



學校行政組織再造的分子層次 —教師在組織個人自我調節的觀點

王智弘／國立彰化師範大學教育研究所副教授

民國九十九年八月二十七日及二十八日召開的全國教育會議中的第二個中心議題「教育體制與教育資源」中的子議題二「學校組織再造與人力運用」為非常重要議題，亦為未來國家教育政策對於學校行政組織方面的擊劃方向，提出引導性的原則。根據全國教育會議中心議題二的中心議題論（全國教育會議）述提及，我國學校行政組織除了依照各學習階段學校的相關編制及其員額審定辦法外，更能依據民國九十一年所推動的「國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案」鬆綁國民中小學的學校行政組織，使得各校更能依據實際需求，彈性調整校內行政組織及員額調配，呼應各縣市及各地區教育資源不同，已落實有效教育的在地化與學校本位化理念。然而，國內學校行政組織再造多以從上到下，著眼於行政組織的調整，及其相關法規落實及相對應的行政取向人事職位調整，此部分雖尚能與國際接軌，其他先進國家，如美國，亦有非行政取向的「教學」領導職務（全國教育會議），此為我國較不足之處，亦使得教學取向教師在職涯上較無實質進路，只能繼續堅守教學崗位或是轉任行政職。如此一來，可能會損失掉在「教學專業」上繼續努力的機會，也使得推動自民國八十年代以來的教育改革理念中的「鼓勵教師專業自主」及教學專業導向的「建立責任績效制度」不易落實，教師專業自主學校本位導向課程發展及教學領導專業化與深化徒增一些障礙。

隨著社會變遷，教師專業發展方向不盡然只有教學一途，但是如何能提升教師工作

與教學效能，以能有效因應教育現場與社會變遷的種種挑戰應是學校行政組織再造不得忽略重大議題。其次，現今的教育現場雖有教師研習制度，但是研習內容是否直接對於所謂教師專業發展有效性亦尚待進一步驗證，更何況研習或是其他進修方式不易與教師職涯或是相對應晉升考核管道有效結合，對於教師激勵效果有限。教學是學校主要工作；基於教師乃是學校教學最重要的成員，教學效能良窳亦維繫學校效能重要指標，如何使得教師能自主導向專業發展亦為學校行政組織再造需深入探討議題。

一、學校行政組織再造意涵

吳明清（2002）提出學校行政組織再造（restructure）不僅是行政組織的改變，而是學校組織內個體概念重新建構（reconceptualization），思考典範（thinking paradigm）的調整，且具有轉型（transformation）的行動力。吳清山（2002）則提出較具體的看法定義學校行政組織再造，他認為藉由組織調整與權力重分配；教師專業能力強化與課程教學內容的轉變，調整學校內部顧客觀念與價值觀，接著鼓勵外部顧客之一的家長參與學校決策，藉著內外合一的力量，重塑學校組織運作，創造學校新的組織與經營文化，提高學校效能。綜合以上兩者可見學校行政組織再造期待透過多人參與及校外力量，達到學校組織氣象一新，進而提升學校效能。

吳清山（2002）又指出，學校行政組織再造原則為全面參與，而且應尊重由下而上



(bottom-up) 歷程，方能真正反應出實務工作者的需求及他們所能進行及願意付出的方式；而非一味由上而下 (top-down)。這樣上下彼此尊重、有效溝通的學校行政組織再造方能有效達成。教師亦為學校行政組織下的一員，亦在學校行政組織上肩負課程與教學主要工作，如何使教師可以自我調節其工作行為，投入課程與教學及增進個人專業發展，促進整個學校行政組織再造的成功，是值得關心的議題。

二、學校行政組織再造可從個人層次談起

根據 Greenberg (2010) 指出，組織 (organization) 及組織行為 (organizational behavior) 可從個人層次 (individual level)、群體或是團隊層次 (group/team level) 及組織 (organization level) 層次加以探討。從三個層次中分別探討人們與他們工作環境的互動關係與影響力，以促成組織效能與工作生活品質為目的。個人層次探討的議題包含倫理與正義、人格、學習、工作態度與動機激勵等；團隊層次包含人際關係、溝通、群體決策、全力與領導等；組織層次包括組織變革、組織結構、組織文化與創新等。就過去發表有關於學校行政組織再造、學校組織變革文章，多以探討組織層次為主，如黃哲彬 (2007)、陳芝筠 (2009)、Traver (2006)、Zins 與 Illback (1995) 等。

然而，不論是團隊層次或是組織層次，整體的表現皆基於個體表現整合。因此，學校行政組織績效表現不能自外於內部個人成員的表現。而教師在組織中表現繫於組織再造是否能夠滿足教師在課程與教學、專業成長的需求，相對的，教師方能全心全力自主投入自己的工作，為學校行政組織再造之組織績效盡一份心力。

三、教師工作的自我調節 (self-regulation)

自我調節可視為人們在工作是否會全心投入的動態模式，而此種工作模式乃是描述人們在工作中投入多少認知與情緒的資源在工作上 (Vancouver, 2008)。就教師工作而言，大部分的教師都有自己對於教師形象 (self-image as a teacher) 的期待，這些期待會形成引導成為上述內化教師形象的目標，而要成為自我形象中稱職的教師，必須同時達成許多目標，如具有豐富得教學知識、熟練的教學技巧及強烈的專業發展動機等，這些目標便會成為教師自我調節的動力來源 (schmidt & deshan, 2007)。而且教師們在過去得師資培育過程與教學經驗中亦習得欲成為一位有績效的教師不僅本質學能要佳、教學經驗要足夠，更需要有個如幕後推手般的意識歷程，最後加以對於人際關係的調控，如同仁間關係等，最後達成某種績效 (Newell, 1990)。

根據 Vancouver 與 Day (2005) 的定義，自我調節為維持或是達成內在自我表徵 (self-representation) 欲求狀態的歷程。所以，在此歷程中最重要的事情為目標設定 (goal setting)。當行為表現遠離目標時便會得到負向回饋以調控行為再回到接近目標的常軌上 (Karoly, 1993)；反之，若是行為表現接近目標則是得到正向回饋，繼續朝接近目標方向進行。由此可知，自我調節是藉由個人內在機制調控調整行為，達成目標，而引導此行為的內在機制含括價值觀、思考典範等相關內容，此與吳明清 (2002) 及吳清山 (2002) 所倡議的學校行政組織再造內容相契合。



四、教師工作自我調節具有階層性 (hierarchy)

根據上述，教師工作自我調節行為應會受到意識及潛意識歷程的影響。誠如教師在教學時，雖然在某一學習階段會使用同一份教材，而同一份教材理論上應包含相同的內容、相同學習速度需求，但是一位具有自我調節能力的專家教師，卻能從該班級教學的感受，調整成最符合學生需要得教學方式，這種調整是自動化歷程（Johnson, Chang, & Lord, 2006），也是影響我們行為的重要因素。

其次，自我調節亦會受到個人認知狀態與情緒的影響。為達成某一目標必須集中注意力從事可以達到目標的相關行為，在這些行為進行過程中必有許許多多的資訊一直進入，讓我們一直調整往目標的方向，但是這些訊息往往造成認知系統的負擔，甚至形成情緒的困擾，造成意識系統運作困難。一個有效率的情緒系統可以協助我們有效釐清這些外來資訊，清出空間，讓有效的資訊可以重新導引我們前往目標的行為（Diefendorff & Lord, 2008）。這些在個人思考歷程運作可視為自我調節的小系統。這小系統運作有助於對於環境資訊給予合適的問題解決反應及處理相關目標衝突問題。

因此，為了使學校教師達成此層次的自我調節，必須考量教師本身的認知負荷能力，及行政傳達的相關訊息是否對稱，給予教師情緒上安定感，在教師可以達到的情形下，逐步達到學校行政組織再造的相關目的。

自我調節階層主要描述自我調節的目標多是未來式，達成目標的過程都是一連串的修正過程。如負向回饋來自於我們行為方向與目標方向的不一致被察覺所發出的訊息。但是，這樣的訊息如何被察覺與其抽象程度有關。越抽象的訊息需要愈長的時間來辨別，相對的，愈明確的訊息愈容易在愈短得時

間被察覺。愈抽象的訊息牽涉到愈高階的自我調節系統，愈明確的訊息則僅需較基層的自我調節系統（Lord & Levy, 1994）。所以，最抽象自我調節訊息可能需要無限多次的嘗試，甚至於需耗費以年為單位的時間才能進行有效的自我調節。如果學校行政組織再造的程度或是即將引入的新價值觀及思考模式不夠明確或是與學校現狀差異過大，不易直接解讀時，教師們要重新適應新的角色恐需一段時間。反之，若是學校行政組織再造植基於學校現況上，並且明確，一時改變有限，教師較能迅速適應。因此，學校行政組織再造宜考量教師自我調節系統層次不同，合理進行，以達到最高效率。

（一）最高階自我調節：自我的自我調節 (regulation of the self)

自我的自我調節是自我調節中最複雜的一項。由於自我調節是與未來目標相連結。因此，自我的自我調節可以視為自我如何建構未來的自我。Kihlstrom、Beer與Klein（2003）認為自我的建構來自於自傳式記憶（autobiographical memory），從過去的生活經驗來建構自我的形象。然而未來的我並無經驗可以作為建構的依據，使得建構未來的我是一件複雜的事情，而且離現在愈久的我愈複雜（Wakslak, Nussbaum, Liberman, Trop, 2008）。

教師在學校行政組織再造變革中，因應新價值觀導入，或許必須在存在的自我中導入新的自我。如因應第八次全國教育會議的建議，學校建立教學的領導職，如何調節自己從純教學生的角色轉換至因應法定地位的教學領導角色。Day、Harrison與Halpin（2009）認為在職務上調整為領導者的角色會改變個人長期工作型態。因為一位領導者不只只是看到自己的未來，還必須為同仁增能做準備。這樣對於個人而言是很巨大的調節歷程。然而教師本身的自我調節也可能因為必須符合學校行政組織再造而受到新類型文



化的限制。

（二）中等階層的自我調節：

相較於自我的自我調節的虛幻與抽象，中等階層的自我調節較易理解與達成。Vancouver（2005）指出，此階層的自我調節應包含部分可控制歷程及部分意識上的自主歷程。通常建構工作目標為意識導向的過程，但是自我調節卻與自主歷程認為進行該目標導向行為的重要程度有關。自我調節歷程會支持並且修正較容易達成目標的行為為主或是選擇哪個目標較易達成的行為先進行。如自我調節會在前往目標的歷程上監控並評價所有的行為，並且傾向留下有助於集中達成目標注意力的行動或是避免模糊化目標的作為。

此階層的自我調節常被詬病整個模式過於機械化（Bandura & Lock, 2003）。畢竟人類是具有思想的動物，自我調節的運作應是生理、認知、情緒與環境互動的結果。但是，生理、認知、情緒與環境個別皆為相當複雜運作概念，如何將這些複雜概念的自我調節運作結果分別以這些概念去解釋非常具有挑戰性。因此，學校進行學校行政組織再造時，如何考量教師本身生理、認知、情緒與環境互動的狀況以達成學校績效目標需費一番功夫。

（三）低階的自我調節：

此階段的自我調節通常較簡單，大部分直接與知識相關，只要一些些的注意力便可達成。因此，在知識結構上，這些需要低階自我調節達成的容易目標類似腳本（script）（Gioia & Pool, 1984）。而這些腳本往往是達成高階自我調節目標所需的一部份事件。由於此階層的自我調節相對於前兩個階層是較快也是較簡單的，所以此階層包含較多的自主歷程。這些自主行為歷程的產生則是來自於高階自我調節歷程所給予的線索，因此，一旦相關的線索來臨，目標導向的行為立即被誘發（Gollwitzer & Schaal, 1998）。

（四）微階的自我調節

此為最簡單自我調節歷程，這決定了資訊取得及工作記憶的內容。而工作記憶更是決定何項學習知識要加以使用的認知歷程，因此許多腳本段落亦會在此處取出使用，而取出的過程是直接來自工作記憶，而非透過意識系統加以選擇的（Lord & Levy, 1994）。

不論是何種階層的自我調節，都是欲分配資源以達成目標，只是在分配過程中所使用的策略是意識所主導的還是自主提出的。基本上，較高階的調節與意識有關，然而較低階調節則是依賴自主歷程。

五、目標在教師工作自我調節的角色

隨著教師工作的多樣化，教師所欲達成的目標變成多元的、複雜的，甚至於有時候是彼此衝突的。因此，何種目標應該有優先權在工作自我調節歷程中就變得十分重要（Schmidt & DeShon, 2007）。選擇目標的優先性可以從兩種觀點加以討論：差異的負向回饋與目標困難度。

（一）差異的負向回饋

自我調節方向的與目標的差異獲得的負向回饋使得注意力可以因應環境的變化加以轉移以朝向達成目標的方向，而非沒有彈性的維持於現狀（Lord & Levy, 1994）。當環境穩定時，差異導向的自我調節的功能雖會降低，但是卻有可能投入更多資源達成目標。Steel與Konig（2006）卻提出一個更直接觀點描述自我調節方向。目標的期限設定是引導自我調節最直接的力量。

（二）目標困難度

Erez、Gopher與Arzi（1990）發現不同難度的目標會影響資源配置及自我調節表現績效。有趣的是，愈多資源會配置給愈困難的目標，使得達成該目標的表現極佳。但是若是目標的難度再提升，這些資源再繼續投入，終究會因為資源不足而無法繼續達成目



標。因此，為達成某目標似乎需以犧牲另一目標。

不論何種觀點，似乎無法達成一致完成多元目標。但是無論如何若能在各不同目標中有效轉換資源的投入，而非只是工作記憶或是自主的資源投入，目標應有機會順利達成。

六、結論

教師有效的自我調節有助於組織績效，亦有助於學校行政組織再造於教師面的績效

。而教師亦可期待藉自我調節進行目標導向行為增強自我管理、專業發展能力、更佳幸福感以及更佳瞭解未來的可能自我，形成學校行政組織再造分子層次的成功機會，亦呼應全國教育會議第二個中心議題「教育體制與教育資源」中的子議題二「學校組織再造與人力運用」結論裡，「建立行政領導與教學領導雙軌制的教師職涯發展階梯。」中，教學領導教師準備度的建立。

參考文獻

- 教育部 (2010)。第八次全國教育會議全民參與論壇結論暨建議。
- 吳明清 (2002)。教育改革：教育人的反省與專業追求。中等教育，53 (6)，152-157。
- 吳清山 (2002)。學校行政。台北：心理。
- 陳芝筠 (2009)。試論學校組織變革對學校評鑑之啓示。研習資訊雙月刊，60，63-77。
- 黃哲彬 (2007)。論學校組織變革在學校行政上之啓示。研習資訊雙月刊，51，54-71。
- Bandura, A., Lock, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Day, D., Harrison, M., Halpin, S. (2009). *An integrated approach to leader development*. New York: Routledge.
- Diefendorff, J., & Lord, R. (2008). Self-regulation and goal striving processes. In J. Kanfer, R., G. Chen, & R. Pritchard (Eds.), *Work motivation: Past, present, and future*. New York: Taylor & Francis.
- Erez, M., Gopher, D., & Anzi, N. (1990). The effect of goal difficulty, self-set goals, and monetary rewards on dual task performance. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 47, 247-269.
- Gioia, D., & Poole, P. (1984). Scripts in organizational behavior. *Academy of Management Journal*, 9, 449-459.
- Gollwitzer, P., & Schaal, B. (1998). Metacognition in action: the importance of implementation intentions. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 124-136.
- Greenberg, J. (2010). *Managing behavior in organizations* (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Johnson, R., Chang, C., & Lord, R. (2006). Moving from cognition to behavior: What the research says. *Psychological Bulletin*, 132, 381-415.
- Kihlstrom, J., Beer, J., Klein, S. (2003). Self and identity as memory. In M. Leary M., and J. Tangney (eds), *Handbook of self and identity* (pp.68-69). New York: Guilford.



- Lord, R., & Levy, P. (1994). Control theory: Moving from cognition to action. *Applied Psychology: International Review*, 86, 214-255.
- Raichle, M., McLeod, A., Snyder, A., Powers, W., Gusnard, D., & Schulman, G. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of National Academy of Science*, 98, 676-682.
- Schmidt, A., & Deshon, R. (2007). What to do? The effect of discrepancies, incentives, and time on dynamic goal prioritization. *Journal of Applied Psychology*, 92, 928-941.
- Steel, P., & Konig, C. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31, 889-913.
- Traver, A.(2006). Institutions and organizational change: reforming New York City's public school system. *Journal of Educational Policy*, 21, 497-514.
- Vancouver, J. (2005). The depth of history and explanation as benefit and bane for psychological control theories. *Journal of Applied Psychology*, 90, 38-52.
- Wakslak, C., Nussbaum, S. Lieberman, N., & Trope, Y. (2008). Representations of the self in the near and distant future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 757-773.
- Zins, J. & Illback, R. (1995). Consulting to facilitate planned organizational change in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 109-117.