

# 第一章緒論

一直以來，教育深受社會大眾重視，普世認為教育乃是良心事業；過去，教師奉獻犧牲的精神，獲得崇高的社經地位，受人尊崇；今日，教師雖兢兢業業於本職崗位，戮力表現，惜因社會潮流之衝擊，地位似已大不如昔。「教育工作」為事業及志業的說法，隨著時空演進，演變成教育為一種行業、一種職業的景況。自我國教育制度鬆綁之後，教師可以自主，從教師會的成立到全國教師遊行期間，教育亂象確層出不窮，影響教師至鉅。教師受到影響，學校內部將會有些質變現象，恐不利於學校教育之發展；學校校長面對此一趨勢，需有一番作為和努力，去設法維護一校之健康組織，提振教師士氣，使學校教育得以順利推展<sup>1</sup>。

## 第一節研究動機與目的

根據美國管理協會（AMA）的研究報告顯示：一般管理人員約花20%的時間來處理衝突問題，但是企業中大部分的管理人員甚而企業主對於衝突的來源及如何有效管理衝突卻並不瞭解。當人們面對衝突的產生時，常未能分辨衝突的來源及真正的原因，而如何面對衝突，有效化解衝突也並不瞭解，因此便容易產生憤怒敵意的情緒，不是沉默逃避就是傾向採取破壞性的做法，或報復性的行為，往往更導致衝突的升高甚而兩敗俱傷<sup>2</sup>。

<sup>1</sup>郭為希，〈校長激勵教師士氣作為之研究〉，碩士論文，國立東華大學教育研究所，民93.12，頁1。

<sup>2</sup>帥韻儀，〈以問題解決為導向之衝突問題解決模式建立之研究〉，碩士論文，私立中原大學企業管理學系，民92，頁2。

學校是一種多元因素存在的團體，理論上校長與老師之間存在著管理與伙伴關係，可能存在些衝突，因此頗值得探究，期望能夠發現、解決問題。

## 第二節研究方法與限制

本研究必須對校長權力及教師專業自主權之間的個人與組織層面作一探究，採取質性取向的研究，而質性研究所強調的是擬在自然情境下蒐集資料，並將事實完全的呈現。如若採以量化的研究，以變項間的數字關係解釋問題，較無法如質性研究般的以深入回答事件背後的意義與問題<sup>3</sup>。加以量化研究往往只限定在探討教育現象的輸入和輸出兩端，並無法對過程中的影響機制作深入的探討與瞭解。

本研究所關注的是校長權力在實際運作上，對教師日常教學、行政、課程等方面所產生的衝突面，著重於校長與教師在真實情境中互動之言行表現，從兩者日常相處中去發覺其中所潛存的衝突，故在此是以訪談法作為主要的研究方法。在理論上，先採分別蒐集校長權力及教師專業自主的相關書籍、中英文期刊、碩博士論文等重要文獻，加以整理分析，以獲得基本概念，並探討教師專業自主的意涵及校長權力的意義、來源與基礎，探究兩者之間的具體衝突，以利教育改革的推行。接著本研究透過不定期對校長及教師之參與觀察前與參與觀察後的有意識訊息，藉此得到許多相關訊息後，去分析出前後之差異性。期盼透過參與觀察從教師與校長的彼此互動

---

<sup>3</sup>張鈿富，〈從方法論的省思談質的研究〉，《政治大學教育研究所教育研方法論文集》，台北：台灣書店，民 83，頁 1-14。

中，一個動作、言語、神情態度都能去了解並分析訪談中所無法獲知之非焦點式的觀察，筆者並能從中保持開放的眼光，根據觀察所得的訊息配合訪談文本去做更客觀的分析。由於質性研究易流入筆者的個人迷思中，深度訪談更是一種非常情境化及無標準化程序之研究方法，由於受訪者的回答常會隨地點及當時的心情而有所不同，故除了在訪談的同時兼採觀察以利了解校長與教師互動的情形外，更透過隨機的觀察以作為更客觀的依據。並擬與受訪者以電話保持聯繫，在資料分析的過程中，針對闕漏處，隨時補充之。

訪談 (interview) 是質性研究中另一個重要蒐集資料的方法，本研究以深度訪談為主要研究方法。利用深度訪談作為研究的基礎，才有可能真正掌握研究對象之社會行動背後，所處的社會脈絡與意義脈絡，而不會出現在一般研究中常見，所謂的研究發現其實是由研究者不自覺的立基在其本身的意識形態，所建構出來的一種和研究對象不具實質關聯性的社會脈絡與意義脈絡<sup>4</sup>。訪談宜避免形式化，應該是一種對話和討論，一種開放的、民主的、雙向的、非形式的、流動的過程，不受任何角色的束縛，且隨時反省<sup>5</sup>。而訪談的形式眾多，我們可以將訪談的形式視為結構的延長線，在線的一端是結構化訪談，或稱標準化訪談通常用來蒐集量化資料，而其問題、回答及進行的方式都有一定的程序，由訪談者來決定談話的順序與方向；另一端是非結構化的訪談，免除了正式訪談的標準化程序或問題的順序，依賴的是訪談者與受訪者之間的社會互動 (social interaction)；在這兩極端中間是半結構訪談或焦點訪談，其形式較結構訪談有彈性，研究者就其感興趣的主題作為訪談指引，但在用

---

<sup>4</sup>陳介英，〈深度訪談在經驗研究地位的反思〉，《質性研究方法與資料分析》。高雄：復文，民 92，頁 4-18。

<sup>5</sup>歐用生，《質的研究》。台北：師大書苑，民 78，頁 54。

字遣詞、問題的形式、順序較有彈性<sup>6</sup>。所以進行的訪談方式可能兼採上述所列三種訪談方式交互進行，便於獲得更完整的資料，以助於本研究之進行。

訪談者與受訪者之間存在著多元的互動關係，其所指出的幾種面向之關係如下<sup>7</sup>：

- 一、深度訪談本身是一種建構知識的過程：深度訪談研究法的另一個重要的概念是，深度訪談並不是在挖掘受訪者過去記憶，而其實是在訪談進行之中，受訪者與訪談者之間互動出來的經驗重建的過程。
- 二、保持研究者對研究對象的敏感度：對於耳熟能詳的名詞，研究者常很容易的忽略掉，但也許這也相對的忽略掉受訪者的一些重要訊息。
- 三、注意受訪者的後設語意（metastatements）：研究者要對受訪者所說，所表現的語言及非語言的訊息非常敏銳。
- 四、重視訪談的倫理：要維持一個長久而良好的關係是不容易的，特別是建立在專業之下的關係，一個好的專業關係之所以能維持，主要是在關係形成之初，就能對彼此的權力及義務有具體的概念，這是一個關乎倫理的主題。

本研究所進行的深度訪談，並沒有挖掘受訪者過去的記憶，而是根據訪談進行的同時，對校長及教師彼此的互動進行觀察，將這些經驗與筆者之經驗作一對照後所建構出。由於筆者為一小學教師，受訪學校為筆者過去同事所介紹之學校，對受訪對象基於同為教師

---

<sup>6</sup>王仕圖、吳慧敏〈深度訪談與案例演練〉，《質性研究方法與資料分析》高雄：復文，民92，頁18-21。

<sup>7</sup>黃淑清，〈以方法論的觀點來看深度訪談研究法〉，《輔導季刊》，第34期，民87，頁43-44。

的經驗，故於訪談之中，對於研究對象所傳達的一舉一動皆能清楚的感受，且對於受訪者所要表達的語言及非語言的訊息，對校長與教師間彼此互動的經驗與情緒反應，都能敏感的了解其中所隱含的寓意。任何研究都必須顧及研究倫理問題，因本研究涉及研究對象個人及學校的隱私，故對研究倫理的關懷尤須注意，在研究之初，已清楚將研究題目明示與受訪對象，且在研究過程中並真實呈現出訪談資料，企圖盡量維護校長及教師權利，並減少其傷害之可能性，以避免不必要的麻煩，故並無侵犯到研究倫理的問題。筆者利用電話或是進行正式訪談前的隨機性交流，雖屬於非正式，卻也是研究者蒐集資料的主要來源之一。非正式訪談如日常的對話，是一種隨意的、自由的、開放的談話方式，因為透過深度訪談，我們不但可以掌握受訪者主觀的意義，並且經由長時間的對談，可以有充分的時間，將受訪者所作所為的前因後果，乃至相關連的事物，進行較為完整的資料蒐集<sup>8</sup>。本研究對象計畫先採取談天方式對話，經初步的聯繫，在確定參與研究的校長與教師之意願後，才進行面對面溝通，對受訪者的個案選擇並無預設立場，僅就教師意見訪查，並根據文獻探討來解釋問題。

深度訪談的紀錄，並沒有一個固定或是最好的方式，重點在於想要掌握的是什麼而決定。對於深度訪談的記錄型式，有下列四種型式<sup>9</sup>：

- 一、第一種心靈筆記指筆記記錄源自經歷的心靈回憶，從回憶目睹的事件作成筆記。
- 二、第二種摘要筆記事實地觀察作常見的形式，摘要式地寫下與

---

<sup>8</sup>陳介英，〈深度訪談在經驗研究地位的反思〉，《質性研究方法與資料分析》。高雄：復文，民 92，頁 4-18。

<sup>9</sup>胡幼慧，〈質性研究—理論、方法及本土女性研究實例〉。台北：巨流，民 85，頁 17-21。

實地發生事件相關而且可以呈現事件面貌的句子或關鍵字。

三、時間表或實地日記是實地筆記的另一種形式，主要目的在將整個研究過程和時間做完整記錄。

四、最後一種，實況筆記和以錄音方式的深度訪談是相同的，兩種都可以錄音或錄影記錄。

不論以何種方法記錄，儘可能將事實資料呈現。本研究在對研究者訪談時，一面仔細聆聽受訪者之陳述，一面做重點式的筆記，並於訪談中輔以錄音，以利完成逐字稿並便於將無法詳盡記錄之資料作一完整呈現。之後將資料登錄成文字逐字稿，並逐字逐句的分解、演繹、綜合及歸納，以便找出研究情境中重要的資料。若訪談研究資料不足或闕漏，可能於正式進行訪談後，待資料分類分析後再進行後續補強。在訪談的過程中，由於受訪者與研究者有著相同的背景，故訪談過程進行頗為順利，並不會有陌生人的戒心，受訪者常能侃侃而談，真實呈現出研究者與受訪者共同建構的意義。但在待實際訪談時，對問題的敘述及順序，會依據訪談對象及當時的情境做適當的調整。

本研究以一所高商教師為主，瞭解並整理渠等意見，並非針對大區域性的普查，故研究仍有未盡周詳之處。除了礙於時間與精力因素外，本研究亦期盼能夠以集中一所學校，作深入並更較完整深刻瞭解，雖然本研究之受訪學校並非特別之學校，且不一定能充分代表所有學校，但卻能成為相當多普通學校之典型代表，對作深入瞭解之研究仍具有其價值。本研究在理論建構上，除特別分析理論之性質外，並探討其他層面之間的交互作用，確認教師專業自主及校長權力之意涵，作為本研究探討之立論基礎；界定教師專業自主與

校長權力之主要概念，由此概念去釐清並建構兩者之間的衝突與因應策略；檢視我國目前在相關研究上之發展概況，以作為未來研究者參考之依據。

### 第三節研究範圍

#### （一）研究範圍

本研究以南部某高級家事商業職業學校為目標，原規劃由校長指定5名具教職並兼任行政主管者及教師會推選校內10名教師為研究對象，最終改以全院教師為對象。

#### （二）、研究內容

本研究以高級家事商業職業學校教師對校長的意見與看法，探討校長在實務上所扮演的角色。





## 第二章文獻探討

本研究主要係探討校長與老師的「角色衝突」，惟在深入探討之前，有必要先就「角色」、「校長權力」、「教師專業自主」、「團隊凝聚力」相關理論與研究進行重點探討，期能使本研究之更臻完整。

### 第一節「角色」相關理論與研究之探討

#### 壹、角色的定義

回顧角色理論 (role theory) 的研究文獻，已有相當的歷史，「角色」的基本意涵是指演員在舞台上所扮演的人物，後來應用於社會心理學以及行為科學的研究，使角色成為日常生活中的行為扮演。以下將各學者對「角色」的定義整理<sup>10</sup>如下：

國內有些學者認為「角色是社會團體期許於某一特定類別的人，所應表現之行為模式。」社會心理學詞典對角色的定義<sup>11</sup>是：「個人在一定社會關係中佔有的地位（或職務）及其規定的行為模式。」從社會心理學的角度<sup>12</sup>出發，以個人在社會組織或社會團體活動中所具有的身分或所分擔的任務來說明他社會行為的功能時，即是一種社會角色。社會上每一種角色均有一套規範性的行為標準，稱為「行為規範」；個人在其行為社會化的歷程中，不但必須學到在不同的社會情境中符合社會規範的各種社會角色，也要學到適時適

<sup>10</sup>王瑞祺，〈學校人事人員角色衝突之研究〉，碩士論文，政治大學公共行政研究所，民90，頁11-14。

<sup>11</sup>時蓉華，〈社會心理學辭典〉。四川：成都，民77，頁85。

<sup>12</sup>張春興，〈心理學〉，台北：三民，民80，頁145。

地，恰如其份的扮演其角色行為。

從整合的觀點<sup>13</sup>認為，「角色是個人在規範的約制下，參與具體的社會互動過程，並與特定的角色夥伴建立交互關係。」亦可說，角色是個人行為整體的組合。從行為的觀點<sup>14</sup>出發，認為「角色是對據有某一社會地位或身份者所期望的行為。」，「角色是指在某社會單位中，對佔有某種職位的人的一組行為期望<sup>15</sup>。」其中，期望係指各利害關係人對焦點人（the focus person）任職角色行為的要求與限制，這些期望可以作為評估焦點人工作表現的標準。角色的定義為「描述某既定位置佔有者的特定行為模式<sup>16</sup>」或更進一步把組織中的角色定義為「人們在既定的功能關係（functional-relation）上所必須標準化的行為模式」。

角色的意涵詮釋不脫兩個範疇，其一是靜態的地位期待，其二是動態的行為規範<sup>17</sup>。本研究同意對角色提出概念性定義，即「在特定的情境下，對他人賦予的身份，地位或職務予以主觀的認知調和後，所表現的外在行為。」其重點有二：1.強調情境的差異：即個人會因所處的情境不同而有不同的角色行為。2.強調個人對外在賦予角色的主觀認知。

## 第二節校長的權力

---

<sup>13</sup>Parsons, T. (1961), *The School Class as a Social System - Some of Its Function in American Society*. New York: Free Press.

<sup>14</sup>Sarbin, T. R. & Allen, V. L. (1968), *Role Theory*, edited by Lindzey, G. and Aronson, E., *Handbook of Social Psychology*, MA. : Addison-Wesley.

<sup>15</sup>Ritze, U. T. (1976), *Cooperative Strategies In International Business*. New York: Lexington Books.

<sup>16</sup>Katz & Kahn (1978), *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.

<sup>17</sup>薛芝蕙，〈主計人員角色衝突之研究〉，碩士論文，世新大學行政管理學研究所，民94，頁6。

「權力」(power) 存在一般人的刻板印象中通常是發生在政治過程中，因此一般人總認為權力只存在政治的過程裡<sup>18</sup>。其實權力幾乎無所不在，它存在於不同類型的人際關係中。權力不止存在於靜態的層面，更有相當複雜的動態層面，故對權力的分析會變得更廣泛且複雜<sup>19</sup>。在學校的科層體制下，任何決定看似都需要依制度規章來執行，而實際操縱決定權仍在校長手中，校長必須掌握時代脈動，並將動態的行政歷程與靜態的組織結構結合。

但隨著教改對學校結構的改變，因而帶來教師講求專業自主權，故兩者之間必然產生衝突與矛盾。而校長又是如何運用其權力，來調和學校傳統科層化與教師教學專業自主化？令教師遵從校長的權力運用，而使得校長的任一權力來源都能在合法化中行使？以下就校長權力的意義與相關概念、權力的來源與基礎、校長權力的行使方式、校長權力運用的相關研究作一探討，以便釐清校長與教師兩者之間的微妙互動與生存之關係。

## 壹、校長權力的意義與相關概念

要談校長權力，必然從權力的意義來探討，可以理解的是，「權力」(power) 普遍存在我們的社會中，而在一九三零年代以前的西洋社會中，常把權力看作是一種「勢力」(force) 或「強制力」(coercion)，且大都運用在政治管理、革命、軍隊效能、政治和外交上。一九三零年代，心理學家開始對小團體的研究及社會互動

---

<sup>18</sup>鄭進丁，〈國民小學校長權力策略、行政溝通行為、與學校組織氣氛之關係〉，博士論文，政治大學教育研究所，民78，頁17。

<sup>19</sup>黃坤政，〈教評會之實施對國小校長權力運用策略影響之調查研究〉，碩士論文，國立師範大學教育研究所，民90，頁56-57。

之關係發生興趣，認為影響力、權力及權威概念可運用於任何組織的社會互動中，於是權力不再只是勢力或強制力，而是以「影響力」來定義<sup>20</sup>。

故權力常常與權威（Authority）和影響力（Influence）等相關概念一起出現而造成混淆，以下引用國內外學者對此三個概念的探討，分析並釐清之間的不同。首先談權威，其具有合法性，是一種依附於正式職位上的權力，且在科層體制下，使部屬遵從權威背後之法令與規定，並捨棄自己的標準而依照上級指示執行任務<sup>21</sup>。根據Weber的權力概念，認為權力是指一種人際關係的交互作用，也是一種組織關係內的人際互動；具有合法職位者以各種合法資源為手段，透過隱藏或顯現的權力形式與機制，去影響他人的態度、行為、決定；也是一種促使他人實現個人意志的能力<sup>22</sup>。

Weber並將權威區分為傳統權威（traditional authority）、法理權威（legal authority）、及魅力權威（charismatic authority）。傳統權威來自於世代世襲的地位；法理權威則是在正式組織中領導者依據法令規章所得到的法定權威，而其成員必須遵從命令；至於魅力權威則是來自於領導者個人特質與魅力，成員因信服而誠心的服從。不論屬於何種權威，均強調一個組織成員必須遵從其領導者之命令，只是過程與條件之不同。

至於影響力是指人與人之間交互關係中互相影響個人思想行為

---

<sup>20</sup>鄭進丁，〈國民小學校長權力策略、行政溝通行為、與學校組織氣氛之關係〉，博士論文，政治大學教育研究所，民78，頁35-42。

<sup>21</sup>黃坤政，〈教評會之實施對國小校長權力運用策略影響之調查研究〉，碩士論文，國立師範大學教育研究所，民90，頁74-75。

<sup>22</sup>林淑芬，〈國民小學教師權力之研究—教師法公佈前後之演變〉，碩士論文，新竹師範學院國民教育研究，民90。頁45-48。

的一種力量，也是一種改變個人或團體行為的一切力量<sup>23</sup>。所以影響力是在人際交往互動中所產生的，不必依附於科層體制中，且具有相同職位者並不一定具有相同的影響力，相對於權力與權威是屬於比較廣泛的概念，故影響力是透過個人的人格、品德、學識、經驗與專業等所產生的一種力量。校長常會在不知不覺中運用影響力來促使教師接受指令。

而談到權力，有學者將權力概念分為三種類型：1、支配的權力觀：即是擁有權力者，就等於擁有了支配與控制他人的工具，是一種強制力量，透過不斷的複製，成為不可逆的支配，且在資源有限的危機意識中，領導者藉此來達成其目的<sup>24</sup>。在權力的相互關係中，學校行政組織的領導者即是藉此一支配觀點來穩固其與被領導者之間的關係。2、促進的權力觀：透過權力的賦予可以激勵他人行為並達成目標，如此權力關係不再只是支配或控制，轉而成為鼓勵成長的新力量，且是經由權力分享來達成預期效果。若從學校領導來看，校長在領導教師時若能適合採取促進的權力觀點，相互激發，則能賦予教師問題解決與進行創造力的自主權<sup>25</sup>。3、共享的權力觀：權力共享是激勵的，在一個權力共享的組織中，目標的達成是透過彼此的共同合作而完成，而非支配或競爭<sup>26</sup>。整體來說，不論是從哪一個概念來看，都能讓領導學校組織的校長經由引導，更加促進教師自主意識的覺醒與提昇，並使組織更加成長。

除此之外，權力可界定為：「甲施於乙的影響力（influence）」，

---

<sup>23</sup>張潤書，《行政學》。台北：三民，民72，頁84-86。

<sup>24</sup>梁文薰〈中學女性校長權力運用之研究：以兩位女校長為例〉，碩士論文，台灣師範大學教育學系，民91，頁35。

<sup>25</sup>黃宗顯，《學校行政對話研究：組織中影響力行為的微觀探討》。台北，五南，民88，頁35。

<sup>26</sup> Follett, M. P. (1942). *Dynamic administration*. New York: Harper and Brothers.

其中乙指的是人，甲則可能是另外的人，也可能是某一角色、某一規範、某一團體、或一團體中的某個部分<sup>27</sup>。」而他們兩人對權力基礎的分析，著重的是乙的「知覺」(perception)，亦即在乙的知覺中他體認到甲擁有發揮影響的工具和能力。而亦有學者認為「權力是指某一個人影響其他個人的能力。也就是某一行動者誘導或影響另一行動者履行其指令或所擁護的規範之能力。」<sup>28</sup>。故權力是彼此一種互動的關係，必須有受權力影響者及權力使用者。權力是一種交互的關係，個人擁有的權力是相對的，一個人所擁有權力的大小取決於受影響人員所給予的認定<sup>29</sup>。也就是說只有當受權力影響的人願意聽從權力使用者的指令行事，而權力使用者的權力才會對這些人的行為發生影響，也才有實質的權力，故權力不是單向的，也不是個人獨有的特質。

權力的定義，權力是指個人在社會的交互情境關係中，當一個人或團體去影響另一個人或團體，藉著職位所賦予及本身所贏得之能力，以達成個人或團體目標的能力，也就是說只有當受權力影響的人願意聽從權力使用者的指令行事，而權力使用者的權力才會對這些人的行為發生影響，也才有實質的權力，故權力不是單向的，也不是個人獨有的特質<sup>30</sup>。權力的定義如下：1、權力是一種強制力或影響力 (coercion or influence)；2、權力是潛在能力或實際行動 (potential capacity or actual action)；

---

<sup>27</sup> French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959). The bases of power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power*. Ann Arbor, MI: Research Center for Group Dynamics, Institute for Social Research, University of Michigan, 150-167.

<sup>28</sup> 周志鴻，〈組織權力理論之研究〉，碩士論文，政治大學公共行政研究所，民81，頁25-27。

<sup>29</sup> Silver, P. F. (1983). *Educational administration: theoretical perspectives on practice and research*. New York: Harper & Row, Publishers, 96-97.

<sup>30</sup> 林重澎，〈國民小學校長領導權力基礎與教師士氣關係之研究〉，碩士論文，台灣大學教育研究所，民78，頁56-59。

3、權力是某人對他人單方面的影響或個人（或團體）與組織中個人（或團體）角色間雙方交互作用的歷程<sup>31</sup>。

我們綜合社會學家對權力的不同論述，來探究校長的權力，因為權力是一種支配的力量，即是主體擁有支配力量，而去強迫被支配者的客觀服從；是一種宰制他人的工具，且僅在於管理者的身上；是一種控制意識型態的工具，可以藉著權力的運作而控制其思想觀念；是一種人際關係的交互作用，也是一種組織關係內的人際互動；具有合法職位者以各種合法資源為手段，透過隱藏或顯現的權力形式與機制，去影響他人的態度、行為、決定；也是一種促使他人實現個人意志的能力；是自上而下的二元對立，但並非是單一的，而是一種網狀的且均會受到權力的作用，是無所不在的。故校長權力是一種以合法性手段來宰制他人並控制意識形態的工具，用來影響他人的行為，以實現校長個人的理想，其存在於人際關係的互動中，且無所不在<sup>32</sup>。

我們可以清楚界定校長權力是發生在學校與教師的交互情境中，校長藉著本身的職位，對教師產生影響力，使得教師願意聽從校長的指示，在彼此的互動中完成共同的目的。為了更清楚探究校長如何藉著其權力，來完成上級所交付的命令，以下試著探討校長權力的來源與基礎，以便更清楚了解教師的專業自主究竟是如何受到校長權力的限制，其彼此之間的衝突或矛盾在哪裡？

## 貳、權力的來源與基礎

---

<sup>31</sup>鄭進丁，〈國民小學校長權力策略、行政溝通行為、與學校組織氣氛之關係〉，博士論文，政治大學教育研究所，民78，頁23-25。

<sup>32</sup>林淑芬，〈國民小學教師權力之研究—教師法公佈前後之演變〉，碩士論文，新竹師範學院國民教育研究所，民89，頁25-37。

權力從何而來？一個人或團體如何運用權力去影響其他人或團體？以下就權力的基礎（bases of power）與權力的來源（sources of power）作一詮釋。「權力的基礎」是指權力持有人因控制了一些事物，使其能操縱別人的行為，包括強制權、獎賞權、說服權及知識權。而「權力的來源」指權力持有人從何處取得權力基礎，包括職位、個人特質、專業技能及接收與干擾資訊的機會<sup>33</sup>。以下就權力的來源與權力的基礎分別來探討：

### 一、權力的來源

權力的來源可以從幾個層面來分析，即是「關係層面」、「依賴層面」、「賞罰層面」、「訊息層面」<sup>34</sup>。以上四者若從整個組織來看，領導者與被領導者之間有直接、且存在著互相依賴的關係，並能控制組織中賞罰的行使，在組織的運作中掌握正確的訊息，自然擁有權力且增進個人的權力。

權威概念更進一步地將權力來源分為兩大類，其一來自於個人的權力（包含專門知能、人格特質、經驗資歷、口才儀容、價值觀念、財富聲望、人際網路等），其一來自於正式職位的權力（包含具有任務指派、擁有獎懲控制、具有訊息控制之權）<sup>35</sup>，而國內相關研究亦對權力來源提出不同的說法，將權力的來源分為四種<sup>36</sup>：

---

<sup>33</sup> 李茂興、李慕華、林宗鴻合譯，Robbins, S.P. 著，《組織行為》。台北：揚智，民83，頁69-78。

<sup>34</sup> 蔡明宏，〈組織內權力分配與主管環境偵測活動之研究〉，博士論文，政治大學企管研究所，民74年，頁35。

<sup>35</sup> 梁文蕓，〈中學女性校長權力運用之研究：以兩位女校長為例〉，碩士論文，國立台灣師範大學教育學系，民90，頁58-61。

<sup>36</sup> 洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁24。



(一) 職位權力 (position power)：即是在正式團體與組織中，最容易取得權力基礎的，也就是組織結構中的職位。例如有了校長的頭銜後，他在教師及學生心目中佔有很大的份量，於是具有任務指派、擁有獎懲控制、具有訊息控制之權，也就是來自於正式的職位所取得的權力。

(二) 個人的權力 (personal power)：只要擁有個人特質並足以影響別人者即可稱之。校長可以因為個人的領導風格、人格特質、經驗資歷、口才儀容、價值觀念、財富聲望，獨具魅力而影響教師，令教師因此而遵循其權力。

(三) 專家權力 (expert power)：指特殊資訊的處理能力。專家權力的影響力相當大，個人擁有的專門知能越多，就更能影響他人。特別在科技導向的社會中，工作趨於精細分工，因此必須依賴各種「專家」來達成各項目標。校長或許在學校組織中，無法如醫生或工程師般的具有專家權力，但其可能會因本身所具有的特殊專長，凡是以身作則而令教師信服，因而對教師的影響力卻也不容忽視。

(四) 機會權力 (opportunity power)：指在適當的時間地點所產生的機會，並可以施展權力，且不必一定要在組織中具有正式的職位，依然有機會獲得權力。

權力的來源是一種手段，個體藉著職位、個人特質、專業知識或適當機會，而後利用強制、獎賞、說服或資訊的操控等方式來影響

別人的行為。也就是說權力的來源是指取得權力的源頭；權力的基礎則是指操縱何種權力。所以尋求權力的人，必須先發展權力來源，才能獲得權力的基礎<sup>37</sup>。

我們可以具體的提出校長權力的三種來源，一是藉由職位、法令所直接賦予校長的權力；一是校長為執行上級所交付之任務的執行權；再則是組織活動中所獲得的權力，即是學校團體為達共同的目的而期盼校長為整合團體的力量，於是校長的權力無形中亦被增強並合法化，後兩者常使得校長因實際的運作而更增加校長權力的合法性<sup>38</sup>。

## 二、權力的基礎

權力的基礎可分成三類<sup>39</sup>：（一）強制權（coercive power），藉著強迫手段而取得的權力；（二）利誘權（utilitarian power），藉金錢或其他物質獎賞而取得的權力；（三）象徵權（symbolic power），又稱規範權（normative power），藉名譽、尊榮、愛的影響或賜予而取得的權力<sup>40</sup>。在學校組織中，雖然校長為學校的首席教師及最高行政主管，但校長的權力運用卻常會對教師教學產生影響力，其中強制權及利誘權的運用已不適用於現代教育科層組織中。

---

<sup>37</sup> 李茂興、李慕華、林宗鴻合譯，Robbins, S.P. 著，《組織行為》。台北：揚智，民83，頁73。

<sup>38</sup> 洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁54。

<sup>39</sup> Etzioni, A. (1975). A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates. revised. New York: Macmillan, Free Press, 4.

<sup>40</sup> 謝文全，《教育行政-理論與實務》。台北：東華，民76，頁26。

另有人認為權力的基礎有四種<sup>41</sup>：（一）強制權（coercive power），起源於恐懼害怕，而個體之所以順服於強制權，實因害怕不順服可能帶來處罰或其他不良後果，於是順服於強制權。（二）獎賞權（reward power），為強制權的相反，個人具有權力分配有價值的事物時，如薪水、紅利、員工福利等，他就擁有獎賞權。（三）說服權（persuasive power），指能分配與操縱象徵性獎賞（symbolic reward）的權力，若能決定僱用誰、操縱傳播媒體、控制地位象徵的分配或影響團體的規範，如此便具有說服權。（四）知識權（knowledge power），即是個體在團體或一組織中若握有獨特的資訊，而此資訊又是決策所必須的資料，那他即擁有知識權。

就學校而言，校長所擁有的強制權，最主要是以學校整體的利益出發，可能對老師考績、職務與行政工作的分配會有影響<sup>42</sup>。例如校長對教師的行政職務分配，儘管是教師所不願擔任的行政工作，但教師可能會因為懼怕校長的強制權勉強答應，並且在工作上產生挫折感；至於獎賞權，私校校長可以從董事會處得到較大的認同並擁有獎賞權，而公立學校之校長並不擁有加薪或其他紅利津貼的運用權力，僅能給與口頭上的鼓勵，其餘正式的獎賞，都必須報准上級並審查核准方能實施；至於說服權，則是依不同校長所擁有公信力來決定；知識權並非每位校長皆具備，如何引領教師共同為學校願景而努力，掌握新知，才能讓知識權發揮至淋漓盡致。

---

<sup>41</sup>李茂興、李慕華、林宗鴻合譯，Robbins, S.P. 著，《組織行為》。台北：揚智，民83，頁25-26。

<sup>42</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁19。

有關權力基礎的分類，有些學者加上資訊權（information power）、關聯權（connection power），以下具體說明之：

- （一）獎賞權（reward power）：係指領導者對他人達成其所想要的改變，能夠提供獎賞的能力，成員因渴望得到獎賞而服從，其建立在能夠獎賞他人的基礎上。其範圍必須是部屬所想要的，包括金錢、物質資源、認可、晉升、特別的施惠、指派喜歡的工作……等。
- （二）強制權（coercive power）：係指領導者對他人無法達成其所想要的改變與目的時，藉由強硬的態度與行為，要求成員服從，並施予懲罰的能力，建立在畏懼的基礎上。
- （三）法職權（legitimate power）：是組織中最正式、最基本的權力，係指領導者有合法權對他人做某種要求，建立在個人所擁有的地位與職位基礎上，來自文化價值、社會結構及合法授權，使校長具有法定的權力對教師在職位上行使法職權。
- （四）參照權（referent power）：建立在個人的特性受他人喜歡的基礎上，以致於受到認同，此種權力來源從彼此的友誼、對成功者傾慕的認同或分享其認同的感覺中所產生。在此權力的影響下，領導者與成員之間容易培養一種共同的情感，通常是經由長時間互動而形成。
- （五）專家權（expert power）：係指領導者具有某些專門知識與技能，而他人認定其所擁有的經驗、智力、資訊，皆能充分發揮出來，故專家權在現代社會中越來越受到重視。
- （六）資訊權（information power）：係指領導者因個人擁有別

人認為具有價值的資訊，並足以影響他人的需求的權力。如在組織中領導者對問題的解決、決策的制定，都必須掌握正確的資訊。

(七) 關聯權 (connection power)：建立在領導者與組織成員或組織外的關聯上，並運用與有權勢者的關係去影響別人，想在此一人際關聯中獲得利益或免除懲罰的權力。

校長雖具有獎賞權、強制權及法職權，但相信參照權的作用是大於前三者，此為自然而然中所流露，且具個人魅力的權力；而校長若能善用專家權，隨時以身作則，主動提供教學新知，並分享故事，彼此交流，相信這將最能被教師所信服。

在我國教育法令中，校長負有「綜理校務」之責<sup>43</sup>，而在國民教育法中第九條也規定：「學校置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制。」並沒有一個相關校長法定權力之內容的規條，但我們仍然可以從相關法規中找出屬於校長權力的部分，在公立學校教職員成績考核辦法中第9條、第10條及第16條，國民教育法中的第10條，國民教育法施行細則中的第18條，中小學兼任代課及代理教師聘任辦法中的第6條、第11條，國民中小學教學支援工作人員進用辦法中的第5條，教育人員任用條例中的第二十八條等，均可清楚找出屬於校長權力的部分。雖然校長權力無特定的法規，但從其他相關法規中可以發現，校長權力在其隱性中更能突顯出其權力，而校長究竟運用何種方式來行使其權力，下節將是我們所要探討的重

---

<sup>43</sup> 李新民，〈國小校長的授權行為〉，《初等教育學報》，第8期，民84，頁299-326。

點，並從中了解校長實際權力的行使方式。

根據上述所列權力的基礎，校長權力來自何處已清楚可見，但其用哪些方式來影響他人，似乎較不適合界定為權力的基礎，故以下將就校長權力的行使方式加以探討。

### 參、校長權力的行使方式

校長運用何種方式來鞏固其權力？據前述權力概念之類型，已發展出許多權力運用策略。權力運用策略是指在學校組織中，校長以其所擁有的權力為基礎，透過各種不同的手段與技巧，促使教師受其影響、接受並順從，達成其所欲之目標<sup>44</sup>。雖然校長權力的運用策略與校長權力的行使方式意義相同，故本研究以校長權力的行使方式為概念進行探討。

校長常用的權力策略為強制要求、理性說服、交換妥協、向上求助、建立聯盟、運用獎懲、迎合讚賞、及控制議程等八種<sup>45</sup>，歸納演化為一系列的權力運用策略（power tactics），本研究依據權力策略為根本，具體地將校長行使權力的方式分為，其一可能是直接權力訴求，校長以其權威下達命令，令教師接受指令；或是以間接意識指令，透過不同方式表現於言談與行為中，令教師意識到並接受其指令；亦會藉由中間幹部的傳遞，譬如像透過主任的傳遞，以

---

<sup>44</sup> Fariholm, G. W. (1993). *Organizational power politics: Tactics in organizational leadership*. Westport, Conn.: Praeger.

<sup>45</sup> 黃坤政，〈教評會之實施對國小校長權力運用策略影響之調查研究〉，碩士論文，國立師範大學教育研究所，民 89，頁 56。

達成其指令；或利用群體的壓力，令教師心生畏懼，認為自己若不服從指令，則即為團體的破壞者，亦可能將教師孤立，令其無法遵循團體，而產生壓力<sup>46</sup>。詳述如下：

一、直接權力訴求校長利用控制討論議程、施展個人魅力、控制決策的準則、訴諸法定權威、直接督導行動等方式直接傳達指令，將其內容分析如下：

- (一) 控制討論議程 (controlling the agenda)：校長經由事先控制會議參與者，藉著不斷的討論，將直接達成團體中的決定與行動。
- (二) 施展個人魅力 (displaying charisma)：校長藉由本身獨特的、令人信賴與受人尊敬的特徵來影響教師的行為。
- (三) 控制決策的準則 (controlling decision criteria)：校長事先為預期目標制定。規準，並引導教師決定的方向。
- (四) 訴諸法定控制 (legitimizing control)：校長透過官僚或法律所賦予的權力來直接裁決。
- (五) 直接督導行動 (proactivity)：校長採取直接督導的方式，來確保想要的結果發生。

二、透過其他方式間接施壓包含控制資源分配、運用獎懲賞罰等，校長透過不同方式令教師接受其指令。

- (一) 控制資源分配 (allocating resources)：校長藉由對教師需仰賴其資源分配才能完成任務下，控制其資源以使教師

---

<sup>46</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁45-46。

服從其權力。

(二) 運用獎懲賞罰 (dispensing rewards)：校長藉由獎勵或處罰教師來贏得他們的支持。

### 三、藉由中間幹部的傳遞

校長可以藉著主任的傳遞訊息，即是尋求媒介人物 (using surrogate)，也就是中間人的介入，以使教師妥協。

四、運用群體壓力校長會運用全體教師的壓力，孤立教師並令其產生畏懼，而擔心己為團體的破壞者，包含攏絡反對勢力、組織結構調整等方式。

(一) 攏絡反對勢力 (co-opting opposition members)：校長必須將一些反對勢力中較具影響力的代表，放於制定決策的過程中，以減少反對意見。

(二) 組織結構調整 (organizational placement)：校長將一些友好與支持的教師放於策略決定上，或孤立潛在的反對者。

從上述校長權力的運用方式可以看出，一位聰明的校長一定懂得權力運用方式，才能有效地領導教師，除了直接對教師訴諸法定權力外，更能透過控制資源分配與獎懲賞罰的間接方式，令教師遵從其指令；若能善加運用中間幹部的訊息傳遞，校長將能更有效管理整個學校的運作；藉著群體的壓力與組織結構的調整，以達政策推行快速之效，故領導與權力的關係實是非常密切，下面就兩者之間



的關係做一分析<sup>47</sup>。

## 肆、領導與權力關係之探討

### 一、領導的意義

領導（leadership）一詞擁有多重概念，綜合國內外專家學者之詮釋，認為領導為影響力的發揮<sup>48</sup>，而校長是學校組織中的領導者，對學校成員的影響力足以顯示出領導之優劣；領導也是一種倡導，若缺乏倡導的作為，則無領導可言<sup>49</sup>，校長必須具有倡導並指揮學校運作的能力，才能擁有領導權；領導亦是一種交互作用的歷程，此一歷程常以語言為媒介來影響別人的行為，使其朝一特定的目標邁進，校長與教師之間彼此靠著語言作為互動的媒介，以達成共同的願景。領導也是一種權力關係的運用，是彼此在一權力關係中的行動模式，即是團體中一部份人所具有的社會影響力，假如該團體中的一份子對其他成員具有某種權力（power），則該份子就具有某種程度的領導作用，而校長為學校團體中的領導者，在學校中運用其權力來增強其領導者的角色；領導主要的任務是在溝通彼此的觀念，以促進其成員積極參與，並影響組織團體的活動以達成目標的歷程，故校長藉著其所擁有的影響力在學校中進行學校本位課程領導、組織再造、行政與教學領導、推動改革等方面，使其能在學校組織中具有某種程度的領導作用，並透過所有人員的合作關係，集思廣益，以達成學校組織的目標與共同願景。並非所有的領導者都

---

<sup>47</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁58-60。

<sup>48</sup>謝文全，〈教育行政-理論與實務〉。台北：東華，民76，頁34。

<sup>49</sup>黃昆輝，〈教育行政原理〉。台北：三民，民75，頁27。

是管理者，也並非所有的管理者都是領導人物，學校雖然能提供給校長某種權力，但並不保證他們能夠有效地領導整個學校，故校長在學校中的主觀認知之權力有限。也因為如此，校長必須藉著隱性的權力行使，使其權力更具正當性與合法性。而學校的非正式影響力和正式影響力其實也是一樣重要的，就是校長在學校的非正式權力對教師的影響是無形的，校長藉此來行使其領導力，其中所發生的影響力卻也是不容忽視的。

二、領導理論與研究取向對領導理論界定的不同，可能會產生不同的研究方式，有關領導理論所研究的主題，可以分為幾點來看<sup>50</sup>。特質論，是指一位成功的領導者所具有的個人特質；行為理論，是從領導者的實際領導來探究；權變理論強調的是領導者的個人基本領導風格；權力與影響理論所強調的是領導者以所擁有的權力影響部屬；文化與符號理論所強調的是信念與價值；認知理論則強調領導是一種社會的歸因，存在於變動及複雜的世界中。從以上對不同領導理論，分別來探究校長權力的運用，對領導成效的界定均有極大的差異，但此部分並非本研究所探討者。

### 三、領導與權力之間的關係

領導既是一種權力關係的運用，那權力當然是領導中極重要的部份，所以領導者必須透過權力運用來影響他人或團體。而領導者若期盼達成組織中的目標，則必須依賴權力運用，才能在組織中依照成員的特性，透過溝通、協調及影響力，激發成員的互助，並共同

---

<sup>50</sup>張慶勳，《國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究》。高雄：復文，民90，頁77-84。

為組織目標而努力。同樣的，在學校組織中，校長要成功讓組織與專業平衡，必須要能適當的運用權力，發揮其影響力，教師才能信服並誠心的接受領導，一起為學校的教育目標努力，並共塑願景，達到彼此相長的境界。

在領導與權力關係之探討中，以從領導行為的發生與領導的過程來探討最為相關<sup>51</sup>。從領導行為的發生中可以了解，人與人之間的互動是為了達成某種共同目標而產生組織，組織建立後，必須有一領導者來領導，才能強化組織系統。而領導者取得權力的途徑，可能是因法律職位所給予，可能因個人特質所產生的魅力所取得，可能因其具有專業知識而受到愛戴，也可能因適當的機會所產生，亦可能藉暴力而取得，之後藉著運用權力而實施其領導行為，故兩者之間的關係實密不可分。

若從領導的過程來看，當領導者擁有權力時，將權力發送給其組織成員，組織成員反應或為接受，則導向目標；或為抗拒，則遠離目標。將其運用在學校組織中，校長必須運用法定權力及非法定權力以行使領導權，權力是領導的基礎，領導是權力運用的過程<sup>52</sup>，所以領導與權力在學校組織的運作上，其意義是相通的，又因為領導行為的發生，必須在擁有權力的條件下才能產生，故兩者實為一體的兩面。

---

<sup>51</sup>林坤豐，〈國民中、小學校長權力運用方式與教師工作滿足感之關係的比較研究〉，碩士論文，國立高雄師範學院教育研究所，民71，頁56-58。

<sup>52</sup>林坤豐，〈國民中、小學校長權力運用方式與教師工作滿足感之關係的比較研究〉，碩士論文，國立高雄師範學院教育研究所，民71，頁35-36。

## 伍、校長權力運用的相關研究

國內外有許多關於校長權力運用的實證研究，校長運用各種權力與取得教師服從（conformity）程度之間的相關，發現在專業化越高的組織之中，強制權的效果越弱；而法職權、專家權及參照權的運用，能促其效果佳<sup>53</sup>。校長權力行為與學校效能關係的調查研究發現，以權威來領導的校長，對其學校效能產生負面的效果；而發揮影響力領導的校長，並能提供教師行政決定與學習的機會，對學校效能則產生正面的效果，且並不代表校長權力被削弱<sup>54</sup>。

校長所依賴的是個人的特質，因受團體所認同，並不用依賴正式權力的威權來決定教師工作滿意度，若只依法職權行事，太過遵法，反而失去人性化，則易導致教師士氣低落並無法獲得教師的認同，更無法共同為目標所努力<sup>55</sup>。從國內有關校長權力運用的研究中不難發現，其研究只針對國外對權力的來源與基礎之定義來做研究，並未對法定與非法定作一釐清，且國外的法職權並非為國內的法定權力，故研究者所做的研究實無法全部採信。

校長在權力運用上比較傾向採用組織階層（強制要求的手段）的權力方式來領導學校<sup>56</sup>。過往，針對校長權力運用的研究發現，小

---

<sup>53</sup> Dunlap, D. & Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. *Educational Administration Quarterly*, 27 (1), 5-29.

<sup>54</sup> 謝文全，《教育行政-理論與實務》。台北：東華，民76，頁93-98。

<sup>55</sup> 林重澎，〈國民小學校長領導權力基礎與教師士氣關係之研究〉，碩士論文，台灣大學教育研究所，民78，頁35-41。

<sup>56</sup> 鄭進丁，〈國民小學校長權力策略、行政溝通行為、與學校組織氣氛之關係〉，博士論文，政治大學教育研究所，民78，頁58-71。

型學校校長常使用「會議討論」、「迎合討好」、「能力分責」等策略為高；中型學校校長常使用「強制命令」、「威脅利誘」等策略；而大型學校校長則較常使用「間接傳達」的策略<sup>57</sup>。高級中學校長權力運用，最常使用的權力運用策略為「以理服人」等積極性之策略，雖然各級學校的性質和行政組織略有差異，但此研究結果依然具有參考價值<sup>58</sup>。

從以上對校長權力的運用方式之研究發現，校長因為運用其不同的手段，使其不僅在法定權力範圍內能自主的運用其權力，在非法定權力中，亦能理所當然的運用其權力並使其合法化<sup>59</sup>，若將其放在與教師專業自主權的探討上，我們可以去檢視校長的權力究竟是如何擴張？是否都是法定所賦予？抑或是其他時機也會對教師提出要求，而使得教師行為受到壓力，因為害怕得罪上位者而心生畏懼，實際上並非勝任愉快呢？抑或是教師的不夠積極，甚而是主動放棄追求專業自主？這些都能使我們對所強調的校長權力限制教師專業自主權，做為一深入探究之源及釐清的方向。

### 第三節教師的專業自主

「專業」(profession)與「自主」(autonomy)是一體的兩面，無法分割。而自主必須以專業為基礎，然而專業必須透過自主來完

---

<sup>57</sup>洪裕欽，〈國民小學校長權力運作及其相關因素之分析研究〉，碩士論文，台北師範學院初等教育研究所，民84，頁26-30。

<sup>58</sup>曹學仁，〈高級中學校長權力運用之研究〉，碩士論文，師範大學教育研究所，民86，頁56-58。

<sup>59</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁13-15。

成<sup>60</sup>。因此，教師本身的教育專業必須要能有教學自主權，而要能擁有教學自主就必須要以教師具有教育專業為基礎，故兩者實為密不可分。

而學校教師究竟是不是專業人員？從許多學者的研討來看，認為教師工作屬於半專業（semiprofessional），並不像醫師、工程師、律師等典型專業人員擁有高度專業自主權<sup>61</sup>，一直到聯合國教科文組織（UNESCO）1966年在巴黎發表有關教師地位建議書（recommendation concerning the status of teachers）後，教師專業才達成一致的共識。教師雖然仍需不斷的努力達成更專業的境界，但教師符合專業人員的條件已獲得國際社會所公認<sup>62</sup>。以下就「教師專業自主的意涵」、「教師專業自主的必要性與促成因素」及「教師專業自主的相關研究」作一說明，並探究教師所擁有的專業自主是否可以被認定為一種專業？

## 壹、教師專業自主的意涵

欲探討教師的專業自主，首先要了解專業與自主的意涵、專業與自主之間的關係為何？才能更深入的探究教師的專業自主權。

### 一、專業自主的意義自主是專業的最基本特徵，自主含有專業的

---

<sup>60</sup>羅清水，〈教師專業自主與教學選擇權〉，《研習資訊》，民87，頁1-8。

<sup>61</sup>卯靜儒，〈學校科層化及教師專業自主與專業自棄關係之研究〉，碩士論文，高雄師範大學教育研究所，民80，頁77-79。

<sup>62</sup>劉春榮，〈潮流中的教師專業自主〉，《教師天地》，第95期，民87，頁30-38。

意涵，專業則以自主為重要條件<sup>63</sup>。而一個專業團體或團體裡的專業人員必須享有相當的專業自主，才能發揮專業的功能，替服務對象謀取最大的福利。

「專業」(profession)是指具有高度專門知能但有別於其他職業之特殊性質而言<sup>64</sup>。一般所謂的「專業」必須具備長期的專門訓練、擁有獨立自主權、有自律的專業團體、遵守專業倫理及不斷的在職進修。專業的工作具有七項特徵<sup>65</sup>：

(一)為公眾提供重要服務；(二)系統而明確的知識體系；(三)接受過長期的專業訓練；(四)適當的自主權力；(五)遵守倫理信條；(六)組成自治團體；(七)選擇組成份子。

「自主」(autonomy)一詞源自於希臘文中的自我(autos)和規則(nomos)二字，其涵義為個人在行為道德上的自我規範與約束；張氏心理學辭典<sup>66</sup>對「自主」二字的詮釋為「個人獨立自主的能力。個體在遇到個體壓力、社會規範以及個人價值觀三者不能協調一致時，個人所做的獨立判斷與抉擇，而所表現出有所為有所不為的態度。」在社會學辭典中對「自主」的解釋為：「在國家體系中，自主是自我管理、制定自我法則、管理自己事務的；在個人則是自由地追隨自己的意志」。也就是一種主體性的發揚，而且是在普遍性的範圍內，自我約束、反省並作出決定。

「自主」定義為：由個人所選擇而追求自己選擇的目標之自由；

<sup>63</sup>王為國，〈教師專業自主之概念分析〉，《研考報導》，第32卷第一期，民84，頁97-109。

<sup>64</sup>傅木龍，〈英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啟示〉，博士論文，政治大學教育學系，民87頁58-62。

<sup>65</sup>林清江，〈教育改革行動方案〉。台北：教育部，民87，頁66-68。

<sup>66</sup>張春興，〈張氏心理學辭典〉。台北：東華，民80，頁58-59。

是自由決定，不受外來力量的壓迫；是有關一個組織次級單位的獨立性不受組織其他部分或甚至於整個組織的控制，更具體的說，「自主」是指在一工作環境中，個人所做的獨立判斷與抉擇，不受外力的壓迫與干擾，能發展獨立與自我的信仰、價值，並訂定自己的工作目標，以期達到自我管理與成長<sup>67</sup>。

專業自主的定義，認為專業自主是合格的專業人員能在其法令規範下，依照自己的專業知識做最佳的判斷，主動參與重要決定，且所做的判斷與決定不受非專業人員的影響<sup>68</sup>。專業自主可分為個人與團體兩方面來探討，就個人方面而言，指專業人員依據其專業知識，進行專業判斷及決定，並負有專業責任，且避免外人的干預；就團體方面而言，指專業人員所組織的專業團體應該有權規定會員的資格與執掌標準，及避免外界的干預與控制，包括來自行政機關的監督與管理<sup>69</sup>。

## 二、教師專業自主的意涵

對教師的工作是否被認定為專業，從1966年聯合國教育科學文化組織通過「教師職業必須視為專業」之建議案後，教師專業已成為教育工作者共同追求的目標<sup>70</sup>。七項教師專業的指標，即是專業知能、專業訓練、專業組織、專業倫理、專業自主、專業服務及專

---

<sup>67</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁58-59。

<sup>68</sup>王家通，《教師的地位與權利》。台北：師大書苑，民84，頁67-86。

<sup>69</sup>孫敏芝，〈國民小學教師教師自主性與教學因應策略之探討〉，台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集，民84，頁79-85。

<sup>70</sup>吳清山，《教育革新與發展》。台北：師大書苑，民88，頁52-59。



業成長<sup>71</sup>。自主與專業是相輔相成的，專業的知能越高，其自主的能力也越強，既然教師被視為是專業的工作，故教師該擁有專業自主權。但如果從上述七個指標來衡量，目前我國教師距離專業化的理想實還有一段很長的路。而教師專業自主必須建立在什麼條件上呢？如何才稱得上是專業自主？首先需釐清教師專業自主的意涵。

教師專業自主意涵的論述，可以將教師行使專業自主分教室、學校及教師團體三個層級來做說明<sup>72</sup>：就教室層級而言，教師專業自主包括訂立教學目標、選用教科書、採用教學方法、課程設計、編選補充教材、設計達成教學目標的步驟、安排及調整教學進度、作業指導、輔導（包括生活、學業、班級常規）或管教學生、選定教學設備及進行學習評量；學校層級包括參加教師進修、參與學校政策、發展學校課程特色及參加學校教師組織；而教師團體層級包括教師所參與的教師組織能參與建立教師聘任資格與聘約，訂定教師倫理規範，改善教師工作條件與待遇、維護教師專業尊嚴，及形成壓力團體等<sup>73</sup>。以下簡述各層級的教師專業自主內涵，並將各層級更改為教室內活動、校級活動參與、及教師團體組織活動，以釐清教師專業自主內涵之非階層的概念<sup>74</sup>：

（一）教室內活動的教師專業自主教師是教室的管理者，其對象為學生，故除了顧及學生的受教權外，亦可以依照自己的專業在教室內從事所有的教學活動，並不受同事、家長與非專業人員的干預，

---

<sup>71</sup>何福田、羅瑞玉，〈教育改革與教師專業化〉，《教育專業》，台北：師苑，民85，頁1-30。

<sup>72</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁36-40。

<sup>73</sup>郭秋勳，〈教育專業的發展〉，《教育概論》。台北：正中，民83，頁53-59。

<sup>74</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁56-62。

自由地依照自己的專業知識，作出專業判斷，進行教學。以下就教師依其專業自主在教室內從事的教學活動內容作一探討與說明：

### 1. 訂立教學目標

教師在教室中指導學生從事各項學習活動，必須先訂立教學目標，在不受外力的干涉下，依學生的需求訂定教學目標並進行教學，故教師具有決定教學目標之專業自主權。教師在處理班級事務—教學歷程、學習動機、學生管理和評鑑方面有法理權威，能自由的或彈性的設立目標，作主要決定以及在最小的監督下負其職務上的專業責任，而在其執行專業任務或做專業決定時，其他人員不論是同事或是行政人員，均不能妨礙此種權威<sup>75</sup>。

### 2. 選用教科書

對教科書的選用問題，各國的主張均不相同。國民教育法新修訂第8條之2：「國民中小學之教科書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。」及第8條之2第2項規定：「如無適當教科書可供選用，教師得依規定之課程編選教材。」至於我國學校之教科書，從教改前的國編本，到鬆綁後的多種版本，在這種轉變下，有學者主張教科書改用審定本，由民間編訂教科書，國立編譯館仍可編輯，但須與民間其他不同版本競爭。任課教師可依實際教學所需，於每學期末，依照領域或年段，彙整各教師的意見，進行教科書評選，選出適用之教科書，故教師在採擇教科書方面擁有專業自主權。

### 3. 編選補充教材

依據國民教育法施行細則第7條第5款規定：「教師應依據學生之

---

<sup>75</sup>陳正昌，〈國小教師之專業自主及其影響因素〉，《現代教育》，第30期，民82，頁53-73。

學習興趣、能力、性向及身心發展狀況等個別差異，增減教材，因材施教，並注重啟發學生學習思考能力及自動研究之精神」<sup>76</sup>（彭富源，民1998）。教師除了具有選用教科書的專業自主外，限於教科書的內容篇幅有限，無法滿足學生的不同需求，又基於教學上的需要，能為學生選擇適合的課外讀物，並配合課程內容，依照學生個別差異需要，增減教材，以補充正式教育之不足，故教師具有選擇與編譯補充教材之專業自主。

屬於教室層面的教師專業自主有編輯教學指引、各科補充教材、設計教學媒體及研討任教科目課程<sup>77</sup>。從憲法中或許無法直接看出對教師專業自主的規定，但憲法第11條規定：「人民有言論、講學、著作及出版之自由。」一般僅有大學教授享有學術及研究的自由，國民小學教師則無法擁有此一權力，但從九年一貫課程的實施，可以知道教師確實具有自主的教學及自編教材的專業自主權，故憲法中的講學及著作之自由，即是國民小學教師之教學、研究與創作的自由。而在教育鬆綁政策下，教育行政機關賦予學校及教師許多自主的彈性空間，教師可以自主的運用彈性時間，配合自編教材，並靈活運用上課時間，以補充教科書之不足，讓學生的學習更多元化。

#### 4. 採用教學方法

在「台灣省加強國民中小學改進教學方法實施要領」中明訂，改進並靈活運用各種教學方法、技術是教師本身的職責<sup>78</sup>。教師因在教室內所面對的教學情境不同，必須衡量自己的教學情境、教學對

---

<sup>76</sup>彭富源，〈教師專業自主分析-符合台灣現況的詮釋與建議〉，《研習資訊》，第15期，第2卷，民87，頁66-80。

<sup>77</sup>高新建，〈國小教師課程決定之研究〉，碩士論文，台灣師範大學教育研究所，民80，頁35-38。

<sup>78</sup>彭富源，〈教師專業自主分析-符合台灣現況的詮釋與建議〉，《研習資訊》，第15期，第2卷，民87，頁66-80。

象、教學目標及教材性質而選擇不同並適性的教學方法，故教師可以依其專業知能，依照不同情境，採用不同的教學方法以因應教學需要。

### 5. 決定教學進度

教師在教學時，可以依據所評選出的教科書，於每學期寒暑假事先擬定教學進度，由各領域的教師分別負責統一編擬各學科教學進度，而教師能以教學目標及實際情形調整教學進度，不受非專業人員的干預。教師在教學歷程中依其專業知識、能力所做出來的專業判斷與決定，不受外力的不當干預與影響<sup>79</sup>；教師專業自主包括教師對教學上的專業自主意識、教學活動設計上的自由以及教學進行時能按照計畫進行的能力<sup>80</sup>。

### 6. 作業指導

在「台灣省加強國民中小學改進教學方法實施要領」中明訂，教師可以配合教學過程，於準備、發展、綜合活動中及課後適當安排作業<sup>81</sup>。教師在課程結束後，為了幫助學生建立知識基礎，於是要求學生完成規定的作業，其方式與份量的多寡，可以依照學生所學習的學科，在可利用的時間內詳加計畫，教師並能自主的決定，並與各科密切聯繫，以使學生獲得統整之學習經驗。對作業的指導，教師可以採用與班上學生直接溝通的方式；亦可以進行協同教學，依照教師專長而進行統整指導或補救教學；對於無法如期完成作業的學生，可運用單獨作業指導，以達到其效果。所以國民小學教師

<sup>79</sup>鍾任琴，《國民中小學教師權能之研究》。台北：五南，民86，頁58。

<sup>80</sup>游淑燕，〈國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究〉，博士論文，國立政治大學教育學系，民82，頁26-35。

彭富源，〈教師專業自主分析-符合台灣現況的詮釋與建議〉，《研習資訊》，第15期，第2卷，民87，頁66-80。

對作業指導應該擁有專業自主權。

### 7. 進行學習評量

依據學生成績考查辦法第5條規定：「教師對於學生成績考查應視學生身心發展與個別差異，以獎勵輔導為原則，並依各學科及活動性質，得以鑑賞、晤談、報告、表演、實作、資料搜集整理、作業、紙筆測驗、學生之日常行為表現……等方式進行評量考查。」在教學歷程中，為了解學生學習成果，能依學生的個別差異採取不同的評量方式，並能依不同目的實施多元評量，教師可利用紙筆測驗、實作、闖關、觀察、報告、蒐集資料、檔案夾等不同方式評量學生，並能於評量週自行選定時間進行評量。教師的專業自主具有超然獨立與自我信仰等特質，而教師在處理班級事務如教學過程、學生動機、學生管理的教學評量時，能在依其專業知能執行任務或做專業決定時，不受到干擾，並確保教師教學工作時的自由、獨立與尊嚴<sup>82</sup>。

### 8. 班級常規、生活及學業輔導

隨著教師法的公佈施行，其維護教師尊嚴與賦予專業自主權，使得教師之專業自主有了法源的依據。教師法第16條明定教師具有教室層面之教學與輔導之專業自主及學校層面提供興革之意見權；在第16條第6款中教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章則享有專業自主權。國民小學教師除了在教學方面可以依據教師之專業知識實施，在班級的常規、生活及學業上的輔導也可以擁有自主權。國民小學階段對常規的建立尤為重要，輔導學生了解班級常規並確實遵守，養成良好習慣，對日後的行為與態度有內化的效果；對於

---

<sup>82</sup>郭秋勳，〈教育專業的發展〉，《教育概論》。台北：正中，民83，頁87-92。

學生的家庭、學校及社會等生活進行輔導，以達到人格健全之發展，而教師亦可依照自己的輔導專業知能，對學生進行生活輔導的工作；除此之外，教師對學生學習態度與觀念、學習興趣、適應學習環境能力、升學及特殊學生的學習輔導，均可依照教師之輔導專業知能，來從事學生學習輔導的工作，以收學習之效果。

## 9. 課程設計

教師發展是課程發展的中心<sup>83</sup>，教師在成功的課程設計與發展上具有重要的影響作用，教師在教學時對學生的課程需求是最了解的，在課程的設計上，必需依照學生需求，設計適合的課程，若有任何課程需要增減，勢必經由教師做最後的裁決，所以教師在課程設計上具有自主，且不受其他及行政人員的妨礙。

## 10. 選定教學設備

教師之教學設備選定包含學校固定設備與教師之製作設備（即教具）。依據「學校設備標準」、「充實學校科學教學設備實施要點」，教師擁有充實與改善學校設備的自主，並積極鼓勵教師自製教具。總之，教師在教學上自主依其教學情境需要，運用學校設備及自製教具來進行教學。

從教室內活動來看，教師是教室的經理人，教師於教室內所從事的各項教學活動，能依其專業知能，不受同事、行政人員、家長及校外人士干擾，執行其專業決定。教師在教室內活動方面，面對學生突發事件的處理是複雜而多變的，上述教室層級的內涵，並無法完全涵概教師專業自主的內涵。教師的專業自主不應只侷限於教室

---

<sup>83</sup> 羅厚輝，〈課程發展的理論基礎〉。台北：學富文化，民 91，頁 56-60。

教學活動中，應是多層面的，否則將流於形式化。教師在日常生活教學情境中，整體環境賦予教師個人的自由及教師在教學環境中對某些規範、壓力、法令加以抗拒、裁判或改變以支持其教學規範或信念，而從事各項教學活動<sup>84</sup>。

(二)校級活動參與的教師專業自主教師的專業自主除表現在教室的教學層級上，其實探討教師專業不應只侷限於教室的教學活動，因為此種自主容易造成教師的孤立性，應該擴大至參與學校的行政決策，以便能提高教學品質，並發揮其專業自主。教師了解到如果要使學校組織更有效力，教師需要更多的自主且當決定時能夠更具參與性而非集權<sup>85</sup>。且當教師們的觀點足以影響學校決定，會使得他們感受到被尊敬並賦予權力<sup>86</sup>。教師專業自主可以從教學責任、自由溝通和研究創新三方面來衡量<sup>87</sup>。其中自由溝通是指教師能自由的與學生及同事自由參與組織中民主方式的討論，以期順利獲得與學生或教學相關的資料，並自由的與有關人士交換意見，以便能更進一步了解學生並幫助學生；而研究創新即是教師應有參與研討會、教學觀摩、研習、在職進修及研究的意願，且其意願與行動應被鼓勵與支持，以上兩者都與學校層面之教師專業自主有關<sup>88</sup>。

校級活動參與的教師專業自主內涵分述如下：

---

<sup>84</sup>陳添球，〈國民小學教師教學自主性之研究——一所國民小學日常生活世界的探討〉，碩士論文，東吳大學社會學研究所，民78，頁37-38。

<sup>85</sup>Grace, M. D. (1997) Organizational climate and teacher autonomy: implications for educational reform, *The International Journal of Educational Management*. Bradford, 11 (5) : 218

<sup>86</sup>Lashway, Larry (1997) The limits of shared decision making, *Emergency Librarian*, 25 (1) : 43-44

<sup>87</sup>林彩岫，〈國民中學教師專業自主性之研究〉，碩士論文，台灣師範大學教育研究所，民76，頁34-36。

<sup>88</sup>吳宗立，〈中小學教師專業自主權之探討〉，《教育資料與研究》，第10期，民85，頁71-75。

## 1. 參加教師進修

依教育基本法第8條之規定：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。」故教師之在職進修，是教師的權利也是義務，學校必須主動提供教師在職進修之機會，辦理相關研習並鼓勵教師參加校外相關進修活動，教師能主動選擇自己喜歡的課程和主題，以充實專業知能，並提升教學品質。教師參加進修活動，應擁有選擇進修方式、內容及時間之專業自主<sup>89</sup>。

2. 參與學校政策，教師在參與學校行政決策方面，可以參與學校之校務決策<sup>90</sup>。故教師除了能控制教學的方法與手段，通常他們也必須決定教室外的程度或政策，並參與學校行政事務及行政策略的決定，具體的說，教師有機會參與學校排課決策表達意見、能表達對學校預算與經費分配的意見、能參與討論學校的編班方式、學校工作計畫變更時教師會被徵詢意見、參加學校會議時，教師能事先獲得討論議題及有關資料等。

美國卡內基基金會在1986年所出版的「Nation Prepared: Teachers for the 21st Century」一書中主張給老師更多意見表達與參與決定的機會<sup>91</sup>，而學校本位運動（school-based management）也將教師參與決定列為重要的一部份，強調由下而上、權力共享的決策模式<sup>92</sup>，這項主張也受到部分實證研究的支持。依國民教育法施行細則第十六條規定：「學校校務會議，由全校教職員組織之，

---

<sup>89</sup>王為國，〈國小教師專業自主——一所國小之個案研究〉，碩士論文，台中師範學院初等教育研究所，民84，頁24-28。

<sup>90</sup>王為國，〈教師專業自主之概念分析〉，《研考報導》，第32期，民84，頁97-109。

<sup>91</sup>王麗雲、潘慧玲，〈教師彰權益能的概念與實施策略〉，《教育研究集刊》，第44期，民89，頁173-199。

<sup>92</sup>張明輝，〈學校教育與行政革新研究〉，台北：師大書苑，民88，頁54-59。



以校長為主席，研討校務興革事宜。」且依第十條規定：「教師具有參與重大校務之權力。」故教師擁有參與校務決策之專業自主是不容置疑的。

3. 發展學校課程特色，在課程發展方面，教師有權參與學校層次的課程發展<sup>93</sup>。教師不僅擁有教室內活動課程設計的自主權，同時也有權參與校級活動方面的課程發展，可以自主的依據學校教學特色，發展學校本位課程（school-based curriculum development）。在校本模式中，「中心」是學校，所以每所學校都應有責任發展自己的課程和革新課程方案，以滿足學生個體的需要<sup>94</sup>。如學校教師可依照學校地區的特色、課程需求及教師專長，發展出具有資訊、鄉土、及英語特色的學校課程。教師專業自主宜包括修訂課程標準、編輯教學指引、設計全校性教案、編輯各科補充教材、設計教學媒體、研討任教科目之課程及以外之課程、參加校內外課程與教學研討會及發表有關課程與教學的文章<sup>95</sup>。因此教師擁有參與設計全校性的課程方案與發展學校課程特色的自主權亦不容置疑。

4. 參加學校教師組織，在參加專業組織方面，教師可以自我決定是否參加專業組織或參加哪一個專業組織<sup>96</sup>。民國83年6月8日立法院教育委員會通過教師法草案，並賦予教師成立「自治組織」之權力，但教師有權參加或不參加，其非強制性，而學校亦無法干涉教師參加任何專業自治組織之自由。在第8章第26條至第28條更強調教師能自主的設立並參與組織。除此之外，教師可拒絕與教學無

<sup>93</sup>王為國，〈教師專業自主之概念分析〉，《研考報導》，第32期，民84，頁97-109。

<sup>94</sup>羅厚輝，《課程發展的理論基礎》。台北：學富文化，民91，頁64。

<sup>95</sup>高新建，〈國小教師課程決定之研究〉，碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，民80，頁36-37。

<sup>96</sup>王為國，〈教師專業自主之概念分析〉，《研考報導》，第32期，民84，頁120-125。

關的工作，在教學時沒有被監視的恐懼，並能減免例行性的事務工作，這些都能在教師組織的成立下，抵抗既有結構及制度的制約。

綜合上述可以得知，教師除了應重視教室內活動方面的教學專業自主外，更必須不斷參加教師進修，以提升自我的專業能力；參與學校校務政策，以發展學校本位課程及特色，並自編學校教學補充資源；更能自主的參加教師專業組織，與各專業教師對話，並促成自我的專業成長<sup>97</sup>。

(三)教師團體組織活動的教師專業自主教師的專業自主除了表現在教室內活動和校級活動參與外，還包括教師所參與的教師組織，並能參與建立教師聘任資格與聘約，訂定教師倫理規範，改善教師工作條件與待遇、維護教師專業尊嚴，及形成壓力團體（如教師會）等。而教師團體組織活動除了上述專業自主外，其團體力量之形成並能影響政府的教育決策。以下就其內容來說明教師團體組織活動之專業自主：

1. 建立教師聘任資格與聘約教師既是一種專業，因此就教師聘任資格與聘約，教師團體有權參與建立，使其更具說服力，若由非專業人員來決定，可能無法了解該教師團體的專業需求。教師團體更應該為該團體的教師安排專業成長的課程，配合教師分級制，落實教師換證制度，建立一套完整之教師聘任制度，以杜絕不適任教師之產生。

---

<sup>97</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民 92，頁 63。

## 2. 訂定教師倫理規範

專業團體除了獨立行使其專業任務外，並能訂立專業團體的倫理信條，決定進入團體成員的資格與標準<sup>98</sup>。故為了能恢復教師地位，首應重視建立教師道德規範，並使身為教師者有約束自己行為的準繩，並以本身之表現來獲得社會之重視<sup>99</sup>。訂立教師專業倫理規範，約束其成員，才能真正發揮教師專業自主，並能保障學生之受教權。

3. 改善教師工作條件與待遇教師專業團體的成立除了消極的接受教師的申訴外，更應該對其任何有關教育政策與教師本身權益的反應，積極並主動蒐集資料與多方意見，維護教師精神與物質上的福利，要求學校改善教學工作條件及待遇上的問題。

4. 影響政府的教育決策教師團體的形成，除了可以謀求自身權力外，還因本身具有專業的教育主張，可以站在建議的立場，並提供給政府對教育決策之參考，無形中形成一股隱形的壓力團體，對其教育政策的制衡作用有很大的貢獻。教師能夠成為強而有力的壓力團體，以促進教育的變遷<sup>100</sup>。

除了應重視教室內活動、校級活動參與方面的教師專業自主外，教師團體組織活動的專業自主對教師建立聘任資格及聘約、訂立專業團體的倫理信條以及約束教師行為的準繩都有具體而詳細的說明，不僅可以維護教師尊嚴以提升教師專業自主，甚而對教育政策具有直接具體的影響。基此，更能具體的了解到教育改革潮流中的教師專業自主之相關內涵，也能確立唯有教師達到專業自主的歷

<sup>98</sup>劉春榮，〈教師專業自主權與學生受教權之關聯〉，《教育資料與研究》，第10卷，民85，頁42-46。

<sup>99</sup>楊國賜，《教育概論》。台北：師大書苑，民83，頁417-444。

<sup>100</sup>林清江譯，Banks. 著，《教育社會學》。高雄：復文，民67，頁35-41。

程，才能達成提升教育品質的最終目的。

## 貳、教師專業自主的必要性與促成因素

對於教育部對教改的推動，所提出「教育鬆綁」的口號，使得教師角色從被動的影子人物到主導教學成敗的主體，教師的專業自主權再次被提出，就在這股推波助瀾之下，提升教師專業自主權成了教育改革及學校發展成敗的最終關鍵。教師專業自主之維護，乃是教育專業的具體表現，而教師具有專業自主，才能促進學生學習之效果、增進學校行政的正常運作及教師專業的發展<sup>101</sup>。

教師走向專業自主化的因素，若從心理學的層面來看，雖然馬斯洛在其需求層次論中未提及「自主性」，但每種需求都表現在教師的專業自主上，其認為自主是由他們自己的特別法則所宰制，並非由社會所規範，故「需求層次論」可以用來說明教師專業自主為教師較高層次的需求，並因獲得了自主而有助於自我實現的完成。教師必須擁有自主權，才能使教師的工作成為一門專業，其生理需求得到滿足乃是天經地義的事，因此「自主性需求」必須置於自我實現和自尊的需求之間<sup>102</sup>。馬斯洛強調自我實現的人是身心健康的人，亦是充滿幸福的人，所以教師若能有專業成長，在教育工作中獲得成就肯定，則其心理需求得到滿足，也能達成自我實現<sup>103</sup>。

---

<sup>101</sup>羅清水，〈教師專業自主與教學選擇權〉，《研習資訊》，第15期，民87，頁1-8。

<sup>102</sup>林彩岫，〈國民中學教師專業自主性之研究〉，碩士論文，台灣師範大學教育研究所，民76，頁58。

<sup>103</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁54-55。

教育起源於社會，在社會互動中產生密切的關係，教育的發展與變遷存在著互為交互與因果關係。因此，教師更應在快速的社會變遷下，因應社會所賦予的角色期望，不斷的在失調中尋求和諧與穩定，發揮教師專業自主，以因應社會變遷所產生的衝突與失衡，進而促進教育發展。

隨著教改的聲浪，教師專業自主權的高唱，從各法規中可以找尋出教師專業自主的相關內容，並能清楚了解教師的專業自主確有其必要性。從憲法中或許無法直接看出對教師專業自主的規定，但憲法第十一條規定：「人民有言論、講學、著作及出版之自由。」一般僅有大學教授享有學術及研究的自由，其餘教師則無法擁有此一權力，但自從九年一貫課程的實施後，可以知道教師確實具有自主的教學及自編教材的專業自主權，故憲法中的講學及著作之自由，即是所有教師之教學、研究與創作的自由，教師擁有專業自主權如斯。

隨著教師法的公佈施行，將維護教師尊嚴與賦予專業自主權，使得教師之專業自主有法源的依據。教師法第十六條明定教師具有教室層面之教學與輔導之專業自主及學校層面提供興革之意見權；在第十六條第六款中教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章則享有專業自主權；在第二十七條第一款明定各級教師有維護教師專業尊嚴與專業自主權的基本任務；在第八章第二十六條至第二十八條更強調教師能自主的設立並參與組織，至此教師專業自主的地位更趨明白。

國民教育法新修訂第八條之二：「學校教科書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。」及第八條之二第二項規定：「如無適當教科書可供選用，教師得依規定之課程編選教材。」因此，教師除了對教科書的選用具有專業自主權外，還能依照課程綱要自編適合學生需要的教材。依教育基本法第八條之規定：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。」故教師之專業自主權確已明示於法律中，亦應獲得該有的尊重。

根據九年一貫課程綱要，學校必須成立課程發展委員會，教師能依照其專長並按領域劃分，對各領域的總體課程計畫、單元活動設計、課程與教學的評鑑、發展學校本位課程等，充分的發揮教師專業自主權。並規定學校教師得因地區性、學生特質與需求，選擇或自編合適之教科書與補充教材，但自編之教材必須送交課程發展委員會審查並通過使得之。

教師能依法享有教師專業自主權，提高專業知能，確實發揮專業自主的專業精神，使學生能獲得更多更好的知識，故在整個教育改革中教師專業自主確有其必要性。

#### 參、教師專業自主的相關研究

有關教師專業真實生活的研究發現，教師的專業生活中，充斥著

教育本質與真實處境間的矛盾與兩難<sup>104</sup>。首先，由於師資培育的教育專業化與教師專業自主有很大的落差，故無法真正發揮教師專業自主。從國內學者的研究發現教師專業自主會因教師學歷不同而有所差異<sup>105</sup>；亦有研究發現其教師專業自主並不因教師學歷不同而有差異<sup>106</sup>，故此為普遍存在的問題，教師的學歷究竟對教師專業自主的影響有多大，綜觀上述研究並未做出具體的結果，其差異性何在？或許除了應審視並改進師資培育階段的專業素養外，對於在職進修是否為專業自主意識提升的另一重要歷程亦有待深入探究。

教師專業自主內涵的三個層級，在教室層級方面，教師並非能主宰教室所有的學習項目，僅有在運用何種教學方法實施教學能完全掌控，至於教材的選用，並無法依學生的個別差異選擇適當之教材；輔導學生方面亦須受到法令與學校的規定；至於教學目標亦必須依照課程標準擬定；學習評量則須遵守定期考查的規定，且多採紙筆方式進行。在學校層級方面，教師進修並不能發揮其實質的功能；教師雖可參加學校內的各項會議，但卻少能影響真正的決策；發展學校課程特色，也因時間的限制而難有成就；參與學校組織也僅限於非正式組織，聯誼的性質大<sup>107</sup>。在教師團體層級方面，原有教育會功能不彰，期待籌備中的教師會能獲得認同與支持。教師會目前雖已成立，但，是否真正具有發揮專業自主的功能，著實令人懷疑。在面對教改衝擊下，教師專業自主與校長教學領導確實會產生一些

---

<sup>104</sup>陳美玉，〈教師專業實踐理論與應用〉。台北：師大書苑，民85，頁26。

<sup>105</sup>游淑燕，〈國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究〉，博士論文，政治大學教育學系，民82，頁37。

<sup>106</sup>劉春榮，〈教師專業自主知覺與教師組織功能需求及其關聯之研究〉，《初等教育學刊》，第5期，民85，頁65-122。

<sup>107</sup>劉春榮，〈教師專業自主權與學生受教權之關聯〉，《教育資料與研究》，第10卷，民85，頁42-46。

衝突，這也顯示出教育行政威權與教師專業自主兩相運作下不能平行的衝突<sup>108</sup>。

學校教師在任教時具備雙重角色，意即學校教師若屬於科層體制下的一份子，則必須尊重體制之權威結構，接受行政督導；學校教師若屬於具有獨立自主的專業人員，則基於專業理念與維持專業水準，會對行政控制的不合理產生反對<sup>109</sup>。學校中的衝突大多導源於行政官僚與專家團體的對立，也就是學校教師專業化程度越高，衝突次數就會增加，主要原因來自於行政威權與教師對專業期望有所差異，官僚體制所要求的是紀律上的服從且一切依法行事，專業人員的教師則希望在專業自主的發揮下進行決定，故最大衝突點在於教師的自主性受到限制<sup>110</sup>。教師具有教室層級的專業自主，而在學校層級方面的自主則明顯不足，由於教師缺乏決策力，故教師在扮演專業人員的角色下，勢必經常受制於學校行政人員的威權，無法確實發揮其專業自主<sup>111</sup>。在教師法實施前，我國雖然早就有教師組織，但因教師缺乏自主，加上政治的干預，使得教師專業組織得不到尊重，因此並無法為教師爭取權益，而形同虛設<sup>112</sup>。大部分教師認為有必要成立教師會，並且會加入教師會，只有少數教師認為不必要或不加入<sup>113</sup>。學校教師會應彰顯應有的功能，影響專業自主的

---

<sup>108</sup> 蔡玲玲〈國民小學校長教學領導之研究-一位國小校長的個案分析〉，碩士論文，台中師範學院國民教育研究所，民92，頁28-34。

<sup>109</sup> 陳奎熹，《教育社會學》。台北：三民，民69，頁53-54。

<sup>110</sup> Corwin R. G. (1965). Professional Persons in Public Organization, *Educational Administration Quarterly*, (1), 4.

<sup>111</sup> 黃增榮，〈國民中學教師權能之分析〉，《朝陽學報》，第3期，民87，頁183-213。

<sup>112</sup> 朱輝章，〈我國教師組織之研究-以教師會為中心〉，碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，民87，頁35-39。

<sup>113</sup> 潘文忠，《學校教師會與教師專業自主權關係之研究》。高雄：復文，民86，頁58-70。



發揮<sup>114</sup>；據研究文獻，教師法公佈前後對教師在各個層級的權力改變，其實影響並不大<sup>115</sup>；教師有無參加教師會並不會對教師專業自主產生影響，本來成立教師會對提升教師專業自主應當具有實質的功效<sup>116</sup>，如此看來教師會的運作功能有其爭議性。

台灣社會在過去一直是以促進經濟成長掛帥，常常忽視人的主體性及自主意識，教師亦如是<sup>117</sup>。有關教師專業自主知覺文獻，發現教師確實具有高度的專業自主知覺，但僅限於進行教學活動、參與組織決策而不受外力干預<sup>118</sup>。

教師除了未真正體認專業自主的重要，當專業自主權受到侵犯與剝奪時，除了默默接受外，更不懂得該如何去爭取，從某些事實看來，值得深入探討與深思的<sup>119</sup>

教師幾乎認定其教師行業是一種專業，其專業概念的來源，包刮「根據工作條件與社會一般概念而來」、「就讀師專時老師告知」、「未曾想過」；在自主權方面，普遍認為自主權不夠充分，有「自主權並非沒有，但很雜亂」、「行政干預很多」、「權力很小、責任很大」，認為在個人自主權方面如教學評量、班級經營及管理方面權力較大，但對於教學內容、教材及教學進度方面則感到自主權

---

<sup>114</sup>湯瑞雪，〈國中教師角色轉變之研究－國家權力與教師專業自主之關係〉，碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，民90，頁31。

<sup>115</sup>林淑芬，〈國民小學教師權力之研究－教師法公佈前後之演變〉，碩士論文，新竹師範學院國民教育研究所，民89，頁34。

<sup>116</sup>郭淑珍，〈國民小學教師專業自主與教師效能之相關研究－桃竹苗地區為例〉，碩士論文，新竹師範學院國民教育研究所，民91，頁29。

<sup>117</sup>彭富源，〈教師專業自主分析－符合台灣現況的詮釋與建議〉，《研習資訊》，第15期，民87，頁66-80。

<sup>118</sup>虞志長，〈國民小學管理模式、教師專業自主知覺與學校衝突感受研究〉，碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，民86，頁29-30。

<sup>119</sup>林彩岫，〈影響國民中小學教師專業自主性的因素〉，《台中師院學報》，第5期，民80，頁79-91。

不足，至於集體自主權方面，大多數學校仍以校長一人掌權；對於組織教師會則持不同意見，有些教師肯定教師會的功用，有些教師則擔心教師會的理念要正確不然會變質，但可以專業團體與評鑑制度來規範級制衡不敬業教師；對於若增加自主權後之責任，大部分教師願意負擔責任<sup>120</sup>。

上述，對於教師行業是否為一專業及其專業概念、個人及集體的自主權方面，其內涵所列項目包含甚少，教師在教室內所從事的活動繁雜，仍可再做更細的區分，而對於教師在增加自主權後，真的會擔負該有的責任為何，其對專業自主權的期待與真實的感受應可深入探究，<sup>121</sup>。了解教師專業自主之樣態，再回顧校長角色是否為阻礙教師專業自主的因素。

## 第四節 團隊凝聚力之意涵與理論

團隊凝聚力是組織團隊成員具有吸引力想要留在該組織、緊密結合在一起共同為學校組織目標努力的一種力量；是一種屬於積極正面的組織氣氛，如支持性、同僚性、親和性、關懷、以身作則、同事情誼等行為層面。良好的學校組織氣氛是良好學校辦學績效的基礎<sup>122</sup>，組織氣氛之良窳關係組織效能<sup>123</sup>，學校組織氣氛的好壞關係

---

<sup>120</sup>沈姍姍，《教師專業與教師權之社會學探討》，國立新竹師範學院初等教育系，行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，民87，頁32-46。

<sup>121</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民92，頁51-53。

<sup>122</sup>顏秉嶼、詹馨、張建成、裘友善、張德銳、黃鴻文等，《台灣省國民中學初任校長行政效能評量研究》，新竹：台灣省立新竹師範學院，民79，頁78-83。

<sup>123</sup>黃昆輝，《教育行政學》。台北：東華，民77，頁87。

到學校效能的良窳<sup>124</sup>。所以一個擁有良好學校組織氣氛的學校，組織成員之間相處和諧，溝通良好，相互尊重，不但可提高學校效能也可提高教師工作熱忱，更可容易形成團隊凝聚力，使學校積極運作達成教育目標<sup>125</sup>。以下茲就團隊凝聚力的意涵、影響因素、特徵與學校組織氣氛的意涵、層面與類型分述之。

## 壹、團隊凝聚力的意涵

凝聚力（cohesion）一詞源起於拉丁文“cohaesus”，表示結合或黏合的意思，在團體互動中具有很重要影響力的特質，它是一種動態的過程<sup>126</sup>。學校是一個開放的社會系統，組織成員在現場的工作情境中不約而同的組成工作團隊，團隊成員中相互吸引與接納時，彼此就會產生情感，並以成為該團體成員為榮，這為凝聚力。因此，團隊的凝聚力是團隊對於成員的吸引力，以及團隊成員之間的相互吸引，在同樣的工作環境中經由人際互動與價值共享，緊密的連結在一起，使一群由個體「我」的集合體，轉型成為集體的「我們」，為追求共同的目標價值而努力。凝聚力高的團隊，比較能彼此接納並同心協力、彼此尊重關懷，面對問題時，能以團隊共力完成。凝聚力是非常重要的團體特質，與組織效能有密切的關係<sup>127</sup>，學校組織處於快速變遷的動態環境之中，師資培育多元化的實施，師資來源不僅只有師範體系學校的專利了，許多的老師來自一般大

<sup>124</sup>吳清山，《學校效能研究》。台北：五南，民83，頁156。

<sup>125</sup>潘福來，〈國中校長營造學校團隊凝聚力之行動研究〉，碩士論文，中正大學教育研究所，民93，頁63。

<sup>126</sup>吳慧卿，〈選手知覺教練領導行為、團隊衝突、團隊凝聚力及滿意關係之實證研究〉，博士論文，台灣師範大學體育研究所，民91，頁24。

<sup>127</sup>林財丁、林瑞發譯，Robbins著，《組織行為》。台中：滄海，民86，頁58。

學院校、科技大學等，只要修過教育學程又通過教師甄選，都可以擔任教職。形塑學校組織團隊凝聚力，增進組織成員的相互吸引力和向心力，實為重要的課題。教育是良心工作，如何塑造富有團隊凝聚力的組織團隊，共同激發高度的工作投入度，視教育作為職志的使命感，也是校長經營學校戮力達成的目標。對於「凝聚力」一詞之定義甚為複雜，研究者綜合整理學者專家對「團隊凝聚力」意涵的看法統整如下：

- 一、「團隊凝聚力」是想要留在團體的程度<sup>128</sup>。
- 二、「團隊凝聚力」是團隊人際間的吸引力<sup>129</sup>。
- 三、「團隊凝聚力」是相互關心和諧相處的程度<sup>130</sup>。
- 四、「團隊凝聚力」是團結合作追求共同目標的程度<sup>131</sup>。
- 五、「團隊凝聚力」是組織投入不計報酬的程度<sup>132</sup>。

團隊凝聚力，必須使組織中一群由個體「我」的集合體，轉型成為集體「我們」的組織氣氛中，才能相互關心和諧相處，願意留在團體中為追求共同目標而努力的一種動力，為了更瞭解團隊凝聚力的意涵，蒐集國內外的文獻以表格方式來說明對團隊凝聚力的詮釋。

團隊凝聚力是團體成員相互吸引並共享團體目標的程度，是促使團體成員認同、固著在團體的整合力量。當團體與其成員目標越一致，吸引力與凝聚力越大。本研究將團隊凝聚力定義為「學校組織成員在動態過程中，團隊成員之間有良好的互動，願意凝結在一起，

---

<sup>128</sup> 李美枝，《社會心理學—理論研究與應用》。台北：大洋，民80，頁59-60。

<sup>129</sup> 林財丁、林瑞發譯，Robbins著，《組織行為》。台中：滄海，民86，頁76。

<sup>130</sup> 姜占魁，《組織行為與行政管理》。台北：協銘，民79，頁。

<sup>131</sup> 張潤書，《行政學》。台北：文景，民84，頁78-79。

<sup>132</sup> 蔡承志譯，《組織行為》。台北：桂冠，民80，頁34-38。

共同為團隊目標而努力的一種力量。也就是為了組織目標的達成，學校的組織成員緊密結合在一起，共同追求達成組織目標與展現學校組織效能的一種力量」<sup>133</sup>。學校組織團隊如能有共同的意識及價值觀，彼此互動良好，對學校組織的活動，主動積極的參與，願意團結在一起，共同為學校組織目標努力，則必能有效的達成學校教育目標。塑造良好的人際互動、成員對工作任務的承諾、團隊吸引力及團體榮譽，為團隊凝聚力，此為本研究欲探究的主題。

## 貳、影響團隊凝聚力的因素

學校是團隊活動的地方，大家相互依存，具有共同的目標，如能發揮團隊力量，將可超越現狀，邁向高峰<sup>134</sup>。目前學校重視團隊合作，利用教師的專長，鼓勵成員參與及相互合作，致力於學校績效而努力。如何加強成員的溝通技巧，增進凝聚力，實為重要。一個團隊的成就表現與影響，可以從許多方面分析。例如：隊員的能力、人格特質、成員人數、團隊凝聚力、團隊組織規模、工作內容、獎勵結構、成員間的溝通、與領導者的行為等<sup>135</sup>。組織團隊不在於它的大小，重要的是它的凝聚力和向心力。新世紀學校行政運作強調團隊集體合作，統合整體組織資源，整合各處室力量，以達到總和效能大於各處室效能之和的目標。以往單打獨鬥式的行政作為已不合時代需要；現代學校行政注重彼此分工、互相支援、彼此合作，

---

<sup>133</sup> 潘福來，〈國中校長營造學校團隊凝聚力之行動研究〉，碩士論文，中正大學教育研究所，民93，頁56。

<sup>134</sup> 吳清山、林天佑，〈團隊學習〉，《教育研究月刊》，第102期，民91，頁144。

<sup>135</sup> Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, 41, 585-634.

發揮專長的整合式力量，凝聚為生命共同體，並深信整體的成功才是學校行政運作最後的成功<sup>136</sup>。影響團隊凝聚力的因素歸納下列幾點：

### 一、領導者效能

領導者是影響學校組織成員生理的、心理的、社會的健康的關鍵人物，也是引導組織成員邁向共同目標的領航者。其領導形式與作為，影響團隊凝聚力至鉅。領導者能以身作則或採取公正公平的態度，是容易受歡迎的。領導者是團隊中的關鍵人物，要有熱忱、開放、助人、激勵之特質，來幫助成員成功。領導者也是組織的核心與影響力的人，在團體情境裡，發揮影響力，以導引團體方向，並糾合群力激發士氣，使其同心齊赴團體目標。所以領導者支持性的領導行為與建立成員的組織目標承諾及建立成員對團隊的忠誠，實為重要<sup>137</sup>。

### 二、成員特質

組織成員來自不同的環境背景其人格特質、興趣、嗜好、專長、年齡、性別、價值觀等都不相同，組織成員的多元性與多面性是契合團隊凝聚力的關鍵因素。過去學校組織成員同質性高，接受一樣的師（院）體系洗禮，差異性較少；但師資培育多元化，現在學校職場上也呈現了組織成員的多元化，因此，對團隊凝聚力的形成也有影響。但組織成員的特質對教育團體成員彼此間的人際吸引力與

<sup>136</sup>吳清山，〈跨世紀學校組織再造之重要課題及其策略〉，《教師天地》，第98期，民87，頁4-9。

<sup>137</sup>王加微，《行為科學》。台北：五南，民79，頁48。

互動次數，吸引力愈大，互動次數愈高，其團隊精神也愈高<sup>138</sup>

### 三、組織目標

組織目標是組織發展的方向，是指引努力的動力，如果能夠兼顧個人需求與組織目標之達成，更能吸引成員留在組織中為組織而奉獻心力。組織目標受成員的認同，也容易發揮團隊凝聚力，當學校組織目標模糊或沒有願景，不但成員失去方向感，愈來愈使成員對目標隔閡而疏離。任何組織的形成，都有其組織存在或發展的目標，學校教育有明確的教育目標，能引導組織發展的方向，使組織成員共同投入時間及精神。組織目標要配合勢之所趨、組織成員的需求，才能強化團隊之凝聚力<sup>139</sup>。

在團隊目標與組織目標一致的情形下，組織目標的達成對於團隊凝聚力的增強有正面的影響，就是組織目標與團隊目標一致時，團隊凝聚力愈強。有效的團隊都有一個共同且有意義的目的或目標，能夠提供成員指引、動力與承諾。團隊凝聚力是團隊成員持續待在團隊之力量的總和，組織成員不計報酬地為組織目標努力。但組織團中存在著兩種力量驅使隊員持續留在團隊上，一為團隊吸引力，指整個團隊對所有隊員而言，具有正面存在的價值；一為手段控制，指團隊所提供組織目標，被隊員認為重要。塑造團隊凝聚力的關鍵是鼓勵組織成員參與決策過程，是一個組織內加強「所有權」(ownership)觀念；透過良性的人際互動與組織認同，創造一個「榮

---

<sup>138</sup>林志成，〈動機理論對提振國民中小學教師士氣之啟示〉，碩士論文，台灣師範大學教育研究所，民79，頁64-65。

<sup>139</sup>張博堯，〈團隊學習，共創成就〉，《終生學習》，民88，頁4。

辱與共，成果共享」的生命共同體，使組織成員有尊嚴，有機會去發揮個人的潛能，塑造一個快樂、成長充滿團隊凝聚力的校園環境<sup>140</sup>。

#### 四、溝通管道

溝通是使組織成員透過人際互動的過程，集思廣益，促進資訊的傳達。在動機上，溝通具有刺激的作用；在氣氛上，可以促進組織成員的表達感情。組織成員能夠在團隊中滿足個人的需求，對團隊的依賴性愈高。所以團體成員彼此間的人際互動次數頻繁，吸引力愈大，互動次數愈高，其團隊凝聚力也愈高<sup>141</sup>。團隊和諧的關鍵在於人，人性容易表現「因熟悉引發怠惰，因成功導致自滿」。團隊成員彼此間的人際吸引力與互動次數，吸引力愈大，互動次數愈高，其團隊凝聚力愈高。而溝通管道與訊息流暢是關鍵<sup>142</sup>。團隊中內部溝通管道暢通、公開坦率，團隊凝聚力愈高。團隊中內部溝通管道暢通、公開坦率，團隊凝聚力愈高。

#### 五、環境設施

環境具有潛移默化的功能，組織所在地理環境、學校傳統的背景往往影響成員留住的願意因素；學校的教學環境、教學設備、校園規劃、設施景觀也是關鍵之一。尤其是學校過去優良傳統的表現、組織氣氛、領導者與成員間的彼此互信等，組織團隊有安全和諧的

---

<sup>140</sup>潘福來，〈國中校長營造學校團隊凝聚力之行動研究〉，碩士論文，中正大學教育研究所，民93，頁67-71。

<sup>141</sup>吳金香，《學校組織行為與管理》。台北：五南，民89，頁62。

<sup>142</sup>黃惠惠，《團體輔導工作概論》。台北：張老師，民87，頁89-91。



組織氣氛，團隊凝聚力愈高<sup>143</sup>。團體所在的環境，也受到物理環境、心理環境、社會環境的影響，生活的環境對團隊的凝聚力的形成有很大的影響。一、物理環境：學校環境的佈建、綠化美化、空間大小、建築物、教學設備、所在地、座位安排、交通狀況等。二、心理環境：學校過去優良傳統的表現、學校辦學績效、組織氣氛、人際和諧、師生關係、校園倫理、領導者與成員間的彼此互信等，組織團隊有安全和諧的組織氣氛，團隊凝聚力愈高。三、社會環境：指組織中的次文化、社區的風俗民情、學校與社區的互動關係、學校所在地如都市、鄉鎮、海邊、山地、離島、偏遠等<sup>144</sup>。

## 六、團隊規模

團體的規模大，組織成員彼此互動的機會亦會相對的減少，團隊凝聚力的形成較為不易，如果，團體的規模小，組織成員彼此互動的機會亦會頻繁而多，團隊凝聚力的形成容易產生。所以，團體的規模大小對於團隊凝聚力的形成有一定的影響力。團隊成員太多意見紛歧；團隊成員太少成不了氣候，必須適中，才能互動頻繁。容易形成共識，團隊凝聚力愈高<sup>145</sup>。

一個團隊凝聚力的形成受到其他因素的影響，一個團隊現在表現良好，並不一定保證將來也會如此。如果止滯不動或當初的熱忱逐步冷卻了，當然團隊凝聚力就會降低，或許隨著時間增長或組織成員產生危機感，團隊凝聚力亦步亦趨。影響團隊凝聚力的因素有很

<sup>143</sup>張博堯，〈團隊學習，共創成就〉，《終生學習》，民88，頁204。

<sup>144</sup>范錚強，《群體、工作團隊和溝通》，民91。民93.11取自<http://www.mgt>。

<sup>145</sup>吳明烈，《團隊學習與組織文化》，民93。民93.11取自<http://colkm.ccu.edu.tw/files/22.ppt>。

多，如組織目標、人際互動、個人領導方式、成員福利、團體間的競爭情形，具有增強與降低團隊凝聚力的關鍵性<sup>146</sup>。

團隊凝聚力受到下列因素影響<sup>147</sup>：（一）團隊領導者：1.支持性的領導行為；2.建立成員的組織目標承諾；3.建立成員對團隊的忠誠。（二）團隊成員：1.適當的技能與才能；2.適當的人格特質。（三）外部環境：1.團隊的資源支持；2.支持性的組織氣氛。（四）內部運作：1.良好的溝通；2.具有彈性；3.健全的基礎結構；4.組織成員間的高度互信。

團隊是提供了一個有效方法，協助學校組織解決問題、增加組織成員對組織的認同感、提高成員工作潛能和快速回應環境變遷與顧客需求。因此，許多組織漸漸地運用團隊來凝聚共識，培養團隊凝聚力完成組織目標及增加組織效能和提高組織成員的工作滿意度。團體成員的特質以及同質性的程度也強烈地影響著團體的凝聚力，尤其是學校組織結構，實為符合塑造團隊凝聚力的組織。

影響團隊凝聚力因素可以歸納受到（一）領導者效能、（二）組織成員特質、（三）組織目標、（四）溝通管道、（五）環境設施，及（六）團隊規範等影響。團隊凝聚力是團體成員的相互吸引、共享目標的程度，凝聚力高的團體，組織成員愈朝團隊目標努力，效能愈高。團隊的凝聚力愈高，愈能促進團隊成員間有效的表現能力，並導致達成團隊目標。團隊的績效表現又能衍生團隊中成員個體的

---

<sup>146</sup>陳家聲，《知識型企業與價值創造》，知識管理與創新應用研討會。台灣大學工商管理學系：台北，民90。

<sup>147</sup>范錚強，《群體、工作團隊和溝通》民91。民93.11取自<http://www.mgt.ncu.edu.tw/~ckfarn/>。

滿足感，進而促進團隊的滿足感。所以團體成員對組織目標的認識與接納、團體成員彼此間的人際互動與吸引力、團隊是否能夠滿足組織成員的需求、團體領導者是否發揮領導效能、團隊的績效是否高，團隊成員是否有榮譽感等，都可影響團隊凝聚力的關鍵因素<sup>148</sup>

## 參、團隊凝聚力的特徵

Peter Senge 曾說，學校是開放性的組織系統，是充滿專業團隊活動的地方，大家相互依存，具有共同目標，如善用團隊的概念，能發揮團隊合作，將可突破現狀，邁向更好的境界<sup>149</sup>。在團隊中，團隊成員是相互與共、同心協力、交換心得、相互學習，所得到的效果，遠高於所有個人效果的總和。團隊凝聚力使團隊成員共同為一致的目標努力，成員具有共同感，則有團隊成敗為全團隊的責任。擁有高度凝聚力的團隊，成員通常會有以下的表現：1. 高度投入團隊事務。2. 低度曠職傾向。3. 在執行團隊任務時展現高度合作性<sup>150</sup>。團隊凝聚力高的團體較團隊凝聚力低的團體，成員具有良好的溝通與互動，且多使用正面、友善的語言及非語言的溝通訊息。團隊凝聚力高的團體，成員產生較強的歸屬感，參加團體聚會的出席率高，成員也較願意承擔更多的團體責任。以下歸納各專家學者對團隊凝聚力特徵的看法：

### 一、目標清楚

---

<sup>148</sup> 潘福來，〈國中校長營造學校團隊凝聚力之行動研究〉，碩士論文，中正大學教育研究所，民93，頁29。

<sup>149</sup> 吳清山、林天佑，〈團隊學習〉，《教育研究月刊》，第102期，民91，頁144。

<sup>150</sup> Shaw, M. E. (1981). Group dynamics: The psychology of small group behavior.

有效能的團隊中，要清楚瞭解共同的目標，才可以激發團隊精神，追求組織目標的達成<sup>151</sup>。團隊的建立是以完成團隊的共同目標為主要任務，團隊隊員應充分瞭解到這個團隊為何存在，團隊的界限(boundaries)何在與團隊在組織中所扮演的角色地位和功能性是什麼，使共同擔負團隊的成敗責任。團隊隊員的責任分享可在於順利完成團隊的目標時，全體團隊隊員將分享此一成果，共同接受組織的激勵與獎勵。相同的，當團體無法順利完成特定任務時，則全體團隊隊友將共同承擔此一失敗的責任，而非單獨團隊的領導者或管理者承擔失敗的責任。

## 二、溝通良好

團隊凝聚力的特徵是團隊為了凝聚共識，致力於達成團隊的共同目標，團隊隊員應摒棄本位主義，敞開心胸，加強溝通協調，針對問題，解決問題。因此，身為團隊隊員應體認，唯有透過協調及充分溝通，才能完成團隊的共同目標。一個團隊成員能彼此關心、尊重、並且相處愉快，則工作也能彼此合作、意見一致。具有團隊凝聚力的團隊需成員互動頻繁，友善合作，表現出促進組織統整的行為。因此，有效團隊凝聚力的組織，是組織成員願意為組織目標努力以赴，彼此和善相處；組織成員間的溝通與互動頻繁，並且用積極正面的互動形式來溝通訊息及組織成員較願意承擔更多的組織功能的責任。

## 三、高度投入

---

<sup>151</sup>林建煌，《行銷管理》。台北：智勝，民91，頁57。

在現代組織中的基本單位是團隊而非個人，團隊凝聚力方能促進組織的進步。當團隊有績效，不僅團隊整體顯現出色的成果，也能促進個體自我成長。所以，團隊是現代企業管理中的一個重要元素。能否建立一支充滿團隊凝聚力的團隊，是企業致勝的關鍵，也是學校顯現組織效能的條件。所以團隊凝聚力的特徵為高度投入團隊事務、低度曠職傾向及在執行團隊任務時展現高度合作性<sup>152</sup>。

#### 四、有歸屬感

凝聚力能反映團體為追求其目標或目的而凝結在一起，並維持在一起為組織目標努力的傾向。團隊的隊員在團隊中分工合作，分享資訊，交換資訊，相互接納。團隊的隊員體認到每個隊員的重要性，缺一不可，少了任何一個隊員，團隊的目標將無法順利達成。組織成員有強烈的歸屬感，參加團體聚會出席率高，對付外部的壓力與挑戰較強，工作效率高，對組織目標較容易達到<sup>153</sup>。

#### 五、有效領導

高績效團隊可創造出獨特的魅力，加強成員的凝聚力。而團隊的領導者要發揮有效的領導風格，才能糾合團隊成員的工作投入度。高績效團隊的主要特徵授權即增能，對組織成員表達信任、相互依賴與相互關懷，以求外部與內部的支持<sup>154</sup>。一位領導者的領導技巧往往影響一團隊的凝聚力與整個組織團隊的績效，若領導者能領導組織團隊有效地授權與增能，增加成員表現機會，公平對待每一位

---

<sup>152</sup>張緯良，《管理學》。台北：雙葉，民91，頁145-151。

<sup>153</sup>徐韶佑，〈國民小學校長轉型領導與教師服務士氣關係之研究-以北市、北縣與桃縣為例〉，碩士論文，台北師範學院國民教育所，民90，頁48。

<sup>154</sup>胡薇麗，〈高績效團隊的特色〉，《游於藝雙月刊》，第21期，民89，頁38-39。

成員，透過多管道或行動做有效的溝通，鼓舞和引導達成共同目標，是建立高效能團隊的關鍵因素。

團隊凝聚力是一種內在的動力，不僅充實個人，也讓個人能釋放能量給其他的組織成員，透過尊重、關懷、包容、互相塑造出來的凝聚力，不僅能使學校創造優異的績效，也是高效能團隊不可或缺的特徵之一。團隊的隊員體認到每個隊員的重要性，缺一不可，少了任何一個隊員，團隊的目標將無法順利達成。組織成員有強烈的歸屬感，參加團體聚會出席率高，對付外部的壓力與挑戰較強，工作效率高，對組織目標較容易達到<sup>155</sup>。

團隊和群體同樣是人的結合，同樣有互動，都有達成目標的目的，但彼此的互動關係密切程度是攸關凝聚力的形成。而有效團隊凝聚力共同的特徵如圖2-5所示，茲簡要說明如下<sup>156</sup>。(一)有效領導：有效的領導可以激發團隊精神，追求組織目標的達成。(二)目標清楚：在有效能的團隊中，要清楚瞭解共同工作要完成的目標(三)關鍵技巧：團隊成員個人的專業技術能力是達成任務的必要條件，團隊成員具備專業能力，自然有助於團隊任務的達成。(四)談判技巧：協商是追求合作與調適發揮效能的基礎。(五)內部支持：必須有一個適當的基礎結構(infrastructure)，如適當的成員組合、訓練、福利、報酬與獎勵支持。(六)外部支持：團隊的支援資源、社區資源、支持性的組織氣氛等。(七)互信：團隊凝聚力隱含了犧牲奉獻的信念，高效能的團隊成員會表現出強烈的忠誠與信任度。(八)溝通良好：溝通可

<sup>155</sup> 李弘暉，〈團隊管理：學校如何建立績效團隊〉，《元智學報期刊》，第14期，民93，頁13-150。

<sup>156</sup> 張緯良，《管理學》。台北：雙葉，民91，頁59。

以化解歧見，產生共識，故良好的溝通是為有效團隊的特徵之一。

團隊凝聚力最共同的特徵，是個人在學校組織中，使組織成員保有對團隊的吸引力，對本團隊更產生親切的情感，更一致的行動，更深刻的相互依賴性<sup>157</sup>。綜合上述的文獻研究者認為團隊凝聚力會表現以下的特徵：具有共同的目的與價值、授權、良好的互動關係與溝通、彈性、最佳的生產力、肯定與獎賞、高度的士氣。團隊是屬於動態流動的狀態，建立明確的團隊目標與願景及堅實的認同感，暢通溝通管道來提昇凝聚力，使每一個成員以團隊為榮，這樣組織成員對組織目標有強烈的信念和價值感，相信組織目標是有意義與價值，願意為組織的利益付出更大的努力，重視自己為組織成員的一分子，乃為有效的組織團隊凝聚力。團體凝聚力，在一個成功的團體過程中，是不可缺少的因素。團體凝聚力的產生，要塑造出溫暖與接納、溫馨和諧的環境，對個人的滿意度或團隊目標皆有重要的影響，所以可歸納出下列的特徵。

(一)個人方面，團隊成員會有下列的影響：1.比較認同團隊目標；2.容易接受指定的工作任務和職責；3.比較服從團隊規範；4.會要求或糾正不服從團隊規範者；5.對團隊更忠誠；6.對團隊的任務更主動、積極、更堅持；7.在團隊中感到安全感；8.較多的自我發展機會；9.願意不計報酬的為團隊工作；10.較低的調動率。

(二)團體方面，在團體影響上則包括：1.比較有工作績效，能夠達成組織目標；2.團隊間相處尊重、和諧、友善；3.較民主決策；4.能夠接納與傾聽他人的意見；5.有比較高的出席率及守時；6.共同保

---

<sup>157</sup>潘福來，〈國中校長營造學校團隊凝聚力之行動研究〉，碩士論文，中正大學教育研究所，民93，頁38-41。

護團隊規範；7.較充滿人情味、相互依存、歸屬感；8.為了團隊的利益較能忍受痛苦及挫折；9.共同對抗有關團體的批評或衝擊；10.人際互動頻繁，離職後自願到團隊探訪頻率高，以上是高團隊組織的表徵。





## 第三章研究設計

本研究旨在探討學校校長與教師角色之衝突。隨著教育改革聲起，教師專業自主權似乎已得到法令的保護，而面對傳統的「尊長」思維，在學校中教師一直無法擺脫主觀思維上對校長的敬畏，如此教師是否真正擁有專業自主權？反觀校長的權力運用似乎也是一種無奈，當教師追求專業自主時，校長除了必須承受上級的壓力外，還需要面對家長的不斷質詢與挑戰，如何領導學校教師及行政人員之種種，故校長權力是集體壓力的聚合，壓力是通過校長而來<sup>158</sup>，並非是從校長處直接發出，校長在承受了這些壓力後，究竟校長是否只是表面上推動教師專業自主，對實際上的運作卻不以為然，這種微妙的互動關係及這之間所產生的矛盾究竟為何？以下本研究將針對分析架構及研究方法來探討。

### 第一節研究架構與流程

分析架構本研究依據此為基礎，就其理論上的分析，及透過實際訪談所得的結果作一印證，檢視校長的權力運作是否因教師專業自主的推動而產生變革，而在校長這種傳統威權下，教師是否能獲得真正的專業自主？透過文獻分析中歸納出校長權力的三種來源，了解到校長權力從職位、個人特質、專家的意見及控制資訊的機會而

---

<sup>158</sup>洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民 92，頁 76。

來，接著探討校長的權力究竟是運用何種方式來表現，並透過權力的實際運作進而鞏固其權力。以下除了根據國內外學者對校長權力之行使方式的界定，與文獻探討部分作一連結外，筆者並綜合本研究所欲呈現及歸納，將校長權力的運用方式分為直接權力訴求、透過其他方式間接施壓、藉由中間幹部的傳遞、及運用群體壓力等四個面向，並將直接權力訴求分為控制討論議程、施展個人魅力、控制決策的準則、訴諸法定控制、及直接督導行動等方式；透過其他方式間接施壓則分為控制資源分配及運用獎懲賞罰等方式；藉由中間幹部則為尋求媒介人物的傳遞；運用群體壓力分為攏絡反對勢力及組織結構調整等方式。

而教師專業自主又可以表現在哪些面向？除了教師有感於在教室內的活動最能表現專業自主外，還包含校級活動參與和教師團體組織活動三方面，並將教師專業自主之教師內活動分為課程與教學、班級經營、作業指導與學習評量、及教學設備；校級活動參與分為參加教師進修、參與學校政策、及參加學校教師組織；教師團體組織活動即是教師組織等方面。

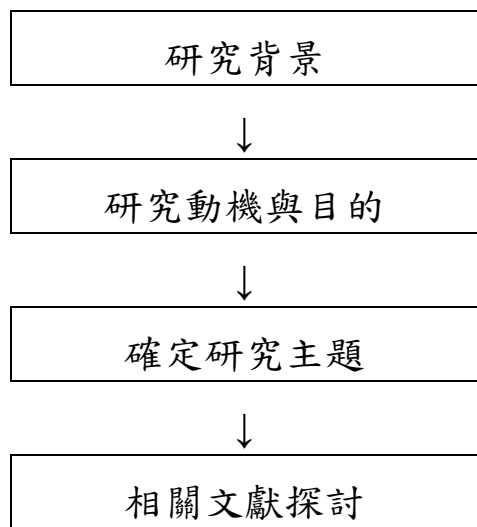
研究所要瞭解的是教師在面對教改衝擊下，其內心對專業自主之訴求，以及校長權力對教師影響之大小，再藉由兩者之衝突來衡量實際上教師專業自主的程度。即是從教師在專業自主的三個面向上，包含教師在教室內的活動、校級活動的參與及教師團體組織的活動三方面來看，並探討影響教師專業自主的因素除了師資培育專業訓練不足、社會壓力團體的干預、專業組織功能不彰、教師自主

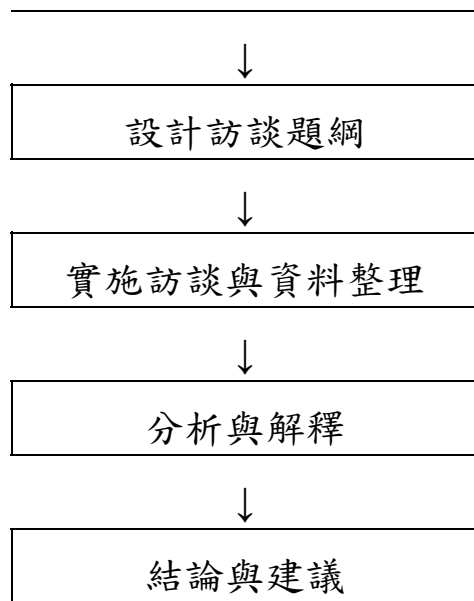
意識的缺乏外，行政管理系統的干預是否為影響教師專業自主的最主要原因，而行政系統中的校長權力，更是直接阻礙教師專業自主推動的因素，因限於時間與人力，雖然阻礙教師專業自主的因素有很多，除了教師本身在師資培育階段的訓練與認知不足、家長的干預、行政管理系統的限制外，筆者認為行政管理系統中的校長權力實為影響教師專業自主之關鍵部分，故本研究將影響教師專業自主的因素，濃縮在校長權力部分去探討，而兩者之間所產生的交互作用，實際上又對教師專業自主程度的影響有多少？故本研究主要分析架構如下：

#### (一) 研究架構

本研究主要係探討學校校長與老師之「角色衝突」，惟在深入探討之前，作者先行探討「角色」相關理論與研究進行重點之介紹後，再更進一步探討「角色衝突」相關理論與研究，希望使「角色衝突」之概念及相關理論與研究能更容易了解。

#### (二) 研究流程





圖一：研究流程

## 第二節研究工具

研究者欲進行訪談，本身就是研究工具，首先須具備的要素是本身要能融入情境，但是又不能失去客觀性。至於深度訪談的實施流程，首先訪談者必須先調整自己的心態，其次則是訪談者於訪談前的準備工夫、第三是預訪、第四是約訪、第五是訪談時要能掌控現場氣氛、最後則是應能從事優質的寫作報導，分述如下：

### 一、調整訪談者心態方面

在調整訪談者心態方面：一般而言，訪談者對深度訪談的題目興趣相當濃厚，故在進行深度訪談時，勢必會想介入訪談內容，也想發表對訪談的看法，這可能將造成受訪者的厭惡，且會影響到訪談

的客觀性；因此，訪談時應該要仔細的聽受訪者的論點，絕不能搶著發言。

## 二、訪談前的準備方面

深度訪談前的準備工夫方面：在深度訪談前必須要研究調查所有國內外的文獻，包括論文、期刊、報紙、雜誌、廣播、電視、網路等資訊，以便對訪談內容有徹底的了解，只要事前工夫下得深，才能擬出夠深度的問題。且平日要維繫豐沛的人際關係，尤其是與各領域的產官學界專家有良好友誼。

## 三、預訪方面

在對採訪主題有一定程度的了解後，可以在訂定深度訪談題目之前，針對該將訪談大綱進行預訪，而預訪對象可以是該領域的產官學專家，藉此修正題目，讓深度訪談更精彩實用。

## 四、約訪方面

在約訪方面：與訪談者是否有良好的人際關係密切相關；此外，也可以透過一些學會組織來協助約訪。基本上，約談分為幾種方式，包括當面、傳真、電話、網路；若約訪對象為比較熟識者，則可以採用電話、網路等方式；但是若約訪對象為比較不熟悉者，則最好能先登門拜訪，當面約訪，或者以傳真的方式約訪，比較容易成功。

## 五、掌握現場氣氛方面

依據基督教論壇報社長林意玲的經驗，深度訪談時要能掌控現場

氣氛方面，第一步最重要的傾聽、聆聽，聽到別人聽不到的聲音，聽出弦外之音受訪者說，那不是我說的，等於是間接肯定，一邊聽一邊畫重點。透過歸納的問題，聽出問題有何可再追問，不要輕易滿足答案，從大問題問出小問題。有關記錄與否，則視受訪者而定，有的受訪者是訪談者記得愈勤，他才肯講得多，有的則是不願意被當場記錄，只有不記他才肯說，最好也準備錄音機才能逐字記錄、不錄可能出問題、但不要太依賴他，錄音機只能當備胎，但是還是要詳細記錄。雖然受訪者處於被動，但他也要尋找知音，他也想發表打知名度，如果採訪者一直進行約訪，他也會受感動。

深度訪談固然應儘量使用錄音機，但是，絕對不能完全依賴錄音機，否則以錄音機臨場發生故障，而訪談者也沒有仔細記錄，可能會破壞了整體訪談計畫。

有關如何問深入問題部分，則是要有豐富詳細的準備、用好的問題去吸引他，問問題的原則是，真想問的敏感尖銳問題不要放在書面中、由淺入深、不要讓對方感覺像在定罪審問般。到了現場，先開始一般的閒聊，如我曾看過你的書；問一些他會覺得興奮的問題；80%隨他哈啦，20%問真正要問的問題，但留意時間分配；問尖銳的問題，即使他不說，也要鍥而不捨，再三追問。

深度問問題的原則，可以問下列問題包括，為什麼，何以見得，如何能證明？有什麼證據，數據？請問是那一個人，那一本書說的？為什麼你會有這種感覺，是發生什麼事讓你有感覺？這個事件還可以問誰<sup>159</sup>？等等。

## 六、寫作優質方面

---

<sup>159</sup>林意玲，〈新聞深度採訪報導〉，《基督教論壇報社內訓練》，民92，頁89。

優質的寫作，找到關鍵點吸引，連結段落、一氣呵成故事實例與引述交替運用，且溶入現場感，如同連續劇，一環扣一環，運用實例、引述、數據、故事穿插；即使是沒到現場，也能描述出現場的味道、空氣、人的動作表情。

訪談大綱應包括以下資料：

簡單解釋訪談的目的。

解釋訪問員和受訪者的角色。

清晰私隱資料的處理方法。

如適用的話，詢問對方是否同意錄音。

開始訪談應注意：不要期待受訪者解答研究問題。是透過訪談搜集有關的原始資料，然後再作分析。這是一個嚴肅的問題，質性分析，提出的是一個分析性問題，受訪者不一定用分析方法理解自己的經驗，當事人的有關經驗亦和她/他的客觀處境有關。受訪者提供的是有關她們的經驗，和這些客觀處境的資料。研究者的責任便是重組和分析這些資料，再提出一個較完整的結論。

### 第三節研究對象

誠如前述，本研究旨在探討學校校長與教師角色之衝突。隨著教育改革聲起，教師專業自主權似乎已得到法令的保護，而面對傳統的「尊長」思維，在學校中教師一直無法擺脫主觀思維上對校長的敬畏，如此教師是否真正擁有專業自主權？反觀校長的權力運用似乎也是一種無奈，當教師追求專業自主時，校長除了必須承受上級的壓力外，還需要面對家長的不斷質詢與挑戰。

本研究原設計以南部地區高級家事學校，校內20名教師為訪談對



象，依計畫執行過程，約訪人員屢屢欲言又止，經與中介人員懇談後，得知言語恐有顧慮，經雙方研議，獲該校同意提供日前該校自行舉辦開放性意見調查之具體意見供參。

本研究類似收集二手資料，再經過整理；是依賴別人所收集好的資料，再透過分析來做研究。

## 第四節研究的信效度

### 一、信度 (Reliability)

質性研究較重視研究的整體性，致力於觀察後完整的記錄，各種對情境及事件的潛藏含義及特質時，必須以相同的方式加以詮釋。換句話說，研究者的記錄資料與自然背景中實際發生事物的吻合程度視為質性研究之信度。在質性研究中的信度可由下列幾方面來著手<sup>160</sup>：

1. 觀察的穩定性—研究者在不同時間和地點是否可做出相同的觀察與詮釋；

2. 平行模式—當研究者在觀察期間注意到其他現象時，是否還會對之前所見的現象做出相同的觀察與詮釋；

3. 評分者信度—當另一觀察者以相同的理論架構觀察相同現象時，是否會以相同的方式加以詮釋。

質性研究信度可分為外在信度 (external reliability) 和內在信度 (internal reliability)。內在信度係指對相同的條件，蒐集、分析和解釋資料的一致程度。若質性研究缺乏內在信度，資料就成為蒐集

---

<sup>160</sup>徐振邦、梁文蓁、吳曉青、陳儒晰譯，L. Cohen, L. Manion, K. Morrison著，《最新教育研究法》。台北：韋伯文化，民95，頁148。

者的函數，而非實際發生之事件的函數。至於外在信度則在處理獨立的研究者能否在相同或類似的情境中複製研究的問題。如果該項研究結果是具有信度的，則研究者使用與前一項研究相同的方法、條件等，會獲致相關的結果<sup>161</sup>。

### (一) 外在信度

質性研究的「外在信度」是指獨立的研究者在相同的或類似的情境中，能發現相同現象的程度<sup>162</sup>。其主張信度的檢核不需經由複製，因為人的行為並非是靜態的，而是一連串動態的組合，也無法複製。例如俗民誌 (Ethnograph) 是一種以觀察的形式，直接資料蒐集分析，綜合了一些質性研究的策略，可以利用以五個部分，來提升資料的外在信度，分別為<sup>163</sup>：

1. 研究者角色 (researcher role) — 研究者運用本身的專業素養與社會關係，使研究者能把握在該團體的角色與地位，以提升信度。

2. 提供資訊者的選取 (informant selection) — 研究者必須對資訊提供者的背景與選取的歷程加以交付，若研究者所選擇的資訊提供者與先前研究類似，則比較容易複製。

3. 社會脈絡 (social context) — 必須詳細敘述脈絡的物質性、社會性、人際性與功能性。

4. 資料蒐集與分析策略 (data collection and analysis strategies) — 研究者必須描述回溯與解釋資料的綜合方法，以及確證與詮釋資料的一般策略。

5. 分析的構念與前提 (analytical constructs and premises) — 研

<sup>161</sup> 王文科，〈《質的教育研究法》〉。台北：師大書苑，民 89，頁 59。

<sup>162</sup> 王文科，〈《質的教育研究法》〉。台北：師大書苑，民 89，頁 63。

<sup>163</sup> 林重新，〈《教育研究法》〉。台北：揚智文化，民 90，頁 54-57。

究者公開報導該研究的架構，並以該架構統合各種發現。

## （二）內在信度

內在信度是指資料蒐集者之間對資料的蒐集與詮釋之一致性，亦是表示在單一的研究內，多位觀察者是否一致，特別是當有數個研究小組在幾個工作場所時，內在信度便顯得特別重要。質性研究因為是以人為工具，故必須特別重視交互觀察者信度，亦即對事件的描述是否一致而非發生頻率的記錄是否一致<sup>164</sup>；有六種策略可以提升質性研究的內在信度<sup>165</sup>：

1. 逐字解說 (Verbatim Accounts) 與低推論描述 (Low-inference Descriptions) — 直接引用文件，以及具體、精確的田野札記，對正面與負面的報導同樣予以關注。

2. 使用多位研究者 — 質性研究因為要從事長期而專業的觀察，因此使用多位觀察者並不常見，比較常見的是使用兩位觀察者，但應事先必須：(1) 接受廣泛的訓練與討論；(2) 確認在不同場所進行的觀察，其一致性如何；(3) 由每個田野工作者獨自為所觀察的現場負責。

3. 參與研究者 — 研究者可以透過參與者的協助來確認記錄的內容、參與者對意義的詮釋。研究者將資料綜合之後，亦可邀請參與者加以檢核。

4. 同儕檢查與參與者檢查 — 同儕檢查有三種方式：(1) 將其他類似的研究加以統整；(2) 在多種場所同時進行研究，並將資料統整；(3) 將研究結果出版，供同僚探討，而且將結果交由參與者複查。

5. 以機械來記錄資料 — 可以輔以科學儀器來記錄，例如，錄音機、錄影機、照相機等，增加內在信度。

<sup>164</sup> 林重新，《教育研究法》。台北：揚智文化，民 90，頁 59-61。

<sup>165</sup> 王文科，《質的教育研究法》。台北：師大書苑，民 89，頁 45-47。

6.負向個案或不一致資料—負向個案是指與所呈現的意義組型相互矛盾者，而不一致的資料是指與意義組型變異的資料，研究對這些資料應加以主動的探討、記錄、分析與檢核。

## 二、效度 (Validity)

一般討論質性研究的效度時，多指其研究結果是否可接受的、可信賴的或是可靠的。因此對於可能影響結果的多項因素需加以考量，其中頗為重要且具有影響的因素為研究者偏見 (researcher bias)。由於質性研究多傾向於探索性的分析，常採取開放式、較少結構性的設計，因而研究者經常出自於選擇性的觀察和資料記錄，甚至以個人的觀點和見解來解釋所蒐集的資料，此即研究者寫出他所欲發現的結果，因而造成研究的偏失<sup>166</sup>。為了克服如是的缺失，可應用：

1.研究者需自行省思 (reflexivity)，即研究者積極對自己可能持有的偏見和傾向進行批判性的自我省思，透過省思，研究者較能瞭解自我、調整或試圖控制自己的偏見。

2.抽取負向個案的樣本 (negative case sampling)，即研究者小心翼翼地針對所作的研究，探求無法確認他們所期待和解釋的例子，如是行之，將可發現重要的資料將會一覽無遺，且蒐集齊全，所獲得的結果將更可信賴。

質性資料則會因受試者個人的意見、態度及看法的主觀性而不斷地造成某種程度上的偏差。因此，效度僅應被視為具程度上差異的相對狀態，而非一全有全無的絕對狀態，我們只能努力將無效之處減至最低，並將效度提至最高。質性研究中的效度應該用結果的可

---

<sup>166</sup>王文科，《質的教育研究法》。台北：師大書苑，民89，頁53-60。

信度 (confidence) 來取代確實度 (certainty)，因為事實不受研究者的主張所支配，所以其評論只對個別的事實具代表性，而無法對此事實的複製加以評論。有五種質性方法的效度，來探究其對「瞭解」的看法<sup>167</sup>：

1. 描述效度 (記述的真實準確度，即沒有編造、選擇性描述或是歪曲事實) — 持此觀點的效度已把信度包含在內，與「真實度」(truth) 相類似。

2. 詮釋效度 (即研究能夠站在參與者和受試者本身的立場去掌握情境、事件「即資料」所賦予的意義、解釋、專有名詞及意向) — 與「保真度」(fidelity) 相類似。

3. 理論效度 (研究者為研究「包含受試者」所導出的理論性構念) — 此處的理論可視為一種解釋，理論效度是研究者解釋現象的衍生物，此觀點和構念效度相似，在理論效度中的構念是由所有參與者構成。

4. 通則化 (係指所導出的理論對瞭解其他相似的情境有所幫助) — 此處所稱通則化，是指可有效地在某特定團體或社群、情境或環境的範圍內加以概括推論 (內部效度)，或是能更進一步地對範圍外的特定社群、情境或環境加以推斷 (外部效度)。

5. 評鑑效度 (一種評鑑結構的應用，用於須做評斷的研究上，而非用於描述性、解釋性或詮釋性的研究上) — 此處與批判理論的觀點相呼應，研究者個人的評價行為必會對研究有所干涉。

質性研究的效度包括內在效度 (internal validity) 與外在效度 (external validity) 兩部分，亦是對現象的科學解釋與世界真相配

---

<sup>167</sup>徐振邦、梁文綦、吳曉青、陳儒晰譯，L. Cohen, L. Manion, K. Morrison著，《最新教育研究法》。台北：韋伯文化，民95，頁157。

合的程度。其涉及兩個問題：(1)研究者是否真正觀察到他們認為他們所觀察的東西（內在效度）；(2)由其他研究者產生、改進或延伸的抽樣概括以及構念，可跨組應用的程度（外在效度）。

### （一）內在效度

質性研究的內在效度關注研究的結果是否屬於因果關係，有的質性研究者對因果關係不表重視，但有的研究者卻對確認可能存在的因果關係感到興趣。事實上，質性研究在於描述現象如何運作（即研究過程）以及發展和考驗初步的因果假設和理論。當質性研究者欲確認可能的因果關係時，需思索許多與量的研究者必須考量的相同問題，即質性研究者需演繹式地找尋每一現象的真正因果，檢查每一可能發生的線索，並嘗試排除每一個對立的解釋。研究者一旦要確認事件的因果關係，需做心智的比較（mental comparison）。質性研究者雖然很少使用控制組，但是要做比較時，其心中需先有一個假設性的控制組作為參照，以思考將會發生的事情。內在效度想證明的，係指在研究中各環節對特定事件、議題或某組資料所做出的解釋，是否能被所獲得的實際資料所支持，就某種程度而言，可將其視為研究的準確度，即研究發現必須能精確地描述所研究的現象。以俗民誌研究方法為例，過程要求有較高的內在效度，必須依賴資料蒐集與分析技術而定，其可用來增加內在效度的一些策略包括：

- 1.長期蒐集資料—經由長期的蒐集資料，不斷的比較、確證，可以增加資料的效度。

- 2.參與者的語言—研究者儘量在訪談與記錄的過程使用參與者所熟悉的語言，不應使用過於抽象的語言。

3. 田野研究— 在自然情境中所觀察的，比人為情境更能反映出生活經驗的真相，可以提升效度。

4. 訓練有素的主觀性（disciplined subjectivity）— 質性研究者必須有長期、專業的訓練，在研究的歷程中，時時自我監控、反省。

5. 替代性解釋— 減少替代性解釋的方法有：(1)有效的資料檢索系統；(2)有系統的使用確證的與替代的資料來源以取得可能否定發現、或無法證明詮釋的資料例證；(3)在資料的蒐集與分析期間尋求偏見或混淆（contamination）的來源。

6. 選樣（偏差）— 若研究的現象極為複雜，或研究者使用合目標抽樣時，就有可能產生選樣的偏差，研究者必須詳細的描述在社會組織網中的人、情境、事件、次級團體、相關因素，以及使用合目標抽樣的程序，使讀者能自行決定所取的樣本是否僅能代表某些團體的觀點。

7. 受試流失— 質性研究者認為受試的流失是正常的現象，不需要再尋找替代的樣本，但是為使研究具有效度，長期觀察而建立基準線是必要的。

上述諸項策略可用來改進質性研究的內在效度，此外尚可運用：(1)方法的三角交叉（methods triangulation）研究者在一項研究中，使用兩種以上的方法以及不同的蒐集資料程序，前者如人種誌法、調查法、實驗法等；後者如訪談、問卷、觀察等；(2)資料的三角交叉（data triangulation）研究者在一項研究中，使用單一方法時，取用多種資料來源，例如使用單一的訪談法，而採用多次訪談以提供多種資料來源；(3)另一種資料的三角交叉是在不同時間、在不同地方、以不同的人蒐集資料。

## (二) 外在效度

外在效度是研究結果通則性<sup>168</sup>，亦指研究結果可概括較廣的母體、個案或情境的程度。換句話說，外在效度是由其他研究者產生、改造或延伸的抽樣概括以及構念，可以跨組應用的程度。質性研究時常是屬於個案研究的性質，對結果的運用不以一般量化機率樣本的方式來處理，也無法進行複製以檢查其結果的正確性。因此，質性研究經常不概括研究結果，而以擴充瞭解（extension of the understanding）為目的，經由擴充理解，後續的研究者可以在類似的情境中再產生知識。一般研究者可以使用以下策略來提高外在效度：

1. 可比較性（comparability）— 研究者適當地描述與界定各研究的要素，包括場所、參與者特徵、使用的文件、分析單位以及產生的概念，以便使研究者可以使用該研究為基礎去擴充其他類似主題為焦點的研究。

2. 可轉譯性— 研究者可以使用相同或其他類似學科之理論，以解釋研究結果的程度，若可以類似（或不同）的理論來解釋研究的發現，則知識得以擴展。

3. 代表性程度— 即研究的結果可以與其他現象有相關的程度或比較的程度，有四個因素會影響代表性程度：(1) 選樣效應：質性研究者「自然的執著」於描述所研究之團體與時期的顯著特徵；(2) 情境效應：質性研究者相信每一個研究的情境都是獨特的，有某一個情境所發展的概念，在另一個情境中可能不適用，因為概念是脈絡與研究者交互作用的結果；(3) 歷史效應：與情境效應類似，團體或

---

<sup>168</sup> 朱柔若譯，Thomas Herzog著，《社會科學研究方法與資料分析》。台北：揚智文化，民85，頁168-162。



個人的歷史可能是獨特的，因此在作跨組比較時，可能會受到限制；(4)學理效應：質性研究者必須將他們的研究與先前的研究做比較，若發現有不一樣的結論時，必須對歷史與情境的屬性詳細解釋。

信度與效度的概念可從許多不同的角度切入，因此產生各種不同的效度與信度，更衍生不同的方法，以滿足各種不同的需求。質性研究信度測量方法<sup>169</sup>有：(1)狂想信度（quixotic reliability）：是針對不同的個案，連續不斷的使用同一種應對的方式。由此一方法所產生的信度，可能有瑣碎及誤導的缺點；(2)歷史信度（diachronic reliability）：在不同時間所測結果的相似性，是指時間的穩定性。歷史信度通常是在不同的時間以相似的測量工具或發現來進行測量；(3)同步信度（synchronic reliability）：在同一時間內產生相似的研究結果。至於對質性研究效度測量的看法有：(1)明顯效度（apparent validity）：亦即測量工具與觀察現象有非常密切的結合，並提供有效的資料；(2)工具效度（instrumental validity）：使用某一測量工具所得到的資料與另一個被證實有效的工具所得到的資料相當接近；(3)理論效度（theoretical validity）：研究者所蒐集的資料與研究所依據的理論架構相互呼應。

質性研究的信度是可重複性（replication），效度則是指可靠性（dependability）、穩定性（stability）、一致性（consistency）、可預測性（predictability）與正確性（accuracy）<sup>170</sup>。在質性研究的信度與效度上，提出下列方法：

1.確實性（credibility）—即內在效度，是指質性研究之資料真實的程度，亦即質性研究者真正觀察到其所欲觀察到資料的程度，有

---

<sup>169</sup>胡幼慧，《質性研究—理論、方法及本土女性研究實例》。台北：巨流，民85，頁34-40。

<sup>170</sup>胡幼慧，《質性研究—理論、方法及本土女性研究實例》。台北：巨流，民85，頁58-73。

五個技巧可以增加資料真實性：(1)增加資料確實性的機率，包括對研究情境的控制、資料來源的多元化、對資料的檢查等；(2)邀請研究同儕參與討論（peer debriefing）；(3)對相異個案資料的蒐集（negative case analysis）；(4)以輔助工具來協助資料的蒐集（referential analysis）；(5)資料的再驗證（member check）。

2.可轉換性（transferability）—是指外在效度，研究者能將被研究者內在的情感、觀點、經驗很忠實的以資料、文字的方式予以轉換、呈現，而儘量減少扭曲、失真的機率，增加資料可轉換性的技巧為深度描述（thick description），亦即翔實的記錄現象的脈絡、情境、對話。

3可靠性（dependability）—是指內在信度，研究者在資料蒐集的過程必須考慮到資料來源的可靠性，被研究者個人經驗的重要性與唯一性。

若由批判的立場來看質性研究的信度與效度，有六項「效度」概念上的問題<sup>171</sup>，應特別注意：

1.「效度」即文化（validity-as-culture）—認為傳統的文化人類學者是以其本身的文化觀點去研究他人的文化，這種偏見可能未仔細的檢視。

2.「效度」即意識形態（validity-as-ideology）—類似效度即文化的觀點，不過特別強調文化觀點中的社會權力、合法性，以及對社會中主宰和服從結構的假設說法。

3.「效度」即「性別」思考（validity-as-gender）—強調研究者本身夾雜著其文化所認定的性別意識形態去思考別人的文化，並強

---

<sup>171</sup>胡幼慧，《質性研究—理論、方法及本土女性研究實例》。台北：巨流，民85，頁124-126。

化了此種性別意識形態。

4. 「效度」即「語言」(validity-as-language) — 研究者僅以其本身所熟悉的語言、文化來框架其所研究的社會現象，可能會有偏見或不同的認知。

5. 「效度」即「促權」(validity-as-advocacy) — 研究者本身有義務也有權力(empowerment)，經由其對社會的研究、理解，揭發社會的不平等，吸引人們對社會問題的關注，提出改革之道，以促進社會的進步，因此，研究不僅只是一種知識的形成而已，研究尚包含「行動」，要以行動來促進社會的平等。

6. 「效度」即「標準」(validity-as-standard) — 研究者期望能獲得科學社群的支持，並合法化其研究的成果。

雖然並不是所有的研究都能提出準確的答案，但是不斷地修正研究過程與方法，將有助於提供準確的答案或結果。由於若干社會及行為現象很難有效地測度，從而影響研究結果的信度與效度，因此有志於社會與行為科學研究的人，必須具備相當程度的研究方法的知識與研究歷程的瞭解。

## 第五節 研究倫理

質性研究經常牽涉到觀察或測量人的行為或特質，藉以瞭解教育的現象，因此教育研究學者特別注重以人作為研究對象時應遵守的規範。教育研究學者在從事教育研究應遵守的規範方面，意見頗為一致<sup>172</sup>，主要包括尊重個人的意願、確保個人隱私、不危害研究對

---

<sup>172</sup>吳明清，《教育研究》。台北：五南，民81，頁98。

象的身心、遵守誠信原則、以及客觀分析及報告等項。

### （一）尊重個人的意願

從事以人為對象的研究，對於研究對象的正常作息會造成某種程度的干擾，基於保障個人的基本人權，任何被選為研究對象的個人，都有拒絕接受的權利。

換言之，未經徵得當事人的同意，研究者不得逕行對其進行研究，即使徵得同意，當事人亦可隨時終止參與。在尊重個人意願的準則之下，從事教育研究時應注意做到下列三項。第一是避免蒐集非必要性的意見或非必要的個人資料；第二是儘可能不要個別記錄每一個人的每一行為反應或意見；第三是必須尊重當事人或其家長（監護人）的意願，如當事人缺乏參與意願，則不可勉強。

### （二）確保個人隱私

為保障同意接受研究者的私人興趣及特質，進行教育研究時要遵守匿名（anonymity）及私密性（confidentiality）原則，前一項原則是指研究者無法從所蒐集到的資料判斷出提供此資料的個人身分，後一項原則是指外界無法探悉某一特定對象所提供的資料。

透過集體整理與分析資料的方式，以及以代碼替每一筆資料的身分可以做到匿名的原則。為遵守私密性原則，在研究完成之後，研究者應儘速毀去原始資料的對照表；如使用問卷調查的方式，則應附回郵信封由填答者個人自行寄回，而不要透過他人或集體寄回。

### （三）不危害研究對象的身心

不危害研究對象的身心是進行教育研究時最為重要的一項倫理規範。研究者有責任及義務確保每一研究對象在研究進行過程中，不會受到生理或心理上的傷害，包括造成身體受傷、長期心理上的

不愉快或恐懼等。除非有充分的理由支持研究的結果對於教育將會有重大的貢獻，任何可能造成這類傷害的研究，是不容許的。另外，在研究設計時，研究者應慎重考慮，如何減低其他可能造成暫時、輕微的生理、心理上的影響。

#### （四）遵守誠信原則

許多教育的研究，尤其採取實驗的方法時，有時必須善意欺騙研究的對象才能進行，例如隱瞞自己的身分、研究的目的、研究的程序等。欺騙基本上是不道德的行為，不僅不符合研究倫理，更違反了社會規範中的誠信原則，也可能對研究對象造成不愉快的後果，不可不慎。

誠信原則的遵守規範有三項：第一是儘量選擇不必隱瞞研究對象的方法，來進行研究；第二是如果確實沒有其他可行的方法，必須有充分的科學、教育、或其他重要的研究理由，才可以使用隱瞞的途徑；第三是如果不可避免使用隱瞞的途徑，事後應儘速向研究對象說明原委，但在說明時要極為謹慎，避免讓對方留下「受騙」的不愉快感覺。

#### （五）客觀分析及報導

前四項倫理信條目的在規範研究者，確實保障研究對象的基本權益，同時教育研究學者對於如何確保讀者的相關權益，也有一定的規範。這方面的規範主要包括研究結果的分析與報導兩項。在結果分析方面，研究者應客觀的將所獲得的有關資料，依據研究設計進行客觀分析，不可刻意排除負面的以及非預期的研究資料，使讀者能完整的掌握研究的結果。在結果報導方面，研究者有義務將研究設計的缺失及限制詳細條述，使讀者瞭解研究的可信程度。

## 第四章研究結果

就學校而言，校長所擁有的強制權，最主要是以學校整體的利益出發，可能對老師考績、職務與行政工作的分配會有影響。本項研究，發現教師對學校校長的角色期待如下：

### 壹、角色期望 (role expectation)

角色期望是對扮演某一角色的人，期望其採取某種行為型態，因此角色期望也是行為的動因，社會結構中的權利與義務均含有角色期望的性質<sup>173</sup>。從心理學的觀點進一步詮釋，認為社會上的人在不同的位置扮演著不同的角色，社會大眾對不同的角色則有不同的期望，其期望的著力點在於其應然行為的具體表現<sup>174</sup>。此外，社會科學新辭典<sup>175</sup>指出，個人在社會情境中的角色不是由其個人特徵決定的，而是由別人以及他本人對他的行為的一系列期待規定的。人們對某人的行為有欲其符合某一模式的希望與要求，這種希望可以是來自他人，也可能來自本人。兩者彼此互動的這種期待即是角色期望。所以角色期望不但來自於他人，也來自於角色扮演者本身，它含有一種預期和規範的性質；也就是說，角色期望不僅預期角色扮演者將以某種特定的方式，表現出某種行為，並且也認為該角色扮演者如此表現，乃是一種他必須完成的義務。當我們成功地滿足外在的角色期望時，我們會獲得一些社會獎酬，如金錢、權力、別人的尊敬和讚許等；而當我們無法滿足外在的角色期望時，則會遭受

<sup>173</sup> 陳庚金，《人群關係與管理》。台北：五南，民70，頁156-158。

<sup>174</sup> 張春興，《心理學》。台北：三民，民79，頁241-245。

<sup>175</sup> 汝信，《社會科學新辭典》。台北：重慶，民77，頁78。

到懲罰，衝突或不諒解<sup>176</sup>。

角色期望含有一種預期和規範特質，當無法滿足或符合一套角色期望的行為模式時，則衝突自然因應而生，因此，角色期望的功能在個人方面，可使角色行使者在行為進退上有所依據而表現出合宜的行為；在社會方面，則提供了社會互動的基礎，成為社會控制力量，使社會穩定成長<sup>177</sup>。故了解角色期望是了解角色衝突的基礎。如下：

「高關懷，但稍嫌溫和。」(m1)

「溫馨親切對待師生，處理問題手法溫和」(m3)

「她是一位平易近人的好校長，沒有架子，又像個大家長，很照顧人。」(m9)

「關懷同仁，鼓舞士氣。」(m19)

「尊重教職員專業知能。」(m2)

「充分尊重教師專業，以學生學習為主體，盡力不干擾教師授課。」(m16)

「對各處室的尊重、肯定、鼓勵來推動校務」(m4)

「用熱誠來推行政，用真誠來關心學生。」(m4)

「重溝通、有解決問題的誠意。」(m7)

「校長願意傾聽、解決、分享。」(m14)

「親和力十足，且具溝通協調能力。」(m18)

「校長為人溫和謙讓，待人以禮。」(m24)

<sup>176</sup>王昱文，〈角色衝突、內外控及認知需求對我國警察人員工作壓力之影響-以高雄市警察人員為例〉，碩士論文，中山大學企業管理學系研究所，民88，頁45-48。

<sup>177</sup>薛芝蕙，〈主計人員角色衝突之研究〉，碩士論文，世新大學行政管理學研究所，民94，頁58。

## 貳、角色扮演 (role-playing)

角色扮演的原意指個人在想像中扮演他人的角色，試圖把自己想像成他人，以他人的觀點來看待問題，理解他人的處境和感覺<sup>178</sup>。它可以是個人依自己天賦或所獲得的角色來行事，例如人事人員是後天獲致的角色，身為人事人員者，從事人事服務工作的歷程就是他對自我角色的扮演；此外，它也可以透過模仿別人的角色來行事，亦即另一種角色的扮演學習<sup>179</sup>。角色扮演的成功與否攸關個人自我肯定的程度，同時也是角色衝突的攸關因素。如果角色扮演不能充分發揮該角色的職權，或與他人的期待不一致，或對自我造成困擾，將使個體陷入理想角色無法踐行的角色衝突困境，亦即角色的扮演無法符合個人所扮演角色應具的行為型組。一般而言，影響組織中角色扮演之因素不外乎：1、個人經驗：當個人行使一項角色行為時，如果個人具備豐富的人生經驗，或是類似的角色經驗，則個人較易於擔任該項角色職務，解決問題與應付挫折的能力亦較強；2、參與程度：個人對角色扮演參與程度的深淺，參與程度低者，往往忽略此一角色的責任，無視理想角色的踐行要求，將與他人的角色期待產生距離，從而產生角色衝突；3、扮演時間：每個人在生命歷程中多半須扮演多重的角色，各種角色的扮演時間長短不一，雖然角色參與時間的長短與參與程度的深淺並無絕對關係，惟大多數角色的參與時間與參與程度成正比關係<sup>180</sup>。

由以上可知，角色扮演是維持良好人際關係的重要因素之一，經

<sup>178</sup> 汝信，《社會科學新辭典》。台北：重慶，民76，頁97。

<sup>179</sup> 張春興，《心理學》。台北：三民，民79，頁159-161。

<sup>180</sup> 薛芝蕙，〈主計人員角色衝突之研究〉，碩士論文，世新大學行政管理學研究所，民94，頁154-157。



由肢體、表情及語言等抽象符號的溝通，個人得以知曉別人對他的反應，繼而模仿別人的反應與感覺。因此，角色扮演是否得當與個人成就有關，也與角色衝突有關<sup>181</sup>。如下：

「創校以來每一位校長皆有共同點~用心辦好學校」(m4)

「校長出任至本校，有一顆至誠的心來處理學校校務」(m4)

「校長辦學的用心、細心，一年一年的純熟，值得大家給予肯定，是大家的福氣。」(m4)

「校長很感恩每一位努力的人。」(m4)

「由市府願意將經費投入本校之建設，便可知是值得肯定的好校長。」(m5)

「大力協助輔導中心，導正行為偏差的學子，使其未來充滿希望。」(m16)

「責成資訊推動委員會，協調硬體的支援，以及資訊能力的協助。各教師從怕電腦，到把電腦當作必備教學工具。」(m16)

「帶出校園活力，動心、向心力，感恩。」(m32)

「充分授權，使業務推動順暢，工作愉快。」(m6)

「不會有太多創意，管的很少，老子作風。」(m12)

「總是學生第一，教師優先，當成自己的領導理念。」(m16)

「面臨與家長的溝通，能適時提出建議。」(m19)

「漸漸熟悉學校之各項行政業務，聘請適任行政人員，讓行政工作日漸有成效。」(m23)

「對各處室的尊重、肯定、鼓勵來推動校務」(m4)

---

<sup>181</sup> 薛芝蕙，〈主計人員角色衝突之研究〉，碩士論文，世新大學行政管理學研究所，民94，頁56-59。

「用熱誠來推行政，用真誠來關心學生。」 (m4)

「重溝通、有解決問題的誠意。」 (m7)

「校長願意傾聽、解決、分享。」 (m14)

「親和力十足，且具溝通協調能力。」 (m18)

「校長為人溫和謙讓，待人以禮。」 (m24)

「巡堂的次數太少，無法快速了解學校的現狀、老師是否正常教學、校舍使用的情形、待修繕部分...等問題，若能增加次數，就更能帶動學校的正向力量。」 (m10)

「為讓學生能全面化學習，全力支持學務處辦理各項活動。」 (m16)

參、角色模糊 (role ambiguity) 角色模糊，亦可稱為角色不確定或角色混淆、角色曖昧，主要是由於工作者對於其職責與權力缺乏明確的授權或指引，而使個人無法獲得清晰的角色期望，以致不能適當的執行角色行為的現象<sup>182</sup>。亦即當特定的角色接受者對其所需擔任的職務角色、完成角色的方法，及角色績效的產出，缺乏足夠的資訊與明確的規範，以決定其如何扮演適當的角色時，就會產生角色模糊。一般的研究認為角色模糊和角色衝突兩者形成的原因非常類似；甚至有的學者認為，角色模糊就是角色衝突的形成原因之一<sup>183</sup>。如下：

「溫馨親切對待師生，處理問題手法溫和」 (m3)

<sup>182</sup> Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P. & Snoek, J. D. (1964), *Organizations Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

<sup>183</sup> 陳庚金，〈人群關係與管理〉。台北：五南，民70，頁89-92。

「例如枕木園區下方鐵架，讓大家能更安全的活動於枕木園區上；教室有置物櫃方便學生物品放置；有了單槍投影機方便教師教學；廁所也整修了；步道也完成了等等。」（m4）

「無法有效體察校長的存在感。」（m13）

「為了建構更溫馨的教學環境，責成總務處對校園作全面規畫。」（m16）

「早出晚歸，以校為家；早自修，巡巡視視，督促同學；課餘，左察右看，踏遍校園每一寸土地；晚自習，親臨自修教室，鼓舞莘莘學子。」（m26）

「經過了這幾年的歷練，校長更清楚如何將學校推向更美好的未來」（m4）

「為國舉才，提拔優秀年輕的教師擔任行政工作，接受歷練，承接未來重任。」（m8）

「不製造問題，受到師生擁護與愛戴。」（m3）

「這是學校的福氣，也是每一位校長的優點。」（m4）

80分。（m15）

「整體而言，民主開放及尊重的態度，較能令教師在祥和氣氛中放心教學，更能對傳統及制度尊重。」（m11）

肆、角色負荷（roleload）角色負荷，主要是指角色上的需求，超過角色扮演者的時間與精力所能夠負荷的限度。若是角色過度負荷，一方面指的可能是對角色要求太多，使角色表現者無法在一定時間內完成，稱之為角色量方面的過度負荷；另一方面可能是對角色要求水準太高，超過個人的能力、技術及知識範圍，而使其無法

達成，則稱之為角色質方面的過度負荷<sup>184</sup>。如下：

「不參加學生開學典禮。」(m17)

「因個人旅遊將校務會議延期，影響全體老師。」(m17)

「無能溝通老師之間歧異，更製造彼此怨懟爭端」(m17)

「不尊重學生意見」(m17)

「編班既成事實，又不關心，不協助跑班上課所製造出來混亂局面」(m17)「教室異動，學生拖延進教室時間、調課、配課、班級經營、秩序整潔、成績考查公平性『亂』字了得。」(m17)

「任由班級不停更換導師影響學生學習，枉顧學生意見權益。」(m17)

「就任換了無數個主管，戕害優秀教師，離開職務者與校長關係不睦者居多。」(m17)

「各處室積極認真蒐集製造的評鑑資料再怎麼優秀，都是老師辛苦加班趕工完成，與校長無關。」(m17)

「導師的輪續排課，校長的態度事不關己，火燒眉睫也置之不管」(m17)

「只想當好人攏絡行政單位，不積極協調老師的需求與意見，如借用教室毫不關心老師感受。」(m17)

「對於處室分工有時不太妥當。例如特教類的經費或排課未能妥善分工。」(m19)

「同仁發生誤解時，並未做澄清，只採用安撫的手段。」(m19)

「承接校外業務，實際上並未適當調配校內各處室資源。」(m19)

「常以人廢言，人云亦云。」(m20)

---

<sup>184</sup>莊嬭夙，〈角色壓力、社會支持與工作投入之關連性研究-以資訊從業人員為例〉，碩士論文，長庚大學管理學研究所，民 88，頁 14。

「常同情弱者，違反法規。」(m20)

「常道人情緒化，不知自己亦然。」(m20)

「無法以「能力」服人，卻常以「倫理」訓人。」(m20)

「喜論人是非，造成同仁猜忌。」(m20)

「拾取小利，無大家長風度。」(m20)

「為個人信仰，臨時改變校務會議時間。」(m20)

「未經同意，擅自更改考核會的決議。」(m20)

「聽教職員盡情表達意見，最後是好建議流產。」(m21)

「過程雖有風風雨雨，總算平平安安過了幾年。」(m21)

「該得獎的沒少得，該做事的沒少做。總之，無過便有功啦。」

(m21)

「與一般教師的溝通少。」(m22)

「未能帶出一個學校特色及教師的向心力。」(m22)

「說話誠懇，能適時表達其個人想法及立場，讓教師了解其理念。」(m22)

「對各項重大會議所決策之議題，未能有效推動，例如綜高議題。」(m23)

「建議校內行政體系的輪替，要注意資料的交接與經驗的傳承。」

(m24)

「怕被打槍(沒有擔當)，竟然將校務會議正式通過之決議 [押案]，延宕兩年，一延再延，無視校務會議的決議。」(m25)

「有架空校務會議，選擇性辦公之嫌。」(m25)

「校長以公務出差為由臨時會前2天更改校務會議日期。」(m25)

「校務會議很重要，應該親自主持。」(m25)

「主持了校務會議，又不執行校務會議之決議。」(m25)

「通知要開教務會議，臨時取消，其他主管也不清楚，把大家弄得一頭霧水。」(m25)

「綜合大樓完工至今，驗收一再延宕，浪費學校資源。」(m25)

「分流分班的問題，無法做有效協調，甚至請家長不要再打電話到學校反，有失大家長風度。」(m25)

「行政主管汰換率過高，留不住人才。」(m25)

「無法統合學校行政事務，不同處室的行政推展重複，一事多版或撞期。」(m25)

「無法事先發現並予以協調，都是在火燒屁股時才發現。」(m25)

「毫無肩膀，一昧指責別人的不是，自己也難辭其咎。」(m25)

「一本多綱：光是寒假返校日就有兩種返校作息版本。」(m25)

「作息時間過於籠統，讓學生和老師無所適從。」(m25)

「權責不分：學校行政事務的分配不按實際處室權責執行業務。例如：優質計畫該是教務處的業務，卻要實習處主任負責。」(m25)

「政府推動友善校園，但校園內並不友善。」(m31)

「部分校內同仁有時態度非常差，這對校內的工作、團隊士氣並無助益。」(m31)

「期許本校同仁間和平共處，彼此相互尊重。」(m31)

### M3

「請校長許下一個美好可期的願景，使師生引以為傲。」(m33)

「學校同仁人才眾多，只要集思廣益，相信我們會有個青春洋溢、有氣質的教育氛圍。」(m33)

「請先解決主要問題，因為那些問題是(和別的問題)連環扣。」  
(m34)

「本校教師正逢老青交接，校長可以多與老師請益，將創校美意傳達給新進教師，也讓新老師們能體恤老人們的心路與努力。」(m35)

「學校之現有現象就是『敢講』、『敢做』的就是頭；『沉默的多數』，漸漸對學校失去向心力，這是不好的發展。」(m35)

「身為教育者，應有一個體認，就是『以身作則才是教育』、『教學相長才是方法』；不要一味的批評指責。」(m35)

「教師者，只有相互依存，畢竟『只有我也成不了功』。」(m35)

「校務會議的決議案，因為怕被打槍(這是她自己的用詞)，選擇遺忘。」(m26)

「校內重要會議，均僅為列席指導，一切均以上級長官自居(導師會議，體育成績評定協調會，綜高編班會議等)。」(m26)

「綜合大樓完工已近三年，至今仍無法進駐，浪費公帑與師生權益。」(m26)

「行政團隊無法統一，以寒假返校日而言，就有兩個不同版本(教務版及學務版)，讓師生無所適從。」(m26)

「教評會通過的案件，送到她手中，又遭否決，教評會只剩下一個空殼子。」(m26)

「心中只有教育局官員，市政府長官等大人物，同事情誼淡薄。」  
(m26)

### 伍、關係角色

關係角色指個人在社會系統中履行其職務時，與其有關的其他角色，分別站在各自的立場，希望其行為符合己身的要求或期望，而

各種角色的要求，有時在同一個時間，對同一件事情，會有不同的期望或要求，而令個人感到無所適從之情形<sup>185</sup>。

---

<sup>185</sup>蘇進棻，〈國民中小學校長角色衝突與工作滿意關係之研究〉，碩士論文，臺灣師範大學教育研究所，民80，頁6。





# 第五章結論與建議

## 第一節結論

學校是一個正式組織，也是一個目標導向的組織，不但是同時兼具「活動力」與「統整性」，也包括了「機構層面」(institution)與「個人層面」(individual)<sup>186</sup>，為達成學校組織的目標，校長必須透過適當的行政溝通行為，引導學校成員同心協力，以期發揮最大的學校效能。況且處於教育改革關鍵的今日，各項制度與課程的革新措施陸續推動，來自學校內外的抗拒與衝突在所難免，如何運用有效的衝突管理策略，化阻力為助力，更是校長必須正視的課題<sup>187</sup>。

## 第二節建議

實施行政溝通。行政溝通通常因對象、性質、目的之不同，而有不同的類型：

一、就組織系統而言：有正式溝通與非正式溝通。

1.正式溝通：學校組織的公文來往、會議、信函、傳真等。

2.非正式溝通：學校成員私下的交談、傳聞、協商等。

二、就溝通方向而言：有向上溝通、向下溝通及平行溝通。

1.向上溝通：學校成員或部屬向主管的報告或建議。

---

<sup>186</sup>吳金香，《學校組織行為與管理》。台北：五南，民89，頁6-7。

<sup>187</sup>辛武男，〈國民小學校長行政溝通行為、衝突管理策略與學校效能關係之研究〉，碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，民91，頁98。

2. 向下溝通：學校主管對於成員的指示、說服或命令。
3. 平行溝通：校內同層級間橫向的協調或意見交換。

三、就溝通訊息的反應而言：有單向溝通、雙向溝通和對話。

1. 單向溝通：發訊者對訊息沒有追蹤的行動，收訊者亦沒有任何回饋。
  2. 雙向溝通：發訊者送出訊息後，能得到收訊者傳達回來的回饋。
  3. 對話：溝通者立場可以相互轉化，是一種循環互動的誠實溝通
- 188。

四、就溝通影響的程度而言：有力服型溝通、理服型溝通及德服型溝通<sup>189</sup>。

1. 力服型溝通：藉由法令所賦予之權力，進行較為強勢的溝通。
2. 理服型溝通：基於理性與民主立場所進行的溝通方式。
3. 德服型溝通：以領導者的品德威望和成員進行溝通。

五、就組織管理的型態而言<sup>190</sup>：溝通的類型可分為直述型溝通、推銷型溝通、諮詢型溝通與參與型溝通。

1. 直述型(tells)：管理者做好決策，再把結果告訴部屬。
2. 推銷型(sells)：作決策後先說服部屬，使能心悅誠服。
3. 諮詢型(consults)：先徵詢部屬意見後再進行決定。
4. 參與型(joins)：管理者授權給部屬作決策。

<sup>188</sup> 王如哲等，《教育行政》。高雄：復文，民 88，頁114-116。

<sup>189</sup> 瞿立鶴，〈教育行政溝通理論之分析〉，《教育資料文摘》，第20卷，第3期，民76，頁14-17。

<sup>190</sup> Wheelless, L. R. & Reichel, L. S.(1990). A reinforcement model of the relationships of supervisors' general communication styles and conflict management styles to task attraction. *Communication Quarterly*, 38(4)Fall.

# 參考文獻

## 壹、中文部分

### 一、書籍

- 王文科，《質的教育研究法》。台北：師大書苑，民 89。
- 王仕圖、吳慧敏〈深度訪談與案例演練〉，《質性研究方法與資料分析》，高雄：復文，民 92。
- 王加微，《行為科學》。台北：五南，民 79。
- 王如哲等，《教育行政》。高雄：復文，民 88。
- 王家通，《教師的地位與權利》。台北：師大書苑，民 84。
- 朱柔若譯，Thomas Herzog 著，《社會科學研究方法與資料分析》。台北：揚智文化，民 85。
- 汝信，《社會科學新辭典》。台北：重慶，民 76。
- 吳明清，《教育研究》。台北：五南，民 81。
- 吳金香，《學校組織行為與管理》。台北：五南，民 89。
- 吳清山，《教育革新與發展》。台北：師大書苑，民 88。
- 吳清山，《學校效能研究》。台北：五南，民 83。
- 李美枝，《社會心理學—理論研究與應用》。台北：大洋，民 80。
- 李茂興、李慕華、林宗鴻合譯，Robbins, S.P. 著，《組織行為》。台北：揚智，民 83。
- 林重新，《教育研究法》。台北：揚智文化，民 90。
- 林建煌，《行銷管理》。台北：智勝，民 91。
- 林財丁、林瑞發譯，Robbins 著，《組織行為》。台中：滄海，民 86。
- 林清江，《教育改革行動方案》。台北：教育部，民 87。
- 林清江譯，Banks. 著，《教育社會學》。高雄：復文，民 67。
- 姜占魁，《組織行為與行政管理》。台北：協銘，民 79。
- 胡幼慧，《質性研究—理論、方法及本土女性研究實例》。台北：巨流，民 85。
- 徐振邦、梁文蓁、吳曉青、陳儒晰譯，L. Cohen, L. Manion, K. Morrison 著，《最新教育研究法》。台北：韋伯文化，民 95。
- 時蓉華，《社會心理學辭典》。四川：成都，民 77。

- 張明輝，《學校教育與行政革新研究》，台北：師大書苑，民 88。
- 張春興，《心理學》，台北：三民，民 80。
- 張春興，《張氏心理學辭典》。台北：東華，民 80。
- 張鈿富，〈從方法論的省思談質的研究〉，《政治大學教育研究所教育研方法論文集》，台北：台灣書店，民 83。
- 張慶勳，《國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究》。高雄：復文，民 90。
- 張潤書，《行政學》。台北：三民，民 72。
- 張緯良，《管理學》。台北：雙葉，民 91。
- 郭秋勳，〈教育專業的發展〉，《教育概論》。台北：正中，民 83。
- 陳介英，〈深度訪談在經驗研究地位的反思〉，《質性研究方法與資料分析》。高雄：復文，民 92。
- 陳庚金，《人群關係與管理》。台北：五南，民 70。
- 陳奎熹，《教育社會學》。台北：三民，民 69。
- 陳美玉，《教師專業實踐理論與應用》。台北：師大書苑，民 85。
- 黃宗顯，《學校行政對話研究：組織中影響力行為的微觀探討》。台北，五南，民 88。
- 黃昆輝，《教育行政原理》。台北：三民，民 75。
- 黃昆輝，《教育行政學》。台北：東華，民 77。
- 楊國賜，《教育概論》。台北：師大書苑，民 83。
- 歐用生，《質的研究》。台北：師大書苑，民 78。
- 潘文忠，《學校教師會與教師專業自主權關係之研究》。高雄：復文，民 86。
- 蔡承志譯，《組織行為》。台北：桂冠，民 80。
- 謝文全，〈教育行政-理論與實務〉。台北：東華，民 76。
- 鍾任琴，《國民中小學教師權能之研究》。台北：五南，民 86。
- 羅厚輝，《課程發展的理論基礎》。台北：學富文化，民 91。

## 二、期刊

- 王為國，〈教師專業自主之概念分析〉，《研考報導》，第 32 期，民 84，頁 97-109。
- 王麗雲、潘慧玲，〈教師彰權益能的概念與實施策略〉，《教育研究集刊》，第 44 期，民 89，頁 173-199。

- 何福田、羅瑞玉，〈教育改革與教師專業化〉，《教育專業》，台北：師苑，民85，頁1-30。
- 吳宗立，〈中小學教師專業自主權之探討〉，《教育資料與研究》，第10期，民85，頁71-75。
- 吳清山，〈跨世紀學校組織再造之重要課題及其策略〉，《教師天地》，第98期，民87頁4-9。
- 吳清山、林天佑，〈團隊學習〉，《教育研究月刊》，第102期，民91頁144。
- 李弘暉，〈團隊管理：學校如何建立績效團隊〉，《元智學報期刊》，第14期，民93，頁13-150。
- 李新民，〈國小校長的授權行為〉，《初等教育學報》，第8期，民84頁299-326。
- 林意玲，〈新聞深度採訪報導〉，《基督教論壇報社內訓練》，民92，頁89。
- 林彩岫，〈影響國民中小學教師專業自主性的因素〉，《台中師院學報》，第5期，民80，頁79-91。
- 胡薇麗，〈高績效團隊的特色〉，《游於藝雙月刊》，第21期，民89，頁38-39。
- 張博堯，〈團隊學習，共創成就〉，《終生學習》，民88，頁4。
- 陳正昌，〈國小教師之專業自主及其影響因素〉，《現代教育》，第30期，民82，頁53-73。
- 陳家聲，《知識型企業與價值創造》，知識管理與創新應用研討會。台灣大學工商管理學系：台北，民90頁76-85。
- 彭富源，〈教師專業自主分析-符合台灣現況的詮釋與建議〉，《研習資訊》，第15期，民87，頁66-80。
- 黃淑清，〈以方法論的觀點來看深度訪談研究法〉，《輔導季刊》，第34期，民87，頁43-44。
- 黃惠惠，《團體輔導工作概論》。台北：張老師，民87，頁89-91。
- 黃增榮，〈國民中學教師權能之分析〉，《朝陽學報》，第3期，民87，頁183-213。
- 劉春榮，〈教師專業自主知覺與教師組織功能需求及其關聯之研究〉，《初等教育學刊》，第5期，民85，頁65-122。
- 劉春榮，〈教師專業自主權與學生受教權之關聯〉，《教育資料與研究》，第10卷，民85，頁42-46。

- 劉春榮，〈潮流中的教師專業自主〉，《教師天地》，第 95 期，民 87，頁 30-38。
- 瞿立鶴，〈教育行政溝通理論之分析〉，《教育資料文摘》，第 20 卷，第 3 期，民 76，頁 14-17。
- 顏秉嶼、詹馨、張建成、裘友善、張德銳、黃鴻文等，《台灣省國民中學初任校長行政效能評量研究》，新竹：台灣省立新竹師範學院，民 79，頁 78-86。
- 羅清水，〈教師專業自主與教學選擇權〉，《研習資訊》，第 15 期，民 87，頁 1-8。
- 彭富源，〈教師專業自主分析-符合台灣現況的詮釋與建議〉，《研習資訊》，第 15 期，第 2 卷，民 87，頁 1-8。

### 三、論文

- 王為國，〈國小教師專業自主——一所國小之個案研究〉，碩士論文，台中師範學院初等教育研究所，民 84。
- 王昱文，〈角色衝突、內外控及認知需求對我國警察人員工作壓力之影響——以高雄市警察人員為例〉，碩士論文，中山大學企業管理學系研究所，民 88。
- 王瑞祺，〈學校人事人員角色衝突之研究〉，碩士論文，政治大學公共行政研究所，民 90。
- 卯靜儒，〈學校科層化及教師專業自主與專業自棄關係之研究〉，碩士論文，高雄師範大學教育研究所，民 80。
- 朱輝章，〈我國教師組織之研究——以教師會為中心〉，碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，民 87。
- 吳慧卿，〈選手知覺教練領導行為、團隊衝突、團隊凝聚力及滿意關係之實證研究〉，博士論文，台灣師範大學體育研究所，民 91。
- 辛武男，〈國民小學校長行政溝通行為、衝突管理策略與學校效能關係之研究〉，碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，民 91。
- 周志鴻，〈組織權力理論之研究〉，碩士論文，政治大學公共行政研究所，民 81。
- 林坤豐，〈國民中、小學校長權力運用方式與教師工作滿足感之關係的比較研究〉，碩士論文，國立高雄師範學院教育研究所，民 71。

- 林志成，〈動機理論對提振國民中小學教師士氣之啟示〉，碩士論文，台灣師範大學教育研究所，民 79。
- 林坤豐，〈國民中、小學校長權力運用方式與教師工作滿足感之關係的比較研究〉，碩士論文，國立高雄師範學院教育研究所，民 71。
- 林重澎，〈國民小學校長領導權力基礎與教師士氣關係之研究〉，碩士論文，台灣大學教育研究所，民 78。
- 林彩岫，〈國民中學教師專業自主性之研究〉，碩士論文，台灣師範大學教育研究所，民 76。
- 林淑芬，〈國民小學教師權力之研究—教師法公佈前後之演變〉，碩士論文，新竹師範學院國民教育研究所，民 89。
- 帥韻儀，〈以問題解決為導向之衝突問題解決模式建立之研究〉，碩士論文，私立中原大學企業管理學系，民 92。
- 洪小媚，〈在教育改革過程中教師專業自主與校長權力之扞格〉，碩士論文，南華大學教育社會學研究所，民 92。
- 洪裕欽，〈國民小學校長權力運作及其相關因素之分析研究〉，碩士論文，台北師範學院初等教育研究所，民 84。
- 徐韶佑，〈國民小學校長轉型領導與教師服務士氣關係之研究—以北市、北縣與桃縣為例〉，碩士論文，台北師範學院國民教育所，民 90。
- 高新建，〈國小教師課程決定之研究〉，碩士論文，台灣師範大學教育研究所，民 80。
- 曹學仁，〈高級中學校長權力運用之研究〉，碩士論文，師範大學教育研究所，民 86。
- 梁文蓁，〈中學女性校長權力運用之研究：以兩位女校長為例〉，碩士論文，國立台灣師範大學教育學系，民 90。
- 莊嬭夙，〈角色壓力、社會支持與工作投入之關連性研究—以資訊從業人員為例〉，碩士論文，長庚大學管理學研究所，民 88。
- 郭為希，〈校長激勵教師士氣作為之研究〉，碩士論文，國立東華大學教育研究所，民 93。
- 郭淑珍，〈國民小學教師專業自主與教師效能之相關研究—桃竹苗地區為例〉，碩士論文，新竹師範學院國民教育研究所，民 91。
- 陳添球，〈國民小學教師教學自主性之研究—一所國民小學日常生活世界的探討〉，碩士論文，東吳大學社會學研究所，民 78。



- 傅木龍，〈英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啟示〉，博士論文，政治大學教育學系，民 87。
- 游淑燕，〈國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究〉，博士論文，國立政治大學教育學系，民 82。
- 湯瑞雪，〈國中教師角色轉變之研究—國家權力與教師專業自主之關係〉，碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，民 90。
- 黃坤政，〈教評會之實施對國小校長權力運用策略影響之調查研究〉，碩士論文，國立師範大學教育研究所，民 89。
- 虞志長，〈國民小學管理模式、教師專業自主知覺與學校衝突感受研究〉，碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，民 86。
- 潘福來，〈國中校長營造學校團隊凝聚力之行動研究〉，碩士論文，中正大學教育研究所，民 93。
- 蔡明宏，〈組織內權力分配與主管環境偵測活動之研究〉，博士論文，政治大學企管研究所，民 74 年。
- 蔡玲玲〈國民小學校長教學領導之研究—一位國小校長的個案分析〉，碩士論文，台中師範學院國民教育研究所，民 92。
- 鄭進丁，〈國民小學校長權力策略、行政溝通行為、與學校組織氣氛之關係〉，博士論文，政治大學教育研究所，民 78。
- 薛芝蕙，〈主計人員角色衝突之研究〉，碩士論文，世新大學行政管理學研究所，民 94。
- 蘇進棻，〈國民中小學校長角色衝突與工作滿意關係之研究〉，碩士論文，臺灣師範大學教育研究所，民 80。

#### 四、文件

- 沈姍姍，〈教師專業與教師權之社會學探討〉，國立新竹師範學院初等教育系，行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，民 87。
- 孫敏芝，〈國民小學教師教師自主性與教學因應策略之探討〉，台灣師範大學教育學系主辦「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會中文論文集，民 84。

#### 五、網路

吳明烈，〈團隊學習與組織文化〉，民 93。民 93.11 取自  
<http://colkm.ccu.edu.tw/files/22.ppt>。

范錚強，〈群體、工作團隊和溝通〉，民 91。民 93.11 取自  
<http://www.mgt>。

## 二、西文部分

### ( I ) Book

- Etzioni, A. (1975). A comparative analysis of complex organizations : On power, involvement, and their correlates. revised. New York : Macmillan, Free Press, 4.
- Fariholm, G. W. (1993). Organizational power politics: Tactics in organizational leadership. Westport, Conn. : Praeger.
- Follett, M.P. (1942). Dynamic administration . New York : Harper and Brothers.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P. & Snoek, J. D. (1964), Organizations Stress:
- Katz & Kahn (1978), *The Social Psychology of Organizations*. New York : Wiley.
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. Annual Review of Psychology, 41, 585-634.
- Parsons, T. (1961), The School Class as a Social System - Some of Its Function in American Society. New York: Free Press.
- Ritze, U. T. (1976), *Cooperative Strategies In International Business* . New York: Lexington Books.
- Sarbin, T. R. & Allen, V. L. (1968), *Role Theory*, edited by Lindzey, G. and Aronson, E., Handbook of Social Psychology, MA. : Addison-Wesley.
- Shaw, M. E. (1981). Group dynamics: The psychology of small group behavior.
- Silver, P.F. ( 1983 ) . Educational administration : theoretical perspectives on practice and research. New York : Happer & Row, Publishers, 96-97.

### ( II ) periodicals

- Corwin R. G. (1965). Professional Persons in Public Organization, Educational Administration Quarterly, (1), 4.

- Dunlap, D. & Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. *Educational Administration Quarterly*, 27 (1), 5-29.
- French, J.R.P. & Raven, B.H. (1959). The bases of power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power*. Ann Arbor, MI: Research Center for Group Dynamics, Institute for Social Research, University of Michigan.
- M.D. (1997) Organizational climate and teacher autonomy: implications for educational reform, *The International Journal of Educational Management*. Bradford, 11 (5) : 218
- Lashway, Larry (1997) The limits of shared decision making, *Emergency Librarian*, 25 (1) : 43-44
- Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Wheless, L. R. & Reichel, L. S. (1990). A reinforcement model of the relationships of supervisors' general communication styles and conflict management styles to task attraction. *Communication Quarterly*, 38(4)Fall.