

國小校長轉型領導與教師組織承諾關係之研究

A Study of the Relationship between Principal's Transformational Leadership and Teacher's Organizational Commitment in Elementary Schools

范熾文*

Chi-win Fun

(收件日期 93 年 12 月 10 日；接受日期 94 年 9 月 23 日)

摘 要

本研究之目的在探討國小校長轉型領導與教師組織承諾的關係。本研究採取文獻分析與調查研究法。調查研究以公立國民小學 1062 位教師為樣本。所蒐集資料分別以描述統計、單因子變異數分析、積差相關與逐步多元迴歸分析進行分析。研究結果得到下列幾項結論：

- 一、國小校長轉型領導與教師組織承諾情況大致良好。
- 二、國小校長轉型領導與教師組織承諾之間有積極正相關。
- 三、國小校長轉型領導能有效影響教師組織承諾。
- 四、型塑願景對教師組織承諾解釋力最高。

根據研究結論，提出幾項建議供學校校長、教師與未來研究參考。

關鍵字：轉型領導、教師組織承諾、附加價值領導

*國立花蓮教育大學初等教育學系助理教授

Abstract

The purpose of this study was to inquire the relationship between principal's transformational leadership and teacher's organizational commitment.

The study methods were adopted literature review and questionnaire. The subjects included 1062 teachers from public elementary schools. The collected data were analyzed by descriptive statistic, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, and multiple stepwise regression analysis.

Conclusions were made as follows:

- 1) The general situations of principal's transformational leadership and teacher's organizational commitment are good.
- 2) There is a positive correlation between principal's transformational leadership and teacher's organizational commitment.
- 3) Principal's transformational leadership will result in better teacher's organizational commitment.
- 4) Formulating vision is a major aspect to effectively explain teacher's organizational commitment.

Based on the result, this study has provided some suggestions for school principal, teachers and future study.

Keywords : transformational leadership, teacher's organizational commitment, value-added leadership

壹、緒論

教師是教育的主體，教師素質之良窳直接影響到學生學習的表現，因此，如何提昇學校效能，教師則扮演著極為重要的角色。Kushman (1992: 5-6) 就指出，教師乃是學校組織中的核心人物，教師是否認同學校、願意奉獻心力、努力工作是學校效能的重要條件。許多社會學家、心理學家將承諾當成一個重要研究領域，並運用到組織行為之研究中 (Buchanan, 1974; Ferris & Aranya, 1983; Morrow, 1993)。「組織承諾」(organizational commitment) 一詞，即是組織成員能認同組織目標及價值，願意為組織付出心力的積極意願。組織承諾比工作滿足更能預測員工的留職意願、工作績效，並成為組織效能的指標 (Buchanan, 1974: 533; Firestone & Pennell, 1993; Mitchell, 1979: 249; Purkey & Smith, 1983; Randall, 1987; Steers, 1977; Soler, 2000; Yousef, 2000)。

在教育的研究領域之中，教師組織承諾是學校績效的重要指標 (劉志鵬, 1995; Purkey & Smith, 1983; Perhla, 1986; Kushman, 1992)。組織承諾是教與學過程中的主要影響因素，許多研究 (簡佳珍、林天祐, 2002; 劉春榮, 1993; Reyes, 1990; Firestone & Pennell, 1993; Gakovic, 2002; Yu, 2002) 都指出：組織承諾較高的教師，能有較好的工作表現，對學校有強烈的情感依附，同時具備積極的意願來達成教學目標。更重要的是，學生有較好的學習意願，對學校有正面的態度。影響組織承諾的因素相當多，如組織氣氛、組織結構、校長領導行為、學校建築環境……等等，其中校長領導與教師組織承諾關係最為密切。西諺有云：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校；有怎樣的學校，就有怎樣的老師；有怎樣的老师，就有怎樣的學生。」這句話道出了校長的領導對學校的發展有重大之影響。Edmonds (1979: 15-27) 也指出，校長是創造一所有效能學校之重要關鍵。雖然一位能力強的校長奉派經營一所尚未上軌道的學校，而無法於短期間內展現其行政效能，但若無一位好的校長，則不可能創造出好的學校 (張德銳, 1995: 185)。由上述各學者之看法，可見校長領導之重要性。

然而，校長要如何領導，才能建立一所有效能的學校？張德銳 (1995: 205) 主張領導者要掌握轉型領導，才是一位卓越領導者。秦夢群 (1997: 477) 也認為，面對現代社會瞬息萬變之特性，教育組織必須時時思考與分析，以配合新的需求與情勢，這需要領導者跳出既有之框框。就長遠的觀點來看，轉型領導在未來教育組織發展上，必有其一定之地位。由此可見，轉型領導之重要性。張明輝 (1997: 31-32, 1999: 98-99) 就強調轉型領導的觀念與步驟，十分適合目前學校行政部門、教師會、家長會三足鼎立之情境，特別是校園民主化之後，學校行政運作以轉型領導模式為佳。在此情況下，如何從傳統科層管理與利益交換的行政行為，邁向激發成員工作動機與對組織願景的承諾，是校長必須重視的課題。誠如 Silins (1994: 266) 指出：轉型領導之概念，有助於教育的革新與進步，學校領導者應透過轉型領導的運用，使改革更加成功。

近來相關研究 (王心怡, 2002; 林秀紅, 2003; 林滿祝, 2002; Amoroso, 2002; Baldygo, 2003; Field, 2004; Mui, 2003; Yu, 2002) 都指出，轉型領導對組織承諾有正面影響。基於上述的體認，研究者乃選擇國小校長轉型領導與教師組織承諾關係，作為研究主題。本研究之目的有下列各項：

- (一) 調查國小校長轉型領導與教師組織承諾的現況。
- (二) 探討國小校長轉型領導與教師組織承諾的關係。
- (三) 分析國小校長轉型領導對教師組織承諾之解釋力。
- (四) 根據研究結論提出具體建議。

貳、文獻探討

一、轉型領導的意義

轉型一詞是指在根本上改變人或物之外表、型態、性質、角色、地位的過程。Ferguson 強調：轉型有重新建構之意，如人類心靈的轉型，則包含了意識之覺醒，有了新的看法（new seeing）以及證悟（witness）之歷程（引自林合懋，1995:13）。Goens 和 Clover 認為轉型是一種複雜的觀念，它連結了組織策略和心理層面，以帶動整個組織之改革（引自劉雅菁，1998:12）。由上所述，轉型有蛻變革新之涵義，不僅是組織結構的改變，更是價值觀念上的成長，亦即轉型兼顧組織實務與成員價值之革新。例如國家社會發展，從農業社會、工業社會到資訊社會，每個階段都有不同生活型態與價值思維，現代人必須理解「學習改變、改變學習」重要，在制度、理念、思維上，作適度調適更新，方能因應時代變遷。因此，轉型領導不在於控制，而是領導他人通往更高層次之判斷與自我管理（Snauwaert, 1993：7），它是全範圍的領導，從特定企圖來影響成員到廣泛企圖來影響整個組織與文化，即在引導組織成員作好內在改革與組織發展之歷程（Northouse,1997：130）。

Bryman（1992：111）在探討有關轉型領導的研究文獻後，指出轉型領導有五個共同要點，分別是：遠景（vision）、傳達遠景、賦予自主力、組織文化和信任。對於轉型領導強調與較不強調之要點，Bryman 以表列方式說明（如表 1）。

表 1 轉型領導理論所強調的主題

較不強調	較強調
計劃	遠景／使命
分配責任	傳達遠景
控制和問題解決	引起動機和激發鼓舞
創造例行事項和均衡	創造變革和革新
權力維持	賦予成員自主力
創造順從	創造承諾
強調契約性責任	刺激額外的努力
重視理性、減少領導者對成員的依附	對成員感興趣並靠直覺
對環境的回應	對環境有前瞻作法

資料來源：Charisma and leadership in organizations (p.111), by A.Bryman,1992, Newbury Park, CA：SAGE Publications LTD.

爲了明瞭轉型領導之意義，茲引述專家學者的看法，再歸納其意義內涵：

Burns (1978:4) 認爲：轉型領導能確認並發展部屬現存的需要或要求。轉型領導尋找部屬潛在性動機，尋求滿足較高的需求，使部屬能全力的投入；轉變部屬成爲領導者，領導者成爲推動改變的原動力 (agent)。轉型領導爲一種動態 (dynamic) 領導；領導者把自己投入到和部屬的人際關係中，而感到有活力，使自己更積極，因此產生一種新領導的核心。Burns (1978:20) 進一步指出：「轉型領導即是領導者與部屬彼此提升到高層次之動機與道德。終究而言，轉型領導變成道德性 (moral)，提升彼此行爲層次與倫理動機。」轉型領導與傳統的領導不一樣，Burns (1978:43) 認爲：「領導具有巨大潛在影響力，領導本質在於認可真正的需求，傳統的領導僅強調有效達成目標，而領導者任務在於培養廣泛意識提升 (consciousness-raising)。」

Bass (1985:22) 認爲，轉型領導是創造超越期望之表現，亦即透過增加成員信心及提昇工作價值，來引導成員付出努力。他提出：高層次改革是可能的，也許是一種革命性改變，在態度、信念、價值與需求上，都產生重大改變。當一位領導者實現新的理念，激發了組織動力時，就可以預見績效的突飛猛進 (Bass, 1985:4)。

國內學者吳清山、林天祐 (1998:63) 認爲：組織領導者應用過人之影響力，轉化成員之觀念與態度，使其齊心一致，願意爲組織最大利益付出心力，進而促使組織的轉型與革新。轉型領導者通常在組織面臨重大變革壓力、眾人對於未來茫然不知所以的情境之下出現。透過領導者獨到的眼光、群眾的魅力以及過人的毅力，所有組織成員得以有所依循，戮力向前。這種領導能力與風格建立在三個基礎之上，分別是洞察力、親和力與持續力 (毅力)。洞察力指出未來的方向，親和力集結組織成員的力量，持續力維繫眾人追求成功的動力。茲歸納學者 (吳清山, 1993,1996; 張慶勳, 1996,1997; Burns, 1978; Bass, 1985; Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1988; Kouzes & Posner, 1987) 定義如下：

轉型領導乃是領導者能影響成員之態度與假定的重大改變，促使成員建立對組織願景、目標之承諾，進而帶動組織革新。亦即領導者藉著獨特魅力與影響，運用各種激勵策略，給予個別關懷，與成員產生良好互動，鼓舞工作士氣，協助成員專業成長，以提昇其高層次動機與道德，使其能做額外的努力，創造超越期望之表現。最後能實現組織願景，促使組織革新。此一定義有幾項特點：(1)轉型領導是一種領導者與部屬互動的歷程；(2)轉型領導兼顧組織策略及成員心理層面；(3)轉型領導是一種鉅觀與微觀的影響；(4)轉型領導是有意義的組織革新；(5)轉型領導在激發成員超越期望及表現。

二、教師組織承諾的意義

在一個組織當中，有些成員能認同組織目標，爲工作績效而努力，付出自己的心力；有些成員表現倦怠，常常遲到、早退，工作效率低落，缺乏專業精神。這種在工作態度和行爲表現之良窳，一直受到管理學的重視，許多學者 (張惠英, 2002; 劉春榮, 1993; 鍾任琴, 1998; Buchanan, 1974; Cohen, 2000; Morrow, 1993; Quinn, 1985; Scheldon, 1971; Soler, 2000; Wiener, 1982) 開始將此一現象當成主題來加以研究。心理學家 Allport 就提出自我投入 (ego-involvement) 的概念，認爲在工作中尋求自我以及他人的尊重正是

投入於所參與工作之心理現象(引自李新鄉, 1993: 15)。繼之, 國外學者 Becker (1960: 32-40) 是最早使用「承諾」(commitment) 一詞的學者, 他在〈美國社會期刊〉(American Journal of Sociology) 發表〈承諾概念摘要〉(Notes on the Concept of Commitment) 一文, 將「承諾」的概念應用至組織上。

承諾 (Commitment) 一詞, 具有三種意義: (1) 做 (to do); (2) 信任 (to give in trust); (3) 允諾或保證 (to promise or to pledge)。從其字面的分析來看, 承諾很明確地被解釋為一個人有意志的行動過程, 統合了認知, 情意與行為三個層面 (李新鄉, 1993: 16)。從上述字義分析來看, 承諾是個體主動負責、承擔未來將發生之行為, 是個體在自由意識與知覺下的積極、願意之情感反應。可見承諾與欲望 (desire)、願望 (wish)、意向 (intention) 及意願 (willingness) 等名詞, 有共同的涵義 (林瑞欽, 1990: 19-23; 張春興, 1989: 187; 賈馥茗, 1978: 16-28)。

Morrow (1983: 486) 就將組織承諾的定義加以分析, 共有 25 種以上, 可見組織承諾概念之複雜性。以下列舉國內外學者之看法:

Buchanan (1974: 533) 認為: 組織承諾係成員對組織忠誠、情感隸屬的表現, 包括認同組織重要目標與價值、願意為組織付出高度努力與投入、給予組織正面評價及表達留任組織的強烈意願。

Porter, Steers, Mowday 和 Boulian (1974: 604) 認為: 組織承諾為個人對某特定組織認同與投入的相對程度, 其包含三項主要因素: (1) 強烈地信仰與接受組織目標與價值; (2) 願意為組織付出更多心力; (3) 熱切希望繼續留任組織中, 成為組織一份子。

Wiener (1982: 421) 指出: 當個人對於其組織有所承諾時, 會表現出與組織目標合而為一的態度, 並專心致力於組織的任務, 這些態度上的承諾, 可作為組織承諾衡量之標準。

Reyes (1990: 153-154) 認為: 教師組織承諾是教師個人對學校目標及價值之心理認同, 願意成為組織成員, 同時能超越私人利益來努力工作。

黃國隆 (1986: 68) 認為教師組織承諾包括: 對學校之正向評價、對學校努力及進修的意願、對學校之向心力、留職傾向。

劉春榮 (1993: 7) 認為: 組織承諾是組織成員對組織的認同、努力意願、及希望留在組織工作的一種態度或內在傾向。

張瑞村 (1998: 18) 認為組織承諾: 係指個體將組織目標及價值內化, 對組織有強烈的認同感及忠誠感, 願意竭盡所能, 為組織奉獻心力。

本研究主要參考 Porter, Steers, Mowday 和 Boulian (1974: 604)、Reyes (1990: 147) 等學者的觀點, 加以擴充延伸。組織承諾是: 組織中的成員能夠認同組織的目標與價值, 願意為組織或工作付出個人的心力, 同時希望能繼續留在組織中服務的一種態度與行為表現。組織承諾是一種發展過程, 有時是正式發生, 也有可能是非正式發生。大體上, 是組織成員經過一段時間學習組織的期望、標準與規範, 對組織產生了認同感。組織承諾特性可分析如下: (1) 是一種發展過程: 組織承諾必須要經過一段時間, 成員才會發展出對組織的承諾; (2) 是一種程度問題: 組織承諾有時強有時弱, 可能因為個體理性情感或組織領導等因素, 影響個體對組織之承諾。

三、校長轉型領導與教師組織承諾的關係

許多學者(黃國隆, 1986; 彭雅珍, 1998; 蔡進雄, 1993; Amoroso, 2002; Field, 2004; Toback, 2003) 的研究均指出：在一個組織當中，領導者之領導行為與成員的組織承諾，有密切之關係。以學校領導者而言，校長的領導行為具有技術的 (technical) 和象徵的 (symbolic) 功能，例如要澄清組織之任務與目標、強化組織文化之一致性、建立獎懲系統等等，這種有效技術管理與強烈象徵領導者，可以形塑組織文化，發展成員組織承諾 (Reyes, 1990: 234)。所以，校長乃是建立教師組織承諾之關鍵人物，亦即校長之領導是教師組織承諾重要影響因素。

Sergiovanni (1990: 55) 特別提出學校改革之領導的四個階段理論，在學校改革中建立「契約」(covenant) 的步驟，是相當重要的。Sergiovanni (1990: 58) 發展出附加價值 (轉型領導)、價值 (互易領導) 二種領導方式，在目的、計劃上會有不同程度的現象 (如圖 1)。領導者與成員是一種夥伴關係，在此關係下，成員能認同組織理想、理念、價值與目的，其結果自然能完成工作任務。因此，如何建構願景、發展共識，可謂是領導者最重要的任務。事實上，在一所成功學校之中，僅達成既定任務是不夠的；更重要的是，團隊成員能為某種價值體系而生活在一起，當此願景及教育契約，激勵了教師學生之動機與承諾，就會有超越預期之績效產生。總之，附加價值領導著重對與善的理念及價值，強調願景、契約，因而能引導成員理解教育願景，進而能認同與實踐，產生承諾感。而價值領導僅強調學校日常事務處理之技術活動，重視工作計畫與既定目標達成。

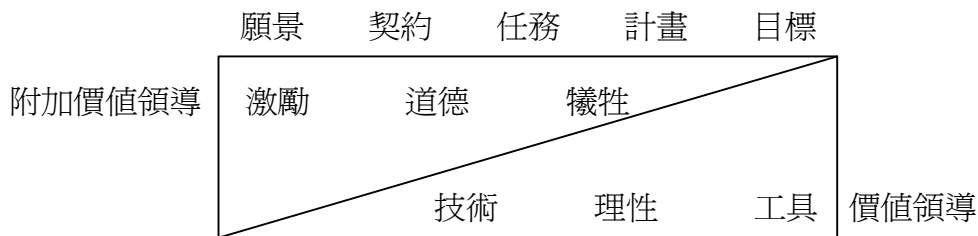


圖 1 附加價值 (轉型領導)、價值 (互易領導) 二種領導方式

資料來源：Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools. (p.58), by T.J. Sergiovanni, 1990, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Kroeck (1994: 186-190) 從企業組織的觀點分析領導行為與成員的組織承諾。他認為企業組織再造與人力資源管理之轉型有密切關係，許多企業領導者企圖開始從控制模式轉型到相互承諾模式，這與領導策略改變有關，亦即從互易管理策略改為轉型管理策略。Kroeck (1994: 188) 將此二種模式之人力資源策略比較如表 2：

表 2 控制模式與承諾模式

策略領域	控 制 模 式	承 諾 模 式
主 題	建立秩序、控制來提昇效率	發展對效能、效率之承諾
哲 學	持分者責任	對持分者、成員、消費者、大眾之責任擴大
成員焦點	關注個人績效	關注改進組織績效
工作設計	狹窄、固定工作、知行分離	廣泛、彈性工作、知行合一
組織結構	層級管理、權威控制	較少階層、依目的價值、傳統、專家控制
地位象徵	階層地位分配	減少階層地位
績效期望	最少工作標準	卓越、持續改革
補償政策	依個人績效提供誘因	依團隊績效提供誘因
成員保證	雇員會考量成本	交叉訓練方案、再雇用協助
雇員參與	少數資訊	廣泛資訊
勞工關係	重利益衝突、傳統工會角色	在整體組織願景下重新界定工會中角色、重計劃、問題解決

資料來源：Corporate reorganization and transformations in human resource management. (p.188), by K.G. Kroeck, 1994, In B.M. Bass & B.J. Avolio (Eds.) Improving organizational effectiveness through transformational leadership. CA: SAGE.

彭雅珍（1998：167-168）在探討國小校長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾關係，主要研究發現為：

1. 校長轉型領導行為與教師組織承諾呈正相關。

2. 低中高三組不同程度國小校長領導風格、教師工作價值觀在整體教師組織承諾及其各向度上達顯著差異，高轉型領導下其教師組織承諾較高。

詹益鉅（2001：193-195）研究指出：

1. 教師所知覺校長轉型領導行為愈高，教師組織承諾愈高。

2. 校長轉型領導行為與教師組織承諾具有一組典型相關，解釋變異量達 46.06%。

3. 校長轉型領導行為對教師組織承諾具有高預測力。

Stafford（1991）探討轉型領導、領導人員溝通及組織承諾之關係，研究結果顯示：轉型領導對忠誠、整體組織承諾之影響，有正向關係。

Amoroso（2002）研究結果顯示：轉型領導對教師組織承諾具有重要影響。

從理論來看，組織領導者之領導行為與成員的組織承諾有著密切關係，轉型領導者關心成員高層次價值需求，重視理念發展，充分授權，使成員感覺是組織一份子，擁有責任與義務，進而超越一己之私，為組織更加奉獻自己。在實證研究方面，大部分研究顯示轉型領導與組織承諾有密切關係，而且呈現顯著正相關。因此，轉型領導可以增進成員組織承諾。

綜結上述，轉型領導與傳統的領導是不一樣，轉型領導是要改變成員價值觀念，增加成員信心，創造超越期望之表現，來引導成員付出努力。至於教師組織承諾是教師個人對學校目標及價值之認同，願意成為組織成員，進而奉獻心力。由於轉型領導在提升成員高層次價值，重視理念發展，運用激勵鼓舞，故促使成員擁有責任與義務，為組織奉獻。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究架構係探討校長轉型領導與教師組織承諾之間的關係，架構如圖 2 所示。此外，並以教師個人背景變項（性別、年齡、學歷、職務、任教年資、地區、學校規模等）為自變項探討其與校長轉型領導與教師組織承諾之關係。

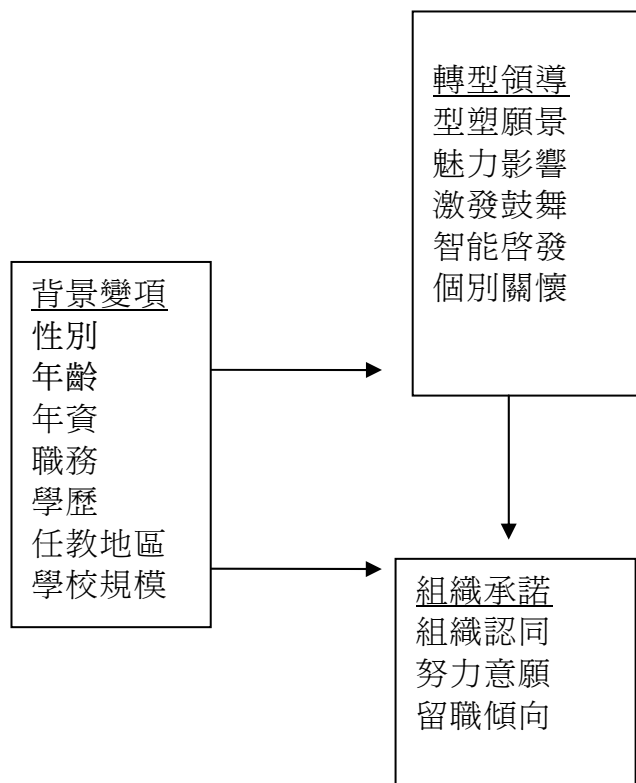


圖 2 研究架構圖

二、研究問題

本研究在探討國小校長轉型領導與教師組織承諾關係，研擬研究問題如下：

- (一) 不同背景變項下教師所知覺國小校長轉型領導與教師組織承諾是否有差異？
- (二) 不同程度國小校長轉型領導下的教師組織承諾是否有差異？
- (三) 國小校長轉型領導與教師組織承諾是否有顯著相關？
- (四) 國小校長轉型領導對教師組織承諾是否有顯著解釋力？

三、研究工具

本研究係以自編「國民小學組織狀況調查問卷」作為研究工具。調查問卷除受試者基本資料外，內容共計二部分：

第一部分為「校長領導行為」，係參考林合懋（1995）、張慶勳（1996,1997）、廖裕月（1998）、白麗美（1998）、彭雅珍（1998）等人編訂之問卷，修訂成國小校長領導行為

問卷，包含型塑願景、魅力影響、激發鼓舞、智能啓發、個別關懷等層面。

第二部分為「教師組織承諾」，係以 Porter 等人（1974）所發展之組織承諾問卷（Organizational Commitment Questionnaire）為依據，並參酌黃國隆（1986）、彭雅珍（1998）等人編訂之問卷，修訂成適合本研究對象國小教師之組織承諾問卷，分成組織認同、努力意願、留職傾向等層面。

（一）信度

在第一部分為「校長領導行為」上，整體領導行為 Cronbach α 係數為.9435，各層面 Cronbach α 係數介於.7537-.8930，顯示其內部一致性高，信度頗佳。整體教師組織承諾 Cronbach α 係數為.9449，各層面 Cronbach α 係數介於.8407-.8911，顯示其內部一致性高，信度頗佳。

（二）效度

本研究採取專家效度為準，問卷經多次徵詢國小校長、主任、教師意見，並經專家學者協助作答，針對本問卷代表性與意義做鑑定，故問卷有良好效度。

四、調查研究對象

本研究以國民小學教師（含主任、組長、教師）為問卷填答對象。基於研究時間與能力考量，本研究以台灣本島 22 縣市（包含台北、高雄市）之公立國民小學為對象、而以教師為調查對象。調查研究以公立學校 1062 位教師為樣本（如表 3）。

表 3 問卷調查基本資料分析表

類 別	組 別	人 數	百 分 比
性 別	男	404	38.04
	女	658	61.96
年 齡	30 歲以下	281	26.46
	31-40 歲	456	42.94
	41-50 歲	221	20.81
	51-65 歲	104	9.79
本 校 服 務 年 資	不滿 5 年	503	47.36
	5-10 年	254	23.92
	11-15 年	126	11.86
	15 年以上	179	16.86
職 務	科任教師	162	15.25
	級任教師	474	44.63
	兼任組長	287	27.02
	兼任主任	139	13.10
學 歷	師專、師範學校	158	14.88
	師院、大學	768	72.32
	研究所	136	12.80
任 教 地 區	城市	474	44.63
	鄉鎮	430	40.49
	偏遠	158	14.88
學 校 規 模	小型	314	29.57
	中型	384	36.16
	大型	364	34.27

五、實施過程

為便於調查的實施，乃採用郵寄方式進行調查研究。抽取樣本學校後，將問卷郵寄到各樣本學校校長轉發給教師填答。同時委請縣市督學、課長代為電話聯繫，請各樣本學校校長或教務主任儘可能依照問卷寄發標準協助轉發問卷。

六、資料處理

本問卷正式施測所得有效問卷資料，經全部輸入電腦，以 SPSS 8.0 for Windows 統計套裝軟體進行資料分析處理，所採統計分析方法有下列幾種，說明如下：

(一) 描述性統計

求校長轉型領導、教師組織承諾各層面及整體的平均數、標準差，以瞭解各該層面和整體的現況。

(二) t 檢定 (t test)

以平均數差異顯著性考驗，分析不同性別教師所知覺之校長轉型領導行為、教師組織承諾上的差異情形。

(三) 單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 與薛費法 (Scheff'e)

1.以單因子變異數分析考驗不同教師背景變項(年齡、職務、學歷、年資、任教地區、學校規模)，在校長轉型領導、教師組織承諾上的差異情形。若差異達顯著水準，則進一步以薛費法，進行事後比較。

2.以低、中、高「校長轉型領導」為自變項，「教師組織承諾」為依變項，進行單因子變異數分析，若差異達顯著水準，則進一步以薛費法，進行事後比較。

(四) 逐步多元迴歸分析 (stepwise multiple regression analysis)

以「校長轉型領導」為預測變項，「教師組織承諾」為依變項，以多元迴歸分析統計方法，處理校長轉型領導對整體教師組織承諾的解釋力。

肆、研究結果分析與討論

本節首先探討校長轉型領導、教師組織承諾的現況；其次，分析不同背景變項下校長轉型領導與教師組織承諾之差異；第三，分析校長轉型領導對教師組織承諾影響；第四，探討校長轉型領導與教師組織承諾之相關；第五，分析校長轉型領導對教師組織承諾的解釋力。

一、校長轉型領導與教師組織承諾的現況

(一) 校長轉型領導

由表 4 可知，校長轉型領導現況如下：

1.就整體轉型領導而言，平均數為 4.95，亦即國小校長轉型領導趨於高分。

2.轉型領導各層面得分高低依序為智能啓發、型塑願景、個別關懷、激發鼓舞、魅力影響。

與國內其他研究（白麗美，1998:94-96；彭雅珍，1998:101；廖裕月，1998:111）結果相似，國民小學校長轉型領導屬於高分組。究其原因，可能為：(1)近幾年來，教育改革推陳出新，各種學校改革的理論開始受到學者重視，尤其是學習型組織成為跨世紀之改革典範，為了因應環境之變遷與國際競爭力，學校也開始推動學習型學校，因此，校長開始重視智能啓發，型塑學校成為學習型組織；(2)九年一貫課程已正式實施，學校最重要的任務即在建構學校未來願景，引導教職員朝共同願望、理想而努力，所以，型塑願景是校長常表現之行爲。

表 4 校長轉型領導現況分析

層 面 名 稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/題數
轉 型 領 導 行 爲	25	1062	114.95	16.87	4.95
型 塑 願 景	5	1062	23.95	4.06	4.79
魅 力 影 響	5	1062	21.08	2.92	4.21
激 發 鼓 舞	5	1062	22.24	3.25	4.44
智 能 啓 發	5	1062	24.38	3.93	4.87
個 別 關 懷	5	1062	23.24	4.59	4.64

（二）教師組織承諾

由表 5 知，教師組織承諾整體與各層面現況如下：

1.整體教師組織承諾而言，平均數為 4.70，屬於高分組，亦即國小整體教師組織承諾趨於高分。

2.教師組織承諾每題平均得分為 4.65，教師組織承諾各層面得分高低依序為：努力意願、組織認同、留職傾向。

國內有關研究（彭雅珍，1998:102；劉春榮，1993）亦指出，國民小學教師組織承諾屬於良好層次。就組織承諾各層面而言，亦以努力意願、組織認同等態度性組織承諾最高。

究其原因可能為：(1)國內各項教育改革開始強調教師專業化與績效責任之理念，尤其是教師法通過之後，各校教師之聘任改由學校教師評審委員會審議，教師若無法展現高的工作表現及努力行爲，可能面臨工作不保的情況。因此，教師本身已體認到教學工作並非是鐵飯碗，必須努力付出，才能贏得家長信賴，提高專業形象。(2)其次，學校本位管理是當前重要教育改革方向，教師與學校組織是伙伴關係，教師對學校校務有更多參與機會，對課程及教學有決定權，可以強化教師對學校的認同感，對學校教育目標會更支持。

表 5 教師師組織承諾整體與各層面之現況分析

層面名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/題數
教師組織承諾	14	1062	66.30	9.49	4.70
組織認同	5	1062	23.69	3.89	4.73
努力意願	5	1062	24.20	3.16	4.84
留職傾向	4	1062	18.41	3.41	4.60

二、不同背景變項下校長轉型領導與教師組織承諾之差異

(一) 不同背景變項下校長轉型領導之差異分析

1. 男性教師所知覺校長轉型領導行為整體與各層面得分情形，明顯地高於女性教師。
2. 年紀 51 至 65 歲之年長教師所知覺校長轉型領導整體與各層面得分情形，明顯地高於年紀 30 歲以下之年輕教師。
3. 不同學歷教師所知覺校長轉型領導整體與各層面得分情形，無明顯差異。
4. 資深（服務 15 年以上）的教師所知覺校長轉型領導行為整體與各層面得分情形，明顯地高於新進（服務 1 至 5 年）教師。
5. 兼任行政教師所知覺校長轉型領導行為整體與各層面得分情形，明顯地高於非兼任行政（級任或科任）教師。
6. 任教地區、學校規模等，則呈現不一致研究結果，有待進一步研究。

(二) 不同背景變項下教師組織承諾之差異分析

1. 男性教師所知覺教師組織承諾整體與各層面得分情形，明顯地高於女性教師。男性教師自己的角色較明確，較早確立生涯發展方向，會將大部份時間、心血投入在學校校務上，爭取工作表現機會，以累積功獎、積分，俾參加主任、校長甄選，因此，男性教師會付出較多心力在工作崗位，表現出努力意願，組織承諾分數高於女性教師。
2. 51 至 65 歲之年長教師所知覺教師組織承諾整體與各層面的得分情形，明顯地高於年紀 30 歲以下之年輕教師。年齡大的教師，大多在教育界服務時間久，對教育目標，工作投入，已付出較多心血，加上結婚之後，生活安定，居家就在學校附近，累積了人際關係，故不會隨意離開教職。
3. 資深（服務 15 年以上）教師所知覺教師組織承諾整體與各層面的得分情形，均明顯地高於新進（服務 1 至 5 年）教師。在學校服務愈久的教師，與前項年齡因素有關，年資愈久，經濟較富裕，家庭生活也較安定，對自己角色扮演較明確。
4. 兼任行政（兼任主任與兼任組長）教師所知覺教師組織承諾整體與各層面的得分情形，均明顯地高於非兼任行政（級任或科任）教師。擔任主任者，對行政工作也有較高興趣，除了在工作中能獲得成就感，有較高社會地位外，也能朝向校長職位努力，故組織承諾較高。

5.學歷、任教地區、學校規模等，則呈現不一致研究結果，有待進一步研究。

三、校長轉型領導對教師組織承諾的影響情形

將校長轉型領導問卷的總得分，區分為高分、中分、低分組等三組，再以整體校長轉型領導行為為自變項，教師組織承諾為依變項，進行單因子變異數分析。由表 6 中可知， F 考驗值 456.74，其結果已達 .001 顯著水準。因此，進一步進行雪費法的事後比較，首先分析各組之得分情形：(1)低分組得分平均數為 58.58、標準差 8.01，(2)中分組得分平均數為 66.38、標準差 6.64，(3)高分組得分平均數為 74.08、標準差 6.73。發現高分組所知覺整體教師組織承諾得分情形，明顯地高於中分組與低分組；中分組所知覺教師組織承諾效得分情形，明顯地高於低分組；且均達到顯著水準。

本研究結果也與白麗美（1998）、彭雅珍（1998：108）、張慶勳（1996：267）、Yu（2002）研究結果相似，亦即轉型領導能發揮轉化功能，提昇成員較高的動機需求。

究其原因，可能是校長能型塑學校願景，在願景型塑過程，讓成員充分參與，引導全體成員努力達成目標。同時能以激勵與關懷態度，解決教師問題，支持教師學習、創新，使教師能投入工作之中，有信心創造高的工作績效。

表 6 不同程度校長轉型領導在教師組織承諾之變異數分析與事後比較摘要表

教師組織承諾	轉型領導	人數	平均數	標準差	變異數分析表					
					變數來源	SS	df	MS	F 值	Scheffe'比較
整體	低分組	348	58.58	8.01	組間	41582.304	2	20776.15	456.74**	3 > 2 > 1
	中分組	370	66.38	6.64						
	高分組	344	74.08	6.73						
組織認同	低分組	348	20.36	3.39	組間	7457.93	2	3728.96	406.73**	3 > 2 > 1
	中分組	370	23.81	2.55						
	高分組	344	26.93	2.56						
努力意願	低分組	348	22.15	2.80	組間	3521.56	2	1625.75	237.70**	3 > 2 > 1
	中分組	370	24.01	2.52						
	高分組	344	26.47	2.58						
留職傾向	低分組	348	16.06	3.10	組間	3688.93	2	1844.47	224.10**	3 > 2 > 1
	中分組	370	18.51	2.71						
	高分組	344	20.47	2.75						

** $p < .01$

四、校長轉型領導與教師組織承諾之相關

如表 7 所示，校長轉型領導行為與教師組織承諾之積差相關為 .700，二者呈高度正相關。就各層面而言，校長轉型領導行為之型塑願景、魅力影響、激發鼓舞、智能啓發、個別關懷與整體教師組織承諾相關，分別 .670、.629、.504、.652、.658，呈顯著正相關。校長轉型領導行為之各層面與教師組織承諾各層面，呈顯著正相關。本研究發現，校長轉型領導及各層面與教師組織承諾及各層面呈顯著正相關，亦即教師所知覺校長轉型領

導行為愈多，其知覺教師組織承諾愈高。究其原因是：轉型領導係校長運用個人魅力、激勵鼓舞教師學習與創新，並型塑學校願景，引導超越個人利益，建立信心，超越預期之目標。這種領導作為，直接引導教師有超越預定期望之表現。

表 7 校長轉型領導與教師組織承諾之相關

層面	組織認同	努力意願	留職傾向	整體
型塑願景	.703**	.542**	.577**	.670**
魅力影響	.565**	.495**	.541**	.629**
激發鼓舞	.536**	.392**	.472**	.504**
智能啓發	.691**	.518**	.543**	.652**
個別關懷	.699**	.515**	.555**	.658**
整體	.739**	.554**	.589**	.700**

** $p < .01$

五、校長轉型領導對教師組織承諾的預測情形

校長轉型領導對整體教師組織承諾之迴歸情形，經逐步多元迴歸分析如表 8。投入變項依序為型塑願景、個別關懷、魅力影響、激發鼓舞四個變項。上述四個變項總共可解釋學校組織績效 49.3%，型塑願景可以解釋整體教師組織承諾達 44.9%、個別關懷可解釋整體教師組織承諾 3.7%、魅力影響可解釋整體教師組織承諾.05%、激發鼓舞可解釋整體教師組織承諾.03%。

表 8 校長轉型領導對整體教師組織承諾之迴歸分析表

投入變項順序	多元迴歸係數	決定係數 R^2 累積量	決定係數 R^2 增加量	β 係數	F 值
形塑願景	.670	.449	.449	.327	862.363***
個別關懷	.697	.486	.037	.251	499.768***
魅力影響	.700	.491	.005	.119	339.611***
激發鼓舞	.702	.493	.003	.068	257.611***

*** $p < .001$

伍、結論與建議

本研究經文獻探討與調查研究結果，獲得下列結論與建議，茲分述如下：

一、結論

(一) 校長轉型領導與教師組織承諾之現況良好

1.就整體校長轉型領導而言，國小校長轉型領導趨於高分。轉型領導行為各層面得分高低依序為智能啟發、型塑願景、個別關懷、激發鼓舞、魅力影響。

2.就整體教師組織承諾而言，教師組織承諾每題平均得分為 4.65，教師組織承諾各層面得分高低依序為：努力意願、組織認同、留職傾向。

(二) 男性、年長、資深、兼任行政職務教師所知覺校長轉型領導與教師組織承諾分數較佳

根據調查研究發現，男性、年長、資深、兼任行政職務教師所知覺校長轉型領導與教師組織承諾分數較佳。

(三) 校長轉型領導能有效影響教師組織承諾

不同低、中、高組校長轉型領導在整體教師組織承諾及各層面均達顯著差異。高分組轉型領導對教師組織承諾的影響之平均數高於中、低分組，而中分組轉型領導對教師組織承諾的影響之平均數又高於低分組。

(四) 校長轉型領導與教師組織承諾有高度正相關

研究發現，校長轉型領導及各層面與教師組織承諾整體及各層面，呈顯著正相關，亦即教師所知覺校長轉型領導行為愈多，其知覺教師組織承諾愈高。

(五) 型塑願景對教師組織承諾解釋力最高

投入變項依序為型塑願景、個別關懷、魅力影響、激發鼓舞四個變項。上述四個變項總共可解釋教師組織承諾 49.3%，型塑願景可解釋整體教師組織承諾 44.9%、個別關懷可解釋整體教師組織承諾 3.7%、魅力影響可解釋整體教師組織承諾 .05%、激發鼓舞可解釋整體教師組織承諾 .03%。

二、建議

(一) 對校長的建議

1. 塑造學校願景，引導成員努力方向

本研究發現，校長型塑願景可有效解釋整體教師組織承諾。亦即校長能建構願景，讓教師能充份討論與對話，也能運用各種修辭、符號、語言來傳達，溝通學校願景，較能建立彼此共識。因此，校長要塑造學校願景，引導成員努力方向。首先要擬訂學校發展願景，藉著深度匯談與對話歷程，大家全心投入，把理想計畫出來。其次，傳達學校願景：運用各項故事、口號、修辭或符號，將願景具體化，形成文字宣言，清楚地表達出來；並透過重要儀式、典禮、正式會議方式，來向教職員傳達願景。第三要鼓勵教職員參與，校長要鼓勵教職員參與討論達成願景之作法，除了由上而下模式溝通外，更重要的是由下而上的程序，教師們一同討論年度實施計劃與各項教育活動。

2.運用激勵原則，提昇教師工作績效

本研究發現，校長的激勵鼓舞能提昇教師工作績效，維持教師高昂士氣。轉型領導強調對成員的鼓舞激發，激勵是領導者採取適當的物質或精神鼓勵方法，滿足成員需求，以增進工作士氣，發揮個人潛能，並促使組織能繼續生存發展，達成特定目的。首先是改善教學設備，校長要爭取各項資源，改善教職員工作環境，例如設置寬敞明亮辦公場所，增購圖書、教具設備、充實教室教學設備等，以滿足成員生理需求，與改善教學基本設備。此外要建立教師獎勵制度，校長要了解成員心理需求，公開予以肯定與讚美，以維持其工作上卓越表現。同時校長應擴增獎勵範圍及種類，建立教師獎勵制度，以增進其工作滿意。

3.主動關懷教職員，以維持和諧情感

本研究發現，校長個別關懷可有效解釋整體教師組織承諾，因此領導者對每一位部屬都給予特別的關注，接納部屬之個別差異。讓每一位成員都覺得自己很受重視、自己的貢獻很重要。校長要了解教職員心理需求，主動表達關懷，以維持和諧人際關係。校長及行政人員要主動關懷教職員，經常與教師接觸，了解其心理需求，並對同仁工作及教學之困難予以適時協助。同時可利用正式、非正式活動，增進彼此情誼。平時也可採取走動管理，增進與各別教師接觸機會，予以關心勉勵，才能建立和諧人際關係，提高教師工作滿意。此外，校長要多接近教職員，對於其工作或教學上的困難要予以解決。校長也要重視參與教職員的婚喪喜慶活動，表達關懷。

4.運用輔導原則，激勵新進、資淺、女性之教師

本研究也發現，新進、年資淺與女性教師對校長領導行為、組織承諾知覺分數較低。因此，校長要運用輔導原則，激發新進、年資淺、女性教師之工作績效。其具體做法如：校長要做好輔導工作，發揮個別化關懷行為，應多給予溝通、指導及關懷。在新進、年資淺教師方面，可以推動教學導師制度，敦請資深行政人員或教師給予協助，作為經驗傳承輔導。在女性教師輔導方面，校長首先要打破性別刻板印象，從工作環境、班級編排、職務任用、升遷各層面，以更公平合理方式對待女性教師，建構性別平等工作環境。

（二）對教師的建議

1.了解權利與義務，提升專業形象

本研究發現，組織承諾影響教師教學專業態度甚鉅。教師要了解權利與義務，強調專業修養，提升專業形象。根據教師法第十六條列舉教師權利，教師之專業權利，大體上包含了意見表達、待遇福利、進修研究、集會結社、教學自主及權益申訴等內容；第十七條列舉教師義務，教師之專業義務則包含遵守聘約義務、擔任教學義務、輔導管教義務、研究進修義務、發揚師道義務、參與校務義務等內容。教師法保障教師權利義務最終目的，則在於提昇教師專業地位。教師除了要了解自身有那些權利外，更重要的是要充份了解本身專業義務，而且要根據專業義務去行動。

我國師資培育強調教師人格修養與專業道德之重要。要提升專業形象，就要遵守教育倫理信條，對教育要確認教育工作的專業素養；對學生要發揮教育愛；對學校要敬業樂群；對社區要做好親師溝通。教師要主動信守這些倫理信條，內化為個人價值體系，

以贏得社會大眾對教育之信心與尊重。

2. 認同學校理想與目標，關注學生受教權益

本研究發現，教師組織承諾以努力意願、組織認同等態度性組織承諾最高。教師要持續強化認同學校理想與目標，關注學生受教權益。教師是專業工作者，必須要有敬業樂群的精神，建立教育專業智能。教師是學校一份子，對學校組織各項制度、措施，要支持參與，認同組織的目標與價值，善盡個人義務，積極維護校譽。

其次，維護學生受教權益，是教師首要責任。學生權益包含身體、心理、人格及學習各方面權益。因此，教師要發揚教育愛，要協助學生人格成長，關懷兒童。教育工作，不僅要負責教學上知識傳授，還有學生行為輔導與班級經營，這需要運用專業知識外，更需要發揮教師的教育愛與教育熱忱。

（三）對未來研究之建議

1. 本研究的研究對象取樣範圍可以再擴大，例如可以包含私立學校教師、校長，或是針對國中、小教師，進行調查研究。

2. 本研究偏重在量化方面，至於質的研究或質量並重的研究均值得嘗試。例如本研究問卷調查部分僅以教師知覺校長轉型領導與教師組織承諾作為分析之依據，進一步的研究可加入校長自評或訪談教育人員的觀點，可能更為周詳，並提供比較之依據。

3. 本研究僅探討校長轉型領導與教師組織承諾關係之瞭解，因此未涉及校長轉型領導與其他變項之關係，例如學校文化、學生學習成就、教師專業發展等有密不可分的關係；此外，校長個人價值信念、人際技巧、時間管理等，都可以作為進一步研究校長轉型領導與教師組織承諾之參考。

參考文獻

一、中文部分

- 王心怡（2002）。國中校長情緒智力、轉型領導風格與辦學績效之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 白麗美（1998）。國小校長領導風格與教師工作動機關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李新鄉（1993）。國小教師專業承諾及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 吳清山（1993）。學校行政領導的新取向。教育研究，32，13-18。
- 吳清山（1996）。教育發展與教育改革。台北市：心理。
- 吳清山、林天祐（1998）。轉型領導、互易領導。教育資料與研究，24，63-64。
- 林合懋（1995）。學校主管與企業主管轉型領導之比較研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林秀紅（2003）。國民小學校長轉型領導與教師自我實現之研究：台北縣之個案分析。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，台北。

- 林瑞欽 (1990)。師範生任教職志之理論與實證研究。高雄市：復文。
- 林滿祝 (2002)。交易式/轉換式領導風格對於員工態度之關聯性研究 --以親信關係及員工人格特質為情境變項。中原大學企管系碩士論文，未出版，桃園。
- 秦夢群 (1997)。教育行政：理論部分。台北市：五南。
- 張明輝 (1997)。學校組織的變革與領導。載於高強華主編：學校教育革新專輯 (頁 21-38)。台北：國立師範大學。
- 張明輝 (1999)。學校教育與行政革新研究。台北市：師大書苑。
- 張惠英 (2002)。國民小學教師工作價值觀、工作生活品質與組織承諾關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 張瑞村 (1998)。高級工業職業學校校長領導行為、教師組織承諾與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 張春興 (1983)。從師大學生求學心態探討教師法「加強師範生專業精神」構想的成效。教育心理學報，16，1-28。
- 張慶勳 (1996)。國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 張慶勳 (1997)。學校組織轉化領導研究。高雄市：復文。
- 張德銳 (1995)。教育行政研究。台北市：五南。
- 黃國隆 (1986)。中學教師的組織承諾與專業承諾。國立政治大學學報，53，55-84。
- 彭雅珍 (1998)。國小校長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 廖裕月 (1998)。國小校長轉化領導型式與領導效能之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蔡進雄 (1993)。國民中學校長領導方式與教師組織承諾關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 詹益鉅 (2001)。桃園縣國民小學校長轉型領導行為、學校建設性文化與教師組織承諾之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 賈馥茗 (1988)。從教育立場看人的特質。國立台灣師範大學教育研究所集刊，20，1-37。
- 簡佳珍、林天佑 (2002)。桃園縣國民小學教師組織承諾與教師教學效能感關係之研究。教育研究資訊，10 (5)，137-162。
- 劉志鵬 (1995)。國民小學教師參與決定、組織承諾與組織效能關係之研究。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 劉春榮 (1993)。國民小學組織結構、組織承諾與組織效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 劉雅菁 (1998)。國小校長運用轉型領導之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 謝文全 (1985)。教育行政：理論與實務。台北市：文景。
- 鍾任琴 (1998)。中小學教師權能之理論建構與實證分析。台北市：五南。

二、英文部分

- Amoroso, P. F. (2002). The impact of principals' transformational leadership behaviors on teacher commitment and teacher job satisfaction. *DAI-A* 63/09, p. 3063.
- Baldygo, R. S. (2003). *Cascading of transformational leadership in American community colleges* (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 3083916)
- Base, B. M.(1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: The Free Press.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Newbury Park, California : SAGE Publications LTD.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.
- Burn, J. M. (1978). *Leadership*. New York : Harper & Row.
- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). Behavior dimensions of charismatic leadership. In J.A. Conger., R. N. Kanungo, & Associates (Eds.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. (pp.78-98)San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Edmonds, R. R.(1978). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*,37,15-27 °
- Ferris, K. R. & Aranya, N. (1983). A comparison of two organizational commitment scales. *Personnel Psychology*, 36, 87-99.
- Field, D. (2004) .*The relationship between transformational leadership and spirituality in business leaders*.(UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 3117959)
- Firestone,W. A.,& Pennell, J. R.(1993). Teacher commitment, working condition , and differential incentive policies. *Review of Educational Research*,63(4),484-526.
- Gakovic, A. (2002) . Social exchange, transformational leadership, and employee behavior: The role of organizational identification and career commitment. *DAI-B* 63/09, p. 4404.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1987). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kroeck, K. G. (1994). Corporate reorganization and transformations in human resource management. In B.M. Bass & B.J. Avolio (Eds.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. (pp.173-202) CA: SAGE.
- Kushman, J. W.(1992) .The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle school. *Educational Administration Quarterly*, 28(1),5-42 °

- Morrow, P. C. (1993). *The theory and measurement of work commitment*. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Mui, M. (2003). Transformational leadership and the enhancement of employee commitment and performance at Children's and Women's Health Care Centre of British Columbia. *MAI 41/06*, p. 1697
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and practice*. London: SAGE Publication.
- Perhla, R. J. (1986). The relationship between teacher motivation, commitment and performance among parochial school teacher. *DAI 47/06A*, p.1963.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective school: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Randall, D.M. (1987). Commitment and organization: The organizational man revisited. *Academy of Management Review*, 12, 460-471.
- Reyes, P. (1990). What research has to say about commitment, performance and productivity. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance and productivity*. (pp.15-21) Newbury Park, California: SAGE Publications Ltd.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Snauwaert, D. T. (1993). *Democracy, education, and governance: A development conception*. Albany: State University of New York Press.
- Soler, C. H. (2000). The relationship of organizational structure and job characteristics to teacher's job satisfaction and commitment. *DAI-A 61/06*, p.2136.
- Stafford, J. L. (1991). A path analysis of transformational leadership, communication of supervisors, and organizational commitment in three organizations. *DAI-A 53/12*, p.4131.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organization commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Toback, M. R. (2003). *A study of the impact of principal transformational leadership on teacher's concerns surrounding mandatory community service program* (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 3088482)
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organization: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.
- Yousef, D. (2000). Organizational commitment as a mediator of the relationship between Islamic work ethic and attitudes toward organizational change. *Human Relations*, 53 (4), 513-537.

Yu, H. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40, 4, 368-389.

台灣中部地區國中小學生自我概念、父母管教方式對攻擊行為 影響之研究

A Study of the Effects of Self- concept, and Parenting Style on Aggressive Behavior of Elementary and Junior High School Students of Middle Taiwan

顏綵思* 魏麗敏**

Tsai-Szu Yen Lee-Min Wei

(收件日期 94 年 1 月 7 日；接受日期 94 年 9 月 23 日)

摘 要

本研究之主要目的有：一、探討不同個人背景變項的國中小學生在自我概念、父母管教方式與攻擊行為之差異情形。二、探討國中小學生自我概念、父母管教方式與攻擊行為之相關情形。三、考驗各背景變項、自我概念與父母管教方式對於國中小學生攻擊行為的預測作用。四、根據研究結果，提供具體之建議，以作為教育機關、教師、家長、相關輔導人員及未來研究之參考。

本研究採用問卷調查法，以中部四縣市之國民小學高年級與國民中學一、二、三年級學生為研究對象，採用隨機叢集抽樣的方式，得有效樣本 1,393 份，研究結果發現如下：

- 一、不同性別與年級之國中小學生在自我概念上具有顯著差異。
- 二、不同年級之國中小學生在父親管教方式具有顯著差異；不同教育階段與家庭社經地位之國中小學生在母親管教方式具有顯著差異。
- 三、不同性別、年級之國中小學生在攻擊行為具有顯著差異。
- 四、不同父親、母親管教方式之國中小學生在自我概念具有顯著差異。
- 五、不同自我概念之國中小學生在攻擊行為具有顯著差異。
- 六、不同父親、母親管教方式之國中小學生在攻擊行為具有顯著差異。
- 七、自我概念、性別、父親反應等因素能夠有效預測國中小學生之攻擊行為。

關鍵詞：父母管教方式、自我概念、攻擊行為

* 國立臺灣大學心理學研究所研究生

** 國立臺中教育大學諮商與教育心理研究所教授

Abstract

The main purposes of the study were : (1) to investigate the differences among self-concept, parenting style, and aggressive behavior from different background of elementary and junior high school students ; (2) to explore the relationship among elementary and junior high school students' self-concept, parenting style, and aggressive behavior ; (3) to predict elementary and junior high school students' aggressive behavior with different background variables, self-concept, and parenting style ; (4) to provide some suggestions for school authorities, teachers, parents, school counselors, and further study.

Questionnaire methods were employed in the study. Forty classes (1,393students) were randomly sampled from 16 elementary and junior high schools in the central Taiwan. Instruments used in the study were Inventories of Basic Information Investigation, Self- Conception Scale, Parenting Style Scale, and Aggressive Behavior Scale. Data obtained in the study were analyzed by t-test, one-way ANOVA, chi-square test, Pearson product-moment correlation, and stepwise multiple regression. The findings are as follows :

1. Elementary and junior high school students of different gender and grade are significantly different in self-concept.
2. Elementary and junior high school students of different grade are significantly different in paternal parenting style ; Elementary and junior high school students of different educational stage and SES are significantly different in maternal parenting style.
3. Elementary and junior high school students of different gender and grade are significantly different in aggressive behavior.
4. Elementary and junior high school students of different paternal and maternal parenting style are significantly different in self-concept.
5. Elementary and junior high school students of different self-concept are significantly different in aggressive behavior.
6. Elementary and junior high school students of different paternal and maternal parenting style are significantly different in aggressive behavior.
7. The self-concept, gender, and paternal reaction can significantly predict elementary and junior high school students' aggressive behavior.

Keywords : parenting style, self-concept, aggressive behavior

壹、緒論

一、研究動機與目的

(一) 研究動機

近年來由於社會型態的轉變，加上媒體的報導，使青少年校園攻擊事件愈加頻繁，其本質及型態也趨於複雜，從威脅、排擠、爭執、破壞物品，直至打架、圍毆等攻擊行為，皆使平靜的校園增添恐懼、不安的因子。根據國內外研究顯示，具有攻擊與暴力行為的學生人數正不斷地增加，顯示校園中攻擊行為問題之迫切性（郭隆興，1997；連秀鸞，1998；Goldstein & Kodluboy, 1998；McConville & Cornell, 2003）。此外，根據法務部民國九十三年犯罪統計資料顯示，就犯罪類型而言，少年兒童的傷害罪（暴力犯罪）人數比例則有逐年提升的趨勢，近十年來，傷害罪犯罪人數更是增加一倍以上（法務部，2004），儘管青少年攻擊行為與暴力、犯罪行為並無必然之因果關係，攻擊行為卻對於暴力、犯罪行為具有相當的預測性，甚而形成嚴重的社會問題，確實不可輕忽（王大延，1996；Khatri, Kupersmidt, & Patterson, 2000）。

個體自我概念為一連續發展之歷程，兒童青少年階段，隨著生理外貌特徵之改變，開始重新自我評價，具有自我意識，逐漸具有反省能力（張春興，2001；黃德祥，1994；Baron & Byrne, 1994；Dusek, 1996）。自我概念深深影響個體與環境之間的關係，不良的自我概念可能引發不當的行為反應，並與攻擊行為相關（Freeman, 2003），因此本研究將自我概念變項列入研究之中。

根據 Davis 與 Boster（1992），Fincham、Grych 與 Osborne（1994）研究顯示當個體受到早期家庭中父母放任、冷落、拒絕或是遭受攻擊等負向經驗之影響，將有較多的攻擊行為，而父母一再疏於管教的結果，甚至與子女的攻擊行為相關，可見父母管教方式對於個體之重要影響。基於上述，加深研究者探求父母管教方式與攻擊行為關係之動機。

此外，綜觀攻擊行為之相關研究，顯示性別、年級、教育階段、家庭社經地位等變項，皆可能影響個體之攻擊行為表現（Large, 1998；Tapper & Boulton, 2000；Archer & Haigh, 1997；Pettit, 1996；Guerra & Huesmann, 1995），故而本研究亦將上述變項列入研究之背景變項中，以進一步深入探究。

綜上所述，兒童青少年時期的攻擊行為存在時日已久，也是引起國內外高度關注的嚴重問題，因而，對於攻擊行為成因、影響因素之深入探求，自有其必要性，因此研究者欲進一步了解個人背景變項、自我概念、父母管教方式與國中小學生攻擊行為之關係，俾對於心理輔導人員、教育人員之攻擊行為相關預防與輔導工作有所助益。

(二) 研究目的

基於上述研究動機，本研究之研究目的如下：

1. 探討不同個人背景變項的國中小學生自我概念之差異情形。
2. 探討不同個人背景變項的國中小學生父母管教方式之差異情形。
3. 探討不同個人背景變項的國中小學生攻擊行為之差異情形。
4. 探討國中小學生自我概念、父母管教方式與攻擊行為之相關情形。
5. 考驗各背景變項、自我概念與父母管教方式對於國中小學生攻擊行為的預測作用。
6. 根據研究結果，提供具體之建議，以作為家長、教師以及相關輔導人員輔導國中小學生時之參考。

二、研究問題與假設

(一) 研究問題

基於上一節的研究動機與目的，本研究將探討下列問題：

1. 不同背景變項（性別、年級、教育階段、家庭社經地位）之國中小學生，其自我概念有何差異？
2. 不同背景變項（性別、年級、教育階段、家庭社經地位）之國中小學生，其父親、母親管教方式有何差異？
3. 不同背景變項（性別、年級、教育階段、家庭社經地位）之國中小學生，其攻擊行為有何差異？
4. 國中小學生自我概念，父親、母親管教方式與攻擊行為之間是否有相關？
5. 不同性別、年級、教育階段、家庭社經地位等背景變項、自我概念與父親、母親管教方式對於攻擊行為是否具有預測作用？

(二) 研究假設

根據研究目的與研究問題，本研究提出下列研究假設：

假設一：不同個人背景變項的國中小學生其自我概念得分具有顯著差異。

- 1-1 不同性別的國中小學生其自我概念具有顯著差異。
- 1-2 不同年級的國中小學生其自我概念具有顯著差異。
- 1-3 不同教育階段的國中小學生其自我概念具有顯著差異。
- 1-4 不同家庭社經地位的國中小學生其自我概念具有顯著差異。

假設二：不同個人背景變項的國中小學生其父親管教方式、母親管教方式具有顯著差異。

- 2-1 不同性別的國中小學生其父親管教方式具有顯著差異。
- 2-2 不同性別的國中小學生其母親管教方式具有顯著差異。
- 2-3 不同年級的國中小學生其父親管教方式具有顯著差異。
- 2-4 不同年級的國中小學生其母親管教方式具有顯著差異。
- 2-5 不同教育階段的國中小學生其父親管教方式具有顯著差異。
- 2-6 不同教育階段的國中小學生其母親管教方式具有顯著差異。
- 2-7 不同家庭社經地位的國中小學生其父親管教方式具有顯著差異。
- 2-8 不同家庭社經地位的國中小學生其母親管教方式具有顯著差異。

假設三：不同個人背景變項的國中小學生其攻擊行為得分具有顯著差異。

- 3-1 不同性別的國中小學生其攻擊行為具有顯著差異。
- 3-2 不同年級的國中小學生其攻擊行為具有顯著差異。
- 3-3 不同教育階段的國中小學生其攻擊行為具有顯著差異。
- 3-4 不同家庭社經地位的國中小學生其攻擊行為具有顯著差異。

假設四：國中小學生自我概念，父親、母親管教方式與攻擊行為之間有顯著相關。

- 4-1 國中小學生自我概念與父親管教方式具有顯著相關。
- 4-2 國中小學生自我概念與母親管教方式具有顯著相關。
- 4-3 國中小學生自我概念與攻擊行為具有顯著相關。
- 4-4 國中小學生父親管教方式與攻擊行為具有顯著相關。
- 4-5 國中小學生母親管教方式與攻擊行為具有顯著相關。

假設五：國中小學生之個人背景變項（性別、年級、教育階段、家庭社經地位）、自我概念與父母管教方式對攻擊行為具有預測力。

三、名詞釋義

（一）國中小學生

國民中小學學生係指就讀於國小五、六年級或國中一、二、三年級之學生而言，年齡介於10歲至15歲之間。本研究中之國中小學生係指就讀於台灣省中部四縣市（台中市、台中縣、南投縣、彰化縣）國小五、六年級以及國中一、二、三年級學生而言。

（二）攻擊行為（aggressive behavior）

攻擊行為是個體為了使他人感受生理、心理痛苦或是獲致財物、權力等其他目的而針對某特定對象、物品，藉由直接、間接、身體、口語等形式所從事的傷害或破壞行為。本研究以受試者於郭隆興（1993）所編的國中小學生攻擊行為量表所得之分數為根據，得分數愈高者，表示其有愈多的攻擊行為；反之愈低。

（三）自我概念（self-concept）

自我概念係指個體對於自我整體的觀點與價值判斷，是成長過程中不斷積累與他人互動的結果所形成。本研究所稱之自我概念，係以受試者於國民中小學學生自我概念量表中之得分為依據，此量表為研究者以莊榮俊（2001）之國民中學學生自我概念量表為依據加以編修而成的，所得分數愈高，表示其自我概念愈正向積極；反之愈低。

（四）父母管教方式（parenting style）

父母管教方式係指父母於管教子女時所採行的態度與行為，本研究所稱之父母管教方式係指受試者於研究者自編之國中小學生父母管教方式量表之得分為依據。依據父母反應與父母要求得分之高低，將其區分為開明、放任、專制、忽視四類父母管教方式。

四、研究範圍與限制

本研究以文獻分析與問卷調查之方法，探討不同背景變項之國小高年級以及國中一、二、三年級之學生，其自我概念、父母管教方式與攻擊行為之關係。以下將分別說明本研究之範圍與限制。

（一）研究範圍

研究者因個人之人力、時間、經費等客觀因素之限制，規定研究範圍有：

1. 就研究地區而言

本研究基於考量研究目的以及研究者個人之人力、經費、時間等限制，故而將研究區域限定於台灣中部四縣市，包括台中市、台中縣、南投縣與彰化縣等地區。

2. 就研究對象而言

本研究以九十二學年度就讀於台灣中部四縣市之國小五、六年級以及國中一、二、三年級之學生，作為研究對象母群體進行抽樣。

(二) 研究限制

1. 研究範圍的限制

本研究所取樣的樣本僅限於台灣中部地區四縣市之國小高年級及國中學生，故而在研究結果的推論上可能會有所限制。

2. 研究方法的限制

本研究所採用的研究方法為問卷調查法，故而僅能以量化方式來分析探討不同背景變項之國小高年級及國中學生其自我概念、父母管教方式與攻擊行為之相關情形。

3. 研究變項範圍的限制

影響學生攻擊行為之變項眾多，本研究所考慮的研究變項仍有不足，如學校規模、校地總面積、就讀學區域鄉差距、學生的行為困擾、生活壓力、生活適應、認知曲解、生氣控制、憂鬱傾向等變項，以上可列入未來研究之考量。

4. 研究設計的限制

本研究旨在了解國小高年級及國中學生攻擊行為表現是否因其個人背景變項、自我概念與父母管教方式之不同而各異，為相關研究，無法推論其因果關係。

貳、文獻探討

本章將依據相關文獻資料，分別探討自我概念的理論與相關研究、父母管教方式的理論與相關研究、攻擊行為的理論與相關研究及個人背景變項、自我概念、父母管教方式與攻擊行為之相關研究等四部分。

一、自我概念的理論與相關研究

(一) 自我概念的意義

自我概念 (self-concept) 一詞，自 William James 於 1890 提出 self (自我) 之後，引發許多相關研究，為自我概念奠定深厚的基礎 (引自 Phares & Chaplin, 1997)。James 指出自我為個體對於自身之知覺、感受與思想。自我可分為兩個層面，一者為認知的主體、另一為被認知的客體 (賴倩瑜、陳瑞蘭、林惠琪、吳佳珍、沈麗惠, 2000)。此外，折衷論者主張，自我概念可能源自於個體知覺或個體與情境之互動，兩者對於自我概念具有同等重要的影響力 (Kevin & Mzobanzi, 2001)，Freeman (2003) 則指出，自我概念具有可學習、可組織、動態性等特徵，個體於成長過程中不斷藉由群己互動之歷程，使自我概念逐漸成形，整個發展歷程為動態的。本研究中的自我概念與 James 所提出的被認知的客體概念相近。以下將分別由社會學派、現象學派以及其他觀點切入進行探討。

1. 社會學派觀點

關於社會學派觀點首先源自於 Charles H. Cooley 的鏡中自我 (looking glass-self) 概念，主張個體自我概念之形成，往往是透過人際互動，個體站在他人立場，想像自身於他人心中的形象，個體對於他人猶如一面鏡子，反映他人的一切表現，自我概念即是以他人為鏡的結果 (引自 Dusek, 1987)。

2. 現象學派觀點

依據現象學觀點，個體對於周遭情境，具有特定的知覺，對於任一事物建立一套獨特的主觀，而其中關於自己及其相關印象，即為自我概念 (黃堅厚, 1999)，相對於社會學派觀點，現象學觀點較重視始自於個體對於自身的觀點。

3. 其他綜合觀點

除了上述觀點之外，另有學者對於自我概念抱持較為折衷的定義，以更多元的面向探討自我概念，主張自我概念可能源自於個體知覺或個體與情境之互動，兩者對於自我概念具有同等重要的影響力 (Dusek, 1987；Kevin & Mzobanzi, 2001)。

(二) 自我概念的組成要素與架構

自我概念是個體綜合自身的觀點並與情境中人事物交流互動的結果，其組成內涵是多面向的，以下將列出幾位學者對於自我概念的組成要素與架構觀點。

James 認為自我包括三個構成要素 (引自賴倩瑜等, 2000)：

1. 物質自我：包括個人的身體、衣物、家庭、財物等外在事物。
2. 社會自我：包括友伴的認同、尊重、讚美及從中得到的榮譽感。
3. 精神自我：包括心理傾向、想像、感受與行動的意識，係個體內在的主觀部分。

Lawrence (1988) 認為自我概念為一傘狀架構，如下圖所示包括以下三方面：

- 一、自我的形象：係指個體本身認為自己為何。
- 二、理想的自我：係指個體認為自己本身應該是什麼，此與 Hulock (1980) 所主張的理想自我概念義近。
- 三、自尊：係指個體對於自己「是什麼」與「應該是什麼」兩者間差異的感覺。

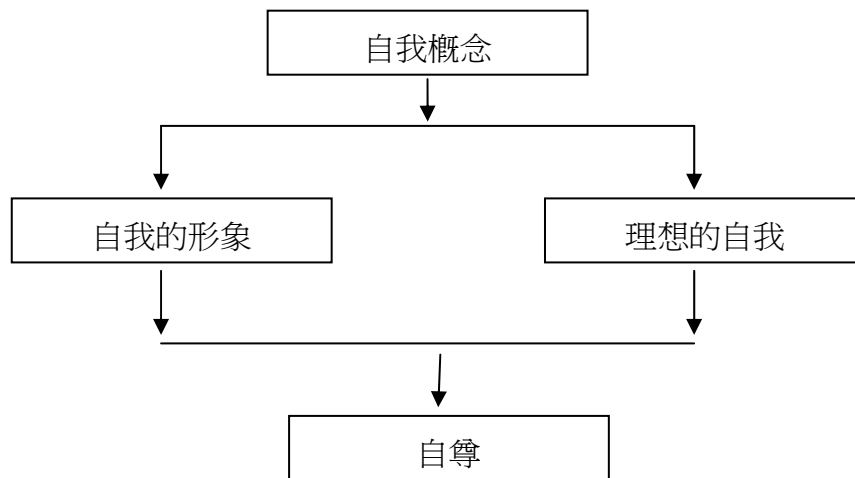


圖 1 Lawrence 自我概念的傘狀架構

資料來源：*Enhancing self esteem in the classroom* (p.187), by Lawrence, 1988, London : St Edmundsbury Press.

自我概念包含許多構成要素，象徵著個體對於自身的觀點是多面向的，舉凡生理、心理、家庭、社會等層面，皆與自我概念緊密相關，不同層面各司其職並且相互協調，終而影響個體的行爲與態度。本研究則以莊榮俊（2001）所編的自我概念量表為研究工具的編製依據，經由因素分析的結果，將自我概念區分為生理自我、心理自我、家庭自我、學校自我、道德自我五個因素。

二、父母管教方式的理論與相關研究

（一）父母管教方式的意義

父母管教方式亦可視為一種父母管教子女的策略，包括對於子女作息以及行爲表現的管教策略（王鍾和，1993），隨著父母內在信念、價值觀、興趣之不同，逐步外顯成為對於個體的管教要求（黃玉臻，1997），Darling 與 Steinberg（1993）指出父母管教方式結構所研究的即為子女對於上述父母行爲的接納情形，不論內涵為何，其對於個體日後身心發展與適應形成深遠的影響。

（二）父母管教方式的類型

綜合國內外學者相關研究，父母管教方式可分為以下三項加以探討：單向度（single-dimension）、雙向度（two-dimension）與多向度（multi-dimension），茲將各類型分述如下：

1. 單向度

單向度主要是採行截然劃分的分類方式，張春興（1991）將父母管教方式分為以下四種：寵愛、放任、嚴格、民主；Baumrind（1971, 1980）以父母的權威傾向為指標，將父母管教方式分為民主權威型、權威專制型與放任溺愛型三種；Hurlock（1978）將父母管教方式分為保護、民主、放縱、拒絕、接納、權威、順從、偏愛、期待九種類型；Pulkkinen（1982）則將父母管教方式分為父母中心取向以及子女中心取向兩大類。

2. 雙向度

有鑑於單向度父母管教方式分類過於狹隘，無法符合父母管教內涵的多面性，故而有學者提出雙向度的父母管教方式。

Maccoby 與 Martin（1983）以 Baumrind（1980）的研究為基礎，延伸出要求與反應兩向度，交互組成開明權威（authoritative，高反應高要求）、寬鬆放任（indulgent，高反應低要求）、專制權威（authoritarian，低反應高要求）與忽視冷漠（neglectful，低反應低要求）四種父母管教方式。本研究參考 Maccoby 與 Martin（1983）的分類方式，依據學生在量表中父母反應與父母要求得分之高低，將父母管教方式分為開明、放任、專制、忽視四種類型。

3. 多向度

為了更完整地呈現父母管教方式，有學者提出多向度父母管教方式，由數個向度發展出更多元的類型。

將父母管教方式分為三向度、八類型者，以 Becker（1964）為代表，主張父母管教方式表現於三向度：限制—溺愛（restrictiveness-permissiveness）、溫暖—敵意（warmth-hostility）以及焦慮情緒的涉入—冷靜的分離（anxious emotional involvement-calm detachment）；Hetherington 與 Frankie（1967）則是在關於父母管教方式對子女模仿行爲產生之影響研究中，將父母管教方式

分為溫暖、支配、衝突三個向度。上述三向度可再細分為八類管教方式，分別為縱容、民主、神經質的焦慮、忽視、嚴格控制、權威、有效的組織與過度保護。

綜上所述，單向度的劃分方式在解釋上略嫌不足，不符時代潮流；三向度的劃分方式又因為太過龐雜而可行性低，故而較為使用的是折衷的雙向度劃分方式（如：要求、反應兩向度），能夠克服單向度與三向度劃分法之限制，亦為今日較為可行的父母管教方式分類趨勢，使用率較高，本研究亦採行雙向度的父母管教方式分類，經因素分析的結果，抽取反應與要求兩向度。

三、攻擊行為的理論與相關研究

（一）攻擊行為的定義

攻擊行為多半對他人造成傷害，Buss（1961）主張攻擊是將有害刺激加諸於其他個體使其受到傷害的行為，尤其當個體所欲目標受到挫折時，容易產生魯莽的攻擊行為（Berkowitz, 1993）。張春興（1989）則主張攻擊行為是以敵意的行動傷害他人或破壞物體。攻擊行為亦可視為行為意圖的結果，亦即為了達成預期目標所採取的行為（Myers, 1993；Goldstein & Kodluboy, 1998）；Lochman（1984）主張攻擊行為是在知覺激怒與挫折的情境，因為不當認知過程所導致的行為反應。

綜上所述，可知攻擊行為是個體為了使他人感受身、心理痛苦或是獲致財物、權力等其他目的而針對某特定對象、物品，藉由直接、間接、身體、口語不等之形式所從事的傷害或破壞行為，是一種非理性、缺乏情緒控制所致的行為，其規模小至個體之間，擴大至人際互動，乃至於國家之間的爭戰均屬之。

（二）攻擊行為的成因

從生物學觀點、心理分析論、挫折攻擊假說、社會學習論、認知行為論等不同學派對於青少年攻擊行為的成因皆有不同觀點，茲將整理如下。

1. 生物學觀點

（1）本能論

此為Lorenz（1966）以人種學觀點所提出的解釋，主張各物種為求生存，經由演化作用而具有遺傳的攻擊模式（Atkinson, Atkinson, & Hilgard, 1983）。

（2）生理學觀點

現代醫學已證實人類的神經系統、內分泌系統以及腦部機能出現障礙皆與個體的暴力攻擊行為相關（王淑女，1995；Geen, 1990）；此外也有研究顯示攻擊行為與性染色體相關，亦即當個體性染色體第23對中多了Y染色體，容易具有攻擊傾向（Zillman, 1984）。

（3）基因觀點

根據研究顯示，基因屬於個體攻擊行為中的神經系統中介因素，這是由於與攻擊相關的神經系統能有力地調整個體經驗，而此處的個體經驗正是由基因情境的互動所致（Rushton, Fulker, Neule, Nias, & Eysenck, 1986；McConville & Cornell, 2003）。

2. 心理分析論

根據Freud對死之本能假說，攻擊行為屬於生物本能，是不須學習即有的表現，當個體死亡本

能的能量積累至一定程度，將經由轉移（displacement）機制而以攻擊行為方式呈現（引自馬傳鎮，孟維德，1998；Atkinson et al., 1983）。

3. 挫折攻擊假說

依據 Dollard 與 Miller（1939）提出的挫折攻擊假說，主張攻擊行為乃是遭受挫折的結果，此一觀點將挫折與攻擊做了必然的連結，因而深受質疑，Miller（1941）於是將原假設修正為攻擊行為乃是遭受挫折後的多種激動狀態之一（引自 Deaux, Wrightsman, & Dane, 1993）。

4. 社會學習論

社會學習論的代表者 Bandura（1986）將研究重心轉移至對於誘發情境的重視，主張個體將所知覺之經驗以抽象符號貯存於記憶系統中，待日後有類似刺激出現時，再從中取回感覺經驗付諸實現，形成攻擊行為表現（Baron & Byren, 1994）。

5. 認知行為論

認知行為論者認為外在事件並不直接引發攻擊行為，攻擊行為的表現與否與個體對於攻擊本身的詮釋、評價以及行為結果的預期密切相關（Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasumussen, 1986），根據研究顯示，攻擊型兒童對於同儕攻擊有過度知覺與評價，此即促發攻擊行為之重要因素，認知、歸因與行為表現之間是緊密相關的（Dodge & Frame, 1982；Lochman, 1987；Slaby & Guerra, 1988）。

（三）攻擊行為的類型

從不同的定義與觀點，可以針對攻擊行為進行不同的分類，依據攻擊對象區分，茲將分述如下：

表 1 國內外學者對於攻擊行為之定義

學者	年代	定義
張春興	1989	直接攻擊、替代性攻擊
Epanchin	1987	敵意性攻擊、工具性攻擊、防衛性攻擊
Johnson	1987	外射性攻擊、內射性攻擊
Geen	1990	情意性攻擊、工具性攻擊
Dodge	1991	直接反應攻擊、經過思考後攻擊
Kauffman	1993	非社會化攻擊、社會化攻擊、多樣化攻擊
Coggans & Mckellar	1995	敵對性攻擊、工具性攻擊

綜上所述，可知攻擊行為的內涵相當多元，從不同角度切入即能得到不同觀點，依據攻擊行為對象區分，包括外射性攻擊與內射性攻擊（Johnson, 1987），直接攻擊與替代性攻擊（張春興，1989）；依據攻擊行為動機區分，可分為情意性攻擊與工具性攻擊（Geen, 1990）；依據攻擊行為目的，可區分為敵意性攻擊、工具性攻擊與防衛性攻擊（Epanchin, 1987），敵對性攻擊與工具性攻擊（Coggans & Mckellar, 1995）；依據攻擊行為形式內涵則包括直接反應與經過思考後的攻擊行為（Dodge, 1991），非社會化攻擊、社會化攻擊、多樣化攻擊（Kauffman, 1993），由上述眾多的分類方式，可見攻擊行為的內涵是相當複雜的。

四、國中小學生個人背景變項、自我概念、父母管教方式與攻擊行為之相關研究

本節將探討性別、年級、家庭社經地位等基本變項、自我概念以及父母管教方式與攻擊行為之相關研究。

(一) 個人背景變項與攻擊行為之研究

1. 性別

國內外學者對於性別與攻擊行為之關係有相當一致性的看法，主張男性有頻率較高、強度較強的攻擊行為，Archer 與 Haigh (1997) 則認為攻擊行為的性別差異是先天命定的。惟若深入探究，即可發現男女性攻擊行為不僅是在量的表現上具有差異，在質的表現上也有不同，亦即男女性各自有其偏好的攻擊型態，Tapper 與 Boulton (2000) 研究發現男性有較多的工具性攻擊；女性有較多的敵意性攻擊。

2. 年級

研究發現年級與攻擊行為具有相關，然而其相關內涵則是莫衷一是，有研究將攻擊行為的向度詳加分析，發現不同年級學生在不同向度的攻擊行為表現具有差異，郭隆興 (1993) 發現國小學生的言語性攻擊多於國中學生；程紋貞 (1995) 研究顯示高年級學生有較多的言語性攻擊行為。

3. 教育階段

根據 Cairns (1989) 研究結果顯示，個體攻擊行為從兒童期至青少年時期的攻擊行為有道德性上揚之趨勢，教育階段愈高者對於身體攻擊的控制力亦隨之升高，故而能減少身體攻擊行為表現。國內對於教育階段與攻擊行為表現之研究稍嫌不足，故而期待透過研究，發現教育階段與攻擊行為之關係，以豐富相關文獻。

4. 家庭社經地位

Kathleen、Margaret、Howard 與 Carla (2003) 指出低社經地位學生的攻擊行為頻率大於高社經地位者，有時即便排除種族因素，仍具有此差異。洪榮照 (1998) 與郭隆興 (1993) 則發現不同向度上的差異。

(二) 自我概念與攻擊行為之研究

目前關於自我概念與攻擊行為的相關研究仍相當有限，Clemontene (1993)、Jonathan、Frank 與 Louis (2003) 研究顯示自我概念與攻擊行為相關。程紋貞 (1995) 研究顯示，不同自我概念者在不同攻擊行為上的表現亦有所不同，低自我概念者在暴力性、言語性、發洩性與整體性攻擊行為的表現頻率均高於其他中、高自我概念者，此亦顯示探究自我概念與攻擊行為關係之必要性。

(三) 父母管教方式與攻擊行為之相關研究

當父母關懷較少、有較多體罰、放任、拒絕、以及忽視冷漠的態度，其子女有較多的攻擊行為表現 (洪榮照, 1998; 劉奕樺, 1995)。此外，當父母採行攻擊傾向的管教方式，其子女在耳濡目染之下，將助長子女的攻擊行為，在 Miles 與 Carey (1997) 一份後設研究中，即顯示出父母管教方式與子女攻擊行為之相關。

參、研究方法

一、研究架構

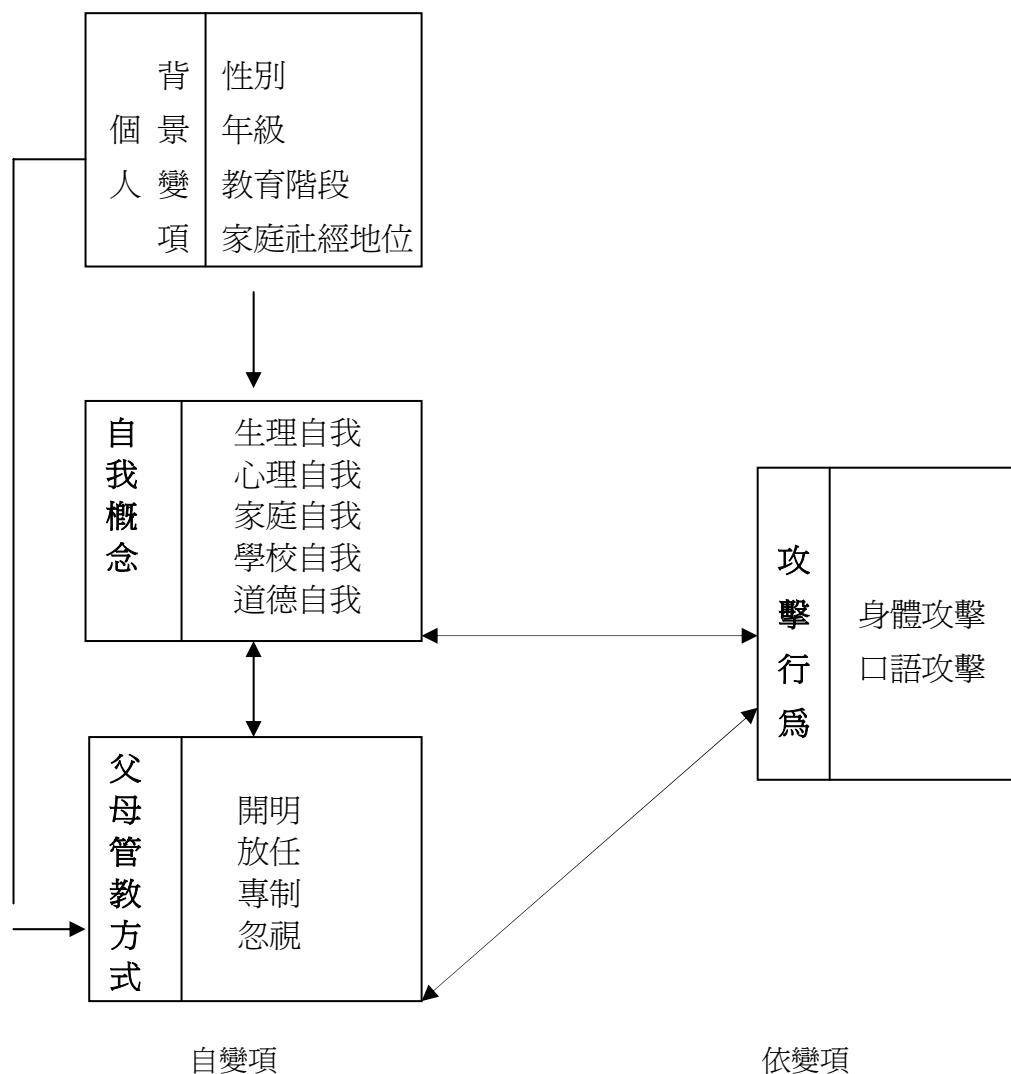


圖 3-1 本研究之研究架構

t 考驗 (t-test)：考驗不同性別、教育階段、家庭社經地位之國中小學生在自我概念與攻擊行為上的差異情形

單因子變異數分析 (one-way ANOVA)：考驗不同年級之國中小學生在自我概念與攻擊行為上的差異情形，以及國中小學生自我概念，父親、母親管教方式與攻擊行為之相關

卡方考驗 (chi-square test)：考驗不同性別、年級、教育階段、家庭社經地位之國中小學生在父親、母親管教方式的差異情形

皮爾遜積差相關 (Pearson product-moment correlation)：考驗國中小學生自我概念與攻擊行為之相關情形

逐步多元迴歸分析 (stepwise multiple regression)：分析國中小學生個人背景變項、自我概念、父親管教方式與母親管教方式對於攻擊行為之預測力

二、研究對象

本研究是以台灣中部四縣市（台中市、台中縣、南投縣、彰化縣）國民小學五、六年級以及國民中學一、二、三年級的學生為研究對象，採行隨機叢集抽樣法（cluster sampling），以進行本研究量表施測，獲得有效問卷 1,393 份。

三、研究工具

（一）國中小學生個人背景資料表

本調查表共分為個人基本資料與家庭社經地位兩大類，前者包括性別（男、女）、年級（小五、小六、國一、國二、國三）；後者包括填答父母親之教育程度與職業的類別代號，用以計算家庭社經地位。

（二）國中小學生自我概念量表

1. 量表編製依據

本研究之自我概念量表係使用莊榮俊（2001）所編製的國民中學學生自我概念問卷編修而成，Cronbach α 值為.87，分量表的 Cronbach α 值介於.73 與.86 之間，具有良好的內部一致性；編製者以主成份分析法抽取因素，以最大變異法進行正交轉軸，依據因素分析的結果抽取生理自我、心理自我、家庭自我、學校自我、道德自我五因素，解釋變異量為 63.49%，可見本量表具有良好的信效度。

2. 量表填答及計分方式

本問卷採 Likert 五點量表方式填答，當受試者各層面得分愈高，表示該向度的自我概念愈高。

3. 預試的實施

4. 因素分析

預試量表以主成份分析法進行因素抽取，採最大變異法正交轉軸，經因素分析結果可將本量表分為五個因素，解釋變異量共有 67.37%。

5. 信度分析

國中小學生自我概念量表以 Cronbach α 係數為指標進行內部一致性考驗，得全量表之 Cronbach α 係數為.90。而後又進行因素分析，抽取出五個因素，得到各層面之 α 係數介於.74 至.89 之間，可知本量表之信度良好。

（三）國中小學生父母管教方式量表

1. 父親管教方式量表

（1）量表編製依據

本研究之父親管教方式量表係研究者依據 Maccoby 與 Martin（1983）所主張的兩個向度：父母反應與父母要求，並參考王鍾和（1993）所編定父母管教方式與滿意量表，蒐集編整預試問卷，預試量表共計 40 題。

（2）量表填答及計分方式

本問卷採 Likert 五點量表方式填答，將反應與要求兩向度題目分別計分，反應類題得分位

於前 27%、後 27% 者分別為高、低反應組；要求類題得分位於前 27%、後 27% 者分別為高、低要求組。依此將父母管教方式分為開明、放任、專制與忽視四類。

(3) 預試的實施

(4) 因素分析

預試量表以主成份分析法進行因素抽取，採最大變異法正交轉軸，選題時淘汰因素負荷量在.4 以下的題目，經因素分析結果可將本量表分為二個因素，解釋變異量共有 42.66%，共選取 19 題。

(5) 信度分析

父親管教方式量表以 Cronbach α 係數為指標進行內部一致性考驗，得全量表之 Cronbach α 係數為.94。而後又進行因素分析，抽取出二個因素，再將每個因素所包含之題目進行內部一致性考驗，得到各層面之 α 係數是父親反應分量表為.94，父親要求分量表為.84，可知本量表之信度良好。

2. 母親管教方式量表

(1) 量表編製依據

本研究之母親管教方式量表係研究者依據 Maccoby 與 Martin (1983) 所主張的兩個向度：父母反應與父母要求，並參考王鍾和 (1993) 所編定父母管教方式與滿意量表，蒐集編整預試問卷，預試量表共計 40 題。

(2) 量表填答及計分方式

本問卷採 Likert 五點量表方式填答，將反應與要求兩向度題目分別計分，反應類題得分位於前 27%、後 27% 者分別為高、低反應組；要求類題得分位於前 27%、後 27% 者分別為高、低要求組。依此將父母管教方式分為開明、放任、專制與忽視四類。

(3) 預試的實施

(4) 因素分析

預試量表以主成份分析法進行因素抽取，採最大變異法正交轉軸，選題時淘汰因素負荷量在.4 以下的題目，經因素分析後，可將本量表分為二個因素，解釋變異量共有 41.34%，最後共包含 18 題。

(5) 信度分析

母親管教方式量表以 Cronbach α 係數為指標進行內部一致性考驗，得全量表之 Cronbach α 係數為.93。而後又進行因素分析，抽取出二個因素，再將每個因素所包含之題目進行內部一致性考驗，得到各層面之 α 係數是母親反應分量表為.92，母親要求分量表為.88，可知本量表之信度良好。

(四) 國中小學生攻擊行為量表

本研究使用郭隆興 (1993) 所編製的攻擊行為量表，全量表分為身體攻擊與口語攻擊兩個部分，共有 18 個題項，量表的 α 值為.83，兩個分量表的 α 係數分別為.76 與.73，具有良好的內部一致性；編製者以主成份分析法進行最大變異量的正交轉軸，獲得兩個因素層面，累積總變異量達 53.10%，由此可見本量表具有良好的構念效度。原量表採用 Likert 六點評定量表的方式進行，受試者得分越高，表示攻擊行為越強。

四、研究程序

本研究的實施過程，大致可劃分為確定研究主題、蒐集相關文獻與擬定研究架構、擬定研究量表與進行預試、行政協調與正式施測、以及進行統計分析、撰寫與修訂論文六大階段。

五、資料處理

本研究採以問卷調查法進行資料蒐集，待資料回收整理之後，以統計套裝軟體 SPSS for Windows10.0 版進行資料之分析。

(一) 資料整理

所有量表施測完畢之後，即進行資料之整理，先是登錄學生填答資料，剔除嚴重作答不完整之資料，再進行計分處理與統計分析。

(二) 統計分析

1. 因素分析 (factor analysis)：分析國中小學生自我概念量表、國中小學生父親、母親管教方式量表的因素結構，據以選取題目，編製正式量表。
2. t 考驗 (t-test)：考驗不同性別、教育階段、家庭社經地位之國中小學生在自我概念與攻擊行為上的差異情形
3. 單因子變異數分析 (one-way ANOVA)：考驗不同年級之國中小學生在自我概念與攻擊行為上的差異情形，以及國中小學生自我概念，父親、母親管教方式與攻擊行為之相關
4. 卡方考驗 (chi-square test)：考驗不同性別、年級、教育階段、家庭社經地位之國中小學生在父親、母親管教方式的差異情形
5. 皮爾遜積差相關 (Pearson product-moment correlation)：考驗國中小學生自我概念與攻擊行為之相關情形
6. 逐步多元迴歸分析 (stepwise multiple regression)：分析國中小學生個人背景變項、自我概念、父親管教方式與母親管教方式對於攻擊行為之預測力

肆、研究結果與討論

一、背景變項與自我概念之差異分析

不同性別的國中小學生之自我概念差異考驗研究結果顯示不同性別之國中小學生之自我概念具有顯著差異，且女生的自我概念比男生更為正向積極。在道德自我、學校自我、心理自我層面上，女生比男生更為積極；在生理自我方面，男生比女生更為正向。本研究結果與吳淑玲 (1999)、蔡佳靜 (2002)、陳雅雯 (2003)、Asci (2002) 相同。

(一) 不同年級的國中小學生之自我概念差異考驗

研究結果顯示不同年級之國中小學生之自我概念具有顯著差異，國小五年級學生的自我概念比國三學生更為積極正向；國一學生的自我概念比國三學生更為積極正向。本研究結果與林世欣 (2000)、邱霓敏 (2001)、Juang 與 Vondracek (2001)、Watkins、Dong 與 Xia (1997) 一致。

(二) 不同教育階段的國中小學生之自我概念差異考驗

研究結果顯示不同教育階段之國中小學生之自我概念不具有顯著差異，此結果與 Tammy 與 Kenneth (1999) 所主張之自我概念與教育階段具有相關之研究結果相異。

(三) 不同家庭社經地位的國中小學生之自我概念差異考驗

研究結果顯示不同家庭社經地位之國中小學生之自我概念不具有顯著差異，研究結果與黃月美 (1995)、楊妙芬 (1995) 相同。

二、背景變項與父親管教方式、母親管教方式之差異分析

(一) 不同性別的國中小學生之父親管教方式差異考驗

研究結果顯示不同性別之國中小學生在父親管教方式不具有顯著差異，研究結果與仁以容 (2004)、吳明燁 (1998)、黃玉臻 (1997)、陳昭吟 (2002) 研究結果相同。

(二) 不同性別的國中小學生之母親管教方式差異考驗

研究結果顯示不同性別之國中小學生在母親管教方式不具有顯著差異，與陳昭吟 (2002)、陳建勳 (2003)、羅佳芬 (2002) 之研究結果相同。

(三) 不同年級的國中小學生之父親管教方式差異考驗

研究結果顯示不同年級之國中小學生在父親管教方式具有顯著差異，與王秀枝 (2003)、吳美玲 (2001) 與劉寶 (2003) 之結果一致。

(四) 不同年級的國中小學生之母親管教方式差異考驗

研究結果顯示不同年級之國中小學生在母親管教方式不具有顯著差異，與陳琦茂 (2000)、羅佳芬 (2002) 之研究結果相同。

(五) 不同教育階段的國中小學生之父親管教方式差異考驗

研究結果顯示不同教育階段之國中小學生在父親管教方式不具有顯著差異。

(六) 不同教育階段的國中小學生之母親管教方式差異考驗

研究結果顯示不同教育階段之國中小學生在母親管教方式具有顯著差異。

(七) 不同家庭社經地位的國中小學生之父親管教方式差異考驗

研究結果顯示不同家庭社經地位之國中小學生在父親管教方式不具有顯著差異，結果與陳琦茂 (2000)、楊的祥 (2003) 一致。

(八) 不同家庭社經地位的國中小學生之母親管教方式差異考驗

研究結果顯示不同家庭社經地位之國中小學生在母親管教方式具有顯著差異，結果和 Tom、Kelly 與 Bruce (1989) 之研究相同。

三、背景變項與攻擊行為之差異分析

(一) 不同性別的國中小學生之攻擊行為差異考驗

研究結果顯示不同性別之國中小學生在整體攻擊行為、身體與口語攻擊均具有顯著差異，與郭隆興 (1993)、洪榮照 (1998)、Archer 與 Haigh (1997)、Large (1998)、Tapper 與 Boulton (2000) 之研究結果一致。

(二) 不同年級的國中小學生之攻擊行為差異考驗

研究結果顯示不同年級之國中小學生在口語與整體之攻擊行為均具有顯著差異，與程紋貞 (1995)、周百營 (2002)、Archer 與 Haigh (1997) 之研究結果相同。

(三) 不同教育階段的國中小學生之攻擊行為差異考驗

研究結果顯示不同教育階段之國中小學生在身體與口語攻擊均未達顯著差異。

(四) 不同家庭社經地位的國中小學生之攻擊行為差異考驗

研究結果顯示不同家庭社經地位之國中小學生在身體與口語攻擊均具有顯著差異，研究結果與郭隆興（1993）、Burdett 與 Jensen（1983）等人相同。

四、自我概念、父親管教方式、母親管教方式與攻擊行為之關係

(一) 自我概念與父親管教方式之相關情形

研究結果顯示不同父親管教方式之國中小學生之自我概念具有顯著差異，且當父親採行開明的管教方式時，其子女將比父親採行忽視、專制者具有更積極正向的自我概念，此研究結果與王德琳（1994）相似。

(二) 自我概念與母親管教方式之相關情形

研究結果顯示不同母親管教方式之國中小學生之自我概念具有顯著差異，此結果與施玉鵬（2002）、洪聖陽（2002）、黃拓榮（1996）研究結果相同，經事後比較之結果，發現當母親採行開明的管教方式者，其子女將比母親採行忽視、專制管教方式者，具有較佳的自我概念。

(三) 自我概念與攻擊行為之相關情形

研究結果顯示不同自我概念之國中小學生其攻擊行為具有顯著差異，自我概念愈低者，具有較多的攻擊行為。此研究結果和洪榮照（1998）、Barbara（1991）、Clemontene（1993）、Jonathan 等人（2003）相同。

(四) 攻擊行為與父親管教方式之相關情形

研究結果顯示不同父親管教方式之國中小學生其攻擊行為具有顯著差異，研究結果與吳秋雯（1996）、Trusty（1996）、Brook、Zheng 與 Whiteman（2001）相同。經事後比較之結果，發現父親採行放任的管教方式者，其子女將比父親採行忽視的、專制的與開明的管教方式者，具有更多的攻擊行為。

(五) 攻擊行為與母親管教方式之相關情形

研究結果顯示不同母親管教方式之國中小學生其攻擊行為具有顯著差異，研究結果與吳秋雯（1996）、Brook 等人（2001）相同。經事後比較之結果，發現母親採行忽視的管教方式者，其子女將比母親採行開明的管教方式者，具有更多的攻擊行為。

五、背景變項、自我概念、父親管教方式與母親管教方式對攻擊行為之預測作用

研究結果顯示自我概念、性別、父親反應三個因素能聯合預測「攻擊行為」的 22%，此研究結果與程紋貞（1995）相同，顯示性別與自我概念為預測攻擊行為之重要因子。周百營（2002）、連秀鸞（1998）、蘇素美（1988）、Guerra 與 Huesmann（1995）、Tapper 與 Boulton（2000）研究亦顯示性別可用以預測攻擊行為，男生比女生具有更多的攻擊行為。此外，洪榮照（1998）研究指出，自我概念可預測個體之攻擊行為表現。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 背景變項與自我概念之差異分析

1. 不同性別之國中小學生其自我概念具有顯著差異；男、女生在道德自我、生理自我、學校自我、心理自我四方面具有差異存在，且女生之道德自我、學校自我、心理自我均比男生更為正向積極，而男生在生理自我層面上較女生更為積極，此外，在家庭自我層面上，男、女生則無顯著差異存在。
2. 不同年級之國中小學生其自我概念具有顯著差異；國小五年級學生的自我概念比國三學生更為積極正向；國一學生的自我概念比國三學生更為積極正向。
3. 不同教育階段之國中小學生其自我概念不具有顯著差異。
4. 不同家庭社經地位之國中小學生其自我概念不具有顯著差異。

(二) 背景變項與父親管教方式、母親管教方式之差異分析

1. 不同性別之國中小學生其父親管教方式不具有顯著差異。
2. 不同性別之國中小學生其母親管教方式不具有顯著差異。
3. 不同年級之國中小學生其父親管教方式具有顯著差異。
4. 不同年級之國中小學生其母親管教方式不具有顯著差異。
5. 不同教育階段之國中小學生其父親管教方式不具有顯著差異。
6. 不同教育階段之國中小學生其母親管教方式具有顯著差異。
7. 不同家庭社經地位之國中小學生其父親管教方式不具有顯著差異。
8. 不同家庭社經地位之國中小學生其母親管教方式具有顯著差異。

(三) 背景變項與攻擊行為之差異分析

1. 不同性別之國中小學生其攻擊行為具有顯著差異；男女生在身體攻擊與口語攻擊兩方面均具有顯著差異，男生比女生具有較多的身體攻擊與口語攻擊。
2. 不同年級之國中小學生其攻擊行為具有顯著差異；國三學生比國小五年級學生具有更多的口語攻擊行為。
3. 不同教育階段之國中小學生其攻擊行為不具有顯著差異。
4. 不同家庭社經地位之國中小學生其攻擊行為不具有顯著差異。

(四) 自我概念、父親管教方式、母親管教方式與攻擊行為關係之分析

1. 自我概念與父親管教方式具有顯著相關；當父親採行開明的管教方式者，其子女將比父親採行忽視、專制管教方式者，具有較高的自我概念。
2. 自我概念與母親管教方式具有顯著相關；當母親採行開明的管教方式者，其子女將比母親採行忽視、專制管教方式者，具有較高的自我概念。
3. 自我概念與攻擊行為具有顯著相關；自我概念愈低者，具有愈多的攻擊行為，包括身體攻擊與口語攻擊。
4. 攻擊行為與父親管教方式具有顯著相關；父親採行放任的管教方式者，其子女將比父親採行忽視的、專制的與開明的管教方式者，具有更多的攻擊行為。

5. 攻擊行為與母親管教方式具有顯著相關；母親採行忽視的管教方式者，其子女將比母親採行開明的管教方式者，具有更多的攻擊行為。

(五) 背景變項、自我概念、父親管教方式與母親管教方式對於攻擊行為之預測作用

本研究發現自我概念、性別、父親反應等因素能夠有效預測國中小學生之攻擊行為，依其對於攻擊行為的預測力強度排列，依序為自我概念、性別與父親反應等變項。

二、建議

(一) 對學校、教育行政機關之建議

1. 重視學生對於自身之觀點，適時予以協助

本研究結果顯示，學生自我概念與攻擊行為呈現顯著相關，個體對於自身之觀點與攻擊行為具有相關，而學生自我概念又與性別、年級、教育階段、家庭社經地位與父母管教方式相關。學校當局若能針對不同背景變項學生之自我概念加以重視，將有助於減少攻擊行為，導正其行為表現。

2. 推廣父親職教育

父母管教方式不僅影響親子之互動，本研究結果亦顯示父母管教方式與子女之自我概念與攻擊行為表現具有顯著相關，其中父親反應因素更可用以預測個體的攻擊行為表現，故而應透過學校、教育行政機關對於親職教育之推廣與宣導，使為人父親者學習以更適切的方式表達對於子女的關愛，協助其在管教子女時採行適宜的反應與要求，避免過度的權威或放任，充分發揮正向的家庭教育功能。

(二) 對學校教師之建議

1. 培養學生正向積極之自我概念

培養學生正向積極的自我概念，不僅可減少其攻擊行為表現，亦可間接端正其行為表現。教師可進而透過生理、心理、家庭、學校、道德等五個層面自我概念之加強，運用性向測驗、各項回饋機制、人性化課程之設計等，促使學生對於自身有更多的認識，透過不同型態活動之參與發掘專長，提升自我價值，使其對於自身有更積極正向之觀點評價，而使整體自我概念更趨於正向。

2. 透過親師合作，落實父母管教方式的再教育

教師應透過親師溝通之機會，使為人父母者確實瞭解各變項之間的相互關連，及其本身可能對於子女之心理或行為層面之影響，並透過教師親師座談、研討等專業活動之設計，提供家長管教子女再教育的途徑，增進父母的親職知能與技巧，學習適切的管教方式，避免過度的權威或放任，於管教中呈現適度的反應與要求，使家庭教育功能得以充分發揮。

(三) 對家長之建議

1. 重視子女的個別差異，培養其正向的自我概念

研究結果顯示不同性別與年級之國中小學生在自我概念表現上具有顯著差異，因而父母應配合子女之個別差異，協助其對於自我有更多的認識並瞭解，發揮專長、接納缺點，並且能兼顧子女不同層面自我概念之發展，如：加強男生之道德、學校與心理層面之自我概念；加強女生之生理自我概念，進而提升個體對於自身的觀點與評價。

2. 宜盡量採行高反應、高要求的父母管教方式

根據研究結果顯示，父母採行高反應、高要求的開明管教方式，子女會有較少的攻擊行為表現。高反應、高要求的父母管教方式中，父母對於子女的生活事件抱持高度的關懷、回饋與適度的要求，藉由良好的互動與溝通，可使個體具有認同對象，並且清楚瞭解父母對自身的期望，建立對於社會規範的合理認知，不僅能提升子女對於父母管教的接受度，子女的行為亦獲得約束，自然能減少攻擊行為之表現。

（四）對輔導機關之建議

1. 設立「認識自我」小團體

研究結果顯示，自我概念與攻擊行為具有顯著負相關，由此觀之，協助學生具備正向的自我概念，亦有助於減少其攻擊行為表現。輔導機關可透過認識自我相關方案之設計，輔導學生對於自身有更多的瞭解，進而接納自己的缺點，認識並發揮自己的專長，提升學生對自身的觀點與評價，逐步擁有更正向之自我概念。

2. 輔導具有攻擊行為之學生

研究結果顯示不同性別、年級、自我概念、父親管教方式、母親管教方式之國中小學生，其攻擊行為表現具有顯著差異，故而輔導從業人員進行相關輔導時，亦應正視上述的個別差異，針對不同的背景變項與特質，採行適切的輔導策略與方案，以達到事半功倍之效。

（五）對未來研究之建議

1. 研究對象方面

本研究基於時間與人力之限制，僅以中部地區（台中市、台中縣、彰化縣、南投縣）國小五、六年級與國中一、二、三年級之學生，共 1,393 名為研究對象，未能遍及全台灣省各縣市之國小五、六年級與國中學生，形成推論上之限制。

2. 研究變項方面

本研究僅探討國中小學生自我概念、父母管教方式與攻擊行為之關係及其對於攻擊行為影響之研究，然而影響個體攻擊行為之因素甚多，在本研究中未能全數加以探討，故而在未來研究中，可以針對其他相關因素進行探討。

3. 研究工具方面

本研究參考國內外相關文獻，自編父母管教方式量表，經由因素分析、信度與效度考驗，應具有一定之可信度，但仍有賴未來研究之進一步考驗，加以修訂，以期能發展成為更完善之研究工具。

4. 研究方法方面

本研究於研究方法上，採以問卷調查法，屬於量化研究，受到方法論之限制，難以針對變項進行深究，故而所得結果可能與真實情況有所誤差，為了能對於國中小學生之自我概念、父母管教方式與攻擊行為有更深入的认识，以獲得更接近事實的結果，研究者建議未來之研究，除了量化資料之外，亦可輔以實際觀察、深度訪談等，使研究更加地客觀而深入。

參考文獻

一、中文部分

- 仁以容 (2004)。國中生成所覺的父母教養態度、親子衝突因應模式與其人際困擾傾向之關係研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版。
- 王大延 (1996)。兒童的攻擊與暴力行為。台北市立師範學院學報, 27, 393-412。
- 王秀枝 (2003)。兒童氣質與知覺父母教養方式關係之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。未出版。
- 王淑女 (1995)。校園暴力行為之社會學分析。學生輔導通訊, 37, 60-63。
- 王德琳 (1994)。繼親家庭父母管教方式對國中生自我概念與偏差行為影響之比較研究。中國文化大學家政研究所碩士論文。未出版。
- 王鍾和 (1993)。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。
- 吳明燁 (1998)。青少年初期父親與母親管教行為之比較。東吳社會學報, 7, 39-79。
- 吳美玲 (2001)。國小學童父母管教方式、教師期望與習得無助感相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 吳秋雯 (1996)。手足變項、父母教養態度與子女手足攻擊行為之相關研究。文化大學兒童福利研究所碩士論文。未出版。
- 吳淑玲 (1999)。台南市國小學生家庭因素、性別角色與其自我概念、生活適應之相關研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 邱霓敏 (2001)。高雄市國小高年級學生氣質、自我概念與學業表現之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 周百營 (2002)。國民中小學學生認知扭曲、生氣情緒與攻擊行為關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 林世欣 (2000)。國中生自我概念與同儕關係之相關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版。
- 法務部 (2004)。九十二年少年兒童犯罪概況及其分析。2004年4月擷取。
http://www.moj.gov.tw/f_7_detail.asp.
- 施玉鵬 (2002)。出生序、父母管教方式對國小高年級學生自我概念、同儕關係、社會興趣之關係研究。臺南師範學院教師在職進修輔導教學碩士學位班碩士論文。未出版。
- 洪榮照 (1998)。兒童攻擊行為相關因素與認知行為策略輔導效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。未出版。
- 洪聖陽 (2002)。不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究。臺南師範學院教師在職進修輔導教學碩士學位班碩士論文。未出版。
- 馬傳鎮、孟維德 (1998)。攻擊與暴力行為相關因素之探討。中央警察大學學報, 32, 365-370。
- 陳琦茂 (2000)。少年父母教養知覺與親子衝突之研究-未犯罪與犯罪少年之比較。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。未出版。

- 陳昭吟（2002）。音樂班家長管教方式與兒童音樂學習成就之相關探討。屏東師範學院音樂教育研究所碩士論文。未出版。
- 陳建勳（2003）。父母管教方式與國小學童道德判斷及道德行為相關之研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 陳雅雯（2003）。中部地區國小高年級學童自我概念、學習動機與成就關係之研究。台中師院諮商與教育心理研究所碩士論文。未出版。
- 郭隆興（1993）。國民中小學學生人格傾向、同儕楷模與攻擊性行為關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 郭隆興（1997）。攻擊替代行為對減少國小兒童攻擊行為與增進生活適應輔導效果之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。未出版。
- 張春興（1989）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張春興（1991）。現代心理學。台北：東華。
- 張春興（2001）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 黃月美（1995）。單親兒童生活適應相關因素及團體輔導效果之研究。國立屏東師範學院初等教育研究所碩士論文。未出版。
- 黃玉臻（1997）。國小學童 A 型行為、父母管教方式與生活適應相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 黃拓榮（1996）。國中生父母管教方式、自我概念、失敗容忍力與偏差行為關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 黃堅厚（1999）。人格心裡學。台北：心理。
- 黃德祥（1994）。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 莊榮俊（2001）。國中學生自我概念，生活適應與自我傷害關係之研究。南華大學生死學研究所碩士論文。未出版。
- 程紋貞（1995）。國小學童自我概念、社會技巧與攻擊行為的關係。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 楊的祥（2003）。父母管教方式、教師批判思考教學行為與國小學童批判思考能力之相關研究。國立屏東師範學院心理輔導教育研究所碩士論文。未出版。
- 楊妙芬（1995）。單親兒童非理性信念、父母管教態度、自我概念與人際關係之研究。國立屏東師範學院學報，8，71-110。
- 連秀鸞（1998）。國中生認知扭曲與攻擊行為之相關研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。未出版。
- 蔡佳靜（2002）。國小學童初生序與社會興趣、自我概念之相關研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 劉奕樺（1995）。父母管教、社會行為、同儕喜愛與被拒絕男生之關係研究。國立花蓮師範學院教育研究所碩士論文。未出版。
- 劉寶（2003）。桃園縣國小高年級學童父母管教態度、成就動機與學習壓力相關之研究。國立新竹師範學院教學碩士班碩士論文。未出版。

- 賴倩瑜、陳瑞蘭、林惠琪、吳佳珍、沈麗惠（2000）。*心理衛生*。台北：揚智。
- 蘇素美（1988）。*國中學生刺激尋求動機、學校環境知覺與偏差行為關係之研究*。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 羅佳芬（2002）。*國小兒童父母管教方式、自我概念、人際關係與利社會行為之相關研究*。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。

二、英文部分

- Archer, J., & Haigh, A. (1997). Belief about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior, 23*, 405-415.
- Asci, F. H. (2002). An investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish Late Adolescents. *Adolescence, 37* (146), 365-371.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R., & Hilgard, E. R. (1983). *Introduction to psychology*. NY: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Barbara, C. R. (1991). *The academic motivations of students who are discipline problems*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED339081)
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1994). *Social psychology*. Needham Height, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*, 1-2.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist, 35*, 639-652.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental disciplines. In M. I. Hoffman & I. W. Hoffman (Eds), *Review of Child Development Research, 4*, New York: Russel Sage Foundation.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Brook, E., Zheng, A. K., & Whiteman, M. D. (2001). *A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED365477)
- Burdett, K., & Jensen, L. A. (1983). The self-concept and aggressive behavior among elementary school children from two socioeconomic areas and two grade levels. *Psychology in The Schools, 20* (30), 370-375.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Cairns, R. B. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence *Developmental Psychology, 25* (2), 320-330.
- Clemontene, S. (1993). *Improving the negative self-concept of sixth grade black males through group intervention techniques*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED362806)
- Coggans, N., & Mckellar, S. (1995). *The facts about alcohol, aggression and adolescence*. New York: Cassell.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Child Development, 113*, 487-496.

- Davis, D. L., & Boster, L. H. (1992). Cognitive-behavioral-expressive interventions with aggressive and resistant youths. *Child Welfare*, 71 (6), 557-574.
- Deaux, K., Wrightsman, L. S., Dane, F. C. (1993). *Social psychology*. Pacific Grove, California : Brooks/Cole Pub. Co.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (ED.). *The development and treatment of childhood aggression*. NJ : Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dusek, J. B. (1987). *Adolescent development and behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Dusek, J. B. (1996). *Adolescent development and behavior*. N. J. : Prentice-Hall.
- Epanchin, B. C. (1987). Aggressive behavior in children and adolescents. In B. C. Epanchin & J. C. Paul (Eds.), *Emotion problems of childhood and adolescence*. Columbus, OH : Mweeill Publishing Company.
- Fincham, F. D., Grych, J.H., & Osborne, L. N. (1994). Does marital conflict cause child maladjustment? Directions and challenges for longitudinal research. *Journal of Family Psychology*, 8, 128-140.
- Freeman, G. D. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-139.
- Geen, R. G. (1990). *Human aggression*. Milton Keynes : Open University Press.
- Goldstein, A. P., & Kodluboy, D. W. (1998). *Gang's in school : Sings, symbols and solutions*. Champaign, Illinois : Research Press.
- Guerra, N. G., & Huesmann, L. R. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (4), 518-528.
- Hetherington, E. M., & Frankie, G. (1967). Effects of parental dominance, warmth, and conflict on imitation in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (2), 119-125.
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. New York : McGraw-Hill.
- Johnson, S. E. (1987). *After a child dies counseling bereaved families*. New York : Springer Publishing Company.
- Jonathan, F., Frank, F., & Louis, S. (2003). How becoming mediators affects aggressive students. *Children & Schools*, 25 (3), 161-171.
- Juang, L., Vondracek, F. W. (2001). Developmental patterns of adolescent capability beliefs: A person approach. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (1), 34-52.
- Kathleen, M. R., Margaret, E. E., Howard, C., & Carla, S. (2003). Establishing independence in low-income urban areas: The relationship to adolescent aggressive behavior. *Journal of Marriage and Family*, 65 (3), 668-680.
- Kauffman, J. M. (1993). *Characteristics of behavior disorders of children and youth (4th ed.)*. Columbus, Ohio : Merrill.

- Kevin, M., & Mzobanzi, M. (2001). Family capital, goal orientations and South African adolescents' self-concept: A moderation-mediation model. *Educational Psychology, 21* (3), 333-350.
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. (2000). Aggression and victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggression Behavior, 26*, 345-358.
- Large, R. (1998). New path for aggressive boys. *NEA Today's, 17* (2), 29-32.
- Lawrence, D. (1988). *Enhancing self esteem in the classroom*. London: St Edmundsbury Press.
- Lochman, J. E. (1984). Psychological characteristics and assessment of aggression of aggressive adolescent. In C. R. Keith, (Ed.), *The aggressive adolescent: Clinical perspectives*. New York: Free Press.
- Lochman, J. E. (1987). Self and peer perceptions and attributional biases of aggressive and nonaggressive boys in dyadic interaction. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 404-440.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the content of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, V.4*, N. Y.: John Wiley & Sons.
- McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11* (3), 179-187.
- Miles, D. R., & Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 207-217.
- Myers, D. (1993). *Social Psychology (4th ed.)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57*, 700-711.
- Pettit, G. S. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill Palmer Quarterly, 42* (2), 267-294.
- Phares, E. J., & Chaplin, W. F. (1997). *Introduction to personality. (4th ed.)*. Addison-Wesley Education Publishers Inc.
- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to adolescence. In P. B. Baites, & O. G. Brim (Eds.), *Life-span development on behavior (V4)*. New York: Academic Press.
- Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B., & Eysenk, H. J. (1986). Altruism and aggression: The heritability of individual differences. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*, 1192-1198.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: L. Assessment. *Development Psychology, 24*, 580-588.
- Tammy, W., & Kenneth, W. M. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly, 14*(2), 101-120.

- Tapper, K., & Boulton, M. (2000) . Social representations of physical, verbal, and indirect aggression in children : Sex and age differences. *Aggressive Behavior*, 26, 442-454.
- Tom, L., Kelly, R., & Bruce, H. (1989) . The relation between parental values and parenting behavior-Test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and Family*, 51, 139-147.
- Trusty, J. (1996) . Relationship of parental involvement in teens' career development to trends, attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 63-69.
- Watkins, D., Dong, Q. & Xia, Y. (1997) . Age and gender differences in the self-esteem of Chinese children. *The Journal of Social Psychology*, 137, 374-379.
- Zillman, D. (1984) . *Connections between sex and aggression*. NJ : Lawrence Erlbaum associates.

高職階段智能障礙學生社交技巧教學成效之研究

The Effects of Social Skills Teaching for Secondary Vocational School Students with Mild Mental Retardation

王欣宜*

Hsin Yi Wang

(收件日期 94 年 4 月 7 日；接受日期 94 年 9 月 29 日)

摘 要

本研究的目的主要是：一是經過社交技巧教學後，高職階段的智能障礙學生在社交技巧有良好的學習成果表現，二是經過社交技巧教學後，學生能有良好的類化行為表現。

本研究採不等組實驗設計 (the nonequivalent pretest-posttest designs)，教學實驗的對象為國立沙鹿高工一年級特教班學生，共 13 名，控制組對象為國立大甲高工一年級特教班的學生，亦為 13 名。社交技巧教學的單元總共十九個，分別是「主動詢問教師」、「與人交談」、「問問題」、「回答問題」、「輪流發言」、「使用禮貌字眼」、「打招呼」、「主動協助他人」、「主動尋求協助」、「關心朋友」、「稱讚他人」、「批評他人」、「表達自我的感受」、「加入他人的活動」、「瞭解他人的感受」、「接受他人的批評」、「面對別人的嘲笑或憤怒」、「處理同儕給的壓力」、「解決問題」。

研究結果顯示：實驗組的學生經過社交技巧教學後，有 15 個單元後測成績高於前測，其中「稱讚他人」與「批評他人」等兩單元與控制組學生達顯著差異。在類化行為表現方面，則有 16 個單元是受訪教師與家長認為學生表現良好的單元，而「面對別人的嘲笑或憤怒」、「處理同儕給的壓力」，類化情形表現不明顯。

關鍵詞：社交技巧、智能障礙、職業教育、特殊教育

*國立臺中教育大學特殊教育系助理教授

Abstract

The study was conducted to examine the performance of secondary vocational school students with mild mental retardation, and to examine the performance of general behavior of the students.

The teaching experiment is conducted on special education class freshman students of the National Shalu Industrial Vocational Senior High School. As regards result of learning, it is excellent in units like “conversing with others”, “asking questions”, “answering question”, “taking turns to make remarks”, “using polite words”, “greeting”, “being concerned about one’s friends”, “praising others”, “criticizing others”, “expressing one’s feelings”, “joining others’ activities”, “understanding others’ feelings”, “accepting others’ criticism”, “coping with pressure from peers” and “problem-solving”, but it is poor in four units, namely “taking the initiative in asking teachers”, “taking the initiative in helping others”, “taking the initiative in seeking assistance” and “facing another person’s tease or anger”.

As regards the result of general behavior, a total of 18 units are assessed. Although the result of generalization is poor in two units, namely “facing another person’s tease or anger”, and “coping with pressure from peers”, the experiment shows that all the students exhibit general behavior after taking the remaining 16 units. Suggestions were made according to the results.

Keywords: mental retardation, social skills, special education, vocational skills

壹、緒論

對智能障礙者而言，社交技巧的缺陷是一大特徵，美國智能障礙學會（American Association of Mental Retardation，簡稱 AAMR）在 2002 年的定義中指出，所謂智能障礙係指在智力功能和適應行為上存有顯著之限制而表現出的一種障礙，而所謂的適應是指概念（conceptual）、社會（social）和應用（practical）三方面的技能，在智障者所需支持的九個領域中，其一便是「社交」，而且 2002 年的診斷向度比 1992 年增加了「參與、互動和社會角色」這個向度（引自鈕文英，2003）。再觀國內的「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」（教育部，2002）中對智能障礙的界定，是指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者，而「生活適應能力困難」是指學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習上的表現較同年齡者有顯著困難情形。

從中外對智能障礙者的定義中，都說明了缺乏適當的社交技巧是智障者的一個缺陷，這個缺陷會對智障者的人際適應產生困難（Walker, McConnell, Holmes, Todis, Walker & Golden, 1988；Sargent, 1998），而人際適應的困難對於身心障礙學生與普通學生的融合會有不利的影響，因為根據相關文獻（Gresham & MacMillan, 1997；Carothers & Taylor, 2004）指出，輕度障礙學生在普通班不被接納的原因，不是因為他們的障礙問題，而是無法表現適當的社會行為，導致同學對他們的排斥，因而使學生的學業表現低落、低自尊、影響學生參與社交活動的意願、易從學校中輟，也容易產生問題行為。這些因不良的社交技巧而產生的負面問題，都顯示出社交技巧對智障學生的重要性，一個社交技巧不良的障礙學生，將他置於一般教室環境中，反而不利「融合教育」的實施，甚至易造成普通學生對他的誤解。同時也有研究指出（Greca & Santogrossi, 1980；Mize & Ladd, 1990；王欣宜，1998；吳秋燕，1999；吳淑敏，2003）經過社交技巧訓練的障礙兒童，當他在融合的班級上課時，會提高同儕對他們的接納程度。

社交技巧的學習對智障者的重要性不言而喻，但在正式的學校教育中關於社交技巧的教學卻常被忽略的（Sargent, 1998；洪麗瑜，2002），以此印證我國的高職階段智障學生的社交技巧教學研究情形是很符合的。就高職階段的智障學生而言，自民國八十九年公布課程綱要開始（教育部，2000），至今只有一篇相關的正式訓練論文（蔡桂芳，2001），坊間關於青少年障礙學生的社交技巧教學課程或方案付之闕如，蔡氏的論文訓練學生十項社交技巧，訓練時間為每週四次，長度則進行八週，類化評量方面僅評量三名學生的行為，研究成果顯示，在教學後學生有良好的社交技巧表現，但在類化的評量及成果上略顯不足。

根據 Goldstein（引自黃玲蘭譯，1997）與鄭蕙英（1997）的研究指出，對於社交技巧教學的密度及長度的建議是，一星期 1 到 2 次，長度最好持續一學期，至少 18-20 次。因此研究者針對此項建議，對高職階段的輕度智障學生進行為期 12 週，每週 2 次（100 分鐘），共 24 次，19 個單元的社交技巧教學，並特別針對其中 18 個單元的類化行為，對全班學生進行評量，是欲探討經過較長時間的社交技巧教學，學生是否會有較佳的社交技巧表現，且學生皆能表現出良好的類化成效。因此根據以上的敘述，本研究的目的為：

- 1.高職階段智能障礙學生在接受 19 個單元的社交技巧教學後，有顯著的進步。
- 2.高職階段智能障礙學生在接受 19 個單元的社交技巧教學後，能表現出類化成效。

貳、文獻探討

一、智障學生缺乏社交技巧原因之探究

在訓練智障學生社交技巧的範圍上，(Gresham, 1998) 提出有四個向度是需要注意的，一是增進社交技巧的獲得，二是增進社交技巧的表現，三是降低對抗行爲 (competing behaviors)，四是能類化及維持，這四者均與智障者缺乏社交技巧原因有著極大的關連。

智障者缺乏社交技巧或表現欠佳的原因，根據 Elliot 和 Gresham (1992)、Gresham(1983) 所提出看法，包括了以下幾方面：

- (一) 缺乏適當的社交技巧知識，包括缺乏對人互動的目的的正確認知、無法分辨何種社會行爲才是適當的、缺乏在情境中與人良好互動所需的行爲策略等。
- (二) 表現有困難：指雖然已具備某些社交技巧的知識，但卻無法在該表現的時候表現出來，或是表現出的行爲令人無法接受，或是因為個人可能可以表現某項社交技巧，但因情境焦慮或動機因素而無法表現該技巧。
- (三) 缺乏練習或回饋，以致流暢性欠佳：只教導學生知識，但未給予足夠的練習時間及有關的回饋，學生也無法正確的表現該項社交技巧。
- (四) 缺乏增強：學生可能缺乏足夠的示範，或是表現某項社交技巧時未受到有效的增強或改正。
- (五) 缺乏線索與機會：使學生未能在情境中表現出所學的適合的社交技巧，因此必須給予有關的提示，以促進其類化能力。
- (六) 問題行爲的出現：如攻擊、破壞行爲，則會阻礙社交技巧的表現。
- (七) 自我控制的問題：個人由於缺乏自我控制而無法穩定持續的表現應有的適當行爲，導致有時可以表現適當，有時候卻出現不適當的表現。

其中，研究者修正 Elliot 和 Gresham (1992) 認為缺乏社交技巧的變項以圖示之，如圖 1：

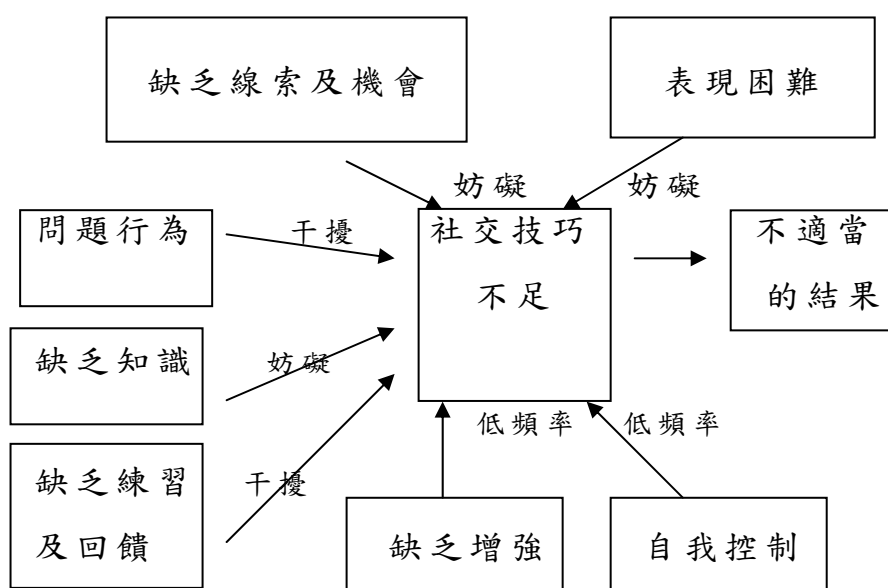


圖 1 導致缺乏社交技巧的變項
(修正自 Elliott & Gresham (1992), p.127)

根據圖 1 所整理之智障者缺乏社交技巧的變項原因，Gresham (1983) 所提出的方法可作為其中幾個變項原因之對策，包括：(1) 對缺乏適當社交技巧知識者可經由觀察或示範學習，以增進個人的技巧；(2) 對表現困難者，可增進藉由種種提高智障者的表現動機的方式來增進其表現；(3) 對自我控制缺乏者，可經由認知行為的自我控制策略進行補救。其他因素如缺乏線索及機會、缺乏練習及回饋、缺乏增強等，均能透過下述的認知行為學派訓練策略之探究以找到對策，也能呼應 Gresham (1998) 所提出的訓練智障學生社交技巧時應注意之向度。

二、智障者的社交技巧訓練策略

(一) 行為與認知學派的社交技巧訓練方法之比較

行為學派的訓練策略原理是操作制約、社會學習、行為塑造與工作分析。該取向的社交技巧教學著重於逐步教導智障學生特定的社交技巧，常用的教學方式包括口頭指導、示範、提示、行為演練、角色扮演成、增強作用等(引自鈕文英、王欣宜，1999)。

而認知學派的訓練方式則主張個體的情緒或行為的反應，是因個體對事件的解釋所造成的，因此該學派主要在教導智障者表現社交技巧的普遍性過程，即解碼→決定→表現→評量→統整，使其能有系統的陳述社會目標，解讀或解釋社會環境內的線索，決定並表現達到目的的社會行為，進而評估社會行為的結果(引自鈕文英、王欣宜，1999)。認知訓練學派認為行為學派的訓練方式容易產生類化及學習遷移的問題，因為行為學派通常都只是在某種情境當中訓練某種技巧，所訓練的技巧不易使智障者類化到不同的情境當中，為了提升智障者將所學會的社交技巧類化到不同情境的能力，認知學派主張以認知的方式進行訓練，但成功的文獻並不多(Collet-Kligenberg & Chadsey-Rusch, 1991)。

對於智障者而言，如果單純運用認知學派的方式訓練，容易失敗，因智障者的認知及後設認知能力都差，且智障者缺乏社交技巧的原因還包括缺乏適當的示範、練習及增強，因此若只採用認知訓練方式，未必行得通。反之，若是單純利用行為學派的方式則對智障者的類化遷移能力助益甚少，因此以下的認知行為學派的訓練方式，對智障者而言應該較為適當。

（二）認知行為學派

認知行為學派的特色在於結合上述行為學派與認知學派的優點，如「預備課程」法與「直接教學」法。Goldstein（引自鄭蕙囊，1997）曾提倡「預備課程」法，他所發展的課程也以教師示範的步驟與內在語言之提示為主，教學步驟有八項：1.複習舊技巧；2.說明新技巧；3.決定演練情境；4.教師示範；5.情境演練；6.回饋；7.修正演練；8.發家庭作業或預告下次課程。

直接教學法（引自 Sargent,1998）的教學步驟共有六項，包括 1.建立需求；2.確定技巧的步驟，可使學生逐步複誦。3.示範技巧，由教師示範，這樣可使學生學的比較快。4.角色扮演，由學生練習技巧的角色扮演，並得到回饋。5.練習，通常是針對認知中記憶較遲緩的人所特別設計的。6.類化和遷移，在不同的情境中，學生也能表現出已學會的技巧。從以上的認知行為學派教學方法中，可看出此派的教學方法包含了讓學生瞭解步驟（步驟是可以複誦或成為內在語言）、教師示範、學生在情境中的角色扮演、練習、回饋、重視類化及遷移等特色。

在社交技巧的教學中，行為學派只重視行為的養成，無法將行為加以類化，而認知學派企圖從認知觀念上來改變學生的社交技巧，但仍需要行為學派的輔佐，因此認知行為學派的理論顯的較為折衷，同時針對前節所述的智障者認知及學習方面的特質，認知行為學派的訓練方式較為合適。國外關於訓練智障者社交技巧成效與類化都成功的研究，訓練過程大多兼顧行為與認知學派，如 Bornstein, Bach, McFall, Froman & Lyons（1980）採用的訓練方式包括教導、示範演練、回饋、社會性增強等步驟，學生不只表現有進步，也能有良好的維持及類化表現。Maston & Senatore(1981)的研究是給予實驗組之一教導、回饋、示範、角色扮演的處理，在前後測及追蹤評量的結果顯示實驗組不只優於控制組，也優於另一組接受傳統心理治療的實驗組。Agran、Salzberg & Stowitschek（1987），以口頭教導、示範、角色扮演、糾正回饋、自我教導及社會性增強等方式教導四位中度智障生，結果學生在訓練項目上有進步，也有良好的類化成效。國內僅吳國淳（1989）與蔡桂芳（2001）有設計類化評量及相關成效出現。因此研究者在進行社交技巧課程設計時，會採取認知行為學派的步驟，比較符合智障學生的學習特性，並且也較符合上述所歸納出智能障礙者缺乏社交技巧的原因。

參、研究方法

一、研究對象

本研究的教學實驗對象是以國立沙鹿高工特教班高一教室為教學場所，並以該班學生為教學實驗對象。該班學生共 13 名，男生 8 人，女生 5 人，魏氏兒童智力量表商數在 50~81 之間。控制組學生為國立大甲高工特教班高一學生，兩所學校均位於中部海線地區，風俗民情差異不大，控制組全班學生亦為 13 名，男生 8 人，女生 5 人，魏氏

兒童智力量表商數在 47~69 之間。在進行教學實驗之前，為排除前測、年齡及智力對於教學效果之影響，研究者對實驗組與控制組學生進行前後測工具「智能障礙學生社會技能評定量表」、年齡及智力的 t 考驗，實驗組和控制組的學生在「智能障礙學生社會技能評定量表」的全量表及四個分量表均達顯著差異，控制組優於實驗組，顯見在實驗教學之前，控制組學生有較佳之社交技巧表現，而兩組學生年齡上的 t 考驗達顯著差異，顯見兩組學生的成熟度有差異，但兩組學生在智力的表現上則未達顯著差異。

二、研究設計

(一) 研究變項

本研究的自變項是研究者自編之社交技巧訓練課程，依變項是學生接受社交技巧教學後的教學成效，包括學習成效及類化成效。控制變項包括智力、年齡、教學實驗前之前測成績及學校所在環境。

(二) 實驗設計

本研究採不等組實驗設計 (the nonequivalent pretest-posttest designs)，進行教學實驗之前，實驗組和控制組皆進行進行前測，實驗組由研究者進行社交技巧教學，控制組則由原班導師進行既定且和社交技巧無關之課程。實驗組與控制組皆進行後測。

三、研究步驟

(一) 瞭解母群的社交技巧需求

研究者以自編之「高職階段智能障礙學生社交技巧課程實施及表現現況調查問卷」，由全省 77 所高職特教班共 208 名特教老師填答，並訪談北、中、南區 10 位高職特教班教師，共統計出 42 項高職特教班學生缺乏之社交技巧。

(二) 瞭解實驗班級的教學單元需求

因教學實驗時間有限，研究者就所選定之實驗教學班級，請二位熟悉該班之教師就母群所需之 42 項社交技巧，篩選出實驗組學生最缺乏之社交技巧共計 19 項，因此教學單元共 19 個。包括「主動詢問教師」、「與人交談」、「問問題」、「回答問題」、「輪流發言」、「使用禮貌字眼」、「打招呼」、「主動協助他人」、「主動尋求協助」、「關心朋友」、「稱讚他人」、「批評他人」、「表達自我的感受」、「加入他人的活動」、「瞭解他人的感受」、「接受他人的批評」、「面對別人的嘲笑或憤怒」、「處理同儕給的壓力」、「解決問題」等。

(三) 編製教學單元內容

研究者根據「生態評量」之原則，請實驗組導師填寫每單元適合教學演練之情境，並根據文獻探討之結果，採用認知行為學派之看法編製教學步驟，共計有 1.引起動機；2.說明新技巧步驟；3.教師示範與學生練習；4.情境演練；5.回饋；6.修正演練；7.複習與歸納；8.單元測驗。每個單元編製完成後，即與該實驗班導師討論並做修正後定稿。

(四) 確認教學者

本教學實驗之教師由研究者自行擔任，並由該班導師擔任助理教師。

(五) 實施教學及類化行爲評量

本研究的教學實驗爲期 12 週，於星期二、星期五各進行 2 節課（每節 50 分鐘），每週共計 200 分鐘的教學。研究者根據上述教學步驟進行各單元教學，並在每單元教學後的二至三週進行類化行爲評量，由研究者及該班導師進行類化行爲觀察。其中一單元「面對別人的嘲笑或憤怒」的類化情境設計困難，因學校師長及同學們因不願無緣無故或在察覺觀察下表現嘲笑或憤怒的行爲，所以在行爲的類化評量上只進行 18 個單元。

(六) 訪談家長

研究者在教學實驗完成後，對三位教師和學生家長進行訪談。教師部分，研究者訪談導師和 2 位實用語文老師。家長部分則依據魏氏智力商數將實驗組學生分爲三組，分別是高分組（70 以上）2 人，中分組（55~69）7 人與低分組（54 以下）4 人，由導師從這三組中各推薦一名熱心教育、關心學生的家長，分別是學生 A05、A07 與 A13 的家長。

四、研究工具

(一) 「高職階段智能障礙學生社交技巧課程實施及表現現況調查問卷」

本問卷目的在調查高職特教班教師對學生社交技巧表現情形的看法。調查內容共有 32 題關於高職階段智障學生所表現之社交技巧項目，其中第 1-31 題爲選擇題，回答方式採 Likert 五點量表作答，選項包括「確實如此」、「經常如此」、「有時如此」、「偶爾如此」、「完全不如此」，計分方式依序給 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。第 32 題爲開放式問題，由教師填答問卷未列出，而學生表現欠佳之處。本問卷填答者必須曾任或現任高職特教班教師，針對智障學生的社交技巧表現情形填答。

(二) 智能障礙學生社會技能評定量表

本評量表由蔡桂芳（民 90）所編製，評量的對象是高職階段智能障礙學生，全量表共 48 題，分爲四個因素，命名爲「規範教室行爲」（17 題）、「主動性互動行爲」（17 題）、「反應性互動行爲」（6 題）、「人際友誼行爲」（8 題）。各因素以及總量表的 α 係數在.91 到.95 之間，總量表的 α 係數爲.97。本量表的填答者爲教師，採 Likert 五點量表，有「總是這樣」、「經常這樣」、「有時這樣」、「很少這樣」和「從不這樣」，依學生表現的優劣程度給予 5、4、3、2、1 分，所有題目均爲正向計分，亦即總分得分越高，其社交技巧越好，在各分量表得分亦然。本評量表由熟悉學生的教師填寫，在本研究中該評定量表係請實驗組及控制組導師填寫。本項工具爲教學實驗前後的進行前後測的工具。

(三) 高職階段智能障礙學生社交技巧檢核表

爲社交技巧課程的 42 個單元之課程本位評量，由熟悉高職階段智能障礙學生行爲的教師填答，採五點方式計分，選項分別是「很好」、「尚可」、「有一點困難」、「很困難」、「沒

有該項技巧」，計分方式依序給 4 分、3 分、2 分、1 分、0 分。本項工具為教學實驗前篩選教學單元及教學實驗前後的學習成效測驗工具。

(四) 社交技巧學習狀況評量表

為研究者自編，目的是依「生態評量」原則，針對所選取的學校進行社交技巧教學內容「社會效度(social validity)」的考驗，從學生所處的環境當中，找出所需教的社交技巧內容。本評量表詢問教師的項目，本評量表應由熟悉高職特教學生行為表現的教師填答。

(五) 社交技巧單元測驗

「社交技巧單元測驗」是課程本位評量，在每單元教學完成後立即施測。該測驗是評量社交技巧表現的部分，包括認知與實作行為表現兩部分，兩部分配分通常以各 50 分為原則，有時會各增減 10 分。

(六) 社交技巧單元類化評量表

該評量表針對十九個教學單元設計，類化情境是由研究者設計，根據每單元而有不同的觀察行為，總分在 0~3 分。研究者根據每個單元的學習目標，各分成三項類化行為進行觀察，其中 0 分代表學生表現負向的行為或沒有任何反應，1 分代表只能表現觀察行為的其中一項，其餘得分類推。

(七) 教師與家長訪談題綱

為研究者自編，於教學實驗結束後，採半結構式的訪談，訪問任教該班級的三位教師及家長對於教學實驗成效的結果與意見。訪談題綱如下所述。

1. 整體而言，您認為該班（貴子弟）學生在社交技巧的表現情形如何？
2. 您認為該班學生（貴子弟）在（教學單元名稱）表現情形，開學至今是否有所改變，改變情形如何？（共 19 項）

(八) 社交技巧課程學生自我評鑑表

本評鑑表由研究者自編，在教學實驗結束後，由實驗班十三位學生填寫，內容包括對於十九個教學單元的學習成效自我滿意度、與師長同學相處的融洽度、是否願意再上該類似課程。

五、資料分析

(一) 量的分析

1. 根據控制變項 t 考驗結果，在年齡部分，兩組的 t 考驗達顯著差異，因此根據「智能障礙學生社會技能評量表」之前後測結果，進行單因子共變數分析，以年齡為其中一個共變量，另一共變量是前測分數，目的是為排除其對後測分數的影響，讓兩組不相關因素減至最低，求得實驗組和控制組是否因為「社交技巧課程」之介入而達顯著差異。在進行單因子共變數分析（二共變量）之前，先進行共變數分析迴歸同質性考驗，倘若未達顯著水準，則進行單因子共變數分析；倘若迴歸同質性考驗達顯著水準，則進行詹森-內曼（Johnson-Neyman）法，以驗證教學成效。

2. 針對「高職階段智能障礙學生社交技巧檢核表」評量結果所選取的 19 個教學單元，2 名教師評量學生教學前後表現的前後測成績，採 t 考驗進行統計分析。
3. 社交技巧單元測驗：採百分比的方式計算，以 75% 為通過標準，求每單元教學後學生的通過率。

$$\text{通過率} = \frac{\text{各單元通過 75\% 的學生}}{\text{該單元應試學生}} \times 100\%$$

4. 類化情境行為觀察評量表：以評定 0-3 分表示每個實驗組學生學習類化情形，求全體實驗組的平均數與標準差。並計算全體學生在每個類化評量單元 2 分通過率。

$$\text{通過率} = \frac{\text{各單元通過 2 分的學生}}{\text{該單元應試學生}} \times 100\%$$

5. 學生社交技巧課程自我評鑑表：統計各選項百分比後進行分析。

(二) 質的分析

對教師、家長訪談部分，以訪問的方式進行，再以文字稿整理。教師的部分有三人，編號為 T01、T02 與 T03，家長的部分也有三人，編號為 PA05、PA07 與 PA13。實驗組學生的的編號為 A01~A13。

肆、結果與討論

一、教學實驗結果

(一) 量的分析

1. 實驗組與控制組在「智能障礙學生社會技能評定量表」得分結果

表 1 實驗組與控制組學生在「社會技能評定量表」的迴歸同質性考驗

	組間均方 (df=2)	誤差均方 (df=20)	F 值
規範教室行為	32.96	303.86	1.08
主動性互動行為	14.93	982.26	0.15
反應性互動行為	7.99	63.62	1.25
人際友誼行為	10.07	166.12	0.61
全量表	144.97	2025.63	0.71

表 1 結果顯示，四個分量表及全量表的迴歸同質性考驗皆未達顯著，因此直接進行共變數分析，所得結果見表 2。

表 2 實驗組與控制組學生在「社會技能評定量表」之共變數分析結果

	調節平均數		組間均方 (df=3)	誤差均方 (df=22)	F 值
	實驗組	控制組			
規範教室	63.41	67.35	51.97	336.83	3.39
主動性	60.13	53.67	107.36	997.29	2.37
反應性	24.78	24.14	1.64	71.62	0.50
人際友誼	31.51	31.64	0.05	176.20	0.01
全量表	182.26	174.35	159.40	2170.60	1.62

註：前測與年齡為共變量

由表 2 的結果顯示，調節平均數的結果顯示，實驗組在「主動性互動行為」與「反應性互動行為」的平均分數高於控制組，但控制組在「規範教室行為」與「人際友誼行為」高於實驗組。共變數分析結果顯示，四個分量表及全量表皆無顯著差異。

2.課程本位評量得分結果

(1) 十九個教學單元在「高職階段智能障礙學生社交技巧檢核表」前後測得分結果

在十九個教學單元完成後，研究者將十九個教學單元的前後測進行成績進行 t 考驗，所得結果見表 3。

表 3 十九個單元教學實驗前後「社交技巧檢核表」
t 考驗結果 (n=13)

單元 名稱	實驗前		實驗後		t 值
	M	SD	M	SD	
主動詢問教師	2.88	1.03	3.11	0.95	-0.84
與人交談	2.92	0.74	2.88	0.86	0.17
問問題	2.92	0.79	2.92	0.79	0.00
回答問題	2.96	0.77	3.15	0.67	-0.96
輪流發言	3.04	0.92	2.81	0.57	1.09
使用禮貌字眼	2.88	0.82	2.96	0.72	-0.36
打招呼	2.92	0.84	3.00	0.69	-0.36
主動協助他人	2.80	0.80	2.96	0.66	-0.75
主動尋求協助	2.81	0.89	2.92	0.69	-0.52
關心朋友	2.92	0.98	3.15	0.73	-0.96
稱讚他人	1.69	1.49	2.57	0.64	-2.78**
批評他人	2.11	1.11	2.73	0.67	-2.43*
表達自我感受	2.53	0.86	2.73	0.60	1.48
加入他人活動	2.88	0.91	3.19	0.63	-1.42
瞭解他人感受	2.58	1.24	2.88	0.52	-1.17
接受批評	2.85	0.97	2.96	0.45	-0.55
面對嘲笑或憤怒	2.77	0.86	2.92	0.48	-0.79
處理壓力	2.73	0.92	3.00	0.57	-1.27
解決問題	2.88	0.86	2.81	0.63	0.37

由表 3 的結果顯示，「稱讚他人」和「批評他人」的前後測成績達到顯著差異，其他單元皆無差異存在。在前後測平均分數方面，「與人交談」、「輪流發言」、「解決問題」等三個單元，後測的平均分數低於前測，「問問題」的前後測平均分數相同外，其餘的 15 個單元皆是後測平均分數高於前測。

(2) 單元測驗評量結果

在教學實驗期間，每單元教學完畢後，立即進行單元測驗，以 75% 為通過標準，計算全班 13 名學生單元表現通過率。所得單元測驗評量結果如表 4 所示。

表 4 社交技巧單元測驗結果的百分比

學生 單元名稱	學生													通過 75% 標準
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	
詢問教師	90	100	80	70	100	60	60	80	60	100	80	80	100	69.2
與人交談	100	80	100	100	100	80	100	100	100	*	100	100	100	100.0
問問題	100	100	100	90	100	100	100	100	100	60	80	90	90	92.3
回答問題	100	100	100	100	100	88	100	100	100	*	81	100	100	100.0
輪流發言	85	85	85	0	100	70	80	100	100	100	65	100	70	76.9
禮貌字眼	100	*	100	100	100	100	100	100	92	100	93	92	100	100.0
打招呼	100	100	100	80	100	100	100	95	100	100	90	85	100	100.0
協助他人	84	84	68	68	84	68	100	84	76	60	68	*	68	50.0
尋求協助	100	100	70	80	*	100	*	100	70	60	100	100	*	70.0
關心朋友	76	100	100	100	100	100	100	100	100	84	100	92	100	100.0
稱讚他人	100	100	100	80	100	80	80	100	100	80	80	80	100	100.0
批評他人	100	100	100	100	100	80	100	100	100	100	90	100	100	100.0
表達感受	100	100	100	80	100	100	100	80	100	100	100	100	100	100.0
加入活動	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	90	100	100	100.0
瞭解感受	93	100	100	91	100	91	100	100	91	91	91	81	91	100.0
接受批評	90	100	100	100	90	90	100	100	80	80	80	90	90	100.0
面對嘲笑	70	100	85	70	75	100	100	100	90	85	85	75	85	76.9
處理壓力	100	100	100	100	85	100	100	100	95	100	100	85	100	100.0
解決問題	90	90	90	80	100	90	100	90	100	90	80	100	100	100.0

註：* 表病假

由表 4 結果顯示，除「主動協助他人」、「主動詢問教師」、「主動尋求協助」外「輪流發言」，其他 16 個單元的 75% 通過率皆達 75% 以上。

(3) 類化行為表現評量結果

研究者於每個教學單元結束後的二到三週後，由研究者與實驗班導師進行教學單元的類化觀察評量，學生所得平均數、標準差及 2 分通過率結果如表 5 所示。

表 5 類化行爲表現結果

學生 單元	學生													M	SD	2分 通過 率%
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13			
詢問教師	3.0	3.0	3.0	3.0	2.5	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.89	0.33	100.0
與人交談	3.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	2.85	0.38	92.3
問問題	3.0	3.0	3.0	2.5	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.5	3.0	3.0	2.93	0.19	96.2
回答問題	3.0	3.0	3.0	1.5	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	1.5	3.0	3.0	2.85	0.47	96.2
輪流發言	2.5	3.0	3.0	3.0	*	3.0	*	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	*	2.95	0.16	100.0
禮貌字眼	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.00	0.00	100.0
打招呼	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.5	3.0	2.96	0.14	100.0
協助他人	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	0.0	3.0	3.0	3.0	2.5	0.0	3.0	3.0	2.27	1.31	76.9
尋求協助	3.0	3.0	3.0	3.0	●	3.0	1.5	●	1.5	●	1.5	1.5	●	2.00	0.75	72.2
關心朋友	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.00	0.00	100.0
稱讚他人	3.0	1.5	1.5	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.77	0.56	92.3
批評他人	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.00	0.00	100.0
表達感受	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.00	0.00	100.0
加入活動	2.5	2.5	2.0	2.0	3.0	2.0	3.0	3.0	2.5	2.0	2.0	2.0	2.0	2.35	0.48	100.0
瞭解感受	3.0	3.0	●	●	3.0	3.0	3.0	3.0	●	3.0	1.5	0.0	3.0	2.55	1.11	85.0
接受批評	●	3.0	●	2.5	1.5	3.0	●	3.0	3.0	●	2.0	●	3.0	2.63	0.61	93.8
處理壓力	2.0	1.5	1.0	2.0	2.0	1.5	2.0	2.0	2.5	2.5	1.5	1.5	2.0	1.81	0.46	76.9
解決問題	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.00	0.00	100.0

- 註： 1. 「*」表示病假缺考。
2. 「●」表學生因故未表現該行爲

除「主動尋求協助」外，其他 17 個單元（佔所有單元 83.3%）的 2 分通過率皆達 75%。

3. 實驗組「社交技巧自我檢核表」填答結果

(1) 教學實驗後學生認為自我進步的情形

在本教學實驗結束後，由十三位學生填答自我檢核表，其結果如表 6 所示。

表 6 「社交技巧自我評鑑表」統計結果 (n=13)

單元名稱	選項百分比			
	非常有進步 %	很有進步 %	有點進步 %	沒進步 %
主動詢問教師	23.08	30.77	46.15	0.00
與人交談	46.15	7.39	46.46	0.00
問問題	30.77	15.38	53.85	0.00
回答問題	30.77	23.08	46.15	0.00
輪流發言	30.77	15.39	46.15	7.69
使用禮貌字眼	41.67	41.67	16.67	0.00
打招呼	30.77	23.08	46.15	0.00
主動協助他人	15.38	15.38	61.54	7.69
主動尋求協助	38.46	7.39	53.85	0.00
關心朋友	30.77	23.08	46.15	0.00
稱讚他人	25.00	33.33	41.67	0.00
批評他人	23.08	38.46	30.77	7.69
表達自我感受	30.77	30.77	30.77	7.69
加入他人活動	30.77	30.77	38.46	0.00
瞭解他人感受	23.08	23.08	53.84	0.00
接受他人的批評	23.08	30.77	46.15	0.00
面對嘲笑或憤怒	23.08	38.46	38.46	0.00
處理同儕給的壓力	30.77	30.77	30.77	7.69
解決問題	23.08	30.77	46.15	0.00

在 19 個教學單元中，「輪流發言」、「主動協助他人」、「批評他人」、「表達自我感受」、「處理同儕給的壓力」等單元，都各只有一人（7.69%）認為自己沒有進步，其他的單元全班學生都認為自己表現有點進步、很有進步或非常有進步。

（2）實驗組學生學完十九個教學單元後的評語

學完 19 個單元的社交技巧後，和老師、同學相處時的感覺的評語上，在全班十三位學生中，共有 92.31% 的學生認為相處的不錯，其中有 30.77% 認為很融洽、順利，61.54% 認為有些融洽、順利，7.69% 認為沒什麼改變。如果再有這樣的課程，有 75% 的學生願意再上課。

（二）質的分析

1. 教師及家長的訪談結果整理

（1）學生在整體社交技巧的表現

對於學生在教學實驗前後的整體社交技巧表現，2 位老師（67%）認為學生的整體表現有進步，例如「會比剛開始好，因為老師上過這些課程之後，一些基本的禮貌，和同學的應對或和老師的應對，會比一年級剛進來時好很多。」（T01）。在家長的方面，3 位家長都認為學生在家中表達意見時比以前更流暢，且更會關心別人，例如「回家都會

主動幫忙我做加工，以前都不會。說話比較有禮貌，說話輕聲細語。也會讓弟弟，以前都不會。對鄰居，對面的阿姨，比以前更有禮貌，也會幫忙照顧小妹妹，小妹妹要上樓梯，也會叫他小心，不要跌倒（PA13）」。

（2）學生在各單元的表現

在「主動詢問教師」方面，全體老師都覺得學生有進步，其中 2 位教師（67%）認為特定的學生會主動問問題。家長部分有 2 位（67%）認為自己的孩子在家中遇到問題也會主動打電話詢問教師，例如「有什麼不會的地方，會主動打電話問老師，現在膽量比較好。（PA05）」。

在「與人交談」方面，有 1 位老師覺得學生會與他人持續交談，且現在有更多的聊天資源，其他 2 位老師表示大多只在課堂上和學生有接觸，較少觀察到這種狀況。家長方面，有 2 位認為孩子在家中能跟家人或鄰居持續的聊天，但有 1 位家長認為自己的孩子主動性不夠，要適時引發才會跟人持續聊天，例如「會和鄰居、媽媽聊天，能聊 10-15 分鐘，會說些學校的事、坐火車的事，上次還跟對面的鄰居聊了 2 小時。對面阿姨說他很健談很乖。他現在都會主動和媽媽聊天，以前一下課就上樓。（PA13）」。

在問問題方面，2 位教師認為學生較會問一般性的問題，不太會問因果性的問題，1 位教師認為幾位特定的學生會在課後問問題。3 位家長都認為孩子在家中會主動問問題，例如「遇到問題會問一下，他好奇想知道的，他就會問。（PA07）」。

在回答問題方面，有 2 位老師認為學生比以前會回答一般性問題，回答因果性問題方面進步較少，例如「都會回答，沒有問題，有一次本來我也沒期望 A10 會回答問題，但他卻主動回答我。A03 比較不會直接回答問題。（T03）」。3 位家長認為自己的孩子在家中比以前更能流利的回答問題，例如「現在會流利的回答問題。（PA05）」。

在輪流發言方面，1 位老師認為全班都有進步，例如「現在都會，開班會都會輪流發言，有什麼意見都會舉手講，或跟台上的司儀說，或直接給司儀一些建議，他們還不錯。（T01）」其他 2 位老師認為特定的學生有進步，沒進步的學生可能是因為本身個性較畏縮，需要引導才會表現的更好。2 位家長認為自己的孩子在家中不會打斷他人談話，例如「他不會打斷別人的講話。（PA07）」，1 位家長認為孩子不會等待。

在使用禮貌字眼方面，3 位老師都認為學生比以前有禮貌，例如「比上學期進步，學生會講（T03）」。3 位家長也認為孩子在家中比以前有禮貌，但比較常使用的是「謝謝」，例如「對鄰居較常使用，對家人較少使用。對外公外婆會使用，會說『謝謝』。媽媽給他錢，他也會說『謝謝』，現在對家人很有禮貌，比以前會說，以前都不說。他如果做錯事，他會說『不好意思（台語）』（PA13）」。

在打招呼方面，有 2 位老師認為學生會對師長打招呼的行為比以前有進步，例如「看到老師會，會跟老師問好或笑一笑，看到教官也會問『教官好』，看到其他老師也會打招呼。（T01）」，另 1 位教師認為學生只做到了表情，沒有口語行為。只有 2 位家長認為孩子表現有進步，例如「會跟鄰居打招呼。（PA05）」，1 位家長認為孩子在家中的表現需要提醒才會做到。

在主動協助他人方面，有 2 位老師認為特定的學生表現較好，例如「這班分組上課時，會主動搬不夠的桌椅，這方面是 A08 和 A05 會。A04 會主動幫老師收色筆，但我沒

有要求他幫我收，他也會主動幫我收作業。(T03)」，另 1 位老師表示較少在自己的課堂上觀察到。有 1 位家長表示孩子在家中比以前會主動幫忙做家事，例如「會主動幫我做家事。(PA13)」，但有 2 位家長表示較少觀察到孩子的表現。

在主動尋求協助方面，有 2 位老師認為學生表現有進步，但通常要到問題比較嚴重了，才會想尋求協助，例如「A10 進步很多，他們有問題，不是學校的問題，會放在心裡，除非等到問題很嚴重了，他們才會找老師協助，不然幾乎都是這樣過了。(T01)」，有 1 位教師認為較少看到學生這樣的行為。3 位家長都表示孩子在家裡會主動尋求協助，例如「會，像抱的東西太重，他會找人幫忙。(PA07)」。

在關心朋友方面，有 2 位老師認為特定學生比以前會關心別人，整體而言女生做的比較好，例如「做的比較好的，我覺得是 A09 和 A13，常常會問 A10 有沒有好一點，A11 或 A12 沒有做到，可能是他們對於這些行為可能不懂得怎麼去開口。男生看人家臉臭臭的，會離開他，不會靠近他，看人家心情不好，不會去問到底怎麼了？大概是不好意思。(T01)」，有 1 位老師表示較少觀察到學生該項行為表現。家長則一致認為，孩子現在比較會關心別人，例如「現在比較會有。有一次同學來我們家，同學要回去，他會問同學找不找得到路。也會關心下雨時郵差送信很辛苦。(PA05)」。

在稱讚他人方面，3 位教師都認為學生在肢體方面讚美別人很有進步，但在口語稱讚他人方面進步較少，例如「不習慣說出來，需要引導。會鼓掌，肢體上的可以，口語上的比較有壓力。(T02)」，家長部分，有 1 位家長認為孩子在家中比以前會稱讚他人，例如「比較會稱讚弟弟，稱讚『你好乖』、會跟阿媽說『你穿這件衣服比較年輕喔』，以前比較不會。(PA13)」，另 2 位家長認為孩子沒進步。

在批評他人方面，2 位老師認為學生負面的批評以開玩笑的成分居多，學生較不會使用建設性的批評，例如「負面的批評，當然會有，這好像是他們的習慣，會出現在遊戲方面比較多，是開玩笑，不是惡意的。建設性的批評，幾個能力比較好的，會跟人家說要怎樣做，或直接做給他看。(T01)」，1 位老師指出 A11 常用負面的批評。家長部分，有 2 位家長認為孩子現在較少出現負面的批評，有 1 位家長只聽過孩子批評家人，沒批評過同學。

在表達自我感受方面，有 2 位老師認為學生現在比較會表達自己的感受，但不太會主動跟老師說，同學若問，會說出自己的感受，老師認為表達困難的原因可能是受限於口語。在家長部分，3 位家長都認為現在孩子比較會表達感受，但有時要問了才說，例如「會表達喜、怒、哀、樂，問了就會講原因。(PA05)」。

在加入他人活動方面，2 位教師都表示學生表現得很好，例如「都不錯，像 A04、A02、A01、A07 有時下課都會看他們一起去合作社或玩籃球。(T02)」，有 1 位老師表示在課堂上較少觀察到這種行為。在家長部分，有 2 位家長表示孩子在家時會主動加入熟悉的人的活動，例如「不熟悉的人不會加入，熟悉的人，像我們在聊天，他都會加入。公園有認識的人在玩，他也會加入。(PA13)」，1 位家長表示孩子和以前沒什麼差別。

在瞭解他人感受方面，老師一致都認為學生能瞭解老師為什麼生氣的原因，就同學之間的相處而言，女生比較會主動去瞭解他人的感受。家長部分，有 2 位家長認為孩子會主動去瞭解他人的感受，例如「會問人快樂、難過的原因。(PA07)」，1 位家長表示沒什麼改變。

在接受他人批評方面，3 位教師都認為學生都能接受建設性的批評，對於負面的批評，少數學生如 A7 會很生氣，大部分學生會表現出反駁、接受或不以為意，例如「建設性的批評，他們會接受，但不見的會做到，要提醒才會做。負面的批評比較能接受的，大概是 A09，A07 會一副很生氣的表情，不跟你講話，你講他他就不理你。A01 會跟你反駁，A03 也會反駁，A11 和 A13 會接受，笑笑的以為不為意。(T01)」。在家長部分，3 位家長都認為自己的孩子能接受建設性的批評，對於負面的批評，有 1 位家長認為孩子有進步，例如「別人批評他很囉唆，他會靜靜的聽。給他建議，現在他會聽，像教他掃地怎麼掃，他很認真學，以前都不學。(PA13)」。另 2 位家長認為自己的孩子無法接受家人的負面批評，會生氣或反駁。

在面對嘲笑或憤怒方面，2 位老師都認為學生很少受到嘲笑，很難觀察，另 1 位教師指出，只有 A11 會反擊，其他學生的表現都很平和。家長部份，有 1 位認為孩子不會當場反駁，而是回家哭訴，另 2 位家長則認為沒有人會嘲笑孩子，或不曾看過孩子受過嘲笑。

在處理同儕給的壓力方面，1 位老師認為他們表現的比以前好，另 2 位教師表示較少觀察到這種情形。在家長部分，都認為孩子沒有什麼壓力，如果孩子真不知道該怎麼辦，會主動跟老師聯絡例如「沒看過，不知道該怎麼辦時，會打電話給老師。(PA05)」。

在解決問題方面，3 位教師都認為學生比以前會找方法解決問題，有 1 位學生比較依賴老師幫忙解決問題，例如「A10 比較弱，很依賴老師，大大小小的事都會跟你報告，期待你會幫他解決，其他人會去找解決的方法。(T01)」，在家長部分，有 2 位家長表示學生會主動解決問題，例如「一件事情做不好，他會放棄，有興趣的，他會主動解決。(PA07)」，有 1 位家長表示沒看過孩子有這樣的情形。

就以上各單元訪談結果，將之整理如表 7。

表 7 教師與家長訪談結果百分比 (%)

單元名稱	教師 (n=3)		家長 (n=3)	
	進步	沒進步	進步	沒進步
主動詢問教師	67	33	67	33
與人交談	33	*	100	0
問問題	100	0	100	0
回答問題	100	0	100	0
輪流發言	100	0	67	33
使用禮貌字眼	100	0	100	0
打招呼	67	33	67	33
主動協助他人	67	*	33	*
主動尋求協助	67	*	100	0
關心朋友	67	*	100	0
稱讚他人	100	0	33	67
批評他人	67	33	67	33
表達自我感受	67	33	100	0
加入他人活動	67	*	67	0
瞭解他人感受	100	0	67	33
接受他人的批評	100	0	100	0
面對嘲笑或憤怒	*	33	33	*
處理同儕給的壓力	33	*	*	*
解決問題	67	33	67	33

註：* 表示老師或家長沒有觀察到學生該項表現

根據表 7 的結果，超過 67% 的教師和家長認為有進步的單元，包括「主動詢問教師」、「問問題」、「回答問題」、「輪流發言」、「使用禮貌字眼」、「打招呼」、「主動尋求協助」、「關心朋友」、「批評他人」、「表達自我感受」、「加入他人活動」、「瞭解他人感受」、「解決問題」等 13 個；只有教師認為有進步的單元是「主動協助他人」、「稱讚他人」及「接受他人的批評」等 3 個；只有家長認為有進步的單元是「與人交談」，而教師和家長都認為「面對嘲笑或憤怒」及「處理同儕給的壓力」等 2 個單元沒進步。

4. 學生類化行為表現之重要事件記錄

研究者在教學的過程中，請導師（教學實驗中的助理教師）進行學生類化行為觀察，在教學實驗期間研究者及助理教師所觀察到學生平常類化行為之表現資料，包括在「與人交談」方面，A01 和 A02 自創「游泳」的交談話題（92 年 2 月 25 日）。

在「使用禮貌字眼」方面，學生會說一些禮貌字眼；老師來上課或下課時，都會主動問候老師；也會主動幫同學做掃地工作，幫同學靠椅子；老師東西掉了，A12 幫老師撿，跟他道謝，他也會說不客氣；A02 上課想問問題時，也會舉手，每次老師去上課，他們都會問候「老師好」（92 年 4 月 1 日），在「主動協助他人」方面，同學會幫同學靠椅子、做打掃工作（92 年 4 月 8 日）。

92 年 4 月 10 日，沙工舉行戶外教學，導師反應學生在以下幾方面表現良好：在「打招呼」方面，學生都會主動問候某阿姨好。回程時都會主動道再見。在「使用禮貌字眼」方面，有同學媽媽請喝飲料，所有學生都會主動道謝。在「稱讚他人」方面：當同學唱完歌，學生都會主動鼓掌。

二、討論

（一）教學成效討論

1. 測驗結果分析

實驗組與控制組在「智能障礙學生社會技能評定量表」的後測成績在排除前測與年齡後，單因子共變數分析的結果顯示兩組未達顯著差異。推論未達顯著差異的原因可能有二，一是實驗組學生與控制組學生可能原本在社交技巧的表現差異就有很明顯的差異（因兩組在「智能障礙學生社會技能評定量表」的前測 t 考驗達顯著差異），在教學之後，實驗組在全量表的調節平均數高於控制組，顯示雖未達顯著差異，但對照實驗前測的結果，可說明實驗組是有進步的，如果教學時間再延長，教學成效應更良好。再進一步而言，本教學實驗進行時間是每週安排 2 次教學，教學時間長度約 2/3 學期，根據 Goldstein（引自黃玲蘭譯，1997）與鄭蕙囊（1997）整理文獻後，對於社交技巧教學密度及長度的建議是，一星期 1 到 2 次，單元之間宜保持適當的間隔時間，長度最好是持續一學期，至少 18-20 次。因此就實驗組教學時間頻率、次數來看是適當的，但教學時間長度方面略顯不足，若能再延長教學實驗時間為一整學期，相信教學成效應該更好。從「社交技巧檢核表」的教學前後 t 考驗結果而言，有三個單元「與人交談」、「輪流發言」、「解決問題」的前測分數優於後測，若能延長該三單元的教學時間，相信更能提升整體教學成效。

影響整體成效的另一原因可能是評量工具的不足，蔡桂芳（2001）所編製之「智能

障礙學生社會技能評定量表」為目前國內唯一針對評量高職智障學生社交技巧所編製的標準化測驗工具。但分析研究者的 19 個教學單元與本評量表的項目，只有「與人交談」、「問問題」、「回答問題」、「打招呼」、「主動協助他人」、「主動尋求協助」、「關心朋友」、「稱讚他人」、「加入他人活動」等 9 個單元與其量表有相關，其餘 10 個單元皆未出現在評定量表的項目當中。因此若能有其他適用於高職智障生社交技巧的標準化評量工具，也許更能進一步看出整體教學實驗成效。

而從課程本位評量出發的立即單元測驗而言，雖有三個單元「主動協助他人」、「主動詢問教師」、「主動尋求協助」表現差，其中「主動詢問教師」表現較差的原因，可能跟學生剛開始學習本單元，且青少年與老師總是存在著某種心理距離有關。整體看這三者，可能跟學生剛開始接受測驗，尚未熟悉測驗形式，也可能跟教學完後，學生接受測驗意願不太高所致。研究者從前九個單元發現這種情形後，往後的測驗就特別注意學生的上課與測驗情緒的連接，之後十個單元即未再出現這種不穩定的狀況，至於「面對別人的嘲笑或憤怒」學習成效不明顯，可能與該行為不論在模擬情境或真實情境發生實況及次數都不易掌握有關。

2. 學生評鑑及訪談家長結果討論

學生在教學實驗完成後填寫的自我評鑑表結果顯示，對於 19 個教學單元，每個單元都有超過 92% 的學生認為自己是有進步的。有 92.31% 的學生認為和老師、同學相處融洽，75% 的學生願意再上類似的社交技巧課程。在訪談教師和家長部分，有 2 位教師（67%）認為大部分的學生比上學期進步，家長一致（100%）也都感覺自己的孩子這學期比較快樂，社交技巧表現情形較以前進步。從評鑑及訪談的結果，足見絕大部分的學生、教師及家長都認為此次社交技巧教學實驗使學生在社交技巧表現方面進步了。

雖然學生在標準化測驗工具的得分之整體表現結果並未達到顯著的進步，但就與控制組前後測成績之比較、學生填寫評鑑表、訪談教師及家長觀察的結果而言，都能感受到學生比未上社交技巧課程之前表現更好。若以智障者因接受社交技巧策略或課程，會提升社交技巧的能力的觀點而言，本研究與國內外相關研究(如 Bates, 1980; Maston & Senatore, 1981; Rosenthal-Malek & Yoshida, 1994; 邱滿豔, 1983; 韓福榮, 1994; 劉錫吾, 1994; 李怡倩, 1996; 王欣宜, 1998; 蔡桂芳, 2001)的觀點相呼應。

(二) 類化成效討論

在學生類化行為表現上(見表 5)，有 17 個單元學生的 2 分通過率達 75% 以上，在對教師、父母的訪談結果及類化事件表現記錄方面，則有 13 個單元是父母及師長認為表現及類化行為有進步，因為在學校或家中，家長和教師所見的場景會有所差異所致，有些情境在學校易發生，有些則是在家中易發生，而重要類化事件記錄則顯示在校內或校外，學生均能將所學之社交技巧在適當場合表現出來，足見類化行為的成效。不過從訪談的結果顯示，教師及家長均表示「面對嘲笑和憤怒」及「處理同儕給的壓力」這兩單元進步最不明顯，原因是不論在模擬情境或自然情境中，這兩種行為出現的最少，學生平常不易有練習的情境發生，教師及家長也較難觀察得到。

因此在類化方面的進步，則和 Agran、Salzberg & Stowitschek (1987)、Bornstein 等

人（1980）、吳國淳（1989）及蔡桂芳（2001）的觀點相呼應，若設計適當的類化方案，會產生一定程度的類化效果。

伍、結論與建議

一、結論

（一）學生學習效果

1. 體教學實驗結果

- （1）實驗組在「智能障礙學生社會技能評定量表」的後測分數未優於控制組。
- （2）實驗組學生在「高職階段智能障礙學生社交技巧」檢核表的前後測成績，共有 15 個單元後測平均分數高於前測，但僅「稱讚他人」與「批評他人」兩單元達顯著差異。
- （3）實驗組學生在單元測驗表現，有 16 個單元都有 75% 以上的學生通過 75% 的標準；在類化測驗表現上，有 17 個單元都有超過 75% 以上的學生的學生通過 2 分的標準。
- （4）在學生自我評鑑上，19 個單元都有 92% 以上的學生認為自己有進步。

綜合以上四項評量結果，雖在評量工具上，只有「稱讚他人」與「批評他人」的學生表現前後測達顯著差異，但就其他教學成效評量資料而言，學生在整體社交技巧表現的學習成效良好。

2. 各單元技巧的學習成效

「主動詢問教師」，學生學習成效較差。

「與人交談」、「問問題」、「回答問題」、「輪流發言」四項，學生的學習成效在單元測驗及學生自我評鑑表上，都有良好的表現。

「使用禮貌字眼」、「打招呼」、「關心朋友」、「稱讚他人」、「批評他人」、「表達自我感受」等行爲，學生有學習成效產生，表現比以前有進步。「主動協助他人」、「主動尋求協助」的學習成效較差。

學生在「加入他人活動」、「瞭解他人感受」、「接受他人批評」、「處理同儕給的壓力」、「解決問題」等項的行爲學習成效較佳；「面對別人的嘲笑或憤怒」，學生的學習成效較不明顯。

（二）學生類化行爲成效

1. 整體類化成效

訪談教師和家長，2 位教師（67%）和 3 位家長（100%）都認為學生整體社交技巧表現有進步。

2. 各項技巧的類化成效

「主動詢問教師」，學生有跨情境及跨時間的類化行爲表現出現。

在「與人交談」、「問問題」、「回答問題」、「輪流發言」四項上，學生的類化行爲包括在「與人交談」方面是能持續交談時間且交談資源較以前豐富，並有跨情境及跨時間的類化效果出現；學生比以前更能流暢的問一般性問題與回答一般性問題，且有類化效果出現；在輪流發言的表現上，也會出現在其他課堂上跨情境及跨時間的類化行爲。

在「使用禮貌字眼」、「打招呼」、「主動協助他人」、「主動尋求協助」、「關心朋友」、

「稱讚他人」、「批評他人」和「表達自我感受」等八個單元中，都有類化行為產生，但較深層的口語表達情感部分仍須加強。

在「加入他人活動」、「瞭解他人感受」、「接受他人批評」與「解決問題」單元中，學生都出現跨情境及跨時間的類化行為。但在「面對別人的嘲笑或憤怒」、「處理同儕給的壓力」等兩個單元，類化情形表現不明顯。

二、建議

（一）對社交技巧教學上的建議

1. 本教學實驗根據認知行為學派的理論而設計，在訪談時教師們建議的教學方法（如：說明、示範、在生活情境中多練習、角色扮演等），研究者都設計於教學步驟當中。建議在設計演練情境時，多參考學生日常生活中會出現的情境，設計讓學生練習類化行為，本項經驗也可供教師們參考。
2. 「單元測驗」與「作業單」的設計，可提供教師瞭解學生學習的立即效果、練習與類化之用，建議教師們可多應用，但設計之內容宜包含認知與實作兩部分，不只讓學生有正確的社交技巧觀念，也讓學生能練習表現適當的社交技巧。

（二）對社交技巧評量工具的建議

教師在評量學生教學成效方面，應使用多種工具評量學生表現的情形，對於標準化測驗工具，可當做參考，但不宜作為唯一的評量依據，可根據「課程本位」的原則，自編適當且多元之評量工具。

（三）對高職特教班課程的建議

建議高職特教班應加強「社會適應」領域的教學，在安排相關課程時，應根據學生需求增加社交技巧的教學時間。

（四）對研究對象的建議

本研究的問卷調查及教學實驗的對象都僅限於高職輕度智障的學生，未來可針對中、重度的學生進行所需社交技巧調查及相關的教學實驗。

參考文獻

一、中文部分

- 王欣宜（1998）：**輕度智能障礙就業青年工作社會技能訓練效果之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文（未出版）。
- 李怡倩（1996）：**啓智學校高職學生工作社會技能之研究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 吳國淳（1989）：**教導中重度智能不足兒童社會技巧成效之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。

- 吳秋燕（1999）：**社會技巧訓練對增進國小問題行為兒童社會適應能力教學效果之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 吳淑敏（2003）：**同儕媒介暨社交技巧教學對增進自閉症兒童社會能力之研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 邱滿豔（1983）：**兩種中重度智能不足者社會技巧訓練方法之效果研究**。國立台灣大學心理研究所碩士論文（未出版）。
- 洪儷瑜（2002）：**社會技巧訓練的理念與實施**。台北：國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 教育部（2000）：**高級中等學校特殊教育班課程綱要**。台北：教育部。
- 教育部（2002）：**身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定標準**〔線上資訊〕。取自 <http://www.set.edu.tw/>。
- 鈕文英、王欣宜（1999）：**輕度智能障礙就業青年工作社會技能訓練效果之研究**。**師大學報**，44，1、2，19-41。
- 鈕文英（2003）：**美國智能障礙協會 2002 年定義的內容和意涵**。**特殊教育**，86，10-15。
- 劉錫吾（民 83）：**肢障學生社會技巧訓練效果之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。
- 黃玲蘭（1997）：**青少年行為改變策略**。台北：五南。
- 蔡桂芳（2001）：**高職階段智能障礙學生社會技能訓練效果之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文（未出版）。
- 鄭惠囊（1997）：**國小六年級注意力缺陷及過動症學童社會技能及教學訓練效果之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
- 韓福榮（1986）：**中重度智能不足者職業社會技巧訓練效果之研究**。國立台灣教育學院特殊教育研究所碩士論文（未出版）。

二、英文部分

- Agran, M., Salzberg, C.L., & Stowitschek, J. J.(1987).An analysis of the efforts of a social skillstraining program using self-instructions on the acquisition and generation of two social behaviors in a work setting. *Journal of the Association for Pearsons with Severe Handicapes*, 12, 131-139.
- Bates, P.(1980).The effectiveness of international skills training on social skill acquisition of moderately and mildly retarded adults. *Journal of Applied Behavior*,13,237-248.
- Bornstein, P. H., Bach, P. H., McFall, M. F., Froman, P.C., & Lyon, P. H.(1980). Application of social skills training program in the modification of interpersonal deficitamong retardedadult: A clinical replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13,171-176.
- Carothers, D.E., & Taylor, R. L(2004). Social Cognitive Processing in elementary School Children with Asperger Syndrome. *Education and Training in Developmental Disabilities*,39(2),177-187.
- Collet-Klingenberg, L., & Chadsey-Rusch, J.(1991). Using a cognitive-process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 23 (3) , 259-270.

- Greca, M. A. L., & Santogrossi, D. A. (1980). Social skills training with elementary school students : a behavior Group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(2), 220-227.
- Elliot, S., & Gresham, F. M. (1992). *Social Skills Intervention Guide*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 299-307.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Education Research*, 67(4), 377-415.
- Mize, J., & Ladd, G. L. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Development Psychology*, 26(3), 388-397.
- Maston, J. L., & Senatore, V. (1981). A comparison of traditional psychotherapy and social skills training for improving interpersonal functioning of mentally retarded adults. *Behavior Therapy*, 12, 369-382.
- Rosenthal-Malek, A. L. & Yoshida, R. K. (1994). The effects of metacognitive strategy training on the acquisition and generalization of social skills. *Education and Training in Mental Retardation and Disabilities*, 29(3), 213-221.
- Sargent, L. R. (1998). *Social skills for school and community--Systematic instruction for children and youth with cognitive delays*. Reston, VA: The Division on Mental Retardation and Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Walker, H. M., McConnell, S., Holmes, D. Todis, B., Walker, J., & Golden, N. (1988). *The Walker Social Skills Curriculum: The Accepts Program*. Austin, Tex: Pro-ed.

職前教師參與生態旅遊活動之行為意圖研究

A study on behavioral intention of pre-service teachers
for participating in ecotourism activities

吳忠宏* 蘇珮玲**

Homer C. Wu Pei-Ling Su

(收件日期 94 年 4 月 14 日；接受日期 94 年 10 月 20 日)

摘要

本研究以計畫行為理論(Theory of Planned Behavior)為基礎，針對某師範校院 460 位職前教師進行參與生態旅遊行為意圖模式之建構與探討，並利用結構方程模式(Structural Equation Model)統計方法對該模式進行適配度考驗與分析，進而瞭解職前教師對生態旅遊之看法，以期提供未來政府將生態旅遊納入九年一貫課程實施之參考。研究結果顯示所建構之「職前教師參與生態旅遊行為意圖模式」整體適配度良好；模式中「態度」與「主觀規範」對行為意圖均為顯著的正向影響，「知覺行為控制」對行為意圖則是顯著的負向影響，其中以主觀規範($\gamma = 0.52$)對行為意圖之影響最大，態度($\gamma = 0.41$)影響次之。而「主觀規範」變項對「知覺行為控制」變項在參與生態旅遊行為意圖預測上有抑制關係的現象(Suppression Relation)。研究結果發現，當職前教師個人對於參與生態旅遊所知覺到的困難程度越高時，其參與之行為意圖則為反向的。此結果是否是職前教師特有的現象值得後續研究者針對其他師範校院職前教師做更深入與更廣泛的比較與探討。

關鍵字：生態旅遊、計畫行為理論、抑制關係

* 國立臺中教育大學環境教育研究所副教授

** 高雄市港和國民小學教師

Abstract

The purpose of this study was to apply the Theory of Planned Behavior to establish a behavioral intention (BI) model of participating in ecotourism activities by using Structural Equation Model for one Teachers College students. A total of 460 valid questionnaires were collected and the results were summarized as follows: 1. The proposed model was well fit pre-service teachers' BI for participating in ecotourism activities. 2. "Attitude", "Subjective Norm" and "Perceived Behavioral Control" variables were significantly correlated with the BI. "Subjective norm" ($\gamma= 0.52$) was the most effect variable toward the BI. 3. There was suppression relation between "Subjective Norm" and "Perceived Behavioral Control" regarding the BI for ecotourism involvement. Further exploration is needed that whether suppression relation was a phenomenon for pre-service teachers in attending ecotourism activities.

Keywords: Ecotourism, Theory of Planned Behavior, Suppression relation.

壹、緒論

聯合國在宣佈2002年為國際生態旅遊年(International Year of Ecotourism)之後，政府為因應國際潮流，行政院隨即將2002年訂為「台灣生態旅遊年」，並通過「二〇〇二生態旅遊年工作計畫」。該計畫內容涵蓋六大策略與三十多項具體措施，其中策略三為：「加強生態旅遊教育訓練」，而首要措施即是「將生態旅遊納入九年一貫課程(含戶外教學活動)」(行政院，2002)。生態旅遊的永續發展是需要意識型態的改革，並轉變為全面的行動落實，因此與國民義務教育結合正是最有效的利器之一，惟有讓每個孩子從小關心周遭物種的生存與演變，才能接受這種以重視生態保育為出發點的深度旅遊方式，同時也提高了生態旅遊成功落實的可能性。

國內對生態旅遊的探討已逐年增加，截至2004年底為止，關於生態旅遊(Ecotourism或譯為生態觀光)發表在期刊上之成果約80多篇，其中以專題論述性之文章居多，包含生態旅遊理念闡述、發展策略及行為規範、規劃方法及應用、承載量的擬定與實務推展經驗等；而有關生態旅遊之博碩士論文的研究則有約65本，但對於將生態旅遊納入九年一貫課程之相關研究卻付之闕如(吳忠宏、劉俊昌，2003)。九年一貫課程目前正如火如荼的在全國各國民中小學積極的推行中，教師對生態旅遊的知覺與態度將是『生態旅遊納入九年一貫課程(含戶外教學活動)』政策是否落實的關鍵要素；學生對生態旅遊的知覺與態度將影響其未來從事生態旅遊活動的意願。況且，中小學既為政府推廣生態旅遊教育之目標族群，學校教師對生態旅遊之瞭解與參與，必定會在身教與言教中影響學生態度與環境典範之形成，因此探討目前在師範校院就讀的職前教師對參與生態旅遊之行為意圖，將有助於瞭解未來生態旅遊納入學校課程之可行性與實際成效，也有助於未來對政策落實做出具體建議，此乃促成本研究之動機。

范莉雯(2002)曾以態度、主觀規範與知覺行為控制三個構念建構大學生參與生態旅遊行為意向模式，藉此用以分析影響大學生對參與生態旅遊行為的主要因素，並建議後續研究者選擇不同對象進行，以建立各群體參與生態旅遊的行為意向模式。因此，本文乃針對在師範校院就讀的職前教師其參與生態旅遊行為意圖的情況來進行調查，以期持續探討影響參與生態旅遊行為意圖的重要因素，驗證或修正理論模式，並依據研究結果提出具體建議。本研究具體之研究目的如下：

- 一、瞭解職前教師對參與生態旅遊活動的態度、主觀規範、知覺行為控制、行為意圖及其間之關係。
- 二、依據計劃行為理論，建構並驗證「職前教師參與生態旅遊行為意圖模式」之適配程度。
- 三、探討模式中態度、主觀規範、知覺行為控制變項對於職前教師參與生態旅遊行為意圖的影響情形。
- 四、探討職前教師個人背景變項對其參與生態旅遊活動的態度、主觀規範、知覺行為控制及行為意圖之影響。
- 五、歸納研究結果以供政府未來推動「將生態旅遊納入九年一貫課程」的政策之參考依據。

貳、文獻回顧

一、生態旅遊之緣起

生態旅遊之概念最早是由 Hetzer 在 1965 年所提出的，他呼籲文化、教育和旅遊業者重新思考遊憩的意義與觀光之衝擊，希望以當地文化和環境最小的衝擊及給予當地最大的經濟效益與遊客最大的滿意程度，以做為衡量觀光活動效益的標準，進而提倡所謂生態學的旅遊或生態的旅遊(Ecological Tourism 或 Eco-Tourism) (Hetzer, 1965；Grenier, Kaae, Miller & Mobley, 1993)，而 1983 年時，Ceballos-Lascurain 則首先提出生態旅遊(Ecotourism)一詞，成為最普遍使用的語彙(van der Merwe, 1996)。回顧國內外學者對於生態旅遊定義之論述後，本研究將生態旅遊之定義與精神整理歸納成五個面向，以做為探討之基礎：

第一、基於自然(Nature-Based)：生態旅遊是觀光產業中一個特別的領域，它直接或間接的使用自然環境(劉吉川，1994)，而大自然是生態旅遊的主要吸引力，包括自然資源與人文資源(Wall，1994)。太平洋經濟合作委員會(Pacific Economic Cooperation Council, PECC)也提出，適合發展生態旅遊的地點，可以分為具豐富的自然資源、具特色的文化資源與特殊的城鎮景觀等三大類(引自歐聖榮，2002)。因此生態旅遊遊客以欣賞、體驗及參與的方式進行旅遊活動，並對資源採取非消耗性的使用(Ziffer, 1989)。它也是一種建基在自然、歷史與特殊文化上的旅遊形式(朱芝緯，2000)，並以小規模、小團體的方式進行，以降低環境衝擊。

第二、環境意識：美國的保育團體 The National Auduban Society 認為生態旅遊必須讓遊客具有環境意識(環境倫理和環境認知)，才能算是真正的生態旅遊(左顯能，1993)。生態旅遊除了是一種旅遊模式外，藉由環境資源的提供來強化環境體驗，更強調使用者的生態意識與保育態度的機會教育，以及旅遊後是否對環境造成衝擊(林晏州，2003)。

第三、教育解說：環境教育的目標就是培養積極的環境倫理(楊冠政，1990)。而這種對環境的反省，正好藉由生態旅遊的環境教育功能，來激發遊客與居民正確的環境倫理，以減少旅遊活動所對環境造成的破壞(交通部觀光局，1997；吳忠宏，2001)。所以生態旅遊為達成環境教育的目標提供了一個良機，而強化生態旅遊中環境學習的部份，也將有助於減少對環境的衝擊(Kimmel, 1999)。而解說則是希望透過訊息傳遞的服務來告知及取悅遊客，溝通過程中又必須闡釋現象背後所代表之含意，藉著提供相關的資訊來滿足遊客的需求與好奇，以期激勵遊客對所描述的事物產生新的見解與熱誠(吳忠宏，1999)。Fennell and Eagles (1990)認為生態旅遊的遊客不僅僅是追求一種全新的體驗，更要尋求解說員的引導，以增進對當地自然、人文的深刻瞭解。宋秉明(2000)更進一步說明完善的解說系統規劃是生態旅遊活動設計與進行的最主要基礎，使遊客瞭解及欣賞資源，進而建立保護資源及環境的意識與行動，亦能使資源受到的衝擊減至最低。

第四、利益回饋：生態旅遊藉由遊客的瞭解與旅遊活動的經濟收益來進行對當地資源的保育(Fennell and Eagles, 1990)。劉吉川(1997)也指出生態旅遊的發展一定是有助於當地的保育與居民之生活，因此，陳錦煌(2001)認為生態旅遊是可以均衡地方財富，創造就業機會。而生態旅遊地的相關產業發展亦能帶動社區經濟發展的活絡(林晏州，2001)，也只有地方的經濟能發展，居民生活福祉才能獲得改善，生態保育和環境保護才能落實，進而舒緩當地自然資源過渡利用的壓力(劉家明，1998)。所以在推廣生態旅遊時，應包含對於在地社區利益的回饋。

第五、永續發展：生態旅遊是對造訪地在環境上、社會上與經濟上的整合性關注並以永續發展為依歸(Turner, 1993；引自劉吉川，1997)。完善的規畫與經營，可以將各種負面衝擊降至最低，使觀光資源得以長期保有和永續利用，因此，生態旅遊發展的最終目的，除了保護觀光資源不致遭到嚴重破壞外，更重要的是希望朝永續旅遊之方向邁進(賴威任，2002)。呂適仲(2000)曾指出生態旅遊是一種以生態永續利用為出發點，考量環境倫理，並兼顧當地居民生活方式與利益回饋的旅遊方式。而 2002 年在加拿大魁北克省所舉辦的世界生態旅遊高峰會(The World Ecotourism Summit)中，更確認生態旅遊秉承永續旅遊之精神，關心旅遊業對經濟、社會和環境的影響(引自李長青，2003)。

綜觀上述，儘管各學者對於生態旅遊的定義不盡相同，但皆包含基於自然、環境意識、教育解說、利益回饋、及永續發展等五個面向，也唯有這五個面向交集，才是生態旅遊完整架構的展現。因此經綜合各方看法後，本研究採用吳忠宏、黃宗成、洪常明(2005)對生態旅遊之定義，以做為本研究的操作型定義：「生態旅遊是一種在自然地區所進行的旅遊形式，強調生態保育的觀念，並以永續發展為最終目標，經由解說服務引領遊客深入體驗及欣賞當地特殊的自然與人文資源，進而提供遊客環境教育的機會以增強環境意識，期能產生負責任的環境行動，最後將經濟利益回饋造訪地，使保育工作得以延續」。

二、生態旅遊之相關研究

因為生態旅遊的落實可以減少旅遊對環境的負面傷害，建立一種共生的關係(朱芝緯，2000)。因此近年來，國內外陸續有學者針對參與生態旅遊遊客進行研究，以提供生態旅遊活動在規劃管理上之參考。Pearce(1980)認為旅遊活動的參與是動態的，其受到年齡、生命週期與其他人的影響。生態旅遊者認為理想的生態旅遊應擁有不擁擠、體驗自然、具歷史及教育意涵、友善與親切等性質(Meric & Hunt, 1998)。生態旅遊遊客與一般傳統大眾旅遊遊客更是有差別的，生態旅遊遊客多數希望具有專業解說的旅遊方式、在旅遊中學習自然，活動內容則偏好親近大自然與欣賞特殊植物景觀(田家駒、張長義，2002)。

國內學界自1990年左右開始陸續探討生態旅遊之相關議題，早期多屬傳播及介紹生態旅遊概念的論述(楊宏志，1992、1995；左顯能，1993；劉吉川，1994、1997；楊秋霖，1994；王育群，1996)，近年來開始有較多實證性的研究(邱廷亮，2003；吳昂謹，2003；巫惠玲，2003；陳明川，2003；楊琮泰，2004；洪常明，2004；蕭耀賓，2004)。政府部門，如交通部觀光局(1997)開始進行「台灣潛在生態觀光及冒險旅遊產品研究與調查」；近年來蓬勃的國家公園旅遊、政府觀光部門和地方政府舉辦之活動、綠島被APEC選定為亞太地區發展生態旅遊之景點之一(張瓊婷，2001)等，皆顯示了公部門對生態旅遊之重視。而民間則有野鳥學會、生態解說隊、賞鯨豚團等休閒活動，也有旅行社辦理赴國外之賞鳥等主題生態旅行，但由於市場行銷因素，旅行業界所推出的生態旅遊行程都僅是具有生態資源特色的地點，然在實質層面上，如行程中加入保育觀念，配合生態旅遊地區之管理與規範等則付之闕如，因此僅停留於行銷手法之層面(宋秉明，1998)。

由此可知，生態旅遊活動雖然有許多的利益存在，但業者如果打著生態旅遊的口號，吸引了大量的遊客到自然地區旅遊，卻沒有注意環境衝擊的問題，加上遊客也沒有正確的知識與態度，那對環境的傷害也是會相當大的(Wall, 1997)。

三、計畫行為理論之相關研究

(一) 計畫行為理論的內涵

Ajzen and Fishbein 於 1980 年提出理性行為理論(Theory of Reasoned Action)，並以「行為的發生乃是基於個人的意志控制」與「行為意圖的採取與否是該項行為是否發生的立即因子」兩個假設做為對個人行為的預測與解釋。他們認為當人們有時間思考所要表現的行為時，行為意圖是預測其行為最好的方法(Ajzen & Fishbein, 1980)。但由於在實際情況下，許多因素會影響個人意志的控制程度，因此，Ajzen(1985)將該理論加以延伸提出計畫行為理論(Theory of Planned Behavior)，期望對行為的預測與解釋能更具適切性

計畫行為理論與理性行為理論不同之處在於對行為意圖(behavior intention, BI)的預測。計畫行為理論除了在「態度(attitude toward behavior, AT)」、「主觀規範(subjective norm, SN)」之外，另增加了「知覺行為控制(perceived behavioral control, PBC)」變項。所謂知覺行為控制是指：個人知覺到完成某一行為容易/困難程度；他反映了個人對某一行為過去的經驗與所預期的阻礙，當個人認為自己所擁有的資源與機會越多，所預期的阻礙越小，則對行為的控制知覺就越強(葉旭榮, 1998)。近年來計畫行為理論除了應用於健康、環保以及學習行為等相關領域的研究外，也用來解釋人類休閒行為的發生(詳見表 1)。

(二) 計畫行為理論的應用

本研究旨在探討職前教師參與生態旅遊之行為意圖，因此回顧國內外以計畫行為理論發展之休閒遊憩相關研究，以做為研究設計與進行之參考。因為生態旅遊是一種休閒遊憩的行為，由陳昭明(1981)提出觀光遊憩行為分析架構中可知，參與行為受意圖的影響。Mullen and Johnson 亦指出，意圖是指執行某些特定行為的計畫，在消費行為的背景中，意圖被視為是內在歷程與實際購買/使用的聯結，因此意圖為消費者行為研究中重要的一環(游恆山譯, 1996)。再者，就遊客決策的認知模式而言，「意圖」為誘發行為決策的重要因素，而計畫行為理論中的「態度」、「主觀規範」與「知覺行為控制」等變項將可直接影響民眾的行為意圖(Ajen, 2001)。

Ajzen and Driver (1992)發現計畫行為理論對各休閒遊憩行為的預測力界於 0.37 到 0.63 之間；其中又以登山與海灘休閒的預測力最高。再者，將行為信念分解為情感性與工具性兩信念結構後，能更深入的解釋人類休閒遊憩行為。康書華(1997)調查大學生對前往國家公園之意願及其影響因素，研究結果顯示：大學生行為態度、主觀規範、知覺行為控制和前注意願，會因個人背景的不同而有所差異；另外，受訪者認為前往墾丁國家公園的可能性和機會，受到知覺行為控制的影響力最大；但對於前往的意願強烈則是受到行為態度的影響力最大。

李碧霞(1998)進行規律運動意圖和行為調查，研究結果驗證計畫行為理論中的行為意圖是預測行為之良好因素。從事規律運動的態度、主觀規範和知覺行為控制可有效的解釋規律運動的意圖，且其中知覺行為控制對規律運動意圖的影響最大；受訪者有無從事規律運動，在行為信念、規範信念和控制信念上，呈顯著差異。Kerner and Kalinski (2002)使用計畫行為理論研究高中生的態度、信念、知覺行為控制和參與休閒活動的意圖，結果發現促進積極的態度將有助於參與休閒活動的知覺行為控制及參與休閒活動的意圖。吳忠宏、范莉雯、蘇珮玲(2003)的研究發現大學生參與生態旅遊的態度、主觀規範與知覺行為控制對行為意圖具有顯著正面影響；且態度、主觀規範與知覺行為控制，三者呈顯著正相關的關係。經由上述研究回顧，本研究以計畫行為理論為做為模式建構之理論依據。

參、研究方法

一、研究架構

依據研究目的與相關文獻回顧，本研究建構職前教師參與生態旅遊行爲意圖模式如下：職前教師對參與生態旅遊之態度、主觀規範與知覺行爲控制將分別影響其參與生態旅遊之行爲意圖，其研究架構圖如圖 1 所示。

二、研究設計與假設

依循研究架構並根據文獻回顧所發展出的模式，做爲本研究的設計基礎，進而提出以下之研究假設：

- 假設一：職前教師的生態旅遊態度對參與生態旅遊之行爲意圖有顯著的正向影響。
- 假設二：職前教師的生態旅遊主觀規範對參與生態旅遊行爲意圖有顯著的正向影響。
- 假設三：職前教師的生態旅遊知覺行爲控制對參與生態旅遊行爲意圖有顯著的正向影響。
- 假設四：職前教師的個人背景不同，在參與生態旅遊之態度、主觀規範、知覺行爲控制與行爲意圖上有顯著差異存在。

三、變項操作型定義

本研究中各變項的操作型定義如表 2 所示。

四、問卷設計

根據 Ajzen and Fishbein (1980)的研究，計畫行爲理論各成份量表的工具性操作可分成五個步驟，簡述如下(引自趙信賓，1999)：

1. 選擇所探討之行爲，並從行動、行動的最終目標、行動內涵與時間要素來界定此行爲。
2. 界定與此行爲相對的行爲意圖。
3. 界定與此行爲相關的行爲態度、主觀規範與知覺行爲控制。
4. 根據代表性樣本對此行爲的開放意見，整理出重要的行爲信念、規範信念與控制信念。
5. 根據重要的行爲信念、規範信念與控制信念，發展出此理論各成份量表之題目(即測量指標)。

五、抽樣方法與問卷信效度

本研究以某師範學院大學部二、三、四年級爲母群體，爲使樣本選取具普遍性與代表性，根據該校九十一學年度第一學期各系註冊人數員額，進行比例抽樣。本研究考量樣本大小適合度，參照Kline(1998)對結構方程模式統計方法建議，採用大於200大樣本進行抽樣，本研究共獲得有效樣本數爲460份，已適合進行結構方程模式的分析。至於問卷效度的部份則邀請專家學者對所編製問卷內容(詳見表3)做檢定，每一道題在獲得學者一致性的認同後，至此，問卷已具有一定之內容效度；接著進行預試與信度檢驗，預試問卷經修正後始完成正式問卷。本問卷之建構信度經結構方程模式的分析後，各構面分別爲態度0.74、主觀規範0.67、知覺行爲控制0.57及行爲意圖0.78，符合Raines-Eudy(2000)的建議需大於0.5，因此本研究的觀察變項對此四個潛在變項提供可信的建構測量。

肆、結果與討論

一、基本資料分析

此部份主要是探討該師範學院職前教師之個人背景資料、生態旅遊資訊來源與未來生態旅遊融入九年一貫課程之相關意見，並以描述性統計方式呈現整體受訪者之特性分佈。個人背景資料包含：性別、年級、科系、每月零用金、是否聽過生態旅遊、校內外社團參與等項目，內容詳見表 4。

- (一) 性別：460 位受訪者中，男性佔 37%，女性佔 63%。
- (二) 年級：所有受訪者中以二年級職前教師人數最多，佔 42.2%，四年級次之，佔 34%，三年級職前教師人數最少，佔 23%。
- (三) 科系：本研究是以該師範學院校內各系人數比例進行抽樣，各科系所佔人數比例以初等教育系職前教師最多佔 23.5%；特殊教育學系 15.2%；社會科教育學系 11.5%；語文教育學系 10.4%；自然科學教育學系 9.1%；幼兒教育學系 7.6%；體育學系 7.2%；美勞教育學系 6.3%；數學教育學系 5.7%；音樂教育學系職前教師最少，佔 3.5%，。
- (四) 每月零用金：受訪者每月零用金以 3001 元-6000 元為最多，佔 44.1%；3000 元以下者(21.3%)與 6001 元-9000 元者(20.7%)次之。由此可知大部份職前教師每月平均零用金並不高，為 1 萬元以下。
- (五) 校內外保育社團參與：受試職前教師參與校內保育社團比例為 1.7%(8 人次)；參與校外保育社團比例為 0.7%(3 人次)，顯示該校職前教師保育社團參與程度並不高。
- (六) 是否聽過「生態旅遊」一詞：65.9%受訪者表示，曾聽過「生態旅遊」一詞；而仍有 33.5% 受訪者表示沒有接觸過生態旅遊相關的資訊。

二、生態旅遊資訊與課程融入意見

本部份包含受訪者生態旅遊相關資訊來源及對未來生態旅遊納入九年一貫課程意見二大主要部份，內容詳見表 5。

(一) 生態旅遊資訊來源(可複選)

受訪者生態旅遊相關資訊來源主要是電視(61.2%)、報章雜誌(46.4%)、老師(42.4%)與網際網路(38.5%)；而由研討會獲得生態旅遊相關資訊者最少佔 1.3%。

(二) 未來生態旅遊納入九年一貫課程相關意見

受訪者認為「經費有限」(69.6%)、「學生安全難維護」(53.9%)與「教學時間不足」(56.3%)是未來若將生態旅遊納入九年一貫課程中極可能會遭遇到的困難。勾選比例最低者為：「自身意願不高」(9.3%)與「課程無法銜接」(9.3%)二項，顯示受訪者認為上述兩項較不會在未來生態旅遊融入九年一貫課程時，對實際從事教學工作者造成困擾。

綜合觀之，本研究中受訪者性別比例以女性較高，此結果應與該師範學院男女生性別人數結構 (861:1732) 差異大有關。各年級人數分配上，由於本研究採分層比例抽樣，故二、三、四年級抽樣人數相近。以受訪者零用金看來，每月零用金金額以三千至六千元的職前教師最多，佔四成左右，而三千元以下與六千至九千元零用金受訪者，各佔兩成左右。

有六成以上受訪者表示聽過生態旅遊，而生態旅遊的主要資訊來源是新聞媒體與報章雜誌。多數的受訪者認為未來生態旅遊納入九年一貫課程時會有經費有限、安全維護與時間不足的問題。

三、理論模式建構與分析

本研究先建立各潛在變項與其衡量之觀察變項，再以驗證性因素分析，確立各潛在變項與相關觀察變項間結構關係，進而完成整體模式之驗證。

驗證性因素分析是評鑑測量模式的一種結構方程模式(Structural Equation Model)統計技術，使用此技術有兩個前提：(1)潛在變項無法直接測量，因此需要利用觀察變項來間接測量；(2)觀察變項是潛在變項的不完美指標，因此觀察變項有測量誤差，且往往一個潛在變項需要兩個或兩個以上的觀察變項來反映(黃芳銘，2002)。在這兩個前提下，驗證性因素分析允許研究者將觀察變項依據理論或先前假設建構成測量模式，然後評鑑此一因素結構與該理論界定的樣本資料符合的程度。因此本研究將依據計畫行為理論建構測量模式，再以驗證性因素分析對模式架構做分析，瞭解觀察變項對潛在變項是否有顯著性的影響，並參考修正指標對假設模式進行修正。依據計畫行為理論與本研究問卷題項分配，建構本研究職前教師參與生態旅遊行為意圖初始模式圖如圖 2 所示。

四、理論模式估計

將本研究樣本與測量模式輸入 LISREL 程式，並使用最大概似法(maximum likelihood, ML)進行理論模式之估計。Hair, Anderson, Tatham and Black (1998), Jöreskog and Sörbom (1993)建議在進行模式估計前應先檢驗是否有違規估計(offending estimates)之現象，包括(1)有無負的誤差變異數存在；(2)標準化係數是否超過或太接近 1；(3)是否有太大的標準誤。由於本研究之原始模式並無違反以上三項規定，因此可進行整體模式適配度評鑑。在絕對適配度評鑑部份，GFI=0.80 未大於 0.9；RMSEA=0.085, SRMR=0.076 未小於 0.5；增值適配度評鑑部份，NFI=0.89, RFI=0.88 皆未達 0.9；簡效適配度評鑑部份，Normed chi-square 值為 4.35 未介於 1.0 至 2.0 間，CN 值為 147.25 未大於 200，顯示模式被拒絕。整體而言，大部份的適配度指標顯示拒絕原始模式，因此應進行模式修正。

五、模式修正

就本研究而言，模式檢驗並無違反規定(LISREL 三種模式修正指標：t 值、修正指數、卡方值)，但以原始模式而言，其整體適配值僅部份通過適配指標，因此進行模式修正。修正模式整體適配良好，大部份的適配度指標顯示可接受修正模式，因此模式修正完成，修正模式與觀察資料適配的假設成立。

當原始模式被拒絕(P 值顯著)，要進行模式建構時，得選取三至四個觀察變項對每個潛在變項加以衡量，而一個模式以五至六個潛在變項為恰當(Diamantopoulos and Sigauw, 2000)。原始模式中觀察變項高達 30 項，為使建構之模式達理想適配度標準，因此重新檢視各信念構念之變項，並刪減觀察變項數目使模式結構簡單化，模式修正過程分項說明如下：

態度部份，刪除「X₄獲得有關自然生態的知識」、「X₅實際體驗自然環境的變化」、「X₇培

養個人對環境更正面積極的態度」、「X₈ 可能因為個人行為破壞生態環境」等因素負荷量小於 0.45 之變項後，保留 X₁、X₂、X₃、X₆ 四觀察變項。

主觀規範部份，刪除「X₂₁ 老師」、「X₂₃ 宗教團體」、「X₂₅ 環保保育團體」、「X₂₆ 旅遊區當地居民」、「X₂₇ 相關旅遊業者」、「X₂₈ 政府觀光部門」等因素負荷量小於 0.45 之變項後，保留 X₂₀、X₂₂、X₂₄ 三觀察變項。

知覺行為控制部份，刪除「X₉ 價格合理」、「X₁₀ 時間安排得宜」、「X₁₃ 氣候穩定適合參加」、「X₁₅ 遊程沒有破壞環境的可能性」、「X₁₆ 有吸引我的生態旅地點或主題」、「X₁₇ 我能確實遵守相關的遊客規定」、「X₁₈ 我有參加生態旅遊所需的資訊」、「X₁₉ 我有足夠的技能參加生態旅遊」等因素負荷量小於 0.45 之變項後，保留 X₁₁、X₁₂、X₁₄ 三觀察變項。

修正後之整體模式徑路關係如圖 3，同樣再次進行修正模式估計與評鑑。由表 6 可知，修正模式並無負的誤差變異數或太大的標準誤等違規估計現象，且標準化係數沒有超過或接近 1，因此可進行整體模式適配度評鑑。

在絕對適配度評鑑部份，修正模式的漸近 χ^2 值為 94.02，對應 p 值達顯著水準(p=0.0)；GFI=0.97, AGFI=0.95 皆大於 0.9；根據 Jöreskog and Sörbom (1993)及 Schumacker and Lomax (1996)的建議，適配良好模式之 RMSEA 指數和 RMR 指數應低於 0.05，而本研究修正模式之 RMSEA=0.046、SRMR=0.038 皆小於文獻建議值；ECVI=0.34 也小於獨立模式之 ECVI 值與飽和模式之 ECVI 值，顯示模式可接受。增值適配度評鑑部份，NNFI=0.97, CFI=0.98, IFI=0.98, NFI=0.96, RFI=0.95 皆大於 0.9，表模式可接受。簡效適配度評鑑部份，Normed chi-square 值為 1.96，介於 1.0 至 2.0 間；PNFI=0.70, PGFI=0.60 皆大於 0.5；AIC=154.02 小於獨立模式與飽和模式之 AIC 值，CN 值為 355.07 大於建議值 200，因此修正模式可接受。

六、行為意圖結構模式考驗分析

本研究對模式的假設為：『「態度(AT)」、「主觀規範(SN)」與「知覺行為控制(PBC)」對於參與生態旅遊的行為意圖(BI)具有顯著的正向影響』。

修正後之方程式為：

$$BI = 0.41 AT - 0.25 PBC + 0.52 SN + 0.55 \quad R^2 = 0.45$$

(0.092)	(0.12)	(0.046)	
4.51*	-2.00*	5.04*	*表 p 值達 0.05 顯著水準

在原始行為意圖架構中，「態度(AT)」、「知覺行為控制(PBC)」、「主觀規範(SN)」對參與生態旅遊之行為意圖均為顯著的正向影響。

修正後之行為意圖架構解釋變異量為至 45%，觀察各構念 t 值可知，此三構念對於參與生態旅遊行為意圖均有顯著影響，「態度(AT)」、「主觀規範(SN)」對參與生態旅遊之行為意圖均為顯著的正向影響，而「知覺行為控制(PBC)」為顯著負向影響。其中以「主觀規範(SN)」係數 0.52，影響最大；而「態度(AT)」的影響次之($\gamma=0.41$)，本研究假設成立。因此可知當社會群體對職前教師參與生態旅遊的支持越正向，其對生態旅遊參與的態度越積極，將使其參與生態旅遊的行為意圖更趨於正向。整體而言，修正模式整體適配良好，大部份的適配度指標顯示可接受修正模式，因此模式修正完成，修正模式與觀察資料適配的假設成立。

七、抑制關係的討論

抑制關係意指模式中某一變項會掩蓋其他變項的影響關係。在修正模式中態度、主觀規範與知覺行爲控制對參與生態旅遊行爲意圖之標準化迴歸係數分別爲0.41, 0.52與-0.25, 今將分析態度(AT)、主觀規範(SN)與知覺行爲控制(PBC)等三潛在變項對行爲意圖之影響如表7：模式M00顯示單一潛在變項「知覺行爲控制」(PBC)對行爲意圖(BI)之影響性，其中PBC之迴歸係數爲0.35，但修正模式結構方程式(式2)中，整體結構影響下PBC之係數爲-0.25，顯示模式變項間有抑制關係存在(Suppression Relations)，如圖4所示。

從表7中M00、M01與M02模式中PBC潛在變項 γ 係數可發現，本研究模式中，M01與M02之知覺行爲控制(PBC)變項係數明顯低於M00中之 γ 係數值，且M02中之PBC γ 係數轉爲負值，再者，由M03可知，態度與主觀規範係數並無很大改變，表示態度與主觀規範間無抑制作用(圖5)。另外，在態度(AT)變項與知覺行爲控制(PBC)變項 γ 係數也並無很大改變(圖6)。但是，模式M00顯示單一潛在變項「知覺行爲控制」(PBC)對行爲意圖(BI)之影響性，其中PBC之迴歸係數爲0.35，當主觀規範(SN)變項與知覺行爲控制(PBC)兩者皆存在時，其PBC γ 係數爲負(圖7)，因此表示抑制關係主要存在主觀規範(SN)變項與知覺行爲控制(PBC)變項間，因此SN是行爲意圖的抑制變項。

此結果說明受訪之職前教師對於參與生態旅遊所知覺到的難易程度越強時，其參與之行爲意圖(BI)則會趨於反向；此結果與吳忠宏、范莉雯、蘇珮玲(2003)之研究結果相反，其原因可能是受訪的職前教師自認爲在學期間所學習的課程與培養的能力是從事教職工作(國小教師)，因此當他們愈加知覺參與生態旅遊的難易程度時，反而會因自己對生態旅遊的相關知識或經驗不足，無法落實生態保育而卻縮，此情形也可從大部份受訪者對生態旅遊的資訊其主要來源是電視和報章雜誌而非學校得到印證。這是否是職前教師特有的現象，值得後續研究者對其他師範院校的職前教師做更全面性的探究。

八、個人背景變項對態度、主觀規範、知覺行爲控制及行爲意圖之影響分析。

爲進一步驗證個人背景變項透過「態度」、「主觀規範」與「知覺行爲控制」對參與生態旅遊行爲意圖之影響，本研究將採t檢定與單因子變異數分析方式，檢定不同個人背景變項對參與生態旅遊之態度、主觀規範、知覺行爲控制與行爲意圖是否有顯著不同，詳見表8。結果顯示年級對參與生態旅遊之「主觀規範」有顯著影響，由Scheffe法進行事後比較發現，三年級受訪者相較於二年級與四年級受訪者在「主觀規範」明顯偏正向。至於校內、外保育社團參與對參與生態旅遊「行爲意圖」有顯著影響，曾參與保育社團受訪者行爲意圖明顯低於無參加者，但由於保育社團參與人數非常少，不及所有受訪者2%，本項結果可能是由於人數差異過大之影響。最後，受訪者是否聽過「生態旅遊」一詞對其參與生態旅遊「行爲意圖」有顯著影響，聽過「生態旅遊」一詞之受訪者參與生態旅遊「行爲意圖」明顯高於不曾聽過者，換言之對生態旅遊相關訊息接觸較多之受訪者，其參與生態旅遊之意圖較強。

伍、結論與建議

依據研究目的與研究結果，茲提出以下之結論：

研究目的一：瞭解職前教師對參與生態旅遊活動的態度、主觀規範、知覺行為控制、行為意圖及其間之關係。

態度部份：大多數受訪者對於參與生態旅遊抱持的態度都屬正向，且認為參與生態旅遊活動是有益的、愉快的與值得的。

主觀規範部份：受訪者認為大多數影響他們決定的人支持其參與生態旅遊活動，其中又以同學朋友對其參與生態旅遊的支持度最高，他們意見被接受程度也最高。

知覺行為控制部份：受訪者認為「有吸引我的生態旅遊地點或主題」是決定參加與否的重要影響條件，而對「我有足夠的技能參加生態旅遊」多持保留的看法。

行為意圖部份：受訪者表示未來一年內參加生態旅遊的可能性很高，也願意參加生態旅遊，以上結果已達成本研究目的一。

研究目的二：依據計劃行為理論，建構並驗證「職前教師參與生態旅遊行為意圖模式」之適配程度。

本研究所建構之「職前教師參與生態旅遊行為意圖模式」，對生態旅遊行為意圖之預測力為 45%，可見本研究所建構之模式能對師範院校職前教師未來參與生態旅遊活動之行為意圖提供合理的解釋與良好預測。本研究整體模式之絕對適配度指標、增值適配度指標與簡效適配度指標均達理想模式範圍，顯示本模式適配度良好，以上結果已達本研究目的二。

研究目的三：探討模式中態度、主觀規範、知覺行為控制變項對於職前教師參與生態旅遊行為意圖的影響情形。

在整體行為意圖結構中，以主觀規範($\gamma = 0.52$)對行為意圖之影響最大，態度($\gamma = 0.41$)的影響次之，知覺行為控制($\gamma = -0.25$)的影響最小，三變項因素負荷量 t 值均達顯著，可知職前教師對生態旅遊活動參與的態度與重要參考群體對其參與生態旅遊活動支持度是影響其未來是否參與相關生態旅遊活動的主要因素，因此改變職前教師態度與增加職前教師生活中重要影響群體(如:親人、同學等)的支持，為增進生態旅遊參與行為意圖最直接有效之方法。

在原始行為意圖架構中，「態度(AT)」、「知覺行為控制(PBC)」、「主觀規範(SN)」對參與生態旅遊之行為意圖均為顯著的正向影響(圖 4)。其次，在結構模式檢驗中，發現主觀規範對於參與生態旅遊的知覺行為控制有抑制關係存在，此情形影響知覺行為控制在模式中對行為意圖之預測效果，以上結果已部份達本研究目的三。

研究目的四：探討職前教師個人背景變項對其參與生態旅遊活動的態度、主觀規範、知覺行為控制及行為意圖之影響。

職前教師個人背景變項中的「性別」、「年級」、「科系」、「每月零用金」及「是否聽過生態旅遊」等五項，除「年級」及「是否聽過生態旅遊」外，其餘個人背景變項對其參與生態旅遊之態度、主觀規範、知覺行爲控制及行爲意圖均無顯著影響。而「年級」對受訪之職前教師參與生態旅遊之「主觀規範」上有顯著差異，三年級明顯高於二、四級。至於「是否聽過生態旅遊」此變項對於參與生態旅遊行爲意圖有顯著影響，因此增加生態旅遊觀念宣導、推展與鼓勵保育社團參與將有助於提高參與生態旅遊活動之行爲意圖，以上結果已部份達本研究目的四。

研究目的五：歸納研究結果以供政府未來推動「將生態旅遊納入九年一貫課程」的政策之參考依據。

根據上述結論，本研究提出以下之建議，以提供未來生態旅遊教育政策推動與後續研究之參考。

一、生態旅遊相關課程

目前師範院校對生態旅遊相關課程普遍缺乏整體性之規劃，為充實職前教師對生態旅遊的瞭解，建議應在通識課程中增設生態旅遊相關課程或學程，使職前教師能得到生態旅遊之正確觀念與專業知識，以促成未來生態旅遊落實於國民小學教育之可能性。

二、多面向宣導管理

本研究結果顯示，職前教師參與生態旅遊之行爲意圖並不受到其身邊重要的意見參考群體如親人、同學等的影響，因此建議除了政府機關加強宣導，鼓勵大眾實際參與外，亦可由具有強烈保育觀念且熟知旅遊活動的思想家，凝聚成一具體的意識、理論及方法，再透過強而有力的管道或組織去影響決策者制訂政策，接著再由決策者下達給規劃及管理者，將生態旅遊的內涵融入於旅遊活動中，這種觀念傳達的途徑不只一條，除了從上到下，也可以由下而上，形成具體履行之運動(宋秉明，1995)。

三、九年一貫課程融入：

(一) 生態旅遊觀念確立：

目前台灣休閒遊憩的風潮雖十分盛行，但休閒遊憩的意涵卻未必人人瞭解，因此若想推廣生態旅遊，應從國民小學教材與課程融入著手，以深入淺出方式導入相關的生態旅遊或自然保育之觀念，用最簡單與最直接的方式讓兒童瞭解生態保育的重要性，在長期熏陶培養下，保育觀念在孩子心中自然根生蒂固，而生態旅遊的精神也在無形中落實了。

(二) 課程融入方式：

受訪職前教師表示，未來生態旅遊納入九年一貫課程後，在施行面上最可能會遇到的困難為：經費有限、教學時間不足與學生安全維護問題等，因此在國民中小學進行生態旅遊課程融入時，應以提供多元化體驗與融入原有教材設計為導向，建議以結合原本的健康與體育、自然與生活科技領域相關課程配合簡單知識介紹，再於綜合活動課程進

行實際體驗，對所學知識加以印證，教師在活動進行中觀察並注重機會教育，相信生態旅遊課程必會得到最好的成效。以上結果已達成本研究目的五。

四、後續研究建議：

- (一) 本研究結果發現，受訪者的主觀規範對其參與生態旅遊的知覺行為控制變項有抑制現象產生。建議後續研究者針對其他師範校院職前教師做更深入與更廣泛的比較與探討，以驗證本研究之模式；甚至改以其他的統計方法來進行；或直接以理性行為理論來做基礎，以期將結果和計畫行為理論做評析。
- (二) 目前生態旅遊的概念在社會上仍未有一致定論，因此受訪者可能將生態旅遊與其他性質類似的旅遊如：自然旅遊、永續旅遊、冒險旅遊等觀念有所混淆，未來建議可以質化研究方式對師範校院職前教師之生態旅遊的知覺與態度進行探討；依據本研究模式結果進行再次驗證。
- (三) 童年經驗、成長背景、家庭因素與過去經驗等因子都可能會影響態度或行為的發生，未來研究應可將其增列為研究變項而加以討論。

陸、致謝

本文係國科會補助專題研究計畫(NSC 91-2511-S-142-003-)之部份內容，特此致謝。另外，對參與研究之師範校院職前教師和兩位匿名審稿委員對本文所提供的指正與建議，在此表示感激。

柒、參考文獻

一、中文部分

- 王育群(1996)：生態觀光-國際發展現況。戶外遊憩研究，9(4)，107-114。
- 左顯能(1993)：生態觀光之發展策略。戶外遊憩研究，6(4)，25-34。
- 田家駒、張長義(2002)：生態旅遊地區遊客環境識覺與空間行為之研究--以福山植物園為例。2002 生態旅遊學術論文發表會論文集(頁 303-318)。台北：中華民國永續生態旅遊協會。
- 交通部觀光局(1997)：台灣潛在生態旅遊及冒險旅遊產品研究與調查。台北：交通部觀光局。
- 朱芝緯(2000)：永續性生態旅遊遊客首則之研究—以墾丁國家公園為例。台北市：國立台灣大學地理學系碩士論文(未出版)。
- 行政院(2002)：行政院民國九十一年一月十六日第二七六九次會議。2002 年 2 月 15 日，取自 http://www.ey.gov.tw/web/menu_talk/meet2769.htm
- 吳忠宏(1999)：解說專業之建立。台灣林業，25(6)，41-47。
- 吳忠宏(2001)：邁向 2002 生態旅遊年。自由時報 90.12.16，第 13 版。
- 吳忠宏、范莉雯、蘇珮玲(2003)：大學生參與生態旅遊行為意向之相關研究。環境與管理研究，4(1)，1-28。

- 吳忠宏、黃宗成、洪常明(2005)：澎湖居民對生態旅遊知覺與發展生態旅遊態度關係之研究。
戶外遊憩研究，18(3)，1-30。
- 吳忠宏、劉俊昌(2003)：中部地區國小教師參與生態旅遊之行為意圖具體建議成果報告書。台北：教育部環境保護小組。
- 吳昂謹(2003)：原住民保留地發展生態旅遊之效益初探--以南投縣信義鄉之巴庫拉斯為例。台中市：逢甲大學土地管理學系碩士論文(未出版)。
- 吳統雄(1985)：態度與行為的信度與效度：理論、反應、反省。**民意學術專刊**，夏季號，47-66。
- 呂適仲(2000)：雪霸國家公園武陵遊憩區發展生態旅遊之遊憩資源效益評估。台中市：東海大學景觀學系碩士論文(未出版)。
- 宋秉明(1995)：生態觀光之規劃架構。**觀光研究學報**，1(3)，45-52。
- 宋秉明(1998)：台灣地區生態觀光之發展在國際上的角色。**中華台北 APEC 通訊**，5(3)，2-8。
- 宋秉明(2000)：賞鯨活動的規畫架構——一種永續觀光規劃的模式。**觀光研究學報**，6(1)，37-48。
- 巫惠玲(2003)：福寶濕地發展生態旅遊經濟效益之研究。台中市：逢甲大學土地管理學系碩士論文(未出版)。
- 李長青譯(2003)：魁北克世界生態旅遊高峰會宣言。台灣生態旅遊網網站，
http://www.ecotour.org.tw/a1_Sub1.htm
- 李碧霞(1998)：台北市某高中男生從事規律運動意圖和行為之研究。**醫學研究**，18(6)，390-399。
- 林晏州(2001)：馬公生態園區遊憩系統暨遊程規劃。澎湖縣：交通部觀光局澎湖國家風景區管理處。
- 林晏州(2003)：陽明山國家公園生態旅遊路線及解說規劃。台北市：內政部營建署陽明山國家公園管理處。
- 邱廷亮(2003)：嘉義縣阿里山鄉山美村鄒族住民對生態旅遊態度之研究。台中市：國立台中師範學院環境教育研究所碩士論文(未出版)。
- 洪常明(2004)：澎湖地區居民生態旅遊認知與發展生態旅遊態度之研究。台中市：國立台中師範學院環境教育研究所碩士論文(未出版)。
- 范莉雯(2002)：大學生參與生態旅遊行為意向之研究—以東海大學學生為例。台中市：國立台中師範學院環境教育研究所碩士論文(未出版)。
- 康書華(1997)：大學生對國家公園前往意願之研究—以理性行動和計劃行為理論為應用。台北市：中國文化大學觀光事業學系碩士論文(未出版)。
- 張瓊婷(2001)：生態觀光--E 時代休閒新主張。**台灣經濟研究月刊**，24(6)，72-78。
- 陳明川(2003)：社區居民對生態旅遊衝擊認知與發展生態旅遊態度之研究—以嘉義縣山美村為例。台中市：國立中興大學園藝學系碩士論文(未出版)。
- 陳昭明(1981)：台灣森林遊樂需求、資源、經營之調查與分析。台北市：國立台灣大學森林系森林遊樂研究室。
- 陳錦煌(2001)：台灣生態旅遊之展望，2004 年 11 月 2 日引自台灣生態旅遊網網站，
http://www.ecotour.org.tw/a1_Sub1.htm
- 游恆山譯，Brian Mullen & Craig Johnson.原著(1996)：消費者心理學。台北市：五南圖書。

- 黃芳銘(2002)：**結構方程模式：理論與應用**。台北市：五南圖書。
- 楊宏志(1992)：生態觀光--一項責無旁貸的推展工作。**台灣林業**，**18**(10)，20-22。
- 楊宏志(1995)：生態旅遊：方法與技術。**台灣林業**，**21**(1)，2-7。
- 楊冠政(1990)：環境價值教育的理論基礎。**環境教育季刊**，**8**，3-14。
- 楊秋霖(1994)：森林遊樂的新趨向--生態旅遊。**現代育林**，**10**(1)，6-11。
- 楊琮泰(2004)：**生態旅遊之價格競爭與經營策略分析**。新竹市：中華大學科技管理研究所博士論文(未出版)。
- 葉旭榮(1998)：**志工參與行為意向模式的建構及其在志工人力資源招募的應用-以老人福利機構志工招募為例**。高雄市：國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文(未出版)。
- 葛樹人(1994)：**心理測驗學**。台北市：桂冠出版社。
- 趙信賓(1999)：**行為態度、主觀規範、知覺行為控制與行為意圖關係之研究--以台中縣國小學童參加休閒運動育樂營為例**。桃園縣：國立體育學院體育研究所碩士論文(未出版)。
- 劉吉川(1994)：生態觀光及其在觀光發展上所面臨之問題。**野生動物保育彙報及通訊**，**2**(1)，13-17。
- 劉吉川(1997)：生態觀光與社區發展。**野生動物保育彙報及通訊**，**5**(3)，2-8。
- 劉家明，(1998)：觀光旅遊的另類革命—生態旅遊及其規劃的研究進展，**大自然**，**58**，92-97。
- 歐聖榮(2002)：**臺灣地區生態旅遊之研究回顧與展望**。2002 中美澳三國環境解說與生態旅遊國際學術研討會論文集，(pp.164-209)，台中市：國立台中師範學院環境教育研究所。
- 蕭耀賓(2004)：**生態旅遊遊客健康相關生活品質之探討--以南投桃米生態村為例**。嘉義縣：南華大學旅遊事業管理研究所碩士論文(未出版)。
- 賴威任(2002)：**環境態度、生態觀光認知、人口統計變數對生態觀光產品選擇之研究**。台北市：中國文化大學觀光事業學系碩士論文(未出版)。

二、英文部分

- Ajzen, I. (1985). From intention to action: A theory of planned behavior, In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.). *Action control: From cognition to behavior* (pp.11-39). NY: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (2001). *Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. <http://www-unix.oit.umass.edu/~ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, **24**, 207-224.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. (2000). *Introducing LISREL*. London: SAGE.
- Fennell, D. A., & Eagles, P. F. J. (1990). Ecotourism in Costa Rica: A conceptual framework. *Journal of Park and Recreation Administration*, **8**(1), 23-24.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis with reading* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Hetzer, N. D. (1965). Environment, tourism, culture. *Links (July): reprint in Ecosphere (1970) 1*(2), 1-3.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. IL: Scientific Software International.
- Kerner, M. S., & Kalinski, M. I. (2002). Scale construction for measuring adolescent boys' and girls' attitudes, beliefs, perception of control, and intention to engage in leisure-time physical activity. *Perceptual and Motor Skills, 95*, 109-117.
- Kimmel, J. R. (1999). Ecotourism as environmental learning. *The Journal of Environmental Education, 30*(2), 40-44.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford.
- Meric, H. J., & Hunt, J. (1998). Ecotourists motivational and demo-graphic characteristics: a case of north Carolina travelers. *Journal of Travel Research, 36*(4), 57-61.
- Pearce, J. A. (1980). Host community acceptance of foreign tourists: Strategic considerations. *Annals of Tourism Research, 7*(2), 224-233.
- Raines-Eudy, R. (2000). Using structural equation modeling to test for differential reliability and validity: An empirical demonstration. *Structural Equation Modeling, 7*(1), 124-141.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van der Merwe, C. (1996). How it all began: the man who 'coined' ecotourism tells us what it means. *African Wildlife, 50*(3), 7-8.
- Wall, G. (1994). Ecotourism: Old wine in new bottles. *Trends, 33* (2), 4-19.
- Wall, G. (1997). Is ecotourism sustainable? *Environment Management, 21*(4), 483-491.
- Zieffer, K. A. (1989). *Ecotourism: The uneasy alliance*, Working paper series. Washington, DC: Conservation International.

表 1 計劃行為理論於國內研究應用的領域

類別	應用層面	研究主題
疾病防治	· 預防行為	· 保險套使用
	· 飲食行為	· 愛滋病預防
	· 成癮行為	· 牛奶飲用
	· 臨床醫療	· 授乳行為
休閒運動	· 運動參與	· 規律運動
	· 休閒參與	· 老人運動行為
	· 老人休閒	· 休閒意願
社會行為	· 學習行為	· 捐血行為
	· 志願行為	· 志願服務
	· 捐款行為	· 行車安全
	· 施政成效	· 終生學習
	· 交通安全	
組織改造	· 電子商務	· 網路購物
	· 企業經營	· 銀行核貸
	· 組織行為	· 資訊科技使用
		· 企業行政管理
環境行動	· 環境影響評估	· 民眾參與
	· 節約能源	· 環境意識
	· 垃圾分類	· 節約能源
	· 資源回收	

(資料來源：修改自王國川，1997)

表2 變項操作型定義

變項名稱	操作型定義
態度	個人對於參與生態旅遊所預期獲得正向或負向結果的知覺
主觀規範	個人對於重要參考群體對其參與生態旅遊所給予的正面支持或負面的反對力
知覺行為控制	個人對於參與生態旅遊所知覺到的困難或容易程度
行為意圖	個人對於未來參與生態旅遊的意願與可能性

表 3 問卷內容架構

信念結構	代號	問項
態度	X ₁	放鬆心情消除壓力
	X ₂	學習體驗新事物
	X ₃	滿足個人對自然生態的知識
	X ₄	獲得有關自然生態的知識
	X ₅	實際體驗自然環境的變化
	X ₆	更深入瞭解當地的自然與人文特色
	X ₇	培養個人對環境更正面積極的態度
	X ₈	因為個人的行為而破壞環境

知覺行為控制	X ₉	價格合理
	X ₁₀	時間安排得宜
	X ₁₁	有好友邀約
	X ₁₂	參觀地點交通便利
	X ₁₃	氣候穩定適合參加
	X ₁₄	旅遊行程安排充實多樣化
	X ₁₅	遊程沒有破壞環境的可能性
	X ₁₆	有吸引我的生態旅遊地點或主題
	X ₁₇	我能確實遵守相關的遊客規定
	X ₁₈	我有參加生態旅遊所需的資訊
	X ₁₉	我有足夠的技能參加生態旅遊
主觀規範	X ₂₀	親人
	X ₂₁	老師
	X ₂₂	同學朋友
	X ₂₃	宗教團體
	X ₂₄	校內社團
	X ₂₅	環保保育團體
	X ₂₆	旅遊區當地居民
	X ₂₇	相關旅遊業者
	X ₂₈	政府觀光部門
行為意圖	X ₂₉	未來一年內，我願意參加生態旅遊
	X ₃₀	未來一年內，我可能會參加生態旅遊

表4 受訪樣本人口統計變項分配表

變項名稱	類別	人數	百分比
性別	男	170	37.0
	女	290	63.0
年級	二年級	194	42.2
	三年級	106	23.0
	四年級	160	34.8
科系	初等教育學系	108	23.5
	特殊教育學系	70	15.2
	社會科教育學系	53	11.5
	語文教育學系	48	10.4
	自然科學教育學系	42	9.1
	幼兒教育學系	35	7.6
	體育學系	33	7.2
	美勞教育學系	29	6.3
	數學教育學系	26	5.7
	音樂教育學系	16	3.5
零用金	3,000 元以下	98	21.3
	3,001- 6,000 元	203	44.1
	6,001- 9,000 元	95	20.7
	9,001-12,000 元	47	10.2
	12,001-15,000 元	11	2.4
	15,001-18,000 元	3	0.7
	18,001-21,000 元	1	0.2
30,001 元以上	2	0.4	

校內保育社團參與	是	8	1.7
	否	447	97.2
校外保育社團參與	是	3	0.7
	否	452	98.3
是否聽過生態旅遊	是	303	65.9
	否	154	33.5

表5 生態旅遊資訊來源與未來課程融入之意見表

	類 別	人 數	百分比
生態旅遊資訊來源(複選)	電視	186	61.2
	報章雜誌	141	46.4
	老師	129	42.4
	網際網路	117	38.5
	書籍	83	27.3
	海報文宣	79	26.0
	同學	68	22.4
	朋友	47	15.5
	親人	33	10.9
	廣播	28	9.2
	研習活動	25	8.2
	演講	14	4.6
	其他	7	2.3
	研討會	4	1.3
	宗教團體	3	1.0
生態旅遊融入九年一貫課程可能的困難(複選)	經費有限	320	69.6
	學生安全難維護	248	53.9
	教學時間不足	259	56.3
	費用高	226	49.1
	師資缺乏	208	45.2
	配合人力不足	204	44.3
	教師負荷過重	197	42.8
	容易流於形式	195	42.4
	缺乏配套措施	180	39.1
	家長支援困難	153	33.3
	學校行政難運作	148	32.2
	教學場所不足	129	28.0
	缺乏教材	106	23.0
	學校設備不足	103	22.4
	缺乏相關知識	92	20.0
	沒有能力指標可依循	63	13.7
	家長反對	59	12.8
	教學效果不佳	54	11.7
	學生興趣缺缺	50	10.9
	自身意願不高	43	9.3
課程無法銜接	43	9.3	
其他	6	1.3	

表6 修正模式變數參數估計表

參數	非標準化參數值	標準誤	t 值	標準化參數值
λ_{x1}	3.37	0.23	14.57*	0.68
λ_{x2}	3.34	0.23	14.33*	0.67
λ_{x3}	3.56	0.25	14.06*	0.66
λ_{x6}	2.88	0.24	12.03*	0.58
λ_{x11}	3.01	0.28	10.60*	0.58
λ_{x12}	2.61	0.28	9.27*	0.51
λ_{x14}	3.04	0.29	10.45*	0.57
λ_{x20}	3.44	0.24	14.14*	0.68
λ_{x22}	3.69	0.24	15.57*	0.75
λ_{x24}	2.17	0.24	9.04*	0.46
λ_{x29}	0.62	-----	-----	0.85
λ_{x30}	0.57	0.05	11.50*	0.75
γ_1	0.41	0.092	4.51*	0.41
γ_2	-0.25	0.12	-2.00*	-0.25
γ_3	0.52	0.10	5.04*	0.52

表7 模式潛在變項個別影響分析對照表

潛在變項 ξ		標準化係數 γ			結構方程式
		AT	PBC	SN	
M00	PBC	xxxxx	0.35	xxx	BI = 0.35 PBC + 0.88
M01	AT, PBC	0.56	0.00	xxx	BI = 0.56AT + 0.0022PBC + 0.69
M02	SN, PBC	xxx	-0.07	0.63	BI = 0.63 SN - 0.067 PBC + 0.65
M03	AT, SN	0.32	xxx	0.41	BI = 0.32 AT + 0.41 SN + 0.58

表8 個人背景變項影響結果分析表

		態度	主觀規範	知覺行為控制	行為意圖	
性別	男	4.162	3.569	3.455	3.746	
	女	4.244	3.661	3.407	3.783	
		t 值	-1.381	-1.109	0.923	-0.571
		顯著性	0.168	0.268	0.356	0.568
年級	A.二年級	4.144	3.568	3.432	3.750	
	B.三年級	4.274	3.821	3.354	3.793	
	C.四年級	4.258	3.568	3.465	3.777	
		F 值	2.184	3.968	1.403	0.150
		顯著性	0.114	0.020*	0.247	0.861
		Scheffe 多重比較	B>A, B>C			
科系	初等教育學系	4.222	3.648	3.352	3.805	
	社會科學教育學系	4.239	3.509	3.509	3.774	
	語文教育學系	4.099	3.617	3.415	3.617	
	特殊教育學系	4.240	3.677	3.456	3.912	

	幼兒教育學系	4.286	3.600	3.443	3.729
	美術教育學系	4.264	3.690	3.345	3.552
	音樂教育學系	3.911	3.333	3.200	3.600
	體育教育學系	4.121	3.667	3.439	3.727
	數學教育學系	4.256	3.731	3.308	3.692
	自然科學教育學系	4.302	3.643	3.643	3.941
	F 值	0.891	0.451	1.725	1.441
	顯著性	0.533	0.907	0.081	0.168
每月 零用金	3,000 元以下	4.210	3.608	3.407	3.799
	3,001-6,000 元	4.216	3.628	3.372	3.724
	6,001-9,000 元	4.200	3.590	3.495	3.742
	9,001-1,2000 元	4.170	3.600	3.500	3.822
	12,001 元以上	4.424	3.909	3.636	4.182
	F 值	0.408	0.395	1.624	1.427
	顯著性	0.803	0.812	0.167	0.224
校內保育 社團參與	是	4.217	3.627	3.425	3.761
	否	4.208	3.500	3.375	4.250
	t 值	0.38	0.439	0.263	-2.021
	顯著性	0.969	0.661	0.793	0.044*
校外保育 社團參與	是	4.212	3.623	3.426	3.769
	否	4.889	4.000	3.167	4.000
	t 值	-1.925	-0.802	0.839	-7.157
	顯著性	0.055	0.423	0.402	0.00*
是否聽過 生態旅遊	是	4.23	3.617	3.452	3.823
	否	4.18	3.633	3.380	3.667
	t 值	-0.82	0.204	-1.277	-2.325
	顯著性	0.412	0.838	0.203	0.021*

*表 p<0.05

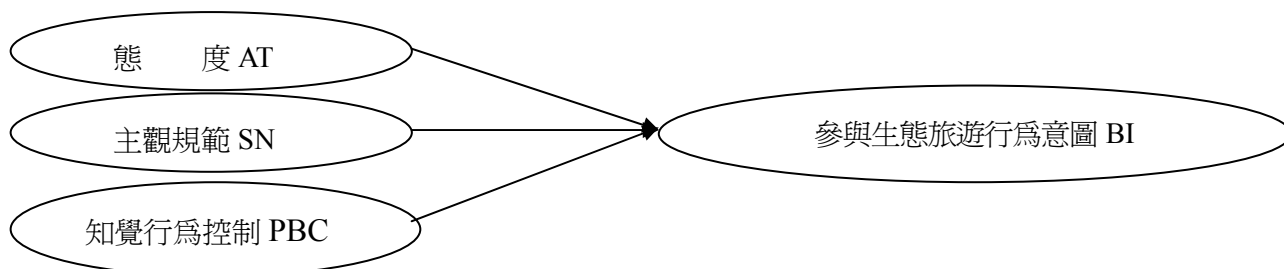


圖 1 研究架構圖

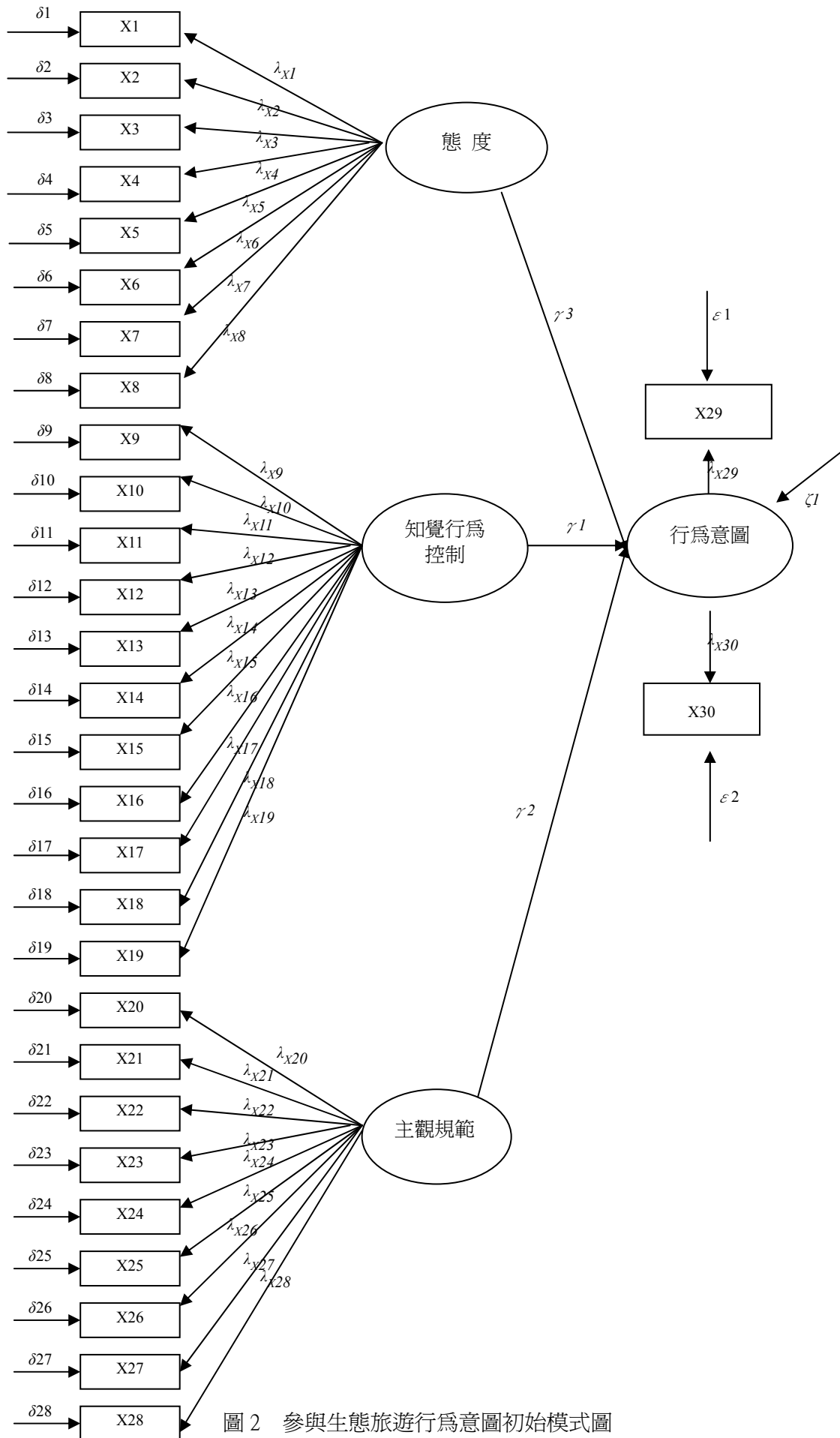


圖 2 參與生態旅遊行為意圖初始模式圖

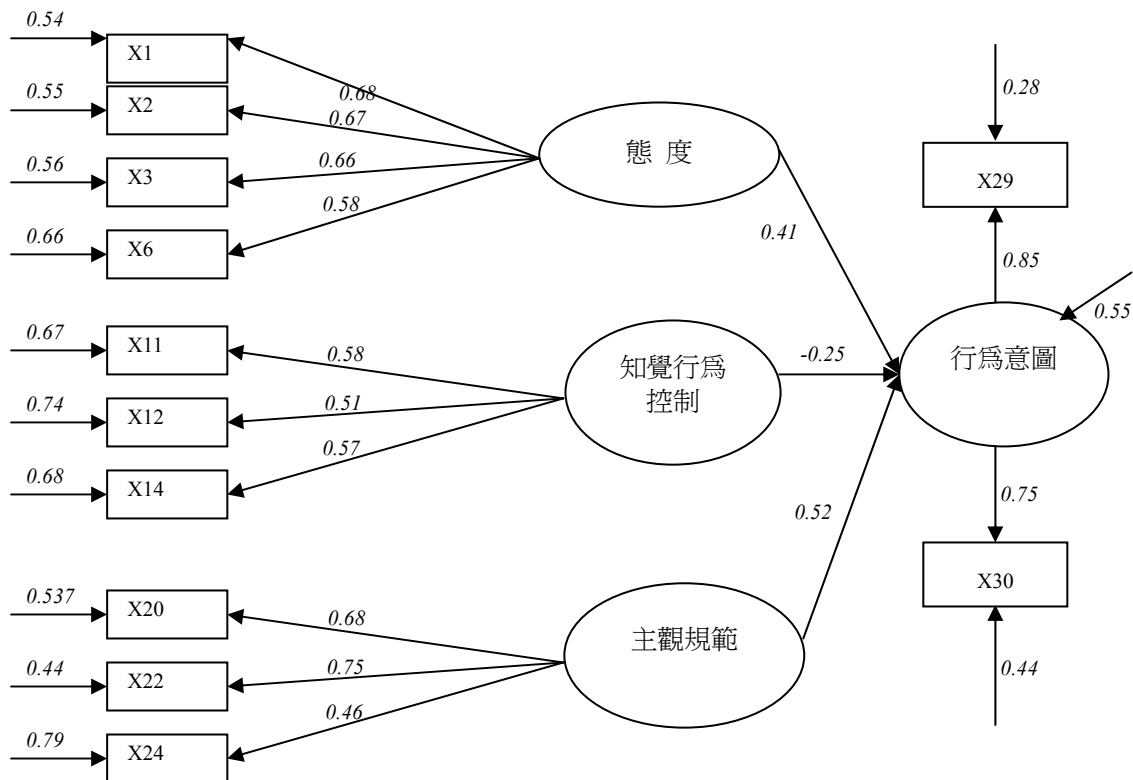


圖 3 修正模式整體徑路圖

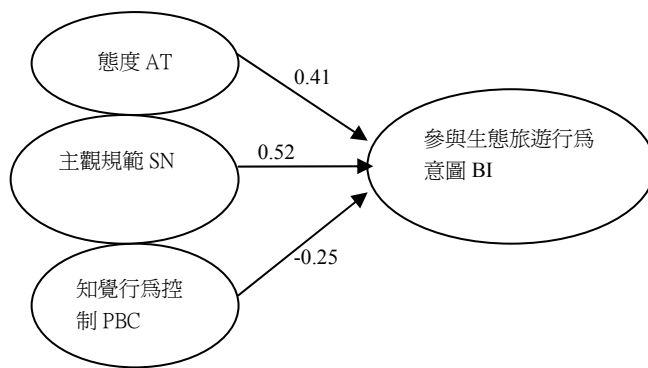


圖 4 模式修正後當 AT, SN, PBC 同時存在時，
PBC 的 γ 係數為負的

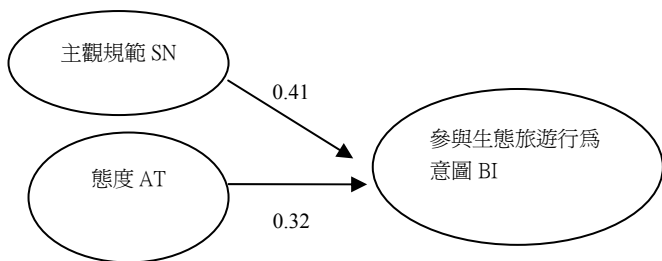


圖 5 當 AT 與 SN 同時存在時， γ 係數皆為正，
表示兩者間無抑制作用

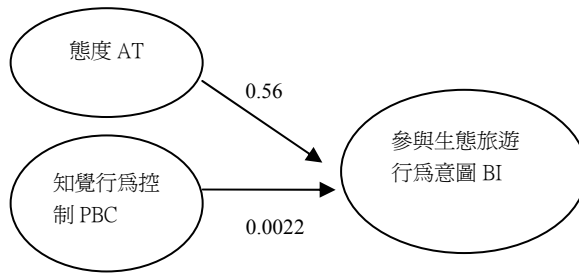


圖 6 當 AT 與 PBC 同時存在時， γ 係數皆為正，表示兩者間無抑制作用

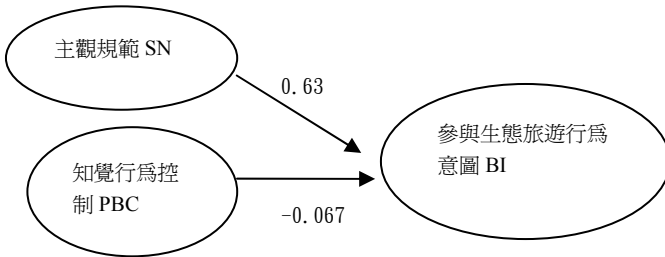


圖 7 當 SN 與 PBC 同時存在時，PBC γ 係數為負的，表示兩者間產生抑制作用

全面品質管理與平衡計分卡在學校經營策略應用之 整合模式探究

The Study of Total Quality Management and Balanced Score Card Executed at School Management Strategy by Integrative Model

翁福榮* 廖春文**

Fu-Jung Weng Chuen-Wen Liao

(收件日期 94 年 4 月 15 日；接受日期 94 年 10 月 03 日)

摘 要

二十一世紀是一個充滿改革，追求卓越發展的世紀，教育自然不能自絕於此種時空背景之外。

學校教育在民主化、多元化、自由化及全球化的背景底下，需與其他社會系統互動、交流，因此，學校經營策略必須依隨社會的演進脈絡，進行必要的改革，以追求教育品質之提升。

學校教育的革新，根本之道首在經營策略之改善，需要運籌帷幄現代經營管理的知識和理念，研擬具體可行方案，方能提升教育品質，充分發揮教育功能。企業向來是經濟、政治、文化變局的敏銳嗅覺者，它們能夠在亂世（政治、社會）與亂市（經濟）中生存而屹立不搖，自然有其脫俗不凡的經營策略，始能因應變局，並尋求企業改造以及在亂中求勝。

學校教育的經營若能如同企業界一樣，擁有敏銳的洞察力，能夠在一堆雜亂無章的訊息中明辨出型態，在紊亂中尋找到秩序，在渾沌中釐清觀念，慎思世俗的「變」與「常」，以及在持續不斷革新中，適切運用企業經營理念，篤行卓越的學校經營策略，以便對學校教育進行根本的改革。

企業經營理念中，全面品質管理與平衡計分卡，是兩種嶄新的經營哲學及管理典範，在企業界的運用上績效卓著。兩者在內涵上頗有異曲同工之處，因之，若能將其經營理念予以整合，強化二者之間可能存在的互補態勢，並應用於改善學校的經營策略方面，定可藉以提升教育品質，追求卓越教育理想之實現。

關鍵字：平衡計分卡，全面品質管理，經營策略，整合模式

* 高雄縣永安鄉新港國小校長；國立臺中教育大學國民教育研究所博士候選人

** 國立臺中教育大學國民教育研究所教授

Abstract

Education is absolutely under the influence of revolutionary and remarkably-developed 21st century. In such a democratic, multiple, liberalistic, and global background, school education should be interacted and commuted with other social system. In other words, it would be changed, reformed, and improved in consist with social revolution to enhance educational quality.

Educational reform basically aims at improving management strategy, which needs administrable knowledge, operative idea, and concrete plan to promote educational quality and extend educational function. Enterprisers, the sensitive perceivers and persistent survivors in economic, political, and cultural alternation, naturally possess superb management strategy, which could make those businessmen towering and successful in the disorder world. If educational administrators own the foresighted sensibility, which enables them to observe norm from disordered information, clarify key point from chaos, master earthly permanence and variety, and flexibly adapt to commercial management strategy, they might soon put their educational ideal into practice.

Among those enterprise management ideals, Total Quality Management and Balanced Score Card, the newly management philosophy and administrative model, obtain outstanding success in business. In fact, the two styles are different approaches to the same purpose. Therefore, if being integrated, strengthened, and complemented with each other, they surely can help improve school management strategy, enhance educational quality, and execute prominent educational ideal in the coming day.

Key words: Balanced ScoreCard, Integrative model, Management Strategy, Total Quality Management

壹、緒 論

傳統以旋，學校教育屬於封閉性的組織（林生傳，1988；林清江，1981；陳奎熹，1988），但是隨著國內政治的民主化、社會多元化、經濟自由化，以及全球化概念之出現，學校教育已無法再以閉門造車的作為，遂行其教育目標與理想，因之，學校教育自然不可能自絕於政治、社會、經濟與全球化之外；特別是社會大眾對教育之期望殷切，亟需藉由教育改革途徑，促使學校能夠提升教育品質，滿足民眾對教育的需求，以及適應社會變遷對人才培育的需要。

然而，學校教育之革新方向，除了要充分瞭解學校教育特性，另者更需要運籌帷幄現代經營管理知識，研擬具體可行之經營策略方案，方能提升學校教育品質，充分發展學校教育功能（吳思達，2000）。在邁入二十一世紀的今日，學校面臨經營環境急遽變遷，以及全球化的激烈競爭，為使學校能在新世紀中持續成長發展，在經營策略上必須研擬適當的途徑以為因應，才能正確引導學校發展方向，並在資源運用最佳化之情形下建立競爭優勢，追求卓越的教育實踐。

時至今日，全面品質管理（Total Quality Management, TQM）已成為先進國家企業界、教育界及政府推動組織革新精進，所普遍使用之手段與策略。美國學校行政人員協會指出（Sallis, 1993; Schenkat, 1991），全面品質管理的理念對於學校的革新有莫大之啓示，值得教育學者或實務工作者加以採用。當企業界正積極推動經由全面品質管理以提昇企業競爭力時，學校教育更應突破傳統的經營方式及枷鎖，引進企業經營理念，以期建構學校教育品質指標，思索如何有效運用全面品質管理的方法，以提昇學校教育之品質（張萬助，2002）。

對於提昇學校教育品質，增進學校效能和競爭力，除了全面品質管理是一卓越的經營策略外，哈佛大學商學院 Kaplan 教授和美國 Norlan Norton Institute 執行長 Norton 於 1990 年提出平衡計分卡(Balanced Scorecard, BSC)理論，並建構一套涵蓋財務、顧客、內部流程和學習與成長四個構面的策略管理系統（王世志，2002；張明輝，2004；張桂玲，2003；張家鳳，2000；黃宗顯，2004；黃淑蓉，2003；葉連祺，2003；Kaplan & Norton, 1992a, 1992b, 1996a, 1996b, 2001）。從 1990 年代發展迄今，已不再只是一種績效評估制度而已，甚至已成為相當有用的經營策略制度。目前國內教育組織並未見導入平衡計分卡，在國外則正在推動施行，全球許多著名的企業皆相繼實施並獲致卓越成效，由於台灣正面臨全球化與自由化的競爭，因此國內教育界若能引進平衡計分卡之理念和做法，將有助於培養學校領導者之經營策略能力，進而發展核心競爭力。因此，平衡計分卡在學校經營策略應用方面，頗值得加以探究。

另則，平衡計分卡的四個構面—財務、顧客、內部流程和學習成長，與全面品質管理的五項內涵，顧客導向、持續改善、全面參與、成員的發展與學習、團隊合作，有異曲同工之處，因之如何整合平衡計分卡與全面品質管理之理念，強化二者之間可能存在的互補態勢，並將之應用在改善學校經營策略上，以提昇國民教育品質，實為本研究的另一旨趣。

本研究旨在探討學校經營策略相關議題，首先就經營策略類型、運作流程與障礙予以闡述；其次分別探討全面品質管理與平衡計分卡之相關理論，及其運用在學校經營策略之意義、功能、成敗因素，及指標建構；最後爰以上述理論之探討，嘗試建構一套能面向現代、未來及全球的學校經營策略整合模式初步架構。

貳、學校經營策略之基本概念

學校經營策略對學校發展影響十分重大，卓越的經營策略構想，能夠勾勒出學校發展藍圖，主導學校發展方向，尤其在資源有限、競爭激烈時，學校經營者應該盱衡全局，採取適當的經營策略，才能讓學校在激烈競爭的環境中立於不敗之地。

再者，經營策略是組織實現目標的一種方式，主導組織未來經營發展方向，影響組織結構，最終影響了組織之績效（楊慧華，2002）。以下將對經營策略類型、經營策略運作流程、經營策略障礙予以論述。

一、經營策略之意義、類型

學校是服務性的組織，雖然不以追求營利為目的，但是隨著社會變遷，自由化與全球化經濟政策的興起，使得相關產業進入戰國時代，市場競爭日益激烈。為培養未來的人力資源、強化產業競爭優勢，提升當前教育品質應為不二法門。因此，為了提升教育品質，促進國民素質，首重學校經營策略之改善。

（一）經營策略之意義

學校經營策略亦稱學校策略管理，是依據學校組織目標、環境特色與趨勢，以及本身條件而制定（Hax, 1991）。亦即學校為因應外部環境變動，並達到永續經營理想，所擬訂的一套協調一致之計畫，此套計畫指出學校經營範疇，以及達成其目標的藍圖與步驟、方法。

在擬定經營策略時所要回答的問題，包括在所處的情境或欲進入的未來發展，何者才是驅使競爭之因素？分析競爭者可能會採取之行動，如何以最佳的方式因應？面對所處環境之變遷，應如何定位才能在長期競爭中生存（吳堂成，2000；黃延聰，1995；Ansoff & McDonnell, 1990；Hofer & Schendel, 1978；Mintzberg, 1978；Robbins, 1990）？因此，學校需要對整體發展的機會和威脅予以探討與分析，在資源有限之情形下，為充分運用有限資源，必須兼顧選擇「做什麼」，同時也要選擇「不做什麼」（Porter, 1980），此即是學校經營策略精髓所在。

一般企業組織對外在經營環境之評估皆利用「五力分析」(five forces)(Porter, 1980)（圖1），其中包括競爭者與所屬產業的競爭特質、新加入者、替代品、顧客與供應商五項。主要目的是要讓企業能客觀的瞭解本身在整個行業中的特定市場區隔，及其在定位時的相關困境或優勢程度。

學校亦應對組織內外環境進行評估，創新學校經營與服務特色。在擬定經營策略時，仔細分析整個教育的環境與趨勢，瞭解學校資源能力和限制，可能得到的機會及風險，才能在競爭的情境中達成卓越經營品質之目標。

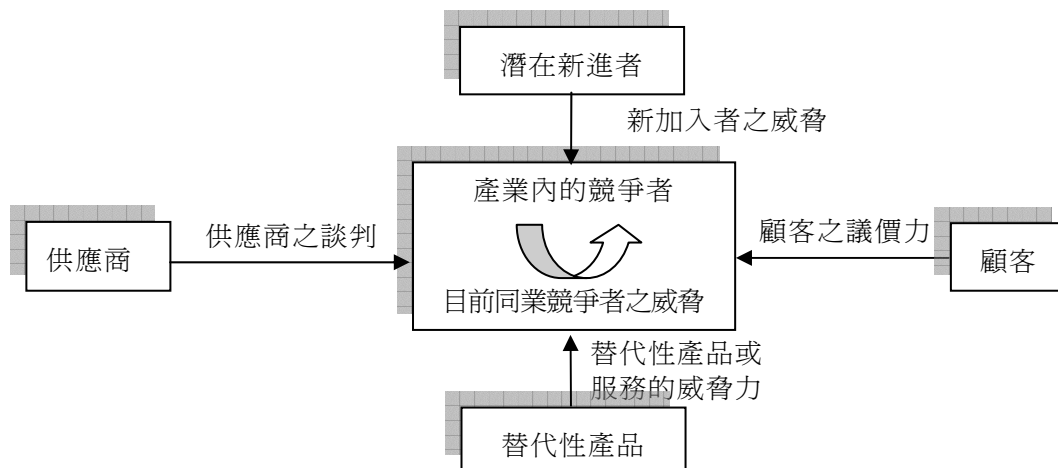


圖 1. Porter 五大競爭力（五力）分析架構

資料來源：Porter（1980）. *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*, p.4. The free Press.

（二）經營策略之類型

經營策略是組織為達成組織經營之長短期目標所擬定的精密計劃，涵括範圍甚廣，從市場佔有率之建立到新產品的開發、新技術的引進，皆與組織經營策略有直接或間接關係（Aaker, 1999; Bakos & Treacy, 1986; Camillus & Lederer, 1985; Holland, et al., 1992; Porter, 1985; Schuler and Jackson, 1987）。經營策略類型因研究者、研究主題或研究對象之不同而有差異，Miles and Snow（1984）依企業為因應環境之變化而改變其產品或市場之反應，亦即以行為模式而將經營策略區分為前瞻者（*prospectors*）、防禦者（*defenders*）、分析者（*analyzers*）、反應者四類。

1. 前瞻者經營策略：係指能不斷尋找產品和市場之新機會，同時持續對新興市場之潛在反應進行試驗。此種經營策略通常是變革的創造者，採用產品創新與市場創新等策略。

2. 防禦者經營策略：係指擁有較狹窄且相對較穩定的產品市場領域，屬於此一型態之高階管理者，專精於該組織的有限領域中，但仍傾向於尋找所處領域之外的產品機會。通常他們會將注意力集中在提高專業領域中之效能，改善現有作業效率，提高生產率，穩定成本和市場滲透等策略。

3. 分析者經營策略：此種經營策略融合了前瞻者經營策略與防禦者經營策略，兼顧前瞻者採取發展產品市場策略，以及防禦者的採取提高生產效率策略；具有三種特質：一是在決策訂定上偏向分權化且採用參與式的管理方式；二是將作業活動集中於產品及市場部門；三是較注重效果（即獲利層面），為快速反應市場需求，通常採用分權化控制結構。

4. 反應者經營策略：此種型態之經營方式並沒有明顯的競爭策略，完全是在隨機的情形下進行決策的運作，而且是出自於被動而非主動的操作。

各家對於組織經營策略之分類方式並無一致性，或許這就是經營策略之特性，能因應不同的經營者、不同的產業、不同時間、不同地點以及不同的產品需要，隨時彈性予以調整，以增進組織競爭力，達成組織目標。

二、經營策略運作流程

從理論上而言，「經營策略」應具備三大內涵，一是決定組織共同方向與目標；二是設計實施計劃以完成組織目標；三是對經營策略實施結果進行監測，並對規劃流程做必要之調整（Black & Porter, 2000）。據此而言，組織經營策略之運作必須要有嚴緊運作流程，否則將難以達成經營策略功能。以下爰以 Black and Porter（2000）經營策略運作流程架構，圖示如后（圖 2），並逐一予以扼要探討。

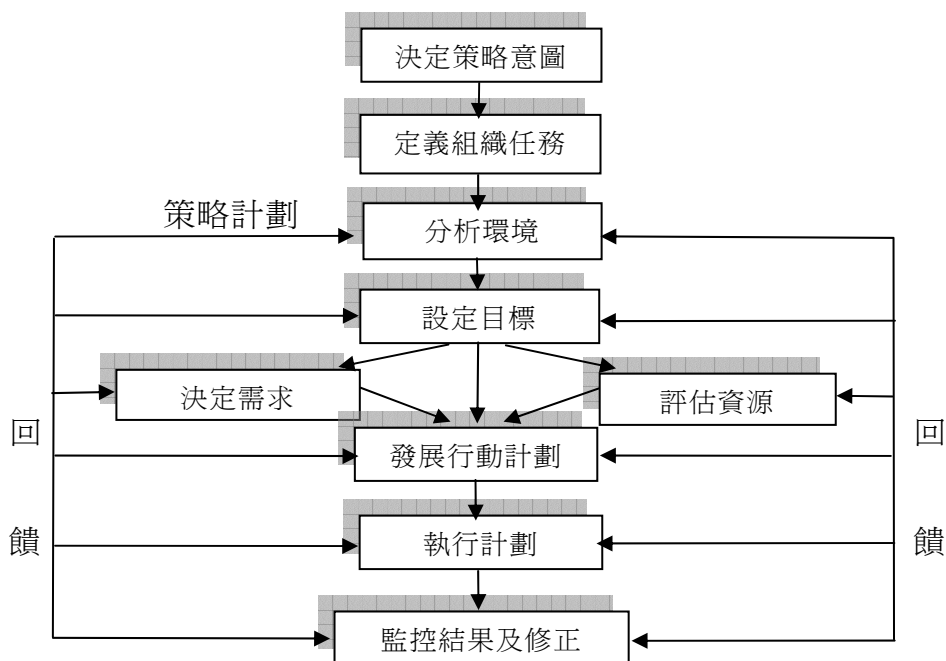


圖 2. 經營策略運作流程架構

資料來源：Black & Porter（2000）. *Management—Meeting new Challenges*, p.197. Prentice—Hall, Inc. New Jersey.

（一）決定策略意圖（Determine strategic）

決定策略意圖其範圍頗具彈性，可大到決定整體組織之目的與任務中的一個構面，以之用來創造策略性議題；小則可為一個部門或專案來設立目標。以學校組織而言，如何界定學校未來願景與目標才是關鍵所在，如此，組織方能設定目標，發展經營策略，並且集中資源採取行動，以進行績效管理。

（二）定義組織任務（Define organization mission）

組織任務的界定聯結了組織的目的，往往跟組織的自我觀念、定位、主要產品與服務、對股東的責任或對員工的承諾有關，並以這些概念為基礎，提供更詳實之主張與作為，以支持組織主要目的的達成。因此，學校應選擇務實的客戶服務導向及人際關係行

銷，來達成組織經營策略之目標，例如各班級廣設「溫心小棧」，提供專業、親切、及時的諮詢，落實顧客對教學、輔導、註冊、修繕、設備、事務等之服務。

（三）分析環境（Analyze environment）

一般企業對外在經營環境之評估皆利用「五力分析」(five forces) (Porter, 1980)，就是競爭者與所屬產業的競爭特質、新加入者、替代品、客戶與供應商五項。運用五力分析之最主要目的，是要讓企業能客觀的瞭解本身在整個行業中的特定市場區隔，在定位時相關的困境或優勢程度。

因此，學校必須對組織內外環境進行評估，瞭解本身的顧客來源及層面，評估顧客價值主張 (Value proposition) 和顧客區隔，創新學校經營及服務特色，倒不必憂慮新加入者，更沒有供應商的問題存在，經由這些分析、評估，進行以下的程序—設定經營策略目標。

（四）設定目標（Set objectives）

設定經營策略目標，就是將組織的策略意圖與任務，轉化成具體可衡量之目標 (Concrete and measurable goals)，在組織經營策略中是一個非常重要的階段，具有四項功能：1.能適當的分配資源；2.能增進對共同願景之認知；3.能釐清職責；4.重視成效 (results)。

（五）組織內部之分析—需求與資源分析

當組織經營策略發展至設定目標後，接著必須進行組織內部評估，此項程序與對組織外在經營環境之檢視同具重要性，對內部之評估一般有兩種不同之流程，即是需求 (requirements) 與資源 (resources) 的評估流程。

（六）發展行動計劃

當組織已訂定目標，分析了內外部競爭條件後，組織必須瞭解這些目標能否經得起挑戰，這些目標要利用何種作為以形成永久的優勢，為讓組織經營策略能維持長期之優勢，組織必須發展行動計劃，持續的進行革新，淘汰已不符組織經營需求的優勢。

（七）策略執行與回饋

如果空有好的經營策略但卻缺乏執行力，則較之具有執行力的普通的經營策略還差，因此經營策略是否能被執行是策略管理最重要的一環。研究 (Black & Porter, 2000) 顯示，新的經營策略在大部份的企業皆無法如預期的推展，甚至於比不實施還要糟。此種現象源自於新的觀念在舊組織架構產生排擠現象，這也說明了新的策略必須建構在完整的新架構上，在新的組織架構執行經營策略時，應該謹守四項原則：1.能充分且及時的交換資訊；2.各部門的人員要彼此信任，並評估共有的資訊價值；3.獎勵措施應該以團隊策略性績效為基礎；4.要合乎知識經濟管理精神。

經營策略的最後階段是評鑑 (evaluation) 與回饋，當成果被檢視後，必須將重要的訊息反應、回饋到流程的各個階段，必要時能夠立即進行修正與檢討，此種持續性的回饋循環流程，才能讓組織對環境的變化擁有應對、適應能力。

三、經營策略運作之障礙

1999 年《財星》雜誌指出（許士軍，2002），70%企業失敗之主因，並非由於不成熟的經營策略使然，而是由於執行不力的原故。企業一般多只重視策略之發展，而忽略了如何有效執行，加以經營策略之有效執行所仰賴的邏輯與能力，與經營策略發展之所需並不完全相同，因此，良好的經營策略並不保證能有效的被執行。Niven（于泳泓譯，2002）對經營策略運作的障礙有明確說明：

（一）願景的障礙

由於企業員工仍然停留在認為，組織價值來自於有效的運用有形資產的觀念，忽略了無形資產：例如，關鍵技術、社群及人際關係、企業文化，因之絕大多數之員工並不瞭解企業的經營策略，根據 Niven 調查，僅約 5%的員工瞭解公司的經營策略，其他成員則不知道公司的願景為何。

（二）人員的障礙

由於企業員工比較重視有具體衡量指標的作業項目，然而一般而言，大多數的激勵性獎酬制度皆係針對組織短期目標之達成，忽略了長期價值之規劃與發展。根據 Niven 調查發現，僅約 25%的經理人能將激勵制度與經營策略相聯結，其餘 75%的經理人則缺乏此項能力。

（三）管理的障礙

Niven 指出，高階主管運用較多的時間於分析財務結果，且針對結果與預期不符之缺失尋求解決途徑，常忽略進一步瞭解組織內價值消長之機制。而 Niven 調查顯示，約有 85%的經營策略執行小組，每個月討論上述問題的時間不滿一個小時，因之，無法對經營策略進行有效的管理。

（四）資源的障礙

依據 Niven 調查，約有 60%之企業對於長期的經營策略，並無編列預算支應的規劃，由是觀之，大多數的企業體對組織長期經營策略之忽視程度，也因此造成多數企業組織無法永續經營的窘境。

將組織經營策略聯結到組織經營目標、行動方案之做法，雖然可以促進組織行動的有效性，但若忽略了回饋的循環歷程，對於行動之後的績效未能善加監督和指導，則組織將無法獲知及檢討經營策略的有效性與正確性（Kaplan & Norton, 2000）。因此，學校在執行經營策略時，除了要能有效排除上述四種障礙外，更應該作好績效評估、控制與回饋的工作，以確保經營策略能達成學校經營目標。

參、導入全面品質管理在學校經營策略應用之意義及成敗因素

90 年代初期，正是企業界高唱「企業改造」、「亂中求勝」的年代，在顛覆與變動不居中，人們開始懷疑：「世上究竟有沒有亙久不變的價值？」企業界如是，處於社會系

統內的學校教育亦復如此，兩者所面對的顧客雖然不盡相同，但是所處的社會情境脈絡卻是相同的。如果學校組織之經營如同企業組織一般，也存在興衰起落，任何學校皆將因時空環境變遷因素，與經營策略的關係導致經營的危機，是以學校組織的發展和成長，除了需要經營團隊的努力與用心外，亦需導入新的經營理念，進一步帶領學校提昇教育品質，以增進學校競爭力。

一、全面品質管理在學校經營策略應用之意義

學校組織之特性有異於一般企業組織，既無法如同企業一樣有立即可見之成品可以檢視，有制式化的規格可供驗證，也無法完全以生產獲利的思考邏輯去衡量其歷程和結果。全面品質管理是一種新的管理哲學、觀念集合與管理典範。茲依據專家學者（Carr & Aquilano, 1993; Morgan & Murgatroyd, 1994; Weller, 1999）之研究結果，綜理全面品質管理在學校經營策略應用之意義如后：

（一）全面品質管理提供學校經營策略之指標

全面品質管理之核心焦點，著重在學校全體成員一同為教育品質的改善而努力，除了理念之外，並能輔以其他方法和檢核工具，對學校組織內部細部之運作和文化加以關注（Morgan & Murgatroyd, 1994），鼓勵成員共同參與攸關學校經營的所有活動，不斷追求學校教育品質之改善，達到令學校組織內部成員與外部顧客皆能滿意之境界。另則，亦重視強化學校團隊的合作，加強成員間對學校的凝聚力，建構學校之願景，做為學校發展方針，提供全體教職員工在職進修機會，促進成員教育專業方面的成長和發展，達成全面提升學校經營品質的目標。

綜上所述，全面品質管理提供了學校經營指標的五項內涵，依次是顧客導向、持續改善、全面參與、成員的學習與發展、團隊合作等，使學校在經營策略上能有所依循。

（二）全面品質管理能有效提昇學校經營品質

「持續改革學校，提升學校品質」已是目前教育趨勢，為追求更卓越的教育品質，國內外有愈來愈多的學校，導入全面品質管理之理念和做法於經營策略上。Weller(1999)分析相關研究指出：全面品質管理已經廣為學校所採用，用以改善學校行政與領導能力者佔 88%；其次用以改善學校課程與教學者佔 64%；用以增進學校和家長與社區間的溝通者佔 54%；用來改進教學品質者約佔 40%。由上述分析顯示，應用全面品質管理以提昇學校經營品質，增進學校競爭力，不僅是時勢所趨，也是有效的途徑。

（三）全面品質管理能改善學校經營體質

全面品質管理能夠廣受世界先進國家的重視和注意，並將之引進應用到學校經營上，主要有五項理由（吳清山、林天祐，1994；Carr & Aquilano, 1993）：

- 1.由於受到全球化激烈競爭的影響，學校傳統擁有的優勢正逐漸消褪，必須除弊振衰，戮力革新。

- 2.企業界已有許多實施 TQM 獲致成功的案例可供教育界參考。

- 3.推動 TQM 可協助學校改善資源不足等困難問題。

4.實施 TQM 可滿足顧客想要 (want) 與需要 (need) 的服務。

5.可藉 TQM 的實施提昇學校效能與服務品質。

由上述析論獲知，全面品質管理的確對學校經營有相當重要的影響，不過在運用全面品質管理於學校經營策略時，亦要注意學校特性並不完全等同於企業性質（林長宏，1994），因此，應對其適用性加以分析探究，不能全盤移植，否則將失焦於教育脈絡，必須要有妥善及適切的取捨，才能發揮事半功倍之效果。

二、全面品質管理在學校經營策略應用之功能

學校經營之主要目的在於提升學校教育品質，增進學校行政效率，規劃良好學習環境，促進學生學習效果，務期能滿足教師、家長與學生之需求。

研究指出（Reynolds et al., 2000），提升學校效能並不代表就能提升學校品質，唯有運用提升品質的方法，才能真正達成學校教育目標，因為效能本身只是一種短暫結果的呈現，品質才是一種持續不斷改善過程所產生的結果，此種結果又成為下一次改善的歷程。由於全面品質管理模式擁有整合觀點（Cheng, 1997），能驅動學校有效的利用資源，致力於策略性目標之達成，並維持組織的經營彈性以適應環境變遷，因之，全面品質管理才是具有競爭優勢的良好經營策略模式。

Taylor 等（1997）提及，全面品質管理在學校經營策略應用上有其潛在功能：

（一）促使經營策略能具有持續性

學校如果要達成長期的成功及經營品質效能，在經營策略上必須運用全面品質管理理念，才能持續的進行學校改革，不斷的自我超越，才會有優異的表現。

（二）促動經營策略重視外部顧客的滿意程度

學校的內部成員，如教師、行政人員和學生都是屬於學校的內部顧客，其餘在學校外部尚有另外一批顧客，這部分顧客顯然對學校影響的程度不亞於內部顧客，尤其對學校經營的關注程度，甚至比內部顧客還要有更深一層的影響。因此，追求卓越的學校經營品質，滿足家長和社區人士的需求與期望，成為學校經營策略焦點之一。而全面品質管理能夠促動學校經營策略，關注內外顧客的滿意程度。

（三）促進經營策略能加強教學與行政的團隊合作

由於全面品質管理重視組織成員的全面參與，加上強調團隊合作精神，因此能夠促使學校的經營策略，重視學校組織中各單位間的協調，強化教學與行政的團隊合作，建立教育系統中學校、教師、家長與學生的夥伴關係。

（四）促成經營策略能重視教師專業內涵的提升

全面品質管理重視組織成員的學習與發展，因此應用到學校經營策略時，可以鼓勵教師積極從事在職進修，充實自己的專業知能和內涵，提升教學效能與品質，活絡教學方法、改進班級經營方式、增進教師輔導知能，對於實踐卓越的教育品質有相當大的助益。

（五）促動經營策略能激勵成員積極投入學校經營運作

全面品質管理要項之一，即是鼓勵成員能全面參與學校組織的經營運作，共同合作提升學校教育品質，為奠定優質教育根基而努力，因此學校在經營策略上必須有所調整，改變學校的經營模式，鼓勵成員積極參與校務發展計畫。

三、全面品質管理對學校經營策略應用之影響

全面品質管理強調的是一種系統思考與過程管理體系，在全面品質管理觀念逐漸被教育系統重視後，已漸影響到整個學校經營策略，傳統以產品為導向之經營策略模式，由於受到全面品質管理影響，在經營策略方面已轉換為製程管理導向，甚至轉變為全面品質管理導向的經營模式。依據（王德芳，2000；張萬助，2002；鄭春生，1996）研究，其中較明顯的影響有四個層面：

（一）對教學模式之影響

傳統的教育方式如同以產品檢驗為導向的品管技術，教師以各種類型的測驗針對學生學習成效進行檢驗，但卻忽略了學生的學習興趣與障礙，導致無法提升學生學習品質，更難以採取有效補救措施給學生及時的矯正。其模式如圖（圖 3）：

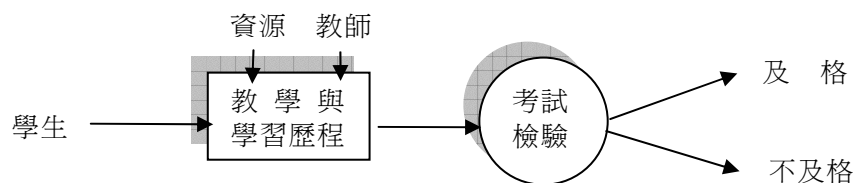


圖 3. 以檢驗為導向之教學模式

資料來源：修改自王德芳（2000）。我國高等教育品質保證系統的規劃與設計—引用全面品質管理之觀念。元智大學工業工程研究所碩士論文，頁 89。

以製程管理為導向之模式，教師在教學歷程中，隨時可以透過各種方式，諸如隨堂考、填問卷、抽問等，把握機會瞭解學生的學習情況、興趣，做為改進教學之依據，更重要的是能透過適當的教學方式，針對學生個別差異，調整教學對策以為因應，激發學生思考創造能力及潛能。其模式如圖（圖 4）所示：

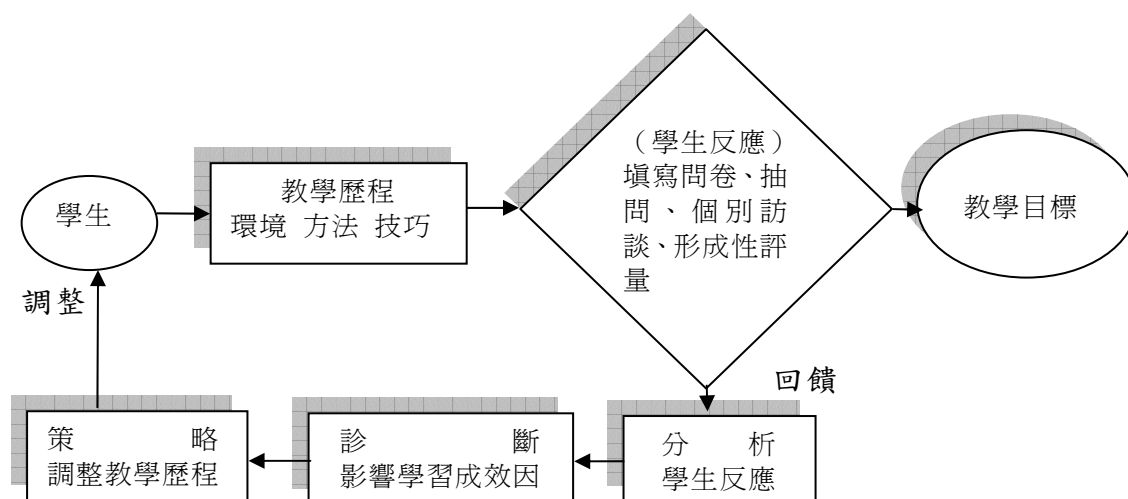


圖 4. 以製程管理為導向的教學模式

資料來源：修改自王德芳（2000）。我國高等教育品質保證系統的規劃與設計—引用全面品質管理之觀念。元智大學工業工程研究所碩士論文，頁 22。

以管理為導向之教學模式，教師需以管理者自居，對學生提供必要之協助，關懷學生學習狀況，激勵學生學習興趣，主動參與教學成效之提升，積極改善教學品質。

（二）對課程設計之影響

傳統的課程設計著重在培養學生具備國民精神，能尊敬元首忠愛國家，偏向主觀的、脫離社會生活需求的課程規劃，此種與社會脫節之課程設計，學校培育出來的學生並未能滿足學生、家長與社會的需求，因此學生自學校畢業後，由於缺乏就業技能，往往無法找到合適的工作，造成畢業即失業，或是就業市場供需失調的現象。因之，以全面品質管理為導向的課程設計，除了要考慮學生的心智、性向發展外，在進行課程規劃上亦應兼顧社會、企業與學生、家長的需求，以避免學非所用及教育資源之浪費。

（三）對行政支援的影響

學校教育品質之良窳不只是教師的責任，教師的教學固然影響深遠，但也需要行政的幕後支援，才能獲致良好教學效能。從全面品質管理的內涵審視，學校組織成員的團隊合作與全面參與，目的就是強調教學及行政間相互配合之重要性。教師的教學若有行政的強力支援，提供教師教學所需要教學設備、資源，改善教學環境，滿足教師精神上的需求，加上全體成員無私的奉獻心力，各處室之間與教師彼此溝通無礙、團結合作，以及在校長主任的領導下，落實行政支援教學的責任，使學校每一位成員都成為管理者，激發彼此共識，提升學校經營及教育品質必定指日可待。

（四）對教學評鑑之影響

全面品質管理相當重視製程的品管，也強調預防產品缺點之重要性。因此，在教育歷程中藉由各種途徑蒐集教學相關訊息，予以分析、回饋，隨時瞭解學生學習狀況與學習問題，以正確、快速的方式，尋求改善方案。在此種歷程中，較常運用的方法就是教

學評鑑，透過教學評鑑的實施和運用，提供教師在教學過程中之回饋，隨時檢視與改善教學；據此，提升了教學評鑑在經營策略中的重要性。

全面品質管理在學校經營策略之應用，歐美先進國家已行之多年並有許多成功經驗，而且績效卓著。國內近幾年來對國民教育改革投入相當大的精神和心力，無論是小班教學的實施，九年一貫課程的改革，抑或是教科書開放審定制，大抵皆偏重在課程與教學方面，並未能專注於學校經營層面的革新，以滿足學生、家長、教師及社區對於提升教育品質的冀望與期盼。值此教育改革勢在必行，無論是顧客或是學校本身都希望能有所突破之際，全面品質管理以客為尊的精神，喚醒了學生本位教育的開展；全面參與的理想，建構教育系統中學校、教師、家長、學生與社區的夥伴關係；團隊合作的精神，消除了學校組織部門、教學、行政間的隔閡；持續改善的理念，促進學校不斷的追求優質的經營策略，不僅有效提升學校效能，也能達成學校教育目標。

四、導入全面品質管理在經營策略應用之成敗因素

依據管理學觀點，全面品質管理在經營策略應用的關鍵要素，可分為成敗二個面向加以論述。所謂成功關鍵要素是指組織機構能使顧客滿意，完成組織使命的指標，通常係指一個經營者或組織，為了獲得良好績效而必須持續並特別重視的問題或項目而言，一般包括對組織現階段或未來營運活動產生影響的主要因素，例如，顧客滿意度，對社區需求的回應，加強成員專業新知的效果，團隊成功運作等組織外在和內在之指標(Sallis, 1993)。反之，假使上述的問題或項目未能有效的予以控制，組織將難以達到預期目標，或因之產生負面的影響與結果。

(一) 成功要素

對於導入全面品質管理，在經營策略應用的成功關鍵要素，茲歸納探討如后：Albert (1992) 提出全面品質管理推動的成功要素有，高階主管的支持，要以顧客滿意為組織經營策略管理導向，要有長期的策略計畫，加強員工的訓練和認知，能對員工充份授權與團隊合作，對於產品及生產程序要有適切的測量方法及分析工具，要能做好品質保證。

Saylor (1992) 主張全面品質管理推展的成功要素有四項，分別是：進行循環式的程序改善，要以人為導向，實施量化的方式進行品質管理，要以顧客為主。

Sallis (1993) 將全面品質管理實施成功的因素區分為二方面，一是內在的成功因素，二是外在的成功因素。內在的成功因素分別是：簡便的入學制度，符合學生需要的學習模式，適度運作的團隊，改良過的考試及格比例，學生可以發展個人、社會、文化與道德價值標準，改善教學與學習策略，多數員工擁有高等教育水準的比例增加。

外在的成功因素則有：改善進入組織的管道，透過調查證實顧客滿意度提升，市場佔有率增加，少數團體和弱勢團體享有更多的經費、設備與補助，對社區需求的回饋更多，與工商界的關係良好。

Powell (1995) 對影響全面品質管理推動的成功因素歸納為十二項，依次為：高階主管的承諾，全面品質管理的實行與溝通，顧客的滿意度，供應商管理，標竿制度，教

育訓練，開放的組織文化，員工權力的賦予，零缺點的精神，彈性的製程管理，程序的改善，品質的量測。此外，Powell 認為無形因素對全面品質管理的實施具有更重要的影響，例如領導作為、組織文化、組織氣氛等。

Ahire et al. (1996) 針對三百七十一家公司經理人進行實證研究，歸納全面品質管理成功的關鍵因素有十項：高階管理者的承諾，供應商品質管理，注重顧客，統計的過程管制，標竿學習，內部品質資訊的使用，員工的授權，成員的參與，員工的訓練，設計品質的管理。

洪勝利 (1998) 認為全面品質管理實施成功的因素共有八項：高階主管的承諾，持續的改善，組織文化的改變，全員參與團隊合作，供應商的管理，顧客滿意導向，教育訓練，資訊管理與運用。

蕭一龍 (2000) 引用 Jacob 之主張歸納執行全面品質管理成功的關鍵因素為五項：最高階主管必須接受全面品質管理訓練課程、參與品質改善小組，並將之導入日常工作，實行的焦點須著重於顧客，應和策略目標建立直接連接，在經濟上必須有實質的回收，而且設定相對較短的期限；能善於將外部顧客之建議，運用於改善公司情況。

綜上所述，歸納實施全面品質管理成功關鍵要素如后：

1. 強調高階領導者的參與和承諾。
2. 全面品質管理是由組織內最高層經營者領導，並持續不斷的改善。
3. 要有明確的策略規劃管理與方針。
4. 成員應建立良好的工作態度和習慣，創造團隊合作的關係。
5. 建構維持承諾，形成以品質為中心的組織文化。
6. 人力才是最重要的組織資源。
7. 全面性的推動品質管理的活動。
8. 著重滿足內部和外部顧客的需要與期望。
9. 以顧客為核心的全面參與方式，將能更有助於全面品質管理的實施。

10. 提昇成員專業知能的學習和發展，在全面品質管理的實施歷程中亦佔有相當關鍵的核心價值。

(二) 失敗要素

Cameron (1996) 認為學校應用全面品質管理的經營策略時之失敗因素有二，一是所施行的品質管理技術，不夠周延廣博；二是未能將品質管理的技術和組織文化的變遷二者相結合。

Harris (1997) 主張全面品質管理的失敗因素有五項；1. 管理者只專注於內部品質的改善，未注意到外部顧客需求的變化；2. 組織僅自滿於產品的零缺點，未能執行持續創新的任務；3. 組織過於注重紙上作業的形式工作，忽略具有附加價值的活動；4. 組織忽略品質管理是全體成員的責任，僅將之交付予品管小組或專家顧問；5. 組織實施全面品質管理時未能施予組織再造，以及充分授權。

錢幼蘭 (2002) 將組織導入全面品質管理失敗因素歸納為七項：1. 自視甚高，忽略教師的心聲；2. 缺乏有力的團隊，難以推動政策；3. 低估願景的重要性，無法激發員工士氣；

4.願景未充分或有效的溝通；5.成員拒絕變革，高階領導者坐視問題叢生；6.缺乏近程績效，造成士氣低落；7.改革扎根不深，因自滿而鬆懈。

由學者對導入全面品質管理，在學校經營策略應用的失敗關鍵因素之探討中，可以歸納獲致以下焦點：

- 1.改革扎根不深，因自滿而鬆懈；
- 2.缺乏有力的團隊；
- 3.成員拒絕變革；
- 4.組織忽略品質管理是全體成員的責任；
- 5.管理者只專注於內部品質的改善，未注意到外部顧客需求的變化；
- 6.組織僅自滿於產品的零缺點，未能執行持續創新的任務；
- 7.組織實施全面品質管理時未能施予組織再造，以及充分授權；
- 8.低估願景的重要性，無法激發員工士氣；
- 9.願景未充分或有效的溝通。

學校經營管理者，應該對全面品質管理之意涵有深入瞭解，能理解全面品質管理興起的背景因素和發展脈絡，同時體悟全面品質管理在經營策略應用之成功關鍵要素與失敗關鍵要素，方能全盤掌握全面品質管理精髓，在導入全面品質管理於經營策略時，方能獲致事半功倍的成效，不必浪費時間、財物及人力於嘗試錯誤的過程，同時能達到學校經營革新的目標，提升學校教育品質之目的。

肆、導入平衡計分卡在學校經營策略應用之意義及成敗因素

傳統的績效評估制度僅重視財務層面衡量，忽略了其他影響績效的因素。在策略性績效評估制度趨勢下，學校組織除應考量傳統的財務性績效評估方式外，更應結合非財務的評估指標，並與經營策略相結合，才具有革新經營之意義。Kaplan and Norton(1992a)於1992年提出的平衡計分卡，使得績效評估制度更加健全，跳脫傳統以財務為主的績效評估方式，強調以組織之願景與策略為核心，重視財務、顧客、組織內部流程與學習成長等四個構面(圖5)，並認為此四個構面之績效評估指標應自其經營策略導出，同時強調財務性與非財務性指標評估，此又正好與新知識管理時代，重視無形資產之趨勢不謀而合。另則，平衡計分卡更可以落實組織經營策略，並將策略轉化成具體的行動，以創造組織競爭優勢之有效策略管理。

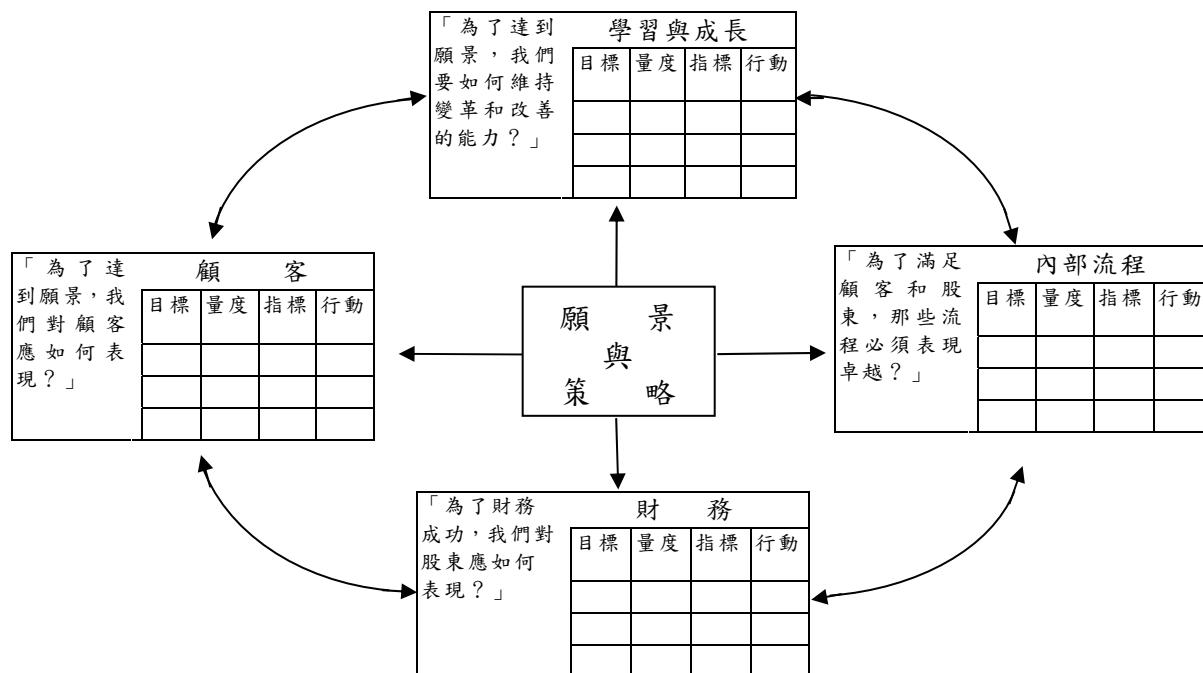


圖 5. 平衡計分卡之架構

資料來源：Kaplan & Norton (1996b). Using the balanced scorecard as a strategic management system. Harvard Business Review, Jan.-Feb., 1996. p.76.

一、平衡計分卡在學校經營策略應用之意義

平衡計分卡具備改善傳統績效評估制度缺失的特性，能將績效評估制度和經營策略相結合，成為相當有用的策略性績效管理制度。基於此，平衡計分卡對於學校經營策略確實具有相當程度的重要性。茲依據專家學者（吳安妮，2002；張明輝，2004；黃宗顯，2004；蔡文圳，2002；Chow, Hadda, & Williamson, 1997；Kaplan & Norton, 2000）之研究結果，綜理出平衡計分卡對學校經營策略應用之意義如后：

（一）協助學校擬定具體策略，轉化具體策略為行動方案

平衡計分卡依據四大構面擬定具體的策略，然後形成策略主題、策略目標、具體行動方案和績效衡量指標。整個歷程可為學校提供一個轉化策略及建立指標的程序，最重要者應是能轉化具體策略為行動方案，對於學校經營策略之執行有相當大的助益。

（二）建立學校經營策略的績效驅動因素與成果量度之因果關係

平衡計分卡的設計不僅可為學校經營策略設定成果量度，亦可為之設定績效驅動因素，在執行條件尚未明朗之前，績效動因即可及時掌控工作進度，與估量策略之可用性和可行性，為學校經營策略建構積極動力。

（三）促進學校部門間的合作，達成策略目標

大多數的策略目標並非單一處室可以獨立完成，藉由負責部門之主導，對學校組織內不同的處室進行工作協商，彼此進而產生更緊密的互動關係，由以往各行其事，甚至對立的現象，轉變成相互合作，以達成學校經營目標。

(四) 建構學校經營策略制度，因應未來教育之變革

針對學校的內部流程建構新行銷策略目標，積極招收學生，當教育政策或教育資源有重大變化，導致學校經營受到劇烈影響時，學校可以運用平衡計分卡四大構面之模式，以因應教育變革，才不至於因改革遲滯、因應不及而造成學校經營上的困境。

(五) 突顯學校高階經營者領導的重要性

Kaplan and Norton(2000)引用 John Kotter 的說法指出：「企圖成功轉型，需要 70-90% 的領導，以及 10-30% 的管理」。雖然平衡計分卡強調各部門全面性參與的重要性，但是學校組織的變革則需要由高階經營者出面領導，才能有效的推動學校變革，及獲致最後的成功。因之，學校在建構經營策略時應加強高階經營者的領導責任。

學校組織與企業組織在大多數特性方面迥然不同，因此在運用平衡計分卡時，必須仔細衡量其特殊性、學校內外資源及學校組織中的可衡量指標等因素，例如學校的教學專業層面就很難以平衡計分卡的構面及指標加以檢視；反而在學校行政層面有較大的適用空間（張明輝，2004）。

二、平衡計分卡在經營策略應用之功能

傳統之績效衡量指標強調財務方面的成本考量，此種方式所建構之指標，將容易喪失組織長期的效能與獲利能力。學校組織當前應關注之焦點，應該著重在顧客的反應、服務品質、產品創新、產品選擇彈性之綜合性的績效衡量模式，事實上平衡計分卡正好提供了相關指標衡量的模式（Martin, 1997）。

Kaplan and Norton（1996a）認為，由於平衡計分卡引進四項新的管理流程，因此，在經營策略上具備有別於傳統管理制度之績效衡量功能：1.澄清並詮釋願景與策略；2.溝通與聯結；3.規畫與設定目標；4.策略的回饋與學習。

MacStravic（1999）認為平衡計分卡有六項功能：1.增加顧客之洞察力；2.重新調整組織內部的運作；3.使內部股東滿意；4.能獲得顧客；5.加強與顧客之關係；6.增加顧客的忠誠度。

Hanson（2000）強調，平衡計分卡主要之功能在於協助組織中的每個成員集中心思為未來之發展而努力。

吳安妮（2002）從平衡計分卡中每一構面皆包含的策略性議題、策略性目標與衡量指標切入，說明平衡計分卡之相關功能：1.具備引導性技術；2.具有因果關係系統；3.存在診斷性系統；4.擁有變動性系統；5.順暢的溝通系統；6.具有綜效與整合性系統；7.具備問題彙總系統。

郭峰志（2003）歸納文獻分析結果，認為平衡計分卡具有下列五項功能：1.將策略轉化為營運名詞；2.調準組織以創造綜效（synergies）；3.讓策略成為每位員工每天的工作；4.讓策略成為持續的流程；5.藉由企業領導推動改革。

綜上所述，綜理平衡計分卡之功能如后：

- (一) 平衡計分卡具有澄清策略之功能；
- (二) 平衡計分卡強調平衡策略之運作；
- (三) 平衡計分卡能規畫與設定目標；

(四) 平衡計分卡是一種執行策略，並擁有執行策略之功能；

(五) 平衡計分卡能使經營策略兼顧組織內部與外部顧客的滿意程度。

平衡計分卡除了是解決傳統財務指標，無法協助企業組織獲取長期競爭優勢之困境的利器外，對於經營策略之應用，亦展現出是一種卓越的管理輔助工具，因之，在未來運用於學校組織經營策略方面，有其不可或缺性。

三、導入平衡計分卡在經營策略應用之成敗因素

平衡計分卡自被推出以來，在過去十幾年間得到許多歐美企業之競相採用，並獲得正面效果與相當大的影響。以下將探討導入平衡計分卡，在經營策略應用時之成敗關鍵要素，而揭露平衡計分卡實施成敗關鍵要素的主要原因，在於期望促使學校經營領導者能及早進入營運狀況，避免在經營歷程，因嘗試過多錯誤而導致對學校經營的傷害以及事倍功半之結果。

(一) 導入平衡計分卡在經營策略應用之成功要素

實施平衡計分卡之形式及其管理階層實施的方式，容易受到產業、學校、組織規模大小、組織成立時間長短、文化等因素影響，很難有一致的解決方案。本部分依據國內外學者（張家鳳，2000；廖春文，2004a；廖春文，2004b；Epstein and Manzoni, 1997；Hope and Hope, 1997；Kaplan and Norton, 1996b）之研究，歸納導入平衡計分卡在經營策略應用時可能存在的成功要素如后：

1. 在經營策略方面應重視高階領導者之領導、參與和激勵；
2. 應建立組織願景和經營策略以爲組織之核心價值；
3. 應將組織願景、策略提供給員工瞭解或進行溝通工作；
4. 建立組織成員共識；
5. 經營策略應予以控管並獲得回饋；
6. 績效評估制度將與經營策略相聯結，並獲得全方位之均衡；
7. 轉化組織的願景與策略爲執行面之語言；
8. 以策略爲核心整合組織各項資源。

綜上所述，平衡計分卡實施之成功要素，在經營策略方面應重視高階領導者之領導、參與和激勵，除應建立組織願景和經營策略以爲組織之核心價值外，亦應將組織願景、策略提供給員工瞭解或進行溝通工作，建立組織成員共識，並針對上述要項徹底落實及推動，則推展平衡計分卡實施成功之機會將會大爲提升。

(二) 導入平衡計分卡在經營策略應用之失敗要素

平衡計分卡在經營策略之應用存在失敗的關鍵因素，爲使學校推動平衡計分卡時能獲得成功，以完成學校之願景，學校經營者應該掌握推動平衡計分卡之關鍵要素，以避免失敗因素的發生。茲綜合歸納國內外學者（周齊武等，2001；彭雅惠，2002；Butler et al., 1997；Kaplan and Norton, 2001；Lingle and Schiemann, 1996；Rousseau, 2000）對導入平衡計分卡之失敗要素觀點如后：

1. 組織目標模糊時，衡量指標不易產生作用；
2. 組織內部人員堅持原有衡量系統，不願改變；
3. 高階主管或組織成員不支持，也不參與；
4. 沒有遵循平衡計分卡的觀念；
5. 很難將目標細分給組織的基層人員；

6. 忽略平衡計分卡必須由各單位全面參與；
7. 未根據組織策略發展平衡計分卡；
8. 衡量指標間沒有平衡及因果關係；
9. 未根據願景和整體策略設定個別衡量指標之目標；
10. 訓練和資訊不足；
11. 企業在學習型組織方面的發展不足；
12. 管理者之輪替。

總之，在應用平衡計分卡於學校經營策略時，應該先行瞭解造成實施失敗的關鍵因素，並針對各種不同的部門單位量身訂做績效衡量指標，在實施過程應及早偵知並通報異常之績效表現，鼓勵同儕間的相互學習，增進學校組織成員之專業成長，以促進學校經營策略實施的成功。

伍、導入全面品質管理與平衡計分卡在學校經營策略應用之指標建構

本研究依據文獻分析，及歸納學者對全面品質管理與平衡計分卡之觀點，建構學校經營策略指標；可提供學校經營者，在規劃學校經營策略時有所依循，亦可以全面品質管理與平衡計分卡為基礎，予以整合規劃學校經營策略，其經營策略可以參考本研究所建構之策略指標，並因應各校之需求，酌予增刪。

為求嚴謹，研究者邀請 12 位學者專家進行指標修訂，以建構專家效度，並以問卷型式發出 110 份問卷（包括教育行政人員、校長、主任、教師；回收率 100%），再刪除不適用之題目，最後綜理出以全面品質管理及平衡計分卡為基礎之學校經營策略指標，使本研究建構指標之信、效度皆能達相當水準。

本研究建構以全面品質管理為基礎之學校經營策略指標，共歸納出「團隊合作」、「顧客導向」、「全面參與」、「持續不斷改善」、「學習與發展」五個向度，在「團隊合作」向度下，訂出「溝通協調」、「建構共識」二項策略主題；在「顧客導向」向度下，訂出「顧客滿意」、「控管品質」、「服務理念」三項策略主題；在「全面參與」向度下，訂出「分權領導」、「宏觀洞視」、「積極參與」三項策略主題；在「持續不斷改善」向度下，訂出「創新發展」、「控管過程」、「提供回饋」三項策略主題；在「學習與發展」向度下，訂出「團隊學習」、「進修成長」、「績效表現」三項策略主題。並依各策略主題再發展出更為具體的策略目標，建構出以全面品質管理為基礎的學校經營策略指標，內容如表（表 1）所示。

在平衡計分卡方面則共歸納出「財務」、「顧客」、「內部流程」、「學習與成長」四大向度，在「財務」向度下，訂出「資源開發」、「資源運用」二項策略主題；在「顧客」向度下，訂出「顧客滿意」、「品質保證」、「完善服務」三項策略主題；在「內部流程」向度下，訂出「作業流程」、「創新行為」、「溝通流暢」三項策略主題；在「學習與成長」向度下，訂出「團隊學習」、「進修成長」、「工作表現」三項策略主題。並依各策略主題再發展出更為具體的策略目標，藉以建構出以平衡計分卡為基礎的學校經營策略指標，內容如表（表 2）所示。

表 1. TQM 在學校經營策略應用之指標

向度	策略主題	策略目標
A.團隊合作	A-1.溝通協調	A.1.1.能促進教學與行政間的相互配合。 A.1.2.能強化學校處室間的團隊合作。 A.1.3.能加強學校處室間的溝通與協調。 A.1.4.能突顯校長領導行為的重要性
	A-2.建構共識	A.2.1.能提供學校人員學校經營的指標。 A.2.2.能落實行政支援教學的任務。 A.2.3.能促進校長對教師教學的支持。 A.2.4.能凝聚學校成員觀點，並形成共同願景。
B.顧客導向	B-1.顧客滿意	B.1.1.能滿足家長對提升教學品質的需求。 B.1.2.能滿足學生對學習的需求。
	B-2.控管品質	B.2.1.能重新定位學生角色的多樣性。 B.2.2.能超越家長對提升教學品質的期望。 B.2.3.能超越學生對提升學習品質的期望。
	B-3.服務理念	B.3.1.能重視家長教育消費意識的興起。 B.3.2.能重視家長對教育態度反應的重要性。
C.全面參與	C-1.分權領導	C.1.1.能實施授權制度與分層負責。 C.1.2.能落實職務代理人制度。
	C-2.宏觀洞視	C.2.1.能由全校成員共同規劃學校本位課程。 C.2.2.能廣納同仁的建言。 C.2.3.能接納學生家長對改善教育品質的建言。
	C-3.積極參與	C.3.1.能強化各處室之間的互動。 C.3.2.能規劃校內成員共同參與校務的發展。 C.3.3.能規劃家長共同參與校務的發展。
D.持續不斷改善	D-1.創新發展	D.1.1.能創新學校的行政作為。 D.1.2.能激勵教師創新教學方法。
	D-2.控管過程	D.2.1.能從重視教學結果檢驗，進而兼顧教學歷程回饋。 D.2.2.能管控學校行政運作的過程。 D.2.3.能鼓勵教師規劃教學實施計畫。
	D-3.提供回饋	D.3.1.能提供教師教學評鑑結果，隨時檢視教學品質。 D.3.2.能對學校行政的成果予以回饋。 D.3.3.能對教學的成果予以回饋。
E.學習與發展	E-1.團隊學習	E.1.1.能規劃學校成為學習型組織。 E.1.2.能規劃學校成員的團隊學習。
	E-2.進修成長	E.2.1.能因應教育變革，持續規劃教師的專業發展活動。 E.2.2.能強化人力資源的發展和管理。 E.2.3.能建立學校成員教育訓練的系統。
	E-3.績效表現	E.3.1.能獎勵努力改善教學品質的教師。 E.3.2.能重視教師的教學研究。 E.3.3.能重視學校行政效率之提升。

資料來源：研究者整理

表 2. BSC 在學校經營策略應用之指標

向度	策略主題	策略目標
A.財務	A-1.資源開發	A.1.1.能規劃增進學校社會資源的行動方案。 A.1.2.能廣泛開闢學校的財務來源。 A.1.3.能鼓勵行政人員協助爭取學校的社會資源。
	A-2.資源運用	A.2.1.能建立財務績效促動因素與成果測量指標間之因果關係。 A.2.2.能善用學校與社會資源。 A.2.3.能兼顧政府編列之預算與社會資源的運用。 A.2.4.能有效控管學校的經費支出。
B.顧客	B-1.顧客滿意	B.1.1.能提升本校在教育市場的佔有率。 B.1.2.能激勵教師在本校服務的延續率。 B.1.3.能加強學生在本校就學的延續率。
	B-2.品質保證	B.2.1.能重視支援教師教學的服務品質。 B.2.2.能重視對學生的服務品質。 B.2.3.能重視對家長的服務品質。
	B-3.完善服務	B.3.1.能重視對顧客的延續性服務。 B.3.2.能兼重學校內外不同的服務對象，進行經營策略之調整。 B.3.3.能關注學生的學習成就。 B.3.4.能關注教師、家長與學生的想法與需求。
C.內部流程	C-1.作業流程	C.1.1.能重視教師的教學，應兼重過程與結果。 C.1.2.能縮短各項行政作業流程的時間。 C.1.3.能縮短學校內部與外部互動的回應時間。 C.1.4.能重視學校行政運作，應兼重過程與結果。
	C-2.創新行爲	C.2.1.能鼓勵行政人員改善行政效率與服務品質。 C.2.2.能激勵教師，改善教學品質。 C.2.3.能鼓勵學校成員積極參與學校決策。
	C-3.溝通流暢	C.3.1.能整合各處室執行教育政策所需的資訊。 C.3.2.能落實職務代理人制度。 C.3.3.能強化各處室間的分工合作關係。 C.3.4.能建構各處室與學校成員間的溝通管道。
D.學習與成長	D-1.團隊學習	D.1.1.能建構學校願景，做為學校長期發展的方針。 D.1.2.能加強學校成員的知識管理，建構學校成為知識型組織。
	D-2.進修成長	D.2.1.能激勵學校成員的在職進修動機。 D.2.2.能規劃教師的校外參訪與觀摩活動。 D.2.3.能規劃學校本位的進修活動。
	D-3.工作表現	D.3.1.能重視學校成員實際能力與學校目標落差之改善。 D.3.2.能鼓勵教師提升教學技巧。 D.3.3.能激勵學校成員進修之意願。

資料來源：研究者整理

陸、全面品質管理與平衡計分卡在學校經營策略應用整合模式之初步架構

二十一世紀是一個充滿競爭與變化的時代，也是一個超越組織疆界的全球化時代（廖春文，2004b），面對知識經濟、社會、文化、經營管理與全球化浪潮之衝擊，作為新世紀的學校組織經營者，應掌握社會變遷脈動，隨時因應變局並調整學校組織經營策略，秉持有所變與有所不變的原則，帶領學校組織成員創新經營品質，追求卓越的教育目標。

邇來平衡計分卡已被廣泛重視及討論，且不斷應用在企業經營策略上。雖然平衡計分卡是經營策略制度的一環，可以應用在績效管理與願景之建立，但卻不能完全取代組織經營策略的績效衡量系統，因為平衡計分卡所採用的構面是用來指引策略方向，促使管理階層和員工能專注於核心競爭能力，但是，學校組織如果不能運用完整性或全面性的衡量模式，則將無法有效管理並檢核組織績效經營的實施成果。因此，如果能夠整合全面品質管理與平衡計分卡，提出一個嶄新的學校經營策略整合模式，供學校經營管理者及員工參用，以期引發新的經營管理思維，做為學校改善經營體質，追求實現卓越教育目標之理想策略。本研究旨在依據全面品質管理與平衡計分卡理論，提出一套邁向新世紀的學校經營策略之整合性模式，以改善學校經營策略中亟待改進之問題。

本研究試圖建構全面品質管理與平衡計分卡在學校經營策略應用之整合模式，基本上以學校組織之核心策略為基礎，進行整合全面品質管理及平衡計分卡之構面、項目，其中全面品質管理、平衡計分卡為此模式架構之兩大主軸，也是本研究嘗試予以整合之部分。一般而言，全面品質管理涵蓋團隊合作、顧客導向、全面參與、持續不斷改善及學習與發展五個構面；平衡計分卡則包括財務構面、顧客構面、內部流程構面及學習與成長構面；兩者之內涵有其異同之處（圖 6），學校組織經營者可以將全面品質管理與平衡計分卡之構面、項目予以整合（圖 7），選擇適合學校經營運作的部分，制定形成一種嶄新的學校經營策略，並因應學校組織特性的不同，社會環境變遷，及政策的制定，持續調整學校經營策略，實踐學校組織之理想教育目標。

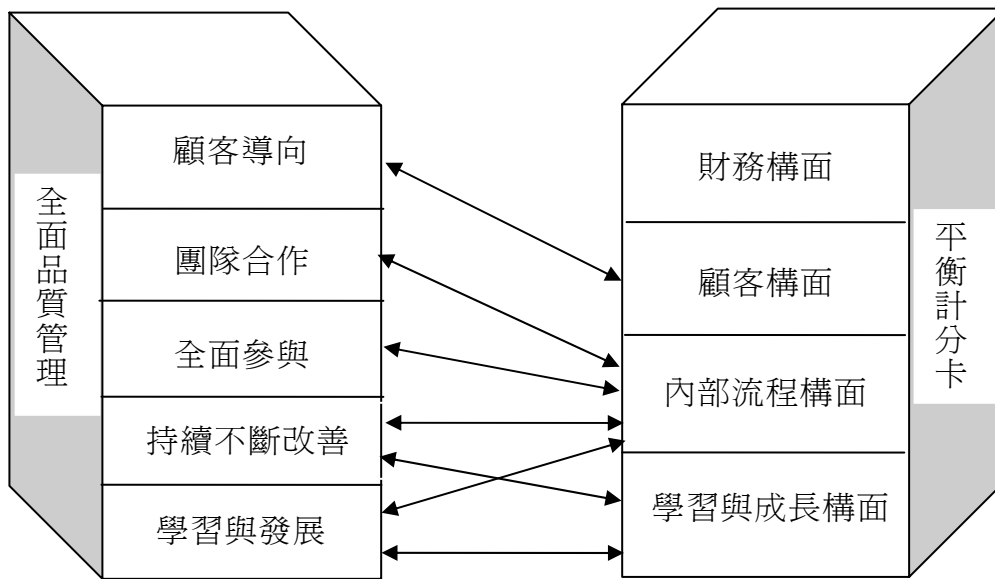


圖 6. 全面品質管理與平衡計分卡之關係
資料來源：研究者設計繪製

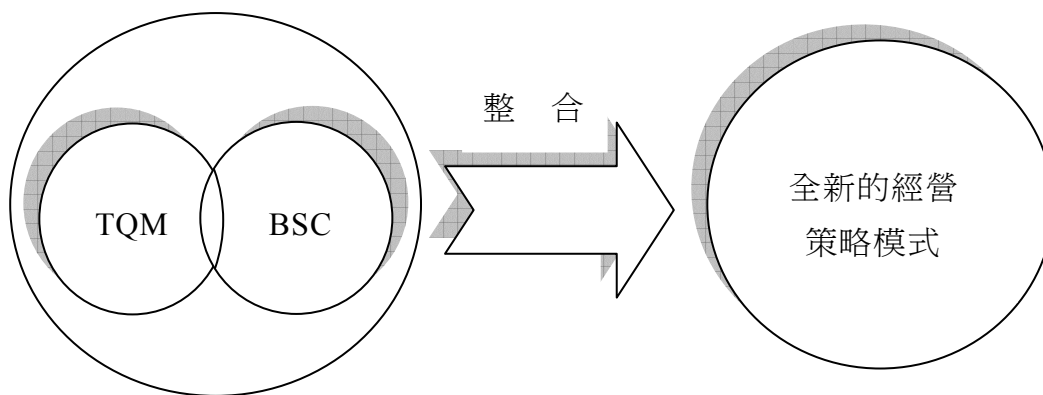


圖 7. 全面品質管理與平衡計分卡之整合架構
資料來源：研究者設計繪製

柒、結 論

二十一世紀在民主化、自由化、多元化、知識化及全球化概念的主導下，加上世俗追求卓越的態度方興未艾，不僅反映在政治、經濟、社會的變遷，亦反映在教育、文化的變革。尤其對人類生活之衝擊，影響到對世界既有制度、運作流程、架構形式、經營策略的認知，為避免原有成功的架構成為未來創新發展的障礙，制度成為因循怠惰的藉口，資源成為無形的重擔，組織必須依隨環境的變遷而進行改革，以既有的成功為基石，

從事必要的革新，始能面對現代社會與因應未來時代的變動，全球化的競爭，以及接受政策變異的挑戰。

本研究主要針對企業經營理念中的全面品質管理（TQM）與平衡計分卡（BSC），在學校經營策略應用的整合模式，進行深入探討。在經營策略方面對其類型、運作流程與運作障礙作分析；在企業經營理念方面，對全面品質管理及平衡計分卡，導入在學校經營策略的意義進行論述，並就全面品質管理及平衡計分卡，此兩種理論導入在經營策略時的功能與成敗因素從事探討，俾使學校經營、領導者，能在導入此兩種理論規劃學校經營策略時，能避免失敗趨向成功與卓越。最後，爰以上述之探討，嘗試進一步建構一套能面對現在、未來及全球的學校經營策略整合模式之初步架構，俾作未來進一步研究之參酌。茲闡述本研究結論如后：

- 一、學校經營策略是學校發展的方針，具有承先啓後之功能；
- 二、學校經營策略必須融入企業理念，建構面對現代、挑戰未來的整合模式；
- 三、學校經營者應掌握經營策略之運作流程與障礙，突破學校經營之困境；
- 四、導入全面品質管理與平衡計分卡於學校經營策略時，首務應針對學校願景進行改造；
- 五、全面品質管理與平衡計分卡，原屬於企業經營理論，並不完全適用於服務性質的學校經營策略的運用，在選用時宜謹慎爲之；
- 六、全面品質管理與平衡計分卡，在內涵上有異曲同工之處，在企業界的使用績效卓著，亟待予以整合導入到學校經營策略上。

在全球化經濟時代中，學校組織之經營策略，不能一味的堅守過去成功因素或經驗，必須以過去成功因素和經驗爲基礎，掌握未來競爭之變化與脈動，建構一個具備澄清、整合、執行及回饋的經營策略模式。

參考文獻

一、中文部分

- 于泳泓譯(2002)，原著 Paul R. Niven.(2000). *Balanced Scorecard Step by Step：Maximizing Performance and Maintaining Results*. *平衡計分卡最佳實務－按部就班成功導入*。台北：商周出版社。
- 王世志（2002）。*以平衡計分卡的觀點作航運業經營策略與經營績效之關連性研究*。國立海洋大學航運管理研究所碩士論文，未出版。
- 王德芳（1990）。*我國高等教育品質保證系統的規劃與設計－引用全面品質管理之觀念*。元智大學工業工程研究所碩士論文，未出版。
- 吳安妮（2002）。淺談平衡計分卡成功實施之精髓概念。 *會計研究月刊*，198，26-32。
- 吳思達（2000）。*高職學校全面品質管理系統建構之研究*。國立高雄師範大學教育系博士論文，未出版。

- 吳清山、林天祐 (1994)。全面品質管理及其在教育上的應用。*初等教育學刊*, 3, 1-28。
- 吳堂成 (2000)。*台灣資訊科技產業策略人力資源規劃之研究*。東吳大學政治學系碩士論文, 未出版。
- 周齊武、吳安妮、施能錠、Kamal Haddad (2001)。探索實施平衡計分卡可能遭遇之問題。*會計研究月刊*, 183, 63-74。
- 林生傳 (1988)。*教育社會學*。高雄: 復文圖書出版社。
- 林長宏 (1994)。*行政機關採行全面品質管理之研究*。國立政治大學企業管理研究所碩士論文, 未出版。
- 林清江 (1981)。*教育社會學新論*。台北: 五南圖書出版公司。
- 洪勝利 (1998)。*高科技產業實施全面品質管理與提昇競爭力關係研究*。國防管理學院資源管理研究所碩士論文, 未出版。
- 許士軍 (2002)。組織變革靠感受: 不靠分析。輯於潘東傑 (譯), *引爆變革之心*。台北: 天下遠見出版社。
- 陳奎熹 (1988)。*教育社會學*。台北: 三民書局。
- 張明輝 (2004)。平衡計分卡制度在學校績效管理之應用。*教育研究月刊*, 123, 19-25。
- 張桂玲 (2003)。*以平衡計分卡觀點探討校務行政系統滿意度之研究*。逢甲大學會計與財稅研究所碩士論文, 未出版。
- 張家鳳 (2000)。*企業建立平衡計分卡以落實策略管理之個案研究*。東吳大學企業管理研究所碩士論文, 未出版。
- 張萬助 (2002)。*全面品質管理在國民中學學校行政之應用*。國立高雄師範大學教育系學校行政碩士班碩士論文, 未出版。
- 郭峰志 (2003)。*醫療機構導入平衡計分卡之研究—以某區域醫院為例*。國立台灣大學會計學研究所碩士論文, 未出版。
- 黃宗顯 (2004)。平衡計分卡的基本觀念在學校創新經營上的應用。*教育研究月刊*, 124, 52-58。
- 黃延聰 (1995)。*事業策略、功能策略之配合與事業績效關係之研究—台灣資訊產品製造業之實證研究*。國立台北大學管理學系碩士論文, 未出版。
- 黃淑蓉 (2003)。*平衡計分卡在國民中學策略管理應用之個案研究*。東華大學教育研究所碩士論文, 未出版。
- 彭雅惠 (2002)。醫療產業實施平衡計分卡的問題探討。*醫務管理期刊*, 3 (1), 26-36。
- 葉連祺 (2003)。平衡計分卡。*教育研究月刊*, 116, 144-145。
- 楊慧華 (2002)。*企業文化、企業願景、經營策略與經營績效之關係研究—以台灣國際觀光旅館為實證*。國立成功大學企業管理研究所碩士論文, 未出版。
- 廖春文 (2004a)。平衡計分卡 (BSC) 在學校績效衡量適用性之探討。*國民教育研究集刊*, 12, 1-18。
- 廖春文 (2004b)。學校組織變革發展整合模式之探討。*教育政策論壇*, 7 (2), 131-166。

- 蔡文圳 (2002)。 *升學補習教育業平衡計分卡之探索性設計—以某升四技二專補習班為例*。中原大學會計研究所碩士論文，未出版。
- 鄭春生 (1996)。由品質管制技術模式談教學理念和教學品質。 *品質管制月刊*, 32 (1), 32-34。
- 錢幼蘭 (2002)。 *國民中學組織再造與校長領導行為模式關係之研究*。國立高雄師範大學教育學系學校行政碩士班碩士論文，未出版。
- 蕭一龍 (2000)。 *影響醫院高階主管對全面品管支持態度之關鍵因素研究*。國立雲林科技大學碩士論文，未出版。

二、英文部分

- Aaker, D. A. (1999). *Strategic Market Management*. New York: John Wiley, & Sone Inc.
- Ahire, S. L., Golhar, E. Y., & Waller, A. (1996). Development and Validation of TQM Implementation Construct. *Decision Science*, 27(1), 28-33.
- Albert, C. H. (1992). *The Proverbs of Total Quality Management: Recharting the Path to Quality Improvement In the Public Sector*. XVI(1), 25-37.
- Alger, C. F., & Harf, J. E. (1984). *Global education: Why? For whom? About what?* Columbus, Ohio: Ohio State University.
- Ansoff, H. I., & McDonnell, E. (1990). *Implanting Strategic Management*. 2th ed., Prentice Hall, 52-54.
- Bakos, J. Y., & Treacy, M. E. (1986). Information Technology and Corporate Strategy: A Research Perspective. *MIS Quarterly*, 107-119.
- Black, E., & Porter, M. E. (2000). *Management-Meeting New Challenges*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bulter A., Letza, S. R. & Neale, B. (1997). Linking the Balanced Scorecard to Strategy. *Long Range Planning*, (April), 242-253.
- Cameron, K. S. (1996). *Domains of Organizational Effectiveness*. NY: Academic Press.
- Camillus, J. C., & Lederer, A. L. (1985). Corporate Strategy and the Design of Compete Information Systems. *Slogan Management Review*, 35-42.
- Carr, D. K., & Aquilano, N. J. (1993). *Excellence in Government: Total Quality Management in the 1990's*. VA: Coopers & Lybrand.
- Cheng, Y. C. (1997). *Monitoring school effectiveness: Conceptual and practical possibilities and dilemmas indeveloping a framework*. ERIC Document reproduction service No. ED407730.
- Chow, C. W., Hadda, K. M., & Williamson, J. E. (1997). Applying the Balanced Scorecard to Small Companies. *Management Accounting*, (August), 21-27.
- Epstein, M. J., & Manzoni, A. E. (1997). Translating strategy into action. *Management Accounting* (August), 28-36.
- Harris, D. T. (1997). *Educations' Attitude Towards the Appropriateness of Total Quality Management to Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland College Prak.

- Hanson, J. (2000). The balanced Scorecard: Not just another fad. *Credit Union Executive, (Jan/Feb)*, 12-16.
- Hax, A. C. (1991). Redefining the Concept of Strategy and the Strategy Formation Process. *Engineering Management Review, Vol. 19(1)*, 19-24.
- Hofer, C. W., & Schendel, D. (1978). *Strategy Formulation: Analytical Concepts*. Minnisota: West Co.
- Holland, C., Lockett, G., & Blackman, I. (1992). Planning for Electronic Data Interchange. *Strategic Management Journal, Vol. 13, Oct.*, 539-562.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992a) .The balanced scorecard: Measures the drive performance. In Harvard Business School (ED.) , *Haward Business Review on Measuring Corporate Cerformance*, 123-146. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992b). Sing the Balanced Scorecard as a Strategic Management System? *Harvard Business Review, (Jan/Feb)*, 75-85.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996a) . *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996b). Link the balanced scorecard to strategy. *California Management, (Fall)*, 53-79.
- Kaplan R. S., & Norton, D. P. (2000) . The Strategy-Focused Organization, *Harvard Business Review, (January)* , 69-73.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001) . *The Strategy-Focused Organization: How balanced scorecard companies thrives in the new business environment*. Boston, MA: Harvard Business School press.
- Lingle, J. H., & Schiemann, W. A. (1996). Form Balanced Scorecard to Strategic Gauges: Is measurement Worth It? , *Management Review, Vol.85, No.3 March*, 56-61.
- MacStravic, S. (1999). A Really balanced Scorecard. *Health Forum (May/Jun)*, 64-67.
- Martin, R. (1997). Do you Practice Quality Principles in the Performance Measurement of Critical Success Factors? *Total Quality Management, (Dec)*, 429-444.
- McKenzie, K.(1991). Schools adapting business method. *Commerical Appeal, 10 (27)*, 1-4.
- Miles, R. E., & Snow, C. C. (1984). *Organizational Strategy, Structure and Process*. New York: McGraw-Hill.
- Mintzberg, H. (1978). Patterns of Strategy Formation. *Management Science, 24*, 934-948.
- Morgan, C., & Murgatroyd, S.(1994). *Total Quality Management in the Public Sector*. New York: McGraw-Hill.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy: Techmiques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press.
- Powell, T. (1995) . Total Quality Management as Competitive Advantage: A Review and Empirical Study. *Strategic Management, Journal. Vol. 16*, P. 15-37.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerns, J., & Townsend, T. (2000) . An introduction to school effectiveness research. In Tesslie, C., & Reynolds, D. (Eds.) *The*

- International Handbook of School Effectiveness Research*, 3-25. London: Falmer Press.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization Theory, Structure, Design and Applications*. New York: Prentice Hall Inc. 3rd ed.
- Rousseau, Y., & Rousseau, P. (2000). Turning Strategy into Action in Financial Service. *CMA Management, December/January*, 25-29.
- Sallis, E. (1993). *Total Quality Management in Education*. Philadelphia: KOGAN PAGE.
- Saylor, J. H. (1992). *TQM field manual*. New York: McGraw-hill.
- Schenk, R. (1991). *Quality Connections: Transforming schools through total quality management*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED335671)
- Schuler, R. S., & Jackson, S. E. (1987). Linking competitive strategies with human resource management practices. *Academy of Management Executive*, 1(3), 207-219.
- Taylor, A., & Hill, F. (1997). Quality Management in Education. In Harris, A., Bennett, N., & Preedy, M. (Eds.) *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*, 162-172. Buckingham: Open University Press.
- Weller, L. D. (1999). School attendance problems: Using the TQM tools to identify root causes. *Journal of Educational Administration*, 38 (1), 64-82.

中部地區國民小學主任工作壓力與因應方式之研究

A Study on the job stress and coping strategies for the director of elementary school in the middle area of Taiwan

莊淑灣* 呂鍾卿**
Shu-wan Chuang Chuei-ching Lu

(收件日期 94 年 4 月 15 日；接受日期 94 年 10 月 3 日)

摘 要

本研究旨在探討國民小學主任工作壓力之現況，及其面臨工作壓力時所採取的因應方式。以台中市、台中縣、彰化縣、南投縣的 403 位國小教師兼主任為研究對象。所得資料以算數平均數與標準差、次數分配和百分比、t 檢定、單因子變異數分析、Pearson 積差相關、典型相關與逐步多元迴歸進行統計分析。本研究的結論如下：

1. 國民小學主任感受中等程度的工作壓力，採用壓力因應方式的頻率屬於中高程度，最常使用的因應方式是「尋求協助」。
2. 女性、31-40 歲及 41-50 歲、主任年資 6 年-10 年、一般大學學歷及偏遠地區的國民小學主任感受到較大的工作壓力。
3. 外控信念的國民小學主任工作壓力大於內控信念的國民小學主任。
4. 國民小學主任背景變項和控制信念對工作壓力及壓力因應方式具有預測力。
5. 女性、41-50 歲、擔任輔導工作、偏遠地區及學校規模大的國民小學主任，較常採用壓力因應方式。
6. 外控信念的國民小學主任較常採用「解決問題」的因應方式，內控信念的國民小學主任較常採用「自我調適」、「尋求協助」的因應方式。
7. 整體工作壓力越高的國民小學主任，越常採用整體因應方式。
8. 國民小學主任的工作壓力與因應方式具有典型相關存在。

關鍵字：工作壓力、因應方式、國民小學主任、控制信念

* 臺中市黎明國民小學主任

** 國立臺中教育大學國民教育學系副教授

Abstract

The purpose of this study was to inquire the reThe purposes of this study were to explore the status quo, the relationship between the jobs stress and coping strategies. The subjects were 403 directors in elementary schools in the middle area of Taiwan. The data was analyzed by t-test, One-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, Canonical correlation analysis, and Step-wise multiple regression analysis.

After analyzed the data, the conclusions were as follows:

1. Directors of elementary school are under medium level of stress, and the frequency of coping strategies to the stress is at medium-high level. Thus the most often coping is seeking for assistance.
2. Subjects with attributes such as female, 31 to 40 years old, 41 to 50 years old, with 6 to 10 years education background of director, general baccalaureate, and work in schools in remote area are generally facing bigger stress.
3. Directors of elementary school with external locus of control face substantial stress in comparison to those who with internal locus of control.
4. Stress and coping strategies of directors in elementary school are predictable by background attributes and locus of control.
5. Directors who adopt reactions to stress are usually female, 41 to 50 years old, working in student counseling, remote areas, and larger size of schools.
6. Directors with external locus of control often adopt “problem solving” technique to counter pressure, while those who with internal locus of control usually adopt “self-adjustment”, and “seeking assistance” techniques.
7. The more stress the directors of elementary school have, the more often do they adopt coping strategies.
8. Directors’ stress and reactions are canonical correlated.

Key words: job stress, coping strategies, director of elementary school, control belief.

壹、緒論

一、研究動機

我國國民小學組織中專責職員很少，大部分的行政工作是由教師來兼任，教師既是教學專業人員，也要扮演學校行政人員的角色。學校行政是對學校教學以外的事務作系統化的管理，以求有效而經濟地達成教育的目標（謝文全，2000）。一切學校校務的計畫、執行及考核均有賴學校行政人員負責才能見其成效（黃義良，1999），可見學校行政人員責任之重大。學校主任可以說是學校的大支柱，雖然學校校長才是最後的決策者，但是往往很多有關學校的重大活動或決策，校長都會先找主任協商集思廣益，各處室的業務和績效也都由主任負全責。主任是校長的重要幕僚又要謹守老二哲學的分寸，扮演校長與教師之間溝通的橋樑；而教師法公佈之後，各校主任的任用權在校長，主任們無不戰戰兢兢、察言觀色、小心行事，不免造成心理上、工作上非常大的負擔。

Wahlund 和 Nerell（1976）的研究發現，在所有的白領階級職業族群中，教師是最容易感到工作壓力的一群。國內的相關研究也發現國民小學兼任行政教師知覺其工作壓力的程度為中等或相當大的程度（吳榮福，2002；宋禮彰，2002；周元璋，2003；紀翠玲，2002；黃義良，2000；葉龍源，1998）。國內對於教師工作壓力的研究相當多（王素芸，1992；吳俊容，2002；吳毓琦，1992；林玟玟，1987；林水木，2001；周立勳，1986；邱憲義，1996；洪朱璋，2004；陳聖芳，1999；張瑞芬，1989；許春霞，2002；程一民，1996；曾吉雄，2000；黃智慧，2003；葉兆祺，2000；蔡孟珍，2001；謝琇玲，1990），對於教師兼各種行政工作壓力的研究也不少（吳明順，2002；吳榮福，2002；宋禮彰，2002；林昭男，2001；周元璋，2003；紀翠玲，2002；陳青勇，2001；黃義良，2000；葉龍源，1998；詹寶完，2003）；但針對兼主任者之工作壓力研究卻不多。雖然有人做過這方面的研究，但當時尚未實施九年一貫課程，也尚未實施校務評鑑、教訓輔三合一整合方案...等。再加上這一波的退休潮，更加深了研究者對國民小學主任工作壓力的研究動機。

二、研究目的與待答問題

1. 瞭解國民小學主任工作壓力之現況及其影響因素。
2. 瞭解國民小學主任面對工作壓力時所採取的因應方式及其影響因素。
3. 探討國民小學主任工作壓力與壓力因應方式的相關情形。
4. 針對研究結果提出建議，供國民小學主任及教育相關主管機關作為參考。

依據以上研究目的，本研究提出以下七個待達問題。

1. 國民小學主任工作壓力現況如何？
2. 不同性別、年齡、年資、婚姻、學歷、職務、學校地區、學校規模及控制信念的主任在工作壓力有何差異？
3. 性別、年齡、年資、婚姻、學歷、職務、學校地區、學校規模及控制信念變項對主任工作壓力有何預測力？
4. 國民小學主任對工作壓力之因應方式情形如何？

5.不同性別、年齡、年資、婚姻、學歷、職務、學校地區、學校規模及控制信念的主任在工作壓力之因應方式有何差異？

6.性別、年齡、年資、婚姻、學歷、職務、學校地區、學校規模及控制信念變項對主任因應方式有何預測力？

7.國民小學主任工作壓力各層面是否有典型因素和因應方式各層面產生相關。

三、名詞釋義

1. 國民小學主任

本研究所稱國民小學主任（director of elementary school）是指在公立國民小學專任教師兼各處室主任者，包括教務主任、訓導（學務）主任、教導主任、總務主任、輔導主任。本研究以台灣省中部四縣市國民小學教師兼各處室主任為研究對象。

2. 工作壓力

工作壓力（job stress）係指個人主觀知覺到工作要求或是實際工作負荷量超過他的能力，導致個人身心失衡，因而產生威脅、挫折或無力的感受。本研究以受試者在「工作壓力量表」上的得分，為受試者工作壓力的指標。得分越高者，表示其感受的壓力越大；得分越低者，表示壓力越小。

3. 因應方式

因應方式（coping strategies）是指當內在心理需求與外在環境變化對個體造成威脅，個體感覺過度負荷，無法承受，必須尋求外力協助或自我處理的一種解決方式。本研究以受試者在研究者自編的「壓力因應量表」上的得分，作為受試者選擇壓力因應方式的指標。得分越高者，表示越常採用該種壓力因應方式；得分越低者，表示越少使用。

4. 控制信念

控制信念（control belief）是指個人在日常生活中對自己與周圍世界關係所能掌控程度的看法。按個人主觀認定命運受內外因素控制之差別，控制信念分為內控與外控兩種類型（繆敏志，1994）。本研究之控制信念，係指受試者在吳靜吉和孫志麟修定自羅氏（Rotter's）控制信念量表短題本之得分，得分愈高表示愈外控，得分愈低表示愈內控。

貳、文獻探討

一、主任工作壓力

(一)工作壓力

壓力（stress）是指個體面對外在環境的要求和環境變化時，在生理或心裡上感受到威脅時的一種緊張狀態。這種緊張狀態，使人在情緒上產生不愉快甚至痛苦的感受（張春興，1989）。工作壓力是從壓力的概念衍生而來的，從字面上即知此壓力是跟工作有直接相關的。分析學者對工作壓力的解釋，可區分為三種觀點。一是主觀的認知，認為壓力是個體在面對工作情境中的刺激時，經由個人認知評價，所產生消極性身心適應之反應（黃智慧，2003）；或是個體知覺能力與預期效果有差距，而導致挫折的現象（Leach,1984）。二是工作負荷，認為工作環境中之工作負荷超過個人的能力，進而造成威脅感，產生緊張、焦慮、挫折、壓迫急迫或苦惱的反

應，這些反應改變個人正常身心狀況，引發了消極、無助感（陳聖芳，1999）。三是身心狀況，認為工作壓力是個體與環境交互作用下，致使生理與心理產生不平衡的狀態或是個體必須付出精力以求平衡（葉龍源，1998；藍采風，1981）。

歸納以上學者的解釋，研究者認為工作壓力是「個人主觀知覺到工作要求或是實際工作負荷量超過他的能力，導致個人身心失衡，因而產生威脅、挫折或無力的感受。」

（二）主任工作壓力

國民小學主任是由教師兼任，因此，探討主任工作壓力將以教師工作壓力為主要根據。教師工作壓力是指教師從事教育工作時，所感受到的壓力。研究者在教職現場三十年，感受深刻，舉凡教學準備與實施、作業指定與批改、評量工作、班級瑣事、行政工作、導護工作、家長的要求；再加上少子化的因素，學生行為越來越難管教；教改及教育政策的不確定性。這些或多或少都會造成教師的壓力。

進一步分析「教師工作壓力」，它是指教師面對工作上的要求或應負的責任時，必須承受生、心理之負擔，必須有所改變以對人、事、物取得新的認同或平衡，而做這些改變必須有所付出，付出的程度超過自己所能承擔的範圍，教師因而感受到壓力的存在（周元璋，2003）。教師的工作壓力主要是指在學校工作中所承受到的壓力，通常不包括教師日常生活中有關於個人、家庭、或社會之壓力，即教師工作壓力係指教師職業壓力（吳毓琦，1992）。教師工作壓力通常是主觀的感受，當教師評估工作情境具有威脅性，無法適應或有礙工作表現時，所產生負面的情緒反應（洪朱璋，2004；周立勳，1986）。

將教師工作壓力意義轉化為主任的工作壓力，可以理解的是，主任所承受的壓力，應較教師為大，壓力的來源也較廣。

（三）主任工作壓力源

國內針對國民小學各處室主任工作壓力源的實證研究尚屬不多。因此，本研究工作壓力源的相關研究部分，將由探討單一處室主任以及兼行政工作之教師的相關研究中，來探討各處室主任的工作壓力源。

多位研究者（吳明順，2002；宋禮彰，2002；林昭男，2001；陳廷楷，2003；黃義良，2000；葉龍源，1998）將主任或兼行政工作之教師的工作壓力源分為人際關係、行政負荷、專業知能、內在衝突、時間壓力及上級壓力。因最近幾年教改正如火如荼的展開，研究者在開會或閒聊的場合，得知主任們普遍感受到教改的壓力。因此，本研究參酌上述實證研究，再加上教改議題，將國民小學主任的工作壓力源分為「教改適應」、「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」五個層面。

二、壓力因應方式

（一）壓力因應

壓力是現代人健康的頭號殺手，如何因應顯得非常重要。壓力會引起緊張、焦慮、憤怒、敵意，很容易破壞免疫系統的防衛能力，讓疾病有機可乘。Selye 在 1979 年從研究腎上腺皮質與腦下垂體間的生理反應研究中，發展出一般性適應症候群理論（General Adaptation Syndrome，

GAS)，提出耗竭期；他認為如果我們無法消除壓力源以改善身體狀況，身心狀況到達耗竭期時，將導致病痛、衰老、甚至死亡（陳廷楷，2003；羅月華，2003）。因此壓力的因應是很重要的。

至於「壓力因應」是指什麼？因不同觀點而有不同的見解。鄧柑謀（1994）認為壓力因應是一種努力去處理壓力事件的過程取向，也認為它具有緩衝壓力的效果。黃惠惠（2002）認為壓力因應是個體整合自身與環境資源，並積極採取行動及解決問題。林昭男（2001）指出壓力因應是個體與環境互動過程中，為避免遭受威脅或解除壓力，所採取的處理方式或解決方法。吳明順（2002）認為壓力因應是一動態的過程，個體運用各種策略經由認知評估努力去處理壓力事件。陳廷楷（2003）認為壓力因應是個體對於本身的工作因素所產生的工作壓力，採取一系列的紓解情緒、減輕焦慮及壓迫感的調解方式，其目的在於減輕其工作壓力。Folkman（1984）認為壓力因應是一種動態的歷程，涵蓋認知、行動、評價與再行動等步驟，是一種過程取向。Auerbach 和 Gramling（1998）認為因應策略泛指經常使用於處理壓力情境與減低我們的壓力的思考與行動。Dewe 認為壓力因應是指在認知和行為上的一種行動，而該行動是用來控制、減少、容忍加諸在某人身上的負荷或超過某人能力所及的某種能力（引自陳廷楷，2003）。

以上學者的定義中，林昭男、黃惠惠、Auerbach 和 Gramling 以及 Dewe 視壓力因應是一種解決問題的方法與行動。鄧柑謀、Folkman 和吳明順視壓力因應是一種動態歷程，是一種過程取向。陳廷楷則視壓力因應是一種調解方式，偏重心理、情緒之減壓。

綜合以上研究者之意見，本研究將壓力因應定義為：當內在心理需求與外在環境變化對個體造成威脅，個體感覺過度負荷，無法承受，必須尋求外力協助或自我處理的一種解決方式。

（二）壓力因應方式

日常生活和工作中，壓力似無可避免，但可藉由改變內在或外在條件，以緩和或化解負面壓力感受。以下提出不同學者對付壓力的方式，分述如下：

葉重新（1997）認為對付壓力的方式有六項，包括針對問題以尋求解決之道、視危機為轉機、宗教信仰、多關心與參與自身以外的事務、樂觀積極進取以及社會支持。

王舜清（2001）提出七招對付壓力的因應策略，做個百壓不侵的功夫好手，包括良好的休閒活動、規劃、調整觀念、降低標準、將心比心、轉移目標、適當發洩情緒。

黃惠惠（2002）指出面臨壓力時有些人採取積極的方式，有些人採取消極的方式。積極的方式有（1）減少不必要的壓力因子；（2）了解自己並建立合理的期望；（3）改變對事情的認知；（4）增強問題解決的能力；（5）有效的時間管理；（6）培養並實踐健康的生活；（7）學習放鬆技巧紓解身心緊張；（8）建立並善用社會支持網路；（9）尋求專業協助度過難關。消極的方式：大部分消極因應方式的特性是「逃避」，常用的方式如：自我防衛機制、濫用或增加酒精的使用、大量抽煙或增加咖啡因的使用、藥物濫用、過度沉溺於工作或活動以及吃過量的食物。

Kyriacou（2001）歸納各學者的說法，列出十項個人面對壓力時的因應方式：（1）試著往問題的積極面思考；（2）減少比較；（3）在工作後休息；（4）實際行動；（5）控制情緒；（6）花點時間在特殊工作上；（7）和別人討論問題與感受；（8）健康的家庭生活；（9）事前計畫；（10）了解個人的限制。

綜合上述不同學者對付壓力的方式，可知個體遇到壓力時有些人採取積極的方式，有些人則採取消極的方式。

1. 積極的方式

積極的方式是指採用正向的方法來紓解壓力，此種方式可分為二類，一是善用個人資源，一是善用個人以外資源。

(1) 善用個人資源方面：包括五方面，一是心態的轉變：調整觀念、降低標準、了解個人的限制並建立合理的期望。二是增強解決問題的能力：不斷的進修充實專業知能，針對問題，尋求解決之道。三是有效的時間管理：做任何事，事前擬好妥善計畫，依輕重緩急依序辦理。四是培養並實踐健康的生活：有健康的家庭生活，從事良好的休閒活動，積極正向的宗教信仰。五是學習放鬆技巧：轉移目標、緩和呼吸、深呼吸、冥想、靜坐等。

(2) 善用個人以外資源方面：包含三方面，一是和別人討論問題與感受：充分與別人討論、觀摩、吸取經驗，並分享心情。二是尋求社會支持：善用社會支持網路，尋求專業的協助以度過難關。三是他山之石可以攻錯：參考他人之實例，幫助自己突破困境。

2. 消極的方式

消極的方式是指採用負向的方式來紓解壓力，此種方式可分為二類，一是情緒宣洩，即當壓力來臨時，個人藉由發洩情緒來紓解壓力。二是逃避退卻，即面臨壓力時，藉由大吃大喝、自我防衛、濫用酒精、藥物、瘋狂工作...等來逃避。

本研究綜合其他研究者之論述將國民小學主任面對工作壓力時，所採取的壓力因應方式分為「解決問題」、「邏輯思考」、「尋求協助」、「自我調適」、「暫時擱置」五個層面。

三、主任工作壓力影響因素

有關國民小學主任工作壓力的影響因素，分析國內外實證研究，可歸納為九個因素：性別、年齡、年資、婚姻、學歷、職務、學校地區、學校規模及控制信念。

在性別方面，有的研究結果指出女性主任或教師在專業知能上、教學上或工作壓力明顯高於男性主任或教師（吳榮福，2002；林銘科，2003；周立勳，1986）。有的指出在角色特性壓力、工作過度負荷與專業不適任、或整體工作壓力上男性教師高於女性教師（周立勳，1986；邱憲義，1996；程一民，1996；黃義良，1999）。不過也有研究指出工作壓力不會受到性別的影響（宋禮彰，2002；吳明順，2002；林昭男，2001；陳廷楷，2003；葉龍源，1998）。

在年齡因素方面，林純文（1996）和邱憲義（1996）的研究發現年輕教師的工作壓力高於年長的教師，其他的研究則無法指出其趨勢或沒有差異（宋禮彰，2002；林昭男，2001；林銘科，2003；洪朱璋，2004；葉龍源，1998）。

在年資方面，有較多數的研究發現年資淺的教師或主任工作壓力大於年資深的教師或主任（吳明順，2002；林銘科，2003；林玟玟，1987；邱憲義，1996；程一民，1996），較少數的研究發現年資深的教師工作壓力大於年資淺的教師（鄧柑謀，1991），也有研究發現工作壓力並不會受到年資的影響（宋禮彰，2002；林昭男，2001；葉龍源，1998）。

在婚姻方面，有關研究發現婚姻因素對工作壓力的影響並沒有一致性，有些研究發現未婚的教師工作壓力高於已婚的教師（吳榮福，2002；邱憲義，1996），也有些研究發現已婚的教師工作壓力高於未婚的教師（謝琇玲，1990），但多數研究發現工作壓力並不會受到婚姻的影響。

響（宋禮彰，2002；林昭男，2001；洪朱璋，2004；陳廷楷，2003；程一民，1996；葉龍源，1998）。

在學歷方面，分析相關文獻發現：學歷因素對工作壓力的影響頗不一致。有些研究發現學歷越高的教師或主任的工作壓力越大（江鴻鈞，1995；陳廷楷，2003；葉龍源，1998），有些研究發現學歷越高者工作壓力越低（曾吉雄，2000；羅月華，2003），還有些研究發現工作壓力並不會受到學歷的影響（宋禮彰，2002；吳榮福，2002；吳俊容，2002；林昭男，2001；邱憲義，1996；程一民，1996；黃義良，1999）。

在職務方面，有些研究發現工作壓力會受到職務的影響（邱憲義，1996；葉龍源，1998），有些研究則發現工作壓力並不會受到職務的影響（宋禮彰，2002；Litt 和 Turk, 1996）。

在學校地區方面，有的研究發現服務於鄉鎮之教師工作壓力高於服務於城市之教師（邱憲義，1996），另外也有研究發現服務於城市之教師工作壓力高於服務於鄉鎮之教師（周立勳，1986），還有些研究發現工作壓力並不會受到學校地區的影響（吳榮福，2002；葉龍源，1998）。

在學校規模方面，陳聖芳（1999）研究發現大型學校教師的工作壓力比小型學校大，較多的研究發現小型學校教師的工作壓力比大型學校教師來得大（邱憲義，1996；陳廷楷，2003；黃義良，1999），還有不少的研究發現工作壓力並不會受到學校規模的影響（吳榮福，2002；林昭男，2001；葉龍源，1998）。

在控制信念方面，所謂控制信念是指個人日常生活中對自己與周圍世界關係的看法。按個人主觀認定命運受內外因素控制之差別，將控制信念分為內控與外控兩種類型。如果個體認為事件的發生與結果不是本身行為的後果，而是由於運氣、機會、或他人所造成；或者個體認為周遭的環境太過於複雜，致使他無法預測事件的後果，這種認知便是「外在控制信念」(belief in external control)，簡稱為外控；倘若個體認為事件的後果是由己的行為，如能力、屬性等所造成，可由自己加以控制或預測，如此該個體即具有內在控制信念 (belief in internal control)，簡稱為內控（李文銓，1991）。

從文獻分析發現，控制信念與工作壓力關係之研究的結果並不一致。多數的研究結果均發現「外控」型的教師或主任，對工作壓力的感受，顯著高於「內控」型的教師或主任（李文銓，1991；吳明順，2002；林昭男，2001；紀翠玲，2002；程一民，1996；郭聰貴，1989）；部分國外研究結果發現「內控」型的壓力較高（龔充文，1979）；也有研究發現工作壓力不受控制信念的影響（江鴻鈞，1995）。

參、研究方法

一、研究架構

本研究架構由背景變項、控制信念、工作壓力及壓力因應方式所組成，如圖 1 所示。工作壓力變項包含教改適應、專業知識、內在衝突、行政負荷、及人際應對五個層面，因應方式變項包含解決問題、自我調適、及尋求協助三個變項，在背景變項分析的有性別、年齡、年資、婚姻、學歷、職務、學校地區、及學校規模八個變項，而控制信念則區分為內控信念和外控信念。

二、研究對象

本研究以台中縣市、彰化縣及南投縣中部四縣市國民小學主任為母群體。問卷調查對象分預試和正式調查。

(一) 預試研究對象：就中部四縣市的國民小學中，隨機抽取 22 所學校共 81 位主任為預試對象。回收問卷 68 份，扣除無效問卷 3 份，有效問卷 65 份，有效問卷比率為 80.25 %

(二) 正式施測的研究對象：依各縣市學校數佔中部四縣市學校總數的比例，抽取台中市 17 所、台中縣 34 所、彰化縣 36 所與南投縣 33 所共 120 所國民小學。以教師兼主任（不含人事、會計）為研究的對象，12 班以下每校 2-3 位主任，12 班以上每校 3-4 位主任。正式問卷共計發出 403 份，回收 379 份，剔除不完整之無效問卷 29 份，有效問卷計 350 份，有效問卷比率達 86.85%。

三、研究工具

本研究之工具為「主任工作經驗問卷」和「控制信念量表」。在主任工作經驗問卷中，包括基本資料及工作壓力、壓力因應量表。基本資料分為性別、年齡、主任年資、婚姻、學歷、職務、學校地區、學校規模等八項基本資料。工作壓力量表乃依據文獻探討之結果作為編製之原則，並參酌多位研究者之問卷（吳明順，2002；葉龍源，1998；宋禮彰，2002；林昭男，2001；周元璋，2003），及研究者實際的工作經驗編擬而成。量表內容包括「教改適應」、「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」五個層面。

壓力因應量表乃依據文獻探討之結果作為編製之原則，並參酌多位研究者之問卷（吳明順，2002；葉龍源，1998；宋禮彰，2002；周元璋，2003），及研究者實際的工作經驗編擬而成。此「壓力因應量表」在專家問卷及預試問卷時分為「解決問題」、「邏輯思考」、「尋求協助」、「自我調適」、「暫時擱置」五個層面，實施預試刪除信度係數較低的題目後，經重新檢視題意並做適當合併和歸類，將原來五個層面合併為「解決問題」、「自我調適」、「尋求協助」三個層面。控制信念量表是採用吳靜吉和孫志麟於民國 80 年修訂自羅氏內外控量表之短題本。以上兩種量表採李克特(Likert)四點量表，有四個選項，分別為經常如此、有時如此、很少如此及從未如此，分別給予 4 分、3 分、2 分及 1 分。

控制信念量表採吳靜吉和孫志麟修訂自 T. B. Roter 內外空量表之短題本，共 12 題。採強迫選擇式從甲、乙兩個敘述中選擇一種，以外控答案為標準計分，最高 12 分，最低 0 分。分數愈高表示愈傾向外控信念；反之，表示愈傾向內控信念。

四、實施程序與資料分析

本研究於 93 年 7 月 1 日實施預試，並以 SPSS For Windows 10.0 進行「信度分析」刪除信度係數較低的題目，於正式問卷編製完成及取樣完畢後，於民國 93 年 9 月 3 日寄發正式問卷，資料回收後以算數平均數與標準差、次數分配和百分比、t 檢定、單因子變異數分析、Pearson 積差相關、典型相關與逐步多元迴歸等統計方法進行統計分析。

肆、結果與討論

一、國民小學主任工作壓力之現況分析

就工作壓力整體而言，其平均值為 2.50(SD=.46)，在四點量表算是中等以上程度，可知國民小學主任的整體工作壓力在中上程度，這與程一民(1996)、葉龍源(1998)、吳明順(2002)、宋禮彰(2002)的研究結果相同；但與林昭男(2001)「國小初任主任工作壓力感受僅達中下程度」有所不同，可能是研究對象取樣不同所致。各層面的工壓力平均值依序為：行政負荷 2.70(SD=.63)、教改適應 2.63(SD=.56)、專業知能 2.46(SD=.60)、內在衝突 2.37(SD=.54)、人際應對 2.26(SD=.54)。

二、不同背景變項、控制信念之國民小學主任工作壓力之差異分析

(一)女性國民小學主任在整體工作壓力(M=2.55)顯著高於男性主任(M=2.47)。這種顯著的差異主要來自「行政負荷」層面，女性主任的平均值為 2.79，相較於男性的 2.66，其差異已達顯著水準($t=-2.21, p<.05$)。究其原因，可能與女性國民小學主任的心理及家庭因素有關。女性國民小學主任通常心思較細密，凡事要求完美，而且女性國民小學主任除了行政工作之外，常須負擔較繁重的家務與子女教養工作，所以感受到比較大的「行政負荷」壓力。

(二)不同年齡之國民小學主任工作壓力有顯著之差異。如表 1 所示，在整體工作壓力方面，41-50 歲的國民小學主任其工作壓力顯著大於 51 歲以上的國民小學主任，此研究結果與邱憲義(1996)、吳明順(2002)、吳榮福(2002)的研究結果相似。在「教改適應」層面，41-50 歲的國民小學主任其工作壓力顯著大於 51 歲以上的國民小學主任；在「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」三個層面，都是 31-40 歲及 41-50 歲的國民小學主任其工作壓力顯著大於 51 歲以上的國民小學主任。探究其原因，可能是年齡大的國民小學主任，由於閱歷豐富，人際應對更臻圓融，行政歷練多，教學經驗豐富，因此感受到較小的工作壓力。年齡小的國民小學主任則因自己的孩子多半年紀較小，行政工作較無經驗或尚在摸索階段，感受到較大的行政負荷壓力。對於教改的應對技巧較感生澀，與同事、家長的人際關係比較不能得心應手，所以感受到較大的工作壓力。

(三)不同年資之國民小學主任工作壓力有顯著之差異。如表 2 所示，在整體工作壓力方面，主任年資 6 年-10 年的國民小學主任其工作壓力顯著大於主任年資 16 年以上的國民小學主任，此研究結果與程一民(1996)、邱憲義(1996)、吳明順(2002)、林銘科(2003)的研究結果相似。在「內在衝突」層面，主任年資 6 年-10 年的國民小學主任其工作壓力顯著大於主任年資 16 年以上的國民小學主任；在「人際應對」層面，主任年資 6 年-10 年的國民小學主任其工作壓力顯著大於主任年資 11 年-15 年及主任年資 16 年以上的國民小學主任。探究其原因，可能是主任年資深的國民小學主任，擔任主任職務多年，累積豐富的行政經驗，處理過各式各樣的案例，見過的世面廣，人脈豐沛，因此處事得心應手，所以感受到較小的工作壓力。

(四)不同學歷國民小學主任工作壓力部分層面有顯著的差異。一般大學學歷的國民小學主任在「專業知能」層面的工作壓力(M=2.64)顯著大於碩、博士學歷的國民小學主任(M=2.40)，此研究結果與吳明順(2002)的研究結果相符。究其原因，可能是碩、博士學歷的國民小學主任，經過碩、博士課程的訓練，吸收較多的專業知識，提升專業判斷的能力，所以在「專業知

能」層面上，感受到較小的工作壓力。

(五) 不同學校地區之國民小學主任工作壓力有顯著之差異。如表 3 所示，在整體工作壓力方面，偏遠地區的國民小學主任其工作壓力顯著大於一般地區的國民小學主任，此研究結果與邱憲義 (1996)、吳明順 (2002)、的研究結果相似。在「教改適應」、「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」四個層面，都是偏遠地區的國民小學主任其工作壓力顯著大於一般地區的國民小學主任。探究其原因，可能是偏遠地區的國民小學主任，因其服務的學校較小 (本研究偏遠地區的學校都只有六班)，人手不足，但所收到的公文量及各項參與活動仍與大型學校一樣多，且實施九年一貫課程後，分領域教學，需自編教材，常常一個人當好幾個人用，所以感受到較大的工作壓力。

(六) 不同控制信念之國民小學主任工作壓力有顯著之差異。如表 4 所示，在整體工作壓力方面，外控信念的國民小學主任工作壓力顯著高於內控信念的國民小學主任，此研究結果與郭聰貴 (1989)、程一民 (1996)、林昭男 (2001)、紀翠玲 (2002)、吳明順 (2002) 的研究結果相似。在「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」四個層面，都是外控信念的國民小學主任工作壓力顯著高於內控信念的國民小學主任。探究其原因，可能是外控信念的國民小學主任較相信命運、機會，認為事件的發生較不能由自己掌控，容易產生焦慮，因此感受到較大的工作壓力。而內控信念的國民小學主任則較有自信，認為事情的結果可以操之在己，相信他們能夠左右影響生活的因素、能夠預見壓力事件的發生因而降低焦慮程度，所以當面臨「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」等工作壓力時，會運用各種積極的方法加以解決或調適，因此感受到較小的工作壓力。

三、國民小學主任背景變項和控制信念對工作壓力之迴歸分析

將主任工作壓力整體分數及各層面分數為效標變項，而以背景變項和控制信念為預測變項，經逐步多元迴歸分析後，發現「學校地區」、「內外控」二個預測變項可以解釋工作壓力總變異 5.9%；其他部分變項也能解釋工作壓力各層面總變異從 3.9%到 9.6%。

四、國民小學主任壓力因應方式之現況分析

就整體壓力因應方式而言，平均值為 2.83，在四點量表算是中高程度。可見國民小學主任在面對工作壓力時，採用因應方式的頻率屬於中高程度，此研究結果與黃義良 (1999)、曾吉雄 (2000)、林昭男 (2001) 的研究結果相似。就各層面因應方式而言，以「尋求協助」平均值 3.23 為最高，其次是「自我調適」有 2.79，第三是「解決問題」有 2.59。

五、不同背景變項、控制信念之國民小學主任壓力因應方式之差異分析

(一) 不同性別之國民小學主任壓力因應方式有顯著之差異。如表 5 所示，女性國民小學主任採用整體因應方式及「自我調適」、「尋求協助」的頻率顯著高於男性國民小學主任。此研究結果與吳榮福 (2002) 的研究結果「不同性別的國民小學主任在整體因應方式上，並無顯著的差異存在」有所不同。探究其原因，可能是女性國民小學主任平時就常扮演照顧人的角色，遇到問題時較能自我調適。而男性國民小學主任基於男性的尊嚴及受到父權社會的影響，所以遇到問題時，採用「尋求協助」的頻率顯著低於女性國民小學主任。

(二) 不同年齡國民小學主任壓力因應方式部分層面有顯著差異。41-50 歲的國民小學主任在「解決問題」層面採用的頻率 ($M=2.65$) 顯著高於 51 歲以上的國民小學主任 ($M=2.43$)。探究其原因，可能是 41-50 歲的國民小學主任正值壯年，態度積極，勇於任事，參與較多的研習，習得較多的解決問題技巧，所以較常採用「解決問題」的因應方式。

(三) 不同職務國民小學主任壓力因應方式部分層面有顯著之差異。擔任輔導工作的國民小學主任在「尋求協助」層面採用的頻率顯著高於擔任教務及總務工作的國民小學主任。探究其原因，可能是輔導主任從事輔導學生的工作，平常就善於利用各種相關的社會資源，注重心理衛生，所以在面臨工作壓力時，較常採取「尋求協助」的因應方式。

(四) 不同地區國民小學主任壓力因應方式部分層面有顯著差異。偏遠地區的國民小學主任在「解決問題」層面採用的頻率 ($M=2.80$) 顯著高於一般地區的國民小學主任 ($M=2.56$)，這與羅月華 (2003) 的研究結果相似。探究其原因，可能是偏遠地區的國民小學主任，因所服務的學校位處偏僻地帶，交通較不方便，而且人力不足，為講求效率，所以面對工作壓力時，較常採用「解決問題」的因應方式。

(五) 不同學校規模之國民小學主任壓力因應方式有顯著之差異。如表 6 所示，學校規模 25-48 班及學校規模 49 班以上的國民小學主任其整體壓力因應方式顯著高於 12 班以下的國民小學主任，可見學校規模大的國民小學主任，採用整體因應方式的頻率，顯著高於學校規模小的國民小學主任。此研究結果與吳明順 (2002)、陳廷楷 (2003) 的研究結果相似。而在「自我調適」及「尋求協助」層面，都是學校規模 25-48 班的國民小學主任其壓力因應方式顯著高於 12 班以下的國民小學主任。探究其原因，可能是學校規模較大的國民小學主任擁有較豐沛的人脈，各項資源、設備較齊全，可使用的社會資源比較多元的關係。

(六) 不同控制信念之國民小學主任壓力因應方式有顯著之差異。如表 7 所示，外控信念的國民小學主任在「解決問題」層面採用的頻率顯著高於內控信念的國民小學主任，內控信念的國民小學主任在「自我調適」、「尋求協助」層面採用的頻率顯著高於外控信念的國民小學主任，這與林昭男 (2001) 的研究結果相似。探究其原因，可能是外控信念的國民小學主任，因感受到較大的工作壓力，為了要減輕壓力，所以較常採用「解決問題」的因應方式。而內控信念的國民小學主任，則因較常採用「自我調適」、「尋求協助」的因應方式，所以感受到較小的工作壓力。

六、國民小學主任背景變項和控制信念對壓力因應方式之迴歸分析

將主任壓力因應方式整體分數及各層面分數為效標變項，而以背景變項和控制信念為預測變項，經逐步多元迴歸分析後，發現「性別」、「學校地區」、「學校規模」三個變項可以解釋壓力因應方式總變異之 11.4%；其他部分變項也能解釋壓力因應方式各層面總變異從 3.9%到 18.1%。

七、國民小學主任工作壓力與壓力因應方式之典型相關分析

以工作壓力的五個層面：「教改適應」、「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」與壓力因應方式的三個層面：「解決問題」、「自我調適」、「尋求協助」進行典型相關分析，結果如表 8 及圖 2。

由表 8 之數據得知，X 組變項的第一個典型因素 ($\chi 1$) 與 Y 組變項的第一個典型因素 ($\eta 1$) 之典型相關係數為 .952。X 組變項的第一個典型因素 ($\chi 1$) 可以解釋 Y 組變項的第一個典型因素 ($\eta 1$) 總變異量的 90.5% ($\rho^2 = .905$)；Y 組變項的第一個典型因素 ($\eta 1$) 可以解釋 Y 組變項總變異量的 33.361%。因此，X 組變項透過第一個典型因素 ($\chi 1$) 可以解釋 Y 組變異量的 30.205%，即國民小學主任工作壓力透過第一個典型因素 ($\chi 1$)，可以解釋其因應方式變項總變異量的 30.205%。

再者，X 組變項的第二個典型因素 ($\chi 2$) 與 Y 組變項的第二個典型因素 ($\eta 2$) 之典型相關係數為 .269。X 組變項的第二個典型因素 ($\chi 2$) 可以解釋 Y 組變項的第二個典型因素 ($\eta 2$) 總變異量的 7.2% ($\rho^2 = .072$)；Y 組變項的第二個典型因素 ($\eta 2$) 可以解釋 Y 組變項總變異量的 22.452%。因此，X 組變項透過第二個典型因素 ($\chi 2$) 可以解釋 Y 組變異量的 1.627%，即國民小學主任工作壓力透過第二個典型因素 ($\chi 2$)，可以解釋其因應方式變項總變異量的 1.627%。

二組典型相關及重疊量數值以第一個典型相關較大，第二組的重疊量甚小，可見五個控制變項主要是藉由第一個典型因素影響三個效標變項。五個控制變項中與第一個典型因素 ($\chi 1$) 之相關較高者為「教改適應」，其結構係數為 .955；「專業知能」，其結構係數為 .895；「行政負荷」，其結構係數為 .817；「內在衝突」，其結構係數為 .782；「人際應對」，其結構係數為 .683；在效標變項中與第一個典型因素 ($\eta 1$) 的關係較密切者為「解決問題」，其結構係數為 1.000。因而，在第一個典型因素裡，主要是控制變項中的「教改適應」、「專業知能」、「行政負荷」、「內在衝突」、「人際應對」等變項透過第一個典型因素，來解釋因應方式的「解決問題」層面。由於其結構係數的值均為正數，可見國民小學主任在「教改適應」、「專業知能」、「行政負荷」、「內在衝突」、「人際應對」等層面工作壓力越大時，越常採用「解決問題」的因應方式。

再就五個控制變項中與第二個典型因素 ($\chi 2$) 之相關較高者為「行政負荷」，其結構係數為 .424；在效標變項中，與第二個典型因素 ($\eta 2$) 關係較密切者為「尋求協助」，其結構係數為 .691；「自我調適」，其結構係數為 -.443；因而，在第二個典型因素裡，主要是控制變項中的「行政負荷」變項透過第二個典型因素，來解釋因應方式的「尋求協助」、「自我調適」層面。由於「尋求協助」其結構係數的值為正數，「自我調適」其結構係數的值為負數，亦即當國民小學主任在「行政負荷」層面工作壓力越大時，越常採用「尋求協助」的因應方式，而較少採用「自我調適」的因應方式。

伍、結論與建議

一、結論

- (一) 國民小學主任感受中等程度的工作壓力，其中以「行政負荷」層面的壓力最大。
- (二) 女性、31-40 歲及 41-50 歲、主任年資 6 年-10 年、一般大學學歷及偏遠地區的國民小學主任感受到較大的工作壓力。
- (三) 外控信念的國民小學主任工作壓力大於內控信念的國民小學主任。
- (四) 國民小學主任背景變項和控制信念對整體工作壓力及各層面的預測力，以「學校地區」「內外控」的預測功能最佳。

(五) 國民小學主任採用壓力因應方式的頻率屬於中高程度，最常使用的因應方式是「尋求協助」。

(六) 女性、41-50 歲、擔任輔導工作、偏遠地區及學校規模大的國民小學主任，較常採用壓力因應方式。

(七) 外控信念的國民小學主任較常採用「解決問題」方式，內控信念的國民小學主任較常採用「自我調適」、「尋求協助」方式。

(八) 國民小學主任背景變項和控制信念對整體壓力因應方式及各層面的預測力，以「性別」、「學校地區」、「學校規模」的預測功能最佳。

(九) 整體工作壓力越高的國民小學主任，越常採用整體因應方式，在工作壓力各層面上，在「教改適應」、「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」等層面工作壓力越大的國民小學主任，越常採用「解決問題」的因應方式。

(十) 國民小學主任的工作壓力與因應方式具有典型相關存在，主要是由「教改適應」、「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」等變項透過第一個典型因素，來解釋因應方式的「解決問題」層面。由「行政負荷」變項透過第二個典型因素，來解釋因應方式的「尋求協助」、「自我調適」層面。

二、建議

(一) 對國民小學主任的建議

1. 參加主任協同成長團體，以持續專業發展：根據本研究發現：國民小學主任會因專業知能不足而感到有壓力，因此，國民小學主任若能參加主任協同成長團體（所謂的協同成長團體是指一群專業人士，在一段時間內持續且定期聚會，於聚會時間內成員彼此交換專業經驗、分享心得或討論實務問題...等的擴展性團體），除了可以和其他的主任經驗交流、建立個人人際網路外，還可以尋求諮詢管道，促進個人在專業上不斷的成長。更可以增加自己與主任同儕對話與分享行政經驗的機會，以解決工作上的實務問題。

2. 自我調適管控情緒，改善個人信念：本研究結果發現：在整體工作壓力及「專業知能」、「內在衝突」、「行政負荷」、「人際應對」等層面，控制信念皆具有預測力，可見個人的信念對工作壓力的感受有很大的影響。擔任主任職務從事行政工作，常會遇到有些事情非一己之力能完成，而須多人協助配合，因此不確定性較高，有時在無法掌控的情境中，往往會產生負面的情緒，此時個人的信念如果老是怪罪別人，極可能會破壞人際關係，產生不良的後果，更影響行政工作的推動。因此，調適心情，學會「放下」，凡事換個角度看，管控自己的情緒，改善個人信念，相信對減輕壓力會有很大的幫助。

(二) 對學校及校長的建議

1. 加強處室之間的聯繫：根據本研究發現：國民小學主任在推動行政工作時，若與各處室無法協調整合，亦會造成困擾，因此，校長宜定期召開主管會報，充分交換意見，加強處室之間的聯繫、溝通、協調，建立良好的關係，避免處室之間產生嫌隙，各項活動能互相支援與協助，使各處室的業務能順利推展。工作順暢無形中亦能減輕主任的工作壓力。

2. 行政工作依分層負責明細制度化：本研究結果發現：國民小學主任以「行政負荷」層面

的工作壓力為最高，其中「各處室的業務劃分及權責不清，令我感到困擾」單題平均數達中高程度，可見國民小學主任普遍有業務劃分及權責不清的困擾，因此建議縣市政府教育局隨著時代變遷隨時調整並釐清行政工作分層負責明細，學校應依此建立制度，讓主任執掌分明，以減輕主任的工作壓力。

（三）對教育相關主管機關的建議

1.減少各類評鑑、訪視或加以整合：本研究結果顯示：國民小學主任以「行政負荷」層面的工作壓力為最高，其中「各類評鑑、訪視太多，過度製作書面資料耗時又浪費，令我感到有壓力」單題平均數為所有題目中最高的，可見評鑑、訪視確實給主任們帶來很大的壓力，雖然評鑑、訪視的目的是在了解業務推展的進度與方向，可以激勵創新，有其正向的意義。但每次評鑑、訪視都要製作很多的書面資料，耗時又浪費，而且評鑑、訪視不只頻繁甚至有些都是重複的，除了增加行政工作的負擔與壓力外，更影響正常的教學與行政工作，因此建議教育主管機關能減少各類評鑑、訪視或加以整合。

2.經常辦理研習(討)會及觀摩與聯誼活動：根據本研究發現：在整體工作壓力方面，國民小學主任感受到中等程度的工作壓力，在行政工作量、時間的壓力、精神上的負擔，均感受到中高程度的壓力，因此，請教育主管機關經常舉辦業務研討會，讓國民小學主任彼此分享業務上的心得與成功的經驗；經常舉辦專業成長研習課程或觀摩學習活動，提升主任的行政應變能力；經常舉辦國民小學主任情緒管理之相關研習活動，以增進國民小學主任情緒管理的能力；辦理聯誼活動，以紓解主任的工作壓力。

3.師資培育機構應繼續提供修碩、博士學位課程或相關學分：本研究結果顯示：碩、博士學歷的國民小學主任，在「專業知能」層面上，比一般大學學歷的國民小學主任感受到較小的工作壓力。趙秋英（2004）的研究也顯示：碩士學位及學分進修，對教師的教育理念、反省能力及、及研究能力幫助很大。因此，建議師資培育機構繼續提供國民小學主任進修碩、博士學位課程或相關學分。

（四）對未來研究者的建議

1.在研究對象方面：本研究因受限於人力、物力、財力、時間，僅以台灣省中部四縣市（台中市、台中縣、南投縣、彰化縣、）之公立國民小學教師兼任處室主任為研究對象，故研究結果只能針對中部四縣市地區作推論和應用，未來研究者若能克服各項限制因素，以全國的公、私立國民中小學處室主任為研究對象，並比較公、私立學校主任間或國中、國小主任間的差異情形，將使研究結果更具代表性與推論性。

2.在研究方法方面：建議未來研究者採質量並重的方式，針對受試者作深度訪談或實地觀察，讓量的分析與質的詮釋互相驗證，使研究結果更臻完善。

3.在研究變項方面：本研究僅以背景變項與控制信念來探討國民小學主任的工作壓力及面對工作壓力時的因應方式，但從相關文獻及其他研究中發現影響工作壓力的因素頗多，因此建議未來研究者可加入自我概念、學校組織氣氛、校長領導風格、成就動機...等研究變項，使研究結果能更周延。

參考文獻

一、中文部分

- 王素芸（1992）。國民中小學教師工作壓力與倦怠感之探討。*教育研究雙月刊*，27，16—22。
- 王舜清（2001）。*用壓力堆砌成就的樓*。台北：高富國際文化。
- 江鴻鈞（1995）。*台灣省國民小學初任校長工作壓力與因應方式之研究*。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文（未出版）。
- 吳明順（2002）。*國民中學主任工作壓力與因應策略之研究*。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 吳俊容（2002）。*國小特殊班教師與普通班教師工作壓力及其調適策略之研究*。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 吳榮福（2002）。*台南縣國民小學總務主任工作壓力及其因應策略之研究*。國立台南師範學院碩士論文（未出版）。
- 吳毓琦（1992）。教師工作壓力之探討。*國教園地*，42，21—25。
- 李文銓（1991）。*內外控、工作特性、工作壓力與工作滿足、身心健康間之關係*。國立政治大學心理研究所碩士論文（未出版）。
- 宋禮彰（2002）。*組織變革中國民小學行政人員工作壓力與因應方式之研究*。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林水木（2001）。*國民小學組織變革與教師工作壓力關係之研究*。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林玟玟（1987）。*教師A型行為特質、社會支持與工作壓力之研究*。國立政治大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林昭男（2001）。*國小初任主任工作壓力與因應策略之研究*。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文（未出版）。
- 林純文（1996）。*國民小學組織氣候、教師工作壓力及其因應方式之研究*。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林銘科（2003）。*國民小學總務主任工作特性知覺與工作壓力之研究*。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 周元璋（2003）。*彰化縣國民小學兼任行政職務教師工作壓力與因應方式之研究*。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 周立勳（1986）。*國小教師工作壓力、控制信念與職業倦怠關係之研究*。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文（未出版）。
- 邱憲義（1996）。*國民小學學校組織氣氛與教師工作壓力關係之研究*。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 洪朱璋（2004）。*台北市國民小學教師工作壓力與運動參與行為之相關研究*。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 紀翠玲（2002）。*國小兼任行政教師制握信念、工作特性與工作壓力關係之研究*。國立台南師範學院碩士論文（未出版）。

- 陳廷楷 (2003)。國小教務主任在實施九年一貫課程下之工作壓力與因應策略研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 陳青勇 (2001)。國民小學兼任行政職務教師工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 陳聖芳 (1999)。台東地區國小教師工作壓力與工作滿意度之研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。台北市：東華。
- 張瑞芬 (1989)。特殊教育教師工作壓力及其因應方式之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 張慶勳 (1996)。學校組織行爲。台北：五南圖書出版公司。
- 許春霞 (2002)。國小教師 A 型人格特質、工作壓力與班級氣氛之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 郭聰貴 (1989)。組織氣氛、制握信念與國小教師工作壓力之關係。台南師院學報，22，1-20。
- 程一民 (1996)。國民小學教師工作壓力與因應方式之研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文(未出版)。
- 曾吉雄 (2000)。國小教師參與開放教育之工作壓力及其因應策略研究。國立高雄師範大學工業科技教育研究所碩士論文(未出版)。
- 黃惠惠 (2002)。情緒與壓力管理。台北市：張老師文化。
- 黃智慧 (2003)。減緩國小教師工作壓力之行動研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 黃義良 (1999)。國小兼任行政工作教師的工作壓力與調適方式之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 黃義良(2000)。國小兼任行政工作教師的工作壓力與調適方式之研究。屏東師範學院國民教育研究集刊，4，83-114。
- 葉兆祺 (2000)。國民小學實習教師工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 葉龍源 (1998)。國民小學主任工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 葉重新 (1997)。壓力與身心健康。國教輔導，36 (5)，34-42。
- 詹寶完 (2003)。國小教師兼任組長工作壓力之個案研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 趙秋英 (2004)。中部地區國民小學實施九年一貫課程難題與解決對策之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 蔡孟珍 (2001)。國民小學教師參與試辦九年一貫課程之工作壓力與因應策略研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文(未出版)。
- 鄧柑謀 (1991)。國民中學訓輔人員工作壓力、因應策略與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 鄧柑謀 (1994)。壓力因應之意義、理論及其應用。教育研究雙月刊，40，45-51。

- 繆敏志 (1994)。壓力。載於郭靜晃等著：心理學。台北市：揚智文化。
- 謝文全 (2000)。學校行政。台北：五南圖書出版公司。
- 謝琇玲 (1990)。國民中學學校組織氣氛、教師工作壓力及其因應方式之調查研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 羅月華 (2003)。國民小學校長工作壓力與因應策略之調查研究—以台南縣、市為例。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 藍采風 (1981)。生活壓力與適應。台北：幼獅文化公司。
- 龔充文 (1979)。內外控與對壓力威脅的反應-兼對有關研究文獻之回顧。心潮，8，33-43。

二、英文部分

- Auerbach,S.M., & Gramling,S.E. (1998). *Stress management psychological foundations*. Englewood Cliffs,NJ : Prentice Hall.
- Burke,R.J., & Weir,T.N. (1980).What stresses school administrators.*Theory into Practice*,22,64-69.
- Folkman,S. (1984). Personal control and stress and coping process : A theoretical analysis.*Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852.
- Kyriacou,C. (2001). Teacher stress: Directions for future. *Educational Review*, 53(1), 26-35.
- Leach,D.J. (1984). A model of teacher stress and its implication for management. *The Journal of Education*, 17(2), summer, 157-171.
- Litt,M.D., & Turk,D.C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78(3), 178-185.
- McGrath,J.E. (1976). Stress and behavior in organizations, in M. D.Dunnette (ed.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. 1358-1370. Chicago.
- Wahlund,H. & Nerell,G.(1976).*Work environment of white collar workers: Work, health, well-being*. Stockholm: Central Organization of Salaried Employees in Sweden.

圖表部分

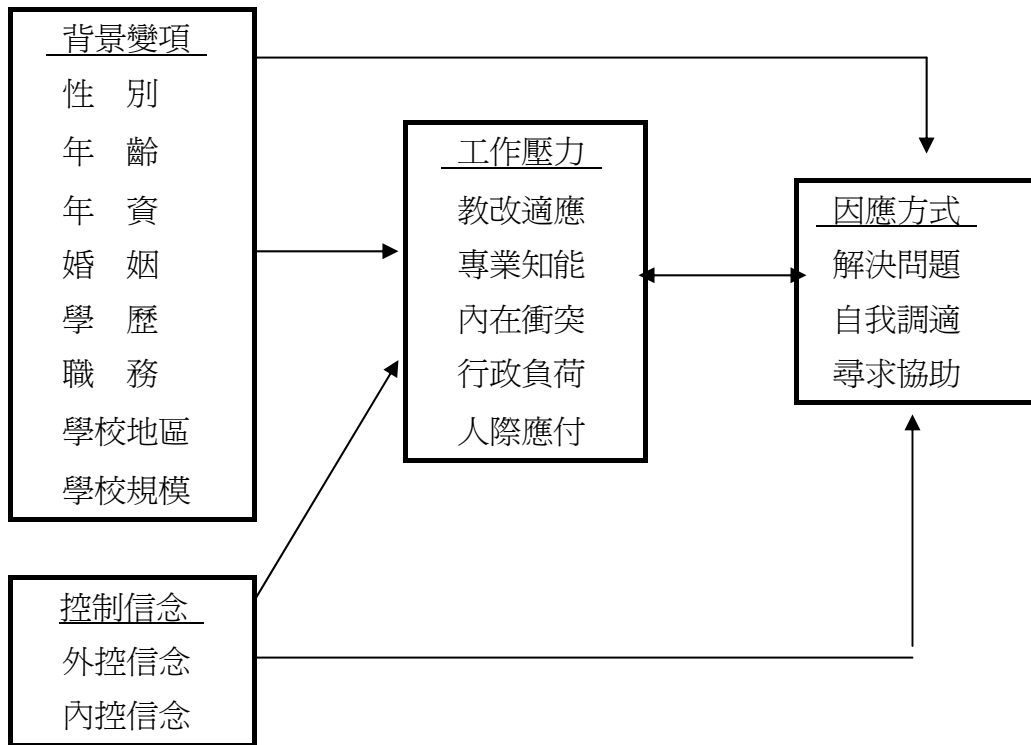


圖 1：本研究之架構

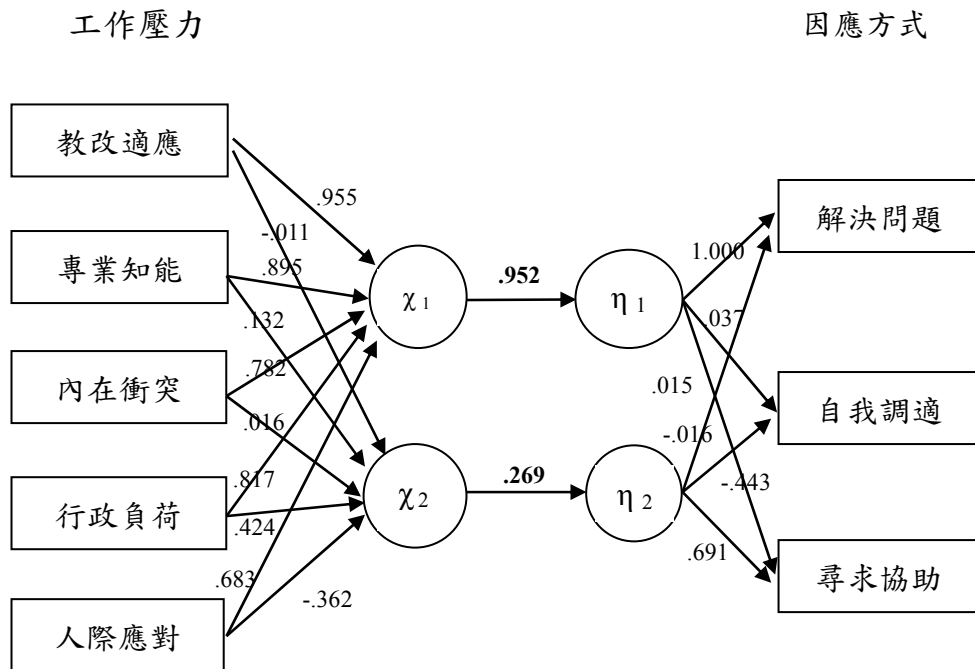


圖 2：國民小學主任工作壓力與因應方式的典型相關分析徑路

表1：不同年齡之國民小學主任工作壓力各層面的變異數分析摘要

壓力層面	年齡組別	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	事後比較
教改適應	30 歲以下	2.43	0.47	組間	193.266	3	64.422	3.226*	
	31-40 歲	2.60	0.57	組內	6908.631	346	19.967		
	41-50 歲	2.71	0.56	全體	7101.897	349			3>4
	51 歲以上	2.48	0.55						
專業知能	30 歲以下	2.37	0.36	組間	154.563	3	51.521	2.285	
	31-40 歲	2.48	0.60	組內	7803.097	346	22.552		
	41-50 歲	2.50	0.56	全體	7957.660	349			
	51 歲以上	2.28	0.71						
內在衝突	30 歲以下	2.19	0.39	組間	440.627	3	146.876	8.249*	
	31-40 歲	2.43	0.51	組內	6160.290	346	17.804		2>4、3>4
	41-50 歲	2.41	0.52	全體	6600.917	349			
	51 歲以上	2.05	0.61						
行政負荷	30 歲以下	2.62	0.73	組間	200.638	3	66.879	4.900*	
	31-40 歲	2.70	0.58	組內	4722.016	346	13.647		2>4、3>4
	41-50 歲	2.77	0.62	全體	4922.654	349			
	51 歲以上	2.43	0.72						
人際應對	30 歲以下	2.24	0.53	組間	106.613	3	35.538	5.485*	
	31-40 歲	2.27	0.61	組內	2241.661	346	6.479		2>4、3>4
	41-50 歲	2.32	0.64	全體	2348.274	349			
	51 歲以上	1.97	0.72						
整體 工作壓力	30 歲以下	2.37	0.37	組間	4752.830	3	1584.277	5.302*	
	31-40 歲	2.51	0.44	組內	103394.43	346	298.828		2>4、3>4
	41-50 歲	2.56	0.45	全體	108147.26	349			
	51 歲以上	2.26	0.52						

* $p < .05$

表 2：不同主任年資之國民小學主任工作壓力各層面的變異數分析摘要

壓力層面	年資組別	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	事後比較
教改適應	5 年以下	2.62	0.56	組間	85.100	3	28.367	1.399	
	6-10 年	2.70	0.53	組內	7016.797	346	20.280		
	11-15 年	2.55	0.64	全體	7101.897	349			
	16 年以上	2.57	0.58						
專業知能	5 年以下	2.50	0.65	組間	192.230	3	64.077	2.855*	
	6-10 年	2.52	0.48	組內	7765.430	346	22.443		
	11-15 年	2.36	0.63	全體	7957.660	349			
	16 年以上	2.27	0.64						
內在衝突	5 年以下	2.38	0.53	組間	237.528	3	79.176	4.305*	
	6-10 年	2.46	0.50	組內	6363.389	346	18.391		2>4
	11-15 年	2.26	0.54	全體	6600.917	349			
	16 年以上	2.18	0.67						
行政負荷	5 年以下	2.72	0.60	組間	98.202	3	32.734	2.348	
	6-10 年	2.77	0.60	組內	4824.453	346	13.944		
	11-15 年	2.59	0.71	全體	4922.654	349			
	16 年以上	2.54	0.69						
人際應對	5 年以下	2.26	0.67	組間	127.661	3	42.554	6.630*	
	6-10 年	2.39	0.56	組內	2220.614	346	6.418		2>3、2>4
	11-15 年	2.06	0.60	全體	2348.274	349			
	16 年以上	2.06	0.77						
整體 工作壓力	5 年以下	2.51	0.46	組間	3382.154	3	1127.385	3.723*	
	6-10 年	2.58	0.41	組內	104765.11	346	302.789		2>4
	11-15 年	2.38	0.49	全體	108147.26	349			
	16 年以上	2.34	0.53						

**p*<.05

表3：不同學校地區之國民小學主任工作壓力各層面之*t*檢定

壓力層面	變項	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
教改適應	一般	308	2.61	0.55	-2.264*
	偏遠	42	2.80	0.63	
專業知能	一般	308	2.42	0.57	-3.917*
	偏遠	42	2.76	0.69	
內在衝突	一般	308	2.35	0.53	-2.119*
	偏遠	42	2.52	0.60	
行政負荷	一般	308	2.68	0.61	-2.009*
	偏遠	42	2.85	0.73	
人際應對	一般	308	2.24	0.64	-1.637
	偏遠	42	2.38	0.73	
整體 工作壓力	一般	308	2.47	0.45	-2.835*
	偏遠	42	2.68	0.54	

* $p < .05$

表4：不同控制信念之國民小學主任工作壓力各層面之檢定

壓力層面	變項	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
教改適應	外控	139	2.64	0.58	.771
	內控	170	2.60	0.55	
專業知能	外控	139	2.54	0.63	2.720*
	內控	170	2.38	0.55	
內在衝突	外控	139	2.46	0.55	3.195*
	內控	170	2.29	0.51	
行政負荷	外控	139	2.77	0.65	2.471*
	內控	170	2.62	0.59	
人際應對	外控	139	2.39	0.66	4.418*
	內控	170	2.14	0.60	
整體 工作壓力	外控	139	2.57	0.48	2.891*
	內控	170	2.42	0.43	

* $p < .05$

表5：不同性別之國民小學主任因應方式各層面之t檢定

因應方式層面	變項	人數	平均數	標準差	t 值
解決問題	男	245	2.58	0.54	-.432
	女	105	2.61	0.52	
自我調適	男	245	2.75	0.44	-2.605*
	女	105	2.88	0.47	
尋求協助	男	245	3.15	0.43	-5.742*
	女	105	3.41	0.47	
整體	男	245	2.80	0.29	-3.797*
因應方式	女	105	2.92	0.26	

* $p < .05$

表 6：不同學校規模之國民小學主任因應方式各層面的變異數分析摘要

因應方式	學校規模	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
解決問題	12 班以下	2.59	0.54	組間	116.627	3	38.876	1.699	
	13-24 班	2.51	0.60	組內	7917.670	346	22.883		
	25-48 班	2.58	0.49	全體	8034.297	349			
	49 班以上	2.71	0.54						
自我調適	12 班以下	2.70	0.46	組間	145.210	3	48.403	3.771*	3>1
	13-24 班	2.80	0.47	組內	4441.444	346	12.837		
	25-48 班	2.87	0.44	全體	4586.654	349			
	49 班以上	2.80	0.41						
尋求協助	12 班以下	3.13	0.47	組間	115.868	3	38.623	5.225*	3>1
	13-24 班	3.21	0.41	組內	2557.721	346	7.392		
	25-48 班	3.32	0.48	全體	2673.589	349			
	49 班以上	3.27	0.39						
整體 因應方式	12 班以下	2.77	0.29	組間	636.456	3	212.152	4.263*	3>1、4>1
	13-24 班	2.80	0.31	組內	17220.473	346	49.770		
	25-48 班	2.88	0.26	全體	17856.929	349			
	49 班以上	2.89	0.30						

* $p < .05$

表7：不同控制信念之國民小學主任因應方式各層面之*t*檢定

因應方式層面	變項	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
解決問題	外控	139	2.64	0.56	1.991*
	內控	170	2.53	0.51	
自我調適	外控	139	2.74	0.44	-2.186*
	內控	170	2.84	0.47	
尋求協助	外控	139	3.12	0.45	-4.383*
	內控	170	3.32	0.46	
整體	外控	139	2.81	0.28	-1.449
因應方式	內控	170	2.85	0.30	

* $p < .05$

表8：國民小學主任工作壓力層面與因應方式層面的典型相關分析摘要

控制變項 (X 變項)	典型因素		效標變項 (Y 變項)	典型因素	
	$\chi 1$	$\chi 2$		$\eta 1$	$\eta 2$
教改適應	.955	-.011	解決問題	1.000	-.016
專業知能	.895	.132	自我調適	.037	-.443
內在衝突	.782	.016	尋求協助	.015	.691
行政負荷	.817	.424	抽出變異數	.33361	.22452
人際應對	.683	-.362	百分比		
抽出變異數	.69177	.06569	重疊	.30205	.01627
百分比			$\rho 2$.905	.072
重疊	.62633	.00476	ρ	.952***	.269***

*** $p < .001$ ； X 變項：工作壓力；Y 變項：因應方式