

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班
學位論文

指導教授：秦夢群博士

新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸
福感與組織承諾關係之研究

研究生：李連成 撰

中華民國 101 年 7 月

謝 辭

在微風輕拂的午后，靜謐優美的井塘樓前，猶記得三年前初次上學行碩課時與漢庭、明俊的對話，恍如昨日。三年來研究所的時光，在此刻論文付梓後終於要告一段落了，感覺有點不真實又有點傷感。

論文得以順利完成，首先要感謝的是恩師 秦夢群教授，由於恩師對於學生的包容與悉心指導，我才能跟隨老師規劃的步驟前進，如期完成論文的撰寫，學生由衷獻上最虔誠的敬意與謝意。此外，還要感謝陳嘉成教授與賴文堅教授，在百忙之中仍撥冗審閱論文細心斧正，並給予多元的研究思考方向及改進建議；而在問卷發放期間，感謝新北市各國小主任與組長的情義相挺，不論是否熟稔，皆本著協助後進之精神，幫忙發放、填答問卷並準時寄回資料，使本論文具有實證資料的代表性。

三年研究所在職進修的過程中，感謝敬愛的秦夢群所長、湯志民主任、吳政達教授、張奕華教授、胡悅倫教授、王鍾和教授與林邦傑教授，分別透過教育評鑑、學校行政經營、教育行政研究、校園建築規劃、教育政策分析、統計套裝軟體應用、學校公共關係、科技領導管理、研究方法與統計、教師壓力與調適與領導心理學等多元角度，讓我得以認識學術殿堂的豐盛，而關於學校行政運作實務與官場應對進退的精闢解析，著實令學生獲益匪淺，感恩不盡。

研究所學生生涯一路走來，感謝學行碩第11屆的同窗摯友，同學不分彼此、提攜共進、資源共享、相知相惜，在伯瑋校長的帶領下，無論是韓國漢陽大學的參訪，或是泰國曼谷的知性之旅，讓我們共同經歷了繽紛燦爛的美好時光。

最後，謹以此論文獻給我最敬愛的父親與我最感念的母親，因為您們的慈愛關懷、嚴格教誨，造就了我刻苦耐勞、努力向上的個性。更感謝我親愛的妻子愛莉，在我求學期間和岳父、岳母負起照顧女兒羽庭的責任，鼓勵我繼續進學修業，讓我無後顧之憂，是支持我最大的後盾。我最親愛的家人，謝謝你們！

連成 謹誌于 2012年仲夏

摘要

本研究旨在探討新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之關係，並分析不同個人背景變項在角色壓力、幸福感與組織承諾上的差異情形，進而探討角色壓力、幸福感與組織承諾的相關性及角色壓力、幸福感對組織承諾的預測力。透過問卷調查法，以新北市國小教師兼任行政人員為對象，共發出576份問卷，問卷內容包括背景變項問卷、角色壓力問卷、幸福感問卷與組織承諾問卷。回收有效問卷518份，可用率為89.93%。資料統計分析上使用描述性統計、獨立樣本t檢定、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關、逐步多元迴歸分析等方法。

本研究結論如下：

- 一、新北市國小教師兼任行政人員在整體角色壓力之感受為中等，三層面中以角色過度負荷感受最大，角色模糊感受最小。
- 二、新北市國小教師兼任行政人員在整體幸福感之感受為中上程度，四層面中以樂觀表現感受最大，身心健康感受最小。
- 三、新北市國小教師兼任行政人員在整體組織承諾之感受相當高，三層面中以努力意願感受最大，留職傾向感受最小。
- 四、新北市國小教師兼任行政人員個人背景變項在角色壓力、幸福感與組織承諾各層面感受有所差異。
- 五、新北市國小教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾相關有所差異。
- 六、新北市國小教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感中以「工作成就」對組織承諾最具預測力。

最後，本研究根據以上結論，分別針對教育行政機關、市立國小行政主管、教師兼任行政人員以及未來研究者提出建議。

關鍵詞：教師兼任行政人員、角色壓力、幸福感、組織承諾

Abstract

The purposes of the study are to explore the relationship among role pressure, sense of well-being and organizational commitment of administrative teachers in New Taipei City elementary schools, to analyze the difference among role pressure, sense of well-being and organizational commitment of varied personal backgrounds, and to further examine the relativity among role pressure, sense of well-being and organizational commitment and how significantly organizational commitment can be predicted via role pressure and sense of well-being. Questionnaire survey is adopted and personal background questionnaire, role pressure questionnaire, well-being questionnaire and organizational commitment questionnaire are included. The questionnaires were distributed to 576 administrative teachers in New Taipei City elementary schools, and 518 valid questionnaires were retrieved, with 89.93% of availability. The data were analyzed with descriptive statistics, independent sample t-test, one-way ANOVA, Pearson Product-Moment Correlation and multiple stepwise regression analysis. The results of the study are as follows:

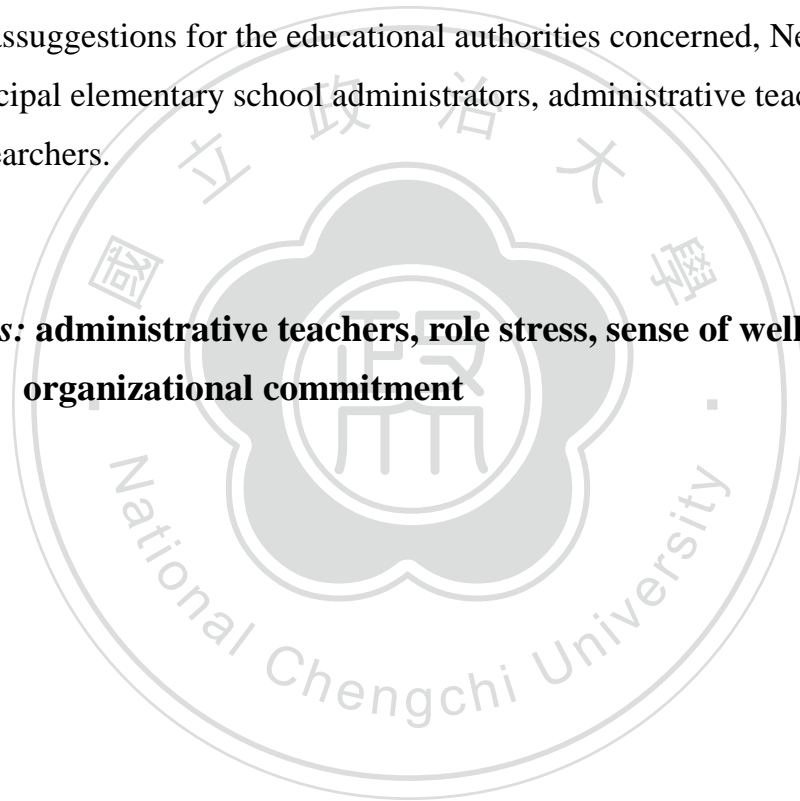
1. The overall degree of role stress among administrative teachers in New Taipei City elementary schools was at the average level, with the feeling of 'role overload' the highest, and the feeling of 'role ambiguity' the lowest.
2. The overall degree of sense of well-being among administrative teachers in New Taipei City elementary schools was above the average, with the feeling of 'positive preference' the highest, and the feeling of 'mental and physical health' the lowest.
3. The overall degree of organizational commitment among administrative teachers in New Taipei City elementary schools was very high, with the feeling of 'hardworking intention' the highest, and the feeling of 'tendency to retain the job' the lowest.
4. The variables of personal background of administrative teachers in

New Taipei City elementary schools do influence the degree of their feelings of role stress, sense of well-being and organizational commitment.

5. There are differences among administrative teachers' awareness of role pressure, sense of well-being and organizational commitment.
6. 'Working achievement' is the most reliable predictor to the organizational commitment of administrative teachers.

Finally, based on the above-mentioned results, the study would be provided as suggestions for the educational authorities concerned, New Taipei City municipal elementary school administrators, administrative teachers and future researchers.

***Key words:* administrative teachers, role stress, sense of well-being, organizational commitment**



目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 研究問題.....	6
第三節 名詞釋義.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	9
第二章 文獻探討	11
第一節 角色壓力之理論分析與相關研究.....	11
第二節 幸福感之理論分析與相關研究.....	33
第三節 組織承諾之理論分析與相關研究.....	51
第四節 角色壓力、幸福感與組織承諾之相關研究.....	74
第三章 研究設計與實施	84
第一節 研究架構.....	84
第二節 研究對象.....	86
第三節 研究工具.....	90
第四節 研究步驟.....	96
第五節 資料處理.....	97
第四章 研究結果與討論	99
第一節 教師兼任行政人員知覺角色壓力分析.....	99
第二節 教師兼任行政人員知覺幸福感分析.....	118
第三節 教師兼任行政人員知覺組織承諾分析.....	140
第四節 教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾之相關分析.....	159
第五節 教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾之預測分析.....	166
第五章 結論與建議	173

第一節 結論.....	173
第二節 建議.....	185
參考文獻	
中文部份.....	192
英文部份.....	201
附錄	
附錄一 正式問卷.....	206



表 次

表 2-1 角色壓力的研究構面與內涵	14
表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究	22
表 2-3 幸福感的相關名詞及定義歸納表	35
表 2-4 國內外幸福量表	42
表 2-5 教師兼任行政人員在幸福感之相關研究	46
表 2-6 國內外學者對組織承諾之定義	52
表 2-7 國內外學者對組織承諾之分類	55
表 2-8 國內教師組織承諾研究層面分析	59
表 2-9 組織承諾理論模式	61
表 2-10 教師兼任行政人員在組織承諾之相關研究	65
表 2-11 幼稚園教師和國小教師角色壓力與幸福感之相關研究	76
表 2-12 教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾之相關研究	77
表 2-13 國中教師主觀幸福感與組織承諾之相關研究	80
表 3-1 正式問卷抽樣表	87
表 3-2 教師兼任行政人員背景變項描述性統計	89
表 3-3 角色壓力問卷各分量表之 Cronbach α 係數	92
表 3-4 幸福感問卷各分量表之 Cronbach α 係數	93
表 3-5 組織承諾問卷各分量表之 Cronbach α 係數	95
表 4-1 教師兼任行政人員「角色壓力」各題填答之平均數與標準差摘要表	100
表 4-2 不同性別教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 t 考驗 分析摘要表	101
表 4-3 不同年齡教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之差異考 驗分析摘要表	103
表 4-4 不同婚姻狀況教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 t 考驗分析摘要表	104

表 4-5 不同學歷教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 t 考驗 分析摘要表	106
表 4-6 不同職務教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 t 考驗 分析摘要表	107
表 4-7 不同行政年資之教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 差異考驗分析摘要表	109
表 4-8 不同學校規模之教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 差異考驗分析摘要表	111
表 4-9 教師兼任行政人員背景變項在「角色壓力」顯著性摘要表 ...	118
表 4-10 教師兼任行政人員「幸福感」各題填答之平均數與標準差摘要表	120
表 4-11 不同性別教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之 t 考驗分 析摘要表	122
表 4-12 不同年齡教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之差異考驗 分析摘要表	124
表 4-13 不同婚姻狀況教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之 t 考 驗分析摘要表	126
表 4-14 不同學歷教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之 t 考驗 分析摘要表	127
表 4-15 不同職務教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之 t 考驗 分析摘要表	129
表 4-16 不同行政年資之教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之差 異考驗分析摘要表	131
表 4-17 不同學校規模之教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之差 異考驗分析摘要表	133
表 4-18 教師兼任行政人員背景變項在「幸福感」顯著性摘要表	139
表 4-19 教師兼任行政人員「組織承諾」各題填答之平均數與標準差摘要 表	140
表 4-20 不同性別教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之 t 考驗 分析摘要表	142

表 4-21	不同年齡教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異考驗分析摘要表	144
表 4-22	不同婚姻狀況教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之 t 考驗分析摘要表	146
表 4-23	不同學歷教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之 t 考驗分析摘要表	147
表 4-24	不同職務教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之 t 考驗分析摘要表	148
表 4-25	不同行政年資之教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異考驗分析摘要表	150
表 4-26	不同學校規模之教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異考驗分析摘要表	152
表 4-27	教師兼任行政人員背景變項在「組織承諾」顯著性摘要表 ..	158
表 4-28	教師兼任行政人員教師知覺角色壓力與幸福感之積差相關分析摘要表	160
表 4-29	教師兼任行政人員教師知覺角色壓力與組織承諾之積差相關分析摘要表	160
表 4-30	教師兼任行政人員教師知覺幸福感與組織承諾之積差相關分析摘要表	163
表 4-31	教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面對知覺整體組織承諾之迴歸預測分析摘要表	167
表 4-32	教師兼任行政人員知覺幸福感各層面對知覺整體組織承諾之迴歸預測分析摘要表	167
表 4-33	教師兼任行政人員知覺幸福感與角色壓力各層面對知覺組織認同之迴歸預測分析摘要表	168
表 4-34	教師兼任行政人員知覺幸福感與角色壓力各層面對知覺努力意願之迴歸預測分析摘要表	169
表 4-35	教師兼任行政人員知覺幸福感與角色壓力各層面對知覺留職傾向之迴歸預測分析摘要表	170

表 4-36 教師兼任行政人員知覺幸福感與角色壓力各層面對知覺整體組織承諾之迴歸預測分析顯著順序摘要表 171

表 4-37 教師兼任行政人員知覺幸福感與角色壓力各層面對知覺組織承諾各層面之迴歸預測分析顯著順序摘要表 172



圖 次

圖 3-1 研究架構圖.....	84
圖 3-2 研究步驟.....	96



第一章 緒論

本研究透過問卷調查以瞭解新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之現況，並探討新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之關係，以提供相關單位參考。本章共分為四節，第一節為研究動機與目的；第二節為研究問題；第三節為名詞釋義；第四節為研究範圍與限制，各節內容分述如次。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

近年來由於社會多元化、現代化及扁平化的急遽變遷，以及教育專業自主權的提升，使得教育環境體系日趨複雜與多元，現代教師除了扮演傳統的傳道、授業、解惑角色外，還需兼任學生資訊供應、輔導管教的角色，另外尚有與家長的親師合作、社區關懷，自身教學精進、進修研究等。教師兼任行政人員除上述的角色外，還增加了行政人員之角色，除了負責上級行政單位交辦之政策業務外，教師同儕、學生、家長、社區及個人所屬之家庭對其皆有不同的角色期望，另外還需負責校務的計畫、執行、考核，以提升教學效果，而增進學校與社區之間的緊密關係，更是少子化現象產生後無可避免的工作之一。復因教育民主化、自由化與行政革新的呼聲四起，因應績效考核制度衍生層出不窮的各種評鑑活動，更讓教師兼任行政人員疲於奔命而無暇他顧。因此，教師兼任行政人員同時扮演了多重角色，相對也承受了多方的壓力。

現行體制下的國民小學職員編制人數不足，以致大部分行政工作皆由教師兼任，而根據 Mintzberg 所提出的組織結構理論，可將學校歸類為專業官僚組織，而教師兼任行政人員屬於學校科層體制的中間層次，既是管理層次的行政人員也是專業層次的教師(秦夢群，2010)。自民國 84 年 8 月 9 日總統明令公布施行「教師法」後，校園組織因民主化開放而蓬勃發展。「教師會」、「教評會」、「教師申訴評議委員會」加上「新制家長會」因而相繼成立。也肇因於此教師兼任行政人員的妾身不明，在「教師會」

眼中的角色猶如依索寓言中的蝙蝠，於招募會員和繳交會費時角色是「教師」，於權利義務發生衝突時角色是「行政人員」，此不正是「池魚之殃的痛苦」(Inter-reference-group)(秦夢群，2006)嗎？

鄭同僚(2006)研究臺北市 20 所公立高中 89 至 91 學年度教師兼任行政職務離職問題(指不續兼行政職務)，發現該三年間各校平均教師兼任行政職務(主任及組長)的任期只有 1.6 年；組長平均任職年數 1.5 年，低於主任平均任職年數 1.7 年；各校組長平均任職年數平均不超過 2 年；主任離職率最高的學校甚至在三年間平均任職年數只有 1.1 年而已。從學校現況來看，學校教師兼任行政人員難為，多數教師避之唯恐不及，導致許多新進、年輕教師被迫接任行政職務。就小型學校的教師兼任行政人員而言，除得負擔較多授課節數，甚至必須身兼二組工作，且人力常有不足情況，角色壓力之大可以想像。而大型學校的教師兼任行政人員，雖然其教學負擔較輕，但常得處理各種突發狀況及龐雜事務，角色壓力更不可小覷。由此可知教師兼任行政人員與一般教師最大的不同乃在於其扮演角色的多元與複雜化，相對而言角色壓力也隨之增加。

故瞭解國小教師兼任行政人員之角色壓力情形到底為何，以及不同背景變項的教師兼任行政人員在角色壓力上是否有所差異，實為本研究動機之一。

根據中央社於 2006 年 9 月 26 日的報導資料顯示，教師自認憂鬱指數偏高佔了 54%，佔了調查比率的一半以上，教師的幸福感低落由此可見。在現今教育環境體系日趨複雜與多元化之下，教師的工作不再單純化，愈來愈多的各種外加業務，讓教師的幸福感不斷降低。金車教育基金會於 2006 年針對全省中小學教師的調查發現，教師憂鬱指數從 2004 年的 64.3% 上升到 2006 的 66.7%，其中教育政策的不確定性佔 29%、行政負擔重佔 22%、與備課時間太少占了 15% 等。這也不免讓人擔心，若這些心理健康出了狀況的教師繼續在校園中教書，與其朝夕相處的學生不僅受教權受到損害、身心理的健康恐怕也會受到負面的影響(羅培文，2010)。親子天下雜誌 2011 年 11 月報導，台北市教育會於 2011 年教師節公布「台北市教師憂鬱傾向調查」指出，超過三分之一的老師，憂鬱傾向達到應找醫療單位協助的程度，將近一半(48%)的教師壓力負荷達到臨界點。更有教書超過十五年的老師吳麗文(化名)，娓娓訴說著她這十幾年來，在台

北市這所明星公立小學，從備受尊寵，到現在深受精神折磨的處境。由此可知現代教師的幸福感真是每況愈下。而教師兼任行政人員身兼教師和行政的雙重身分，除面對教學的壓力，更有繁雜的行政業務要處理，上有教育主管單位、校長的時效和績效要求，下有各式各樣難以管教的學生，內有教師同儕配合度不高和冷漠的態度，外有認為老師應該這樣、應該那樣的家長。身處這動輒得咎、多方壓力的位置，難怪只要到了每年的暑假時，教師兼任行政人員的尋覓總是每個學校的最痛。

邇來吵得沸沸揚揚的軍教課稅案，已完成立法並於民國 101 年起開始課稅，而相關配套措施只增加導師費和固定教師授課節數而已，對於教師兼任行政人員的權利義務或職務加給卻隻字未提，其所產生的相對剝奪感和幸福感低落的狀況，將加劇教師兼任行政人員的離職意願。加上近來社會對學校和教師的期望和要求升高，學校行政業務日漸繁重，學校經營者卻得面對無教師願意兼任行政人員之處境，只得由毫無經驗之新進教師或年資淺的教師接任，而最後仍落得出任一兩年便掛冠求去之窘境，對於學校政策的推動是一大阻礙，也使得經驗無法傳承紮根，對學校發展和校務推動而言傷害極大，屆時一些有教學和行政經驗正值豐富的教師，是否仍一本初衷而不受影響，堅持其對學校的組織承諾而願意繼續留任行政人員呢？還是可能產生所謂的蝴蝶效應而辭去兼任行政職務，甚或影響其他同仁對學校的組織承諾的態度。

國內針對教師兼任行政人員所做的幸福感研究不多，研究者在代課教師時期，擔任 5 年的班級導師，而自取得教師資格後，一直兼任行政人員至今，對於擔任級任導師和兼任行政人員所擔負的角色壓力與幸福感受的差異有深刻的體認，故對於探討當前教師兼任行政人員之幸福感現況特別感到興趣。

當社會各界更加關注教育的發展，我們所關心的是，當教師兼任行政人員的幸福感不佳時，如何能夠從有效的相關的預測因子中，協助教師兼任行政人員個人從中獲得支持，並能夠提升其幸福感。為了有效且具體達到這個目的，將探究當前教師兼任行政人員的幸福感現況以及影響其幸福感的因素，實為本研究之動機二。

學校行政工作在學校經營當中一直扮演著主導者的角色，特別在教學部門具有鬆散結合和非教學部門緊密結合的雙重系統理論學校組織中，學

校行政更是維持學校正常運作及順利達成教育目標最為重要的關鍵角色（秦夢群，2006）。學校的行政工作是支援教師教學的後盾，也是學生享有優質學習環境的保障，教師若對教育工作持有正向積極的態度，將會影響其對組織的認同度。教師對學校組織的認同即為組織承諾，而當組織人員對組織認同感愈高，可為組織帶來正面的行政效益，更可提高對組織的承諾（劉志鵬，1995）。

就學校的教育現場而言，小型學校因為領有行政加給的組長編制員額少，形成教師兼任行政人員的業務繁雜且壓力龐大，再加上工作地點大部份離家較遠，所以流動率高，造成教師兼任行政人員意願低落、行政工作銜接性不足，以致學校在行政推動和傳承上產生極大的困擾（陳貞芳，2006）。小型學校教師編制人數原本就少，又須兼任行政，大型學校人多事雜，教師兼任行政人員往往疲於奔命，加上國小依功能分處辦事，職掌分明，常造成處室之間本位主義及教師兼任行政人員與教師之間的衝突、對立，影響行政支援教學效果，這使得教師兼任行政人員工作愈形繁重。

對教師兼任行政人員而言，或由於興趣、個人需求，或由於被分派、被指定，個人有著不同的感受，使其對組織承諾的情形亦有所差異。研究者將探討國小教師兼任行政人員因背景變項的不同而產生的角色壓力、幸福感與組織承諾的差異情形。教師兼任行政人員既然對學校運作這般重要，教師兼任行政人員在國小又是不可避免的任務，對於教師兼任行政人員之組織承諾探討，實為一重要課題，此為本研究之動機三。

面對時代的快速變遷，科技的日新月異，對於身肩教育重擔的教師兼任行政人員而言，其所擔任的角色也日趨複雜，為了符合社會的期望，教師兼任行政人員擔負起大部份的責任，除了行政工作的時效壓力，更需身兼教學與輔導學生的使命感。根據親子天下雜誌 2011 年 11 月報導，現在老師已經從一種身分，變成一種職業，家長對教師所應付出的義務過度期許，而對於教師所應有的權利一再漠視，在在加重了教師的角色壓力。教師若未達家長期望之「理想角色」，且與本身「實際角色」不相符時，便容易產生緊張、壓力與挫折感，因而造成教師過度、過大的壓力。故教師本身在校園中日趨複雜的角色壓力下，對其幸福感受的影響為何？

最近時常聽到同仁慨嘆教師地位大不如昔、學生越來越難教、尊師重道的觀念淡薄…等等抱怨，因而教師的幸福感普遍低落。但天底下沒有完

全沒有壓力的工作，我們不能期望幸福快樂且沒有壓力的工作，而是必須改變我們本身的態度和行為模式，進而找到幸福生活與樂在工作的方法或途徑。Wiener 曾以教師為對象，研究投入、工作滿足對組織承諾的影響，結果發現員工的忠誠度、工作滿足及組織認同對組織承諾具有影響力。他認為組織可以透過甄選、社會化的歷程，來影響成員的忠誠感、責任感與組織認同，進而提升其組織承諾（林月盛，2003）。根據國內外愈來愈多企業界的研究和數據報告顯示：員工的主觀幸福感越高，就越能發揮創造力、落實執行力，並降低流動率，這些都是提升企業競爭力的要素（徐美雯，2011）。然而，有關企業界的「員工幸福感會影響組織承諾」這項發現，是否適用在國小教師兼任行政人員的身上呢？

近年來國內研究教師兼任行政人員角色壓力的論文大多以教師個人背景變項，如：性別、年齡、學歷、兼任行政年資、職務等，及學校環境變項，如：學校規模、學校位置等，作為可能的角色壓力源，如陳瑞成(1998)、吳敏綺(2001)、陳傳宗(2003)、施春明(2006)、王婉玲(2007)、李中正(2008)、王國浩(2009)等，而有關教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾兩者相關的實證研究所搜尋到的論文研究，只有鄭仁忠(2004)、張家禎(2006)和李立泰(2006)3篇而已。在組織承諾的研究中，以往多從組織認同、努力意願、留職傾向三個層面來探討（邱馨儀，1996），且較少以教師兼任行政人員為研究對象。本研究的焦點乃針對教師兼任行政人員個人背景、角色壓力、幸福感與組織承諾之變項，探討其間的關係以及相互影響的程度，此為本研究之動機四。

綜合上述，本研究將以新北市國小教師兼任行政人員為對象，探討不同背景的新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力、幸福感與組織承諾之差異情形，以及探討此三者間是否具有相關性，角色壓力與幸福感對組織承諾是否具有預測力，並整理歸納相關的研究結果、提出具體建議，以作為新北市國小教師兼任行政人員及教育相關單位之參考。

貳、研究目的

根據上述的研究動機，本研究之主要目的如下：

一、瞭解新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力、幸福感與組織承諾之

現況。

- 二、探討新北市國小教師兼任行政人員之不同個人背景變項在其在角色壓力、幸福感與組織承諾之差異。
- 三、分析新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力與幸福感之間、幸福感與組織承諾之間及角色壓力與組織承諾之間的相關情形。
- 四、瞭解新北市國小教師兼任行政人員之角色壓力與幸福感對組織承諾的預測情形。

第二節 研究問題

依據上述之研究目的，本研究之待答問題如下。

- 一、新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力、幸福感與組織承諾之現況為何？
- 二、不同背景變項之新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力、幸福感與組織承諾是否有所差異？
- 三、新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力與幸福感之間、角色壓力與組織承諾之間及幸福感與組織承諾之間是否有相關？
- 四、新北市國小教師兼任行政人員之角色壓力與幸福感對組織承諾之預測力為何？

第三節 名詞釋義

本研究之重要名詞包括「教師兼任行政人員」、「角色壓力」、「幸福感」與「組織承諾」，茲將其意義分別說明如下。

壹、 教師兼任行政人員

「教師兼任行政人員」係指依據國民教育法施行細則修正條文第十七條之規定，包含國民小學教師兼任教務、訓導(學務)、總務、輔導各處室編制內之主任和組長職務者，並不包括校長、人事及會計主任等專任人員。本研究所指之「教師兼任行政人員」係指依據上述法規，任職於新北市公立國民小學具正式教師資格且擔任行政人員之現職教師，包含教師兼主任、教師兼組長，且所稱兼任行政人員係指在教師本職以外還同時擔任其他行政職務，此職務具有行政職務主管加給。

貳、 角色壓力

本研究所稱之角色壓力乃是指在組織中因主、客觀的內外因素與環境影響，個人對其角色期望感到不確定、無法勝任某一角色期望或無法表現出適當的角色行為時，所知覺到的一種心理負擔。

本研究之角色壓力涵蓋三個層面，包含：角色衝突、角色模糊及角色過度負荷。茲將其意義說明如下：

- 一、 角色衝突：指教師兼任行政人員被賦予的角色期望不一致，或與自我認知的角色期望有所差異，因而無法調適自己來達成角色期望，當教師兼任行政人員無法自我調適時就產生所謂的角色衝突。
- 二、 角色模糊：指教師兼任行政人員無法獲得明確的角色要求或角色期望訊息，以致對工作目標、權責劃分、完成角色任務的方法無法清楚瞭解，因而感到心理困擾與壓力的狀況。
- 三、 角色過度負荷：指教師兼任行政人員被賦予過多的角色任務，或角色行為要求過高，導致無法在一定的時間內完成或能力不足以負荷角色任務，因而造成心理負擔與壓力的狀況。

本研究係指新北市國小教師兼任行政人員在「新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾調查問卷」角色壓力部分中對各層面敘述問題之得分情形，得分越高，表示其角色壓力越重；得分越低，表示其角色壓力越小。

參、 幸福感

幸福感是一種個人主觀的經驗感受，其涵蓋教師兼任行政人員對其生活、工作滿意的評估及正負情緒的評估，這是幸福感研究中被最廣為採用的定義。本研究將幸福感的層面分為：生活滿意、家庭關係、工作成就及身心健康共四個層面。本研究就操作型定義而言，是指受試教師兼任行政人員在「新北市國小教師兼任行政人員幸福感問卷」之得分越高，則幸福感越高；反之，則幸福感越低。其定義如下：

- 一、 樂觀表現：指個人對生活與未來職業生涯發展擁有正面的期望。
- 二、 身心健康：指個人在身體、心理與社會呈現完全安適的狀態，並有規律的生活習慣且沒有疾病或其他狀況。
- 三、 生活滿意：指個人對於生活整體層面調適與生活品質主觀認定的滿意程度。
- 四、 工作成就：指個人對自己工作表現和專業成果方面評估與感受的優劣程度。

肆、 組織承諾

組織承諾係指教師兼任行政人員對於學校目標、價值、信念的認同，願意為學校奉獻更多心力，並且續任學校行政人員之意願和行為表現。針對組織承諾研究工具的內容而言，學者多以組織認同、努力意願與留職傾向三個層面作為研究，因此本研究亦以該三個層面作為組織承諾問卷編製的內容要素，教師兼任行政人員在此量表上得分愈高，代表其組織承諾較高；反之，則愈低。茲分述如下：

- 一、 組織認同：係指教師兼任行政人員對學校目標、價值、信念的認同。
- 二、 努力意願：係指教師兼任行政人員對學校忠誠關懷，願意為學校教學或行政工作，奉獻更多心力。
- 三、 留職傾向：係指教師兼任行政人員希望繼續留任學校行政人員之服務態度和行為表現。

第四節 研究範圍與限制

本研究所包含的研究範圍與限制茲分述如次。

壹、 研究範圍

一、 研究對象

本研究以新北市公立國民小學為取樣範圍，採現有204所國民小學教師兼任行政人員(即教師兼主任、組長)為研究對象。

二、 研究時間

本研究以新北市立國民小學一百學年度上學期現況資料為依據。

三、 研究變項

本研究以問卷調查法探討新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之關係。在進行文獻探討後，選定教師之性別、年齡、婚姻、學歷、擔任職務、兼任行政年資、學校規模為本研究之背景變項，而教師兼任行政人員角色壓力、幸福感為自變項，組織承諾為本研究之依變項。

貳、 研究限制

一、 研究對象

本研究因受限於人力、時間及經費關係，故僅以新北市國小教師兼任行政人員為研究對象，對其他縣市、私立學校的教師兼任行政人員並未納入本研究之研究對象，因此本研究結果僅推論於新北市國小教師兼任行政人員，無法推論於其他縣市。

二、研究方法

本研究採問卷調查法進行研究，由教師以自陳的方式填寫問卷，教師基於個人主觀判斷，在填答時可能未必與實際表現完全相符，也可能受到社會期許或者受主觀認知、個人情緒等內在因素的影響而產生誤差。



第二章 文獻探討

依據研究目的，本研究蒐集與整理相關理論與研究文獻，以作為本研究之參考依據。本章主要在探討國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之相關內涵。本章一共分為四節，第一節為「角色壓力之理論分析與相關研究」；第二節為「幸福感之理論分析與相關研究」；第三節為「組織承諾之理論分析與相關研究」；第四節為「角色壓力、幸福感與組織承諾相關研究」。

第一節 角色壓力之理論分析與相關研究

本節分成四部份，先說明角色壓力的意涵，再闡述角色壓力的理論模式及角色壓力的測量，最後探討國民小學教師兼任行政人員壓力來源，茲分述如下：

壹、 角色壓力之意涵

一、 角色壓力之意義

(一) 角色的意義

角色一詞原是戲劇領域的專門用語，之後常被應用於生活中的角色扮演。又因行為科學的發展，角色的概念逐漸延伸為個人在人生舞台上的地位與責任（陳傳宗，2003）。郭為藩在1971年時分析多位學者對角色的定義，歸納出以下四點結論（引自王國浩，2009）：

1. 角色係由一套結構性的行為或一組行為模式所表現。
2. 角色涉及某一類別的人共同的行為特性；通常角色代表具有某種社會地位或身份的人共同的人格屬性或行為特質。
3. 角色係在社會互動情境中表現。
4. 角色所涉及的行為期待，代表社會結構的一部份。

角色具有多元意涵，角色為個人在社會團體中一種身分地位的表徵，須遵循社會系統中成員所賦予此一身分地位的期望與規範。這種觀念運用到國小教師兼任行政人員身上，因其同時具備教師與行政人員的雙重角色，

必須遵循特定的行為表現與規範。因此，教師兼任行政人員在學校扮演支援者、協助者、服務者、計畫者、執行者、管理者、領導者等角色，這些角色即是他們在社會組織結構中所被賦予的行為期待、特性或模式(王國浩，2009)。

綜上所述，角色乃指個人在社會團體中所扮演的一個職務或位置，依照此一職務或位置的特性而必須遵守的特殊行為規範，並接受來自本身及周遭人員的期望。在現實生活中每個人都必須扮演不同的角色，以教師兼任行政人員來說，在家中可能扮演父親或母親、先生或太太、兒子或女兒、甚至孫子或孫女；在學校則同時扮演下屬、上司、同儕、老師等多重角色。

因此，教師兼任行政人員基於學校組織所賦予的職務與地位，必須接受來自上司、下屬、同儕、學生、家長及自我對其身兼教師和行政人員的角色期望。

(二) 壓力的意義

「壓力」乃源自於物理學和工程學的觀念，用以表示物體受到外力作用所產生的抗力。壓力是一個自古迄今一直存在的問題，可以說和生活同步存在，從個人日常生活至生涯發展的各種抉擇，均存在著壓力，顯示出生活中處處有壓力，壓力也已經是現代人共通的生活特性。然而壓力亦是一種能量，有助於個人應付生活中的危機與挑戰，協助個人預測未來可能發生的危機，或覺察外在環境可能的威脅，促使個人產生必要之反應(吳清山，1992)。另外基於外在社會資源之多寡、組織制度之不良、結構功能之不彰及個人內在之自我調適能力、動機需求強弱、身心健康狀況等情況也是導致個體產生壓力的主要因素(徐西森，1998)。

Selye(1956)首先將此理論引用至社會科學的領域，將壓力界定為對任何需求所產生的一種非預期的反應。而後社會學與心理學者各家對角色因研究方法論的不同，即有不同的觀點來定義，有由生理及心理狀況的反應，將壓力定義為「個人的狀況或心理上的失調」；有的則以情境來定義，認為壓力是「個體在某一情況中所感到的緊張、焦慮、害怕及其他心理上的失調」；也有採社會化的觀點，認為「當個人扮演各種角色時，因為無法學習到與角色有關的權利與義務，不能有效的表現角色，就會產生壓力(吳敏綺，2001)。

綜而言之，壓力乃是個人和外在環境之互動關係，當個人面對內在和

外在的刺激或負荷，所產生的一種適應性反應，包含正向及負向的情緒反應。因此，不同的人因其對壓力的知覺和認知差異，所感受的壓力亦有所不同。

（三）角色壓力的意義

Kahn、Wolfe、Quinn、Snoek 與 Rosenthal 在 1964 年提出的「角色中介模式」乃是探討角色壓力的系統性論述，認為角色壓力是由於個人與組織的溝通協調不良。若以社會化的觀點來看，當個人扮演各種角色時，因為無法學習到與角色有關的權利和義務，不能有效的表現角色，就會產生所謂的壓力（魏國贈，2008）。

根據 Harday 與 Conway（1978）的研究，角色壓力是由於外在因素干擾了內在體系的穩定性，而使個人在其所處的社會結構中，無法表現適當角色行為的一種狀況；魏國贈（2008）認為角色壓力是指角色扮演者，面對內、外部成員對其角色期望不明確、過多、不一致；或個體內在因素、覺知無法適當扮演多重角色行為時，所產生之行為及心理負擔。

董秀珍（2002）認為角色壓力是指個體受到外在力量的影響，經由心理認知，感受到無法完成其角色任務，或無法表現出適當的角色行為時，所產生的一種負面反應；張淑萍（2009）認為角色壓力是指個體對角色的認知受到外在環境或內在因素影響後，因角色要求或期望太多，或對角色期望不清楚或不一致，以致無法完成其角色任務或無法表現出適當的角色行為時，所知覺到的一種心理負擔。吳煥烘與林志丞（2011）認為角色壓力是指對工作情境中之角色期望訊息感到不明確，因而產生角色模糊、不一致產生角色衝突或能力不足以負荷，以致感到心理困擾與壓力。

綜上所述，本研究認為角色壓力是指在組織中因主、客觀的內外因素與環境影響，個人對其角色期望感到不確定、無法勝任某一角色期望或無法表現出適當的角色行為時，所知覺到的一種心理負擔。

二、 角色壓力之內涵

關於角色壓力的內涵，國內外之學者各有不同的看法，為瞭解角色壓力的研究內涵，研究者整理國內近年來有關中小學教師兼任行政人員角色壓力之相關研究，藉以分析角色壓力的研究層面與內涵，茲列表統計如表

2-1 :

表 2-1 角色壓力的研究層面與內涵

研究者 (年代)	研究層面 研究對象	角色	角色	角色	角色	期望
		衝突	模糊	過度 負荷 (量)	能力 不足 (質)	與動 機衝 突
謝承慶 (2001)	彰化縣國小兼任行政職務教師	✓	✓	✓	✓	✓
吳敏綺 (2001)	中部四縣市之現職國民小學女性主任	✓	✓	✓	✓	
韓繼成 (2002)	屏東、高雄縣市國中訓導主任、組長	✓	✓	✓		
黃敏榮 (2003)	北部縣市公立高中主任、組長	✓	✓	✓		
陳傳宗 (2003)	北縣、桃園縣國小總務主任	✓	✓	✓		
鄭仁忠 (2004)	高雄縣市、屏東縣三縣市國小主任	✓	✓	✓		
黃建安 (2004)	高雄縣市國小組長	✓		✓	✓	
高景志 (2005)	高高屏地區國民小學訓導人員	✓	✓	✓		
林義凱 (2005)	全國國小資訊組長	✓	✓	✓		
李嬪嬋 (2005)	基、北、桃國小事務組長	✓	✓	✓		
黃鶴嶺 (2005)	臺北縣市國小教務主任	✓	✓	✓		
吳朝舜 (2006)	北部四縣市國小教務主任	✓	✓	✓		

李立泰 (2006)	臺北縣完全中學主任、組長、副組長	✓	✓	✓		
施春明 (2006)	臺北市國小主任、組長	✓	✓	✓	✓	✓
張家禎 (2007)	雲林縣國小兼任行政職務教師	✓	✓	✓		
張秀玉 (2007)	桃竹苗四縣市公立國民小學訓導人員	✓	✓	✓	✓	
魏國贈 (2008)	高雄縣國小兼任行政職務教師	✓	✓	✓		
李中正 (2008)	桃竹苗四縣市國小體育組長	✓	✓	✓		
李建華 (2008)	臺北市國小教務主任	✓	✓	✓		
王國浩 (2009)	北市公立國民中學兼任行政職務教師	✓	✓	✓		
蘇彩玉 (2011)	屏東地區國小兼任行政工作教師	✓	✓	✓		
合計		21	20	21	5	2

資料來源：研究者自行整理

根據表 2-1 資料顯示，大部分的研究採用角色衝突、角色模糊、角色過度負荷三項層面，因此本研究根據上述之相關文獻以此三項層面探討教師兼任行政人員的角色壓力，分述如下：

(一) 角色模糊

角色模糊又稱為角色曖昧、角色不明確或角色混淆。角色模糊是指個人無法獲得明確的角色期望、達成角色期望的方法及角色績效的結果訊息的程度，以致對工作目標、權責劃分、完成角色任務的方法無法清楚瞭解，因而感到困擾與壓力並產生無所適從的負面心理反應。

以國小教師兼任行政人員而言，因身兼教學與行政工作，角色期望可能來自於校長、主任、教師同儕、學生或家長等，若角色賦予者傳達的相

關訊息產生誤解，這時教師兼任行政人員就會對自己的角色應定位在何種行政職務範圍感到模糊不確定，甚而扭解角色期望，或無法採取有效的方法來完成任務，便形成角色模糊，影響角色績效。

(二)角色衝突

秦夢群（2006）將角色衝突分為四類：

1. 不同角色間的衝突(Inter-role conflict)：發生在個人同時扮演數種角色時，又稱為「三面夏娃的痛苦」。
2. 不同團體內的衝突(Inter-reference-group)：發生在個人處於兩個對立的團體中間，又稱為「池魚之殃的痛苦」。
3. 團體內的衝突(Intra-reference-group)：發生在個人面對團體內兩派不同的人士時，又可稱為「兩面不是人的痛苦」。
4. 角色與人格的衝突(Role-personality conflict)：發生在個人扮演的角色與其人格不合時，又稱為「為五斗米折腰的悲哀」。

對教師而言，學校組織、社會文化和個人特質之間的不一致，是形成教師角色衝突的主要因素(吳宗立，2003)。國小教師兼任行政人員同時扮演教師、行政人員、教師同儕、上司和部屬等角色，而當被要求扮演的角色之間互相衝突或與個人本身的價值觀念不一致，以致無法調適自己的心理感受，無可避免的將感受到角色衝突的壓力(蘇彩玉，2011)。

(三)角色過度負荷

角色過度負荷指的是個人由於時間或精力的限制，無法同時滿足所有角色期望的現象。當個人被賦予的角色行為過多、角色任務要求過高，因而無法在限定的期間內完成，超出個人心理與生理上所能負荷的程度，因而感到困擾與壓力的情況，包括工作量太大、要求太高等。

目前的國小編制缺乏專任行政人員，行政工作多由教師兼任，教師兼任行政人員既要負責教學、輔導又要負責行政工作，很容易造成角色過度負荷的情形。

綜合以上所述，無論是角色模糊、角色衝突或是角色過度負荷，當個人在其所處的組織體系中，因組織結構的不平衡或角色期望的不一致，而無法成功地行使其角色職責的狀態，便會造成各種的角色壓力。

貳、 角色壓力之理論模式

角色壓力的理論研究由國外學者提出，而研究的學者有 Kahn 等人（1964）、Van Sell、Brief 與 Schuler（1981）、Hoy 與 Miskel（1982, 1987）、Steers（1981）等。Kahn 等人（1964）首先將角色理論運用到組織之研究，建立角色中介模式（role episode model），從此奠定了角色壓力的理論基礎。Van Sell 等人（1981）的角色衝突模式（role conflict model）與角色中介模式皆著重組織、個人與人際因素之間的交互作用。Hoy 與 Miskel（1982）的角色壓力模式，以社會系統的觀點來探討角色壓力的形成原因。另 Hoy 與 Miskel（1987）根據 Getzel 與 Guba（1957）的社會系統理論，提出更為周延的學校社會系統模式，並據此修正模式提出角色衝突起源模式。而 Steers（1981）綜合許多社會心理學者的研究結果，導出角色壓力整合模式。分別說明如下：

一、 Kahn 等人（1964）的角色中介模式

Kahn 等人認為角色壓力是因為不當的角色期望而產生，而角色期望主要是角色賦予者與焦點人物在組織中的互動過程所引起，因此影響組織中角色壓力的因素，除了角色賦予者的角色期望及其所形成的客觀角色壓力外，焦點人物個人的主觀認知、體驗及反應，也是一種角色壓力的來源。此外，影響互動的組織因素、人格特質因素及人際關係因素，也會造成角色期望與角色壓力感受程度的差異（陳傳宗，2003）。

此互動循環的歷程由組織因素（組織結構、組織任務、角色要求、工作特質及組織的物理環境等）、人格特質（個人需求、價值觀、動機、習慣、年齡、性別、年資、學歷、婚姻狀況、個人能力等）、人際關係（相互依賴程度、互動頻率、溝通型態、情感關係與彼此間回饋和參與程度等）三個因素決定，進而影響到角色接受者的角色壓力程度。由此可見，影響兩者間角色期望傳遞及互動歷程的因素很多，但可透過反應、回饋、修正、循環等過程，使角色接受者從中試圖取得平衡點（王國浩，2009）。

二、 Van Sell 等人（1981）的角色衝突模式

角色衝突模式強調在一個組織情境中，人與人之間的交互作用過程，而此互動歷程中組織、個人及人際關係會彼此影響互動。此模式與上述之角色中介模式非常相似，皆著重組織、個人及人際關係等三因素對角色互動歷程與角色壓力形成的影響。針對此三種因素說明如下：

1. 組織因素：包括組織結構、職位、角色要求、工作、物理環境與組織措施等。
2. 個人因素：包括個人需求、價值觀、年齡、性別、任職年資、教育背景與個人能力等。
3. 人際因素：是指角色決定者與角色行為者的互動關係，包括互動次數、溝通模式、回饋和參與的情形等。(王國浩，2009；陳傳宗，2003；張秀玉，2007；韓繼成，2002；蘇彩玉，2011)。

此模式的角色賦予者與角色接受者的互動過程，是透過三種人際過程，以教師兼任行政人員來說，當角色賦予者（校長、主任、教師、學生、家長）將訊息賦予他（教師兼任行政人員）時，由於他對訊息的知覺與角色賦予者的期望有所差距或是他扮演的角色過多時，就會產生角色壓力。換言之，角色賦予者根據組織因素中的結構、職務、措施、角色要求、物理環境等狀況和自己的主觀體驗，形成對角色接受者的角色期望；而角色接受者在接收相同的角色訊息時，會因個人因素中的需要、地位、價值、學歷、能力、年齡、性別、服務年資等差異，產生不同的認知及反應；再透過角色賦予者與角色接受者在溝通模式、互動次數、回饋及參與的人際互動過程，致使三個因素彼此影響交互作用，形成角色壓力。

三、 Getzel 與 Guba (1957) 社會理論系統模式

Getzel 與 Guba (1957) 的社會系統理論模式中，強調社會組成份子在一種社會系統中，其所表現的行為受到制度 (Institution) 和個人 (Individual) 兩個因素共同影響。就制度層面而言，整個社會是由制度的次級系統所構成，每一制度又是一組社會地位（角色）的特殊組合，而每一角色則是人們對於該地位者行為表現的角色期望。就個人層面而言，社會的組成份子是人，而每個人都有其獨特的人格與需求。因此，在上述兩個因素的交互

作用下，Getzel 認為由於社會對制度角色的期望不同，個人人格與角色期望亦有所差異，組織中必定會發生角色衝突現象。其將角色衝突分為四種：角色期望及人格傾向的衝突、角色間及角色內的衝突、角色期望知覺的衝突和角色人格障礙的衝突（楊朝均，2010）。

四、 Hoy 與 Miskel（1982）學校社會系統修正模式

Hoy 與 Miskel 根據 Getzel 與 Guba 社會系統理論，結合社會學的角色與心理學的人格兩個概念，提出更為周延的學校社會系統修正模式，以探討角色壓力的成因。此模式認為個人在組織中的行為除了受到制度與個人層面的影響，還應包括非正式組織層面的因素。在正式組織中，工作團體透過社會期望與個人需求產生交互作用與相互修正，並發展其非正式組織、地位、結構與文化，且藉著團體規範對組織成員的行為產生影響（李立泰，2006；施春明，2006；陳傳宗，2003；張秀玉，2007；楊朝均，2010；魏國贈，2008）。

組織成員（如教師兼任行政人員）總是設法使自己所扮演的角色符合己身個性，也就是能夠重新塑造科層體制中的角色，使個人的需要得到實現；相反的，「學校組織本身」也企圖塑造成員個人，使他們能適應規定的角色，充分達成學校組織的目標。因此，個人的組織行為除了受到「個人」、「人格」與「需求」等因素，也受到「正式工作團體」與「非正式組織」的影響（李立泰，2006）。

五、 Hoy 與 Miskel（1987）角色衝突起源模式

此模式是 Hoy 與 Miskel 根據學校社會系統修正模式為基礎所發展出的角色衝突起源模式，此模式著重於角色、人格、規範與環境各層面所存在的衝突，認為社會系統中的各層面之內與之間皆有發生衝突的機會。此模式共包含七種可能的衝突：1.角色本身的衝突（多重角色間期望的衝突、角色賦予者間的衝突及角色賦予者本身的衝突）；2.人格本身的衝突；3.規範本身的衝突；4.角色與人格間的衝突；5.人格與規範間的衝突；6.角色與規範間的衝突；7.角色、人格、規範與社區價值間的衝突（施春明，

2006；陳傳宗，2003；張秀玉，2007；魏國贈，2008）

六、 Steers (1981) 角色壓力整合模式

此模式考慮到較多的變項，認為影響工作環境的壓力因素，主要有兩個來源：一為組織方面的影響；另一為個人方面的影響。此外，個人社會支持的程度對於壓力的產生具有調和作用。茲將組織因素及個人因素說明如下：

- 1、組織因素：包括職業差異、角色模糊、角色衝突、角色過度負荷（質與量）、過度閒置、負責人事及缺乏參與。
- 2、個人因素：包括內外控、A 型人格、生活改變率、能力與需求、內外向及彈性-固著（魏國贈，2008）。

綜合言之，壓力會隨著組織團體的成長、客觀環境的改變、角色期望的轉換、個人能力的增進、心理認知的調適與社會支持的程度，而產生增加或降低的現象。角色壓力形成的原因、來源及過程，存在著多面性與複雜性，而造成壓力的因素，更包含組織環境、人格特質及人際關係等面向，絕非單一理論模式所能完整涵蓋。

參、 角色壓力之測量

Lichtman 與 Hunt 於 1973 年指出角色的客觀特質及角色接受者的主觀知覺反應都可能產生角色壓力，所以必須分別以客觀的測量（objective measure）與主觀的測量（subjective measure）兩種方式來測量角色壓力。然而客觀性角色壓力的測量，在實際的情境中很難對角色賦予者進行，因此多數的研究者仍以自陳式量表對角色接受者進行主觀性的角色壓力測量（引自張秀玉，2007）。

目前主觀的測量方法，最為研究者所廣泛支持及運用的是 Rizzo、House 與 Lirtzman (1970) 所發展出來的「角色衝突與角色模糊問卷」(role conflict & role ambiguity questionnaire)。國內研究者亦多以此份問卷作為藍本，編製適合研究情境的問卷，但是此問卷僅包含「角色衝突」及「角色模糊」兩個層面，無法涵蓋角色壓力的全貌，因 Kahn 在 1980 年時將角色

過度負荷的觀念從角色衝突中區分出來，認為角色負荷過重是因必須在限時內完成許多工作，但卻又做不到，所引發量的過度負荷，而讓個人產生倦怠感與壓力感(引自謝承慶，2001)。再加上 Steers (1981) 角色壓力整合模式指出除了個人因素外，尚有組織因素的影響：包括了角色過度負荷(質與量)，考慮到較多的變項，能較完整的呈現出角色壓力的各個面向。因此，多數研究者通常會視研究需要而參考其他量表，再加入「角色負荷」層面，以提高研究的完整性(引自王國浩，2009)，也更符合角色壓力的實際內涵。

本研究採用蘇彩玉(2011)所編製的角色壓力量表。本量表總共有 17 題，分別是角色負荷、角色模糊、角色衝突三個層面，進行信度分析後，各分量表「角色負荷」、「角色模糊」、「角色衝突」的 Cronbach α 係數為 .882、.858、.854，而總量表的 Cronbach α 係數為 .926，顯示此量表的內部一致性高，信度良好。且此量表之效度，其解釋變異量分別為 46.75%、56.21%、62.66%，顯示此量表之建構效度尚可接受。

本量表採 Likert 五點量表來編製與計分，選項從「完全不符合」1 分、「少部分符合」2 分、「尚可」3 分、「大部分符合」4 分、「完全符合」5 分，若為反向題則反向計分，即「完全符合」1 分、「完全不符合」5 分，餘此類推。研究對象在此量表上得分愈高者，代表其角色壓力較高；反之，代表其角色壓力較低。藉以瞭解新北市國小教師兼任行政人員之角色壓力的現況。

肆、 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究

研究者於 2011 年 10 月 12 日以兼任行政和角色壓力為關鍵字在臺灣博碩士論文知識加值系統網搜尋，發現有關兼任行政在角色壓力之研究數總計 12 篇。再以主任、組長和角色壓力為關鍵字搜尋，發現主任和角色壓力有關之研究計有 10 篇；而組長和角色壓力有關之研究有 6 篇。為防疏漏再以訓導、教務、總務、輔導和角色壓力為關鍵字搜尋，扣除重複研究，發現訓導和角色壓力有關之研究計有 3 篇；總務和角色壓力有關之研究計有 1 篇；輔導和角色壓力有關之研究計有 2 篇；另和教師兼任行政人員有關之研究計有 6 篇，總計和兼任行政人員有關之研究達 40 篇，因此研究

者選取與本研究主題方向較相近、較新的相關研究進行討論並以表 2-2 加以整理分析。

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究結果(摘要)
謝承慶 (2001)	彰化縣國民 小學擔任行 政工作教師 角色壓力及 其相關因素 之探討	彰化縣公 立國民小 學擔任行 政工作教 師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師行政工作感受角色壓力的平均數低於量表 midpoint 但接近量表 midpoint。 2. 用單因子變異數分析考驗服務年資、擔任行政工作、學歷、學校規模等變項對整體角色壓力以及角色壓力各層面，除學歷外，整體角色壓力以及角色壓力各層面幾乎均有顯著差異。 3. 以教師控制信念對整體角色壓力及角色壓力各層面進行單因子變異數分析，結果發現達顯著差異。 4. 知覺校長的關懷、倡導行為與其感受整體角色壓力、各層面角色壓力的關係亦達顯著相關。 5. 教師知覺校長「低關懷高倡導」、「低關懷低倡導」的領導方式與「高關懷高倡導」、「高關懷低倡導」的領導方式，在感受整體角色壓力以及各層面角色壓力方面均達顯著差異。
韓繼成 (2002)	國民中學訓 導人員角色 壓力、人格 特質與工作 滿意度的關 係之研究	台灣南區 (高雄 市、高雄 縣、屏東 縣)國民 中學訓導 人員 237	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不同角色壓力的訓導人員在工作滿意度各構面皆有顯著差異。 2. 角色壓力與人格特質在工作滿意度的交互作用中：中低角色壓力在人格特質上呈現顯著差異；人格特質各構面的不同而顯示出低中高組的差異。 3. 角色壓力與人格特質的相關，除了角色

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

		人	<p>衝突和開放經驗外，其餘各構面皆呈顯著負相關。</p> <p>4. 不同年齡、教學年資、兼行政年資的訓導人員其整體角色壓力有顯著差異；不同性別、婚姻、職位、學校地區、學校規模的訓導人員其整體角色壓力沒有顯著差異。</p> <p>5. 外向性的人格特質對工作滿意度最具預測力，角色模糊、角色過負荷次之。</p> <p>6. 外向性高分組的人格特質是角色壓力與工作滿意度的緩衝因素。</p>
黃敏榮 (2003)	高級中學行政兼職教師 角色壓力、 社會支持與 工作滿意關係之研究	北部各縣市公立高級中等學校各處室行政兼職教師	<p>1. 個人背景變項的不同，在角色壓力上、工作滿意上皆有顯著的差異，而在社會支持上，僅部分獲得支持。</p> <p>2. 角色壓力、社會支持對工作滿意各層面有顯著性的影響。</p> <p>3. 角色壓力、社會支持對工作滿意之交互作用不顯著。</p> <p>4. 角色壓力各層面和整體工作滿意度呈現顯著的負相關，社會支持各層面與整體工作滿意呈現顯著的正相關。</p> <p>5. 不同背景變項、角色壓力、社會支持，對工作滿意具有預測力。</p>
陳傳宗 (2003)	國民小學總務主任角色壓力與工作滿意關係之研究—以桃園縣、台北縣為例	桃園縣和台北縣公立國民小學現任總務主任	<p>1. 桃園縣和台北縣國民小學總務主任的「角色壓力」感受程度並不高，而在三個層面中，以「角色負荷」的壓力感受程度最大。</p> <p>2. 桃園縣僅不同性別的總務主任感受到的「角色壓力」有顯著差異，其餘之不同背景變項並無顯著差異。台北縣不同教育程度、學校規模、任職地區的總務主</p>

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

			<p>任所感受到的「角色壓力」有顯著差異，其餘之不同背景變項並無顯著差異。</p> <p>3. 桃園縣和台北縣國民小學總務主任之「角色壓力」與「工作滿意」在整體上呈負相關。</p> <p>4. 國民小學總務主任的「角色負荷」對於「工作滿意」各層面有負向的預測力。</p>
黃建安 (2004)	國小兼組長 教師工作價 值觀、角色 壓力與工作 投入關係之 研究	高雄縣市 公立國民 小學兼任 組長工作 之教師	<p>1. 國小兼組長教師知覺到的角色壓力強度適中，適應大致良好。</p> <p>2. 未婚、服務年資 5 年以下、屬總務處、初任組長之國小兼組長教師有較高的角色壓力。</p> <p>3. 國小兼組長教師角色壓力過大時，對其工作專注有負面影響。</p>
鄭仁忠 (2004)	國民小學主 任角色壓 力、組織承 諾與工作滿 意關係之研 究	高高屏三 縣市公立 國民小學 合格主任 531 人	<p>1. 「角色過度負荷」為國小主任主要的壓力來源。</p> <p>2. 國小主任年齡愈輕，角色壓力愈大、組織承諾與工作滿意度愈低。</p> <p>3. 「教導主任」角色壓力最大，工作滿意度卻最高。</p> <p>4. 小型學校主任的角色壓力大、「偏遠」學校主任的角色壓力也大；但是在「工作環境」層面的滿意程度卻都最高。</p> <p>5. 「訓導主任」的工作滿意度低、角色壓力也大。</p> <p>6. 國小主任角色壓力愈大，工作滿意度愈低；組織承諾愈高，工作滿意度也愈高。</p>
李嬪嬋 (2005)	國民小學事 務組長角色 壓力與工作 滿意之研究	基隆市、 台北縣和 桃園縣市 公立國民	<p>1. 國民小學事務組長確有角色壓力的情況存在，且其角色壓力的感受程度已覺稍沉重。</p> <p>2. 國民小學事務組長以「角色負荷」層面</p>

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

-以臺灣北部三縣市為例	小學現任事務組長	的壓力最大，常造成專業角色扮演與教學角色衝突的現象。	
		<ol style="list-style-type: none"> 3. 國民小學事務組長感受到的「角色壓力」除年齡、婚姻狀況、教學年資及事務年資有顯著差異外，其餘並無顯著差異。 4. 國民小學事務組長角色壓力與工作滿意之關係間呈現負相關，且達顯著水準。 5. 國民小學事務組長之背景變項、角色壓力對整體工作滿意具有顯著的預測作用。 6. 國民小學事務組長之背景變項、角色壓力各層面對整體工作滿意及其各層面具有預測力。 	
高景志 (2005)	國民小學訓導人員角色壓力、人格特質與工作效能之相關研究-以高雄屏東地區為例	<p>高雄市、高雄縣、屏東縣國民小學現職訓導主任、組長</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不同婚姻狀況、兼行政年資、學校地區、學校規模的國小訓導人員在角色壓力力量表中有顯著的差異。 2. 人格特質與角色衝突、過度負荷有顯著相關，與角色模糊有顯著負相關；與工作效能有顯著相關。角色壓力與工作效能有負相關。 3. 性別、行政年資、學校規模、學校地區對角色壓力有顯著的預測力。 4. 不同角色壓力的訓導人員其在工作效能上影響顯著。 5. 角色壓力與人格特質在工作效能的預測情形中，具有顯著的預測力，而以角色模糊的預測力最高。
黃鶴嶺 (2005)	臺北縣市國民小學教務主任角色壓力與工作滿意	<p>臺北縣市之公立國民小學所有教務主任</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 台北縣市國民小學教務主任的整體角色壓力感受程度屬中下，以「角色負荷」的壓力感受度最高，以「角色模糊」的壓力感受度最低。

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

意關係之研究	任 354 人	<p>2. 台北縣市國小教務主任在「年齡、教務主任年資」上與「整體角色壓力」有顯著差異；在「年齡、婚姻、教務主任年資」上與「角色模糊」，達顯著差異；在「年齡」上分別與「角色衝突」、「角色負荷」，達顯著差異。</p> <p>3. 台北縣市國民小學教務主任整體角色壓力與整體工作滿意之間呈現顯著的負相關，屬中度負相關；「角色模糊」與「校長領導、工作本身、工作環境、人際關係」屬中度負相關，與「社會地位」呈現低度負相關；「角色衝突、角色負荷」兩層面與工作滿意五層面之間，均屬低度負相關。</p> <p>4. 整體角色壓力對整體工作滿意，能做有效的預測，屬低度預測力，但對「校長領導」呈現高度預測力。角色壓力的三層面中只有「角色模糊和角色負荷」對整體工作滿意可以預測，「角色模糊」屬中度預測力，「角色負荷」屬低度預測力。</p>
吳朝舜 (2006)	國民小學教務主任角色壓力與工作滿意關係之研究—以北部四縣市為例	<p>1. 台灣省北部四縣市國民小學教務主任具中高程度的角色壓力</p> <p>2. 台灣省北部四縣市國民小學教務主任「整體角色壓力」在年齡、年資、學歷及任職縣市皆有顯著差異</p> <p>3. 台灣省北部四縣市國民小學教務主任「整體角色壓力」與「整體工作滿意」呈現顯著負相關；角色壓力三個層面與工作滿意五個層面之間亦呈現顯著負相關</p>

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

			4. 台灣省北部四縣市國民小學教務主任「角色壓力」對「工作滿意」有顯著預測力，其中以「角色衝突」為佳
李立泰 (2006)	台北縣立完全中學兼職行政工作教師角色壓力、組織承諾與工作滿意關係之研究	台北縣立完全中學兼職行政工作教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兼職行政工作教師整體角色壓力感受程度屬中等。以「角色模糊」的壓力感受度最高。 2. 兼職行政工作教師個人背景變項在角色壓力、組織承諾與工作滿意各層面感受有所差異 3. 兼職行政工作教師知覺角色壓力、組織承諾與工作滿意相關有所差異 4. 教師知覺角色壓力與組織承諾中以「組織認同」對工作滿意最具預測力
李清波 (2006)	國民中學訓導主任角色壓力, 人際關係與壓力因應策略之研究	灣地區公立國民中學之訓導主任	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中訓導主任感受的角色壓力程度為中等程度。 2. 年齡較輕、累計訓導主任年資較少者感受較大的角色壓力。 3. 國中訓導主任的角色壓力與人際關係呈中度負相關。
張秀玉 (2007)	桃竹苗四縣市公立國民小學訓導人員角色壓力與工作滿意度之相關研究	桃竹苗四縣市公立國民小學訓導人員	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在國民小學訓導人員角色壓力現況方面，整體而言，國民小學訓導人員感受到角色壓力的程度並不高，在四個層面中，以「量的角色負荷」最高。 2. 不同性別、婚姻狀況、職位的國民小學訓導人員在角色壓力的感受無顯著差異；年齡在 31-40 歲之間的國民小學訓導人員角色壓力感受最高；行政年資越淺的國民小學訓導人員對角色模糊的感受越高，而行政年資 11 年以上者感受到量的角色負荷最大。12 班以下學校、偏遠地區學校感受到的角色壓力比較大。

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

			<ol style="list-style-type: none"> 國民小學訓導人員整體角色壓力與整體工作滿意度呈現負相關；角色模糊與工作成就負相關最高；角色衝突、量的角色負荷及質的負荷均分別與工作本身負相關最高。
王婉玲 (2007)	國中輔導人員角色壓力、輔導自我效能與職業倦怠之關係研究	台北市、桃園縣三個地區國中輔導人員 366 人	<ol style="list-style-type: none"> 不同年齡、婚姻、職務、教育背景、輔導年資之國中輔導人員在角色壓力各層面具有顯著差異存在。而不同性別、學歷及學校規模之國中輔導人員在角色壓力上則未達顯著的差異存在。 國中輔導人員之角色壓力與輔導自我效能之間有二組典型相關存在。 國中輔導人員之角色壓力與職業倦怠之間具有二組典型相關存在。
魏國贈 (2008)	高雄縣國小教師兼任行政工作角色壓力與滿意度之研究	高雄縣國小教師兼任行政工作作者	<ol style="list-style-type: none"> 高雄縣國小教師兼任行政工作其角色壓力感受程度屬中下。 不同年齡、教學年資教師兼任行政工作其整體角色壓力達顯著差異。 高雄縣國小教師兼任行政工作其角色壓力及滿意度呈顯著負相關。
施宜伶 (2009)	國民小學兼任行政教師知覺校長領導行為、角色壓力與工作滿意度之相關研究	彰化縣兼任行政教師為研究對象	<ol style="list-style-type: none"> 國小兼任行政教師知覺校長領導行為及工作滿意度大致良好；而在角色壓力感受上則不高。 國小兼任行政教師在不同的年齡、服務年資、教育程度、擔任職務及學校規模上，其角色壓力感受有差異。 校長領導行為與兼任行政教師角色壓力具有負相關；兼任行政教師角色壓力與工作滿意度具有負相關。 校長領導行為與兼任行政教師角色壓力之動機與期望的衝突及質的角色過度負

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

			荷對兼任行政教師工作滿意度具有預測效果。
黃盛美 (2009)	臺北縣市國民小學總務主任角色壓力與工作滿意關係之研究	臺北縣市國民小學總務主任	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺北縣市國民小學總務主任的角色壓力感受屬中下程度，其中以「量的角色負荷」感受到的壓力最大。 2. 臺北縣市國小總務主任之整體角色壓力不會因性別、年齡、婚姻狀況、教育程度、服務年資、總務主任年資、學校規模的不同而有顯著差異。 3. 臺北市國民小學總務主任感受到的角色壓力顯著高於臺北縣國民小學總務主任。 4. 臺北縣市國民小學總務主任角色壓力與工作滿意在整體及各層面均呈現顯著負相關。 5. 臺北縣市國民小學總務主任「量的角色負荷」及「角色模糊」對「整體工作滿意」有顯著預測力。
王國浩 (2009)	臺北市國民中學兼任行政職務教師角色壓力與工作滿意之研究	臺北市公立國民中學兼任行政職務教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺北市國民中學兼任行政職務教師的角色壓力感受屬於中等程度以下，以「角色過度負荷」壓力最高。 2. 不同背景變項的臺北市國民中學兼任行政職務教師，在整體角色壓力的知覺差異均達顯著。 3. 臺北市國民中學兼任行政職務教師的角色壓力與工作滿意呈現顯著負相關。 4. 58%的臺北市國民中學兼任行政職務教師有意願繼續接任行政職務，三分之一則無續任意願。
葉明蒼 (2009)	高雄縣市國民中學總務	高雄縣市 54 所國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高雄縣市國民中學總務人員所承受的整體角色壓力屬於中高程度，其中以「角

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

<p>人員人格特質、角色壓力與工作滿意關係之研究</p>	<p>民中學 215 位總務人員</p>	<p>色過度負荷」壓力最大；學校規模為 12 班（含）以下的總務人員整體角色壓力大於 13-48 班者。</p> <p>2. 擔任事務組長的總務人員整體角色壓力最大；大學學歷的總務人員在「角色模糊」、「角色能力不足」分層面上感受壓力最大；服務年資 6-15 年的總務人員在「角色能力不足」分層面大於服務年資 26 年（含）以上者。</p> <p>3. 高雄縣市國中總務人員人格特質表現愈低，則角色壓力愈高；角色壓力影響工作滿意程度不大；人格特質愈佳，則工作滿意感愈高；亦即高雄縣市國民中學總務人員角色壓力愈小及人格特質愈佳，則工作滿意愈高。</p> <p>4. 人格特質、角色壓力對整體工作滿意及分層面「內在滿意」與「外在滿意」具有預測力，其中整體工作滿意與「外在滿意」的主要預測變項是「和善性」；「內在滿意」的主要預測變項是「勤勉審慎性」。</p>
<p>陳雅芳 (2010) 師角色壓力與專業承諾關係之研究</p>	<p>臺北縣國民中學輔導教師 臺北縣國民中學輔導教師</p>	<p>1. 國民中學輔導教師感受中等程度的角色壓力，其中以「角色(量)過度負荷」的感受最高。</p> <p>2. 國民中學輔導教師角色壓力會因年齡、教育程度、教育背景、擔任職務、學校規模、學校所在地區之不同而有顯著差異。</p> <p>3. 國民中學輔導教師角色壓力與專業承諾整體呈負相關。</p>
<p>廖珮芝</p>	<p>教師兼任行政 臺北市松</p>	<p>1. 臺北市松山區公立國民小學教師兼任行</p>

表 2-2 教師兼任行政人員在角色壓力之相關研究(續)

(2011)	政職務的角色壓力與工作滿意度之研究-以臺北市松山區公立國民小學為例	山區公立國民小學教師兼任行政職務人員	<p>政職務的整體角色壓力為中等程度，以「角色量的過度負荷」最高，「角色模糊」最低。</p> <p>2. 不同背景變項「性別」、「年資」、「學校規模」下，整體角色壓力具有顯著差異。</p> <p>3. 角色壓力與工作滿意度之間呈現顯著負相關。</p> <p>4. 臺北市松山區公立國民小學教師兼任行政職務與一般教師的角色壓力具有顯著差異，在工作滿意度則未具顯著差異。</p>
蘇彩玉 (2011)	國小兼任行政工作教師角色壓力與因應策略之研究	屏東地區國小兼任行政工作教師	<p>1. 國小兼任行政工作教師的角色壓力以角色負荷感受最深，上級教育單位及主管是主要的壓力來源，評鑑與臨時交辦業務是造成壓力的主要事項。</p> <p>2. 男性兼任行政工作教師的角色模糊與角色壓力感受較強，較常使用自我調整的因應策略。</p> <p>3. 未婚兼任行政工作教師角色衝突高；研究所畢業之兼任行政工作教師有較高的角色壓力。</p> <p>4. 主任的角色負荷感受較強，較常使用理性思考策略；導師兼組長使用解決問題策略的頻率較高。</p> <p>5. 學校規模小的兼任行政工作教師角色負荷與角色衝突高，且採用解決問題策略也較高。</p>

資料來源：研究者自行整理

根據上述相關實證研究資料發現，性別、年齡、婚姻、學歷、擔任職務、兼任行政年資、學校規模等變項均有可能影響角色壓力之相關因素。茲將影響角色壓力之因素敘述如下。

(一) 性別

關於教師兼任行政人員性別的不同在角色壓力上是否有明顯的差異，研究顯示性別的不同不會對教師角色壓力產生差異（王琬玲，2007；黃盛美，2009；張秀玉，2007；韓繼成，2002）。然而，也有研究顯示性別的不同會對教師兼任行政人員角色壓力產生差異（王國浩，2009；陳傳宗，2003；廖珮芝，2011；蘇彩玉，2011）。

(二) 年齡

大多數的研究指出不同年齡的教師兼任行政人員其角色壓力會有顯著差異（王婉玲，2007；王國浩，2009；吳朝舜，2006；李清波，2006；施宜伶，2009；黃建安，2004；黃鶴嶺，2005；張秀玉，2007；陳雅芳，2010；鄭仁忠，2004；韓繼成，2002；魏國贈，2008）。有些研究顯示教師兼任行政人員年齡越小其角色壓力感受越高（王國浩，2009；吳朝舜，2006；李清波，2006；黃建安，2004；黃鶴嶺，2005；張秀玉，2007；鄭仁忠，2004；韓繼成，2002）。王國浩(2009)在其研究裡指出，兼任行政人員在整體角色壓力的知覺差異情形，年齡在30歲以下及30-39歲者顯著高於50歲以上者。

(三) 婚姻

許多研究發現教師兼任行政人員在不同的婚姻狀態與角色壓力具有相關（王婉玲，2007；王國浩，2009；高景志，2005；蘇彩玉，2011），其中有些研究顯示未婚者具有較高的角色壓力（王國浩，2009；李嬪嬾，2005；黃建安，2004；蘇彩玉，2011）。另外，也有研究發現不同的婚姻狀態與角色壓力並無顯著差異（張秀玉，2007；韓繼成，2002）。

(四) 學歷

部分研究顯示不同學歷之教師兼任行政人員，在整體角色壓力上有顯著差異（王國浩，2009；高景志，2005；葉明蒼，2009；蘇彩玉，2011）。王國浩(2009)指出在整體角色壓力上學士學歷者顯著高於碩士以上學歷者；而蘇彩玉(2011)研究卻顯示研究所或四十學分班畢業的兼任行政工作教師角色負荷、角色壓力感高於師院或師專畢業的兼任行政工作教師。然而，張秀玉（2007）和韓繼成(2002)卻指出不同學歷之教師在教師兼任行政人員整體上角色壓力未達顯著差異。

(五) 擔任職務

多數研究指出擔任不同的職務會影響教師兼任行政人員角色壓力的高低（王婉玲，2007；王國浩，2009；施宜伶，2009；陳雅芳，2010；葉明蒼，2009；蘇彩玉，2011）。也有研究指出擔任不同的職務的教師兼任行政人員角色壓力並沒有顯著差異的存在。根據韓繼成（2002）研究指出不同職位的訓導人員其整體角色壓力沒有顯著差異。同樣地，張秀玉（2007）的研究指出不同職位的國民小學訓導人員在角色壓力的感受無顯著差異的存在。

（六）兼任行政年資

有部分研究發現兼任行政年資的不同，在整體角色壓力上有顯著差異（王國浩，2009；李清波，2006；高景志，2005；黃鶴嶺，2005；韓繼成，2002）。在兼任行政年資與教師兼任行政人員角色壓力方面，有些研究發現兼任行政年資低的教師比年資高的教師角色壓力感受更高（王國浩，2009）。相對地，也有些研究指出教師兼任行政年資並不會對其角色壓力產生差異。根據黃盛美（2009）的研究顯示，臺北縣市國小總務主任之整體角色壓力不會因總務主任年資的不同而有顯著差異。

（七）學校規模

根據多數研究指出學校規模的大小確實會影響教師兼任行政人員角色壓力（王國浩，2009；施宜伶，2009；高景志，2005；陳傳宗，2003；陳雅芳，2010；葉明蒼，2009；廖珮芝，2011；鄭仁忠，2004；蘇彩玉，2011）。廖珮芝（2011）的研究顯示不同背景變項「學校規模」下，整體角色壓力具有顯著差異。王國浩（2009）指出，學校規模為 26 班以下及 27-53 班者的教師兼任行政人員角色壓力顯著高於學校規模為 54 班以上者。然而，也有研究顯示不同學校規模的教師兼任行政人員其整體角色壓力並無顯著差異（黃盛美，2009；韓繼成，2002）。

第二節 幸福感之理論分析與相關研究

本節首先說明幸福感的內涵及發展階段，其次闡述幸福感相關理論及幸福感測量工具，最後探討有關幸福感之相關研究。

壹、 幸福感之意涵

一、 幸福感之意義

關於「幸福」一詞，從古至今從東方至西方，在時空背景的演替與文化價值的差異下各有不同的看法與見解，根據鐘偉晉(2009)的分析中西方對於幸福感的定義與看法顯示：中國哲學觀較強調「和諧」的觀念，而西方哲學觀則偏重「幸福即是善」的概念。然而，中西哲學思想對於幸福感的概念皆有一致的看法，認為幸福感是個人主觀的感受，一個人能否有幸福感，無非在於自身的覺知與態度。

「幸福感」於 1970 年代左右開始受到西方社會心理學的重視與研究，正向情緒、快樂取向的心理研究逐漸興起，而「幸福感」與「快樂」則是社會心理學界研究的焦點，但每位研究者對幸福感的定義和解釋並不相同，且從本身研究的觀點切入對幸福感做探討，使得有關幸福感的名詞既多且雜。西方哲學家 Aristotle 認為人生最大的目的就是在追求幸福。他認為幸福是由行動中可獲得最美好的事物，不論是販夫走卒或是文人雅士都這麼認為，但是不同人所說的幸福是不同的（謝玫芸，2008）。

傳統心理學長久以來一直致力於探討壓力、憂鬱、焦慮及心理失調徵狀等心理問題的處理，而忽略生命中快樂和意義的探討，因此在面對 21 世紀多元社會的問題時，其處理面向仍顯不足。近年來隨著正向心理學的蓬勃發展，長期以來被忽略的正向特質、情緒、長處和美德，受到了人們及學者重視，因此研究幸福感的論述愈來愈多，強調幫助人們促進正向機能、提升幸福開創美好生活，與幫助人們解決心理問題一樣重要（蔡明霞，2008）。

有關幸福感的研究，在西方大約經歷了四個階段（陸洛，1998）：

（一）、幸福是一種外在的評量標準

這種標準是一種道德的評量標準，當個人達到此一標準時幸福感才會隨之產生。研究者發現每個人對幸福的認知都有自己的一套標準，很難找出一致的客觀外在標準。

（二）、以主觀情緒感受的角度界定幸福感

研究者認為幸福乃是各種正向情緒與負向情緒的總和。當被研究者有較多的正向情緒、較少的負向情緒時，他就是幸福的。這個階段注重的是正向情緒的測量，而忽略了人類認知活動對幸福感所產生的影響。

(三)、關注於認知活動的評量標準

這個階段研究者認為幸福感是來自於人類對過去一段時間的生活進行評估後的整體感受，本階段幸福感的概念比較接近於生活滿意。

(四)、以整合研究的狀態評定幸福

Andrew 與 Withey 於 1976 年定義幸福感為：「幸福感是對生活的滿意程度及所感受的正負情緒強度所整體評估而成的。」此一定義兼顧人類的認知功能和正負情緒強度所造成的影響（陸洛，1998）。也就是說，幸福感是一種「個人對生活中認知、情緒與心理健康三方面的正負強度的整體感受」，它是非常主觀的個人感受，但可使個體發現自己並了解自己存在的意義與價值（陳鈺萍，2004）。教師的主觀幸福感不但受到個人的主觀因素影響，更會受到外在工作環境的客觀因素的影響，兩者交互影響著教師本身對生命的感受（邱惠娟、童心怡，2010）。

在幸福感的研究中，針對幸福感著重面向及研究目的的不同，各研究者對使用的幸福感概念名詞所下的操作型定義與著重向度皆有不同，根據林子雯(1996)的研究整理顯示，共有下列幾項：滿足感（satisfaction）、快樂（happiness）、幸福感（sence of well-being）、主觀幸福感（subjective well-being）、心理幸福感（psychological well-being）、生活滿意（life satisfaction）等，茲將各學者對這些幸福感名詞分類，整理如表 2-3：

表 2-3 幸福感的相關名詞及定義歸納表

幸福感相關名詞	定義	著重點
快樂 (happiness)	1. 正負向情緒及生活滿意的 整體評估結果	認知、情緒
	2. 負向情緒的相對狀態	情緒
	3. 生活滿意、情緒和心理健康的 評估	認知、情緒、心理、健康
幸福感 (well-being)	1. 正負向情緒及生活滿意的 整體評估結果	情緒、滿意
	2. 正負向情緒的研究	情緒
	3. 心理健康的測量	心理健康
主觀幸福感	1. 正負向情緒及生活滿意的	認知、情緒

表 2-3 幸福感的相關名詞及定義歸納表(續)

(subject well-being)	整體評估結果	
	2. 包括生活滿意、情緒、和心	認知、情緒、心理健康
		理健康的評估
生活滿意度	1. 以認知角度對生活整體層	認知
(life satisfaction)	面進行評量	

資料來源：引自林子雯 (1996：37)

根據上表，這些名詞所著重的層面都在於「認知」、「情緒」及「心理健康」三方面。由此可知對於幸福感的定義，每個人基於個人感受、認知角度都有他獨特的主觀見解。

二、 幸福感之內涵

根據不同的研究方向對幸福感進行定義時所著重的向度，可歸納為五個層面（古婷菊，2006；林子雯，1996；陳鈺萍，2004；陳慧姿，2006；陳俞吟，2011；謝政芸，2008；鐘偉晉，2009；蕭惠文 2008），茲分述如下：

(一)、著重「情緒」層面

幸福感是一種情緒性反應，尤其著重在正向情緒的反應。此觀點認為「幸福感來自於生活中較多正向情緒與較少負向情緒的總和。」Veenhoven(1994)強調幸福感應該是個人對其生活的喜歡程度，即幸福感是一種正向的情緒反應，反映在個人對生活的喜歡程度，並以正、負向情感的高低來表現對幸福感的程度。但此一觀點偏重以個人的情緒來界定幸福感，忽略了個人情緒容易受到周遭環境偶發事件的影響，無法反應出幸福感長期的穩定特質。因此，若只從情緒層面觀點切入並無法對幸福感做完整性的解釋。

(二)、著重「認知」層面

Diener(1984)強調從個人認知的角度來看其對幸福感的影響，並認為幸福感是一種對過去生活進行評估後的結果，而生活滿意度可以代表個人對生活整體層面的評價。此觀點著重於將個人的認知活動視為其評斷幸福感之高低，並以生活滿意做為幸福程度的指標，卻忽略了個人短期情緒狀

況的影響，因而其對幸福感的解釋可能會有所偏頗。

(三)、著重「情緒與認知」層面

Andrews 與 Withey (1976) 將幸福感定義為：「幸福感是由對生活的滿意程度及所感受到的正負向情緒強度整體評估而成。」此一層面採用「情緒」與「認知」兩者的整合，提出比較全面性的看法來探討幸福感，指出幸福感是個人的主觀經驗，並包含生活滿意、正向情感、負向情感三個成份，對幸福感的評定應該同時兼顧情緒與認知層面的因素，進行全面性的探討及解釋。

(四)、著重「身心健康」層面

著重「身心健康」層面的觀點，認為幸福感是一種類似身心健康的狀態，並以身心健康狀態的評量來代表個人的幸福感（林子雯，1996）。但此一觀點忽略了個人情緒狀況與人格特質，且個人的心理健康是否等同於幸福感，仍具有極大的爭議。因此，僅就「身心健康」層面實在無法完整解釋幸福感的內涵。

(五)、著重「情緒、認知與身心健康」層面

Wilson 於 1967 年研究指出幸福感即是快樂。幸福感乃是個人主觀的經驗，包含情緒、認知與身心健康等三個層面，共通的主要因素為生活滿意、正向情緒、身心健康、良好發展及完整的滿足感；藉由幸福感的測量可使個人發現自己，並了解自己存在的意義和價值（陳鈺萍，2004）。在國內外有關幸福感的名詞定義相當多，但所強調的重點不外乎包含情緒、認知、心理健康等三個層面。

綜合上述，幸福感可說是主觀的個人經驗，涵蓋情緒、認知與身心健康三個層面。幸福感的層面包含較多的正向情感、生活滿意與身心健康，且個人能感受到生活是充滿希望與令人滿意的。本研究為了顧及幸福感各層面的內涵，因此採用國內學者鐘偉晉(2009)的看法，將幸福感定義為樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就這四個層面上的整體主觀評價程度。其定義如下：

- 1、 樂觀表現：指個人對生活與未來職業生涯發展擁有正面的期望。
- 2、 身心健康：指個人在身體、心理與社會呈現完全安適的狀態，並有規律的生活習慣且沒有疾病或其他狀況。
- 3、 生活滿意：指個人對於生活整體層面調適與生活品質主觀認定的

滿意程度。

- 4、工作成就：指個人對自己工作表現和專業成果方面評估與感受的優劣程度。

貳、 幸福感之理論探討

關於幸福感理論的研究由來已久，但因各派學者對於「幸福感」的界定不同，形成內涵不同之幸福感理論。為瞭解幸福感的形成及其影響因素，研究者根據國內各學者的分析探討，大致歸納分為五種理論，分別為需求滿足理論、特質理論、判斷理論、動力平衡理論及符號互動的觀點（林子雯，1996；施建彬，1995；浦憶娟，2009；陳鈺萍，2004；陳慧姿，2007；黃雅琪，2010；謝玫芸，2008；鐘偉晉，2009；蕭惠文，2009）。本研究將各理論分別整理敘述如下：

一、 需求滿足理論 (Need Satisfaction Theory)

此理論是一種由下而上(Bottom-up Theory)的思考模式，強調幸福感來自於個人需求的滿足，只有在需求滿足後，個人才會感到幸福，若需求長期無法獲得滿足，則會導致幸福感降低。由於著重點的不同，其中又分為三個學派：

(一) 目的理論(Telic or Endpoint Theory)

目的理論又稱為終點理論 (endpoint theory)，該派學者認為幸福就如同一種目標，是個人一生努力追求的方向，唯有達成目標，才有幸福感 (Omodei & Wearing, 1990)。此觀點類似 Maslow 的需求層次理論，認為人有生理、安全、愛與隸屬、尊重、自我實現等不同層次的需求，當每一層次需求達成後，其幸福感便會產生。反之，若需求無法滿足時，則幸福感的感受會因此而降低。

(二) 活動理論(Activity Theory)

此一理論強調幸福感是人類主動且專注地參與活動時的產物，個人可以藉由健康、有意義的工作、休閒、運動或人際互動的歷程，發揮潛能並滿足個人需求，進而產生愉悅的成就感和價值感，此即為幸福的感受

(Argyle,1987 ; Diener, 1984)。著重的重點是個人的表現而非目標，是過程而非結果（陸洛，1998）。

根據此一論點，人是可以從本身喜愛的活動中獲得成就感與幸福感的。

（三） 苦樂交雜理論(Pleasure and Pain Theory)

此理論認為幸福與不幸福常是互相依伴在一起，沒有匱乏經驗的人就不能體會真正的幸福。Diener（1984）指出若個人長期處於需求匱乏的感受中，一旦達成滿足後所獲得的快樂也就越強烈。此即要先苦才能後樂，必須經歷過痛苦的過程，才能體會出幸福的甜美滋味。

此論點所強調的重點在於生活事件的發生結果是否達成個人的目標，或在生活事件的參與過程中所引發出的感受，主要是說明個體在經歷生活事件後，幸福感增減的情形（古婷菊，2006）。

然而此一理論，僅能說明個人在經歷某一事件後，自身幸福感的變化，然而在實際生活中面對相同的問題或情況，不同的人會有不同的感受，因此有學者提出人格特質理論，以解釋個人特質對幸福感的影響。

二、 人格特質理論 (Trait Theory)

人格特質理論強調幸福感會因個人的特質不同，而有不同程度的感受與體會，此乃屬於由上而下（Up-down Theory）的思考模式，現以人格特質理論和連結理論分別說明如下：

（一） 人格特質理論(Trait Theory)

根據 Costa 與 McCrae 於 1980 年提出的人格特質論，認為有幸福感的人，先天就具有容易觸發愉快神經的生理機制，除了來自於個人先天的遺傳外，也可能是後天學習的結果（陳慧姿，2007）。此論點的學者認為因為個人特質的不同，對幸福感的感受也會有所差異。經由實證研究指出，外向人格傾向越高者，其幸福感較高(Headey & Wearing, 1990)；而個人神經質傾向越高者，則幸福感越低(Argyle & Lu, 1990)。

由此可見，人格特質確實會左右個人幸福的感受。然而，此一理論對於生活中所造成短期的幸福感受與情緒影響，卻是人格特質所無法解釋的。

(二) 連結理論(Associationistic Theory)

連結理論嘗試以認知、記憶及刺激反應等原則來解釋幸福感 (Stone & Kozma,1980)。此觀點認為生活事件本身應該是中性的，只有經過個人的認知、解釋後，事件才對個人發生意義，當個人有比較積極正向的記憶模式時，較易以正向的態度解讀事情，會使他有較高的幸福感。因而有學者認為以正向認知為核心的方式去面對所發生的事件，會產生較高的幸福感 (Diener,1984)。

人格特質理論以生理機能和內在特質觀點補充了需求滿足理論之不足，但卻忽略了生活事件對個人幸福感的影響和感受程度的差異，因而此一理論並無法完整解釋幸福感。在諸多實證研究中發現，幸福感是由生活事件和個人人格特質交互影響而產生的 (林子雯，1995)。

三、 判斷理論 (Judgment Theory)

Rim 在 1993 年認為幸福感是來自於個人過去的生活經驗、價值觀或是與他人生活狀態比較的結果 (陸洛，1998)。Veenhoven (1991) 就曾假設 (1) 幸福感是來自於比較後的結果，(2) 比較的參照標準會隨著情境而改變，(3) 此參照的標準是由個人自行建構的。判斷理論可分為以下四個學派探討：

(一) 社會比較理論(Social Comparison Theory)

Argyle (1987)認為個人會選擇他人作為判斷的標準，幸福感是和他人比較的結果，而且大部份的人會選擇與自己社經地位相近的人做比較參照的標準 (陳慧姿，2007)。在比較之後若覺得比別人好就會感到比較幸福，反之，則幸福感降低。

(二) 適應理論(Adaption Theory)

適應理論的參照標準是個體以往的生活經驗。此理論認為幸福感的形成是個人將自己過去和現在的狀況做一比較，若個人目前狀況比過去好，則幸福感提升；反之，則幸福感降低。個人有時也會調整比較的基準，以較接近自己過去的經驗，作為日後判斷幸福感之參照標準。

(三) 期望水準理論(Aspiration Level Theory)

期望水準理論參照標準是「個人理想」，認為幸福感視個人對理想與現

實比較後差距的多寡而定，也就是說個人的理想與現實狀況差距大時，其幸福感會降低；若個人的理想與現實狀況差距小時，則其幸福感會較高(施建彬，1995)。

(四) 多重差異理論(Multiple Discrepancy Theory)

Michalos (1985)認為幸福感主要取決於個人目前狀況與所選擇的標準相比較下的差異，當差異程度越小時，個人的幸福感就會越高(古婷菊，2006)。因此，個人幸福感並非單一因素所能決定，一個人對某個生活層面(例如：人際關係)的幸福感，是取決於個人目前狀況與選擇後的參照標準比較後的差異。如果差異程度愈小，表示幸福感愈高(吳珩潔，2002)。此理論參照標準較多元，因此涵蓋的層面較為完整，包括個人本身經驗的變化、期望水準的對照以及他人的比較，可兼顧人格特質與生活事件對幸福感的影響。

綜合以上所述，判斷理論的參照標準是多元的，有以他人為標準、有以個人過去的生活經驗為標準、有以社會的觀點或是個人期望來做比較，只要個人的狀況比參照標準好，則幸福感提升。此理論並無法確知個人是如何選擇出比較的參照標準。

四、 動力平衡理論 (Dynamic Equilibrium Model)

本理論和判斷理論一樣，皆嘗試整合生活事件與個人人格特質對幸福感之影響。Heady 與 Wearing (1989)認為幸福感不只是受到人格因素長期的影響，也受到短期變化的生活事件的影響。平時因為個人人格特質因素，幸福感是穩定平衡的狀態，然而當生活中發生特殊或不同以往經驗的事件時，就有可能影響到原來平衡的狀態，幸福感會因此而改變(施建彬，1995)。因此，動力平衡理論所指的幸福感，是同時受到個人的人格特質和生活事件交互影響的結果。

五、 符號互動的觀點(Symbolic Interaction Theory)

符號互動理論認為，人們在日常生活中透過語言、文字、手勢和肢體動作及符號達到和他人溝通、互動的目的，以形成有意義的社會支持，增

進個人幸福感。根據研究發現人際關係互動的增加，能導致個人幸福感的增加。因此人際關係品質的良窳所提供的社會支持是幸福感的主要來源（Argyle, 1987）。

綜合上述文獻可知，不同的理論對幸福感有著不同的解釋和著重的觀點，各研究者皆有所支持的觀點和立論，所謂的「幸福感」乃個人一種主觀的感受，各種理論只能解釋部分的「幸福感」。近年來，幸福感的實證研究日趨增加，且多以整合概念為研究基礎，以期能夠更全面性的瞭解幸福感的內涵。依此，研究者認為幸福感為樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就這四個層面上的整體主觀評價程度。

參、 幸福感之測量

針對幸福感的測量工具國內外已有許多位學者進行編製，對幸福感的研究國外的學者可說是先驅，因此，國內學者多引用國外學者的幸福感量表，進行修改而編製成幸福感量表，研究者整理目前國內外幸福感的研究工具如表 2-4 所示（古婷菊，2006；林子雯，1996；陸洛、施建彬，1997；陳鈺萍，2004；陳慧姿，2007；蔡明霞，2008；蕭惠文，2009；顏映馨，1999；鐘偉晉，2009）。

表 2-4 國內外幸福量表

量表	編訂者	年代	層面或概念
國 外 量 表	Bradburn	1969	1.正向情感 2.負向情感 3.平衡式情感
表	Dupuy	1970	1.健康的關注 2.精神狀態 3.生活滿意程度 4.心情的快樂或沮喪 5.情緒與行為之控制 6.面對壓力焦慮或放鬆的感覺
幸福與整體情感指數	Campbell 等人	1976	1.整體情感

表 2-4 國內外幸福量表(續)

			2.生活滿足感
牛津幸福量表	Argyle	1987	1.樂觀 2.社會承諾 3.正面情感 4.掌控感 5.身體健康 6.自我滿足 7.心理警覺
國內 量 表	陸洛與施建彬編製的中國 人幸福量表	陸洛、施建彬 1997	1.自尊的滿足 2.家庭與朋友等關係的和諧 3.對金錢的追求 4.工作上的成就 5.對生活的樂天知命 6.活得比旁人好 7.自我控制與理想的實現 8.短暫的快樂 9.對健康的需求
	林子雯編製的幸福感量表	林子雯 1996	1.自我肯定 2.生活滿意 3.人際關係 4.身心健康
	顏映馨編製的幸福感量表	顏映馨 1999	1.自我肯定 2.生活滿意 3.人際關係 4.身心健康
	陳鈺萍編製的國小教師幸 福表現量表	陳鈺萍 2004	1.自主性 2.物質滿足 3.人際關係 4.事業成就
	古婷菊編製的國中教師幸 福感量表	古婷菊 2006	1.正向情緒 2.樂觀

表 2-4 國內外幸福量表(續)

			3.生活滿意度 4.工作成就
陳慧姿編製的高級中等學校教師幸福感量表	陳慧姿	2006	1.生活滿意 2.正向情緒 3.身心健康 4.人際關係 5.工作成就
蔡明霞編製的國中兼任行政職務教師幸福感量表	蔡明霞	2008	1.生活滿意 2.工作成就 3.家庭關係 4.身心健康
鐘偉晉編製的國中教師幸福感量表	鐘偉晉	2009	1.樂觀表現 2.身心健康 3.生活滿意 4.工作成就
蕭惠文編製的高中教師幸福感量表	蕭惠文	2009	1.生活滿意 2.人際關係 3.自我肯定 4.身心健康

資料來源：研究者自行整理

從上述對於幸福感量表之探討，顯示出幸福感的內涵從早期著重個人情感性情緒和認知性活動，至今已轉變成重視樂觀表現(正向情緒)、身心健康、生活滿意和工作成就的滿足。此一轉變與曾文志(2007)針對大學生的樂觀、社會支持與幸福感的關聯研究，具有一致性的結論，其結論指出大學生的樂觀對主觀幸福感與心理幸福感有兩種效果，一種是直接效果，另一種則是透過社會支持的中介進而影響幸福感的間接效果。這表示要瞭解大學生的幸福感，也有必要去考慮他們的樂觀傾向，此外，知覺的社會支持亦在此間扮演重要的角色。

根據鐘偉晉(2009)研究調查發現，台北市國中教師幸福感的整體狀況良好，各層面以「樂觀表現」為最高，依次為「工作成就」、「身心健康」，

而以「生活滿意」為最低。另陳政翊(2011)研究指出台北市國中教師幸福感的表現以「樂觀表現」、「生活滿意」為最高，「工作成就」、「身心健康」相對較低，並以「工作成就」與「身心健康」最有助於學校創新經營。依此兩份研究均指出台北市國中教師幸福感的表現以「樂觀表現」之層面為最高。而本研究期望能瞭解新北市國小教師兼任行政人員在此充滿多元挑戰與壓力的時代環境下，其知覺幸福感的現況與影響情形為何？

本研究採用鐘偉晉(2009)編修的「幸福感量表」，問卷內容共計有31題，包含樂觀表現、身心健康、生活滿意及工作成就等四個層面來討論幸福感。各分量表「樂觀表現」、「身心健康」、「生活滿意」及「工作成就」的Cronbach α 係數分別為.885、.815、.853、.917，總量表Cronbach α 係數為.917，顯示內部一致性高，信度頗佳。

本量表採Likert五點量表來編製與計分，選項從「完全不符合」1分、「少部分符合」2分、「尚可」3分、「大部分符合」4分、「完全符合」5分，若為反向題則反向計分，即「完全符合」1分、「完全不符合」5分，餘此類推。研究對象在此量表上得分愈高者，代表其幸福感較高；反之，代表其幸福感較低。藉以瞭解新北市國小教師兼任行政人員之幸福感的現況。

肆、教師兼任行政人員在幸福感之相關研究

近年來以幸福感為論文主題的研究備受關注，成果相當豐富。研究者根據本研究之目的，參考文獻方面以兼任行政及幸福感為研究對象之相關研究，在臺灣博碩士論文知識加值系統網搜尋，發現有關兼任行政在幸福感之研究數總計卻只有5篇。再以主任、組長和幸福感為關鍵字在臺灣博碩士論文知識加值系統網搜尋，發現主任和幸福感有關之研究僅有2篇，而組長和角色壓力有關之研究則付之闕如，為防疏漏再以訓導、教務、總務、輔導和幸福感為關鍵字搜尋，並無相關之研究，因此總計和兼任行政人員有關之研究僅7篇，若以研究對象區分則高中職1篇、國中4篇，而國小僅2篇，茲以表2-5針對教師兼任行政人員之幸福感研究加以整理分析。

表 2-5 教師兼任行政人員在幸福感之相關研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究結果(摘要)
洪家興 (2007)	彰化縣國中兼任行政教師個人特質、休閒參與及工作滿足對幸福感之影響	彰化縣所有公立國中之兼任行政教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 婚姻狀況、健康狀況在幸福感上有顯著差異。 2. 外向人格與休閒參與、工作滿足及幸福感有顯著正相關，神經質人格與休閒參與、工作滿足及幸福感有顯著負相關。 3. 休閒參與與幸福感間有顯著正相關；工作滿足與幸福感間有顯著正相關。 4. 個人特質、休閒參與及工作滿足對幸福感具有聯合預測能力；不同性別的研究對象，個人特質、休閒參與及工作滿足對幸福感的預測因子有差異。
蔡明霞 (2008)	台北市立國民中學兼任行政職務之教師其角色衝突與幸福感之研究	台北市國中兼任行政職務之教師 774 名	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺北市立國民中學兼任行政職務之教師其幸福感現況屬中等程度以上，其中以家庭關係的幸福感受最強，以工作成就的幸福感受較弱。 2. 51 歲以上、已婚、研究所畢業及學校規模為「25-48」班的國中兼任行政職務之教師在幸福感受程度上較高，且達顯著水準。 3. 不同性別、任職處室、不同職位及不同兼任行政年資的國中兼任行政職務之教師，感受的幸福感受並未達顯著差異水準。
邱毓玲 (2009)	國小校長家長式領導、轉型領導影響兼任行政職務教師知	臺北縣公立國民小學兼任行政職務教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺北縣國小兼任行政職務工作教師知覺幸福感之現況屬於中上程度，以正向情緒最高，其次是生活滿意。 2. 臺北縣國小兼任行政職務工作教師，會因性別、婚姻狀況、擔任行政職務、年齡、服務年資、擔任行政年資之不同，

表 2-5 教師兼任行政人員在幸福感之相關研究(續)

<p>覺幸福感 之研究-以 臺北縣為 例</p>	<p>在知覺校長家長式領導、轉型領導與幸福感差異情形上有顯著差異；而在服務學校規模大小上，在知覺教師幸福感有顯著差異外，在知覺校長家長式領導、轉型領導上則沒有差異。</p>
<p>周碩政 (2009)</p> <p>桃竹苗區 國民中學 兼任行政 教師之幸 福感</p>	<p>桃竹苗區 國中兼任 行政教師</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 我國桃竹苗區的國中兼任行政教師，幸福感為中下程度。 2. 40 到 49 歲及 50 歲以上的國中兼任行政教師，比 29 歲以下的人有較高的幸福感。 3. 性別不同的國中兼任行政教師，對於幸福感的表現，彼此之間並沒有顯著差異存在。 4. 已婚的國中兼任行政教師，其幸福感較未婚的人要高。 5. 學校所在地不同與行政職務不同，國中兼任行政教師的幸福感並沒有顯著差異的存在。 6. 學校規模 18 到 35 班的國中兼任行政教師，比 17 班以下的人，感受到較高的幸福感。 7. 行政年資 16 年以上的國中兼任行政教師，比行政年資 3 年以下的，有較高的幸福感。 8. 社會支持與國中兼任行政教師的幸福感有顯著的正相關，相關係數為.355。 9. 內控型人格的國中兼任行政教師比外控型人格的人，對於幸福感的感受較高。 10. 自尊與國中兼任行政教師的幸福感有顯著正相關的關係，其相關係數為.409。 11. 工作滿意度與國中兼任行政教師的幸福

表 2-5 教師兼任行政人員在幸福感之相關研究(續)

			<p>感有顯著的正相關，其相關係數為.446。</p> <p>12. 國中兼任行政教師社會支持程度高的時候，工作滿意度愈高的時候，其幸福感感受也會愈高。在國中兼任行政教師社會支持程度高的時候，若工作滿意度愈低，也會降低其幸福感。所以，工作滿意度在社會支持與幸福感間有調節作用。</p> <p>13. 就全體國中兼任行政教師而言：「工作滿意度」、「自尊」、「社會支持」、「內控人格」、「行政年資 16 年以上」等五個變項，為預測國中兼任行政教師幸福感的重要變項，預測力為 33.2%。</p>
羅培文 (2010)	兼任行政 職教師之 職家衝突 與幸福感	桃園縣國 民中學教 師	<p>1. 桃園縣國民中學教師之幸福感現況為中等以上。</p> <p>2. 教師的年紀、教學年資、和兼任行政年資皆和角色衝突，職家衝突呈現負相關，同時也和工作家庭滿意度和幸福感呈現正相關</p> <p>3. 預測教師「幸福感」的預測因子為「婚姻狀態」、「工作滿意度」和「家庭滿意度」，也證實「工作家庭滿意度」可以預測幸福感。</p>
陳俞吟 (2011)	高中職主 任輔導教 師輔導專 業角色踐 履、生活角 色相對重 要性與幸 福感之調	240 名高 中職主任 輔導教師	<p>1. 高中職主任輔導教師之幸福感達中上程度。</p> <p>2. 不同「工作負荷」的高中職主任輔導教師在幸福感的確有所差異。</p> <p>3. 「工作者角色生涯型態」高中職主任輔導教師的幸福感高於「非工作者角色生涯型態」高中職主任輔導教師。</p> <p>4. 高中職主任輔導教師的輔導專業角色踐</p>

表 2-5 教師兼任行政人員在幸福感之相關研究(續)

查研究	履、生活角色相對重要性對於幸福感有顯著預測力。
<p>鄒家芸 (2011) 國小教務主任工作壓力、復原力及幸福感之研究—以桃竹苗四縣市為例</p>	<p>1. 桃竹苗地區國小教務主任幸福感屬中上程度。</p> <p>2. 學校規模不同、所在地不同之國小教務主任的工作壓力、復原力及幸福感沒有顯著差異存在。</p> <p>3. 「角色衝突」及「人際關係」上的工作壓力可以有效預測國小教務主任的「幸福感」，解釋的總變異量為 27.0%。</p> <p>4. 「個人強度」、「未來組織風格」及「社交能力」復原力可以有效預測國小教務主任的「幸福感」，解釋總變異量為 46.1%。</p> <p>5. 「個人強度」復原力、「角色衝突」壓力、「未來組織風格」復原力、「社交能力」復原力及「行政負荷」壓力等五個變項，可以有效預測國小教務主任的「幸福感」，解釋總變異量為 50.9%。</p> <p>6. 不同背景變項國小教務主任的復原力與工作壓力皆能預測其幸福感。其中以「未婚」國小教務主任的「未來組織風格」復原力對幸福感的預測力最高，達 68.7%。</p>

資料來源：研究者自行整理

綜觀以上的相關實證研究資料發現，影響教師兼任行政人員幸福感的因素頗多，並非單一因素所能決定。本研究以國小教師兼任行政人員為研究對象，基於樣本的屬性及其研究目的，本研究乃針對性別、年齡、婚姻、學歷、擔任職務、兼任行政年資及學校規模來深入探討這些變項對幸福感的影響。

（一）性別

關於教師兼任行政人員性別的不同在幸福感上是否有明顯的差異，研究顯示性別的不同不會對教師幸福感產生差異（陳俞吟，2011；蔡明霞，2008）。然而，也有研究顯示性別的不同會對教師幸福感產生差異。邱毓玲（2009）指出，臺北縣國小兼任行政職務工作教師，會因性別的不同在知覺校長家長式領導、轉型領導與幸福感差異情形上有顯著差異。

（二）年齡

有些研究指出不同年齡的教師其幸福感會有顯著差異（邱毓玲，2009）。多數的研究顯示教師年齡越大其幸福感受越高（周碩政，2009；蔡明霞，2008；羅培文，2010）。周碩政（2009）研究指出 40 到 49 歲及 50 歲以上的國中兼任行政教師，比 29 歲以下的人有較高的幸福感。

（三）婚姻

許多研究顯示不同的婚姻狀態與幸福感具有相關性（洪家興，2007；邱毓玲，2009），其中有些研究顯示已婚者具有較高的幸福感（周碩政，2009；蔡明霞，2008）。蔡明霞（2008）的研究顯示，不同婚姻狀況之國中兼任行政職務之教師在整體幸福感及「工作成就」、「家庭關係」上達顯著差異。已婚教師之幸福感高於未婚及其他，可知不同婚姻狀況的國中教師幸福感有差異。

（四）學歷

蔡明霞（2008）的研究顯示不同學歷之國中兼任行政職務之教師僅在身心健康層面未達顯著差異外，其餘不論在整體幸福感或其他三個層面均達顯著差異。以整體幸福感及其他三個層面而言，學歷為「師範院校或大學教育系畢」的教師之幸福感程度大多低於其他二組。而幸福感受程度最高的則是學歷為「研究所畢」的國中兼任行政職務之教師。

（五）擔任職務

有部分研究指出擔任不同的職務會影響教師幸福感的高低。根據邱毓玲（2009）研究指出，臺北縣國小兼任行政職務工作教師，會因擔任行政職務之不同，在知覺校長家長式領導、轉型領導與幸福感差異情形上有顯著差異；然而，也有研究顯示不同職務的教師其整體幸福感並無顯著差異。蔡明霞（2008）的研究指出，任職不同處室、不同職位的國中兼任行政職務之教師，其所感受的幸福感並未達顯著差異水準；同樣地，周碩政（2009）

指出，行政職務不同，國中兼任行政教師的幸福感並沒有顯著差異的存在。

（六）兼任行政年資

在兼任行政年資與教師幸福感方面，有些研究發現兼任行政年資高的教師比年資低的教師幸福感受更高（邱毓玲，2009；周碩政，2009；羅培文，2010）。相對地，也有些研究指出教師的任教年資並不會對其幸福感產生差異。根據蔡明霞（2008）的研究顯示，兼行政年資不同的國中兼任行政職務之教師，無論在整體幸福感及其他四個層面上並沒有顯著差異。顯示國中兼任行政職務之教師不會因兼行政年資之不同而表現出不同的幸福感受程度。

（七）學校規模

有些研究指出學校規模的大小確實會影響教師幸福感。蔡明霞（2008）的研究顯示不同學校規模之國中兼任行政職務之教師僅在生活滿意層面未達顯著差異外，其餘不論在整體幸福感或其他三個層面均達顯著差異。以整體幸福感及其他三個層面而言，教師之幸福感程度最高的是「25-48」班的國中兼任行政職務之教師，感受幸福程度最低的則是「13-24 班」的國中教師。邱毓玲（2009）指出臺北縣國小兼任行政職務工作教師，在服務學校規模大小上，在知覺教師幸福感有顯著差異。周碩政（2009）的研究顯示學校規模 18 到 35 班的國中兼任行政教師，比 17 班以下的人，感受到較高的幸福感。然而，也有研究顯示不同學校規模的教師兼任行政人員其整體幸福感並無顯著差異（陳俞吟，2011；鄒家芸，2011）。

根據上述研究發現，性別、年齡、婚姻、學歷、擔任職務、兼任行政年資及學校規模等變項均有可能影響國小教師兼任行政人員之幸福感。然而，這些變項是否會影響教師兼任行政人員之幸福感，專家學者們至今仍無一致性的看法。因此，亟待更多實證研究深入探討。研究者據此建構教師個人背景變項與學校環境變項為本研究之自變項，期能釐清這些變項對教師幸福感之影響。

第三節 組織承諾之理論分析與相關研究

本節首先探討組織承諾的意義，其次闡述組織承諾的理論，然後說明

組織承諾的測量工具，最後將相關研究加以整理說明。

壹、組織承諾之意涵

一、組織承諾之意義

Becker (1960) 首先將「承諾」這一概念應用到組織上，後來 Grusky 在 1966 年發表的一篇研究報告中正式使用「組織承諾」這個概念 (白崇亮, 1986)。從此以後，「組織承諾」的概念受到組織研究學者廣泛的研究與應用。隨著組織承諾研究的蓬勃發展，基於研究者本身學派的不同、理論基礎的不同和研究目的的不同，對於組織承諾所下的定義也有所不同，論述亦有所差異。

吳清山與林天祐 (2005) 將組織承諾定義為個體對於特定組織的一種情感上的忠誠，並盡心盡力投入於工作的態度與表現。

林俊傑 (2007) 對「組織承諾」的定義是指：成員認同組織的目標與共享核心價值，願意為組織工作付出更多的心力、奉獻自我，以及希望繼續留在原組織服務等內涵。

范熾文 (2007) 則認為組織承諾是：組織中的成員基於資源交換與價值認同的觀點，以個人心力來換取組織有形無形的資源，以滿足個體需求，同時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。茲將國內外有關文獻對組織承諾的定義 (邱春堂, 2010; 周婉玲, 2011; 秦夢群, 2005; 趙國輝, 2008) 整理如表 2-6:

表 2-6 國內外學者對組織承諾之定義

年代	學者	定義及看法
1970	Hrebiniak 和 Alutto	認為組織承諾是組織成員為了薪資、職業、專業創造的自由和同事情誼，而不願離開組織的一種行為傾向。
1971	Sheldon	認為組織承諾是個人與組織連結在一起的態度或傾向。

表 2-6 國內外學者對組織承諾之定義(續)

1974		認為組織承諾是個人對某一特定組織的認同 (identification) 與投入 (involvement) 的程度。包含三個要素：(1) 強烈地信仰與接受組織的目標與價值；(2) 個人願意為組織的利益而努力；(3) 希望繼續留在組織中。
1974	Buchanan	認為組織承諾應包含下列五種因素：(1) 很願意為組織付出心力；(2) 表示繼續留在組織的意願；(3) 對組織的隸屬感或忠誠心；(4) 接受組織重要的目標與價值；(5) 對組織給予正面的評價。
1977	Salancik	認為組織承諾是個人受限於過去自己的行為，而產生的一種對組織的投入；意即個人承擔不起離開組織的成本，而不得不採取的一種心理調適方式。
1979	Mitchell	認為組織承諾是個體對組織具有忠誠、認同與投入。
1981	Farrell 和 Rusbult	認為組織承諾是對獎賞與成本關係的滿意度，以投資模式來解釋和預測組織承諾。
1982	Mowday、Steers 和 Porter	組織承諾包括 (1) 對組織目標價值的強烈信念與接受。(2) 為組織盡力的意願。(3) 維持組織一員的強烈渴望。
1990	Reyes	組織承諾是認同組織價值，為組織投入與留任組織的強烈信念與傾向。
1992	Kushman	認為組織承諾是個人將組織的價值和目標內化，並表現出對組織的忠誠。
2001	Robbins	組織承諾為工作態度的一種，即員工認同特定組織及其目標並且希望維持組織內成員關係的程度。
1986	黃國隆	組織承諾包括 (1) 正向評價。(2) 努力及進修意願。(3) 向心力。(4) 留職傾向。
1987	丁虹	組織承諾係指個人對於某一特定組織的認同及投入之態度傾向的相對強度。
1990	梁瑞安	組織承諾是個人對組織目標與價值，有著強烈的認同感，對組織忠心關懷，願意為組織付出心力，希望繼續成為組織的一份

表 2-6 國內外學者對組織承諾之定義(續)

		子。
1993	劉春榮	認為組織承諾是組織成員對組織的認同、努力意願及希望繼續留在組織工作的一種態度或內在傾向。
1993	蔡進雄	指出組織承諾是組織中的成員願意為組織付出更多的努力，並認同組織的目標與價值，且渴望繼續留職的一種態度傾向。
1995	邱馨儀	組織承諾是成員對其組織目標、價值、信念的認同，為組織付出更多的努力，希望繼續留在組織的態度。
1998	彭雅珍	組織承諾是(1)認同目前服務組織的目標與價值。(2)願意為組織努力奉獻、並積極參與學校活動。(3)期望繼續留任組織。
2000	章珮瑜	認為教師的組織承諾是教師認同其所任教的學校以及教師對其任教學校投入。
2001	張秀玲	教師組織承諾是(1)教師認同其任教學校的教育目標及價值信念。(2)教師願意為學校付出更多的心力與奉獻。(3)希望繼續留任該校。
2002	范熾文	教師組織承諾係教師對學校組織所作之承諾，教師基於資源交換與價值規範觀點，對學校組織產生連結現象而在態度與行為上表現出一致的傾向。
2003	林月盛	教師對其任教學校的組織目標及價值信念的認同，而在行為上願為學校付出更多的心力與貢獻，在態度上希望繼續留任該校服務。
2004	王美惠	教師組織承諾係指教師對於任職學校組織的目標及價值產生積極的認同情感，願意付出心力以投入學校教學及行政工作，並且為達成學校組織目標而努力，對於所任教職及行政協助工作願意繼續留任，以身為教師為榮的態度傾向和行為。
2007	葉佳文	教師對學校組織所作之承諾，是教師考量利益成本關係，對學校的組織目標與價值，有強烈的認同感，願意為學校教學或行政工作，付出心力，並且希望在此學校繼續服務，成為組織的一份子。
2009	葉俊泰	兼任行政教師對於學校的組織目標、價值與願景觀有著強烈的認同與使命感，願意對學校行政事務積極投入並貢獻個人心

表 2-6 國內外學者對組織承諾之定義(續)

		力，在評估學校及個人利益得失後，希望繼續成為學校行政組織團隊的成員。
2010	邱春堂	個人對其任職的組織目標、價值、信念的認同，並願為組織付出更多的努力，並希望繼續留任該組織的態度，也就是個人對於某一特定組織的認同與投入的程度。

資料來源：研究者參酌（邱春堂，2010；周婉玲，2011；秦夢群，2005；趙國輝，2008）整理

由表 2-6 可知，綜合國內外學者對組織承諾的看法，雖然對組織承諾定義不盡相同，但本質上並不互相衝突。大致上包括了「組織認同」、「努力意願」及「留職傾向」三個面向。此一結論和 Porter 等人在 1974 年提出的組織承諾觀點具有一致性。因此，本研究也採取此一觀點，將教師兼任行政人員之組織承諾定義為：教師兼任行政人員對於學校目標、價值、信念的認同，願意為學校奉獻更多心力，並且續任學校行政人員之意願和行為表現。

二、 組織承諾之內涵

國內外學者因所採取的觀點與詮釋的方式不同，對組織承諾的概念呈現多元與分歧的現象，有人視之為態度；有人視之為行為；有人採道德的觀點；有人採價值的觀點；更有人採利益交換的觀點。因此，國內外許多學者便嘗試將組織承諾加以分類，以進一步釐清組織承諾的層面與內涵。茲依年代先後彙整如表 2-7。

表 2-7 國內外學者對組織承諾之分類

研究者(年代)	組織承諾分類	說明
Etzioni (1961)	道德的投入	基於將組織目標與價值內化的一種正向且高強度的導向。
	計算的投入	一種利益與報酬的理性交換，為較低強度的關係。
		Etzioni (1961)疏離的投入 出現在剝

表 2-7 國內外學者對組織承諾之分類(續)

	疏離的投入	出現在剝削關係中，為一種負面的導向。
Kanter (1968)	持續性承諾	由於個人對組織的投資與犧牲，以致於離開組織的成本是昂貴或不可能的，因而奉獻於組織中。
	凝聚性承諾	由於成員公開放棄以前的社會關係，或是參加了增強團體凝聚力的儀式，而對現在的組織產生依附關係。
	控制性承諾	依附於組織規範並且塑造其行為於所欲的方向，因而要求組織成員否定以前的規範，並依據組織的價值觀重新制定自我概念。
Porter, Steers,	價值承諾	係指深信並接受組織目標與價值。
Mowday &	努力承諾	係指願意為組織投入高度的努力。
Boulian (1974)	留職承諾	係指具有強烈的慾望以維持組織成員的身份。
Staw (1977)	態度性承諾	是一種主動性的承諾，強調個人對組織有認同感，認同組織的目標與價值，願意努力工作達成目標。
	行為性承諾	由於個人受到某些束縛或壓力，不得不完成組織目標。
Stevens, Beyer & Trice (1978)	規範性承諾	強調道德層面，個人將組織價值、目標內化，使自己行為符合組織利益。因此，個人希望繼續留在組織中，繼續為組織盡心力。屬於道德性承諾。
	交換性承諾	個體以投資報酬率的觀點，衡量其付出與報酬之差距後，對組織所產生的承諾。可稱為功利性或計算性組織承諾。
Morris and Sherman(1981)	疏離的投入	一種負向的關係，存在於剝削的關係中，如監獄和入獄者。
	交換性觀點	組織承諾是一種交換性利益的關係，個人為了獲取附著於組織的利益而留在組織中。
	心理性觀點	認為組織承諾是成員對組織積極、高度且正向的態度傾向。
Reichers(1985)	附屬利益的承諾	此種承諾與個體成為組織成員的報酬與成本有關，當其在組織的年資增加，承諾通常也會增加。
	歸因的承諾	當個體從事有意志、明顯及不可變更的行為後，會歸

表 2-7 國內外學者對組織承諾之分類(續)

		因於自己對其早有承諾。
	個人與組織目標一致的承諾	組織承諾的發生是個人對組織的認同,致力於組織目標與價值觀點之時。
Randall (1987)	行為承諾	行為承諾起於個人對組織之沉沒成本(SunkCost),如年資、退休金等,使他無其他的選擇,只能將自己與組織連結在一起。
	態度承諾	態度承諾指個人對特定組織及其目標的認同,並希望保持組織一份子的資格,以達成這些目標。
Near (1989)	心理性模式	個人目標與組目標一致,成員對組織目標具有忠誠度,願意留任組織獻身工作,付出額外努力。
	結構式模式	包含互利的觀點,如努力工作是為了換取誘因。
	認知一致模式	成員願意加入組織,隸屬此一組織。
Reyes (1990)	社會性承諾	個人與組織關聯的過程決定了承諾的高低,過程包括道德、疏離、酬賞等。
	心理性承諾	成員認同組織目標與價值,願意繼續留在組織服務。
	交換性承諾	承諾的高低取決於成員評估與組織的利害關係,愈有利則承諾愈高。
Meyer & Allen (1997)	情感性承諾	成員對組織的一種態度或取向,從自身感情上忠誠於組織的目標和價值,忠誠於他的相關目標和價值的角色,涉及成員對組織情感上的依附,能認同並參與組織。
	持續性承諾	在繼續留在組織的獲益和離開組織的成本權衡後,願意留在組織中繼續工作的意向,是個人與組織交易成本權衡後的一個結構現象。
	規範性承諾	以一種適合組織目標和利益的方式進行的行為,此行為具有規範性壓力,讓加受承諾之成員留在組織中。
Kim & Frazier (1997)	持續性承諾	配銷商需要與渴望維持通路關係的程度。
	行為性承諾	配銷商在供應商需要的時刻提供協助的程度。
	情感性承諾	感覺存在於通路關係中和諧(unity)的程度。
蔡進雄 (1993)	態度性承諾	又可稱為心理的觀點、道德性觀點、規範性觀點,此

表 2-7 國內外學者對組織承諾之分類(續)

		觀點強調組織承諾的「道德」層面。
	行為性承諾	又可稱為交換性的觀點、工具性觀點、計算性觀點、獎賞-成本觀點等，此觀點強調組織承諾的「功利」層面。
邱馨儀(1995)	交換性承諾	此觀點取決於成員估算其對組織的投入程度，較屬於「功利型」。
	社會性承諾	此觀點取決於個體與組織相關聯的程度，如認知的一致性、對組織的向心力等，較屬於「規範型」。
	心理性承諾	此觀點係指認同組織的目標與信念，較屬於「態度性」。
曾南薰(1998)	心理態度承諾	此觀點強調員工對組織目標認同、對組織正向評價、對組織忠誠與情感投入、主動付出高度努力。
	價值評價承諾	此觀點著重一種計利性、計較性、被動性與適應性承諾。個體受到某種束縛或利誘，才為組織服務。
	組織與個體關係承諾	此觀點係指對組織向心力、凝聚力、控制等承諾。
范熾文(2002)	交換性承諾	基於交換的理論，以成本效益觀點來探討組織承諾。成員會去比較自己對組織付出與從組織中所獲得利益間之關係。亦即個體以投資報酬率的觀點，衡量付出與報酬的差距，如果認為這種交換對自己有利，組織承諾就會提高。此種定義著重於功利層面，具有計算性、獎賞性、行為性的觀點。
	態度性承諾	是從價值與規範來探討組織承諾之定義，指成員對組織有積極正面的態度，能認同組織目標與價值，並願意為組織奉獻心力。可見態度性承諾具有規範性、態度性、積極性的觀點。

資料來源：引自徐美雯(2010:59)

從表 2-7 可發現，國內外的學者們對組織承諾的分類，名稱雖不盡相同，但分析其分類類型，可以歸納為兩大類觀點：

(一) 態度性觀點：此一觀點所強調的是積極正向的態度，指成員基於

價值規範觀點，認同組織目標，願意為組織奉獻心力並希望繼續在組織中服務，能有效預測組織成員的工作績效，這也是大多數學者所採用的觀點。此類觀點包括 Etzioni 的「道德性承諾」、Staw 的「態度性承諾」、Stevens 的「規範性承諾」、Morris 的「心理性觀點」、Reichers 的「個人與組織目標一致承諾」、Reyes 的「心理性觀點承諾」、蔡進雄的「態度性承諾」、邱馨儀的「社會性、心理性觀點承諾」、曾南薰的「心理態度承諾」與范熾文的「態度性承諾」。

(二) 交換性觀點：此一觀點可歸納為功利性的考量，成員乃基於資源交換觀點，先考量投入成本與報酬關係，再決定為組織奉獻心力。此一觀點包括 Etzioni 的「計算的投入」、Morris 與 Sherman 的交換性觀點、Reichers 的「附屬利益觀點」、Reyes 的「交換性觀點」、Meyer 與 Allen 的「持續性承諾」、蔡進雄的「行為性承諾」、邱馨儀的「交換性承諾」、曾南薰的「價值評價承諾」及范熾文的「交換性承諾」。

根據研究指出，目前國中校園的生態現況：由於少子化與升學競爭等因素漸漸衝擊各個學校的班級規模，幾乎每所學校都有減班的壓力之下，學校教師擔心自己成為超額對象，因此大都不敢輕易調動他校；其留職意願並不完全是對組織的認同，而是算計離職後的風險與成本。此外，國中教師的待遇是全國一致，不因服務地區不同而有差異。所以外在酬賞與物質利益對於國中教師的組織承諾影響非常微弱(丁學勤、陳青勇，2010)。目前公立國小亦面對少子化、薪資待遇一致之相同情況，而此種狀況比公立國中發生的更早，因此，外在酬賞與物質利益對於國小教師兼任行政人員的組織承諾而言，可說是非常微弱。

本研究之研究對象為新北市公立國小教師兼任行政人員，因公立學校組織與競爭激烈的私人企業組織取向不同，鬆散結構的學校組織與教師間的關係，也不同於私人企業組織所講究的酬賞及升遷的雇主與部屬的緊張關係。由於公立國小教師兼任行政人員屬於準公務人員，受到相關法律的保障，很難用企業組織酬賞及升遷的方式來提升教師兼任行政人員的組織承諾。因此，研究者認為以功利性為考量的交換性觀點並不適用，故採取態度性觀點來探討教師兼任行政人員之組織承諾。

表 2-8 國內教師組織承諾研究層面分析

研究者	(年代)	研究構面	組織 認同	努力 意願	留職 傾向	投入 成本	公平 互惠	計算 投入
蔡進雄	(1993)		✓	✓	✓			
劉春榮	(1993)		✓	✓	✓			
邱馨儀	(1996)		✓	✓	✓			
簡佳珍	(2002)		✓	✓	✓	✓		
范熾文	(2002)		✓	✓	✓	✓	✓	
林月盛	(2003)		✓	✓	✓			
林國隆	(2005)		✓	✓	✓			
秦夢群、 吳勁甫	(2006)		✓	✓	✓			
吳佳玲	(2007)		✓	✓	✓	✓		
田欽文	(2008)		✓	✓	✓			
趙國輝	(2008)		✓	✓	✓			
葉俊泰	(2009)		✓	✓	✓			✓
徐美雯	(2010)		✓	✓	✓			
邱春堂	(2010)		✓	✓	✓			
周婉玲	(2011)		✓	✓	✓			

資料來源：研究者自行整理

由表 2-8 可知，組織承諾可以區分為三個層面，分別為「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」，本研究以此三個層面來探討分析新北市國小教師兼任行政人員組織承諾的現況，茲將三個層面說明如下：

(一) 組織認同：係指教師兼任行政人員對學校目標、價值、信念的認同。

(二) 努力意願：係指教師兼任行政人員對學校忠誠關懷，願意為學校教學或行政工作，奉獻更多心力。

(三) 留職傾向：係指教師兼任行政人員希望繼續留任學校行政人員

之服務態度和行為表現。

貳、組織承諾之理論模式

國內外學者針對組織承諾的模式提出了諸多看法。Fishbein 在 1953 年提出「組織承諾行為意圖模式」，認為組織成員的價值與信念影響組織承諾的意圖與行為；1977 年有 Steers 提出「組織承諾前因後果理論」模式，為「前因後果」理論的模式奠定了基礎；同年 Staws 提出的「組織承諾形成模式」，認為態度性承諾與行為性承諾各有不同之因果關係，互為影響；而 1978 年 Stevens 等人提出「組織承諾角色知覺模式」，認為角色知覺影響組織承諾的程度；1982 年 Mowday、Porter 與 Steers 等人的「組織承諾前因後果模式」；1990 年 Reyes 與 Pounder 的「教師組織承諾模式」，以及 Mathieu 與 Zajac(1990)的「前因後果及相關變項的分類模式」和 1997 年 Meyer 與 Allen「組織承諾」模式(周婉玲，2011；徐美雯，2010；葉俊泰，2009)。茲將上述各理論模式歸納如表 2-9：

表 2-9 組織承諾理論模式

年代	學者	理論模式	影響組織承諾的因素
1953	Fishbein	行為意圖模式	1. 自變項：工具性認知信念、社會規範性信念 2. 依變項：行為意圖
1977	Steers	前因後果模式	1. 前因變項：個人特質、工作特性、工作經驗。 2. 後果變項：出席率、留職意願、工作績效。
1977	Staws	組織承諾形成模式	1. 態度性承諾（包含投入、認同、激勵），會受到個人特質、工作特性、工作經驗的影響。 2. 行為性承諾（包含創造附屬利益、無法改變之行為、對組織投入的累積成本），會受到任職儀式、補償決策錯誤的動機、專業基本技術等因素影響。
1978	Stevens, Beyer, & Trice	角色知覺模式	1. 個人屬性：如性別、年齡、教育程度、工作態度。 2. 角色相關因素：如工作負荷、年資、升遷、

表 2-9 組織承諾理論模式(續)

			績效。 3. 組織因素：如組織規模、組織表現、控制幅度。
1982	Mowday, Steers & Porter	前因後果理論模式	1. 前因變項：個人特徵、角色相關特徵、結構特徵、工作經驗。 2. 後果變項：工作績效、任職年資、出勤缺席、怠工、離職。
1990	Reyes & Pounder	教師組織承諾模式	1. 教師個人變項：身份變項、內在變項、工作取向。 2. 學校環境變項：社會報酬、外在報酬、組織取向、個人-組織契合。
1990	Mathieu & Zajac	前因後果及相關變項的分類模式	1. 前因變項：個人特徵、角色狀態、工作特性、組織特性、群體與領導者 2. 相關變項：激勵、工作滿足 3. 後果變項：工作績效
1997	Meyer & Allen	組織承諾模式	1. 先前因素的末端：組織特質、個人特質、社會化經驗、管理實務、環境條件 2. 先前因素的中央：工作經驗、角色地位、心理 3. 歷程：.影響、規範、成本 4. 承諾：情感性承諾、規範性承諾、持續性承諾 5. 結果：留職、生產性行為、成員福利

資料來源：研究者自行整理

根據表 2-9 所述組織承諾之理論模式分析，自 Steers 提出前因後果理論後，學者對其「前因變項」及「結果變項」之論點不一，各家學者紛紛提出不同的看法和觀點加以修正與補充，但似乎沒有一個理論模式可以涵括組織承諾之所有相關變項。綜而言之，前述之理論模式可分為下列幾項重點：

- 一、 組織承諾的產生並非一蹴可幾，需要時間慢慢發展而成，當個人進入組織之後，他的信念、價值與組織的目標、文化產生交互作用的影響，經過一段時間和組織環境的調適之下，才能形成個人的組織承諾。
- 二、 不同的研究者因觀點、立論的不同，而有不同的研究結果。影響組織承諾的因素相當多，分別為：
 1. 個人背景變項：如性別、年齡、學歷、職務、種族、人格特質及服務年資等。根據 Brimeyer、Perrucci 與 Wadsworth (2010) 研究指出，較年長及年資較深的員工具有較高的組織承諾。
Sezgin(2009) 研究認為教師的性別和年資可有效的預測其內化行為和組織認同感。人格特質上如果心理抗壓性高，則其組織承諾較佳，對組織的認同感也相對提高。
 2. 角色因素：如升遷、工作績效、工作範圍、工作挑戰性、角色知覺、角色衝突及角色混淆等。
 3. 組織因素：如工作特性、組織規模、組織表現、領導者行為等。
Hulpia、Devos 與 Van Keer(2010) 研究發現領導者採用支持、開放及信任的領導行為，會提升教師的組織承諾，反之，若採取監督不信任的領導方式，則教師的組織承諾也會降低。
- 三、 影響組織承諾的前因變項以個人變項與環境變項居多。而組織承諾的後果變項則以員工的工作績效和留離職率為主，而研究組織承諾的內涵則包括規範性承諾及行為性組織承諾兩大觀點為主(曾南薰，1998)。

研究組織承諾的理論模式，不僅讓我們對於組織承諾的理論有更深一層的理解與認知，並可從中瞭解不同層面所著重的重點，有助於我們在各種理論模式的比較與分類中，清楚釐清其間之因果關係，也可更深入一層的認識與理解教師兼任行政人員之組織承諾的全貌。

參、 組織承諾之測量

測量組織承諾大多以問卷調查的方式為主。學者對組織承諾所下的定

義，通常以態度性觀點及交換性觀點為主，因此，隨著研究對象與研究定義的不同，問卷內容隨之不同，其所發展出的量表也都以此為基礎。在這當中最具代表性的有 Porter(1974)等人的 O.C.Q 和 Herbiniak 與 Alutto(1972)的 O.C.Q，此兩種問卷分別代表「態度性」及「交換性」觀點。大部分的組織行為研究者都使用 Porter (1974)等人所編製的組織承諾問卷 (Organizational Commitment Questionnaire, 簡稱 Porter, et al. O.C.Q)，來測量組織承諾的概念。而 Herbiniak 與 Alutto(1972)所編製的組織承諾問卷 (Organizational Commitment Questionnaire, 簡稱 H&A O.C.Q)，則採交換及附屬利益觀點，強調測量行為性的組織承諾(曾南薰，1998)。茲分別說明如下：

一、 Porter、Steers、Mowday 與 Boulian 的組織承諾量表

Porter 等人之組織承諾問卷是最常被用來測量組織承諾的工具，其採用規範性承諾的心理性觀點，認為組織承諾是個人認同組織目標和價值，內化於個人，並表現出一種積極正向的傾向。所發展出來之組織承諾問卷 (Porter, et al. O.C.Q)，用以測量組織成員在態度與行為上的認同與投入程度，強調組織成員道德性投入(moral involvement)。問卷分為「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」三個層面，共計十五題，採 Likert 式七點量表，從「非常不同意」到「非常同意」分別給予一分至七分；其中有六題是反向題，用來避免受試者反應的偏差，在為期十個月的研究中，測量到的信效度頗佳，問卷內部一致性 Cronbach α 係數介於.82 到.93 之間。對於離職意圖與實際離職具有較強的預測力，是有關組織承諾的研究中，使用最多的一種量表(范熾文，2002)。

二、 Herbiniak 與 Alutto 的組織承諾量表

Herbiniak 與 Alutto 以交換性的觀點解釋組織承諾，問卷是以個人對組織的貢獻及從組織所得到的報酬來衡量其行為，主要在測量個人的行為性組織承諾，內含「薪資」、「職位」、「同事情誼」、「專業的自由」四個層面。認為組織成員在經過計算評估後，發現這種交換有利於自己，那麼他對組

織的承諾就越高；反之，則降低。Herbiniak 與 Alutto 兩人依據交換性及附屬利益的觀點，發展出「功利計算概念」(utilitarian calculative concept)的組織承諾問卷(簡稱 H&A O.C.Q)。此一問卷分為「薪資」、「地位」、「專業的自由」、「同事友誼」四個層面，以「絕對不會」至「絕對會」分五等級計分，用以解釋此四層面得分增加時，受試者的離職傾向。其問卷內部一致性 Cronbach α 係數為 .88，此量表信度尚在水準之上，國內使用本問卷做為測量組織承諾者較少(范熾文，2002)。

本研究的對象以國小教師兼任行政人員為主體，因此，本研究在參考國內外相關文獻後，在研究工具上採用趙國輝(2008)所編製之「組織承諾量表」，此量表將組織承諾層面分為「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」等三個部分。本量表共有 21 題，含組織認同 8 題，即第 1~8 題；努力意願 8 題，即第 9~16 題；留職傾向 5 題，即第 17~21 題。各分量表「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」的 Cronbach α 係數為 .952、.961、.914，而总量表的 Cronbach α 係數為 .967，顯示此量表的內部一致性高，信度佳。而此量表之效度，其解釋變異量分別為 33.21%、56.15%、77.86%，顯示此量表之建構效度頗佳。

本量表採 Likert 五點量表來編製與計分，選項從「完全不符合」1 分、「少部分符合」2 分、「尚可」3 分、「大部分符合」4 分、「完全符合」5 分，若為反向題則反向計分，即「完全符合」1 分、「完全不符合」5 分，餘此類推。研究對象在此量表上得分愈高者，代表其組織承諾較高；反之，代表其組織承諾較低。藉以瞭解新北市國小教師兼任行政人員之組織承諾的現況。

肆、 教師兼任行政人員在組織承諾之相關研究

研究者在臺灣博碩士論文知識加值系統網搜尋進行文獻探討後，發現有關兼任行政在組織承諾之研究數總計共有 8 篇。再以主任、組長和組織承諾為關鍵字在臺灣博碩士論文知識加值系統網搜尋，發現主任和組織承諾有關之研究有 9 篇，而組長和組織承諾有關之研究為 3 篇，為防疏漏再以訓導、教務、總務、輔導和組織承諾為關鍵字搜尋，扣除重複研究，發現訓導、總務、輔導和組織承諾有關之研究僅各有 1 篇而已，統計和兼任

行政人員有關之研究計有 23 篇，其相關研究皆以問卷調查為主。本研究以從優、從新為原則，茲以表 2-10 列舉相關的研究，並加以整理分析。

表 2-10 教師兼任行政人員在組織承諾之相關研究

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究結果(摘要)
許明文 (2001)	公立高職科主任生涯發展、工作滿意、組織承諾之研究—以工業類為例	公立高職工科主任	<ol style="list-style-type: none"> 公立高職工科主任的組織承諾與性別、年齡、學歷、任教年資、任科主任年資、婚姻等變項無顯著差異。 公立高職工科主任的組織承諾僅與薪資水準變項有顯著的差異存在，其他變項則無顯著差異。 公立高職工科主任的生涯發展階段與組織承諾之間有顯著的差異存在 公立高職工科主任的工作滿意與組織承諾呈正相關。
鄭仁忠 (2004)	國民小學主任角色壓力、組織承諾與工作滿意關係之研究	高高屏三縣市公立國民小學合格主任 531 人	<ol style="list-style-type: none"> 「努力意願」是國小主任對組織最佳的承諾。 國小主任年齡愈輕，角色壓力愈大、組織承諾與工作滿意度愈低。 國小主任角色壓力愈大，工作滿意度愈低；組織承諾愈高，工作滿意度也愈高。 「組織認同」對工作滿意整體最具預測力；而「工作本身」層面的最佳預測力是「留職傾向」。
陳品瑜 (2006)	臺北市國民小學專任行政組長工作滿意與組織承諾相關之研究	臺北市國民小學專任行政組長	<ol style="list-style-type: none"> 專任行政組長組織承諾的整體反應為高等程度，其中以「努力意願」的承諾反應程度最高，而以「留職傾向」的承諾反應程度最低。 專任行政組長個人背景變項中，僅有年齡和婚姻狀況在組織承諾上呈現顯著差

表 2-10 教師兼任行政人員在組織承諾之相關研究(續)

			<p>異；但性別、子女、教育程度、擔任職務、行政年資、學校規模及創校歷史等在組織承諾上無顯著差異。其中有差異部分顯示 41-50 歲和 51 歲以上者的組織承諾高於 31-40 歲者和 30 歲以下者；已婚者承諾度高於未婚者。</p> <p>3. 專任行政組長「工作滿意」與「組織承諾」之間呈現顯著正相關。</p>
張家禎 (2006)	雲林縣國小兼任行政職務級任教師角色壓力、組織承諾與工作滿意之研究	雲林縣 95 學年度擔任公立國民小學兼任行政職務級任教師	<p>1. 國小兼任行政職務級任教師組織承諾屬於中上程度，以「努力意願」層面最高。</p> <p>2. 國小女性兼任行政職務級任教師的組織承諾高於男性。</p> <p>3. 國小兼任行政職務級任教師角色壓力與組織承諾具有顯著負相關，角色壓力愈大，組織承諾就愈低。</p> <p>4. 國小兼任行政職務級任教師組織承諾與工作滿意具有顯著正相關，組織承諾愈高，工作滿意程度愈高。</p> <p>5. 「留職傾向」對工作滿意整體最具有預測力。。</p> <p>6. 「上級領導」層面的最佳預測力是「組織認同」。</p>
王政雄 (2008)	國小兼任行政職務教師工作投入與組織承諾關係之研究	南投縣九十七學年度公立國民小學兼任行政職務教師	<p>1. 國小兼任行政職務教師的組織承諾屬中等程度，其中以「努力意願」層面最佳，「留職傾向」層面較差。</p> <p>2. 不同背景變項的兼任行政職務教師擔任不同職務對組織承諾有顯著差異，但不會因性別、最高學歷、學校規模、任教地區的不同而有顯著的差異。</p> <p>3. 國小兼任行政職務教師工作投入與組織承諾之間呈現中度正相關</p>

表 2-10 教師兼任行政人員在組織承諾之相關研究(續)

			4. 工作投入能有效預測國小兼任行政職務教師的組織承諾，其中又以「工作樂趣」最具預測力。
田欽文 (2008)	國民中學兼任行政職教師工作滿意與組織承諾關係之研究--以台北縣為例	台北縣公立國民中學(包含縣立完全中學)539 位兼任行政職教師	<ol style="list-style-type: none"> 國民中學兼任行政職教師工作滿意與組織承諾現況屬於中上程度。 年齡 41~50 歲、已婚、研究所(含四十學分班)結業或畢業、任教年資 10 年以上、兼任主任職、行政年資 5 年以上之兼任行政職教師，有較佳的組織承諾；至於在性別、學校規模，以及學校區域，則無顯著差異存在。 國民中學兼任行政職教師工作滿意與組織承諾具有中度正相關。 國民中學兼任行政職教師工作滿意對組織承諾具有預測力。
劉詩鵬 (2008)	桃園縣國民小學總務主任工作壓力與組織承諾關係之研究	桃園縣國民小學總務主任	<ol style="list-style-type: none"> 總務主任在組織承諾的整體知覺屬中上程度，其中以努力意願之承諾為較高。 在不同性別、年齡、任總務主任年資、服務年資、最高學歷、學校地區以及學校規模等背景因素下，總務主任其組織承諾的整體知覺並未有顯著的差異情形 桃園縣國民小學總務主任的工作壓力與組織承諾彼此間存在著顯著之中度的負相關，亦即工作壓力愈高則其組織承諾就愈低。 桃園縣國民小學總務主任工作壓力變項對組織承諾具有顯著之預測效果。
曾固璿 (2008)	高中職學務主任的人格特質、組織承諾與工作	全國高中職學校 476 位學務主任	<ol style="list-style-type: none"> 高中職學務主任具有高度組織承諾。 年長、資深、大型學校、城市地區的高中職學務主任其組織承諾程度顯著較高。

表 2-10 教師兼任行政人員在組織承諾之相關研究(續)

	壓力關係之研究		<ol style="list-style-type: none"> 3. 高中職學務主任的人格特質與組織承諾呈現正相關。 4. 高中職學務主任的組織承諾與工作壓力呈現負相關。
葉俊泰 (2009)	國民小學兼任行政教師工作價值觀與組織承諾關係之研究—以桃園縣為例	桃園縣公立學校兼任行政教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小兼任行政教師的組織承諾屬中上程度，其心理性承諾以「組織認同」層面最佳，交換性承諾「計算投入」層面超過平均中數 2. 國小兼任行政教師在不同性別、學歷、兼任職務、服務年資、兼任行政年資、學校規模之整體組織承諾有顯著差異 3. 國小兼任行政教師的工作價值觀越高，其組織承諾也越高，工作價值觀與組織承諾有正向的關聯 4. 國小兼任行政教師的工作價值觀與組織承諾具有中等預測力；其中「內在酬賞」層面預測力最高，最易影響組織承諾
黃麗萍 (2010)	國小兼任行政之教師組織承諾、組織支持與工作投入相關研究	中部四縣市國小兼任行政的主任、組長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小兼任行政之教師組織承諾、組織支持與工作投入整體表現良好。 2. 國小兼任行政教師之組織承諾在年齡、婚姻狀況、服務年資上有顯著差異，在性別、行政年資、學歷、學校規模及職務上則無顯著差異。 3. 國小兼任行政教師的組織承諾、組織支持與組織承諾呈現顯著相關。 4. 組織承諾和組織支持對工作投入有顯著的預測作用。
陳志孝 (2010)	基隆市國民小學教師兼任行政人員	基隆市國民小學兼任行政工	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基隆市國民小學教師兼任行政人員整體組織承諾屬中高度，以「留職意願」層面所呈現出之程度最高。

表 2-10 教師兼任行政人員在組織承諾之相關研究(續)

	工作壓力與組織承諾關係之研究	作之 362 位教師	2. 不同性別與擔任不同職務的教師兼任行政人員，所呈現的組織承諾有顯著差異。 3. 基隆市國民小學教師兼任行政人員之工作壓力與組織承諾呈現低度負相關。 4. 基隆市國民小學教師兼任行政人員工作壓力情況可低度預測其組織承諾
陳怡靜 (2010)	臺北市國民中學主任服務領導與處室成員組織承諾相關之研究	台北市 487 位國民中學處室成員	1. 台北市國民中學處室成員對於處室組織承諾知覺之現況良好。 2. 不同年資、職務、學校規模之台北市國民中學處室成員在組織承諾知覺上有顯著差異。 3. 台北市國民中學主任服務領導與處室成員組織承諾有顯著正相關的預測作用。 4. 台北市國中主任服務領導各構面對處室成員組織承諾具有顯著相關。
廖純足 (2010)	臺北市國民小學主任組織承諾與自我效能關係之研究	295 位的臺北市立國民小學主任	1. 國民小學主任所知覺之組織承諾情形為中上程度，其中以努力意願知覺情形最高。 2. 國民小學主任在組織承諾整體或各向度知覺情形上，會因其不同性別，年齡有顯著差異。 3. 國民小學主任之組織承諾與自我效能呈現中度正相關。
劉國宏 (2010)	國立高中職總務人員工作壓力與組織承諾之研究-以中投區為例	教育部所屬中投地區 30 所國立高中職	1. 國立高中職總務人員整體「工作壓力」與「組織承諾」感受度屬於中等以上程度。 2. 不同年齡層的總務人員對組織承諾有極顯著之差異。 3. 擔任不同職務的總務人員對組織承諾程度主管人員高於非主管人員。 4. 總務人員工作壓力與組織承諾之相關性

表 2-10 教師兼任行政人員在組織承諾之相關研究(續)

			呈現非常顯著之負相關性。換言之，工作壓力越大對組織承諾程度越低。
郭文雄 (2011)	屏東縣國民 中學訓導人 員工作壓 力、組織氣 氛與組織承 諾之相關研 究	屏東縣國 民中學所 有訓導人 員	<ol style="list-style-type: none"> 1. 屏東縣國民中學訓導人員工作壓力屬於中低程度、學校組織氣氛傾向開放狀態、組織承諾屬於中上程度。 2. 不同年齡、婚姻狀況、服務年資與擔任不同職務的國民中學訓導人員在組織承諾知覺感受上有不同的差異。 3. 國民中學訓導人員在工作壓力各層面上知覺感受，與組織承諾之間有顯著相關。 4. 國民中學訓導人員知覺感受組織氣氛各層面，與組織承諾之間有顯著相關。
簡名卉 (2011)	高雄市國民 小學兼任行 政教師工作 動機、組織 承諾與行政 效能關係之 研究	高雄市公 立國民小 學兼任行 政教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民小學兼任行政教師之工作動機普遍積極主動，對組織承諾有高度認同及意願，在行政效能表現正向良好 2. 男性教師有較高的工作動機、組織承諾與行政效能 3. 教師兼主任有較高的工作動機、組織承諾與行政效能 4. 49 班以上的學校有較高的工作動機、組織承諾與行政效能 5. 工作動機、組織承諾與行政效能有密切關係，工作動機有助於提升組織承諾及行政效能 6. 組織認同與努力意願能提升行政效能，其中以組織認同影響力最大 7. 工作動機透過組織承諾最能增進行政效能

資料來源：研究者自行整理

由表 2-10 得知個人背景變項與學校環境變項都可能是影響教師兼任行政人員對組織承諾態度不同的因素。

根據丁學勤與郭博安(2011)研究指出，教師對學校組織的承諾，代表著他對學校的認同及投入心力的程度。另外，許多的國內外研究都指出，教師組織承諾是學校績效的重要指標；組織承諾較高的教師，能有較好的工作表現，同時具備積極的意願來達成教學目標。而其研究結果顯示，男性、資深、研究所畢業、兼主任之教師的組織承諾顯著較高，而學校規模不同在教師的組織承諾上則無顯著差異（丁學勤、郭博安，2011）。范熾文與陳純慧（2010）指出桃園縣國民小學教師在不同性別、年齡、學歷、服務年資、職務、學校規模上，教師組織承諾達顯著差異。

另外則有研究發現，年長、資深、兼任主任、偏遠地區、12班以下和25班以上之教師，有較佳的組織承諾(吳佳玲、田育昆，2011)。任教年資、擔任職務、學校大小在教師組織承諾上有顯著的差異。而吳宗立與林保豐(2003)的研究顯示資深教師在組織認同上大於資淺教師；兼任行政之教師在組織認同上也大於級任、科任教師；大型學校教師留職意願較小型學校教師高。另林志興(2009)研究指出台中縣公立國小教師組織承諾情形頗佳；不同性別、學校規模、學校所在地教師，其組織承諾沒有差異；教師年齡較大、服務年資較長或兼任主任或師專、師範畢業之教師在教師組織承諾分數較高。

高雄縣國民小學以年長、資深、教師兼主任、較大規模、任教意願較低的教師，其所投入的組織承諾較高(吳明隆、吳彩鳳，2011)。而根據周昌柏(2006)針對台灣本島22縣市國民小學教師組織承諾之研究結論顯示

1. 國小教師具有中等以上之教師組織承諾。
2. 男性、年齡大、服務年資資深及兼任職務教師其教師組織承諾高。
3. 不同任教地區教師組織承諾有顯著差異，其中以「偏遠」及「都市」的教師組織承諾高於「鄉鎮」的教師組織承諾。
4. 不同區域教師組織承諾有顯著差異，其中以北區的平均數最高，中區的平均數最低。
5. 不同學校規模教師組織承諾有顯著差異；以大型學校最高，中型學校最低，主要差異層面為「留職傾向」。

綜上所述，不同的研究在不同背景變項下的教師組織承諾有所差異，因此，研究者將國小教師兼任行政人員之背景變項歸納包括：性別、年齡、婚姻、學歷、擔任職務、兼任行政年資、學校規模。以下分別針對相關文獻分析探討其與組織承諾之關係。

(一) 性別

關於教師兼任行政人員性別的不同在組織承諾上是否有明顯的差異，多數研究顯示性別的不同不會對教師組織承諾產生差異（王政雄，2008；田欽文，2008；黃麗萍，2010；許明文，2001；陳品瑜，2006；劉詩鵬，2008）。然而，也有研究顯示性別的不同會對教師幸福感產生差異（陳志孝，2010；葉俊泰，2009；曾固璿，2008；廖純足，2010）。葉俊泰（2009）指出國小兼任行政教師在不同性別之整體組織承諾有顯著差異。

（二）年齡

多數研究指出不同年齡的教師兼任行政人員其組織承諾會有顯著差異（黃麗萍，2010；陳品瑜，2006；郭文雄，2011；鄭仁忠，2004；廖純足，2010；劉國宏，2010）。部分研究顯示教師年齡越大其組織承諾越高，41-50歲和51歲以上者的組織承諾高於31-40歲者和30歲以下者（陳品瑜，2006）。廖純足（2010）研究指出，國民小學主任在組織承諾整體或各向度知覺情形上，會因其不同年齡而有顯著差異。

（三）婚姻

許多研究發現不同的婚姻狀態與組織承諾具有相關（黃麗萍，2010；陳品瑜，2006；郭文雄，2011），其中有些研究顯示已婚者具有較高的組織承諾（陳品瑜，2006）。

（四）學歷

關於教師兼任行政人員學歷的不同在組織承諾上是否有明顯的差異，研究顯示性別的不同不會對教師組織承諾產生差異（王政雄，2008；黃麗萍，2010；許明文，2001；陳品瑜，2006；劉詩鵬，2008）。另葉俊泰（2009）的研究則顯示不同的結果，國小兼任行政教師在不同學歷之整體組織承諾有顯著差異。

（五）擔任職務

大部分研究指出擔任不同的職務會影響教師兼任行政人員組織承諾的高低（王政雄，2008；田欽文，2008；陳志孝，2010；陳怡靜，2010；郭文雄，2011；葉俊泰，2009；劉國宏，2010；簡名卉，2011）。根據簡名卉（2011）研究指出教師兼主任有較高的組織承諾；劉國宏（2010）研究顯示擔任不同職務的總務人員對組織承諾程度主管人員高於非主管人員。另也有研究持相反之看法認為擔任不同的職務不會影響教師兼任行政人員組織承諾的高低（陳品瑜，2006）。

(六) 兼任行政年資

有部分研究顯示教師兼任行政人員在兼任行政年資方面與組織承諾具有顯著差異(葉俊泰, 2009; 曾固璿, 2008; 蕭淑珍, 2006), 另有研究發現兼任行政年資高的教師比年資低的教師組織承諾更高(曾固璿, 2008)。相對地, 也有些研究指出教師的任教年資並不會對其組織承諾產生影響(黃麗萍, 2010; 許明文, 2001; 陳品瑜, 2006; 劉詩鵬, 2008)。

(七) 學校規模

有些研究指出學校規模的大小確實會影響教師兼任行政人員之組織承諾(陳怡靜, 2010; 葉俊泰, 2009; 曾固璿, 2008; 簡名卉, 2011;)。葉俊泰(2009)的研究顯示國小兼任行政教師在不同學校規模之整體組織承諾有顯著差異。簡名卉(2011)指出國民小學兼任行政教師在49班以上的學校有較高的組織承諾。曾固璿(2008)的研究顯示大型學校高中職學務主任其組織承諾程度顯著較高。然而, 也有研究顯示不同學校規模的教師兼任行政人員其整體組織承諾並無顯著差異(王政雄, 2008; 田欽文, 2008; 黃麗萍, 2010; 陳品瑜, 2006; 劉詩鵬, 2008)。

根據上述研究發現, 絕大多數研究指出教師兼任行政人員的組織承諾屬於中上程度, 而林俊瑩(2010)研究顯示中小學教師主要是因為工作前景較佳、工作意義性較高、工作自主性較高, 以及工作價值性較高, 而使其有較高的工作滿意度, 及偏高的組織承諾, 進而有較低的離職意圖。此一研究結果算是有效地解釋了中小學教師組織承諾大多數屬於中上程度的主要因素。

因此, 基於上述之分析本研究乃針對性別、年齡、婚姻、學歷、擔任職務、兼任行政年資及學校規模等變項, 探討國小教師兼任行政人員之組織承諾之現況。期能釐清這些變項對國小教師兼任行政人員組織承諾之影響。

第四節 教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之 相關研究

本節首先探討「教師兼任行政人員在角色壓力、幸福感之相關研究」、

「教師兼任行政人員在角色壓力與組織承諾之相關研究」、「教師兼任行政人員在幸福感與組織承諾之相關研究」，並希望透過重要文獻的探討，進一步分析教師兼任行政人員在角色壓力、幸福感與組織承諾三者間的關係。

壹、教師兼任行政人員「角色壓力與幸福感」、「角色壓力與組織承諾」及「幸福感與組織承諾」之相關研究

本單元乃在探討主要研究變項間兩者的相關研究，希望能藉由文獻探討幫助研究者更進一步釐清本身研究的主要方向。在前面的三個章節中，已將角色壓力、幸福感與組織承諾等變項分別與背景變項的眾研究結果作一彙整與分析，在本節將針對教師兼任行政人員角色壓力與幸福感之相關研究、教師兼任行政人員幸福感與組織承諾之相關研究、教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾之相關研究，各變項間的彼此相關性作一探討。茲就國內部分研究者對此相關變項研究之結果，整理如下：

一、教師兼任行政人員角色壓力與幸福感之相關研究

研究者以角色壓力與幸福感為關鍵字在臺灣博碩士論文知識加值系統網搜尋，共有 4 篇相關之研究，而跟學校教育相關的研究則只有 1 篇幼稚園教師和 1 篇國小教師角色壓力和幸福感之相關研究，尚未發現有教師兼任行政人員角色壓力與幸福感之研究，因此有關教師兼任行政人員角色壓力與幸福感頗具有研究的價值。茲就幼稚園教師和國小教師角色壓力和幸福感相關變項研究之結果，整理如表 2-11。

由表 2-11 可得知，高雄市國小教師角色壓力與幸福感各分層均達顯著的負相關，即高雄市國小教師在角色壓力的角色過度負荷、專業道德與現實衝突、多重期望間衝突、角色模糊等層面感受程度越高，則其在幸福感的生活滿意、人際關係、自我肯定、身心健康等感受程度就越低。尤其是高雄市國小教師在角色壓力中的「角色過度負荷」感受程度越高，則在幸福感中的「身心健康」感受程度就越低(謝玫芸，2008)。根據楊朝鈞(2010)幼稚園教師的角色壓力、幸福感與離職意向之關係：以東部地區為例之研究指出，不同性別、服務年資、園內班級數、縣市別等背景變項之幼稚園

教師，在角色壓力上達到顯著差異；而不同性別、婚姻狀況、年齡、服務年資、職務、地區別等背景變項之幼稚園教師，在幸福感上達到顯著差異；針對角色壓力與幸福感二個變項的研究發現，角色壓力與幸福感之間具有顯著負相關。

表 2-11 幼稚園教師和國小教師角色壓力與幸福感之相關研究

研究者	研究主題	研究對象	研究結果(摘要)
(年代)			
謝玫芸 (2008)	高雄市國小教師外向性人格、角色壓力與幸福感之關係研究	高雄市公立國民小學之教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高雄市國小教師外向性人格傾向偏高，但不受不同背景變項影響；此外，愈傾向外向性人格，則愈能知覺幸福感的感受及「生活滿意」的感受，然而所知覺的角色壓力感受就愈低 2. 高雄市國小教師角色壓力的感受程度還好，但仍以「角色過度負荷」層面之感受顯著較高，而此「角色過度負荷」感受程度愈高，則幸福感的「身心健康」感受程度就愈低；此外，在角色壓力中的「角色模糊」知覺愈高，則幸福感中的「生活滿意」感受愈低 3. 高雄市國小教師之幸福感受良好，其中以「人際關係」層面之感受顯著較高 4. 高雄市國小教師外向性人格、角色壓力與幸福感之感受力不受教育程度的影響
楊朝鈞 (2010)	幼稚園教師的角色壓力、幸福感與離職意向之關係：以東部地區	東部地區（包含宜蘭縣、花蓮縣和台東縣）公立幼稚園教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 東部地區幼稚園教師有中低程度角色壓力，中高程度的幸福感，中低程度的離職意向。 2. 不同性別、服務年資、園內班級數、縣市別等背景變項之幼稚園教師，在角色壓力上達到顯著差異。 3. 不同性別、婚姻狀況、年齡、服務年資、

表 2-11 幼稚園教師和國小教師角色壓力與幸福感之相關研究(續)

<p>為例</p>	<p>職務、地區別等背景變項之幼稚園教師，在幸福感上達到顯著差異。</p> <p>4. 不同婚姻狀況、年齡、服務年資、職務、園內班級數、地區別等背景變項之幼稚園教師，在離職意向上達到顯著差異。</p> <p>5. 角色壓力與離職意向之間具有顯著正相關；幸福感與離職意向之間具有顯著負相關；角色壓力與幸福感之間具有顯著負相關。</p> <p>6. 生活滿意度是預測離職意向的最重要因子，正向情緒次之；量的角色過度負荷是預測生活滿意度的重要因子，質的角色過度負荷是預測正向與負向情緒的重要因子。</p>
-----------	---

資料來源：研究者自行整理

二、 教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾之相關研究

在角色壓力與組織承諾之相關研究，無論是以工商企業界、政府公務體系或學校組織成員為調查對象，數量均頗為豐碩，共計 31 篇相關研究，綜觀國內文獻，截至 2011 年 10 月為止，有關教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾兩者相關的實證研究所搜尋到的論文研究，只有鄭仁忠(2004)、張家禎(2006)和李立泰(2006)3 篇而已。因教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾之相關為本研究的方向之一，以下乃就將相關研究整理如表 2-12。

表 2-12 教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾之相關研究

研究者	研究主題	研究對象	研究結果(摘要)
鄭仁忠(2004)	國民小學主任角色	高高屏三縣市公立	1. 「角色過度負荷」為國小主任主要的壓力來源。

表 2-12 教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾之相關研究(續)

<p>壓力、組織承諾與工作滿意關係之研究</p>	<p>國民小學合格主任 531 人</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. 「努力意願」是國小主任對組織最佳的承諾。 3. 國小主任年齡愈輕，角色壓力愈大、組織承諾與工作滿意度愈低。 4. 「教導主任」角色壓力最大，工作滿意度卻最高。 5. 小型學校主任的角色壓力大、「偏遠」學校主任的角色壓力也大；但是在「工作環境」層面的滿意程度卻都最高。 6. 「訓導主任」的工作滿意度低、角色壓力也大。 7. 國小主任角色壓力愈大，工作滿意度愈低；組織承諾愈高，工作滿意度也愈高。 8. 「組織認同」對工作滿意整體最具預測力；而「工作本身」層面的最佳預測力是「留職傾向」。
<p>張家禎 (2006)</p>	<p>雲林縣國小兼任行政職務級任教師角色壓力、組織承諾與工作滿意之研究</p> <p>雲林縣 95 學年度擔任公立國民小學兼任行政職務級任教師為研究對象</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小兼任行政職務級任教師角色壓力屬於中等程度，「角色衝突」為主要壓力源。 2. 國小兼任行政職務級任教師組織承諾屬於中上程度，以「努力意願」層面最高。 3. 國小女性兼任行政職務級任教師的組織承諾高於男性。 4. 國小兼任行政職務級任教師角色壓力與工作滿意具有顯著負相關，角色壓力愈大，工作滿意程度就愈低。 5. 國小兼任行政職務級任教師角色壓力與組織承諾具有顯著負相關，角色壓力愈大，組織承諾就愈低。 6. 國小兼任行政職務級任教師組織承諾與工作滿意具有顯著正相關，組織承諾愈高，工作滿意程度愈高。

表 2-12 教師兼任行政人員角色壓力與組織承諾之相關研究(續)

			力。
			8. 「上級領導」層面的最佳預測力是「組織認同」。
李立泰 (2006)	台北縣立 完全中學 兼職行政 工作教師 角色壓 力、組織 承諾與工 作滿意關 係之研究	台北縣立 完全中學 兼職行政 工作教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兼職行政工作教師整體角色壓力感受程度屬中等。以「角色模糊」的壓力感受度最高。 2. 兼職行政工作教師整體組織承諾感受程度屬中上。以「努力意願」的感受度最高。 3. 兼職行政工作教師個人背景變項在角色壓力、組織承諾與工作滿意各層面感受有所差異 4. 兼職行政工作教師知覺角色壓力、組織承諾與工作滿意相關有所差異 5. 教師知覺角色壓力與組織承諾中以「組織認同」對工作滿意最具預測力

資料來源：研究者自行整理

由表 2-12 可得知，雲林縣國小兼任行政人員在角色壓力方面，國小兼任行政職務級任教師之角色壓力屬於中等程度，「角色衝突」為其主要壓力源。在組織承諾方面，國小兼任行政職務級任教師之組織承諾屬於中上程度，以「努力意願」層面最高，而其中女性兼任行政職務級任教師的組織承諾高於男性。兼任行政職務級任教師角色壓力與組織承諾之間有顯著負相關：角色壓力愈大，組織承諾就愈低。另外「留職傾向」對工作滿意整體最具有預測力。根據鄭仁忠(2004)高高屏三縣市公立國民小學合格主任角色壓力、組織承諾與工作滿意關係之研究指出，「角色過度負荷」為國小主任主要的壓力來源；「努力意願」是國小主任對組織最佳的承諾；國小主任年齡愈輕，角色壓力愈大、組織承諾就愈低；小型學校主任的角色壓力大、「偏遠」學校主任的角色壓力也大；「訓導主任」的工作滿意度低、角色壓力也大。針對角色壓力與組織承諾二個變項的研究發現，角色壓力與組織承諾之間有顯著負相關。

三、 教師兼任行政人員幸福感與組織承諾之相關研究

另外，以幸福感和組織承諾為關鍵字在臺灣博碩士論文知識加值系統網搜尋，只有 3 篇相關之研究，而跟學校教育相關的研究則只有 1 篇國中教師主觀幸福感與組織承諾之相關研究，關於教師兼任行政人員幸福感與組織承諾之研究並無所獲。茲就國中教師主觀幸福與組織承諾相關變項研究之結果，整理如下表。

表 2-13 國中教師主觀幸福感與組織承諾之相關研究

研究者	研究主題	研究對象	研究結果(摘要)
徐美雯 (2011)	國中教師 追求快樂 取向、主 觀幸福感 與組織承 諾關係之 研究	台灣地區 國中教師	<ol style="list-style-type: none">1. 教師追求快樂取向、組織承諾現況達高等程度，而主觀幸福感現況僅達中等程度。2. 年齡較長、任教年資 21 年以上、擔任主任、已婚、任職於都會地區的教師對追求快樂取向的知覺程度較高。3. 男性、年齡較長、最高學歷為碩士以上、任教年資較深、擔任主任與組長、已婚、健康與體育領域的教師對主觀幸福感的知覺程度較高。4. 男性、年齡較長、最高學歷為碩士以上、任教年資 21 年以上、擔任主任與組長、已婚、任職於都會地區的教師對組織承諾的知覺程度較高。5. 教師追求快樂取向與教師主觀幸福感、教師追求快樂取向與教師組織承諾，以及教師主觀幸福感與教師組織承諾之間具有顯著正相關。6. 「正向情緒」、「追求意義」、「負向情緒」與「生活滿意度」對整體教師組織承諾最具有預測效果。

資料來源：研究者自行整理

由表 2-13 可得知，根據徐美雯(2011) 國中教師追求快樂取向、主觀幸福感與組織承諾關係之研究指出，男性、年齡較長、最高學歷為碩士以上、任教年資較深、擔任主任與組長、已婚、健康與體育領域的教師對主觀幸福感的知覺程度較高；男性、年齡較長、最高學歷為碩士以上、任教年資 21 年以上、擔任主任與組長、已婚、任職於都會地區的教師對組織承諾的知覺程度較高；另針對主觀幸福感與組織承諾二個變項的研究發現，教師主觀幸福感與教師組織承諾之間具有顯著正相關。

綜合上述，在國小教師兼任行政人員「角色壓力」與「幸福感」、「幸福感」與「組織承諾」之間的關係如何，在國內尚未有實證研究的前例可循，因此針對此一議題實在值得本研究進一步探討。而國小教師兼任行政人員「角色壓力」與「組織承諾」之間的關係，實證研究的數量也只有區區 2 篇而已。究竟新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之關係為何？研究者不僅深感興趣且認為此研究頗具價值與意義。因此，本研究將進一步討論分析此一研究主題。

貳、小結

綜合上述各節，研究者發現先前學者的研究不論在研究主題、研究對象、研究變項、研究方法、研究結果、研究層面以及研究工具等皆有所不同。研究者依本研究之研究目的、文獻探討及研究架構，歸納出本研究相關如下。

一、 研究主題

由以上文獻探討可知，大多數的研究者主要探討教師角色壓力、幸福感與組織承諾的現況。而其中教師角色壓力的研究焦點多關注於與工作投入、工作效能、職業倦怠或壓力因應策略及工作滿意度間的關係探討。有關教師幸福感的研究則傾向於影響教師幸福感的因素探討，例如教師之角色衝突、人格特質、工作壓力、復原力或校長領導類型知覺程度的探討等。此外，針對教師組織承諾的研究多從工作壓力、工作投入、生涯發展到工作滿意度的探討。本研究擬以新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之關係為研究主題，在研究主題上與以往略微不同。

二、 研究對象

值此知識經濟時代，隨著社會的多元化、國際化與複雜化，學校除了教育的責任以外，面對新增的原住民、新住民子女、性別平等、環境教育與能源教育等等的教育政策推動，對於原本就繁複的校務工作，不論在質和量上都產生了莫大的影響與衝擊。因此學校教師兼任行政人員必須承擔更多的行政業務和組織衝突，致使教師兼任行政人員之壓力倍增，對行政職務產生倦怠感；而未兼任行政人員者，也往往視兼任行政工作為畏途，造成各學校難以尋覓原本屬於推動學校行政與教學主力的教師兼任行政人員的窘境。

軍教課稅一案已完成立法並公告，即將於民國 101 年起開始課稅，加上近年來社會對學校和教師的期望和要求升高，學校行政業務日漸繁重。對於國小教師兼任行政人員所產生的壓力、相對剝奪感和幸福感低落的狀況，將加劇教師兼任行政人員的離職意願。因此，本研究以新北市國小教師兼任行政人員為研究對象，以瞭解國小教師兼任行政人員對組織承諾的態度，此一研究將具有重要的指標意義。

三、 教師及學校背景變項

根據文獻探討相關研究的結果顯示，教師兼任行政人員之性別、年齡、婚姻、學歷、擔任職務、兼任行政年資以及學校規模等，皆有可能成為影響教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾的背景變項。基於此點，研究者建構教師兼任行政人員個人背景變項及學校環境變項，進而探討對教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之間的差異情形。

四、 研究方法與工具

就研究方法而論，大多數的研究皆採用問卷調查法，僅有少部分的研究輔以半結構式的訪談法實施。因此，在研究方法上仍以量化研究居多。據此，本研究採用問卷調查法的量化方式來蒐集相關資料並加以分析研究。

五、 研究結果

由以上相關研究得知，多數研究指出教師兼任行政人員的角色壓力感受屬於中等程度以下，且多以「角色過度負荷」的壓力最高。在教師兼任行政人員的幸福感的現況大部分呈現中上程度。而多數的研究則顯示教師兼任行政人員的組織承諾屬於中上程度，且以「努力意願」層面知覺情形最高。

此外，根據楊朝鈞(2010)研究顯示教師的角色壓力與幸福感之間有顯著負相關。鄭仁忠(2004)和張家禎(2006)研究發現國小教師兼任行政人員在角色壓力與組織承諾之間具有顯著之負相關。而徐美雯(2011)的研究則顯示國中教師主觀幸福感與教師組織承諾之間具有顯著正相關。



第三章 研究設計與實施

本章將本研究之研究架構、研究對象、研究工具、研究步驟與資料處理分別說明如下：

第一節 研究架構

壹、研究架構圖

本研究根據研究動機、研究目的及研究問題，透過相關文獻探討，從教師兼任行政人員個人變項瞭解新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之情形，並探討新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之關係，據此建立本研究關係架構，如圖 3-1 所示。

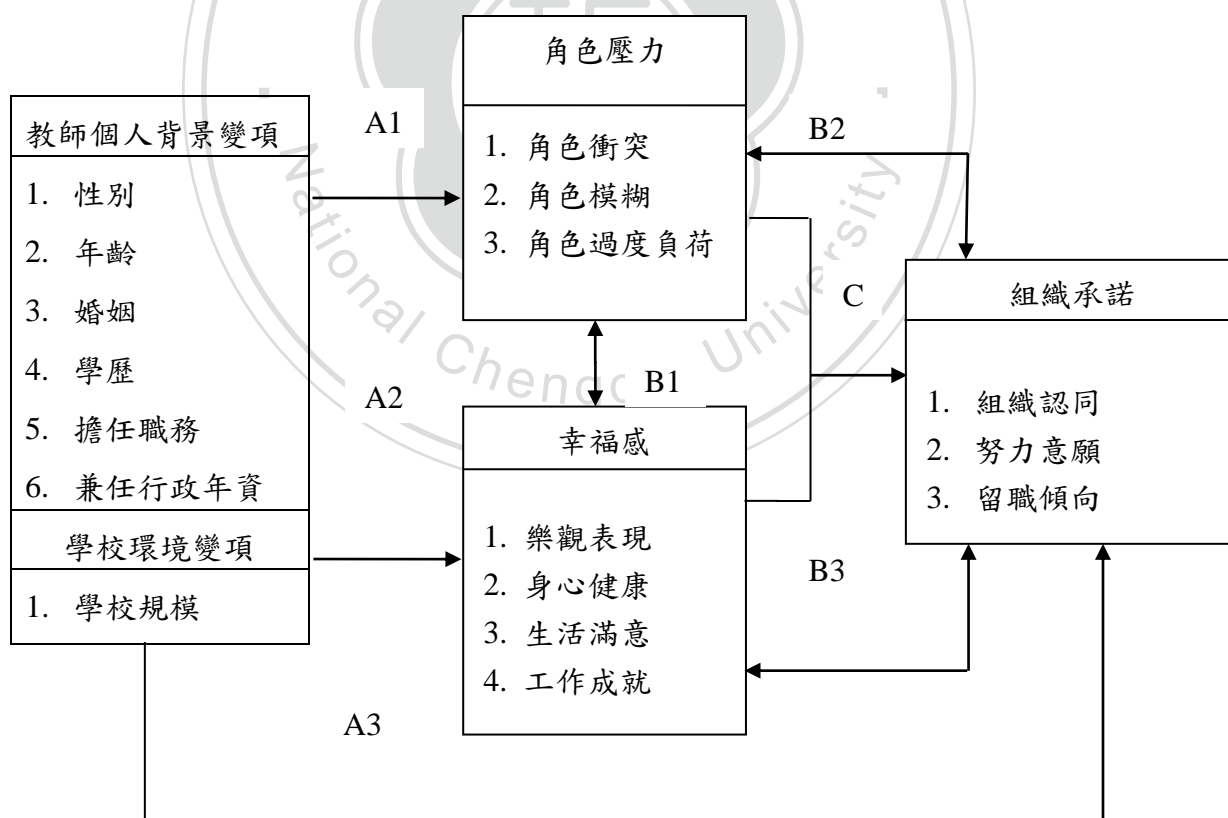


圖 3-1 研究架構圖

參、 架構圖說明

一、 教師個人背景變項

- (一) 性別：分為「男」、「女」兩組。
- (二) 年齡：分為「30歲以下」、「31-40歲」、「41-50歲」、「51歲以上」四組。
- (三) 婚姻：分為「已婚」、「未婚」兩組。
- (四) 學歷：分為「碩士以上」、「學士」兩組。
- (五) 擔任職務：分為「教師兼主任」、「教師兼組長」兩組。
- (六) 兼任行政年資：分為「1年以下」、「1-5年」、「6-10年」、「11-20年」、「21年以上」五組。

二、 學校環境變項

- (一) 學校規模：分為「12班以下」、「13-24班」、「25-48班」、「49班以上」四組。

三、 角色壓力

經由文獻探討得知教師兼任行政人員角色壓力之層面，包含角色衝突、角色模糊與角色過度負荷等三個層面。

四、 幸福感

經由文獻探討得知教師兼任行政人員幸福感之層面，包含樂觀表現、身心健康、生活滿意及工作成就等四個層面。

五、 組織承諾

經由文獻探討得知教師兼任行政人員組織承諾之層面，包含組織認同、

努力意願與留職傾向等三個層面。

六、 標示說明

(一) 箭頭 A (A1、A2、A3)

以 *t*-test 和 ANOVA 探討背景變項在教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之差異情形。

(二) 箭頭 B (B1、B2、B3)

以積差相關及典型相關探討教師兼任行政人員角色壓力與幸福感、角色壓力與組織承諾及幸福感與組織承諾之關係是否達顯著水準。

(三) 箭頭 C

以多元迴歸分析教師兼任行政人員角色壓力與幸福感對組織承諾是否具有預測力。

第二節 研究對象

壹、 母群體

本研究研究對象為新北市公立國小教師兼任行政人員，包含教師兼組長與教師兼主任，計有 206 所國民小學(含烏來、青山國民中小學)，其中 12 班以下共有 59 所、13 至 24 班共有 26 所、25 至 48 班共有 43 所、49 班以上共有 78 所，合計新北市公立國小教師兼任行政人員總數為 2,518 人。

貳、 研究樣本

本研究之問卷調查抽樣方法採分層立意抽樣，以兼顧樣本的代表性。分層標準是依據學校班級數，將學校分成 12 班以下、13 至 24 班、25 至 48 班及 49 班以上等四層，再依分層教師兼任行政人員比例抽取適量教師兼任行政人員作為研究樣本。各層級學校及教師分布情形如表 3-1 所示：

表 3-1 正式問卷抽樣表

學校規模 (班級數)	學校數 (所)	教師兼 主任	教師兼 組長	教師兼任行 政總人數(人)	抽樣學校 數(所)	發出 份數
12 班以下	59	120	118	252	19	76
13-24 班	26	78	149	272	8	64
25-48 班	43	171	501	674	13	156
49 班以上	78	322	998	1320	20	280
合計	206	691	1766	2518	60	576

資料來源：研究者自行整理

根據Sudman的樣本大小決定原則，若是屬於地區性的研究，平均樣本數在500~1000人之間較為適合（吳明隆、涂金堂，2008），故本研究共計抽取576名教師兼任行政人員進行正式問卷施測，以分層立意取樣方式，每校抽取樣本數為：12班以下學校每校抽取4名，13至24班學校每校抽取8名，25至48班學校每校抽取12名，49班以上學校每校抽取14名，共計抽取60所學校，約占學校總數29%。正式施測學校選定後，先以電話或當面請託樣本學校之主任、組長或熟識教師代為協助施測，同意進行施測之後，以郵寄或親送方式將問卷送交各校協助負責人。

參、 研究樣本之基本資料分析

本研究之問卷調查係以新北市國小教師兼任行政工作之主任、組長為施測對象共發576份，回收問卷為532份，有效問卷為518份，有效問卷回收率89.93%。問卷的基本資料包括性別、年齡、婚姻、學歷、擔任職務、兼任行政年資、學校規模等七個變項，經次數分配統計有效樣本在各項基本資料的分布情形。根據問卷填答內容進行教師兼任行政人員個人背景、學校資料分析如表3-2，茲詳述如下：

一、 性別

本研究填答教師兼任行政人員中，「男性」計有 249 人，占全體填答教師 48.1%；「女性」計有 269 人，占全體填答教師 51.9%。

二、 年齡

本研究填答教師兼任行政人員中，年齡在「30 歲以下」組別中計有 23 人，占全體填答教師 4.4%；年齡在「31-40」歲組別中計有 269 人，占全體填答教師 51.9%；年齡在「41-50 歲」組別中計有 195 人，占全體填答教師 37.6%；年齡在「51 歲以上」組別中計有 31 人，占全體填答教師 6%。

三、 婚姻

本研究填答教師兼任行政人員中，「已婚」計有 410 人，占全體填答教師 79.2%；「未婚」計有 108 人，占全體填答教師 20.8%。

四、 學歷

本研究填答教師兼任行政人員中，學歷在「碩士以上」組別中計有 262 人，占全體填答教師 50.6%；學歷在「學士」組別中計有 256 人，占全體填答教師 49.4%。

五、 擔任職務

本研究填答教師兼任行政人員中，目前職務於「教師兼主任」組別中計有 151 人，占全體填答教師 29.2%；目前職務於「教師兼組長」組別中計有 367 人，占全體填答教師 70.8%；。

六、 兼任行政年資

本研究填答教師兼任行政人員中，服務年資在「1 年以下」組別中計有 45 人，占全體填答教師 8.7%；服務年資在「1-5 年」組別中計有 158 人，占全體填答教師 30.5%；服務年資在「6-10 年」組別中計有 144 人，占全體填答教師 27.8%；服務年資在「11-20 年」組別中計有 124 人，占全體填答教師 23.9%；服務年資在「21 年以上」組別中計有 47 人，占全體填答教師 9.1%。

七、 學校規模

本研究填答教師兼任行政人員中，填答學校規模在「12 班以下」組別者計有 69 人，占全體填答教師 13.3%；填答學校規模在「13-24 班」組別者計有 63 人，占全體填答教師 12.2%；填答學校規模在「25-48 班」組別者計有 141 人，占全體填答教師 27.2%；填答學校規模在「49 班以上」組別者計有 245 人，占全體填答教師 47.3%。

表 3-2 教師兼任行政人員背景變項描述性統計

變項	變項內容	總人數(N)	勾選人數	百分比 (%)	排序
性別	男性	518	249	48.1	2
	女性		269	51.9	1
年齡	30 歲以下	518	23	4.4	4
	31-40 歲		269	51.9	1
	41-50 歲		195	37.6	2
	51 歲以上		31	6	3
婚姻	已婚	518	410	79.2	1
	未婚		108	20.8	2
學歷	碩士以上	518	262	50.6	1
	學士		256	49.4	2
擔任職務	主任	518	151	29.2	2
	組長		367	70.8	1
行政年資	1 年以下	518	45	8.7	5
	1-5 年		158	30.5	1

表 3-2 教師兼任行政人員背景變項描述性統計(續)

	6-10 年		144	27.8	3
	11-20 年		124	23.9	2
	21 年以上		47	9.1	4
學校規模	12 班以下	518	69	13.3	3
	13-24 班		63	12.2	4
	25-48 班		141	27.2	2
	49 班以上		245	47.3	1

第三節 研究工具

本研究以文獻分析及問卷調查為主，參考現有之測量工具，編修「新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾調查問卷」作為研究的調查工具。本問卷主要內容分為四大部分：分別為填答教師兼任行政人員之背景變項問卷、教師兼任行政人員之角色壓力問卷、教師兼任行政人員之幸福感問卷與教師兼任行政人員之組織承諾問卷。

壹、問卷的編製

本研究之調查問卷除了填答問卷教師兼任行政人員之背景變項，共分為三個分問卷，分別為「教師兼任行政人員角色壓力問卷」、「教師兼任行政人員幸福感問卷」及「教師兼任行政人員組織承諾問卷」，問卷的內容及編製過程分述如下。

貳、問卷內容

一、教師兼任行政人員之背景變項

- (一) 性別：分為「男」、「女」兩組。
- (二) 年齡：分為「30 歲以下」、「31-40 歲」、「41-50 歲」、「51 歲以上」四組。
- (三) 婚姻：分為「已婚」、「未婚」兩組。

- (四) 學歷：分為「碩士以上」、「學士」兩組。
- (五) 擔任職務：分為「教師兼主任」、「教師兼組長」兩組。
- (六) 兼任行政年資：分為「1 年以下」、「1-5 年」、「6-10 年」、「11-20 年」、「21 年以上」五組。
- (七) 學校規模：分為「12 班以下」、「13-24 班」、「25-48 班」、「49 班以上」四組。

二、 教師兼任行政人員角色壓力

(一) 編製架構

本研究有關於角色壓力的部分，問卷爰採用採用蘇彩玉（2011）所編製的角色壓力量表，當做研究工具。蘇彩玉（2011）將角色壓力分為角色負荷、角色模糊、角色衝突三個層面。

(二) 填答及計分方式

本量表採 Likert 五點量表來編製與計分，選項從「完全不符合」1 分、「少部分符合」2 分、「尚可」3 分、「大部分符合」4 分、「完全符合」5 分，若為反向題則反向計分，即「完全符合」1 分、「完全不符合」5 分，餘此類推。研究對象在此量表上得分愈高者，代表其角色壓力較高；反之，代表其角色壓力較低。

(三) 量表的信度

本研究問卷初稿經建構內容效度修改編製成預試問卷，預試問卷回收後以 SPSS for Windows 17.0 版套裝軟體進行信度分析。蘇彩玉（2011）研究「國小兼任行政工作教師角色壓力與因應策略之研究」，以 438 位屏東縣國民小學編制內領有行政加給之兼任行政工作教師為研究對象，發展「角色壓力量表」，問卷共分成角色負荷、角色模糊、角色衝突三個層面，共有 17 題，進行信度分析後，角色壓力各層面的 α 值為 .858、.854、.882 之間，整體信度為 .926，顯示本量表題目間的內部一致性佳，信度良好，具相當可靠性，如表 3-3：

(四) 量表的效度（蘇彩玉，2011）

本研究問卷初稿經建構內容效度修改編製成預試問卷，預試問卷回收後以 SPSS for Windows 17.0 版套裝軟體進行效度分析。

研究者將「國小兼任行政工作教師角色壓力量表」的預試問卷資料進行項目分析，首先以極端組檢驗法先對受試者量表的總得分依高低順序排列，選取問卷總分高、低分組各 27%，再分別針對兩組各題的平均數逐題進行 t 考驗，計算出各題的決斷值（CR 值），以作為試題鑑別度的指標，CR 值愈大者，代表該題高低分組差異性愈大，亦愈具有鑑別度，CR 值大於 3.0 且差異達顯著水準.05 以上者，表示該題目可以有效鑑別高低分組的得分情形，而予以保留。

再以相關分析法逐題計算問卷中各題目的得分與問卷量表總分之間的相關情形，若各題目的得分與量表總分之間的相關係數在.30 以上且達統計顯著水準，即顯示該題目與量表總分之間具有關聯性，則該題目應予以保留，若單一題目相關係數未達.30，則予以刪除。

經過項目分析後，先檢驗 KMO 取樣適當性檢定與 Bartlett 的球形檢定與共同性指數，以判斷是否適合進行因素分析，在「國小兼任行政工作教師角色壓力量表」部分，其 KMO 值為.931，Bartlett 的球形檢定值達顯著水準($p < .001$)，適合作因素分析。因素分析是以相關矩陣估計共同性，採用主成份分析法，依據解釋量小於 3%與各因素內因素負荷量小於.35，以及因素不明確的標準來進行刪題。

最後經過三次因素分析後，所萃取的三個因素特徵值均大於 1，並得以解釋角色壓力量表總變異的 62.662%，可知該量表的建構效度屬良好。

表 3-3 角色壓力問卷各分量表之 Cronbach α 係數

層面編號	層面	題號	Cronbach α
一	角色負荷	1, 2, 3, 4, 5, 6	.858
二	角色模糊	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	.854
三	角色衝突	15, 16, 17	.882
總量表		共 17 題	.926

資料來源：修改自蘇彩玉，2011，p.68

三、 教師兼任行政人員幸福感

(一) 編製架構

教師兼任行政人員幸福感部分，本研究採用鐘偉晉(2009)編修的「幸福感量表」，問卷內容共計有 31 題，包含樂觀表現、身心健康、生活滿意及工作成就等四個層面來討論幸福感。

(二) 填答及計分方式

本量表採 Likert 五點量表來編製與計分，選項從「完全不符合」1分、「少部分符合」2分、「尚可」3分、「大部分符合」4分、「完全符合」5分，若為反向題則反向計分，即「完全符合」1分、「完全不符合」5分，餘此類推。研究對象在此量表上得分愈高者，代表其幸福感較高；反之，代表其幸福感較低。

(三) 量表的信度

鐘偉晉(2009)研究「國中教師情緒管理與幸福感之研究」，以 305 位台北市公立國民中學教師為研究對象，並發展「國民中學教師幸福感量表」為研究工具，問卷共分成樂觀表現、身心健康、生活滿意及工作成就四個層面，共有 31 題，進行信度分析後，各分量表的 Cronbach α 係數分別為 .885、.815、.853、.917。總量表 Cronbach α 係數為 .917，顯示本量表題目間的內部一致性佳，信度頗佳，具相當可靠性，如表 3-4：

表 3-4 幸福感問卷各分量表之 Cronbach α 係數

層面編號	層面	題號	Cronbach α
一	樂觀表現	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	.858
二	身心健康	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	.815
三	生活滿意	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	.853
四	工作成就	26, 27, 28, 29, 30, 31	.917
總量表			.917

資料來源：修改自鐘偉晉，2009，p.212~213

(四) 量表的效度 (鐘偉晉, 2009)

本研究問卷於初稿編製完成後，即進行專家意見調查，針對本問卷內容之意義性、切題性、代表性及語句流暢度進行審題，提供修正意見，以做為選提及修正量表的參考，期能建立本研究問卷之內容效度。

根據其所提供之修正意見與勾選資料進行統計，依統計分析的結果進行量表題目之篩選。凡被勾選為「適合」與「修正後適合」兩者的百分比加總後高於 80% 者即予保留，同時針對修正意見較多的問題，自行決定其修正幅度或予以刪除。

四、 教師兼任行政人員組織承諾

(一) 編製架構

本研究依據文獻探討，發現組織承諾大致可以區分為三個向度，分別為「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」，並據此三個層面來探討新北市國小教師兼任行政人員組織承諾的現況。本研究採用趙國輝 (2008) 所編製之「組織承諾量表」，此量表將組織承諾層面分為「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」等三個部分。

(二) 填答及計分方式

本量表採 Likert 五點量表來編製與計分，選項從「完全不符合」1 分、「少部分符合」2 分、「尚可」3 分、「大部分符合」4 分、「完全符合」5 分，若為反向題則反向計分，即「完全符合」1 分、「完全不符合」5 分，餘此類推。研究對象在此量表上得分愈高者，代表其組織承諾較高；反之，代表其組織承諾較低。

(三) 量表的信度

趙國輝 (2008) 研究「學校行政人員工作價值觀、組織適配與組織承諾關係之研究—以高雄市立中小學為例」，以 518 位高雄市立中小學兼任行政教師為研究對象，並發展「組織承諾量表」為研究工具，各分量表「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」的 Cronbach α 係數為 .952、.961、.914，而總量表的 Cronbach α 係數為 .967，顯示此量表的內部一致性高，信度佳，如表 3-5：

(四) 量表的效度 (趙國輝, 2008)

本研究問卷於初稿編製完成後，敦請國內六名專家學者及六名學校兼任行政人員，針對問卷內容與研究架構之相關性以及問卷用語，提供修正意見，以期建立本研究問卷之內容效度。

預試問卷回收彙整後，將有效問卷輸入電腦，以 SPSS for Windows 套裝軟體進行「項目分析」、「因素分析」及「信度分析」，繼而檢驗自編測驗之「建構效度」考驗，上述統計結果分述如下：

1. 項目分析摘要：以極端組檢驗法和題目總分相關法，分別求得電腦態度量表每一試題的決斷值、項目總分相關係數，來進行項目分析。首先將問卷中各量表之原始分數加計總分後，再選取總人數最高分與最低分各 27% 的分數，做為高分組與低分組的界限，進行鑑別做為篩選題目之依據。選取顯著水準達 .001 的題目，並做項目總分分析，選取決斷值大於 3 的題目，作為選取的標準。
2. 因素分析摘要：將項目分析後所選取的題目，指定五個因素分析，採用轉軸法中最大變異法，分析結果後發現，各題所屬之因素判斷與原設定之分量表差異過大。爰此，決定改採各分量表進行因素分析。選題時保留特徵值大於 1 和因素負荷量 .30 以上的題目作為正式問卷的題目。

最後經過因素分析後，所萃取的三個因素特徵值均大於 1，並得以解釋組織承諾量表總變異的 77.855%，可知該量表的建構效度屬良好。

表 3-5 組織承諾問卷各分量表之 Cronbach α 係數

層面編號	層面	題號	Cronbach α
一	組織認同	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	.952
二	努力意願	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	.961
三	留職傾向	17, 18, 19, 20, 21	.914
總量表		共 21 題	.967

資料來源：修改自趙國輝，2008，附錄十 p.32

第四節 研究步驟

本研究擬依下列步驟進行，如圖 3-2 所示。

- 一、擬定研究計畫：確定研究主題後，界定問題的範圍與性質，擬定研究計畫與進度。
- 二、蒐集文獻：蒐集和閱讀教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之相關文獻資料，確定研究內容，發展研究架構，並設計研究工具。
- 三、蒐集與編製研究工具：選定關於角色壓力、幸福感與組織承諾之量表，編製成適合本研究使用之問卷。
- 四、問卷調查：對新北市公立國小教師兼任行政人員進行施測。
- 五、問卷分析：調查問卷施測後，將回收問卷資料逐一檢視過濾、編碼、登錄並進行相關之資料分析。
- 六、研究結論與建議：根據研究結果撰寫研究論文，並提出具體建議。

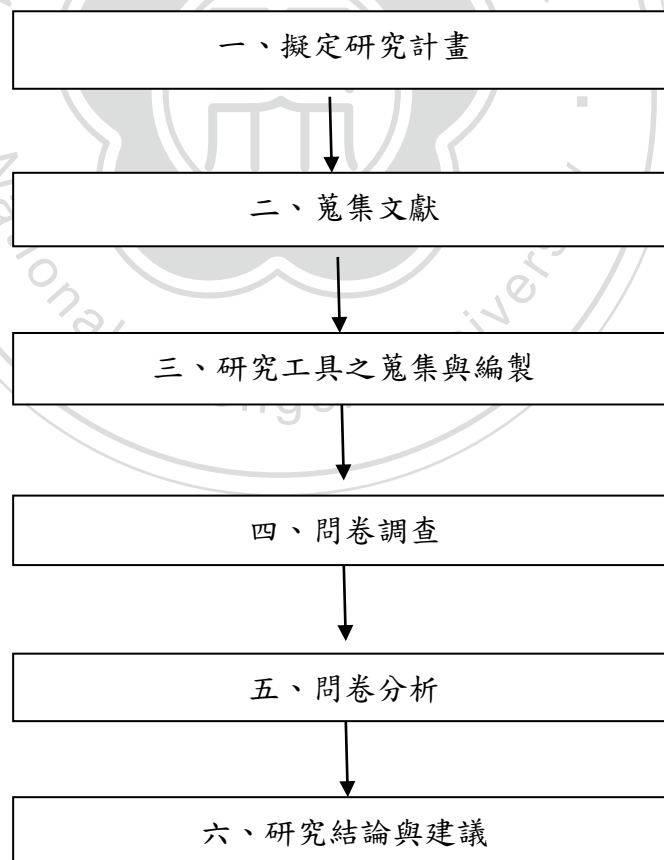


圖 3-2 研究步驟

第五節 資料處理

本研究調查問卷回收後，經檢查與整理，除填答不完整或明顯矛盾之問卷，將有效問卷編碼、建檔，採用 SPSS (18.0 版) 統計套裝軟體處理統計分析工作，為求有效探求本研究所欲了解之問題，確實呈現問卷調查結果，以下就本研究中所使用的資料處理與統計方法說明如下：

壹、問卷資料處理

一、資料檢核

本研究問卷資料調查回收後，逐一檢視每份問卷的填答情形，凡資料填寫不全的問卷，即予以剔除，列為廢卷。

二、資料編碼

對於每份有效問卷依序編以四位數的代碼，並將問卷上的基本資料和各題題目的選項予以編碼，並鍵入電腦儲存，使問卷調查資料成為系統的數據。

三、資料核對

當問卷調查資料完成電腦建檔後，列印資料加以核對，修正可能的錯誤，使調查所得的資料能夠正確無誤。

貳、統計分析

一、描述性統計

根據教師於「教師兼任行政人員角色壓力量表」、「教師兼任行政人員幸福感量表」及「教師兼任行政人員組織承諾量表」之得分，分別求其平

均數、標準差，以了解教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之現況。

二、獨立樣本 t 考驗 (t -test)

以教師兼任行政人員之性別、婚姻、擔任職務之背景變項為自變項，教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾各層面為依變項，來比較分析彼此差異情形，以獨立樣本 t 考驗予以分析。

三、單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 與薛費法 (Scheffe) 事後比較

以單因子變異數分析，考驗不同年齡、兼任行政年資、學校規模之教師兼任行政人員在角色壓力、幸福感與組織承諾各層面與整體的差異情形，若分析結果 F 值達統計水準 ($p < .05$)，則進一步以 Scheffe 法進行事後比較，以確定組別間差異。

四、皮爾遜積差相關分析 (Pearson Correlation)

以皮爾遜積差相關求取不同研究變項間相關係數，考驗教師兼任行政人員角色壓力與幸福感、角色壓力與組織承諾、幸福感與組織承諾之關係是否達顯著相關。

五、逐步多元迴歸 (Stepwise multiple regression analysis)

利用逐步多元迴歸分析方法，以考驗假設：教師兼任行政人員角色壓力與幸福感對組織承諾是否具有預測力。

第四章 研究結果與討論

本研究主要目的在於探討新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾之現況與其相互關係，以問卷調查為研究工具，本章將依據問卷調查所蒐集到的資料進行資料處理與統計分析。

本章共分五節，其內容依次敘述如下：第一節為教師兼任行政人員知覺角色壓力分析；第二節為教師兼任行政人員知覺幸福感分析；第三節為教師兼任行政人員知覺組織承諾分析；第四節為教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾之相關分析；第五節為教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾之預測分析。

第一節 教師兼任行政人員知覺角色壓力分析

本節係針對教師兼任行政人員所填答問卷之「角色壓力」所得資料，進行各種統計分析，共分九部分。其內容主要有：教師兼任行政人員知覺角色壓力之現況分析、教師兼任行政人員性別與所知覺角色壓力之考驗分析、教師兼任行政人員年齡與所知覺角色壓力之考驗分析、教師兼任行政人員婚姻與所知覺角色壓力之考驗分析、教師兼任行政人員學歷與所知覺角色壓力之考驗分析、教師兼任行政人員擔任職位與所知覺角色壓力之考驗分析、教師兼任行政人員行政年資與所知覺角色壓力之考驗分析、學校規模與教師兼任行政人員知覺角色壓力之考驗分析以及綜合討論。

壹、教師兼任行政人員知覺角色壓力之現況分析

茲將本研究填答教師兼任行政人員在「角色壓力」問卷上各單題、各層面以及整體角色壓力之平均數，分析摘要如表 4-1 所示：

本研究填答教師兼任行政人員在「角色壓力」上所知覺整體角色壓力之平均數為 2.80，標準差為.765。各單題之平均數介於 1.67 至 3.90 之間，標準差則介於.921 至 1.178 之間。教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面中「角色過度負荷」層面之平均數為 3.13，標準差為.800，「角色過度負荷」層面中各單題之平均數介於 2.65 至 3.9 之間，標準差則介於.995 至 1.177

之間；「角色模糊」層面之平均數為 2.35，標準差為.790，「角色模糊」層面中各單題之平均數介於 1.67 至 2.84 之間，標準差則介於.921 至 1.126 之間；「角色衝突」層面之平均數為 2.94，標準差為 1.025，「角色衝突」層面中各單題之平均數介於 2.64 至 3.16 之間，標準差則介於 1.159 至 1.178 之間。

表 4-1 教師兼任行政人員「角色壓力」各題填答之平均數與標準差摘要表

題目	平均數	標準差
1.我同時負責多項行政工作與任務	3.90	1.032
2.我常需要把工作帶回家完成，甚至無法挪出時間從事休閒活動	2.88	1.177
3.學校指派給我的工作超過我的能力負荷	2.73	.995
4.我同時處理多項工作常顧此失彼	2.65	1.056
5.目前各項教育改革、評鑑，增加我許多新的工作負荷量	3.63	1.038
6.學校要求績效，增加我兼職行政的壓力	3.00	1.054
角色過度負荷	3.13	.800
7.上級長官、同事及家長對我的期望很不一致，讓我很困擾	2.37	1.103
8.學校經常辦活動，家長卻以課業為重，以致我無法配合活動	2.44	1.003
9.家長會因為我兼任行政工作，無法專心教學，而提出異議	1.67	.921
10.行政優先於教學的做法，讓我感到困擾	2.33	1.116
11.學校行政業務經常更換，讓我無所適從	2.18	.984
12.我常覺得自己所做的某些行政工作是不必要的	2.84	1.090
13.同事對我的工作有不同看法與批評，讓我不知如何應對	2.23	1.018
14.行政工作與自己的生涯期望不同	2.69	1.126
角色模糊	2.35	.790
15.同時兼任行政與教學工作，會影響教師的本職工作	3.01	1.178
16.與教學無關的行政工作佔據我太多時間	3.16	1.167
17.為了行政工作績效，我可能會犧牲正常教學所需的時間	2.64	1.159
角色衝突	2.94	1.025
整體角色壓力 N=518	2.80	.765

貳、教師兼任行政人員性別與所知覺角色壓力之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之性別作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及知覺角色壓力各層面為依變項，進行t考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-2 所示：

經統計分析結果發現，「男性」填答教師兼任行政人員知覺整體角色壓力之平均數為 2.78，標準差為.769；「女性」填答教師兼任行政人員知覺整體角色壓力之平均數為 2.83，標準差為.762。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「角色過度負荷」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.11，標準差為.786；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.15，標準差為.813。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「角色模糊」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.36，標準差為.784；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.33，標準差為.796。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「角色衝突」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.86，標準差為 1.060；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.01，標準差為.988。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

表 4-2 不同性別教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 t 考驗分析摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
角色過度負荷	男性	249	3.11	.786	-.525
	女性	269	3.15	.813	
角色模糊	男性	249	2.36	.784	.342
	女性	269	2.33	.796	
角色衝突	男性	249	2.86	1.060	-1.675
	女性	269	3.01	.988	
整體角色壓力	男性	249	2.78	.769	-8.11
	女性	269	2.83	.762	

參、教師兼任行政人員年齡與所知覺角色壓力之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之年齡作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-3 所示：

經統計分析，各年齡組別教師兼任行政人員知覺整體角色壓力依其平均數高低排列，依次為：「30 歲以下」組 ($M=3.28, SD=.925$)、「31-40 歲」組 ($M=2.86, SD=.727$)、「41-50 歲」組 ($M=2.71, SD=.763$)、與「51 歲以上」組 ($M=2.55, SD=.798$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=5.823, p<.01$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「30 歲以下」組之平均數在知覺整體角色壓力上顯著高於「41-50 歲」組之平均數 ($I-J=.57, p<.01$)；「30 歲以下」組之平均數在知覺整體角色壓力上顯著高於「51 歲以上」組之平均數 ($I-J=.72, p<.01$)。

在知覺「角色過度負荷」層面中，各學歷組別依其平均數高低排列，依次為：「30 歲以下」組 ($M=3.54, SD=.917$)、「31-40 歲」組 ($M=3.12, SD=.786$)、「41-50 歲」組 ($M=3.12, SD=.780$)、與「51 歲以上」組 ($M=2.96, SD=.889$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間在知覺「角色過度負荷」層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「角色模糊」層面中，各年齡組別依其平均數高低排列，依次為：「30 歲以下」組 ($M=2.78, SD=.916$)、「31-40 歲」組 ($M=2.40, SD=.736$)、「41-50 歲」組 ($M=2.27, SD=.817$)、與「51 歲以上」組 ($M=2.07, SD=.833$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=4.641, p<.01$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「30 歲以下」組之平均數在知覺角色模糊層面上顯著高於「41-50 歲」組之平均數 ($I-J=.51, p<.05$)；「30 歲以下」組之平均數在知覺角色模糊層面上顯著高於「51 歲以上」組之平均數 ($I-J=.71, p<.05$)。

在知覺「角色衝突」層面中，各年齡組別依其平均數高低排列，依次為：「30 歲以下」組 ($M=3.51, SD=1.081$)、「31-40 歲」組 ($M=3.07, SD=.986$)、「41-50 歲」組 ($M=2.73, SD=1.012$)、與「51 歲以上」組 ($M=2.62, SD=1.060$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=8.053, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「30 歲以下」組

之平均數在知覺角色衝突層面上顯著高於「41-50 歲」組之平均數($I-J = .78, p < .01$); 「30 歲以下」組之平均數在知覺角色衝突層面上顯著高於「51 歲以上」組之平均數 ($I-J = .88, p < .05$)。

表 4-3 不同年齡教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之差異分析摘要表

層面	年齡	N	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值	Scheffé 事後比較
角色過度負擔	30 歲以下	23	3.54	.917	組間	4.695	3	1.565	2.468	
	31-40 歲	269	3.12	.786	組內	325.894	514	.634		
	41-50 歲	195	3.12	.780	總和	330.589	517			
	51 歲以上	31	2.96	.889						
	總和	518	3.13	.800						
角色模糊	30 歲以下	23	2.78	.916	組間	8.503	3	2.834	4.641**	1>3
	31-40 歲	269	2.40	.736	組內	313.908	514	.611		1>4
	41-50 歲	195	2.27	.817	總和	322.411	517			
	51 歲以上	31	2.07	.833						
	總和	518	2.35	.790						
角色衝突	30 歲以下	23	3.51	1.08	組間	24.377	3	8.126	8.053***	1>3
	31-40 歲	269	3.07	.986	組內	518.657	514	1.009		1>4
	41-50 歲	195	2.73	1.01	總和	543.034	517			
	51 歲以上	31	2.62	1.06						
	總和	518	2.94	1.02						
整體	30 歲以下	23	3.28	.925	組間	9.943	3	3.314	5.823**	1>3
	31-40 歲	269	2.86	.727	組內	292.561	514	.569		1>4
	41-50 歲	195	2.71	.763	總和	302.504	517			
	51 歲以上	31	2.55	.798						
	總和	518	2.80	.765						

** $p < .01$; *** $p < .001$

肆、教師兼任行政人員婚姻狀況與所知覺角色壓力之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之婚姻狀況作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面為依變項，進行 t 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-4 所示：

表 4-4 不同婚姻狀況教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 t 考驗分析摘要表

層面	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	t 值
角色過度負荷	已婚	410	3.08	.795	-2.933**
	未婚	108	3.33	.789	
角色模糊	已婚	410	2.29	.794	-2.877**
	未婚	108	2.54	.745	
角色衝突	已婚	410	2.85	1.024	-3.632***
	未婚	108	3.25	.970	
整體角色壓力	已婚	410	2.74	.761	-3.643***
	未婚	108	3.04	.736	

** $p < .01$; *** $p < .001$

經統計分析結果發現，「已婚」填答教師兼任行政人員知覺整體角色壓力之平均數為 2.74，標準差為 .761；「未婚」填答教師兼任行政人員知覺整體角色壓力之平均數為 3.04，標準差為 .736。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = -3.643, p < .001$)，顯示未婚之教師兼任行政人員知覺整體角色壓力顯著大於已婚之教師兼任行政人員。

在知覺「角色過度負荷」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.08，標準差為 .795；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.33，標準差為 .789。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = -2.933, p < .05$)，顯示未婚之教師兼任行政人員知覺「角色過度負荷」顯著大於已婚之教師兼任行政人員。

在知覺「角色模糊」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.29，標準差為.794；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.54，標準差為.745。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t=-2.877$, $p<.05$)，顯示未婚之教師兼任行政人員知覺「角色模糊」顯著大於已婚之教師兼任行政人員。

在知覺「角色衝突」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.85，標準差為 1.024；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.25，標準差為.970。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t=-3.632$, $p<.001$)，顯示未婚之教師兼任行政人員知覺「角色衝突」顯著大於已婚之教師兼任行政人員。

伍、 教師兼任行政人員學歷與所知覺角色壓力之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之學歷作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面為依變項，進行 t 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-5 所示：

經統計分析結果發現，「碩士以上」填答教師兼任行政人員知覺整體角色壓力之平均數為 2.77，標準差為.753；「學士」填答教師兼任行政人員知覺整體角色壓力之平均數為 2.84，標準差為.776。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「角色過度負荷」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.14，標準差為.777；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.13，標準差為.823。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「角色模糊」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.31，標準差為.786；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.38，標準差為.794。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「角色衝突」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.86，標準差為 1.036；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.01，標準差為 1.011。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

表 4-5 不同學歷教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 *t* 考驗分析摘要表

層面	學歷	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
角色過度負荷	碩士以上	262	3.14	.777	.149
	學士	256	3.13	.823	
角色模糊	碩士以上	262	2.31	.786	-1.033
	學士	256	2.38	.794	
角色衝突	碩士以上	262	2.86	1.036	-1.601
	學士	256	3.01	1.011	
整體角色壓力	碩士以上	262	2.77	.753	-1.017
	學士	256	2.84	.776	

陸、 教師兼任行政人員擔任職務與所知覺角色壓力之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之職務作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面為依變項，進行 *t* 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-6 所示：

經統計分析結果發現，「主任」填答教師兼任行政人員知覺整體角色壓力之平均數為 2.73，標準差為.703；「組長」填答教師兼任行政人員知覺整體角色壓力之平均數為 2.83，標準差為.788。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「角色過度負荷」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.23，標準差為.709；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.09，標準差為.831。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異($t=1.993$, $p<.05$)，顯示擔任主任之教師兼任行政人員知覺「角色過度負荷」顯著大於擔任組長之教師兼任行政人員。

在知覺「角色模糊」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.23，標準差為.747；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.39，標準差為.803。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t=-2.070$, $p<.05$)，顯示擔任組長之教師兼任行政人員知覺「角色模糊」顯著大於擔任主任之教師兼任行政人員。

在知覺「角色衝突」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 2.73，標準差為 .1.018；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.02，標準差為 1.017。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = -2.996$, $p < .01$)，顯示擔任組長之教師兼任行政人員知覺「角色衝突」顯著大於擔任主任之教師兼任行政人員。

表 4-6 不同職務教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之 t 考驗分析摘要表

層面	職務	人數	平均數	標準差	t 值
角色過度負荷	主任	151	3.23	.709	1.993*
	組長	367	3.09	.831	
角色模糊	主任	151	2.23	.747	-2.070*
	組長	367	2.39	.803	
角色衝突	主任	151	2.73	1.018	-2.996 **
	組長	367	3.02	1.017	
整體角色壓力	主任	151	2.73	.703	-1.391
	組長	367	2.83	.788	

* $p < .05$; ** $p < .01$

柒、教師兼任行政人員年資與所知覺角色壓力之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之行政年資作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-7 所示：

經統計分析，各教師兼任行政人員之行政年資組別知覺整體角色壓力依其平均數高低排列，依次為：「1 年以下」組 ($M = 3.02$, $SD = .845$)、「1-5 年」組 ($M = 2.90$, $SD = .773$)、「6-10 年」組 ($M = 2.79$, $SD = .747$)、「11-20 年」組 ($M = 2.73$, $SD = .702$) 與「21 年以上」組 ($M = 2.54$, $SD = .800$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F =$

3.258, $p < .05$)。再經 Scheffé 事後比較發現：各兼行政年資組別間在知覺整體角色壓力上之平均數並無顯著差異。

在知覺「角色過度負荷」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「1 年以下」組 ($M = 3.25, SD = .934$)、「1-5 年」組 ($M = 3.17, SD = .832$)、「11-20 年」組 ($M = 3.13, SD = .691$)、「6-10 年」組 ($M = 3.10, SD = .814$) 與「21 年以上」組 ($M = 2.99, SD = .782$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間在知覺「角色過度負荷」層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「角色模糊」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「1 年以下」組 ($M = 2.52, SD = .826$)、「1-5 年」組 ($M = 2.45, SD = .799$)、「6-10 年」組 ($M = 2.30, SD = .751$)、「11-20 年」組 ($M = 2.30, SD = .759$) 與「21 年以上」組 ($M = 2.10, SD = .866$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F = 2.506, p < .05$)。再經 Scheffé 事後比較發現：各兼行政年資組別間在知覺角色模糊層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「角色衝突」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「1 年以下」組 ($M = 3.30, SD = 1.012$)、「1-5 年」組 ($M = 3.07, SD = 1.003$)、「6-10 年」組 ($M = 2.96, SD = 1.000$)、「11-20 年」組 ($M = 2.76, SD = .979$) 與「21 年以上」組 ($M = 2.53, SD = 1.081$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F = 5.140, p < .001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「1 年以下」組之平均數在知覺角色衝突層面上顯著高於「11-20 年」組之平均數 ($I-J = .55, p < .05$)；「1 年以下」組之平均數在知覺角色衝突層面上顯著高於「21 年以上」組之平均數 ($I-J = .78, p < .01$)；「1-5 年」組之平均數在知覺角色衝突層面上顯著高於「21 年以上」組之平均數 ($I-J = .55, p < .05$)。

表 4-7 不同行政年資之教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之差異
分析摘要表

層面	行政年資	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	Scheffé 事後比較
角色過度負荷	1 年以下	45	3.25	.934	組間	1.931	4	.483	.753	
	1-5 年	158	3.17	.832	組內	328.658	513			
	6-10 年	144	3.10	.814	總和	330.589	517			
	11-20 年	124	3.13	.691						
	21 年以上	47	2.99	.782						
	總和	518	3.13	.800						
角色模糊	1 年以下	45	2.52	.826	組間	6.178	4	1.545	2.506*	
	1-5 年	158	2.45	.799	組內	316.233	513			
	6-10 年	144	2.30	.751	總和	322.411	517			
	11-20 年	124	2.30	.759						
	21 年以上	47	2.10	.866						
	總和	518	2.35	.790						
角色衝突	1 年以下	45	3.30	1.012	組間	20.924	4	5.231	5.140***	1>4
	1-5 年	158	3.07	1.003	組內	522.110	513			1>5
	6-10 年	144	2.96	.999	總和	543.034	517			2>5
	11-20 年	124	2.76	.997						
	21 年以上	47	2.53	1.081						
	總和	518	2.94	1.025						
整體	1 年以下	45	3.02	.845	組間	7.495	4	1.874	3.258*	
	1-5 年	158	2.90	.773	組內	295.009	513			
	6-10 年	144	2.79	.747	總和	302.504	517			
	11-20 年	124	2.73	.702						
	21 年以上	47	2.54	.800						
	總和	518	2.80	.765						

* $p < .05$; *** $p < .001$

捌、學校規模與教師兼任行政人員知覺角色壓力之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之學校規模作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-8 所示：

經統計分析，各學校規模組別教師兼任行政人員知覺整體角色壓力依其平均數高低排列，依次為：「12 班以下」組 ($M = 3.03, SD = .758$)、「25-48 班」組 ($M = 2.87, SD = .761$)、「13-24 班」組 ($M = 2.82, SD = .724$) 與「49 班以上」組 ($M = 2.70, SD = .765$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F = 4.065, p < .01$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「12 班以下」組之平均數在知覺整體角色壓力上顯著高於「49 班以上」組之平均數 ($I-J = .33, p < .05$)。

在知覺「角色過度負荷」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「12 班以下」組 ($M = 3.49, SD = .719$)、「13-24 班」組 ($M = 3.14, SD = .752$)、「25-48 班」組 ($M = 3.14, SD = .801$) 與「49 班以上」組 ($M = 3.02, SD = .807$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F = 6.373, p < .001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「12 班以下」組之平均數在知覺角色過度負荷層面上顯著高於「25-48 班」組之平均數 ($I-J = .36, p < .05$)；「12 班以下」組之平均數在知覺角色過度負荷層面上顯著高於「49 班以上」組之平均數 ($I-J = .47, p < .001$)。

在知覺「角色模糊」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「12 班以下」組 ($M = 2.46, SD = .833$)、「25-48 班」組 ($M = 2.43, SD = .794$)、「13-24 班」組 ($M = 2.27, SD = .722$) 與「49 班以上」組 ($M = 2.28, SD = .788$)。經單因子變異數分析發現各學校規模組別間在知覺角色模糊層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「角色衝突」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「12 班以下」組 ($M = 3.14, SD = 1.015$)、「25-48 班」組 ($M = 3.06, SD = 1.020$)、「13-24 班」組 ($M = 3.04, SD = .996$) 與「49 班以上」組 ($M = 2.78, SD = 1.021$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均

數間具有顯著差異 ($F=3.673, p<.05$)。再經 Scheffé 事後比較發現：各兼行政年資組別間在知覺角色衝突層面上之平均數並無顯著差異。

表 4-8 不同學校規模之教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面之差異考驗分析摘要表

層面	學校規模	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	Scheffé 事後比較
角色過度負荷	12 班以下	69	3.49	.719	組間	11.856	3	3.952	6.373***	1>3
	13-24 班	63	3.14	.752	組內	318.734	514			
	25-48 班	141	3.14	.801	總和	330.598	517			
	49 班以上	245	3.02	.807						
	總和	518	3.13	.800						
角色模糊	12 班以下	69	2.46	.833	組間	3.169	3	1.056	1.701	
	13-24 班	63	2.27	.722	組內	319.243	514			
	25-48 班	141	2.43	.794	總和	322.411	517			
	49 班以上	245	2.28	.788						
	總和	518	2.35	.790						
角色衝突	12 班以下	69	3.14	1.015	組間	11.397	3	3.799	3.673*	
	13-24 班	63	3.04	.996	組內	531.637	514			
	25-48 班	141	3.06	1.020	總和	543.034	517			
	49 班以上	245	2.78	1.021						
	總和	518	2.94	1.025						
整體	12 班以下	69	3.03	.758	組間	7.011	3	2.337	4.065**	1>4
	13-24 班	63	2.82	.724	組內	295.493	514			
	25-48 班	141	2.87	.761	總和	302.504	517			
	49 班以上	245	2.70	.765						
	總和	518	2.80	.765						

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

玖、綜合討論

根據上述統計分析結果之顯著情況摘要如表 4-9，並進行各項討論如下：

一、現況分析方面

本研究填答教師兼任行政人員在「角色壓力」上所知覺整體角色壓力之平均數為 2.80，各單題之平均數介於 1.67 至 3.90 之間。顯示本研究教師兼任行政人員知覺角色壓力為近於「中等」的程度。角色壓力各層面依其平均數高低排列為：「角色過度負荷」（平均數 3.13）、「角色衝突」（平均數 2.94）與「角色模糊」（平均數 2.35）。

研究中顯示，新北市國小教師兼任行政人員知覺角色壓力之現況，屬中等程度，這個研究結果與（李立泰，2006；李清波，2006；黃建安，2004；陳雅芳，2010；廖珮芝，2011；謝承慶，2001）在臺北縣、高雄縣、臺北市與彰化縣等相關研究結果一致。

在角色壓力各層面中，以「角色過度負荷」知覺程度最高，這個研究結果與（王國浩，2009；李嬪嬋（2005）；黃建安，2004；黃盛美，2009；黃鶴嶺，2005；張秀玉，2007；陳雅芳，2010；陳傳宗，2003；葉明蒼，2009；廖珮芝，2011；鄭仁忠，2004；蘇彩玉，2011）等相關研究結果一致。

由此可看出，國小教師兼任行政人員的角色壓力不小，且以工作負荷量之感受最強，長期以來國民小學職員的編制人數不足，以致大部分行政工作皆由教師兼任，為提升國民小學的教學品質，落實人員編制以減輕國小教師兼任行政人員的角色壓力實為重要之課題。再者，除上課之教學準備、作業批改、學生訓輔工作，上級機關的學校各項評鑑訪視或活動成果彙整呈報，學校主任、組長疲於奔命的準備各種資料以應付訪視評鑑。有時更有上級機關臨時交辦的活動辦理，若學校主管又特別重視結果及成效，教師兼任行政人員更是分身乏術且壓力沉重。

二、教師兼任行政人員性別方面

教師兼任行政人員性別在知覺整體角色壓力及各層面的差異方面，各性別分組間並無顯著差異。

這個研究結果與（王琬玲，2007；黃盛美，2009；張秀玉，2007；韓繼成，2002）在臺北縣、桃竹苗四縣市與高高屏三縣市等相關研究結果一致。究其原因，研究者認為性別平等觀念已普遍被接受，且在國內中等以下的學校環境中，女性教師的比例高於男性教師，在學校中課程教學及行政業務，並不因性別而會有不同的待遇。因此，性別的不同在角色壓力的感受程度上是沒有顯著差異的。顯示新北市國小教師兼任行政人員並無太過偏重男性的現象，而且女性國小教師兼任行政人員在各方面之表現良好，因此學校往往賦予其重要職位與責任有關。

三、 教師兼任行政人員年齡方面

教師兼任行政人員年齡在知覺整體角色壓力及各層面的差異方面，「30歲以下」組在「整體角色壓力」層面，顯著高於「51歲以上」組與「41-50歲」組之教師兼任行政人員；「30歲以下」組在「角色模糊」層面，顯著高於「51歲以上」組與「41-50歲」組之教師兼任行政人員；「30歲以下」組在「角色衝突」層面，顯著高於「51歲以上」組與「41-50歲」組之教師兼任行政人員。在「角色過度負荷」層面考驗則無顯著差異。

以角色模糊的層面來看，發現年齡較輕者，其角色模糊顯著高於年齡較長者，30歲以下組角色模糊感顯著高於41~50歲組和51歲以上組，此研究結果與（王國浩，2009；張秀玉，2007；魏國贈，2008）等的相關研究結果相似，顯示新北市國小教師兼任行政人員年齡越小其角色模糊感受越高。

以角色衝突層面來看，發現年齡較輕者，其角色衝突顯著高於年齡較長者，30歲以下組角色衝突感顯著高於41-50歲組和51歲以上組，此研究結果與（王國浩，2009；魏國贈，2008）等的相關研究結果相似，顯示新北市國小教師兼任行政人員年齡越小其角色衝突感受越高。

此研究結果與（王國浩，2009；吳朝舜，2006；李清波，2006；黃建安，2004；黃鶴嶺，2005；張秀玉，2007；鄭仁忠，2004；韓繼成，2002）

等相關研究結果一致，顯示新北市國小教師兼任行政人員年齡越小其角色壓力感受越高。多數的研究均指出年齡越大，角色壓力感受越小。究其原因，可能是因為年齡越大者，在工作上經驗豐富且得心應手，故角色壓力程度感受較小。而年輕的教師兼任行政人員在各方面經驗不足，對於行政業務又缺少上任前的訓練教育；而年齡較長者，經驗較為豐富且心態較為正向，有足夠的能力經驗勝任行政業務，感受到的角色壓力自然比年輕且經驗少的教師兼任行政人員低。其次，學校主管通常會考量年長教師兼任行政人員的體力以及過去曾為學校付出的心力，會給予一些較容易的行政業務，再者為磨練年輕教師兼任行政人員，培養其全方位能力可能會讓其承擔較繁重、複雜的行政業務。

四、 教師兼任行政人員婚姻方面

教師兼任行政人員婚姻在知覺整體角色壓力及各層面的差異考驗方面，「未婚」教師在整體角色壓力、角色過度負荷、角色模糊與角色衝突三層面，皆顯著高於「已婚」教師兼任行政人員。

未婚之國小教師兼任行政人員在角色模糊層面上之感受比已婚國小教師兼任行政人員高，此研究結果與（王國浩，2009；高景志，2005）等的相關研究結果相似，顯示未婚之新北市國小教師兼任行政人員其角色模糊感受高於已婚之新北市國小教師兼任行政人員。

未婚之國小教師兼任行政人員在角色衝突層面上之感受比已婚國小教師兼任行政人員高，此研究結果與（高景志，2005；蘇彩玉，2011）等的相關研究結果相似，顯示未婚之新北市國小教師兼任行政人員其角色衝突感受高於已婚之新北市國小教師兼任行政人員。

此研究結果與（王國浩，2009；李嬪嬿，2005；黃建安，2004；蘇彩玉，2011）等相關研究結果一致，顯示未婚之新北市國小教師兼任行政人員，在整體角色壓力感受高於已婚之教師兼任行政人員。究其原因，未婚之新北市國小教師兼任行政人員通常年齡較輕，教學、行政年資比較資淺，在待人處事及社會歷練之人際關係經驗亦較缺乏，因此角色壓力感受程度較高。再者，由於社會多元化、現代化及扁平化的急遽變遷，以及教育專業自主權的提升，使得教育環境體系日趨複雜與多元，上級行政單位業務

激增，而學校端之行政人員卻未見增設，致使教師兼任行政人員業務與日遽增，而教師兼任行政人員的角色壓力也就相對不斷的提高。

其次，已婚的教師兼任行政人員通常年齡較長、教學及行政年資也較多，在社會經歷較豐富、人際關係較佳，對於行政業務也較瞭解與熟悉，因此整體角色壓力感受度較低。相對地，未婚的教師兼任行政人員通常年齡較輕，教學、行政年資、社會經歷及人際互動關係亦較缺乏，因此整體角色壓力感受度較高。

五、 教師兼任行政人員學歷方面

教師兼任行政人員學歷在知覺整體角色壓力及各層面的差異考驗方面，各學歷分組間並無顯著差異。

此研究結果與(張秀玉,2007;韓繼成,2002)等相關研究結果一致，顯示新北市國小教師兼任行政人員在學歷方面其角色壓力並無顯著差異。而部分研究顯示不同學歷之教師兼任行政人員，在整體角色壓力上有顯著差異(王國浩,2009;高景志,2005;葉明蒼,2009;蘇彩玉,2011)。王國浩(2009)指出在整體角色壓力上學士學歷者顯著高於碩士以上學歷者；但蘇彩玉(2011)研究卻顯示研究所或四十學分班畢業的兼任行政工作教師角色負荷、角色壓力感高於師院或師專畢業的兼任行政工作教師。因此，研究者認為此可能受到樣本對象不同的差異影響，而有不盡相同的結果。

六、 教師兼任行政人員擔任職務方面

教師兼任行政人員擔任職務在知覺整體角色壓力及各層面的差異考驗方面，「教師兼主任」組在「角色過度負荷」層面，顯著高於「教師兼組長」組；「教師兼組長」組在「角色模糊」層面，顯著高於「教師兼主任」組；「教師兼組長」組在「角色衝突」層面，顯著高於「教師兼主任」組。在整體角色壓力考驗並無顯著差異。

本研究結果顯示，新北市國小教師兼任行政人員擔任不同職務在知覺整體角色壓力考驗並無顯著差異，此研究結果與(張秀玉,2007;韓繼成,2002)等相關研究結果一致。

擔任不同職務的國小教師兼任行政人員，在角色壓力之「角色過度負荷」層面上達到顯著差異，此研究結果與（張秀玉，2007；蘇彩玉，2011）等相關研究結果一致，顯示教師兼主任的角色過度負荷高於教師兼組長，究其原因，可能在於教師兼主任必須負責統籌、協調與溝通學校各處室整體業務，而教師兼組長業務相對較為單純，因此主任的角色過度負荷感遠較組長為重。

在角色模糊的層面來看，教師兼組長的角色模糊感受顯著高於教師兼主任，此研究結果與（王國浩，2009；張秀玉，2007）等的相關研究結果相似，顯示新北市國小教師兼組長的角色模糊感受顯著高於教師兼主任。

在角色衝突的層面來看，教師兼組長的角色衝突感受顯著高於教師兼主任，此研究結果與王國浩（2009）的相關研究結果相似，顯示新北市國小教師兼組長的角色衝突感受顯著高於教師兼主任。

另擔任不同職務的國小教師兼任行政人員，在角色壓力之「角色模糊」與「角色衝突」層面上達到顯著差異，教師兼組長的「角色模糊」與「角色衝突」高於教師兼主任，此研究結果與（施春明，2006；韓繼成，2002）等相關研究結果一致。究其原因，乃因教師兼主任對其自身的角色的定位已非常清楚，但教師兼組長因經驗與對本身業務熟悉度的不足，加上對行政程序的不清楚，造成其在角色壓力之「角色模糊」與「角色衝突」層面上高於教師兼主任。

七、 教師兼任行政人員行政年資方面

教師兼行政人員行政年資在知覺整體角色壓力及各層面的差異考驗方面，「1年以下」組在「角色衝突」層面，顯著高於「21年以上」組與「11-20年」組；「1-5年」組在「角色衝突」層面，顯著高於「21年以上」組。其它考驗並無顯著差異。

本研究結果顯示，兼任行政年資1年以下之行政人員的角色衝突顯著高於兼任行政年資21年以上及11-20年之行政人員；兼任行政年資1-5年以上之行政人員的角色衝突顯著高於兼任行政年資21年以上之行政人員，此研究結果與（王國浩，2009；謝承慶，2001）等的相關研究結果相似，

顯示新北市國小教師兼任行政人員兼任行政年資越少其角色衝突感受越高。

不同兼任行政年資的國小教師兼任行政人員，除「角色衝突」層面達顯著差異外，在整體角色壓力及各層面中均無顯著差異。但以平均數值觀察之，則兼任行政年資高之國小教師兼任行政人員在整體角色壓力、角色過度負荷、角色模糊與角色衝突層面上均低於兼任行政年資淺教師兼任行政人員，此研究結果與（王國浩，2009；李清波，2006；高景志，2005；黃鶴嶺，2005；韓繼成，2002）等的相關研究結果相似。究其原因，可能為隨著兼任行政年資的增加，有較多的行政經驗與專業能力，因此角色壓力的感受程度較低。

八、 學校規模方面

教師填答學校規模在知覺整體角色壓力及各層面的差異考驗方面，「12班以下」組在整體角色壓力，顯著高於「49班以上」組；「12班以下」組在「角色過度負荷」層面，顯著高於「49班以上」組與「25-48班」組。其它考驗並無顯著差異。

本研究結果顯示，不同學校規模的國小教師兼任行政人員，在整體角色壓力及角色過度負荷層面達顯著差異。

在「角色過度負荷」層面，「12班以下」組顯著高於「49班以上」組與「25-48班」組，此研究結果與（王國浩，2009；張秀玉，2007；謝承慶，2001；蘇彩玉，2011）等的相關研究結果相似。究其原因，乃因12班以下規模的小學校其行政人員編制數原本就比較少，但學校所要處理的行政業務卻是一樣的，因此，學校規模在12班以下的國小教師兼任行政人員，必須一人負擔多重業務，其所感受到的角色壓力也相對增加許多。

而在整體角色壓力方面，「12班以下」組顯著高於「49班以上」組，此與（王國浩，2009；陳傳宗，2003；張秀玉，2007；謝承慶，2001）等的研究結果相近，但多數研究則顯示學校規模與整體角色壓力並無顯著差異。此差異可能受到不同研究對象的背景特性影響，以新北市為例，學校規模在12班以下的小學校，學校編制員額原本就比較少，但其所要處理

的行政業務事項卻與其他學校一致，因此 12 班以下的小學校教師兼任行政人員須同時負擔多項行政工作，整體角色壓力自然較中大型學校重。

表 4-9 教師兼任行政人員背景變項在「角色壓力」顯著性摘要表

角色壓力	角色過度負荷	角色模糊	角色衝突	整體角色壓力
性別	1. 男性			
	2. 女性			
年齡	1. 30 歲以下	1 > 3	1 > 3	1 > 3
	2. 31-40 歲	1 > 4	1 > 4	1 > 4
	3. 41-50 歲			
	4. 51 歲以上			
婚姻	1. 已婚	2 > 1	2 > 1	2 > 1
	2. 未婚			
學歷	1. 碩士以上			
	2. 學士			
擔任職務	1. 主任	1 > 2	2 > 1	2 > 1
	2. 組長			
行政年資	1. 1 年以下		1 > 4	
	2. 1-5 年		1 > 5	
	3. 6-10 年		2 > 5	
	4. 11-20 年			
	5. 21 年以上			
學校規模	1. 12 班以下	1 > 3		1 > 4
	2. 13-24 班	1 > 4		
	3. 25-48 班			
	4. 49 班以上			

第二節 教師兼任行政人員知覺幸福感分析

本節係針對教師兼任行政人員所填答問卷之「幸福感」所得資料，進行各種統計分析，共分九部分。其內容主要有：教師兼任行政人員知覺幸

福感之現況分析、教師兼任行政人員性別與所知覺幸福感之考驗分析、教師兼任行政人員年齡與所知覺幸福感之考驗分析、教師兼任行政人員婚姻與所知覺幸福感之考驗分析、教師兼任行政人員學歷與所知覺幸福感之考驗分析、教師兼任行政人員擔任職位與所知覺幸福感之考驗分析、教師兼任行政人員行政年資與所知覺幸福感之考驗分析、學校規模與教師兼任行政人員知覺幸福感之考驗分析以及綜合討論。

壹、 教師兼任行政人員知覺幸福感之現況分析

茲將本研究填答教師兼任行政人員在「幸福感」問卷上各單題、各層面以及整體幸福感之平均數，分析摘要如表 4-10 所示：

本研究填答教師兼任行政人員在「幸福感」上所知覺整體幸福感之平均數為 3.63，標準差為.543。各單題之平均數介於 2.96 至 4.12 之間，標準差則介於.690 至 1.190 之間。

本量表採 Likert 五點量表的計分方式，選項從「完全不符合」1 分、「少部分符合」2 分、「尚可」3 分、「大部分符合」4 分、「完全符合」5 分，而反向題（第 3、4、7、8、9、20、30 題）則反向方式計分，即「完全符合」1 分、「完全不符合」5 分，餘此類推再將總得分結果除以各層面的題數，則可以得出每個分層面的分數。

教師兼任行政人員知覺幸福感各層面中「樂觀表現」層面之平均數為 3.88，標準差為.638，「樂觀表現」層面中各單題之平均數介於 3.45 至 4.12 之間，標準差則介於.690 至 1.071 之間；「身心健康」層面之平均數為 3.75，標準差為.623，「身心健康」層面中各單題之平均數介於 2.96 至 3.92 之間，標準差則介於.791 至 1.190 之間；「生活滿意」層面之平均數為 3.59，標準差為.599，「生活滿意」層面中各單題之平均數介於 3.16 至 3.93 之間，標準差則介於.688 至.979 之間；「工作成就」層面之平均數為 3.60，標準差為.621，「工作成就」層面中各單題之平均數介於 3.52 至 3.71 之間，標準差則介於.735 至.988 之間。

表 4-10 教師兼任行政人員「幸福感」各題填答之平均數與標準差摘要表

題目	平均數	標準差
1.我對未來的工作發展充滿信心	3.45	.853
2.我認為自己有能力解決工作中的難題	3.77	.690
3.我覺得生活失去了意義	4.04	.997
4.我感覺未來沒有目標	4.04	1.071
5.我認為世上的事情總有美好的一面	4.12	.770
6.我認為努力一定會有收穫	3.89	.835
7.我只能消極逃避壓力與挑戰	3.81	1.021
樂觀表現	3.88	.638
8.我時常感覺到疲勞或精疲力竭	3.06	1.050
9.我覺得自己身體某個部位有不適或壓迫感	3.18	1.064
10.我能維持規律正常的起居習慣	3.53	.946
11.我有良好的運動習慣	2.96	1.190
12.我不會為了一點小事而焦躁不安	3.30	.990
13.我覺得自己被人重視	3.52	.791
14.我認為自己很有生存的價值	3.80	.832
15.我覺得自己可以適應生活	3.92	.779
16.我時常感到快樂、喜悅	3.71	.847
17.我喜歡與人接觸	3.75	.855
身心健康	3.48	.623
18.我跟別人相處融洽	3.87	.688
19.我對生活中的每件事情感到滿意	3.49	.779
20.我覺得別人過得比我順遂	3.16	.941
21.我的生活非常有安全感	3.69	.807
22.我覺得自己深受上天的眷顧	3.73	.859
23.我滿意自己的經濟狀況	3.53	.955
24.我的生活沒有包袱，能過我想要的生活	3.28	.979
25.我能享受並珍惜現在擁有的一切	3.93	.788
生活滿意	3.59	.599
26.我能讓工作中的每件事產生良好的效益	3.71	.735

表 4-10 教師兼任行政人員「幸福感」各題填答之平均數與標準差摘要表(續)

27. 我的工作能帶給別人幸福	3.63	.831
28.我預期的工作目標都能獲得實現	3.59	.742
29.我的工作可以展現我的專業	3.52	.854
30.我的工作表現不能帶給我成就感	3.57	.988
31. 我的專業付出受到別人的肯定	3.56	.746
工作成就	3.60	.621
整體幸福感 N=518	3.63	.543

貳、 教師兼任行政人員性別與所知覺幸福感之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之性別作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體幸福感及知覺角色壓力各層面為依變項，進行 t 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-11 所示：

經統計分析結果發現，「男性」填答教師兼任行政人員知覺整體幸福感之平均數為 3.63，標準差為 .553；「女性」填答教師兼任行政人員知覺整體幸福感之平均數為 3.63，標準差為 .534。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「樂觀表現」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.87，標準差為 .632；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.88，標準差為 .644。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「身心健康」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.52，標準差為 .639；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.43，標準差為 .606。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「生活滿意」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.52，標準差為 .597；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.64，標準差為 .595。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = -2.318$, $p < .05$)，顯示女性之教師兼任行政人員知覺「生活滿意」顯著大於男性之教師兼任行政人員。

在知覺「工作成就」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.63，標準差為 .610；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.59，標準差為 .632。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

表 4-11 不同性別教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之 t 考驗分析摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
樂觀表現	男性	249	3.87	.632	-.232
	女性	269	3.88	.644	
身心健康	男性	249	3.52	.639	1.717
	女性	269	3.43	.606	
生活滿意	男性	249	3.52	.597	-2.318*
	女性	269	3.64	.595	
工作成就	男性	249	3.60	.610	.207
	女性	269	3.59	.632	
整體幸福感	男性	249	3.63	.553	-.153
	女性	269	3.63	.534	

* $p < .05$

參、教師兼任行政人員年齡與所知覺幸福感之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之年齡作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體幸福感及教師兼任行政人員知覺幸福感各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-12 所示：

經統計分析，各年齡組別教師兼任行政人員知覺整體幸福感依其平均數高低排列，依次為：「51 歲以上」組 ($M = 3.86, SD = .603$)、「41-50 歲」組 ($M = 3.74, SD = .558$)、「31-40 歲」組 ($M = 3.55, SD = .502$)、與「30 歲以下」組 ($M = 3.40, SD = .560$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F = 7.860, p < .001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「51 歲以上」組之平均數在知覺整體幸福感上顯著高於「30 歲以下」組之平均數 ($I-J = .46, p < .05$)；「51 歲以上」組之平均數在知覺整體幸福感上顯著高於「31-40 歲」組之平均數 ($I-J = .31, p < .05$)；「41-50 歲」組之平均數在知覺整體幸福感上顯著高於「30 歲以下」組之平均數 ($I-J = .34, p < .05$)；「41-50 歲」組之平均數在知覺整體幸福感上顯著高於「31-40 歲」組之平均數 ($I-J = .19, p < .01$)。

在知覺「樂觀表現」層面中，各最高學歷組別依其平均數高低排列，依次為：「51歲以上」組 ($M=4.10, SD=.698$)、「41-50歲」組 ($M=3.94, SD=.627$)、「31-40歲」組 ($M=3.82, SD=.620$)、與「30歲以下」組 ($M=3.68, SD=.745$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=3.342, p<.05$)。再經 Scheffé 事後比較發現：各年齡組別間在知覺樂觀表現層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「身心健康」層面中，各年齡組別依其平均數高低排列，依次為：「51歲以上」組 ($M=3.71, SD=.611$)、「41-50歲」組 ($M=3.58, SD=.640$)、「31-40歲」組 ($M=3.39, SD=.592$)、與「30歲以下」組 ($M=3.26, SD=.645$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=6.135, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「41-50歲」組之平均數在知覺身心健康層面上顯著高於「31-40歲」組之平均數 ($I-J=.19, p<.05$)。

在知覺「生活滿意」層面中，各年齡組別依其平均數高低排列，依次為：「51歲以上」組 ($M=3.86, SD=.700$)、「41-50歲」組 ($M=3.71, SD=.609$)、「31-40歲」組 ($M=3.49, SD=.556$)、與「30歲以下」組 ($M=3.29, SD=.517$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=9.525, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「51歲以上」組之平均數在知覺生活滿意層面上顯著高於「30歲以下」組之平均數 ($I-J=.57, p<.01$)；「51歲以上」組之平均數在知覺生活滿意層面上顯著高於「31-40歲」組之平均數 ($I-J=.37, p<.05$)；「41-50歲」組之平均數在知覺生活滿意層面上顯著高於「30歲以下」組之平均數 ($I-J=.42, p<.05$)；「41-50歲」組之平均數在知覺生活滿意層面上顯著高於「31-40歲」組之平均數 ($I-J=.22, p<.01$)。

在知覺「工作成就」層面中，各年齡組別依其平均數高低排列，依次為：「51歲以上」組 ($M=3.76, SD=.593$)、「41-50歲」組 ($M=3.72, SD=.638$)、「31-40歲」組 ($M=3.51, SD=.588$)、與「30歲以下」組 ($M=3.36, SD=.688$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=6.262, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「41-50歲」組之平均數在知覺工作成就層面上顯著高於「31-40歲」組之平均數 ($I-J=.21, p<.01$)。

表 4-12 不同年齡教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之差異考驗分析

摘要表

層面	年齡	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	Schefe 事後比較
樂 觀 表 現	30歲以下	23	3.68	.745	組間	4.021	3	1.340	3.342*	
	31-40歲	269	3.82	.620	組內	206.145	514			
	41-50歲	195	3.94	.627	總和	210.165	517			
	51歲以上	31	4.10	.698						
	總和	518	3.88	.638						
身 心 健 康	30歲以下	23	3.26	.645	組間	6.943	3	2.314	6.135***	3>2
	31-40歲	269	3.39	.592	組內	193.920	514			
	41-50歲	195	3.56	.640	總和	200.864	517			
	51歲以上	31	3.71	.611						
	總和	518	3.48	.623						
生 活 滿 意	30歲以下	23	3.29	.517	組間	9.759	3	3.253	9.525***	4>1
	31-40歲	269	3.49	.556	組內	175.529	514			4>2
	41-50歲	195	3.71	.609	總和	185.288	517			3>1
	51歲以上	31	3.86	.700						3>2
	總和	518	3.59	.599						
工 作 成 就	30歲以下	23	3.36	.688	組間	7.033	3	2.344	6.262***	3>2
	31-40歲	269	3.51	.588	組內	192.418	514			
	41-50歲	195	3.72	.638	總和	199.452	517			
	51歲以上	31	3.76	.593						
	總和	518	3.60	.621						
整 體	30歲以下	23	3.40	.560	組間	6.683	3	2.228	7.860***	4>1
	31-40歲	269	3.55	.502	組內	145.658	514			4>2
	41-50歲	195	3.74	.558	總和	152.341	517			3>1
	51歲以上	31	3.86	.603						3>2
	總和	518	3.63	.543						

* $p < .05$; *** $p < .001$

肆、教師兼任行政人員婚姻狀況與所知覺幸福感之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之婚姻狀況作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體幸福感及教師兼任行政人員知覺幸福感各層面為依變項，進行 t 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-13 所示：

經統計分析結果發現，「已婚」填答教師兼任行政人員知覺整體幸福感之平均數為 3.68，標準差為 .523；「未婚」填答教師兼任行政人員知覺整體幸福感之平均數為 3.45，標準差為 .578。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 4.091, p < .001$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「整體幸福感」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

在知覺「樂觀表現」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.92，標準差為 .613；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.71，標準差為 .702。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 3.037, p < .01$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「樂觀表現」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

在知覺「身心健康」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.53，標準差為 .602；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.27，標準差為 .662。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 3.986, p < .001$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「身心健康」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

在知覺「生活滿意」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.64，標準差為 .579；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.38，標準差為 .629。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 4.142, p < .001$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「生活滿意」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

在知覺「工作成就」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.64，標準差為 .607；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.43，標準差為 .648。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 3.148, p < .01$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「工作成就」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

表 4-13 不同婚姻狀況教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之 *t* 考驗分析摘要表

層面	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
樂觀表現	已婚	410	3.92	.613	3.037**
	未婚	108	3.71	.702	
身心健康	已婚	410	3.53	.602	3.986***
	未婚	108	3.27	.662	
生活滿意	已婚	410	3.64	.579	4.142***
	未婚	108	3.38	.629	
工作成就	已婚	410	3.64	.607	3.148**
	未婚	108	3.43	.648	
整體幸福感	已婚	410	3.68	.523	4.091***
	未婚	108	3.45	.578	

** $p < .01$; *** $p < .001$

伍、 教師兼任行政人員學歷與所知覺幸福感之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之學歷作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體幸福感及教師兼任行政人員知覺幸福感各層面為依變項，進行 *t* 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-14 所示：

經統計分析結果發現，「碩士以上」填答教師兼任行政人員知覺整體幸福感之平均數為 3.70，標準差為 .537；「學士」填答教師兼任行政人員知覺整體幸福感之平均數為 3.56，標準差為 .541。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 2.862, p < .01$)，顯示學歷碩士以上之教師兼任行政人員知覺「整體幸福感」顯著大於學士之教師兼任行政人員。

在知覺「樂觀表現」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.93，標準差為 .637；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.82，標準差為 .634。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 2.107, p < .05$)，顯示學歷碩士以上之教師兼任行政人員知覺「樂觀表現」顯著大於學士之教師兼任行政人員。

在知覺「身心健康」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.53，標準差為.623；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.42，標準差為.620。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t=2.005, p<.05$)，顯示學歷碩士以上之教師兼任行政人員知覺「身心健康」顯著大於學士之教師兼任行政人員。

在知覺「生活滿意」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.66，標準差為.593；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.51，標準差為.596。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t=2.872, p<.01$)，顯示學歷碩士以上之教師兼任行政人員知覺「生活滿意」顯著大於學士之教師兼任行政人員。

在知覺「工作成就」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.68，標準差為.602；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.51，標準差為.630。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t=3.049, p<.01$)，顯示學歷碩士以上之教師兼任行政人員知覺「工作成就」顯著大於學士之教師兼任行政人員。

表 4-14 不同學歷教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之 t 考驗
分析摘要表

層面	學歷	人數	平均數	標準差	t 值
樂觀表現	碩士以上	262	3.93	.637	2.107*
	學士	256	3.82	.634	
身心健康	碩士以上	262	3.53	.623	2.005*
	學士	256	3.42	.620	
生活滿意	碩士以上	262	3.66	.593	2.872**
	學士	256	3.51	.596	
工作成就	碩士以上	262	3.68	.602	3.049**
	學士	256	3.51	.630	
整體幸福感	碩士以上	262	3.70	.537	2.862**
	學士	256	3.56	.541	

* $p<.05$; ** $p<.01$

陸、教師兼任行政人員擔任職務與所知覺幸福感之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之職務作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體幸福感及教師兼任行政人員知覺幸福感各層面為依變項，進行 t 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-15 所示：

經統計分析結果發現，「主任」填答教師兼任行政人員知覺整體幸福感之平均數為 3.84，標準差為 .522；「組長」填答教師兼任行政人員知覺整體幸福感之平均數為 3.55，標準差為 .530。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 5.684, p < .001$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「整體幸福感」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

在知覺「樂觀表現」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 4.06，標準差為 .598；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.80，標準差為 .638。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 4.371, p < .001$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「樂觀表現」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

在知覺「身心健康」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.67，標準差為 .620；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.40，標準差為 .608。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 4.642, p < .001$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「身心健康」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

在知覺「生活滿意」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.80，標準差為 .590；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.50，標準差為 .580。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 5.479, p < .001$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「生活滿意」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

在知覺「工作成就」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.82，標準差為 .589；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.51，標準差為 .612。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 5.311, p < .001$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「工作成就」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

表 4-15 不同職務教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之 *t* 考驗
分析摘要表

層面	職務	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
樂觀表現	主任	151	4.06	.598	4.371***
	組長	367	3.80	.638	
身心健康	主任	151	3.67	.620	4.642***
	組長	367	3.40	.608	
生活滿意	主任	151	3.80	.590	5.479***
	組長	367	3.50	.580	
工作成就	主任	151	3.82	.589	5.311***
	組長	367	3.51	.612	
整體幸福感	主任	151	3.84	.522	5.684***
	組長	367	3.55	.529	

*** $p < .001$

柒、教師兼任行政人員年資與所知覺幸福感之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之行政年資作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體幸福感教師兼任行政人員知覺幸福感各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-16 所示：

經統計分析，各教師兼任行政人員之行政年資組別知覺整體幸福感依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 ($M = 3.89, SD = .507$)、「11-20 年」組 ($M = 3.73, SD = .504$)、「6-10 年」組 ($M = 3.62, SD = .532$)、「1-5 年」組 ($M = 3.57, SD = .522$) 與「1 年以下」組 ($M = 3.36, SD = .637$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F = 7.214, p < .001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺整體幸福感上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .53, p < .001$)；「21 年以上」組之平均數在知覺整體幸福感上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J = .31, p < .05$)；「11-20 年」組之平均數在知覺整體幸福趕上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .37, p < .01$)。

在知覺「樂觀表現」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 ($M=4.08, SD=.555$)、「11-20 年」組 ($M=3.93, SD=.628$)、「1-5 年」組 ($M=3.87, SD=.582$)、「6-10 年」組 ($M=3.85, SD=.630$) 與「1 年以下」組 ($M=3.60, SD=.853$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=3.518, p<.01$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺樂觀表現層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J=.47, p<.05$)。

在知覺「身心健康」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 ($M=3.78, SD=.497$)、「11-20 年」組 ($M=3.56, SD=.590$)、「1-5 年」組 ($M=3.44, SD=.625$)、「6-10 年」組 ($M=3.44, SD=.617$) 與「1 年以下」組 ($M=3.18, SD=.702$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=6.236, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺身心健康層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J=.58, p<.001$)；「21 年以上」組之平均數在知覺身心健康層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J=.34, p<.05$)；「21 年以上」組之平均數在知覺身心健康層面上顯著高於「6-10 年」組之平均數 ($I-J=.34, p<.05$)；「11-20 年」組之平均數在知覺身心健康層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J=.37, p<.05$)。

在知覺「生活滿意」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 ($M=3.78, SD=.661$)、「11-20 年」組 ($M=3.68, SD=.545$)、「6-10 年」組 ($M=3.59, SD=.602$)、「1-5 年」組 ($M=3.51, SD=.600$) 與「1 年以下」組 ($M=3.38, SD=.575$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=4.069, p<.01$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺生活滿意層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J=.40, p<.05$)。

在知覺「工作成就」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 ($M=3.91, SD=.549$)、「11-20 年」組 ($M=3.74, SD=.533$)、「6-10 年」組 ($M=3.61, SD=.614$)、「1-5 年」組 ($M=3.47, SD=.621$) 與「1 年以下」組 ($M=3.26, SD=.694$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=10.406, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺工作成就層

面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .66, p < .001$) ; 「21 年以上」組之平均數在知覺工作成就層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J = .44, p < .01$) ; 「11-20 年」組之平均數在知覺工作成就層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .49, p < .001$) ; 「11-20 年」組之平均數在知覺工作成就層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J = .27, p < .01$) ; 「6-10 年」組之平均數在知覺工作成就層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .35, p < .05$) 。

表 4-16 不同行政年資之教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之差異

分析摘要表

層面	行政年資	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	Scheffé 事後比較
樂 觀 表 現	1 年以下	45	3.60	.853	組間	5.610	4	1.403	3.518**	5>1
	1-5 年	158	3.87	.582	組內	204.555	513			
	6-10 年	144	3.85	.630	總和	210.165	517			
	11-20 年	124	3.93	.628						
	21 年以上	47	4.08	.555						
	總和	518	3.88	.638						
身 心 健 康	1 年以下	45	3.18	.702	組間	9.314	4	2.329	6.236***	5>1
	1-5 年	158	3.44	.625	組內	191.549	513			5>2
	6-10 年	144	3.44	.617	總和	200.864	517			5>3
	11-20 年	124	3.56	.590						4>1
	21 年以上	47	3.78	.497						
	總和	518	3.48	.623						
生 活 滿 意	1 年以下	45	3.38	.575	組間	5.698	4	1.425	4.069**	5>1
	1-5 年	158	3.51	.600	組內	179.590	513			
	6-10 年	144	3.59	.602	總和	185.288	517			
	11-20 年	124	3.68	.545						
	21 年以上	47	3.78	.661						
	總和	518	3.59	.599						
工	1 年以下	45	3.26	.694	組間	14.969	4	3.742	10.406***	5>1

表 4-16 不同行政年資之教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之差異分析摘要表(續)

作	1-5 年	158	3.47	.621	組內	184.483	513			5>2
成	6-10 年	144	3.61	.614	總和	199.452	517			4>1
就	11-20 年	124	3.74	.533						4>2
	21 年以上	47	3.91	.549						3>1
	總和	518	3.60	.621						
	1 年以下	45	3.36	.637	組間	8.113	4	2.028	7.214***	5>1
整	1-5 年	158	3.57	.522	組內	144.228	513			5>2
體	6-10 年	144	3.62	.532	總和	152.341	517			4>1
	11-20 年	124	3.73	.504						
	21 年以上	47	3.89	.507						
	總和	518	3.63	.543						

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

捌、學校規模與教師兼任行政人員知覺幸福感之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之學校規模作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體幸福感及教師兼任行政人員知覺幸福感各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-17 所示：

經統計分析，各學校規模組別教師兼任行政人員知覺整體幸福感依其平均數高低排列，依次為：「49 班以上」組 ($M = 3.68, SD = .515$)、「12 班以下」組 ($M = 3.68, SD = .654$)、「13-24 班」組 ($M = 3.58, SD = .491$) 與「25-48 班」組 ($M = 3.55, SD = .546$)。經單因子變異數分析發現各學校規模組別間在知覺整體幸福感上之平均數並無顯著差異。

在知覺「樂觀表現」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「12 班以下」組 ($M = 3.93, SD = .755$)、「49 班以上」組 ($M = 3.91, SD = .594$)、「13-24 班」組 ($M = 3.88, SD = .607$) 與「25-48 班」組 ($M = 3.79, SD = .660$)。經單因子變異數分析發現各學校規模組別間在知覺「樂觀表現」層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「身心健康」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「49 班以上」組 ($M = 3.56, SD = .613$)、「12 班以下」組 ($M = 3.48, SD = .720$)、「25-48 班」組 ($M = 3.39, SD = .606$) 與「13-24 班」組 ($M =$

3.33, $SD = .543$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=3.680, p<.05$)。再經 Scheffé 事後比較發現：各學校規模組別間在知覺身心健康層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「生活滿意」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「12 班以下」組 ($M=3.63, SD = .663$)、「49 班以上」組 ($M = 3.61, SD = .581$)、「25-48 班」組 ($M=3.54, SD = .617$) 與「13-24 班」組 ($M = 3.53, SD = .555$)。經單因子變異數分析發現各學校規模組別間在知覺「生活滿意」層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「工作成就」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「12 班以下」組 ($M=3.66, SD = .748$)、「49 班以上」組 ($M = 3.65, SD = .569$)、「13-24 班」組 ($M=3.56, SD = .616$) 與「25-48 班」組 ($M = 3.49, SD = .633$)。經單因子變異數分析發現各學校規模組別間在知覺「工作成就」層面上之平均數並無顯著差異。

表 4-17 不同學校規模之教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之差異
分析摘要表

層面	學校規模	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	Scheffé 事後比較
樂觀表 現	12 班以下	69	3.93	.755	組間	1.419	3	.473	1.165	
	13-24 班	63	3.88	.607	組內	208.746	514			
	25-48 班	141	3.79	.660	總和	210.165	517			
	49 班以上	245	3.91	.594						
	總和	518	3.88	.638						
身心健 康	12 班以下	69	3.48	.720	組間	4.223	3	1.408	3.680*	
	13-24 班	63	3.33	.543	組內	196.640	514			
	25-48 班	141	3.39	.606	總和	200.864	517			
	49 班以上	245	3.56	.613						
	總和	518	3.48	.623						
生活滿	12 班以下	69	3.63	.663	組間	.729	3	.243	.677	
	13-24 班	63	3.53	.555	組內	184.559	514			
	25-48 班	141	3.54	.617	總和	185.288	517			

表 4-17 不同學校規模之教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面之差異分析摘要表(續)

意	49 班以上	245	3.61	.581					
	總和	518	3.59	.599					
工	12 班以下	69	3.66	.748	組間	2.697	3	.899	2.349
作	13-24 班	63	3.56	.616	組內	196.754	514		
成	25-48 班	141	3.49	.633	總和	199.452	517		
就	49 班以上	245	3.65	.569					
	總和	518	3.60	.621					
	12 班以下	69	3.68	.654	組間	1.814	3	.605	2.064
整	13-24 班	63	3.58	.491	組內	150.527	514		
體	25-48 班	141	3.55	.546	總和	152.341	517		
	49 班以上	245	3.68	.515					
	總和	518	3.63	.543					

* $p < .05$

玖、綜合討論

根據上述統計分析結果之顯著情況摘要如表 4-18，並進行各項討論如下：

一、現況分析方面

本研究填答教師兼任行政人員在「幸福感」上所知覺整體性福感之平均數為 3.63，各單題之平均數介於 2.96 至 4.12 之間。顯示本研究教師兼任行政人員知覺幸福感為「中等以上」的程度。幸福感各層面依其平均數高低排列為：「樂觀表現」(平均數 3.98)、「工作成就」(平均數 3.60)、「生活滿意」(平均數 3.59)與「身心健康」(平均數 3.48)。

研究中顯示，新北市國小教師兼任行政人員知覺幸福感之現況，屬中等以上程度，這個研究結果與(邱毓玲，2009；陳俞吟，2011；鄒家芸，2011；蔡明霞，2008；羅培文，2010)在臺北縣、臺北市與桃竹苗四縣市等相關研究結果相似。在幸福感各層面中，以「樂觀表現」知覺程度最高，而以「身心健康」層面相對知覺程度最低。

由此可見，新北市國小教師兼任行政人員的幸福感普遍感受良好。顯示新北市國小教師兼任行政人員無論是在樂觀態度與工作上的成就感受、下班後與朋友家人的休閒活動或家庭生活，都感到相當程度的滿意。

二、 教師兼任行政人員性別方面

教師兼任行政人員性別在知覺整體幸福感及各層面的差異考驗方面，「女性」組在「生活滿意」層面，顯著高於「男性」組之教師兼任行政人員，其它考驗各性別分組間並無顯著差異。

就「生活滿意」層面，女性教師兼任行政人員的生活滿意程度顯著高於男性教師兼任行政人員。此研究結果與（周碩政，2009；蔡明霞，2008）等相關研究結果不同。究其原因，性別平等觀念的推行已深植人心，且在國內中等以下的學校環境中，女性教師的比例高於男性教師，在學校中課程教學及行政業務，並不因性別而有不同的待遇，因此性別不同的教師兼任行政人員，在整體幸福感的感受程度上是沒有顯著差異的。但就生活滿意層面而言，因國中與國小學習階段的差異，服務於國小的女性教師兼任行政人員，面對的是天真無邪的兒童，但在國中階段所要面對的是正值叛逆期的青少年，因此在國中服務的女性教師兼任行政人員，所要面對的不僅只有教學問題而已，還須面對各式各樣的挑戰，基於此一緣故，新北市國小女性教師兼任行政人員的生活滿意程度高，且優於國小男性教師兼任行政人員。

本研究結果顯示，不同性別之教師兼任行政人員幸福感及其各層面得分的平均數而言，男性在「身心健康」、「工作成就」層面中略高於女性教師兼任行政人員，但在「樂觀表現」、「生活滿意」層面中則女性略高於男性教師兼任行政人員，進一步以 t 考驗檢核，不同性別的國小教師兼任行政人員在知覺幸福感，除「生活滿意」層面達顯著差異外，在整體幸福感及其他各層面中均無顯著差異。此一研究結果與（陳俞吟，2011；蔡明霞，2008）等相關研究結果相似。

三、 教師兼任行政人員年齡方面

教師兼任行政人員年齡在知覺整體幸福感及各層面的差異考驗方面，「51 歲以上」組在「整體幸福感」層面，顯著高於「30 歲以下」組與「31-40 歲」組之教師兼任行政人員；「41-50 歲」組在「整體幸福感」層面，顯著高於「30 歲以下」組與「31-40 歲」組之教師兼任行政人員；「41-50 歲」組在「身心健康」層面，顯著高於「31-40 歲」組之教師兼任行政人員；「51 歲以上」組在「生活滿意」層面，顯著高於「30 歲以下」組與「31-40 歲」組之教師兼任行政人員；「41-50 歲」組在「生活滿意」層面，顯著高於「30 歲以下」組與「31-40 歲」組之教師兼任行政人員；「41-50 歲」組在「工作成就」層面，顯著高於「31-40 歲」組之教師兼任行政人員。在「樂觀表現」層面考驗則無顯著差異。

此研究結果與（周碩政，2009；蔡明霞，2008；羅培文，2010）等相關研究結果一致，顯示新北市國小教師兼任行政人員年齡越大其幸福感受越高。多數的研究均指出年齡越大，幸福感受越高。究其原因，可能是因為年齡愈大的教師兼任行政人員，在工作上經驗豐富且得心應手，已經適應並融入學校的整體工作環境，而且對於相關行政程序或倫理接能有效掌握，人際關係也更加圓融練達，此時兒女皆已成長獨立，相對地經濟負擔也減輕，且年齡的增長使其更能掌控生活的品質，因此，對於生活更能掌控而感受到幸福快樂。

四、 教師兼任行政人員婚姻方面

教師兼任行政人員婚姻在知覺整體幸福感及各層面的差異考驗方面，「已婚」教師兼任行政人員在整體幸福感、樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就四層面，皆顯著高於「未婚」之教師兼任行政人員。

此研究結果與（周碩政，2009；蔡明霞，2008）等相關研究結果一致，顯示已婚之新北市國小教師兼任行政人員其幸福感受程度高。根據以往相關研究中證實了婚姻狀況不同的個體，幸福感的感受程度確實會存有差異，如：林子雯（1996）、吳珩潔（2002）的研究指出已婚者的主觀幸福感高於未婚者，而本研究的結果也與此一論點相互呼應。究其原因，已婚之教師兼任行政人員在面對壓力時，有家庭及伴侶提供相當程度的支持，而且

較有正向的自我概念，因此，已婚教師兼任行政人員之幸福感比未婚者高。

五、 教師兼任行政人員學歷方面

教師兼任行政人員學歷在知覺整體幸福感及各層面的差異考驗方面，學歷在「碩士以上」教師兼任行政人員在整體幸福感、樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就四層面，皆顯著高於「學士」學歷之教師兼任行政人員。

此研究結果與（蔡明霞，2008；鐘偉晉，2009）等相關研究結果一致，顯示新北市國小教師兼任行政人員在學歷方面其幸福感達顯著差異，而在在整體幸福感、樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就四層面，碩士以上學歷者顯著高於學士學歷者。究其原因，擁有碩士以上學歷之國小教師兼任行政人員，不僅擁有學歷上的光環和自信心，在實質薪資方面亦可獲得較高的酬償，因此，表現出較高的幸福感受。

六、 教師兼任行政人員擔任職務方面

教師兼任行政人員擔任職務在知覺整體幸福感及各層面的差異考驗方面，「教師兼主任」在整體幸福感、樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就四層面，皆顯著高於「教師兼組長」。

本研究結果顯示，新北市國小教師兼任行政人員擔任不同職務在知覺整體幸福感考驗達顯著差異，此研究結果與（周碩政，2009；蔡明霞，2008；羅培文，2010）等相關研究結果不同，但與邱毓玲（2009）相關研究結果相似。根據本研究結果，「教師兼主任」在整體幸福感、樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就四層面，皆顯著高於「教師兼組長」，究其原因，在教育現場而言，隨著年齡增長、行政及社會歷練的增加、人情世故的圓融熟悉，行政資歷較久的主任，對整體幸福感感受程度往往較高於行政資歷較少的組長。

七、 教師兼任行政人員行政年資方面

教師兼任行政人員行政年資在知覺整體幸福感及各層面的差異考驗方面，「21 年以上」組在「整體幸福感」層面，顯著高於「1 年以下」組與「1-5 年」組之教師兼任行政人員；「11-20 年」組在「整體幸福感」層面，顯著高於「1 年以下」組之教師兼任行政人員；「21 年以上」組在「樂觀表現」層面，顯著高於「1 年以下」組之教師兼任行政人員；「21 年以上」組在「身心健康」層面，顯著高於「1 年以下」、「1-5 年」與「6-10 年」組之教師兼任行政人員；「11-20 年」組在「身心健康」層面，顯著高於「1 年以下」組之教師兼任行政人員；「21 年以上」組在「生活滿意」層面，顯著高於「30 歲以下」組之教師兼任行政人員；「21 年以上」組在「工作成就」層面，顯著高於「1 年以下」、「1-5 年」組之教師兼任行政人員；「11-20 年」組在「工作成就」層面，顯著高於「1 年以下」、「1-5 年」組之教師兼任行政人員。

本研究結果顯示，不同兼任行政年資的國小教師兼任行政人員，在整體幸福感及其各層面中均達顯著差異。本研究發現兼任行政年資高的教師兼任行政人員比年資低的教師兼任行政人員幸福感受高，此研究結果與（邱毓玲，2009；周碩政，2009；陳俞吟，2011；羅培文，2010）等相關研究結果相符。究其原因，研究者認為兼任行政年資高的教師兼任行政人員，因其早已熟悉服務的教育環境，所以，對所處教育環境的困難點，及行政業務的熟稔度，必定優於兼任行政年資低的教師兼任行政人員。再者行政年資高的教師兼任行政人員，其處理各項業務能力、人情世故的圓融，及其對自我工作能力的自信，對其而言已是駕輕就熟，相較於行政年資低的教師兼任行政人員，在任何方面都比較好而其幸福感也因此相對提昇。

八、 學校規模方面

教師兼任行政人員填答學校規模在知覺整體幸福感及各層面的差異考驗方面，各學校規模組別在整體幸福感、樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就四層面，皆無顯著差異。

本研究結果顯示，不同學校規模的國小教師兼任行政人員，在整體幸福感及其各層面中均無顯著差異。此研究結果與（陳俞吟，2011；鄒家芸，

2011) 等相關研究結果相似。由此可知，新北市國小教師兼任行政人員不因學校規模的不同，而有不一樣的幸福感受。

表 4-18 教師兼任行政人員背景變項在「幸福感」顯著性摘要表

幸福 感		樂觀表現	身心健康	生活滿意	工作成就	整體幸福感
性別	1.男性			2>1		
	2.女性					
年齡	1.30 歲以下		3>2	4>1	3>2	4>1
	2.31-40 歲			4>2		4>2
	3.41-50 歲			3>1		3>1
	4.51 歲以上			3>2		3>2
婚姻	1.已婚	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2
	2.未婚					
學歷	1.碩士以上	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2
	2.學士					
擔任 職務	1.主任	1>2	1>2	1>2	1>2	1>2
	2.組長					
行政 年資	1.1 年以下	5>1	5>1	5>1	5>1	5>1
	2.1-5 年		5>2		5>2	5>2
	3.6-10 年		5>3		4>1	4>1
	4.11-20 年		4>1		4>2	
	5.21 年以上				3>1	
學校 規模	1.12 班以下					
	2.13-24 班					
	3.25-48 班					
	4.49 班以上					

第三節 教師兼任行政人員知覺組織承諾分析

本節係針對教師兼任行政人員所填答問卷之「組織承諾」所得資料，進行各種統計分析，共分九部分。其內容主要有：教師兼任行政人員知覺組織承諾之現況分析、教師兼任行政人員性別與所知覺組織承諾之考驗分析、教師兼任行政人員年齡與所知覺組織承諾之考驗分析、教師兼任行政人員婚姻與所知覺組織承諾之考驗分析、教師兼任行政人員學歷與所知覺組織承諾之考驗分析、教師兼任行政人員擔任職位與所知覺組織承諾之考驗分析、教師兼任行政人員行政年資與所知覺組織承諾之考驗分析、學校規模與教師兼任行政人員知覺組織承諾之考驗分析以及綜合討論。

壹、教師兼任行政人員知覺組織承諾之現況分析

茲將本研究填答教師兼任行政人員在「組織承諾」問卷上各單題、各層面以及整體角色壓力之平均數，分析摘要如表 4-19 所示：

本研究填答教師兼任行政人員在「組織承諾」上所知覺整體組織承諾之平均數為 3.77，標準差為 .615。各單題之平均數介於 3.49 至 4.00 之間，標準差則介於 .685 至 1.017 之間。

教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面中「組織認同」層面之平均數為 3.75，標準差為 .666，「組織認同」層面中各單題之平均數介於 3.51 至 3.86 之間，標準差則介於 .718 至 .896 之間；「努力意願」層面之平均數為 3.93，標準差為 .631，「努力意願」層面中各單題之平均數介於 3.86 至 4.00 之間，標準差則介於 .685 至 .824 之間；「留職傾向」層面之平均數為 3.37，標準差為 .763，「留職傾向」層面中各單題之平均數介於 3.49 至 3.98 之間，標準差則介於 .746 至 1.017 之間。

表 4-19 教師兼任行政人員「組織承諾」各題填答之平均數與標準差摘要表

題目	平均數	標準差
1.到學校服務，可以使我充分發揮自己的能力	3.75	.718
2.我經常將學校的榮譽，視為個人榮譽	3.80	.828
3.我會對自己的朋友說：本校是一所相當不錯的學校	3.85	.865

表 4-19 教師兼任行政人員「組織承諾」各題填答之平均數與標準差摘要表(續)

4.我會很驕傲的告訴別人，我是學校的一份子	3.79	.863
5.為了在學校服務，我願意接受學校指派給我的任何工作	3.51	.896
6.我支持學校的各項措施和活動	3.73	.729
7.對學校的未來發展，我深具信心	3.72	.819
8.我很慶幸當年可以選擇到本校服務	3.86	.778
組織認同	3.75	.666
9.為配合學校的各項要求，我願意不斷追求更新更好的知能	3.88	.762
10.為取得學校教師的敬重，我願意努力工作	3.93	.770
11.我願意繼續進修，充實專業知能，以對學校有貢獻	3.94	.771
12.我願意為爭取學校的榮譽而全力以赴	3.92	.790
13.對學校的行政與教學措施，我會主動配合	3.98	.685
14.我對學校的最好回報，就是努力教學、認真工作	4.00	.729
15.我能專心一致於自己的工作崗位，犧牲奉獻的工作	3.95	.706
16.我願意付出額外的時間，來完成學校交辦的工作	3.86	.824
努力意願	3.93	.631
17.若不得已要離開本校，會使我覺得很難過	3.66	.920
18.我很珍惜和重視在本校服務的機會	3.98	.746
19.我不會因其他學校工作條件較好，而離開本校	3.53	1.017
20.我覺得到別校服務，不會比本校有更好的發展機會	3.49	.937
21.即使難以同意本校的一些措施，我也不會因此離開本校	3.52	.940
留職傾向	3.64	.763
整體組織承諾 N=518	3.77	.615

貳、 教師兼任行政人員性別與所知覺組織承諾之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之性別作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及知覺組織承諾各層面為依變項，進行t考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-20 所示：

經統計分析結果發現，「男性」填答教師兼任行政人員知覺整體組織承諾之平均數為 3.50，標準差為.581；「女性」填答教師兼任行政人員知覺整

體組織承諾之平均數為 3.75，標準差為.644。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「組織認同」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.79，標準差為.636；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.71，標準差為.692。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「努力意願」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.95，標準差為.587；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.92，標準差為.670。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「留職傾向」層面中，「男性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.66，標準差為.722；「女性」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.61，標準差為.799。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

表 4-20 不同性別教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之 *t* 考驗分析摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
組織認同	男性	249	3.79	.636	1.303
	女性	269	3.71	.692	
努力意願	男性	249	3.95	.587	.605
	女性	269	3.92	.670	
留職傾向	男性	249	3.66	.722	.766
	女性	269	3.61	.799	
整體組織承諾	男性	249	3.80	.581	.993
	女性	269	3.75	.644	

參、教師兼任行政人員年齡與所知覺組織承諾之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之年齡作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-21 所示：

經統計分析，各年齡組別教師兼任行政人員知覺整體組織承諾依其平均數高低排列，依次為：「51 歲以上」組 ($M=4.20, SD=.666$)、「41-50 歲」組 ($M=3.90, SD=.552$)、「31-40 歲」組 ($M=3.67, SD=.603$)、與「30 歲以下」組 ($M=3.39, SD=.695$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=14.432, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「51 歲以上」組之平均數在知覺整體組織承諾上顯著高於「30 歲以下」組之平均數 ($I-J=.82, p<.001$)；「51 歲以上」組之平均數在知覺整體組織承諾上顯著高於「31-40 歲」組之平均數 ($I-J=.54, p<.001$)；「41-50 歲」組之平均數在知覺整體組織承諾上顯著高於「30 歲以下」組之平均數 ($I-J=.51, p<.01$)；「41-50 歲」組之平均數在知覺整體組織承諾上顯著高於「31-40 歲」組之平均數 ($I-J=.23, p<.01$)。

在知覺「組織認同」層面中，各年齡組別依其平均數高低排列，依次為：「51 歲以上」組 ($M=4.12, SD=.699$)、「41-50 歲」組 ($M=3.86, SD=.619$)、「31-40 歲」組 ($M=3.66, SD=.659$)、與「30 歲以下」組 ($M=3.34, SD=.729$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=10.025, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「51 歲以上」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「30 歲以下」組之平均數 ($I-J=.78, p<.001$)；「51 歲以上」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「31-40 歲」組之平均數 ($I-J=.46, p<.01$)；「41-50 歲」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「30 歲以下」組之平均數 ($I-J=.53, p<.01$)；「41-50 歲」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「31-40 歲」組之平均數 ($I-J=.20, p<.05$)。

在知覺「努力意願」層面中，各年齡組別依其平均數高低排列，依次為：「51 歲以上」組 ($M=4.29, SD=.692$)、「41-50 歲」組 ($M=4.04, SD=.556$)、「31-40 歲」組 ($M=3.84, SD=.648$)、與「30 歲以下」組 ($M=3.69, SD=.626$)。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=8.895, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「51 歲以上」組之平均數在知覺努力意願層面上顯著高於「30 歲以下」組之平均數 ($I-J=.61, p<.01$)；「51 歲以上」組之平均數在知覺努力意願層面上顯著高於「31-40 歲」組之平均數 ($I-J=.460, p<.01$)；「41-50 歲」組之平均數在知覺努力意願層面上顯著高於「31-40 歲」組之平均數 ($I-J=.20, p<.01$)。

在知覺「留職傾向」層面中，各年齡組別依其平均數高低排列，依次為：「51歲以上」組（ $M=4.19, SD=.680$ ）、「41-50歲」組（ $M=3.79, SD=.721$ ）、「31-40歲」組（ $M=3.50, SD=.728$ ）與「30歲以下」組（ $M=3.14, SD=.941$ ）。經單因子變異數分析發現各年齡組別間之平均數間具有顯著差異（ $F=15.401, p<.001$ ）。再經 Scheffé 事後比較發現：「51歲以上」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「30歲以下」組之平均數（ $I-J=1.05, p<.001$ ）；「51歲以上」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「31-40歲」組之平均數（ $I-J=.69, p<.001$ ）；「51歲以上」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「41-50歲」組之平均數（ $I-J=.40, p<.05$ ）；「41-50歲」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「30歲以下」組之平均數（ $I-J=.65, p<.01$ ）；「41-50歲」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「31-40歲」組之平均數（ $I-J=.29, p<.01$ ）。

表 4-21 不同年齡教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異考驗分析

摘要表										
層面	年齡	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	Scheffé 事後比較
組織認同	30歲以下	23	3.34	.729	組間	12.693	3	4.231	10.025 ***	4>1
	31-40歲	269	3.66	.659	組內	216.932	514			4>2
	41-50歲	195	3.86	.619	總和	229.625	517			3>1
	51歲以上	31	4.12	.699						3>2
	總和	518	3.75	.666						
努力意願	30歲以下	23	3.69	.626	組間	10.162	3	3.387	8.895 ***	4>1
	31-40歲	269	3.84	.648	組內	195.751	514			4>2
	41-50歲	195	4.04	.556	總和	205.914	517			3>2
	51歲以上	31	4.29	.692						
	總和	518	3.93	.631						
留職傾向	30歲以下	23	3.14	.941	組間	24.818	3	8.273	15.401 ***	4>1
	31-40歲	269	3.50	.728	組內	276.103	514			4>2
	41-50歲	195	3.79	.721	總和	300.921	517			4>3
	51歲以上	31	4.19	.680						3>1
	總和	518	3.75	.666						

表 4-21 不同年齡教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異考驗分析摘要表(續)

總和	518	3.64	.763						3>2
30 歲以下	23	3.39	.695	組間	15.190	3	5.063	14.432 ***	4>1
整 31-40 歲	269	3.67	.603	組內	180.337	514			4>2
體 41-50 歲	195	3.90	.552	總和	195.528	517			3>1
51 歲以上	31	4.20	.666						3>2
總和	518	3.77	.615						

*** $p < .001$

肆、教師兼任行政人員婚姻狀況與所知覺組織承諾之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之婚姻狀況作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面為依變項，進行 t 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-22 所示：

經統計分析結果發現，「已婚」填答教師兼任行政人員知覺整體組織承諾之平均數為 3.83，標準差為 .586；「未婚」填答教師兼任行政人員知覺整體組織承諾之平均數為 3.56，標準差為 .676。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 4.046, p < .001$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「整體組織承諾」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

在知覺「組織認同」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.81，標準差為 .636；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.52，標準差為 .727。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 4.153, p < .001$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「組織認同」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

在知覺「努力意願」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.98，標準差為 .615；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.77，標準差為 .667。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 3.115, p < .01$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「努力意願」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

在知覺「留職傾向」層面中，「已婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.70，標準差為 .730；「未婚」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.41，標準差為 .840。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 3.554,$

$p < .001$)，顯示已婚之教師兼任行政人員知覺「留職傾向」顯著大於未婚之教師兼任行政人員。

表 4-22 不同婚姻狀況教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之 t 考驗分析摘要表

層面	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	t 值
組織認同	已婚	410	3.81	.636	4.153***
	未婚	108	3.52	.727	
努力意願	已婚	410	3.98	.615	3.115**
	未婚	108	3.77	.667	
留職傾向	已婚	410	3.70	.730	3.554***
	未婚	108	3.41	.840	
整體組織承諾	已婚	410	3.83	.586	4.046***
	未婚	108	3.56	.676	

** $p < .01$; *** $p < .001$

伍、教師兼任行政人員學歷與所知覺組織承諾之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之學歷作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面為依變項，進行 t 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-23 所示：

經統計分析結果發現，「碩士以上」填答教師兼任行政人員知覺整體組織承諾之平均數為 3.82，標準差為 .615；「學士」填答教師兼任行政人員知覺整體組織承諾之平均數為 3.72，標準差為 .612。經 t 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

在知覺「組織認同」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.82，標準差為 .680；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.68，標準差為 .646。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異($t = 2.384$, $p < .05$)，顯示學歷碩士以上之教師兼任行政人員知覺「組織認同」顯著大於學士之教師兼任行政人員。

在知覺「努力意願」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 4.01，標準差為.641；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.85，標準差為.612。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t=2.815, p<.01$)，顯示學歷碩士以上之教師兼任行政人員知覺「努力意願」顯著大於學士之教師兼任行政人員。

在知覺「留職傾向」層面中，「碩士以上」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.64，標準差為.753；「學士」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.63，標準差為.775。經 *t* 考驗分析發現兩者平均數間並無顯著差異。

表 4-23 不同學歷教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之 *t* 考驗
分析摘要表

層面	學歷	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值
組織認同	碩士以上	262	3.82	.680	2.384 *
	學士	256	3.68	.646	
努力意願	碩士以上	262	4.01	.641	2.815 **
	學士	256	3.85	.612	
留職傾向	碩士以上	262	3.64	.753	.276
	學士	256	3.63	.775	
整體組織承諾	碩士以上	262	3.82	.615	1.933
	學士	256	3.72	.612	

* $p<.05$; ** $p<.01$

陸、 教師兼任行政人員擔任職務與所知覺組織承諾之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之職務作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面為依變項，進行 *t* 考驗分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-24 所示：

經統計分析結果發現，「主任」填答教師兼任行政人員知覺整體組織承諾之平均數為 4.02，標準差為.563；「組長」填答教師兼任行政人員知覺整體組織承諾之平均數為 3.67，標準差為.606。經 *t* 考驗分析發現兩者平均

數間具有顯著差異 ($t = 6.178, p < .001$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「整體組織承諾」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

在知覺「組織認同」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 4.05，標準差為 .598；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.63，標準差為 .654。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 6.882, p < .001$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「組織認同」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

在知覺「努力意願」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 4.24，標準差為 .560；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.81，標準差為 .616。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 7.499, p < .001$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「努力意願」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

在知覺「留職傾向」層面中，「主任」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.78，標準差為 .761；「組長」填答教師兼任行政人員之平均數為 3.58，標準差為 .757。經 t 考驗分析發現兩者平均數間具有顯著差異 ($t = 2.793, p < .01$)，顯示主任之教師兼任行政人員知覺「留職傾向」顯著大於組長之教師兼任行政人員。

表 4-24 不同職務教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之 t 考驗

分析摘要表					
層面	職務	人數	平均數	標準差	t 值
組織認同	主任	151	4.05	.598	6.882***
	組長	367	3.63	.654	
努力意願	主任	151	4.24	.560	7.499***
	組長	367	3.81	.616	
留職傾向	主任	151	3.78	.761	2.793**
	組長	367	3.58	.757	
整體組織承諾	主任	151	4.02	.563	6.178***
	組長	367	3.67	.606	

** $p < .01$; *** $p < .001$

柒、教師兼任行政人員年資與所知覺組織承諾之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之行政年資作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-25 所示：

經統計分析，各教師兼任行政人員之行政年資組別知覺整體組織承諾依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 ($M=4.09, SD=.513$)、「11-20 年」組 ($M=3.90, SD=.541$)、「6-10 年」組 ($M=3.81, SD=.577$)、「1-5 年」組 ($M=3.62, SD=.640$) 與「1 年以下」組 ($M=3.51, SD=.710$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=9.447, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺整體組織承諾上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J=.58, p<.001$)；「21 年以上」組之平均數在知覺整體組織承諾上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J=.47, p<.001$)；「11-20 年」組之平均數在知覺整體組織承諾上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J=.38, p<.01$)；「11-20 年」組之平均數在知覺整體組織承諾上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J=.27, p<.01$)。

在知覺「組織認同」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 ($M=4.07, SD=.538$)、「11-20 年」組 ($M=3.88, SD=.603$)、「6-10 年」組 ($M=3.77, SD=.662$)、「1-5 年」組 ($M=3.62, SD=.663$) 與「1 年以下」組 ($M=3.45, SD=.7778$)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=7.802, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J=.61, p<.001$)；「21 年以上」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J=.44, p<.01$)；「11-20 年」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J=.42, p<.01$)；「11-20 年」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J=.25, p<.05$)。

在知覺「努力意願」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 ($M=4.18, SD=.524$)、「11-20 年」組 ($M=4.05,$

SD = .528)、「6-10 年」組 (M = 3.98, SD = .619)、「1-5 年」組 (M = 3.76, SD = .665) 與「1 年以下」組 (M = 3.78, SD = .733)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異($F = 7.254, p < .001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺努力意願層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .40, p < .05$)；「21 年以上」組之平均數在知覺努力意願層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J = .42, p < .01$)；「11-20 年」組之平均數在知覺努力意願層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J = .30, p < .01$)；「6-10 年」組之平均數在知覺努力意願層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J = .27, p < .05$)。

在知覺「留職傾向」層面中，各兼行政年資組別依其平均數高低排列，依次為：「21 年以上」組 (M = 4.03, SD = .586)、「11-20 年」組 (M = 3.74, SD = .735)、「6-10 年」組 (M = 3.69, SD = .691)、「1-5 年」組 (M = 3.49, SD = .784) 與「1 年以下」組 (M = 3.29, SD = .904)。經單因子變異數分析發現各兼行政年資組別間之平均數間具有顯著差異($F = 8.042, p < .001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「21 年以上」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .74, p < .001$)；「21 年以上」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「1-5 年」組之平均數 ($I-J = .54, p < .01$)；「11-20 年」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .45, p < .05$)；「6-10 年」組之平均數在知覺留職傾向層面上顯著高於「1 年以下」組之平均數 ($I-J = .40, p < .05$)。

表 4-25 不同行政年資之教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異

分析摘要表

層面	行政年資	N	M	SD	變異來源	SS	df	MS	F 值	Scheffé 事後比較
組織認同	1 年以下	45	3.45	.778	組間	13.168	4	3.292	7.802***	5>1
	1-5 年	158	3.62	.663	組內	216.456	513			5>2
	6-10 年	144	3.77	.662	總和	229.625	517			4>1
	11-20 年	124	3.88	.603						4>2
	21 年以上	47	4.07	.538						
	總和	518	3.75	.666						

表 4-25 不同行政年資之教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異分析摘要(續)

努力意願	1 年以下	45	3.78	.733	組間	11.023	4	2.756	7.254***	5>1
	1-5 年	158	3.76	.665	組內	194.891	513			5>2
	6-10 年	144	3.98	.619	總和	205.914	517			4>2
	11-20 年	124	4.05	.528						3>2
	21 年以上	47	4.18	.524						
	總和	518	3.93	.631						
留職傾向	1 年以下	45	3.29	.904	組間	17.756	4	8.273	15.401***	5>1
	1-5 年	158	3.49	.784	組內	283.165	513			5>2
	6-10 年	144	3.69	.691	總和	300.921	517			4>1
	11-20 年	124	3.74	.735						3>1
	21 年以上	47	4.03	.586						
	總和	518	3.64	.763						
整體	1 年以下	45	3.51	.710	組間	15.190	4	5.063	14.432***	5>1
	1-5 年	158	3.62	.640	組內	180.337	513			5>2
	6-10 年	144	3.81	.577	總和	195.528	517			4>1
	11-20 年	124	3.90	.541						4>2
	21 年以上	47	4.09	.513						
	總和	518	3.77	.615						

*** $p < .001$

捌、學校規模與教師兼任行政人員知覺組織承諾之分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員之學校規模作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面為依變項，進行單因子變異數分析，以考驗其差異情形，分析摘要如表 4-26 所示：

經統計分析，各學校規模組別教師兼任行政人員知覺整體組織承諾依其平均數高低排列，依次為：「49 班以上」組 ($M = 3.86, SD = .559$)、「13-24 班」組 ($M = 3.77, SD = .645$) 與「25-48 班」組 ($M = 3.69, SD = .639$)、「12 班以下」組 ($M = 3.64, SD = .686$)。經單因子變異數分析發現各學校規模

組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=3.886, p<.01$)。再經 Scheffé 事後比較發現：各學校規模組別間在知覺整體組織承諾上之平均數並無顯著差異。

在知覺「組織認同」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「49 班以上」組 ($M=3.83, SD=.589$)、「12 班以下」組 ($M=3.76, SD=.765$)、「13-24 班」組 ($M=3.76, SD=.687$) 與「25-48 班」組 ($M=3.61, SD=.715$)。經單因子變異數分析發現各學校規模組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=3.225, p<.05$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「49 班以上」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「25-48 班」組之平均數 ($I-J=.22, p<.05$)。

在知覺「努力意願」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「13-24 班」組 ($M=4.00, SD=.613$)、「49 班以上」組 ($M=3.98, SD=.587$)、「12 班以下」組 ($M=3.88, SD=.755$)、與「25-48 班」組 ($M=3.84, SD=.641$)。經單因子變異數分析發現各學校規模組別間在知覺努力意願層面上之平均數並無顯著差異。

在知覺「留職傾向」層面中，各學校規模組別依其平均數高低排列，依次為：「49 班以上」組 ($M=3.78, SD=.685$)、「25-48 班」組 ($M=3.60, SD=.752$)、「13-24 班」組 ($M=3.56, SD=.804$) 與「12 班以下」組 ($M=3.27, SD=.877$)。經單因子變異數分析發現各學校規模組別間之平均數間具有顯著差異 ($F=8.889, p<.001$)。再經 Scheffé 事後比較發現：「49 班以上」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「12 班以下」組之平均數 ($I-J=.51, p<.001$)；「25-48 班」組之平均數在知覺組織認同層面上顯著高於「12 班以下」組之平均數 ($I-J=.34, p<.05$)。

表 4-26 不同學校規模之教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異
分析摘要表

層面	學校規模	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i> 值	Scheffé 事後比較
組	12 班以下	69	3.76		組間	4.242	3	1.414	3.225*	4>3
織	13-24 班	63	3.76		組內	225.383	514			
認	25-48 班	141	3.61		總和	229.625	517			
同	49 班以上	245	3.83							

表 4-26 不同學校規模之教師兼任行政人員知覺整體組織承諾及各層面之差異析摘要表(續)

總和	518	3.75							
努力意願	12 班以下	69	3.88	.755	組間	2.226	3	.742	1.872
	13-24 班	63	4.00	.613	組內	203.688	514		
	25-48 班	141	3.84	.641	總和	205.914	517		
	49 班以上	245	3.98	.587					
總和	518	3.93	.631						
留職傾向	12 班以下	69	3.27	.877	組間	14.842	3	4.947	8.889***
	13-24 班	63	3.56	.804	組內	286.078	514		3>1
	25-48 班	141	3.60	.752	總和	300.921	517		
	49 班以上	245	3.78	.685					
總和	518	3.64	.763						
整體	12 班以下	69	3.64	.686	組間	4.337	3	1.446	3.886**
	13-24 班	63	3.77	.645	組內	191.191	514		
	25-48 班	141	3.69	.639	總和	195.528	517		
	49 班以上	245	3.86	.559					
總和	518	3.77	.615						

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

玖、 綜合討論

根據上述統計分析結果之顯著情況摘要如表 4-27，並進行各項討論如下：

一、 現況分析方面

本研究填答教師兼任行政人員在「組織承諾」上所知覺整體組織承諾之平均數為 3.77，各單題之平均數介於 3.49 至 4.00 之間。顯示本研究教師兼任行政人員知覺組織承諾為「中上」的程度。組織承諾各層面依其平均數高低排列為：「努力意願」(平均數 3.93)、「組織認同」(平均數 3.75)與「留職傾向」(平均數 3.64)。

研究中顯示，新北市國小教師兼任行政人員知覺組織承諾之現況，屬中上程度，這個研究結果與（田欽文，2008；張家禎，2006；陳志孝，2010；郭文雄，2011；葉俊泰，2009；廖純足，2010；劉國宏，2010；劉詩鵬，2008）在臺北縣、雲林縣、基隆市、屏東縣、桃園縣與臺北市等相關研究結果一致。

在組織承諾各層面中，以「努力意願」知覺程度最高，這個研究結果與（王政雄，2008；張家禎，2006；陳品瑜，2006；廖純足，2010；鄭仁忠，2004；劉詩鵬，2008）等相關研究結果一致；以「留職傾向」知覺程度最低，此一研究結果與（王政雄，2008；陳品瑜，2006）等相關研究結果相似。

教師兼任行政人員須對學校各項事務付出更多的心力與時間，自然對學校的情感比起其他教師來的高，不過，就留職傾向來說，相對較低。由此可看出，國小教師兼任行政人員在繼續留在行政職位上的意願是最低的。

二、 教師兼任行政人員性別方面

教師兼任行政人員性別在知覺整體組織承諾及各層面的差異考驗方面，各性別分組間並無顯著差異。

此研究結果與（王政雄，2008；田欽文，2008；黃麗萍，2010；許明文，2001；陳品瑜，2006；劉詩鵬，2008）等相關研究結果一致。由此可知，新北市國小教師兼任行政人員對整體組織承諾的知覺，較不受性別因素影響。。

三、 教師兼任行政人員年齡方面

教師兼任行政人員年齡在知覺整體組織承諾及各層面的差異考驗方面，「51歲以上」組在「整體組織承諾」，顯著高於「30歲以下」組與「31-40歲」組之教師兼任行政人員；「41-50歲」組在「整體組織承諾」，顯著高於「30歲以下」組與「31-40歲」組之教師兼任行政人員；「51歲以上」組在「組織認同」，顯著高於「30歲以下」組與「31-40歲」組之教師兼

任行政人員；「41-50 歲」組在「組織認同」，顯著高於「30 歲以下」組與「31-40 歲」組之教師兼任行政人員；「51 歲以上」組在「努力意願」，顯著高於「30 歲以下」組與「31-40 歲」組之教師兼任行政人員；「41-50 歲」組在「努力意願」，顯著高於「31-40 歲」組之教師兼任行政人員；「51 歲以上」組在「留職傾向」，顯著高於「30 歲以下」組、「31-40 歲」與「41-50 歲」組之教師兼任行政人員；「41-50 歲」組在「整體組織承諾」，顯著高於「30 歲以下」組與「31-40 歲」組之教師兼任行政人員。

此研究結果與（田欽文，2008；李立泰，2006；林國隆，2005）的相關研究結果相似，顯示新北市國小教師兼任行政人員年齡越大其組織承諾越高。根據多數研究亦顯示教師兼任行政人員年齡越大其組織承諾越高。推究其因，可能年齡較長之教師兼任行政人員，較能對學校體制認同，願意為學校而努力，且在校服務較久，較有機會參與學校重大決策，發揮個人影響力，其在行政工作投入、生活習慣模式等方面均已適應多年，且在教育界服務已久，在人生中的大部分時間都奉獻在該校，較傾向於穩定的生活模式，不太願意去適應新環境，因此，整體組織承諾優於年齡較輕之教師兼任行政人員。

四、 教師兼任行政人員婚姻方面

教師兼任行政人員婚姻在知覺整體組織承諾及各層面的差異考驗方面，「已婚」教師在整體組織承諾、組織認同、努力意願與留職傾向三層面，皆顯著高於「未婚」之教師兼任行政人員。

此研究結果與（田欽文，2008；李立泰，2006；徐美雯，2011；陳品瑜，2006）等相關之研究結果一致，顯示已婚之新北市國小教師兼任行政人員其組織承諾較高。究其原因，可能是因為已婚之教師兼任行政人員，在家庭生活、住所與子女就學等方面均已步入軌道，因此在組織承諾上自然會較未婚的教師兼任行政人員高。

五、 教師兼任行政人員學歷方面

教師兼任行政人員學歷在知覺整體組織承諾及各層面的差異考驗方面，「碩士以上」組在「組織認同」，顯著高於「學士」組之教師兼任行政人員；「碩士以上」組在「努力意願」，顯著高於「學士」組之教師兼任行政人員，其他學歷分組間並無顯著差異。

本研究結果與（王政雄，2008；黃麗萍，2010；許明文，2001；陳品瑜，2006；劉詩鵬，2008）等相關之研究結果一致，顯示學歷的不同在新北市國小教師兼任行政人員知覺整體組織承諾並無顯著差異。

但本研究在「組織認同」及「努力意願」層面上，則顯示「碩士以上」學歷顯著高於「學士」學歷之教師兼任行政人員，究其原因，學歷越高的教師兼任行政人員對自我要求甚高，同時重視自身的生涯發展與成就，因此，在「努力意願」層面上相對較高。另教師兼任行政人員均受過高等教育與職前訓練，尤其擁有「碩士以上」學歷者，對學校的事務大都能秉持盡心盡力的態度，在行政工作上的態度也是如此，因此不僅參與度高，更認同學校的辦學理念，對組織的承諾度也就相對提高。

六、 教師兼任行政人員擔任職務方面

教師兼任行政人員擔任職務在知覺整體角色壓力及各層面的差異考驗方面，「教師兼主任」在整體組織承諾、組織認同、努力意願與留職傾向三層面，皆顯著高於「教師兼組長」之教師兼任行政人員。

本研究結果與（田欽文，2008；李立泰，2006；林國隆，2005；葉俊泰，2009）的相關研究結果相似，推究其因，教師兼任主任對於行政事務有較高的興趣與意願，而其職務也有較高的成就感及社會聲望，而在其職業生涯規劃中，大多以擔任校長為最終目標，比較能以學校整體為觀點來規劃校務發展，因此，在整體組織承諾及其各層面皆比教師兼組長高。

七、 教師兼任行政人員行政年資方面

教師兼行政人員行政年資在知覺整體組織承諾及各層面的差異考驗方面，「21年以上」組在「整體組織承諾」，顯著高於「1年以下」組與「1-5年」組；「11-20年」組在「整體組織承諾」，顯著高於「1年以下」組與「1-5

年」組；「21 年以上」組在「組織認同」，顯著高於「1 年以下」組與「1-5 年」組；「11-20 年」組在「組織認同」，顯著高於「1 年以下」組與「1-5 年」組；「21 年以上」組在「努力意願」，顯著高於「1 年以下」組與「1-5 年」組；「11-20 年」組在「努力意願」，顯著高於「1-5 年」組；「6-10 年」組在「努力意願」，顯著高於「1-5 年」組；「21 年以上」組在「留職傾向」，顯著高於「1 年以下」組與「1-5 年」組；「11-20 年」組在「留職傾向」，顯著高於「1 年以下」組；「6-10 年」組在「努力意願」，顯著高於「1 年以下」組。

本研究結果顯示，不同兼任行政年資的國小教師兼任行政人員，在整體組織承諾及各層面中均達顯著差異。此研究結果與（田欽文，2008；李立泰，2006；林國隆，2005；葉俊泰，2009）等相關之研究結果一致，顯示兼任行政年資高之新北市國小教師兼任行政人員其組織承諾亦較高。究其原因，可能是因為兼任行政年資高之教師兼任行政人員，對校務運作較為熟悉，且服務時間越久對行政業務的理解與掌握，以及對行政工作投入也越高，再者，兼任行政年資高的教師兼任行政人員，在學校也擁有良好且穩定的人際關係，因此，比較不易想離開行政職務或學校。反觀兼任行政年資輕的教師兼任行政人員，會有較多的理想與衝勁，但對於處事方式較不圓融，致使其挫折感較高，而且生活習慣與模式尚未固定，因此，對於學校的組織承諾表現亦較低。

八、 學校規模方面

教師填答學校規模在知覺整體組織承諾及各層面的差異考驗方面，「49 班以上」組在「組織認同」層面，顯著高於「25-48 班」組；「49 班以上」組在「留職傾向」層面，顯著高於「12 班以下」組；「25-48 班」組在「留職傾向」層面，顯著高於「12 班以下」組。其它考驗並無顯著差異。

本研究結果顯示，不同學校規模的國小教師兼任行政人員，在整體組織承諾並無顯著差異。此研究結果與（王政雄，2008；田欽文，2008；黃麗萍，2010；陳品瑜，2006；劉詩鵬，2008）等相關之研究結果一致。

而在「組織認同」層面「49 班以上」組顯著高於「25-48 班」組，學校規模較大之學校，其辦學特色較為明顯且有優勢，在家長及社區上享有

較高的聲望，因此，學校教師兼任行政人員因而在「組織認同」層面有較高的表現。

在「留職傾向」層面上「49班以上」與「25-48班」顯著高於「12班以下」組，此研究結果與（田欽文，2008；李立泰，2006；林國隆，2005；葉俊泰，2009）的相關研究結果不同，此差異可能受到不同研究對象的區域特性影響，以新北市為例，學校規模在12班以下的小學校，通常為生活機能較為不便之區域，加上學校編制員額少，而其所要處理的行政業務事項卻與其他學校一致，因此教師兼任行政人員的留職傾向遠低於中大型的學校。

另學校規模較大其員額編制大、教師兼任行政人員多，教師兼任行政人員業務較為單純，可在其行政職務上各司其職有所發揮，而「12班以下」的學校因編制小、教師兼任行政人員少，因此行政業務繁雜瑣碎，所上的課程種類分歧而備課時間又多，造成其較有調校的思考，對於學校的組織承諾表現自然較低。

表 4-27 教師兼任行政人員背景變項在「組織承諾」顯著性摘要表

組織承諾		組織認同	努力意願	留職傾向	整體組織承諾
性別	1.男性				
	2.女性				
年齡	1.30歲以下	4>1	4>1	4>1	4>1
	2.31-40歲	4>2	4>2	4>2	4>2
	3.41-50歲	3>1	3>2	4>3	3>1
	4.51歲以上	3>2		3>1	3>2
			3>2		
婚姻	1.已婚	1>2	1>2	1>2	1>2
	2.未婚				
學歷	1.碩士以上	1>2	1>2		
	2.學士				
擔任職務	1.主任	1>2	1>2	1>2	1>2
	2.組長				
行政年資	1.1年以下	5>1	5>1	5>1	5>1

表 4-27 教師兼任行政人員背景變項在「組織承諾」顯著性摘要表(續)

	2.1-5 年	5 > 2	5 > 2	5 > 2	5 > 2
	3.6-10 年	4 > 1	4 > 2	4 > 1	4 > 1
	4.11-20 年	4 > 2	3 > 2	3 > 1	4 > 2
	5.21 年以上				
學校規模	1.12 班以下	4 > 3		4 > 1	
	2.13-24 班			3 > 1	
	3.25-48 班				
	4.49 班以上				

第四節 教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾之相關分析

本節共分為四部分，係針對教師兼任行政人員所填答問卷之各部分所得資料，進行皮爾遜積差相關分析及考驗其顯著性。其內容主要有：教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面及整體與教師兼任行政人員知覺幸福感各層面及整體之相關分析、教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面及整體與教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面及整體之相關分析、教師兼任行政人員知覺幸福感各層面及整體與教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面及整體之相關分析以及綜合討論。

壹、教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面及整體與教師兼任行政人員知覺幸福感各層面及整體之相關分析

本研究茲以教師知覺角色壓力各層面及整體之平均數與教師知覺幸福感各層面及整體之平均數，進行皮爾遜積差相關分析與考驗其顯著性，摘要如表 4-28 所示：

在整體幸福感與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.521, p < .001$)。而整體幸福感與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數

高低排列，依次為：「角色模糊」($r = -.509, p < .001$)、「角色衝突」($r = -.492, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.361, p < .001$)。

在「幸福感—樂觀表現」層面中與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.496, p < .001$)。而「幸福感—樂觀表現」層面中與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「角色模糊」($r = -.519, p < .001$)、「角色衝突」($r = -.442, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.343, p < .001$)。

在「幸福感—身心健康」層面中與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.482, p < .001$)。而「幸福感—身心健康」層面中與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「角色衝突」($r = -.457, p < .001$)、「角色模糊」($r = -.416, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.387, p < .001$)。

在「幸福感—生活滿意」層面中與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.419, p < .001$)。而「幸福感—生活滿意」層面中與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「角色模糊」($r = -.416, p < .001$)、「角色衝突」($r = -.396, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.284, p < .001$)。

在「幸福感—工作成就」層面中與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.423, p < .001$)。而「幸福感—工作成就」層面中與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「角色模糊」($r = -.429, p < .001$)、「角色衝突」($r = -.424, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.248, p < .001$)。

表 4-28 教師兼任行政人員教師知覺角色壓力與幸福感之積差相關分析摘要表 (N=518)

層面	角色過度負荷	角色模糊	角色衝突	整體角色壓力
樂觀表現	-.343***	-.519***	-.442***	-.496***
身心健康	-.387***	-.416***	-.457***	-.482***
生活滿意	-.284***	-.416***	-.396***	-.419***
工作成就	-.248***	-.429***	-.424***	-.423***
整體幸福感	-.361***	-.509***	-.492***	-.521***

*** $p < .001$

整體角色壓力與整體幸福感呈顯著負相關 ($r = -.521, p < .001$)，與大部分研究結果符合 (楊朝鈞, 2010; 蔡明霞, 2008; 謝玫芸, 2007)，即角色壓力越大，幸福感越低。進一步分析角色壓力與幸福感變項其各層面間之關係，各層面之間均達統計上顯著水準 ($p < .001$)，角色過度負荷與身心健康、樂觀表現、生活滿意、工作成就呈顯著負相關，相關係數在 $-.387$ 至 $-.248$ 之間 ($p < .001$)，即角色過度負荷越大，身心健康越低、樂觀表現越差、生活滿意越低、工作成就越少；角色模糊與樂觀表現、工作成就、身心健康、生活滿意呈顯著負相關，相關係數在 $-.519$ 至 $-.416$ 之間 ($p < .001$)，即角色模糊越大，樂觀表現越差、工作成就越少、身心健康越低、生活滿意越低；角色衝突與身心健康、樂觀表現、工作成就、生活滿意均呈顯著負相關，相關係數在 $-.457$ 至 $-.396$ 之間 ($p < .001$)，即角色衝突越大，身心健康越低、樂觀表現越差、工作成就越少、生活滿意越低。

貳、教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面及整體與教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面及整體之相關分析

本研究茲以教師知覺角色壓力各層面及整體之平均數與教師知覺組織承諾各層面及整體之平均數，進行皮爾遜積差相關分析與考驗其顯著性，摘要如表 4-29 所示：

在整體組織承諾與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.354, p < .001$)。而整體組織承諾與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「角色模糊」($r = -.364, p < .001$)、「角色衝突」($r = -.352, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.204, p < .001$)。

在「組織承諾—組織認同」層面中與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.386, p < .001$)。而「組織承諾—組織認同」層面中與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「角色模糊」($r = -.400, p < .001$)、「角色衝突」($r = -.386, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.219, p < .001$)。

在「組織承諾—努力意願」層面中與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.264, p < .001$)。而「組織承諾—努力意願」層面中與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「角色衝突」

($r = -.310, p < .001$)、「角色模糊」($r = -.275, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.098, p < .05$)。

在「組織承諾—留職傾向」層面中與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著負相關 ($r = -.300, p < .001$)。而「組織承諾—留職傾向」層面中與整體角色壓力各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「角色衝突」($r = -.288, p < .001$)、「角色模糊」($r = -.274, p < .001$)、「角色過度負荷」($r = -.221, p < .001$)。

表 4-29 教師兼任行政人員教師知覺角色壓力與組織承諾之積差相關分析摘要表 (N=518)

層面	角色過度負荷	角色模糊	角色衝突	整體角色壓力
組織認同	-.219***	-.400***	-.386***	-.386***
努力意願	-.098*	-.310***	-.275***	-.264***
留職傾向	-.221***	-.274***	-.288***	-.300***
整體組織承諾	-.204***	-.364***	-.352***	-.354***

* $p < .05$; *** $p < .001$

整體角色壓力與整體組織承諾呈顯著負相關 ($r = -.354, p < .001$)，與大部分研究結果符合 (張家禎, 2006; 鄭仁忠, 2004)，即角色壓力越大，組織承諾越低。進一步分析角色壓力與組織承諾變項其各層面間之關係，各層面之間除角色過度負荷與努力意願 ($r = -.098, p < .05$) 外，均達統計上顯著水準 ($p < .001$)，角色過度負荷與留職傾向、組織認同、努力意願呈顯著負相關，相關係數在 $-.221$ 至 $-.095$ 之間 ($p < .001$)，即角色過度負荷越大，留職傾向越低、組織認同越差、努力意願越小；角色模糊與組織認同、努力意願、留職傾向呈顯著負相關，相關係數在 $-.400$ 至 $-.274$ 之間 ($p < .001$)，即角色模糊越大，組織認同越差、努力意願越小、留職傾向越低；角色衝突與組織認同、留職傾向、努力意願均呈顯著負相關，相關係數在 $-.386$ 至 $-.275$ 之間 ($p < .001$)，即角色衝突越大，組織認同越差、留職傾向越低、努力意願越小。

參、教師兼任行政人員知覺幸福感各層面及整體與教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面及整體之相關分析

本研究茲以教師知覺幸福感各層面及整體之平均數與教師知覺組織承諾各層面及整體之平均數，進行皮爾遜積差相關分析與考驗其顯著性，摘要如表 4-30 所示：

表 4-30 教師兼任行政人員教師知覺幸福感與組織承諾之積差相關分析摘要表 (N=518)

層面	樂觀表現	身心健康	生活滿意	工作成就	整體幸福感
組織認同	.596***	.633***	.656***	.709***	.740***
努力意願	.547***	.517***	.573***	.645***	.652***
留職傾向	.420***	.410***	.429***	.487***	.498***
整體組織承諾	.576***	.575***	.610***	.678***	.696***

*** $p < .001$

在整體組織承諾與整體幸福感平均數上，兩者具有顯著正相關 ($r = .696, p < .001$)。而整體組織承諾與整體幸福感各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「工作成就」($r = .678, p < .001$)、「生活滿意」($r = .610, p < .001$)、「樂觀表現」($r = .576, p < .001$)與「身心健康」($r = .575, p < .001$)。

在「組織承諾—組織認同」層面中與整體幸福感平均數上，兩者具有顯著正相關 ($r = .740, p < .001$)。而「組織承諾—組織認同」層面中與整體幸福感各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「工作成就」($r = .709, p < .001$)、「生活滿意」($r = .656, p < .001$)、「身心健康」($r = .633, p < .001$)與「樂觀表現」($r = .596, p < .001$)。

在「組織承諾—努力意願」層面中與整體幸福感平均數上，兩者具有顯著正相關 ($r = .652, p < .001$)。而「組織承諾—努力意願」層面中與整體幸福感各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「工作成就」($r = .645, p < .001$)、「生活滿意」($r = .573, p < .001$)、「樂觀表現」($r = .547, p < .001$)與「身心健康」($r = .517, p < .001$)。

在「組織承諾—留職傾向」層面中與整體角色壓力平均數上，兩者具有顯著正相關 ($r=.498, p<.001$)。而「組織承諾—留職傾向」層面中與整體幸福感各層面之相關依其相關係數高低排列，依次為：「工作成就」($r=.487, p<.001$)、「生活滿意」($r=.429, p<.001$)、「樂觀表現」($r=.420, p<.001$)與「身心健康」($r=.410, p<.001$)。

整體幸福感與整體組織承諾呈顯著正相關 ($r=.696, p<.001$)，與徐美雯(2011)研究結果相符合，即幸福感越大，組織承諾越高。進一步分析幸福感與組織承諾變項其各層面間之關係，各層面之間均達統計上顯著水準 ($p<.001$)，樂觀表現與組織認同、努力意願、留職傾向呈顯著正相關，相關係數在.596至.420之間 ($p<.001$)，即樂觀表現越好，組織認同越高、努力意願越佳、留職傾向越高；身心健康與組織認同、努力意願、留職傾向呈顯著正相關，相關係數在.633至.410之間 ($p<.001$)，即身心健康越好，組織認同越高、努力意願越佳、留職傾向越高；生活滿意與組織認同、努力意願、留職傾向均呈顯著正相關，相關係數在.656至.429之間 ($p<.001$)，即生活滿意越大，組織認同越高、努力意願越佳、留職傾向越高；工作成就與組織認同、努力意願、留職傾向均呈顯著正相關，相關係數在.709至.487之間 ($p<.001$)，即工作成就感越高，組織認同越高、努力意願越佳、留職傾向越高。

肆、綜合討論

根據上述統計分析結果之顯著情況分別摘要，並進行下列各項討論：

一、教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面與知覺整體幸福感及各層面相關部分

本研究中教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面與知覺整體幸福感及各層面，在樂觀表現、身心健康、生活滿意、工作成就與整體幸福感呈顯著負相關，且皆達顯著水準 $p<.001$ 。

本研究結果顯示，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面與知覺整體幸福感及各層面，呈顯著之負相關。此研究結果與(楊朝鈞, 2010；

蔡明霞，2008；謝玫芸，2008）等相關之研究結果一致。顯示新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力的角色過度負荷、角色模糊與角色衝突等層面感受程度越高，則其在幸福感的樂觀表現、身心健康、生活滿意、工作成就等感受程度就越低。尤其是新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力中的「角色模糊」感受程度越高，則在幸福感中的「樂觀表現」感受程度就越低。

二、 教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面與知覺整體組織承諾及各層面相關部分

本研究中教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面與知覺整體組織承諾及各層面，在組織認同、努力意願、留職傾向與整體組織承諾呈顯著負相關，除角色過度負荷在努力意願部分顯著負相關水準為 $p < .05$ 外，其他部分且皆達顯著水準 $p < .001$ 。

本研究結果顯示，教師兼任行政人員知覺整體角色壓力及各層面與知覺整體組織承諾及各層面，呈顯著之負相關。此研究結果與(張家禎,2006；鄭仁忠,2004)等相關之研究結果一致。顯示新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力的角色過度負荷、角色模糊與角色衝突等層面感受程度越高，則其在組織承諾的組織認同、努力意願、離職傾向等感受程度就越低。尤其是新北市國小教師兼任行政人員在角色壓力中的「角色模糊」感受程度越高，則在組織承諾中的「組織認同」感受程度就越低。

三、 教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面與知覺整體組織承諾及各層面相關部分

本研究中教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面與知覺整體組織承諾及各層面，在組織認同、努力意願、留職傾向與整體組織承諾呈顯著正相關，且皆達顯著水準 $p < .001$ 。

本研究結果顯示，教師兼任行政人員知覺整體幸福感及各層面與知覺整體組織承諾及各層面，呈顯著之正相關。此研究結果與徐美雯(2011)國中教師追求快樂取向、主觀幸福感與組織承諾關係之研究結果一致。顯

示新北市國小教師兼任行政人員在幸福感的樂觀表現、身心健康、生活滿意、工作成就等層面感受程度越高，則其在組織承諾的組織認同、努力意願、離職傾向等感受程度就越高。尤其是新北市國小教師兼任行政人員在幸福感中的「工作成就」感受程度越高，則在組織承諾中的「組織認同」感受程度就越高。

第五節 教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾之預測分析

本節共分四部分，係針對教師兼任行政人員所填答問卷之所得資料，進行迴歸分析。其內容主要有：教師兼任行政人員知覺「角色壓力」各層面對教師知覺整體「組織承諾」之迴歸預測分析、教師兼任行政人員知覺「幸福感」各層面對知覺整體「組織承諾」之迴歸預測分析、教師兼任行政人員知覺「角色壓力」與「幸福感」各層面對知覺「組織承諾」各層面之迴歸預測分析以及綜合討論。

壹、教師兼任行政人員知覺「角色壓力」各層面對知覺整體「組織承諾」之迴歸預測分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員知覺之「角色壓力」三個因素，分別是「角色過度負荷」、「角色模糊」以及「角色衝突」作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體「組織承諾」為依變項，採多元逐步迴歸分析法，進行迴歸分析，其結果摘要如表 4-31 所示：

多元逐步迴歸分析中，投入達顯著預測水準的變項依序為：角色模糊、角色衝突與角色過度負荷。此三變項能使迴歸模式達顯著水準 ($F=32.701, p<.001$)，三個預測變項的多元相關係數為.400，共同解釋整體教師兼任行政人員「組織承諾」的總變異量為 16.0%。

表 4-31 教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面對知覺整體組織承諾之
迴歸預測分析摘要表

變項	未標準化 B 估計值	標準誤	標準化 β 係數	t 值	F 改 變值	ΔR^2
常數	4.394	.102		43.108***		
角色模糊	-.233	.050	-.299	-4.698***	78.814***	.133
角色衝突	-.133	.035	-.221	-3.835***	11.574**	.019
角色過度負荷	.101	.044	.131	2.308*	5.327*	.009
	R=.400		R ² =.160		Adj R ² =.155	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

貳、教師兼任行政人員知覺「幸福感」各層面對知覺整體「組織承諾」之迴歸預測分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員知覺之「幸福感」四個因素，分別是「樂觀表現」、「身心健康」、「生活滿意」以及「工作成就」作為自變項，教師兼任行政人員知覺整體「組織承諾」為依變項，採多元逐步迴歸分析法，進行迴歸分析，其結果摘要如表 4-32 所示：

表 4-32 教師兼任行政人員知覺幸福感各層面對知覺整體組織承諾之迴歸預測分析摘要表

變項	未標準化 B 估計值	標準誤	標準化 β 係數	t 值	F 改 變值	ΔR^2
常數	.914	.130		7.012***		
工作成就	.422	.048	.427	8.756***	439.840***	.460
生活滿意	.196	.049	.191	4.023***	29.532***	.029
樂觀表現	.164	.042	.170	3.884***	15.086***	.015
	R=.710		R ² =.504		Adj R ² =.501	

*** $p < .001$

多元逐步迴歸分析中，投入達顯著預測水準的變項依序為：工作成就、生活滿意與樂觀表現。此三變項能使迴歸模式達顯著水準 ($F=174.094, p<.001$)，三個預測變項的多元相關係數為.710，共同解釋整體教師兼任行政人員「組織承諾」的總變異量為 50.4%。

參、教師兼任行政人員知覺「角色壓力」與「幸福感」各層面對知覺「組織承諾」各層面之迴歸預測分析

本研究茲以填答教師兼任行政人員知覺之「角色壓力」三個因素，分別是「角色過度負荷」、「角色模糊」、「角色衝突」以及「幸福感」四個因素，分別是「樂觀表現」、「身心健康」、「生活滿意」、「工作成就」共七個因素作為自變項，以下分別以教師兼任行政人員知覺「組織承諾」之三層面「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」為依變項，採多元逐步迴歸分析法，進行迴歸分析。

一、以「組織認同」為依變項

多元逐步迴歸分析中，投入達顯著預測水準的變項依序為：工作成就、身心健康、生活滿意與樂觀表現。此四變項能使迴歸模式達顯著水準 ($F=166.404, p<.001$)，四個預測變項的多元相關係數為.751，共同解釋教師兼任行政人員「組織承諾」之「組織認同」層面的總變異量為 56.5%。

表 4-33 教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感各層面對知覺組織認同之迴歸預測分析摘要表

變項	未標準化 B 估計值	標準誤	標準化 β 係數	t 值	F 改 變值	ΔR^2
常數	.468	.133		3.530***		
工作成就	.433	.050	.404	8.689***	522.448***	.503
身心健康	.158	.052	.148	3.504**	47.836***	.042
生活滿意	.196	.056	.176	3.523***	15.301***	.013
樂觀表現	.121	.045	.116	2.717**	7.382**	.006

表 4-33 教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感各層面對知覺組織認同之迴歸
預測分析摘要表(續)

R=.751	$R^2=.565$	Adj $R^2=.561$
--------	------------	----------------

** $p<.01$; *** $p<.001$

二、以「努力意願」為依變項

多元逐步迴歸分析中，投入達顯著預測水準的變項依序為：工作成就、樂觀表現、生活滿意與角色過度負荷。此四變項能使迴歸模式達顯著水準 ($F=112.265, p<.001$)，四個預測變項的多元相關係數為.683，共同解釋教師兼任行政人員「組織承諾」之「努力意願」層面的總變異量為 46.7%。

表 4-34 教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感各層面對知覺努力意願之迴歸
預測分析摘要表

變項	未標準化 B 估計值	標準誤	標準化 β 係數	t 值	F 改 變值	ΔR^2
常數	.669	.194		3.457**		
工作成就	.419	.051	.412	8.144***	368.215***	.416
樂觀表現	.199	.046	.201	4.322***	23.307***	.025
生活滿意	.190	.052	.180	3.638***	10.910**	.012
角色過度負 荷	.098	.027	.124	3.599***	12.955***	.013
	R=.683		$R^2=.467$		Adj $R^2=.463$	

** $p<.01$; *** $p<.001$

三、以「留職傾向」為依變項

多元逐步迴歸分析中，投入達顯著預測水準的變項依序為：工作成就與樂觀表現。此二變項能使迴歸模式達顯著水準 ($F=87.564, p<.001$)，二個預測變項的多元相關係數為.504，共同解釋教師兼任行政人員「組織承諾」之「留職傾向」層面的總變異量為 25.4%。

表 4-35 教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感各層面對知覺留職傾向之迴歸預測分析摘要表

變項	未標準化 B 估計值	標準誤	標準化 β 係數	t 值	F 改 變值	ΔR^2
常數	1.190	.191		6.220 ***		
工作成就	.458	.063	.373	7.316 ***	160.431 ***	.237
樂觀表現	.206	.061	.172	3.384 **	11.448 **	.017
	R=.504		$R^2=.254$		Adj $R^2=.251$	

** $p < .01$; *** $p < .001$

肆、綜合討論

茲根據上述統計分析結果之顯著情況摘要如表 4-37，並進行各項討論如下：

一、教師兼任行政人員知覺整體「角色壓力」與整體「幸福感」對知覺整體「組織承諾」之迴歸預測分析

本研究中教師兼任行政人員知覺整體角色壓力與整體幸福感，對整體教師兼任行政人員知覺組織承諾具有顯著預測關係，其中以整體「幸福感」最具預測力，且為正向預測關係。

二、教師兼任行政人員知覺「角色壓力」各層面對知覺整體「組織承諾」之迴歸預測分析

本研究中整體教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面中，以「角色模糊」、「角色衝突」與「角色過度負荷」對整體教師兼任行政人員知覺組織承諾具有顯著預測關係，其中以「角色模糊」最具預測力，且為負向預測關係。

三、 教師兼任行政人員知覺「幸福感」各層面對知覺整體「組織承諾」之迴歸預測分析

本研究中整體教師兼任行政人員知覺幸福感各層面中，以「工作成就」、「生活滿意」與「樂觀表現」對整體教師兼任行政人員知覺組織承諾具有顯著預測關係，其中以「工作成就」最具預測力，且為正向預測關係。

四、 教師兼任行政人員知覺「角色壓力」與「幸福感」各層面對知覺「組織承諾」各層面之迴歸預測分析

本研究中教師兼任行政人員知覺之「角色壓力」三個因素，分別是「角色過度負荷」、「角色模糊」、「角色衝突」以及「幸福感」四個因素，分別是「樂觀表現」、「身心健康」、「生活滿意」、「工作成就」共七個因素中，以「工作成就」對教師兼任行政人員知覺「組織承諾」各層面最具有顯著預測關係，且為正向預測關係，其餘摘要如表 4-38。

表 4-36 教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感各層面對知覺整體組織承諾之迴歸預測分析顯著順序摘要表

層面	整體組織承諾	預測關係	解釋量%
整體角色壓力			
整體幸福感	✓	+	48.5%
角色過度負荷	✓(3)	+	0.9%
角色模糊	✓(1)	-	13.3%
角色衝突	✓(2)	-	1.9%
樂觀表現	✓(3)	+	1.5%
身心健康			
生活滿意	✓(2)	+	2.9%
工作成就	✓(1)	+	46.0%

註：✓代表顯著；()內數字為預測力排序；+為正向；-為負向

表 4-37 教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感各層面對知覺組織承諾各層面之迴歸預測分析顯著順序摘要表

		組織承諾					
層面		組織認同	解釋量%	努力意願	解釋量%	留職傾向	解釋量%
角 色 壓 力	角色過度負荷			√(4)	1.3%		
	角色模糊						
	角色衝突						
幸 福 感	樂觀表現	√(4)	0.6%	√(2)	2.5%	√(2)	1.7%
	身心健康	√(2)	4.2%				
	生活滿意	√(3)	1.3%	√(3)	1.2%		
	工作成就	√(1)	50.3%	√(1)	41.6%	√(1)	23.7%
總解釋量%			56.5%		46.7%		25.4%

註：√代表顯著；()內數字為預測力排序

第五章 結論與建議

本章主要根據統計分析及綜合討論結果，歸納出本研究之研究發現，將研究結果進一步彙整成結論，最後並提出具體建議，以作為教育主管機關、國小教師兼任行政人員以及未來研究之參考。

本章共分二節，其內容依次分述如下：第一節為結論，分別對國小教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面感受不同、國小教師兼任行政人員知覺幸福感各層面感受不同、國小教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面感受不同、國小教師兼任行政人員個人背景變項在角色壓力各層面感受有所差異、國小教師兼任行政人員個人背景變項在幸福感各層面感受有所差異、國小教師兼任行政人員個人背景變項在組織承諾各層面感受有所差異、國小教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾相關有所差異、國小教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感對工作滿意具有預測力。第二節為建議，分別對教育行政機關、市立國小行政主管、國小教師兼任行政人員以及未來研究者的建議。

第一節 結論

根據研究目的與統整各主要研究發現，本研究獲得以下之結論：

壹、 國小教師兼任行政人員知覺角色壓力各層面感受不同

國小教師兼任行政人員在辦理行政工作與教學任務時，整體角色壓力之感受為中等，平均得分 2.804，屬於中間值，在五等量表中屬於中等偏低情形。三層面中以角色過度負荷（ $M=3.131$ ）感受最大，角色衝突（ $M=2.935$ ）感受居次，角色模糊（ $M=2.345$ ）感受最小。

貳、 國小教師兼任行政人員知覺幸福感各層面感受不同

國小教師兼任行政人員在辦理行政工作與教學任務時，整體幸福感之感受為中上程度，平均得分 3.639，屬於中間值，在五等量表中屬於中等

偏上情形。四層面中以樂觀表現 (M=3.875) 感受最大，工作成就 (M=3.597) 感受居次，生活滿意 (M=3.585) 再次之，身心健康 (M=3.475) 感受最小。各層面的得分除「樂觀表現」為高等程度，其餘為中等程度。

參、 國小教師兼任行政人員知覺組織承諾各層面感受不同

國小教師兼任行政人員在辦理行政工作與教學任務時，整體組織承諾之感受相當高，平均得分 3.772，屬於高等程度，在五等量表中屬於高等情形。三層面中以努力意願 (M=3.932) 感受最大，組織認同 (M=3.750) 感受居次，留職傾向 (M=3.635) 感受最小。各層面的得分「努力意願」與「組織認同」為高等程度，而「留職傾向」為中等程度。

肆、 國小教師兼任行政人員個人背景變項在角色壓力各層面感受有所差異

一、 在角色過度負荷方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「年齡」、「學歷」、「兼任行政年資」在角色過度負荷方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「婚姻」、「擔任職務」、「學校規模」之不同，其角色過度負荷感受上則有顯著差異。

本研究顯示：未婚之國小教師兼任行政人員在角色過度負荷層面上之感受比已婚國小教師兼任行政人員高。以角色過度負荷的層面來看，教師兼主任的角色過度負荷顯著高於教師兼組長。學校規模在 12 班以下之國小教師兼任行政人員在角色過度負荷感受較 25-48 班、49 班以上之教師兼任行政人員高且達顯著差異。

二、 在角色模糊感受方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學歷」、「兼任行政年資」、「學校規模」在角色模糊感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」之不同，其角色模糊感受上則有顯著差異。

本研究發現：以角色模糊的層面來看，發現年齡較輕者，其角色模糊顯著高於年齡較長者，30歲以下組角色模糊感顯著高於41~50歲組和51歲以上組。未婚之國小教師兼任行政人員在角色模糊層面上之感受比已婚國小教師兼任行政人員高。教師兼組長的角色模糊感受顯著高於教師兼主任。

三、 在角色衝突方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學歷」、「學校規模」在角色衝突感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」、「兼任行政年資」之不同，其角色衝突感受上則有顯著差異。

本研究顯示：以角色衝突層面來看，發現年齡較輕者，其角色衝突顯著高於年齡較長者，30歲以下組角色衝突感顯著高於41-50歲組和51歲以上組。未婚之國小教師兼任行政人員在角色衝突層面上之感受比已婚國小教師兼任行政人員高。教師兼組長的角色衝突感受顯著高於教師兼主任。兼任行政年資1年以下之行政人員的角色衝突顯著高於兼任行政年資21年以上及11-20年之行政人員；兼任行政年資1-5年以上之行政人員的角色衝突顯著高於兼任行政年資21年以上之行政人員。

四、 在整體角色壓力方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學歷」、「擔任職務」、「兼任行政年資」在整體角色壓力感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「學校規模」之不同，其整體角色壓力感受上則有顯著差異。

本研究顯示：國小教師兼任行政人員年齡在「30 歲以下」組在「整體角色壓力」層面，顯著高於「51 歲以上」組與「41-50 歲」組之教師兼任行政人員。未婚之國小教師兼任行政人員在整體角色壓力上之感受，比已婚之國小教師兼任行政人員高。學校規模在 12 班以下之國小教師兼任行政人員在整體角色壓力感受較 25-48 班、49 班以上之教師兼任行政人員高且達顯著差異。本研究發現小型學校的教師兼任行政人員角色壓力顯著高於大型學校的教師兼任行政人員。

伍、 國小教師兼任行政人員個人背景變項在幸福感各層面感受有所差異

一、 在樂觀表現方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「年齡」、「學校規模」在樂觀表現感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「婚姻」、「學歷」、「擔任職務」、「兼任行政年資」之不同，其樂觀表現感受方面感受上則有顯著差異。

本研究顯示：已婚教師兼任行政人員的樂觀表現層面優於未婚教師兼任行政人員。學歷為碩士以上之教師兼任行政人員的樂觀表現高於學士之教師兼任行政人員。擔任教師兼主任之行政人員的樂觀表現高於教師兼組長之行政人員。在兼任行政年資方面，兼任行政年資 21 年以上之行政人員的樂觀表現高於兼任行政年資 1 年以下之行政人員。

二、 在身心健康方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學校規模」在樂觀表現感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」、「學歷」、「兼任行政年資」之不同，其身心健康感受上則有顯著差異。

本研究顯示：年齡 41-50 歲教師兼任行政人員的身心健康層面優於 31-40 歲之教師兼任行政人員，顯示新北市國小教師兼任行政人員年齡越大其整體幸福感感受越高。

另已婚教師兼任行政人員的身心健康層面優於未婚教師兼任行政人員。學歷為碩士以上之教師兼任行政人員的身心健康高於學士之教師兼任行政人員。擔任教師兼主任之行政人員的身心健康層面高於教師兼組長之行政人員。兼任行政年資 21 年以上之行政人員的身心健康層面高於兼任行政年資 1 年以下、1-5 年及 6-10 年之行政人員；兼任行政年資 11-20 年以上之行政人員的身心健康層面高於兼任行政年資 1 年以下之行政人員。

三、 在生活滿意方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「學校規模」在生活滿意感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「性別」、「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」、「學歷」、「兼任行政年資」之不同，其生活滿意感受方面感受上則有顯著差異。

本研究顯示：女性教師兼任行政人員的生活滿意程度高於男性教師兼任行政人員。年齡 51 歲以上之教師兼任行政人員的生活滿意程度優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員；年齡 41-50 歲教師兼任行政人員的生活滿意程度優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員。已婚教師兼任行政人員的生活滿意程度優於未婚教師兼任行政人員。擔任教師兼主任之行政人員的生活滿意程度高於教師兼組長之行政人員。學歷為碩士以上之教師兼任行政人員的生活滿意程度高於學士之教師兼任行政人員，兼任行政年資 21 年以上之行政人員的生活滿意程度高於兼任行政年資 1 年以下之行政人員。

四、 在工作成就方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學校規模」在工作成就感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、

「婚姻」、「擔任職務」、「學歷」、「兼任行政年資」之不同，其工作成就感方面感受上則有顯著差異。

本研究顯示：年齡 41-50 歲教師兼任行政人員的工作成就感優於 31-40 歲之教師兼任行政人員。已婚教師兼任行政人員的工作成就感優於未婚教師兼任行政人員。擔任教師兼主任之行政人員的工作成就感高於教師兼組長之行政人員。學歷為碩士以上之教師兼任行政人員的工作成就感高於學士之教師兼任行政人員。兼任行政年資 21 年以上之行政人員的工作成就感高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員；兼任行政年資 11-20 年以上之行政人員的工作成就感高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員；兼任行政年資 6-10 年以上之行政人員的工作成就感高於兼任行政年資 1 年以下之行政人員。

五、 在整體幸福感方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學校規模」在整體幸福感感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」、「學歷」、「兼任行政年資」之不同，其整體幸福感感受上則有顯著差異。

本研究顯示：年齡 51 歲以上之教師兼任行政人員的整體幸福感優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員；年齡 41-50 歲教師兼任行政人員的整體幸福感優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員。已婚教師兼任行政人員的整體幸福感優於未婚教師兼任行政人員。擔任教師兼主任之行政人員的整體幸福感高於教師兼組長之行政人員。學歷為碩士以上之教師兼任行政人員的整體幸福感高於學士之教師兼任行政人員。兼任行政年資 21 年以上之行政人員的整體幸福感高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員；兼任行政年資 11-20 年以上之行政人員的整體幸福感高於兼任行政年資 1 年以下之行政人員。

陸、 國小教師兼任行政人員個人背景變項在組織承諾各層面感受有所差異

一、 在組織認同方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」在組織認同感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」、「學歷」、「兼任行政年資」、「學校規模」之不同，其組織認同感受方面感受上則有顯著差異。

本研究顯示：年齡 51 歲以上之教師兼任行政人員的組織認同優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員；年齡 41-50 歲教師兼任行政人員的組織認同優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員。已婚教師兼任行政人員的組織認同優於未婚教師兼任行政人員。擔任教師兼主任之行政人員的組織認同高於教師兼組長之行政人員。學歷為碩士以上之教師兼任行政人員的組織認同高於學士之教師兼任行政人員。兼任行政年資 21 年以上之行政人員的組織認同高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員；兼任行政年資 11-20 年以上之行政人員的組織認同高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員。學校規模 49 班以上之教師兼任行政人員的組織認同優於 25-48 班之教師兼任行政人員。

二、 在努力意願方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學校規模」在努力意願感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」、「學歷」、「兼任行政年資」之不同，其努力意願感受方面感受上則有顯著差異。

本研究顯示：年齡 51 歲以上之教師兼任行政人員的努力意願優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員；年齡 41-50 歲教師兼任行政人員的努力意願優於 31-40 歲之教師兼任行政人員。已婚教師兼任行政人員的組織認同優於未婚教師兼任行政人員。擔任教師兼主任之行政人員的努力意願高於教師兼組長之行政人員。學歷為碩士以上之教師兼任行政人員的努力意願高於學士之教師兼任行政人員。兼任行政年資 21 年以上之行政人員的努力意願高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員；兼任行政年資 11-20 年以上之行政人員的努力意願高於兼任行政年資 1-5 年之行政人員。

政人員；兼任行政年資 6-10 年以上之行政人員的努力意願高於兼任行政年資 1-5 年之行政人員。

三、 在留職傾向方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學歷」在留職傾向感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」、「兼任行政年資」、「學校規模」之不同，其留職傾向感受上則有顯著差異。

本研究顯示：年齡 51 歲以上之教師兼任行政人員的留職傾向優於 30 歲以下、31-40 歲及 41-50 歲之教師兼任行政人員；年齡 41-50 歲教師兼任行政人員的留職傾向優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員。已婚教師兼任行政人員的留職傾向優於未婚教師兼任行政人員。擔任教師兼主任之行政人員的留職傾向高於教師兼組長之行政人員。兼任行政年資 21 年以上之行政人員的留職傾向高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員；兼任行政年資 11-20 年以上之行政人員的留職傾向高於兼任行政年資 1 年以下之行政人員；兼任行政年資 6-10 年以上之行政人員的留職傾向高於兼任行政年資 1 年以下之行政人員。學校規模 49 班以上之教師兼任行政人員的留職傾向優於 12 班以下之教師兼任行政人員；學校規模 25-48 班之教師兼任行政人員的留職傾向優於 12 班以下之教師兼任行政人員。

四、 在整體組織承諾方面

依據本研究結果得知，國小教師兼任行政人員之「性別」、「學歷」、「學校規模」在整體組織承諾感受方面不具顯著性差異。而國小教師兼任行政人員在「年齡」、「婚姻」、「擔任職務」、「兼任行政年資」之不同，其整體組織承諾感受上則有顯著差異。

本研究顯示：年齡 51 歲以上之教師兼任行政人員的整體組織承諾優於 30 歲以下、31-40 歲及 41-50 歲之教師兼任行政人員；年齡 41-50 歲教師兼任行政人員的整體組織承諾優於 30 歲以下及 31-40 歲之教師兼任行政人員。已婚教師兼任行政人員的整體組織承諾優於未婚教師兼任行政人員。

擔任教師兼主任之行政人員的整體組織承諾高於教師兼組長之行政人員。兼任行政年資 21 年以上之行政人員的整體組織承諾高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員；兼任行政年資 11-20 年以上之行政人員的整體組織承諾高於兼任行政年資 1 年以下及 1-5 年之行政人員。

柒、 國小教師兼任行政人員知覺角色壓力、幸福感與組織承諾相關有所差異

一、 在知覺角色壓力與知覺幸福感的關聯方面

- (一)、「整體幸福感—樂觀表現」層面中依其相關係數高低排列，依次為角色模糊、角色衝突、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。
- (二)、「整體幸福感—身心健康」層面中依其相關係數高低排列，依次為角色衝突、角色模糊、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。
- (三)、「整體幸福感—生活滿意」層面中依其相關係數高低排列，依次為角色模糊、角色衝突、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。
- (四)、「整體幸福感—工作成就」層面中依其相關係數高低排列，依次為角色模糊、角色衝突、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。
- (五)、「整體幸福感」依其相關係數高低排列，依次為角色模糊、角色衝突、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。

整體角色壓力與整體幸福感呈顯著負相關 ($r = -.521, p < .001$)，即角色壓力越大，幸福感越低。進一步分析角色壓力與幸福感變項其各層面間之關係，各層面之間均達統計上顯著水準 ($p < .001$)，角色過度負荷與身心健康、樂觀表現、生活滿意、工作成就呈顯著負相關，相關係數在 $-.387$ 至 $-.248$ 之間 ($p < .001$)，即角色過度負荷越大，身心健康越低、樂觀表現越差、生活滿意越低、工作成就越少；角色模糊與樂觀表現、工作成就、

身心健康、生活滿意呈顯著負相關，相關係數在 $-.519$ 至 $-.416$ 之間 ($p < .001$)，即角色模糊越大，樂觀表現越差、工作成就越少、身心健康越低、生活滿意越低；角色衝突與身心健康、樂觀表現、工作成就、生活滿意均呈顯著負相關，相關係數在 $-.457$ 至 $-.396$ 之間 ($p < .001$)，即角色衝突越大，身心健康越低、樂觀表現越差、工作成就越少、生活滿意越低。

二、 在知覺角色壓力與知覺組織承諾的關聯方面

- (一)、「整體組織承諾—組織認同」層面中依其相關係數高低排列，依次為角色模糊、角色衝突、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。
- (二)、「整體組織承諾—努力意願」層面中依其相關係數高低排列，依次為角色衝突、角色模糊、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。
- (三)、「整體組織承諾—留職傾向」層面中依其相關係數高低排列，依次為角色衝突、角色模糊、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。
- (四)、「整體組織承諾」依其相關係數高低排列，依次為角色模糊、角色衝突、角色過度負荷，且與整體角色壓力皆達顯著負相關。

整體角色壓力與整體組織承諾呈顯著負相關 ($r = -.354, p < .001$)，即角色壓力越大，組織承諾越低。進一步分析角色壓力與組織承諾變項其各層面間之關係，各層面之間除角色過度負荷與努力意願 ($r = -.098, p < .05$) 外，均達統計上顯著水準 ($p < .001$)，角色過度負荷與留職傾向、組織認同、努力意願呈顯著負相關，相關係數在 $-.221$ 至 $-.095$ 之間 ($p < .001$)，即角色過度負荷越大，留職傾向越低、組織認同越差、努力意願越小；角色模糊與組織認同、努力意願、留職傾向呈顯著負相關，相關係數在 $-.400$ 至 $-.274$ 之間 ($p < .001$)，即角色模糊越大，組織認同越差、努力意願越小、留職傾向越低；角色衝突與組織認同、留職傾向、努力意願均呈顯著負相關，相關係數在 $-.386$ 至 $-.275$ 之間 ($p < .001$)，即角色衝突越大，組織認同越差、留職傾向越低、努力意願越小。

三、 在知覺幸福感與知覺組織承諾的關聯方面

- (一)、「整體組織承諾—組織認同」層面中依其相關係數高低排列，依次為工作成就、生活滿意、樂觀表現、身心健康，且與整體幸福感皆達顯著正相關。
- (二)、「整體組織承諾—努力意願」層面中依其相關係數高低排列，依次為工作成就、生活滿意、樂觀表現、身心健康，且與整體幸福感皆達顯著正相關。
- (三)、「整體組織承諾—留職傾向」層面中依其相關係數高低排列，依次為工作成就、生活滿意、樂觀表現、身心健康，且與整體幸福感皆達顯著正相關。
- (四)、「整體組織承諾」依其相關係數高低排列，依次為工作成就、生活滿意、樂觀表現、身心健康，且與整體幸福感皆達顯著正相關。

整體幸福感與整體組織承諾呈顯著正相關 ($r=.696, p<.001$)，即幸福感越大，組織承諾越高。進一步分析幸福感與組織承諾變項其各層面間之關係，各層面之間均達統計上顯著水準 ($p<.001$)，樂觀表現與組織認同、努力意願、留職傾向呈顯著正相關，相關係數在.596至.420之間 ($p<.001$)，即樂觀表現越好，組織認同越高、努力意願越佳、留職傾向越高；身心健康與組織認同、努力意願、留職傾向呈顯著正相關，相關係數在.633至.410之間 ($p<.001$)，即身心健康越好，組織認同越高、努力意願越佳、留職傾向越高；生活滿意與組織認同、努力意願、留職傾向均呈顯著正相關，相關係數在.656至.429之間 ($p<.001$)，即生活滿意越大，組織認同越高、努力意願越佳、留職傾向越高；工作成就與組織認同、努力意願、留職傾向均呈顯著正相關，相關係數在.709至.487之間 ($p<.001$)，即工作成就感越高，組織認同越高、努力意願越佳、留職傾向越高。

捌、 國小教師兼任行政人員知覺角色壓力與幸福感對組織承諾具有預測力

一、 教師兼任行政人員知覺「角色壓力」對知覺「組織承諾」整體之迴歸預測分析

本研究之角色過度負荷、角色模糊與角色衝突對「組織承諾」整體有預測力。以角色過度負荷、角色模糊與角色衝突為預測變項，以組織承諾為效標變項，進行多元迴歸分析。角色壓力的三個變項對組織承諾的解釋力達到 16.0%。在角色壓力的三個預測變項中，以角色模糊的解釋力最強，且有負向預測力 ($\beta = -.299, p < .001$)，顯示角色模糊越大，組織承諾越低，其次為角色衝突 ($\beta = -.221, p < .001$)、角色過度負荷 ($\beta = .131, p < .05$)，顯示此三個預測變項在組織承諾上皆達顯著水準。

二、 教師兼任行政人員知覺「幸福感」對知覺「組織承諾」整體之迴歸預測分析

本研究之整體「幸福感」、工作成就、生活滿意與樂觀表現對「組織承諾」整體有預測力。以整體「幸福感」為預測變項，以組織承諾為效標變項，進行多元迴歸分析，對組織承諾的解釋力達到 48.5%。

再以樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就為預測變項，以組織承諾為效標變項，進行多元迴歸分析，其中幸福感的三個變項對組織承諾的解釋力達到 50.4%。在幸福感的三個預測變項中，以工作成就的解釋力最強，且為正向預測力 ($\beta = .427, p < .001$)，顯示工作成就感越高，組織承諾越高，其次為生活滿意 ($\beta = .191, p < .001$)、樂觀表現 ($\beta = .170, p < .001$)，顯示此三個預測變項在組織承諾上皆達顯著水準。

三、 教師兼任行政人員知覺「角色壓力」、「幸福感」各層面對知覺「組織承諾」各層面之迴歸預測分析

本研究以角色壓力三個層面與幸福感四個層面同時對組織承諾三個層面進行多元迴歸分析檢定，迴歸分析摘要如下所示：

角色壓力之角色過度負荷、角色模糊、角色衝突與幸福感之樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就為預測變項，以組織認同為效標變項，進

行多元迴歸分析，其中幸福感的四個變項對組織認同的解釋力達到 56.5%。在角色壓力和幸福感的七個預測變項中，以工作成就的解釋力最強，且為正向預測力 ($\beta=.404, p<.001$)，顯示工作成就感越高，組織認同越高，其次為身心健康 ($\beta=.148, p<.01$)、生活滿意 ($\beta=.176, p<.001$)、樂觀表現 ($\beta=.116, p<.01$)，顯示此四個預測變項在組織認同上皆達顯著水準。

角色壓力之角色過度負荷、角色模糊、角色衝突與幸福感之樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就為預測變項，以努力意願為效標變項，進行多元迴歸分析，其中幸福感的三個變項和角色壓力之角色過度負荷對努力意願的解釋力達到 46.7%。在角色壓力和幸福感的七個預測變項中，以工作成就的解釋力最強，且為正向預測力 ($\beta=.412, p<.001$)，顯示工作成就感越高，努力意願越高，其次為樂觀表現 ($\beta=.201, p<.001$)、生活滿意 ($\beta=.180, p<.001$)、角色過度負荷 ($\beta=.124, p<.001$)，顯示此四個預測變項在努力意願上皆達顯著水準。

角色壓力之角色過度負荷、角色模糊、角色衝突與幸福感之樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作成就為預測變項，以留職傾向為效標變項，進行多元迴歸分析，其中幸福感的二個變項對留職傾向的解釋力達到 25.4%。在角色壓力和幸福感的七個預測變項中，以工作成就的解釋力最強，且為正向預測力 ($\beta=.373, p<.001$)，顯示工作成就感越高，留職傾向越高，其次為樂觀表現 ($\beta=.172, p<.01$)，顯示此二個預測變項在留職傾向上皆達顯著水準。

由此可看出在「角色壓力」與「幸福感」的七個層面中，以「工作成就」層面對教師兼任行政人員知覺「組織承諾」各層面最具有顯著預測力。

第二節 建議

根據本研究之文獻分析、研究結果與討論，以及研究者的發現，研究者提出下列建議以供教育行政機關、市立國小行政主管、國小教師兼任行政人員以及未來研究者的參考：

壹、對教育行政機關的建議

一、增加學校教職員人數的編制，以減輕教師兼任行政人員在行政業務上的負擔

在本研究中發現，年輕、未婚、擔任組長、行政年資淺之新進教師兼任行政人員最容易感到角色壓力與衝突。由於在陌生業務工作的適應中，新進教師兼任行政人員對於學校的行政業務或課程教學必須要盡快熟悉，但因為其專業度不夠與經驗不足，加上學校主管與家長的多重期望與要求，使新進教師兼任行政人員產生許多的壓力與負荷感受。

由研究中獲知，教師兼任行政人員知覺到的角色過度負荷最為嚴重，尤其是新進教師兼任行政人員，除了一般教學之外，還有導護、值日等額外工作要執行，更要兼顧學校的行政工作的時效與成效，在其身兼多重角色與符合各種角色期待的情況之下，以致其角色壓力與衝突遠遠大於其他較資深教師兼任行政人員，而此現象又以 12 班以下之小型學校國小教師兼任行政人員所感受到的負荷最大，故建議教育行政機關可以增加學校教職員的人數，使學校可以在行政業務與教學工作上做出最有效益的分配，除了可以減輕教師兼任行政人員相關行政工作的負荷，亦能分擔教師兼任行政人員的教學事務與上課時數，如此教師兼任行政人員便更能專注投入行政業務與教學工作，使己身的專長得到更好的發揮，學生也能獲得更好的教學服務。

二、對教師兼任行政人員的貢獻，給予公開的支持、肯定與表揚

根據本研究結果顯示，新北市國小教師兼任行政人員的幸福普遍很高，但在「生活滿意」和「身心健康」層面相對較低，也是教師兼任行政人員感覺較為不足的部份。

由研究中獲知工作成就與教師兼任行政人員的組織承諾具有高度正相關，建議未來對於教師兼任行政人員除了在原有之記功、嘉獎獎勵外，應該適度增加額外獎勵措施，如公開表揚、資深貢獻獎、實質獎勵金等，讓精神與物質獎勵得以相輔相乘，使教師兼任行政人員能因額外的付出，獲得重視與肯定，將能提升其幸福感，且強化其對組織產生較高之承諾。

政府於民國 101 年起開始課徵軍公教人員所得稅，部分稅收亦將挹注於教育用途，例如：導師費額度由貳仟元提高至參仟元，因此，建議教育主管機關能體恤教師兼任行政人員的辛勞，對教師兼任行政人員給予正向的增強，提供更多的行政資源，以及建立多元的獎勵制度，在法令及經費許可的範圍內提高需求滿足的機會，將使教師兼任行政人員產生更高的幸福感與組織承諾，以留住優秀之人才繼續為國民教育服務。

二、 規劃完整配套措施，留住資深優良教師兼任行政人員

本研究發現教師兼任行政人員在組織承諾以努力意願最佳，留職傾向較差。而兼任行政年資越高越資深越有經驗的教師兼任行政人員其組織承諾也越高，但在本研究中也發現在組織承諾分層面中「留職傾向」相對偏低，顯示教師兼任行政人員對繼續留任的意願並不是很高。因此如何留住資深優良之教師兼任行政人員繼續在教育崗位上服務，是學校目前亟需努力的方向。

年長、已婚、資深的教師兼任行政人員，其角色壓力感受較小、幸福感與組織承諾相對較高。但基於現實教育改革的壓力、退休制度的改變以及教育環境複雜化，教師會及教師工會的立場見解往往與行政對立，甚至干預行政業務，致使教師兼任行政人員除面對主管的績效要求外，更需處理同事與教師會的相關質疑或不配合。因此在學校日漸趨向單純化，使行政工作與教學壁壘分明，行政業務完全在教師兼任行政人員身上，而校長辦學要求與壓力、家長需求的多樣化、教育改革的頻繁複雜與教育機關不斷的推出政策與活動等，都使得教師兼任行政人員分身乏術。

當有經驗且優秀的教師兼任行政人員紛紛提早退休或者不願再擔任行政人員時，這將是基層教育的重大損失。所以，規劃完整的配套措施以提升教師兼任行政人員的幸福感，讓年長、已婚、資深的教師兼任行政人員提高其留職的意願，使其獲得應有的福利與尊重，提高其自我實現的工作成就感。如此，不僅可提高教師兼任行政人員留職的意願，更可提供資淺或新進之教師兼任行政人員學習與諮詢的管道，同時也提升教師兼任行政人員的幸福感與組織承諾。

貳、對市立國小行政主管的建議

一、關切新進或新接任之教師兼任行政人員

新進、未婚、行政年資較少之教師兼組長，其角色壓力感受較易偏高，有賴校長或主任的指導與鼓勵，以減輕其角色壓力及瞭解其工作狀況，必要時提供其支援、協助或請資深之教師兼任行政人員給予經驗指導，以減少其摸索、犯錯的機會，降低其角色壓力。

二、宜透過諮詢協商優先聘請優秀之教師兼任行政人員，以提升學校行政管理與行政效率

教師兼任行政人員其職務加給約四、五千元，金額不多，但事務繁雜、責任沉重，且於寒暑假時一樣要上班處理行政業務，因此許多資深教師不願兼任，都推給新進或資淺教師，形成國小主任、組長多為年輕教師之奇特現象。因教師兼任行政職的意願低落，許多國小訂定教師職級務編配辦法，以在校年資、記功嘉獎、研習時數等計算積分，積分少的教師必須兼任行政職，而積分多者可選擇不擔任。造成不少教師拚命報名研習課程，以累積研習時數、增加積分，為的只是能免兼行政人員。

因此，在挑選教師兼任行政人員時，避免依積分以毫無經驗之新進或資淺教師擔任行政職務，而是應當透過諮詢協商優先聘請優秀之教師兼任行政人員，非不得已再依教師職級務編配辦法以積分多寡聘任之，讓新進或資淺教師能累積教學經驗與熟悉相關行政業務，以循序漸進之法才能培養出優秀的教師兼任行政人員，達成學校之教育目標。

參、對國小教師兼任行政人員的建議

一、安排適當休閒活動，適時調適紓解壓力

教師兼任行政人員應隨時自我檢視角色壓力感受情形，找尋適當之抒解管道。本研究結果顯示，教師兼任行政人員知覺到的角色過度負荷最為

嚴重，而教師兼任行政人員整體角色壓力感受呈現中等程度，顯示教師兼任行政人員其壓力感仍高。另在幸福感所知覺到的身心健康層面相對偏低，顯示教師兼任行政人員其身心健康層面仍有待加強。因此，教師兼任行政人員在忙於教學與行政工作之餘，亦應注意適時放下工作，藉由休閒活動來調劑身心，如：運動、慢跑、打球、旅遊、看書、欣賞電影、聽音樂、參加藝文活動等等，一來可以提昇自己的生活品質，再者也可以紓解教學與行政工作所帶來的壓力和疲憊感，以減少面對多重角色所帶來的衝突與壓力。

二、教師兼任行政人員應主動積極參加進修，充實自己以提升自我專業能力

本研究發現學歷較高的國小教師兼任行政人員的幸福感受及對組織的承諾相對較高。因此，在面對多元快速變遷的外在環境，以及諸多的教育法令規章翻新與制定改革方案的推動，教師兼任行政人員必須將自身定義為終身學習者，唯有不斷充實自我專業能力，藉由進修來增廣見聞，以培養專業的行政工作能力。

為重新建構行政專業之角色，可透過知識管理與知識分享的制度來傳承教學與行政經驗，亦可敦請資深教師協助，以師徒制的方式從實務中去學習，或是鼓勵教師兼任行政人員參與校內外進修研習或學術活動，甚至報考各項教育之研究所，更可從事行動研究進行專業對話，唯有不斷擴充本身專業角色的內涵，建構學校行政人員的新專業角色，才能適應新世紀校園的生態，進而順利推動學校行政業務並提升己身之工作成就感。

三、主動融入學校生活，加強人際溝通協調，並引進外界支援協助

根據問卷調查結果發現：國小教師兼任行政人員在組織承諾的三個層面中，以努力意願最高，其次為組織認同，而以留職傾向層面的得分最低。吳佳玲(2007)指出，提供組織遠景可為工作場合帶來工作的價值與意義。因此教師兼任行政人員應積極參與擬定學校願景與目標，且認同學校的教

育目標與價值，把學校行政工作視為有意義的工作，本身才能主動融入學校生活，以提高組織認同，進而提升留職傾向之意願。

學校是一個學習型組織，除講求群體合作效率外，更有賴各方面的配合與協調，尤其國小教師兼任行政人員與各處室之間、以及與其他教師兼任行政人員之間若能維持彼此間良好的互動、互信及互助關係，必能使學校行政工作推展獲得最佳成效。

相較於政治、經濟、社會、科技等外在環境的劇烈改變，國小教師的工作環境相對比較單純，生活圈也比較侷限與外界的互動亦較少，因而容易造成封閉或自我感覺良好的情況，甚而影響到在工作上的表現。所以，國小教師兼任行政人員應該主動積極參與異質性社團或社區相關活動，以增廣本身之見地與閱歷，如此不僅可增強自己的溝通能力和強化外在人際關係，更能拓展與家長、民眾與社區之良好關係，不但可以獲得更多的社會資源，增進教學效能，對於學校行政工作的推展更有莫大的助益。

肆、對未來研究者的建議

一、在研究方法方面

本研究採問卷調查方法，所獲得的量化資料範圍僅限於新北市市立國小的現況，對於探討組織承諾實際所遭遇的狀況與問題，以及教師兼任行政人員的真實心理感受，較無法做深度內化的探討。因此未來若能配合採用質性進行相關研究考慮加入現場觀察、實地訪談或個案研究等方法，將可獲得更多佐證資料，以加強量化研究之不足，則其研究結果將具有更多面向的參考價值。

二、在研究內容方面

本研究僅以角色壓力、幸福感與組織承諾為主要研究變項，但是影響組織承諾的因素極為複雜，除了角色壓力、幸福感外，未來研究者可納入

其他變項，如校長領導形式、學校文化、工作滿意度及工作價值觀等，以探討其與組織承諾的關係。

三、 在研究對象方面

本研究基於地區、時間、人力及物力的因素限制，研究對象只限新北市立國小教師兼任行政人員為範圍，無法比較其他縣市或私立學校，研究結果推論性較嫌薄弱。建議未來取樣可擴及較大範圍，使研究結果更具推論性。



參考文獻

中文部分

- 丁學勤、陳青勇(2010)。校長轉型領導對教師組織承諾的影響：校長與教師交換品質之中介效果。商管科技季刊，4，1-36。
- 丁學勤、郭博安(2011)。國民小學內部行銷、教師組織承諾與教師背景三者之關係研究。經營管理學刊，11(4)，531-563。
- 王青祥(1985)。組織溝通、決策參與、個人特質與角色壓力相關之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學心理學研究所，台北市。
- 王政雄(2009)。國小兼任行政職務教師工作投入與組織承諾關係之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 王婉玲(2007)。國中輔導人員角色壓力、輔導自我效能與職業倦怠之關係研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，台北市。
- 王國浩(2009)。臺北市國民中學兼任行政職務教師角色壓力與工作滿意之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，台北市。
- 白崇亮(1986)。組織承諾研究：理論與實證。管理評論，30-51。
- 田欽文(2008)。國民中學兼任行政職教師工作滿意與組織承諾關係之研究--以台北縣為例。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班，台北市。
- 古婷菊(2006)。國中教師幸福感及其相關因素之研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班，台北市。
- 吳宗立(2003)。學校行政研究(二版)。高雄：復文。
- 吳宗立、林保豐(2003)。國民小學教師工作壓力與組織承諾關係之研究。國教學報，15，193-230。
- 吳佳玲(2007)。國民小學內部行銷作為與教師組織承諾關係之研究-以桃園竹苗四縣市為例。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學教育學系碩士班，新竹市。

- 吳佳玲、田育昆(2008)。國民小學內部行銷作為與教師組織承諾關係之研究—以桃竹苗四縣市為例。新竹縣教育研究集刊，8，113-150。
- 吳明隆、吳彩鳳(2011)。高雄縣國民小學教師工作壓力與組織承諾關係之研究。學校行政雙月刊，73，222-246。
- 吳明隆、涂金堂(2008)。SPSS與統計應用分析。台北：五南。
- 吳珩潔(2002)。大台北地區民眾休閒滿意度與幸福感之研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學運動休閒與管理研究所，台北市。
- 吳清山(1992)。學校行政(再版)。台北：大洋。
- 吳清山(1998)。教育名詞解釋。教育研究月刊，87(1)，95。
- 吳清山、林天祐(2005)。教育名詞解釋。教育研究月刊，136，159。
- 吳敏綺(2001)。國民小學女性主任自我概念、角色壓力與生涯發展關係之研究。未出版之碩士論文，臺中師範學院國民教育研究所，台中市。
- 吳朝舜(2006)。國民小學教務主任角色壓力與工作滿意關係之研究—以北部四縣市為例。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，台北市。
- 吳煥烘、林志丞(2011)。國中教師社會支持、教師自我效能與工作倦怠相關研究以角色壓力為中介變項。嘉大教育研究學刊，26，25-56。
- 李中正(2008)。國小體育組長角色壓力與工作滿意相關之研究—以桃竹苗四縣四為例。未出版之碩士論文，國立體育大學體育研究所，桃園縣。
- 李立泰(2006)。台北縣立完全中學兼職行政工作教師角色壓力、組織承諾與工作滿意關係之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學學校行政碩士在職專班，台北市。
- 李建華(2008)。臺北市國民小學教務主任角色壓力和工作滿意關係之研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士班，台北市。
- 李清波(2006)。國民中學訓導主任角色壓力、人際關係與壓力因應策略之研究。未出版之碩士論文，輔仁大學教育領導與發展研究所，台北縣。
- 李嬪嬋(2005)。國民小學事務組長角色壓力與工作滿意之研究—以臺灣北部三縣市為例。未出版之碩士論文，國立台北師範學院教育政策與管理研究所，台北市。

- 周昌柏(2006)。國民小學教師組織承諾之研究。學校行政雙月刊，46，52-71。
- 周婉玲(2011)。臺北市國民中學校長變革領導、教師組織承諾與學校創新經營效能關係之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學學校行政碩士在職專班，台北市。
- 周碩政(2009)。桃竹苗區國民中學兼任行政教師之幸福感。未出版之碩士論文，國立政治大學學校行政碩士在職專班，台北市。
- 林子雯(1996)。成人學生多重角色與幸福感之相關研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 林月盛(2003)。國民中學教改壓力、組織衝突、權力運用與組織承諾關係之研究。未出版之博士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 林志興(2007)。組織承諾的理論與相關研究之探討。學校行政雙月刊，51，35-53。
- 林志興(2009)。國民小學教師組織承諾之研究。學校行政雙月刊，61，58-72。
- 林俊瑩(2010)。工作滿意度、組織承諾與離職意圖：中小學教師與其他職業之比較。教育實踐與研究，23(1)，1-30。
- 林國隆(2006)。高雄縣國民小學兼職行政教師工作價值觀與組織承諾關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 林義凱(2005)。國民小學資訊組長角色壓力與工作滿意度關係之研究。未出版之碩士論文，國立臺南大學教育經營與管理研究所，台南市。
- 邱春堂(2010)。國民小學校長社會資本、教導型領導與教師組織承諾關係之研究。未出版之博士論文，國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，台北市。
- 邱皓政(2010)。量化研究與統計分析—SPSS(PASW)資料分析範例解析(第五版)。臺北市：五南。
- 邱惠娟、童心怡(2010)。教師幸福感內涵之探究。學校行政雙月刊，67，168-180。
- 邱毓玲(2009)。國小校長家長式領導、轉型領導影響兼任行政職務教師知覺幸福感之研究-以臺北縣為例。未出版之碩士論文，輔仁大學教育領導與發展研究所，台北縣。

- 邱馨儀 (1995)。國民小學學校組織文化與教師組織承諾關係之研究。未出版之碩士論文，台北市立師範學院初等教育學系，台北市。
- 洪家興 (2007)。彰化縣國中兼任行政教師個人特質、休閒參與及工作滿足對幸福感之影響。未出版之碩士論文，大葉大學休閒事業管理學系碩士在職專班，彰化縣。
- 施宜伶 (2009)。國民小學兼任行政教師知覺校長領導行為、角色壓力與工作滿意度之相關研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 施春明 (2006)。國民小學兼任行政工作教師角色壓力與工作滿意度之相關研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，台北市。
- 施建彬 (1995)。幸福感來源與相關因素之探討。未出版之碩士論文，高雄醫學大學行為科學研究所，高雄市。
- 范熾文 (2002)。國小校長領導行為、教師組織承諾與學校組織績效之研究。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，台北市。
- 范熾文 (2007)。教師組織承諾：概念、發展、類別及其啟示。學校行政雙月刊，50，128-144。
- 范熾文、陳純慧 (2010)。國民小學校長知識領導與教師組織承諾之研究。學校行政雙月刊，68，70-93。
- 秦夢群 (2005)。校長轉型領導、學校組織氣候與教師組織承諾關係之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (報告編號：NSC93-2413-H-004-004)，未出版。
- 秦夢群 (2006)。教育行政一理論部分 (第五版)。臺北市：五南。
- 秦夢群 (2010)。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- 徐西森 (1998)。商業心理學。台北：心理。
- 徐美雯 (2011)。國中教師追求快樂取向、主觀幸福感與組織承諾關係之研究。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學人資處教育行政碩士專班，新竹市。
- 高景志 (2005)。國民小學訓導人員角色壓力、人格特質與工作效能之相關研究-以高高屏地區為例。未出版之碩士論文，屏東科技大學技術及職業教育研究所，屏東縣。

- 浦憶娟 (2010)。高中職教師人際關係與幸福感關係之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學學校行政碩士在職專班，台北市。
- 黃建安 (2004)。國小兼組長教師工作價值觀、角色壓力與工作投入關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 黃盛美 (2009)。臺北縣市國民小學總務主任角色壓力與工作滿意關係之研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士學位班，台北市。
- 黃敏榮 (2003)。高級中學行政兼職教師角色壓力、社會支持與工作滿意關係之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學學校行政碩士班，台北市。
- 黃雅琪 (2010)。桃園縣國中教師人格特質、社會支持與幸福感之相關研究。未出版之碩士論文，銘傳大學教育研究所碩士在職專班，台北市。
- 黃鶴嶺 (2005)。臺北縣市國民小學教務主任角色壓力與工作滿意關係之研究。未出版之碩士論文，國立台北師範學院教育政策與管理研究所，台北市。
- 陳志孝 (2010)。基隆市國民小學教師兼任行政人員工作壓力與組織承諾關係之研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士學位班，台北市。
- 陳怡靜 (2010)。臺北市國民中學主任服務領導與處室成員組織承諾相關之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，台北市。
- 陳俞吟 (2011)。高中職主任輔導教師輔導專業角色踐履、生活角色相對重要性與幸福感之調查研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化縣。
- 陳貞芳 (1996)。花東地區六班國小教師行政工作角色壓力之研究。未出版之碩士論文，國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮縣。
- 陳政翊 (2011)。臺北市國中校長轉型領導、教師幸福感與學校創新經營關係之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學學校行政碩士在職專班，台北市。

- 陳品瑜 (2006)。臺北市國民小學專任行政組長工作滿意與組織承諾相關之研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，台北市。
- 陳雅芳 (2010)。臺北縣國民中學輔導教師角色壓力與專業承諾關係之研究。未出版之碩士論文，淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班，台北縣。
- 陳瑞成 (1998)。國小輔導主任角色期望、角色壓力與角色踐行之相關研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學輔導學系，高雄市。
- 陳鈺萍 (2004)。國小教師的幸福感及其相關因素之研究。未出版之碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 陳傳宗 (2003)。國民小學總務主任角色壓力與工作滿意關係之研究—以桃園縣、台北縣為例。未出版之碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北市。
- 陳慧姿 (2006)。高中教師靈性健康與幸福感之相關研究——以高雄地區為例。未出版之碩士論文，高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 陸洛 (1998)。中國人幸福感之內涵、測量及相關因素探討。國家科學委員會研究彙刊：人文與社會科學，8 (1)，115-137。
- 張秀玉 (2007)。桃竹苗四縣市公立國民小學訓導人員角色壓力與工作滿意度之相關研究。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學人資處學校行政碩士班，新竹市。
- 張家禎 (2007)。雲林縣國小兼任行政職務級任教師角色壓力、組織承諾與工作滿意之研究。未出版之碩士論文，雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班，雲林縣。
- 張淑萍 (2009)。屏東縣國小教師角色壓力與靈性健康關係之研究。未出版之碩士論文，高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 郭文雄 (2011)。屏東縣國民中學訓導人員工作壓力、組織氣氛與組織承諾之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東縣。
- 郭為藩 (1971)。角色理論在教育學上之意義。師大教育研究所集刊，13，5-27。

- 許明文(2001)。公立高職科主任生涯發展、工作滿意、組織承諾之研究—以工業類為例。未出版之碩士論文，國立交通大學經營管理研究所，新竹市。
- 許芳菊(2011年11月)當怪獸家長遇上刺蝟老師……親師大戰為何一觸即發?親子天下，29，154-161。
- 許芳菊(2011年11月)請重新思考：老師是做什麼的?親子天下，29，162-163。
- 梁瑞安(1990)。國小教師組織溝通、角色壓力與組織承諾關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 曾文志(2007)。大學生的樂觀、社會支持與幸福感的關聯：結構方程模式取向之研究。教育與心理研究，30(4)，117-146。
- 曾固璿(2008)。高中職學務主任的人格特質、組織承諾與工作壓力關係之研究。未出版之碩士論文，國立台北科技大學技術及職業教育研究所，台北市。
- 曾南薰(1998)。我國教師組織承諾之整合分析。未出版之碩士論文，國立嘉義師範學院國民教育研究所，嘉義市。
- 葉明蒼(2009)。高雄縣市國民中學總務人員人格特質、角色壓力與工作滿意關係之研究。未出版之碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄市。
- 葉俊泰(2009)。國民小學兼任行政教師工作價值觀與組織承諾關係之研究—以桃園縣為例。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士學位班，台北市。
- 鄒家芸(2011)。國小教務主任工作壓力、復原力及幸福感之研究—以桃園竹苗四縣市為例。未出版之碩士論文，國立政治大學學校行政碩士在職專班，台北市。
- 董秀珍(2002)。國小教師工作價值觀、角色壓力與工作投入關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 楊朝鈞(2010)。幼稚園教師的角色壓力、幸福感與離職意向之關係：以東部地區為例。未出版之碩士論文，國立東華大學幼兒教育學系，花蓮縣。

- 廖純足 (2010)。臺北市國民小學主任組織承諾與自我效能關係之研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教育行政碩士學位班，台北市。
- 廖珮芝 (2011)。教師兼任行政職務的角色壓力與工作滿意度之研究-以臺北市松山區公立國民小學為例。未出版之碩士論文，國立政治大學行政管理碩士學程，台北市。
- 趙國輝 (2008)。高雄市中小學學校行政人員工作價值觀、組織適配與組織承諾關係之研究。未出版之碩士論文，高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 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。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院初等教育學系，新竹市。
- 劉春榮 (1993)。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係研究。未出版之博士論文，國立政治大學教育學系，台北市。
- 劉國宏 (2010)。國立高中職總務人員工作壓力與組織承諾之研究-以中投區為例。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學商業教育學系，彰化縣。
- 劉詩鵬 (2008)。桃園縣國民小學總務主任工作壓力與組織承諾關係之研究。未出版之碩士論文，中原大學教育研究所，桃園縣。
- 蔡明霞 (2008)。臺北市立國民中學兼任行政職務之教師其角色衝突與幸福感之相關研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學工業教育學系在職進修碩士班，台北市。
- 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。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，台北市。
- 鄭仁忠 (2004)。國民小學主任角色壓力、組織承諾與工作滿意關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 鄭同僚 (2006)。公立高級中學教師兼任行政人員離職問題分析—以臺北市為例。研習資訊，23 (6)，7-18。
- 簡佳珍 (2002)。桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感關係之研究。未出版之碩士論文，臺北市立師範學院國民教育研究所，台北市。
- 韓繼成 (2002)。國民中學訓導人員角色壓力、人格特質與工作滿意度的關係之研究。未出版之碩士論文，彰化師範大學教育研究所，彰化縣。

- 謝玫芸 (2008)。高雄市國小教師外向性人格、角色壓力與幸福感之關係研究。未出版之碩士論文，高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 謝承慶 (2001)。彰化縣國民小學擔任行政工作教師角色壓力及其相關因素之探討。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 蕭惠文 (2009)。高雄市國民小學教師工作壓力、因應策略與幸福感之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東縣。
- 魏國贈 (2008)。高雄縣國小教師兼任行政工作角色壓力與滿意度之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東縣。
- 顏映馨 (1999)。大學生的生活風格, 人際親密和幸福感關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 羅培文 (2010)。兼任行政職教師之職家衝突與幸福感。未出版之碩士論文，玄奘大學應用心理學系碩士班，新竹市。
- 蘇彩玉 (2011)。國小兼任行政工作教師角色壓力與因應策略之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學社會發展學系，屏東縣。
- 鐘偉晉 (2009)。國中教師情緒管理與幸福感之研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學國民教育研究所，台北市。

英文部分

- Andrews, F. A., & Withey, S.B. (1976). *Social Indicators of Well-being in America: The Development and Measurement of Perceptual Indicators*. New York: Plenum Press.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Routledge.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Difference* ,11, 1011-1017.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organization. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Brimeyer, T. M. , Perrucci, R., & Wadsworth, S. M. (2010). Age, tenure, resources for control, and organizational commitment. *Social Science Quarterly* ,91(2), 511-530.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life : Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* ,38, 668-678.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* ,95(3), 542-575.
- Etzioni, A. (1961). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Farnell, D. & Rusbult, C.E. (1981) . Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment and turnover: The impact of reward, cost, alternatives and investment. *Organizational Behavior and Human Performance*,28, 78-95.
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administration process, *School Review*, 65, 423-441.

- Hardy, M. E., & Conway, M. E. (1978). *Role theory: Perspectives for health professionals*, New York:Appleton Century Crofts.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: theory research, and practice (3rd ed.)*. New York: Randon House.
- Headey, B. W., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Personality and Social Psychology* ,57, 731-739.
- Headey, B. W., & Wearing, A. J.(1990). Subjective well-being and coping with adversity. *Social Indicators Research* ,22, 627-649.
- Hrebiniak, L., & Alutto, J. (1972). Personal and role-related factors in the development of organization commitment. *Administrative Science Quarterly* ,17, 555-572.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research* ,103(1), 40-52.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. & Rosenthal, R. A.(1964).*Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley and Sons.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review* ,33, 499-517.
- Kim, K., & Frazier, G. L. (1997). On the measurement of distributor commitment in industrial channel of distribution. *Journal of Business Research*, 40, 135-154.
- 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.
- Lichtman, J. M., & Hunt, J. A. (1973) . *The principalship: Foundation and functions*. New York: Harper & Row Publishers.

- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory. *Social Indicators Research*, 16, 347-414.
- Mitchell, T.R. (1979). Organizational behavior. *Annual Review in Psychology*, 30, 243-281.
- Morris, J. H., & Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24(3), 512-526.
- Mowday R.T., Porter L.W., & Steers R. M. (1982). *Employee organization linkage*. New York: Academic Press.
- Near, J. P. (1989). Organizational commitment among Japanese and U.S. workers. *Organization Studies*, 24, 424-433.
- Omodei, M. M., & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 762-769.
- Poter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Randall, D.M. (1987). Commitment and organization: The organizational man revisited. *Academy of Management Review*, 12, 460-471.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10, 465-476.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. California: Sage publication.
- Reyes P. & Pounder D.G. (1990). *Teachers commitment, job satisfaction, and school value orientation: A study of public and private schools*. University of Wisconsin, Madison.

- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly* ,15(2), 150-163.
- Rim, Y, (1993). Values, happiness and family structure variables. *Personality and Individual Difference*, 15(5), 595-598.
- Robbins.(2001) *Organization behavior* (9th ed.),Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salancik, G. R. (1977). *New directions in organizational behavior*. Chicago: St. Clair Press.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw Hill.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in turkish primary schools. *Journal of Educational Administration* ,47(5), 630-651.
- Sheldon, M. E.(1971). Investments and involvements in mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 142-150.
- Staws, B. M. (1977). Two side of commitment. *Paper presented at the National Meeting of the Academy of Management*. Orlando, Florida.
- Steers R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*,22(1), 46-56.
- Steers, R. M. (1981). *Work and stress :Introduction to organizational behavior*. California: Goodyear.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M. & Trice, H. M. (1978). Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal* ,21(3) , 380-396.
- Stone, M. J., & Kozma, A.(1980). Issues relating to the usage and conceptualization of mental health constructs employed by psychologists. *International Journal of Aging and Human Development* ,111, 269-281.

- Van Sell, M. V., Brief, A. P., & Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Human Relations*,34(1), 43-71.
- Veenhoven, R.(1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Veenhoven, R.(1994). Is happiness a trait? Tests of the theory that a better society does not make people any happier. *Social Indicators Research*, 32, 101-160.
- Wilson, W.(1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306.



新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾調查問卷

敬愛的主任、組長，您好：

首先非常感謝您撥冗填答此份問卷，這是一份純學術性的研究問卷，請您仔細閱讀並依您實際的狀況感受惠予填答下列各問題，希望透過學校現況的瞭解與學理的驗證對相關學術理論的發展有所貢獻。

本問卷係採不記名方式填答，您所提供的資料將會以整體方式表達在本研究中，請放心填答。您的意見非常寶貴，將使本研究更具代表性與參考價值，請先詳閱填答說明，再根據您的真實感受逐題作答，並於101年2月20日前交給學校負責人統一寄回。

肅此 敬頌

教祺

國立政治大學學校行政碩士班

指導教授：秦夢群 博士

研究生：李連成 敬上

中華民國101年2月8日

一、基本資料：請您在下列各題適當的空格中打「✓」，謝謝您！

1、性別：男 女

2、年齡：30歲以下 31-40歲 41-50歲 51歲以上

3、婚姻：已婚 未婚

4、學歷：碩士以上 大學

5、擔任職務：教師兼主任 教師兼組長

6、兼任行政年資：1年以下 1-5年 6-10年 11-20年
21年以上

7、學校規模：12班以下 13-24班 25-48班 49班以上

《填答說明》本部份共分角色壓力量表、幸福感量表、組織承諾量表，每題答案從「完全不符合」到「完全符合」，依程度不同分成五個等級，請詳讀每題內容，圈選一個您認為最合適的答案，每題均請作答。

二、角色壓力量表

完 大 尚 少 完
全 部 部 部 全
符 分 分 分 不
合 符 符 符 符
合 合 可 合 合

- | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. 我同時負責多項行政工作與任務。.....5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 我常需要把工作帶回家完成，甚至無法挪出時間從事休閒活動。.....5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

	完全符合	大部分符合	尚可	少部分符合	完全不符合
3. 學校指派給我的工作超過我的能力負荷。.....5	4	3	2	1	
4. 我同時處理多項工作常顧此失彼。.....5	4	3	2	1	
5. 目前各項教育改革、評鑑，增加我許多新的工作負荷量。.... 5	4	3	2	1	
6. 學校要求績效，增加我兼職行政的壓力。..... 5	4	3	2	1	
7. 上級長官同事及家長對我的期望很不一致，讓我很困擾。.....5	4	3	2	1	
8 學校經常辦活動，家長卻以課業為重，以致我無法配合活動。..... 5	4	3	2	1	
9. 家長會因為我兼任行政工作，無法專心教學，而提出異議。 .5	4	3	2	1	
10. 行政優先於教學的做法，讓我感到困擾。.....5	4	3	2	1	
11. 學校行政業務經常更換，讓我無所適從。.....5	4	3	2	1	
12. 我常覺得自己所做的某些行政工作是不必要的。.....5	4	3	2	1	
13. 同事對我的工作有不同看法與批評，讓我不知如何應對。...5	4	3	2	1	
14. 行政工作與自己的生涯期望不同。.....5	4	3	2	1	
15. 同時兼任行政與教學工作，會影響教師的本職工作。.....5	4	3	2	1	
16. 與教學無關的行政工作佔據我太多時間。.....5	4	3	2	1	
17. 為了行政工作績效，我可能會犧牲正常教學所需的時間。...5	4	3	2	1	

三、幸福感量表

1. 我對未來的發展充滿信心。.....5	4	3	2	1	
2. 我認為自己有能力解決工作中的難題。.....5	4	3	2	1	
3. 我覺得生活失去了意義。.....5	4	3	2	1	
4. 我感覺未來沒有目標。.....5	4	3	2	1	
5. 我認為世上的事情總有美好的一面。.....5	4	3	2	1	
6. 我認為努力一定會有收穫。.....5	4	3	2	1	
7. 我只能消極逃避壓力與挑戰。.....5	4	3	2	1	
8. 我時常感覺到疲勞或精疲力竭。.....5	4	3	2	1	
9. 我覺得自己身體某個部位有不適或壓迫感。.....5	4	3	2	1	
10. 我能維持規律正常的起居習慣。.....5	4	3	2	1	
11. 我有良好的運動習慣。.....5	4	3	2	1	
12. 我不會為了一點小事而焦躁不安。.....5	4	3	2	1	
13. 我覺得自己被人重視。.....5	4	3	2	1	
14. 我認為自己很有生存的價值。.....5	4	3	2	1	
15. 我覺得自己可以適應生活。.....5	4	3	2	1	
16. 我時常感到快樂、喜悅。.....5	4	3	2	1	
17. 我喜歡與人接觸。.....5	4	3	2	1	
18. 我跟別人相處融洽。.....5	4	3	2	1	

	完全符合	大部分符合	尚可	少部分符合	完全不符合
19. 我對生活中的每件事情感到滿意。.....5	4	3	2	1	
20. 我覺得別人過得比我順遂。.....5	4	3	2	1	
21. 我的生活非常有安全感。.....5	4	3	2	1	
22. 我覺得自己深受上天的眷顧。.....5	4	3	2	1	
23. 我滿意自己的經濟狀況。.....5	4	3	2	1	
24. 我的生活沒有包袱，能過我想要的生活。.....5	4	3	2	1	
25. 我能享受並珍惜現在擁有的一切。.....5	4	3	2	1	
26. 我能讓工作中的每件事產生良好的效益。.....5	4	3	2	1	
27. 我的工作能帶給別人幸福。.....5	4	3	2	1	
28. 我預期的工作目標都能獲得實現。.....5	4	3	2	1	
29. 我的工作可以展現我的專業。.....5	4	3	2	1	
30. 我的工作表現不能帶給我成就感。.....5	4	3	2	1	
31. 我的專業付出受到別人的肯定。.....5	4	3	2	1	

四、組織承諾量表

1. 到學校服務，可以使我充分發揮自己的能力。.....5	4	3	2	1	
2. 我經常將學校的榮譽，視為個人榮譽。.....5	4	3	2	1	
3. 我會對自己的朋友說：本校是一所相當不錯的學校。.....5	4	3	2	1	
4. 我會很驕傲的告訴別人，我是學校的一份子。.....5	4	3	2	1	
5. 為了在學校服務，我願意接受學校指派給我的任何工作。.....5	4	3	2	1	
6. 我支持學校的各項措施和活動。.....5	4	3	2	1	
7. 對學校的未來發展，我深具信心。.....5	4	3	2	1	
8. 我很慶幸當年可以選擇到本校服務。.....5	4	3	2	1	
9. 為配合學校的各項要求，我願意不斷追求更新更好的知能。.....5	4	3	2	1	
10. 為取得學校教師的敬重，我願意努力工作。.....5	4	3	2	1	
11. 我願意繼續進修，充實專業知能，以對學校有貢獻。.....5	4	3	2	1	
12. 我願意為爭取學校的榮譽而全力以赴。.....5	4	3	2	1	
13. 對學校的行政與教學措施，我會主動配合。.....5	4	3	2	1	
14. 我對學校的最好回報，就是努力教學、認真工作。.....5	4	3	2	1	
15. 我能專心一致於自己的工作崗位，犧牲奉獻的工作。.....5	4	3	2	1	
16. 我願意付出額外的時間，來完成學校交辦的工作。.....5	4	3	2	1	
17. 若不得已要離開本校，會使我覺得很難過。.....5	4	3	2	1	
18. 我很珍惜和重視在本校服務的機會。.....5	4	3	2	1	
19. 我不會因其他學校工作條件較好，而離開本校。.....5	4	3	2	1	
20. 我覺得到別校服務，不會比本校有更好的發展機會。.....5	4	3	2	1	
21. 即使難以同意本校的一些措施，我也不會因此離開本校。.....5	4	3	2	1	