

第二章 文獻探討

本研究旨在瞭解台灣北區國立高職學校組織氣氛之現況，並分析其與教師行政兼職意願的關係。有關文獻的探討，兼重理論分析及實證研究之綜合歸納，共分為以下三部份：第一節、學校組織氣氛理論與研究；第二節、教師行政兼職意願理論與研究；第三節、組織氣氛與教師行政兼職意願相關研究。茲將相關文獻臚陳於下：

第一節 學校組織氣氛理論與研究

組織氣氛 (organizational climate) 在組織運作中具重要的地位，好的組織氣氛不僅可以促進組織內工作成員士氣與情感交流，更有助於組織目標的達成。本節主要探討學校組織氣氛的意義、學校組織氣氛的層面與類型、組織氣氛的測量與學校組織氣氛的相關研究。

壹、學校組織氣氛的意義

一、組織氣氛理論的發展

組織氣氛最初由美國行為學派大師 E. Mayo 所主導的霍桑研究 (Hawthorne Study, 1927-1932) 其研究理論雖無組織氣氛的概念，卻於研究實驗過程中意外發現許多組織氣氛的重要特徵。他們發現某種管理方式不僅可以誘發員工團體協力的感覺，甚至可以提升其工作能力、成就感與工作滿意度，而這些員工的態度與心理反應及人際關係網所構築的組織文化觀念，就是促成產量大增的決定因素。

至一九三〇年代 K. Lewin 以場地論觀點描述組織環境與個人行為關係，並為此動態關係提出心理氣氛 (psychological atmosphere) 的概念以來，類似的概念如管理氣氛 (managerial climate)、領導

氣氛 (leadership climate)、工作氣氛 (work climate)、組織氣氛 (organizational climate) 以及組織文化 (organizational culture) 等，如雨後春筍般地出現於心理、管理、組織和教育的文獻當中(蔡培村,1985;謝鳴鳳,2001)。一九六〇年代美國學者 G. Litwin and R. Stringer 等人，將組織氣氛予以概念化並做有系統的研究後，組織氣氛 (organizational climate) 乃成為探討組織內在環境的熱切主題 (引自黃耀卿, 1985: 26)。由於學者們普遍認為組織氣氛足以影響組織成員的行為、組織績效和組織目標的達成；因此，研究與分析組織氣氛藉以激勵成員努力工作以達成組織目標是必要的。

二、組織氣氛的意義

氣氛 (climate) 本身是一種極模糊的概念，因此要為組織氣氛作一明確的定義實為不易，過去有關組織氣氛的定義眾說紛云，研究者常因其觀點及研究重點不同而有不同的定義，茲將各專家學者之看法陳述如下：

Forehand and Gilmer (1964) 認為組織氣氛係指一組描述組織的特徵，該組特徵 (1) 和其他組織有別；(2) 持續一段相當長的時間；(3) 影響組織人員的行為。

Tagiuri (1968) 認為組織氣氛乃是組織內部環境一種較持久的特質，為組織成員所體驗，可影響組織成員的行為，並由組織成員的數值加以描述。

Litwin and Stringer (1968) 認為組織氣氛是描述組織環境主觀性質的一種概念，為組織成員對組織正式系統、管理者的作風及態度、信念、價值和動機等重要因素之主觀知覺。亦即在一特定環境中，個人直接或間接知覺到的一組可測量的特性，它影響著成員的動機與行為。

Owens (1970) 認為組織氣氛是學校之間除了成員特性、目標、建築等不同外，猶可感到無形的差異，此種差異乃學校獨特性之所在，亦即為學校氣氛。無形的學校氣氛，可經由學校中成員的表現來覺察。

蔡培村 (1985) 認為組織氣氛係組織成員對組織結構、工作特性與人際關係的感受或認知所形成的，該組織屬性可透過成員主觀的知覺加以衡量。

林新發 (1994) 歸納若干專家學者看法，將組織氣氛定義分為個人屬性、組織屬性及綜合屬性三類。主張個人屬性定義者，以為組織氣氛是一組最能夠為成員所知覺的屬性、特性或內部環境；而組織屬性者，認為組織氣氛是一種組織內在環境相當持久的特質，並影響組織成員的行為；綜合屬性定義者，則以為組織氣氛為個人對組織整體的知覺，這種整體的知覺，反映出組織與個人屬性交互作用的結果。三類定義中何者最為正確，並無定論，端視研究的目的、對象及實際需要而定。

張瑞春 (1999) 認為組織氣氛是特定組織其成員對其所處工作環境的知覺，這種知覺會影響組織成員的行為，也可以用一組屬性加以描述。

李總續 (2002) 認為組織氣氛是組織成員在組織內工作，受到組織系統各種環境條件的影響，長久得自組織的知覺和感受。

劉榮欽 (2004) 認為組織氣氛是組織內部存在的特質，這些特質為組織成員直接或間接體驗到，並且會影響到員工的動機和行為。

根據以上歸納，研究者認為在研究學校組織氣氛時，以採用綜合的定義為宜，因為學校組織氣氛兼有組織屬性與個人屬性，從知覺的角度對學校組織氣氛進行探討，似乎較為可行，也較有意義。多數學者認為，組織氣氛除成員對組織環境的特徵予以體驗外，同時亦包含

成員心理交互反應的主觀意義。因此，組織氣氛是由組織屬性與個人屬性交互作用所形成的，並可藉由主觀知覺加以衡量。

三、學校組織氣氛的意義

Halpin and Croft (1966) 是最早提出學校組織氣氛者，二人認為學校組織氣氛係校長與教師交互影響所形成的特性，校長與教師以及教師與教師間交互作用的結果，形成每個學校的特殊氣氛；而氣氛之於學校，猶如人格之於個人，每一個學校給人的感覺各不相同，這種不同的感覺就是該校特有的氣氛。

Hoy and Miskel (1982) 認為學校組織氣氛是指教師對學校普遍的工作環境的知覺，它受到正式組織、非正式組織、學校成員人格及校長領導方式的影響。

Hoy and Clover (1986) 認為學校組織氣氛是學校環境中相當持久的特性，它是由校長行為和教師行為交互影響所產生，能影響成員的行為，並且可由整體教師的知覺加以描述。

黃昆輝 (2002) 認為組織氣氛是校長、行政人員、教師及學生為了兼顧學校教育目標的達成及個人需要傾向的滿足，彼此交互作用時所產生的結果。

游進年 (1990) 認為學校組織氣氛是指學校內部環境中，經由情境及成員交互作用所形成的一種持久性特質，這種特質著重組織整體性，而能為學校教師所知覺，並影響其行為，同時亦能以學校特性的價值加以描述。

張德銳 (1992) 認為學校組織氣氛是學校內部環境相當持久的特質或獨特風格，這種特質或風格是由學校組織成員交互反應所構成，不但能為組織成員所體會，並且能影響組織成員的行為，同時亦能以

學校組織特性的價值加以描述。

林新發（1994）認為學校組織氣氛是學校環境中，校長與教師交互反應所形成的一種內在環境相當持久的特質，可透過成員的知覺加以描述。

吳培源（1994）認為學校氣氛是學校組織內校長與教師行為相互作用結果所產生，它具有持久的特質，須從整體來分析。經由組織的特性來描述，透過教師知覺來測量，雖具有獨特性，一時不易改變，但仍可加以塑造。

吳清山（1998）將學校組織氣氛定義為：學校成員對其環境的知覺，具有獨特的風格，且能為組織成員所體驗。

由上述定義可知，國內外學者所持觀點並不一致。綜合言之，學校組織氣氛係指學校組織內部相當持久的一種特質或獨特風格，這種特質或風格是由組織成員交互反應所構成的，不但能為組織成員所體會，並且能影響組織成員的行為。

貳、學校組織氣氛的層面與類型

組織氣氛是一種心理層面的主觀知覺，學者根據不同的研究概念所擇定之層面並不一致。由於組織氣氛層面不僅是組織氣氛的一種內涵架構，也是編製組織氣氛衡量工具重要依據。因此，研究組織氣氛的主要工作，是先確立其層面。由於目前被用來分析組織氣氛的研究層面甚多，學者根據不同的研究概念而有不同的選擇類型。以下列舉較常被使用層面類型簡述之。

一、Halpin and Croft 的層面分析與類型

Halpin and Croft（1966）是最早將組織氣氛概念引用到教育組織者，二人以他們所發展的「組織氣氛描述問卷」（*Organizational*

Climate Description Questionnaire, OCDQ) 調查美國 71 所小學的 1151 名教師，開啟了學校組織氣氛研究的風氣。A. Halpin and D. Croft 認為學校組織氣氛乃是校長行為與教師行為相互影響的結果，教師團體的特徵可以影響校長的領導行為，而校長的領導方式也能影響教師的人際交往情形(楊慈慧，1996)。如圖2-1 所示。

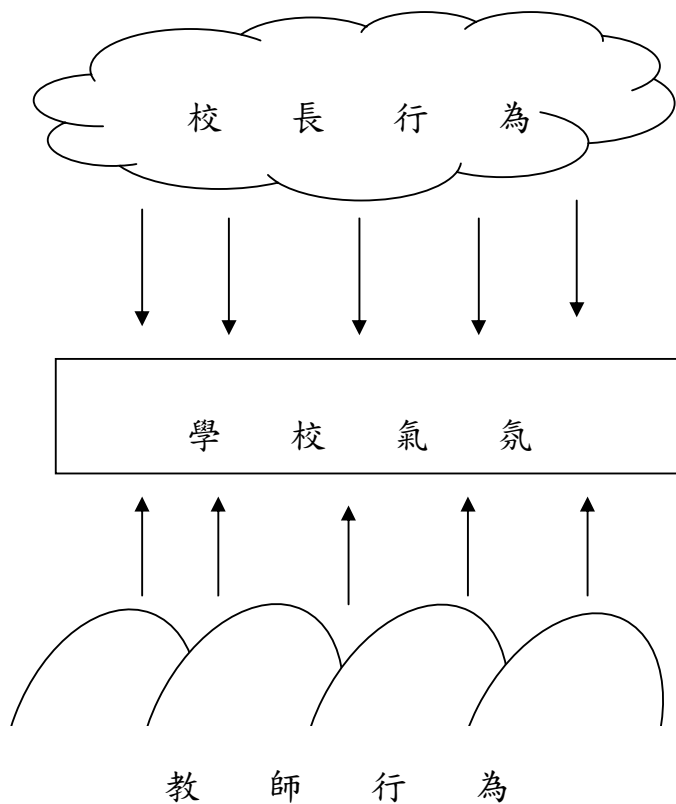


圖2-1 學校氣氛的形成

資料來源：出自Silver (1983: 181)。

Halpin and Croft (1966) 之「組織氣氛描述問卷」經因素分析結果找出衡量學校組織氣氛的八個層面，其中有四個層面描述校長的行為，另有四個層面描述教師的行為。說明如下：

(一) 校長行為

1. 強調成果(production emphasis)：指校長對教師採取嚴密的督導、高度的指揮，並扮演一種監督者的角色，喜歡由上往下的單向溝通，不太注意教師的反應。
2. 疏遠(alooofness)：指校長行為是正式、不講人情的，一切要求公事公辦，照章行事。即校長與教師經常維持某種程度之生理與心理的距離。
3. 關懷(consideration)：指校長的態度友善，尊重教師，能體諒教師辛勞，盡其所能為教師做些有所助益的或額外的事情。
4. 以身作則(thrust)：校長的行為屬於主動，精力充沛的角色模式，認真推動校務，自己樹立楷模來激勵教師。

(二) 教師行為

1. 阻礙(hindrance)：指教師負擔與其教學專業無關之瑣碎雜務，阻礙正常教學活動進行之程度。
2. 同事情誼(intimacy)：指教師彼此密切交往，感情融洽，相互信賴的程度。
3. 疏離(disengagement)：指教師彼此間及對學校所保持的生理與心理的距離。即教師個人意向和學校整體之間不一致的傾向程度。教師關係欠佳，合作性低，未盡心力。
4. 工作精神(espirit)：指教師的工作士氣、服務精神及在工作中所獲得之社會性需求的滿足感和成就感。

Halpin and Croft (1966)所編製之「組織氣氛描述問卷(OCDQ)」，經因素分析後，八個衡量學校組織氣氛的層面可歸納出開放型、自主型、控制型、親密型、父權型及封閉型六種學校組織氣氛的類型（李冠儀，2000；吳清山，1998），其模式如表2-1。

(一) 開放型氣氛(open climate)：開放型氣氛的特徵是校長能以身作則並樂意協助教師，而教師表現高度團隊精神與工作士氣。即校長與教師並無生理與心理之隔閡，彼此間凝聚力很強。

(二) 自主型氣氛(autonomous climate)：自主型氣氛的特徵為校長與教師保持適當的距離，校長給教師極大的自由及工作自主權，並且能滿足教師的社會需要；教師則依規定及程序辦理事務，教師工作阻礙小、士氣高，而工作效率由教師自行裁決。

表2-1 Halpin and Croft 之學校組織氣氛類型與特徵

氣氛層面		氣氛類型					
		開放型	自主型	控制型	親密型	管教型	封閉型
教師行為層面	阻礙	低	低	高	低	低	高
	同事情誼	高	高	低	高	低	中
	疏離	低	低	低	高	高	高
	工作精神	高	高	高	中	低	低
校長行為層面	強調成果	低	低	高	低	高	高
	疏遠	低	高	高	低	低	高
	關懷	高	低	低	高	高	低
	以身作則	高	中	中	中	中	中

資料來源：出自吳清山（1998：120）。

- (三) 控制型氣氛(controlled climate)：控制型氣氛的特徵為犧牲教師個人社會性需求之滿足，以爭取工作績效。校長為統御型、權威命令型的人物，較少顧及教師的感受，但本身仍相當以身作則；而教師均很努力盡職，但因工作負擔重，無暇顧及人際關係，工作精神較前二者差。
- (四) 親密型氣氛(familiar climate)：親密型氣氛其主要特徵在於校長與教師的關係良好，個人社會性需求獲得高度滿足，重社交而輕任務，很少致力於組織目標的達成。即校長關懷教師，具有高度的親和力，不強調工作績效；而教師們對工作的意見甚多，但同事間人際關係良好。團隊精神主要是受社會需求滿足與否的影響，而非來自工作的成就感。
- (五) 管教型氣氛(paternal climate)：管教型氣氛之特徵為校長既無法使教師達到工作上的要求，又無法滿足教師社會性的需求。即校長事必躬親，承擔大部份的工作，但成效不彰，雖以身作則，但示範作用卻小；教師的額外工作負擔小，但彼此之間卻不能協調合作，教師們也不曉得校長真正在關懷他們。
- (六) 封閉型氣氛(closed climate)：封閉型氣氛其特徵為教師在工作成就及社會性需求兩方面皆無法獲得滿足，與開放型氣氛恰好相反。即校長只注重例行的瑣事，對部屬缺乏體諒，並不關心教師的社會性需求，只強調正式的權威結構，一切均依規定辦理，但言行卻不一致，團隊精神非常低落。

二、G. Stern and C. Steinhoff 的層面分析與類型

Stern and Steinhoff (1965)兩人根據 K. Lewin 及 H. Murray 的理論架構，設計「組織氣氛指標問卷」(*Organizational Climate Index*, 簡稱OCI)。二位學者認為：一個組織的氣氛，通常可用二個層面加以

描述：一為發展壓力(development press)；一為控制壓力(control press)。發展壓力是某一類型的社會力量，會增加個人實現其心理成長的需要；而控制壓力為另一類型的社會力量，會阻抑個人的表現或阻抑個人心理成長需要的滿足。茲將這兩個組織氣氛層面的組成因素分述如下：

(一) 發展壓力因素

發展壓力係由智性氣氛、成就標準、實用性、支持性及秩序性等五個因素壓力聚合所形成的一種社會力量。一個組織如具有較大的發展壓力，則較能促進個人的自我實現與發展。

1. 智性氣氛(intellectual climate)：在智性氣氛高的學校中，無論教職員、設備或環境，都能引發學生對人文、藝術及科學等學術活動的興趣。學生學習的氣氛主要表現在智性活動及知識的追求上。
2. 成就標準(achievement standards)：是一種努力工作、堅信組織目標以獲得成功的社會力量。強調個人高成就標準，重視任務完成，工作動機強，教師與學生會主動參與。
3. 實用性(practicalness)：在實用性高的學校中師生會互相鼓勵，為達成實際目標而努力，並能把知識和技能應用到日常工作環境中；強調有關職業與應用的知識，而不重視文化陶冶的知識也不鼓勵幻想。
4. 支持性(supportiveness)：重視個人尊嚴與統整、提供教師支持性的環境，並顧及個人依賴需求的滿足。支持性壓力高的學校對於奇特個別化及創造性並不鼓勵；即強調謙和、維持成規及注重團體的凝聚力。
5. 秩序性(orderliness)：行政運作力求標準化，並對傳統權威予以尊

重，強調工作要有條不紊，學生要循規蹈矩。

(二) 控制壓力因素

高度控制壓力的組織環境具有支配性的氣氛，也就是兼蓄無智性氣氛、無成就標準及高衝動控制等壓力特徵；如組織環境未具這些特徵即屬於低控制壓力的氣氛。

1. 無智性氣氛(nonintellectual climate)：其所表現的特徵和智性氣氛剛好相反，在此環境中師生多屬被動、呆滯，缺乏探究、好奇和活力，無法引發學生在人文、藝術及科學等學術活動的興趣，不鼓勵提問題對個人成就亦不予肯定。
2. 無成就標準(nonachievement standards)：忽視學生追求高度的成就，教師的教學熱誠不足，學生缺乏主動參與的學習動機。
3. 衝動的控制(impules control)：師生均感受到高度的限制與約束，個人少有表現的機會。在此種氣氛下，人們會壓抑個人特性而認可組織特徵，去接受組織的統御和領導。

發展壓力與控制壓力兩個層面的組成因素，經實證研究結果，在統計上彼此相互獨立，並無顯著相關(林新發，1994)。通常一個組織大都同時具有某一種程度的發展壓力與控制壓力，因此藉由發展壓力和控制壓力間交互作用的大小，可將氣氛交叉形成(一)高發展壓力與低控制壓力(二)高發展壓力與高控制壓力(三)低發展壓力與高控制壓力(四)低發展壓力與低控制壓力四種不同類型的氣氛(吳清山，1998；黃昆輝，2002)，如圖2-2。

發展壓力	高	高發展壓力 + 低控制壓力	高發展壓力 + 高控制壓力
	低	低發展壓力 + 低控制壓力	低發展壓力 + 高控制壓力
		低	高
		控制壓力	

圖2-2 Stern and Steinholf 之組織氣氛層面與類型

資料來源：出自吳清山（1998：122）。

C. Steinhoff 於一九八六年使用「組織氣氛指標」(OCI)問卷調查美國若干學校的組織氣氛，結果發現：學校氣氛通常為下列二種組合之一：（一）是注重高度發展壓力與低控制壓力（二）是低發展壓力與高控制壓力，至於低發展壓力與低控制壓力亦有，而高發展壓力與高控制壓力則絕無僅有，很難發現（林新發，1994）。具高度發展壓力的學校，允許教師有相當多的自由，而能主動行事以實現他們的動機需求；至於強調控制壓力的學校，其所提供的環境給於教師專業成長的機會則相當少。

三、Litwin and Stringer 的層面分析與類型

Litwin and Stringer (1968) 於任教哈佛大學時，蒐集有關組織內部環境描述性文字，然後根據管理理論及實證性研究發展出結構、責任、獎酬、風險、人情、支持、標準、衝突及認同等九個組織氣氛

層面。兩人以 D. McClelland and J. Atkinson 的動機理論為基礎，建立假設，經實證性研究後發現，經由九個層面的分析，可找出與動機理論相符的組織氣氛，而將組織氣氛分成以下三種類型（引自何淑妃，1996：48）：

- （一）成就取向的氣氛（achievement-oriented climate）：此氣氛特徵為：1. 重視個人人格；2. 允許有計畫的嘗試與革新；3. 對良好工作績效給予獎勵；4. 成員覺得自己是傑出團隊中的一員；5. 組織結構富彈性限制較少，使成就動機高者具自我實現的滿足。在成就取向的氣氛下，可激發成員的創造力及有效的革新，故適合於具有高度競爭性的組織，如企業組織。
- （二）親和取向的氣氛（affiliation-oriented climate）：此氣氛特徵為：1. 允許發展親近的溫暖的人際關係；2. 對個人相當支持鼓勵；3. 個人相當自由結構限制少；4. 成員感覺是被接納的。在親和取向的氣氛中，成員彼此之間互信、互助、互賴和支持，間接引起成員的成就動機，故較適合於工作需要親密關係的組織，如醫療機構和教育機構等。
- （三）權力取向的氣氛（power-oriented climate）：此氣氛特徵為：1. 有明顯結構；2. 允許個人追求權威及地位；3. 鼓勵運用正式權威解決衝突。在權力取向的氣氛中，可以引起成員的權力動機。由於較易滿足個人的權力需求，故較適用於高度層級化的組織，如軍事組織。

在實際組織中，這三種氣氛類型並非互斥而是經常並存的，祇是較偏向某一類型而已。如在學校中，需要成就取向氣氛，以鼓勵教師從事創造與革新；需要親合取向氣氛，使教師感覺同事關係親密和諧；同時需要權力取向氣氛，使校長在適當時機，運用正式權威以推動校

務改革或解決校務問題。

四、Hoy and Clover 的層面分析與類型

Hoy and Clover(1986)兩人針對 A. Halpin and D. Croft 之「組織氣氛描述問卷」的缺失，發展出「修訂組織氣氛描述問卷」(*Revised Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ-RE*)，該問卷將學校組織氣氛分為六個層面，前三者屬校長行為，後三者屬教師行為（姜智武，2001），茲分述如下。兩者關係如下：

（一）校長行為

1. 支持性行為(supportive behavior)：校長願意傾聽並接納教師的意見，即校長時常讚美老師，對老師的批評則是建設性的，尊重教師的專業能力，對每一位教師均表達高度的關切。
2. 監督性行為(directive behavior)：校長親自經手校內的大小事務，對所有的教師及學校活動，時常維持嚴密的控制。
3. 干擾性行為(restrictive behavior)：指校長交給教師各種與教師專業無關之文書或行政瑣務，增加教師不必要的工作負擔，以致影響或干擾教師的教學活動。

（二）教師行為

1. 同僚性行為(collegial behavior)：指教師之間產生開放的及專業的互動行為。教師以學校為榮，喜愛與同事一起工作，對同事的專業能力能予以接納並相互尊重。
2. 親和性行為(intimate behavior)：指教師間彼此密切交往，相互信賴。教師間經常有社交活動，且彼此間能提供很強的社會支持與協助網路，故組織內之凝聚力很強。

3. 疏離性行為(disengaged behavior)：指教師對於專業性的活動漠不關心且不願投入。在組織中，成員經常批評和否定學校和同事；在團體中，行為消極沒有生產性，教師間亦沒有共同的目標導向。

在Hoy and Clover (1986)所提出的 OCDQ-RE 中，經因素分析產生兩個一般因素，其一為衡量教師與校長關係的開放程度，另一則為衡量教師間交互作用的開放程度；校長與教師兩個一般因素，均被視為一個開放—封閉的連續體，且兩者的開放程度是沒有相關的；亦即，極可能有開放的教師交互作用和封閉的校長行為型態，或封閉的教師作用和開放的校長的行為型態出現。因此，理論上就產生了開放型、投入型、疏離型和封閉型四種對照型態的學校氣氛(侯世昌，1994)，其模式如表2-2。

(一) 開放型氣氛(open climate)

在開放型氣氛中，校長與教師皆表現開放性的行為。校長鼓勵教師參與學校事務，支持並鼓勵教師，並儘量減輕教師的負擔，使教師們可以專心教學工作；而教師間彼此交互密切，友善溫和，互相尊重，彼此真誠接納。

(二) 投入型氣氛(engaged climate)

在投入型氣氛中，校長表現封閉性的行為，而教師則表現開放性行為。校長表現嚴密監督，不支持與限制之封閉行為；但教師間卻相親相愛，彼此真誠接納，不理會校長的行為，專心投入教學工作。

(三) 疏離型氣氛(disengaged climate)

在疏離型氣氛中，校長表現出開放性的行為，而教師卻表現出封閉行為。校長表現出支持、關懷及尊重教師專業之行為，但教師之間卻冷漠、疏離、相處不融洽，且不願服從校長的領導。

(四) 封閉型氣氛(closed climate)

在封閉型氣氛中，校長與教師皆表現封閉性行為。在此氣氛中校長非常重視繁瑣的事務，想控制教師卻無法有效領導；而教師間彼此漠不關心，人際關係極度疏離。

表2-2 Hoy and Clover 之學校組織氣氛類型

氣氛層面		氣氛類型			
		開放型	投入型	疏離型	封閉型
校長行為	支持	高	低	高	低
	指示	低	高	低	高
	限制	低	高	低	高
教師行為	同僚	高	高	低	低
	親密	高	高	低	低
	疏離	低	低	高	高

資料來源：出自姜智武（2001：44）。

修訂組織氣氛描述問卷的六個層面分為兩類，前三者為校長領導行為特徵，後三者為教師行為特徵。每一組行為都以一個開放性的一般結構來定義，但校長行為的開放性與教師行為的開放性相互獨立；因此，學校組織氣氛就有兩個有關開放性程度的連續體，於連續體中再依校長和教師行為開放程度，分為開放型、投入型、疏離型及封閉型。如圖2-3 所示。

		校長行為	
		開放	封閉
教師行為	開放	開放型 氣 氛	投入型 氣 氛
	封閉	疏離型 氣 氛	封閉型 氣 氛

圖2-3 學校組織氣氛類型

資料來源：Hoy & Clover (1986：108)。

五、Kottkamp, Mulhrn, and Hoy 的層面分析與類型

Kottkamp, Mulhrn, and Hoy (1987) 針對中學學校組織氣氛的特質，將 OCDQ 的問卷修訂編製成 OCDQ-RS 問卷。此問卷包含五個層面分別測量校長支持的及指示的二種行為，與教師投入的、挫折的及親密的三種行為。五種分測驗經因素分析之後產生和 A. Halpin 的開放概念相同的兩個基本因素，並將親密行為獨立成一個與學校氣氛開放程度無關的因素。其氣氛開放程度計算公式如下（秦夢群，1997）：

$$\text{開放指數} = (\text{支持} + \text{投入}) \text{的分數} - (\text{指示} + \text{挫折}) \text{的分數}$$

P. Kottkamp 等人 (1987) 據此遂將中學的學校組織氣氛類型簡化成兩種，即開放型組織氣氛與封閉型組織氣氛：

(一) 開放型氣氛(open climate)

校長的行為是高支持、低指示；教師的行為是高投入與低挫折。

(二) 封閉型氣氛(closed climate)

校長的行為是高指示、低支持；教師的行為是高挫折與低投入。

參、組織氣氛的測量

組織氣氛是一種組織內在環境相當持久的特質，必須透過測量方能用來說明或解釋行為。一般而言，研究組織氣氛的學者，基本上採取兩種衡量途徑：一為結構衡量，一為知覺衡量。採「結構衡量」者，大多嘗試使用明確客觀的標準，來衡量組織中各種不同的特質；使用「知覺衡量」者，則設計一套問卷對組織成員的知覺反應進行調查。採用客觀測量途徑的結果，雖然較為明確可靠，但卻因為有下列限制而較少被使用（李冠儀，2000；林新發，1994）：

1. 使用結構衡量的標準來衡量組織氣氛，基於研究的人力、物力只能採用「微觀的策略」來衡量，由於不是採「鉅觀的策略」，致未能將所有的組織特性作整體的分析，研究結果易流於以偏概全。
2. 可用來分析組織氣氛的變項太多，如果過於細分專門化，研究結果不易被人所瞭解。
3. 單獨從事某種組織屬性的研究，雖能描述組織中的客觀情勢，卻無法瞭解組織內部特性的整體分析，也無法說明屬性與組織運作有何關連。
4. 客觀屬性是間接影響組織成員，而非組織成員的實際知覺，如果以客觀屬性論定組織氣氛可能會產生誤差。

由於上述客觀屬性測量的限制，故一般研究大都採用主觀的「知覺衡量法」。所謂知覺衡量法，是將一套精心設計的問卷成量表，發

給所欲研究的組織人員，讓其就個人知覺來作答，再依問卷上回答所得的資料，加以整理分析，而說明於一組織之氣氛。而問卷的內容必須能描述出組織氣氛的內容建構，並以所謂層面(dimension)來表示，各層面中的題項(items)依不同程度描述組織氣氛的現象，受試者則按實際情況予以填答，各題項所得分數即代表某一層面的分數。

由於學者對學校組織氣氛理論的看法分歧，所選取的層面也有所不同，故發展出來的測量工具相當多，以下僅選取與學校組織情境相關較密切者，敘述如下：

一、組織氣氛描述問卷

「組織氣氛描述問卷」(*Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ*)係A. Halpin and D. Grotft 於1962 年所發展出來測量中小學組織氣氛的工具，全份問卷共包括八個層面、六十四個題目。其中疏遠、成果強調、以身作則及關懷四個層面描述校長行為，隔閡、阻礙、合作精神及親密四個層面則描述教師行為，並據此發展出開放型、自主型、控制型、親密型、管教型與封閉型等六種型態之組織氣氛，此六種類型組織氣氛為一由開放到封閉的連續體，而非個別獨立的。「組織氣氛描述問卷」(OCDQ)自編製以來廣為研究學校組織氣氛者所採用，對於學校組織氣氛的研究可說貢獻良多，國內外學者(李冠儀, 2000; 何淑妃, 1996; 林新發, 1994; 侯世昌, 1994; Hoy and Clover, 1986)曾分析 OCDQ 的優缺點，研究者綜合上述學者的論點歸納如下：

(一) OCDQ 的優點

1. 「組織氣氛描述問卷」的理論架構，對學校氣氛發展與形成確能提供切要的見解，因為校長行為與教師行為兩者之交互影響，實為學校組織氣氛形成之最主要因素。

2. 「開放型氣氛」與「封閉型氣氛」在學校組織氣氛連續體上分處兩個極端，內涵特質相當清楚，而此兩種類型的特徵對校長的行政領導頗具有意義。
3. 如欲了解教師與教師或校長與教師彼此間的關係，OCDQ 確為一種相當有用的工具。
4. OCDQ 所測量的八個層面，其信度，效度均極高，可看作是校長和教師據以判斷彼此行為可否接受的社會標準。

(二) OCDQ 的缺點

1. OCDQ 多年來未做任何修正，無法配合社會的變遷和學校的改變，有很多項目已不能測出它想要測的特質，而有些分測驗不再有效(如疏離)，且信度很低。
2. OCDQ 資料僅根據學校教師得分來作因素分析，只考慮個人行為的層面忽略了學校整體層面。
3. 六種氣氛類型，除「開放型」與「封閉型」這兩類之氣氛特性明確之外，其他四種中間氣氛類型的意義含糊不清。
4. OCDQ 的架構缺乏清楚明確的邏輯概念。OCDQ 的八個層面，有些層面的意義很模糊，無法有效地作為描述的概念。
5. 忽略環境因素對學校組織的影響。OCDQ 的理論架構係以校長行為與教師行為之交互作用為核心，雖掌握組織氣氛發展的關鍵所在，卻未顧及環境因素施予學校組織的壓力，而這種來自環境的壓力，對學校組織發展深具影響。
6. 它所描述的學校氣氛並未處理學生部份，僅關心教職員間的社會交互作用，把學生排除在學校氣氛的分析之外，限制了氣氛測量的領

域。

二、組織氣氛索引

組織氣氛索引(*Organizational Climate Index, OCI*)由Stern and Steinhoff 在1965 年所發展而成。G. Stern and C. Steinhoff 二人依據30 個變數來測量環境壓力或組織氣氛，而後經由因素分析，將30 個變數簡化為六項，即智性氣氛、成就標準、實用、支持、規律與衝突控制。而後，又將這些因素分成兩類，即發展壓力與控制壓力。發展壓力係指組織氣氛強調智性活動、成就標準、實用性、支持性及秩序性；控制壓力係指組織氣氛具有高度強迫及限制的特徵。OCI 一般被認為能夠分析出學校組織氣氛的特徵與主要差異，且能適用於大都會與郊區之大學，中學及小學，是描述學校組織氣氛的優良工具。

三、學校剖面圖問卷

學校剖面圖問卷(*Profile of School Questionnaire, POS*)係由 R. Likert 等人在1968 年從研究工商企業的組織特徵剖面圖-POC 發展而來(謝鳴鳳，2001)。POS 可對教師、學生、家長、學校、董事會、教育行政主管等實施，因此可獲得學區內較大規模的研究，並比較各種團體對學校的看法。POS 的題目均為連續變項，受試者敘述其與組織相符的程度來得知學校四種管理系統，再根據剖面圖來描繪組織氣氛。問卷的題項依組織特徵編製而成，測量的層面包括：領導歷程、激勵力量、溝通程度、互動歷程、決策歷程、目標設定、管制考核歷程等七項(秦夢群，1997)。

四、小學組織氣氛描述問卷

小學組織氣氛描述問卷(*Revised Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools, OCDQ-RE*)係 Hoy and Clover (1986)針對「組織氣氛描述問卷」之缺失，修訂發展

而成，主要用於小學組織氣氛之測量(吳培源, 1994)。此新的問卷工具，共有六個分測驗、42 題，分別測量學校組織氣氛之六個層面；其中三個是描述校長的行為(支持性行為、指示性行為及限制性行為)，另外三個是描述教師的行為(專業性行為、親和性行為及疏離性行為)，並以開放、投入、疏離及封閉四種氣氛類型來說明小學組織氣氛的型態，各分測驗之信度比原有的OCDQ 高出許多。

五、中學組織氣氛描述問卷

中學組織氣氛描述問卷(*Revised Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Secondary School , OCDQ-RS*)係以 P. Kottkamp, J. Mulhrn, and W. Hoy 的理論為基礎，於1987 年修訂 OCDQ 完成(游進年, 1990)。W. Hoy 等人以紐澤西州78 所公立中學的1178 名教師為受試對象，問卷題數最初為100題，除涵蓋OCDQ 原始題目37 題外，並增列或修訂了63 題，其中15 題主要在探討師生間之社會互動關係，此為 OCDQ 所沒有考慮到的層面，但是為了顧及 OCDQ-RS 的因素穩定性，遂透過探索性的分析，將題目縮減成34 題(吳培源, 1994)，並分別以五個層面來描述校長與教師的行為。其中組織氣氛層面包含校長的二種領導行為(支持的及指示的行為)與教師的三種互動行為(投入的、挫折的及親密的行為)等五個層面。

五個分測驗經因素分析後產生了兩個基本的普遍因素，前四種行為形成一個主要因素與 A. Halpin 的開放概念相同；而親密行為則獨立成一個因素與學校氣氛開放程度無關，故以支持、指示、投入和挫折四個分量表形成組織氣氛，並以開放指數公式說明學校氣氛的開放程度，其計算公式如下(秦夢群, 1998)：

$$\text{開放指數} = (\text{支持} + \text{投入}) \text{的分數} - (\text{指示} + \text{挫折}) \text{的分數}$$

Hoy 等人據此開放指數說明學校氣氛的開放程度，將中學的學校

組織氣氛類型簡化成開放型組織氣氛與封閉型組織氣氛。由於修訂的中學組織氣氛描述問卷(OCDQ-RS)主要是針對中學學校氣氛測量而編訂的問卷，且它的五個分測驗的相關高於OCDQ的八個分測驗的相關(吳培源，1994；游進年，1990)，因此，以OCDQ-RS作為國民中學學校氣氛的測量工具將優於OCDQ。

綜合上述組織氣氛測量問卷可知，學校組織氣氛的測量因「客觀結構衡量」受到諸多限制，故學者對於氣氛的探究，大多採用「主觀知覺的衡量」方法，而其測量的重點因所根據的理論基礎及研究旨趣之不同，所發展出來的評量工具亦有所差別。

本研究的目的是在探討高職學校組織氣氛，故亦採主觀知覺的測量方法。而過去有關學校組織氣氛測量方面，多以A. Halpin and D. Croft的組織氣氛描述問卷(OCDQ)來進行，但因社會環境及學校狀況的改變，許多題目已不能測量所欲測之特質，故依研究需要，以修訂的中學組織氣氛描述問卷(OCDQ-RS)為本，再依據高職學校實際狀況加以調整。

肆、學校組織氣氛的相關研究

近年來國內有關學校組織氣氛的研究頗多，研究者依其研究重點而選取不同變項進行分析，茲選取與本研究有關之相關研究歸納如表2-3。根據表列相關研究，研究者綜合歸納如下：

一、性別

有關性別與所知覺組織氣氛之關係，研究結果並不一致。部分研究顯示男性教師在學校組織氣氛上所知覺的開放性高於女性教師，如何淑妃(1996)研究發現，不同性別教師知覺學校組織氣氛的開放程度有顯著差異，男性教師知覺的學校氣氛較女性教師積極正向。但亦有研究(邱貴發，1981；黃月麗，1989)則顯示相反的結果，顯示女

教師或女校長對組織氣氛有較正面積極的知覺；部分研究（王炎燐，1993；邱憲義，1996；黃耀卿，1984；游進年，1990；楊慈慧，1996；蔡金田，1996；鄭彩鳳，2001；謝鳴鳳，2001）則顯示，不同性別的教師所知覺的學校組織氣氛並無顯著差異。

從上述的研究結果來看：不同性別之教師在學校組織氣氛的知覺上大致呈現兩種不同的結果，性別何者較好，尚無一致的結果，仍待更多的研究來驗證。

二、年齡

根據何淑妃（1996）、曾弘源（1997）的研究指出：組織氣氛之部份層面與教師年齡有顯著相關，年齡越高的教師其所知覺的學校組織氣氛較積極正向；游進年（1990）的研究發現年齡41~50歲的教師知覺學校氣氛正向的程度較高；侯世昌（1994）亦發現51歲以上的教師其所知覺的學校組織氣氛最高。

三、服務年資

大部分的研究顯示，服務年資與學校組織氣氛有顯著相關（王炎燐，1993；何淑妃，1996；邱憲義，1996；陳長士，2000；蔡金田，1996；鄭進丁，1991）；謝琇玲（1990）認為服務21年以上的教師知覺學校氣氛最積極正向；但仍有研究（黃耀卿，1985；曾燈燦，1990；楊慈慧，1996）顯示：教師服務年資與學校組織氣氛並無顯著相關。

大體而言，有關教師年齡、年資與學校組織氣氛之研究結果並不一致，而發現有相關者，則傾向年齡、年資越高者，對組織氣氛之知覺較正面積極。這可能是年長及資深者，對學校組織氣氛之感受程度較高，為求學校和諧，故較年輕者更能知覺組織氣氛之狀況及重要性。

四、學歷

有關教育程度對組織氣氛知覺的影響研究結果相當分歧，部分研

究顯示教育程度高者其所知覺的學校組織氣氛較為積極，如黃月麗（1999）指出：教育程度高的教師在工作精神層面上顯著高於較低教育程度者。游進年（1990）亦發現研究所程度的教師在組織氣氛的知覺較師範院校的教師開放正向；但仍有部分研究提出相反的意見，如謝琇玲（1990）認為：專科程度教師對組織氣氛的知覺顯著高於師範院校或一般大學畢業的教師。

張簡憶如（1996）的研究亦顯示專科程度或師範院校教師對組織氣氛的知覺開放程度較一般大學畢業的教師為高；部分研究則指出不同教育背景的教師知覺學校組織氣氛的開放程度並無顯著差異（何淑妃，1996；黃耀卿，1985；曾燈燦，1990；楊慈慧，1996）。從上述的研究來看，教師教育背景的不同與其所知覺的學校組織氣氛之關係似乎需要更多的實証予以釐清。

五、職務

大部分的研究皆發現擔任不同職務的教師，在組織氣氛知覺上有顯著差異，且兼任行政工作的教師對學校組織氣氛的知覺比導師或專任教師積極正向（邱憲義，1996；黃月麗，1999；曾弘源，1997；劉麗慧，1989；鄭彩鳳，1990；鄭進丁，1991）；李冠儀（2000）引述 Taylor（1979）和 Crane（1982）之研究亦指出：不同職務教師對學校組織氣氛的知覺有顯著差異，只有極少之研究（黃耀卿，1985）認為教師知覺學校組織氣氛的開放程度，不因擔任職務不同而有差異。

在教師職務方面，由於絕大部分之研究皆傾向兼任行政工作之人員知覺之組織氣氛較積極，此結果可能與行政人員因工作需要，與其他成員互動較頻繁，故更能主動營造積極的氣氛。

六、學校規模

大部分的研究皆顯示規模小之學校，其氣氛類型越偏向開放型（邱

國隆，2000；姜智武，2001；陳長士，2000）；組織氣氛開放程度與學校規模大小有顯著差異存在。

表2-3 學校組織氣氛之相關研究

研究者 (年代)	研究方法 研究對象	自變項	依變項	重要之研究結果
黃耀卿 (1985)	問卷調查 國中教師	組織 結構	組織氣氛	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師知覺學校組織氣氛開放程度不因性別、年齡、任教年資、職務、教育背景而有不同但因學區及班級數大小而有差異。 2. 24 班以下之小型學校，組織氣氛較50 班以上的大型學校開放。
劉麗慧 (1986)	問卷調查 中小學教師	校長 領導 方式	組織氣氛	<ol style="list-style-type: none"> 1. 女校長領導下之教師知覺學校組織氣氛較男校長領導的學校氣氛為佳。 2. 教師知覺之學校組織氣氛因性別、職務知不同而有顯著差異，但不因學校規模大小而有顯著差異。 3. 教師知覺之學校組織氣氛因校長之領導方式不同而有顯著差異。

表2-3 學校組織氣氛之相關研究（續）

研究者 (年代)	研究方法 研究對象	自變項	依變項	重要之研究結果
黃月麗 (1990)	問卷調查 國中校長 國中教師	個人 背景 變項	組織氣氛	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不同性別教師所知覺的學校組織氣氛在同事情誼層面上有顯著差異。 2. 不同教育背景教師所知覺的學校組織氣氛在工作精神層面上有顯著差異。 3. 不同任教年資的教師所知覺的學校組織氣氛在工作精神層面和開放指數層面有顯著差異。
謝琇玲 (1990)	問卷調查 國中教師	組織 氣氛	工作壓力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師知覺的學校組織氣氛因別、任教年資、職務、教育背景而有差異，但不因學區而有不同差異。 2. 國中教師對學校組織氣氛的開放性知覺趨於中等。 3. 學校組織氣氛對工作壓力的感受有顯著差異存在。 4. 教師背景變項與組織氣氛對教師整體工作壓力有顯著的預測力。
游進年 (1990)	問卷調查 國中教師	學校 氣氛	學校效能	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校氣氛及其開放程度，不因學校規模大小及其所在地區而有顯著的差異，惟在部份層面上則有顯著的差異。 2. 國民中學教師知覺學校組織氣氛開放程度，不因性別而有差異，但因年齡、任教年資、擔任職務及教育背景而有差異。

表2-3 學校組織氣氛之相關研究 (續)

研究者 (年代)	研究方法 研究對象	自變項	依變項	重要之研究結果
鄭彩鳳 (1990)	問卷調查 高中校長 高中教師	校長 領導 行為	教師角色 衝突組織 氣氛	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長性別、教育背景、領導行為取向與教師擔任之職務、角色衝突對學校組織氣氛有顯著相關。 2. 教師角色衝突越小組織氣氛越開放。 3. 研究所程度、公立學校之女校長其學校組織氣氛較開放。 4. 大學畢業、服務十年以上、兼任導師或專任教師者，所知覺組織氣氛較差。 5. 教師知覺學校組織氣氛開放程度不因性別而有差異，但因年齡、任教年資、職務、教育背景而有差異 6. 學校氣氛之「投入」、「支持」、「親密」三層面與氣氛開放程度，對學校效能具有決定性預測作用。國中學校氣氛各層面與學校效能有密切關係，其開放程度與學校效能具有正相關。
王炎燐 (1993)	問卷調查 高工教師	溝通 方式 個人 背景	組織氣氛	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師知覺學校組織氣氛開放程度因年齡、任教年資、教育背景之不同而有顯著差異，與性別無關。

表2-3 學校組織氣氛之相關研究（續）

研究者 (年代)	研究方法 研究對象	自變項	依變項	重要之研究結果
張簡憶如 (1996)	問卷調查 國小教師	組織 氣氛	工作動機	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民小學教師組織氣氛知覺與工作動機具有密切相關且對工作動機具有高度解釋力。 2. 開放型氣氛的學校教師工作動機最高。
楊慈慧 (1996)	問卷調查 個案訪談 淡江大學專 任教職員工 1187 人	組織 氣氛	工作滿意 度	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校組織氣候與教職員工作滿意度成正相關。 2. 學校組織氣候與教職員工作滿意度與背景因素無關。 3. 性別、年齡、學歷、職稱、婚姻狀況對工作滿意度有顯著差異存在。
陳文瑜 (1996)	問卷調查 國小教師	校長 領導 型態	組織氣氛 疏離感	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校背景變項對國小的組織氣氛有顯著差異。 2. 組織氣氛之不同與教師疏離感有顯著相關。
邱憲義 (1996)	問卷調查 國小教師	組織 氣氛	工作壓力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師知覺學校組織氣氛開放程度因年齡、任教年資、職務、教育背景、學區及班級數大小而有顯著差異。 2. 學校組織氣氛的知覺與工作壓力的感受有顯著的相關

表2-3 學校組織氣氛之相關研究（續）

研究者 (年代)	研究方法 研究對象	自變項	依變項	重要之研究結果
何淑妃 (1996)	問卷調查 國小教師	校長 領導 型態	組織氣氛	1. 教師所知覺到的學校組織氣氛因 教師的人口變項有顯著差異。
曾弘源 (1997)	問卷調查 淡江大學 專任教職 員工239人	組織 氣氛	工作滿意 度	1. 職員工作滿意度成正相關。 2. 年齡、年資對工作滿意度有顯著差 異存在。 3. 年齡、婚姻狀況及服務單位的不同 對學校組織氣候的知覺有顯著差 異存在。
蔡金田 (1997)	問卷調查 中部地區 國小教師	組織 溝通	組織氣氛	1. 不同的組織溝通方式與學校組織 氣氛有顯著差異。 2. 中部地區國小組織氣氛投入行為 多。
張正霖 (1997)	問卷調查 台北地區 國小教師	全面 品質 教育 組織 氣氛	學校效能	1. 國民小學學校組織氣氛多呈現封 閉型氣氛。 2. 國民小學學校組織氣氛與學校效 能成正向典型相關之關係。 3. 學校組織氣氛各向度對學校效能 具有顯著的預測作用。
陳長士 (2000)	問卷調查 高屏地區 國小教師	組織 氣候	組織決策	1. 組織氣氛開放指數與教師服務年 資及學校規模有顯著差異。 2. 高屏地區國小組織氣氛類型同質 性高偏向開放型氣氛。

表2-3 學校組織氣氛之相關研究（續）

研究者 (年代)	研究方法 研究對象	自變項	依變項	重要之研究結果
邱國隆 (2000)	問卷調查 台北縣、桃園縣、新竹縣國小教師	組織 氣氛	工作士氣	1. 不同規模的學校在組織氣氛各層面均達顯著差異。
黃盈彰 (2000)	問卷調查 台南縣市 國小教師 807人	工作 特質 組織 氣候 控制 信念	工作滿意 度	1. 組織氣候對教師工作滿意度有影響力，其中以教師親密行為校長支持行為的影響力最大。 2. 背景變項對工作滿意的影響不顯著主要是透過中介變項所影響。
姜智武 (2001)	問卷調查 國小教師	校長 領導 行為	組織氣氛	1. 小學組織氣氛多屬開放型氣氛。 2. 不同的教師個人變項所知覺的學校氣氛有差異。 3. 校長的領導行為與學校組織氣氛有正相關存在。

資料來源：修改自謝鳴鳳（2001：41）。

綜合歸納國內目前有關組織氣氛之研究可發現：有關教師個人背景變項與學校組織氣氛之相關程度，學者間的研究並不一致，多數學者認為：學校的規模、所在區域及教師的職務會影響教師對學校組織氣氛的知覺，至於性別、年齡、年資、學歷等變項，則因各學者間之研究互有不同。

第二節 教師行政兼職意願理論與研究

行政工作的成功與否，除了有賴於行政專業的發揮之外，行政兼職意願亦是行政專業信念的要素之一。當教師具有積極正向的行政兼職意願時，學校行政績效才能顯著。

壹、學校行政的意義與功能

一、學校行政的意義

學校行政之內涵為何？學者之看法不一，有的由廣義言之；有的則持狹義的觀點。由廣義言之，學校行政即包含學校所有事務；由狹義而言，則學校行政乃指教學以外的學校事務。以下即由研究者歸納出國內學者對學校行政的看法，如表2-4所示：

表2-4 國內學者對學校行政的定義

學者	年份	定義
黃昆輝	1988	教育行政（含學校行政）是支援教與學的，是導引教與學的。沒有教師的教學與學生的學習，教育行政就沒有存在的必要。它本身是一種手段，教與學的改進，才是目的。
吳清基	1989	學校行政的運作目的，是在提供適切的行政支援，以有利師生的教學互動，而達成預期的教學目標，實現幫助學生身心健全發展的理想與嚮的。
吳清山	1992	學校行政乃學校機關依據教育原則，運用有效和科學的方法，對於學校人、事、財、物等業務，做最妥善而適當的處理，以促進教育進步，達成教育目標的歷程。
謝文全	1993	學校行政乃是學校機關依據教育原則，運用有效和科學方法，對於學校內人、事、財、物等業務，做最妥善而適當的處理，以促進教育進步，達成教育的目標的一種歷程。
鄭照順	1998	學校行政的主要工作是在安置學校的人、事、財、物及其他資源，透過計劃、溝通、協調、組織等行政管理方法，加上其他專業管理知能，如：心理學的激勵技術、哲學的理性化、管理科學的、未來學的管理知識，來達成資源、人力、物力、事物資源效率的高度發揮。
張清濱	1999	學校行政乃是把行政的理論、方法和技術，運用到學校校務上，藉以改進「教」與「學」，達成教育目標，提昇教育品質

資料來源：研究者自行整理。

綜合以上幾位學者所言，可歸納出學校的行政的涵義如下：

學校行政旨在結合與充分運用人、事、財、物及其他資源，以達成學校教育或教育目標而所作的一切作為與歷程。

二、學校行政的功能

英國教育學者 G. Boulfour 曾說：「學校行政的功能在於使適當的學生，在國家財力許可與學生最能受惠的條件下，從適當教師，接受適當的教育」（黃昆輝，2002）。學校行政是達成教育目標的必要手段之一，它必須提供師生最佳的教學與學習環境，方能發揮教學效果。因此學校行政的功能，主要可歸納如下（謝文全，1990）：

1. 提供學生接受適當的教育。
2. 協助教師教學活動的進行。
3. 增進學生學習活動的興趣。
4. 協助政府社會教育的推動。

綜合上述，學校行政即在於支援教學工作，為了順利推展學校業務，達成教育目標。因此學校行政工作實務涵蓋如下：

1. 學校行政事務一般可分為：教務、訓導、總務、輔導、人事、會計、研究發展及公共關係等。再衡諸現今國民小學教育現況之實習輔導、圖書館、評鑑視導等日常工作實務，質與量不可謂不繁重。
2. 學校行政歷程，學者專家皆認為需透過計畫、組織、協調、溝通、控制、管理等民主程序，以提升學校效能，達成教育目標。
3. 學校行政的目的在於支援教學，達成教育目標，提昇教學品質。
4. 高級職業學校行政工作，係針對高級職業學校的教育目標而運作，為了擔負此項任務，自應有適當的組織與人員，來擬定規章、辦法，並妥善的加以執行。
5. 高級職業學校行政工作要做好，除了完備的規章、辦法之外，端賴

全校教職員工的學識、能力和熱誠參與而定，尤其各處、組兼任行政工作教師的專業知能和參與意願與程度，更是做好行政工作的關鍵所在。

貳、學校行政人員任用現況

一、中小學學校行政人員定義與內涵

中小學學校行政人員，係指在中小學學校組織中，處理一般行政事務、協助與支援學校教師之教學的人員。以公立中小學為例，學校行政人員的內涵，可包括下列人員：

- (一)校長。
- (二)專任主任與組長：人事室主任、會計室主任、文書組組長、出納組組長、庶務組組長。
- (三)兼任主任與組長：教務處主任、學務處主任、總務處主任、輔導室主任（或主任輔導教師）、教學組組長、註冊組組長、設備組組長、研究組組長（部分實驗學校設置此職位）、生活教育（生活輔導）組組長、訓育組組長、體育組組長和衛生保健組組長等。
- (四)專任職員：幹事、書記、管理員、人事助理員、會計助理員、技士、技佐、校醫、護士、警衛及雇員等。

至於私立中小學，由於受到人事經費的限制，在專任主任與組長和職員的設置和人數，則不及公立中小學充裕，其餘人員則與公立學校類似。

二、高職教師行政兼職之任用

本研究所指教師行政兼職即為上述第三項教師兼主任、組長或科主任，故僅就此部份行政人員之任用加以探討。

在「教師法」公布實施之前，公立中小學教師兼任主任職務，係由各校校長就參加主任甄選儲訓合格人員中遴聘，並報請教育行政機

關核備。私立中小學教師兼任主任職務，則由各校校長自行遴聘合格人員，經主管教育行政機關備查即可。至於公私立中小學教師兼任組長職務人員，則由各校校長自行遴聘，而公立學校則須經主管教育行政機關核備。

「教師法」公布實施之後，各校擬聘兼主任或組長之人選，則必須先經各校「教師評審委員會」（以下簡稱教評會）審議同意先聘為該校教師之後，校長始能聘該教師兼任行政職務。高職教師兼主任、組長或科主任之任用，並無主任甄選儲訓制度，只要是該校聘任之合格教師，校長即可直接聘任。

參、教師行政兼職意願的涵義及相關研究

本節主要係透過行政兼職意願相關文獻的探討，界定行政兼職意願的意義。其次分析行政兼職意願的內涵，最後探討行政兼職意願的相關研究，以建立本研究的架構。

一、行政兼職意願之意義與影響因素

根據牛津字典(*The Oxford English Dictionary*, 1989)的解釋，「意願」應出於自願，是一種毫不勉強的同意態度；韋氏字典(*webster's dictionary*, 1969)解釋「意願」(willing)為一種驅使力、意志力；文馨當代英漢辭典(蔡進松、曹逢甫、余玉照編，2000)對「意願」的解釋，則是有一種樂意、心甘情願的態度之意。

依據趙雅博(1984)對「意願」的詮釋，意願是以意向為基礎，而含有意志的性質，它是反省意志的實現，而反省意志具有商量、決定與實行三種要素。意願是個體在面對選擇時，表現自我對客觀所做的認證作用，因此「意願」與「願意」的差異在於：「願意」是個體心甘情願的讓步於所感到的第一印象；而「意願」卻不隨從在其心中升

起的第一印象。

林瑞欽(1990)認為「意願」是個體自主的、非勉強的對某種行為標準的事件，促使實現的心理狀態，具有下列特質：

- (一)意願是認知的：個體對某種客體形成意願時，必須經過理智思考，而非盲目的行動。
- (二)意願是決定的：決定後必須承擔可能的責任。
- (三)意願是自我涉入的心理作用：個體首先對產生意願的客體有積極正向的感受知覺，而後個體才願意涉入自我。
- (四)意願是個體自我承諾：有激勵個體貫徹始終的行動功能。同時也陶冶個體對所欲之標的的忠誠信實。
- (五)意願是一種動機形式：具有強烈的促發個體朝某特定目標行動。

陳彥玲(2000)則認為「意願」應是經歷過某過程後，而產生的一種態度，含有價值判斷、情感成分與行為意向的心理歷程。

王儷靜、邱淑玫(2001)在「師院生專業認同與任教意願之探討」中指出「意願」乃是經由個體對某一目標，經過不斷地反覆思量任何可能造成的影響後，於心中有所決定，而以實際的趨避行動表現出。

綜上所述，意願的意義：「乃個體自發性的將全部精神與感情環境中，以期機關目標的達成，貢獻才智，並分擔責任」。因此，教師行政兼職意願。可說是：「教師對於學校行政事務的認知，經由自我理智思考，自發性的將身心投入行政工作環境中，且願意承擔責任以期學校行政目標的達成。」

李世彬(1997)認為工作意願包含三種要素，即工作投入、組織認同及離職傾向。西索與泰伯(Seashore & Taber)將影響工作滿意的因素分為，環境因素及個人屬性因素兩類，在環境因素方面包括：
1. 政治及經濟環境 2. 職業性質 3. 組織內部環境 4. 工作與工作環

境。在個人屬性因素方面則包含：1. 人口統計變項（如年齡、性別、教育背景）2. 知覺、認知與期望 3. 能力及人格特質等（王國川，1988；位明先，1993）。王俊雄（1987）認為在個人意願發展過程中與過去的經驗、所受教育、接觸環境有很大關係，其中又以參考團體（reference group）與重要他人（significant others）被視為影響意願的重要因素。參考團體所灌輸於個人的價值觀念及個人接受教育過程、加上本身經驗對意願的形成具有決定性的作用。以往的研究雖然對於影響意願的因素各有所偏，但大多數大同小異，歸納後不外有個人因素、社會文化因素、情境因素、參考團體、家庭環境及過去經驗等（王俊雄，1987）。

Fladeland（2001）認為工作報酬與工作條件是決定從事職務的重要因素，而個人的價值觀及需求則是教師選擇是否接任行政工作的重要影響因素。在其研究中顯示，如果教師期待滿足的因素是工作規劃、工作對家庭干擾小及接近小孩等三項，則有選擇教學的偏向。若追求滿足的因素是薪資、權力地位、專業尊重及挑戰性，變化性，領導機會等，則有從事學校行政的傾向。

由上述研究發現，各研究者對影響意願的因素看法不一，主要原因在於研究意願目標及對象不同而產生差異；因此，將本研究有關教師行政兼職意願各層面因素整理歸納為：

- （一）個人因素：係指個體願意擔任行政兼職工作的行為傾向，包含個人喜好、興趣及特質與該職務的符合程度。
- （二）職務本身因素：係指對行政兼職工作本身所具特質的認知，包括權利義務責任地位付出及工作輕重等之間的比較。
- （三）組織認同因素：係指對行政兼職工作本身所具有的安定性之認同度，及個人對組織的情感與榮譽感。
- （四）價值期待因素：係指行政兼職工作可增進自我成長、有升遷及

發展的機會及獲得價值感、成就感的精神報酬，亦可獲得薪資、福利及保險等物質報酬。

(五) 支持力量因素：支持力量是趨使個人涉入標的很重要的動力來源，這個力量與人際關係與家庭關係有關。

二、教師行政兼職意願之相關研究

有關教師行政兼職意願之研究較少，在有限的相關研究中，本研究將搜集到的文獻分述如下：

(一) 林俊雄(2002)探討我國高級職業學校工業類科教師兼任科主任意願與相關因素之研究中指出：

1. 我國公立高級職業學校工業類科教師對「兼任科主任意願」，傾向較正面的感受。在意願分層面中，以教師對所屬科的歸屬感(組織向心力)對意願的貢獻度最大，其次是教師對科主任任職務後果的評價(期待價值)及擔任科主任的信心與能力(勝任能力)，且呈現正向的效果。
2. 在個人興趣、特質的適合度上(個人特性)及對科主任一職的權力、責任、負擔、喜好、苦樂(職務本身)的感受最差，並呈現負向的效果。
3. 在教師個人背景變項中，僅有性別、年齡、子女年齡層及健康狀況對兼任科主任意願有顯著影響；而最高學歷、任教年資、婚姻狀況、子女之有無及子女人數，對兼任科主任意願無任何影響。
4. 在工作背景變項中，僅有行政經歷變項對兼任科主任意願有顯著影響；而學校所在地、科別規模、科主任產生方式及科主任任期對兼任科主任意願無任何影響。

(二) 陳淑蘭(2002)在國民小學教師參與學校行政工作意願之研究中指出：

1. 國民小學教師參與學校行政工作意願持正面接受的態度。
2. 國民小學教師在教務、訓導、輔導三個教學行政層面上，參與意願較高。
3. 國民小學教師對於總務行政和其他行政，如會計出納、人事、合作社、校產管理、兼任資訊組長（教師）等一般行政工作參與意願則不高。
4. 在背景變項上與意願有顯著差異的因素有：
 - (1) 性別：男教師參與意願高於女教師。
 - (2) 年齡：以 51 歲以上年齡者最高 30 歲以下者最低，兩者有顯著差異。
 - (3) 教學年資：教學年資愈久者，其參與學校行政工作之意願愈高。
 - (4) 學歷：研究所以上和高中、高職者，其參與學校行政工作之意願較高。
 - (5) 學校規模：規模愈小之教師，其參與學校行政工作意願較高。
 - (6) 學校所在地：偏遠地區學校教師在參與學校行政工作意願上，高於一般地區學校之教師。

(三) 謝月香 (2003) 在桃園縣國民小學教師兼任行政職務工作滿意度之研究中指出：

1. 兼任行政職務之教師的工作滿意度達到「不滿意」的等級，工作滿意的每一個層面之間存有顯著差異。其中以薪資福利的滿意度最低，依次為工作本身、升遷考核、工作環境、主管領導、人際關係，滿意度較高的是社會地位。
2. 背景變項與工作滿意之關係為：
 - (1) 性別不是影響兼任行政職務之教師工作滿意度的因素。

- (2) 不同年齡之兼任行政職務教師在「整體工作滿意」無顯著差異。
- (3) 婚姻不是影響兼任行政職務之教師工作滿意度的因素。
- (4) 兼任組長在「工作本身」、「主管領導」滿意度上顯著高於兼任主任；兼任人事在「工作本身」、「主管領導」滿意度上顯著高於兼任主任；兼任主計在「主管領導」滿意度上顯著高於兼任主任。
- (5) 在「整體工作滿意」上，不同學歷之兼任行政職務教師工作滿意度均無顯著差異。
- (6) 兼任行政年資不是影響兼任行政職務之教師工作滿意度的因素。
- (7) 在學校不同規模的「整體工作滿意度」24班以下及51班以上較25-50班之教師有較高滿意度。

(四) 許明文(2001)在對公立高職工科科主任工作滿意度研究中指出：

- 1. 目前公立高職工科科主任工作滿意度尚佳。
- 2. 在個人背景變項僅任教年資與工作滿意有關，任教愈長其工作滿意度愈高。
- 3. 在工作背景上與工作滿意度有關的有：
 - (1) 工作所在地。其工作滿意度由高至低分別為省轄市、鄉鎮、縣轄市及院轄市。
 - (2) 薪資水準。工作滿意度隨薪資增加而有遞增趨勢。

綜合上述研究，對教師兼任行政工作之情形可歸納出以下現象：

- 1. 教師兼任行政工作意願，因研究對象不同而結果不同，但女性教師兼職意願明顯較低。

2. 在教師背景因素上，會影響意願的因素為性別、年齡、學歷學校規模及學校所在地。
3. 教師行政兼職工作滿意度的影響因素，因行政職務不同而有所不同。

第三節 組織氣氛與教師行政兼職意願相關研究

張瑞春（1999）在組織變革中組織氣候對工作投入、組織承諾及工作滿足之影響—以中國石油公司高雄營業處為例，以個人變項及組織氣候為自變項，對民營化的態度為調節變項，工作投入、組織承諾及工作滿足為依變項，來探討組織變革中組織氣候對工作投入組織承諾及工作滿足的影響。其研究結果顯示：

- 一、個人變項的不同在工作投入、組織承諾、領導與升遷滿足上，工作本身及工作滿足上，有顯著性差異。
- 二、組織氣候中，領導型態及制度規劃，對工作投入、組織承諾及工作滿足均有顯著性正向影響。

李冠儀（2000）國小教師對學校組織氣氛知覺、工作價值觀與專業承諾之相關研究得到以下結論：

- 一、國小教師知覺學校組織氣氛類型以「開放型」（36.0%）與「封閉型」（28.4%）最多。
- 二、國小教師對工作價值觀與教師專業承諾皆高度地重視與承諾。
- 三、國小教師知覺學校組織氣氛類型會因服務年資、學校地區與學校規模的不同而有所差異，但不因性別、年齡、教育背景與擔任職務不同而有差異。

四、國小教師對工作價值觀的重視程度會因性別、年齡、擔任職務與學校規模的不同而有所差異，但不因服務年資、教育背景與學校地區不同而有差異。

五、國小教師對教師專業承諾的承諾感會因年齡、服務年資與學校規模的不同而有所差異，但不因性別、擔任職務與學校地區的不同而有差異。

六、知覺「開放型」氣氛的國小教師，在教師專業承諾各層面與整體上，都高於知覺「封閉型」與「離心型」。

七、教師工作價值觀會影響教師專業承諾的取向。

八、在學校組織氣氛類型、教師工作價值觀對教師專業承諾預測方面，以「人際關係」最具預測力。

邱奕光（2001）國民小學啟智班教師成就動機、學校組織氣氛知覺與其工作投入關係之研究，以國小啟智班教師為研究對象，個人背景、成就動機、學校組織氣氛知覺為自變項，工作投入為依變項來探討其中關係。研究結果發現：

一、國小啟智班教師背景變項中「年齡」與「總年資」二個變項，在工作投入程度上有顯著差異。

二、國小啟智班教師成就動機與工作投入之間，無論是在整體或各層面上，均達顯著之正相關。

三、國小啟智班教師對學校組織氣氛的知覺與其工作投入，均有顯著相關。

李素芬（2002）台中市國中體育組織氣氛與教師工作滿意度關係之研究中認為，國中體育組織氣氛屬開放型氣氛，體育教師所知覺之組織氣氛依序為「投入行為」、「支持行為」、「親密行為」、「指

示行為」及「挫折行為」。體育教師之工作滿意度屬中上水準，各構面之滿意程度依序為「同事」、「上司」、「工作本身」、「薪資」及「升遷」。不同「性別」、「服務年資」、「學歷」及「職務」之教師對組織氣氛之知覺有顯著差異存在，但不同「年齡」及「學校規模」之教師對組織氣氛之知覺，並無顯著差異存在。不同「學歷」及「學校規模」之教師對工作滿意度有顯著差異存在，但不同「性別」、「年齡」、「服務年資」及「職務」之教師對工作滿意度並無顯著差異存在。國中體育教師個人背景變項及體育組織氣氛與教師工作滿意間有典型相關存在，其中以教師之「投入行為」對工作滿意度之「上司」的解釋力最大。

陳靜怡（2003）組織氣候認知、員工自我導向學習與工作投入之關係研究。所謂情境因素所包含的範圍是相當廣泛的，舉凡工作環境中的一切都可以包括在內。在以往的文獻中，影響個人工作投入的情境特性，大致可分為個人參與決策機會、領導行為、工作特性以及其他相關社會因素等。Rabinowitz & Hall（1977）研究指出，個人參與決策的機會與工作投入有顯著的正相關，而自主性程度較高的工作，員工工作投入程度亦較高。至於其他情境因素研究結果，則呈現不一致的情形。

劉榮欽（2003）在領導行為、組織氣候及工作投入關係之研究中得到以下結果：

- 一、在軍醫院中的員工對單位主管領導行為，會因婚姻狀況、學歷程度及工作部門等因素而有的不同結果。
- 二、軍醫院中員工對工作單位的組織氣候，會因學歷程度、職位身份及工作部門的不同而有差別。
- 三、軍醫院中員工的工作投入狀況，會因學歷程度、職位身份及工作部門而不相同。

- 四、強調任務重要性，不知尊重及體貼部屬的主管領導行為，對提高部屬工作意願是沒有效果，而單位內良好的管理措施及人際關係，將使員工工作意願增加。
- 五、強調人性化管理、關懷部屬的關係行為及良好的人際關係對提高員工工作投入程度有正面幫助。
- 六、軍醫院各單位主管和部屬能互相信任時，將會增加主管領導行為對部屬工作投入的影響程度。

許世燦（2003）對國民中學校長行政溝通行為、組織氣氛與領導效能關係之研究，獲得下列結論：

- 一、國民中學校長行政溝通行為之表現以「訊息提供」為主，對「情感介入」之溝通行為有待加強。
- 二、國民中學對組織氣氛知覺，以教師行為方面之「疏離」及「親和」感受教佳，而「監督」、「支持」、「投入」三層面感受較弱。
- 三、國民中學教師知覺之校長領導效能屬中上，以「校長領導表現」效能最好，「教師工作滿意度」則較差。
- 四、教師知覺之校長行政溝通行為與組織氣氛，中、大型學校，均優於小型學校。
- 五、教師知覺男校長在行政溝通行為、組織氣氛及領導效能方面均優於女校長。
- 六、本校服務年資較長校長在行政溝通行為及組織氣氛的表現，優於本校服務年資較短的校長。
- 七、男教師在校長行政溝通行為、組織氣氛與校長領導效能的知覺均優於女教師。
- 八、任教年資長的教師在校長行政溝通行為、組織氣氛和校長領導效能的知覺優於任教年資短的教師。
- 九、校長行政溝通行為、組織氣氛和校長領導效能彼此間具顯著正相

關。

十、組織氣氛對校長領導效能的影響較校長行政溝通行為更具影響力，預測校長領導效能最有力的變項是組織氣氛的「支持」氣氛。

邱從益（2004）在高雄市國民中學兼任行政職務教師工作壓力與學校組織氣氛關係之研究中，得到下列結論：

- 一、兼任行政職務教師所感受的工作壓力屬中等程度，以內在衝突的壓力最高。
- 二、未婚、女性、年輕、資歷淺的組長感受的工作壓力較大。
- 三、工作壓力不會因為服務處室及教育背景不同而有顯著性的差異。
- 四、兼任行政職務教師所知覺的學校組織氣氛趨於中等，以親和型行為的知覺最強烈。
- 五、男性、年長、已婚、資深的主任在支持型行為的知覺最強烈。
- 六、市區、年長的兼任行政職務教師以疏離型行為的知覺最強烈。
- 七、規模小的學校在監督型行為和組織氣氛開放性的知覺最強烈。
- 八、兼任行政職務教師對學校組織氣氛知覺與其工作壓力感受的關係是密切有關。
- 九、背景變項、工作壓力各層面對學校組織氣氛各層面有顯著的預測力。

由以上研究探討得知，個人特質對於工作投入的影響程度，會隨著所處環境不同而有不同的認知及表現。所以，在過去的研究中，個人特質對工作投入的影響並無定論。然而，我們可以從過去的研究分析中瞭解，組織的情境因素對組織個人的工作投入具有一定的影響力。因此，如何透過學校組織氣氛的改變，以提高教師對行政兼職意願值得深入探討。

