國立台東大學教育學系（所）

學校行政在職專班

碩士論文

指導教授：侯松茂　先生

國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意之研究

研 究 生： 董倫賢　　撰

中 華 民 國 九 十 八 年 八 月

國立台東大學教育學系（所）

學校行政在職專班

碩士論文

國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意之研究

研 究 生： 董倫賢　撰

指導教授： 侯松茂　先生

中 華 民 國 九 十 八 年 八 月

NTTU Library

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 學校行政碩士在職專班(暑)

本 班 董倫賢 君

所提之論文 **國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意之研究**

業經本委員會通過合於 ■碩士學位論文 □博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

范熾文

（學位考試委員會主席）

魏俊華

侯松茂

（指導教授）

論文學位考試日期：98 年 08 月 12 日

國立台東大學

NTTU Library

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育 系(所)

學校行政 組 98 學年度第 1 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱： 國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單　位
■	□	國家圖書館
■	□	本人畢業學校圖書館
■	□	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

■同意 □不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：

_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
	V		

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名： 侯松茂 (親筆簽名)

研究生簽名： 黃倫賢 (親筆正楷)

學　　號： 1296013 (務必填寫)

日　　期：中華民國 98 年 8 月 14 日

1.本授權書 (得自 http: //www.lib.nttu.edu.tw/theses/ 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

謝誌

本研究的順利完成，首先要感謝指導教授侯松茂老師在研究路上專業地引領，從言教、身教的學習中，如沐春風。感謝口試委員魏俊華教授、 范熾文教授能在繁忙中撥冗指導研究內容的補強與修訂，促使本論文得以更加完整。對於所有授課師長們的提攜與鞭策，滿滿的感激，常存於心。

在研究的過程中，感謝接受訪談的好朋友：金源主任、吉德 、彥穎、銘恆、桂蘭、鎰詮、天吉、峻男等，由於你們的協助與配合才能讓本研究得以順利完成；也感謝車城國小射寮分校同事們對我研究進修的包容與支持，你們的勉勵與關懷是我精進的動力。還有一同在研究路上並肩作戰的同學們，因緣促成我們的相遇，有你真好！特別感謝高雄縣梓官國小郭鴻從主任，您的鼓勵與指導，讓我感恩與珍惜這親如兄弟般的情誼。

感謝始終支持我的家人，讓我生命中每一次的出航，都有心靈的港口可以回歸，因著你們溫暖的包容，收穫的喜悅加倍。謝謝我的家人--媽媽董陳春月女士、內人吳美女老師，您倆的支持是我所有成就的理由。謝謝我可愛的孩子們瑞伊、瑞欣、欣維、欣晟，你們是我一生中最沉重也是最甜蜜的「負荷」。最後，謹以此論文獻給在天上的父親，我知道是您一直守護、保佑著我和家人。雖然您已無法與我分享這份小小的榮耀，但我還是要向您說聲：

爸！謝謝您，父親節快樂！

董倫賢　謹誌

2009 年 8 月於東台灣砂城

國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意之研究

董倫賢

國立台東大學教育學系（所）學校行政碩士學位班

摘　要

本研究旨在探討屏東縣受層級調整政策影響之國民小學主任及教師，對目前學校行政服務品質現況的感受、教師工作滿意的情形做深入的探討與瞭解。本研究以研究者現職服務的屏東縣車城國小爲研究對象，透過訪談的方式訪談八位主任及教師，並於此一具體的情境中，進行研究。最後根據研究結果提出結論與建議，作爲主管教育行政機關、學校、教師，以及後續研究之參考。

依據資料分析與討論的結果，本研究計有以下八點結論：

一、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，未能提昇學校整體環境品質。

二、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，學校行政服務品質因學校人力資源不足而降低。

三、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，行政效率及行政支援教學成效不佳。

四、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，對改善學生學習環境與學習成效助益不大。

五、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，本校教師工作壓力增大工作滿意降低。

六、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，校長領導風格影響教師工作滿意。

七、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，不合理的獎懲制度影響教師工作滿意。

八、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，本校與分校教師人際關係是疏離不夠契合。

關鍵詞：學校層級調整、學校行政服務品質、教師工作滿意度

Study on Schools' Administration Service Quality and Teachers' Job Satisfaction after Elementary School Level Adjustment

Dong -Lun Xian

Class for School Administration Master Degree, Department of Education, National Taitung University

Abstract

By researching with applicable documents, this study is to find out the feedback on schools' current administrative service quality and job satisfaction from directors and teachers who work in elementary schools affected by the school level adjustment policy in Pingtung County. The purpose of this study is to discuss current condition of elementary schools' administrative service after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County, teachers' job satisfaction in elementary schools in Pingtung County after implementation of the level adjustment policy, and the relationship between the elementary schools' administrative service and teachers' job satisfaction, as well as to conclude and investigate conclusions therein, and to find out and propose suggestions as a reference for educational administration authorities, schools and future studies.

Based on analysis and discussion, this study presents the conclusion in the following 8 points:

1.The overall condition in the school has not been improved after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County.

2.The schools' service quality has declined due to schools' insufficient human resource after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County.

3.The administration efficiency and administration-supported teaching have presented unfavorable outcome after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County.

4.The benefit of improvement in students' study conditions and study outcome is limited after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County.

5.Teachers' job satisfaction has been reduced due to increased work pressure after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County.

6.The headmaster's management style imposes an impact on teachers' job satisfaction after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County.

7.Improperly arranged punishment/awarding policies impose an impact on teachers' job satisfaction after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County.

8. The social relationship between teachers from the school and its subsidiary schools presents estrangement instead of closeness after implementation of the level adjustment policy in Pingtung County.

Keywords: school level adjustment , school administrativeservice quality，teachers' job satisfaction

目　次

學位論文考試委員審定書

博碩士論文授權書

謝誌…… i

中文摘要…….……ii

英文摘要……iii

第一章　緒論

第一節　研究問題背景與動機…… 1

第二節　研究目的與待答問題…… 6

第三節　名詞解釋…… 7

第四節　研究範圍與限制……9

第二章　文獻探討

第一節　學校行政服務品質的意涵與相關研究……11

第二節　教師工作滿意理論與相關研究…… 27

第三節　學校行政服務品質與教師工作滿意之相關研究…… 39

第四節　屏東縣國民小學實施層級調整現況……42

第三章　研究設計

第一節　研究架構…… 49

第二節　研究場域與對象…… 50

第三節　研究方法…… 51

第四節　研究工具……52

第五節　研究流程……54

第六節　資料處理與分析……55

第七節　研究的信度與效度……56

第八節　研究倫理……59

第四章　研究結果與討論

第一節　國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意訪談結果…… 61

第二節　國民小學層級調整後學校行政服務品質之現況分析…… 70

第三節　國民小學層級調整後教師工作滿意之現況分析…… 84

第四節　國民小學層級調整後學校行政運作的困難與因應方式…… 101

第五節　綜合討論與研究省思……108

第五章　結論與建議

第一節　結論……115

第二節　建議……118

參考文獻

中文部份……121

外文部分…… 127

附錄

附錄一　修正前訪談大綱…… 129

附錄二　正式訪談大綱…… 131

附錄三　訪談逐字稿示例……133

NTTU Library

表　次

表 2-1　服務定義彙整表……13
表 2-2　品質定義彙整表……15
表 2-3　服務品質定義彙整表…… 16
表 2-4　SERVQUAL 量表之服務品質向度與衡量項目……24
表 2-5　國內有關服務品質應用在學校教育的相關研究…… 26
表 2-6　工作滿意定義彙整表.……28
表 2-7　教師工作滿意度相關研究構面彙整表.……36
表 2-8　國小教師工作滿意相關研究一覽表.……38
表 2-9　屏東縣 92、93 學年度學校層級調整明細表……45
表 3-1　訪談對象之基本資料表…….……50
表 3-2　訪談大綱內容效度審查之學者專家名單.……53
表 3-3　訪談資料代碼意義說明表.……56
表 4-1　國民小學層級調整後學校行政服務品質現況訪談結果一覽表……62
表 4-2　國民小學層級調整後教師工作滿意現況訪談結果一覽表……66

圖　次

圖 2-1　P.Z.B.服務品質概念模式…… 21

圖 3-1　研究架構圖……49

圖 3-2　研究流程圖……54

NTTU Library

第一章 緒論

本章主要針對研究的背景與動機做介紹，闡明研究主要的動機與目的以及研究限制等。全章共分爲四節：第一節爲研究問題背景與研究動機；第二節爲研究目的；第三節爲名詞解釋；第四節爲研究的範圍與限制，分述如下：

第一節 研究問題背景與動機

壹、研究問題背景

近年來台灣地區人口結構改變，少子化現象的趨勢以國民小學首當其衝。根據教育部統計處 2008 年的資料顯示，我國 97 學年度國小適齡學童人數約二十四萬三千人，推估 109 學年度入學的新生將降至約十九萬三千人，遞減率爲 20.83%。且由教育部統計處「96 學年度至 111 學年度國民教育階段學生人數預測分析報告」中，關於國小一年級學生數或預測值統計表顯示，國小一年級新生人數將自 95 學年度的 286,163 人銳減至 102 學年度的 199,642 人，足見少子化趨勢的銳不可擋，其影響所及勢必是學校規模的日漸縮小，小班小校型態也將是未來國民小學發展的必然趨勢。

小班小校的學校型態是否有隱藏性的問題，依張夏平（1996）指出：小型學校有若干的缺點，諸如：社會資源不豐，經費短缺；學校規模小，人力不足，及班級學生少，缺乏同儕競爭，學生學習興趣不但降低，教師在教學上也無成就感；湯蔓娳（2004）更認爲教師流動率高、經費拮据及資源不足是小型學校的共同特徵。針對上述小班小校衍生的問題，政府教育有關單位爲使有限的教育資源與經費能妥善運用，因而對這些小型學校規模進行適當的調整。此外政府爲了解投注在小型學校每位學生的經費，2004 年五月監察委員黃煌雄、趙榮耀、呂溪木提出「教育部所屬預算分配結構之檢討」調查報告，調查重點之一爲「小規模國民中、小學校之分布及其編制」，報告顯示調查事實：截至 92 學年度，全國各縣市有 561 所小規模國民中、小學，平均每位教師教導 6.16 位

學生(全國國民中、小學之每一位教師平均教導學生數則為 18.8 人)；每名學生每年耗費的教育人事資源達 14 萬多元(全國平均約 10 萬元)(監察院網站，2007)。由此可知，小型學校學生單位成本偏高，如果能適度擴大規模（如合併數個小校），使資源充分發揮效能，單位生產成本減低，就是「規模經濟」(陳麗珠，1995)。

數年前政府有鑒於教育經費緊縮，諸多國民教育建設亟待改善，以及配合九年一貫課程推動之需求。屏東縣於 2002 年 10 月 22 日訂定「屏東縣政府辦理國民中小學及分校、分班設校作業要點」(屏東縣政府，2002)，並於 2003 年 1 月 3 日第一次修訂並實施，而且為了鼓勵學校進行整併，縣政府特別訂定「屏東縣九十三學年度國民中小學及分校、分班自願合併校配套措施」，於 2004 年自願整併者，該年受併學生一直到畢業止，每生每學期享有代收代辦費 2,000 元補助之特別優惠。2004 年及以後辦理整併之學校學生均享有交通費、午餐費之補助優惠；接併學校也享有 30 萬元~50 萬元不等之補助。此外，人員安置問題、合併後閒置校園之管理使用也都有相關辦理方式(屏東縣政府，2004)。

此外根據教育部 90 至 96 學年度各縣市辦理國民中小學裁併執行情形調查表顯示：自 90 至 96 學年度我國各縣市國民中小學裁併執行情況，含本校改為分校、本校改為分班以及廢校校數計有 139 所，其中，小學的部份於 90 至 96 學年度期 間，本校改為分校者計有 26 所、本校改為分班者 2 所、本校變成廢校者 12 所、 分校改為分班者 13 所、分校變為廢校者 33 所、分班變為廢班者 48 所，合計 134 所。

由上所述可知調整學校層級已然成為地方政府節省經費的策略，但是教育事業豈能只以學校大小是否達到規模經濟作為考量，我們是否應以不同面向來考量小型學校存廢問題。

貳、研究動機

2004 年 8 月 1 日起，恆春半島範圍內各鄉鎮，有多所小型國民小學被縣府調整為分校併入臨近學校，在地方上引起不小的騷動。此次行政層級受調整的學校有：枋山鄉枋山國小改為分校併入加祿國小；車城鄉溫泉、保力兩國小併

入車城國小改爲溫泉及保力分校；牡丹鄉牡林國小改爲高士國小牡林分校；滿州鄉九棚分校正式裁撤併入本校長樂國小，學生全部至本校上課；恆春鎮山海國小併爲大光國小山海分校；龍泉國小併入水泉國小龍泉分校。在這一波學校整併中，被合併的學校皆屬於小型學校，學生人數未滿 100 人，班級數 6 班以下；以地區來看，枋山、射寮、溫泉、龍泉、山海屬於縣屬一般偏遠地區，較接近鄉鎮；九棚則爲特偏地區；而牡林則屬於原住民學校。

研究者居住在屏東縣車城鄉，鄉內人現有人口數爲 10356 人,男性有 5613 人,女性有 4743 人（車城鄉公所，2009）。鄉內原有四所獨立小學，分別是車城國小、溫泉國小、保力國小、射寮國小等四所國民小學。其中溫泉國小、保力國小、射寮國小等三所國小因少子化、人口外流等因素影響，全校學生人數逐年下降至未滿 100 人。加上近幾年來，對小型學校而言，雖然學生人數少，但仍得有校長、主任、老師、幹事等的編制，教育投資是否浪費的問題引起國人的關切。尤其國內當前社會急遽的改變，可說正處於快速的都市化發展當中，許多偏遠鄉鎮由於都市化的衝擊，已造成社會型態改變，鄉村人口外流；加上出生率逐年減低，招生人數來源受限，使許多小型學校學生人數變得愈來愈少。屏東縣政府基於多方考量遂於 2002 年公佈「屏東縣政府辦理國民中小學及分校、分班設校作業要點」（屏東縣政府，2002）其中第四、五條款指出：現有國民中小學，因學生人數減少時，考量政府財政負擔，學生同儕學習互動，九年一貫課程學習領域策略聯盟需求，全鄉整合規劃並依下列標準調整學校類型：

一、學生人數未達 100 人者，調整爲分校。

二、學生人數未達 50 人者，調整爲分班。

三、原住民鄉之學校，爲顧及當地文化需求及配合九年一貫課程之實施，學生人數未達 60 人者（後來經原住民籍議員極力協商爭取同意改爲 50 人），應調整爲分校；學生人數未達 30 人者，應調整爲分班。

四、未能設立分班，則與鄰近學校進行合併、裁併方式處理。

於是上述三所國小全校學生人數皆因未滿 100 人符合第一款之規定，保力國小、溫泉國小於 2004 年八月一日層級調整爲保力分校及溫泉分校，射寮國小於隔年二月一日層級調整爲射寮分校。至此車城鄉成爲全屏東縣內唯一只有一

所國民小學的鄉鎮，而鄰近鄉鎮內至少有二所以上之小學。相較縣內其他國民小學所服務的分校或分班皆只有一所，而惟獨車城鄉一所國民小學有三所分校。

依研究者多年從事教育經驗的感受與了解，原獨立學校被調整爲分校、分班之學校並不如一般研究結果的顯示，學校調整爲分校後就能增加學生人數，擴增教學設備，改變教師與學生之學習環境(李雅景，2002；黃淑英，1997；劉慶中，1993)，學校行政結構也未必完整。除了學校教職人員數量與行政流程稍有改變外，分校、分班學生並沒有因整併而與本校學生聚集在同一個校區學習，教師尚且因課程安排需跨校區上課。如此一來，學校行政如何跨校區支援教學的問題即浮上檯面，未蒙併校之利先受其害。行政的服務品質因組織中如教師人數、軟硬體（如土地、器材等財產）的增加是否降低其服務品質。然而，學校行政運作的目的即在提供適切的行政支援，有利師生的教學互動，繼而達成預期的教學目標（吳清基，1989）。對學生而言，教師是直接的服務提供者；對教師而言，學校行政人員是直接的服務提供者。若教師對行政支援教學的服務感到不滿意，不僅無助於教學品質的保證，更可能使學生的學習權益受到影響，進而降低學校整體效能。在學校進行教學與行政工作的是人，行政支援教學，行政的支援有賴於全體行政人員對行政事務的一切作爲。因此，學校必須提高行政服務品質，來激勵教師對工作的認同與工作滿足，進而呈現最好的教學表現，確保教育品質。

Parasuraman、Zeithaml 與 Berry（1988）當時以四個具有代表性的服務業，經反覆調查分析，歸結出衡量服務品質的五大構面，分別爲有形性、可靠性、反應性、保證性及關懷性。林昆諒（1994）亦指出 Parasuraman et al. 所發展出的服務品質衡量工具，符合完備性及易測性。因此，本研究乃以 Parasuraman et al.所提出衡量服務品質的五大構面擬定訪談大綱，進一步瞭解探討屏東縣已層級調整之國民小學校行政服務運作是否因組織過於扁平化、多校區而發生效率不彰或聯繫失調，因而降低行政服務品質？此爲本研究動機之一。

而學校教育之成效雖有賴於細部規劃完善的軟硬體設施，但不可否認的是，教師是教學工作的主體，在學校中佔有舉足輕重的地位。在眾多學者研究

中發現，教師的工作滿意感受與否，會直接影響教師的工作（教學）態度，進而影響學校整體運作。工作滿意感受較高的教師，自然願意付出更多的心力去改進教學，學校效能自然就會提高。然而，相關研究文獻指出，教師工作滿意是多向度的主觀滿意，舉凡教師對其教學工作本身、工作環境、校長視導、工作報酬、工作變動性、人際關係等層面所持有的主觀感覺、感受、態度或情感性反應皆可爲其衡量指標(梁丁財,2002)。當教師從工作環境實際獲得的價值，超越預先期望獲得的價值，則滿意程度愈高；反之，則滿意程度愈低。爲進一步了解探討學校層級調整後教師工作滿意之情形，乃針對教師在校長領導、工作環境、工作本身、工作報酬及人際關係等構面，來瞭解屏東縣已層級調整之國民小學（含分校及本校）教師工作滿意的現況如何？此爲研究動機之二。

本研究之對象有兩類，一爲學校層級被降爲分校之教師（含主任、組長），另一爲接併學校之教師（含主任、組長）。希望透過文獻分析法、訪談法等研究方法來瞭解屏東縣實施學校層級調整後學校行政運作衍生的問題及尋求如何改進。藉由此研究結論進而提出研究建議供相關單位參考以改善國教品質。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

基於上述研究動機,本研究旨在瞭解屏東縣實施國民小學層級調整政策後學校行政服務品質與教師工作滿意度的現況，並探討學校行政服務品質與教師工作滿意度之間的關係，具體而言，本研究的目的有以下幾點：

一、探討屏東縣實施國民小學層級調整政策後學校行政服務品質的現況。

二、探討屏東縣實施國民小學層級調整政策後教師工作滿意的現況。

三、探討屏東縣實施國民小學層級調整政策後待改進的問題。

四、探討屏東縣實施國民小學層級調整政策後如何改進學校行政運作衍生的問題。

貳、待答問題

爲達到上述研究目的，本研究欲探討的問題如下：

一、屏東縣實施國民小學層級調整政策後學校行政服務品質的現況爲何？

二、屏東縣實施國民小學層級調整政策後教師工作滿意的現況爲何？

三、屏東縣實施國民小學層級調整政策後學校行政運作衍生的問題爲何？

四、屏東縣實施國民小學層級調整政策後學校行政運作衍生的問題應如何改進？

NTTU Library

第三節 名詞解釋

本研究爲國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意之研究，研究旨在瞭解探討國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意的現況。對於研究中之「學校層級調整」和「學校行政服務品質」「教師工作滿意」的意涵，有必要做明確之釋意。

壹、學校層級調整

本研究以「屏東縣政府辦理國民中小學及分校、分班設校作業要點」將國民小學學校層級調整定義爲行政單位層級的重整，例如：學校降格爲分校(班)，分校降爲分班等。凡於民國九十一學年至九十四學年止，學校被調整爲分校(班)、分校被調整爲分班，以及接管這些分校(班)之本校者。但如分校已併入本校或分班被併入本校者，則不在研究範圍內。

貳、學校行政服務品質

學校行政的一切作爲在支援教學，教師是行政服務的主要對象。因此本研究將學校行政服務品質定義爲：將學校行政支援教師教學活動或個人事務的一切措施，視爲學校行政服務的提供。教師在接受服務的過程與結束後所作出的評價，亦即教師對學校行政服務的感受。服務內容涵蓋學校有形實體部份、行政作爲的信任、行政服務的態度、行政人員的專業能力、提供個別的服務等。

本研究參考相關文獻，以自編的「學校行政服務品質訪談大綱」爲研究工具，此題綱包含有形性、可靠性、反應性、保證性及關懷性等五個構面。教師在此題綱上的訪談結果傳達教師內心真實感受，分析所屬的學校行政服務品質高低。

叁、教師工作滿意

所謂教師工作滿意，是指教師對其所從事工作的主觀態度或情意的反應，簡單說即是教師對教學工作的滿足感受。教師的工作滿意對學校的實際運作有相當密切關聯性，教師工作滿意感受高的學校運作順暢有績效，反之則績效低。本研究即是依訪談教師個人，對於工作的環境、報酬、滿足感，能舒展自己抱負等主觀情意反應的滿意感受爲研究重點。

NTTU Library

第四節 研究範圍與限制

本研究在探討國小學校行政服務品質與教師工作滿意的關係，其研究的範圍和限制如下：

壹、研究範圍

一、研究對象

本研究之研究對象主要以屏東縣平地地區，附有分校(班)之公立國民小學，及其分校(班)之現職教師作爲研究對象。

二、研究地區

本研究地區範圍主要以屏東縣平地地區，附有分校(班)之公立國民小學及其分校(班)爲主。

三、研究方法

（一） 本研究主要是以文獻分析法、訪談法爲主，受訪者在受訪時，可能因工作繁忙等因素，影響資料之可信度。此外，訪談大綱之題目可能涉及對校長作爲、行政措施及內部關係因素，唯恐受訪者在訪談時有所保留。

（二）本研究採用質性研究，研究成果乃經由研究者詮釋分析而成，研究者的觀點無法代表相關全體。因此，本研究結果僅說明本研究的發現若欲進行相關推論，宜特別謹慎。

貳、研究限制

一、研究對象

本研究訪談的對象是以屏東縣平地地區受層級調整政策影響之國民小學現職教育人員爲主體，在研究發現的推論與解釋，僅能針對屏東縣已受層級調整影響之平地地區國民小學，不宜過度推論。

二、研究地區

本研究僅就屏東縣平地地區受層級調整政策影響之國民小學爲研究範圍，所獲得之研究結果是否能推論至其他地區，仍有待進一步研究。

三、研究內容

個案訪談部分，受限於受訪者之意願，以及研究時間的限制，研究者恐難以對所有屏東縣平地地區受層級調整政策影響之國民小學現職教育人員進行全面訪問，。受訪者是否願意，或者能將內心感受全盤托出，研究者僅能爲其營造良好之交談氣氛，釋出研究者之求知誠意與善意，事前對研究問題的沙盤演練，以及事後的非正式交談等方式來蒐集資料，力求資料的完備。

NTTU Library

第二章 文獻探討

本研究旨在探討學校層級調整後國民小學學校行政服務品質與教師工作滿意度之研究，故在進行研究之前應對相關理論及文獻加以探討，作爲本研究之理論基礎及發展研究工具之參考，本章共分四節。第一節學校行政服務品質的意涵與相關研究；第二節教師工作滿意理論與相關研究；第三節學校行政服務與教師工作滿意之相關研究；第四節屏東縣國民小學實施層級調整政策現況分析。茲分節敘述如下。

第一節 學校行政服務品質的意涵與相關研究

學校因爲品質管理上的缺失，必會增加更多教育成本的付出。Johnson（1993）指出教育因無法符合學生、家長、學校成員及社會的期待，將導致內部混亂、外部失敗、過度要求及錯失良機而使成本增加。Deming（1982）亦指出任何系統中的品質不良，都會直接或間接的增加投資成本。所以學校爲防止教育成本的增加，必須設法提升教育品質，以滿足學生、教職員、家長及社會的需求，以降低教育成本。

爲釐清相關概念，茲將學校行政的意義、服務、品質的定義、服務品質的定義及內涵、P.Z.B.服務品質模式、服務品質的衡量方式加以說明。

壹、學校行政的意義

在行政上「品質是價值和尊嚴的起點」，亦即學校行政本身是一種服務，行政工作的績效高，行政服務的品質一定好，則行政人員必定受人所肯定，行政人員若能在行政工作多費心關懷與全心投入，活用良好的行政工作技巧，處事圓融，將會有令人滿意的行政服務品質，工作的「價值與尊嚴」亦能提升(吳清基，1990)。教育本爲服務行業，而學校行政具有服務教師與學生的功能。學校行政工作人員有必要更積極的的思索，透過全面品質管理的經營理念，藉以提昇行政效率與服務品質，有效支援教師教學活動之進行，以達成教育目標。

茲將國內學者等研究中對學校行政的定義整理後敘述如下：

林新發（1999）指出學校行政是對學校事務進行管理，以求經濟而有效達成學校教育目的，滿足成員需求的一種歷程。

張清濱（1999）指出學校行政乃是把行政的理論、方法和技術，運用到學校校務上， 藉以改進「教」與「學」，達成教育目標，提昇教育品質。

謝文全（2000）認爲學校行政乃是學校依據教育原則，運用有效的科學方法，對於 學校內部的人、事、財、物等業務，做最妥善而適當的處理，以促進教育進步，達成教 育目標的一種歷程，其歷程包括計畫與決定、組織、溝通與協調、領導與激勵、評鑑與革新。

秦夢群（2000）認爲學校行政乃是利用有限的資源，在教育參與者的互動下，經由計畫、協調、執行、評鑑等步驟，以管理教育事業，並達成有效解決教育問題爲目標的連續過程。

吳清基(2001) 認爲學校行政是一所學校，依據教育原理與政令，有效經營管理學校各種事務，充分支援教學，提升教育績效，達成教育目標的一種歷程。

張銀富(2002)認爲學校行政乃是基於教育目的，在學校組織情境中，有效的應用行政理論與科學方法，妥善處理學校教務、學生事務、總務、學生輔導、人事、會計、公共關係和研究發展等業務，並有效導引與支援教師與學生之「教」「學」活動，以達成學校教育目標的歷程。

吳清山（2004）認爲學校機關依據教育原則，運用有效如科學的方法，對於學校內人、事、財、物等業務，作最妥善而適當的處理，以促進教育進步，達成教育目標的一種歷程。

綜合上述學者的看法歸納得知，學校行政指學校兼任或專任之行政人員對學校事務的一切作爲。因此本研究將學校行政定義爲：學校依據教育原則與理論，妥善的處理包括學校的教務、訓導、 輔導、總務、人事及會計等業務，使學校組織系統化且正常運作，充分提供教學所需的協助，提升教學績效，以達成學校教育目標與提昇學校教育品質。

貳、服務的定義與特性

爲達到教育服務品質的優質化，身爲基層教育人員須不斷地追求卓越的教學品質，並提昇教育的服務品質。在企業界服務品質的優劣攸關公司是否能永續經

營，在學校逐漸邁向企業管理化的今日，學校行政服務品質愈受到重視。

一、服務的定義

在顧客至上，重視服務品質的今日，企業界以提高服務品質，強調親切服務、用心服務，讓顧客享有賓至如歸的感覺，以吸引更多消費者的青睞已被奉為最高準則。然服務的定義隨時空演進，眾學者對「服務」的定義也是人言人殊。研究學者對服務之定義甚多，將其彙整如表2-1：

表 2-1 服務定義彙整表（依姓氏筆劃順序排列）

學者年代	服務的定義
王金寶（2004）	人在日常生活中會遇到的一種行為，服務的好壞評斷，端視顧客的感覺，是很難以將之加以量化或標準化。
邱永富（2002）	以顧客滿意程度的高低代表服務品質的好壞，服務品質是一種長期整體，可以以態度來視之的評估，認為服務品質的產生是由消費者本身對服務的預期及實際感受來做比較。
林燈燦（2003）	服務是一種消除顧客不安，並能解決顧客困難，以及滿足顧客希望，愉悅顧客等的行為。
林宣嫚（2008）	服務係指人與人在傳遞的社會互動中，服務提供者能適切的滿足消費者的需求，讓消費者能感受到心情愉悅與受尊重的感覺，是以滿足或超越消費者期望為目標
吳有恒（2007）	人際互動時，在其傳遞的過程中，為他人提供或伴隨其它的產品轉移，可以讓顧客感到滿足的活動，是以滿足顧客或超越顧客期望為目標。
洪慶恩（2004）	服務提供者與顧客的互動過程中，能適時適切的滿足顧客的需求，讓顧客感受到尊重，其良窳視顧客主觀意識知覺認定。
陳美玲（2006）	為一種發生在服務性公司的代表人員與顧客間直接接觸的社會活動。
楊錦洲（2002）	服務是服務提供者提供其技術、專業、資訊、設備、時間或空間給顧客以其為顧客辦理某些事情、解決某些問題或娛樂顧客，讓顧客情愉快或身體舒暢。

資料來源： 研究者整理

研究者從上表中眾多學者對服務之定義，可以知道服務是存在服務提供者與顧客間，透過二者的互動過程結果讓顧客身心感到愉悅。教師於學校教學工

作中如感受到行政人員的支援，不管是有形具體的服務如教具採購、修繕等或是無形的服務如人際間的互相關懷等，即是受到學校行政人員的服務。所以本研究認爲「服務」係指人與人互動過程中，爲他人提供有形或無形的產品，可以讓顧客感受到愉悅感，其好壞視顧客主觀情意感受來認定。

二、服務的特性

Parasuraman、Zeithaml 及 Berry 三位學者指出服務特性有四:（引自林燈燦，2003：22）。

（一）無形性(intangibility)：

服務的銷售是無形的，顧客在購買之前看不到、嚐不著、 摸 不到、也聽不見服務的內容與價值，它無法像實體產品一樣。基於服務的無形性，服務提供者通常難以瞭解顧客對該項服務的知覺與評價，但爲了提高顧客的信心，信譽和口碑是很重要的。

（二）異質性(heterogeneity)：

服務的產出沒有一定的標準，會隨著情境與服務人員而異。同一項服務，常會隨著服務的提供者、服務的時間與地點，以及顧客的不同，而產生不同的服務效果，所以服務具有高度的變化性。因爲服務品質的一致性難以衡量，所以顧客在消費之前都會先打聽清楚再做決定。

（三）不可分割性(inseparability)：

服務的生產與消費通常是同時進行的，許多服務在生產的過程中必須與客產生互動，否則無法進行消費，所以顧客必須介入服務生產的過程，這種互動關係常影響服務品質水準。

（四）不可儲存性(perishability)：

服務無法儲存，它不像實體產品一樣可以預先生產、 儲存及轉送，它無法庫存日後再出售。服務的提供是立即性的，顧客如果無法 收到及時的服務，則服務的效用就會降低，所以時間效用非常重要。

綜上所述，研究者認爲服務應爲一種經濟活動，目的在達成顧客的期望需求。服務提供者應把握服務的四大特性，提供顧客最佳的服務。並透過服務有形化的原則，加深顧客的感受。當產品彼此之間的特色相差無幾時，唯有依靠

服務才能勝出，藉以維持並提升競爭優勢；而無形的服務得先藉由有形化方式，讓顧客據此判斷服務的優劣。總之，服務提供者以充分滿足顧客需求爲前提，有代價的提供顧客所需的行爲活動，以滿足顧客的心理期望。

叁、品質的定義

長久以來，因產業的不同、著重面也不同，品質之定義眾說紛云。從概念分析的角度和從產品特質的角度來分類，所做的定義也就不同(林天祐，1997)。二十一世紀的品質，不但講求顧客滿意，更重視創造顧客的價值， 即提供溫馨、貼心與超越顧客期望的優值服務，提高顧客再次購買與宣傳的意願，並且贏得他們長期性的忠誠度（楊錦洲，2001）。再者，品質(quality)也是維繫一個組織或機構能否永續經營及是否具有競爭力的原動力（高麗鳳，1998）。品質的提升，已成爲組織經營與管理的趨勢，也是企業成功的關鍵因素（戴永久，1994）。所以，品質是企業爲滿足其目標顧客群，所選擇的目標水準而言（陳耀茂，1997）。可以確定的，品質已成爲消費者選擇物品或服務時所需考慮的重要條件之一。包括學校組織都無法忽略品質的重要性。以下將學者們對品質的定義列舉如下，彙整如表 2-2：

表 2-2　品質定義彙整表（依姓氏筆劃順序排列）

學者 年代	品質的定義
李元墩 （1996）	品質真正的意義是「適當的品質」，不一定是最好的品質， 亦即要提供消費者所滿意的品質，才是好的品質。
吳思達 （2000）	品質是所提供的產品或服務，足以符合顧客的需求以及達成期望的滿意度。
林公孚 （2006）	品質是用正確的方式或良好的方法做事，包括持續改進與突破創新事物。
林宣嫚 （2008）	品質係指產品或服務除能符合規準外，亦能滿足或超越顧客的期望與需求，使其達到滿意。
施順發 （2005）	品質是優越性、是價值、是符合規格、是符合或超越顧客期望。
翁崇雄 （1998）	某一項產品或服務的優良或卓越程度。
楊錦洲 （2002）	品質是在第一次就要做到或達到最好，沒有缺失，且能符合需要者（顧客）之需求與期望，並讓他們滿意。

資料來源： 研究者整理

綜上所述，研究者認爲品質是由顧客來衡量是學者們一致的看法，品質包含有形的產品和無形的服務，好的品質是指產品物美價廉、符合規格、零缺點與實用性、服務周到，並以服務顧客爲優先考量。所以，品質是指產品和服務能符合標準外，尚須滿足並超越顧客的需求和期望。

肆、服務品質的定義及內涵

一、服務品質的定義

「服務品質」一詞在時空環境背景條件的差異之下，各專家學者對其定義各有不同的看法，茲彙整如表 2-3：

表 2-3 服務品質定義彙整表（依姓氏筆劃字母順序排列）

學者 年代	服務品質定義
于長禧、 張秀珍 （2003）	服務品質是一種持續性且具備穩定程度的水準，不易因某次的微量差異而發生重大變化。
王俊貴 （2001）	服務品質是不容易被測量和掌控，再加上顧客主觀衡量的原因，讓服務品質更難以評估。易測性和完整性是優良的服務品質構面所應具備的特質，以便衡量服務品質。
呂榮堂 （2003）	服務品質分爲「主觀服務品質」與「客觀服務品質」，「主觀服務品質」是消費者主觀意識對服務整體優越程度評量，是屬於一種認知的服務品質；「客觀服務品質」是服務期望與認知服務績效間比較。
林素鈺 （2004）	服務品質是在顧客在接受服務之後，權衡內外在因素所作出對服務品質的評價。
林玫玫 （2005）	服務品質是一個相當水準，並非絕對的觀念，顧客對企業服務品質是否滿意，取決於其對事前服務品質的期望，與事後感受到的服務品質程度兩者間的比較，若企業的實際服務品質表現高於顧客的事前期望，則顧客的滿意度高，反之，則相反。
林秉毅 （2005）	服務品質是一種主觀認知的意識，透過顧客與員工交易或溝通過程中，顧客可清晰認知到貼心的高服務過程感受

表 2-3（續）

學者年代	服務品質定義
林義豐（2005）	服務品質由消費者主觀認知的評定，顧客在接受服務的過程與結果之後，權衡內外在因素所作出整體優劣程度評價。
林宣嫚（2008）	指服務業者與顧客在互動過程中，顧客依其主觀的認定，提供對於產品與服務整體優越程度之評價，是一種認知性的品質，亦是影響顧客是否再次願意購買服務的關鍵。
吳有恒（2007）	服務品質爲顧客在接受服務業者所提供的服務過程和結果後所感受的知覺程度。
洪慶恩（2004）	服務品質是在服務提供者與顧客的互動過程中，顧客對產品與服務之整體優劣程度的主觀評價。
Bateson 和 Hoffman（2002）	服務品質是顧客對服務提供者的表現所做的長期及整體性之評估而行程的態度。
P.Z.B.（1985,1988）	認爲服務品質是在傳遞過程與服務提供者和消費者互動過程中所產生之服務優劣程度。因此 P.Z.B.亦將服務品質定義爲一種態度，即「顧客對服務之期望與實際知覺之差異程度」。
Ueltschy 和 Krampf（2001）	認爲服務品質是比較顧客期望服務與所知覺服務之評鑑結果。

資料來源：研究者整理。

研究者綜合以上多位學者對服務品質的看法，傾向同意 P.Z.B 對服務品質的定義。教師於學校各項教學活動或個人事務中，常需學校行政人員的服務，二者的互動過程中教師可以感受對學校行政人員的服務態度。研究者將服務品質界定爲是顧客在接受服務者所提供的服務過程和服務結果之後所知覺到的差異程度（實際感受）。

二、服務品質的內涵

由於服務品質的特性不容易被界定和控制，再加上顧客主觀評量的因素，使得服務品質很難被具體客觀的衡量，消費者較難用言語來表達，而提供服務

者也難瞭解消費者到底如何認定及評估服務品質。如何衡量服務品質一直是專家學者們研究的課題，我們該透過哪些向度或屬性來作爲衡量服務品質的標準，茲將國內外主要學者對服務品質的內涵來加以探討。

（一）Garvin（1987）提出服務品質的八大構面：

1.績效(performance)：產品的基本特徵。

2.特質(features)：支援基本功能的特徵。

3.可靠度(reliability)：產品在某一特定時間內故障的可能性。

4.一致性(conformance)：產品設計及操作符合標準的程度。

5.耐久性(durability)：產品壽命的長短。

6.服務性(serviceability)：有關態度、禮貌、勝任及容易性。

7.美學(aesthetics)：感官特徵等。

8.認知品質(perceived quality)：消費者所認知的品質。

（二）Parasuraman、Zeithaml 與 Berry（1988）提出衡量服務品質的五大構面：

1.有形性(tangibility)：指顧客可以看到之實體部份，包括設施、提供服務的設備、 工具及服務人員儀態。

2.可靠性(reliability)：指服務人員能正確執行服務承諾的能力，亦即達成服務績效之能力，並能正確及值得信賴地去執行所承諾的能力。

3.反應性(responsiveness)：指服務人員對顧客提供服務的意願及敏捷度，亦即能符 合顧客的需求及迅速解決顧客的問題。

4.保證性(assurance)：指服務人員具備執行服務所需的專業知識、禮貌、親切感之 能力，以圓滿達成任務，並獲得顧客的信任與安心。

5.關懷性(empathy)：指對顧客提供特別的重視、便利的服務及個別化的需求。

（三）Schvaneveldt、Enkawa 與 Miyakawa（1991）提出服務品質的五大構面：

1.績效(performance)：產品的基本特徵。

2.保證(assurance)：提供核心服務過程中的正確性與反應力，以及顧客對保證產生的感受。

3.完整性(completeness)：週邊服務與所提供服務的多樣性，以及核心服務之後所 感受的快樂。

4.便於使用(ease of use)：服務的可接近性、簡易性及使用的便利性。

5.情緒/環境(emotion/ environment)：顧客於核心服務功能之外所得到之快樂與滿足感。

（四）梁雯玟（2001）提出衡量服務品質有以下的二構面：

1.服務理念：服務顧客時所抱持的態度、理念與行爲。

2.關懷體貼：顧客是否能感受到服務人員的關懷。

（五）陳樺誼（2003）提出衡量服務品質的五大構面：

1.知覺品質 ：對於產品、服務優越性或卓越性的整體評估。

2.知覺價值：顧客決定其所願意付出的價格以及所知覺的品質。

3.整體滿意：顧客購買商品或服務所有過程的經驗，會隨著時間累積而形成的整體評價。

4.顧客抱怨：顧客對產品各方面的缺失，如產品設計、服務態度、製造程序、企業制度等缺失。

5.顧客忠誠：顧客重複購買頻率循環，及購買品中相對大量的相同品牌購買行爲。

綜合以上各學者的觀點，對於服務品質構面之剖析與詮釋，各學者皆有其一套邏輯觀念與想法。但在眾多學者的看法中，以 P.Z.B.所提出之構面被多數學者認同和採用，同時也具備完整性和易測性所以最常被運用。本研究訪談大綱的編製也採用 P.Z.B.的五項構面，分別爲「有形性」、「可靠性」、「反應性」、「保證性」「關懷性」做爲衡量學校行政服務品質現況之主要依據。

伍、學校行政服務品質的定義

爲有效提升教育品質，追求卓越的教育績效的信念，積極改善提升學校行政服務品質已是教育界共同追求的目標。

一、學校行政服務品質的意義

洪慶恩(2004)參酌 Parasuraman, Zeithaml 與 Berry 服務品質五項向度，包括有形性、可靠性、反應性、保證性、體貼性加上以學校教務處、學務處、總務處、輔導處四處之行政措施，與國民中學學生對學校行政之服務品質各項屬性之實際感受作爲衡量學校行政服務品質之依據。

林義豐(2005)指出學校行政服務品質係指將學校行政支援教師教學活動的一切作爲，視爲行政服務的提供，其內容涵蓋學校有形實體部分、行政作爲的信賴性、行政服務的態度、行政人員的專業知能、提供個別的特殊服務等，教師在接受行政服務的過程與結果後所作出的評價。

陳木柱(2005)認爲學校行政服務品質係指學校行政人員於從事學校管理活動時，追求特別、完美、適用、價值與轉化等特質的整體表現，形成學校教師認知的服務與其所期望的服務間之差距，即其感到滿意的程度。

林宣嫚（2008）指出學校行政服務品質指學校行政的主要目的在提供教師行政服務，協助與支援教師教學活動，教師在接受服務後對學校行政服務品質做整體性的評價，亦即感受到的滿意程度。

從前述可知，研究者認爲學校行政服務品質係指學校行政在提供教師行政服務，協助與支援教師教學活動，教師在接受服務後對學校行政服務品質做出整體性的評價，亦即感受到的滿意程度。若事前的期望服務與事後的認知服務差距小，則具備較佳的學校行政服務品質。

陸、P.Z.B.服務品質模式

Parasuraman,Zeithaml & Berry 根據 1985 年所提出的服務品質概念性模式進行實證研究，挑選五種服務業進行調查分析，利用因素分析的方式，整理歸納出具有良好信度、效度且重覆度低的五個因素結構構面(引自林玫玫，2005)。並在 1988 年發展出可供評估服務品質水準的「SERVQVAL」量表，其包含五個構面，簡稱「PZB 模式」。

一、 PZB 服務品質缺口模式

P.Z.B.（1985）以零售銀行、信用卡公司、證券經紀商及產品維修業進行實證研究，對其管理階層進行深度訪談，並對其顧客進行焦點團體訪談。研究發現 服務品質在管理者的認知與服務傳遞給顧客的過程中，存在著認知間的差距，顧客是服務品質的主要決定者，顧客判定服務品質的優劣，在於事先所期望的服務 與事後實際感受的服務所形成的差距，並由此差距來評估服務品質的高低。PZB 模式乃是由「服務之期望」與「感受之服務」二者之差距所決定，

在解釋服務業者的服務品質始終無法滿足顧客需求的原因，認爲服務業者需設法消除模式中的五個缺口（gaps），才能滿足顧客的需求，並獲得顧客服務的滿意水準，如圖 2-1 ：

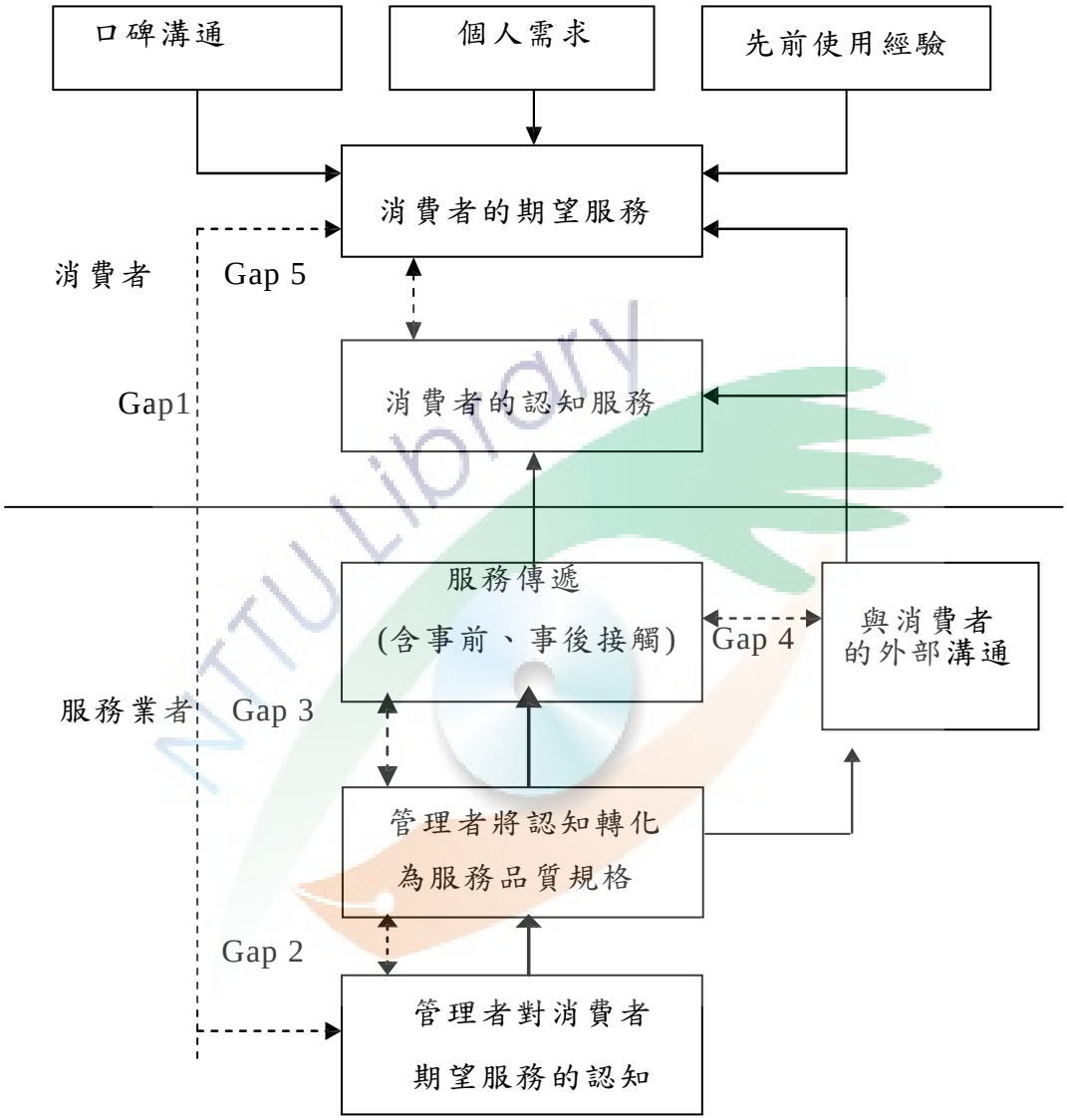

圖 2-1　P.Z.B服務品質概念模式

資料來源：A conceptual model of service quality and its implication for future research, by A.Parasuraman, V.A.Zeithaml & L.L.Berry, 1985, *Journal of Marketing , 49*(3), p.44.

茲將五個缺口分別說明如下：

缺口一：消費者的服務期望與管理者認知的差距。此缺口產生是因爲管理 者並不清楚消費者對服務的期望所致。

缺口二：管理當局認知與服務品質規格間缺口的差距。此缺口的產生是因爲資源或市場因素的限制，使得管理當局縱使知道消費者對服務的期望，卻無法提供相當的服務產品所致。

缺口三：服務品質規格與服務傳遞間的差距。此缺口產生是因爲服務過程 未能標準化，員工服務技能、硬體設備等因素 造成服務縱使有合乎消費者需求的品質規格，卻不能提供消費者相當的服務水準。

缺口四：服務傳遞與外部溝通的差距。此缺口的產生往往是因爲公司運用不當的外部溝通，使得消費者對服務產生過高的期望，導致缺口四的擴大。

缺口五：消費者期望服務與認知服務間的差距。

由以上服務品質概念性模式及五項缺口描述可知，缺口大小決定消費者對服務品質的評價高低，也與認知服務品質的定義相同。缺口五本身將 受到組織內各種落差的影響(缺口一至缺口四)，也就是每個缺口的大小 及方向都會對服務品質有所衝擊。

缺口五爲其他四項缺口累積所造成，可視其爲缺口一到缺口四的函數：Gap5 = f（Gap1, Gap2, Gap3, Gap4）（王俊貴，2001）。換句話說，顧客的服務品質感受(缺口五)是受到前四項缺口的影響；因此服務業者想提升自己的服務品質就必須縮小這四項缺口以提高顧客對業者服務品質的感受。

二、P.Z.B.服務品質模式之衡量

1985 年P.Z.B.以十個服務品質向度97個題項，根據顧客的期望服務與實際感受服務的落差來衡量服務品質，1988年則精簡爲五個向度二十二個屬性項目之「SERVQUAL」量表來衡量服務品質，如表2-3：

（一）P.Z.B.之SERVQUAL 量表

Parasuraman et al. 於 1985 年以銀行、信用卡公司、證券經紀商及產品維修業進行 實證研究，研究指出顧客是服務品質的主要決定者，顧客判定服務品

質的優劣，來自於「實際感受的服務」與「期望的服務」之間的差距，因而提出了服務品質概念性模式， 並提出十個決定服務品質的因素，共 97 個問項。1988年他們再以這十個服務品質構面及97 個問項，針對四個具有代表性的服務行業，進行深度訪談與資料收集，經反覆調查 分析，以因素分析歸結出一組具有良好信、效度與低重複度的服務品質模式，稱之爲 SERVQUAL 模式，此模式由五個構面 22 個項目所組成如表2-3：

茲將這五個構面分別敘述如下：

1.有形性(tangibility)：指顧客可以看到之實體部份，包括環境設施、設備、工具及服務人員儀態。

2.可靠性(reliability)：指服務人員能正確執行服務的能力，亦即達成服務績效之能力，並能正確地去執行所承諾的服務能力。

3.反應性(responsiveness)：指服務人員對顧客提供服務的敏捷度，亦即能符合顧客的需求及解決顧客的問題。

4.保證性(assurance)：指服務人員具備的專業知識、親切感之能力，以達成任務，並獲得顧客的信任與安心。

5.關懷性(empathy)：指對顧客提供特別的重視、便利的服務及個別化的需求。

表2-3 SERVQUAL量表之服務品質向度與衡量項目

向　　度	衡　　量　　項　　目
有形性	1. 有現代化之設備 2. 實體設施有吸引人之外觀 3. 員工有整潔之服裝和亮麗之外表 4. 實體設施與所提供之服務相符合
可靠性	5. 公司所承諾之事都能確實做到 6. 遇到問題時能設身處地並使人安心 7. 服務是可靠的 8. 對於承諾要提供之服務都能及時完成 9. 保持正確之紀錄
反應性	10.不會精確地告知顧客何時提供服務 11.無法迅速得到服務 12.員工並非總是樂意幫助顧客 13.員工因太忙碌而不能迅速回應顧客之需求
保證性	14.可以信任服務之員工 15.與服務人員接洽時具有安全感 16.員工很有禮貌 17.員工能獲得上級充分之支持做好工作
關懷性	18.不會對不同之顧客做個別考量 19.員工未能給予你個人化之服務 20.員工不了解你之需求 21.未將你的最佳利益放在心上 22.未能提供所有顧客方便之營業時間

資料來源：“SERVQUAL：A multiple-item scale for measuring consumerperceptions of service quality” by A.Parasuraman,V.A.Zeithaml,& L.L.Berry1988, *Journal of Retailing,spring*,12-41.

SERVQUAL 模式是採用顧客的「知覺服務」與「期望服務」之間的差距來定義服務品質，即 Q（服務品質）=P（知覺服務）-E（期望服務）；而 SERVPERF 模式是單純以顧客對服務的實際感受來定義服務品質，即 Q（服務品質）=P（知覺服務）（李麗珍，2003）。因此，簡易性及強調服務結果之績效評估，是 SERVPERF 模式最大的優點，只因 SERVPERF 模式是承續 SERVQUAL 模式的構面與問項進行評估，故只能視爲 SERVQUAL 模式的修正版（吳仁捷，2002）。SERVPERF 模式愈來愈受到研究者所採用，如李麗珍（2003）與洪慶恩（2004）、吳有恆（2007）、

林宣嫚（2008）等。因此本研究也依據 P.Z.B.服務品質的五大構面，擬定就層級調整後國小教師對學校行政服務品質訪談大綱之問題，訪談教師心中對學校行政服務品質的實際感受，以作爲衡量學校行政服務品質的依據。

柒、 學校行政服務品質之相關研究

所謂「學校行政服務品質」係指將學校行政支援教師教學活動的一切措施與作爲，視爲行政服務的提供，其內容涵蓋學校有形實體部份、行政作爲的信賴性、行政服務的態度、行政人員的專業能力、提供個別的特殊服務等，教師在接受服務的過程與結果後所作出的評價，亦即教師對學校行政服務的實際感受程度程度並以顧客導向爲觀點，來衡量一個組織或機 構所提供的服務活動，滿足顧客需求的程度(林義豐,2005)。有關運用 P.Z.B.落差模式之觀念及應用SERVQUAL量表之程序，以建構衡量服務品質工具之研究頗多，但大多使用於產業界及服務業，而將此服務品質觀念應用於公部門及教育界之研究則是近十來年之事。

國內外學術界探討服務品質之研究，在私部門可謂琳瑯滿目。然於教育界或學校之研究，卻不見熱絡，不但篇數極少且集中於高等教育或技職教育爲多；國內外探討服務品質的文獻非常多，但大多使用於產業界與服務業，以教育領域爲研究範圍、其中以國小教師爲研究對象的文獻篇數相當有限。研究者蒐集國內有關服務品質應用在學校教育的相關研究，加以整理分析，如表2-4：

表2-4 國內有關服務品質應用在學校教育的相關研究（依姓氏筆劃順序排列）

研究者年代	研究結果
方崑合（2005）	城鄉不同之學生，在大部份構面服務品質的覺知上，有明顯的差異。
李宗樺（2007）	國小家長認爲學校「保證性」、「可靠性」兩構面的實際表現最受肯定。
林宣嫚（2008）	教師知覺學校行政服務品質以「有形性」層面最高，具有高水準的表現，其次依序爲「關懷性」、「可靠性」、「反應性」與「保證性」。
林義豐（2005）	台南縣國小學校行政服務品質的現況屬中上程度，以「可靠性」的知覺程度最高。
吳有恆（2007）	屏東縣國民小學教師對教務行政服務品質的整體滿意度屬「中上」。
吳晉同（2007）	在五個服務品質缺口上，以「情感性」缺口最大、其次則依序爲「可靠性」、「反應性」、「保證性」與「有形性」。
洪慶恩（2004）	國民中學學校行政服務品質的內涵爲「有形性」、「可靠性」、「反應性」、「保證性」與「體貼性」
陳建文（2005）	國民小學學校行政服務品質對教師工作滿意度產生正向且高度的影響。
鄭秀文（2007）	國民小學學校服務品質衡量構面爲「可靠性」、「關懷性」、「反應性」、「保證性」、「有形性」等五構面。

資料來源： 研究者整理

從表 2-4得知，有關學校服務品質之研究，對國民中學國民小學服務品質之研究近年來日益增多。研究對象有學生、校長及家長等，大部份之研究方法，皆採用問卷調查研究法。大部份之研究皆以 SERVQUAL 模式衡量服務品質如洪慶恩（2004）、林義豐（2005）、李宗樺（2007）、吳晉同（2007）、鄭秀文（2007）

及林宣嫚（2008）等。且研究方法均爲問卷調查法。本研究係以屏東縣平地地區受層級調整之國民小學爲研究範圍，採用Parasuraman et al.於 1988 年所提出的五大構面（有形性、可靠性、反應性、保證性及關懷性）作爲編製訪談大綱的主要依據，以瞭解屏東縣受層級調整影響之國民小學教師對學校行政服務品質現況的真實感受。

服務品質的評定是由顧客擔任裁判者。顧客對於個人需求、過去經驗以及與他人交談而產生期望的服務品質，服務業者應將顧客的需求轉化爲服務品質「規格」，並於提供服務後，調查並蒐集顧客的意見，回饋修訂服務品質「規格」(戴永久，1987)。服務品質是一種模糊抽象認知，所以在決定品質構面時並不容易，應針對服務或產品的屬性與類別採用適當的衡量模式。在消費意識高漲的時代，顧客永遠是對的。唯有提升組織的服務品質，才能有效的留住顧客。

第二節　教師工作滿意理論與相關研究

本節旨在分析教師工作滿意的意涵及其理論，期望藉由本節的探究，能釐清教師工作滿意的意義，對全文之研究方向有所助益；以下分別就教師工作滿意的意涵與相關理論，以及影響教師工作滿意度的相關研究進行探討。

壹、工作滿意之定義

Hoppock 於一九三五年發表《工作滿意》(Job Satisfaction)一書中研究組織中成員如何獲得個人需要之滿足。他曾在西元 1935 年以美國賓州 New Hope 地區的工作者爲對象進行有關工作滿意的研究,研究結果發現不同職業階層的 人有不同的工作滿意程度，職業階層較高的人，其工作滿意度也比職業階層較低的人爲高。(謝忠武,1997)。其後行政及組織方面的研究者才漸了解到員工的情緒狀態可能是影響其生產效率的重要因素。換言之，組織的運作除了要有良好的結構之外，健全的成員更是關鍵性的因素。結構是死的，整體來說差異不大；賦予生命，使之正常活動、運作順暢、發揮特色的是其中的人。以學校來說成員間的互動情形，個人的看法、感受等都是決定組織運作績效的要素。自從工作滿意的觀念提出以來， 對於有關工作滿意的研究不可勝數，以下將國內外學

者對於工作滿意之定義整理歸納，如表 2-4：

表 2-4 工作滿意定義彙整表（依姓氏筆劃字母順序排列）

研究者 年代	定　　義
沈月芳 （2008）	組織成員對工作應具備的專業知能及其對工作內容的認同感受或關注程度，滿意程度視組織成員是否具備工作專業知能及對工作內容認同感受高低或關注程度多寡而定。
林育妃 （2005）	個人對其工作各層面問題時，所產生的一種主觀的價值判斷，而此主觀的價值判斷具正向積極的情意取向則稱爲「滿意」；若爲負向消極的情意取向則稱爲「不滿意」。
楊麗燕 （2007）	個人對工作整體、各個層面所具有的一種感覺，是主觀的價值判斷。感覺或滿意度大小取決於實際價值與預期價值的差距。
蔡志成 （2005）	個人對期從事工作的感受及評價，若抱持正向情意取向，則表示滿意；若持反向情意取向則表示不滿意。
鄭福來 （2005）	兼任行政職務教師對教育行政工作內容及業務各層面，在外在的經濟報酬、內在的心理感受、態度等因素，產生主觀感受與滿意評價。
Hoppock （1935）	工作者在生理與心理兩方面，對工作環境中諸項因素的滿意感受，是屬工作者對工作情境的主觀反應。
Locke （1976）	工作滿意係指由於達到或獲得重要工作價值，此種工作價值有助個人產生滿意感。
Smith et al. （1969）	係指個人對工作的感受，特別是對工作本身、上級督導、待遇、升遷及同事關係等五種工作構面 的感受。

資料來源：1.沈月芳（2008：32）2.研究者整理。

總之，工作滿意乃是成員對其所從事工作的主觀態度或情意反應。而這種主觀態度或情意反應無論是從「比較的觀點」來解釋或從「參考架構」的說法來說明，事實上都離不開個人個人特質、外部環境特性以及二者間的交互作用。因此本研究將教師工作的滿意定義爲教師對其所從事工作的主觀態度或情意的反應，簡單說即是教師對教學工作的滿足感受。主觀態度或情意感受高則表滿意；反之，則表不滿意。

貳、工作滿意之相關理論

學者對工作滿意的看法如上所述並不相同，因而也提出了不同的理論來加以詮釋，Koopmanlwema 在 1984 年將工作滿意理論加以整理，他認爲工作滿意理論有：需求層次理論、激勵保健理論、公平理論、期望理論等四種。 另外還有學者所謂的成就需求理論、差距理論、系統理論、雙因子理論等，其中較爲重要者有需求層次論(Need Hierarchy Theory)、公平理論(Equity Theory)、雙因子理論(TWO－factor Theory)等，茲將各理論簡要分述如下 ：

一、需求層次理論

心理學家馬斯洛（Abraham Maslow）提出一個需要層級理論來說明人類的需要（林建煌，2001）。Maslow於西元1954年所提出，他認爲人類基本需求有五個層次，由低而高排列爲生理、安全、愛與隸屬、尊重、自我實現五個需求。Maslow主張一種需求若是已被滿足，人就會往上 尋求更高層次的滿足，是故，要使人達到滿意，就需先滿足他的需求。這一派研究者便藉著個體需求滿足的層次，來探討其工作滿意程度高低（秦夢群,1999）。

Maslow 所提的需求層次論，各需求的滿足是由下而上呈梯形按層次排列的，其中包含以下三個基本的概念：

（一）人類的需求動機是內發性的動機，這種自發性的力量不須靠外力的約束，只要順其自然，就會完美成長。

（二）較低層的需求，個別差異較小；而較高層次的需求，個別差異較大。

（三）較低層次需求被滿足後，個人將會追求較高層次需求的滿足；且各層次的需求之間並沒有明顯的界線，換言之，個人對某一層次需求達到部分程度滿足後，就會開始追求較高層次需求滿足。

本研究對象中本校兼任行政教師，在負責的工作中受到上級或學校的獎勵，就屬於理論中感受到被尊重的滿足感。日後會激勵教師追求更能揮灑的職務如主任、校長等職務，進而達到自我實現的最高層次。

二、公平理論

公平理論由 Adams(1963)提出公平理論，他認爲工作滿意取決於個人所知覺到投入與產生之間感到公平與否而決定,並因此公平之感受而對滿意度 產生知覺，如果工作者知覺公平則感到滿意，否則將感到不滿意。基本上公平理論主要變項有三個：

（一）投入：指個人認爲他投入工作的勞力、精神、時間及技能、、等。

（二）產出：指因投入工作後對付出所得到的薪資、福利、升遷、獎勵或讚賞…等報酬。

（三）比率：計算個人投入工作所得報酬之間比較的結果，並與相等地位的人員做比較。

比較的結果決定了個人主觀認定公平與否，並無客觀的依據，往往因人而異。當個人知覺公平時，則產生滿足感；若知覺到不公平， 則易產生抱怨的不滿意感。因此 Adams 認爲比較的結果過多或過少均爲不公平。如果個人認爲遭到不公平待遇時，就會產生認知失調現象， Adams 提供增加或減少收入、增加或減少產出、改變個人對投入與產出的看法、離職、更換比較的對象等方法來減低或消除這種感覺。（沈月芳，2008）

當教師在學校服務時對學校安排的職務或課務感到勞逸不均時，會打擊教師士氣。例如本研究對象中分校教師，對於學校安排的每週上課節數多於本校教師，心中不愉悅的感受就油然而生。不滿意的情緒自然反映在工作中，影響教師工作滿意程度。

三、期望理論

此理論探討人配合著環境的限制與自身的能力，要去安排追求的 順序之一種錯綜複雜的心理歷程。此理論以Schaffer（1953），Vroom（1964）等人爲代表。Schaffer認爲工作滿意，乃因工作者本身的需要 與實際所獲得的滿意程度而有所不同。端視個人所獲得的結果，是否能滿足其需要。而Vroom認爲，行爲結果的期望與該結果的期望值是影 響工作滿意的主要變項。認爲工作者的行爲，是出自於有意識的選擇， 而其選擇的標準，在於比較評估之後，認爲所選擇的行爲可能具有良好的效果。而且認爲人類行爲的動機是兩個因素的結合：一是對個人

行爲的期望；一是該結果達成其他有價值結果的工具價值。意即表現一種行爲的動機，是個人對該行爲可能結果的期望，與該行爲對其他結果的實用性相結合而成的。

根據期望理論，教師在其教學工作上願意花多少心力，係取決於個人認爲其努力是否能成功的完成工作或達成目標，完成工作或達成目標之後是否能得到其所預期獲得的報酬（如嘉獎、記功、升遷等）或逃避懲罰（如減薪、降職等）來決定其工作滿意與否。

四、差距理論

秦夢群(1999)指出，差距理論係以 Porter、Edward 爲代表，基本精神與 Vroom 的期望理論極爲相似。它主要觀點認爲：工作滿意所牽涉的是期望與實際之間的距離，人於工作上的熱忱、動機與滿足在於個人對所期待報酬的評量及個人在努力之後所能夠確實獲得期待報酬 的機率。簡言之，差距理論著重於工作的期望報酬與工作的實際報酬 的差距。由此可知，差距理論事實上也是另一套的期望理論，只是 Vroom 的差距理論是強調「吸引力----期望----實際情形」三者之間的聯結關係，亦即說三者之間的聯結強度愈強者，則滿意度愈高。而 Porter 的差距理論，是以事前評估可能的報酬以及事後評估應得的報酬之間的連串歷程，因此，滿意度的高低，視事前評估與事後所得的報酬之差距之多少而定。而有些學者則主張工作滿意度的高低，決定於一個人的「感覺」他所應得的結果與「實際」所獲得的結果之間的差距， 差距愈小，則滿意度愈大。

其理論和需求層次理論的不同之處在於，差距理論認爲需求層次理論所談的需求實現程度，還不夠完全決定工作是否滿意，而個體工作上的實際所得與預期所得之間的差距才是決定工作是否滿意。

五、系統理論

系統理論是 Wernimont 於 1972 年所提出的工作滿意理論，其認爲影響工作滿意的因素有二，即外在環境因素與個人內在因素。外在因素包括組織政策、工作環境、薪資待遇、職位升遷、領導能力、人際關係等因素；內在因素包括個人的成就感、責任感、認同感、進步感、 公平感、贊同感等因素。外在環境

因素影響個人內在環境因素的滿意 情形，從而影響個人整個工作滿意的結果，而此結果又可回饋進而影 響原先的兩種因素，如此循環不已，成爲一種開放系統的現象。（許川濠，1998）。根據系統理論的說法，不滿意的感覺常常是由外在的環境變項所引起，且個人內在變項的影響遠比外在環境變項的影響持久。

因此，學校領導者欲使教師對工作感到滿意，除應提供良好的外在工作環境，使教師能逐漸地由外在滿意內化爲內在滿意，以提高教學熱忱及工作滿意。

六、激勵—保健理論

激勵保健理論又稱爲「二因子理論」(two-factor theory)，由心理學家 FrederickHerzberg 所提出，他認爲影響工作滿意的因素分別爲激勵因子(motivation factor)和保健因子(hygiene factor)。激勵因子是對於工作本身有直接關係的因素，如成就感、認同、對工作的責任感、個人成長和升遷機會等，若是能得到滿足將有助於提高工作績效;保 健因子則是和工作無直接關係的環境因素，如公司政策、行政管理、督導、工作環境、 薪資、人際關係等，只會減輕不滿意的程度，無法達到員工的滿足（李青芬等合譯，2002）。 傳統觀點認爲「滿足」的相反就是「不滿足」，只要消除不滿足的因素，就能達到員工的滿足，但 Herzberg 指出激勵因子和保健因子是分屬兩種不同層面，並非一線之兩極端，「滿足」的相反是「無滿足」，「不滿足」則相對於「無不滿足」。所以，消除 了使個人不滿足的保健因子，並不代表能激勵個人而產生滿足感。

舉例來說， 學校如果只是調整薪資或改善工作環境，不一定能真正使老師因此被激勵，要使老師真正感受滿意，學校必須要調整激勵因素， 如安排適當工作職務， 或合理的獎勵升遷與學習環境等，如此才會真正使教師覺得滿意。

綜合以上工作滿意理論，本研究歸納以下概念：

（一） Maslow 的需求理論強調人的需求滿足是循序漸進的，是分階層式的，且由低而高的順序是不變的。

（二）公平理論則認爲，一個員工之滿足與否乃決定於「本人工作所 得與工作投入之比率」與「參照者或參照團體的工作所得與工 作投入之比率」的比較結果，因此管理者應注意管理制度的公 平性、公正性、開放性的溝通方式及作法，以降低員工的不公 平感，方能促使個人有較高的工作滿

意，並使之有良好的工作績效。

（三）期望理論是從個人追求目標的觀點來談滿意程度，注重的是個 人對目標的期望，因此較強調績效變數是從個人追求目標的觀 點來研究工作滿意，所以在解釋員工的生產力、曠職率及離職率上的能力有比較高的準確性。

（四）差距理論認爲，工作滿意所牽涉的是期望與實際之間的距離，人於工作上的熱忱、動機與滿足在於個人對所期待報酬的評量及個人在努力之後所能夠確實獲得期待報酬 的機率。

（五）系統理論強調影響個人的滿足因素是內外在變項的交互影響，對於詮釋影響工作滿意因素，似乎較爲周全。

（六）雙因子理論強調，激勵因素多爲員工對工作抱持正面的情感， 與工作本身內容有關；保健因素係指工作本身以外的因素。

依以上各理論概念分析得知：工作滿意是對工作所抱持的態度，若工作滿意愈高，表示其對工作所抱持的態度是正面積極的，若工作滿意愈低，則其對工作所抱持的便是負面消極的態度。

叁、工作滿意的測量

一般研究工作滿意較爲床常用的共有三種測量方式，分別爲調查 法、直接觀察法和主觀測驗法，然而，在研究過程中往往需藉助於具有標準化的測量工具，以下分別介紹最常爲研究所使用的量表工具，說明如下：

一、明尼蘇達滿意問卷

此問卷係由 Weiss et.al.於 1967 年發展出來的，共分爲長式與短式 兩種，採用 Likert 五點量表。短式的 MSQ 分爲三個分量表，共有 20 個題 目；長式的 MSQ 則分爲 20 個分量表，共有 100 個題目，其測量工作滿意 的構面包括：薪資（compensation）、活力（activity）、能力可發揮性（ability utilizaion）、升遷（advancement）、工作環境、（working conditions）人際關係（human relationship）、獨立性（independence ）、 公司政策與實作（company policy & practice）、多樣性（variety）、責 任（responsibility）、社會地位（social status）、創造性（creativity）、 工作伙伴（co-workers）、保障（security）、認同感（recognition）、 技術（technical）、權威（authority）、道德感（moral values）、社會服務（social service）以及成就感（achievement）等構面。（余景達，2002；潘安堂，2002）。

MSQ 的特點在於工作滿意度的整體性與構面皆予以完整的衡量， 但是缺點在於 120 道題目， 受測者是否有耐心和夠細心，在誤差方面值得商榷。因此國內的學者採取此套衡量工具， 多半採用短式問卷。

二、工作描述指引量表

此量表係由 mith,Kendall 與 Hulin 於 1969 年所發展出來的，共包 括工作(work)、督導(supervision)、薪資(pay)、升遷(promotion) 及同事(co-workers) 等五個分量表。（林雍智，2000；潘安堂，2002；辛俊德，2002）。

JDI 的特點是不需要受測者說出內心感受， 只要受測者描述他的工作，此種描述是來自受測者對工作的評價，並就不同構面（ 題數不一定相同）找出不同的描述詞， 由其選擇即可，因此，對於教育程度較低的受測者也可以容易的回答。由於本量表在美國做過反覆的研究，發現施測效果良好，受到許多

學者的一致的推崇。(引自蘇裕祿，2008：48)

三、工作滿意調查量表

此量表係由 Spector 於 1985 年編製而成，將整體工作滿意區分爲九 個構面，包括薪資(pay)、視導(supervision)、升遷(promotion)、工作環境(operating condition)、酬賞(contingent rewards)、溝通(communication)、工作性質(nature of work) 等內容。

四、教師工作滿意問卷

此問卷係由 P.E.Lester 於 1987 年所發展出來的，其特點爲教學工作與其他工作環境有極大的差異，乃發展一種專爲教育工作環境而設計的問卷。全量表共有 66 題，分成工作本身(work itself)、視導 (supervision)、進修/ 升遷(advancement/promotion)、同事(colleagues)、工作環境(working conditions)、薪資 (pay)、責任 (responsibility)、保障 (security) 和認同 (recognition) 等九個構面。(林義豐，2005：49)

工作滿意度的測量因研究者的研究角度不同，而有不同的見解。研究者將近年來國內學者針對國小教師工作滿意度之相關研究，所使用衡量工作滿意度的構面歸納整理， 如表 2-5。本研究之教師工作滿意度訪談大綱題目係以 Smith、Kendall 與 Hulin 於 1969 年 所提出的「工作描述指引量表」及 Lester 於 1987 年所發展的「教師工作滿意問卷」中題綱構面爲編制基礎；再參考近年來國內研究教師工作滿意中，所使用次數最多的構面，編製成「教師工作滿意度訪談大綱」以訪談教師，以瞭解屏東縣層級調整後教師實際的工作滿意受。本研究將教師工作滿意度區分爲校長領導、工作環境、工作本身、與人際關係等五個構面。

表 2-5 教師工作滿意度相關研究構面彙整表（依姓氏筆劃順序排列）

指標	工作本身	校長領導	薪資福利	工作報酬	工作環境	人際關係
沈月芳（2008）	*	*		*	*	*
林義豐（2005）	*	*		*	*	*
林詠和（2006）	*	*	*	*	*	*
胡素華（2004）	*		*	*		*
洪碧伶（2007）	*	*	*	*	*	
陳月滿（2006）	*	*	*		*	*
張瓊文（2005）	*				*	*
蔡文靜（2008）	*	*			*	
蘇裕祿（2008）	*	*			*	*
合計	9	7	4	5	8	7

資料來源： 研究者整理

從表2-5可以得知，在研究者所整理的結果中，工作滿意的研究構面中的採用工作本身構面的學者有（胡素華，2004；林義豐，2005；張瓊文，2005；林詠和，2006；陳月滿，2006；洪碧伶，2007；蔡文靜，2008；蘇裕祿，2008；沈月芳，2008）、採用校長領導構面的學者有（林義豐，2005；林詠和，2006；陳月滿，2006；洪碧伶，2007；蔡文靜，2008；蘇裕祿，2008；沈月芳，2008）、採用人際關係構

面的學者有（胡素華，2004；林義豐，2005；張瓊文，2005；陳月滿，2006；林詠和，2006；蘇裕祿，2008；沈月芳，2008）、採用工作環境構面的學者有（林義豐，2005；張瓊文，2005；林詠和，2006；陳月滿，2006；洪碧伶，2007；蔡文靜，2008；蘇裕祿，2008；沈月芳，2008）、採用工作報酬構面的學者有（胡素華，2004；林義豐，2005；林詠和，2006；洪碧伶，2007；沈月芳，2008）。歸納教師工作滿意研究構面中以採用上述五項構面最多；採用薪資福利構面的學者只有（胡素華，2004；林詠和，2006；陳月滿，2006；洪碧伶，2007；）等研究數量最少。推論其可能原因主要在學校組織中，薪資是依個人薪級加上職務加級而定，屬於較固定的薪資，不致成爲影響教師工作滿意的因素，故本研究不列入探討。

本研究藉由國內相關之教育人員之工作滿意實徵研究（如表 2-6）整理、分析，同時參酌激勵保健理論，歸納出本研究衡量工作滿意之構面，大致可分爲校長領導；工作環境；工作本身；工作報酬；人際關係。本研究利用這五個構面來探討屏東縣層級調整學校教師工作滿意的現況。

其各構面之意涵分別敘述如下：

（一）校長領導：指教師對校長的領導方式所感受的滿意程度。包括校長的領導能力、對校務的處理、對工作的要求與待人處事態度、決斷力、對工作的分配與調度等。

（二）工作環境：指教師對其工作上的環境與設備所感受到的滿意程度。包括行政的支援、學校的各項設施、校園工作環境舒適與安全等。

（三）工作本身：指教師對其工作職務上的允諾所感受到的滿意程度。包括工作成就感、發揮自己的才能與專長、展現自己的理想與抱負、符合個人興趣及工作前途等。

（四）工作報酬：指教師對其工作職務而獲得物質與精神報酬所感受的滿意程度。各項津貼與福利、獎懲、升遷管道及進修機會等。

（五）人際關係：指教師對其工作職務上的角色而產生的人際關係所感受的感受程度。包括與同仁相處的情形、師生間的關係及與家長的互動等。

肆、教師工作滿意之相關研究

研究者整理近五年國內學者對中小學教師工作滿意的研究如表 2-6 所示 ：

表 2-6　國小教師工作滿意相關研究一覽表（依姓氏筆劃順序排列）

研究者 年代	研究結果
沈月芳 （2008）	已婚、教育程度高之屏東縣國民小學總務主任的工作滿意較高。
林義豐 （2005）	1、 台南縣國小學校行政服務品質的現況屬中上程度，以「可 靠性」的知覺程度最高。 2、 台南縣國小學校行政服務品質與教師工作滿意度有顯著正相關，亦即學校行政服務品質愈高，其教師工作滿意度就愈高。
林詠和 （2006）	1.臺北縣國民小學校長轉型領導及教師工作滿意度現況良好。 2.在不同性別、年齡、學歷、教學年資、擔任職務、學校規模、學校地區的受測者在校長轉型領導與教師工作滿意度各構面上達到顯著差異。
胡素華 （2004）	國小教師工作滿意方面，在同一校服務年資達 11 年以上、兼任主任職務、研究所之教育背景、學校規模在 6 班以下之教師，其工作滿意度較高。
洪碧伶 （2007）	國小教育人員知覺教師工作滿意度屬中上程度，其中以「校長領導」的滿意度最高。
陳月滿 （2006）	臺北縣國民小學兼任行政職務教師工作滿意度「普遍良好」，其中以「主管領導」的得分最高，「薪資福利」的得分最低。
胡孟珠 （2008）	1.屏東縣國小教師對工作價值觀的重視屬中上程度，以「人際互動」層面感受最高。 2.屏東縣國小教師對工作滿意度的知覺屬中上程度，以「人際關係」層面最滿意。
張瓊文 （2005）	1、整體教師最不滿意爲「課程內容」，最滿意爲「與學生相處」。 2、小型學校教師最滿意爲「校園美化、校長支持、教學設備、學生相處、行政與教師溝通管道」。 3、大型學校教師最不滿意爲「課程內容」。
蔡文靜 （2008）	領導行爲關懷與倡導面，對於教師工作滿足有顯著關聯，其中以關懷層面有顯著相關，並以「高關懷與低倡導」領導行爲，呈現教師工作滿意度中最爲滿意
蘇裕祿 （2008）	「高轉型、高家長式型」領導模式類型之整體教師工作滿意度最高，而滿意度最低的是「低轉型、低交易型」領導模式。

資料來源： 研究者整理

由上述相關研究可知，影響教師工作滿意的因素有性別、服務年資、教育程度、 擔任職務、校長領導、學校地區及學校規模等，可見背景變項對教師工作滿意的影響極爲複雜。 因此，本研究參酌影響國小教師工作滿意的因素，分別以校長領導方式意指教師對校長的領導方式所感受到到的滿意程度；工作環境是指教師對其工作職務上的環境與設備所感受到的滿意程度；工作本身是指教師對其工作職務上的允諾所感受到的滿意程度；工作報酬是指教師對其工作職務而獲得物質與精神報酬所感受到的滿意程度；人際關係是指教師對其工作職務上的角色而產生的人際關係所感受到的滿意程度等五個構面。做爲本研究架構與編制訪談大綱的依據，以探討屏東縣層級調整後國小教師在教師工作滿意上的實際情形。

第三節 學校行政服務品質與教師工作滿意之相關研究

國內研究中，對於學校行政服務品質與教師工作滿意度的研究非常的少，研究者僅蒐集到 3 篇相關研究。。故此，研究者僅針對國內有關學校行政服務品質與教師工作滿意度之相關研究，加以探討分析，其說明如下：

一、王俊貴（2001）「國民小學教師對理想服務品質與實際服務品質知覺差異之調查研究」

王俊貴（ 2001） 以 P.Z.B.（ 1985） 所提之十項構面及應用 SERVQUAL 模式，針對臺灣南部四縣市之公立國民小學之教育人員（包含行政人員及教師），探討國民小學學校服務品質內涵，評估教育人員對學校理想服務品質與實際服務品質知覺之差異。其研究結論如下：

1. 專家適合度評量也是衡量國民小學學校服務品質的可行方法。
2. 衡量國民小學學校服務品質重要因素爲有形性、信賴度、反應、保證和親和力等五個構面。
3. 國民小學全體教育人員對學校服務品質之期望頗高。
4. 教育人員對學校服務品質之期望不會因不同個人背景變項而有所差異。
5. 國民小學全體教育人員在學校服務品質之實際感受爲正向的。

6. 教育人員在學校服務品質之實際感受會因不同性別、服務年資、最高學歷和職務變項而有所差異。

7. 國民小學全體教育人員在學校服務品質的落差是有缺口存在。

8. 教育人員在學校服務品質的落差缺口會因不同性別、服務年資、最高學歷和職務變項而有所差異。

二、陳建文（2005）「國民小學學校行政服務品質對教師工作滿意度影響之調查研究」

該研究是以 P.Z.B(1985)服務品質概念性模式爲基礎，來探討國民小學學校行政服務品質對教師工作滿意度，其研究結果如下：

1、國民小學教師認知之學校行政服務品質與工作滿意度現況良好。

2、國民小學教師工作經驗對學校行政服務品質與工作滿意度產生正向的影響。

3、國民小學學校行政服務品質對教師工作滿意度產生正向且高度的影響。

三、林義豐（2005）「台南縣國小學校行政服務品質與教師工作滿意度關係之研究」

該研究是以 P.Z.B(1988 ）年所提出衡量服務品質概念性模式爲基礎，並採用 Cronin 和 Taylor 於 1992 年所提出的直接績效評量模式（SERVPERF 模式），來探討台南縣國小學校行政服務品質與教師工作滿意度關係，其研究結果如下：

1.台南縣國小學校行政服務品質的現況屬中上程度，以「可靠性」的知覺程度最高。

2.不同性別、職務、學校規模之台南縣國小教師在學校行政服務品質量表的知覺有顯著差異，以男性、教師兼行政及小型學校教師的知覺較高，但不同服務年資、教育 程度、學校地區則無顯著差異。

3.台南縣國小教師工作滿意度的現況屬中上程度，以「人際關係」的滿意度最高。

4.不同性別、職務、學校地區、學校規模之台南縣國小教師在教師工作滿意度量表的 知覺有顯著差異，以男性、教師兼行政、偏遠地區(含特偏)及小型學校教師的知覺 較高，但不同服務年資、教育程度則無顯著差異。

5.台南縣國小學校行政服務品質與教師工作滿意度有顯著正相關，亦即學校行

政服務品質愈高，其教師工作滿意度就愈高。

6.台南縣國小學校行政服務品質對教師工作滿意度具有顯著的預測力，亦即學校行政 服務品質的高低，可預測教師的工作滿意程度。

四、吳有恒（2007）「屏東縣國民小學教師對教務行政服務品質滿意度之研究」其研究結果如下：

1.屏東縣國民小學教師對教務行政服務品質的整體滿意度屬「中上」程度。

2.屏東縣國民小學教師對教務行政服務品質的各構面的滿意度均屬「中上」程度。五個服務品質構面中，以「關懷性」構面的滿意度最高；「有形性」構面的滿意度最低。

3.教師在「性別」、「教育程度」、「婚姻狀況」及「學校規模」選項上，對屏東縣國民小學教務行政服務品質的整體滿意度，6-15 年的教師均屬無顯著差異。

4.科任教師對教務行政服務品質的整體滿意度高於級任教師。

綜合上述，其研究皆發現「行政服務品質」與「教師工作滿意度」有顯著正相關，換句話說，學校行政服務品質會影響教師的工作滿意度，而且較高的服務品質，教師的工作滿意度也相對提高。由此可知，教師的需求是否被滿足，則視學校所提供的行政服務品質高低而定。再者，在學校系統中，教師是教學工作的主體，語云：有快樂的老師才有學習興致高昂學習效率高的學生。因教師的工作滿意與否，會影響教師本身的工作（教學）態度及學生學習成效，甚至影響學校整體運作。由於學校行政角色與功能之重要性，學校行政服務品質之高低，是否會影響教師工作滿意度？教師是否因學校行政提供良好的服務品質而增進其工作滿意程度？值此，本研究要進一步探討屏東縣受層級調整政策影響下教師(含本校分校教師)對學校行政服務品質與工作滿意度的關係如何？因此，這是一個值得探討的主題。

第四節 屏東縣國民小學實施層級調整政策現況

屏東縣爲台灣農部農業縣之一，全縣面積 2775 平方公里，全縣人口數約 90 萬人（屏東縣政府，2008）。由於社會變遷等大環境因素影響，再加上地理位置及社會發展，屏東縣的人口呈現大幅度而後漸穩定的狀態。1954 年全縣人口數約 50 萬人，此後人口即大幅成長到 1997 年已達 91 萬 3 千人爲高峰，1997 年以後均維持在 90 萬餘人。人口的變化影響國民教育的政策制度與實務，尤其國民小學的規模或學校因地方人口的變化而深受影響，1954 年屏東縣全縣國小校數僅有 97 所，至 2003 年全縣國小數增爲 175 所（屏東縣政府，2003）。然而由於近年來部分鄉鎮的人口持續外流以及國民生育率下降，以致形成許多鄉鎮地區小學呈現小班小校的情況，甚至產生許多「迷你小學」。學校規模過小引發的經濟性問題長久以來都是地方政府關注的課題，尤其正值地方政府財政困窘之際，裁併小校成爲地方政府縮減財政支出的節流方式，於是學校整併計畫近年來備受大家的討論。本節針對屏東縣實施國小學校層級調整政策背景、目的及調整後之現況做分析，作爲本研究對象之背景基礎。

壹、實施國民小學層級調整政策背景

學校層級調整教育政策是我國當前重要教育改革之一，在學校合併方面係針對偏遠小型學校藉著學校規模的適度擴大；學校規模調整爲分校、分班乃是面對偏遠小型學校學生人數減少之學校規模作調整措施，兩者之目的一方面基於能提供較多教育機會及較高的學校服務品質；另一面基於經濟效益的考量，期能充分運用教育資源，減少人事費用支出。Nelson（1985）指出非常小型的、獨立的學校，其運作成本和維護成本皆較高，學校合併後，學校規模變大，教師與行政人員精簡，可減少人事費的支出，同時各項教學設備將避免重複添購，如此，教育經費之效益更擴大。

我國推動九年一貫課程後，有很多學校爲小型學校規模，全校僅六班，教師編制也只有九人，教師調度與專長互補都有所不足，因而學校推動協同教學很困難〈陳榮裕，2001〉。根據申慧媛（2001 a〉指出：九年一貫新課程試辦結果發現，六班以下、或全校人數不及五十人的小型學校可能無法順利推動新課

程，因新課程著重的「合作教學」、「協同教學」等創新教學方案，若學校每個年級只有一個班級，勢必無法實施且成效必然不佳，因此，教育部配合地方政府進行大規模的「小校裁併計畫」，給予政策支持。

屏東縣曾於 1992 年起實施屏東縣小型山地國民小學試辦合併計畫，目標不僅以節省教育經費爲考量，更基於改進原住民教育，消除複式教學及隔年招生，以提高原住民學童文化刺激。試辦合併結果，依據陳憶芬（1993）從經濟觀點研究發現：採特殊投入來進行學校合併，則學校合併不符合經濟效益的；若以一般正常方式處理學校合併,則學校合併具極大效益;又依據黃淑英(1997)研究結果：在學校背景方面，學校合併可提高服務水準；在教育投入方面，學校合併可節省經費，達成教育經濟效益的目標；在教育產出方面，學校合併後並未降低教師工作滿意度及學生學習程度…等；何肯恣（2003）研究亦發現：最近幾年各縣市政府由於地方稅收減少導致財政壓力大增，尤其是教育經費短缺嚴重，於是積極向中央爭取補助，並致力於節省公共教育開支。

由上述可知，屏東縣政府基於同樣亦有財政困難的情形，爲減緩教育經費持續支出的壓力故致力於尋求改善學校經濟效益的方法，於是 2003 年訂頒「辦理國中小學及分校、分班設校作業要點」（屏東縣政府，2003），依此並積極推動學校層級調整教育政策作業。

一、屏東縣實施國民小學層級調整政策目的

屏東縣基於現有國民中小學，學生人數減少時，考量減輕縣府財政負擔，增加學生同儕學習互動，及九年一貫課程學習領域策略聯盟需求，希望能統整教育資源，豐富教學內容，俾利推動「合作教學」、「協同教學」等創新教學爲考量，而推動學校層級調整教育政策其基本理念（屏東縣政府，2003）有：

（一）、提供學生較寬廣的文化刺激，增進同儕互動，促進學習效果。

（二）、增進教育經費的運用效益，建構優質學習環境，提昇教學成效。

（三）、提供地理條件不利地區學童特別照顧，保障學生受教權。

（四）、合理規劃運用教育資源，充分發揮經濟效益，提高教育品質。

（五）、讓更多社會資源及人才投入教育事業，政府亦節省更多經費。

曾南薰（2004）認爲學校整併的目的有五：

1.節省經費：小型學校整併可符合效率的理財標準，在投入固定下，能獲得最大的產出，使教育的投入與產出之間更有效率。

2.提高學生競爭力：國小教師唯有在適度的教學空間、課程規劃、學生人數下從事教學工作，較能發揮教學效能，學生學習效率也會提升，因此才會重視整併規模較小學校的必要性。

3.學校最適經營規模：學校在最適經營規模範圍，才能使教育資源有效的 運用。

4.提昇教育品質：小型學校經由整併，教育資源可互相支援，增加資源使 用效率彌補教育資源不足的窘境。

5.易於推行統整課程：學校合併後，可以解決九年一貫推行之統整協同教學因班級數不足或學生人數太少的尷尬情形。

由上可知，學校整併除了是教育經費支出的考量外，學校整併的目的亦考量到學校整體的教學效能與學生學習品質的提昇問題。

二、屏東縣實施學校層級調整現況

有鑒於教育經費緊縮，諸多國民教育建設亟待改善，以及配合九年一貫課程推動之需求，屏東縣於民國九十一年十月二十二日訂定「屏東縣政府辦理國民中小學及分校、分班設校作業要點」，並於民國九十二年一月三日第一次修訂並實施，而且為了鼓勵學校進行整併，縣政府特別訂定「屏東縣九十三學年度國民中小學及分校、分班自願合併校配套措施」(屏東縣政府，2003)，於民國九十三年自願整併者，該年受併學生一直到畢業止，每生每學期享有代收代辦費 2,000 元補助之特別優惠。九十三年及以後辦理整併之學校學生均享有交通費、午餐費之補助優惠；接併學校也享有 30 萬元~50 萬元不等之補助。此外，人員安置問題、合併後閒置校園之管理使用也都有相關辦理方式(屏東縣政府，2004)。以目前屏東縣整併之實際狀況來看，屏東縣有規劃出學校、分校、分班三種學校行政層級之人數限定，並未明確訂出裁校的最低標準。因此依據屏東縣政府（2003）修訂之「辦理國民中小學及分校、分班設校作業要點」之規定，目前對縣內國小整併，大約採取下列四種方式： （一）學校校長由他校校長兼任。（二）學校就地改為分校。（三）分校就地改為分班（四）分班裁撤，學生併入本校或他校。其學校層級調整情形如表 2-7：

表 2-7 屏東縣 92 、 93 學年度學校層級調整明細表

學年度	鄉鎮別	調整前學校名稱	調整後學校名稱
92	潮州鎮	潮州國小崙川分校	調整爲潮州國小崙川分班
	枋寮鄉	太源國小玉泉分校	調整爲太源國小玉泉分班
	枋山鄉	枋山國小成功分校	調整爲枋山國小成功分班
	三地門鄉	大社國小	調整爲山地國小大社分校
	春日鄉	力里國小圓山分校	調整爲力里國小圓山分班
	牡丹鄉	牡丹國小旭海分校	調整爲牡丹國小旭海分班
93	高樹鄉	關福國小	調整爲廣興國小關福分校
	萬巒鄉	中興國小	調整爲佳佐國小中興分校
	恆春鎮	龍泉國小	調整爲水泉國小龍泉分校
	恆春鎮	山海國小	調整爲大光國小山海分校
	車城鄉	保力國小	調整爲車城國小保力分校
	車城鄉	溫泉國小	調整爲車城國小溫泉分校
	枋山鄉	枋山國小	調整爲加祿國小枋山分校
	牡丹鄉	牡林國小	調整爲高士國小牡林分校
	獅子鄉	草埔國小內文分校	調整爲草埔國小內文分班
	南州鄉	溪北國小壽文分班	裁併入溪北國小
	來義鄉	來義國小大後分班	裁併入來義國小
	枋寮鄉	太源國小玉泉分校	裁併入太源國小
	滿州鄉	九棚國小	裁併入長樂國小
	泰武鄉	泰武國小嘉興分班	裁併入泰武國小
	牡丹鄉	牡丹國小東源分班	裁併入牡丹國小
	車城鄉	射寮國小	調整爲車城國小射寮分校

資料來源： 研究者整理

從表 2-7 分析可得，屏東縣國民小學整併特徵主要依人數標準，逐年裁併，

其發生類型有學校降爲分校，學校降爲分班，分校降爲分班，分班廢校(即併入本校)之等四種層級調整模式，例如：關福國小、中興國小、山海國小、龍泉國小、溫泉國小、保力國小、枋山國小、牡林國小、信國國小、射寮國小等 10 所學校降爲分校；大社國小 1 所降爲分班；新開分校、圓山分校、旭海分校、川崙分校、內文分校等 5 所分校降爲分班；壽元分班、大後分班、玉泉分班、東源分班等 4 所分班裁撤。其中，92 學年佳興分校降爲分班，93 學年裁撤；92 學年成功分校降爲分班，94 學年自然流失，三年內共計 23 所學校被層級調整，分班爲層級調整之最低層級。其中研究者服務的車城鄉只剩一所獨立小學，其餘三所小學皆調整行政層級爲分校。

三、層級調整政策的影響

（一）、正面的影響

學校層級調整最大的影響當然是教育經費的節約，除此之外，李國賢（2005）認爲其尚有三大效益：

1.學校資源可充分獲得：學校合併後，可以縮小學校設備、配置的重覆支出，資源可有效整合，使學校能有充分的教學及行政資源。

2.學校人力專業化提升：學校合併後，學生、教師、行政人員人數均增加，教師可依其專長細分任教科目，行政人員亦可細分工作職掌，此有利於教學與行政的專業化提升。

3.學校能提供多樣化課程與活動：學校合併後，可以解決因學生過少而無法開設的活動課程，增進學校活動課程的多樣性。

（二）、負面的影響

雖然，學校層級調整有以上諸多正面影響，但學校層級調整亦有一些負面影響，何肯忞(2003)；李國賢（2005）就指出，學校合併有以下負面之影響：

1.經濟上的隱藏成本：學校合併後因學區調整，學生上學通勤時間的增加成本及政府補助通勤費的支出等無形成本，都未能有效的估計。

2.教學上的負面影響：學校合併固然組織規模擴大，人力、資源增加，但也 增加了行政、教學重新規劃及學生、教師適應的成本，學者 Becker 和 D'Neal 等人就認爲，學校合併的缺失反而多於利益，其理由如下（Nelson，1985；何

肯恣，2003）：

①教師和行政人員參與度降低。

②教師和學生之間關係更爲緊張。

③調適與變遷的能力降低。

④要花費更多的時間、精力和金錢來解決教導上的問題。

⑤父母參與降低。

⑥學生和教師間少了人性接觸，產生挫折、疏離和道德的式微。

3.合併產生社區文化的負面影響

社區好比一個教師，一個健康的社區滋養一群健康的居民，並扮演地方文化的角色，學校合併可能喪失父母參與學校事務的機會，因而喪失健康社區滋養小孩的機會。

綜上所述，學校層級調整固有其經濟、行政資源整合、學校效能提昇、學生學習機會多元等正面效益。但因學校層級調整所帶來之隱藏成本、教學、社區文化等負面影響亦不容小覷。因此地方政府在推動小校層級調整計畫時，應審慎規劃，妥擬配套措施，不應只爲獲取中央的補助而大肆調整國小組織型態。應深思熟慮廣納意見，以如何減少學校層級調整所帶來的負面衝擊。並能兼顧學生的學習權益、教師工作情緒、增進學校效能爲最大考量，創造三贏的局面。

NTTU Library

第三章 研究設計

本章主要說明本研究設計與實施經過，共分成五節：第一節爲「研究架構」；第二節爲「研究場域與對象」；第三節爲「研究方法」；第四節爲「研究工具」；第五節爲「研究流程」；第六節爲「資料處理與分析」；第七節爲「研究的信度與效度」；第八節爲「研究倫理」。

第一節研究架構

本研究依據研究動機與研究目的及文獻資料探討分析，提出本研究架構圖，如圖 3-1：

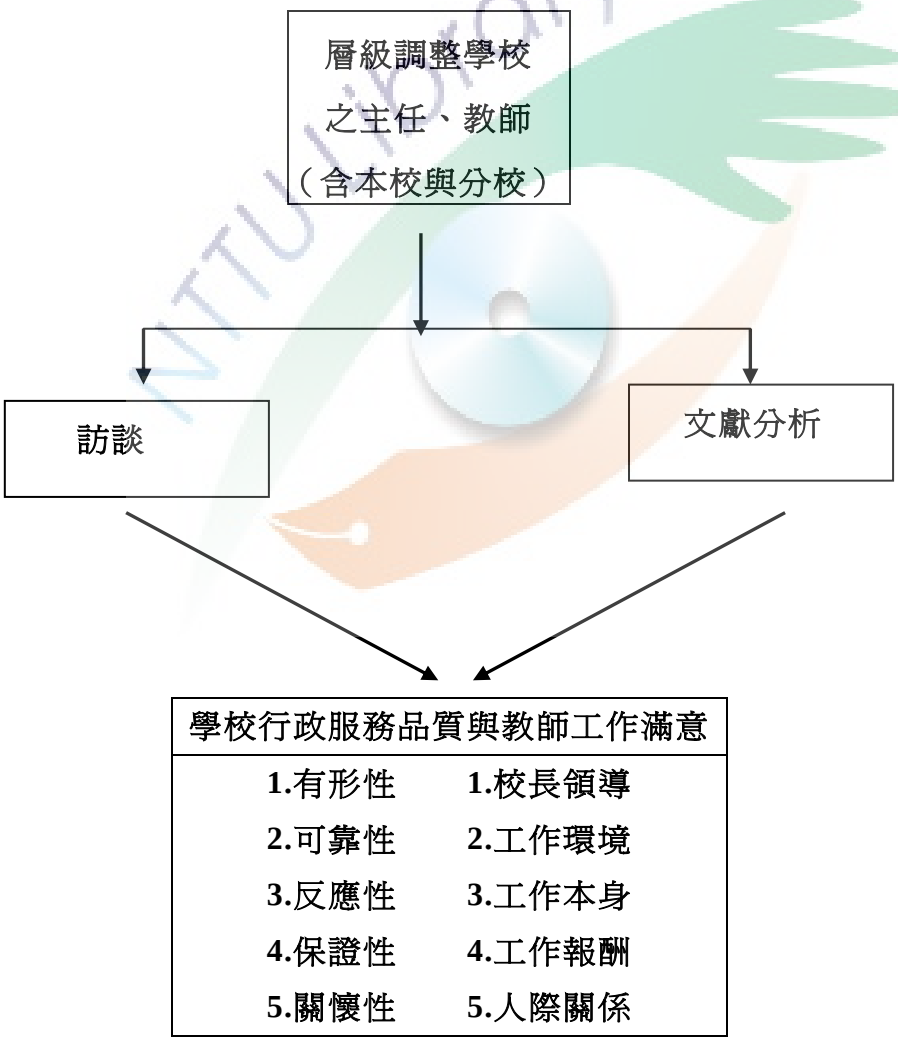

圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究場域與對象

一、研究場域的選擇

本研究的對象是主任及教師，研究的場域是受訪者服務之學校，一則可減少受訪者之不便，二則可做觀察並蒐集資料。至於訪談時間，則以受訪者方便及不影響其工作爲原則。受訪者與研究者的屬性相同，故研究者進入研究場景時，並不會引起他人之側目。且研究者與受訪者原本相識，平常亦有互動，所以當研究者對其說明本研究之動機及目的，以及所欲採取之研究方法請其協助時，彼皆欣然應諾，且答應全力支持研究者完成本研究。

二、研究對象的選擇

本研究是以屏東縣九十一學年至九十四學年度間受學校層級調整影響之國民小學教師、主任計 8 位進行訪談，其基本資料如表 3-1 所示。本研究欲探討不同校區、職位之教師對學校行政服務品質及工作滿意的看法，及其對學校層級調整的體驗與想法。

由於受訪者強調，務必將其個人背景模糊化，因此，本研究對訪談對象之背景分析將以整體的方式說明，。其說明如下：

表 3-1 訪談對象之基本資料表

	性別		職位			服務年資		
人數	男	女	主任	级任教師	科任教師	20 年以上	10~19 年	1~9 年
8	5	3	3	4	1	2	3	3

資料來源： 研究者整理

(一)主任部分

目前這三位主任中，其中一位在學校調整爲分校後，就原校接任分校主任一職。(教師 A)其餘二位主任爲本校處室主任(教師 B、C)，過去也曾在現今的

本校擔任過不同職位的工作，三位主任均爲具有豐富的行政經驗之主任者。因此，對於問題的看法，三位主任皆能針對本校與分校因爲學校層級調整後，本校與分校間行政運作所帶來的困擾做對照。

(二)教師部分

五位教師中，有二位教師學校層級調整前擔任本校導師兼組長(教師 D、E)，現仍在職中。因此，對於學校接併分校後，行政工作量之改變所帶來的影響，此二人的看法在兼任行政工作教師中具代表性。另外三位教師中，有一位爲本校與分校共用科任教師(教師 F)，需至本校與分校授課之教師，二位爲分校班級導師(教師 G、H)。其中教師 H 對於學校調整爲分校前、後的改變和影響，該教師的看法在分校導師中具有代表性。

第三節 研究方法

本研究採用質的研究取向，茲就本研究之研究方法做說明和介紹。本研究依研究目的所需，採用的研究方法、文獻分析法、訪談法、參與觀察法等三種方法，其主要內容與功能說明，如下所述：

一、文獻分析法

本研究的研究方法之一爲文獻分析法，藉由搜集、整理、歸納、分析相關文獻，以探討學校層級調整的意涵以達成本研究的第一個研究目的，並以此文獻分析的基礎編制訪談大綱，協助分析與探討學校層級調整後學校行政服務品質、教師工作滿意度等現況，以助達成本研究的第二、三、四研究目的。

二、訪談法

本研究主要採用訪談法，以學校行政服務品質與教師工作滿意度之相關問題爲訪談核心，對屏東縣受層級調整影響之國小教師（含主任）進行訪談，訪談的焦點主要有三個部份：

（一）、瞭解學校層級調整後，本校、分校教師心中感受到行政支援教學的服務品質。

（二）、瞭解學校層級調整後，本校教師與分校教師工作滿意現況。

（三）、瞭解教師對學校層級調整之看法。

在訪談進行之前，事先將訪談大綱送交受訪者，再與其約定時間及地點進行訪談，訪談次數視實際需要而定。訪談過程中，輔採觀察法，觀察學校日常活動，並蒐集相關的檔案文件，俾有助於研究資料的蒐集。

第四節 研究工具

本研究的主要研究工具有：

壹、研究者

質的研究大多以研究者本身爲蒐集資料的主要工具，所以研究者所採取的架構、取向、或心向會影響研究的發現，甚至會影響到論文的品質（林明地，2000）。質性研究是以自然情境爲資料的直接來源，研究者就是主要的研究工具（黃瑞琴，2002）。故研究者雖與受訪者相識，但在訪問及觀察的過程中，常自省以免因彼此相識而落入個人主觀的偏見，俾能從多方的角度客觀的深入瞭解研究現場的現象與問題。

本研究者於踏出培育師資大門，服務基層教育現場已近二十年。兼任之行政工作跨越教務、總務、訓導等行政處室，熟稔各項行政工作內容。行政歷練至今，深知學校行政服務品質與教師教學成效二者間密切的關係。然而因少子化的影響，學齡人數快速的下降，距今數年前原服務的學校因學生數未達縣府訂定之標準，而被調整爲分校且併入鄰校。本研究者親身經歷學校整併之過程，對學校兼設有分校之學校行政服務品質之優劣與教師工作情緒感受有很深的體會。因研究者曾先後分別在分校（調整前）與現今本校各擔任過主任及組長等行政工作。且鄰近另一學校調整爲分校後，研究者因已取得主任資格被該學校遴聘至該分校擔任分校主任至今已近三年。因此，研究者本身的經驗具有檢證的功能，能檢視其他受訪者的觀點。研究結果也能提供現設有分校、分班的國民小學，檢視目前學校行政服務品質與教師工作滿意二者之關係，並提供給相關單位作爲參考。希望對未來繼續上級單位在實施學校層級調整政策時，能提供另一種思考方向。

貳、訪談大綱

本研究所訪談的對象包含受層級調整學校主任及教師，根據研究目的、文獻探討和研究架構，訂定訪談大綱初稿（詳見附錄三）。本研究訪談大綱主要由訪談大綱初稿編制而成，以利於相關領域之學者專家及現場教育工作者進行內容效度之審查。本內容效度大綱敦請國內相關領域學者及教育現場工作者共七位，就大綱內容之適切性與符合度，如附錄三專家內容效度大綱。填答的反應項目爲「合適」、「修改後合適」、「不合適」等三項，學者專家在審閱後，依照題目的狀況，在此三選項中做反應，每題題目下均有預留空白列，提供專家修正及提供意見之用。專家姓名詳如表 3-2：

此外爲求針對研究的目的做資料的蒐集，研究初期以經專家修改後之訪談大綱作爲訪談的重點，研究進行中，則因應現場的情境引發產生的問題作爲訪談的主題，訪談的內容與順序可隨實際情形彈性調整。

表 3-2 訪談大綱內容效度審查之學者專家名單（依姓氏筆劃順序排列）

專家姓名	職稱	備註
王怡萱	屏東縣僑勇國民小學教務主任	國立台東大學教育學系學校行政所碩士
白博仁	屏東縣草埔國民小學校長	國立屏東大學教育學系國民教育所碩士
侯松茂	國立台東大學社會教育學系教授	
陳國彥	私立樹德科技大學教授	
許嘉政	屏東縣高士國民小學校長	國立台東大學教育學系校行政所碩士
魏俊華	國立台東大學特殊教育學系教授	
簡正郎	屏東縣大新國民小學總務主任	國立台東大學教育學系體育研究所碩士

資料來源： 研究者整理

叁、文件資料

訪談的資料有時易受到研究者主觀解釋與參與者情感因素的影響而失去客

觀角度，因此需要蒐集不同型態的資料，如學校行事曆、學校日誌、與研究對象相關的文件，以檢核當事人的談話，做資料的校正。

第五節 研究流程

本研究經參考相關文獻後，建立研究架構，並開始進行研究，其實施程序如圖3-2：

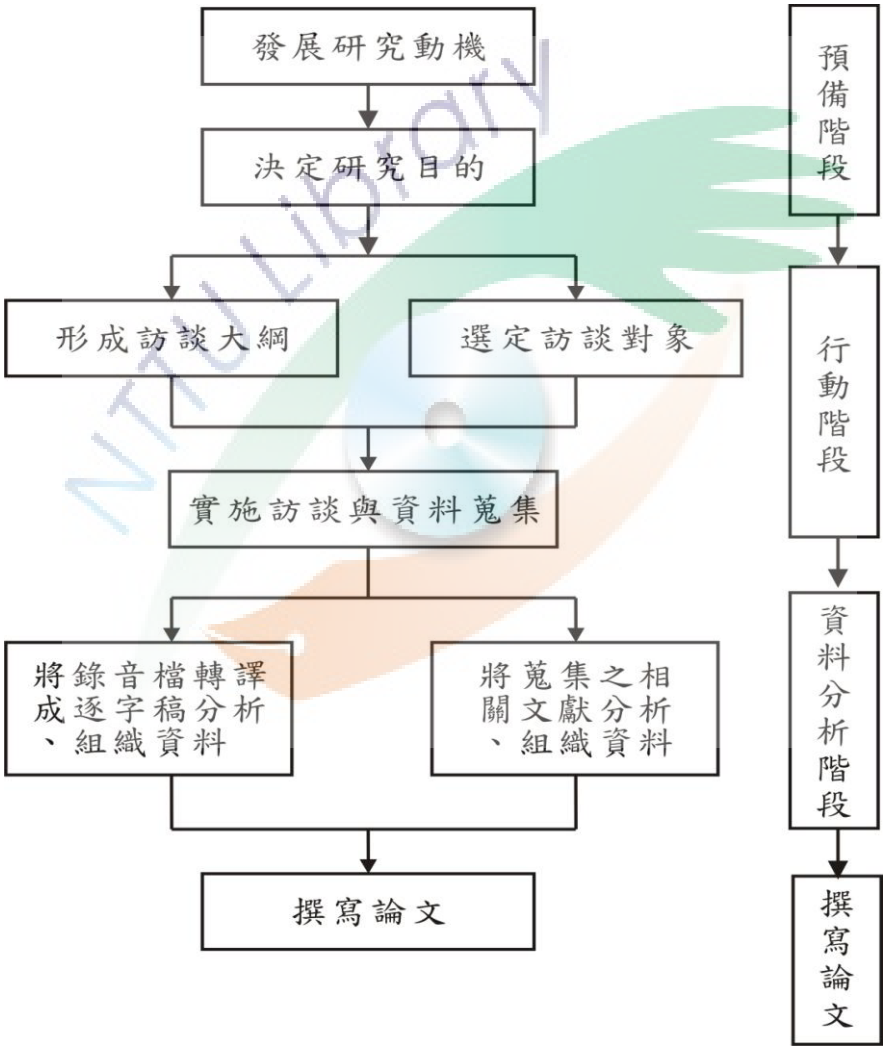

圖 3-1 研究流程圖

第六節 資料處理與分析

研究者將從相關專論書籍、學術論文、期刊論著、政府出版品、報章雜誌及各項資料加以分析、歸類，再與受訪者的訪談記錄所獲得的資料相互整合，進一步對資料加以分析與詮釋。

壹、資料的處理

潘淑滿（2005）認爲質性研究所收集的資料複雜且多元，必須發展一套簡單明瞭、合乎邏輯的資料管理原則，將資料分門別類儲存、管理與取用。所以，資料的管理可以說是研究過程一個相當重要的環節。因此，本研究之研究者除了將相關文件或文獻運用電腦分類歸檔之外，在訪談前將徵詢受訪者的同意，並將訪談錄音檔案轉謄爲逐字稿，並再次請受訪談者檢視文字檔案，並適時的修正其描述的內容，以盡量避免做了不正確的表達，同時再將這些資料進行分析與討論，以期達成本研究之所需。

貳、資料的編碼與分析

編碼是分析資料的核心工作，其目的在將所蒐集的資料按研究的主題、架構、取向或焦點分門別類的給於編碼，以方便日後研究者容易取得編碼資料。質的研究資料是文字描述的資料，這些文字含有多重意義，研究者在分析資料中的某個字句、某段話時，必須前前後後的檢視這個字句或話語在文字脈絡中的意義，研究者必須用敏感的直覺和多重的思考才能勝任此項工作。因此，資料分析主要是指操作資料、組織資料、將資料分成許多小單元、綜合整理這些小單元、尋找模式、發現重要可供呈現的資料等幾項步驟，是相當繁瑣的一項工作。

本研究是以訪談所蒐集到的資料作爲主要分析的依據，透過訪談錄音稿的整理，和相關的文件及文獻資料比對，而後分析歸納，最後提出結論與建議。其步驟如下：

一、錄音檔案之謄寫：將訪談所得的錄音檔案複製一份留底，將複製的錄音檔

案逐字謄寫打字成爲訪談逐字稿，完成後再請人依照錄音檔案內容檢核，有無遺漏或錯誤。

二、訪談稿之處理：將謄寫文成以後的訪談稿，寄回給受訪者，請受訪者檢核後再寄回，以建立本研究之內在信度，經修正後確定訪談稿。

表 3-3 訪談資料代碼意義說明表

資料代碼	說明
A980301 訪	訪談第一位個案時間爲 2009 年 3 月 1 日訪談逐字稿
B980302 訪	訪談第二位個案時間爲 2009 年 3 月 2 日訪談逐字稿
C980308 訪	訪談第三位個案時間爲 2009 年 3 月 8 日訪談逐字稿
D980310 訪	訪談第四位個案時間爲 2009 年 3 月 10 日訪談逐字稿
E980311 訪	訪談第五位個案時間爲 2009 年 3 月 11 日訪談逐字稿
F980314 訪	訪談第六位個案時間爲 2009 年 3 月 14 日訪談逐字稿
G980316 訪	訪談第七位個案時間爲 2009 年 3 月 16 日訪談逐字稿
H980318 訪	訪談第八位個案時間爲 2009 年 3 月 18 日訪談逐字稿

資料來源： 研究者整理

第七節 研究的信度與效度

信度與效度是通常被用來作爲評量研究品質的指標，而社會科學領域中的研究，質性研究者常常會被質疑有關「信度、效度」的問題。然而，一般量化研究所採用的考驗信度與效度方法，並不適合質性研究。因爲量化研究重在統計推論，而質性研究著重的是分析推論，且質性研究強調的是對研究歷程與意義的瞭解，以及人們在不同、特有的文化社會脈絡下的經驗和解釋(胡幼慧、姚美華，1996)。LeCompte、Prissle 和 Tesch（1993）採用後實證主義的觀點，將質性研究之信度與效度分成內在信度、外在信度、內在效度、外在效度四類

加以討論，並提出提高這些信、效度的方法，內容具體可行，因此，本研究亦採用此種方式說明研究者在提高本研究之信度與效度的做法。

壹、提升內在信度：可靠性

「內在信度」是指不同的研究者運用相同的方法面對同一現象，所得到的研究結果的相同程度，相同程度越高表示內在信度越高。LeCompte et al.（1993）提出五種提高內在信度的方法分別是：低推論的描述、使用多位研究者進行觀察、以參與者作研究助理、和其他研究者及同事共同檢證研究結果、運用機器來紀錄資料。

本研究採取以下方法提高內在信度：

一、訪談資料均錄音，做逐字稿並適當分類。

二、直接引用錄音資料，少做自我推斷。

三、和訪談對象事前充分溝通，使他了解本研究目的。

貳、提升外在信度：可確認性

「外在信」度係指不同的研究者，透過相同的或相似的方法，可以發現相同的現象或產生相同的構念的程度。提高質性研究外在信度的方法，LeCompte et al.（1993）建議對研究者之角色、資訊提供者的選擇、社會脈絡、分析的概念與前提、資料蒐集與分析方法等五個部分加以妥善處理，因此，本研究提升外在信度的方法如下：

一、研究者明確地說明研究者的背景、在研究現場中所扮演的角色與所處的地位、與研究對象之關係。

二、研究者詳細介紹資料蒐集及分析的過程與方法。

叁、提升內在效度：確實性

「內在效度」是指研究發現真正能代表真實的程度，也就是經由觀察與訪談的研究結果，所能反映出事實的程度。本研究採以下方法提高內在效度：

一、廣泛多元地蒐集資料並深入訪談。

二、研究中不斷進行反省與修正。

三、訪談盡量在不受干擾情形下進行。

此外，三角測量法(triangulation)也是提高內在效度的重要方法。研究者如能針對同一現象，使用不同的方法蒐集不同來源和型態的資料，可以減低或

避免研究者的偏見，增加其判斷的正確性(黃瑞琴，2002)。Patton(1990)提出四種形式的三角測量法，分別是：

一、方法(method)三角測量：採用不同方法蒐集資料，以檢驗研究發現的一致性。

二、來源(sources)三角測量：在同一方法中，檢驗不同資料來源的一致性。

三、分析者(analyst)三角測量：使用多個分析者重新審查研究發現。

四、理論—觀點(theory—perspective)三角測量：使用多種觀點和理論去詮釋資料。

本研究爲提高研究結果的正確性與研究效度，採用方法三角測量，即運用訪談、觀察與文件分析等方法蒐集資料，進而檢驗研究發現的一致性。並採用來源三角測量，即針對同一問題，本校主任、分校主任、本校教師、及分校教師所提資料的一致性。

肆、提升外在效度：可轉換性

「外在效度」是指研究的結果所能適用於類似情境的程度。本研究以下列方法提高研究之外在效度：

一、對於個案學校背景、教師、的資料，以及各項文件，將作深入的描述。

二、研究者隨時留意資料建立之正確性。

三、研究者在訪談和資料分析時，常常反省是否涉入自己的偏見或不當的情緒，以免影響研究的客觀性與正確性。

四、受訪者檢核：研究者每次將訪談內容轉譯成逐字稿後，請受訪者檢核資料，以確定所描述的內容符合受訪者原意。

五、專家檢核：研究者將所得資料與指導教授討論，經由教授的回饋，產生新的思考角度，有助於研究者保持客觀的立場。

第八節　研究倫理

質的研究是以人爲研究對象，所以在進行訪談、觀察時，對受訪者之公、私生活領域之議題，都必須加以小心處理，研究過程中所獲得之任何資料，非經受訪者同意，不得顯示與他人，訪談錄音亦須受訪人同意，轉成文字稿亦請受訪者審閱內容，是否符合其原意。余漢儀（1998）認爲在進行質性研究時，研究者透過訪談與參與觀察等方式，探索研究對象的生活種種，若稍有不慎，極有可能損及研究參與者的權益，所以，研究者必須清楚自己的研究目的、研究對學術和社會的貢獻、研究者和研究對象的關係、研究方法和詮釋是否適當等等，對研究倫理作一番仔細的考量（畢恆達，1998）。同時研究者對於研究過程、研究者在研究中扮演的角色、以及對於研究倫理等議題必須重視。

本研究爲遵守研究倫理，避免因研究爲受訪者帶來困擾，特列研究倫理遵守事項供受訪者審視，經其認可後再進行訪談研究。

一、研究之前，對訪談對象態度真誠，事先設計訪談說明書，內容應包括本研究之性質、主題、如何保密與如何進行研究、處理文件、是否錄音等事宜，並且告知研究對象如果不想被錄音或不想繼續接受訪談，有拒絕的權利等事件，以保障研究對象之權益。

二、在研究過程中，爲顧及研究對象與受訪者之隱私權，研究者注意對於研究對象和受訪者資料處理之保密。關於受訪者姓名或者是其他個人辨識物等，不和個人資料相連結。

三、對於研究對象的資料蒐集與分析，呈現事實真相，避免誤解或扭曲；其次，研究者本身必須在對於專業、知識的追求與對研究對象之責任間取得平衡（黃瑞琴，2002）。換言之，研究者必須考量研究對象之感受、設身處地爲其著想，不能一味地只爲達到自身的研究目的，而傷害研究對象或對其造成不舒服之感受。

NTTU Library

第四章 研究結果與討論

本章乃根據研究者所編製之「學校層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意」個案訪談題目所得的質性資料加以整理，並參照研究目的與待答問題，予以分析與討論，以瞭解屏東縣學校層級調整政策實施後學校行政服務品質與教師工作滿意之現況。全章共分爲四節：第一節爲「國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意訪談結果」；第二節爲「國民小學層級調整後學校行政服務品質之現況分析與討論」；第三節爲「學校層級調整後教師工作滿意之現況分析與討論」。第四節爲「國民小學層級調整後學校行政運作的困難與因應方式」。第五節爲「綜合討論與研究省思」。

第一節　國民小學層級調整後學校行政服務品質與教師工作滿意訪談結果

一、學校行政服務品質現況訪談結果

本研究之訪談調查係受學校層級調整之影響教師，個人對目前服務學校之學校行政服務品質依實際感受來進行回答。本研究採用 P.Z.B.的五項構面，分別爲「有形性」、「反應性」、「關懷性」、「保證性」「可靠性」做爲編製探討學校行政服務品質訪談大綱之主要依據；訪談結束後，透過反覆閱讀每位受訪者逐字稿內容，在獲得整體性了解後，謄寫內容形成有意義的字句，再將字句萃取出意涵，對 8 位受訪者中具有相同概念之言詞特性予以歸類爲一個主題或概念，並以適當言詞予以敘述。國民小學層級調整後學校行政服務品質訪談主要結果如表 4-1：

表 4-1　國民小學層級調整後學校行政服務品質現況訪談結果一覽表

訪談重點	訪談結果	代碼
壹、學校行政服務品質有形性構面	一、（一）本校與分校整體環境品質比調整前退步。	H-1、B-1、C-1、D-1、A-1、
	一、（二）分校整體環境品質停滯不前。	G-1
	一、（三）分校整體環境品質比調整前進步。	F-1、E-1
	二、（一）分校行政組織精簡人力不足。	G-2、C-2、A-2、E-2
	二、（二）分校免收公文節省人力成本	H-2
	二、（三）本校行政組織人力不足以服務三所分校。	B-2、D-2、C-3、F-2、A-2、E-2
貳、學校行政服務品質反應性構面	一、本校與分校距離遠聯絡不易，行政效率低緩不濟急。	G-3、H-3、B-3、D-3、C-3、F-3、A-3、E-3
叁、學校行政服務品質關懷性構面	一、（一）體諒本校兼任行政同仁的難處勉力配合。	G-4
	一、（二）分校主任應負起與本校溝通協調的責任。	G-4

NTTU Library

表 4-1（ 續）

訪談重點	訪談結果	代碼
叁、學校行政服務品質關懷性構面	一、（三）本校與分校兼任行政同仁都能得到多數同仁的信賴與支持。	H-4、B-4、A-4、E-4
	一、（四）本校與分校兼任行政同仁無法得到多數同仁的信賴與支持。	C-4、F-4、D-4
	二、（一）本校與分校因校區分散分校數多、聯絡不易容易有資訊傳遞的落差。	G-6、D-6、F-6
	二、（二）每週召開行政會議、電話或網路公告等方式作爲意見交換的管道，與層級調整前差異不大。	H-6、B-3
	二、（三）初期不順遂慢慢的相處時間增加後，加上學校網站公告欄溝通功能發揮也減少誤會的機會。	A-6
	三、（一）不同校區同仁因相處機會少，容易有疏離感。	G-7、C-7、F-7、A-7
	三、（二）行政計畫由本校籌劃分校只負責執行，工作量分校較本校少且輕鬆。	H-7、F-7

NTTU Library

表 4-1（ 續）

訪談重點	訪談結果	代碼
叁、學校行政服務品質關懷性構面	三、（三）組長兼導師工作量大壓力也重。	D-7、B-7
	四、（一）學校行政人員不重視教師（本校及分校）教師的意見。	G-10、B-10、C-10、F-10、E-10、A-10
	四、（二）學校行政人員重視教師（本校及分校）教師的意見。	H-10、D-10
肆、學校行政服務品質保證性構面	一、（一）分校主任抱著反正是分校，多一事不如少一事因循苟且的心態。	G-5
	一、（二）本校兼任行政同仁能主動積極解決我們的問題。	H-5、E-5
	一、（三）因爲聯繫不便、身兼數職、分身乏術，本校兼任行政同仁無法及時協助解決我們的問題。	E-5、D-5、C-5、F-5、A-5
	二、（一）學校行政人員危機處理及解決問題的專業能力不佳。	G-9

NTTU Library

表 4-1（ 續）

訪談重點	訪談結果	代碼
肆、學校行政服務品質保證性構面	二、（二）學校行政人員危機處理的能力與行政人員的經驗有關，	H-9、C-9、F-9、A-9、
	二、（三）學校行政人員具備危機處理及解決問題的專業能力。	B-9、D-9、E-9
伍、學校行政服務品質可靠性構面	一、（一）學校有明確的行事曆及實施計畫但常不能確實的執行。	G-8、F-8
	一、（二）學校有明確的行事曆及實施計畫也能確實的執行。	H-8、B-8、D-8、C-8、A-8、E-8

資料來源：研究者整理

NTTU Library

二、教師工作滿意現況訪談結果

本研究編製探討教師工作滿意訪談大綱之主要依據「校長領導」、「工作環境」、「」工作本身、「工作報酬」、「人際關係」等五項構面爲編製探討教師工作滿意訪談大綱之主要依據及訪談重點。訪談結束後，透過反覆閱讀每位受訪者逐字稿內容，在獲得整體性了解後，謄寫內容形成有意義的字句，再將字句萃取出意涵，對 8 位受訪者中具有相同概念之言詞特性予以歸類爲一個主題或概念，並以適當言詞予以敘述。國民小學層級調整後教師工作滿意現況訪談主要結果依分別如表 4-2：

表 4-2 國民小學層級調整後教師工作滿意現況訪談結果一覽表

訪談重點	訪談結果	代碼
壹、教師工作滿意工作本身構面	一、（一）分校班級人數較少因此分校教師工作量比本校教師 少，行政工作也較輕鬆。	G-1、H-1、B-1、D-1、C-1、F-1、E1
	一、（二）分校主任事情雜工作量不比本校主任少。	A-1
	二、（一）行政職務是由校長指派，無法發揮個人專長且工作壓力大。	G-5、B-5、D-5、C-5 F-5、A-5、E-5
	二、（二）改爲分校後學校行政工作比以前來的少。	H-5
	三、（一）對學生的學習沒有影響。	G-7、E-7

表 4-2（ 續）

訪談重點	訪談結果	代碼
	三、（二）許多活動都在本校舉辦如暑期夏令營等，對分校學生的學習有影響且不公平。	H-7、C-7 F-7、
	三、（三）本校兼任行政工作之級任教師工作多，無法兼顧教學品質影響學生學習。	B-7
	三、（四）分校學生的學習較過去多元化。	D-7、A-7
壹、教師工作滿意工作本身構面	四、（一）對教師的教學工作影響不大。	G-9、H-9、B-9、A-9
	四、（二）本校教師工作量大無多餘時間備課，影響教學品質。	E-9、D-9
	四、（三）分校教師無行政工作有利班級經營	C-9、F-9
貳、教師工作滿意校長領導構面	一、（一）校長領導方式應民主，態度應謙和才能受到教師的尊重。	B-2、C-2、D-2、E-2、F-2、G-2、H-2
	一、（二）體諒校長一人領導四個校區，能力與體力均有所不足。	A-2
	二、（一）不滿意校長所指派的職務工作和協助同仁解決困難的態度。	G-6、B-6、D-6、C-6、F-6、A-6、E-6

表 4-2（ 續）

訪談重點	訪談結果	代碼
	二、（二）對校長所指派的職務工作感到滿意。	H-6
叁、教師工作滿意工作報酬構面	一、（一）本校兼任行政工作教師工作多，影響假日個人進修意願。	B-4、D-4
	一、（二）對分校教師的非教學工作沒有影響。	G-4、H-4 F-4、A-4
叁、教師工作滿意工作報酬構面	一、（三）分屬於不同校區在配合推動校務工作上較爲不易。	C-4、E-4
	二、（一）學校目前無任何福利制度，分校教師幾乎無敘獎機會。	G-8、C-8 A-8、E-8
	二、（二）教師福利不比一班工務人員少，校內敘獎也公平有付出就有掌聲。	H-8、B-8
	二、（三）不滿意校內敘獎方式，有做事卻無獎勵但憑校長一人喜惡。	D-8、F-8
肆、教師工作滿意人際關係構面	一、（一）本校與分校同仁較少接觸機會彼此間的互動少，工作上較難得到支持。	G-10、C10 F-10、

表 4-2（ 續）

訪談重點	訪談結果	代碼
	一、（二）本校與分校同仁大致相處上還算是融洽,在工作上大家也會互相支持與協助。	H-10、B-10 D-10、A-10 E10
伍、教師工作滿意工作環境構面	一、（一）不滿意，爲何分校教師行政工作量少就該多上課？兼任行政教師已經領有工作津貼又減課，實在不公平。	G-3、F-3、A-3
伍、教師工作滿意工作環境構面	一、（二）均符合縣政府規定授課節數標準，對學校安排的授課領域及節數感到滿意。	H-3、B-3、D-3、C-3、E-3

資料來源：研究者整理

NTTU Library

第二節　國民小學層級調整後學校行政服務品質之現況分析

本研究的目的是分析車城國小自九十三學年起經學校層級調整後，學校行政組織產生變革增加了三所分校，爲車城國小帶來不小的衝擊。而研究者從受訪者針對學校行政服務品質的五項構面訪談題目中去分析，試著去整理出這五年期間教師對學校行政服務品質的感受及學校行政運作情形，分別以有形性、反應性、關懷性、保證性、可靠性等五項構面與綜合討論整理分析如下：

壹、有形性構面上之分析

一、學校層級調整後，學校（本校及分校）整體環境品質是否因此改善提升？

學校調整型態為分校後，政府給予之軟硬體經費補助並沒有增加，且鄉下地方一個本校須兼顧三個分校經費更顯拮倨，因此原有設備能用就將著用，如果損壞修繕經費恐怕就不太夠。因此現有環境品質能維持現狀已算不錯遑論提升環境品質了。(訪 A980301)

以我所待的分校來說，校園的環境品質都能維持以往的水準，至於改善或是提升就得要看經費，及行政(校長、分校主任)是否有極積爭取了。.....在教學設備上的更新相較不足了。(訪 G980316)

學校經過整併後，政府給予經費讓學校能改善本校學校操場跑道、教室水泥地板換大理石地板、分校廁所的更新；但是四間校區的補助似乎太少，許多設備不完善還是沒有辦法適當的給予經費修繕！環境有改善，但是仍然有許多的不足。(訪 E980311)

沒有，個人認為縣府當初重整層級的用意是因教育經費不足無法持續維持學生數不足的學校因而採取與鄰近學校整併，當整併後補助經費只以一所規模較大的學校作為補助依據，但對整併學校而言，校區變大、增加，各校區軟硬體設備需要為維護及整修時，確實會因經費不足導致校園環境環境並無法得到

更有效的改善。(訪 C980308)

學校建築方面的硬體設施品質有提升；但教學方面仍沒改善，無論是硬體或軟體均尚有提升的空間。(訪 D980310)

本人覺得環境並未改善，反而成為政府節省經費的附庸；人力較為緊縮，經費也較為短缺，軟、硬體均未提升。(訪 B980302)

學校並沒有因層級調整而改善環境品質,因變為分校而導致一些經費變少,如辦公費、設備修繕費……等,如此教學環境品質怎麼會好呢!(訪 H980318)

綜合以上之訪談意見分析，多數教師對於層級調整後不論是本校或分校整體環境品質認爲是沒有改善的且退步。此一構面上的學校行政服務品質大部分受訪者是不滿意的。原因在於獨立的一所學校經費原本就不多，一切只仰賴上級補助更何況加入三所分校後，經費的支出更顯不足。

二、學校層級調整後，對學校行政組織結構（本校及分校）產生怎樣的影響？

行政人員的編列,無法針對分校及本校需求,簡略而言即是工作分配不均,進而影響行政效率。(訪 D980310)

在學校層級調整後，行政編制改為整併後班級數大小設立行政職務，外加分校主任一人，其實就是變相的減少人事開銷，整併後行政人員工作分量及壓力增加，雖然整體而言行政人員是有增設分校主任一員來協助校務推動，但各分校行政人員變少，分校主任必須身兼數職；而在本校方面因與分校進行溝通上因為未屬同一校區,相對需多費更多時間精力而進行溝通協調。(訪 C980308)

調整之後，各主要處室，訓導、教務、總務主任及各組長都在本校，且本校的行政必須處理本校及分校的業務，分校只有主任兼任行政，比較起來，本

校老師要擔任的行政業務會比分校的老師更多。(訪 F980314)

以校本部 14 班的編制來說並沒有因增加三所分校計 18 班後，因人員增多編制因而擴大增加輔導處。所以本校行政人員的工作量無形中因增加分校後而增加彙整等工作。分校在學校層級調整後減少一位主任及校長，人員編製也減少只剩一位主任、一位科任、一位工友及六位級任導師共計 9 人，沒有替代役、幹事等人員。就工作上來說，本校推動的工作分校也須配合辦理推動， 因此分校工作量亦不算少。(訪 A980301)

本校教師人員原來編制為 21 人、三所分校合併前編制分別為保力 9 人、溫泉 9 人、射寮 9 人，併校後四所校區編制為 48 人，人員編制上沒有太大的差異，行政單位上本校主任沒有擴編，仍然是三位主任，分校各編配一位主任，總理校務，組長的編配沒有比照 32 班的大學校給予本校更多的組長名額。(訪 E980311)

在編制上，保力有六班，依照班級師生比理應要有 9 位老師。但實際上保力的教師編制只有 8 位，雖有服務員的協助，但有時在辦活動時仍會覺得人手不足。除此之外，有些支援教師需巡迴各個校區支援各校區的教學工作，而無法待在一個學校，對受教的學生來說，時常沒有辦法及時解答疑惑，雖然科任老師本就沒有班級的負担，但若是科任老師能夠長時間待在一個校區，除了解惑也能提供一個學習典範給學生們模仿。(訪 G980316)

一個學校最多接收一個分校，人員編制較能維持良好運作，教師的行政負擔會較輕。(訪 B980302)

受訪者對於學校層級調整後學校行政組織結構均感到學校人力不足、負擔加重、聯繫困難。以調整爲分校爲例：行政人員只剩分校主任一職，然而仍有大部分行政工作與相關的活動仍要持續辦理，在工作量上沒有減少卻刪除職位相關津貼及福利的情況下，分校教師一致感到不滿意現行制度。而本校兼任行

政工作的教師也因接收分校後行政工作量的增加而倦勤，因此每一新學年開始常見兼任組長的教師請辭兼任行政讓校長及主任傷透腦筋。因此在層級調整之後，學校行政組織結構無論是本校或分校教師多數均感到不滿意。只有一位分校教師在學校層級調整前擔任主計工作，層級調整爲分校後認爲免收公文可以節省人力成本。

貳、反應性構面上之分析

一、學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能以更快速的服務來回應教師的需求?

在學校層級調整後，行政人員工作份量及負擔增加，加上分別為屬於兩個地區，因此在文件往返、器材維修上必須花費更多時間來往，一來一往的時程，當然對行政效率上沒哪麼好，對於教師的需求上，可能無法第一時間立即處置，須藉由分校主任等..其他人員間接處理，以服務速度而言當然是不足的。（訪C980308）

以遞假單這一項需本校人事處理的業務，分校請假還是必須到本校進行請假手續，最後必須要請校長蓋章同意，工作日大約要三天，有時請假之日，校長尚未蓋章核准，若分校老師以為自己請假通過，可能就會造成曠職。事務修繕亦是要到本校處理，資料若無法直接快速的到本校處理，會延宕作業時間，甚至會影響到教學行進。(訪 F980314)

校本部畢竟距離分校較遠，行政同仁又大多較資淺年齡較輕處理事情經驗較不足，效率上難免較不能符合分校需求，這點來說也不忍心苛責。譬如物品採購及修繕就比之前獨立學校時來的不便許多。(訪 A980301)

採購上，在我服務的分校就真的是「很慢」。首先要先填寫採購單，接著送至本校審核是否需要，然後再等有經費才會購買。往往走完一個行政程序，老師也用不到了。以我來說，我經常是要用的東西就自己買，隨時要用就有。如

果是太過昂貴的東西，我沒有辦法買，就只好等學校採買……我就只好改變教學方法了。所以在採購這點上，我是覺得分校真的較為不利。(訪 G980316)

聯絡上會較麻煩,因不同校區,需以電話或 mail 方式聯繫,效率是無法跟自己為獨立學校時比,但經過大家的努力,算是很不錯了。(訪 H980318)

調整後將因畢竟區域分散無法更快速的反應。 (訪 B980302)

在行政服務與教師需求的回應上，四所校區的公作最麻煩的就是在聯絡上，比起獨立校區可以直接向行政上申請協助和支援，分校確實在物品的採購和修繕上比起整併前麻煩許多，也較沒有效率；教師有需求也得透過分校主任向本校區行政單位反應，多了一道手續當然多了一道時間，無法迅速的回應老師的需求。(訪 E980311)

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後行政效率的低落反應的速度過慢，分校教師及主任是有一致性的看法。以物品採購爲例：分校老師填寫申請單後交由分校主任帶到本校事務處，事務處轉呈總務主任、主計、最後經校長核准後，交由事務組採購再交給分校老師完成驗收、使用。此一流程走完耗費時間不說，效率上往往緩不濟急。分校老師抱怨採購速度太慢，本校兼任行政教師則歸責於行政業務量增加、校區分散、距離較遠、聯絡不易等因素而使得服務品質及效率難使分校教師滿意。在此一反應性構面上，全部受訪者均一致感到學校行政服務品質是不如教師的期望水準。

叁、關懷性構面上之分析

一、學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能得到多數同仁的信賴與支持?

當校區整併後，當各校區出現一些不可預知的問題發生時，行政人員無法第一時間進行溝通及協調，處理上可能無法盡善盡美，這對於需要協助的教師

在無法得到行政人員的支援，久而久之難免會出現雜音，加上事後因接觸時間較少，失去溝通機會當然容易造成其他同仁的誤解進而失去信賴感。（訪 C980308）

由於本校分校的空間距離，若有疑問，無法直接反應，若同仁溝通上出了瑕疵，產生誤解時，無法及時解決，可能會成為陳痾舊病，造成行政工作推行時，雖配合度是有，但是心理的支持跟信賴感會降低很多，會認為行政要求的事情只是一份多出的工作負擔。（訪 F980314）

我覺得整體而言分校教師與本校行政人員同事間相處大致不錯，彼此間也大多互相體諒，畢竟一下子多出三個孤兒加入這個大家庭，校本部的行政人員的工作量同時也增加。大家站在同理心的立場替對方著想，本校行政人員必須聯絡三個分校老師也是非常辛苦的，換成是你來做做看就能體會其中的難處。這一點上分校是與校本部的行政同仁站在同一線上的。（訪 A980301）

調整後的學校行政人員業務量比起獨立校區更加沈重，行政業務又集中於本校，本校教師幾乎都要兼任行政工作，有些分校老師在不明瞭本校行政工作業務繁重時會提出抱怨！但大部分的分校老師都能體諒並信賴本校的行政同仁。（訪 E980311）

我個人相當能夠體諒本校行政人員的辛勞，以他們要處理不只本校還有三個分校的業務，真的很繁重！因此我會盡我所能的配合他們的行事及要求，減輕他們的負担！但至於分校來說，分校的行政人員也就分校主任一人，但在保力我有點覺得分校主任好像形同虛設，除了到本校開會，分派工作給老師之外，他好像也就沒有別的事了！所以我反倒是比較不支持分校的行政人員。以我個人是如此，同在保力服務的老師們，閒談間也同樣會透露出對分校行政的不滿！（訪 G980316）

本人覺得可以獲得多數同仁信賴，由於行政職務多由本校擔任，作業統一

管理，大部份同事都能配合行事完成工作。（訪 B980302）

綜合以上之訪談意見分析，受訪者者對於因學校層級調整後一下子多出 3 間分校，本校兼任行政工作教師業務量因此增多，多能以同理心抱持體諒的心情而給予支持。因此大部分的分校或本校老師都能體諒並信賴本校的兼任行政同仁的辛苦不忍苛責。對於部份分校主任工作態度無法苟同的教師，也只能私底下發發牢騷。因爲相較於本校班級學生人數分校較少，行政工作也較少，誰多不想因常埋怨而被調至本校「磨煉」。所以分校同仁在學校行政事務上的配合度都高於於本校教師，舉凡活動成果的繳交、學生資料的調查..等，常常是分校已交齊而本校老師還有人不知交的事情發生。

二、學校層級調整後，您覺得與學校行政人員溝通的管道是否更爲暢通?

並無提供此交流管道，又因分校數是全台之冠，所以行政聯繫上有相當難度。 （訪 D980310）

本校每週定期舉行行政會議，其餘都以電話聯絡，溝通尚稱無虞，但並無其他管道。（訪 B980302）

整併後學校每年有兩次的校刊提供交流，學校也有校網可以提供訊息和交流，但似乎仍有許多老師未能善用校網來獲取訊息，需要多多推廣。（E980311）

以本校而言，與分校常見的溝通方式是以電話或網路公告來取得聯繫，或著加上分校主任利用每周行政會議到校參加會議時間來行進業務交流，這是沒辦法中的溝通方式，當校區整併後，各校區間的聯繫自然困難度增加，目前就是以校長積極到各校區巡視加強宣導相關政策執行，除此之外本校目前並無更暢通的溝通方法。（訪 C980308）

分校與本校的溝通只能靠主任傳遞訊息，但是訊息只要經過人都會變質，正確、快速、無誤的將訊息傳遞才能給予正確的回饋。當主任將訊息到分校，

我們一有問題，主任並不是每個事情都清楚，也不能馬上回應，還需要再次詢問本校其他同仁，溝通管道不直接、不順暢而且也不一定正確。一但有政策發行，我們都是被通知要如何做，而不是在行政與老師討論過後得出的結果。學校彷彿是一個接訂單的工廠，行政要什麼，教師就得全盤接受並產出。
（訪 F980314）

剛開始時會有隔閡，因為校本部老師會覺得分校老師比較輕鬆..不用擬定公文不用批文不用擬定計畫.. 分校教師也會反映說我們授課節數比你們多，校本部級任老師一週上 18 節課而分校教師卻要上 20 節課我們並不輕鬆。因此剛開始時溝通是比較不良，溝通管道也不多只有在周三進修時大家才會聚在一起可是短短的 2、3 小時畢竟有限。慢慢的這 2 年來是有比較好一些。此外校網上的公告也發揮了溝通的功能，分校老師也常從校網上獲知本校行政同仁公告研習資訊或是活動計劃等訊息。再這一點上是否有比以往進步許多，但仍需增加面對面溝通的機會，畢竟見面三分情，有些是當面說明可避免誤解。
（訪 A980301）

整併後學校每年有兩次的校刊提供交流，學校也有校網可以提供訊息和交流，但似乎仍有許多老師未能善用校網來獲取訊息，需要多多推廣。
（訪 E980311）

學校有發行校刊也有網站，但我覺得都還是本校使用的比例較高。校刊也是，多為本校的消息，分校就一小塊篇幅。消息的傳達上，總是會有落差。一些重要行事上，我們主任常會交待不夠清楚，使得我們執行的老師經常得親自與本校行政連絡，才能了解。再者，一個學校分了四個校區，在消息傳達上本就不比同在一個學校來得快速、正確。所以只能依賴校網的公告及本校行政會議後分校的朝會報告。但我們主任時常交待的有出入，又對電腦不熟悉，無法從校網上的公告轉知老師。所以對我來說我們和行政之間的管道不太通暢。
（訪 G980316）

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後與學校行政人員的溝通管道初期是不通暢的，甚至有些因資訊的傳達有落差而產生誤解。分校與本校行政間的溝通除了仰賴分校主任回本校開會帶回來的訊息以外，學校全球資訊網站的學校行政公告欄也肩負起本校與分校間溝通的重責大任。分校教師須每天上學校網站以獲得到本校重要活通知，例如校外教學活動乘車時間車次表等資訊。此外也有受訪者對於分校教師只一味的接受本校行政同事的告知何時要交什麼檔案或是何時辦什麼活動，卻不能一起參與討論怎麼做而有怨言。分校教師彷彿是工廠中的生產者，上面何時下訂單分校老師就得依約交貨，有種沒受到尊重的感覺。分校教師認爲分校主任應負起大部分與本校溝通協調的責任，不應只有把工作帶回來分配下去，也應把分校老師的意見轉達到本校。

三、學校層級調整後，對教師心理層面的影響有何改變？

行政工作量繁瑣，教學品質無法如預期中進行，本校教師的身心均感疲憊。（訪 D980310）

因變為分校,很多行政工作都在本校辦理,分校只需配合辦理,所以工作壓力變得較為輕鬆。同仁都分在不同的四個校區工作,一週約一次才聚在一起研習開會,所以熟悉度不夠。（訪 H980318）

一個學校四個校區，而其中的三個分校本來都是獨立學校，因此各校區間本就有不同的相處模式，加上大家平日是分散在各校區工作，所以還是多少有些疏離。（訪 G980316）

剛開始時對分校老師的心理層面影響很大，分校老師普遍有一種好像被拋棄的感覺因為沒有了校長，校名前又被冠上另一所學校名字。這對分校原有的老師心理上大多不能調適，加上彼此間原就陌生所以剛開始時分校老師有一種我們是細姨仔子…爹不疼娘不愛的心態。（訪 A980301）

本校比較忙，分校比較涼。」這造成同仁之間心理的不平衡，每次到本校

開會，都會覺得本校氣氛特別忙碌、特別凝重。沒有同生死、共患難共同為學校，為車城國小一起打拚的同事情誼，彷彿我們是站在不同陣線，缺乏凝聚力。（訪 F980314）

我想將校區分為四個後，校區間教師相處的機會自然變少了，上班因位於不同校區，自然沒有接觸的機會，下班後老師們各自回家休息，除了年紀相仿、無家累的老師們還會利用時間做聚餐、共同玩耍聊天，其餘要碰面的機會少之又少，在這樣的環境下，老師因距離問題間接造成疏離感，我想，這個問題是無法避免的。（訪 C980308）

對於教師心理層面的影響：本校工作同仁確實在工作上有較多的壓力，分校的老師大多只要扮演好教學的工作，壓力較小；分校和本校的同仁相處上有分區分小團體的狀況，畢竟同校區的同仁還是會比較熟，對於不同校區不常聯絡的同仁會有疏離感也是難免，畢竟工作環境並沒有因為整併就合併在一起。（訪 E980311）

綜合以上之訪談意見分析，對於學校層級調整後分校教師心理衝擊較大，因原學校被「矮化」爲分校，有一種被遺棄的感受。而改爲分校後行政工作均在本校，分校教師均感到工作壓力減輕；相反的本校教師的工作量變多壓力也變大。而本校教師在新成員加入後因接觸時間少、工作多，加上又不在同一校區服務因此與分校老師有疏離感是在所難免。在工作量不對等的情況下，分校教師心理上總有我們好像不是「一家人」的感覺。

四、學校層級調整後，學校行政人員是否更重視教師（本校及分校）的意見?

當然是不太重視分校的意見！在我看來，分校對校長而言是「食之無味，棄之可惜」只要我們乖乖地，把學生顧好，不要扯他後腿，如此就好。凡事還是本校為主，分校沒有事就好。之前語文競賽的事也是，既然同是車城國小，為什麼分校小朋友得了校內第一，卻是派本校小朋友去參賽呢？我們提出意見

後，校長仍是堅持本校為主，所以我們提出的意見有用嗎？（訪 G980316）

好像會,畢竟來自不同四個校區,每個校區的學校生態都有些不同,只是最後都還是聽校長的,校長覺得他的想法和做法是最好的呀！（訪 H980318）

否，凡行政以方便作業為最高指導原則，以節省時間成本，否則將無法應付許多時效性公文、表單填報。（訪 B980302）

在某部分較能夠重視分校教師之意見。（訪 D980310）

理論上應該更注重分校教師意見，但有時行政程序及時效上，無法做到聆聽每位老師的意見想法，長期下來對於分校教師的意見則會有所忽略，這樣的隱性問題是我們更需要去重視的。（訪 C980308）

很現實的，本校資源較多、學生較多，多數的力量當然比較大，分校老師的意見可能視為較小範圍，代表性低，自然受重視程度就低很多。（訪 F980314）

學校層級調整後剛開始時大家都在互相磨合，這不能怪校本部行政人員疏忽啦因為突然增加出那麼多人，資料彙整的工作也增加有時是較不能接受分校老師意見，好像說我在做你在一旁輕鬆還一直囉唆，不然換你來做做看。那一直到今天本校行政同仁是有在改變，分校的意見慢慢的也能被接受。
（訪 A980301）

整併後,行政人員對於老師的意見都能夠尊重且重視,但是人多校區分散,在取得共識方面總是有實施的困難，分校主任便需要在此當分校老師的發言人，適時的替自己校區的老師發言。（訪 E980311）

綜合以上之訪談意見分析，對於學校層級調整後分校教師認爲分校教師的人數少力量小，意見較不受到本校行政人員的重視，本校教師也有這樣認爲。

而本校兼任行政教師則認爲不是不重視分校教師意見，而是許多情形根本來不及討論，當下就必須決定該如何進行。此一認知上的差距無形中拉遠了本校教師與分校教師的距離。

肆、保證性構面上之分析

一、學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能更加主動積極解決教職員工的問題?

行政人員多半是導師兼任，因此在班級及行政之間難免能夠做到兩者兼具，所以答案是否定的。(訪 D980310)

本人覺得沒辦法，因為聯繫不便，許多狀況常常無法立即處理，進而影響行政人員積極處理之意願。(訪 B980302)

學校行政人員對於分校教職員工所面對的問題都能夠主動積極解決，教師在請假及派遣代課都是經由本校教務處和人事打理，其他例如教科書缺漏補齊、經費申請等等，都需要透過分校主任當本校和分校的橋樑，共同解決問題。(訪 E980311)

學校層級會進行調整，這種現象幾乎都會出現在偏遠地區，因當地人口流失而產生學生人數不足，就此環境而言，要找到代理代課老師就有所困難，若老師請假要找代課老師就不容易，因此，行政人員就需要更主動積極處理代課問題，而這個問題應普遍發生在偏遠地區，特別是層級調整後的學校更為嚴重。(訪 C980308)

層級調整後，理應當更重視溝通，而本校行政工作沉重，「該做」的工作就應接不暇，軟性溝通就少很多，取而代之的都是硬性的「通知」，通知教師該做哪些事，而不是行政跟教師討論出一個可行、適合當下情況的方案，這種溝通方式顯得較消極。(訪 F980314)

分校老師的事病差假派代課部份是由校本部來處理，其他分校老師的問題

本校行政人員也幫不上什麼忙，就連暑假時分校辦理夏令營也不見校本部的主任組長過來支援關心，都是分校主任帶著老師從事頭到尾辦完。（訪 A980301）

在分校請假是比較好請，但找代課老師就都是全部仰賴本校的行政人員。以我來說，我都會以調課的方式來處理，因為代課老師真的不好找。若是能夠，主任是可以幫忙代課的，但我分校主任不曾主動提出過。所以我感覺本校的行政還是維持他們應做的工作，而分校行政就是多一事不如少一事的感覺。（訪 G980316）

綜合以上之訪談意見分析，分校教師感受到對於學校層級調整後學校行政人員是不夠積極的態度解決教師的問題，例如事病假聘請代課老師、暑假舉辦夏令營本校無法支援等問題。分校教師也有認爲分校主任是抱持著多一事不如少一事，得過且過敷衍的心態。本校教師則認爲因爲聯繫不便，狀況發生時常常無法立即處理，進而影響本校行政人員積極處理之意願。

二、學校層級調整後，您認爲學校行政人員是否更具有危機處理及解決問題的專業知能?

在分校，主任則是自己決斷的能力很差，什麼都要問本校、問校長，更是沒有解決的能力。所以我並不認為學校行政人員的危機處理及解決問題的專業知能會隨著層級調整而改變，重點還是在於行政人員本身有沒有這樣的能力。（訪 G980316）

學校行政人員是否具有危機處理及解決問題的專業知能,與學校的層級調整無關,而是與行政人員的能力與經驗有關。（訪 H980318）

是，被強迫成長，一起一般學校面臨更多複雜狀況，成長速度與壓力指數成完全正相關。（訪 B980302）

每學期均有行政反省的實施及分享，使行政人員在此方面更有充足的專業之能與應變能力。（訪 D980310）

學校層級調整與行政人員危機處理等能力應相連性不高，若勉強來看，談到會有所幫助的部分本校行政人員大都處於本校區內，因為還要處理其他校區偶發事件，這樣的學習環境給予相關人員學習相關處理能力，這種經驗是沒有其他校區的學校無法學習的。(訪 C980308)

危機處理能力，這並不是在教育理論中可以學到，靠的是不斷累積的經驗，還有資深教師和新進教師之間的經驗傳授。(訪 F980314)

…….. 這個跟學校層級調整的關係個人覺得沒太大差別，只要是學校老師都應具備危機處理的專業智能與能力……..。(訪 A980301)

大多數教師認爲只要是學校行政人員都應具有危機處理及解決問題的專業知能與學校層級調整較無關聯性與教師個人經驗有較大的關連性。訪談資料中有分校教師提到其校區主任在解決問題能力極危機處裡能力是不足的，凡事都要請示過校長才能決斷，這會影響危機處裡的效率與教學品質。

伍、可靠性構面上之分析

一、學校層級調整後，您認爲學校各單位是否有更爲明確的行事曆、實施計畫 並能確實執行？

行事曆有明確記載各項活動，而執行方面大部分也都能確實執行。

(訪 D980310)

學校為因應校區調整而連繫不易的情形下，更會用心找機會增加溝通的機會，行政人員更因此希望建立更完整明確的行事歷來告知各校區教師們學校行事已利行政相關作業，但至於計畫是否能確實執行則有所困難，除了靠校區主任監督、執行計畫，其餘行政人員無法有效迅速給予支援，而往返聯絡容易造成傳達上有所誤差，因此，以行政的角度來看確實會減少行政作業時間，便會提前製作行事曆給予老師更多時間來配合行政作業。(訪 C980308)

行事曆學期初都有明確的給每個教職員，可是不管分校或本校，似乎都不太在乎什麼時候要做什麼事?是否要提前準備?只有在要教成果或辦活動的前幾週才會有所動作，感覺像是突然冒出來的工作，當然我們都會確實執行，但是結果呈現就較應付性質。(訪 F980314)

這一點改變就沒那麼大，原本獨立學校時就有行事曆或活動計劃只是現在改成用校本部的形勢曆法及計畫而已。分校主任藉由一 週一次的行政會議帶回來的訊息傳達給分校老師知道，然後就照著做。(訪 A980301)

學期初的校務會議中會發給老師們本學期行事曆，大致會照行事曆上的事項運作。但學期中仍然會有一些突來的計畫要做。(訪 G980316)

與之前為獨立學校時差別不大,都有明確的行事曆、實施計畫都能確實執行。(訪 H980318)

學校在整併後有明確的行事曆和實施計畫，也都有掛在學校網站供分校同仁下載參閱，並會在學期初將行事曆公布。(訪 E980311)

多數受訪教師對於層級調整後本校各處擬定之行事曆或活動計劃，多數是持肯定的看法，認爲與層級調整前相比較起來改變不大。學校各單位均有明確的行事曆、實施計畫並能確實執行，不受學校層級調整影響。在此一構面上教師是滿意學校行政服務品質。

第三節　國民小學層級調整後教師工作滿意之現況分析

學校組織的運作除了要有良好的行政結構之外，身心健全的教師更是關鍵性因素。以學校來說，整體的編制結構，差異不大，然而親自走訪學校後卻可發現各校之間的差異不小，主要的關鍵原因出在生活於其間的「人」;成員間的

互動人際關係，個人對主管的看法、以及個人在工作的成就感受等都是決定組織運作績效的要素。。今就工作本身、校長領導、工作報酬、人際關係、工作環境等五個足以影響教師工作滿意各層面與綜合討論來做探討。

壹、工作本身構面上之分析

一、學校層級調整後，是否對教師（本校及分校）的行政工作的分量產生影響？

整併後行政工作的分配不均，分校教師不需擔任行政工作，本校個個老師都有一個到兩個行工作，工作量比起整併前繁重兩倍到三倍。（訪 E980311）

行政工作只能由本校同仁擔任，造成擔任級任的同仁必須兼任行政，蠟燭兩頭燒影響學生受教品質與行政效果。（訪 B980302）

依目前的狀況來看，確實本校、分校工作分配不勻的現象，在有現在編制下分校教師接行政職機會不多，加上分校班級人數較少相對於本校的工作量當然輕鬆許多。（訪 C980308）

本校行政工作量比較多（訪 F980314）

以分校主任來講校本部主任只有四節課，分校主任卻有 6 節課。校本部主任只負責某一處室工作而分校主任卻是啦七啦八的工作一堆涵蓋教訓總三處工作，主任差了 2 節課級任與科任老師與本校教師也差了 2 節課，分校只是不用擬定計劃執行上是跟本校相同的份量，在這一點上個人以為學校層級調整後本校與分校教師因工作性質不同，在工作的負擔上也不一樣，行政工作上的份量明顯是本校多於分校，但也在授課節數上予以減課的措施。所以不能就此斷定分校教師行政工作份量就比校本部的老師較輕鬆。（訪 A980301）

分校不用接收公文，但也因此消息的傳達也就慢了、不準確了。工作量多或少實在是很難比較，就我來說，誠如先前提到的，我的工作幾乎是包山包海

了。而且我還有 20 節課還有一個班級的學生要顧，相較保力的其它老師來說是多了些。甚至我都比分校主任的工作還多了吧！可是這樣的工作量和本校的老師一比，又好像芝麻蒜皮般了。但一般說來分校的工作量確實是比本校輕鬆。(訪 G980316)

學校層級調整後，本校教師明顯感受對行政工作的分量的加重，而分校教師的行政工作的分量減輕。因爲分校教師免兼行政職務，也無行政津貼；行政業務全都加諸在本校兼任行政職務教師。分校教師只需配合推動本校各處室所計劃之相關活動，收發擬定公文工作權都由本校教師一手攬下。試想層級調整前爲四所學校，層級調整後只剩一所小學，如此一來本校兼任行政職務教師或是一般教師的工作量何其多。而分校教師或分校主任工作量何其少矣，此一差別在本校教師與分校教師間形成一種心結--即是你不明瞭我的累，我好想到分校去輕鬆一下；分校教師則認爲本校兼任行政教師已領有津貼又減課，想當然爾就必須爲我們服務，學校並沒有虧待你們。

二、學校層級調整後，在自己的教學工作及行政職務上，有否讓您感覺更能發揮自己的所學專長? 有否增加工作壓力?

整併後和整併前對於發揮個人專長並無顯著差異，但明顯的，整併後的工作量比較大，相對的壓力也較大。(訪 E980311)

無法全數發揮，因為蠟燭兩頭燒再加上經驗、能力不足，頗為遺憾。(訪 B980302)

無法讓筆者有時間為教學多做額外的補充，同時，也增加工作壓力。(訪 D980310)

由於行政職是由校長指派，並不是按照專長來安排職位。帶班兼任行政的情形是因為本校位於較偏遠地區加上分校教師較無兼任行政，以班級數制定行

政缺大多將行政缺安排在本校。因此對本校兼任行政之導師工作負擔較大，許多事務需要同時處理，對於本校教師而言壓力則較大。(訪 C980308)

學校層級調整之後，行政工作的重擔便很明顯的座落在某些人身上，這也表示工作量分配上有些問題，當工作量太大，每一件事情若都要超越自我，那肯定是沉重的負荷，在過度工作量之後，心理便開始疲乏於工作，真的就把教育當作是「工作」，而非作育英才的志業，當每件事情開始流於應付的時候，工作成就感便降低，即使自己有專長，也無力去發揮，甚至對任何事情都退避三舍，得過且過。(訪 F980314)

工作壓力當然是相對於工作的分量的多寡而定，感覺學校層級調整後，分校老師或是本校老師都比以前更為忙碌，常常聽到都是抱怨又要交什麼成果資料課都上不完等聲音，可想見工作壓力是比以前大。(訪 A980301)

沒有，一點都沒有。在國小，社會科教學哪算什麼專長？教學工作及行政上根本就用不到之前所學的東西啊！全部都要再靠自己摸索及其它老師的指導了！工作壓力我有增加，而且多很大！(訪 G980316)

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後教學工作及行政職務上，無法發揮自己的所學專長且工作壓力比學校層級調整前大。行政職務均由校長一人專斷決行指派，並不是按照專長來安排職位。所以本校教師與分校教師均感到無法發揮自己所學專長，而且教師感覺到在層級調整後工作壓力比層級調整前爲大。以研究者本身經驗推論其原因與現任校長初次擔任校長，急於想有一番新作爲有關。學校工作量的分配本校教師也認爲不平均，工作中彈明顯落在某些人身上。總而言之，學校層級調整後，在自己的教學工作及行政職務上，本校與分校教師感覺無法發揮自己的所學專長且工作壓力比學校層級調整前爲大。

三、學校層級調整後，是否對學生的學習產生影響？

學生對自己的學校變為分校極不能接受,很多校內的活動都在本校舉行如暑期夏令營等,常常給學生有在他人屋簷下的感覺。層級調整後許多活動都在本校舉辦動分校學生學習極為不公平。(訪 H980318)

學校層級調整對學生來說，只是從保力國小變成保力分校，校長不見了，主任少一個，如此而已。學生們的學習場所還是在保力，接觸的人還是保力的學生。四個校區間也不會說時常聚在一起上課，也很少有互相交流的機會。因此沒有很大的改變！(訪 G980316)

剛開始分校學生表現是比本校學生稍差，帶學生到本校參加比賽時分校學生較容易害羞，所以成績不是很理想，慢慢的我們給予鼓勵及心理建設後分校學生也激起自己的好勝心，輸人不輸陣嘛，後來在語文競賽和慢跑比賽分校學生都有不錯的成績表現。這種比較的心態我認為在調整為分校前與調整後來說對於分校的學生學習態度是有正面的意義及影響。(訪 A980301)

曾經班上學生跟我說：「為什麼來我們分校的都是代課老師?而且有些老師都怪怪的,是不是我們比較爛,不被重視,難道我們分校的學生就不是學生嗎?」這句話聽起來是讓人倍感心酸的，這也呈現了一個問題，層級調整之後，除了硬體方面要維持一致，不要讓人有偏廢的感覺，在軟體師資部分，也要取得一個平衡，否則就如我們班上學生跟我說的話，是不是他們就比較不被重視，感覺輸了人家一截，對於學習自信心上大打折扣。(訪 F980314)

個人覺得層級調整後對於學生的學習會有所影響特別是分校的學生，在教育經費有限的情形下，若領導者無法正確分配資源，則容易產生將資源集中在本校的情形，相對來說對於分校學生就不公平，在付相同學費下，學校給予的環境有所差異，則容易產生學習上的差異。(訪 C980308)

學生的學習較多元化，和過去的選擇性相較之下也比較多。(訪 D980310)

課程方面並未受影響，除了兼任行政工作的老師有時較無法兼顧教學品質。(訪 B980302)

整併後學生在學習上產生了些微影響，分校和本校學生並不熟悉，但在全校性的活動時卻又要集聚一堂，常常會有本校分校之間學生的對立，至於其他學習態度和效果並沒有因為分校本校而有太大的改變！(訪 E980311)

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後是否對學生的學習產生影響有分歧的看法，分校教師有人認爲是有負面的影響例如活動都在本校舉辦影響學生受教權益，但也有認爲沒太大改變；或是有分校主任認爲分校學生多了與不同校區學生競爭的機會可增加自信心。本校教師則認爲對本校學生沒有影響，原因是分校是就地調整爲分校學生仍留原校就讀，並不是合併在一起上課。因此層級調整後對學生的學習影響較大者爲分校學生。

四、學校層級調整後，是否對教師的教學工作產生影響？

學校整併後，對於教師的教學工作並沒有產生太大的影響，和整併前沒有特別的改變。(訪 E980311)

整體而言並未受影響，除了兼任行政工作的老師時間常被壓迫，有些作業須帶回家改才勉強能趕上進度。(訪 B980302)

教師無多餘閒暇時間充實進修，影響專業素養的增長。(訪 D980310)

層級調整後，兼任行政的教師相對負擔較大，在有限的上課時間內要同時兼顧班級及行政個人覺得有些困難，經營班級應花費大部分時間在班級上，但對於分校教師而言，減少行政的負擔確實對班級經營上會很有幫助。(訪 C980308)

教學除了科目繁雜之外，還有另外一個老師比較少正面會提出討論的事情，那就是本、校學生人數的差異問題。班級經營管理、批改學生作業、處理輔導學生問題，人數多的班級會比人數少的班級還要辛苦。(訪 F980314)

改為分校後對教師的教學工作影響不大，作一天和尚撞一天鐘，不管是之前的獨立學校或是現在的分校，老師依然要對得起自己的良心。所以影響不大。(訪 A980301)

這部分就沒有影響啦！因為我教學依舊，並不會因變成分校就偷懶不上課啦！倒是同學年的老師多了，教學上分享也比較多，讓我在教學時能注意到學生可能會發生的問題，先一步提醒同學，也可以針對容易不理解的部分多加解釋！(訪 G980316)

學校層級調整後，對教師的教學工作並無產生影響。(訪 H980318)

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後是否對教師的教學工作產生影響？本校教師與分校教師有分歧性的看法。分校教師及主任一致認爲沒有影響，分校教師因行政工作減輕後有較多時間經營班級。而本校教師所任教人數因與分校相較是多出很多且大多須兼任行政工作，所以本校教師普遍認爲層級調整後工作量多且兼任班級導師，無暇做課前準備或個人進修對教學工作是有負面的影響。如能適當調整工作分量對教師的教學工作會有正面的幫助。

貳、校長領導構面上之分析

一、學校層級調整後，校長平時對工作的要求與態度，您（本校及分校教師）感到滿意?校長的領導方式您是否覺得滿意?爲什麼?是否能舉例說明。

整併後，校長對於工作的要求和態度很強硬且堅持，身為本校同仁在本校擔任行政工作很不開心，因為多做多錯，校長並不會體諒同仁在繁重業務後所

犯的行政錯誤，動不動就罵同仁、大小聲，校長不懂人與人相處應該互相尊重，總是為自己的惡言相向找藉口，對於管理人的方面徹底的失敗。（訪 E980311）

工作要求沒有問題，但態度應立即修正，凡事以和為貴，以人和為主的思考方式。 並不滿意其領導方式，因其與人溝通的方式魯莽，造成同仁許多不必要的心裡負擔，甚至有時會惡言相向、恫赫威脅，實不足取，有失領導人之格調。（訪 B980302）

依本校狀況，本校校長尊重資深老師，禮遇他們到分校教學，而本校教師以年輕為主，加上行政人員較為年輕較血氣方剛及經驗不足對於偶發事件無法快速有效的處理，當無法給予支持或減輕工作份量時則容易造成些許衝突。接著本校位處於較偏遠地區，此時若校長也是經驗不足之新手，在這麼特殊的學校環境裡，當發生一些偶發事件時，上面階層若無法果決處理，在校區分散聯繫不易的情形下，則容易將問題複雜化。舉例來說，當教育部等臨時要推動某些政策，校長急於完成其政策業務，在分校溝通協調須花費較多時間加上行政人員大都位於本校，因此這些臨時政策的推動工作變成是本校負責執行，而本校教師大都身兼數職的情形下，領導者若沒有適時分攤工作及正確領導政策推行，當然會造成一些教師的不滿。（訪 C980308）

校長決策能力讓人汗顏、校長領導方式像流氓、校長領導方式假民主、校長領導方式太獨斷。（訪 F980314）

校長對工作上的要求與態度個人認為是見仁見智，應該是校長個人領導統馭而定有心想做事的校長，難免在過程中會遭人批評有時操之過急會得到反效果。一開始是較不順，畢竟一所學校三間分校的學校在目前可能是只有我們這所學校，現在是比以前好些。（訪 A980301）

校長總是要分校的同仁體諒本校同仁的工作量大，要多包容。又時常對分校老師說也不過就這麼幾個學生而已很好帶，作業也才幾本，一下就改完了。

這麼輕鬆了，如果還要跟本校一班 30 個學生的老師計較的話，不然就來本校試看看。校長總是這麼說，我覺得是很看不起分校的老師。…….再者為什麼分校班級學生數少，導師的授課節就要是 20 節呢？一樣是導師為什麼本校就是 18 節呢？計較那兩節課其實也沒有什麼意義，但校長給我的感覺就是「你們在分校，很輕鬆啊！所以要多上一點課」這樣的感覺實在很不好！再來我覺得校長不會帶人，像在保力，他也明知主任沒有能力做行政，也知道大部分都是我在處理，但永遠不會對我說聲辛苦了！這樣怎麼帶得到我的心呢？（訪 G980316）

校長平時對工作的要求與態度,並不會因學校層級調整而有所不同,他還是會用一樣的態度及領導方式辦學,唯一不同是會加強各校區的聯繫工作。還有一點令人極為不滿的是,會以〝若有不滿,可調來本校呀!〞好像這樣就可以威脅分校老師似的。（訪 H980318）

綜合以上之訪談意見分析，有受訪者對於學校層級調整後一位校長領導四個校區的教師、學生，還需面對家長及社區，有時較情緒性的語言抱持著體諒的心情。但多數受訪者認爲校長領導風格應改變粗暴的方式，當行政人員因年資淺經驗較不足而犯錯時，校長不應破口大罵、出言恫赫甚至口出穢言，如此均有傷領導者的風格。校長對分校教師常說的是如果你有意見歡迎你來本校，聽在分校教師耳裡總覺得不是滋味，久而久之應負敷衍的氣氛會在分校教師間蔓延，對學校教學品質當然不是件好事。例如：學期末時校長要求教師要交出教師教學檔案及學生學習檔案，這本來是件正確的事。可是當有老師延遲交出時，校長便會在開會時當場點出未交者姓名，甚或以考績威脅。如此的領導統馭能力常令教師覺得不如調校，所以校長來到學校已滿兩年，每年均有老師調到鄰校去的情形。因此在這一訪談題目上教師是對校長的領導構面上是不滿意的感受居多。

二、學校層級調整後，您（本校及分校教師）對校長所分配或指派的職務工作感到滿意?協助同仁解決困難的態度感到滿意?

校長在解決同仁困難這件事上，我覺得校長就慢很多拍。他給我的感覺是，

他做的任何事都是在為他自己的校務評鑑做準備，只為他自己，沒有真的為學校、為學生、為老師設想過。（訪 G980316）

老師對校長指派的職務或工作大多沒什麼特別的看法，不能接受又如何？當初接受聘書時內容有提及到願意接受學校指派的教學及兼任行政工作，有句話是這麼說不滿意但只能接受可能就是這種態度吧。（訪 A980301）

工作份量分配不均，校長太依賴某些人的才能、責任感或是辦事能力，這是一種扼殺。（訪 F980314）

本校行政職幾乎都以本校教師為主，在工作量增加的情形下，對於本校教師必須去平分所有的工作量，這對同酬不同工的情形當然會有所怨言，若相關行政人員不給予適時鼓勵及增加福利下，當然會對目前工作份量會不甚滿意。（訪 C980308）

不滿意，辭不掉的行政工作是一種壓力。校長對於我的問題常常不置可否。（訪 B980302）

校長在分配工作盡量要求工作量分散，但指派工作常常不經詢問同仁意見，是否可以先讓老師先填寫志願表，依照志願表來分配工作，會較恰當也較適切！同仁有困難或者在行政上遇到問題，校長常常破口大罵，或者在犯錯後找罪人的感覺，常常讓同事們感到無力且不悅！（訪 E980311）

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後校長的領導統馭能力是質疑的，尤其是一人身兼四所校區的「大」校長，更應有授權分校主任獨當一面的智慧和知人善用、情緒管理等能力。本校教師對校長指派的工作不均，指派的職務沒有適才適所讓本校教師感到不滿意。協助同仁解決困難的態度也讓教師覺得欠他人情。在這一訪談題目上分校教師因爲與校長直接接觸的機會相對於本校教師爲少，所以對校長領導的感受沒有本校教師來的強烈。這二年，每到學年結束時就有組長提出辭呈，表面上原因是個人生涯規劃，但真正的原

因是對校長的領導提出無言的抗議。

叁、工作報酬構面上之分析

一、學校層級調整後，是否對您（本校及分校教師）的非教學工作產生影響？

我覺得學校層級的調整是不致於影響教師進修的，只要排課問題能解決，其它老師及行政願意互相協助，還是能讓老師去進修的。但如果是校長本身的觀念呢？這就會大大的影響了！（訪 G980316）

稍許影響,如同學年的一些校務討論,需用電話聯繫與溝通。（訪 H980318）

被強迫接任行政工作，造成暑期進修期間仍要返校兼顧行政工作。（訪 B980302）

對進修之作業或報告造成些許影響。（訪 D980310）

可能我是進修後才就職，因此，研究進修對我的影響不大，而目前因為有兼行政職位，所以對於層級調整後比較有感觸。因為許多業務都必須與其他校區做聯繫及溝通，許多事情無法直接處理，長期下來確實有所不便，加上分屬於不同校區確實在推動一些校務工作上較為不易。（訪 C980308）

要到本校研習，有點煩，尤其要聽校長無頭蒼蠅、無的放矢、冗長無趣的話。請假單還要提前給，還不知道會不會請到假，學校層級調整對於非教學影響大嗎?很多真的是，事在人為，人的問題更為重要。（訪 F980314）

是不太有影響獨立學校前老師有心想進修，學校基於不影響課務情況下多會同意。層級調整後也是如此所以在這一個問題上調整前後是沒有影響。（訪 A980301）

整併後，由於每年進修皆有人數限制，避免過多人進修造成校務及排課上的困擾，所以比起獨立校區人數當然受限；常常為了要配合學校活動，必須要做許多非關教學的活動。（訪 E980311）

綜合以上之訪談意見分析，學校層級調整後對教師非教學工作的影響是不大的，主要是因教師的進修都在暑假中進行。參與社團或社區服務工作也不會受學校層級改變而有所影響。

二、學校層級調整後，對學校提供的各項福利是否感到滿意?對目前的獎勵辦法或方式（記功或嘉獎）是否感到滿意?

學校有提供什麼福利嗎？我怎麼都沒有聽說呢！獎勵上，當然是不如本校，因為我們沒有行政工作嘛！但是我沒有做事嗎？做得比本校少嗎？我不覺得耶！但為什麼我都沒有嘉獎呢？而且，校長曾經向我說，如果我想要嘉獎，那事情就要多幫忙一點、多做一點，那我少做了嗎？那我的嘉獎呢？哈哈哈！真好笑！哪有校長會用嘉獎來要求老師做事啊？做完之後，又說要再多做一點，才會給嘉獎喔！這是什麼觀念呢？（訪 G980316）

學校並未提出福利制度；獎勵部分較為滿意，因為嘉獎多以參與活動的教師為主要獎勵對象，相當公平。（訪 B980302）

就目前狀況而言，層級調整後福利並無較好，本校行政職幾乎都以本校教師為主，在工作量增加的情形下，對於本校教師必須去平分所有的工作量，這對同酬不同工的情形當然會有所怨言，若相關行政人員不給予適時鼓勵及增加福利下，當然會對目前工作份量更不甚滿意，而目前本校在獎勵教師時，在記功嘉獎上的名額限制下，校長工作責任以本校為主，而給予獎勵時為求公平會將名額分給其他校區，這其實是變相的不公平。（訪 C980308）

學校提供的各項福利?說到福利，感覺這幾年來感受到的「福利」每下愈況，事情比以前還多，可是卻沒有相對的福利。是啦!老師就該為學生付出心力、時間，畢竟教育是一個良心事業，是一種無怨無悔付出的愛，可是如果這些愛被

當作籌碼：如果你不做這些事的話，你就不愛你的學生、沒有良心，枉費月領這麼多薪資，在這樣幾近諷刺威脅的語氣下，怎可奢求學校給我們多一點福利，彷彿我們「理應當如此」去付出我們所有的心力跟時間，會累的，為什麼不要下來當一下教師看看，是否學校的要求有時會過於苛刻。獎勵的話，因為我們做的事都是「當一個老師應該要去做的」，所以怎敢去要求獎勵呢!別傻了!記功嘉獎，那是一個很醜陋的制度，總是會有人坐在椅子上輕輕鬆鬆過一天，嘉獎如數家珍的信手拈來，只要掛個名，反正有還有良心的人會幫你做牛做馬，或許他們想的是，他們以前也是這樣，他們只是順著以前的路走而已。更好笑的是，會把記功嘉獎當作籌碼，提醒你要多做一些事情，當然，我們很需要記功嘉獎，調離這個地方。(訪 F980314)

學校目前並無福利可言，譬如說老師請假就依規定辦理嘉獎都是憑老師參加選務或是消費卷發放工作人員而受到獎勵，由學校主動對於老師平時工作績效表現良好而給予的獎勵並不多，分校尤其更少大部分的嘉獎都落在本校老師身上。例如原本學校層級調整前每學期都會有教學認真的獎勵，學校會觀察在這一學期哪幾位老師的教學態度很認真而給予嘉獎。一 般說來 6 班的學校縣府會核准獎勵 2-3 位老師，學校層級調整後學校變為分校獎勵的人數減少，上一學期分校老師沒有一位得到這樣的獎勵，全部的教學認真的獎勵都在校本部，分校老師都有一種失落感和沮喪。(訪 A980301)

學校整併後，學校獎懲方面的安排大部分都以本校行政人員為優先，分校的老師很少會有嘉獎，至於是否滿意，見仁見智，本來獎懲就是多做的人給予獎勵。(訪 E980311)

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後進修研究等非教學性工作這一點來說，分校教師與本校教師有相同看法，即是層級調整前後是沒太大影響。此外對教師工作滿意中的學校福利和獎懲制度滿意與否，分校教師與本校教師則有不同的看法。本校兼任行政教師認爲制度很公平，多做事的人得到獎勵是應該的，而分校教師認爲他們在分校也兢兢業業的工作，爲什麼嘉

獎總輪不到我呢？以學年結束時學校對一整年辛苦教學的老師獎勵，會頒發教學認真嘉獎乙次的文書爲例。校長認爲本校教師班級人數多於分校班級人數，所以本校教師較辛苦應該給予獎勵；分校教師學生少較輕鬆嘉獎就免了。在這一構面中分校教師不滿意的感受是高於本校教師。對於學校有無任何福利部份，分校教師與本校教師則有一致性看法，即是學校層級調整後經費縮水，無餘力對教師福利做任何挹注，也就是說無任何福利可言，在此議題上分校教師與本校教師是一致性的不滿意。

肆、人際關係構面上之分析

一、學校層級調整後，本校及分校同仁之間的相處情形爲何?在工作上是否能得到同仁的支持與協助?學校有無辦理相關活動以增進本校及分校同仁之間的相互了解?

平日不在一起工作，本就容易產生生疏的感覺！每個星期三到本校不是聽研習就是聽校長　在高談闊談。又沒有自強活動，老師很難能有交集啊！我在工作場所，因為保力的生態較怪異，可能是主任不懂如何分派工作。所以我在處理事情上多是獨來獨往自己解決。我比較少去請求同仁的協助，因為我會覺得請別人幫忙會很麻煩別人！所以我就常自己默默的把事情做好了！（訪 G980316）

學校是有辦理一些活動來增進本校及分校同仁之間的相互了解,但畢竟不同校區,所以還是會有一些距離,但大致相處上還算是融洽,在工作上大家也會互相支持與協助。（訪 H980318）

同仁間互動良好，溝通順暢，只是學年會議、領域會議較難到齊。各項工作均能分工完成，並無大礙。學校曾經辦過教師間聚餐會晤，但參與度並不高，個人認為原因在於領導人平時與同事並未維持良好關係，導致大家參加慾望極低，甚至有被強迫參加的感覺。（訪 B980302）

本校及分校同仁會因為行政上之關係而產生些許溝通上的誤會，少數同仁

願意額外騰出時間協助，多數同仁則無，會定期舉辦餐會，藉由餐會聯繫各校區同仁之情誼；也會藉由布置場地來達到同仁間的向心力。（訪 D980310）

層級調整後理論上應多辦理相關聯誼活動以促進各校區的情感交流，以本校目前來說，辦理相關活動次數不多，所以同事間相互交流的情形不佳，所以無法完全瞭解各校區同仁的意見，在此情形下確實無法有效達到同仁們間的支持。（訪 C980308）

本校跟各分校的氛圍不同，相處的模式也不一樣，而同事間會互相交流分享在各自學校內的情形，私底下的聚結，是可以增進相互了解，而且也是一個發洩的管道，在想法有一致性的的一群人，常會組成一些團體，一個非正式的組織，這是很正常的事情，可以共創目標，並且協力達成，這樣的力量對於學校事務的推動是一個很強大的力量，可是學校目前不會用這股力量，反而在壓制這股力量的形成。學校有辦理一些相關活動，讓同事之間能夠更了解，可是太落於應酬的形式，沒辦法起互相了解的作用。（訪 F980314）

剛開始是有點隔閡會分你是本校我是分校，慢慢的到今天相處情形已經改善很多，畢竟調整學校型態為分校或是接受多一所分校，這都已是事實沒辦法改變。所以要改變自我去和其他人相處。同一學年的老師因須共同討論教學或是活動配合等工作，都必須一起完成彼此間要互相合作，所以目前在工作上都能得到同仁的協助。……. 我反而較懷念之前獨立學校時，學校每年都有一次的自強活動到外地旅行，當時大家一起出遊同事間在車上或是飯店中相處和樂的景象，到現在都還記得。變為分校後可能因為人變多了經費較不足，現在連餐敘的活動都變少了這是很可惜的地方。（訪 A980301）

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後教師工作滿意人際關係構面訪談中，透露出本校教師與分校教師的關係是疏離感多於親密感，常接觸的是年齡與興趣較契合的教師，多數教師因工作環境是分離的平時相處機會也不多。加上學校舉辦的聯誼活動少之又少且流於制式化，教師參與率、參與意願低落，學校也就順勢停止辦理教師餐敘聯誼活動。如此一來，本校教師

與分校教師的關係是愈加陌生、疏離，也較易產生因不了解而對工作連繫上產生誤會。

伍、工作環境構面上之分析

一、學校層級調整後，您（本校及分校教師）對學校安排的授課學習領域（科目）及授課節數是否感到滿意?爲什麼?

授課領域方面因為是導師，包班制，所以也就沒得挑剔了！但授課節數上，就像我上個題目中回答的，「為什麼分校導師就要 20 節課？只因為學生人數少？作業很少很好改？沒有行政就多上點課啊！」如果校長一直是用這樣的態度來看待分校，我想會更加深本校和分校老師間的隔閡吧！所以我覺得問題癥結還是在校長的態度吧！（訪 G980316）

對學校安排的授課學習領域（科目）及授課節數並無不滿的地方,倒是對分配的教師有些不滿,為何把有問題的教師都分來分校,這樣對分校的學生公平嗎?（訪 H980318）

滿意，因為一切正常，均符合規定。（訪 B980302）

層級調整前後授課課目及領域還是依本身能力和工作職位有關，而授課節數則是依校長及校務會議所決定，與層級調整相關性似乎不大。（訪 C980308）

分校因為較少行政工作，授課節數會比較多一點，但是困擾我的並非節數的多寡，而是要準備的科目變得多且雜，以我自己為例子，我得要上國語、數學、自然、藝術、資訊，其中資訊要上三年級及六年級課程，為了應付所有的學科都有點應接不暇，自己能彈性使用的結束也減少很多，最怕學校突然有活動，或是成果的呈報，表示我得壓縮自己的上課時間，去進行學校的活動，讓人感覺時間似乎都是在追著我們跑。授課科目多且雜的話，要掌握教學品質便困難很多，當然啦，老師備足課是老師的職責，可是還是希望有更多的時間精實授課內容。在這方面，本校的若能提供人力資源給分校，或是以其他的方式聘請專任教師，會讓學生學習更精實，分校老師有更多餘力準備教學。

（訪 F980314）

對於這點個人以為本校主任組長每週授課減少年 2-4 節，是因為他們擔負活動計畫擬定收發公文及上級機關教育訪視等工作較重，但也不是每週都有活動。對分校教師來說授課節數多於本校教師這點是有些不同的聲音，有老師認為我們也在執行本校的計畫也提供成果資料給本校各處室，所以在這一點上部份分校教師是有些不太滿意的看法。（訪 A980301）

整併後，本校工作量大，但是相對的授課時數也有刪減，時數和學習領域的安排較為清楚也簡單，方便老師在教學上做準備。（訪 B980302）

綜合以上之訪談意見分析，受訪者對於學校層級調整後教師工作滿意工作環境構面訪談中，對學校安排的授課科目與每週授課節數，分校教師在訪談中對每週授課節數多於本校教師，是不滿意的。分校主任每週授課節數多於本校主任，也是不滿意的。相反的，本校教師與本校主任是滿意的，認爲是符合規定和校長也認同因爲本校教師、主任工作量多於分校教師與分校主任，少上點課是理所當然的。因此在此一工作環境構面上，分校教師是不滿意的感受與本校教師滿意的感受是南轅北轍的看法。

第四節　國民小學層級調整政策實施後學校行政運作的困難與因應方式

學校行政層級的調整對學校來說是學校組織規模的重大變革；對地方來說也是社區生活文化活動傳承型態的改變。學校師生、社區家長原本習慣於既有的學校文化生活習慣。但是在突然間，學校要被改制爲分校了，原來教師生活的步調一下子被打散了，教師心中會有疑慮和不安，因而產生抗拒，這是無可厚非之事。況且，學校層級調整並非只是一紙行政命令，以人數爲準說調整就調整。它必須考量到學校、及地區的特性，調整的方式也攸關學生學習的成效，學校及社區家長的反應，配套措施，資源整合等諸多問題；教師是學校教學成敗的關鍵者，且是站在教育的最前線。以國內目前少子化狀況的發展和地方教育財政支出負擔日益吃重的情形下，學校層級調整的問題，是教師和學校行政人員未來勢必會碰到的問題，教師在學校教學上如何發揮智慧，行政人員如何妥善規劃因應學校層級調整所帶來諸多的困擾，是學校教師和行政人員必須事先考慮的問題。

屏東縣實施學校層級調整政策至今已有五年，層級調整後學校行政運作實施有各種不同困難處，教師工作滿意情形也有多樣性的呈現。以下針對訪談資料中學校行政服務品質與教師工作滿意，提出學校行政運作上的困難與因應方式：

壹、學校行政服務品質方面

一、學校層級調整後學校整體環境品質未見提升

多數教師對於層級調整後教師對學校行政提供服務所呈現有形實體部份，包括學校硬體設施、提供的設備及資源的實際感受，皆持負面的評價。不論是本校或分校整體環境品質教師認爲是沒有改善的且退步。例如：

學校調整型態為分校後，政府給予之軟硬體經費補助並沒有增加，且鄉下地方一個本校須兼顧三個分校經費更顯拮倨，因此原有設備能用就將著用，如

果損壞修繕經費恐怕就不太夠。因此現有環境品質能維持現狀已算不錯遑論提升環境品質了。(訪 A980301)

學校建築方面的硬體設施品質有提升；但教學方面仍沒改善，無論是硬體或軟體均尚有提升的空間。(訪 D980310)

其原因在於學校被調整成分校後，經費預算的編列改以分校的規模來編列，但學校是採原地被調整成分校的方式辦理，學校的歸模、大小環境依舊，所以各項經常費的支出並沒有改變，但是經費卻減少了，至於不足減少的部份，當然就必須由本校來負責支援，這對經費原本就拮据的本校來說，如同雪上加霜。獨立的一所學校經費原本就不多，一切只仰賴上級補助更何況加入三所分校後，經費的支出更顯不足。

學校應該積極爭取政府及社會地方資源等經費來源補助，改善並充實學校硬體教學設備，以提供教師教學所需。

二、學校層級調整後學校人力過於精簡，兼任行政教師負擔重無法維持以往學校行政服務的品質

學校調整爲分校之後，除了一般之正式行政業務量，例如：文件、公文之處理，各種評鑑工作負擔等確實降低，減少教師行政工作負擔之外，但在正式行政工作外的雜務，一樣須由教師處理，而且未兼行政工作之教師，其課務量也比較多。而分校行政人員只剩分校主任一職，然而仍有大部分行政工作與相關的活動仍要持續辦理，在工作量上沒有減少卻刪除職位相關津貼及福利的情況下，分校教師一致感到不滿意現行制度。而本校兼任行政工作的教師也因接收分校後增加行政工作量而倦勤，因此每一新學年開始常見兼任組長的教師請辭兼任行政讓校長及主任傷透腦筋。因此在層級調整之後，學校行政組織結構無論是本校或分校教師多數均感到不滿意。例如：

在學校層級調整後，行政編制改為整併後班級數大小設立行政職務，外加分校主任一人，其實就是變相的減少人事開銷，整併後行政人員工作分量及壓力增加，雖然整體而言行政人員是有增設分校主任一員來協助校務推動，但各分校行政人員變少，分校主任必須身兼數職；而在本校方面因與分校進行溝通

上因為未屬同一校區，相對需多費更多時間精力而進行溝通協調。（訪 C980308）

一個學校最多接收一個分校，人員編制較能維持良好運作，教師的行政負擔會較輕。（訪 B980302）

根據研究者現場觀察的經驗，車城國小有三間分校班級數共 31 班，者，行政人員的編制仍依照本校 12 班的班級數標準而編列。此次調整後，學校人員編制並無增加現象，先前該分校在調整爲前的行政業務量完全落在現在的本校教師與學校行政工作者的身上，然而這些行政人員的人數卻未增加。

因此學校應將現在行政運作後的效率低落、人力資源不足等問題反映給教育主管單位，增加本校與分校行政人員編制，減輕教師工作負荷以增進學校行政服務品質和教學績效。

三、學校層級調整後行政效率低無法快速支援教師教學

學校層級調整後行政效率的低落反應的速度過慢，讓教師質疑學校行政的功能。以物品採購流程爲例耗費時間不說，效率上往往緩不濟急。分校老師抱怨採購速度太慢，本校兼任行政教師則歸責於行政業務量增加、校區分散、距離較遠、聯絡不易等因素而使得服務品質及效率難使分校教師滿意。例如：

聯絡上會較麻煩,因不同校區,需以電話或 mail 方式聯繫,效率是無法跟自己為獨立學校時比。（訪 H980318）

在行政服務與教師需求的回應上，四所校區的公作最麻煩的就是在聯絡上，比起獨立校區可以直接向行政上申請協助和支援，分校確實在物品的採購和修繕上比起整併前麻煩許多，也較沒有效率；教師有需求也得透過分校主任向本校區行政單位反應，多了一道手續當然多了一道時間，無法迅速的回應老師的需求。（訪 E980311）

因應此一行政運作困難的方式是建議屏東縣政府教育局，檢討一所本校卻有三間分校這一現狀是否有維持的必要。如一所本校行政組織服務二校區，應能提高行政效率減低教師不滿的情緒。

四、學校層級調整後學校行政人員不重視教師的意見

學校層級調整後分校教師認爲分校教師的人數少力量小，意見較不受到本校行政人員的重視，本校也有教師這樣認爲。而本校兼任行政教師則認爲不是不重視分校教師意見，而是許多情形根本沒有適當時間討論，當下就必須決定該如何進行。此一認知上的差距無形中拉遠了本校教師與分校教師的距離。例如：

當然是不太重視分校的意見！在我看來，分校對校長而言是「食之無味，棄之可惜」只要我們乖乖地，把學生顧好，不要扯他後腿，如此就好。凡事還是本校為主，分校沒有事就好。之前語文競賽的事也是，既然同是車城國小，為什麼分校小朋友得了校內第一，卻是派本校小朋友去參賽呢？我們提出意見後，校長仍是堅持本校為主，所以我們提出的意見有用嗎？（訪 G980316）

很現實的，本校資源較多、學生較多，多數的力量當然比較大，分校老師的意見可能視為較小範圍，代表性低，自然受重視程度就低很多。（訪 F980314）

因應此一行政運作的困難研究者認爲平時應加強本校行政人員的行政專業知能，辦理校內教師研習讓兼任行政教師與分校教師面對面溝通的機會，讓非兼任行政教師理解行政人員的工作理念與工作態度。減少教師對行政人員不重視教師意見的誤解。

貳、教師工作滿意部分

一、學校層級調整後本校教師工作量與工作壓力高於分校教師

學校層級調整後車城國小有四個校區，分校教師除了班級事務外，學校原有的行政工作都交由本校來處理，學校行政的工作明顯的減少了許多；相對的，本校行政工作卻因學校整併多了三個分校，在行政事務工作上的量卻增加了。教師也認爲學校層級調整後教學工作及行政職務上，無法發揮自己的所學專長且工作壓力比學校層級調整前大。學校層級調整後對教師的教學工作是否產生影響，分校教師及主任一致認爲沒有影響，而本校教師所任教班級人數與分校

相較是多出很多且大多須兼任行政工作，所以本校教師普遍認爲層級調整後教師教學工作是有負面的影響。

例如：

整併後行政工作的分配不均，分校教師不需擔任行政工作，本校個個老師都有一個到兩個行工作，工作量比起整併前繁重兩倍到三倍。（訪 E980311）

依目前的狀況來看，確實本校、分校工作分配不勻的現象，在有現在編制下分校教師接行政職機會不多，加上分校班級人數較少相對於本校的工作量當然輕鬆許多。（訪 C980308）

本校行政工作量比較多（訪 F980314）

改善此一困難的最佳方式當然是增加教師人力以分擔本校教師的工作量，例如縣府教育處能在增置教師人數上以車城國小有四個校區來考量，而不是只以一個學校來分配增置教師人數。如此便能減低本校教師工作量或降低本校教師授課節數，教師才有餘力服務四個校區的教師，並能提升教師工作滿意。

二、學校層級調整後校長採用威權領導，降低教師工作滿意

學校層級調整後一位校長領導四個校區的教師、學生，還需面對家長及社區，壓力大有時會以口出情緒性的語言，這時教師會抱持著體諒的心情。但多數受訪者認爲校長粗暴的領導風格應改變，當行政人員因年資淺經驗較不足而犯錯時，校長不應盛怒、出言恫赫，如此均有傷領導者的風格。久而久之應付敷衍的氣氛會在教師間蔓延，對學校教學品質當然不是件好事。另外教師的職務分配希望能尊重教師的意願或考慮教師專長，校長的領導雖以目標達成爲要，但仍認爲以人爲重要取向。例如：

整併後，校長對於工作的要求和態度很強硬且堅持，身為本校同仁在本校擔任行政工作很不開心，因為多做多錯，校長並不會體諒同仁在繁重業務後所犯的行政錯誤，動不動就罵同仁、大小聲，校長不懂人與人相處應該互相尊重，總是為自己的惡言相向找藉口，對於管理人的方面徹底的失敗。（訪 E980311）

校長決策能力讓人汗顏、校長領導方式像流氓、校長領導方式假民主、校長

領導方式太獨斷。(訪 F980314)

因應之道在校長能授權分校主任處理分校事務，讓分校主任作爲校長在分校的代理人，使分校主任有獨當一面的機會也爲校長分擔責任與工作。校長也應知人善用、加強自身情緒管理等能力。校長應多關懷教師並能以身作則，要求不宜強取，如能以文化管理達成，受傷會比較少，團體氣氛也會較佳，也能心悅誠服較容易達成。語云，有快樂的校長就有快樂的老師，有快樂的老師才有快樂的學生，有快樂的學生歡笑聲不會遠離校園。

三、學校層級調整後未建立合理獎懲制度，降低教師工作滿意

學校層級調整後教師對工作滿意中的學校福利和獎懲制度滿意與否，分校教師與本校教師則有不同的看法。本校兼任行政教師認爲制度很公平，多做事的人得到獎勵是應該的，而分校教師認爲他們在分校也兢兢業業的工作，爲什麼嘉獎總輪不到我呢？在這一構面中分校教師不滿意的感受是高於本校教師。例如：

而目前本校在獎勵教師時，在記功嘉獎上的名額限制下，校長工作責任以本校為主，而給予獎勵時為求公平會將名額分給其他校區，這其實是變相的不公平。(訪 C980308)

更好笑的是，會把記功嘉獎當作籌碼，提醒你要多做一些事情，當然，我們很需要記功嘉獎，調離這個地方。(訪 F980314)

學校整併後，學校獎懲方面的安排大部分都以本校行政人員為優先，分校的老師很少會有嘉獎。(訪 E980311)

因此建立一套公平的校內教師獎勵辦法才能改善教師對獎勵制度的不滿。透過校務會議透明化且充分討論，訂定出大部分教師可以接受的獎勵辦法，然後試運轉一學期後再檢討獎勵辦法的缺失。最後形成共識，合理的制度也會激發教師工作情緒提高教師工作滿意。

四、學校層級調整後本校教師與分校教師是疏離的人際關係

學校層級調整後對分校教師心理衝擊較大，因原學校被「矮化」爲分校，教師心理有一種被遺棄的感受。而改爲分校後行政工作均在本校，分校教師頓時感到工作壓力減輕；相反的本校教師的工作量變多壓力也變大。而本校教師在新夥伴加入後因接觸時間少、工作多，加上又不在同一校區服務因此與分校老師有疏離感是在所難免。在工作量不對等的情況下，分校教師心理上總有我們好像不是「一家人」的感覺。例如：

層級調整後理論上應多辦理相關聯誼活動以促進各校區的情感交流，以本校目前來說，辦理相關活動次數不多，所以同事間相互交流的情形不佳，所以無法完全瞭解各校區同仁的意見，在此情形下確實無法有效達到同仁們間的支持。（訪 C980308）

平日不在一起工作，本就容易產生生疏的感覺！每個星期三到本校不是聽研習就是聽校長　在高談闊談。又沒有自強活動，老師很難能有交集啊！（訪 G980316）

如何增進本校教師與分校教師之間的互動交流，對此一難題學校也注意到於是在校內舉辦周三下午進修活動如課程研討會等活動。希望藉由正式課程內增進不同校區教師間的互動，能改善教師間的人際關係。研究者建議學校應安排教師文康聯誼活動，如假日體育活動，不同校區教師組成一隊進行以球會有聯絡教師感情，以改善教師間的疏離感受。或是建立教師定期輪調校區制度，愈了解彼此愈能減低誤會。另外學校多安排全校性教學活動，提供本校、分校及分班親師生良性互動之機會，以營造和諧合作的學校文化。

第五節　綜合討論與研究省思

壹、綜合討論

綜合訪談資料整理可以了解，屏東縣政府實施學校層級調整後，不論是接併校後的本校教師；或是行政層級就地調整爲分校後的教師，對學校行政服務品質的實際感受有以下幾點值得我們討論：

一、學校行政服務品質

（一)、多數受訪者對於學校層級調整後學校經費普遍感到不足，無論是本校與分校在學校環境品質上相較於學校層級調整前是停滯且退步。

(二)、受訪者對於學校層級調整後學校行政組織結構普遍感到學校人力不足、負擔加重、聯繫困難。

(三)、對於學校層級調整後本校各處擬定之行事曆或活動計劃，多數受訪者是持肯定的看法，認爲與層級調整前相比較起來改變不大。

(四)、受訪者對於學校層級調整後行政效率的低落與反應的速度過慢，分校教師及主任是有一致性的看法。本校兼任行政教師則歸責於行政業務量增加、校區分散、距離較遠等因素而使得服務品質及效率難使分校教師滿意。

(五)、受訪者對於學校層級調整後是感受到學校行政人員不夠積極解決教師的問題也不重視教師的意見。

(六)、受訪者大多能以同理心抱持體諒的心情對於因學校層級調整後一下子多出 3 間分校，本校兼任行政工作教師業務量因此增多，而給予支持。

(七)、受訪者對於學校層級調整後教師與學校行政人員的溝通管道是不通暢的，甚至有些因資訊的傳達有落差而產生誤解。

本研究發現就學校行政服務品質「有形性構面」上，教師的滿意感受最低，此結果與戴文柱（2005）、蘇國興（2007）、蔡淑婷(2006)、李國賢（2005）的研究結果相似。推論原因均在於學校層級調整後因經費資源不足妨礙學校整體環境品質，人力資源也不足以服務四校區教師。教師對學校行政服務品質的評價自然就不高，此也與林宣嫚（2008）的研究結果相似。

在學校行政服務品質「可靠性構面」上教師的滿意感受最高，研究者認爲可能原因是學校層級調整後行事曆及活動實施計劃均由本校訂定，本校及分校教師均依學校計畫運作，與層級調整與否較無關聯。此結果與林宣嫚（2008）、林義豐（2005）、鄭秀文（2007）的研究結果相似。

在學校行政服務品質「關懷性構面」上，學校層級調整後，未兼任行政職務教師的滿意感受較兼任行政職務教師爲低，此研究結果與吳晉同（2007）、林義豐（2005）略爲相似。此研究結果與鄭秀文（2007）的研究結果不相似，推論其原因可能是未兼任行政職務教師不滿授課節數多於兼任行政職務教師，認爲教師兼任行政職務人員領職務津貼又減課，本來就應對全體教師提供高品質的行政服務，當未兼任行政職務教師的預期心理未能獲得滿足時。未兼任行政職務教師在訪談中當然會透露出不滿意的感受，這是可以理解的。

在學校行政服務品質「反應性構面」上，學校層級調整後教師對學校行政服務品質反應性構面的感受是一致性的不滿意。此研究結果與李國賢（2005）、蘇國興（2007）、戴文柱（2005）研究結果相似。推論其原因，可能與學校層級調整後校區分散距離遠、聯繫不易、一個本校無法有效的支援四個校區的教師，在講求效率與速度的今天，自然無法滿足老師的需求。教師對學校行政服務品質當然不滿意。林義豐（2005）研究中指出教師對學校行政提供服務所呈現立即行動的程度，包括提供服務的反應態度、積極主動的態度及迅速處理交辦事項等實際感受，皆持有正向的評價。與本研究結果並不相符，推論其原因在於其研究對象均在同一校區與本研究對象分屬不同校區，故結果並不一致。

在學校行政服務品質「保證性構面」上，本校兼任行政教師認爲個人業務量大且身兼數職，所以無法及時協助同仁解決問題。所以不論職務是主任或組長之教師，在這一構面的滿意感受並不高。這結果與林宣嫚（2008：127）研究中認爲；在保證性層面上，職務爲「教師兼組長」的教師優於「級任教師」，職務爲「教師兼主任」的教師優於「級任教師」與「科任教師」的研究結果不相符。推論其原因可能與研究對象、方法不同有相關，本研究對象爲學校層級調整後知本校與分校教師，二者對學校行政服務品質的感受。而林宣嫚（2008）的研究對象爲台中市公立國民小學教師，後者並未經歷學校層級調整的過程研究結果自然不相符。

（二)教師工作滿意

綜合訪談資料整理可以了解，屏東縣政府實施學校層級調整後，不論是接併校後的本校教師；或是行政層級就地調整爲分校後的教師，對工作滿意的實際感受有以下幾點值得我們討論：

(一) 、受訪者對於學校層級調整後行政工作量普遍認爲本校行政工作量是大於分校。

(二)、教學工作及行政職務上，無法發揮自己的所學專長工作壓力比學校層級調整前大。

(三)、層級調整後對分校學生的學習影響較大：有分校教師認爲是有負面的影響例如活動都在本校舉辦影響學生受教權益，但也有認爲沒太大改變；或是有分校主任認爲分校學生多了與不同校區學生競爭的機會可增加自信心。本校教師則認爲對本校學生沒有影響，原因是分校是就地調整爲分校學生仍留原校就讀，並不是合併在一起上課。

(四) 、學校層級調整後一人身兼四所校區校長的領導統馭能力是受到教師質疑的。校長更應有授權分校主任獨當一面的智慧和知人善用、情緒管理等能力。在這一訪談題目上教師是對校長的領導構面上是不滿意的感受居多。

(五)、學校層級調整後對教師進修研究等非教學性工作，分校教師與本校教師有相同看法，即是層級調整後是沒太大影響。

(六)、對學校福利和獎懲制度分校教師不滿意的感受是高於本校教師的。本校兼任行政教師認爲制度很公平，多做事的人得到獎勵是應該的，而分校教師認爲他們在分校也兢兢業業的工作，爲什麼嘉獎總輪不到我呢？

(七) 、對於學校層級調整後經費縮水無餘力對教師福利做任何挹注，分校教師與本校教師則有一致性看法，也就是說無任何福利可言，在此議題上分校教師與本校教師是一致性的不滿意。

(八) 、本校教師與分校教師的關係是疏離感多於親密感。多數教師因工作環境是分離的平時相處機會也不多加上學校舉辦的教師文康活動少，本校教師與分校教師的關係是愈發陌生、疏離，較易產生因不了解個性而對工作連繫上產生誤會。

(九)、學校安排的授課科目與每週授課節數分校教師在訪談中對每週授課節數

多於本校教師，是不滿意的；相反的，本校教師與本校主任是滿意的，認為是符合規定校長也認同因為本校教師主任工作量多於分校教師與分校主任，少上點課是理所當然的。

本研究發現在教師工作滿意訪談資料分析後就「工作本身構面」中，由於工作量的不均衡使得分校未兼任行政職務教師的滿意感受高於本校兼任行政教師，此結果與沈月芳（2008）、陳月滿（2006）對於教師工作滿意的研究中兼任行政職務教師對目前的行政工作符合個人興趣、能獲得成就感、並且能讓自己發揮專長與才能的機會普遍感到滿意的結果不相符。推論其原因可能與研究對象、方法不同有相關。對於行政職務由校長指派無法發揮個人專長此題綱訪談中，不論是分校教師或是本校教師，均透露出不滿意的感受。此結果與蘇裕祿（2008）、林詠和（2006）、蘇國興（2007）對於校長領導與教師工作滿意之研究結果相似。層級調整後對本校與分校學生的影響不大，此結果與李國賢（2005）、蔡淑婷(2006)對於屏東縣整併校之研究結果相似。

在教師工作滿意訪談大綱中「校長領導構面」上，本研究發現由於層級調整後車城鄉只有一所小學兼設有三所分校，校長採威權領導方式帶領四校區的老師，在工作上的要求或與老師相處的態度上。分校教師與本校教師均感到不滿意。此結果與蘇裕祿（2008）、林詠和（2006）、蘇國興（2007）對於校長領導與教師工作滿意之研究結果相似。

對於學校層級調整後教師工作滿意訪談資料中的「工作報酬構面」上，本研究發現對教師進修研究等非教學性工作，分校教師與本校教師有相同看法，即是層級調整後是沒太大影響。然而在教師福利題綱上分校教師與本校教師均感到不滿意。至於校內敘獎辦法，本校老師覺得滿意；分校老師則感到不滿意且無法接受。此結果與林義豐（2005）研究結果略為相似。

在教師工作滿意訪談大綱中「人際關係構面」上，本研究發現由於層級調整後本校教師與分校教師由於互動機會少加上工作環境是互相隔離，也因學校極少辦理聯誼活動，所以教師間的關係是疏離且較陌生。因此教師工作滿意感受不佳是居多的。此研究結果與林詠和（2006）研究中指出國民小學教師工作滿意度上，以「人際關係構面」之得分最高其次則為「工作本身」、「學校行政」、「薪資福利」與「進修升遷」構面，最後為「工作環境」構面之結果並不相似，推論其原因可

能與研究對象與研究方法有關。

在教師工作滿意訪談大綱中「校工作環境構面」上，本研究發現對於學校安排的授課科目與每週授課節數分校教師在訪談中對每週授課節數多於本校教師，是不滿意的；相反的，本校教師與本校主任是滿意的，認爲是符合規定。校長也認同因爲本校教師主任工作量多於分校教師與分校主任，少上點課是理所當然的。此研究結果發現在「工作環境構面上」分校主任與教師是不滿意感受大於本校主任與本校教師，此一不滿意的感受會影響分校教師的工作情緒，甚至打擊分校教師的工作士氣，學校領導者應注意此一不滿意的感受發酵所帶來對學校的衝擊。此研究結果與蔡淑婷(2006)對於屏東縣公立國民小學學校整併之研究結果相似。

貳、研究省思

研究者在教育現場近二十年，其中擔任學校行政工作十四年。從實務經驗中，研究者發現，學校行政對學校教育品質有深遠的影響，良好的行政服務品質可以服務教學，提高教師工作滿意感受讓學校教育發揮功能。反之，教學和行政對立，校園氣氛不和諧，非但無法提升學校教育的品質，更非學生之福。因此提升學校行政品質實爲教育行政工作者的重要任務。但是，學校教育的不容易量化、不容易看出成果的特性，常讓品質無法具體化。因此，蒐集前人的研究，及企業界追求品質的經驗，是研究者深感興趣的主題。

自從縣府實施國民小學層級調整政策後，研究者觀察教育現場發現本校或分校兼任行政職務教師及一般教師，對層級調整後學校運作種種的不適應及抱怨。引發研究者對此課題的興趣，希望藉由嚴謹的學術研究方法及至學經驗豐富的教授引導，探討實施國民小學層級調整後學校行政運作的困難點和基層教師的工作心聲。唯因個人學經歷、能力、時間的限制，無法深入探索學校行政所有的涵蓋面，是本研究最大的缺憾，留待未來研究者繼續關懷在基層服務的教師。。。

此外，研究過程中爲了使研究工作順暢，也必須在研究過程中，時常進行自我省思的工作。藉由不斷省思來發展研究的路程，包括調整觀察的內涵，訪談對象的安排、訪談的心得與感受、訪談技巧的修正、研究主題的焦點集中、

研究的發現與研究倫理的處理等。力求研究結果的確實性及可靠性，爲真實反應出層級調整後教師對學校行政及工作滿意的真實感受，提供教育行政當局與教師參考，其目的都是在提升學校行政服務品質和教師工作士氣以改進當前國教品質。因此當學校的每一位行政人員，調整原先的認知：把學校行政界定爲「服務他人的行爲」，行政是爲教學作服務，竭盡心力滿足服務對象的需求，體會自己的服務帶來的價值，學校行政因教育工作而存在，因服務對象而有價值。這樣的認知改變，才能提供良好的服務品質，才有可能營造出良好的學校教育品質，進一步追求教育品質的提升。

NTTU Library

NTTU Library

第五章　結論與建議

本研究主要目的在透過半結構式的訪談，深入探討屏東縣實施學校層級調整政策後國民小學學校行政服務品質與國民小學教師工作滿意的現況，及探討屏東縣實施學校層級調整政策後學校行政政運作的困難與衍生的問題。本章主要根據研究者以自編的訪談大綱實地訪談並收集 8 位受到實施學校層級調整政策影響的學校教師的質性資料，並聯繫參照相關文獻的論述。依訪談資料分析結果，提出研究結論及建議，以供實務工作上之參考。

第一節　結論

綜合本研究之主要發現，可綜合歸納出結論如下：

壹、學校行政服務品質

一、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，未能提昇學校整體環境品質。

屏東縣實施國民小學層級調整後教師對學校行政提供服務所呈現有形實體部份，包括學校硬體設施、提供的設備及資源的實際感受，多數持負面的評價。不論是本校或層級調整後的分校，整體學校環境品質教師認爲是沒有改善且退步。

二、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，學校行政服務品質因學校人力資源不足而降低。

屏東縣實施國民小學層級調整後，本校兼任行政工作的教師因接收三所分校後行政工作量的增加而倦勤，本校行政人力比起層級調整前並無增加，但業務量因增加分校而增多。而分校除了減少一般之正式行政業務量，例如：文件、公文之處理，各種評鑑工作負擔等確實降低，減少教師行政工作負擔之外，但在正式行政工作外的雜務，一樣須由分校教師處理，而且未兼行政工作之教師，通常其課務量也比較多。而分校行政人員只剩分校主任一職，然而仍有大部分

行政工作與相關的活動仍要持續辦理，在工作量上沒有減少卻刪除職位相關津貼及福利的情況下，分校教師一致感到不滿意現行制度。因此在層級調整之後，學校行政組織結構無論是本校或分校教師多數感到人力資源不足以維持層級調整前學校行政服務品質。。

三、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，行政效率及行政支援教學成效不佳。

屏東縣實施國民小學層級調整後，未能考慮分校數目太多是否會影響行政服務品質，單以學校人數未達 100 人即調整學校型態。以車城國小爲例，一個本校兼併三所分校，且三所分校具本校均有一段距離，聯繫不易資訊傳達太慢都會降低學校行政服務效率，也無法有效支援教學。

四、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，對改善學生學習環境與學習成效助益不大。

屏東縣實施國民小學層級調整後，經本研究訪談結果發現，就地調整爲分校後，學生仍留在原校區學習，在教育資源之享受、活動空間之使用、同儕學習效果等方面皆未達層級調整政策的美意，因此層級調整的效果發揮有限。

貳、教師工作滿意

一、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，本校教師工作壓力增大工作滿意降低。

屏東縣實施國民小學層級調整後，減少分校行政人員如校長、2 名主任及 3 位組長、1 位幹事及護士。本校行政人員編制仍維持以往並未增加人力，原來分校的行政業務全移轉到本校行政人員身上，所以本校兼任行政職務教師工作壓力比學校層級調整前來得大。

二、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，校長領導風格影響教師工作滿意。

沒有分校的學校校長只掌理一所學校，教師如沒太嚴重情事發生，通常校

長很少疾言厲色指責教師，學校氣氛是愉悅的。而屏東縣實施國民小學層級調整後，接併學校校長往往因增加分校，難免分身乏術、工作量增多。情緒管理不佳的校長在身心俱疲之下，對教師的缺失常常不假辭色與以斥責。以研究者服務之車城國小，校長因有三所分校加上一所本校工作壓力比起鄰近國小校長大，常常可見到校長對教師表現不滿意時大聲喝斥。如此依來教師工作情緒受影響，工作滿意感受自然不佳。

三、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，不合理的獎懲制度影響教師工作滿意。

屏東縣實施國民小學層級調整後，本校與分校教師對校內獎懲制度的不合理，多有批評。本校教師受到的獎勵次數爲何多於分校教師？分校因班級人數少教師教學比較輕鬆？本校教師學生多比較累？ 類似的問題常常被提起。這都會打擊教師的士氣，製造本校與分校教師間的對立，進而降低教師工作滿意。

四、屏東縣實施國民小學層級調整政策後，本校與分校教師人際關係是疏離不夠契合。

屏東縣實施國民小學層級調整後，本校與分校教師因在不同校區服務，共同相處時間短，瞭解彼此的機會場合也不多。雖然都是同一個學校應該是一家人，但是聚會時同校區的教師會坐在一起聊天，見面也只是點頭微笑，鮮少與不同校區教師溝通交流。因此，層級調整政策後本校與分校教師人際關係是疏離不夠契合的現象。

第二節　建議

研究者根據本研究之發現與結論及研究者多年擔任行政工作之體驗，提出下列幾項建議，以做爲教育行政機關、學校、及後續研究者之參考。

壹、對教育行政機關之建議

一、 經費方面建議

屏東縣實施國民小學層級調整後，接併學校經費短絀，學校的活動常呈現經費不足情形，必須自行申請計畫或由其他管道加以尋求經費補助。在此建議教育行政機關能明確列出層級調整後所省下的教育經費使用原則，並且能有固定經費比例運用在教育品質的改善，確保教育品質的維持。研究過程發現，多數人質疑整併政策過度專注於經費的節省程度，忽略對教育品質的要求。

二、人力資源方面建議

屏東縣實施國民小學層級調整後，本校與分校行政人員不足以服務全體教師，以致教師工作士氣低落工作滿意降低。在此建議教育行政機關能增編本校與分校行政人力資源或提高兼任行政教師工作津貼，以服務全體教師落實行政支援教學的本意，增進教師工作滿意提高行政服務效率進而提升學校行政服務品質。

貳、對學校之建議

一、提升校長領導知能，建立校園祥和氣氛。

校長應肯定教師之貢獻，加強鼓勵行爲。多運用民主式領導善用領導策略促動組織文化機能，營造良好環境，型塑支持型組織文化以提升教師工作滿意，型塑溫馨和諧校園情境。

二、建立一套合宜的教師獎勵辦法，增進教師工作滿意度

研究中發現教師對領導與組織給予的肯定，認爲很重要。尤其是校長的鼓

勵與關懷，而建立一個大家皆認爲公平、公開、公正的獎懲制度以提高教師之滿意度是必須的，較能得到教師之認同與向心力，也是提升領導的一種助力。所以必須建立公平公正的校內教師獎懲制度，提振兼任行政教師工作意願與分校教師士氣。

三、增加教師間的互動機會，凝聚教師對學校之向心力與認同感。

學校彷如一小型社會，人與人之往來在所難免，而成員間關係的建立與維持似乎是營造組織氣氛和諧與否的關鍵，良好的組織氣氛才能造就高效能的組織，故適切安排研習活動或社團活動，則有助於教師間情感之交流，凝聚教師對學校之向心力與認同感。尤其在九年一貫課程中所強調的協同教學，更是爲教師間的人際關係開拓了一康莊大道，若能確實落實除增進教師教學品質、教師工作滿意外，更能提升學校組織效能。

四、學校建立定期教師校區輪調制度，減少教師本位主義提昇學校行政服務品質。

學校應有長遠的眼光規劃去除分校與本校教師間的藩籬的策略，讓分校教師有機會到本校體驗，本校教師也可以到分校享享所謂的「清福」，換個位子來思考，應該能改善教師間疏離的人際關係。

叁、對教師之建議

一、積極參與學校行政事務，提昇自身工作滿意。

兼行政職務之教師對於學校教育事務，尤其是對行政工作有較廣泛、深入的接觸，較有機會參與各項會議與決策，對學校行政作爲有較高的認同度，其次是工作的報酬也能滿足自我實現的需求，因此會對學校行政服務品質與工作滿意度有較高的評價。鼓勵教師多參與學校行政事務，讓教師透過擔任不同職務對彼此多一些了解和體諒，減少本位主義，讓教師發揮其潛能並自我實現，提昇教師工作滿意。

二、積極參與學校行政課程研習活動。

教師除了參加與個人生涯規劃有關的進修活動外，也應對學校行政業務之能的課程多涉獵，以增進對學校行政業務的專業知識，發揮個人潛能並自我實現，提昇工作滿意。

肆、對未來研究之建議

一、研究對象方面

本研究所選取的範圍，因限於人力、物力的限制，僅限於受學校層級調整影響之屏東縣平地國民小學教師爲研究對象，在推論上難免有所限制。建議後續的研究可以橫向擴展至屏東縣原住民地區之國民小學,橫向擴展到其他縣市。

二、研究範圍方面

本研究係以屏東縣爲研究範圍，因此，研究結果不宜做過度之推論。未來，可進一步將研究範圍擴展到其他縣市，以便對各地區之現況做深入了解，並藉以分析及比較。

三、研究方法方面

本研究是運用質化研究，將訪談資料分析的結果互相對照，但限於深度訪談樣本數而有其推論上的限制，深入訪談爲受試者往往會受自我防衛、敏感、以及社會的期待有所影響，不免因主觀因素影響失去訪談之真意，而量化可補訪談之研究不足，對於接受訪問之對象所言是否真實亦有所限制。因此，建議未來研究可透過問卷調查方法做更深入探討，期能相互印證，使研究結果更爲周延。

參考文獻

一、中文部分

于長禧、張秀珍(2003)。**學校行政服務品質之探討—以元智大學爲例**。育達研究叢刊，**4**，147-162。

王金寶（2004）。**高雄市自來水服務品質提昇之研究**。國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。

王俊貴(2001)。**國小教師對理想服務品質與實際服務品質知覺差異之調查研究**。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。

方崑合（2005）。**國民中學學校服務品質學生覺知之研究**。國立嘉義大學教育行政與教育政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

李國賢（2005）。**屏東縣受整併學校教育人員對學校整併後教育資源運用與學生學習成效之知覺研究**。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

李元墩（1996）。**品質管制**。高雄市：復文。

李麗珍（2003）。**台北市政府教育局服務品質之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

李雅景(2002)。**從併校政策探討策略性人力資源管理之研究—以嘉義縣小學爲例**。南華大學管理研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。

李青芬、李雅婷、趙慕芬（合譯）(1994)。**組織行爲學**。台北市：華泰。

李宗樺（2007）。**衡量國民小學學校服務品質缺口以發展差異化服務策略之研究 —以高雄市國民小學爲例**。國立台南大學社會科教育學系碩士論文，未出版，台南市。

余景達（2002）。**國民小學學校本位管理與教師工作滿意關係之研究**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

余漢儀（1998）。**社會研究的倫理**。載於嚴祥鸞主編：危險與秘密--研究倫理。台北市：三民。

吳清基（1989）。**教育與行政**。台北市：師大書苑。

吳清基 (2001)。**學校行政新論**。台北市：師大書苑。

吳清山(2004)。**學校行政(第五版)**。台北市：心理。

吳仁捷（2002）。**大學行政服務品質內部行銷滿意度模式之研究—以義守大學爲例**。義守大學管理科學研究所碩士論文，未出版，高雄縣。

吳有恒(2007)。**屏東縣國民小學教師對教務行政服務品質滿意度之研究**。 國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。

吳思達（2000）。**高職學校全面品質管理系統建構之研究**。國立高雄師範大學教育系博士論文，未出版，高雄市。

吳晉同（2007）。**國民中學教師對學校服務品質知覺之研究**。國立嘉義大學教育行政與教育政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

何肯恣（2003）。**屏東縣國民小學合併的可能成本與最佳規模之分析研**究。國立高雄師範大學成教所文教行政人員碩士學位在職進修專班碩士論文，未出版，高雄市。

呂榮堂（2003）。**國道客運業服務品質、顧客滿意度與移轉障礙對行爲意向之影響**。交通大學運輸科技與管理研究所碩士論文，未出版，新竹市。

申慧媛〈2001，2 月〉。**迷你中小學下學期起裁併**。2009 年 1 月 9 日，取自：http://www.libertytimes.com/2001/new/feb/3/today-t1.htm

車城鄉公所（2009）。車城鄉歷史沿革。2009 年 7 月 25 日，取自：http://www.checheng.gov.tw/web/checheng/index.php?pass=1

沈月芳（2008）。**屏東縣國民小學總務主任對工作特性知覺與工作滿意關係之研究**。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

林公孚(2006)。**品質與價值創新之道**。**品質月刊，42**(11)，55-57。

林天祐(1997)。**學校經營與教育品質**。教育資料與研究，**19**，28-32。

林育妃（2005）。**國民小學總務主任工作壓力與工作滿意度關係之研究**。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

林新發（1999）。**教育與學校行政研究**。台北：師大書苑。

林宣嫚（2008）。**台中市國民小學學校行政服務品質與教師教學效能關係之研究**。國立台中教育大學教育學系碩士論文，未出版，台中市。

林義豐（2005）。**台南縣國小學校行政服務品質與教師工作滿意度關係之研究**。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。

林燈燦（2003）。**服務品質管理**。台北市：品度。

林建煌（民 90）。**管理學**。台北市：智勝。

林明地（2000）。**校長教學領導實際：一所國小的參與觀察**。教育研究集刊 ：**44**，143-171。

林詠和(2006)。**臺北縣國民小學校長轉型領導與教師工作滿意度關係之研究**。國防管理學院國防決策科學研究所碩士論文，未出版，台北市。

林玫玫(2005)。**服務品質與顧客滿意度關係之研究**。經營管理論叢，287-294。

林素鈺(2004)。**服務品質模式之演變**。品質月刊，**40**(7)，68-74。

林秉毅（2005）。**台北市市民運動中心服務品質、顧客滿意度與忠誠度之相關研究**。國立屏東師範學院體育系碩士學位論文，未出版，屏東市。

邱永富（2002）。**補習班之服務品質-以屏東縣某立案補習班爲例**。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。

屏東縣政府（2002）。**屏東縣辦理國中小學及分校、分班設校作業要點**。屏東：屏東縣政府。

屏東縣政府（2003）。**屏東縣九十三學年度國民中小學及分校、分班自願合併配套措施**。屏東：屏東縣政府。

屏東縣政府網站（2009）2009 年 7 月 22 日，取自 http://www2.pthg.gov.tw/planfas/CmsShow.aspx?Parm=200711893740986,20060122119937335,5。

屏東縣政府網站（2009）2009 年 7 月 22 日，取自 http://www2.pthg.gov.tw/planfas/CmsShow.aspx?Parm=20071592016967,20071315323498,5。

翁崇雄（1998）。**期望服務與服務績效影響服務品質評量之研究**。台大管理論叢，**9**(1)，153-176。

許川濠 (1998)。**台北市國民小學組織溝通行爲與教師工作滿意關係之研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

洪慶恩（2004）。**國民中學學校行政服務品質之研究—以臺北縣某國民中學爲例**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

施順發（2005）。**中小企業申請品質系統驗證之動機與評估顧問公司輔導之研**

究。大葉大學事業經營研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

胡幼慧、姚美華（1999）。**一些質性方法上的思考：信度與效度？如何抽樣？如何收集資料、登錄與分析？**載於胡幼慧主編：質性研究—理論、方法及本土女性研究實例。台北市：巨流。

胡幼慧（1996）。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。台北市：巨流。

胡素華（2004）。**台東縣國民小學校長溝通行為、教師工作滿意與學校組織效能之研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。

胡孟珠（2008）。**屏東縣國小教師工作價值觀與工作滿意度之相關相關研究。**國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。

秦夢群(2000)。**教育行政— 理論部分**。台北市：五南。

高麗鳳（1998）。**學校企業化經營—談全面品質管理在學校系統之應用**。教育資料與研究，**22**，45-50。

張清濱（1999）。**學校行政與教育革新**。台北市：台灣書店。

張銀富(2002)。**學校行政—理論與應用**。台北市：五南。

張夏平（1996）。**小型學校裁併問題之探討**。師友，**354**，11-13。

梁丁財（2002）。**國民小學校長轉型領導與教師工作滿意度關係之研究**。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

黃淑英（1997）。**屏東縣小型山地國民小學合併制度之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文未，未出版，屏東縣。

黃瑞琴（2002）。**質的教育研究方法**（再版七刷）。台北市：心理。

畢恆達（1998）。**社會研究的研究者與倫理**。載於嚴祥鸞主編：危險與秘密--研究倫理。台北市: 三民。

陳憶芬（1993）。**山地小型國民小學合併評估之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文未，未出版，高雄市。

陳建文（2005）。**國民小學學校行政服務品質對教師工作滿意度影響之調查研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

陳榮裕〈2001，8 月 17 日〉。**教育部擬專案推動小校裁併**。中國時報，6 版。

陳耀茂（1997）。**服務品質管理手冊**。台北市：遠流。

陳麗珠（1995）。**小班小校的迷思：談學校最適當經營規模**。教育資料文摘，

36(4)，57-67。

陳樺誼（2003）。**以部門爲觀點之內部顧客滿意度衡量模式**。國立台灣大學商學研究所碩士論文，未出版，台北市。

陳美玲(2006)。**學校行政服務品質之探討**。菁莪季刊，**18**(2)，64-68。

陳月滿（2006）。**臺北縣國民小學兼任行政職務教師工作滿意度與學校效能之研究。**國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。

陳木柱(2005)。**高級中學導入 ISO9000 品質管理活動與行政服務品質之研究**。國立政治大學學校行政研究所碩士論文，未出版，台北市。

湯蔓娳（2004）。**花蓮縣小型學校校長學校經營策略及相關因素之探討**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

曾南薰（2004）。**小型學校整併必要性之探討**。現代教育論壇，11，19-26。

梁雯玟（2001）**顧客導向、服務補償與服務品質之關係研究:以國際觀光旅爲實證**。國立成功大學企業管理研究所碩士論文，未出版，台南市。

游淑惠（2003）。**國小校長魅力領導與教師組織承諾及工作滿意度之研究**。國立屏東師範學學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

楊錦洲（1996）。**影響服務品質的特性。品質管制月刊，29**（2），25-29 。

楊錦洲（2001）。**顧客服務創新價值—如何做好服務品質**。台北市：財團法人中衛發展中心。

潘淑滿（2005）。**質性研究：理論與應用**。台北市：心理。第 5 版，374-381。

潘安堂 (2002)。**國民小學教師授能與工作滿意之研究**。國立暨南教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投縣。

蔡志成（2005）。**國民小學總務主任工作壓力與工作滿意關係之研究－以雲嘉南五縣市爲例**。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。

蔡淑婷(2006)。**屏東縣公立國民小學學校整併之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文**，未出版，屏東縣。

鄭福來（民 94）。**台北市國民小學兼任行政職務教師參與行政決定與工作滿意度之研究**。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，

台北市。

鄭秀文（2007）。**國民小學學校服務品質之研究-以台中縣國民小學爲例**。中華大科技管理研究所碩士論文，未出版，新竹市。

監察院網站 (2007)。2009 年 1 月 09 日，取自 http://www.cy.gov.tw/ourpaper.asp?AP_Code=eDoc&Func_Code=t01&case_id=093000273

劉慶中(1993)。**屏東縣試辦山地鄉小型國民小學合併計畫合併後第一年評估報告(八十一學年度)：學校氣氛成效部分**。屏東縣：屏東縣政府。

謝文全（2000）。**學校行政**。台北市：五南。

謝忠武（1997）。**公務人員生涯發展、工作滿意、與學習需求之關係研**究。國立高 雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

戴文柱（2004）。**影響學校層級調整教育政策執行因素之研究—以屏東縣原住民鄉之學校爲例**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。

戴永久 (1987)。**品質管理**。台北市：三民。

蘇國興（2007）。**屏東縣恆春地區整併之國民小學校長學校領導研究**。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

蘇裕祿（2008）。**國小校長領導模式與教師工作滿意度關聯之研究**。亞洲大學經營管理研究所碩士論文，未出版，台中市。

二、外文部分

Bateson, & Hoffman, G. (2002).*Essential of service marketing:concepts,strategy andcases.*Harcourt,Inc.

Deming, W. E. (1982). Improvement of quality and productivity through action bymanagement. *National Productivity Review*, 12-22.

Garvin, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review, Fall*, 25-43.

Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York: Harper.

Johnson, J. H. (1993). *Total quality management in education. Oregon School Study Council,36*(5). (ERIC Document Reproduction Service No.ED 354611).

LeCompte, M. D., Preissle, J.,& Tesch, R.(1993). *Ethnography andqualitative design in educational research* (2nded). NY: Academicpress.

Locke, E. A. (1976). *What is job satisfaction? Organizational behavior and human performance*, 4, 309-336.

Nelson,Eric（1985）.*School Consolidation.* ERIC Digest，Number Thirteen.（ERIC Document Reproduction Service No.ED 282 346）.

Oliver, R.(1981). Measurement and evaluation of satisfaction process in retailing settings. *Journal of Retailing, 57*, 25-48.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implication for future research. *Journal of Marketing,49*(3), 41-50.

Parasurman, A., Zeithaml,V. A., & Berry, L. L.(1988). Servqual: a multiple-item scale formeasuring consumer perceptions of service quaility. *Journal of Retailing, 64*(1), 12-40.

Parasuraman, A., Zeithaml, Valerie A. & Berry, Leonard L.（1991）. Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing, 67*(Winter),420-450.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Sage.

Schaffer,R.H.（1953）:*Job Satisfaction As Related to Need Satisfaction in*

Work.Psychology Monographs,*67*,pp.14.

Schvaneveldt, S. J., Enkawa, T., & Miyakawa, M. (1991). Consumer evaluation perspectivesof service quality: Evaluation factors and two-way model of quality. *Total Quality Management, 2*, 149-161.

Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). Chicago: Rand Mc nally. *The Measurement of satisfaction in work and retirement.*

Ueltschy, L. C., & Krampf, R. F. (2001). Cultural sensitivity to satisfaction andservice quality measures. *Journal of Marketing Theory and Practice, 9*(3*)*,14-31.

Vroom, V. H.（1964）. *Work and motivation*. New York：Holy Wiley ＆ Sons. Inc.

NTTU Library

附　錄

附錄一　修正前訪談大綱

一、學校行政服務品質

1.學校層級調整後，學校（本校及分校）整體環境品質是否有改善提升？

2.學校層級調整後，對學校行政組織結構（本校及分校）有何影響？

3.學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能以快速的服務來回應教師的需求?

4.學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能得到多數同仁的信賴與支持?本校與分校的校風您覺得較學校層級調整前有何不同?

5.學校層級調整後，學校行政人員是否能能主動積極解決教職員工的問題?

6.學校層級調整後，您覺得與學校行政人員溝通的管道是否暢通?學校行政是否有提供校刊或學校網站等心靈交流園地?

7.學校層級調整後，對教師心理層面的影響有何改變？

8.學校層級調整後，您認爲學校各單位是否有明確的行事曆、實施計畫並能確實執行？

9.學校層級調整後，您認爲學校行政人員是否具有危機處理及解決問題的專業知能?

10.學校層級調整後，學校行政人員是否重視教師（本校及分校）的意見?

二、教師工作滿意

1.學校層級調整後， 是否對教師（本校及分校）的行政工作產生影響？

2.學校層級調整後， 您（本校及分校教師）認爲校長平時對工作的要求與態度感到滿意?校長的領導方式您是否覺得滿意?爲什麼?是否能舉例說明。

3.學校層級調整後，您對學校安排的授課學習領域（科目）及授課節數是否感到滿意?爲什麼?

4.學校層級調整後，是否對教師的非教學工作產生影響？

5.學校層級調整後，您對工作可以發揮自己的所學專長是否感到滿意?

6.學校層級調整後，您對工作的專業自主性是否感到滿意?

7. .學校層級調整後，是否對學生的學習產生影響？例如：學生的同儕互動、學習動機、學習效果、學習課程與內容…等是否有因此改變？對學生的學習態度是否感到滿意?

8.學校層級調整後，對學校提供的各項福利是否感到滿意?對目前的獎勵辦法或方式（記功或嘉獎）是否感到滿意?

9.學校層級調整後，學校層級調整的發生，是否對教師的教學工作產生影響？

10.學校層級調整後，對與本校及分校同仁之間的相處情形爲何?對在工作上是否能得到同仁的支持與協助?

附錄二　　正式訪談大綱

一、學校行政服務品質

1. 學校層級調整後，學校（本校及分校）整體環境品質是否因此改善提升？
2. 學校層級調整後，對學校行政組織結構（本校及分校）產生怎樣的影響？
3. 學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能以更快速的服務來回應教師的需求?
4. 學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能得到多數同仁的信賴與支持?
5. 學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能更加主動積極解決教職員工的問題?
6. 學校層級調整後，您覺得與學校行政人員溝通的管道是否更爲暢通?
7. 學校層級調整後，對教師心理層面的影響有何改變？
8. 學校層級調整後，您認爲學校各單位是否有更爲明確的行事曆、實施計畫並能確實執行？
9. 學校層級調整後，您認爲學校行政人員是否更具有危機處理及解決問題的專業知能?
10. 學校層級調整後，學校行政人員是否更重視教師（本校及分校）的意見?

二、教師工作滿意

1. 學校層級調整後，是否對教師（本校及分校）的行政工作的分量產生影響？

2. 學校層級調整後，校長平時對工作的要求與態度，您（本校及分校教師）感到滿意?校長的領導方式您是否覺得滿意?爲什麼?是否能舉例說明。

3. 學校層級調整後，您（本校及分校教師）對學校安排的授課學習領域（科目）及授課節數是否感到滿意?爲什麼?

4. 學校層級調整後，是否對您（本校及分校教師）的非教學工作產生影響？

5. 學校層級調整後，在自己的教學工作及行政職務上，有否讓您感覺更能發揮自己的所學專長? 有否增加工作壓力?

6. 學校層級調整後，您（本校及分校教師）對校長所分配或指派的職務工作感到滿意?協助同仁解決困難的態度感到滿意?

7. 學校層級調整後，是否對學生的學習產生影響？

8. 學校層級調整後，對學校提供的各項福利是否感到滿意?對目前的獎勵辦法或方式（記功或嘉獎）是否感到滿意?

9..學校層級調整後，是否對教師的教學工作產生影響？

10.學校層級調整後，本校及分校同仁之間的相處情形爲何?在工作上是否能得到同仁的支持與協助?學校有無辦理相關活動以增進本校及分校同仁之間的相互了解?

附錄三　訪談逐字稿示例

教師（含主任）訪談學校行政服務品質逐字稿

A 教師

研究者（以下簡稱 S)：請問學校層級調整後，您覺得分校整體環境品質是否因此改善提升？

受訪教師（以下簡稱 A)：學校調整型態爲分校後，政府給予之軟硬體經費補助並沒有增加，且鄉下地方一個本校須兼顧三個分校經費更顯拮倨，因此原有設備能用就將著用，如果損壞修繕經費恐怕就不太夠。因此現有環境品質能維持現狀已算不錯遑論提升環境品質了。

S： 學校層級調整後，對學校行政組織結構（本校及分校）產生怎樣的影響？

A：以校本部 14 班的編制來說並沒有因增加三所分校計 18 班後，因人員增多編制因而擴大增加輔導處。所以本校行政人員的工作量無形中因增加分校後而增加彙整等工作。分校在學校層級調整後減少一位主任及校長，人員編製也減少只剩一位主任、一位科任、一位工友及六位級任導師共計 9 人，沒有替代役、幹事等人員。就工作上來說，本校推動的工作分校也須配合辦理推動， 因此分校工作量亦不算少。

S： 學校人員編製按照政府規定 6 班學校不是應有 9 位教師?

A： 因分校其中一位教師被校長調到本校支援行政工作，因此學校層級調整後分校組織結構與 6 班學校並不相同。人員減少一位，相對的擔負的授課節數就增加，此作法適不適當見仁見智這因屬校長的行政裁量權，作爲部屬也不適宜評論。

S：嗯！

S ：再請教學校層級調整後，本校學校行政人員是否能以更快速的服務來回應教師的需求?

A：校本部畢竟距離分校較遠，行政同仁又大多較資淺年齡較輕處理事情經驗較不足，效率上難免較不能符合分校需求，這點來說也不忍心苛責。譬如物品採購及修繕就比之前獨立學校時來的不便許多。

S： 嗯！舉例來說……

A：舉例來說…前陣子分校的籃球架遭校外人士不當時使用而損壞，個人將請修單送至校本部後，一直到最近才修好。這段期間學生上體育課就極爲不便。

S： 物品修繕應屬總務處那麼承辦教師當時反應如何？

A:當時個人也曾主動詢問何時會修好?總務處同仁回答正請廠商估價中,等廠商報價後再呈校長核可才能修理籃球架。

S：這樣速度是有點緩不濟急？

A：我覺得是有點慢…..但也不能全怪他們畢竟一個家庭有那麼多的孩子要養（指的是三個分校），慢總比不修理來的好些。哈……..誰叫我們是分校。過去還有同事開玩笑說分校是細姨仔子，比較少人疼愛這樣的比喻。

S：嗯。

S：再來請問您學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能得到多數同仁的信賴與支持?

A：我覺得整體而言分校教師與本校行政人員同事間相處大致不錯，彼此間也大多互相體諒，畢竟一下子多出三個孤兒加入這個大家庭，校本部的行政人員的工作量同時也增加。大家站在同理心的立場替對方著想，本校行政人員必須聯絡三個分校老師也是非常辛苦的，換成是你來做做看就能體會其中的難處。

這一點上分校是與校本部的行政同仁站在同一線上的。

S：嗯..是..

S：學校層級調整後，學校行政人員（本校及分校）是否能更加主動積極解決教職員工的問題?

A： 這個問題與前面幾個問題都有連帶關係，本校行政人員要能得到同仁的信賴與支持當然要能解決同事的困難。在這一點上第一年學校剛被層級調整爲分校時，本校一下子多出好多位同事對於同事的問題有時會被疏忽掉，但經提醒後也多能立即改善。

S：分校老師的事病差假派代課部份是由校本部還是分校自行處理？

A：這一點就分校老師的事病差假派代課部份是由校本部來處理，其他分校老師的問題本校行政人員也幫不上什麼忙，就連暑假時分校辦理夏令營也不見校本部的主任組長過來支援關心，都是分校主任帶著老師從事頭到尾辦完。

S：是..

A：分校老師也只希望校長能多給予肯定及關心而已。

S：嗯.

S：學校層級調整後，您覺得與學校行政人員溝通的管道是否更爲暢通?

A：剛開始時會有隔閡爲什麼呢？

S：爲什麼？

A：因爲校本部老師會覺得分校老師比較輕鬆，不用擬定公文不用批文不用擬定計畫，分校教師也會反映說我們授課節數比你們多，校本部級任老師一週上18 節課而分校教師卻要上 20 節課我們並不輕鬆。因此剛開始時溝通是比較不良，溝通管道也不多只有在周三進修時大家才會聚在一起可是短短的 2、3 小時

畢竟有限。慢慢的這 2 年來是有比較好一些。

S：學校網站所發揮的溝通功能如何?

A:學校網頁上常會 PO 一些訊息例如何時繳交成果資料…學校公告等等是爲分校與校本部間溝通的良好工具。

S：校刊呢?

A：校刊主要是提供學生作品發表的園地還有對家長宣傳的作用，對行政人員與教師間溝通的作用較少。分校老師主要還是從學校網頁上得到學校最新資訊。

S：是

S：學校層級調整後，對教師心理層面的影響有何改變？

A：這個會喔！剛開始時對分校老師的心理層面影響很，分校老師普遍有一種好像被拋棄的感覺因爲沒有了校長，校名前又被冠上另一所學校名字。這對分校原有的老師心理上大多不能調適，加上彼此間原就陌生所以剛開始時分校老師有一種我們是細姨仔子…爹不疼娘不愛的心態。

S：現在還有嗎?

A：慢慢的學校也意識到這種情形，所以常在開會時會特別強調我們都是一家人，校本部與分校就像是兄弟姐妹一樣不要分你我，現在分校老師心理上已經接受了。學校也經由辦理各項活動時讓分校與本校老師共同參與增進了解，像是運動會時大家一起佈置會場慢慢的這樣的想法就愈來愈少了。

S：學校層級調整後，您認爲學校各單位是否有更爲明確的行事曆、實施計畫並能確實執行？

A：這一點改變就沒那麼大，原本獨立學校時就有行事曆或活動計劃只是現在改成用校本部的形勢曆法及計畫而已。分校主任藉由一 週一次的行政會議帶回

來的訊息傳達給分校老師知道，然後就照著做。

S：是

S：學校層級調整後，您認爲學校行政人員是否更具有危機處理及解決問題的專業知能?

A：分校大小事務都由分校主任負責，遇到特別的事情需向校本部報告。除非立即性的事情例如學生受傷需送醫，第一時間先將學生送到醫院來救治後再向校本部來報告。否則大多會等到下一個行政會議再提出討論，這個跟學校層級調整的關係個人覺得沒太大差別，只要是學校老師都應具備危機處理的專業智能與能力。

S：是

S：學校層級調整後，本校學校行政人員是否更重視分校教師的意見?

A：學校層級調整後剛開始時大家都在互相磨合，這不能怪校本部行政人員疏忽啦因爲突然增加出那麼多人，資料彙整的工作也增加有時是較不能接受分校老師意見，好像說我在做你在一旁輕鬆還一直囉唆，不然換你來做做看。那一直到今天本校行政同仁是有在改變，分校的意見慢慢的也能被接受。

S：舉例來說呢?

A：譬如這學期教務處舉辦的校內語文競賽，過去只要活動計劃訂出來分校就必須配合辦理，很少有討論的空間。在比賽當天分校主任就必須把參賽學生帶到校本部來比賽，如當天有課就得自行調課，非常的困擾加上又沒車馬費補助油錢得自掏腰包。那這一次的語文競賽我就提出把各項比賽集中在 2 天中比完，減少車次往返的時間也能順利達成教務處舉辦競賽的目的。這是好的現象顯示本校學校行政人員比起以往是更重視分校教師的意見。

教師（含主任）教師工作滿意訪談逐字稿

研究者（以下簡稱 S)：學校層級調整後，是否對教師（本校及分校）的行政工作的分量產生影響？

受訪教師（以下簡稱 A)：以分校主任來講校本部主任只有四節課，分校主任卻有 6 節課。校本部主任只負責某一處室工作而分校主任卻是啦七啦八的工作一堆涵蓋教訓總三處工作，主任差了 2 節課級任與科任老師與本校教師也差了 2 節課，分校只是不用擬定計劃執行上是跟本校相同的份量，在這一點上個人以爲學校層級調整後本校與分校教師因工作性質不同，在工作的負擔上也不一樣，行政工作上的份量明顯是本校多於分校，但也在授課節數上予以減課的措施。所以不能就此斷定分校教師行政工作份量就比校本部的老師較輕鬆。

S：學校層級調整後，校長平時對工作的要求與態度，您（本校及分校教師）感到滿意?校長的領 導方式您是否覺得滿意?爲什麼?是否能舉例說明。

A：校長對工作上的要求與態度個人認爲是見仁見智，應該是校長個人領導統馭而定有心想做事的校長，難免在過程中會遭人批評有時操之過急會得到反效果。一開始是較不順，畢竟一所學校三間分校的學校在目前可能是只有我們這所學校，現在是比以前好些。

S：學校層級調整後，您（本校及分校教師）對學校安排的授課學習領域（科目）及授課節數是否感到滿意?爲什麼?

A：對於這點個人以爲本校主任組長每週授課減少年 2-4 節，是因爲他們擔負活動計畫擬定收發公文及上級機關教育訪視等工作較重，但也不是每週都有活動。對分校教師來說授課節數多於本校教師這點是有些不同的聲音，有老師認爲我們也在執行本校的計畫也提供成果資料給本校各處室，所以在這一點上部

份分校教師是有些不太滿意的看法。

S：學校層級調整後，是否對您（本校及分校教師）的非教學工作產生影響？

A：是不太有影響獨立學校前老師有心想進修，學校基於不影響課務情況下多會同意。層級調整後也是如此所以在這一個問題上調整前後是沒有影響。

S：學校層級調整後，在自己的教學工作及行政職務上，有否讓您感覺更能發揮自己的所學專長?　有否增加工作壓力?

A：當然學校層級調整後增加學校老師與其他校區老師交流的機會與磨練的機會，老師的 EQ 比學校層級調整前來的更佳，吸收他人的教學或處理行政工作的經驗與長處。因爲跟合併前來比較老師多了與其他人交流的機會，畢竟只有 6 班的小學校接觸的同事就這麼幾位。現在改爲分校後與本校或者與分校間的相處或對話機會增加，感覺老師的教學技巧或是行政工作的處理都比以前進步。工作壓力當然是相對於工作的分量的多寡而定，感覺學校層級調整後，分校老師或是本校老師都比以前更爲忙碌，常常聽到都是抱怨又要交什麼成果資料課都上不完等聲音，可想見工作壓力是比以前大。

S：學校層級調整後，您（本校及分校教師）對校長所分配或指派的職務工作感到滿意?協助同仁解決困難的態度感到滿意?

A：老師對校長指派的職務或工作大多沒什麼特別的看法，不能接受又如何？當初接受聘書時內容有提及到願意接受學校指派的教學及兼任行政工作，有句話是這麼說不滿意但只能接受可能就是這種態度吧。老師對於校長協助解決困難的態度個人感覺是還可以，因爲除非是萬不得已老師也不願意請假，那只要是老師的假單上寫清楚或是當面能跟校長解釋爲什麼要請假，校長大多會同意准假，到現在沒聽到有老師請假而校長不准假的情形再這一點相信老師是滿意

的。

S：學校層級調整後，是否對學生的學習產生影響？

A：剛開始分校學生表現是比本校學生稍差，帶學生到本校參加比賽時分校學生較容易害羞，所以成績不是很理想，慢慢的我們給予鼓勵及心理建設後分校學生也激起自己的好勝心，輸人不輸陣嘛，後來在語文競賽和慢跑比賽分校學生都有不錯的成績表現。這種比較的心態我認爲在調整爲分校前與調整後來說對於分校的學生學習態度是有正面的意義及影響。

S：學校層級調整後，對學校提供的各項福利是否感到滿意?對目前的獎勵辦法或方式（記功或嘉獎）是否感到滿意?

A：學校目前並無福利可言，譬如說老師請假就依規定辦理嘉獎都是憑老師參加選務或是消費卷發放工作人員而受到獎勵，由學校主動對於老師平時工作績效表現良好而給予的獎勵並不多，分校尤其更少大部分的嘉獎都落在本校老師身上。例如原本學校層級調整前每學期都會有教學認真的獎勵，學校會觀察在這一學期哪幾位老師的教學態度很認真而給予嘉獎。一 般說來 6 班的學校縣府會核准獎勵 2-3 位老師，學校層級調整後學校變爲分校獎勵的人數減少，上一學期分校老師沒有一位得到這樣的獎勵，全部的教學認真的獎勵都在校本部，分校老師都有一種失落感和沮喪。S：學校層級調整後，是否產生影響？

A：改爲分校後對教師的教學工作影響不大，作一天和尚撞一天鐘，不管是之前的獨立學校或是現在的分校，老師依然要對得起自己的良心。所以影響不大。

S：學校層級調整後，本校及分校同仁之間的相處情形爲何?在工作上是否能得到同仁的支持與協助?學校有無辦理相關活動以增進本校及分校同仁之間的相互了解?

A：剛開始是有點隔閡會分你是本校我是分校，慢慢的到今天相處情形已經改善很多，畢竟調整學校型態爲分校或是接受多一所分校，這都已是事實沒辦法改變。所以要改變自我去和其他人相處。同一學年的老師因須共同討論教學或是活動配合等工作，都必須一起完成彼此間要互相合作，所以目前在工作上都能得到同仁的協助。

S：學校有無辦理相關活動以增進本校及分校同仁之間的相互了解?

A：剛開始是有啦！但是同仁因不太熟悉，所以參與與的意願也不高自然學校也就不太會辦理活動來增加本校與分校認識的機會。我反而較懷念之前獨立學校時，學校每年都有一次的自強活動到外地旅行，當時大家一起出遊同事間在車上或是飯店中相處和樂的景象，到現在都還記得。變爲分校後可能因爲人變多了經費較不足，現在連餐敘的活動都變少了這是很可惜的地方。

NTTU Library