

自願與被指定轉型模式對公辦公營實驗教育 國民小學校長領導的挑戰與影響

龔雅雯 致理科技大學兼任助理教授

李文旗 黎明技術學院助理教授兼通識中心主任

陳建志 國立臺北教育大學教育經營與管理學系副教授

劉雅琪 國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士候選人

摘 要

本研究旨在探討兩所公立國民小學轉型為實驗教育學校的案例，並以內在動機模型及動機理論作為分析架構，分析自願轉型與指定轉型兩種模式對校長領導及學校發展之影響。研究選取被指定轉型的 A 實驗小學和自願轉型的 B 實驗小學，這兩所學校在實驗教育歷程中展現出不同的組織動力與發展成果。本研究採用質性研究方法，透過半結構式訪談收集數據，訪談校長、行政人員、教師與實驗教育專家每校 6 位，總計 12 位，並運用 NVivo 14 軟體進行主題編碼與文本分析。研究結果顯示，A 校因轉型缺乏自主性，面臨師資流動率高、組織穩定性低等挑戰，校長需投入較多心力進行溝通協調；相較之下，B 校因具備轉型意願，教師留任率高、對學校願景高度認同，在教育局與基金會支持下，校長得以運用促能型學校結構與分布式領導策略，建立良好教學與學習環境。最後，本研究綜合分析顯示，不同轉型模式背後所蘊含的制度資源與政策設計因素，深刻影響學校的組織動能與發展潛能。轉型並非單純源自校內決策，而是與制度資源配置及外部支持條件密切相關，反映出制度結構對學校參與動力與發展方向的深遠影響。本研究亦提出相關建議，作為未來推動實驗教育之參考。

關鍵詞：公辦公營學校、自願轉型、校長領導、被指定轉型、實驗教育



Principal Leadership under Voluntary and Mandated Transformation Models: Challenges and Implications for Public Experimental Elementary Schools in Taiwan

Yea-Wen Kung

Adjunct Assistant Professor, Chihlee University of Technology

Wen-Chi Lee

Assistant Professor and Director of General Education Center, Lee-Ming Institute of Technology

Chien-Chih Chen

Associate Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

Ya-Chi Liu

Ph.D. Candidate, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

Abstract

This study examines the transformation of two public elementary schools in Taiwan into publicly-managed public experimental schools and investigates how voluntary and mandated transformation models influence principal leadership and school development. Drawing on the intrinsic motivation model and motivation theory as its analytical framework, the study explores the relationship between transformation approaches, organizational dynamics, and leadership practices. A qualitative research design was employed, focusing on two cases: School A, which underwent a mandated transformation, and School B, which voluntarily pursued transformation. These schools exhibited distinct organizational dynamics and developmental outcomes throughout the implementation of experimental education. Data were collected through semi-structured interviews with 12 participants, including principals, administrators, teachers, and experimental education experts (six participants from each school). NVivo 14 was employed for thematic coding and qualitative content analysis. The findings indicate that School A faced significant challenges due to the limited autonomy associated with its mandated transformation, including high teacher turnover and reduced organizational stability. Consequently, the principal was required to devote substantial effort to communication, coordination, and organizational adaptation. In contrast, School B demonstrated stronger organizational commitment, higher teacher retention, and greater alignment with the school's educational vision. Supported by local education authorities and private foundations, the principal was able to implement enabling school structures and adopt distributed leadership strategies, thereby fostering a positive teaching and learning environment. The study further reveals that institutional resources and policy frameworks embedded within different transformation models play a critical role in shaping organizational vitality and capacity for future development. School transformation is influenced not only by internal decision-making but also by the allocation of institutional resources and the availability of external support. These findings underscore the significant influence of structural conditions on school participation, organizational motivation, and long-term development. Based on these findings, the study offers recommendations for policymakers and practitioners seeking to advance the implementation and sustainability of experimental education.

Keywords: public experimental schools, voluntary transformation, mandated transformation, principal leadership, experimental education



壹、緒論

公辦公營學校型態實驗教育自 2014 年實驗教育三法通過以來，已成為臺灣教育的重要趨勢。許多公立學校依循《學校型態實驗教育實施條例》（教育部，2014／2018）積極轉型為實驗學校，透過創新教育模式實現學校改革（Hsieh et al., 2021）。根據教育部統計處 112 學年度的資料顯示，學校型態實驗教育之學生人數已從 104 學年度的 277 人增長至 11,639 人，顯示出此教育模式的影響力和受歡迎程度（教育部統計處，2024）。《學校型態實驗教育實施條例》（教育部，2014／2018）的制定，不僅為實驗教育在臺灣教育政策中確立了核心地位、提供法律基礎，更為學校教育創新和多元化發展創造了空間。

與西方的另類教育（alternative education）不同，臺灣的實驗教育不僅針對少數無法適應主流教育的學生，而是更廣泛地回應社會變遷，推動整體教育創新（陳榮政，2021；Hsieh et al., 2021）。這類教育強調「以學生為中心」的學習方式，鼓勵學生探索自我興趣，進而培養批判思維、問題解決與合作能力。

相較一般學校，公辦公營國民小學（以下簡稱公辦公營國小）因《學校型態實驗教育實施條例》（教育部，2014／2018）所賦予的法規彈性，校方在推動教育革新時具備更高自主性，能靈活實施以學生為中心的教學模式，激發學習動機與潛能（Chen, 2024）。臺灣發展實驗教育以來，已累積豐富研究與實踐成果。例如，陳榮政等人（2022）指出，其歷程歷經理念形成、課程設計、實施分析與政策反思等階段，逐步形成系統化創新模式。此發展趨勢不僅顯示制度日益成熟，也說明實驗教育已成不可逆的改革路徑。

在此脈絡下，校長扮演教育創新的關鍵角色。其領導風格與策略深刻影響學校運作與教師動能（謝文全，2024）。校長不只是理念推動者，更是組織文化與教學品質的塑造者，對學校創新氛圍、教師動機與學生成效具有高度影響。

目前相關研究聚焦於實驗教育校長的課程與教學領導（曾煥淦、謝傳崇，2021；Hsieh et al., 2021），以及其領導職能的擴展（Chen, 2024）。實務上，許多校長強調願景引導、教師參與與團隊合作，展現出分布式領導（distributed leadership）特徵。該模式強調權力共享與信任建構，提升組織內合作與創新氛圍（Chen, 2024）。教師在此模式下更願意嘗試教學創新，有助於提升整體教育品質。

此外，公辦公營國小因招收學生人數有其上限，其組織結構通常更為扁平，這種結構特性也有助於實現促能型學校結構（Enabling School Structures, ESSs）（陳

榮政，2019）。促能型學校結構強調學校管理者與教師之間的雙向溝通，將挑戰視為學習的機會，鼓勵信任、合作與創新，通過開放的態度共同解決問題（Hoy & Sweetland, 2001）。在學校轉型過程中，自願轉型與被指定轉型對教師動機、校長領導風格、學校組織運作及教師專業發展的影響不容小覷。根據團體動力學（group dynamics）與團體社會化理論（group socialization theory）的觀點，當學校成員對轉型有高度共識時，更容易提升組織承諾（organizational commitment），促進學校內部的合作與穩定發展（Johnson & Johnson, 1991）。自願轉型的學校，因教師內部共識較高，通常展現出更強的團體動力，在組織運作上更具穩定性與創新活力。反之，被指定轉型的學校，成員可能因對學校發展目標認同感不足，面臨教師動力不足、組織運作不穩的挑戰（曾煥淦、謝傳崇，2021；范熾文、林錫恩，2023；Lewin, 1951）。

惟須強調之處為轉型模式中的「自願與否」並非全然反映學校內部的自主意願，有時亦會受到制度設計與資源分配影響。具備改革動能與外部支持的學校較易自願申請轉型，反之，資源匱乏者則可能成為政策推動下的被指定對象。因此，「自願與否」可視為一種制度性建構，反映教育體系中資源與權力的不對稱結構。而「制度條件」指影響學校轉型的政策法令、資源配置與外部支持機制（Sorensen & Holt, 2021; Song et al., 2025）；「組織動能」係指學校在轉型過程中展現的適應力、穩定性與創新潛力，本研究聚焦教師動機、團隊互動與領導策略等（Lewin, 1951; Maehr & Meyer, 1997）；再來，「共識」指學校成員對教育理念與轉型方向的認同程度，影響組織承諾與內部穩定性，係故本研究援引團體動力學與團體社會化理論進行探討（Johnson & Johnson, 1991; Mittal et al., 2022）。

本研究聚焦於臺灣公辦公營國小在實施學校型態實驗教育歷程中，自願與被指定兩種轉型模式的制度差異與參與條件，探討其對教師動機、校長領導與組織發展之影響。本研究屬質性研究之個案比較，目的不在於形成普遍化結論，而係透過具代表性之個案，深入分析制度轉型脈絡中領導實踐與組織動能。此外，既有研究多聚焦課程與教學實施，對轉型模式所帶來之制度條件與組織動能探討相對不足（Song et al., 2025）。再來，過去研究多集中於課程，本研究聚焦於制度轉型，因此，本研究以一所自願轉型與一所被指定轉型的學校為個案，分析校長在不同制度脈絡下如何運用領導策略，提升教師工作動機、組織結構運作與專業發展實踐，彌補研究缺口，並為後續政策設計提供實證參考。

貳、文獻回顧

為建構本研究之立論基礎，本部分首先說明實驗教育的制度脈絡與學校型態實驗教育的發展；其次，學校轉型實踐的理論基礎；最後，進行自願與被指定轉型模式之比較與挑戰。

一、制度脈絡與學校型態實驗教育的發展

實驗教育一詞，在國內大多翻譯為 *experimental education*。在過往一般而言，*experimental education* 是指透過特定的教育實驗，包括不同的教學法或步驟等，去改善實務上的問題，創新改革教育（吳清山、林天祐，2007）。臺灣過往所謂的實驗教育應較符合 *alternative education* 之界定，也就是另類教育（陳榮政，2021），然自從 2014 年實驗教育三法通過後，另類教育在法律上的基礎，似乎等同於實驗教育，也為臺灣教育帶來另一波改革契機（李嘉年、鄭同僚，2019）。

而在與本研究公辦公營實驗學校相關之研究指出，此類學校係由既有公立學校依《學校型態實驗教育實施條例》轉型而成，仍由公部門負責財政、人事與行政監督，但在課程設計與教學實施層面擁有較高彈性（曾煥淦、謝傳崇，2021；陳榮政等人，2022）。此種制度架構使得校長領導需在創新與符應法規間取得平衡，考驗其領導能力與治理策略。此外，公辦公營實驗學校在評鑑制度、課程規劃、教學方式與家長期望等面向，皆有別於傳統學校結構，導致校長與教師必須在制度、教學與文化層面進行多方調適與創新。這些特性深刻影響教師的工作動機、組織結構設計與學校永續發展潛能（Song et al., 2025）。

同樣地，國外文獻亦指出制度設計與轉型過程中政策安排對學校結構與教育資源分配具有深遠影響。例如，Sorensen 與 Holt（2021）探討當地因放寬特許學校（*charter school*）設立上限後，對傳統公立學校造成的影響。其等研究發現，特許學校若大量進駐，將導致傳統學校在教師流動、教師素質與生源組成上出現變化。此研究突顯教育制度條件與學校轉型之間的密切連動，與臺灣目前推動實驗學校所面臨的制度挑戰亦具對應性。

二、學校轉型的理論基礎

為補足既有文獻在組織動力與個體參與互動機制上的討論不足，本研究引介團體動力學、團體社會化之理論視角，建構分析基礎。

（一）團體動力學之意涵與轉型實驗教育學校的關聯

團體是由個人組合而成，在團體形成的過程中，個人的想法與行為是影響團體發展的關鍵因素。團體可視為一個動態的整體（a dynamic whole），其基礎在於個人與團體之間的相互依存（interdependent）（Lewin, 1951）。由於人類是群居動物，無法脫離團體而獨自生存，因此個人與團體之間總是處於相互牽動與互動之中，進而產生「團體行為」（Lewin, 1951）。Lewin 提出團體動力學（group dynamics）的概念後，許多國內外研究進一步探討其內涵，經過系統性的歸納，團體動力學可被理解為在任何時間內，團體內部所發生的各種現象，無論是顯性的還是潛在的（潘正德，2012；Johnson & Johnson, 1991）。這一理論主要透過科學方法來分析和識別團體內行為與現象，解釋團體成員行為的成因與知識結構，並將這些知識應用於實際生活中。

在臺灣的轉型實驗教育學校中，校長作為學校變革的領導者，需匯聚所有成員的力量，凝聚共識，以制定符合學校長期發展的策略。若學校是自願轉型，成員對於學校目標的認同度較高，團體內各種行為和知識的流動會更加和諧順暢。例如，在課程規劃、教學設計與執行、組織結構調整、面對挑戰時的溝通與協調等方面，皆因高度共識而更容易達成協作效果，從而促進學校整體發展與教育創新。

（二）團體社會化理論之意涵與轉型實驗教育學校的關聯

團體社會化可謂一種團體要求成員對團體付出承諾的過程，且在此過程中，團隊成員不但會鼓勵彼此從心理對團體目標產生認同感，也會期望團隊成員能遵守團體準則、確立團體發展方向乃眾人智慧集結而來（Mittal et al., 2022; Van Vugt & Hart, 2004）。Fehr 與 Rockenbach（2003）的研究中也發現，在分析團體行為時，成員對團體的承諾會被視為是一種利他行為。易言之，個人會因為自己對於團體的付出（例如自我奉獻、犧牲個人利益等）而對其產生承諾，而承諾將有益於團體之發展，並能夠幫助團體中其他成員，有益於整體發展。

當新成員從個體轉變成團體成員時，將會經歷一段時間的社會化歷程。團體社會化理論中亦提及，新成員在加入團體後，會透過與成員共同執行任務，並在與成員的互動當中，不斷觀察與經歷團體中的文化和社會角色（例如職位、向心力、主管與部屬關係等），從中學習到當面對不同的角色時，自己的行動該如何方才合宜（Wolfson et al., 2022）。過程當中，新進成員學習的過程通常為單向且較為被動，且容易受到正式契約（例如訂立之契約準則）與非正式規章（例如組織文化與主管領導風格）所影響。在此過程中，領導者也同樣透過社會化過程管理團體內部成員

(Arrow et al., 2000; Wolfson et al., 2022)，成員在此過程中形成對於團體與組織的承諾，並透過外在刺激（或情境）具體表現在成員的行為舉止上（Nesse, 2001）。

在臺灣，實驗教育學校的轉型通常伴隨教師流動問題。當新進教師加入學校團隊時，往往需要經歷一段社會化歷程，逐步適應新環境。團體社會化理論的應用為新教師在加入公辦公營國小後，會透過相關任務的執行，及與其他教師的互動中，不斷觀察團體中的文化和社會角色，並從中學習。若學校為自願轉型者，如同先前文獻提及，教師應會具備更高的工作動機，同時也會容易讓新進教師對於學校產生認同，進而提升其組織承諾。此外，學校轉型歷程中教師的心理感受與組織文化變遷同樣關鍵。Austin 與 Roegman (2021) 分析磁性學校 (magnet school) 轉型案例，發現儘管教師參與及準備感會有所提升，然滿意度卻呈下降趨勢。亦與 Kotter (1995) 所強調的組織變革歷程一致，顯示在轉型過程中，若未同步營造支持性文化與持續溝通願景，將不利於組織內部的穩定與認同。

綜上所述，團體動力學與團體社會化理論分別從組織互動與成員適應的角度，為本研究提供觀察轉型過程中共識形成、角色轉換與行為展現之依據。配合教師動機理論 (Maehr & Meyer, 1997; Robbins, 2001) 對個體內在驅力與行動機制的說明，共同構成本研究分析框架，協助釐清不同轉型制度下，校長如何因應制度脈絡與文化變遷，促進團隊成員投入、建構組織團隊與落實教育創新。

三、自願與被指定轉型模式之比較與挑戰

學校於制度上的轉型，常被視為一種較深層次的組織變革歷程，不僅涉及從既有體制邁向新的制度型態，亦伴隨著組織文化的重塑、權力結構的重新調整，以及成員角色認同的再界定 (Fullan, 2007)。臺灣公辦公營國小轉型為實驗教育學校的歷程中，自願與被指定轉型者，則可能源自外部制度資源配置與政策導向，其內部動力與組織適應性亦可能受到限制。因此，制度設計與轉型模式的差異，將深刻影響校長領導的施力點與學校發展的整體動能。

本研究嘗試分析不同轉型模式對學校發展所造成的具體影響，將教師工作動機、促成型學校結構與教師專業發展作為面向。此三者分別對應組織變革中的個體驅動、制度支持與能力建構，構成學校轉型歷程中動力來源、結構條件與專業支持等構面。首先，教師工作動機影響教師對學校願景的認同程度與實踐熱情，特別在組織面臨結構性調整時，動機的強弱將直接影響其參與轉型的深度與持續性 (Maehr & Meyer, 1997)。若教師缺乏內在動力，即便具備外在政策支持，轉型成

效亦難以落實；其次，促能型學校結構強調上下溝通、教師參與及創新，為實驗教育改革提供必要的制度條件，有助於打破傳統管理體系的僵化，提升學校彈性與協作能力（Hoy & Sweetland, 2001）。

最後，教師專業發展則為學校推動課程創新與教學轉化的關鍵支柱。若缺乏系統性的專業支持機制，教師易產生教學無力感與轉型倦怠（Chen, 2024; Leithwood et al., 2009）。本研究彙整相關文獻後，歸納討論以下面向於探討校長領導在不同學校轉型模式中的差異。以下因素分別從個人、組織及專業成長的不同層面，呈現學校轉型過程中的挑戰與機運。

（一）教師工作動機

動機（motivation）是推動個人達成目標的重要內在驅力，包含「強度」、「方向」與「持續性」三個層面（Robbins, 2001）。Maehr 與 Meyer（1997）認為，動機可以為個體注入行動的能量，使其行為具備穩定的方向感。而葉炳煙（2013）進一步指出，動機是將內在思維轉化為外顯行動的關鍵，影響個人在目標實現過程中的思考模式與行為表現。因此，深入了解動機的來源，有助於分析教師在面對學校轉型時的行為反應及參與度。

根據相關研究，教師的工作動機可分為外部動機與內部動機（Latham & Pinder, 2005）。外部動機主要來自於外在的酬賞，如薪資、職位安全感及福利待遇；而內部動機則聚焦於教師對教學工作的認同、自我效能感以及挑戰接受度（蕭佳純、王佩雯，2016）。在公辦公營國小的情境中，因薪資與升遷制度與一般公立學校無異，教師的內部動機尤其關鍵，特別是在學校轉型為實驗教育學校的過程中，教師對學校願景的認同與參與度將影響校長領導成效。

（二）促能型學校結構

促能型學校結構是 Hoy 與 Sweetland（2001）基於 Weber（1947）的官僚體制理論進行改良後提出的概念，旨在打破傳統學校組織中的僵化管理模式，創建更具創意、合作與專業發展空間的學校環境。促能型結構強調雙向溝通、支持多樣性、鼓勵創新，並視問題為學習與成長的契機，使學校能在面對變革時保持靈活性。在自願轉型的學校中，教師與校長之間通常已經建立良好的信任基礎，學校內部更容易形成促能型學校結構，致使校長能夠透過分布式領導激發教師的自主性，鼓勵教師在教學和課程設計中積極參與，進而促進學校組織的創新發展。然而，在被指定轉型的學校中，教師可能因缺乏認同感或轉型壓力而產生抗拒情緒，這時校長需要更靈活地運用領導策略，例如加強內部溝通、通過個別輔導增強教師的歸屬感，逐

步將組織氛圍轉變為促能型結構，促進學校內部合作和問題解決能力的提升（范熾文、林錫恩，2023；曾煥淦、謝傳崇，2021）。

（三）教師專業發展

教師專業發展是提升教師教學素養、促進教育創新、並持續反思教學實踐的重要途徑（孫志麟，2022）。Gordon 等人（2004）指出，教師專業發展的核心目標在於提升教育學生的能力、促進學生學習成效，並在教學方法上不斷創新。在實驗教育學校中，教師除了要應對 108 課綱中素養導向的課程設計外，還需積極參與實驗教育課程的開發、執行和評估，這對教師專業知能的要求更高。

在自願轉型的學校中，教師通常因為高度認同學校的教育理念，展現出對專業成長的積極態度，這讓校長的領導能更聚焦於提供資源與支持系統的建構，幫助教師在專業發展中獲得實質成長。而在被指定轉型的學校中，教師如果對轉型目標缺乏認同感，專業發展活動可能僅流於形式，無法產生較佳的效果（曾煥淦、謝傳崇，2021）。這時，校長需要採取更具策略性的領導方法，例如設定具體的專業成長目標、設計系統化的教學支持機制，甚至通過示範教學與回饋機制，逐步提升教師參與專業發展的積極性。

參、研究方法與設計

本研究旨在探討兩所公辦公營國小校長領導策略相關內涵，採質性研究方法進行。透過研究者與兩所個案學校的互動，理解研究現場的具體意義。本研究運用半結構式深度訪談，深入瞭解兩所個案實驗學校不同角色（如：校長、主任、教師等），與校外專家對於校長在學校轉型歷程中所面對之領導挑戰與策略回應的觀察與經驗。此外，亦透過文件分析（如：校務會議紀錄、課程發展計畫等），以釐清校長如何因應制度轉型與組織變革所展現之領導作為與影響。

一、研究方法的選擇

（一）半結構式訪談

王文科與王智弘（2018）指出，半結構式訪談結合系統化的結構式問題與開放式問題，深入地探討所規劃的議題。研究團隊自 2024 年 3 月至 2024 年 5 月間，訪談 A、B 兩校的校長、主任、教師團隊，以及熟悉該校實驗教育推展的同縣市校長與師培大學教授共 12 位，進行半結構式訪談，訪談時間每次約 1-2 小時，直至

資料飽和為止。此外，為強化本研究之制度脈絡理解與政策推動觀點，亦訪談熟悉 A 校與 B 校轉型歷程的外部專家，其等曾多次參與全臺不同縣市實驗教育評鑑、具政策實務經驗之現職公立小學校長與師資培育大學教授。透過此類外部行動者的經驗分享，補充學校轉型過程中，外部制度條件、政策支持與評鑑壓力等因素之影響。

（二）文件分析

研究者為了更具體瞭解公辦公營國小校長領導策略、教師工作動機、促能型學校結構與教師專業發展等內容，蒐集與課程發展相關之文件來驗證研究者訪談所得的資訊。鈕文英（2020）指出，質性研究中的文件，包括官方及私人文件與流行文件，本研究蒐集相關文件資料（如：課程發展計畫、校務會議紀錄等），以補充訪談內容。

二、研究對象

本研究選取兩所具代表性的個案學校作為研究對象，分別為南臺灣都會地區的 A 校（被指定轉型）與北臺灣偏遠地區的 B 校（自願轉型），採立意抽樣方式，兼顧地理區位與制度脈絡之差異，亦呈現實驗教育推動歷程中的多元樣態。兩校校長皆於現職服務滿六年，展現出高度分布式領導風格與團隊經營能力，對學校願景與發展方向具有高度認同與投入。選樣標準綜合考量學校轉型背景（自願／被指定）、地理位置（都會／偏鄉）、組織規模（均為六班），以及實驗教育推動年資與課程特色等條件，期能涵蓋不同制度條件與組織動能樣貌，進行具脈絡深度之比較分析。

其中，A 校位於南臺灣市區，成立於 1985 年。隨著學生數逐漸減少，學校在 2019 年轉型為公辦公營國小，112 學年度班級數為六班。該校致力於培養未來領導者，結合 STEAM 等創新教育策略，提供學生多元能力的發展機會，全面提升學生的綜合素養。學校透過親子共學（課後或假日進行）與主題課程等活動，打造富有支持性的學習環境；B 校位於北臺灣偏鄉地區，成立於 1985 年，隨著學生數逐漸減少，於 2021 年轉型公辦公營國小。112 學年度班級數為六班，該校致力於提供學生多元化的學習機會，結合基金會的特殊教學法，強調激發生命讓生命自由發展，著重學生的自主學習與全人發展。透過實驗教育的轉型，學校營造出一個適合學生探索與成長的支持性學習環境，並著重於提升學生的學習動機與綜合素養。

三、資料編碼與分析

（一）資料登錄與編碼

本研究的資料登錄以方法、西元日期（年月日）以及受訪者身份為排列順序，方法為訪談（IN）、文件（DO），受訪者身份分為 A 校與 B 校，其中校長為 A、主任為 D、教師為 T、教授為 P，詳細資料如表 1。舉例來說，IN20240318AA 為 2024 年 3 月 18 日 A 校校長的訪談資料。主題編碼的內容，由研究團隊多次閱讀資料討論並與受訪者討論後決定。

表 1
受訪者資料

訪談對象	性別	代號	該校 年資	訪談時間	備註（至 2024 年 7 月）
校長	男	AA	6	20240318、 20240502	2018 年 8 月擔任該校校長、2019 年 8 月正式轉型
教學發展 主任	女	AD	6	20240402	2018 年 8 月從他校調入，正式教師
教師兼學務 組長	女	AT1	6	20240408	2018 年 8 月開始到該校服務，訪談時為代理教師兼 訓導組長
教師	女	AT2	4	20240407	2020 年 8 月開始到該校服務，訪談時為代理教師
教師	女	AT3	6	20240416	2018 年 8 月開始到該校服務，訪談時為代理教師
教授	男	AP	-	20240318	熟悉 A 校實驗教育推動之師培大學教授
校長	男	BA	6	20240430	2018 年 8 月擔任該校校長、2021 年 8 月正式轉型
教務主任	女	BD	28	20240430	1996 年開始即在 B 校服務，正式教師
教師	女	BT1	10	20240508	低年級導師，正式教師
教師	女	BT2	5	20240508	中年級導師，正式教師
校長	男	BA2	-	20240516	熟悉 B 校實驗教育推動之該縣市現職校長
教授	男	BP	-	20240523	熟悉 B 校實驗教育推動之師培大學教授

（二）資料分析與研究信實度

本研究首先撰寫訪談逐字稿，由研究團隊反覆閱讀後，標記出與本研究主題與目的有關連性之重點性語句。其次透過 NVivo 14 進行編碼、自動編碼、範圍編

碼與文本搜索分類編碼所標記之重點語句。如本次分析中，A 校在「教師流動問題」主題中的編碼出現頻率達 32 次，而「內部溝通挑戰」出現 25 次，「認同學校願景」則僅有 8 次。相比之下，B 校在「教師認同感」主題中的編碼出現頻率達 45 次，「專業發展支持」有 30 次，「學校組織穩定」也達到 28 次，顯示出自願轉型模式下教師對學校發展目標可能有較高認同，及組織內部支持系統的完善。

最後透過三角檢證（研究團隊、A 校與 B 校團隊、外界校長與教授專家等不同人員）進行資料之比較分析（Lincoln & Guba, 1985），全面瞭解兩所公辦公營國小校長的領導策略，亦深入探討教師的工作動機、促能型學校結構的影響，以及教師專業發展的實踐情況。透過多重視角的資料比對，更精確地呈現各因素之間的關聯。

四、研究倫理

本研究訪談 A 校與 B 校之校長、行政團隊、教師團隊及外界相關人員，在研究進行前，已獲研究倫理委員會核准。正式進行訪談前，均清楚說明研究目的與流程，並讓受訪者簽署知情同意書。研究者亦尊重研究參與者隱私與確保研究資料匿名，研究結果亦如實呈現，並獲參與者確認。

肆、研究結果與討論

本部分結合研究發現與理論觀點，探討學校在校長領導策略與組織動態等之異同，以下為研究結果與討論。

一、研究結果

（一）兩校校長領導策略因應人員特性而略有殊異，然均以分布式領導概念為其領導核心

在 A 校，由於是被指定轉型，因此校長強調自己會依據學校階段調整領導方式，給予教師們較多的發揮機會，同時根據情況進行協助。A 校校長提到：「轉型實驗教育學校後，我會每週一開始的時候，可能禮拜三跟禮拜五都會做實驗教育的對談，後來就變成每個月，現在是每個學季的開始跟結束（IN20240318AA）」；而在 B 校，校長同樣以參與式領導為特色，並且透過分布式領導策略鼓勵教師成為領導者，強調團隊合作和共同參與，亦符合以分布式領導為核心的概念。「我來

就任的第一天，我就跟所有同仁說：我希望大家能夠開開心心上班、快快樂樂回家。我的個性就是會跟大家一起做一件事情（IN20240430BA）」。

A、B 兩校校長積極參與、傾聽與授權的觀點，亦可從學校團隊成員的訪談資料中得到印證。「本校校長主責本校實驗教育計畫，檢視大方向，然後將教學設計內容全權交由授課團隊內部討論和撰寫（IN20240408AT1）」。且在實驗課程方向擬定後，A 校校長會讓教師依據學生特性微調課程執行方案，從 AT3 訪談資料中可知，「校長讓我們在課程設計上有很大的自由度，尤其是主題課程的規劃，我們可以根據學生的需求和學校發展目標進行調整（IN20240408AT3）」。因而可知，這樣的做法不僅讓教師更有成就感，此觀點亦可從 A 校課程發展計畫中得到支持，計畫指出：「各學習主題由具備該領域實務經驗之教師規劃，組內教師可就自身專長提出教學建議，教學模式得依學習需求彈性調整（DO113 學年度課程發展計畫）。」B 校教務主任亦提及：「校長在指派一些任務的時候，會針對教師的專長指派負責人，只要有帶頭的人，我們就會跟著執行（IN20240430BD）。」相似論述亦出現該校其他教師的訪談資料中，「校長在分配任務時，會依據我們教師的專長和興趣來進行安排（IN20240508BT2）」。

整體而言，兩校校長在領導行動中均展現出分布式領導的典型特徵，包括依據教師專長進行任務分配、促進課程共構、以及與教師共同建構學校發展願景等。根據 Spillane 等人（2001）之觀點，分布式領導為一種由多重行動者與情境互動構成的領導實踐，打破傳統單一領導中心的模式。此外，Adams 等人（2025）亦強調，分布式領導須透過權力分享與角色互動，於領導者、追隨者與環境之間建立平衡關係。此觀點與本研究結果契合，顯示無論轉型起點為自願或被指定，校長若能有效運用分布式領導策略，皆可促進教師參與及學校整體發展。

（二）兩校校長皆透過激勵機制，強化教師工作動機與樂於挑戰承擔

在 A 校，教師的工作動機深受校長的領導影響，願意接受具有挑戰性的工作，無論是正式或代理教師均能全心投入工作。A 校校長特別重視根據不同教師的專長和學校發展階段來調整領導方式。A 校校長提到：「我們的實驗教育計畫推行過程中，正式與代理教師的角色同樣重要，我會讓教師們根據課程發展目標去挑戰自己（IN20240318AA）」。B 校的校長也同樣強調教師的積極投入的重要性，其提到：「我會依據每位教師的能力和特長分配適合的挑戰，無論是正式或代理教師，只要願意挑戰自我，我都會給予全力支持（IN20240430BA）」。

此兩校的校長均透過分布式領導策略，激勵教師們接受具挑戰性的工作。這

點從 A 校的教師訪談中得以獲知：「即便我是代理教師，但在校長的支持下，我有機會參與到學校的核心課程計畫，並獲得足夠的資源來完成具挑戰的工作（IN20240408AT3）」。此外，由於在 A 校，許多教師都是因為認同該校長的理念，因此隨著校長從其之前服務學校調任過來。一位教師就提到：「我也是校長前一個服務學校的家長，當這邊轉型成實驗國小時，我的孩子也一起轉來就讀，我也就到這裡擔任代理教師（IN20240408AT1）」。這種教師與校長之間的信任與合作，反映了隨著校長調任而來的情感，也強化了教師們對學校轉型和理念的支持。

在 B 校，教務主任則提到：「不管是正式教師還是代理教師，校長都會根據我們的專長給予挑戰性的任務，讓我們每個人都有發揮的空間（IN20240430BD）」。此外，由於 B 校引進某種特殊教育理念之公辦公營國小，因此該校教師若欲取得主教資格，需進行特定的師資培訓，根據 B 校 112 學年度校務會議紀錄中所載：「本校教師於 110-112 學年度中，共有三位報名主教課程，經教育局核准，每人排定公假共計 90 日，並由其他教師支援代課事宜（DO112 學年度校務會議紀錄）」。此舉不僅展現制度層面的支持，也反映學校對教師專業發展的高度重視。也因此 B 校的教師工作動機高，在實驗教育推動過程中產生關鍵作用。而 B 校校長在賦予教師更高的自主權與專業發展自由度的同時，也透過適當的授權和信任機制，促使教師們在學校的實驗教育中保持高度的工作熱情與動力，形成良好的學校文化與工作氛圍。

B 校的教師之所以具有如此高的工作動機，很大程度來自校長的領導與授權。教師們不僅能夠根據自己的興趣和專長進行專業發展，還能在教學中探索新的模式。（IN20240523BP）

上述顯示出兩校的校長均善於透過領導策略，提升教師的工作動機，讓教師們在面對挑戰時全力以赴。根據 Maehr 與 Meyer（1997）的動機理論，工作動機能促使個體在工作中持續追求目標。當校長透過分布式領導賦予教師更多自主與決策權，教師會更願意接受具挑戰性的工作，這種自主感是內在動機的重要來源。無論是正式教師還是代理教師，都在校長的支持下展現出更高的工作投入度與積極性，並在挑戰中提升其專業能力，因此可歸納兩校校長透過分布式領導策略，不僅成功激發教師內在動機，也促進學校教師專業成長。

（三）兩校校長皆運用促能型結構，建立扁平組織以優化學校治理與教師參與

在 A 校和 B 校推動實驗教育的過程中，兩校校長均強調組織的扁平化，並在充分授權下運用促能型學校結構的概念來進行學校運作。A 校校長提及：「我們實驗教育的推行過程中，校內的組織相對扁平。這樣的設計讓教師們有更多的參與空間，並且讓每個人都能發揮自己的專業（IN20240318AA）」。此外，教師的訪談資料也支持了這一觀點。A 校教師提到：「校長讓我們在課程設計中有更多的自由度，讓我們能更靈活地應對不同學生的需求（IN20240408AT3）」。

B 校的校長亦強調：「我們透過扁平化的組織架構，讓每位教師都能夠發揮自己的專長，並共同參與決策（IN20240430BA）」。顯示出 B 校校長運用促能型學校結構概念來推動實驗教育，強調團隊合作和教師間的協同運作，B 校教務主任也提及：「校長根據教師的專長進行任務分配，這樣的扁平化結構讓我們能夠更好地合作，並有效地執行學校的運作計畫（IN20240430BD）。」由上述資料可知，兩校校長均以促能型學校結構為基礎，這種結構讓教師感受到參與的重要性，並增強了教師的責任感。而根據 Hoy 和 Sweetland（2001）的理論，當教師在工作中擁有更多自主性和參與機會時，教師的工作滿意度和積極性會顯著提升，從而促進學校整體發展。

（四）兩校有其不同教師專業發展途徑，校長透過分布式領導推進教師專業成長與實踐反思

在 A 校和 B 校，兩校根據各自的實驗教育特色發展了不同的教師專業發展途徑，並均透過校長的領導來促進這些專業發展計畫的實踐。在 A 校，校長強調教師專業發展與實驗教育需求的緊密結合，並採取分布式領導來推動教師的專業成長。A 校校長提到：「我們的教師專業發展會根據實驗教育的主題課程進行調整，我讓各組教師根據專長進行分工，並在課程規劃過程中給予發揮的空間（IN20240318AA）（DO112 學年度課程發展計畫）」。專長分組的方式也在該校 112 學年度課程計畫中，實驗教育課程的四項分組中看出，根據實驗教育課程特色，組員分別有 STEAM、戶外教育、邏輯推理等專長，使得教師能夠在專業發展的同時，與學校的實驗教育目標保持一致。

B 校則發展出一套以實踐和反思為核心的專業發展模式，並同樣藉由分布式領導方式來推動教師的成長。B 校校長表示：「在我們學校，教師專業發展不僅僅是參加研習，而是讓教師們根據自己的興趣和實驗教育需求進行實際教學的改進和反思（IN20240430BA）」。此種領導方式讓教師能夠自主選擇發展方向。由兩校教

師的訪談內容也進一步證實了這一點。A 校教師提到：「我們在專業發展方面得到很大的支持，校長讓我們根據實驗教育的要求進行課程設計（IN20240408AT3）」。AT2 也說道：「學校在推動親子共學的時候，讓教師有更多機會與家長合作，讓我們在教學過程中感受到更多的支持（IN20240407AT2）」。

而 B 校的教務主任則表示：「校長給予我們專業發展的自由度，我們可以根據自己的專長和興趣進行學習（IN20240430BD）」。BT2 的訪談中也確認該教學法能夠同步提升師生的學習成長，「在本校課程中，教師的角色不僅僅是教導學生，更多的是引導學生自主學習，讓學生在課堂上有更高的參與感（IN20240508BT2）」。這種提升教師專業的論述，也在 AP 教授的訪談中提及，校長的領導應該以學習為中心。其指出：「校長應該思考，若校務經營時改變不了學校的教師，沒有辦法讓教師跟著你一起為學校的改變而努力，恐怕再好的理念都無法實踐（IN20240318AP）」。

歸納可知教師的專業發展途徑因學校實驗教育的特色而有所不同。根據 Leithwood 等人（2009）的分布式領導理論，領導權的下放能夠促進教師的專業發展，A 校校長強調，教師專業發展須與實驗教育的課程目標緊密扣合，符合 Leithwood 等人（2009）提出的「目標導向的分布式領導」，即在清晰的學校發展目標下，教師們能自主設計課程和發展計劃，從而提升專業能力。B 校校長採取以實踐與反思為核心的專業發展模式，讓教師們在整體實驗教育的脈絡框架下自主選擇實踐方向，並在日常教學中進行創新和改進，也體現了 Hoy 與 Miskel（2013）所強調的「反思性實踐」，教師通過反思和不斷調整教學策略來提升專業能力。

（五）自願與被指定轉型學校校長面對校務經營挑戰，各有對應策略，然仍受中央與地方規範所限

在 A 校和 B 校的轉型過程中，自願轉型與被指定轉型的學校分別面臨不同的校務經營難點。A 校作為被指定轉型的實驗學校，面臨的最大難點之一是教師流動頻繁。A 校校長提到：「我們學校正式教師比例低，代理教師每年都有不同程度的流動，這會對學校的知識管理和課程穩定性有所影響（IN20240318AA）」。儘管 A 校教師流動率高，然結果顯示教師離職原因還包括家庭因素、職涯發展等，顯示被指定轉型並非唯一因素，需綜合多重變數進行分析。

再來，A 校還需要應對一般評鑑的壓力，尤其是家長與教育處對學生學力的高度關注。A 校校長表示：「我們不僅要推動實驗教育，還要同時滿足家長和教育處對學力提升的期待（IN20240318AA）」。此外，親子共學也是 A 校的特色之一，

但此類的教學方式在一般評鑑體系下難以被量化評估，但透過訪談數據顯示，此活動顯著提升了家長對學校的支持度（編碼出現頻率 28 次）。教師表示：「當家長積極參與學校活動時，能夠減少教師在教育過程中的壓力（IN20240408AT3）」。

B 校作為自願轉型的學校，雖然有較多的自主性，但仍需面對一般評鑑的要求。B 校校長表示：「儘管我們是自願轉型的實驗學校，仍然要按照教育部的要求進行一般評鑑（IN20240430BA）（DO109 學年度實驗教育計畫）」、主任也提及：「我們要辦理實驗教育，但同時又要應付各種行政評鑑的要求（IN20240430BD）」，表明即使在擁有更多創新空間的前提下，B 校依然受限於中央與地方的政策規範。而在 A 校中備受困擾的教師流動率問題，在 B 校並未出現，B 校教務主任提到：「我們從轉型到現在這段期間六七年當中沒有教師調動出去（IN20240430BD）」。

B 校教師流動率低，導致其辦學成效佳也受到該縣市受訪校長的肯定，其指出：「該校在推動實驗教育的過程中，教師團隊的穩定性是非常重要的優勢（IN20240516BA2）」。同時也針對校長事必躬親的現象提出建言：「作為校長，雖然參與學校的日常管理是責任所在，但適當授權給行政團隊或其他領導者（IN20240516BA2）」。

兩校在面對校務經營難點時，均提出了對應的解決策略。A 校透過建立內部的知識管理系統，儘量減少教師流動帶來的影響，並且在課程設計中兼顧學力與實驗教育的需求；B 校則致力於在遵守評鑑規範的同時，尋找創新的空間。然而，兩校都無法完全擺脫來自中央和地方規範的壓力，使得團隊成員在推動實驗教育的過程中，仍需應對各種外在限制。從教師的訪談資料中也可以看到這些挑戰。A 校的一位教師提到：「親子共學的課程無法在一般評鑑中得到充分的認可，但這卻是我們學校實驗教育的重要一環（IN20240408AT3）」。而 B 校的教務主任則表示：「雖然我們努力在評鑑規範下進行創新，但還是有很多時候不得不按照傳統的評鑑標準來運作（IN20240430BD）」。

透過資料顯示，自願轉型與被指定轉型的學校各自面臨不同的經營難點，儘管有解決策略，但在中央與地方的規範壓力下，實際運作上仍然有許多困境。自願轉型學校如 B 校，因其內部成員對轉型有較高共識，符應 Lewin（1951）指出，當團體內部有共同的目標時，團體成員會自發性地合作與溝通；另一方面，被指定轉型的 A 校，由於初始轉型並非由內部自發推動，學校的團體動力較為複雜，因此這可解釋 A 校面對教師流動率高及是否要精簡課程的困境，故校長在此情境下需要花費更多精力透過建立共識來穩定團體動力。

（六）兩校校長與同仁因轉型歷程差異，在實驗教育未來展望上呈現多元期許

在 A 校和 B 校轉型的過程中，兩校經歷了不同的歷程，這使得它們對未來實驗教育的發展有著多元的期許。A 校作為被指定轉型的學校，面臨著來自外部單位的期許，教師們必須迅速適應實驗教育的模式。A 校校長提到：「我們轉型的過程中，遇到了不少來自家長和縣府的壓力，但我們在努力推動親子共學以及課程的精簡，希望未來能夠更好地平衡傳統評鑑與實驗教育的需求（IN20240318AA）」，而這種外部期許使 A 校希望在未來的發展中，能夠在穩定現有課程的同時，找到更適合學校的實驗教育發展模式。

相較之下，B 校是自願轉型的學校，因此擁有更多的自主性和創新空間。B 校校長表示：「我們學校自願轉型的過程中，教師和家長的認同度都很高，這讓我們能更靈活地設計課程（IN20240430BA）」。由於是主動選擇實驗教育，B 校對於未來有更高的期待，尤其是在創新教學法與學生多元發展的探索上。

此外，兩校教師對未來的期許也有所不同。A 校的一位教師提到：「我們希望能在推動實驗教育的同時，兼顧學生學力的提升，並且逐步精簡我們的課程（IN20240408AT1）」。而 B 校的教師則表示：「我們期待未來的實驗教育能夠更加自由，讓我們有更多的創新和嘗試空間（IN20240508BT1）」。

這些不同的轉型歷程和背景，使得 A 校更注重平衡實驗教育與傳統評鑑的需求，而 B 校則對創新與自主發展充滿了期望。從兩校對於實驗教育的未來發展中，也看得出其等對於學校與臺灣實驗教育推動的殊異，A 校重視教師工作動機的提升，以及師資來源的穩定；B 校則更重視課程效益的拓展與教師增能機會的提供，以及有朝一日可將「實驗」一詞拿掉，讓該類型教育普遍化。

可以對實驗教育學校教師提出久任獎勵，例如一起出去旅遊，像是出國見習，不一定要去看國外的實驗學校，但可以讓人放鬆一下，不只是給假或給經費。（IN20240502AA）

我們希望可以自己考我們需要的教師，在教師甄選時，可以自行甄選某些領域專長的正式教師。（IN20240402AD）

實驗教育、實驗教育三法只是一個過渡，我覺得最終立法應該走向一個讓臺灣教育更多元的方向，不需要冠上實驗這兩個字。（IN20240430BA）

二、研究討論

在本研究中，自願轉型與被指定轉型之公辦公營國小雖同屬於實驗教育型態，但在師資穩定性與組織發展脈絡上有其不同。根據 Lewin（1951）的團體動力學觀點，當組織成員對變革目標具備高度認同與心理契合，有助於凝聚內部合作氛圍，穩定組織運作並促進成員間正向互動。B 校即屬此類，其轉型為自發行動，教師多數自我選擇加入，是類組織動力有助於師資穩定、教學連貫與文化共識的建立，亦呼應社會化理論可對穩定轉型歷程之影響。

相對地，A 校屬於制度指定轉型，轉型初期因教師缺乏參與及認同，導致教師流動頻繁。此現象呼應團體動力學觀點，亦與 Johnson 與 Johnson（1991）關於變革阻力來自價值衝突與角色模糊的論述相仿，且 A 校作為被指定轉型者，初期面臨教師參與意願低落與高流動率，即便整體團體社會化歷程被啟動，仍未完全形塑穩定認同，此為理論應用的限制之一。然而，A 校校長透過建立共備機制、新進教師培育方案與親子共學活動等具體策略，彌補制度轉型所帶來的信任缺口。

表 2
校長領導與組織運作向度之比較

向度	A 校（被指定轉型）	B 校（自願轉型）
校長領導	依據學校階段調整領導方式，採分布式領導，但需更多共識醞釀	強調團隊合作與參與式領導，分布式領導成為常態
教師動機激勵	強調依教師專長給予挑戰與支持，動機來自信任與領導激勵能力	教師自主性高，認同學校理念，主動承擔教學與課程任務
組織結構	建立扁平組織，促進教師參與及自由度	扁平組織與教師專長任務分配，增進互信與協作
教師專業發展	專長分組，結合實驗課程目標規劃教師增能方案	強調反思、教學實踐與課程發展整合
經營挑戰	教師流動率高、評鑑壓力大，需兼顧實驗與學力要求	仍受評鑑規範所限，但教師穩定性高、文化支持強

再從組織結構面觀察，兩校皆呈現扁平化趨勢，特別在決策參與及組織互動面展現促能特質。Hoy 與 Sweetland（2001）所提出之促能型學校結構理論，強調去科層化、強調信任與支持性的制度環境，有助於促進成員專業發展與組織學習。B 校在此結構下展現穩定且持續的專業社群互動；A 校雖處於結構重建階段，惟校

長運用分布式領導策略，逐步強化教師參與及責任承擔，創造權責共擔的轉型文化，此歷程顯示，縱使轉型動能不足，然若能透過有意識的策略性領導與制度性安排，亦可逐步形塑促能型學校結構的核心機制。然而亦有個案例外情形，如 A 校某代理教師表現出高度投入與創意課程設計，然卻未能取得正式教職而轉離，反映制度支持不足時，即使具備個人動機與專業潛力，也難以留任，突顯組織制度與個體動機有所落差。

進一步對照 Robbins（2001）的動機理論，B 校教師展現出高內在動機，對於學校願景的認同感與成就感成為其參與及自我成長的驅動因素；而 A 校則需仰賴校長所設計的制度引導與激勵機制來建立類似的動機基礎。此類差異突顯出制度情境對動機產生與領導回應策略之影響，亦強調轉型過程中制度背景與文化契合度的重要性。整體而言，本研究顯示轉型模式並非單一決定性變項，但確實與學校組織內部的社會動力、結構安排與領導策略緊密相連。自願轉型模式因具備較高的成員契合與制度認同，在組織調適與專業成長上較具優勢；而被指定轉型則更仰賴校長領導的調和能力與制度設計的敏感度，用以克服內部動能不足與文化衝突的挑戰。

綜合而言，本研究回應研究問題發現，自願與被指定轉型模式本身並非單一決定性變項，但確實深刻影響學校內部的社會動力、組織結構運作與領導「實踐」。自願轉型模式因具備較高的成員契合與制度認同，在組織調適與專業成長上相對具優勢；而被指定轉型學校則更仰賴校長在制度限制下的調和能力與策略敏感度，以回應內部動能不足與文化衝突的挑戰。表 2 為校長領導與組織運作向度之比較。

伍、結論與建議

本研究以臺灣兩所公立國民小學的轉型為實驗教育學校為案例，探討自願轉型與被指定轉型在校長領導策略等方面的差異與挑戰，以下為研究結論與建議。

一、研究結論

（一）分布式領導策略作為校長回應轉型制度差異的關鍵行動

研究結果顯示自願轉型的 B 校在師資穩定性、教師教學效能及學校組織凝聚力方面展現出顯著優勢，而被指定轉型的 A 校則面臨較高的教師流動率及學校團體動力不穩定的挑戰，但亦展現出領導者的調適與回應能力。首先，在校長領導策略方面，B 校校長採用分布式領導策略，透過授權教師參與課程設計與校務決策，

提供專業增能機會，成功提升教師的內在動機與工作滿意度。這種領導模式不僅讓教師在教學中具有更高的自主權，還促進了學校內部的合作與創新，有助於維持學校團隊的穩定性與凝聚力。相比之下，A校因為被指定轉型，初期教師流動率較高，部分教師因無法適應實驗教育模式或考取正式教師資格後離開學校，導致學校組織運作面臨較大挑戰。然而，A校校長亦積極透過促能型學校結構，強調教師的自主參與，透過專業發展計畫及親子共學活動提升學校經營的正向效應，最終仍獲得家長和外界肯定。

（二）分布式領導作為促動教師動機與組織穩定的制度回應策略

在教師工作動機方面，自願轉型的B校教師對學校發展目標具有高度認同感，表現出更高的組織承諾，教師們願意持續精進專業知能，並積極參與學校的課程設計和創新教學模式，展現出更高的內在動機和教學投入度。A校雖面臨教師流動率高的問題，但透過校長靈活運用領導策略，如加強內部溝通、推行個別輔導，成功提升部分教師的歸屬感，逐步將組織氛圍轉變為促能型結構，減少了流動率對學校穩定性的影響。在學校組織運作方面，B校的組織結構較為扁平，強調雙向溝通與合作，學校內部充滿信任與支持，教師能夠在組織中發揮更大的影響力與參與度，這樣的組織氛圍促進了學校的穩定發展。A校在被指定轉型初期，組織內部曾出現抗拒情緒。然而，隨著校長採用分布式領導策略並強化團隊凝聚力，學校逐步趨於穩定。

（三）突破轉型政策框架局限，需從制度邏輯重新建構支持條件

整體而言，轉型模式所內含的制度條件與參與基礎，確實會影響學校內部的社會動力與領導實踐。以本研究所探討之兩所學校為例，自願轉型的B校因成員理念契合度高、參與動機明確，展現出較強的組織穩定性與創新潛能；相對地，被指定轉型的A校則仰賴校長的策略引導與制度支持，方能逐步克服初期的認同危機與組織文化重塑的挑戰。

本研究進一步指出，轉型模式所反映之差異，並非僅限於學校層次的主觀選擇，而是植基於制度建構下的資源配置與行動條件。在本研究中，自願轉型學校通常獲得較多政策資源與外部支持；而被指定轉型學校則因結構條件相對弱勢，較易成為政策推動下較為被動的實施對象。也揭示實驗教育轉型過程中制度選擇性與資源不均的結構問題，亦構成學校能否形塑發展主體性與持續創新的關鍵基礎。因此，理解學校轉型歷程，應跨越自願與被指定的分類，更進一步關注其背後所隱含之制度脈絡與權力條件。若可從制度層次出發，檢視資源分配邏輯、參與機制運作

與領導動能之構成過程，方能更精確釐清不同轉型模式下學校所面臨的挑戰，並為實驗教育的深化與永續實踐提供具體的理解與支持。

二、研究建議

基於研究發現，對未來公辦公營國小轉型實驗教育學校的發展提出以下建議：

（一）深化校長分布式領導的實踐場域

本研究發現，自願與被指定轉型學校，其校長皆能有效實踐分布式領導，特別是校長透過依據教師專長進行任務分配與促進決策參與，能有效凝聚組織認同並激發內部動能。自願轉型學校較能仰賴教師自主參與及課程共構，而被指定轉型學校則需校長透過強化溝通與引導，逐步建立教師信任與參與。建議未來自願型學校可擴展共學文化，深化教師領導；被指定型學校則應加強校長過渡期的領導支持與氛圍轉化策略。

（二）聚焦促能型學校結構的制度建構

促能型學校結構在本研究中展現出穩定組織運作、強化教師參與及推動教學創新的正向作用，尤其在轉型初期更是穩定學校文化的關鍵要素。然而，目前此類結構較缺制度化的政策支持與外部資源協力。建議自願轉型學校可進一步深化教師主導制度運作的能力，如課程發展委員會或教學自治機制，而被指定型學校則宜從校長主導期過渡至教師共構期，並透過制度設計強化教師的組織參與。

（三）設計多層次教師動機激發策略，穩定推動實驗教育

教師動機為實驗教育學校能否穩定轉型並持續深化教育創新的關鍵要素。建議未來政策規劃與學校實務操作應依據教師需求與組織發展階段，設計具體且多層次的動機激發機制。例如，本研究所訪之 A 校校長提及「久任獎勵」與「安排教師團隊出國見習」等策略，有助於提升教師留任意願與專業認同。另如「跨校參訪」與「團隊共遊」等社群動機措施，不僅強化教師之間的情感連結與學習交流，也能營造正向的組織合作氛圍。相較於僅提供物質性誘因，此類具體且情境化的激勵方式，或許更能貼近教師的內在需求，特別適用於制度轉型初期所需的支持建構階段。因此，建議教育主管機關鼓勵各實驗教育學校依據其組織文化與教師特質，彈性設計多元激勵模式，系統性地支持教師專業成長與長期投入。

（四）研究限制與未來研究方向

本研究採用質性設計，雖樣本數為 12 位受訪者，無法對全臺實驗教育學校進行統計推論，然已涵蓋校長、主任、教師等多元角色，具備資料來源的多樣性與觀

點交叉性，有助於形成完整架構。更重要的是，本研究著重於轉型制度脈絡下的領導實踐與組織動力進行深入描述，強調情境脈絡中的意涵建構，樣本雖少但已達資料飽和。未來研究可考慮擴展至多縣市、多校案例進行比較，或進行長期追蹤與縱貫式研究，探討不同政策條件下領導實踐的持續影響與策略演變。另 A 校位於市區、B 校位於偏遠地區，地理位置差異可能對招生環境、師資穩定等造成影響，形成轉型模式外的潛在干擾因素。雖研究中已控制基本背景條件（如班級數、學校規模等），惟仍無法完全排除背景因素之干擾，建議後續研究可進一步區辨制度與背景變項的影響。

參考文獻

王文科、王智弘（2018）。**教育研究法**（第十七版）。五南。

【Wang, W.-K., & Wang, C.-H. (2018). *Educational research methods* (17th ed.). Wu-Nan.】

吳清山、林天祐（2007）。實驗教育。**教育研究月刊**，155，168。

【Wu, C.-S., & Lin, T.-Y. (2007). *Experimental education. Journal of Education Research*, 155, 168.】

李嘉年、鄭同僚（2019）。台灣實驗學校女性創辦人生命歷程之個案研究——以種籽親子實驗小學創辦人李雅卿為例。**應用心理研究**，70，279–316。https://doi.org/10.3966/156092512019060070008

【Li, C.-N., & Cheng, T.-L. (2019). A case study of a Taiwanese experimental school female founder's life: Li Ya-Qing, founder of the seedling experimental elementary school. *Research in Applied Psychology*, 70, 279–316. https://doi.org/10.3966/156092512019060070008】

范熾文、林錫恩（2023）。正向的力量：一所實驗學校行政與教學系統正向連結策略之個案研究。**教育研究月刊**，350，92–110。https://doi.org/10.53106/168063602023060350006

【Fan, C.-W., & Lin, S.-E. (2023). Positive power: Strategy of linking administration to teaching system in one experimental school. *Journal of Education Research*, 350, 92–110. https://doi.org/10.53106/168063602023060350006】

孫志麟（2022）。證據說了什麼？國民中小學教師專業發展的樣貌。**師資培育與教師專業發展期刊**，15（1），1–27。https://doi.org/10.53106/207136492022041501001

【Sun, C.-L. (2022). What does the evidence say? The landscapes of professional development of teachers in elementary and junior high schools. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 15(1), 1–27. https://doi.org/10.53106/207136492022041501001】

鈕文英（2020）。**質性研究方法與論文寫作**（第三版）。雙葉。

【Niu, W.-Y. (2020). *Qualitative research methods and thesis writing* (3rd ed.). Yeh Yeh.】

教育部（2014／2018 修訂）。**學校型態實驗教育實施條例**。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070060

【Ministry of Education. (2014/2018 rev.). *Enforcement act for school-based experimental education*. https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0070060】

教育部統計處（2024）。**高級中等以下學校實驗教育概況**。https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51

【Department of Statistics, Ministry of Education. (2024). *Overview of experimental education in schools below senior high school*. https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51】

陳榮政（2019）。**教育行政與治理——新管理主義途徑**。學富。

【Chen, R.-J. (2019). *Educational administration and governance: A new managerialist approach*. Pro-Ed.】

陳榮政（2021）。我國實驗教育實徵研究之分析與展望。**教育研究與發展期刊**，17（4），69–96。https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17(4).0003

【Chen, R.-J. (2021). The study and prospect of empirical researches of experimental education in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 17(4), 69–96. https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17(4).0003】

陳榮政、林信志、謝知庭（2022）。臺灣實驗教育政策的實施與討論度分析——文字探勘之應用。**教育與心理研究**，45（1），53–93。https://doi.org/10.53106/102498852022034501003

【Chen, R.-J., Lin, H.-C., & Hsieh, C.-T. (2022). A study of experimental education policy and its analysis of the degree of discussion in Taiwan: Application of text

mining. *Journal of Education & Psychology*, 45(1), 53–93. <https://doi.org/10.53106/102498852022034501003>】

曾煥淦、謝傳崇（2021）。實驗教育學校校長轉化型課程領導之研究。**教育研究與發展期刊**，17（4），1–31。 [https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17\(4\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17(4).0001)

【Tseng, H.-K., & Hsieh, C.-C. (2021). The study of the transformative curriculum leadership for the principals of experimental education school. *Journal of Educational Research and Development*, 17(4), 1–31. [https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17\(4\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202112_17(4).0001)】

葉炳煙（2013）。學習動機定義與相關理論之研究。**屏東教大體育**，16，285–293。

【Yeh, B.-Y. (2013). A study of the definition of learning motivation and related theories. *Pingtung University Physical Education*, 16, 285–293.】

潘正德（2012）。**團體動力學**（第三版）。心理。

【Pan, C.-T. (2012). *Group dynamics* (3rd ed.). Psychological.】

蕭佳純、王佩雯（2016）。創意角色認定、工作動機及創造力教學技巧與創意教學行為關係之研究。**教育科學研究期刊**，61（2），185–211。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).07](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).07)

【Hsiao, C.-C., & Wang, P.-W. (2016). Relationships among creative role identity, work motivation, instructional skill for creativity, and creative instructional behavior. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(2), 185–211. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).07](https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).07)】

謝文全（2024）。**教育行政學**（第八版）。高等教育。

【Hsieh, W.-C. (2024). *Educational administration* (8th ed.). Higher Education.】

Adams, D., Harris, A., Moosa, V., Jones, M., & Khaleel, S. (2025). Science mapping the knowledge base of distributed leadership in schools, 1988 to 2023. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432251320782>

Arrow, H., McGrath, J. E., & Berdahl, J. L. (2000). *Small groups as complex systems: Formation, coordination, development, and adaptation*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452204666>

Austin, T., & Roegman, R. (2021). Satisfaction, preparedness, and implementation: Teacher culture and climate in magnet school conversions. *Education and Urban Society*, 53(8), 855–885. <https://doi.org/10.1177/0013124521996680>

Chen, C. C. (2024). Practice of leadership competencies by a principal: Case study of a public

- experimental school in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 25, 159–170. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09813-1>
- Fehr, E., & Rockenbach, B. (2003). Detrimental effects of sanctions on human altruism. *Nature*, 422(6928), 137–140. <https://doi.org/10.1038/nature01474>
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Gordon, J. A., Oriol, N. E., & Cooper, J. B. (2004). Bringing good teaching cases “to life”: A simulator-based medical education service. *Academic Medicine*, 79(1), 23–27. <https://doi.org/10.1097/00001888-200401000-00007>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration*. McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296–321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Hsieh, C. C., Tseng, H. K., & Chen, R. J. C. (2021). Transformation from traditional schools to alternative schools: Curriculum leadership of the principals of Taiwanese aborigines. *Asia Pacific Education Review*, 22, 53–66. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09663-9>
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together-group theory and group skills*. Prentice-Hall.
- Kotter, J. P. (1995). Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59–67.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 485–516. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142105>
- Leithwood, K. A., Mascal, B., & Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper & Row.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we’ve been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371–409. <https://doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Mittal, S., Gupta, V., & Motiani, M. (2022). Examining the linkages between employee brand love, affective commitment, positive word-of-mouth, and turnover intentions: A social

- identity theory perspective. *IIMB Management Review*, 34(1), 7–17. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2022.04.002>
- Nesse, R. M. (2001). Natural selection and the capacity for subjective commitment. In R. M. Nesse (Ed.), *Evolution and the capacity for commitment* (pp. 1–44). Russell Sage.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). Prentice Hall.
- Song, K. Q., Chen, C. C., & Chuang, C. H. (2025). A case study of the mechanism of teachers' work passion fluctuations in a public experimental elementary school in Taiwan. *Cambridge Journal of Education*, 55(2), 243–262. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2025.2472958>
- Sorensen, L. C., & Holt, S. B. (2021). Sorting it out: The effects of charter expansion on teacher and student composition at traditional public schools. *Economics of Education Review*, 82, 102095. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102095>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Van Vugt, M., & Hart, C. M. (2004). Social identity as social glue: the origins of group loyalty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(4), 585–597. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.4.585>
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. The Free Press.
- Wolfson, M. A., D'Innocenzo, L., & Bell, S. T. (2022). Dynamic team composition: A theoretical framework exploring potential and kinetic dynamism in team capabilities. *Journal of Applied Psychology*, 107(11), 1889–1906. <https://doi.org/10.1037/apl0001004>

2025 年 8 月 13 日收件

2025 年 11 月 27 日第一次修正回覆 & 通過初審

2025 年 12 月 14 日第二次修正回覆

2025 年 12 月 25 日第三次修正回覆

2026 年 3 月 18 日通過複審