高的賦權知覺。

此外，研究發現，核心自我評價高的個體傾向於選擇具有挑戰性的角色，並相信自己的能力，因此會選擇有意義的目標，具有更高的心理賦權水平。

在壓力調適風格部分對心理賦權亦有影響，具體來說，「技能認同」(skill recognition，例如個體感受到因為自己的才能發揮而影響事情圓滿成功。)能顯著提高個體的心理賦權程度。而「缺陷焦慮」(deficiency focusing，例如在思考未來時，個體會經常擔心失敗的可能性)則會顯著降低心理賦權的程度。(Simoni et al., 2004)。

二、工作特徵因素：

如工作自主性、任務回饋性等，為影響心理賦權的重要因素。Kraimer 等 (1999) 證實工作特徵對心理賦權呈顯著的正相關，即工作任務的多樣性、完整性、明確性、重要性和工作回饋，均能提高員工的心理賦權程度，其中工作意義與心理賦權的意義層面間的相關最為顯著、工作自主性與自我決定層面間的相關最為顯著，而任務反饋與自我效能感及影響之間的相關最為顯著。Liden 和 Wayne (2000) 研究發現工作特徵能預測心理賦權中的工作意義和工作效能感兩個層面，而工作特徵和領導—團隊關係則能預測自主性和工作影響力兩個層面。Scott 等人 (2011) 研究發現，工作特徵與心理賦權有正相關，原因可能是工作特徵模型使員工體驗到工作的意義與價值所在，並認為自己的工作是很重要的，值得為之付出的。

三.組織因素：

包含團體績效 (group effectiveness)、公司的社會結構特徵 (social structural characteristics) 及領導行為等。

Koberg 等人 (1999) 研究指出團體績效、團隊價值 (worth of group) 兩者均與心理賦權正相關，團隊工作 (team work) 對心理賦權也具有顯著的正向預測作用。(Mok & Au-Yeung, 2002; Siegall & Gardner, 2000)

組織環境特徵一直被認為是影響心理賦權的重要因素。Thomas

(1990) 認為心理賦權受到組織環境的顯著影響。Spreitzer (1995) 驗證了組織環境中獲取信息與獎賞對心理賦權的影響。在此基礎上，Spreitzer (1996, 1997) 又對組織環境結構特點與心理賦權的關係進行研究，結果表明社會政治支持、信息獲取機會、參與型的組織氣氛及主管控制幅度與心理賦權正相關，角色模糊與心理賦權負相關。

領導行為對心理賦權的影響可在諸多研究結論中看到兩者呈正相關的關係。Anold 等 (2000) 指出領導者的賦權行為可以增強部屬自我效能和自主性的知覺，消除無權的感覺。Gilad 等 (2011) 研究亦發現，領導者賦權賦能行為與心理賦權呈現正相關。這可能是因為領導者賦權賦能行為向員工傳達了他們的工作是有意義的，領導者對他們處理問題更有信心，從而增強員工的心理賦權。而同一研究表明，組織的員工關係衝突與心理賦權負相關，當存在員工關係衝突時，員工不能有效的利用團隊的信息、不能有更多的創新行為，這就會降低員工的工作自主感、自信心與內部工作動機，降低員工的心理賦權程度。

組織的部門氣氛也對員工的心理賦權產生影響，Seibert 等 (2004) 提出工作單位層面的概念，認為賦權氣氛 (empowerment climate)，代表員工們對賦權相關的管理結構、政策及實踐的共同知覺。部門內良好的賦權氣氛有助於提升個里的心理賦權程度。

四.文化因素：

如集體主義；地域文化、行業類別等。Gilad 等 (2011) 研究發現，集體主義與心理賦權呈現正相關，可能因為及主義文化下的葛體對心理賦權更為敏感。Scott 等 (2011) 研究表明，亞洲地區心理賦權與任務績效的相關性高於北美地區。但 Gilad 等 (2011) 研究卻發現美國被試者比中國被試者更具心理賦權感。Scott 等 (2011) 亦表明心理賦權導致工作滿意度最高的行業是服務業，但卻不能導致更高的行為績效，可能是因為消費者的購買行為部分受到員工態度的影響。

肆、心理賦權的影響效果與作用機制

目前關於心理賦權的實證研究大致分為兩類，一為將心理賦權視為自變項，另一則將其視為中介變項。亦有少部分將心理賦權視為調節變項來研究，茲將國外學者研究成果整理如下。

一、將心理賦權視為自變項。

綜合相關研究顯示，個體的心理賦權程度，對其個人的工作態度、行為與績效具有一定程度的影響。而心理賦權中包含之不同層面對依變項的結果則會產生不同程度之影響。眾多學者以 Spreitzer 的心理賦權量表作實證研究的結果約可分為兩類，整理如下：

(一)以工作行為和績效為結果變量：

Spreitzer (1995,1997,1999) 的研究表示，心理賦權對管理有效性、創新性、向上影響力和鼓舞人心皆呈正相關。

Janssen (2005) 的研究發現，心理賦權中影響的層面對於員工的創新行為有正向預測作用，且上級的支持對此關係有調節作用，支持度越高，兩者間的關係越緊密。

Chen (2005) 的研究則提到心理賦權與績效是一種上升式的螺旋關係，新進同仁最初的心理賦權對其初始績效及後續的績效成長均有顯著的正面影響，而初始績效對未來的心理賦權水平亦有顯著的正向預測作用。

(二)以工作態度為結果變量

Spreitzer (1997) 研究指出，隨著工作意義的提升，個體的工作滿意度、工作緊張會顯著增強。影響和自我決定對工作滿意度有顯著的正向提升作用，對工作緊張則存在顯著的負向影響。

Kraimer (1999) 的研究結果，工作意義與職業意向 (career intentions) 呈現高度正相關，自我效能感與職業意向則有顯著的負向影響。在這些研究結果中，對於意義與工作緊張之間的正向關係，研究者認為可能是由於具有強烈意義感的個體會對自己的工作產生更強烈的情感依附，其自我認同及自我概念也會與其工作更為緊密的聯繫再一起，而這種緊密聯繫會進而導致個體在工作中體驗到更多的緊張 (Spreitzer,1997)；對於自我效能感與職業意向之間的負向關係，可能是因為自我效能感高的個體會可望從事更具挑戰性的職業，而不是滿足於當前的職業選擇 (Kraimer,1999)。此外，Janssen (2004) 研究發現，與主管的衝突 (conflict with superious) 對心理賦權與組織承諾之間的關係有顯著的調節作用，衝突程度越高，心理賦權與組織承諾之間的正相關越不顯著。

近代學者 Melon 等人 (2001) 以自編之量表亦研究心理賦權對員工的相關工作態度與行為之關係，結果發現：目標內化與組織承諾、工作捲入與組織公民行為皆存在正相關，說明隨著個體目標內化程度的加深，其組織公民行為也會相應增加；控制感與公民行為也呈現正相關，亦即個體的控制感越強，其在工作中表現的公民行為也相對應增加。

二、將心理賦權視為中介變項。

近年來有多位學者將心理賦權當作中介變項來研究，亦獲得不少重要的成果。

在以工作態度為結果變項部分：研究發現心理賦權在轉型領導與組織承諾 (Avolio & Zhu,2004；Aryee & Chen,2006)、LMX 與工作滿意度 (Aryee & Chen,2006)、賦權氣氛與工作滿意度 (Seibert, Silver, & Randolph, 2004) 的影響過程中起完全中介作用。。

Liden、Wayne 與 Sparrowe (2000) 研究心理賦權中不同層面對於

相關變量間的影響發現，心理賦權中的意義層面是工作特徵與工作滿意度及組織承諾間的中介變量，而自我效能感層面在工作特徵與工作滿意度之間亦有中介效果。

以工作行為與績效為結果變量部分：研究顯示個體的心理賦權是賦權氣氛與工作績效（Seibert et al., 2004）、LMX 與任務績效和心理退卻行為（psychological withdrawal behavior）（Aryee & Chen, 2006）、以及信息私有知覺與組織公民行為（Alge, Ballinger, & Tangirala, 2006）間的完全中介變量。Hepworth, & Towle（2004）研究亦發現，心理賦權對魅力領導與工作侵犯的關係具有部分中介作用，表示魅力型領導能部分透過提高員工的心理賦權程度來減少如工作侵犯之類的負向工作行為。Jeannette（2008）研究表明，心理賦權在結構賦權和個人創新行為的關係有部分中介作用。JinNam（2007）研究發現，工作環境會藉由心理賦權感知而影響組織結果。

三、將心理賦權視為調節變項。

少部分學者將心理賦權作為調節變項，研究顯示心理賦權對心理氣候和工作滿意度、個人與組織契合度(P-O Fit)和工作績效與工作滿意度之間有調節作用。（Sally, 2004；Brian, 2010）

從以上研究可得知，心理賦權是個體與工作環境的連結因素，受諸多因素影響，也影響眾多行為與態度。當前多數對於心理賦權的研究主要是將其作為中介變量來討論他與其他變量之間的作用機制。

第三節 組織認同概念及其相關研究

本節旨在探討組織認同的相關理論，包含組織認同的相關意涵、層面與工具，以及組織認同的相關研究。

壹、組織認同的概念及特性

關於組織認同較完整的概念於 1958 年由 March 與 Simon 兩位學者所提出。早期對於組織認同的研究並不多，學者 Mowday 等人（1974）認為組織認同僅是組織承諾（organizational commitment）其中的一個要素，之後的研究者亦多將組織認同與組織承諾視為同義詞。直到 20 世紀 80 年代，組織認同才被組織行為學家與社會心理學家重新定義為一個獨立的概念，從組織承諾中獨立出來。近 20 年來，組織認同已經成為西方組織行為學領域的熱門研究焦點。

一、組織認同的概念

認同一詞源自拉丁語”idem”，意思為「相同的事物」，而認同的英文概念本意即為「身分」。從心理研究的觀點來看，認同是指一種特定的情感聯繫。而對於組織認同的定義，因研究者所採取的觀點不同，目前仍有諸多分歧。

學者 Riketta（2005）將過往學者對組織認同的定義分成三類：

從認知角度出發，學者們將組織認同定義為一種個體的單純認知現象。Ashforth 和 Mael（1989）認為組織認同是個體對與組織一致或組織歸屬感的知覺；Dutton 等人（1994）認為組織認同是一種個體和組織之間的認知關係，組織認同使員工用組織的特徵來定義自己。

從情感角度出發，一部分學者認為，組織認同是一種個體與組織的情感表現。O'Relly 和 Chatman（1986）將組織認同定義為部屬基於

對組織的吸引與期望，進而保持在情感上的某種自我定義。

從社會學角度出發，有學者結合認知與情感兩種要素，將組織認同定義為個體因具組織成員身分而產生的自我定義，並進而產生個人與組織價值觀的一致性與歸屬感 (Tajfel,1978)。定義最完整的當屬 Patch (1970) 提出的，他認為認知認同是一系列相互獨立又互相關聯的現象，將之分為三部分 (1) 與組織團結的感情 (2) 支持組織的態度與行為 (3) 與其他成員對於共享特色的看法。

Riketta (2005) 以過往學者的觀點為基礎，融合社會學、認知與情感角度提出組織認同的定義：組織認同是個體把自己和組織視為一體的自我認定，是個體認知並內化為價值觀的結果，表現在個體對於組織在歸屬感、自豪感、和忠誠度等方面所流露出來的情感歸依。

歸納前述諸位學者之觀點，本研究將組織認同概念定義如下：組織認同係個體與組織連結的一種知覺，為價值認定的一個心理狀態，於內在態度上表現在歸屬感、榮耀感與忠誠度、於外在行為上展現在工作表現與組織公民行為。

二、組織認同的特性

組織認同有持久性與多重性兩個主要的特性，

持久性是指組織成員不管是否在組織內部都會有組織認同。認同是一種為特定者設計「身分」，並使其具有與組織相同之自我概念的社會結構，具備一定之持久性 (Gioia & Schultz & Corley, 2000)。此特性具體表現在組織成員願意留在組織中延續組織認同，即使離開之後，依然保有組織認同的作用。

組織認同的第二個特性是多重性，Albert 與 Whetten (1985) 指出，具備多重認同的組織，通常同時具有標準的、道德的認同和理性

的、經濟的認同。在特定環境下，其中的一種組織認同會成為主要的認同。如 Sillince (2006) 針對醫院內部所做的組織認同研究，醫院內部包含平衡預算的經濟組織和醫療服務的社會組織，當市場狀況不樂觀時，經濟認同可能會成為主要認同。此外，組織認同的多重性還表現在其內部的多重層面，

Sluss 與 Ashforth (2007) 提出，組織認同有三個層面，除了角色層面、個人層面之外還有人際層面，而人際層面的認同亦被稱為關係認同，存在於上司與下屬相互影響的關係之中。

三、與組織認同的相似概念

(一) 組織認定與組織認同

組織認定 (organizational identity) 與組織認同 (organizational identification) 兩者看似相像卻有所區別。組織認定著重於角色與身分的界定，壓力主要來自於組織外部。組織認定回答了「我們是誰？」「我們象徵什麼？」等問題，幫助成員形成自我概念和自我定位 (Golden-Buddle, 1997)。組織認同側重於著重於自我概念的 formation (identity-formation)，壓力來源是成員本身。組織認同過程是成員認同組織的經歷，是組織影響其成員形成自我定義的過程 (Dukerich, 2002)。雖定義不同，兩者亦有關聯之處，Albert 等人 (2000) 研究顯示，組織認同因具備區分功能和排他性，故能發揮其同化作用，而組織認定是這些功能實現的重要因素。也可以說，組織認定是組織認同的必然結果，組織認同需要透過組織認定才能實現。

(二) 組織承諾與組織認同

組織認同與組織承諾的概念非常接近，甚至有學者認為兩者互為同義詞，如 O'Reilly 與 Chatman (1986) 即將組織認同視為組織承諾的一部份。然而亦有些學者指出兩者確實為不同的概念。Meal 與 Asforth (1995) 認為組織認同是針對特定組織所產生的自我定義，而組織認同則不需要有特定對象；Pratt (1998) 認為組織認同與組織承

諾不同的原因有二，第一是組織認同不具備經濟性層面，第二是組織認同涉及自我定義並要求分享組織的價值觀與信念而非被動接受。整體來說，組織認同研究較注重於組織成員由我到我們的同化過程，而組織承諾則著重於解釋員工持續為組織效力的卓越表現。

貳、組織認同的層面與工具

在關於組織認同的研究中，眾多學者針對提出不同的分析層面：

Mael 與 Ashforth (1989) 認為組織認同是單一層面，僅具有認知成分而不包含情感與行為因素，將情感的成分與行為的意圖認為是組織認同的原意與結果。兩位學者開發的量表不僅簡單明瞭並具有較高的信度 (0.81)，因此受到諸多研究者的採用。但亦有學者質疑此量表的內容僅偏重測試員工對於組織的情感，偏頗於認知程度，缺乏整體構念 (Bergmi & Bagozzi, 2000)。

Karasawa (1991) 以日本一所職校學生為樣本開發組織認同量表，將其分為兩個層面：一者為對成員身分的認同，另一者為對組織內其餘成員的認同。

Patchen (1970) 提出組織認同由三個交互作用的現象所構成：

(1) 成員關係 (membership)：

員工被其對組織產生的附屬感與情感吸引，來自於員工對成員關係的珍惜和作為組織成員的驕傲；

(2) 忠誠度 (loyalty)：

員工對於組織的支持，表現在員工對於組織的忠心，對組織的基本目標充滿熱情。

(3) 相似性 (similarity)：

對組織共同特徵的一致性理解，成員遵從共同價值觀和目標，並能用共同特徵來表達認知到的相似性。

暨 Patchen 提出組織認同的三個層面後，Cheney (1983) 以此為基礎開發一套組織認同的量表 (organizational identification questionnaire, OIQ)，並取代 Meal 所開發的量表成為現今使用頻率最高之測量組織認同的工具。國內外相關研究中利用此一量表測得信度 (Cronbach α 值) 均相當高，介於 .88~.95 之間 (Bullis & Tompkins, 1989; Bullis & Bach, 1991; Sass & Canary, 1991; Corman, 1990; Russo, 1998; 引自 Miller et al., 2000)。考量題數過多將造成填答者的負擔，Miller 等人 (2000) 研究顯示將若 25 題刪減為 12 題並不會降低資料收集的信度。

Van Dick (2004) 等人在回顧和評論社會認同理論的基礎上，透過驗證性因素分析得到組織認同的四個層面：對個人事業的認同、對工作團隊的認同、對組織整體的認同與對職業的認同，其中每一個層面又分為認知 (cognitive)、情感 (affective)、評價 (evaluative) 和行為 (behavioural) 等四個維度。Van Dick 的組織認同量表包含 7 個題目，經多次實驗證明，具良好信度與效度，唯少有學者使用。

梁雙蓮 (1984) 則提出組織認同包含休戚感、牽連感、忠誠感和疏離感四個層面。(1) 休戚感 (cohesion) 是指成員接受組織目標、介入關注組織工作，感覺自己跟組織的成敗與榮辱休戚與共；牽連感 (involvement) 是指組織成員經常參與組織活動，將組織工作視為生活的一部分，自認為在組織中扮演重要角色；(2) 忠誠感 (loyalty) 是指組織成員被組織吸引，自認為與組織目標一致，對組織盡忠職守，願意為組織目標奉獻；(3) 疏離感 (alienation) 指組織成員自認為在組織中人際關係不和諧，疏離工作，不信任他人，對組織冷淡，且組織對自己欠缺凝聚力。

因 Patchen (1970) 之觀點包含行為、態度與評價三部分，對組織認同的構念較為完整，故本研究採其看法將組織認同分為三個層面：

- (1) 成員關係：員工被其對組織產生的附屬感與情感吸引，來自於員工對成員關係的珍惜和作為組織成員的驕傲。

- (2) 忠誠度：員工對於組織的支持，表現在員工對於組織的忠心，對組織的基本目標充滿熱情。
- (3) 相似性：對組織共同特徵的一致性理解，成員遵從共同價值觀和目標，並能用共同特徵來表達認知到的相似性。

參、組織認同的相關研究

一、組織認同的前置變量

Kreiner (2006) 等人在研究如何獲得組織認同最佳平衡時指出，環境因素和個人因素共同影響組織認同，環境因素主要是指認同需求，而個人因素主要是指個人的認同壓力。

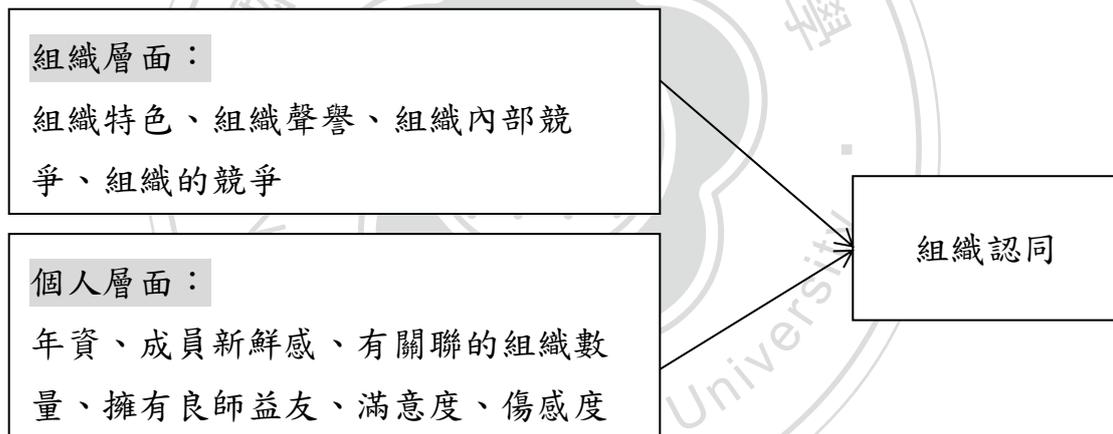


圖 1：Mael 與 Ashforth 對組織認同前因變量的歸納

Meal 與 Ashforth (1992) 將組織認同的前置變量歸納整理為兩大層面，分別是組織層面與個人層面。組織層面的因素包含組織特色、組織聲譽、組織內部競爭與組織間的相互競爭；而個體層面的因素則包含年資、成員新鮮感、有關聯的組織數量、擁有良師益友、個人滿意度與傷感度。(如圖 1)。

近年來對於組織認同的前置變量多分為三個部分，分別是組織

層面、個人層面與環境層面。

(一) 組織層面：

Fisher 與 Wakefield (1998) 提出組織聲譽會影響組織認同，當組織成員感受到的組織聲譽越多，越容易從認同中獲得自尊感。Dutton 等人 (1994) 關於組織認同與組織形象的研究顯示，當組織聲譽良好時，成員會因為自己是組織的成員而感到驕傲，感覺自己被社會認可，進而更提高對所屬組織的認同感。組織文化亦是影響組織認同感的重要因素，Schrodt (2002) 研究發現，在組織文化中的員工道德感知，即員工對於組織如何對待成員的感受會對組織認同產生顯著影響。Smidts 等人 (2001) 提出關於組織認同影響的因素模型，發現外部的聲譽感知 (perceived external prestige) 和溝通氛圍 (communication climate) 對組織認同的影響較為顯著，而溝通氛圍又取決於信息的充足性 (Adequacy of information)，這種充足性又涉及組織信息與個人信息。

(二) 個人層面：

個人在組織中是否存在關係親近的良師益友 (mentor) 和工作滿意度，都會影響組織認同感的程度 (Hunt & Michael, 1983)。此外個體的個性也會對組織認同感有較大的影響，在 Best 與 Nelson (1985) 關於傷感度的研究發現，傷感度高的人容易懷舊並因此產生多愁善感的情緒，這種個性會影響組織認同的保留。Morgan (2004) 的研究亦發現，組織透過財務、社會、職業或個人的支持來顯現對組織成員的關心，並且促進組織成員的認同感；組織氛圍中的同事關係，即員工和員工或上司之間如家人般的關係有助於提升員工的組織認同感。

(三) 環境層面：

在組織與外部的競爭中，團隊分別更加明顯，越益強調組織的價值觀與處事規則，更加重視組織的獨特性，這些變化更容易產生組織認同。特別是外部人士的正面評價，會促使成員提高組織認同感

(Mael & Ashfort, 1992)。

二、組織認同的結果變量

有關組織認同的結果變量，大致上可劃分為內部整合與外部適應兩方面。內部整合是指組織內部的同化整合 (identification aggregation)，外部適應是指組織能根據外部情況產生的適應性組織認同 (situated identification)，而這兩者皆具有個體層面與組織層面。

(一) 內部整合：

從內部整合的個體層面來看，Bergamia 與 Bagozzi (2000) 的研究指出，組織認同會對組織承諾與基於組織的自尊產生顯著的影響，且透過兩者影響成員的組織公民行為。同樣的結論在 Dukerich (2002) 的研究中亦被發現，此外 Dukerich 亦提出組織內部成員的合作度與組織認同感也會呈現正相關的關係。Mignonac (2006) 的研究則發現組織的外部聲譽感知與組織認同需求對於成員的離職意願有顯著的影響。Dick 等人 (2004) 的研究亦發現組織認同中的生涯認同與團隊認同顯著地影響工作滿意度。而 Pratt 與 Foreman (2000) 則指出當組織成員感覺多重認同發生衝突時，會出現迷惘與猶豫的感受。因此也可以說，組織認同度高的員工傾向將自己視為組織的代表，會將集體的利益是為優先考量的因素，因此容易產生組織公民行為，且具有高滿意度與低離職率。

從內部整合的組織層面來看，Kreiner 與 Ashforth (2003) 提出組織認同會促進成員與組織產生共享榮辱的感受，提升團隊凝聚力，進而增進組織績效。Corley 與 Gioia (2004) 的研究指出，若是組織缺乏認同感生認定模糊，將會導致員工對組織的核心價值產生多重解釋。因此，組織中的認定宣示在為成員提供自我感與連貫性方面扮演重要部分，Humphreys 與 Brown (2002) 也發現，若認定宣示改變，將會使成員感生憂慮，甚至引起抵制。

(二) 外部適應：

從外部適應的角度來看，組織認同能增進成員的承諾。組織認同能確保組織的外部認同與合法性，提升績效表現，帶來更多效益並對潛在競爭者形成威攝 (Elsbach,1994)。Fiol (2002) 研究指出，組織能根據外部情形產生適應性組織認同，可以形成以組織認同為基礎的競爭優勢。而 Scott 與 Lane (2000) 提出，當外部人員看見組織的認同感存在衝突時，會認為機構的經營模式混亂或經營者之間有所衝突，這些都會導致機構失去其合法性。

組織認同在外部適應中如何保持其持久性，大部分理論研究皆將其定位在外源性上，也就是把組織認同變革歸論為面臨外部壓力的反應，組織透過對組織認同與形象之間的差距管理，創造認同的動態平衡，建構期望的組織形象 (Gioia,1996)。



第四節 轉型領導、心理賦權與組織認同之關係研究

壹、轉型領導與組織認同

一個成功的轉型領導者能有效改變部屬的價值觀，並使之與組織的目標相符，進而激發成員的潛能做出超乎原來預期的表現（Yukl, 1989）。組織認同的形成，主要取決於個人的自我身分認定與組織認定的相似程度，或是組織對於個人的吸引力程度（Pratt, 1998）。Meal & Ashforth（1992）曾指出，組織認同的成因除了組織聲望與組織認定的強度之外，領導者是影響組織認同的重要因素之一。Shamir, Zakay, Breinin, and Popper（1998）提出轉型領導著重成員對整體組織或成員的貢獻，並能將成員的認同感從個別層次提升到整體層次。

轉型領導者會嘗試激發部屬的潛能（Bass, 1985；Johnson & Dipboye, 2008）在此情形下會讓部屬會覺得組織是有效能的，並能提供未來機會與發展。因此可以合理預期部屬將會更願意留在組織，因為他們對自我認同（自我歸類）的需求被滿足。而且他們會有別於其他成員的獨特感，進而提升組織認同感。Tajfel（1978, 1981）提出當人們對某種團體認定有所知覺並將自我與其加以強烈連結，亦即對其加以認同時，會同時產生去個人化（depersonalization）、與團體有命運共同感（common fate）等感受，且會有內團體偏私的行為（Turner, 1987; Hogg & Terry, 2000）。

就領導者對組織認同影響來說，轉型領導除了改變組織成員看法，讓組織價值觀與組織目標內化為自我概念的一部分，該領導行為也提升組織認同對組織成員的吸引力，因此與其他類型領導行為相較下，轉型領導能有效的提升組織成員的組織認同（Epitropaki & Martin, 2005）。而國內外眾多實徵研究也顯示，轉型領導與組織承諾有積極的影響。（Epitropaki & Martin, 2005；kark et. al., 2003；shamir et

al.,1998；溫金豐，2011；Meyer& Allen 1991）。

據此，我們可以說：轉型領導與組織認同感之間有顯著關係。

貳、轉型領導與心理賦權

心理賦權是指增強的內在動機，表現為反映個人對其工作角色定位之四個層面的認知，包含能力（自我效能）、影響力、工作意義與工作自主性。（Spreitzer,1995）。從這四個心理賦權的層面可以反應個人對自己工作角色的定位是積極的。（Spreitzer, Janasz & Quinn,1999）

領導與監督是發展部屬個人績效與權力感最重要的機制。（Koberg, Boss, Senjem, & Goodman, 1999）。從過往文獻中可以發現，轉型領導者能夠創造富有吸引力的願景，讓員工認識到所從事工作的意義與價值（Conger & Kanunngo, 1988）；透過將組織成員的自我概念與組織願景產生聯繫，能使部屬感覺到自我的重要性並進而增加自我效能感（Shamir, House & Arther,1993），如 Bass（1985）所言，轉型領導者會鼓勵部屬勇於承擔更多責任以激發他們的潛能，進而提高部屬的能力與心理賦權。

Shamir（1991）強調轉型領導能影響員工的獨立性。Bass 和 Avolio（1990）也認為轉型領導能提高部屬的自我思考、創造力、以及挑戰過時想法與行事風格的能力。而領導者透過賦予部屬較高期望以及對能力表示信任，有助於提高員工的自我效能感。（Shamir et al.,1993; Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter, 1990）。

轉型領導者能關心員工的成長、成就與生活。若員工感受到被信任，情感的需求被關心，行為與想法被支持，則對於賦權的感受則會增加（Keller & Dansereau, 1995）。

多位學者的研究中皆指出轉型領導與心理賦權之間有顯著的關係

(Avolio, Zhu, Koh, & Bhatia, 2004; Fuller, Morrison, Jones, Bridger, & Brown, 1999; Kark et al., 2003)。這些研究皆強調轉型領導者的角色在於創造更多群體或組織的社會認同感，並讓成員感覺到被賦權。

因此，我們可以認為：轉型領導應該會影響賦權的心理體驗——心理賦權。

參、心理賦權的中介關係

Bass (1999a) 在對轉型領導的研究結論中曾呼籲未來的學者們發展影響轉型領導作用機制的研究，以揭開轉型領導的神秘面紗。Vandenberghe (1999) 在 Bass 的研究基礎上進一步指出，心理賦權 (Psychological Empowerment) 應該是揭開轉型領導作用機制一個重要的變量，也就是說，心理賦權在轉型領導與領導有效性之間可能是個非常重要的中介變量。

轉型領導者擁有強大的威望與鼓舞人心的力量 (Bass, 1985) 使他們贏得部屬的尊敬、崇拜與信任。他們也被視為對部屬擁有重大且顯著影響的楷模，而非毫無意義者。轉型領導者能清楚擘劃組織的未來方向，並引領部屬一起為之努力。將員工視為“有意義的追求者”以及對群體社會認同的過程有助於降低不確定感 (Ashforth et al., 2008)；而有意義的願景能滿足部屬在能力、自我定義以及影響力的需求，並認為自己所在的組織是有效能的，以身為其中一員為榮。因此，部屬的心理賦權感和組織認同感會一起增加。

Thomas 等 (1990) 認為，有賦權體驗的員工工作會更積極、主動、且具有活力，進而會有更高的滿意度與組織承諾。而滿意度將會促進組織認同感的提升 (Meal 與 Ashforth, 1992)。轉型領導者的熱忱與樂觀有助於建立團隊精神，亦能提供部屬工作或任務的意義與挑戰，提高部屬有關心理賦權的影響、能力、意義與自主權、而這些因素能建

立成員身為組織一份子的驕傲感，進而增進組織認同感（Ashford et al., 2008）。

因此，轉型領導者提供部屬更多進行決策、挑戰與承擔責任的機會，促使部屬感受到備受信任與意義，進而提高心理賦權。

多位學者皆闡明，組織藉由心理層面的方式激勵員工，能讓員工產生積極的工作態度與工作投入（Galunic & Anderson, 2000；Ogilvie, 1986；Mone, 1994）。Avolio（2004）採用 Cook 與 Wall 的量表測量組織承諾，並將之分為包含組織認同的三個層面（identification、involvement、loyalty）研究發現心理賦權對轉型領導與組織承諾之間的關係具有完全的中介作用。Zhu、Sosik、Riggio & Yang（2012）研究發現，心理賦權在轉型領導與組織認同間有中介作用。

也就是說：可能如同 Vandenberghe（1999）所說，轉型領導會透過心理賦權影響員工的工作態度，包含組織認同。

第三章 研究設計與實施

本研究主要目的在探討我國高中校長轉型領導、教師組織認同與心理賦權之現況，除了了解不同背景變項在三者間是否有差異情形，以及校長轉型領導、教師組織認同與教師心理賦權之間的相關情形與預測力，進而探究心理賦權是否在校長轉型領導與教師組織認同之間具有中介效果。

第一節 研究架構與研究假設

壹、研究架構

根據研究動機與目的、文獻探討等結果提出研究架構，如圖 3-1-1。說明如下：

- 一、路徑 A：分析不同背景變項在轉型領導、心理賦權、組織認同之差異。
- 二、路徑 B：探討轉型領導對組織承諾、轉型領導對組織認同、心理賦權對組織認同之直接效果。
- 三、路徑 C：探討心理賦權對轉型領導與組織認同之中介效果。

為瞭解轉型領導、心理賦權、組織認同三個變項間的關聯性，本研究採「直接」、「中介」效果模式探討之。

一、直接效果模式：

- 轉型領導（自變項）能有效預測或解釋心理賦權（依變項）；
- 轉型領導（自變項）能有效預測或解釋組織認同（依變項），
- 心理賦權（自變項）能有效預測或解釋組織認同（依變項）。

二、中介效果模式：

轉型領導（自變項）會影響心理賦權，而心理賦權又會影響組織認同（依變項）。亦即，轉型領導可透過心理賦權（中介變項）之中介作用，間接影響組織認同。

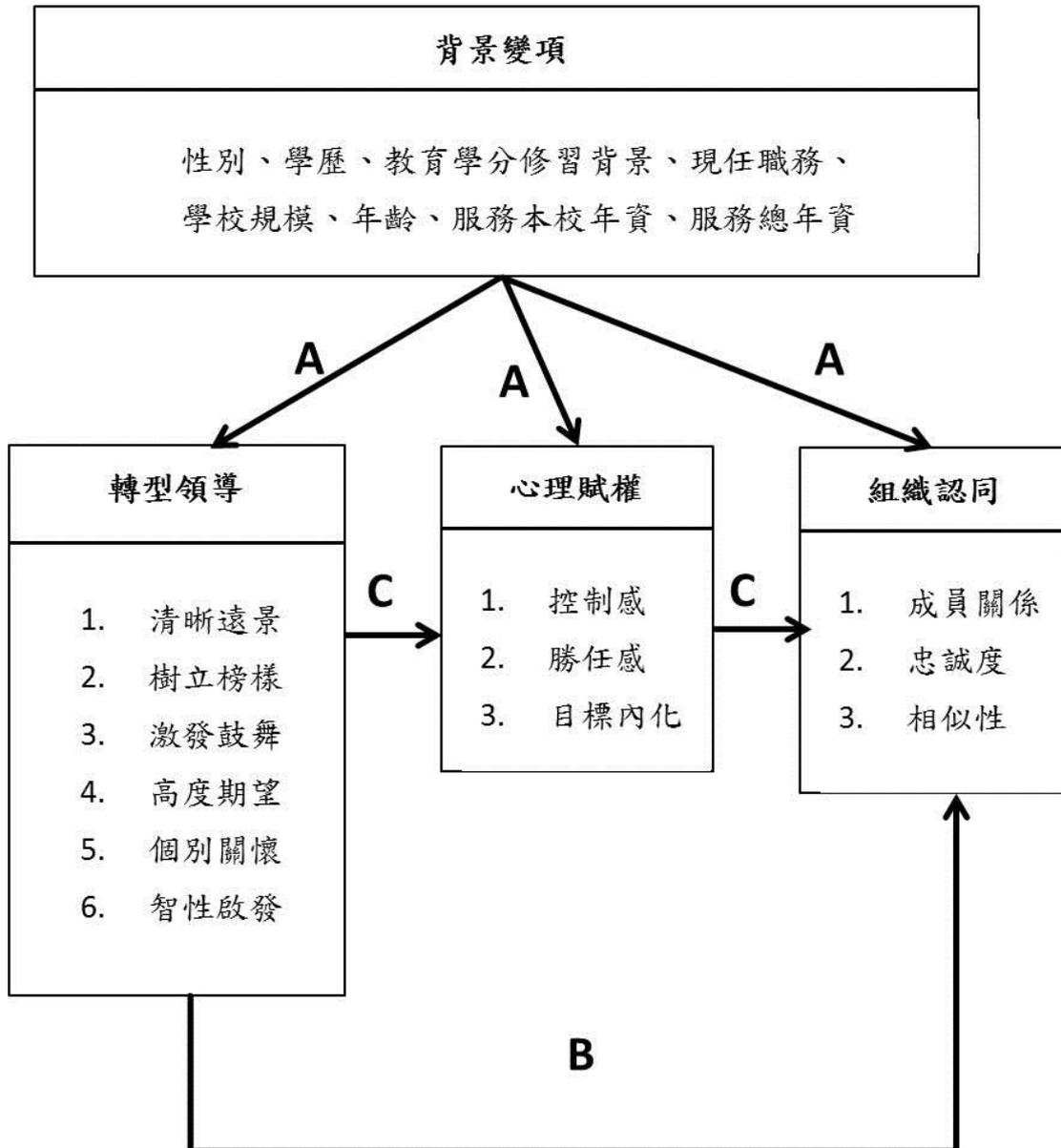


圖 2：研究架構圖

貳、研究變項

本研究之變項包括：「背景變項」、「轉型領導」、「心理賦權」及「組織認同」四項，茲分述如下：

一、背景變項：

經文獻探討與分析，並參考臺灣北區公立高中教師現況，以教師之性別、學歷、教育學分修習背景、現任職務、學校規模、年齡、服務本校年資及服務總年資為探討變項。性別分為男性及女性等二種；學歷分為學士、碩士（含40學分班）、博士等三種；教育學分修習背景分為師範院校、一般大學、學士後師資班、其他等四種；現任職務分為主任或秘書、組長、導師、專任教師等四種；學校規模按班級數多寡分為12班以下、13~48班、49班以上等三種；年齡分為30歲以下、31-40歲、41-50歲、51歲以上等四種；服務本校年資與服務總年資及分為5年以下、6-10年、11-15年及16-20年、21年以上等五種。

二、轉型領導變項：

經文獻探討與分析研究分為「清晰願景」、「樹立綁樣」、「激勵鼓舞」、「高度期望」、「個別關懷」、「智性啟發」等六個向度來探討。

三、心理賦權變項：

經文獻探討與分析研究分為「控制感」、「勝任感」及「自我內化」等三個向度來探討。

四、組織認同變項：

經文獻探討與分析研究分為「成員關係」、「忠誠度」及「相似性」等三個向度來探討。

參、研究假設

依據上述研究架構，提出研究假設如下：

- 一、不同背景變項的高中教師對校長轉型領導的知覺有顯著差異。
- 二、不同背景變項的高中教師對組織認同的知覺有顯著差異。
- 三、不同背景變項的高中教師對心理賦權的知覺有顯著差異。
- 四、高中校長轉型領導、教師組織認同與心理賦權有顯著相關。

假設 4-1：高中校長轉型領導與教師組織認同有顯著相關。

假設 4-2：高中校長轉型領導與教師心理賦權有顯著相關。

假設 4-2：高中教師組織認同與心理賦權有顯著相關。

- 五、高中校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認同有預測力。

假設 5-1：高中校長轉型領導對教師組織認同有預測力。

假設 5-2：高中校長轉型領導對教師心理賦權有預測力。

假設 5-3：高中教師心理賦權對教師心理認同有預測力。

- 六、高中教師心理賦權對校長轉型領導與教師組織認同具有中介效果。

第二節 實施程序與研究對象

壹、實施程序

一、文獻蒐集與題目擬定：藉由文獻閱讀，擬定論文題目與研究方向，探討瞭解校長轉型領導、教師心理賦權與組織認同之概念與意涵、定義。

二、文獻整理與選擇工具：透過文獻整理，確認各主題構面，探討三個變相之相互關係，並尋求與編制適合本研究使用之工具量表。

三、進行量化研究：以適當之量表作為工具，透過抽樣調查結果之資料，以統計軟體進行分析。

四、根據分析結果提出結論與建議。

歸納以上步驟，整理成研究流程圖如下：

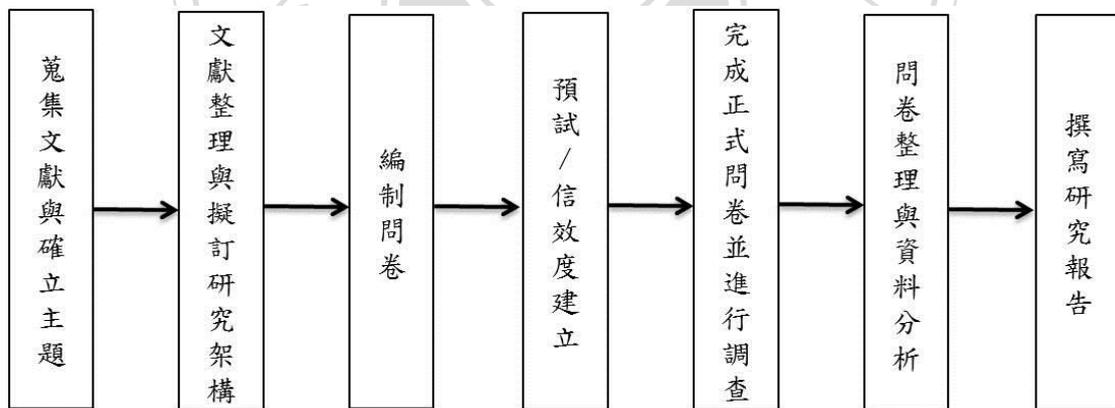


圖 3：研究流程圖

貳、研究對象

本研究調查對象為臺灣北區公立高中之專任教師，包含兼職行政職務的教師與為兼職行政職務的專任教師及導師。由於母群體龐大，

以抽樣調查方式進行研究。

一、區域劃分：

依據 2011 年行政院經濟建設委員會都市及住宅發展處之「都市及區域發展統計彙編資料」，將臺灣劃分為五大區域，其中北區包含：臺北市、新北市、基隆市、桃園縣、新竹縣、新竹市及宜蘭縣。

二、母群體與樣本

依據教育部 2013 年（102 學年度）教育統計資料，以學校代碼之編碼為判斷依據，篩選出北區公私立高中共 87 所，教師數共 11,681 人，以這些學校之正式教師為本研究之母群體。

利用 Creative Research Systems 在網路上提供的 Sample Size Calculator 程式，以 95% 信心水準，與正負 5% 誤差為基準，計算出本研究所需最小樣本數為 372。

(一) 預試施測對象

依據縣市地區之學校類型與規模如表 3 所示，抽取 20% 之學校共 17 所，每校案規模大小分別寄發問卷 10、15、20 份，合計共 265 份，扣除未回收之問卷以及剔除回答不完整之問卷，有效問卷共計 225 份。

(二) 正式施測對象

以多階段分層抽樣方式，依據縣市地區之學校類型與規模如表 3 所示，按比例分配決定各縣市抽取學校數與樣本數與樣本數。

將學校規模分為小（12 班以下）、中（13-48 班）、大（49 班以上），並按各類別校數之 30% 決定抽樣之校數，並根據學校規模分別發放 10、15、20 張問卷，共隨機抽取 35 所學校，發放 535 份問卷，見表 4。

本次施測共回收問卷 430 份，回收率為 80%，有效問卷 407 份，可用率為 76%。

表 3

北區各縣市公立高中學校規模統計表

	小 (12 班以下)	中 (13-48 班)	大 (49 班以上)	總計
臺北市	3	16	11	30
新北市	9	9	6	24
基隆市	4	1	1	6
宜蘭縣	1	3	0	4
桃園縣	1	6	6	13
新竹市	3	1	2	6
新竹縣	1	2	1	4
總計	22	38	27	87

資料來源：教育部統計處-各級學校資料，研究者自行整理。

(<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3752&Page=22203&Index=7&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>)

表 4

抽樣學校類型與問卷發放統計表

學校 規模	學校 總數	按比例 (40%) 抽樣校數	每校發放 問卷數量	總計
小	22	9	10	90
中	38	15	15	225
大	27	11	20	220
合計	87	35		535

資料來源：研究者自行整理。

參、有效樣本背景分析

正式問卷回收後，將有效樣本之基本資料按照其類別進行統計分析，背景變項統計資料分配表如表 5 所示：抽樣之高中教師樣本性別

比例以女性較多，為 57.5%；學歷在碩士以上者達 71.2%；教育學分修習背景以師範院校為主，佔 56.6%；現任職務部分以導師最高、主任最低；學校規模以中型學校最多，達 47.4%；教師年齡以以 31-50 歲為主，達 76.9%；在校服務年資以 5 年以下最多，佔 37.8%；服務總年資多為 10 年以下之教師，佔 48.2%。

表 5

樣本基本資料分配統計表

	變項名稱	人數	百分比(%)
性別	男性	173	42.5
	女性	234	57.5
學歷	學士	108	26.5
	碩士	289	71.0
	博士	10	2.5
教育學分修習背景	師範院校	230	56.5
	一般大學教育學程	123	30.2
	學士後師資班	48	11.8
	其他	6	3.2
現任職務	主任或秘書	48	11.8
	組長	86	21.1
	導師	166	40.8
	專任	107	26.3
學校規模	小(12 班以下)	88	21.6
	中(13 班至 48 班)	193	47.4
	大(49 班以上)	126	31.0
年齡	30 歲以下	69	17.0
	31 至 40 歲	182	44.7
	41 至 50 歲	131	32.2
	51 歲以上	25	6.1
在校服務年資	5 年以下	154	37.8
	6 年至 10 年	81	19.9
	11 年至 15 年	98	24.1
	16 年至 20 年	58	14.3
	21 年以上	16	3.9

服務總年資	5 年以下	80	21.4
	6 年至 10 年	109	26.8
	11 年至 15 年	79	19.4
	16 年至 20 年	71	17.4
	21 年以上	68	16.7



第三節 研究方法與工具

本研究採用調查研究法以問卷蒐集校長轉型領導與教師組織認同、心理賦權之相關資料，並透過統計軟體分析，以瞭解變項間之關係；最後，根據研究結果加以驗證分析後提出結論與建議。

本研究使用三個量表工具，分別為「校長轉型領導量表」、「心理賦權量表」以及「組織認同量表」，量表之題目將列於附錄。茲就問卷編製與計分、預試與信效度分析、正式問卷編製，分別敘述如下：

壹、問卷編製與計分

本問卷係由研究者經文獻探討採用適合本研究之工具量表，考量環境因素與文化背景脈絡並修訂翻譯用語後編擬初稿，如附錄一，並於預試後進行因素分析與信度分析(內部一致性考驗)，據以修訂為正式問卷。問卷內容分為以下四個部份

一、基本資料調查表

此部分為背景變項基本資料調查，共八題，包括性別、學歷、教育學分修習背景、現任職務、學校規模、年齡、服務本校年資及服務總年資，分述如下：

- (一)性別：分為男、女二組。
- (二)學歷：分為學士、碩士(含40學分班)、博士等三種。
- (三)教育學分修習背景：分為師範院校、一般大學、學士後師資班、其他等四種。
- (四)現任職務：分為主任或秘書、組長、導師、專任教師等四種。
- (五)學校規模：自填，之後按班級數多寡分為12班以下、13~48班、49班以上等三種。
- (六)年齡：自填，分為30歲以下、31-40歲、41-50歲、51歲以

上等四種。

(七)服務本校年資：自填，分為 5 年以下、6-10 年、11-15 年及 16-20 年、21 年以上等五種

(八)服務總年資：自填，分為 5 年以下、6-10 年、11-15 年及 16-20 年、21 年以上等五種。

二、校長轉型領導量表

在衡量校長之轉型領導部分，使用之量表係參考 Podsakoff et al. (1990)的 TLI 量表編修而成之「校長轉型領導量表」。包括「清晰願景」、「樹立榜樣」、「激發鼓舞」、「高度期望」、「個別關懷」、「智性啟發」等六個構面共 23 題。國內研究者劉珊宇(1998)亦曾根據 Podsakoff 之轉型領導量表來衡量台灣百大金融業領導者的行為，預試結果的 α 值很高，內部一致性良好，並建議可用於大樣本之測試；楊濱燦(2005)亦使用此量表對百貨公司專櫃銷售人員測之 α 值為.87，顯示具良好之內部信度。

此量表在形式上 Likert 五點量表計分，除其中兩題反向題之外，其餘皆為正向敘述，得分愈高，代表校長轉型領導的表現愈佳。

三、心理賦權量表

在測量心理賦權部分，參考 Melon (1999) 之心理賦權量表修訂翻譯成適合學校情境使用之「心理賦權量表」。修訂後之量表內容包含「目標內化」、「控制感」與「勝任感」等三個層面共 8 道題目。

Melon 之原始量表各構面的 α 值分別為.83、.80、.88，信度良好。Melon 在 2002 年再以此量表對加拿大以及澳大利亞的樣本進行研究， α 值分別為 0.80~0.88 與 0.81~0.87 (Melon,2002)，表示此量表在不同國家情境下依然具有良好信度，並且顯示 Melon 所提出的三層結構獲得數據支持 (Melon 2001,2002)。

本量表採用 Likert 五點量表計分，區分成非常不同意、不同意、

無意見、同意，及非常同意等五個等級，得分依序為 1、2、3、4、5。層面得分愈高，代表該層面教師心理賦權程度愈高；反之，層面的得分愈低，代表該層面教師心理賦權程度愈低。

四、組織認同量表

本研究對於組織認同的衡量，以 Miller 等人（2000）建議修訂後之 Cheney（1982）所發展之組織認同量表（Organizational Identification Questionnaire, OIQ）為參考依據，將其修訂為適合學校情境使用之工具。國內使用 Miller 之量表所測得的信度 α 值亦相當高，具有參考使用之價值。蔡依倫（2000）測得之 α 值為.8680，林冠宏（2003）測得之 α 值為.8785，因素的累積總變異解釋量為 73.96%，梁文彥（2004）測得之各層面 α 值為：相似性（0.78）、成員關係（0.86）、忠誠度（0.80）。

本量表共計 8 題，分為「成員關係」、「忠誠度」、「相似性」三個層面。採用 Likert 五點量表計分，區分成非常不同意、不同意、無意見、同意，及非常同意等五個等級，得分依序為 1、2、3、4、5。層面得分愈高，代表該層面教師組織認同程度愈高；反之，層面的得分愈低，代表該層面教師組織認同程度愈低。

貳、建立信度與效度

本研究編訂之預試問卷經碩士論文計畫口試，聽取口試委員之建議，並經指導教授簽正後，進行施測與回收，依縣市學校數量等比例隨機抽取 17 校實施預試。將回收之有效問卷進行信度分析與因素分析，以考驗研究工具在學校組織情境的效度與信度，作為編製正式問卷之依據。

一、因素分析與信度分析

首先藉由 KMO 值之大小判別量表題次間是否適合進行因素分析，根據 Kaiser 的觀點，KMO 值.80 以上即適合因素分析（吳明隆，2003）。本研究針對三個分量表進行 KMO 與 Bartlett 檢定，校長轉型領導量表之 KMO 值為.960、教師心理賦權之 KMO 值為.816、教師組織認同之 KMO 值為.861，表示三個分量表均適合進行因素分析。

本研究之因素分析係依據校長轉型領導、教師心理賦權、教師組織認同行為三個分量表之各構面分別進行。以分量表為分析單位，採取主成分分析、以最大變異法抽取因子，參考李茂能(2006)之建議：樣本大小 200 之因素負荷量顯著臨界值為.40。本研究預試有效樣本 225 份，因此將因素負荷量顯著臨界值低於.40 的題目刪除。

在因素分析後，接續進行信度分析。本研究採用 Cronbach's α 係數，測量各問卷整體 α 係數，藉此考驗研究工具的內部一致性。

(一)校長轉型領導量表

本量表設定為六個因素，為建構高中學校情境的量表效度，以驗證性因素分析，採主成分分析法萃取共同因素，並以最大變異數法進行直交轉軸。因素選取以特徵值大於 1、陡坡圖及理論為依據。本量表因素分析選取六個因素，各題項之因素負荷量皆大於.4，無須刪除。分析結果如表 6。

本量表總量表之 Cronbach's α 係數為.966，各層面之 Cronbach's α 係數為.933、.950、.922、.864、.838、.896，顯示本問卷的總量表與各分量表內部一致性高、信度佳。

此量表之總變異之累積百分比為 80.975，依各題項所匯集之因素特性與原建構效度符合，故不需重新命名。因此，因素一仍名為：「清

晰願景」、因素二仍名為：「樹立榜樣」、因素三仍名為：「激發鼓舞」、因素四仍名為：「高度期望」、因素五仍名為：「個別關懷」、因素六仍名為：「智性啟發」。

表 6
校長轉型領導因素分析摘要表

層面預試題號	因素1	因素2	因素3	因素4	因素5	因素6
清晰願景	A01		.770			
	A02		.755			
	A03		.649			
	A04		.645			
	A05		.521			
樹立榜樣	A06					.637
	A07					.653
	A08					.638
激發鼓舞	A09	.699				
	A10	.582				
	A11	.764				
	A12	.740				
高度期望	A13				.757	
	A14				.768	
	A15				.755	
個別關懷	A16			.792		
	A17			.710		
	A18			.705		
	A19			.813		
智性啟發	A20	.726				
	A21	.794				
	A22	.786				
	A23	.698				
解釋變異量	16.268	15.267	15.018	13.266	12.867	8.288
累積解釋變異量	16.268	31.535	46.553	59.820	72.687	80.975

註：萃取方法：主成分分析。轉軸法：含 Kaiser 常態化的 Varimax 法，因素負荷量小於.4 者未列出。

(二)教師心理賦權量表

本量表設定為三個因素，為建構高中學校情境的量表效度，以驗證性因素分析，採主成分分析法萃取共同因素，並以最大變異數法進行直交轉軸。因素選取以特徵值大於1、陡坡圖及理論為依據。本量表因素分析選取三個因素，各題項之因素負荷量皆大於.4，無須刪除。分析結果如表7。

本量表總量表之 Cronbach's α 係數為.839，各層面之 Cronbach's α 係數為.881、.860、.918，顯示本問卷的總量表與各分量表內部一致性高、信度佳。

此量表總變異之累積百分比為 84.684，依各題項所匯集之因素特性與原建構效度符合，故不需重新命名。因此，因素一仍名為：「目標內化」、因素二仍名為：「控制感」、因素三仍名為：「勝任感」。

表 7
教師心理賦權因素分析摘要表

層面	預試題號	因素1	因素2	因素3
目標內化	B01		.913	
	B02		.876	
	B03		.766	
控制感	B04			.850
	B05			.890
勝任感	B06	.923		
	B07	.934		
	B08	.900		
解釋變異量		32.234	30.207	22.242
累積解釋變異量		32.234	62.442	84.684

註：萃取方法：主成分分析。轉軸法：含 Kaiser 常態化的 Varimax 法，因素負荷量小於.4 者未列出。

(三)教師組織認同量表

本量表設定為三個因素，為建構高中學校情境的量表效度，以驗證性因素分析，採主成分分析法萃取共同因素，並以最大變異數法進行直交轉軸。因素選取以特徵值大於1、陡坡圖及理論為依據。本量表因素分析選取三個因素，各題項之因素負荷量皆大於.4，無須刪除。分析結果如表8。

本量表總量表之 Cronbach's α 係數為.909，各層面之 Cronbach's α 係數為.864、.791、.834，顯示本問卷的總量表與各分量表內部一致性高、信度佳。

此量表總變異之累積百分比為 79.989，依各題項所匯集之因素特性與原建構效度符合，故不需重新命名。因此，因素一仍名為：「相似性」、因素二仍名為：「成員關係」、因素三仍名為：「忠誠度」。

表 8
教師組織認同因素分析摘要表

層面	預試題號	因素1	因素2	因素3
成員關係	C01		.748	
	C02		.788	
	C03		.829	
忠誠度	C04			.886
	C05			.639
相似性	C06	.711		
	C07	.832		
	C08	.789		
解釋變異量		30.305	28.265	21.419
累積解釋變異量		30.305	58.570	79.989

註：萃取方法：主成分分析。轉軸法：含 Kaiser 常態化的 Varimax 法，因素負荷量小於.4 者未列出。

第四節 資料處理與分析

本研究使用 SPSS 中文版套裝軟體為工具進行資料分析，依據研究問題，採用下列統計方法進行分析：

一、描述性統計

以平均數、標準差、百分比等方法進行校長轉型領導、心理賦權、教師組織認同各個構面變項分析，以瞭解其現況，並回答待答問題一。

二、獨立樣本 t 考驗 (t-test)

以獨立樣本 t 考驗，考驗背景變項教師性別、學校公私立屬性、高中職學校類型在校長轉型領導、心理賦權、教師組織認同上的差異情形，以回答待答問題二。

三、單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 與薛費法 (Scheffé method test)

同樣針對待答問題二，以單因子變異數分析，考驗年齡、服務總年資、本校服務年資、教育背景、擔任職務等變項在校長轉型領導、心理賦權、教師組織認同上的差異情形。若差異達顯著水準 ($P < 0.5$)，則進一步以 Scheffé 法進行事後比較，以檢驗各組間的差異情形。

四、皮爾遜積差相關 (Pearson product-moment correlation)

以 Pearson 積差相關分析探討校長轉型領導、心理賦權、教師組織認同三個變項之間的相關情形並據此分析結果回答待答問題三。

五、多元逐步迴歸分析 (multiple stepwise regression analysis)

以校長轉型領導與心理賦權為預測變項，以教師組織認同為效標變項，進行多元逐步迴歸分析；探討校長轉型領導行為與心理賦權對教師組織認同的預測力分析，以回答待答問題四及待答問題五。

另以校長轉型領導為預測變項，以心理賦權為效標變項，進行多

元逐步迴歸分析，探討校長轉型領導行為對教師心理賦權之預測力分析，以回答待答問題六。

六、階層迴歸分析 (stepwise hierarchical regression analysis)

針對待答問題七，以教師背景變項為控制變項，轉型領導為預測變項，心理賦權為中介變項，組織認同為效標變項。

以階層迴歸分析驗證中介變項的效果是否存在。是否符合下列三條件：

- 1、在迴歸模式中，預測變項與中介變項應分別對效標變項有顯著影響。
- 2、預測變項亦須對中介變項有顯著影響。
- 3、當中介變項與預測變項同時對效標變項進行迴歸時，預測變項對效標變項的影響力應較未投入中介變項時減弱或甚至未達顯著水準。

是以，本研究將透過逐步階層迴歸分析進一步探究當以心理賦權為中介變項時，對於校長轉型領導行為對教師組織認同預測力的中介情形。

第四章 研究結果與討論

本章對於問卷調查所蒐集之資料進行分析，回答待答問題。根據本研究之研究目的及探討高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之相關研究，並輔以本研究之結果，進行綜合討論與比較。

本章共分四節，第一節依描述性統計，針對高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同進行現況分析；第二節則是探討不同背景變項對於高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異；第三節則是瞭解高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同三者間的相關程度；第四節則在探討高中校長轉型領導、教師心理賦權對教師組織認同之預測力與教師心理賦權於兩者間之中介效果。

第一節 校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之現況分析

本研究以描述性統計取得各項層面之平均數與標準差，據以說明高中教師對於校長轉型領導、教師心理賦權與組織認同之現況，由於三個分量表皆採 1 到 5 之 Likert 五點量表計分，其平均值為 3，其結果以此平均值相對高低分述如下：

壹、校長轉型領導之現況分析

根據本研究「校長轉型領導量表」整體及各層面之得分情形，求得轉型領導整體與各構面的平均數與標準差，得知高中教師對於校長轉型領導知覺之現況，如表 9 所示。

表 9

校長轉型領導量表之描述性統計摘要表

層面	平均數	標準差	題數	每題平均數	排序
A4 高度期望	11.36	2.30	3	3.79	1
A1 清晰遠景	18.72	3.88	5	3.74	2
A3 激發鼓舞	14.63	3.18	4	3.66	3
A6 智性啟發	14.59	2.99	4	3.65	4
A2 樹立榜樣	10.93	2.62	3	3.64	5
A5 個別關懷	13.01	2.97	4	3.25	6
A 轉型領導整體	83.24	15.25	23	3.62	--

本研究工具為 1 到 5 之五點量表，其平均值為 3，由表可得知校長轉型領導之整體平均數為 3.62，屬於中高程度。且各層面之得分，皆高於平均值；若將高於平均數之構面依每題平均得分之高低排序，以「高度期望」的平均得分最高為 3.79 分，次為「清晰願景」3.74 分、「激發鼓舞」3.66 分、「智性啟發」3.65 分、「樹立榜樣」3.64 分、而「個別關懷」3.25 分為最低。至於教師知覺之差異情形，以「清晰願景」層面差異最大，「高度期望」層面差異最小。

據上述結果，可見高中教師對校長之「高度期望」與「清晰願景」具有中高度知覺，而在「個別關懷」部分之知覺略低，可見校長在此部分尚有著力之空間。

貳、教師心理賦權之現況分析

依據問卷分析之結果，北區高中教師對於「教師心理賦權量表」之填答情形之描述性統計資料如下表 10。

表 10

教師心理賦權量表之描述性統計摘要表

層面	平均數	標準差	題數	每題平均數	排序
B3 勝任感	12.12	1.72	3	4.04	1
B1 目標內化	10.20	2.12	3	3.40	2
B2 控制感	5.91	1.75	2	2.96	3
B 教師心理賦權整體	28.23	4.24	8	3.53	--

由表格整理之結果可知，「教師心理賦權」整體平均得分為 3.53 分，屬中上程度，各層面得分按高低依序為「勝任感」4.04 分，「目標內化」3.40 分，「控制感」2.96 分。此外在教師知覺差異部分，以「目標內化」構面差異最大，「勝任感」差異最小。

依據上述分析結果，僅「勝任感」層面高於整體之平均得分，顯示高中教師對於「勝任感」的知覺是較高的，且多數教師普遍具有相同感受之知覺；而「控制感」層面得分則略低於平均。顯示高中教師對於自己的工作內容大多感到能勝任，至於對學校發展與政策的影響力則是感受較低的。

參、教師組織認同之現況分析

依據問卷分析之結果，北區高中教師對於「教師組織認同量表」之填答情形之描述性統計資料如下表 11。

表 11

教師組織認同量表之描述性統計摘要表

層面	平均數	標準差	題數	每題平均數	排序
C1 成員關係	12.37	1.87	3	4.12	1
C2 忠誠度	7.47	1.42	2	3.74	2
C3 相似性	10.64	2.01	3	3.55	3
C 組織認同整體	30.48	4.65	8	3.81	--

由表格整理之結果可知，「教師組織認同」整體平均得分為 3.81 分，屬中高程度，各層面得分皆高於平均數，按高低依序為「成員關係」4.12 分，「忠誠度」3.74 分，「相似性」3.55 分。此外在教師知覺差異部分，以「相似性」構面差異最大，「忠誠度」差異最小。依據上述結果得知，「教師組織認同」整體與各層面皆高於 3 分，代表教師對於組織的認同度是高的，特別是在「成員關係」部分感到滿意。

肆、綜合討論

本節係以描述性統計進行分析，藉此了解北區高中教師對校長轉型領導、教師心理賦權與組織認同知覺之現況，茲將分析結果論述如下：

一、校長轉型領導

北區高中教師對於「校長轉型領導」的發展品質屬中度發展情形，可推測其整體發展品質達一定之水準。從各層面來探討，教師在「高度期望」與「清晰願景」之層面有較高的知覺，對於「激發鼓舞」、「智性啟發」與「樹立榜樣」之層面僅中度知覺，略高於平均值 3 分，但在「個別關懷」部分知覺較低，平均值皆小於 3 分。

由此說明校長在領導教師推動校務發展時，對於學校願景的型塑明確且與教師達成共識，並且能具體給予教師成長展能的目標，包含教學上的作為與對成效之期待。特別是近年來，攸關高中校務發展成效與經費之相關競爭型計畫如教育部高中優質化計畫、新北市高中旗艦計畫、甚至特色招生相關計畫等，均需緊扣學校願景進行規劃、並特別強調教師專業成長及增能，是故教師對校長領導之「高度期望」與「清晰願景」的知覺較高。

而校長於學校任期僅四至八年短暫時光、多半仍具有連任或再次

參與遴選之壓力，大多希望能在校務經營上有所建樹，創造亮麗成績。再者，校長之視野與格局與多數教師同仁多半有所差異，在推動校務運作時，必然有擇善固執、無法顧及每位同仁之想法與需求之情形，因此導致教師在校長對其「個別關懷」的感受較其他為低。

此外，會選擇教師為職業者，多半以安穩之工作型態為期待，除了少數以擔任校長、主任等行政主管為目標的人之外，教師多半不會以校長為生涯發展之學習標竿；加上高中教師的族群相較一般企業團體最大不同之處在於，每個人對自己的專業領域有其驕傲與堅持，對於行政事務以外之教學領域，校長較難以提出建議，進行教學領導。以上發生於各學校之普遍情境應是教師對「激發鼓舞」、「樹立榜樣」與「智性啟發」部分知覺不高之緣故。

二、教師心理賦權

北區高中教師對於「教師心理賦權」的發展品質屬中高度發展情形，可推測其整體之心理賦權程度達一定之水準。從各層面來探討，教師在「勝任感」之層面有高度知覺，平均值大於4分，「目標內化」之層面僅中度知覺，略高於平均值3分，但在「控制感」部分知覺較低，平均值小於3分。

相較其他教育階段之教師，高中教師多半對自己的專業領域較有自信，普遍亦有碩士以上甚至博士之學歷，在教學領域上多半駕輕就熟，此階段之學生心智亦較成熟，因此多半對於工作能勝任愉快。但在學校校務發展部分，除了兼職行政教師之外，一般導師或專任教師較少有參與決策的機會，雖然在推動時皆會參考學科代表或導師代表的意見，但大部分仍是由校長與行政同仁擔任規劃與執行者。因此建議校長能在領導學校發展時，避免小圈圈決策，能凝聚眾人之共識規劃願景，並將此教育理想與目標予每位教師知曉，激發同仁熱忱，號召大家一起為校務推展付出心力。

三、教師組織認同

北區高中教師對於「教師組織認同」的發展品質屬中高度發展情形，可推測其整體之心理賦權程度達一定之水準。從各層面來探討，教師在「成員關係」之層面有高度知覺，平均值大於4分，「忠誠度」與「相似性」之層面亦有中度知覺，略高於平均值3分。

高中教師由於近年來才開始有介聘之機制，加上招考方式多以各校獨招為主，流動率比起中小學相對較低，因此教師對於學校之情感連結也較深；再加上多數高中教師辦公室劃分皆以專業任教科別為依據，教師長久下來處於同一間辦公室，多半與同事之間產生深厚之情感；而相較於中小學教師、社會上普遍對於高中教師之職業觀感亦給予較高之尊崇與肯定。

以上結果揭露出教師對於自己所任職的學校是關心的，若非學校體制非常不良或家庭因素影響，多半願意長久任職於同一所學校。校長少則四年多則八年，任期多半比教師短，如何在領導變革過程中，於創新求變同時，亦能尊重學校長久之優良文化與永續發展之考量，實為一門重要之課題。

第二節 不同背景變項在校長轉型領導、教師心理賦

權與組織認同之差異分析

本節旨在瞭解不同背景變項之高中教師知覺校長轉型領導、教師心理賦權、教師組織認同之整體與各層面之差異情形。背景變項包含教師之「性別」、「學歷」、「教育學分修習背景」、「現任職務」、「學校規模」、「年齡」、「服務本校年資」、「服務總年資」等八項。本調查分別利用 t 考驗或單因子變異數分析(one-way ANOVA)與 Scheffé 法，以適當呈現其差異情形。

壹、「性別」在校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形

一、校長轉型領導

為瞭解不同性別之教師其對「校長轉型領導」之知覺是否有差異，本研究將樣本以「男性」與「女性」區分為兩組進行 t 考驗予以分析。

表 12

性別對校長轉型領導之差異分析摘要表

層面	性別	樣本數百 分比	平均數 (M)	標準差(SD)	t 值
A 轉型領導	(1)男性	42.5%	83.60	14.60	.403
	(2)女性	57.5%	82.98	15.73	
A1 清晰願景	(1)男性	42.5%	18.88	3.66	0.72
	(2)女性	57.5%	18.60	4.04	
A2 樹立榜樣	(1)男性	42.5%	11.06	2.43	0.853
	(2)女性	57.5%	10.83	2.76	
A3	(1)男性	42.5%	14.82	3.00	1.046

激發鼓舞	(2)女性	57.5%	14.49	3.31	
A4	(1)男性	42.5%	11.34	2.20	-0.152
高度期望	(2)女性	57.5%	11.38	2.38	
A5	(1)男性	42.5%	12.86	2.98	-0.883
個別關懷	(2)女性	57.5%	13.12	2.96	
A6	(1)男性	42.5%	14.64	2.92	0.253
智性啟發	(2)女性	57.5%	14.56	3.05	

由表 12 可知，不同性別之受試者在「校長轉型領導」整體、以及各層面得分情形非常接近，且 t 值未達顯著水準，表示教師對於校長轉型領導的知覺並不會因為性別不同而有顯著差異。

二、教師心理賦權

為瞭解不同性別教師對其「教師心理賦權」之知覺的差異性，本研究以教師性別為自變項，教師心理賦權整體及各層面為依變項進行獨立樣本 t 檢定，並將結果分析如下。

表 13
性別對教師心理賦權之差異分析摘要表

層面	性別	樣本數 百分比	平均數 (M)	標準差 (SD)	t 值	差異 情形
B 心理賦權	(1)男性	42.5%	28.87	4.35	2.645**	(1)>(2)
	(2)女性	57.5%	27.76	4.10		
B1 目標內化	(1)男性	42.5%	10.32	2.19	1.04	
	(2)女性	57.5%	10.10	2.07		
B2 控制感	(1)男性	42.5%	6.19	1.82	2.789**	(1)>(2)
	(2)女性	57.5%	5.71	1.67		
B3 勝任感	(1)男性	42.5%	12.36	1.71	2.388*	(1)>(2)
	(2)女性	57.5%	11.95	1.71		

註：*表示 $P < .05$ **表示 $P < .01$. ***表示 $p < .001$.

由表 13 可知，不同性別之受試者在「心理賦權」整體與各層面之平均得分皆為男性大於女性，而 t 值在「心理賦權」整體、及「控制感」、「勝任感」層面部分依序為 2.645*、2.789*與 2.388*，皆達顯著水準，表示不同性別教師在心理賦權知覺上有顯著差異，且男性教師的知覺程度高於女性教師。

三、教師組織認同

欲瞭解不同性別教師對其「教師組織認同」之知覺的差異性，本研究將其分為男性、女性兩組，並以 t 考驗進行分析。

表 14

性別對教師組織認同之差異分析摘要表

層面	性別	樣本數 百分比	平均數 (M)	標準差 (SD)	t 值	差異 情形
C 組織認同	(1)男性	42.5%	31.00	4.36	1.932	
	(2)女性	57.5%	30.10	4.82		
C1 成員關係	(1)男性	42.5%	12.63	1.79	2.458*	(1)>(2)
	(2)女性	57.5%	12.17	1.92		
C2 忠誠度	(1)男性	42.5%	7.47	1.34	-0.003	
	(2)女性	57.5%	7.47	1.47		
C3 相似性	(1)男性	42.5%	10.90	1.98	2.182*	(1)>(2)
	(2)女性	57.5%	10.46	2.03		

註：*表示 $P < .05$

如上表所示，男性教師受試者在「組織認同」整體以及「成員關係」、「相似性」等兩個構面的平均數高於女性受試者，且 t 值為依序為 19.32、2.458*、2.182*，雖然在整體部分未達顯著，但有兩個構面皆達顯著水準，表示不同性別之教師在「成員關係」與「相似性」的知覺上有所差異，並且男性教師對組織認同的看法較女性教師正向。

貳、「學歷」在校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形

一、校長轉型領導

為了解不同教育程度之教師其知覺「校長轉型領導」是否存有差異，本研究將受試者分為「大學」、「碩士」、「博士」三組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 15
學歷對校長轉型領導之差異分析摘要表

層面	學歷	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
A 轉型領導	學士	108	82.99	14.59	組間	41.564	2	20.782	.089
	碩士	289	83.27	15.57	組內	94326.839	404	233.482	
	博士	10	85.10	13.96	總和	94368.403	406		
	總和	407	83.24	15.25					
A1 清晰願景	學士	108	18.67	3.56	組間	2.609	2	1.304	.086
	碩士	289	18.72	4.01	組內	6111.898	404	15.128	
	博士	10	19.20	3.79	總和	6114.506	406		
	總和	407	18.72	3.88					
A2 樹立榜樣	學士	108	10.76	2.77	組間	4.679	2	2.340	.339
	碩士	289	10.98	2.59	組內	2792.254	404	6.912	
	博士	10	11.20	2.04	總和	2796.934	406		
	總和	407	10.93	2.62					
A3 激發鼓舞	學士	108	14.55	3.02	組間	1.699	2	.849	.084
	碩士	289	14.67	3.25	組內	4109.279	404	10.171	
	博士	10	14.40	3.24	總和	4110.978	406		
	總和	407	14.63	3.18					
A4 高度期望	學士	108	11.51	2.03	組間	4.108	2	2.054	.387
	碩士	289	11.30	2.41	組內	2145.799	404	5.311	
	博士	10	11.60	1.65	總和	2149.907	406		
	總和	407	11.36	2.30					
A5 個別關懷	學士	108	12.71	3.11	組間	19.459	2	9.730	1.106
	碩士	289	13.09	2.90	組內	3553.479	404	8.796	
	博士	10	13.90	3.25	總和	3572.939	406		
	總和	407	13.01	2.97					
A6 智性啟發	學士	108	14.80	2.92	組間	6.948	2	3.474	.387
	碩士	289	14.51	3.03	組內	3623.347	404	8.969	
	博士	10	14.80	2.53	總和	3630.295	406		
	總和	407	14.59	2.99					

由表 15 可知，不同學歷之受試者之「轉型領導」整體以及「清晰願景」、「樹立榜樣」、「激發鼓舞」、「高度期望」、「個別關懷」、「智性啟發」等各別層面之差異程度皆未達顯著水準，即不同學歷背景之教師其對轉型領導之知覺並無顯著差異。

二、教師心理賦權

為了解不同教育程度之教師其對「教師心理賦權」之程度是否存在差異，本研究將受試者分為「大學」、「碩士」、「博士」三組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 16

學歷對教師心理賦權之差異分析摘要表

層面	學歷	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
B 心理賦權	學士	108	27.96	4.11	組間	18.430	2	9.215	.511
	碩士	289	28.30	4.29	組內	7283.860	404	18.029	
	博士	10	29.20	4.49	總和	7302.290	406		
	總和	407	28.23	4.24					
B1 目標內化	學士	108	10.14	2.00	組間	.492	2	.246	.054
	碩士	289	10.22	2.16	組內	1825.783	404	4.519	
	博士	10	10.20	2.57	總和	1826.275	406		
	總和	407	10.20	2.12					
B2 控制感	學士	108	5.77	1.84	組間	3.201	2	1.601	.521
	碩士	289	5.96	1.72	組內	1241.615	404	3.073	
	博士	10	6.10	1.91	總和	1244.816	406		
	總和	407	5.91	1.75					
B3 勝任感	學士	108	12.06	1.52	組間	6.530	2	3.265	1.103
	碩士	289	12.12	1.80	組內	1195.328	404	2.959	
	博士	10	12.90	1.45	總和	1201.857	406		
	總和	407	12.12	1.72					

由表 16 可知，不同學歷之受試者之「心理賦權」整體以及「目標內化」、「控制感」、「勝任感」等各別層面之差異程度皆未達顯著水準，即不同學歷背景之教師其對心理賦權之知覺並無顯著差異。

三、教師組織認同

為了解不同教育程度之教師其對「教師組織認同」之知覺是否存有差異，本研究將受試者分為「大學」、「碩士」、「博士」三組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 17

學歷對教師組織認同之差異分析摘要表

層面	學歷	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
C 組織認同	學士	108	30.21	4.97	組間	28.776	2	14.388	.665
	碩士	289	30.54	4.53	組內	8744.870	404	21.646	
	博士	10	31.90	4.70	總和	8773.646	406		
	總和	407	30.48	4.65					
C1 成員關係	學士	108	12.26	2.06	組間	8.222	2	4.111	1.171
	碩士	289	12.38	1.81	組內	1418.230	404	3.510	
	博士	10	13.20	1.55	總和	1426.452	406		
	總和	407	12.37	1.87					
C2 忠誠度	學士	108	7.44	1.45	組間	1.912	2	.956	.475
	碩士	289	7.47	1.41	組內	813.567	404	2.014	
	博士	10	7.90	1.45	總和	815.479	406		
	總和	407	7.47	1.42					
C3 相似性	學士	108	10.51	2.05	組間	2.778	2	1.389	.341
	碩士	289	10.69	2.00	組內	1644.563	404	4.071	
	博士	10	10.80	2.20	總和	1647.342	406		
	總和	407	10.64	2.01					

由表 17 可知，不同學歷之受試者之「組織認同」整體以及「成員關係」、「忠誠度」、「相似性」等各別層面之差異程度皆未達顯著水準，即不同學歷背景之教師其對組織認同之知覺並無顯著差異。

參、「教育學分修習背景」在校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形

一、校長轉型領導

為瞭解不同教育學分修習背景之教師其對「校長轉型領導」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「師範院校」、「一般大學教育學程」、「學士後師資班」、「其他」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 18

教育學分修習背景對校長轉型領導之差異分析摘要表

層面	教育學分背景	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
A 轉型 領導	師範院校	230	81.87	15.85	組間	1185.443	4	296.361	1.279
	一般大學教育學程	123	84.64	14.53	組內	93182.96	402	231.798	
	學士後師資班	48	86.44	13.43	總和	94368.403	406		
	其他	5	81.80	18.78					
	總和	407	83.24	15.25					
A1 清晰 願景	師範院校	230	18.23	4.06	組間	154.003	4	38.501	2.597*
	一般大學教育學程	123	19.18	3.73	組內	5960.503	402	14.827	
	學士後師資班	48	19.79	3.16	總和	6114.506	406		
	其他	5	18.40	2.70					
	總和	407	18.72	3.88					
A2 樹立 榜樣	師範院校	230	10.61	2.72	組間	66.008	4	16.502	2.429*
	一般大學教育學程	123	11.29	2.44	組內	2730.925	402	6.793	
	學士後師資班	48	11.60	2.39	總和	2796.934	406		
	其他	5	10.60	3.13					
	總和	407	10.93	2.62					
A3 激發 鼓舞	師範院校	230	14.46	3.28	組間	39.428	4	9.857	0.973
	一般大學教育學程	123	14.72	3.06	組內	4071.549	402	10.128	
	學士後師資班	48	15.25	2.85	總和	4110.978	406		
	其他	5	14.80	4.55					
	總和	407	14.63	3.18					
A4 高度 期望	師範院校	230	11.23	2.38	組間	17.391	4	4.348	0.82
	一般大學教育學程	123	11.44	2.22	組內	2132.515	402	5.305	
	學士後師資班	48	11.85	2.09	總和	2149.907	406		
	其他	5	11.00	2.45					
	總和	407	11.36	2.30					
A5 個別 關懷	師範院校	230	12.94	2.98	組間	13.397	4	3.349	0.378
	一般大學教育學程	123	13.17	2.95	組內	3559.542	402	8.855	
	學士後師資班	48	13.02	2.97	總和	3572.939	406		
	其他	5	13.00	3.67					
	總和	407	13.01	2.97					
A6	師範院校	230	14.40	3.13	組間	24.68	4	6.17	0.688

智性 啟發	一般大學教育學程	123	14.84	2.95	組內	3605.615	402	8.969
	學士後師資班	48	14.92	2.40	總和	3630.295	406	
	其他	5	14.00	2.83				
	總和	407	14.59	2.99				

註：*表示 $P < .05$

由表 18 可知，不同教育學分修習背景之教師在僅在「清晰願景」與「樹立榜樣」兩個層面之知覺差異達顯著，再利用 scheffe 法進行事後比較發現，並未達顯著；若利用 LSD 法進行事後比較，一般大學教育學程之教師對於「清晰願景」與「樹立榜樣」兩個層面之差異大於師範院校畢業之教師，學士後師資班教師亦大於師範院校畢業之教師。

至於「轉型領導」整體與「激發鼓舞」、「高度期望」、「個別關懷」、「智性啟發」等其他層面之差異情形則未達顯著。

二、教師心理賦權

為瞭解不同教育學分修習背景之教師其對「教師心理賦權」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「師範院校」、「一般大學教育學程」、「學士後師資班」、「其他」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 19

教育學分修習背景對教師心理賦權之差異分析摘要表

層面	教育學分 背景	個數	平均 數	標準 差	變異數摘要分析表				
					變異 來源	平方和	自由 度	均方	F值
B 心理 賦權	師範院校	230	28.05	4.33	組間	38.205	4	9.551	0.529
	一般大學 教育學程	123	28.51	4.27	組內	7264.085	402	18.07	
	學士後師 資班	48	28.48	3.98	總和	7302.29	406		
	其他	5	28.00	1.58					
	總和	407	28.23	4.24					
B1	師範院校	230	10.07	2.21	組間	11.185	4	2.796	0.619

目標 內化	一般大學 教育學程	123	10.37	2.03	組內	1815.09	402	4.515	
	學士後師 資班	48	10.42	2.01	總和	1826.275	406		
	其他	5	10.00	1.41					
	總和	407	10.20	2.12					
B2 控制感	師範院校	230	5.92	1.78	組間	16.542	4	4.135	1.353
	一般大學 教育學程	123	5.98	1.63	組內	1228.274	402	3.055	
	學士後師 資班	48	5.79	1.93	總和	1244.816	406		
	其他	5	6.00	0.71					
	總和	407	5.91	1.75					
B3 勝任感	師範院校	230	12.07	1.74	組間	2.942	4	0.735	0.247
	一般大學 教育學程	123	12.17	1.76	組內	1198.916	402	2.982	
	學士後師 資班	48	12.27	1.67	總和	1201.857	406		
	其他	5	12.00	0.00	組間				
	總和	407	12.12	1.72	組內				

由表 19 可知，不同教育學分修習背景之受試者之「心理賦權」整體以及「目標內化」、「控制感」、「勝任感」等各別層面之差異程度皆未達顯著水準，即不同教育學分修習背景之教師其對心理賦權之知覺並無顯著差異。

三、教師組織認同

為瞭解不同教育學分修習背景之教師其對「教師組織認同」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「師範院校」、「一般大學教育學程」、「學士後師資班」、「其他」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 20

教育學分析修習背景對教師組織認同之差異分析摘要表

層面	教育學分 背景	個數	平均 數	標準 差	變異數摘要分析表				
					變異 來源	平方和	自由 度	均方	F值
C 組織 認同	師範院校	230	30.36	4.49	組間	83.389	4	20.847	0.964
	一般大學 教育學程	123	30.60	4.39	組內	8690.257	402	21.618	
	學士後師 資班	48	31.06	5.81	總和	8773.646	406		
	其他	5	29.40	5.68					
	總和	407	30.48	4.65					
C1 成員 關係	師範院校	230	12.26	1.85	組間	15.093	4	3.773	1.075
	一般大學 教育學程	123	12.51	1.77	組內	1411.359	402	3.511	
	學士後師 資班	48	12.60	2.24	總和	1426.452	406		
	其他	5	11.80	1.64					
	總和	407	12.37	1.87					
C2 忠誠度	師範院校	230	7.47	1.34	組間	2.709	4	0.677	0.335
	一般大學 教育學程	123	7.42	1.43	組內	812.77	402	2.022	
	學士後師 資班	48	7.67	1.72	總和	815.479	406		
	其他	5	7.20	1.92					
	總和	407	7.47	1.42					
C3 相似性	師範院校	230	10.63	1.97	組間	23.048	4	5.762	1.426
	一般大學 教育學程	123	10.67	1.90	組內	1624.293	402	4.041	
	學士後師 資班	48	10.79	2.41	總和	1647.342	406		
	其他	5	10.40	2.30	組間				
	總和	407	10.64	2.01	組內				

由表 20 可知，不同教育學分修習背景之受試者之「組織認同」整體以及「成員關係」、「忠誠度」、「相似性」等各別層面之差異程度皆未達顯著水準，即不同教育學分修習背景之教師其對組織認同之知覺並無顯著差異。

肆、「職務」在校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形

一、校長轉型領導

為瞭解不同職務之教師其對「校長轉型領導」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「主任或秘書」、「組長」、「導師」、「專任教師」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 21

職務對校長轉型領導之差異分析摘要表

層面	職務	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
A 轉型 領導	主任或秘書	48	93.67	15.38	組間	8944.545	3	2981.515	14.066***
	組長	86	86.87	12.84	組內	85423.858	403	211.97	
	導師	166	80.90	15.47	總和	94368.403	406		
	專任	107	79.27	14.02					
	總和	407	83.24	15.25					
A1 清晰 願景	主任或秘書	48	21.15	3.56	組間	457.057	3	152.352	10.853***
	組長	86	19.49	3.05	組內	5657.449	403	14.038	
	導師	166	18.08	4.06	總和	6114.506	406		
	專任	107	18.00	3.82					
	總和	407	18.72	3.88					
A2 樹立 榜樣	主任或秘書	48	12.38	2.64	組間	219.261	3	73.087	11.427***
	組長	86	11.63	2.23	組內	2577.672	403	6.396	
	導師	166	10.64	2.63	總和	2796.934	406		
	專任	107	10.16	2.54					
	總和	407	10.93	2.62					
A3 激發 鼓舞	主任或秘書	48	16.58	3.04	組間	325.292	3	108.431	11.543***
	組長	86	15.31	2.94	組內	3785.686	403	9.394	
	導師	166	14.27	3.20	總和	4110.978	406		
	專任	107	13.77	2.96					
	總和	407	14.63	3.18					
A4	主任或	48	12.77	2.33	組間	173.774	3	57.925	11.813***

高度 期望	秘書							
	組長	86	11.93	2.07	組內	1976.132	403	4.904
	導師	166	10.98	2.24	總和	2149.907	406	
	專任	107	10.87	2.24				
	總和	407	11.36	2.30				
A5 個別 關懷	主任或 秘書	48	14.31	2.95	組間	98.284	3	32.761 3.8**
	組長	86	13.07	2.89	組內	3474.655	403	8.622
	導師	166	12.79	2.97	總和	3572.939	406	
	專任	107	12.73	2.91				
	總和	407	13.01	2.97				
A6 智性 啟發	主任或 秘書	48	16.48	2.62	組間	341.685	3	113.895 13.957***
	組長	86	15.44	2.68	組內	3288.61	403	8.16
	導師	166	14.15	3.01	總和	3630.295	406	
	專任	107	13.75	2.86				
	總和	407	14.59	2.99				

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由表 21 可知，不同職務之教師在轉型領導整體與各層面之知覺程度皆達顯著差異，進一步以 scheffe 法進行事後比較發現：在「轉型領導」整體與「清晰願景」、「樹立榜樣」、「激發鼓舞」、「高度期望」、「個別關懷」、「智性啟發」部分，主任或秘書皆較導師與專任教師高；而在「轉型領導」整體與「樹立榜樣」、「高度期望」、「智性啟發」層面部分，組長的知覺程度大於導師與專任教師。研究說明不同職務之教師其對於轉型領導之知覺存有顯著差異。

二、教師心理賦權

為瞭解不同職務之教師其對「教師心理賦權」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「主任或秘書」、「組長」、「導師」、「專任教師」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 22

職務對教師心理賦權之差異分析摘要表

層面	職務	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
B 心理 賦權	主任或秘書	48	31.25	3.03	組間	543.976		3181.325	10.812***
	組長	86	28.26	4.16	組內	6758.314	403	16.77	
	導師	166	27.95	4.20	總和	7302.29	406		
	專任	107	27.30	4.28					
	總和	407	28.23	4.24					
B1 目標內 化	主任或秘書	48	11.46	1.70	組間	105.383	3	35.128	8.226***
	組長	86	10.42	1.87	組內	1720.892	403	4.27	
	導師	166	9.96	2.22	總和	1826.275	406		
	專任	107	9.81	2.11					
	總和	407	10.20	2.12					
B2 控制感	主任或秘書	48	7.42	1.20	組間	169.112	3	56.371	21.119***
	組長	86	6.29	1.55	組內	1075.704	403	2.669	
	導師	166	5.66	1.69	總和	1244.816	406		
	專任	107	5.32	1.77					
	總和	407	5.91	1.75					
B3 勝任感	主任或秘書	48	12.38	1.63	組間	38.243	3	12.748	4.415**
	組長	86	11.55	1.72	組內	1163.614	403	2.887	
	導師	166	12.32	1.61	總和	1201.857	406		
	專任	107	12.17	1.84					
	總和	407	12.12	1.72					

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由表 22 可知，不同職務之教師在教師心理賦權整體與各層面之知覺程度皆達顯著差異，進一步以 scheffe 法進行事後比較發現：1. 在「心理賦權」整體部分與「控制感」層面，主任或秘書的知覺較其他職務皆高；2. 在「目標內化」層面，主任或秘書高於導師與專任教師；在「勝任感」層面則是導師高於組長。研究顯示不同職務之教師其對於心理賦權之知覺存有顯著差異。

三、教師組織認同

為瞭解不同職務之教師其對「教師組織認同」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「主任或秘書」、「組長」、「導師」、「專任教師」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 23

職務對教師組織認同之差異分析摘要表

層面	職務	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
C 組織 認同	主任或秘書	48	32.63	3.06	組間	280.687	3	93.562	4.44**
	組長	86	30.44	4.36	組內	8492.959	403	21.074	
	導師	166	30.36	4.97	總和	8773.646	406		
	專任	107	29.75	4.73					
	總和	407	30.48	4.65					
C1 成員關 係	主任或秘書	48	13.10	1.28	組間	36.064	3	12.021	3.484*
	組長	86	12.31	1.68	組內	1390.388	403	3.45	
	導師	166	12.37	2.03	總和	1426.452	406		
	專任	107	12.07	1.94					
	總和	407	12.37	1.87					
C2 忠誠度	主任或秘書	48	7.94	0.95	組間	14.045	3	4.682	2.354
	組長	86	7.49	1.44	組內	801.434	403	1.989	
	導師	166	7.45	1.44	總和	815.479	406		
	專任	107	7.29	1.50					
	總和	407	7.47	1.42					
C3 相似性	主任或秘書	48	11.58	1.70	組間	51.052	3	17.017	4.296**
	組長	86	10.64	1.91	組內	1596.289	403	3.961	
	導師	166	10.54	2.09	總和	1647.342	406		
	專任	107	10.39	2.01					
	總和	407	10.64	2.01					

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由表 23 可知，不同職務之教師在「組織認同」整體與「相似性」、

「成員關係」等兩層面之知覺程度皆達顯著差異，進一步以 scheffe 法進行事後比較發現：1.在「組織認同」整體與「相似性」層面部分，主任或秘書皆較導師與專任教師高；在「成員關係」構面則是主任或秘書高於專任教師，至於「忠誠度」部分則無顯著差異。研究說明不同職務之教師其對於組織認同之知覺存有顯著差異。

伍、「學校規模」在校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形

一、校長轉型領導

為瞭解不同學校規模之教師其知覺轉型領導是否有差異，本研究以「12班以下」、「13~48班」、「49班以上」三組進行單因子變異數分析。

表 24

學校規模對校長轉型領導之差異分析摘要表

層面	學校規模(班級數)	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F
A 轉型 領導	≤12	88	86.82	14.81	組間	6398.279	2	3199.140	14.692***
	13~48	193	85.44	15.74	組內	87970.124	404	217.748	
	≥49	126	77.37	13.05	總和	94368.403	406		
	總和	407	83.24	15.25					
A1 清晰 願景	≤12	88	19.31	3.84	組間	306.918	2	153.459	10.675***
	13~48	193	19.30	3.92	組內	5807.588	404	14.375	
	≥49	126	17.42	3.55	總和	6114.506	406		
	總和	407	18.72	3.88					
A2 樹立 榜樣	≤12	88	11.56	2.71	組間	163.156	2	81.578	12.513***
	13~48	193	11.25	2.59	組內	2633.778	404	6.519	
	≥49	126	10.00	2.38	總和	2796.934	406		
	總和	407	10.93	2.62					
A3 激發 鼓舞	≤12	88	15.50	3.07	組間	193.755	2	96.878	9.991***
	13~48	193	14.86	3.27	組內	3917.223	404	9.696	
	≥49	126	13.67	2.88	總和	4110.978	406		
	總和	407	14.63	3.18					

A4 高度 期望	≤12	88	11.51	2.44	組間	114.259	2	57.130	11.338***
	13~48	193	11.80	2.27	組內	2035.647	404	5.039	
	≥49	126	10.59	2.05	總和	2149.907	406		
	總和	407	11.36	2.30					
A5 個別 關懷	≤12	88	14.34	2.25	組間	272.705	2	136.353	16.692***
	13~48	193	13.04	3.18	組內	3300.233	404	8.169	
	≥49	126	12.05	2.72	總和	3572.939	406		
	總和	407	13.01	2.97					
A6 智性 啟發	≤12	88	14.60	2.89	組間	183.461	2	91.731	10.752***
	13~48	193	15.20	2.98	組內	3446.834	404	8.532	
	≥49	126	13.65	2.85	總和	3630.295	406		
	總和	407	14.59	2.99					

註：*表示 $P<.05$ ，**表示 $P<.01$ ，***表示 $P<.001$

由上表可知，不同學校規模之教師對「校長轉型領導」整體與「清晰願景」、「樹立榜樣」、「激發鼓舞」、「高度期望」、「個別關懷」、「智性啟發」等各個層面之知覺差異皆達顯著水準，再進一步以scheffe法進行事後比較發現：學校規模「12班以下」之教師在「校長轉型領導」整體以及「清晰願景」、「樹立榜樣」、「激發鼓舞」、「高度期望」、「個別關懷」、等各個層面之知覺皆大於「49班以上」之教師；而學校規模「13~48班」的教師在校長轉型領導整體與各層面之知覺差異皆大於「49班以上」之教師。研究說明不同學校規模之教師對轉型領導之知覺有顯著差異。

二、教師心理賦權

為瞭解不同學校規模之教師其對「教師心理賦權」之知覺程度是否有差異，本研究以「12班以下」、「13~48班」、「49班以上」三組進行單因子變異數分析。

表 25

學校規模對教師心理賦權之差異分析摘要表

層面	學校規模(班級數)	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F
B 心理 賦權	≤12	88	28.50	4.33	組間	242.790	2	121.395	6.947***
	13~48	193	28.85	4.57	組內	7059.500	404	17.474	
	≥49	126	27.10	3.37	總和	7302.290	406		
	總和	407	28.23	4.24					
B1 目標 內化	≤12	88	10.38	2.06	組間	44.075	2	22.037	4.996**
	13~48	193	10.44	2.25	組內	1782.200	404	4.411	
	≥49	126	9.71	1.88	總和	1826.275	406		
	總和	407	10.20	2.12					
B2 控制 感	≤12	88	6.17	1.73	組間	42.800	2	21.400	7.193***
	13~48	193	6.11	1.87	組內	1202.015	404	2.975	
	≥49	126	5.43	1.48	總和	1244.816	406		
	總和	407	5.91	1.75					
B3 勝任 感	≤12	88	11.95	1.60	組間	12.274	2	6.137	2.084
	13~48	193	12.31	1.72	組內	1189.583	404	2.945	
	≥49	126	11.96	1.79	總和	1201.857	406		
	總和	407	12.12	1.72					

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由上表 25 可知，不同學校規模之教師對「教師心理賦權」整體與「目標內化」、「控制感」等層面之知覺差異皆達顯著水準。再進一步以 scheffe 法進行事後比較發現：學校規模「13~48 班」的教師在「心理賦權」整體與「目標內化」、「控制感」等層面之知覺差異皆大於「49 班以上」之教師。研究說明不同學校規模之教師對心理賦權之知覺有顯著差異。

三、教師組織認同

為瞭解不同學校規模之教師其對「教師組織認同」之知覺程度是否有差異，本研究以「12 班以下」、「13~48 班」、「49 班以上」三組進行單因子變異數分析。

表 26

學校規模對教師組織認同之差異分析摘要表

層面	學校規模(班級數)	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F
C 組織認同	≤12	88	29.99	4.45	組間	101.750	2	50.875	2.370
	13~48	193	31.01	4.97	組內	8671.896	404	21.465	
	≥49	126	30.02	4.20	總和	8773.646	406		
	總和	407	30.48	4.65					
C1 成員關係	≤12	88	12.08	1.76	組間	15.052	2	7.526	2.154
	13~48	193	12.55	1.94	組內	1411.400	404	3.494	
	≥49	126	12.28	1.84	總和	1426.452	406		
	總和	407	12.37	1.87					
C2 忠誠度	≤12	88	7.28	1.36	組間	8.010	2	4.005	2.004
	13~48	193	7.62	1.42	組內	807.469	404	1.999	
	≥49	126	7.39	1.44	總和	815.479	406		
	總和	407	7.47	1.42					
C3 相似性	≤12	88	10.63	1.87	組間	17.767	2	8.884	2.202
	13~48	193	10.84	2.25	組內	1629.574	404	4.034	
	≥49	126	10.36	1.69	總和	1647.342	406		
	總和	407	10.64	2.01					

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由上表 26 可知，不同學校規模之受試者對於組織認同與其各項層面之知覺均未達顯著水準，即不同學校規模之教師知覺組織認同的程度並無顯著差異。

陸、「年齡」在校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形

為瞭解不同年齡之教師其對「校長轉型領導」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「師範院校」、「一般大學教育學程」、「學士後師資班」、「其他」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

一、校長轉型領導

為瞭解不同年齡之教師其對「校長轉型領導」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「30歲以下」、「31~40歲」、「41~50歲」、「51歲以上」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 27

年齡對校長轉型領導之差異分析摘要表

層面	年齡	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
A 轉型 領導	≤30歲	69	80.30	14.20	組間	2383.106	3	794.369	3.480*
	31-40歲	182	81.82	16.35	組內	91985.297	403	228.251	
	41-50歲	131	85.94	13.75	總和	94368.403	406		
	≥51歲	25	87.56	14.90					
	總和	407	83.24	15.25					
A1 清晰 願景	≤30歲	69	18.00	3.43	組間	177.301	3	59.100	4.012**
	31-40歲	182	18.29	4.09	組內	5937.205	403	14.733	
	41-50歲	131	19.48	3.64	總和	6114.506	406		
	≥51歲	25	19.84	3.99					
	總和	407	18.72	3.88					
A2 樹立 榜樣	≤30歲	69	10.41	2.59	組間	50.767	3	16.922	2.483
	31-40歲	182	10.77	2.73	組內	2746.167	403	6.814	
	41-50歲	131	11.34	2.45	總和	2796.934	406		
	≥51歲	25	11.40	2.61					
	總和	407	10.93	2.62					
A3 激發 鼓舞	≤30歲	69	14.22	3.27	組間	85.800	3	28.600	2.863*
	31-40歲	182	14.40	3.35	組內	4025.178	403	9.988	
	41-50歲	131	14.89	2.92	總和	4110.978	406		
	≥51歲	25	16.12	2.54					
	總和	407	14.63	3.18					
A4 高度 期望	≤30歲	69	11.19	2.07	組間	17.293	3	5.764	1.089
	31-40歲	182	11.20	2.50	組內	2132.614	403	5.292	
	41-50歲	131	11.61	2.14	總和	2149.907	406		
	≥51歲	25	11.68	2.14					
	總和	407	11.36	2.30					
A5 個別	≤30歲	69	12.38	3.21	組間	47.170	3	15.723	1.797
	31-40歲	182	12.98	2.99	組內	3525.769	403	8.749	
	41-50歲	131	13.26	2.87	總和	3572.939	406		

關懷	≥51 歲	25	13.68	2.39				
	總和	407	13.01	2.97				
A6 智性 啟發	≤30 歲	69	14.12	3.20	組間	126.434	3	42.145 4.847**
	31-40 歲	182	14.18	3.12	組內	3503.861	403	8.694
	41-50 歲	131	15.37	2.54	總和	3630.295	406	
	≥51 歲	25	14.84	2.94				
	總和	407	14.59	2.99				

註：*表示 $P<.05$ ，**表示 $P<.01$ ，***表示 $P<.001$

由上表可知，不同學校規模之教師對「校長轉型領導」整體與「清晰願景」、「激發鼓舞」、「智性啟發」等三個層面之知覺差異皆達顯著水準，再進一步以 scheffe 法進行事後比較發現：僅在「智性啟發」層面出現顯著差異，「41~50 歲」之教師高於「30 歲以下」以及「31~40 歲」之教師。若以 LSD 法再進行事後比較，則在「校長轉型領導」整體部分「41~50 歲」之教師高於「30 歲以下」以及「31~40 歲」之教師；在「激發鼓舞」層面「51 歲以上」之教師高於「30 歲以下」以及「31~40 歲」之教師；在「清晰願景」部分，「41~50 歲」之教師高於「30 歲以下」以及「31~40 歲」之教師，且「51 歲以上」之教師高於「30 歲以下」之教師。

研究說明不同年齡之教師對「校長轉型領導」之知覺有顯著差異。其中多數以「41~50 歲」的教師之知覺差異較其他年齡的教師顯著。

二、教師心理賦權

為了解不同年齡之教師其對「教師心理賦權」之程度是否存有差異，本研究將受試者分為「30 歲以下」、「31~40 歲」、「41~50 歲」、「51 歲以上」四組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 28

年齡對教師心理賦權之差異分析摘要表

層面	年齡	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
B 心理 賦權	≤30 歲	69	27.16	3.70	組間	153.386	3	51.129	2.882*
	31-40 歲	182	28.07	4.24	組內	7148.904	403	17.739	
	41-50 歲	131	28.85	4.42	總和	7302.290	406		
	≥51 歲	25	29.12	4.18					
	總和	407	28.23	4.24					
B1 目標內 化	≤30 歲	69	9.67	2.17	組間	41.174	3	13.725	3.098*
	31-40 歲	182	10.09	2.07	組內	1785.101	403	4.430	
	41-50 歲	131	10.53	2.00	總和	1826.275	406		
	≥51 歲	25	10.64	2.66					
	總和	407	10.20	2.12					
B2 控制感	≤30 歲	69	5.55	1.68	組間	11.484	3	3.828	1.251
	31-40 歲	182	5.95	1.67	組內	1233.332	403	3.060	
	41-50 歲	131	6.04	1.89	總和	1244.816	406		
	≥51 歲	25	6.00	1.78					
	總和	407	5.91	1.75					
B3 勝任感	≤30 歲	69	11.94	1.48	組間	9.940	3	3.313	1.120
	31-40 歲	182	12.03	1.76	組內	1191.917	403	2.958	
	41-50 歲	131	12.27	1.74	總和	1201.857	406		
	≥51 歲	25	12.48	1.94					
	總和	407	12.12	1.72					

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由上表可知，不同年齡之教師對「教師心理賦權」整體與「目標內化」層面之知覺差異達顯著水準，但進一步以 scheffe 法進行事後比較卻無顯著差異。若改以 Tukey HSD 法進行比較，發現在「教師心理賦權」整體與「目標內化」部分：「41~50 歲」教師知覺大於「30 歲以下」之教師。研究說明不同年齡之教師對「教師心理賦權」之知覺有顯著差異。

三、教師組織認同

為瞭解不同年齡之教師其對「教師組織認同」之知覺程度是否有

差異，本研究以「30歲以下」、「31~40歲」、「41~50歲」、「51歲以上」四組進行單因子變異數分析。

表 29

年齡對教師組織認同之差異分析摘要表

層面	年齡	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
C 組織 認同	≤30歲	69	30.39	4.65	組間	185.664	3	61.888	2.904*
	31-40歲	182	29.97	4.66	組內	8587.982	403	21.310	
	41-50歲	131	30.83	4.68	總和	8773.646	406		
	≥51歲	25	32.68	3.76					
	總和	407	30.48	4.65					
C1 成員關 係	≤30歲	69	12.20	2.03	組間	32.664	3	10.888	3.148*
	31-40歲	182	12.23	1.81	組內	1393.788	403	3.459	
	41-50歲	131	12.44	1.88	總和	1426.452	406		
	≥51歲	25	13.40	1.58					
	總和	407	12.37	1.87					
C2 忠誠度	≤30歲	69	7.48	1.49	組間	12.228	3	4.076	2.045
	31-40歲	182	7.32	1.41	組內	803.251	403	1.993	
	41-50歲	131	7.60	1.40	總和	815.479	406		
	≥51歲	25	7.96	1.24					
	總和	407	7.47	1.42					
C3 相似性	≤30歲	69	10.71	1.85	組間	24.000	3	8.000	1.986
	31-40歲	182	10.42	2.03	組內	1623.342	403	4.028	
	41-50歲	131	10.79	2.12	總和	1647.342	406		
	≥51歲	25	11.32	1.57					
	總和	407	10.64	2.01					

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由表 29 可知，不同年齡之教師在「組織認同」整體與「成員關係」等兩層面之知覺程度皆達顯著差異，進一步以 scheffe 法進行事後比較發現：在「成員關係」構面則是「51歲以上」之教師大於「31~40歲」之教師；在「組織認同」整體因以 scheffe 法比較無顯著差異，改以 Tukey HSD 法比較則發現是「51歲以上」之教師大於「31~40歲」與「30歲以下」之教師。研究說明不同年齡之教師其對於組織認同之知覺存有顯著差異。

柒、「本校服務年資」在校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形

一、校長轉型領導

為瞭解在「本校服務年資」不同之教師其對「校長轉型領導」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「5 年以下」、「6~10 年」、「11~15 年」、「16~20 年」、「21 年以上」等五組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 30

本校服務年資對校長轉型領導之差異分析摘要表

層面	本校服務年資	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
A 轉型 領導	≤5年	154	80.71	14.94	組間	1900.596	4	475.149	2.066
	6~10年	81	83.44	17.05	組內	92467.806	402	230.019	
	11~15年	98	84.73	14.63	總和	94368.403	406		
	16-20年	58	86.17	13.46					
	≥21年	16	86.75	16.22					
	總和	407	83.24	15.25					
A1 清晰 願景	≤5年	154	18.12	3.62	組間	167.049	4	41.762	2.823*
	6~10年	81	18.44	4.51	組內	5947.457	402	14.795	
	11~15年	98	19.04	3.86	總和	6114.506	406		
	16-20年	58	19.93	3.30					
	≥21年	16	19.50	4.07					
	總和	407	18.72	3.88					
A2 樹立 榜樣	≤5年	154	10.58	2.59	組間	35.062	4	8.765	1.276
	6~10年	81	10.95	2.69	組內	2761.872	402	6.870	
	11~15年	98	11.20	2.68	總和	2796.934	406		
	16-20年	58	11.28	2.53					
	≥21年	16	11.25	2.46					
	總和	407	10.93	2.62	組間	44.084	4	11.021	
A3 激發 鼓舞	≤5年	154	14.27	3.18	組內	4066.894	402	10.117	
	6~10年	81	14.56	3.54	總和	4110.978	406		
	11~15年	98	14.90	2.99					
	16-20年	58	15.03	3.01					
	≥21年	16	15.31	2.98					

	總和	407	14.63	3.18	組間	14.549	4	3.637	.685
A4 高度 期望	≤5年	154	11.17	2.17	組內	2135.358	402	5.312	
	6~10年	81	11.43	2.54	總和	2149.907	406		
	11~15年	98	11.42	2.38					
	16-20年	58	11.72	2.07					
	≥21年	16	11.19	2.64					
	總和	407	11.36	2.30					
A5 個別 關懷	≤5年	154	12.40	3.13	組間	114.356	4	28.589	3.323*
	6~10年	81	13.52	2.98	組內	3458.582	402	8.603	
	11~15年	98	13.42	2.62	總和	3572.939	406		
	16-20年	58	12.93	2.98					
	≥21年	16	14.13	2.28					
	總和	407	13.01	2.97					
A6 智性 啟發	≤5年	154	14.18	3.01	組間	66.471	4	16.618	1.874
	6~10年	81	14.54	3.42	組內	3563.824	402	8.865	
	11~15年	98	14.76	2.72	總和	3630.295	406		
	16-20年	58	15.28	2.43					
	≥21年	16	15.38	3.46					
	總和	407	14.59	2.99					

註：*表示 $P<.05$ ，**表示 $P<.01$ ，***表示 $P<.001$

由上表 30 可知，「本校服務年資」不同之教師僅在「清晰願景」與、「個別關懷」兩個層面之知覺差異達顯著水準，再進一步以 scheffe 法進行事後比較發現則無顯著差異。改以 Tukey HSD 法進行比較則發現：在「清晰願景」層面部分，在校服務年資「16~20年」教師之知覺高於「5年以下」之教師，而在「個別關懷」層面部分，「6~10年」教師之知覺高於「5年以下」之教師。研究說明「本校服務年資」不同之教師對校長轉型領導中「清晰願景」與、「個別關懷」兩個層面之知覺有顯著差異。

二、教師心理賦權

為瞭解在本校服務年資不同之教師其對「教師心理賦權」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「5年以下」、「6~10年」、「11~15年」、「16~20年」、「21年以上」等五組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 31

本校服務年資對教師心理賦權之差異分析摘要表

層面	本校服務年資	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
B 心理 賦權	≤5年	154	27.49	3.90	組間	150.641	4	37.660	2.117
	6~10年	81	28.40	4.61	組內	7151.649	402	17.790	
	11~15年	98	28.71	3.90	總和	7302.290	406		
	16-20年	58	28.90	4.85					
	≥21年	16	29.19	4.53					
	總和	407	28.23	4.24					
B1 目標內 化	≤5年	154	9.93	2.05	組間	22.621	4	5.655	1.260
	6~10年	81	10.28	2.25	組內	1803.654	402	4.487	
	11~15年	98	10.27	1.99	總和	1826.275	406		
	16-20年	58	10.53	2.37					
	≥21年	16	10.69	1.85					
	總和	407	10.20	2.12					
B2 控制感	≤5年	154	5.75	1.55	組間	10.874	4	2.719	.886
	6~10年	81	5.88	1.80	組內	1233.942	402	3.070	
	11~15年	98	6.06	1.73	總和	1244.816	406		
	16-20年	58	5.98	2.07					
	≥21年	16	6.44	2.19					
	總和	407	5.91	1.75					
B3 勝任感	≤5年	154	11.81	1.74	組間	27.300	4	6.825	2.336
	6~10年	81	12.23	1.65	組內	1174.557	402	2.922	
	11~15年	98	12.39	1.72	總和	1201.857	406		
	16-20年	58	12.38	1.60					
	≥21年	16	12.06	2.02					
	總和	407	12.12	1.72					

註：*表示 $P<.05$ ，**表示 $P<.01$ ，***表示 $P<.001$

由表 4-23 可知，在本校服務年資不同程度之受試者之「心理賦權」整體以及「目標內化」、「控制感」、「勝任感」等各別層面之差異程度皆未達顯著水準，即在校服務年資不同之教師其對心理賦權之知覺並無顯著差異。

三、教師組織認同

為瞭解在本校服務年資不同之教師其對「教師組織認同」之知覺

程度是否存有差異，本研究將受試者分為「5年以下」、「6~10年」、「11~15年」、「16~20年」、「21年以上」等五組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 32

本校服務年資對教師組織認同之差異分析摘要表

層面	本校服務年資	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
C 組 織 認 同	≤5年	154	29.96	4.66	組間	117.389	4	29.347	1.363
	6~10年	81	30.78	4.76	組內	8656.257	402	21.533	
	11~15年	98	30.76	4.50	總和	8773.646	406		
	16~20年	58	30.47	4.96					
	≥21年	16	32.44	3.20					
	總和	407	30.48	4.65					
C1 成 員 關 係	≤5年	154	12.22	1.91	組間	13.068	4	3.267	.929
	6~10年	81	12.25	1.91	組內	1413.384	402	3.516	
	11~15年	98	12.53	1.85	總和	1426.452	406		
	16~20年	58	12.48	1.93					
	≥21年	16	12.94	1.18					
	總和	407	12.37	1.87					
C2 忠 誠 度	≤5年	154	7.34	1.52	組間	5.996	4	1.499	.744
	6~10年	81	7.57	1.30	組內	809.483	402	2.014	
	11~15年	98	7.55	1.39	總和	815.479	406		
	16~20年	58	7.48	1.45					
	≥21年	16	7.81	0.98					
	總和	407	7.47	1.42					
C3 相 似 性	≤5年	154	10.40	1.91	組間	35.925	4	8.981	2.241
	6~10年	81	10.96	2.08	組內	1611.416	402	4.008	
	11~15年	98	10.67	1.94	總和	1647.342	406		
	16~20年	58	10.50	2.21					
	≥21年	16	11.69	2.02					
	總和	407	10.64	2.01					

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由表 4-24 可知，在校服務年資不同之受試者之「組織認同」整體以及「成員關係」、「忠誠度」、「相似形」等各別層面之差異程度皆未達顯著水準，即在校服務年資不同之教師其對心理賦權之知覺並無顯著差異。

捌、「總任教年資」在校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之差異情形

一、校長轉型領導

為瞭解「總任教年資」不同之教師其對「校長轉型領導」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「5年以下」、「6~10年」、「11~15年」、「16~20年」、「21年以上」等五組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 33

總任教年資對校長轉型領導之差異分析摘要表

層面	總任教年資	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
A 轉型 領導	≤5年	80	18.05	3.94	組間	1725.994	4	431.498	1.872
	6~10年	109	18.36	4.00	組內	92642.409	402	230.454	
	11~15年	79	18.49	4.15	總和	94368.403	406		
	16-20年	71	19.39	3.29					
	≥21年	68	19.63	3.71					
	總和	407	18.72	3.88					
A1 清晰 願景	≤5年	80	10.39	2.75	組間	143.147	4	35.787	2.409*
	6~10年	109	10.79	2.72	組內	5971.359	402	14.854	
	11~15年	79	11.09	2.63	總和	6114.506	406		
	16-20年	71	11.25	2.39					
	≥21年	68	11.26	2.50					
	總和	407	10.93	2.62					
A2 樹立 榜樣	≤5年	80	14.25	3.36	組間	42.748	4	10.687	1.560
	6~10年	109	14.58	3.38	組內	2754.186	402	6.851	
	11~15年	79	14.37	3.24	總和	2796.934	406		
	16-20年	71	14.89	2.74					
	≥21年	68	15.19	2.98					
	總和	407	14.63	3.18					
A3 激發 鼓舞	≤5年	80	11.30	2.29	組間	43.423	4	10.856	1.073
	6~10年	109	11.23	2.42	組內	4067.555	402	10.118	
	11~15年	79	11.23	2.52	總和	4110.978	406		
	16-20年	71	11.59	2.11					
	≥21年	68	11.56	2.08					
	總和	407	11.36	2.32					

層面	總任教年資	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
	總和	407	11.36	2.30					
A4 高度 期望	≤5年	80	12.20	3.51	組間	10.022	4	2.506	.471
	6~10年	109	13.15	2.88	組內	2139.884	402	5.323	
	11~15年	79	13.11	2.65	總和	2149.907	406		
	16-20年	71	13.21	2.77					
	≥21年	68	13.43	2.88					
	總和	407	13.01	2.97					
A5 個別 關懷	≤5年	80	14.33	3.33	組間	70.049	4	17.512	2.010
	6~10年	109	14.23	3.17	組內	3502.889	402	8.714	
	11~15年	79	14.30	2.92	總和	3572.939	406		
	16-20年	71	15.10	2.28					
	≥21年	68	15.29	2.90					
	總和	407	14.59	2.99					
A6 智性 啟發	≤5年	80	9.90	2.17	組間	78.342	4	19.586	2.217
	6~10年	109	10.09	2.18	組內	3551.952	402	8.836	
	11~15年	79	10.04	1.86	總和	3630.295	406		
	16-20年	71	10.52	1.98					
	≥21年	68	10.56	2.35					
	總和	407	10.20	2.12					

註：*表示 $P<.05$ ，**表示 $P<.01$ ，***表示 $P<.001$

由上表可知，「總任教年資」不同之教師僅在「清晰願景」層面之知覺差異皆達顯著水準，再進一步以 scheffe 法進行事後比較卻無顯著差異，改以 LSD 法分析，總任教年資「16~20年」之教師高於「5年以下」之教師、「21年以上」之教師高於「5年以下」與「6~10年」之教師。研究說明「總任教年資」不同之教師對校長轉型領導中「清晰願景」層面之知覺有顯著差異。

二、教師心理賦權

為瞭解總服務年資不同之教師其對「教師心理賦權」之知覺程度是否存有差異，將受試者分為「5年以下」、「6~10年」、「11~15年」、「16~20年」、「21年以上」等五組，並以單因子變異數分析進行考驗。

表 34

總任教年資對教師心理賦權之差異分析摘要表

層面	總任教年資	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
B 心理 賦權	≤5年	80	27.51	3.76	組間	123.424	4	30.856	1.728
	6~10年	109	27.86	4.42	組內	7178.866	402	17.858	
	11~15年	79	28.28	4.14	總和	7302.290	406		
	16-20年	71	28.75	4.09					
	≥21年	68	29.07	4.64					
	總和	407	28.23	4.24					
B1 目標 內化	≤5年	80	9.90	2.17	組間	26.624	4	6.656	1.487
	6~10年	109	10.09	2.18	組內	1799.652	402	4.477	
	11~15年	79	10.04	1.86	總和	1826.275	406		
	16-20年	71	10.52	1.98					
	≥21年	68	10.56	2.35					
	總和	407	10.20	2.12					
B2 控制 感	≤5年	80	5.70	1.64	組間	5.870	4	1.468	.476
	6~10年	109	5.88	1.67	組內	1238.945	402	3.082	
	11~15年	79	5.99	1.62	總和	1244.816	406		
	16-20年	71	5.97	1.76					
	≥21年	68	6.06	2.13					
	總和	407	5.91	1.75					
B3 勝任 感	≤5年	80	11.91	1.75	組間	19.550	4	4.888	1.662
	6~10年	109	11.89	1.65	組內	1182.307	402	2.941	
	11~15年	79	12.25	1.80	總和	1201.857	406		
	16-20年	71	12.25	1.78					
	≥21年	68	12.46	1.61					
	總和	407	12.12	1.72					

註：*表示 $P<.05$ ，**表示 $P<.01$ ，***表示 $P<.001$

由表 4-23 可知，總任教年資不同程度之受試者在「心理賦權」整體以及「目標內化」、「控制感」、「勝任感」等各別層面之差異程度皆未達顯著水準，即總服務年資不同之教師其對心理賦權之知覺並無顯著差異。

三、教師組織認同

為瞭解總服務年資不同之教師其對「教師組織認同」之知覺程度是否存有差異，本研究將受試者分為「5年以下」、「6~10年」、「11~15年」、「16~20年」、「20年以上」等五組並以單因子變異數分析進行考驗。

表 35

總任教年資對教師組織認同之差異分析摘要表

層面	總任教年資	個數	平均數	標準差	變異數摘要分析表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F值
C 組織 認同	≤5年	80	30.36	4.56	組間	181.914	4	45.479	2.128
	6~10年	109	29.88	4.96	組內	8591.732	402	21.372	
	11~15年	79	30.04	4.36	總和	8773.646	406		
	16-20年	71	30.77	4.39					
	≥21年	68	31.81	4.66					
	總和	407	30.48	4.65					
C1 成員 關係	≤5年	80	12.33	1.99	組間	36.061	4	9.015	2.607*
	6~10年	109	12.10	1.96	組內	1390.391	402	3.459	
	11~15年	79	12.14	1.69	總和	1426.452	406		
	16-20年	71	12.52	1.80					
	≥21年	68	12.94	1.79					
	總和	407	12.37	1.87					
C2 忠誠 度	≤5年	80	7.51	1.54	組間	10.610	4	2.652	1.325
	6~10年	109	7.27	1.45	組內	804.869	402	2.002	
	11~15年	79	7.41	1.27	總和	815.479	406		
	16-20年	71	7.58	1.41					
	≥21年	68	7.74	1.37					
	總和	407	7.47	1.42					
C3 相似 性	≤5年	80	10.53	1.80	組間	21.057	4	5.264	1.301
	6~10年	109	10.51	2.13	組內	1626.284	402	4.045	
	11~15年	79	10.49	1.95	總和	1647.342	406		
	16-20年	71	10.68	1.95					
	≥21年	68	11.13	2.18					
	總和	407	10.64	2.01					

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由表 35 可知，在校服務年資不同之受試者之「組織認同」整體以及、「忠誠度」、「相似形」等別層面之差異程度皆未達顯著水準，唯在「成員關係」之層面達顯著，但進一步以 scheffe 法進行事後比較卻無顯著差異。改以 LSD 法分析，總任教年資「21 年以上」教師之知覺高於「5 年以下」、「6~10 年」、「11~15 年」之教師。研究說明「總任教年資」不同之教師對組織認同中「成員關係」層面之知覺有顯著差異。

玖、綜合討論

根據不同之教師背景變項與學校背景變項，以了解台灣北區高中教師對於校長轉型領導、教師心理賦權、教師組織認同之知覺差異情形，如表 36、表 37、表 38 所示，茲分述如下。

表 36

不同背景變項在校長轉型領導之差異分析摘要表

背景變項		研究變項顯著情形						
類別	內容	校長轉型 領導整體	清晰 願景	樹立 榜樣	激發 鼓舞	高度 期望	個別 關懷	智性 啟發
教育 學分 修習 背景	(1)師範院校							
	(2)一般大學 教育學程		(3)>(1)	(3)>(1)				
	(3)學士後師 資班		(4)>(1)	(4)>(1)				
	(4)其他							
現任 職務	(1)主任或秘 書	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)
	(2)組長	(1)>(4)	(1)>(4)	(1)>(4)	(1)>(4)	(1)>(4)	(1)>(4)	(1)>(4)
	(3)導師	(2)>(3)		(2)>(3)	(1)>(4)	(2)>(3)	(1)>(4)	(2)>(3)
	(4)專任	(2)>(4)		(2)>(4)		(2)>(4)		(2)>(4)
學校 規模	(1)≤12 班	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)	(1)>(3)	
	(2)13~48 班	(2)>(3)	(2)>(3)	(2)>(3)	(2)>(3)	(2)>(3)	(2)>(3)	(2)>(3)
	(3)≥49 班							
年齡	(1)≤30 歲							
	(2)31-40 歲	(3)>(1)	(3)>(1)		(4)>(1)			(3)>(1)
	(3)41-50 歲	(3)>(2)	(3)>(2)		(4)>(2)			(3)>(2)
	(4)≥51 歲		(4)>(1)					
本校 服務 年資	(1)≤5 年							
	(2)6~10 年							
	(3)11~15 年		(4)>(1)				(2)>(1)	
	(4)16-20 年							

	(5)≥21 年	
	(1)≤5 年	
服務	(2)6~10 年	(4)>(1)
總年	(3)11~15 年	(5)>(1)
資	(4)16-20 年	(5)>(2)
	(5)≥21 年	

一、就校長轉型領導而言，教育學分修習背景、現任職務、學校規模、年齡、本校服務年資、服務總年資係重要之因素。

不同教育學分修習背景、不同職務、不同學校規模、不同年齡、不同本校服務年資、不同服務總年資之教師，在知覺「校長轉型領導」有顯著差異。具體而言，在教育學分修習背景部分，以師範院校畢業之教師知覺程度最低，兼任行政之教師(主任或秘書、組長)較導師或專任教師高；學校規模小於 12 班的教師其對校長轉型領導的知覺較中、大型學校高；中年之教師(30 至 40 歲)的知覺高於年輕之教師，服務年資及服務總年資部分以 5 年以下的教師之知覺明顯較低。

究其原因，目前教育學分修習之情形，一般大學之競爭大於師範院校，這樣的背景之教師在師資培育之過程中比師範院校之學生更具有擔任教育工作之強烈意願，因此對校長之領導作為比其他人更高。而由於學校各項計畫執行與政策推動之因素，通常主任組長與校長的關係較其他教師更為緊密，互動頻率亦較導師與專任教師高，因此兼職行政之教師對於校長轉型領導的知覺程度也較高。此外，在學校規模部分，規模小之學校教師同仁之間的關係較為緊密，因此教師與校長間的關係較佳，對領導的知覺感受程度也較強。在年齡與任教年資部分，中年之教師(30 至 40 歲)多半在學校事務與教學工作上有一定之熟悉度，一般而言皆是學校的中堅份子，甚至是同儕夥伴或是各學科間的領導人物，在校務運作上也有一定的影響力，是以對於校長的領導作為有較高的知覺；而資歷較淺之教師一般對於學校文化較不瞭解、也多半花費較多心力於教材與學生相處部分，因此對於校長的領導作為知覺程度較其他之教師低。

表 37

不同背景變項在教師心理賦權之差異分析摘要表

類別	背景變項 內容	研究變項顯著情形			
		教師心理賦權整體	目標內化	控制感	勝任感
性別	(1)男性	(1)>(2)		(1)>(2)	(1)>(2)
	(2)女性				
現任 職務	(1)主任或秘書	(1)>(2)(3)(4)	(1)>(3)(4)	(1)>(2)(3)(4)	(4)>(2)
	(2)組長				
	(3)導師				
	(4)專任				
學校 規模	(1)≤12 班	(2)>(3)	(2)>(3)	(2)>(3)	
	(2)13~48 班				
	(3)≥49 班				
年齡	(1)≤30 歲	(3)>(1)	(3)>(1)		
	(2)31-40 歲				
	(3)41-50 歲				
	(4)≥51 歲				

二、就教師心理賦權而言，性別、現任職務、學校規模、年齡係重要之因素。

不同教育學分修習背景、不同職務、不同學校規模、不同年齡、不同本校服務年資、不同服務總年資之教師，在知覺「教師心理賦權」有顯著差異。具體而言，男性教師知覺程度較女性教師高；兼任行政之教師(主任或秘書、組長)較導師或專任教師高，但在「勝任感」部分則是導師高於組長，在學校規模部分，中型學校(13 至 48 班)之教師高於大型學校(49 班以上)之教師；在年齡部分，41 至 50 歲之教師高於 30 歲以下之教師。

究其原因，一般而言多數女性教師因為較重視家庭因素，因此男性教師對於工作的自我實現感較女性教師高，亦較願意付出額外心力與時間於工作；而兼任行政之教師因為較常被賦予推動學校發展的使命感、以及有更多機會被激勵自我實現個人生涯發展，因此對於心理賦權的知覺較其他教師為高，但在「勝任感」部分可以得知，組長的知覺低於導師，也顯現出各校目前行政人員汰換率過高、行政工作成

就感低的狀況。此外，在大型學校部分教師之間的連結較低，科辦公室過於分散，教師多半僅與自己同科的教師互動，因此在心理賦權的知覺程度相較而言最低；年齡在 41 歲到 50 歲之間的教師，多半對工作已有一定之想法，對學校有相當程度的熟稔，相較剛進職場的教師對於工作之掌握度高，因此對於心理賦權之知覺相對也較高。

表 38

不同背景變項在教師組織認同之差異分析摘要表

類別	背景變項 內容	研究變項顯著情形			
		教師組織認同整體	成員關係	忠誠度	相似性
性別	(1)男性		(1)>(2)		(1)>(2)
	(2)女性				
現任職務	(1)主任或秘書				
	(2)組長	(1)>(3)	(1)>(4)		(1)>(3)
	(3)導師	(1)>(4)			(1)>(4)
	(4)專任				
年齡	(1)≤30 歲				
	(2)31-40 歲	(4)>(1)	(4)>(2)		
	(3)41-50 歲	(4)>(2)			
	(4)≥51 歲				
服務總年資	(1)≤5 年				
	(2)6~10 年	(5)>(1)			
	(3)11~15 年	(5)>(2)			
	(4)16-20 年	(5)>(3)			
	(5)≥21 年				

三、就教師組織認同而言，性別、現任職務、年齡、服務總年資係重要之因素。

不同性別、不同職務、不同年齡、不同服務總年資之教師對於「教師組織認同」之知覺有顯著差異。在性別部分以男性高於女性教師；在職務部分以主任或秘書高於導師或專任教師；在年齡與服務總年資部分以 51 歲以上之教師為最高。

究其原因，在認同感部分，多半男性教師較有承擔工作、為同仁服務之意願，也因此認同感部分以男性教師較高。而擔任主任職務

因為職務關係多半需要展現學校辦學績效、行銷學校提高能見度，因此對於認同感之知覺也比一般教師高；在年資部分，資深教師如能在學校服務較長的時間而沒有調動，必然與學校產生一定之情感，想必也是對學校的認同感較高的緣故。



第三節 校長轉型領導、教師心理賦權與組織認同之 相關分析

本節旨在分析高中教師在校長轉型領導、教師心理賦權、教師組織認同之知覺彼此間之關聯程度，藉由透過 Pearson 積差相關來探究三者彼此間之相關情形。並以此來驗證本研究之假設：「高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同有顯著相關。」

壹、校長轉型領導與教師心理賦權之相關分析

為瞭解「校長轉型領導」與「教師心理賦權」之整體與各層面之關聯程度，故以「校長轉型領導」各層面及整體平均數與「教師心理賦權」整體平均數，進行 Pearson 積差相關分析並考驗其顯著性，以驗證「高中校長轉型領導與教師心理賦權有顯著相關」之假設。相關摘要如表 39 所示。

表 39

校長轉型領導與教師心理賦權之相關摘要表

變項	教師心理賦權				
	B1目標內化	B2控制感	B3勝任感	B心理賦權整體	
校長 轉 型 領 導	A1清晰願景	.659**	.427**	.206**	.589**
	A2樹立榜樣	.633**	.439**	.181**	.571**
	A3激發鼓舞	.662**	.489**	.216**	.621**
	A4高度期望	.533**	.405**	.185**	.509**
	A5個別關懷	.496**	.392**	.181**	.483**
	A6智性啟發	.665**	.476**	.207**	.613**
	A轉型領導整體	.722**	.517**	.232**	.669**

註：**表示 $P < .01$ 。

由表 4-31 可知，「校長轉型領導」與「教師心理賦權」之整體相關係數為 .669 ($P < .01$)，為顯著正向相關。因此「高中校長轉型領導與

教師心理賦權有顯著相關」之假設獲得數據支持。

此外，在「校長轉型領導」與「教師心理賦權」各構面皆為顯著正相關，其中在校長轉型領導構面部分以「激發鼓舞」與「教師心理賦權」整體之相關程度最高；而在教師心理賦權部分以「目標內化」與「校長轉型領導」整體之相關程度最高。

貳、校長轉型領導與教師組織認同之相關分析

為瞭解「校長轉型領導」與「教師組織認同」之整體與各層面之關聯程度，故以「校長轉型領導」各層面及整體平均數與「教師組織認同」各層面及整體平均數，進行 Pearson 積差相關分析並考驗其顯著性，以驗證「校長轉型領導與教師組織認同有顯著相關」之假設。相關摘要如表 40 所示。

表 40

教師心理賦權與教師組織認同之相關摘要表

變項	教師組織認同			
	C1 成員關係	C2 忠誠度	C3 相似性	C 組織認同整體
A1 清晰願景	.310**	.347**	.422**	.413**
A2 樹立榜樣	.343**	.351**	.413**	.424**
校長 轉型 領導 A3 激發鼓舞	.375**	.455**	.501**	.507**
A4 高度期望	.261**	.260**	.341**	.332**
A5 個別關懷	.323**	.403**	.449**	.448**
A6 智性啟發	.376**	.363**	.435**	.451**
A 轉型領導整體	.392**	.432**	.507**	.510**

註：**表示 $P < .01$ 。

由表 40 可知，「校長轉型領導」與「教師組織認同」之整體相關係數為 .510 ($P < .01$)，為顯著正向相關。因此「校長轉型領導與教師組

織認同有顯著相關」之假設獲得數據支持。

此外，在「校長轉型領導」與「教師心理賦權」各構面皆為顯著正相關，其中在校長轉型領導構面部分以「激發鼓舞」與「教師組織認同」整體之相關程度最高，而在教師組織認同部分以「相似性」與「校長轉型領導」整體之相關程度最高。

參、教師心理賦權與教師組織認同之相關分析

為瞭解「教師心理賦權」與「教師組織認同」之整體與各層面之關聯程度，故以「教師心理賦權」各層面及整體平均數與「教師組織認同」各層面及整體平均數，進行 Pearson 積差相關分析並考驗其顯著性，以驗證「教師心理賦權與教師組織認同有顯著相關」之假設。相關摘要如表 41 所示。

表 41

教師心理賦權與教師組織認同之相關摘要表

變項	教師組織認同			
	C1 成員關係	C2 忠誠度	C3 相似性	C 組織認同整體
教師 B1 目標內化	.487**	.484**	.574**	.593**
心理 B2 控制感	.314**	.378**	.474**	.447**
賦權 B3 勝任感	.303**	.269**	.284**	.327**
權 B 心理賦權整體	.496**	.507**	.598**	.614**

註：**表示 $P < .01$ 。

由表 41 可知，「教師心理賦權」與「教師組織認同」之整體相關係數為.614($P < .01$)，為顯著正向相關。因此「教師心理賦權與教師組織認同有顯著相關」之假設獲得數據支持。

此外，在「教師心理賦權」與「教師組織認同」各構面皆為顯著正相關，其中在教師心理賦權構面部分以「目標內化」與「教師組織

認同」整體之相關程度最高，而在教師組織認同部分以「相似性」與「教師心理賦權」整體之相關程度最高。

肆、校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之相關分析

整理「校長轉型領導」、「教師心理賦權」與「教師組織認同」三者之間的關係如表 42 所示：

表 42

校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之相關摘要表

	B 心理賦權	A 轉型領導	C 組織認同
B 心理賦權	1	----	----
A 轉型領導	.669**	1	----
C 組織認同	.614**	.510**	1

註：**表示 $P < .01$ 。

由表 4-34 可知，「校長轉型領導」與「教師心理賦權」之相關係數為.669($P < .01$)達顯著水準，兩者間呈正向相關；另一方面，「校長轉型領導」與「教師組織認同」之相關係數為.510($P < .01$)達顯著水準，兩者間為正向相關之關係；最後，「教師心理賦權」與「教師組織認同」間之相關係數為.614($P < .01$)亦達顯著水準，兩者間為正向相關。故研究假設四：「高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同有顯著相關。」獲得支持。

第四節 校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認

同之預測力分析

本節以「校長轉型領導」與「教師心理賦權」作為預測變項，以「教師組織認同」為校標變項，藉由逐步多元迴歸分析進行考驗，以瞭解其對「教師組織認同」之預測效果，並藉以驗證本研究之假設五：「高中校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認同有預測力。」

壹、教師組織認同預測分析

本項分析以「校長轉型領導」與「教師心理賦權」作為預測變項，以「教師組織認同」為校標變項，藉由逐步多元迴歸分析進行考驗，以瞭解其對「教師組織認同」之預測效果。

一、「校長轉型領導」對「教師組織認同」之預測分析

表 43 以「校長轉型領導」各構面為預測變項，以探究其對「教師組織認同」之預測效果。

表 43

校長轉型領導對教師組織認同之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R 平方	R 平方改 變量	標準化係 數 β	F 值
1	激發鼓舞	.507	.257	---	.507***	140.025***
2	激發鼓舞 個別關懷	.542	.294	.037	.373*** .234***	83.919***

註：***表示 $P < .001$ 。

由表 43 知，「激發鼓舞」能夠預測校標變項「教師組織認同」，其

整體預測力達.249，表示其可解釋「教師組織認同」，29.4%之變異量。

其中以「激發鼓舞」對「教師組織認同」有較高之預測力，其可解釋 25.7%之變異量。然而在模式二加入「個別關懷」變項後，其影響性亦降低，唯模式二仍以「激發鼓舞」的 β 值.327 較大，即對「教師組織認同」的影響性較高。

二、「教師心理賦權」對「教師組織認同」之預測分析

另表 44 以「教師心理賦權」各構面為預測變項，以探究其對「教師組織認同」之預測效果。

表 44

教師心理賦權對教師組織認同之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R 平方	R 平方改 變量	標準化係 數 β	F 值
1	目標內化	.593	.351		.593***	219.253***
2	目標內化 勝任感	.626	.392	.041	.547*** .207***	130.284***
3	目標內化 勝任感 控制感	.632	.399	.007	.483*** .199*** .106*	89.157***

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由表 44 知，「目標內化」能夠預測校標變項「教師組織認同」，其整體預測力達.399，表示其可解釋「教師組織認同」，39.9%之變異量。

其中以「目標內化」對「教師組織認同」有較高之預測力，其可解釋 35.1%之變異量。然而在模式二與模式三加入「勝任感」、「控制感」變項後，其影響性亦降低，唯仍以「目標內化」的 β 值.483 較大，即對「教師組織認同」的影響性較高。

三、校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認同之預測分析

最後，表 45 以「校長轉型領導」和「教師心理賦權」各層面為效標變項，以綜合探究其對「教師組織認同」之預測效果。

表 45

校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認同之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R 平方	R 平方改 變量	標準化係 數 β	F 值
1	B1 目標內化	.593	.351		.593***	219.253***
2	B1 目標內化 B3 勝任感	.626	.392	.041	.547*** .207***	130.284***
3	B1 目標內化 B3 勝任感 A5 個別關懷	.646	.418	.026	.458*** .193*** .186***	96.458***
4	B1 目標內化 B3 勝任感 A5 個別關懷 A3 激發鼓舞	.651	.424	.006	.402*** .187*** .149** .115*	74.062***
5	B1 目標內化 B3 勝任感 A5 個別關懷 A3 激發鼓舞 A1 清晰願景	.660	.436	.012	.441*** .190*** .156*** .240*** -.192**	61.961***

註：*表示 $P < .05$ ，**表示 $P < .01$ ，***表示 $P < .001$

由表 45 可知，能夠對「教師組織認同」進行預測之變項共有五個，分別是「目標內化」、「勝任感」、「個別關懷」、「激發鼓舞」與「清晰願景」。其整體預測力達.436，表示其可解釋「教師組織認同」43.6%之變異量。

其中以「目標內化」對「教師組織認同」有較高之與預測力，可

解釋 35.1%之變異量。然而在模式二至五中逐步加入其他變項之後，其影響性亦降低。唯在模式五中仍以「目標內化」的 β 值為最高，顯示「目標內化」的預測效果因為排除了其他「勝任感」、「個別關懷」、「激發鼓舞」與「清晰願景」等四個變項而降低其影響性。

四、綜合討論

綜合上述分析，茲將「校長轉型領導」、「教師心理賦權」對「教師組織認同」之預測力整理如表 46。

表 46
校長轉型領導、教師心理賦權對教師組織認同預測摘要表

預測變項	效標變項	解釋總變異量
	教師組織認同	
校長轉型領導	激發鼓舞(25.7%)	29.4%
	個別關懷	
教師心理賦權	目標內化(35.1%)	39.9%
	勝任感	
	控制感	
校長轉型領導 及教師心理賦權	目標內化(35.1%)	43.6%
	勝任感	
	個別關懷	
	激發鼓舞	
	清晰願景	

如表 46 所示，校長轉型領導對教師組織認同具有預測力，可解釋其 29.4%之變異量，其中以「激發鼓舞」的預測力 25.7%為最高。其次，教師心理賦權對教師組織認同具有預測力，可解釋其 39.9%之變異量，其中以「目標內化」的預測力 35.1%為最高。

最後，如以校長轉型領導、教師心理賦權綜合預測教師組織認同，可發現其聯合預測力可解釋 43.6%之變異量，其中仍以「目標內化」的預測力 35.1%為最高。

綜合以上結論，發現校長轉型領導中的「激發鼓舞」係影響教師組織認同感之重要的因素，此外，研究顯示「目標內化」是最能預測教師組織認同感之最關鍵的因素。



第五節 教師心理賦權在校長轉型領導與教師組織認

同之中介效果分析

本研究欲以「教師心理賦權」作為中介變項，以「校長轉型領導」為預測變項，以「教師組織認同」為效標變項，藉由 Sobel test 進一步驗證「教師心理賦權」在「校長轉型領導」與「教師組織認同」之影響，以驗證本研究之假設六：「高中教師心理賦權對校長轉型領導與教師組織認同具有中介效果。」

本研究採用 Baron 及 Kenny (1986) 所提出的中介效果檢驗模式，其過程必須執行三個迴歸方程式與符合四個條件，茲將本研究之路徑說明如下：

一、三個迴歸模式分別為：

Eq1：校長轉型領導→教師組織認同。

Eq2：校長轉型領導→教師心理賦權(Mediator)。

Eq3：校長轉型領導+教師心理賦權→教師組織認同。

二、四個條件如下：

1. Eq1 之迴歸係數達顯著。
2. Eq2 之迴歸係數亦達顯著。
3. Eq3 中教師心理賦權之迴歸係數亦達顯著。
4. Eq3 中校長轉型領導的標準化迴歸係數要小於 Eq1(部分中介)甚至降到 0 或不顯著(完全中介)。

三、最後將未標準化之迴歸係數進行 Sobel test 來檢定其中介效果，若 Z 值大於 1.96 則代表顯著。

$$Z = \frac{\hat{\alpha} \cdot \hat{\beta}}{\sqrt{\hat{\alpha}^2 S_{\hat{\beta}}^2 + \hat{\beta}^2 S_{\hat{\alpha}}^2}}$$

茲將本研究之中介效果檢驗摘要整理如下：

表 47

校長轉型領導對教師組織認同之迴歸係數摘要表

模式	未標準化係數		標準化係數		t
	B 之估計值	標準誤差	Beta	分配	
A 轉型領導	.155	.013	.510		11.924***

***表示 $P < .001$

表 48

校長轉型領導對教師心理賦權之迴歸係數摘要表

模式	未標準化係數		標準化係數		t
	B 之估計值	標準誤差	Beta	分配	
A 轉型領導	.186	.010	.669		18.113***

***表示 $P < .001$

由表 47、48 可知：以校長轉型領導（自變項）分別對教師心理賦權（依變項）與教師組織認同（依變項）進行迴歸分析，結果顯示校長轉型領導對組織認同($\beta=.510$, $p<.001$)與教師心理賦權($\beta=.669$, $p<.001$)均達顯著水準，表示轉型領導分別對心理賦權與對組織認同有顯著影響，此結果驗證條件 1 與條件 2。

表 49

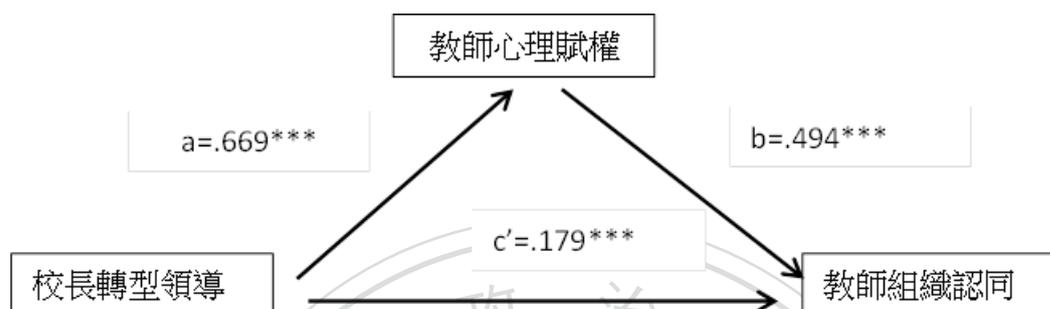
校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認同之迴歸係數摘要表

模式	未標準化係數		標準化係數		t
	B 之估計值	標準誤差	Beta	分配	
A 轉型領導	.055	.016	.179		3.444**
B 心理賦權	.541	.057	.494		9.483***

表示 $P < .01$ ，*表示 $P < .001$

其次，以校長轉型領導（自變項）與教師心理賦權（自變項）預測教師組織認同（依變項），結果顯示教師心理賦權($\beta=.494$, $p<.001$)達顯著水準，且校長轉型領導($\beta=.179$, $p<.001$)達顯著水準並小於 Eq1 之校長轉型領導的係數($\beta=.510$, $p<.001$)，此結果符合條件 3 與條件 4。

另以徑路分析探究「教師心理賦權」在「校長轉型領導」與「教師組織認同」變項間的因果關係，在徑路圖中，以箭頭表示因果關係，利用多元迴歸分析之標準化迴歸係數為每一徑路間最大可能之徑路係數，說明各變項間可能之因果關係。



***表示 $P < .001$

圖 4 校長轉型領導、教師心理賦權對教師組織認同之徑路圖

如上圖 4，將徑路係數 $a * b + c'$ 恰好等於 c 值 .510。因此，本研究驗證校長轉型領導與教師心理賦權對教師組織認同有直接效果，亦即：校長轉型領導知覺愈高，教師組織認同表現愈佳；校長轉型領導愈高，教師心理賦權知覺愈高；教師心理賦權知覺愈高，教師組織認同表現愈佳。

再將表 48 與表 49 未標準化之迴歸係數與標準誤的數值進行 Sobel test 檢定，結果如表 50，其 Z 值為 $8.454 > 1.96$ 達顯著，亦即教師心理賦權之在校長轉型領導與教師組織認同間之中介效果獲得數據支持。故表示校長轉型領導會透過教師心理賦權間接對教師組織認同產生影響。

表 50

教師心理賦權之 Sobel 中介效果檢定

	a	Sa	b	Sb
中介效果檢驗	0.186	0.01	0.541	0.057
檢定統計量 Z 值為 8.454***				

第五章 結論與建議

本研究旨在探討臺灣高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之實際情形，並瞭解校長轉型領導對組織認同的影響以及研究教師心理賦權是否具有中介效果。經由文獻探討設計研究架構，編選「校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同調查問卷」作為調查工具，以台灣北區高中教師為對象進行實徵研究，透過統計方法分析程序，獲得結果。進一步提供教育行政機關、學校行政領導、學術研究及相關單位參考。本章共分兩節，第一部分為研究結論，第二部分為根據研究結論與個人在學校現場之觀察做成具體建議，以供未來研究參考。

第一節 結論

綜合第四章之研究結果與討論，本研究歸納結果如下：

壹、高中教師對「校長轉型領導」之知覺為中高程度，以「高度期望」之知覺為最高，「個別關懷」之知覺為最低。

根據研究結果顯示，當前校長轉型領導現況在北區高中教師知覺當中高於平均值，屬於中高程度，校長轉型領導作為介於「有時如此」與「時常如此」之間，其中以「高度期望」最高，「個別關懷」最低。顯示校長在平時能利用各式機會(如領域會議、備課日等)提出對教師的期望與本學年重點專業成長目標，並提供相關支持與鼓舞。但也可以看出，校長在推動校務發展過程中，較少顧及到教師的感受與想法，長久累積，不僅校內氛圍不融洽、甚有產生部分校長認真辦學、爭取資源，教師卻認為是校長為個人功績努力之情形，若長久輕忽將會導

致領導之危機，可見校長在此向度上仍有著力之空間。

貳、高中教師在「教師心理賦權」之知覺為中高程度，以「勝任感」之知覺為最高，「控制感」之知覺為最低。

根據研究結果顯示，當前高中教師心理賦權現況高於平均值，屬於中等程度。其中以「勝任感」的平均得分最高，次為「目標內化」、以「控制感」最低。顯示教師在對於自我能力範圍內的工作掌握度佳，加上高中教師分科考試又多具備研究所以上之學歷，對於專業領域之自信亦較高，多數面對教學工作皆能游刃有餘，故在勝任感部分具高度正向之知覺。但在校務運作以及學校決策部分，一般教師多半認為使不上力、或不願發表意見、或擔心多說多做，故於控制感部分知覺較低。建議學校行政單位能利用各式溝通管道、正式與非正式會議，尊重教師之意見或進行雙向溝通，避免教師對學校行政單位產生「小圈圈決策」之感受。

參、高中教師在「教師組織認同」之知覺為中高程度，以「成員關係」之知覺為最高，「相似性」之知覺為最低。

根據研究結果顯示，當前高中教師組織認同現況高於平均值，屬於中等程度。其中以「成員關係」的平均得分最高，次為「忠誠度」、以「相似性」最低，三構面得分亦高於平均值。研究結果顯示，特別是在少子化的時代，學校之未來發展直接關係自己的工作權，因此教師對學校之關切程度達高等程度；再者，教師多半願意說出自己在哪所學校服務、甚至以此為榮，在教學與學校事務中用心投入並產生榮辱與共的情感，因而對學校產生正向之認同感。然而在相似性部分，教師間出現較大的知覺差異，建議學校能運用各式正式與非正式活動，凝聚同仁之向心力，產生共同之願景與價值觀，提供契機拉近同仁彼此間之距離，以提升教師之組織認同感。

肆、不同背景變項的高中教師知覺「校長轉型領導」、「教師心理賦權」、「教師組織認同」的程度有所差異。

一、性別係影響「教師心理賦權」與「教師組織認同」之重要因素。

男性教師在「教師心理賦權」、「教師組織認同」的知覺感受較女性教師正向。特別是在「控制感」、「勝任感」、「成員關係」及「相似性」等構面。究其原因，應是在學校單位中，多數女性教師的生活重心以家庭為首要，工作成就為其次之緣故，因此男性教師對於工作掌握度、抗壓性與對環境局勢應變之程度普遍較女性教師高，而對學校發展的關切程度與融合程度也是男性教師較正向，多半扮演學校中堅份子之角色，因此在對於「教師心理賦權」與「教師組織認同」之知覺程度表現亦較高。

二、教育學分修習背景係影響教師對「校長轉型領導」知覺之重要因素。

從本研究得知，於一般大學修習教育學程之教師對轉型領導中「清晰願景」與「樹立榜樣」之知覺高於師範院校體系畢業之教師。究其原因，目前教育學分修習之情形，一般大學之競爭大於師範院校，這樣的背景之教師在師資培育之過程中比師範院校之學生更具有擔任教育工作之強烈意願，因此對校長轉型領導作為知覺相較他人更高。

三、現任職務係影響「校長轉型領導」、「教師心理賦權」與「教師組織認同」之重要因素。

根據研究結果，兼任行政工作之主任或秘書對於「校長轉型領導」、「教師心理賦權」與「教師組織認同」之知覺明顯高於為兼職行政工作之導師或專任教師。

就轉型領導部分而言，主任或秘書與組長在「轉型領導整體知覺

與「樹立榜樣」、「高度期望」、「智性啟發」部分之知覺皆高於導師或專任教師，此部分應是受學校制度之影響，一般而言校長與兼職行政工作之教師接觸時間較多，因此其對於校長之領導作為感受亦較為強烈之緣故。而在「心理賦權整體」與「控制感」及「目標內化」部分，主任與秘書的感受亦較導師與專任教師正向，唯在「勝任感」部分之感受則是導師與專任高於組長。對照現今教育現場之現況，應是因為導師或專任教師較多以教學工作為重心，多半參與學校決策與發展情形者皆是兼任行政工作之教師，因而對學校事務較有參與感，故在「心理賦權整體」及其「控制感」、「目標內化」部分之知覺較高，但目前教育環境瞬息萬變、行政工作繁重、組長工作滿意度低汰換率高之情況亦反映在「勝任感」層面的知覺差異情形，致使導師或專任教師對工作勝任的知覺高於組長。此外，主任或秘書在組織認同部分亦高於導師或專任教師，探其原因應為擔任主任者多半代表學校之部分形象與承擔行銷學校辦學績效之責，是故對於學校之認同感之知覺較其他教師正向。

四、學校規模係影響「校長轉型領導」與「教師心理賦權」之重要因素。

依研究結果發現，49 班以上之大型學校教師在「校長轉型領導」與「教師心理賦權」較其他規模之教師為低，應是因為大型學校之高中教師辦公室多為分散，或以年級集中、或以任教別集中，教師多數僅與同辦公室之教師互動，普遍較為關注與自己密切相關的班級事務與學科專業內容，因此在「校長轉型領導」與「教師心理賦權」之知覺上較低。

五、年齡係影響「校長轉型領導」、「教師心理賦權」與「教師組織認同」之重要因素。

41 歲至 50 歲之教師在校長轉型領導與心理賦權之知覺高於 40 歲以下之教師；而對組織認同之知覺則以 51 歲以上之教師高於 40 歲以

下之教師。

中年之教師在各因素之知覺明顯高於年輕之教師，探其原因應是中年之教師多半為學校之中堅份子，甚至為同儕夥伴或各學科中之關鍵領導人物，對教學內容熟悉、對學校校務與文化脈絡有一定之瞭解，具有一定程度之影響力，是以對校長的領導作為有較高的知覺，而學校校務推行過程也多半會參酌其意見，因此在心理賦權部分感受較為正向，又多半在學校待了一段不短的時光，自然對學校產生休戚與共的感受，組織的認同感也較新進或年輕的教師高。

六、本校服務年資係影響「校長轉型領導」之重要因素。

由研究結果可見，於學校中服務5年以下之教師在轉型領導的「清晰願景」與「個別關懷」層面之知覺相較他教師而言為最低，原因應是因為新進教師對於新環境，需要多一些時間熟悉環境、調整教學內容、與學生互動，多半與校長的連結較弱，因此對於校長的轉型領導作為感受較低。

七、服務總年資係影響「校長轉型領導」與「教師組織認同」之重要因素。

由研究結果得知，以服務滿21年以上之教師對「校長轉型領導」與「教師組織認同」之知覺為最高，究其因素，在學校數超級資深之教師，歷經數位校長，對於各校長之領導風格與個人績效自有一番評斷，是故對於校長之轉型領導作為之觀察較其他教師入微，因此對此項之知覺也較高；而在組織認同感部分，多半能在一個學校服務到將近退休之年紀而沒有調動或離開，必然對學校夥同事產生不可割捨之特殊情感，因此對學校認同感之知覺會較其他教師正向。

伍、高中教師在對「校長轉型領導」、「教師心理賦權」與「教師組織認同」的知覺，彼此間有顯著相關。

一、 校長轉型領導與教師組織認同間有顯著正向相關。

根據研究結果：校長轉型領導與教師組織認同之相關係數為.510 ($P < .01$)，從文獻探討與研究結果得知，校長轉型領導對教師組織認同有正向之影響，其中以「激發鼓舞」對組織認同之知覺影響相關性最高，運用說明校長如能善用「激發鼓舞」提升教師士氣、便能有效凝聚教師對組織的忠誠度、提高其與組織目標的相似性之感受，進而增進其組織認同感。

二、 校長轉型領導與教師心理賦權間有顯著正向相關。

根據研究結果：校長轉型領導與教師組織認同之相關係數為.669 ($P < .01$)，從文獻探討與研究結果得知，當教師對校長轉型領導行為之知覺越正向時，其受校長之影響越深，對心理賦權的知覺也愈強烈。說明校長如能善用轉型領導之激發鼓舞等技巧，有助於教師將自我概念與工作價值感生連結，提升對學校目標內化的程度，進而提高心理賦權的知覺。

三、 教師心理賦權與教師組織認同間有顯著正向相關。

根據研究結果：教師心理賦權與教師組織認同之相關係數為.614 ($P < .01$)，從文獻探討與研究結果得知，當教師對心理賦權之知覺越高時，其對組織目標內化之程度亦會提升其對組織相似性的感受，而對組織之認同度亦會隨之提升。

陸、「校長轉型領導」與「教師心理賦權」對「教師組織認同」有顯著聯合預測力，其中以「激發鼓舞」的預測力最高。

根據逐步多元迴歸分析之結果，對「教師組織認同」有顯著預測力的因素為「目標內化」、「勝任感」、「個別關懷」、「激發鼓舞」、「清晰願景」，可解釋 43.6% 之變異量，其中以「目標內化」的預測力達 35.1% 為最高。

由上述研究結果得知，「教師心理賦權」之「目標內化」係影響「教師組織認同」最重要之因素。

柒、「教師心理賦權」在「校長轉型領導」對「教師組織認同」的影響上具有中介效果。

本研究以逐步多元迴歸分析法與 Sobel test，進一步瞭解在控制教師背景變項之後，「教師心理賦權」在「校長轉型領導」對「教師組織認同」的預測效果上是否具有中介效果。

根據結果顯示，校長轉型領導與教師心理賦權分別對教師組織認同有顯著影響，且校長轉型領導對教師組織認同亦有顯著影響，亦即三者直接效果達顯著水準。另外透過階層迴歸分析，發現當以校長轉型領導與教師心理賦權同時作為預測變項，對教師組織認同進行分析時，校長轉型領導的標準化迴歸係數小於其單獨預測教師組織認同行為的迴歸係數；同時心理賦權的迴歸係數亦達顯著。之後，再以教師心理賦權為中介變數進行 Sobel test 驗證，亦達顯著效果。據此，校長轉型領導可透過教師心理賦權的部分中介作用，間接對教師組織認同產生正向之影響。也就是教師心理賦權在校長轉型領導與教師組織認同間扮演中介效果。

第二節 建議

本研究之目的在於探討高中校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之關係，研究者依據相關文獻探討、調查研究結果的分析與結論，提出以下建議，俾供教育行政機關、高級中學校長、教師及後續研究者之參考。

壹、對教育行政機關的建議

一、 校長定期培力，充實轉型領導知能

俗諺云：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」。校長為一個學校的領航者，扮演的角色極為重要，其領導作為，實質影響一個學校的經營成效，高中教師有其高度專業自主之特性，相較其他教育階段之教師而言對行政事務也較無承擔之意願。面對十二年國教起步與諸多教育環境之重大變遷，轉型領導有助於學校的革新與進步。綜觀國際教育，先進國家多以國家力量促進校長領導之專業發展。英國成立國家學校領導學院(National College for School Leadership)，開設校長領導相關課程，透過法令鼓勵校長參加並通過檢定認證；新加坡教育部與南洋理工國立教育學院合作，開設為期六個月的教育領導課程，以培養校長因應社會趨勢變革之創意理念；香港教育署規定 2002 年起，在職校長每年必須參加 50 小時專業發展課程，唯我國除部分縣市辦理校長培育學分班、以及教育部或教育局定期辦理校長會議進行相關政策宣導外，尚無此統一規劃。因此建議教育當局定期辦理校長培力工作坊，提升校長轉型領導知能，進而激發教師工作動力、組織轉型領導團隊、促進學校發展與實踐學校願景。

二、 拔擢學校行政人才，提升教師之視野與格局

當前高中教育行政工作面臨人才斷層、組長難尋且經驗不易傳承

之重大問題，各校僅能要求新任教師兼任行政工作、或甚改為代課教師擔任組長等方式暫時因應。但主任與組長皆為學校發展之重要資產，應為學校變革創新之強力引擎，此一現象目前尚無有效解決的方法，目前各校因應之道實非長久之計，也非學校之福。因此建議教育當局可針對主任與組長需求辦理相關培訓營，如臺北市之「未來領導人才培訓營」以及新北市曾辦理過之「完全中學教務人員研習」等，邀集領域專家教授、資深校長與行政人員擔任講師傳承經驗，一方面拔擢優秀行政領導人才，一方面進行行政能力之提升，以減少教師擔任行政面對之阻礙與困境、提升其心理賦權感受，進而激發其為教育付出之熱忱，解決當前行政人才不足之困境。

貳、對高中校長之建議

一、善用轉型領導與心理賦權，提升教師組織認同感，以共同實踐學校願景。

本研究發現，教師知覺校長轉型領導、以及教師心理賦權程度與教師組織認同有正相關，而組織認同感會激發教師的組織公民行為，為學校發展帶來正面之效益。因此建議校長善用個人之威望與影響力，贏得教師之信任，並能時常鼓舞教師同仁、支持其發揮潛能，並適時賦予其分擔校務工作之任務，讓教師感受到自己於學校之重要性，激發教師關愛學校之認同感、將學校的願景與價值視為其個人的目標，帶動教師為學校付出心力、展現其組織公民行為，共同為學校發展而努力。

二、推動 PLC 社群、激勵新進之教師，為校務發展尋找助力

研究發現，女性、年資較淺之教師對於校長領導、心理賦權與組織認同之知覺較低。對於學校發展之變革，新進教師常是為學校帶入活水之新契機，卻多半因為對校務不熟悉，需花較多時間適應與熟悉

環境。如能建立良好支持輔導機制，讓其熟悉學校願景、辦學特色與傳統文化等，俾能快速提升其對學校之熟悉度與建立認同感，心境上亦能以學校之一份子之自稱。

此外，面對現今各式教育競爭型計畫皆強調教師參與度，建立 PLC 社群、帶動教師專業發展已是現今各高中之趨勢，建議校長給予大力支持，促進學校各式教師專業社群之蓬勃發展，不僅提升教師專業能力，賦予其課程與教學發展之相關任務，更能擴大教師參與校務之機會與責任，帶領其成為校務發展最大助力。

參、對高中教師之建議

一、主動參與校務推展

從研究中得知，導師與專任教師在校長轉型領導、心理賦權與組織認同的知覺皆較兼任行政工作之教師低，但學校發展的良劣是每位成員的責任，如今面臨十二年國教起步與教育環境的轉變，學校如何發展特色、提升競爭力皆有賴全體教職員之齊心努力。建議教師在個人工作內容之外，不管是擔任行政事務、導師之班務或教學工作，皆需時時關心學校校務，主動協助校務推展，為學校盡一份心力。

二、勇於承擔行政工作

多數教師對於行政工作總是敬而遠之，導致學校在校務發展中面臨極大之人力斷層危機，勉強或直接要求新進教師擔任行政工作，其對校務不甚熟悉所帶來之強烈挫折感其實是折損學校行政人才之主要原因。而研究亦顯示兼職行政之教師對於校長之轉型領導、心理賦權與組織認同之知覺皆較高，因此鼓勵教師能勇於承擔行政工作，不僅對於校務發展能有更深入之瞭解、對教育脈動更能精準掌握、當然亦能擴展其人生視野與格局。若資深教師擔任行政工作，其對於校務發

展之脈絡熟悉，俾能有更全面之考量與見解，實為學校發展之福。

肆、對後續研究之建議

一、研究對象方面

本研究之研究樣本僅以臺灣北區五縣市(基隆市、宜蘭縣、臺北市、新北市及桃園縣)正式教師為對象，不包含私立學校、其他縣市與其他教育階段之教師，因而有推論範圍上之限制。日後研究如能將研究範圍擴及全國、各學制及私立學校，將能提升研究推論之完整性。

此外，本研究以正式教師調查對象，但目前因少子化緣故，各校進行教師員額控管、代課教師、兼課教師比例偏高，甚之有代理教師擔任組長或主任之情形。目前研究結果僅以教師的觀點來探討校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之情形，未來的研究若能加入校長、學校職員、學生及家長等觀點並考量兼代課教師之影響力，相互參照驗證，將使研究內容更為豐富，研究結果更為客觀與真實。

二、研究變項方面

「校長轉型領導」對「教師組織認同」影響之研究，在國內教育界仍屬新興議題，相關研究範圍尚待充實，本研究結果發現「教師心理賦權」在兩者間僅有部分中介效果，建議未來研究者可採不同之中介變項或調節變項，使「校長轉型領導」與「教師組織認同」關係之研究更為深入與周延。

三、研究方法方面

本研究以問卷調查法進行量化研究，由高中教師根據其對校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同的知覺進行填答。本研究僅就回收問卷所取得之資料加以統計分析，未同時進行質的研究與討論，

較無法察見受試者內部心理層面之真實想法。因此，建議未來研究者考量問卷填答易受社會期待有所顧慮，而未能真實表達自己的想法，可輔以半結構性訪談、個案研究...等方法進行資料的蒐集，進而深入瞭解校長轉型領導、教師心理賦權與教師組織認同之間的關係。



參考文獻

壹、中文部分

- 王世璋 (2005)。國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 白麗美 (1998)。國民小學校長領導風格與教師工作動機關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林文勝 (2006)。桃園縣國民小學校長轉型領導與學校創新經營關係之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林合懋 (1995)。學校主管與企業主管轉型領導之比較研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 林明地 (2001)。轉型領導與超越轉型領導。師鐸，16，90-103。
- 范熾文 (2002)。國小校長領導行為、教師組織承諾與學校組織績效之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 徐韶佑 (2001)。國民小學校長轉型領導與教師服務士氣關係之研究-以台北市、台北縣及桃園縣為例。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北市。
- 秦夢群 (1997)。教育行政：理論部分。臺北市：五南。
- 秦夢群 (2010)。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- 張文隆 (2010)。賦權：當責式管理的延伸實踐。台北市：商周出版。
- 張明輝 (1999)。學校教育與行政革新研究。台北市：師大書苑。
- 張昭仁 (2001)。國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 張慶勳 (1996)。國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出大學企研所碩士論文，未出版，台北市。

- 梁雙蓮 (1984)。中央行政機關公務人員組織認同的研究。未出版之博士論文。台灣大學政治學研究所。台北。
- 許順興 (2006)。臺北市國中校長轉型領導與教師組織公民行為關係之研究。國立政治大學學校行政在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 彭雅珍 (1998)。國小校長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾關係之研究。未出版碩士論文，國立政治大學，臺北市。
- 游光昭、張明輝 (2005)。學校轉型領導與學習型學校理念的實踐——以一位高中校長推動「校園網路化」的過程為例。中等教育，53(1)，4-160。
- 黃昆輝 (1988)，教育行政學。台北市：東華。
- 溫金豐 (2005)。新進專業人員的組織社會化戰術與組織認同之關係：工作經驗成長需求強度的干擾效應，臺大管理論叢，15(2)，143-164。
- 溫金豐、林裘緒、錢書華 (2011)。轉換型領導與組織認同：領導者組織典範性知覺的調節效果。臺大管理論叢，21(2)，265-285。
- 廖裕月 (1998)。國小校長轉化領導型式與領導效能之研究：以北部四縣市為例。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡進雄 (2000)。轉型領導與學校效能。台北市：師大書苑
- 濮世緯 (1997)。國小校長轉型領導、教師制握信念與教師職業倦怠關係之研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版。
- 簡政為 (2005)。國民中學校長轉型領導與教師組織承諾相關之研究。中華大學科技管理研究所，未出版，新竹縣。

貳、英文部分

- Albert, S., & Whetten, D. A.(1985). Organizational Identity. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 8, 263-295.
- Albert, S., Ashforth, B. E., & Dutton, J. E.(2000). Organizational identity and identification: charting new waters and building new bridges. *The Academy of Management Review*, 25(1), 13~17.
- Alge, B. J., Ballinger, G. A., Tangirala, S., et al.(2006). Information privacy in organizations: empowering creative and extrarole performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 221~232.
- Amabile, T. M.,(1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123–167.
- Aryee, S., & Chen, Z. X.(2006) Leader–member exchange in a Chinese context: Antecedents, the mediating role of psychological empowerment and outcomes. *Journal of Business Research*, 59(7), 793~801.
- Ashforth, B. E.,& Mael, F.(1989)Social identity theory and the organization . *Academy of Management Review*, 1989,(14), 20—39.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G.(2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325-374.
- Avolio, B. J., Zhu, W. C., Koh, W., et al. (2004) Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 951~968.
- Avolio, B.J., Waldman, D.A., & Einstein, W.O. (1988). Transformational leadership in a management game simulation. *Group and Organization Studies*, 13(1), 59-80.
- Bass, B. M. (1985)*Leadership and Performance beyond Expectations* . New

- York : The Free Press.
- Bass, B.M. (1999a) Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9~ 32.
- Bass, B. M., (1999b), "On the Taming of Charisma: A Reply to Janice Beyer", *Leadership Quarterly*, 10, 541~553.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J., (1990a), "The Implications of Transactional and Transformational Leadership for Individual, Team, and Organizational Development", In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.) , *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231~272. Greenwich, CT: JA1 Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B.J.(1990b). *Transformational leadership development : Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J.(1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* .Thousand Oaks: Sage.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leadership: The strategies for taking charge*. New York, NY: Harper & Row.
- Bergami M, & Bagozzi R P. (2000). Self-categorization, affective commitment and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization . *British Journal of Social Psychology*, 2000, (39) , 555~577.
- Best, J., & Nelson, E. E. (1985). Nostalgia and discontinuity: A test of the Davis hypothesis. *Sociology and Social Research*, 69(2), 221~233.
- Bogler, R.(1999). Reassessing the Behaviors of Principals as a Multiple Factor in Teachers' Job Satisfaction. Montreal, Quebec, Canada : Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Foundation.(ERIC Document Reproduction Service No.ED432800)
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London:

Sage Publications.

- Burns, J M.(1978)*Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chen, G., & Klimoski, R. J.(2003).The impact of expectations on newcomer performance in teams as mediated by work characteristics, social exchanges, and empowerment. *Academy of Management Journal*, 46(5), 591~607.
- Chen, G.(2005). Newcomer adaptation in teams: Multilevel antecedents and outcomes. *Academy of Management Journal*, 48(1), 101~116.
- Cheney, G.(1983). On the various and changing meanings of organizational membership: a field study of organizational identification.*Communication Monographs*, 50, 342~362.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471~482.
- Corley, K. G., & Gioia, D. A. (2004).Identity ambiguity and change in the wake of a corporate spin-off. *Administrative Science Quarterly*, 49(2), 173~208.
- Dick, R. V., Wagner, U., & Stellmacher. J, et al.(2004).The utility of a broader conceptualization of organizational identification: which aspects really matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 171~191.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in a revolutionary process*. New York: Free press.
- Dukerich, J. M., Golden, B. R., & Shortell, S. M. (2002).Beauty is in the eye of the beholder: The impact of organizational identification, identity, and image on the cooperative behaviors of physicians. *Administrative Science Quarterly*, 47(3), 507~533.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C.V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239~263.

- Elsbach, K. D.(1994), Managing organizational legitimacy in the California cattle industry: The construction and effectiveness of verbal accounts. *Administrative Science Quarterly*, 39(1), 57~88.
- Epitropaki, O., & Marin, R.(2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational / transactional leadership perceptions and organizational identification. *Leadership Quarterly*, 16(4), 569-589.
- Fiol, C, M, & O'Connor, E. J.(2002). When hot and cold collide in radical change processes: Lessons from community development. *Organization Science*, 13(5), 532~549.
- Fisher, R. J., & Wakefield, K.(1998). Factors leading to group identification: A field study of winners and losers. *Psychology and Marketing*. 15(1), 23~40.
- Friedman, H.H., & Langbert, M. (2000).Transformational Leadership: Instituting Revolutionary Change in your Accounting Firm. *The National Public Accountant*, 45(8).
- Fuller, J. B., Morrison, R., Jones, L., Bridger, D., & Brown, V. (1999).The effects of psychological empowerment on transformational leadership and job satisfaction. *Journal of Social Psychology*, 139(3), 389~391.
- Galunic, D. C. & Anderson, E.(2000), “From security to mobility: Generalized investments in human capital and agent commitment,” *Organization Science*, 11, 1, 1~20.
- Gilad, Chen., Payal, Nangia. Sharma, Suzanne, K.& Edinger, etal (2011). Motivating and Demotivating Forces in Teams: Cross-Level Influences of Empowering Leadership and relationship Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 96, 541~557.
- Gioia, D. A, Schultz, M., Corley, K. G. (2000). Organizational identity : Image and adaptive instability. *Academy of Management Review*, 25(1), 63~81.
- Golden-Biddle, K., & Rao, H. (1997). Breaches in the boardroom :

- Organizational identity and conflicts of commitment in nonprofit organization. *Organization Science*, 8(6), 593~609.
- Hancer, M., & George, R. T. (2003). Psychological empowerment of non-supervisory employees working in full-service restaurants. *Hospitality Management*, 22, 3~16.
- Hechanova, M. R. M., Alampay, R. B. A., & Franco, E. P. (2006). Psychological empowerment, job satisfaction and performance among Filipino service workers. *Asian Journal of Social Psychology*, 9, 72~78.
- Hepworth, W., & Towle, A. (2004). The effects of individual differences and charismatic leadership on workplace aggression. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 176~185.
- Hoernemann, M. E. (1998). *Transformational leadership and the elementary school principal*. Unpublished doctoral dissertation. Purdue University, West Lafayette, IN.
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization process in organization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, 25(1), 121-140.
- Humphreys, M., & Brown, A.D. (2002). Narratives of organizational identity and identification: A case study of hegemony and resistance. *Organization Studies*, 23(3), 421~447
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475~485.
- Janssen, O. (2005). The joint impact of perceived influence and supervisor supportiveness on employee innovative behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 573~579.
- Jensen, C. L. (1996). A study of the relationship between transformational leadership and school climate. *Dissertations Abstracts International*, 56(9), 3394. (UMI No.9600943)
- Johnson, S. K., & Dipboye, R. L. (2008). Effects of charismatic content and delivery on follower task performance. *Group & Organization*

- Management*, 33(1), 77-106.
- Kanter R.M. (1977) *Men and Women of the Corporation*. Basic Books, New York.
- Kanter R.M. (1993) *Men and Women of the Corporation*, 2nd edn. Basic Books, New York.
- Karasawa, M. (1991). Toward an Assessment of Social Identity : The Structure of Group Identification and Its Effects on In group Evaluations. *British Journal of Social Psychology*, 30, 507~533.
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 246-255.
- Keller, T., & Dansereau, F., (1995). Leadership and Empowerment: A Social Exchange Perspective. *Human Relations*, 48(2), 127~146.
- Koberg, C. S., Boss, R. W, & Senjem, J. C., et al. (1999). Antecedents and Outcomes of Empowerment: Empirical Evidence from the Health Care Industry. *Group & Organization Management*, 24(1), 71~91.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: The Free Press.
- Kraimer, M. L., Seibert, S. E., & Liden, R. C. (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 127~142
- Kreiner, G. E.,& Ashforth, B. E. (2003). Evidence toward an expanded model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 25(1), 1~27.
- Kreiner, G. E., Hollensbe, E. C., & Sheep, M. L. (2006). Where is the “me” among the “we”? Identity work and the search for optimal balance. *Academy of Management Journal*, 49(5), 1031~1057.
- Leithwood, K., Begley, T., & Cousins, B.(1994).*Developing expert leadership for future schools*. Routledge,7.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for*

- Changing Times*. Buckingham; Philadelphia, Pa.: Open University Press.
- Leithwood, K.(1992). The Move toward Transformational Leadership .*Educational leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K.& Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement With School. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Liden, R. C., Wayne, S. J.,& Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcome. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 407~416.
- Mael, F. A., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of organizational Behavior*, 1992, 13(2), 103-123.
- Mael, F. A., & Ashforth, B. E. (1995). Loyal from day one: Biodata, organizational identification, and turnover among newcomers. *Personnel Psychology*, 48(2), 309-333.
- Menon, S. T., & Hartmann, L. C. (2002). Generalizability of Menon's empowerment scale: Replication and extension with Australian date. *International Journal of Cross Cultural Management*, 2(2), 137~153.
- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied psychology: An international review*, 50(1), 153~180.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). "A three component conceptualization of organization commitment. " *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Mignonac, K., Herrbach, O. & Guerrero, S. (2006). The interactive effects of perceived external prestige and need for organizational identification turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 477~493.
- Mok E, & Au-Yeung, B. (2002). Relationship between organizational climate and empowerment of nurses in Hong Kong. *Journal of Nursing*

- Management*, 10(3), 129~137.
- Mone, M. A. (1994), "Relationships between Self Concepts, Aspiration, Emotional Responses, and a Intent to Leave a Downsizing Organization," *Human Resource Management*, 33, (2), 281-307.
- Morgan, J. M., Reynolds, C. M., Nelson, T. J., (2004). Johanningmeier A R, Griffin M & Andrade P. Tales from the fields: sources of employee identification in agribusiness. *Management Communication Quarterly*, (17), 360- 395.
- Mowday, R. T., Porter L, M, & Dubin, R. (1974). Unit Performance, Situation Factors, and Employee Attitudes in Spatiatlly Separated work Units. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12, 21-248.
- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effect of compliance, identification and internalization on pro-social behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492~499
- Ogilvie, J. R. (1986), "The Role of Human Resource Management Practices in Predicting Organizational Commitment," *Group & Organization Studies*, 11, 4, 335-360.
- Ogle, E. H.(2000). *The art of being human: A case study of transformational leadership*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, CA.
- Patchen, M. (1970). *Participation, achievement, and involvement on the job*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Patreese, I.(1997). Leadership behavior of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411-427.
- Paul, F. Amoroso.(2002). *The Impact of Principals' Transformational Leadership Behaviors on Teacher Commitment and Teacher Job Satisfaction*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Seton Hall University.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R., (1990). Transformational Leader Behaviors and Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviors, *Leadership Quarterly*, 1, 107~142.
- Pratt, M. G., & Foreman, P. O. (2000). Classifying managerial responses to multiple organizational identities. *Academy of Management Review*, 25(1), 18~42.
- Pratt, M G.(1998). *To be or not to be : Central questions in organizational identification*. In D. A. Whetten, & P.C. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations* : 171-208. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riketta, M.(2005). Organizational identification: A meta— analysis. *Journal of Vocational Behavior*,(66) , 358— 384.
- Schrodt ,P.(2002). The relationship between organizational identification and organizational culture: employee perceptions of culture and identification in a retail sales organization. *Communication Studies*, (53), 189- 202.
- Scott, E., Seibert, Gang. Wang, & Stephen, H. Courtright. (2011). Antecedents and Consequence of Psychological and Team Empowerment in Organizations : A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 96, 981-1003.
- Scott, S. G., & Lane, V. R. (2000). A stakeholder approach to organizational identity. *Academy of Management Review*, 25(1), 43~62.
- Seibert, S. E., Silver, S. R., & Randolph, W. A. (2004). Taking empowerment to the next level: A multiple-level model of empowerment, performance, and satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 332~349.
- Sergiovanni, T. J.(1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it Different ? Why is it important?*. San Francisco, CA : Jossey –Bass Publishers.
- Shamir, B.,(1991). “The Charismatic Relationship: Alternative Explanations

- and Predictions”, *Leadership Quarterly*, 2, 81~104.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B., (1993). “The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self – concept Based Theory”, *Organizational Science*, 4(2) , 577~594.
- Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E.,& Popper, M. (1998). Correlates of charismatic leader behavior in military units : Subordinates’ attitudes, unit characteristics and superiors’ appraisal of leader performance. *Academy of Management Journal*, 41, 387-409.
- Siegall, M., & Gardner, S. (2000). Contextual factors of psychological empowerment. *Personnel Review*, 29(5/6), 703~722.
- Silins, H. C. (1994).The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Sillince, J. A. (2006). Resources and organizational identities: The role of rhetoric in the creation of competitive advantage. *Management Communication Quarterly*, 20 (2), 186~212.
- Simoni, P. S., Larrabee, J. H.,& Birkhimer, T. L., et al. (2004). Influence of Interpretive Styles of Stress Resiliency on Registered Nurse Empowerment. *Nursing Administration Quarterly*, 28(3), 221~224.
- Sluss, D. J., & Ashforth, B. E. (2007). Relational identity and identification: defining ourselves through work relationships. *Academy of Management Review*, 32(1), 9~32.
- Smidts, A., Riel, C.,& Pruyn, A. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 49(5), 1051~1062.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy Of Management Journal*, 38(5), 1442~1465.
- Spreitzer, & Gretchen, M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 1996,

39(2), 483~504.

- Spreitzer, G M, Kizilos, M. A, & Nason S W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679~704.
- Spreitzer, G. M., & De. Janasz. S. C., Quinn, R. E. (1999). Empowered to lead: The role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4), 511~526.
- Tajfel, H.(Ed.).(1978). *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Thomas, K. W.,& Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An " Interpretive " Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666~ 681.
- Turner, J. C.(1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. New York: Blackwell.
- Van. Dick. R, Wagner, U., Stellmacher, J.,& Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: which aspects really matter ?. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (77), 171 – 191.
- Vandenberghe, C.(1999). Transactional Vs. Transformational Leadership: Suggestions for Future Research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9 ~ 32.
- Wilmore, E., & Thomas, C. (2001). The New Century: Is It Too Late for Transformational Leadership ? *Educational Horizons*, 79 , 115-123.
- Yukl, G. A(1989) *Leadership in Organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- Yukl, G.A.(1994). *Leadership in organizations*. (3rd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Zhu, Weichun, John J. Sosik, Ronald E. Riggio, Baiyin Yang; (2012),
“Relationships between Transformational and Active Transactional
Leadership and Followers’ Organizational Identification: The Role of
Psychological Empowerment”, *Leadership and Organizational
Identification*, 186-212.



附錄

壹、校長轉型領導量表

層面名稱	題數	題目
清晰願景	5	1. 校長能夠描繪清晰且可達成的藍圖，讓我們了解學校未來的願景。
		2. 校長有明確的教育理念，清楚了解組織未來的發展方向。
		3. 校長透過理想的教育計畫激勵同仁共同努力。
		4. 校長能夠帶領全校師生為學校願景而努力。
		5. 校長總是為學校尋求發展機會。
樹立榜樣	3	6. 校長不僅用言教更用身教來領導我們
		7. 校長能提供良好的示範，使我們得以效仿
		8. 校長能夠以身作則，提供好的榜樣
激勵鼓舞	4	9. 校長會激勵相關單位的同仁群策群力，促進團隊合作
		10. 校長鼓勵我們成為團體中的一份子，發揮團隊的力量
		11. 校長能促使同仁團結一致，達成共同目標
		12. 校長努力培養同仁間團隊合作的態度和精神
高度期望	3	13. 校長讓我們了解他對我們有高度的期望
		14. 校長堅持與強調達到最佳的工作表現
		15. 校長激勵我們為自己設定較高的工作目標
個別關懷	4	16. 校長做出決定時，不會考慮到我的情緒反應(R)
		17. 校長會體諒我的個人心理感受
		18. 校長處事會設想到我的個人需求，總是替成員設想
		19. 校長面對我時，總是忽視我的個人感受(R)
智性啟發	4	20. 校長鼓勵我們接受挑戰，嘗試用新的方式思考舊的問題
		21. 校長提出問題促進我們思考
		22. 校長對問題的解決與處理，促使我反省自我的做事方式
		23. 校長會提出挑戰性的觀點促使我們重新檢討和反思工作上的既定思考

貳、心理賦權量表

目標內化	1. 我受到組織(學校)未來要實現之願景的啟發。 2. 我被組織(學校)的目標鼓舞。 3. 對於如何實現組織目標我充滿熱忱。
控制感	4. 我對於學校的校務工作完成之方式具有影響力 5. 我對於學校的校務決策具有影響力。
勝任感	6. 我具備將工作做好所需的能力。 7. 我具備將工作做好的技巧與才智。 8. 我能有效地勝任工作。

參、組織認同量表

成員關係	1、我以身為這所學校的教師為榮。 2、我願意大聲的告訴我的朋友我在這所學校服務。 3、我關心這所學校的未來發展。
忠誠度	4、我所屬的組織所呈現的成果是這所學校中的模範。 5、我會將這所學校描述成是同事們有歸屬感的大家庭。
相似性	6、我認為這所學校在教育界的形象十分能代表我自己。 7、我發現自己和這所學校打成一片是容易的。 8、我發現自己的價值觀和這所學校的價值觀相近。