

第二章 文獻探討

學校就像其他的文化系統，新成員透過社會化的過程，融入既定的職位，以維持恆常性。本研究企圖瞭解女性校長的組織社會化，故在本章中，首先探討組織社會化之相關概念；其次，對組織社會化之理論與研究取向做一說明；最後則針對國內外之組織社會化相關研究進行分析。

第一節 組織社會化之相關概念

壹、組織之意涵

不同行業特性的組織，反應不同的專業規範，可能表現不同的組織文化現象。組織中成員的養成背景、社會大眾對成員的角色期望等，也會影響組織文化的面貌。組織是人類社會中不可缺少的一環，隨著時代的不斷進步，組織的規模與複雜度與日俱增。一般而言，可將組織定義為是「一種由個人組成，並能完成特定目標的社會結構」。Litterer（1963）認為組織是一個社會單位（social unit），於其中，各個成員相互間具有某種持續性的關係，彼此在為追求共同一致的目標或鵠的而努力。其實，目前對於組織的探討已漸漸採取統合的觀點，不但要兼顧靜態與動態，而且亦應融合心態與生態。靜態的探討，只注意到組織之階層結構與權責分配；動態的研究，僅重視人群活動的協調與合作；心態的研析，不外強調人群心理需求的滿足與組織目標共識的建立；而生態的分析，則僅注意外在環境的影響及組織應有的適應。故唯有統合這四種觀點，方可周延描述組織的全貌及內涵（引自黃昆輝，1989：121）。而構成組織的基本要素包含了社會結構、任務與技術、個人及團體（林欽榮，2002；秦夢群，1999）。茲說明如下：

一、 社會結構

社會結構係指組織中規範成員之間關係的模式與規律。Davis（1949）指出在人類組織中，必然存在著兩種層面，其一為規範結構（normative structure），反映出組織「應然」（ought to）的方向；另一則是實然層面（或稱行為結構，behavior

structure)，代表組織「真實」(what is)的運作情況。兩層面之間極少完全相疊或是彼此獨立的，其相關程度則依組織性質而有大小之別。以教育組織而言，學校中幾無例外的有其既定的規範與規則，其作用即在界定各成員間的關係，規範與規則的形成或經由法令之制訂，部分也與歷史背景有關。不管其是成文或不成文之規定，基本上反映了學校「希望」發展的目標與走向，並為成員之行事立下原則性的架構。

學校性質之不同，其規範結構也自有所差異（謝文全，1985）。然而組織畢竟是活生生的成員所組成的，他們有各自的需求與感覺，絕非有規範所能完全控制的。規範與行為兩結構彼此間的關連程度依組織之性質而有所不同，組織成員之行為多半擺盪於兩者之間（Robbins, 2000），有時規範影響行為，有時卻是行為反向影響規範。此外，組織之社會結構中在實務運作上也有所謂正式（formal）與非正式（informal）兩種型式存在（藍采風、廖榮利，1994）。前者多依法令或規則，明訂組織成員彼此間的權利義務關係，偏向規範結構；後者則為成員間私下交會與運作的型式，形成所謂的組織氣候或文化，較偏向於行為結構。由於組織中規範與行為結構之間多半存有差異，因此組織中的衝突自是無可避免，其出現並非皆為壞事，如能適當處理，反而能藉機使組織脫胎換骨。

二、 任務與技術

（一）任務

組織的一個最核心的要素即：任務，亦即組織欲達成其目標所必須做的工作。任務可分兩個層次來看，首先是組織的任務，係指組織依據策略所必須完成的工作。組織的任務在複雜性、所需的能力種類（kinds of competence）、不確定性程度（degree of uncertainty）以及協調程度等方面，有很大的差異（吳復新，2002）。但是，組織本身不可能執行任何任務，因為執行工作的是人，所以，任務的第二個層次便是個人或團體為完成更大的組織任務，所必須執行的各個次任務（subtask）（林欽榮，2002）。各種次任務對個人或團體的要求（如達成任務所需的能力、時間以及人數等）以及所提供給個人或團體的報酬（即完成任務後，所能獲得的報酬）亦不盡相同。

（二）技術

與任務密切相關的就是完成任務所需的技術，而技術又與個人發生極為密切的關係，因為個人（或團體）必須靠熟練的技術才能有效地完成任務。同時，技術常常是決定個人或團體完成任務之方式的重要因素（李長貴，1984）。因此，技術對組織內成員之工作關係影響極大。

三、 個人

組織的第二個要素就是真正執行工作的個人，在個人方面，有三項特性格外重要：（一）個人所具備的工作能力、技能及性向等皆有所不同；因此，如何透過組織的各種安排（如人力資源管理措施等）使每個人均能適才適所，便是極為重要的事；（二）個人所具有的心理特質（如需求、信念、對工作的看法等）以及背景（過去的一切）等亦皆有所不同；因此，組織必須透過社會化的方式使組織成員融入其中；（三）個人的態度與行為必然受到其所擔負任務的影響，而個人所處的團體以及團體內的各種人際因素自然也對個人的態度行為產生重大的影響（榮泰生，1998：150）。

四、 團體

在組織中，另一重要的影響因素即是團體，雖然任務是由個人所完成的，但是個人卻必須與別人合作才可能完成他（她）的工作；換言之，個人必須透過團體的彼此協調，始能達成任務（Greenberg, 1994）。因此，團體便會對個人產生許多的影響，其中包含了：（一）團體的組成，也就是團體的成員是什麼樣的人，自然會影響其中的每個成員；如彼此的個性是否相容、能力是否相當，甚至對團體的向心力是否都很強等，皆能影響個人的行為，乃至於組織整體的表現；（二）團體所擔負使命的特性，亦會對團體本身以及個人產生影響；（三）團體完成任務的方法以及成員間所具有社會關係的性質，如彼此的默契、溝通的方式、互動的頻率等，都會對個人及團體產生影響。

Griffiths（1964）指出組織存在於其外在環境之中，而它本身內部又有若干次系統（即組織內部單位）。就學校此一組織而言，組織層次所執行的工作就是整合外界的訊息及需求，提供學校資源。學校組織往外推一層即是學區、進而是社區層次，其係指組織活動與其周圍環境的關係，因為組織所需的輸入來自環

境；其輸出也送到環境，也就是說學校此一組織是因應外界社區層次需求所存在的（李長貴，1975）。所以，當成員在進入學校組織的同時，瞭解與學校組織息息相關的外界社區需求為何是必要的。我們可用下圖 2-1 表示之：

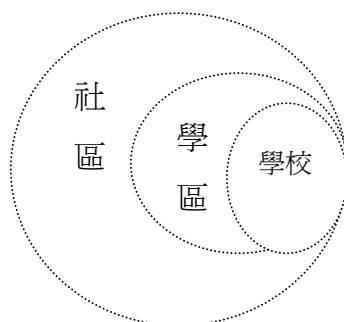


圖 2-1：組織與外界之關係

資料來源：Griffiths, D. E.(1964). *Innovation in education* (pp. 430). New York: Teachers College Press.

圖中各條相切虛圓代表各個系統及次系統的界線，這些界線均可以穿透，允許各個系統與其外在環境交互作用。在其與環境交互作用中，某些因素會干擾組織中各關聯單位之構成要素，彼此相互影響與適應的關係。校長被視為一對外公關關係的重要代表人，要學校與社區有良好的互動，校長的個人形象和學校的辦學績效則是社區認同的兩大方向。在認同校長個人形象方面，校長的行事風格、言行舉止、服裝儀容都是被檢視的一面，校長可利用各種活動場合，透過當地語言的表達，及親切的態度散發個人魅力與建立自我形象，讓社區人士覺得校長具有親和力，進而願意接納認同。如以本研究女校長在學校組織中社會化之經驗為例，校長本身即是學校中的首要核心人物，在組織職位階層上踐履某特定的角色任務，而對她的行為產生影響；組織成員對於她的角色有既定的期望，加之以組織本身環境的文化背景，亦對其個人價值、信念、及規範產生影響。因此，從以上探討中，我們可以瞭解，組織脫離不了人與社會文化背景的影響，學校組織本身存在的因素影響著女校長組織社會化的過程。

貳、組織社會化之意涵

組織文化是一種社會化的結果，藉由組織學習或社會化的過程而形成的（李長貴，2002）。所謂社會化，是一種調適的過程；也就是說，當個體未進入組織之前，個體已有的文化，與組織中可能所需的文化行為未必相互吻合，故在組織中，成員必須瞭解與學習組織的價值、規範與風俗，以便擔任組織職務時，能成為被接受的一員，此種適應的過程，即為社會化（Brim, 1966）。

社會化基本上包含了兩個目的：一則是藉社會化的方式以降低組織成員對組織的模糊意識，使他們瞭解別人對自己的期望，從而獲得安全感；其次則是藉由社會化創造成員間的一致性行為，增進彼此間的溝通瞭解，降低衝突，進而減少對成員的直接監督與管理控制（Robbins, 2000）。組織中分化成許多角色，每一個角色都扮演著一種社會功能，佔有該角色地位的人必須要能符合該角色期望，始能確保組織的正常運作，而社會化就是人們學習表現符合角色期望行為的過程。對於個體本身而言，社會化的過程便是在學習新角色與新工作，並在學習的過程中，漸漸激勵組織成員達到組織所要求的規範和工作標準。個體在組織中與其他人的互動，從互動中建立新的人際關係、伙伴關係、職務關係，使自己的行為符合於組織所期待的行為。

「社會化」一詞源自於社會學，在過去有許多學者曾賦予此名詞各種不同的定義，其中以 Elkin（1960）的定義最具代表性；他指出社會化是指個人學習特定社會或群體之行為，以使他能完成任務的過程。社會化理論主張社會化是一輩子的過程，而在一生的過程中，個人的工作情境或本身都可能發生變化，進而有新的學習需求。Van Maanen（1976）認為組織社會化係指人們學習價值觀（values）、規範（norms）以及允許其成為組織中的一份子之必備行為（required behavior）的過程。Schein 與 Van Maanen（1979）進一步將社會化的概念引申到組織中，強調以工作場所—組織為研究的焦點，而提出組織社會化（organizational socialization）的觀點，即是指「個人調整自己以適應特定組織角色的學習過程及內容。」組織社會化對組織成員的行為及態度有重要的意義，新進者調適組織的快慢會影響到他們能否很快的進入狀況、發揮功能（Reichers, 1995）。是故，個體必須學習所屬組織角色之必備知識，所以組織社會化亦是一個學習與改變的過程。目前大多

數研究組織社會化的對象是針對組織新進者，以瞭解他們在組織社會化過程中的情形。為進一步瞭解組織社會化的理論內容以進一步建立本研究整體的研究架構，以下針對組織社會化之定義及意涵加以探討。

組織社會化的定義最初只是指「知道規則」，然而經過不斷的演進，便形成一個比較詳細的定義：從廣義觀點來看，組織社會化是一種組織成員學習組織訣竅 (ropes) 的歷程；從狹義觀點則解釋個人學習組織價值觀、技能、被期望之行為、所處工作角色的社交知識及有效參與成為組織一員的歷程 (Louis, 1980)。Albanese 和 Van Fleet (1983) 以工作角色觀點來看，指出組織社會化是個人學習組織角色內容的過程，它可使得組織成員得以充分獲得維持組織的相關技能、角色察覺和激勵；它是一種組織過程，個人藉此得以準備並合格地佔有組織職位 (Caplow, 1964)。所以，組織社會化成功與否可由個人與組織兩方面觀之，從組織觀點而言，繫於組織對於職位角色的界定是否明確，和組織是否有效地運用溝通方法，使成員有新的自我意象 (self-image)、新的投入 (involvement)、新的價值和新的成就；從個人觀點而言，乃指使一個人瞭解承擔組織角色或成為組織成員所需的價值觀、能力、期望行為及社會認知 (social knowledge) 的過程。

此外，Fisher (1986:101-145) 在組織社會化的文獻回顧中，進一步將新成員在組織社會化的內涵學習區分成五類，以下說明之：

一、初步的學習 (preliminary learning)

簡單地來說，所謂初步的學習意涵指進入正式學習前的定向 (orientation) 學習 (Wanous, 1992)。新成員必須在一切尚未正式就緒之前，先瞭解：於正式學習時，什麼東西應該學 (to learn what to learn)；向誰學 (learn whom to learn from)；如果遇到不熟悉或不適應的情況時，又該如何調整等最基本的問題。然而，這樣的定向學習，在有些組織中會主動地為新成員進行安排或提供，而在另外的組織中則需要成員自行摸索。

二、學習有關組織的相關事宜 (learning about the organization)

許多與組織攸關的事宜，均有待新成員們加以學習，其中有些是訴諸文字或明顯可見的，例如：規則、獎懲制度、以及組織中正式的隸屬關係等；有些是隱

晦不明的，常常需要倚靠當事人仔細的體會與感受，如價值觀、文化以及表達方式等。管理當局也常會利用典禮、儀式、歌曲、故事、以及傳說（sagas）等方式，來傳遞與組織相關的訊息或事宜。

三、學習如何在工作群體中發揮功能（learning to function in the work group）

如同上述一般，新成員在進入工作群體之後，有許多關於工作群體的事宜是必須加以學習的，如工作時的權利與義務、與主管及同事間的相處之道、以及群體規範等。其中值得一提的是，在工作群體中所習得的價值與信念，有時未必與組織文化呈現一致的走向。

四、學習有關工作的相關事宜（learning about the job）

組織成員最為基本的任務，就是將組織所交付的任務做好，因此，學習有關工作的相關事宜，即成為組織社會化中不可或缺的一環。新成員應該學習的內容，可粗分為二：首先為熟悉工作所包括的內容與範圍；其次是完成工作時所採用的方法與技巧。

五、個人的學習（personal learning）

所謂的個人學習係指，在社會化的過程中，成員透過與組織互動後的結果，如實際工作後的體驗、工作伙伴所給予的回饋等等，而對於自己有更深一層的認識與瞭解。此種學習將促使個人更為清楚什麼是自己真正的能力、需求與角色扮演。

由上述可知，組織社會化（organizational socialization）係指組織成員學習該組織的價值、規範及恰當的言行以符合組織文化的歷程，組織社會化是展現組織文化的方式之一。易言之，組織社會化過程包含了個人的學習及組織的教育兩方面，個人的學習由於早期社會化習得的信念規範，使得進入新組織中必須學習組織中的新角色、工作人際關係的建立，以及組織中的新價值，同時，組織本身亦會有其策略加速其組織社會化之進行，如訓練與教育課程的設立、改變組織成員的價值信念，藉由組織與個人雙方面的學習與調適過程，使組織成員逐漸符合組織中的要求與期待。有效的組織社會化可以促使新成員對於組織的正面態度，並

快速地瞭解與適應組織的核心價值與規範，同時組織亦會提供其一個處事的規範準繩，以促進與組織中的成員順利合作。我們可用下圖 2-2 來表示：

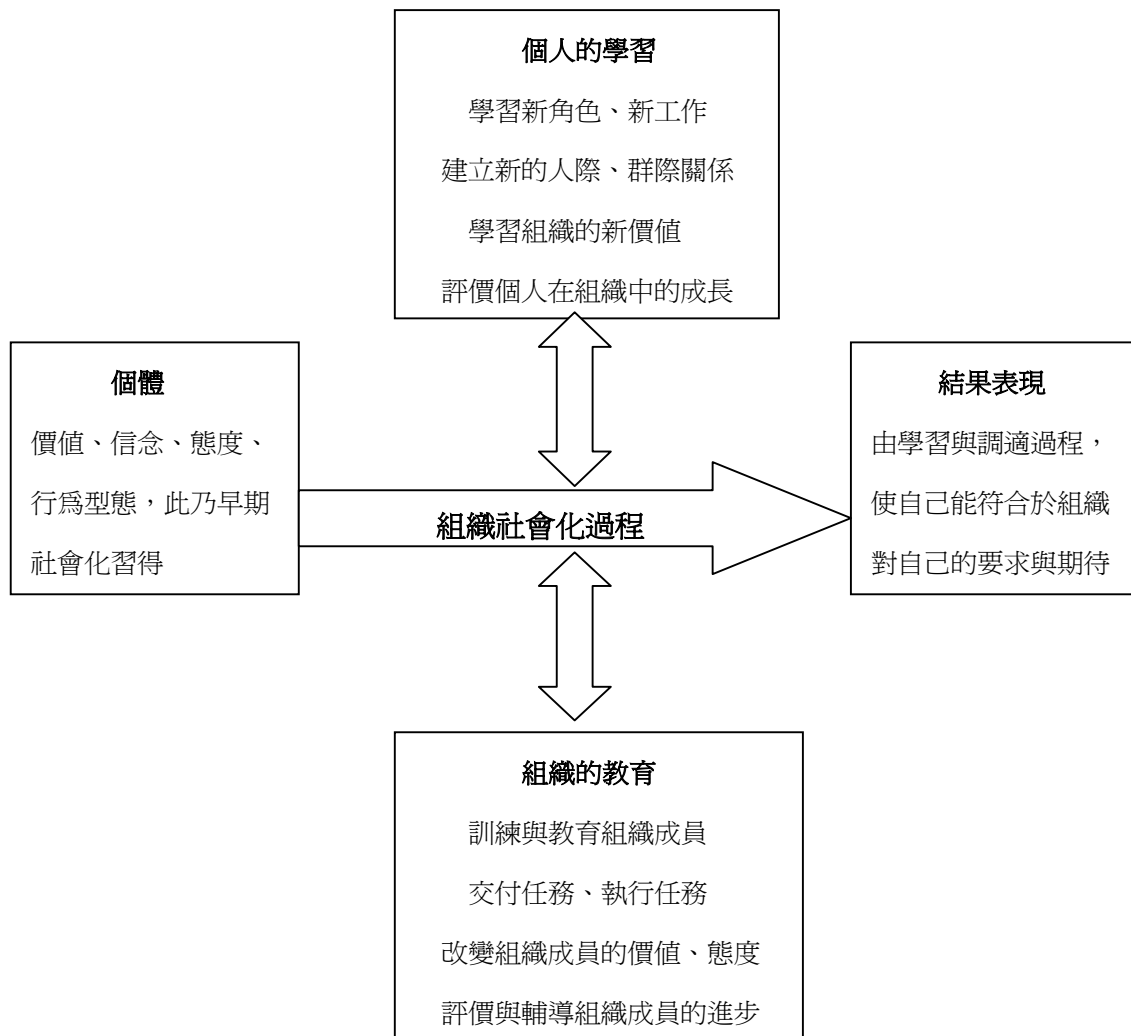


圖 2-2 組織社會化過程。

資料來源：研究者自製。

參、組織社會化之策略

組織社會化是一個持續性的過程，亦是一個學習與改變的過程，只要成員身處於組織當中，社會化的歷程就無中斷的一日。Van Maanen 與 Schein (1979) 認為組織社會化的情境是發生於個體在組織中變換角色的時候，例如：輪職、調職、

或升遷等時刻；或是跨越組織疆界的時候（cross a boundary），意指人們進入某個嶄新環境的時刻，或組織環境發生重大變革的時候，如新領導者上臺、組織目標或使命改變等情況，均是使個體感受到組織社會化的力量，而這些發生時機，對於一位新派任的領導者而言，感受更是格外地強烈。

Hart（1995）進一步去說明組織社會化包含了四個主要的特點：一、在社會化過程中存在著一些策略運用；二、整個組織社會化過程是由個人和組織兩者之間互動經驗的結合；三、所有新成員都會經過一連串的社會化階段；四、社會化的結果或影響，可能根源於某些特定實際情形。組織通常採取一系列的社會化策略（socialization tactics），來加速成員們社會化的速度。一般而言，常見的社會化之策略是訓練課程與師徒制（apprenticeship）（Van Maannen, 1976）。在訓練課程方面，組織要求成員們積極地參與，除了想要提升其工作知能外，亦期望採用潛移默化的方式，去影響成員們的態度、信念、以及價值觀。另所謂的師徒制，係指新成員經由組織中師傅擔任其工作輔導員，在實際的工作場合中學習，而這種學習的形式大多採用一對一的方式來進行。師傅（mentor）的指引在要求工作表現的組織文化裡是相當重要的，理由有三：第一是因為照顧與指導的關係讓彼此滋生互為一體的感覺；其次是讓新進者對組織產生歸屬感；最後是因為藉由師傅指引的方式，讓組織成員之間彼此可以交換經驗（Greenberg, 1994）。Kram（1985）曾就 18 對資深與資淺員工進行研究，從職業發展與社會心理兩方面探討師傅指引的功能。結果指出，在職業發展方面的功能，有保障工作及升遷機會、增加觀摩機會、直接教導訓練、安全上的保護與培養接受任務的能力等五項；而在新成員的社會心理方面則包括提供角色楷模、給予接納與肯定、提供諮商與輔導以及建立友誼，讓新成員有更清楚的角色認同並更加認識其自己的能力，茲整理如下圖 2-3。

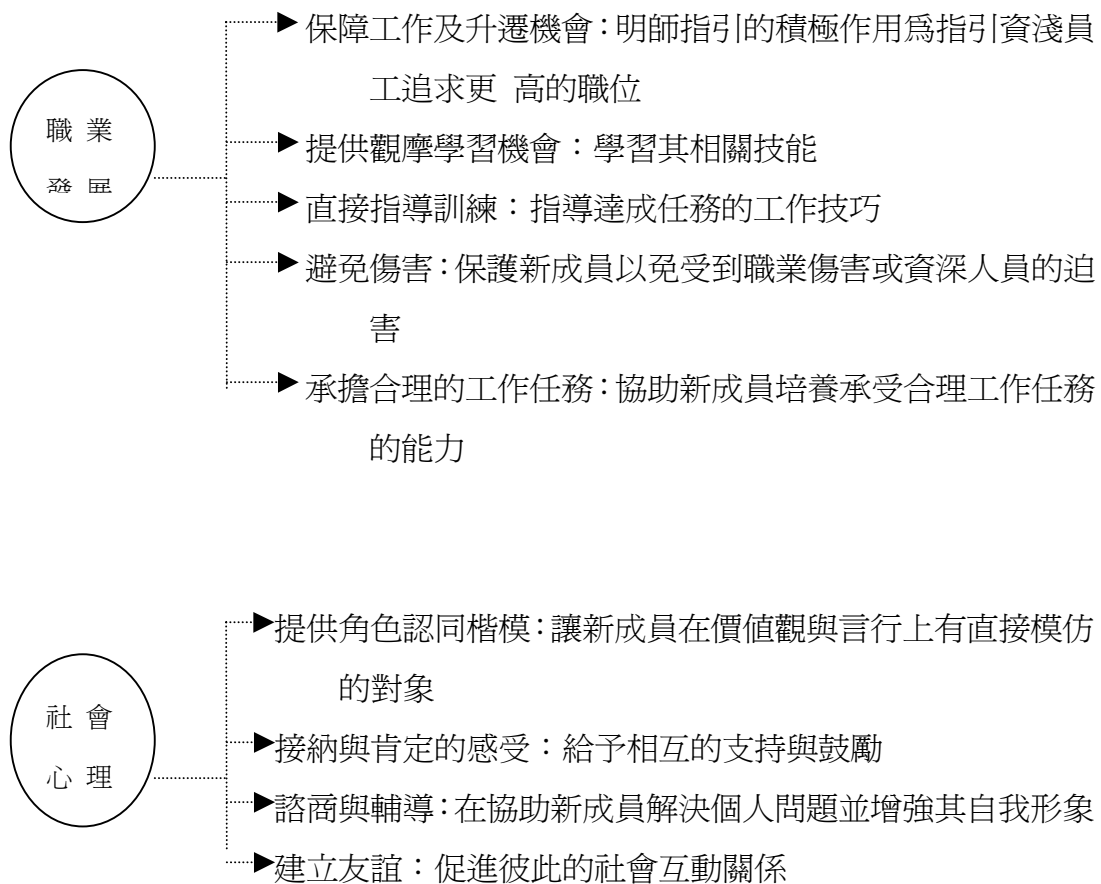


圖 2-3 師傅指引在職業發展與社會心理之功能

資料來源：K. E. Kram (1985). *Mentoring of work : Developmental relationships in organizational life*. (p 25). CA: Sage.

在相關研究中，發現在這類督導關係的互動中，具有兩個特點：一是當輔導者與被輔導者的態度、理念、人格、興趣、生活與教育背景相似時，較容易建立督導關係；第二是師傅指引關係中最常見的是男性輔導女性同仁（Kram, 1983）。這樣的情形反映出三個現象：一、女性在組織階層中通常職位較低；二、一般人較不能接受女性輔導；三、在不同族群間的輔導關係仍存在一些障礙有待克服。因此，我們可以看到師徒之間關係品質的優劣，對於新成員在組織社會化有其相當的影響。

在個人進入組織的過程，組織亦應提供個人社會化的策略，在組織中，管理者對成員的決策，不論是外顯的或是內隱的，都包含著成員社會化的策略。Van

Maanen 與 Schein(1979)曾以六個構面來描述組織社會化之策略：正式與非正式 (formal vs. informal)、個人與集體(individual vs. collective)、順序與隨機(sequential vs. random)、定期與不定期(fixed vs. variable)、系列與分離(serial vs. disjunctive)、授予與剝奪(investiture vs. divestiture)，茲說明如下，摘要如表 2-1：

一、正式與非正式 (formal vs. informal)

正式的 (formal) 組織社會化是將新成員與舊成員分開工作，有計畫地指導他們，以求及早確立新成員的角色。非正式 (informal) 的組織社會化則不把新成員與舊成員刻意分開工作，使新成員投注於工作上，而能熟悉組織價值與文化，達成組織社會化的目標 (林欽榮，2002)。組織社會化愈是正式，主管參與設計和執行的可能性愈大，新成員與可能體驗到主管對學習成果的要求。相反地，組織社會化的進行若是愈非正式，則新成員的學習成功與否，有賴其是否能正確地選擇社會化的對象。在非正式的組織社會化過程中，新成員若能選擇一個具有豐富知識，接受組織價值，而且有能力傳遞知識的工作伙伴，作為其模仿的對象，那麼組織社會化較容易成功。

當然，組織社會化的正式與否常取決於管理目標，計畫愈正式，新成員愈有可能獲得一套清楚而明確的目標；亦即正式的組織社會化注重甄選標準，強調工作規範。非正式計畫較強調個別差異，有助於對組織問題提出新看法。又正式的組織社會化過程中，偏離了組織中的日常工作，所習得的技術與規範較不容易轉移、概化或運用到新設置的工作上；而非正式計畫常在工作中進行，不需要特別知識的轉移 (Wanous, 1980)。因此，非正式的組織社會化比正式的組織社會化容易學到更多的經驗。不過，正式或非正式組織社會化的概念，只是代表一種連續尺度的兩端，兩者很難做截然劃分，管理者可先從相當正式的組織社會化中學習到組織的關鍵性價值、規範和風俗，然後才開始工作上的非正式化過程，從而學習工作群體的規範。

二、個人與集體 (individual vs. collective)

個人式的社會化方式較允許個別差異的存在，不強調以同質性為目標，但個

人式的組織社會化成本較高，且費時較長，無法使成員相互參與，彼此鼓勵，甚或無法與他人分擔焦慮感，心理壓力較重。而集體式的組織社會化方式可使新成員與其他人結合在一起，彼此交換意見，並獲得他人的幫助，分享他們的學習經驗，分擔困擾，調適彼此的行為 (Wanous, 1980)。在集體式的組織社會化過程中，組織成員間容易建立同質性。一個群體若擁有共同問題，也比較容易發展出共同的觀點。不過，集體式比個人式較不會對組織要求做新的評估，且集體力量較不易為組織所控制，甚至形成巨大的抗拒力量。事實上，多數組織認為個人式的組織社會化是不實用的，而傾向於採用集體的方式。一般而言，小型組織只有少數新成員需要社會化，適於採用個別式；而大型組織則宜採用集體式，因為它簡便、有效，且容易預測 (林靈宏，1992)。

三、順序與隨機 (sequential vs. random)

順序式 (sequential) 係指組織對新成員的進入，給予明確的規範與訂定，使組織成員接受組織所存在的信仰、價值觀等，進行有步驟性的組織社會化；若是組織對於新成員社會化的步驟，並無給予明確的規範與訂定，且前後缺乏連貫性，此即是隨機的 (random) 方式 (Van Maanen & Schein, 1979)。一般而言，管理階層透過順序式的組織社會化計畫，往往較易控制組織成員的價值觀與規範。

四、定期與不定期 (fixed vs. variable)

組織社會化的實施可考慮定期 (fixed) 或不定期 (variable period) 行之，定期制可降低不確定性，轉化過程較標準化，組織社會化的每個步驟是清晰的。如果成員能成功地完成每項標準程序，即意味著他將被承認為組織的一員。相反地，不定期制並沒有明顯地依時間進步的徵象 (Van Maanen & Schein, 1979)。因此，定期制具規模性，能使成員知道自己進步的程度；而不定期制較具彈性，無特定標準，新成員必須找尋學習的對象，觀察過程的模式，判斷組織中群體的期望，據此而改變自己的行為，使之合乎規範標準。在組織中，定期制的組織社會化適於基層技術人員，而不定期制較適用於專業及管理人員 (李長貴，1984)。

五、系列與分離 (serial vs. disjunctive)

在組織中，以一個具有經驗且熟悉新成員工作的資深人員，來指導新成員的過程，稱之為系列式的 (serial) 社會化。如果沒有資深人員作為新成員的嚮導或楷模者，稱之為分離式的 (disjunctive) 社會化。系列式的組織社會化之優點，乃為維持了組織的傳統與風格，使組織策略易於持續，保持組織的穩定性；同時，系列式的缺點，則為社會化的過程緩慢，成本高昂，缺乏彈性；且資深人員不能以身作則，或感受到新成員的威脅時，常做出不利組織價值觀的行為，甚至或灌輸新成員的錯誤觀念，使其抗拒組織或脫離組織。至於分離式的組織社會化，較不會受到傳統的束縛，能培養有創意的新成員，但可能使其較不遵守群體規範，甚至違背組織傳統和習慣。

六、授予與剝奪 (investiture vs. divestiture)

在新成員的組織社會化過程中，組織管理者可選擇授予式 (investiture) 或剝奪式 (divestiture)。前者係允許新成員將其特質帶進工作中，讓他有較大選擇的自由，使其充分發揮工作績效。組織中高階層人員的使命，大多採用授予式的社會化方式。至於剝奪式是指新成員必須在組織的要求下，適度地修正先前的行為方式，以配合組織的安排，較少有自由度，如此其行為模式較能與組織配合。通常，組織在訓練具有相同特質的新成員時，可採用剝奪式的社會化過程。

表 2-1 組織社會化之策略的六個向度

向度名稱	內容描述
正式與非正式 (formal vs. informal)	正式：將新成員與資深員工區分開來，有步驟地指導他們，促使其瞭解組織的期望與要求。 非正式：直接將新成員安置於工作情境中，不將其與資深員工區分開來，這是較為鬆散的社會化歷程。

向度名稱	內容描述
個人與集體 (individual vs. collective)	個人：以個別化的方式來施予社會化之實務性作法，採用此種方式，較能保有個體間的差異性。 集體：以集體的方式來施予社會化之實務性作法，採用方式較能產生同質性高的員工。
順序與隨機 (sequential vs. random)	順序：組織對社會化的步驟，有明確的規範與訂定。 隨機：組織對於社會化的步驟，無明確的規範與訂定，且前後缺乏連貫性。
定期與不定期 (fixed vs. variable)	定期：組織成員知曉社會化歷程的時刻表，如實習時間為三個月，期滿之後，新成員亦即成為組織中的正式成員。 不定期：組織成員對於社會化何時完成，線索很少，如專對於專業與管理人員而言，其社會化的歷程通常是沒有一定的期限的。
系列與分離 (serial vs. disjunctive)	系列：由一位熟悉新成員工作內涵的資深員工，帶領其進行工作，採用此種方式較能維繫組織固有的傳統與作法。 分離：新成員沒有資深員工可以帶領與依循，透過這種方式則較可能產生具有創造力的員工，理由是他們並不背負組織的傳統包袱。
授予與剝奪 (investiture vs. divestiture)	授予：組織並不想改變新成員的個人特質，因此，容許個人將原來的自我，保留於組織之中。 剝奪：組織想磨去新成員的稜角，因此，採用一些具有剝奪特性的社會化之實務性作法：如讓新成員做一些有為身份的工作、由資深員工施予騷擾或戲弄的等方式。

資料來源：Maanen, J. V. & Schein, E. H.(1979). *Research in organizational behavior* (pp. 233). Greenwich, CT: JAI Pres.

上述之社會化策略乃是組織為使新成員盡量在短時間內迅速融入其價值規範所常採用的方式，而在相關文獻中，談到個人之於組織社會化所採行之策略較少，Daresh 與 Playko (1997) 談及初任校長專業發展過程中，重要的社會化技巧方面包含了：請教輔導校長有關學校傳統、過去事務運作、組織文化等層面的問題；瞭解學校過去的重要議程與決策模式；參與學校各項活動與事件，以深入瞭解學校組織的問題，表達對同僚的關注；瞭解社區特色以及組織成員、學生之人格特質；參與專業組織、閱讀專業刊物。這些方式是初任校長組織社會化歷程裡重要且具建設性之策略方式。總而言之，組織社會化過程之策略常因組織文化目標而有所不同，因此，組織管理者可斟酌各種情況，選擇適宜的社會化方式進行，使成員融入組織既定的規範與價值觀。

以教育行政領域而言，傳統的組織結構中，常是男性主導了組織中的文化與權力，尤其當晉升至領導者地位時，組織中的男性思維模式無形中可能也抑制了女性領導者在組織中的行為，故當女性被指派到領導者職位，她們是進入了一個已經存在的社會團體當中，而在這團體中有已建立的規範(norms)、信仰(beliefs)及假設(assumptions)，而這將會影響彼此的互動與關係(Hart,1995: 105)。Stewart (1978: 337) 檢視了許多組織文獻發現，過去的組織研究充滿著男性的觀點，包含了四項特色：一、多數組織理論和經驗研究者，對於許多女性工作者的職位研究欠缺興趣；二、在研究設計上，處理性別關係時，常常從研究樣本中去除女性工作者的樣本，或研究母群體時之組成忽略了性別因素，而以男性偏差模式來評估女性工作者的特性；三、在認識論、方法論上的客觀性、同質性假定完全排除了性別的焦點；四、對組織本身之結構與過程，均假定已做出完整的解釋。

在學校組織中女性校長在接管校務、整合組織成員時，除了要融入組織中既有的規範、信仰與假設，她們也必須學習瞭解並接納在新團體中不成文的規定，這樣的一個過程，對於一個初任的女性領導者來說是複雜的。女性在社會化的過程當中，依著社會對性別角色的期望及行為規範，發展出不同於男性的性別角色，使得兩性在社會互動的過程當中，所表現的行為往往強化人們心中對性別角色分工的刻板印象，所以，當女性要突破傳統性別角色的期待，向傳統中不符合女性所能擔任的社會角色邁進時，她們所經歷的「再社會化」過程，通常衝突會比較男性大，而女性校長的家庭角色與職業角色往往成為大家所關注的焦點。然

而是否在組織中社會化的過程中，所存在的衝突都只是性別角色期望的差異使然，仍須進一步深入探究。本研究所想要探討的是在學校組織中對於女性領導者的角色要求是否有異於男性領導者，也就是說，在長期男流知識的主導下，學校組織成員中對於女性領導者的要求是否更加的嚴苛，而女性校長又是如何學習扮演校長角色一職，成為成功的領導者，以及女性校長在學習扮演校長一職的過程中，亦即在組織社會化的過程中，如何瞭解組織及其工作的規範。

第二節 組織社會化之理論與研究取向

組織社會化歷程的理論究竟可用何種觀點來加以詮釋，不同學術領域的學者有著相當不同的看法，以下分就心理學觀點、社會學觀點加以說明；之後則針對現有組織社會化之研究取向進行分析：

壹、組織社會化之理論

一、心理學觀點

在心理學方面，古典制約（classical conditioning）、操作制約（operant conditioning）、社會學習理論（social learning theory）、期望理論（expectancy）、以及增強理論（reinforcement theory）等均為其中極具代表性的理論性說法（吳宗祐，1995）。古典制約的學習過程認為個體的行為是被誘發的（elicited），因刺激而產生反應，然此種學習的歷程只能解釋簡單的反射行為，但對人類很多的主動性行為，就很難全面解釋。人類有很多行為都是自發性的，當行為出現後，以後再出現這個行為的機率就會增加。心理學家 B.F. Skinner 把個體學會一些自發性行為的過程稱為操作制約，因為自發性行為所帶來的正性後果，使個體的行為獲得增強，而這增強作用又強化了行為者重複出現類似的行為；相反地，如果個體的行為使他獲得一些嫌惡性的刺激（aversive stimulus），則這個行為以後就比較不會出現（張春興，1996）。心理學家亦發現，利用正增強（positive reinforcement）的原理來激勵組織成員，是他們表現出組織所要求的行為，是比較合乎人性且較有效的（許道然，1994）。增強理論則是強調強化作用是組織社會化歷程中的關鍵：

組織所提供的正式激勵系統，或組織成員間的鼓勵與讚許等，對於組織成員來說，均可算是一項強化物，有助於社會化歷程的順利推展。

操作制約的原理可以用來協助組織中的管理工作，如組織行為改變術（organizational behavior modification）的應用即為一例。而社會學習理論將理論焦點著重於「個體習得」社會化內容的方式之上，認為組織成員除了能夠透過直接經驗來加以學習外，還可透過觀察學習（observational learning）與替代學習（vicarious learning）等兩種方式，來習得組織社會化的內容。所謂觀察學習係指，組織成員透過觀察他人的行為而加以學習。替代學習則是個體經由觀察他人的行為及其行為的後果所產生的，也就是說，人們除了從親身經驗學習外，還可透過觀察、模仿而學習新的行為。如組織中的師徒制方式，讓新成員跟著一位資深員工學習，觀察他怎麼做，並接受資深者的示範與指導（許道然，1994）。社會學習理論認為人類是一種有能力處理訊息和解釋訊息的，具有自我導引和自我調適的能力。換言之，並不全然受到外在環境的制約，人們同時亦能夠自我控制。而針對觀察學習以下則有幾項議題需加以澄清：組織成員透過觀察學習所獲得的行為，不一定會表現出來，至於，表現與否則得視表現後所獲得之報酬（獎賞或懲罰）而定；觀察學習並非是機械式地模仿他人的一舉一動，而是組織成員在觀察其他成員的行為以後，再從中仔細挑選適當的楷模或案例，並將其結合成為全新的行為。替代學習則是指：當組織成員目睹或聽聞其他組織成員歷經了古典或操作制約而習得某種反應時，則會對該組織成員產生制約的作用，進而使其習得態度與行為（Bandura, 1977）。

期望理論（expectancy theory）以為認為組織成員在習得某項行為以前，會先評估習得該行為的酬賞價值與獲得該酬賞價值的可能性，倘若兩者均相當地高，則對於組織成員的學習成效有著莫大的助益（Mortimer & Simmons, 1978）。期望理論係由 Vroom(1964)所提出，其假設有三：不同的個人有不同的欲望、需要與目標，且隨著環境的改變與自身經驗的增長，個人的欲望、需要與目標亦隨之改變；人們在遭遇不同的抉擇時，常以理性的態度來處理之；人們會自過去的經驗中學習，當其需要做抉擇時，是根基於「如果這樣行動（behavior），有多少希望（expectation）可以得到所要結果」的程度而定。換句話說，即是先問自己，此次獲勝的機率有多少，然後在根據其做選擇。從期望理論的觀點，當一個人在組

織中有很高的升遷機會時，這才會激發起他的工作潛力和競爭能力，同時對事業生涯及組織有較高的承諾感；反之，如果一位組織成員覺得自己的升遷發展機會渺茫，就會使其工作動機和生產力受到影響，進而尋求工作以外的活動來獲得滿足。

期望理論的建構是以吸引力（valence）、期待（expectation）與實用性（instrumentality）三者的關係為主。吸引力係指不同結果對於個人的吸引力亦不同，吸引力的大小是決定個人動機的第一步。期待則是個人對於達到第一層結果的自信與機率，其值可從百分之零至百分之百，第一層結果是指個人行動後的直接成果，也就是個人在行動之初，就需審度自己的能力與環境的限制，對於不同行動一抉擇，以期能達到所希望的直接成果，所以期待一詞也可解釋為是努力與表現之間的聯結強弱，而個人就依此選擇途徑去達成所希望的目標。實用性係指第一層結果產生後，第二層結果產生的機率，其值也從百分之零至百分之百，假設：如果我努力工作（行動），業績就會好（第一層結果），因之主管就會加薪（第二層結果）。一般而言，主管希望的是第一層結果，但個人動機的最終目的卻是第二層結果。Vroom(1964)將期待視為是「行動—結果」的聯結（action-outcome association），而實用性是「結果—結果」的聯結（outcome-outcome association）。所以 Vroom 的期望理論，簡而言之就是吸引力→期望→實用性三者關係的聯結，個人為達到目標所產生的動機與行為，必須在這三者皆強時才會繼續。期望理論強調動機與報酬之間的關係，此理論最大的影響在於使管理者對組織成員的報酬形式有一些所謂的獎勵計畫。

綜上所述，以心理學的觀點所談之組織社會化歷程偏重於組織成員外在規範的訓練與技術的培養，並藉由組織的外在酬賞形式建立其制度，忽略組織中微觀層面的價值規範與個人因素的探究，使得組織社會化在後來的研究中，開啓了其他領域的相繼投入。

二、社會學觀點

在社會學方面，結構功能理論（structural functionalist theory）、衝突理論（conflict theory）、符號互動論（symbolic interactionism）、角色理論（role theory）、認同理論

等，則是社會學家常用來解釋組織社會化歷程的理論(Mortimer & Simmons,1978)。

結構功能論認為社會猶如生命的有機體，社會是由許多部門形成的體系，每一部門皆有其特殊功能，而各功能間皆有其連帶性的統整(integration)關係，這種相互關連的網絡即為社會結構(structure)，而結構的運作即是為維持社會的穩定均衡(equilibrium)，以達成社會的目標。體系、功能、結構、統整與均衡等概念正是此派理論之特色與重心(Parsons, 1937；林義男、王文科，1998)。由於結構功能論重視的是社會結構的統整關係，因此社會結構整合運作為社會均衡的必要條件之命題，而這也說明了個人在組織社會化具有幾點性質(王秋絨，1991：18)：(一)、個人所遵循的社會規範與價值，具有和諧、統整、完滿、確定等性質，甚少有衝突、變遷的情形，而為維持社會中之穩定性應是每一成員共同的價值導向；(二)、個人的本質是被動的，在社會角色結構中，只有接受社會規範、價值的身份與地位；(三)、由於社會角色結構息息相關，個人角色除了受其所處體系的影響外，更受其他較大體系的影響。以Parsons(1937)的觀點而言，個人除了依據人格體系以及社會體系表現角色行為外，更受到文化體系的影響。因此，由結構功能論的觀點而言，個人角色在組織中是被動的，他們為了組織整體目標的達成，透過組織規約的獎懲力量及人際間相互的角色期望所具有的規範作用，依循組織中的價值導向，表現合宜的角色行為，最後形成社會化的結果(引陳奎熹，1986)。

衝突理論特別著重的是社會秩序不穩定狀態的分析—社會衝突現象，源自K. Marx(1921)的階級鬥爭思想和G. Simmel(1950)的形式社會學理論，而後發展成兩種主要的衝突觀，一為R. Dahrendor(1979)所代表的辯證衝突論(Dialectical Conflict Theory)，另一則為L. A.Coser的功能衝突論，他們的理論出發點均認為：社會的變遷與衝突是無法避免的事實(孫立平譯，1991)。Marx(1921)主張社會各階層間的關係涉及利益衝突，此種衝突必然造成破壞性的革命；Simmel(1950)以為社會的基本形式並非詮釋純淨的，社會與個人間常常是合作性的，亦是衝突性的，一方面社會的個人常常一方面為社會而生存，與社會保持合作的關係，另一方面又為追求個人的私利，而與社會相敵對。Dahrendor(1979)則認為社會基本上是一種不均衡權力分配的組合團體，其中的社會角色可以分為兩種基本類型：即握有支配權的「正支配角色」(positive dominance roles)及無支

配權的「受支配角色」(negative dominance roles)，兩者間不均衡的權力分配乃是社會衝突的原因，他們不同意社會整合與均衡的必然性，而著眼於衝突造成的社會變遷（黃瑞祺，1985：117-140）。

在學校組織中，面臨的壓力團體很多，如代表支配角色的校長、教育行政人員、一般行政人員，以及處於非支配角色的同事、學生、社區人士，而家長可能亦扮演支配角色或受支配角色。組織成員的社會化便是在面臨所處的組織衝突狀況中，不斷經由主動調適衝突，並接受利益團體的專業價值規範的學習過程。由於在組織社會化的過程中獲得專業價值規範係屬組織利益團體的規範，如學校科層體制規範、正式組織規範等，而這些規範不見得符合組織的理想，可能僅是代表正式組織合法化利益的意識型態（黃瑞祺，1996）。如果組織社會化要能達到一個比較合理的境界，就必須具有反省批判的能力，使原來被忽略的價值或被合法化的意識型態，透過不斷的反省與溝通，而重新被討論，省思其合理基礎。

符號互動論的主要研究重點在於人際間的互動過程，而互動的媒體則是符號（symbol），包括可以傳達思想、價值、意念等的文字、語言、手勢、表情與符號等。有關此派的概念均源自芝加哥大學，包含了 I. Thomas 的情境定義（the definition of situation）、R. E. Park 對互動的看法及 G. H. Mead 的自我（self）理論，至於融合這些概念，且創用「符號互動」一詞的則是加州大學的 H. Blumer（1969）。

自我（self）是貫穿符號互動論的中心概念，米德（1934）認為自我有兩個層面，一是主體的我（I）與另一客體的我（me）。主體的我具有主動判斷的能力及詮釋符號的功能；客體的我則是個人經由角色取替（role taking）的過程，獲得一組他人對自己的看法，心靈則統合主體的我與客體的我，對於他人所表現的符號，予以主觀的判斷與解釋，而個人的自我概念，亦在發展共同情境定義的過程中繼續修改，以表現出合宜的角色行為。在這種發展自我觀念與共同情境定義的過程中，重要他人（significant others）的觀點常成為個人的參照標準（王秋絨，1983：28）。此派以互動中的個人為研究單位，強調個人在各種互動方式中，發展自我觀念，形成共同情境定義，以表現合宜的角色行為的過程，即是社會化。以符號互動論的觀點而言，組織社會化的過程中，新成員會從組織中的「重要他人」所表現的行為中，知覺到他人對自己的角色期望，在經由個人的自我判斷，調整這

些角色知覺，並據以表現專業角色。符號互動論由微觀角度出發，分析互動行為中個人如何社會化的過程，兼及個體的被動性及自主性，而在互動方式中亦包括順應的與差異的行為。然此派過於強調個人的主觀知覺，而忽略社會結構對互動過程的影響（陳奎熹，2001）。畢竟，在組織社會化的過程中，個人受制於客觀環境因素是不容忽視的事實。

角色理論視社會化歷程為個體獲得預設規範、態度、自我印象、價值觀、行為、以及被團體接納之方法。角色亦稱「社會角色」(social role) 或「角色行為」(role behavior)，係指居於社會組織中的某一地位者所表現的有條理之行為模式，以及他人所期待的行為模式而言 (Havighurst & Neugarten, 1975: 116)。當組織的行為規範應用在某一個特定情境時，組織的行為規範便成為組織的角色期望。角色行為係透過社會化歷程而獲致，團體或社會組織中的成員對於每一地位該做的事及執行該角色行為之方法，若有共同的體認，較易形成凝聚力。Libham 和 Hoeh (1974) 根據學校中角色關係的不同而發展出一套模式，如下圖 2-4 所示，圖中有三個不同的定點，在 A 點上為校長本身的角色期待 (self-expectation)，也就是說作為一個校長，認為自己該做到些什麼；B 點為他人的角色期待 (alter's role expectation)，即他人對於我所扮演的校長角色的期待；C 點為想像他人對我角色的期待 (perceived alter's expectation)。此種期待是指校長本身根據自己的看法，來預測組織中其他成員的想法。基本上，一個成功的角色扮演為 A、B、C 三點合一，即自我期待、他人期待、與想像他人期待皆為相同。然而事實上，很少會有如此完美的組合。所以 A、B、C 三點鼎足而立成一三角形，AB 一線成之為本質的差距 (existential distance)，BC 一線為溝通的差距 (communicative distance)，而 AC 一線則為判斷的差距 (intrceptive distance)。作為一個成功的校長，必須在自我、他人、想像他人三種角色期待之間，求取最小的差距，而坦承的溝通技巧常是達成組織目標的最佳途徑。

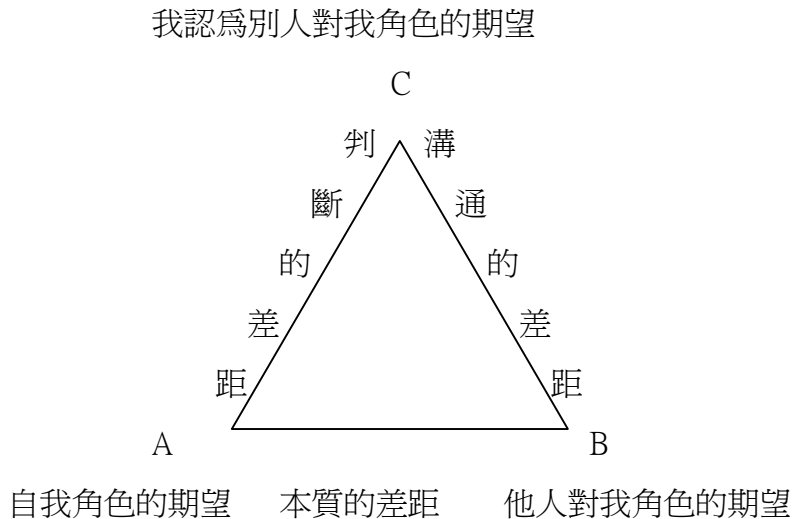


圖 2-4 角色扮演的不同期望

資料來源：Lipham, J & Hoeh, J. (1974). *The principalship* (pp. 125). New York : Harper & Row.

由上可知，校長多半會遇到不同的角色期待及角色衝突問題，而從文獻中多發現初任校長接任工作時，常有角色定位及調適上的問題，因為無過去的經驗可供參考，因而造成工作上的困擾。

認同理論特別強調，在組織社會化的歷程中，倘若組織成員與楷模之間具有強烈地情感性連帶，將有助於社會化歷程的推展。理由在於當組織成員對於楷模具有相當強烈地情感性依附，或特別喜歡學習楷模時，就格外地容易引發組織成員去模仿學習楷模的行為或態度。符號互動論則特別重視組織成員與其他成員之間的互動情形，認為透過互動的歷程，能夠共同地定義組織生活中之各項事物的意義，以及組織成員於其中的獨特身份，將有助於成員們適應與接受社會化的歷程。

貳、組織社會化之研究取向

有關組織社會化的研究相當眾多，但從現有的文獻看來，大致可區分為傳統觀點的組織社會化研究及後期新觀點的組織社會化研究兩大取向。傳統觀點的組織社會化研究乃是歷程研究取向，許多學者提出階段模式（stage model），藉以

說明個體從單純的局外人 (naïve outsider)，轉變成為已被社會化之組織局內人 (fully socialized insider) 的過程；新觀點的組織社會化研究則為結構研究取向，研究相關因素對於組織社會化成效的影響 (Bauer, Morrison & Callister, 1998)，茲說明如下。

一、傳統觀點的組織社會化研究：歷程研究取向

歷程研究取向，旨在探討個體轉變成為組織局內人的歷程，屬於階段的發展過程。一般而言，最常提到的包括 Buchanan(1974)之三階段早期生涯模式、Porter、Lawler 與 Hackman (1975) 之三階段進入模式以及 Feldman (1976a,1976b) 之三階段進入模式 (three-stage entry model) 等三個模式做為代表，詳細說明如下所述。此外，許多學者亦將社會化研究的焦點放置於個體所扮演之角色的進入與脫離 (role entry and exit) (Cogswell,1967,1968)，也就是說，學者們企圖去瞭解個體如何透過社會化的過程脫離其原有之角色，進而習得某一嶄新的角色。

(一) Buchanan 之三階段早期生涯模式

Buchanan (1974) 以五所政府機關與三家大型製造業，共計兩百七十九位管理者為其研究對象，藉以研究哪些社會化的經驗，對於管理者的組織承諾 (organizational commitment) 有重大的影響力。他發現對於新進者的組織社會化過程可分為基本的訓練與開始、績效表現及最後組織成員對組織的依賴性三階段模式。茲說明如下：

1.第一階段：基本的訓練與開始---工作第一年

在此一階段中，新進成員著重於安全與生存需求上的滿足，也就是指，他們企圖與組織建立起良好的關係，並獲得成員們的接納與信任。許多管理新手會特別地希望，藉由完成組織在工作上的要求，來證明與展現自己的實力。在這樣的心態之下，為了達成期望而形成的焦慮，不但加深他們成為組織中真正一份子的傾向，也激發他們去認同與依附曾經協助過他們的重要人士，如上司、資深管理者、以及師傅 (mentors) 等。對於新進成員而言，模仿參考群體是一項甚為重

要的社會化經驗。藉由彼此的互動，成員們可以獲得實際上的幫助與心理需求上的滿足，而這些經驗對於其組織態度的形塑有著重要且持續性的影響。

在此同時，新進成員可能也會發現，期望與現實之間是有差距的。假如現況遠優於期望，建立組織承諾的可能性就會大增；反之，現實震撼（reality shock）的力量將會震垮長期承諾的意願。在這一個階段裡，首項工作任務的品質優劣（quality of the initial work assignment）亦是相當重要的社會化經驗。理由是領導者常會鼓勵新進成員認同組織的目標，而成員所執行的組織任務則是組織目標的具體展現，因此，首項任務的品質優劣，對於新進成員在評估組織目標以及是否應視其為認同標的等問題上，具有決定性的影響力。倘若此項任務是頗具挑戰性的，它不但可以強化成員的自我印象，更能滿足其成就動機，因此，對於組織承諾態度的形成是具有正面價值的；相反地，倘若這項工作對組織而言，是微不足道或不具重要性的，則會留給成員們不受重視的組織印象而產生負面的影響。

此外，忠誠衝突（loyalty conflicts）也是一項特別重要的議題。許多管理新手總是特別地關心，管理當局是否企圖去支配或改變他們的價值觀，藉以契合組織的信念與價值。從現有的文獻中發現，假若組織企圖去改變與自我有關的個人態度（ego-related attitudes），將會受到成員的防禦（defensiveness）、抵抗、甚至於將其反對態度予以固化（solidification）等反應，因此，當新進成員感覺到被威脅（threatened），或是必須作大幅的妥協時，將會削弱他們對於組織的承諾。

2.第二階段：績效表現---工作第二年至第四年

Buchanan 認為在此階段中，成員們所考慮的需求重點，已由安全與生存需求逐漸地轉移至成長與成就需求。此時，管理新手可能會因為尚未獲得來自工作上的正向回饋，例如成就感或滿足感等，而產生生涯選擇上的不確定感。但是，透過同儕之間的互動與組織目標或組織傳奇（romanticization of the organizational）的洗禮，能強化他們對於管理角色與組織的認同感，並降低自我懷疑（self-doubt）的程度。

在這一個階段裡，任務執行的成效也具有頗大的影響力，因為工作所帶來的

滿足感，讓管理新手感受到他們對於組織有著實質的貢獻，在組織中佔有一席之地。以上的經驗與過程，Buchanan 稱之為個人意義性的強化（personal significance reinforcement），或是個人重要性（personal importance）的評估。此外，對促進組織承諾而言，害怕失敗的恐懼感（fear of failure）也有著相當重要的影響力。透過恐懼感的驅使，能夠激發管理新手更專心地完成組織所交付之任務，也間接地強化其對於組織的承諾感。在此同時，管理新手對於組織規模亦會表現出特別的敏感，倘若讓其知覺到，管理當局所認為成功的管理者就應表現出忠誠的態度，也會激勵其紛紛表現出忠誠的態度。

3.第三階段：組織成員對於組織的依賴性---工作五年以後

進入組織五年以後，Buchanan 認為個體對於組織的態度，已從形塑期進入了成熟期。成員們不但對於個人是否適合於組織已有定見，甚至於組織早在其心中佔有一席之地。由於第三階段幾乎含括整個工作生涯，範圍廣且時間長，因此，成員們究竟會歷經哪些社會化經驗，實在不易逐項地歸納與預測。但是，為了研究的目的，Buchanan 認為只要能夠強化組織承諾之穩定與成長的社會化經驗，均可屬之，並將其統一命名為組織依賴性（organizational dependability）。

（二）Porter、Lawler 與 Hackman 的三階段進入模式

Porter、Lawler 與 Hackman（1975）歸納與整理過去的研究，用三階段的考驗來說明組織社會化的歷程。第一階段就是「職前期」（prearrival stage），係指新成員在進入組織以前所有的學習與經驗；第二階段是「接觸期」（encounter stage），在此階段中，成員已看清組織的真實面貌，瞭解期望與現實狀況間的差距有多少；進入第三階段---「改變與獲得」（change and acquisition）時期，成員已產生相當持久的改變，開始熟悉工作所需的技能，也能成功地扮演組織所交付之新角色，並力求適應工作團體之價值與規範。

「職前期」係指個人在尚未就職以前，就對於某些工作或組織已具有某些價值觀、態度、及期望，例如許多專業工作者在就學時期，就已接受過相當程度的社會化，如某些工商職業學校的宗旨，就是塑造學生的態度與行為使其合乎企業

界的要求。對於就職前期的社會化作用而言，僅針對某種特定的職業。因此，大部分的組織都還須透過甄選來篩選人才，以符合組織的要求。事實上，個人在甄選時的表現將決定其是否能進入組織，因此，應徵結果的成敗即在於應徵者是否能洞悉甄選者的期望與要求。

進入組織以後，新進成員隨即進入「接觸期」，對於工作、同事、領導者以及整個組織等方面，都可能發現期望與現實之間是有所差距的。一般來說，現實與期望間的差距不算太小，此時，就得仰賴社會化的作用，將存在於新成員中原有的設定，轉化為組織文化所重視的概念。在某些極端的情況下，有些新成員可能無法接受現實的情形，因而掛冠求去，但藉由適當的甄選過程，可降低這種極端情形發生的可能性。

由於新成員必須排解在他接觸期所遇到的問題，這也意謂著他可能需要作一些改變，所以，這個階段也稱之為「改變與獲得時期」。當新成員游刃有餘地從事工作任務；已瞭解與接受組織以及所屬工作團體的規範；感覺同事們已能接受、信賴與重視自己，同時也有勝任工作的自信；對於組織中各種正式的規定、非正式的慣例以及組織的績效評估準則與期待也都能夠清楚地掌握，整個改變的過程即可宣告完成。成功的社會化，不但能夠提高組織成員的績效與組織認同，同時也能降低其離職的傾向。

（三）Feldman 之三階段進入模式

Feldman (1976a,1976b) 以剛進醫院工作的新進成員為樣本，研究其社會化歷程，而提出了三階段的組織社會化模式。在成員尚未進入組織之前，也就是 Feldman 所謂的「準備進入階段」(getting in)，即醞釀期，真實性 (realism) 與適合度 (congruence) 可說是相當地重要。就真實性而言，倘若新進成員愈能表現出真實的自己，組織方面也提供相當寫實的組織資訊，那麼新成員也就愈容易找到適合的工作；以適合度而言，假使個體的需求及技能與組織的要求之間愈相契合，愈有助於成員未來在組織文化上的適應。

在進入組織之後，新進成員隨即進入了第二個階段，也就是所謂的「進入階段」(breaking in)，此時，將馬上面臨了四項挑戰。首先，新進成員在初入組織

之際，最基本的任務乃是將組織交付的工作做好，因此，學習工作的相關事宜是當務之急。假若在學習的過程中，能夠獲得成就感並建立起自信心，可為未來的組織生涯開啓一個良性的循環（begin cycle）。其次，在開始工作之後，新進成員馬上進入一個陌生的工作群體當中，能否在工作伙伴與主管間建立起良好的人際關係，獲得對方的信任與接納，則是另一項亟待解決的課題。假若新進成員能獲得工作群體的信任與接納，不但有助於工作的完成，對於學習組織的相關事宜亦有相輔相成的效果；反之則對於其自我價值（self-worth）造成極大的衝擊，進而影響工作表現及對於工作、組織的態度。再者，在學習有關工作事宜的過程中，工作角色的澄清與定位亦是不可忽略的一環。由於記載在組織中的職責要求，一般而言都較為模糊。因此，組織成員多半按照自己的特性與習慣，界定工作細節（如那些工作是一定要作的、工作的執行順序、工作時間的分配等）。假若管理當局能夠先將工作細節予以說明清楚，將有助於組織成員的調適的。最後，在績效評估方面，新進成員除了應做好自我的評估外，也應傾聽工作群體中其他人的意見。倘若兩者的評估結果是一樣好，新進成員將能持續的完成組織所交付的任務；相反地，假若兩者評估的結果不同，除非能快速採納他人的建言，並在知覺與行為上做出即時的修正，或能取得額外的協助或訓練，否則這樣不平衡的狀況將會持續地存在，進而形成惡性循環。

當社會化歷程發展到最後一個階段，亦即所謂的「定位階段」（setting in），新成員必須解決兩種衝突：首先為工作與家庭生活間的衝突；其次則是所處的工作群體與其他的工作群體間所產生的衝突。就前者而言，從過去的研究中可知，工作與家庭生活之間是環環相扣互為影響的。假使組織成員無法妥善地解決兩者間的衝突，可能使個人的活力完全喪失（burnout），甚至導致離職，特別就職業婦女而言，這樣的情形尤為普遍。對於後者而言，係指組織中的其他群體成員對於新成員在工作界定與角色期望上有著不同的要求，因此，新成員必須先投注一些心力於協調模式的建立，否則將與組織產生扞格不入的情形，而有礙於後續任務的執行與推動。Feldman（1976）所發展出的社會化階段理論是著重在以模型方式來瞭解學習與適應的發生程序為何，並探討從組織外轉換為內部人之間的發展情形。他並假設組織社會化的階段必定是一個接一個依序發生，第一階段直接影響第二階段，更間接影響到第三階段社會化的進行。茲可以圖 2-5 示之：

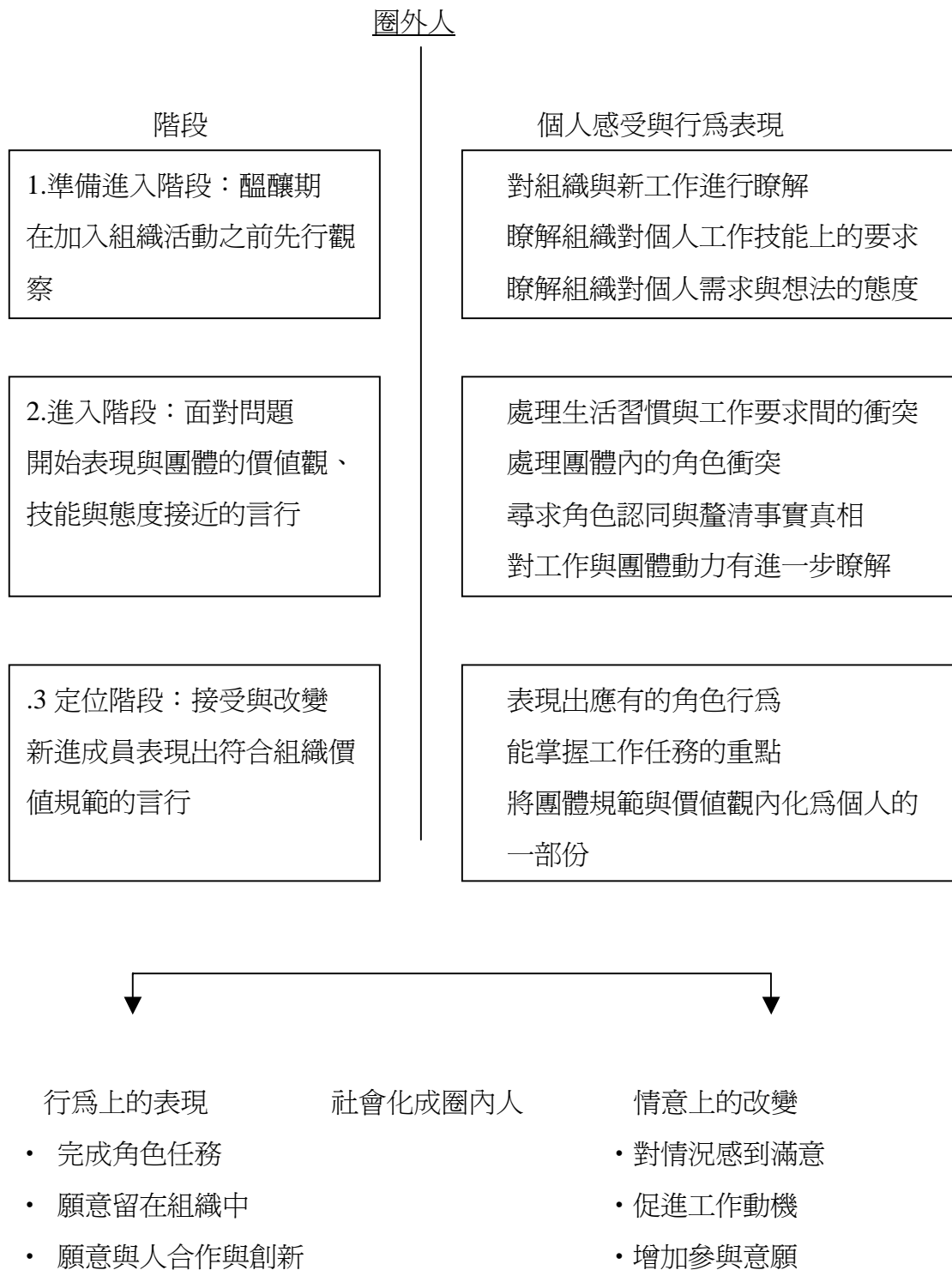


圖 2-5 組織社會化之歷程

資料來源：Feldman, D. C.(1981). *The multiple of socialization of organization members* (pp. 312). New York : McGraw-Hill.

從圖 2-5 可看出這三個階段是準備進入階段、進入階段、及定位階段，在他

的模式中亦提及行爲與情意層面，這一方面亦可用於研究組織成員社會化之程度與品質。一般而言，整個社會化歷程需依組織成員本身的個別差異及組織環境的複雜程度而異。

上述學者之研究乃屬傳統觀點的組織社會化理論，主要是將新成員視爲被動的，將他們假設爲反應者（reactive）的角色，然隨著時代的變遷，組織成員意識的抬頭，認知理論的崛起及風行，亦影響了組織社會化相關研究的看法亦有所改變。論者主張人們對周遭環境的變化有屬於自己的判斷能力，且會採取必要的因應措施。易言之，新進者之組織社會化歷程不再被認爲是單純地被組織主動影響的過程，亦有主動影響組織社會化進行的情形產生。因此，組織中的新成員若能對組織環境有所反應，並能判斷及處理其所面對之新環境時，將有助於組織對其規劃引導及訓練。

綜合上述學者的看法，我們可將社會化的歷程簡單區分爲三個階段。第一個階段是準備階段，係指新成員在進入組織之前，爲進入組織所做的各項準備。此時，個人尙未進入組織，正在蒐集相關的資料，藉以評估進入某一組織的可行性，有關個人對於組織的期待也在心中醞釀。倘若個體與組織之間在資訊的真實性上，能有更爲寫實的訊息交流；於條件的適合度上，也能更爲契合雙方的要求，則可加速個體進入組織後之社會化的速度。在以上三個模式中，只有 Buchanan（1974）並未說明此一階段，其餘二者均曾提及。第二個階段則是適應階段，在此一階段中，個體首次進入組織，面對一個全然陌生的工作環境開始執行其工作任務，並與其他的組織成員開始發展人際關係。透過來自於工作與其他組織成員的正向回饋，能促使個體釐清與確認工作角色，並在價值觀與組織之價值及理念間有著更進一步地契合。在以上三個模式中均包含此一階段，只是有的學者視其爲第一個階段（Feldman, 1976a, 1976b; Porter、Lawler & Hackman, 1975），有的學者認爲是第二個階段（Buchanan, 1974）。

最後一個階段是接受階段，歷經前面兩個階段以後，新成員終於成爲組織中真正的一份子。此時，成員們不但瞭解真實的組織運作狀況，並建立自己在組織中獨特的身份（identity），甚至於在個人的需求、興趣、以及期待上也與組織的要求越來越契合，亦展現出與組織文化一致的態度、價值、以及行爲。此外，需

注意到的是組織社會化的階段是循序漸進的，但每一階段的社會化都可以單獨評斷該階段的社會化成功與否。組織社會化可能有四個結果：一、一般滿足：個人對工作產生滿足和愉快的程度，學者認為工作滿足因個人的工作特性和工作情境而不同；二、相互影響：個人感覺對自己工作部門的工作方法，擁有某種控制能力與影響權力的程度，學者認為缺乏影響力表示無效的社會化結果；三、內在工作動機：個人自我激勵地（self-motivated）主動完成工作的程度，這與工作績效有關；四、工作投入：個人對工作承諾與投入的程度，個人在組織社會化過程中學習價值和內化組織目標的程度會影響工作投入情形（莊智英，1989）。在本研究中所欲探究之主要重點，在於女性領導者在「初任」校長之際如何開啓與組織、成員間的互動，及扮演好領導者角色之微觀的社會化過程。

二、新觀點的組織社會化研究：結構研究取向

新觀點的組織社會化研究乃將重心移轉於研究新進者如何主動（proactive）成為新環境角色的相關因素（Reichers, 1987）。此處對主動的定義為主動尋找互動機會的任何行爲（Mitchell, 1980），包括工作時詢問問題、午餐時間閒聊、參與組織中活動等。Morrison（1993）發現不論是在組織成員的調適及處理、組織溝通、或是回饋需求的研究成果中，都提出資訊尋找是新進者主動與組織互動，形成其自身社會化的第一步，且主動的資訊尋找行爲似乎亦與其在組織中不確定感的降低有關（Miller & Jablin, 1991），其原因可能來自主動的資訊尋找行爲增加了他們瞭解及主導其所面對的新環境。同時，彌補了從被動的角度來自其主管及同事未能提及到的資訊（Morrison, 1993a）。

從過去的研究可知（Morrison, 1993；Feldman & Brett, 1983），主動的資訊尋找確實在新進者組織社會化中扮演重要的角色，但訊息的種類及獲取的途徑能否促使使其適應新環境，並將組織之使命及價值融成自身之一部分，而加速組織社會化之進行，則是結構研究取向進一步去探討的部分。結構研究取向旨在探討影響組織社會化成效的可能因素，這些因素至少包括酬賞、組織成員於尚未就職前已具有之價值觀（preexisting values）、以及組織成員間的人際關係品質等數項（Fisher, 1986; Wanous & Colella, 1989）。

(一) 酬賞

人們爲了滿足需求才會有所行動，但在採取任何行動之前，會先考慮酬賞的問題，因此，在影響人類的行爲與表現方面，酬賞扮演著關鍵性的角色（Robbins, 2000）。然而，這樣的看法也適用於接受社會化之組織成員身上（Fisher, 1986; Wanous & Colella, 1989）。

首先，Van Maanen（1976）認爲組織社會化的成效，大多取決於組織與及成員間在酬賞系統上的溝通品質，更爲明確地說，也就是管理當局能否明確地告知組織成員，什麼樣的角色與行爲會爲其帶來有價的酬賞。其次，酬賞對於新成員在角色習得（role-taking）上，也具有極爲顯著的激發作用。換句話說，當新成員的潛在需求獲得滿足時，他將會改變其舊有的態度，進而形成新態度的可能性就會大增。Organ（1977）認爲酬賞可採用一種「互惠」的形式來加以呈現，也就是說，大量的社會性酬賞（social rewards）或實質性酬賞，藉以激發新成員產生一種不應得（underserving）的罪惡感，而新成員爲了降低這樣的罪惡感，則會設法更加努力地學習與適應新的角色與規範，以便回報組織所給予的「超額」酬賞。綜合上述，酬賞可以提高成員們接受社會化的意願與動機，是組織社會化歷程中不可或缺的元素。

(二) 組織成員於尙未就職前已具有之價值觀

Enoch（1989）以攻讀社會工作博士班之研究生爲其研究對象，追蹤學子們一開始進入博士班，一直到其投入工作職場後，這一期間價值觀的變化情形。從其研究結果發現，學子們的價值觀係隨著時間的流逝，而逐漸地採用其參照群體的核心價值。此外，Chatman（1991）亦針對新成員之價值觀進行深入地探討，她以八家公營之會計師事務所（public accounting firms），共計一百七十一位新進查帳員爲研究樣本，來瞭解個體之價值觀與組織之價值與理念間的契合程度（person-organization fit），與某些結果變項間的關係。從研究結果中顯示：在初入組織之際，倘若新成員之價值觀與組織的價值與理念間愈相似或契合，不僅使其愈容易適應新環境，也對於提高組織滿意度與降低離職率等方面有所助益。

綜合以上所言，個體價值觀的改變，係隨著時間之遞移而慢慢地轉變，而無法透過組織社會化之策略予以快速地形塑，倘若組織能夠在甄選新成員之初，即「甄選」在價值觀與組織之價值與理念間愈能契合之個體，將能有效地增進其組織社會化之成效。

(三) 組織成員間的人際關係品質

個人與其他組織成員間的相處情形，常會影響組織社會化的成效 (Reichers, 1987)。這裡所說的其他組織成員，在社會化研究的術語中，常稱其為社會化的媒介 (socialization agent)，通常包括同儕 (peer)、上司 (supervisors)、以及資深成員 (senior co-workers) 等。由於他們可以透過提供忠告、指導工作、以及社會支持 (social support) 等方式，來促使新成員對於組織中所發生的事件與採行的策略，有更進一步的認識與瞭解，因此，使得他們在激發新成員作進一步地調整與改變其舊有態度及行為上，扮演甚為重要的觸媒角色 (Bauer, Morrison & Callister, 1998; Fisher, 1986)。倘若社會化的媒介與新成員之間具有情感性的關係 (affective relationship)，則在促進組織社會化的效果上更具影響力 (Blau, 1988)。由上可知，組織社會化的過程在新成員的調適及學習的過程中，扮演了重要的角色。新成員在剛進組織時，通常會不確定自己是否掌握所屬組織的工作及不確定該如何完成工作。因此，新成員在透過組織中各種不同的管道來處理其不確定感，瞭解其個人所應扮演的角色，以及組織的文化與期望。

透過前面對於組織社會化文獻的瞭解後發現，在組織社會化的研究中，大致可區分為歷程與結構兩大研究取向，其中，歷程研究取向在提供組織社會化相關架構的概念，有助於核心問題的掌握，而結構研究取向旨在針對影響社會化成效之可能因素進行詳細的探討，具有深入解析之效。綜觀過去有關管理與組織行為學的研究可知，組織的價值反映了組織的基本假設前提，也就是組織成員解決某種問題背後所根據的信念，同時這也說明了組織所期望達到的目標以及組織評鑑成員行為的標準 (Gorton, 1987: 122)。其次，組織的價值亦反映了組織本身的規範，價值是一個較抽象的概念，它表達了大多數組織成員所共同認為可欲的、正確的、好的事物；組織的規範係由組織價值衍生而來較為明確的行為法則 (Vander Zanden, 1988: 65)。就提高組織成員之投入度與承諾感，以及傳遞與維繫組織之

價值與信念而言，組織社會化的過程對新進之組織成員具有相當顯著的影響力。

而我們也可以看出幾點情形：第一，以往組織社會化研究主要是針對管理與組織行為學界中對於新成員在組織中所做之相關研究，主要是將組織社會化的理論加以操作型定義作實證研究，並不斷修正而成為較有系統的理論，著重的是個人長期以來在組織中所呈顯的「社會化」情形；第二，缺乏對於領導者組織社會化之探討，也就是說在以往的組織社會化研究當中，幾乎是站在組織成員的觀點分析其在組織社會化的經驗，對於領導者而言，組織社會化亦扮演其重要的角色，然而在這一部份而言，卻是很少提到的；第三，以實證主義觀點所進行的組織社會化研究一直是組織社會化研究的主流，但此種觀點的研究難完整呈現女性經驗，僅將性別當成研究的人口變項，邊緣化了女性在組織中的角色，而未能從性別角度去看性別如何形塑出不同的組織社會化經驗。因而，從另一個角度而言，這樣以男性為領導中心所建構出來的知識，當忽略了性別因素時，是否也可以用來解釋女性領導者的經驗呢？

女性一直算是社會中弱勢的族群，以往女性所受的不公平待遇往往未能被大家所重視，有一部份原因是和研究者本身的觀點有關，在早期社會學的研究中，多以結構功能理論的觀點為主，強調從社會整合穩定和諧的角度來看社會秩序運作的方法，男性領導者的行為則被視為是學校組織中公認的常態，許多的研究多半是以男性為中心所發展出來的理論做為評價女性經驗的準則。而衝突理論的興起也和結構功能論一樣，同屬鉅觀的研究取向，未能注意到了女性及少數民族的問題。爾後到了 1920 年代符號互動論、現象學及俗民方法論的微觀研究取向興起，研究的重點轉至社會化之歷程，強調以質性研究的方式進行，重視人與人之間微觀的互動，對於人們生活中「理所當然」的事加以質疑與否定，這樣的研究方法雖能深入瞭解社會中來自不同的成員的經驗，但能真切正視性別因素的研究卻寥寥可數。所以，本研究乃綜合歷程研究取向及結構研究取向分析初任女校長組織社會化歷程，以瞭解其生活世界。

第三節 組織社會化之相關研究

本研究所關注的焦點是國中初任女校長在組織社會化中如何獲得組織成員的認同，扮演好組織中領導者之角色。在我國中學校長的任用資格中，對於教育行政資歷有所規定，所以，要瞭解中學校長在組織社會化的情形，就不得不探討校長晉升歷程的經驗，查詢八十學年度至九十一學年度全國碩博士論文有關於「校長」、「性別」、「社會化」與「組織社會化」的相關研究當中，發現到在教育領域當中談到組織社會化的研究並不多，許多所談及的社會化是偏向「學生政治社會化之研究」(余霖，1984；彭瀧森，1984；羅瑞玉，1988)、「教師社會化」(王錦珍，1994；謝琇玲，1997)、及「針對教材作政治社會化之內容分析」(李麗卿，1988；林榮瑞，1993)，與其他領域之相關研究(王淑貞，1999；林德明，1995；莊智英，1989)，而這些研究(郭美凰，1996；黃雅筠，2000；童文池，2001)多半從管理與組織行為的理論觀點去探究組織新進人員的組織社會化的相關研究，其將組織社會化的理論加以操作型定義，以實證研究的方式所得出之分析，未能深入瞭解組織成員在組織脈絡中微觀的生活世界，及領導者初任之際在組織社會化過程中的轉變與調適。

女性在走向領導者的過程中，常常必須克服許多有形甚或是無形的障礙及困難，尤其在進入組織社會化的初期，對於一向並非是女性所熟悉的行政場域，女性領導者所要面臨的角色衝突與調適將更多，且不同於男性，因為她們除了必須在傳統的社會期望與擔任領導者的責任壓力中尋求一平衡點，更重要的是，進入組織初期，面對一連串的驚訝，若無他人的協助，有時就得自己慢慢摸索(劉麗雯，1998)。目前國內對於校長角色的研究多半重在領導方式與組織氣氛(林伽夙，1997；萬新知，1997；彭雅貞，1998；蔡秀媛，1998；錢幼蘭，2002)、初任校長工作壓力及其相關探討(江鴻均，1995；江彥儒，2002；沈進發，2001；葉龍源，1998)、以及關於校長遴選方式的研究(翁桓盛，2002；梁金都，2002；陳寶山，2002)。此外，近年來以女性經驗書寫其特殊生命歷程的研究也逐漸有增加的趨勢(李玉惠，1998；武曉霞，2002；陳怡錚，2000；翟智怡，2001；劉鳳英，2000；侯怡楓，1999；陳宜宣，2001；梁文蓁，2001；賴佳敏，2000)。在本研究中，所想要瞭解的是女校長在組織社會化初期如何勝任地扮演好一領導者

角色之微觀過程，故在此節文獻中，首先介紹初任校長在組織中之相關研究，藉以瞭解初任校長可能遭遇的困境，及其與組織互動並順利進入社會化之過程，而在組織社會化這一時期的表現，亦受到以往社會化經驗的影響。其次，透過對於初任校長之探究，進一步說明女性組織社會化之相關研究。

壹、初任校長在組織中之相關研究

因應個人變革態度的不同，初任校長的工作狀況會出現保守觀察或著手變革這兩種截然不同的情況。Daresh（2001）提及大部分新任的校長很快發現模仿是不需要任何技術的，也就是說，當初任之際，他們會去聽別人的忠告，然後依樣畫葫蘆。因此，在面對眾多紊亂的情況時，一些初任校長會先以保守的方式來從事行政工作，以確保情況的穩定性。Hewitson（1995）在文獻探討中發現初任校長需要立即為所有的學校運作加以負責，及易遭受持續性的行政需求，因此，在面對必須負責任的情況下，對變革必須有所謹慎。初任校長通常在上任時對學校有一理想的藍圖，因而在面對舊有的行政制度及組織規範，若和自己原先的理想情況不一樣時，就會考慮是否需要計畫性的變革（Weindling, 1990）。初任校長認為自己應是變革的帶領者或策動者，認為自己將來應是能領導組織成員走向一個新方向的人，而這新方向也就是他們心中所認為的教育藍圖（Nolan, 1990）。

Nolan（1990）在其研究中，發現初任校長在工作上很少獲得回饋的，在面臨這樣的情況時，校長們會對自己作很多的自我分析，如此的分析也會造成他們在個性上逐漸地改變。初任校長會覺得就任之初不被教職員及家長立即接受是很令他們困擾的，有時候也難以理解組織成員對他們的反應。和 Nolan（1990）的研究相同的是，Hewitson（1995）亦發現初任校長因缺乏回饋而有專業及社會化之孤立，但 Hewitson 的研究更發現初任校長需要一個網絡來散佈其影響力之需求，只是剛就任時，難以找到一個能支持自己的網絡，因此校長必須自己尋求其他管道對其他成員散發影響力，但如此的管道不易建立，故而，初任校長的影響力究竟能發揮到什麼程度，也是初任校長所需面對的課題之一。初任校長在面對龐雜事務時，多半會循著自己過去的經驗來解決事情，Davis（1988）提及自己在就任校長時，所面臨的問題即是因為沒有經驗，所以對實務及例行工作究竟有多少無法掌握，尤其當面臨學校組織成員們的需求、價值觀、性格及問題時，而對

一些事情做決定時，大部分都無法審慎的思考，專業層面的缺乏，使得在權衡和拿捏事情的處理變得不易。

Bogotch 等人（1995）採量化調查的研究，發現校長角色問題和性別有關，研究學校位於市郊的女性初任校長較少有角色模糊問題，但學校位於城市的男性初任校長這方面的問題卻很大。而角色衝突的情形在學校位於城市的男性初任校長及學校位於鄉村的女性初任校長身上最為嚴重，學校位於市郊的男性校長的角色衝突問題最小。性別所造成的問題，包括前任校長在學校交接之時，並未將學校為下一位不同性別的校長準備好，而當學校本位管理及教學領導需求增加時，校長會有更大的角色衝突及較低的工作滿意度。

在江鴻均（1995）「台灣省國民小學初任校長工作壓力與因應方式之研究」中，以問卷調查及訪談法，對全省國民小學的 374 位初任校長進行研究，研究結果顯示不同年齡、學歷、校長工作年資、服務地區、學校班級數、身體健康情形、行為類型之國民小學初任校長，其在工作壓力上有顯著的不同。研究中他提出初任校長會有角色調適尚未成熟、工作尚未進入情況、職責分際模糊、佔用休閒時間、臨時及額外服務、配合地方機關辦理活動等角色期望方面的問題；也有符合社會期望、做決定時的考量、工作績效的要求、家庭事業之兼籌並顧、為求團體和諧而壓抑自我等內在角色衝突的勝任困難。現行的教育生態已使校長的角色有很大的轉變，一位校長通常需要面對不同團體的不同期待，甚至需面對來自各個不同團體的相對立、互相矛盾的要求。而各種期待具有其合法性及合理性，校長，尤其初任校長，並不全然能夠在「對」與「錯」的雙方之間做選擇，因而造成其間的拿捏並不容易，角色衝突應運而生（陳聖謨，2000）。

關於校長角色這一部份，林文律（1997）進一步針對初任校長角色過量問題進行研究，舉出初任校長必須同時擔任領導者、管理者及教學領導者的角色。在領導者角色方面，必須對他所領導的事物發展遠見；而管理者角色必須處理所有有關行政事務的公文，其包含的範圍涵蓋所有過程上的關照，如何處理合法事務、如何處理預算、如何牽涉共同協議問題、及如何實施學區內的指令及政策等問題；教學領導者方面，必須瞭解所有有關教與學的事務；在這當中，初任校長必須瞭解隱藏在學校組織事件中的歷史、信仰、行為、及成員的價值觀；和組織

成員相處困難時，在別人告知之前，也需培養能察覺學校中「敵人」的能力。而初任校長在面對新角色時，亦有其內外之壓力及問題，內在問題和初任校長對自己的要求有關，若對自我嚴苛，則亦心生批判，甚而自我設限，其程度較外在壓力如學生、家長、或社區所給予的壓力為甚，進而影響其組織社會化順利與否之歷程。

在沈進發（2001）「台北縣國民小學初任校長工作內涵、入職狀況及其相關因素之探討」研究中，以文獻分析、問卷調查、半結構式訪談的方法，探討初任校長「工作內涵」、「角色任務」、「職前教育」及「入職狀況」四個變項的情形及其間的關係。根據 169 位校長之問卷調查與立意抽樣 6 位校長的訪談結果獲得結論：研究結果發現初任校長執行角色任務都有好的表現，表現程度最好的是「決策角色」、其次是「資訊角色」、再次是「人際角色」，而女校長決策角色比男校長好；職前教育需求方面，女校長職前教育需求較為男性高；在入職困境方面，女校長入職困境之因應較男校長好，導入需求較男校長高；在此研究中，雖注意到男女校長之區別，然「性別」卻僅扮演著一個「人口變項」，而並未能真正深入瞭解到隱含其中之真實面貌。

江彥儒（2002）以台灣北部地區四縣市為例，進行「國民小學初任校長工作勝任狀況與專業發展需求之研究」，針對台灣北部四縣市 81 名初任校長作問卷調查，隨後以立意取樣的方式抽取 10 位初任校長進行訪談，主要是在於瞭解與分析國民小學初任校長工作職務、工作勝任狀況與專業發展需求的情形。研究者以行政事務、人際關係、專業能力、自我角色四層面分析國民小學初任校長工作之勝任狀況，而專業發展需求則分為政策執行、行政管理、教學領導、公共關係、專業學習型式及同儕網絡支援六層面分析。研究結果發現初任校長在自我角色的扮演上最勝任，但卻不確定是否能勝任校長角色，顯示初任校長對於校長角色的扮演自信心普遍不足；初任校長先前的工作經歷對於行政事務的工作勝任狀況有正面協助，在行政事務的工作狀況能勝任；學校規模愈小的初任校長，在人際關係上愈勝任，顯見小規模的學校有助於縮短初任校長與他人的距離；初任校長一致希望以實務演練為主、理論為輔的方式進行專業發展，反應出相關單位的專業訓練課程之實務性不足。由這樣的研究，我們可以看到關於初任校長先前所謂「職前期」的社會化經驗是不被探究注意的，使得初任校長面臨組織社會化開始的過

程，對於組織文化的規範、價值觀，及其與組織成員間的互動常有較高的不確定感及挫折；其次，在江彥儒的研究當中，性別之於領導者經驗的因素在組織中是闕而不談的。

Pence 在 1989 年對美國 Oregon 的學校行政人員聯盟，以問卷調查的方式對於非正式的師徒關係 (informal mentorship) 進行調查研究，之後 1990 年與 Nolf 對於 1986 至 1989 年間參與 Oregon Mentorship Program 的師徒傳承計畫 (mentorship program) 的正式師徒傳承 (formal mentorship) 進行問卷調查與半結構式的訪談研究 (Pence, 1995)。研究結果顯示，無論是在正式或非正式的師徒關係中，與有經驗的行政領導者建立信任、相互尊重、友誼的關係，以及彼此間的承諾和溝通是重要的。Pence(1995)認為透過師徒制關係 (mentor relationships) 的帶領，往往能將經驗彼此分享，但也發現到，所有的教育體系及學科領域中的許多非正式網絡大都是由男性所組成的「老男孩網絡」(old-boy network)，使得女性很難受到接納，因而降低其在組織中的影響力。在 Pence (1995) 的研究裡，我們可以得知在社會化的過程中，經驗傳承是重要的。在國外，透過組織委派一位資深校長負責教導初任校長進入組織工作狀況，他們就像是古代的師徒關係，帶領人不僅教授新人組織所需的知識技能、帶領適應組織的環境，並且也同時幫助新人與組織建立良好的關係。而檢視我國校長培訓機構所設置的課程，儲訓課程多未落實實務訓練與實習，另外，初任校長導入輔導制度有其必要性，尤其要重視校長經驗的傳承與分享 (沈進發，2001；秦慧嫻，2000)。

貳、女性組織社會化之相關研究

本研究著重女校長組織社會化的初期，是如何與組織互動，扮演好校長一職的角色，而目前針對女性組織社會化之研究多是針對非教育體系的女性主管，故此先針對這一部份做相關整理，以為組織社會化概念之輔佐；其次，就有關國內外女校長組織社會化之研究作一討論。

一、女性主管與一般人員組織社會化之研究

劉麗雯 (1989) 以台灣省政府女性主管為研究對象，採用質性深度訪談方法，

結果發現女性主管多半擁有優秀資歷條件、高度的自我實現動機與工作能力，並能獲得家庭支援系統的協助。雖然她們也會有處於多重角色的困境，但卻也有較佳的角色調適能力，凡此皆有助於其管理角色的發揮，但是因上司及同僚仍充滿著傳統的性別角色刻板印象，認為女性受限於生理因素、先天管理能力的缺乏，以及家庭角色的牽絆，較不能勝任管理職位和某些動態性質的工作。這些看法不但與女性主管本身的認知有差距，同時也成為現實中的工作分派上，以及升遷考核上的考慮依據，致使多數女性晉升至基層主管之後，其事業生涯就難以再繼續往上發展。此一研究可以使我們瞭解到女性在往上層職位晉升時的心路歷程及其現象，卻無法真正得知女性主管在組織中微觀互動的過程。此外，在張荳雲(1989)以國內 3,427 位行政機關公務人員為調查研究對象的研究中，將個體進入組織的起始點（如初任職等和行政或業務、組織層級、教育程度和訓練等因素）都列入分析的架構之內，來探討公務人員在行政組織這種科層勞力市場的地位取得過程。其研究結果發現，雖然在公務員的升遷上，男性較同條件的女性，憑著年資及組織的助力，升遷的機會多於女性，但女性仍可憑自身優秀的條件（如教育程度、任用資格、訓練等）來彌補組織和性別加諸於她們的負面影響。她認為個體在科層組織中的地位取得以及組織特徵的重要性日益顯著，至於性別差異則以隨著進入行政組織日久而有所縮小。

張荳雲的研究發現與劉麗雯有許多歧異，雖然兩人均指出男性較同條件的女性有較多的升遷機會，但前者強調年資和教育訓練等個人條件及組織層級與特徵才是影響升遷機會的主因，女性在升遷上處於不利地位並非純由性別歧視所造成；至於後者則認為上司及同僚對女性有傳統的性別角色刻板印象，而對於其從事管理職務有負面的評價，影響其事業生涯的發展，多數女性儘管擁有優秀的個人條件，在晉升至主管階層後，就難以再繼續往上發展。此兩者研究發現的差異，也使我們對於女性在晉升至領導階層這樣的歷程與經驗需要有更多的檢視與省思之處。

林德明(1995)針對四位民營企業女主管之心理調適歷程作探究，經由進行六至十二小時的深度訪談方式，發現女性主管在晉升的社會化過程中，經驗到時機和伯樂是升遷的重要契機，以及擔任主管之初，體會到自己必須表現得像男性主管一樣，才能消除部屬的不服，同時亦需克服對領導角色的不熟悉。而當自己

面臨到事業瓶頸時，則必須對自己強調：身為女性最重要的就是扮演好家庭角色，但是卻又不願意放棄工作的成就，期待自己能同時兼顧事業與家庭。我們可以看到女性在職業生涯晉升的過程中，所需面對的可能壓力及所遭受的不友善對待，同時，在面臨家庭與事業時所存在的弔詭心態，而這樣的情形亦存在教育領域中女性的生涯發展（潘慧玲，2000）。

另外，對組織社會化歷程有較為詳細討論的，可如莊智英（1989）所探討的兩性職業成就差異，她用量化方法對 400 名行政院所屬機關人員採立意抽樣進行問卷調查，指出女性自身受到角色期望的影響，使得在事業上有自我設限的情形，在自我概念上不是表現得沒有信心，就是在成就動機和抱負上缺乏企圖心。而在組織情境中，相關的制度規章對女性就業明顯的限制或歧視雖沒有，但是制度上的輔助卻不見得完備，更進一步地說，組織因素對於女性最大的限制來自組織的社會心理限制，尤其是非正式組織，在以男性為中心的行政領域中，女性的舉止被附上「象徵地位」(tokenism)的標記，必須表現得戰戰兢兢而沒有安全感，甚至女性對女性也存有刻板印象，彼此無法相互扶持。莊智英進一步將組織社會化的階段分為預先社會化、適應期及蛻變期，研究結果發現男女在預先社會化準備程度沒有顯著的差異，但男女在工作投入的程度有顯著的差異，且男高於女，然而，以上發現雖提供吾人瞭解男女工作投入之差異，隨著預先社會化及適應程度的提高，他們的工作投入情形亦是男高於女。然以統計量化的數據資料來概括解釋組織中的兩性差異情形，無法讓我們聽到女性的聲音，瞭解女性的觀點。

二、女校長組織社會化之研究

學校變革的產生須視校內成員的態度及校長本身的能力與經驗而定。LeGore 和 Parker（1997）針對 Fairview 學校進行長達一年的質性研究，深入訪談 11 位教師、教學人員及新上任的女校長，結果發現這位初任女校長在剛被派任到學校時，就對什麼是該完成的及該如何完成，都已有自己的看法，而其對學校的理想圖像並不會因為有不同而失去對教育本身的理念---以學生為中心。亦即，初任校長對學校的理想重點是以學生為焦點，如此的想法並不會和學校的重心相違背。在研究中的初任女校長，在上任後即改變了學校的組織結構及組織氣氛，並改變了學生的紀律問題、家長的挑戰、及要求教師將工作重點放在教學及學習上面，

如此巨大變革和學校先前的狀況完全不同，卻因而大受學校成員及教師的歡迎，因為正好符合學校成員、教職員們的需求及期盼。如此觀之，可發現初任校長對學校的理想想法是否會導致學校的變革，尚須視學校的文化及教職員對新任校長的看法而定，此研究尚發現變革和初任校長是否為「局內人」(insider) 或「局外人」(outsider) 有關，若是本身已在學區內從事教育主管工作，則通常較不願意在上任後領導變革。

在 Kwok (1997) 的研究中發現初任 1~2 年的校長比有經驗的校長更能應付教育主管機關的新政策，因為他們每天要應付許多新的行政事務，研究中亦發現在社會化變項方面，初任校長顯然比起有經驗的校長較易社會化於學校當中，原因在於初任校長並不太瞭解教育當局與學校之間所存在的衝突。因此，顯而易見的，初任校長較易於社會化可能出自對許多情況的不瞭解。故教育主管機關的政策一向是影響校長領導學校的重要方針，對校長的工作具有其相當影響力，尤其是剛上任的初任校長而言。而在面對校內校外的許多事項時，初任校長有所認爲事情的優先順序。Bolam (2001) 提出對初任校長而言，最重要的事就是有關學生的福利及達成學校願景目標；發展與外在的關係及地位反倒被視爲較不重要的事。和 Bolam 的發現相同，Kwok (1997) 的研究結果亦發現初任 1~2 年的校長，會將注意力集中在學校內部的功能運作，也發現初任 1~2 年的校長並不會開始和社區進行溝通或建立良好關係，顯然地初任 1~2 年的校長仍先將注意焦點放在學校內部，和外界溝通的事通常是被當作較不緊急的事件。

Worrall (1995) 曾在文中對自己晉升到校長此一職務的社會化過程作研究分析，她是以一位女性校長在晉升的過程中，自我不斷地省思、改變，而在這一過程中內心所遭受到的衝擊遠大於男性，她認爲現實世界中的行政場域是專爲「男性」所設立的「升遷遊戲」。女性在這過程中，必須不斷的思考如何才能「扮演好」(suit-able) 此角色，爲此，女性可能必須在外表上、行動上甚至思想上作一番的改變，那這樣的改變是不是「順著女性自己本身的意願」抑或是對現實的一種妥協？研究最後顯示，女性最後還是不能接受這「不自然」的改變而放棄晉升的權利與機會。由這篇研究中我們可以瞭解到在父權體制下所發展出的以「男流爲中心」的價值文化，使其得以較能主導社會的優勢地位，不僅未能正視女性存在的意義甚有刻意遭受貶抑之勢，是故，女性在整個升遷過程中似乎也要比他人

更為辛苦。Atwater (1997) 對三位女校長進行深度訪談，探究她們在追求成為女校長之歷程，研究發現女性校長較具自我實現的企圖心，而角色楷模的示範、豐富的資訊、和工作中的支持網絡都是讓她們在升遷上較具優勢的因素；但同時也發現到在她們追求屬於自己的理想之際，「性別歧視」依然存在於學校行政組織當中，且真正在努力後能成為校長的女性仍然是少數的。

真正談及到女性在組織社會化的情形，可以楊雀 (1981) 的整理較為完整，她曾經對女性從教師至行政主管的歷程中所面對的問題以及所需要適應的狀況，做過相關整理。她引用 Terborg (1977) 之理論劃分，來劃分女性教育主管事業社會化的過程。Terborg (1977) 將管理界中的女性 (women in management) 分成進入 (entry) 和社會化兩部分，進入主要探討女性的自我概念、職業選擇、刻板印象及組織選擇等問題；社會化部分主要是以 Feldman 之組織社會化模式三個階段的變項為研究架構，對女性各階段可能遭遇的問題加以討論，說明男女的差異，以突顯女性在目前男性價值所定義的組織行為、文化規範和語言符號環境的不利情勢。

在楊雀 (1981) 的研究中說明此三個階段，第一個階段是預期的社會化 (anticipatory socialization)，指職前的社會化而言，研究發現女性教師將教育是視為一種工作 (job)，而男性則將其視為是事業 (career)。對於女性而言，「把書教好」是最大的目標，除非有人特別給予鼓勵支持 (Adkison, 1981: 333)，否則很難進入行政工作的階段。因為缺乏支持、鼓勵，以及適當的角色楷模，因此大多數的女性教師在此階段即停止，並無往上繼續發展的意願。第二個階段是調適困難階段 (encounter and accommodation)，是指通過第一階段而成為主管階級的女性，她們必須適應社會對她們的期望，以及工作技巧的學習。在此階段中，研究發現一般人對於女性主管在工作上的要求是較低的，因為預期女性的能力本來就是比較弱，但若女性的表現不符合性別的角色期待時，反而會給予更負面的評價。因此，女性教育主管在學校中往往自主性及影響力也都較低，同時也無法完全發揮到自己應有的理念及能力。

第三個階段是成為校長之後的領導角色 (role management)，在通過層層的考驗與挑戰而成為女性校長之後，她們所要面對的是如何發揮自己的領導能力，以

及處理事業與家庭之間的衝突。然而卻也有許多的文獻也說明了女性是非常適合教育主管職位的，她們在工作上呈現和男性一樣的鬥志和企圖心，視行政為事業而非只是工作；她們勇於面對困難，自信能做個優秀成功的領導者，而在另一方面，她們也接受傳統社會所賦予她們的女性角色，兼顧家庭的責任壓力。楊雀（1981）所採取的是問卷調查法的方式，研究對象包含了台灣省各縣市所屬國民中、小學之校長、主任及老師，主要在瞭解女性教育主管人格特質及領導方式，研究結果發現女性教育主管的人格特質及領導方式，與男性教育主管之間皆無顯著差異，且女性教育主管的人格特質與領導方式，與大部分最近研究趨勢相符。

國外研究而言，多半是針對女校長及女性教育局長所做之組織社會化探討，因此，這一部份將以女校長及女性教育局長為主要的整理重點。女性在行政體系當中，往往身兼『局內人』（insiders）與『局外人』（outsiders）之角色。在身為一『局內人』時，她們會採行自己職位的角色（如校長）所要求的行為、規範與期望，但因為性別角色的社會期望，她們可能無法像男性領導者一樣為組織成員所真正認同，故形同一『局外人』，當她們發現自己『並非是男孩中的一個』時，這時則必須重新找尋適合自己亦為他人所接受的自我認同及領導方式，方能使組織社會化的過程順利發展（潘慧玲等，2000）。

Hart（1995: 114）認為組織對於新成員或新擔任組織特定職位成員的社會化過程，有著不易察覺但卻重要的影響力存在。在她的研究中，以質性研究的方法對三位初任女校長進行深度訪談，深入瞭解女校長在學校組織中晉升（ascending）到領導階層的經驗。研究結果發現，師傅（mentors）在組織社會化的過程中時常扮演著重要的指導角色，三位女校長皆認為初任校長到第二年、第三年才比較懂得校長一職的角色要求為何，她們一致認為自己一路走來這樣的社會化歷程是很「個人」的（individual），因為缺乏角色楷模的學習及師傅的引導，使得她們得自己慢慢摸索、進而建立屬於自己的角色，而這樣的一個領導管理角色對女性而言，也就特別的有壓力，對於曖昧模糊的人事物需不斷地進行協商，但卻鮮少會獲得他人的支持。對於初任校長而言，社交（sociality）的學習有時要求她們必須先放棄既定的自我專業形象，以從現任的領導者中習得更多領導角色需具備的技巧與價值。在女校長社會化的過程中，和組織中的成員建立正式與非正式的關係有其重要性，因為這樣的關係對學校行政有很大的影響，唯因無模式可供組織

成員如何瞭解與女性校長互動的參考，成員也就相對的比較少與女性校長有私下的接觸。所以，對女性主管而言，是很大的挑戰。但從另一個角度來看，一旦有了良好的溝通後，女性校長通常有比較創新的潛力。我們可以看到對女校長而言，角色楷模的缺乏是明顯存在的，Hart（1995）所訪談的三位女性而言，她們談及所學的對象皆為女性的朋友，同時她們也可能必須具備相類似的職位及經驗，但這樣仍使她們對於自己初任領導之表現有很大的焦慮感存在，而這也進而使得她們所能真正獲得組織成員（老師、行政人員、家長）的回饋是很少且有限的。

Skrla（1998）則訪談退休的女性教育局長，以瞭解女性性別的社會建構、教育局長角色的社會建構、及教育局長角色和性別建構的互動，她認為教育局長的角色是透過社會共識與分享意義的彼此互動中所建構出來的。在研究中，我們可以知道在組織社會化中，「女性角色」與「領導角色」之間所造成的衝突，往往會因為組織中其他人的態度影響，而決定了何謂適當的領導者或領導風格，遂投以不同期待。另外，女性領導者本身對這兩種角色也有不同的期望，故而對其領導角色的扮演易造成困擾，這使得女性領導者必須對不同期待的人發展不同的應對方式。Granier（1991: 4）進一步以質性研究的方法對國小女校長進行實地觀察及訪談，指出了存在於組織當中性別的刻板化印象，使得管理工作被視為是屬於男性的工作，也進一步說明了在這樣一個以女性為組織主要成員的場域中，位居決策的領導階層及掌握權力者仍然大多數為男性，女性則多半投入教學，較沒有領導管理及決定政策的權力。

經由以上對國內外研究的分析發現，國外教育界對於女性在晉升至校長一職及初任校長之際的社會化過程有相當的著墨，並採質性研究深度訪談方法瞭解女性領導者的真實生活經驗。而國內對女性領導者的研究，多偏向領導風格、性別角色、人格特質（如李玉惠，1998；武曉霞，2002；陳美羽，1995；張美蘭，1995；黃麗容，1996；楊雀，1982；蔡美儀，1992）或是偏向在女性自我追尋的生涯歷程研究（如林逸青，1997；陳怡錚，2000；翟智怡，2001；鄭茱月，2002）。而在談及女性組織中社會化的研究時（如方智英，1989；楊雀，1982），則是傾向將組織視為一整體的概念，來瞭解男女社會化的情形。而本研究則欲進一步瞭解女校長在初任校長職位時社會化微觀之過程，扮演好領導者的角色，以豐碩既有的

組織社會化之研究領域。

