

特殊教育學校組織氣候與組織承諾關係之研究

張照明

國立彰化仁愛實驗學校

摘要

本研究以自編的「特殊教育學校學校組織氣候及組織承諾問卷」作為蒐集資料的工具，對台北啓明等八所特殊學校共 305 位教師進行問卷調查，進行學校組織效能的研究，並以 t 考驗、單因子多變項分析 (MANOVA)、單因子變異數分析 (One-Way ANOVA)、雪費 (Scheffe) 法事後比較及 Pearson 積差相關法進行資料之統計分析，以瞭解不同人口變項 (性別、服務年資、職務、專業背景) 及學校環境變項 (班級數、所在地區、學校建校年數) 的教師對學校組織氣候與組織承諾的知覺差異，並分析組織氣候與組織承諾的關係，本研究結果如下：

在組織氣候方面：

特殊教育學校教師對組織氣候的知覺是積極肯定的。

男性教師對「校長支持行爲」及「校長開放指數」的知覺比女性教師積極。

班級數較少的學校教師對組織氣候的知覺比班級數較多的教師積極。

不同城鄉地區的特殊教育學校教師對組織氣候的知覺無差異。

服務年資較久的特殊教育學校教師對組織氣候的知覺比服務年資較淺的教師積極。

主任對組織氣候的知覺比級任教師及科任教師積極。

不同專業背景的教師對組織氣候的知覺無差異。

建校年數較短的教師對組織氣候的知覺比建校年數較長的教師積極。

在組織承諾方面：

女性教師的「留職傾向」比男性教師高。

不同班級數教師的「組織承諾」無差異。

城市地區的特殊教育學校教師在「認同」、「努力意願」及「組織承諾」的知覺比鄉鎮地區的學校教師高。

服務年資較久的特殊教育學校教師對組織承諾的知覺比服務年資較淺的積極。

不同專業背景的教師對組織承諾的知覺無差異。

不同建校年數的教師對組織承諾的知覺無差異。

組織氣候與組織承諾之間有相關。

關鍵字：特殊教育學校、組織氣候、組織承諾

壹、緒論

問題背景與研究動機

就我國特殊教育的發展而言，特殊教育學校是最早成立的特殊教育機構，由於特殊教育理念的改變，特殊教育學校成爲重度及多重障礙者的教育場所。當前特殊教育之實施，主要受到回歸主流和最少限制環境兩大理念的主導，強調正常化、個別化兩大原則，但是衡量實際情形，許多身心障礙者在普通教育的現實環境無法獲益，特殊教育學校反而較有可能幫助其成長。設備充實、師資及相關服務的專業人員較爲齊全等優勢是特殊教育學校的特色。因此，對於嚴重身心障礙者而言，特殊教育學校的安置型態反而可以提供較好的教育服務和協助。所以特殊教育學校在特殊教育發展安置「從隔離到融合」的新趨勢中，仍有其不可抹煞的價值（毛連塏，民 78）。

特殊教育學校的範疇包括啓智類、啓明類、啓聰類及啓仁類，晚近又主張成立不分障礙類別的特殊教育學校，招收的學生跨越幼稚園、國小、國中與高中職階段。就經濟成本效益而言，政府每年投資在辦理特殊教育的經費頗多，因此每所特殊教育學校都承負著社會大眾深切的期望。

爲了實現教育機會均等與教育普及的教育理念，達成零拒絕的教育理想，除普通教育之外，我國的特殊教育亦蓬勃發展。教育部自八十三年度開始執行的「發展與改進特殊教育五年計畫」，計畫的項目之一即是增設身心障礙特殊教育學校10所，朝每一縣市有一所特殊教育學校的目標邁進（教育部，民 82）。在特殊學校「量」的擴充之際，如何尋求「質」的檢視與提昇，使達「質量並重」（吳清基，民 83），實有賴對特殊教育學校進行組織氣候與組織承諾方面的研究，此乃本研究的動機之一。

學校是一種正式組織，每一所學校有它不同的獨特風格（personality）。Silver(1983)認爲，一個組織的獨特風格就是該組織氣候，並認爲每個組織均有異於其他組織的特性。雖然組織

氣候被認為是一種難以捉摸的概念，不易賦予簡明的定義或實施科學化的測量（鄭彩鳳，民 79）。然而，我們仍可體會出，組織氣候如同天氣一般，是個人生活環境的一個重要層面（黃昆輝，民 74）。國內學者蔡培村（民 69）認為：組織若欲發揮高度的效能，則需創造一個較佳的人與人交感的環境，亦即完美的組織氣候。國外 Litwin、Striger(1968)的研究亦發現：組織氣候是影響成員的行為、組織績效與組織目標達成的重要因素（朱榮欽，民 66），特殊教育學校組織氣候研究的重要性於焉可見，此乃本研究的動機之二。

從事特殊教育的教師往往遭受他人異樣的眼光：工作輕鬆，待遇佳；教師流動性大，只是暫時謀取的一份職業；很少努力奉獻，只要有更好的機會便會跳槽等等質疑。其實際情形如何？是否真如傳言？若能夠對從事特殊教育工作的教師深入了解其組織承諾的情形，相信對落實特殊教育辦理績效，應有其正面價值，此乃本研究的動機之三。

Steers 在 1977 年從行為的觀點，曾探討組織效能的相關因素，將其歸納為四項：組織的特徵（包含組織結構、大小、氣候與工作特性等）；環境的特徵；成員的特徵（包含對組織的承諾、投入及本身的成熟度等）；領導的歷程和型態（包含目標設定、資源取得與運用、溝通與領導型態……等）。由此可預測，組織氣候與組織承諾應有其相關性。以往研究未探討兩者之關係，此乃本研究的動機之四。

綜上所述，本研究旨在探討不同教師人口變項與學校環境變項的特殊教育學校教師對組織氣候與組織承諾知覺的差異及其相關情形，並提出建議作為特殊教育學校改進的參考。

研究目的

基於上述研究動機，本研究擬對特殊學校組織氣候與組織承諾進行探討，期能達成下列目的：

瞭解特殊教育學校教師知覺的學校組織氣候程度。

探討不同人口變項之教師對特殊教育學校組織氣候的知覺差異。

探討不同學校環境變項之教師對特殊教育學校組織氣候的知覺差異。

瞭解特殊教育學校教師知覺的學校組織承諾程度。

瞭解不同人口變項之教師知覺學校組織承諾的差異。

瞭解不同學校環境變項之教師組織承諾的差異。

探討特殊教育學校組織氣候與學校組織承諾的關係。

待答問題

根據研究目的，本研究主要探討的問題如下：

特殊教育學校教師知覺的學校組織氣候是積極或消極？

不同人口變項之教師對特殊教育學校組織氣候的知覺是否有差異？

不同學校環境變項之教師對特殊教育學校組織氣候的知覺是否有差異？

特殊教育學校教師知覺的學校組織承諾是積極或消極？

不同人口變項的教師之學校組織承諾是否有差異？

不同學校環境變項之教師之組織承諾是否有差異？

特殊教育學校組織氣候與學校組織承諾是否有相關？

名詞釋義

為使本研究所使用的名詞意義明確，茲將重要名詞加以定義如下：

特殊教育學校

本研究對「特殊教育學校」的界定，係指依台灣省公立特殊教育學校與台北、高雄市立特殊學校而言，包括林口啓智學校、桃園啓智學校、彰化啓智學校、嘉義啓智學校、台南啓智學校、花蓮啓智學校、台中啓聰學校、台南啓聰學校、台中啓明學校、彰化仁愛實驗學校、台北市立啓明學校、台北市立啓智學校、台北市立啓聰學校、高雄市立啓智學校、高雄市立成功啓智學校、高雄市立楠梓特殊學校等十六所，其中不包含私立特殊教育學校及較晚成立的基隆特殊學校、台北市立第二啓智學校、台中特殊教育學校、雲林特殊教育學校及宜蘭特殊教育學校，因私立學校可能有與公立學校不同的風貌，而新成立學校不易測量組織氣候與組織承諾，且學校中僅有幾位教師。

教師

指服務於台灣省公立特殊教育學校與台北、高雄市立特殊學校的教師，包括級任教師、科任教師、及兼任組長或主任的教師。

教師人口變項類別

指與教師個人人口屬性有關的基本變項。本研究稱教師人口變項包括性別、服務年資、職務、專業背景等四項。

學校環境變項類別

指與學校環境有關的變項。本研究所稱學校環境變項包括班級數、學校所在地區（城鄉差異）及學校建校年數等三項。

學校組織氣候

指教師對於任教的學校產生的主觀知覺氣候。學校組織氣候包含校長支持行爲、校長指示行爲、教師投入行爲、教師離心行爲等四個層面。茲分別說明如下：

校長支持行爲：指校長努力工作、以身作則，對教師表現出關懷、尊重、與支持，並採建設性批評以激勵教師，鼓勵革新，聽取教師的建議。

校長指示行爲：指校長對於教師的督導嚴苛，妨礙教師的專業教學，而且作風專制不願接受教師的意見。

教師投入行爲：指教師以學校爲榮，同事間相處融洽；教師感到受重視，並且樂意完成份內的工作。

教師離心行爲：指教師對學校及各行政處室的行事與會議，感覺繁瑣無意義，教師間彼此阻礙而常調職或離職。

學校組織氣候開放指數

校長開放指數

校長開放指數係指特殊教育學校教師，在修訂的「組織氣候量表」中，知覺的校長支持分數減去指示分數，見公式1(秦夢群，民86；Hoy及Miskel，1987,1996)，量表型式採用Likert氏量表。校長開放指數越高，表示校長對於教師的教學工作有較高的支持、較少的命令與指示。

公式1: 校長開放指數=(校長支持分數 - 校長指示分數)

教師開放指數

教師開放指數係指特殊教育學校教師在修訂的「組織氣候量表」中，自我察覺的「教師投入分數」與「教師離心分數」之差異，見公式2(秦夢群，民86；Hoy & Miskel,1987,1996)，量表型式採用Likert氏六點量表。教師開放指數越高表示教師對於工作較投入、同事相處較和諧且彼此支持。

公式2: 教師開放指數=(教師投入分數 - 教師離心分數)

組織氣候開放指數 (Openness Index;OI)

係由「組織氣候量表」測得校長開放指數與教師開放指數的加總，本研究以「組織氣候開放指數」將組織氣候量化(秦夢群，

民86；Hoy & Miskel，1987,1996)，分數越高，代表組織氣候越開放（見公式3）。

公式3:組織氣候開放指數=(校長支持分數 + 教師投入分數)-(校長指示分數 + 教師離心分數)。

學校組織承諾

學校組織承諾係指學校教師對於學校組織的目標、價值及辦學理念，有著強烈的認同感，對學校教育關懷，願意對學校教學或行政工作付出心力，希望繼續為學校的一份子，為教育工作而努力。本研究以教師在研究者自編「學校組織承諾問卷」所得分數為代表，包括對服務學校的認同、繼續留在現在學校工作的傾向及對學校教育工作的努力意願等三個因素為指標。對服務學校的認同指對學校目標、價值及辦學理念的接受及信任程度。而繼續留在現在學校工作的傾向則指教師希望繼續留在現在服務的學校工作成為學校的一份子，不願調到他校任教的內在傾向。對學校教育工作的努力意願指教師關懷學校，願為學校教學及行政工作付出心力。在「學校組織承諾問卷」的得分總和代表教師對學校的整體承諾，量表採用Likert氏六點量表。以上四個指標得分高者，代表教師對學校組織承諾的程度較高，得分低者反之。

貳、文獻探討

學校組織氣候的理論與研究

一九六〇年代Litwin、Stringer(1968)等正式提出「組織氣候」一詞並作有系統的研究後，相繼引起組織理論學家及管理實務者的研究興趣，皆認為組織氣候影響組織績效、組織目標和成員的行為。根據Fegley在一九八〇年對學校組織氣候的主要因素進行研究，結果發現影響學校組織氣候的主要因素有一百四十一項之多(黃耀卿，民74)。但Neumann(1988)檢視學校組織氣候，以因素分析進行研究，卻只發現二大因素：一為校長教師間的關係；另一為對學校氣候的負面感受(引自謝琇玲，民79)。由此可見，學校組織氣候的概念分歧不一。

學校組織氣候的意義

黃昆輝(民78)認為組織氣候就是一個組織有別於其他組織的獨特風格。而學校氣候被學校中的組織成員所體驗，且成員可主觀的加以描述。

有關專家、學者對學校組織氣候的意義觀點如下：

國內學者

黃昆輝（民 78）認為學校組織氣候是校長、行政人員、教師及學生爲了兼顧學校教育目標的達成及其個人需要傾向的滿足，彼此交互作用時所產生的結果。

林新發（民 79）認為學校組織氣氛（候）是學校環境中校長與教師交互反應所形成的一種內在環境相當持久的特質，可透過成員的知覺加以描述。

侯世昌（民 83）認為學校組織氣氛（候）係指學校內部環境中特有的獨特風格，而能爲學校教師所知覺的，並能影響其行爲，亦即學校教師所體驗到的學校特質，這些特質可能與其他學校有相似之處，但整體而言，必有其不同於其他學校部份，而形成其獨特之學校組織氣氛（候）。

國外學者

Halpin 和 Groft(1963)認為學校組織氣候可視爲學校組織的人格。組織氣候與組織的關係，猶如人格與個人的關係。每一所學校給人的感覺不同，這種不同的感覺就是學校特有的氣候，就如同每個人都有自己獨特的人格。就好比人格與個人的關係。而組織氣候是校長與教師，教師與教師交互反應所構成的特性，可經由組織成員的知覺加以測量（蔡培村，民 69；吳培源，民 83）。

Hoy 和 Clover(1986)則認為學校組織氣候是校長與教師交互反應所形成的一種內在環境相當持久的特質，可透過成員知覺加以描述。

Neumann(1988)認為組織氣候的概念可以簡單的概括爲學校環境中一項相當持久的特質，這個特質受校長領導的影響，可被教師經驗到，且建立在教師累積的知覺上（引自謝琇玲，民 79）。

由上述國內外學者所下的定義得知，學校組織氣候的概念相當紛歧，以爲學校組織氣候是師生互動的產物，具持久性與獨特性，學校組織氣候是「學校環境中成員主觀的感受，是內部環境及校長、教職員工互動所產生的獨特風格，爲組織中每個成員可感知，影響其工作意願與態度，進而表現於行爲之中。」

學校組織氣候的建構層面

許士軍 (民 63) 認為欲了解組織氣候，首先必須建立「層面」(dimension)，因層面不止是組織氣候的內容建構，也是衡量工具的重要部份。張潤書 (民 65) 亦認為研究組織氣候的主要工作也是確立層面，有助於對某一事物的了解及概念化。

由於學校組織氣候的特性屬人際取向，因此學者們研究學校組織氣候時強調學校組織內的心理社會因素，較重視學校內教師和校長、教師和教師交互的影響關係，且認為此種交互作用正是影響組織氣候的主要動力 (邱貴發，民 70) 。以下列出各學者對組織氣候層面的看法：

國內學者專家觀點

蔡培村 (民 74) 認為：學校組織氣候係指學校成員對工作環境的整體知覺。在其所編製的「學校組織氣候描述問卷」中，將組織氣候分成十二個層面：

工作要求：指學校對組織成員工作表現之要求程度。

工作主動性：指組織內的員工能夠經由自己的判斷主動做事，而不必事事請示上級的程度。

擔負責任：表示組織內成員做事擔負責任的程度。

領導授權：係指學校領導主管對各級幹部授權的程度。

意見表達：表示學校對各種不同意見開放的程度。

團體認同感：表示學校成員對於團體認同的程度。

關懷支持：指學校校長和各級幹部對於員工整體福祉的體恤和關心程度。

溝通協調：係指組織中的上行溝通順暢，及不同部門間協調良好的程度。

人際和諧：係指組織中一般人際相處和睦的程度。

獎賞公平性：係指學校福利、升遷及酬賞制度公平的程度。

制度明確性：指學校中各種規章制度職責明確的程度。

制度合理性：係指學校中各種規章制度是否合理的程度。

國外學者專家觀點

Halpin 和 Groft 的層面分析

Halpin 和 Groft (1963) 以所編製的問卷，調查研究美國 71 所的小學教師，經因素分析的結果，找出構成學校組織氣候的八個層面，乃是教師行為與校長行為各四個層面交互影響的結果 (吳培源，民 83; 秦夢群，民 86) 。

描述教師行爲的層面有四：

- (a) 離心 (disengagement)：指教師彼此間對學校所保持的心理與生理的距離。此層面教師所面對的是合作性低、工作不盡心的團體；教師的關係欠佳、形成派系，執行教育工作未盡心力。
- (b) 阻礙 (hindrance)：指教師感到校長所加諸的額外負擔及與教學無關的責任，如文書及其他瑣務。教師因此覺得受到行政者的騷擾而無法全心投入正常教學活動的進行。
- (c) 工作精神 (esprit)：指教師的士氣、精神及活力之高低程度。教師感覺個人的社會需求得到滿足，並且也獲得教學的成就感。
- (d) 同事情誼 (intimacy)：係指教師彼此密切交往，相互信賴之程度。教師彼此之間的關係融洽和諧，但此種關係與教師在學校的工作表現未必有關。

Hoy 和 Clover 的層面分析

Hoy 和 Clover(1986) 特別針對 Halpin Groft(1963) 的「組織氣候描述問卷」的缺點加以修訂，其修訂後的「修訂組織氣候描述問卷」(The Revision of Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ-RE) 包括六個層面，前三個層面用以描述校長的行爲，後三層面則用以描述教師的行爲 (吳清山，民 81; 林新發，民 82; 吳培源，民 83)。

a. 校長的行爲

(a) 支持性行爲 (Supportive behaviors)：校長表現出對教師的真正關心與支持，且能聽取教師的建議，時常嘉許、關懷教師，對於批評則以建設性的方式處理，相當尊重教師的專業能力。

(b) 指示性行爲 (Directive behaviors)：校長是過度工作導向的 (Task-oriented)，對教師的督導相當嚴格，較少考慮教師個人的需求。校長常控制教師及學校所有的活動，並且常流於形式。

(c) 限制性行爲 (Restrictive behaviors)：校長干擾、阻礙教師工作，未能有效的激勵教師們的工作熱忱，常給予教師額外的工作負擔。

b. 教師的行爲

(d) 同僚性行爲 (Collegial behaviors)：即教師間開放和專業互動的行爲，教師以學校爲榮，喜歡和同事一起工作，且對同事的專業能力給予接納和相互尊重，對於任教的學校充滿信心。

(e) 親和性行爲(Intimacy behaviors)：教師彼此間展現出凝聚力強的支持性行爲，彼此相互了解，成爲親密朋友，經常有社交活動，而且互相提供強而有力的支持。

(f) 疏離性行爲(Disengaged behaviors)：教師對於專業性的活動缺乏興趣、不關心而且覺得缺乏意義、不願投入、沒有共同目標導向、對組織和同事出現消極批評的行爲。

Stern 和 Steinhoff 的層面分析

Stern 和 Steinhoff(1983)認爲 Halpin 和 Groot 忽視了組織環境壓力對組織成員的影響，乃提出「需求 - 壓力」的模式來解釋學校氣候的形成方式，彼等指出：一個組織的氣候，通常可用兩個廣泛的層面來加以描述，即「發展壓力」和「控制壓力」。發展壓力爲社會力量的一種類型，會增強個人實現其心理成長的需求，又可稱爲同化作用或增進成長的力量；而控制壓力亦係另一種類型的社會力量，會阻抑個人的表現及否定個人心理成長需要的滿足，又稱爲異化作用或阻礙成長的力量(鄭彩鳳，民 79; 吳培源，民 83)。

一般組織內的五種發展壓力爲智性氣候、成就標準、實用型、支持性和秩序性；而主要的控制壓力則包括反智性氣候、反成就標準及衝動控制，茲將其八個層面的意義略述如下：

a. 發展壓力層面

(a) 智性氣候(intellectual climate)：主要描述智性活動、社會性活動以及個人的工作效能。在智性高的校園中，學生在各項人文、藝術及科學等學術性活動有興趣。

(b) 成就標準(achievement standards)：指一種努力工作、堅信組織目標以獲得成功的社會力量。成就標準高的學校，重視任務的順利完成，工作動機強，教師與學生會主動參與。

(c) 實用型(practicalness)：指具有實際及友誼的一種社會力量。在實用性高的校園，師生互相鼓勵，爲達成實際的目標而共同努力。

(d) 支持性(supportiveness)：爲尊重個人尊嚴的壓力。支持性高的學校會顧及個人依賴需求的滿足，強調親和、維持成規及注重團體凝聚力，不鼓勵獨特、個性及創造性。

(e) 秩序性(orderliness)：要求重秩序、及傳統權威的尊重。在秩序性高的學校中，強調工作的系統性，教師要按步就班，學生

要循規蹈矩，學校訂有標準化的行政運作程序，並要求遵守。

b. 控制壓力層面

(f) 反智性氣候 (nonintellectual climate)：為智性氣候的反面力量。在此學校環境中會妨礙學生人文、藝術及科學等學術活動的興趣。師生多屬被動、呆滯、缺乏探究及好奇，不鼓勵提問題，對個人成就亦不予肯定。

(g) 反成就標準 (nonachievement standards)：是成就標準的反面。在此學校環境中，沒有人願意多做事，甚至嘲笑別人的成就表現。教師的教學熱忱不足，學生的學習動機不強，缺乏主動參與，師生未被期望去獲致高水準成就。

(h) 衝動控制 (impulse control)：指壓抑個人特性而認可組織特性的一種力量。在此衝動控制高的學校環境，師生都感到高度限制與組織的約束。個人似乎少有表現的機會，師生雖然努力工作，卻屬例行性性質。

Stern 和 Steinhoff 進一步根據上述兩種不同層面（發展與控制壓力），可在座標上形成四種不同情況：高發展高壓力（第 1 象限）、高發展低控制壓力（第 2 象限）、低發展低控制壓力（第 3 象限）、低發展高控制壓力（第 4 象限）等。在實證研究中，發現一般學校多落在第 2 與第 3 象限，即表示學校發展分數較高者，控制分數就低，反之亦然，即兩者的分數是互為消長的（引自秦夢群，民 86）。

綜觀上述國內外學者對學校組織氣候層面的界定，皆源於「地」和「人」，即是在特定的環境中，人與人間的互動與影響。
學校組織氣候的類型

學者們為求研究上的方便，常將組織氣候以層面為基礎，予以畫分類型。將組織氣候加以歸類，至今仍有學者不以為然，因事實上，組織氣候各類型彼此之間為一連續體，並無絕對的差異，只能以相對性的觀點加以比較區分。在學校組織氣候類型的研究中，以 Halpin 和 Groft(1963)的分類最富盛名（邱貴發，民 70；張保光，民 78）。

Halpin 和 Groft 的學校氣候類型

Halpin 和 Groft(1963)的基本假定，教師和校長各四種行為層面是彼此獨立，互不牽涉，因而每一種行為的程度如何，皆須作個別的評量。Halpin 和 Groft(1963)進一步將此八層面發展出六種

不同的學校氣候類型，分別為開放型、自主型、控制型、親密型、管教型及封閉型。茲分述如表 2-1(黃昆輝，民 78; 吳培源，民 83; 秦夢群，民 86)。

表2-1 Halpin的組織氣候類型特徵

組織氣候因素	組織氣候類型			
	開放	自主 管教	控制 封閉	親密
離心	低	低	低	
阻礙	高	高	高	
士氣	低	低	高	
親密感	高	低	低	
疏遠	高	高	高	
強調成果	中等	低	低	
以身作則	中等	高		低
體恤	高	低	中等	
	低	高	高	
	低	高	高	
	低	低	高	
	低	高	高	
	高	中等	中等	
	中等	中等	低	
	高	中等	低	
	高	高	高	

開放型氣候 (open climate)：團隊中呈現有活力、和諧氣候，校長與教師間無隔閡，彼此凝聚力強、目標一致。校長以身作則，強調績效；教師們則表現高度團隊工作精神。

自主型氣候(autonomous climate)：校長給教師較大的自主權，較不願意以命令要求做事；成員可依自我的需求行事，有較高的士氣和滿足感；教師們所表現的團隊精神及親和程度高。但校長

自己雖努力工作，與教師仍相當疏離，在工作的成效上往往不及開放型氣候的學校。

控制型氣候(controlled climate)：教師努力工作、負責盡職、團隊精神高，惟校長控制支配，嚴格督導教師，重視工作績效，忽略教師們的社會需求及人格傾向，與教師亦相當疏遠。而教師間相互關懷相當缺乏，關係相當疏離，情誼淡薄，團隊精神較前兩種氣候差。

親密型氣候(familiar climate)：校長與教師間的關係良好，學校的成員彼此間非常親密，個人社會性需求獲得高度滿足，但教師對工作並不熱心，只注重個人間的交往。惟校長並不重視組織績效、關懷教師，組織缺乏有效的管理，學校績效不彰。

管教型氣候(paternal climate)：校長無法使教師達到工作上的要求，校長須事必躬親，雖甚努力，卻成效不彰，但對教師相當關懷，為一仁慈的獨裁者，而非專業的領導者。教師由於始終居於聽命的地位，工作滿足感低，工作雖不忙碌，卻無法融洽相處，易形成競爭的小團體，阻礙組織的進步。

封閉型氣候(close climate)：學校組織任務與目標無法有效達成，教師亦欠缺社會性需求及工作成就的滿足。教師呈現漠不關心的心態，士氣相當低落；校長不關心工作成果，也不注意教師滿足感，造成校長與教師間疏離感大。外界的刺激少有機會進入團體，一切呈死寂的狀態。

上述六種類型的學校氣候為一連續體，從開放型氣候到封閉型氣候兩個極端間，彼此只在程度上有差別而已。依 Halpin 和 Groft(1963)的見解，開放型氣候成效最佳，而封閉型氣候的效果最差，居中的四種類型，則各具正面及負面的性質。

Hoy 和 Appleberry 學校氣候類型

Hoy 和 Appleberry(1970) 曾以小學教師對學生管理取向，編製一個由監視型到人道型的連續體，以表示個人意識型態及說明學校組織氣候類型(侯世昌，民 83; 蔡金田，民 85)。

監視型氣候(directive climate)：監視型氣候的典型是傳統學校，以嚴格、高度控制、維持秩序為要務。教師未曾去了解學生行為，認為學生是不成熟的個體，必須以嚴懲來管理；師生溝通是封閉的、單向的。學生除接受教師的決定外，別無選擇；學校中充滿著不信任、無人性的氣候。

人道型氣候 (human climate)：人道型氣候的典型是那些被視為「教育社區」 (educational community) 的學校。它提供一種自由開放，以發展個性為主的環境。教師對學生的生活管理與學習輔導，皆本於教育學與心理學的原理。尊重學生的自主權，彼此的溝通是開放的、雙向的，強調個體的尊嚴、相互合作，氣候和諧。

Hoy 和 Clover 學校氣候類型分類

Hoy 和 Clover(1986) 認為學校組織氣候乃上述六層面：支持性行爲、指示性行爲、限制性行爲、同僚性行爲、親和性行爲、疏離性行爲交互作用影響而成。彼等利用因素分析的方法產生二個因素：校長行爲及教師行爲，理論上並歸納成四個學校組織氣候，如圖2-1(吳培源，民 83; 林純文，民 85)：

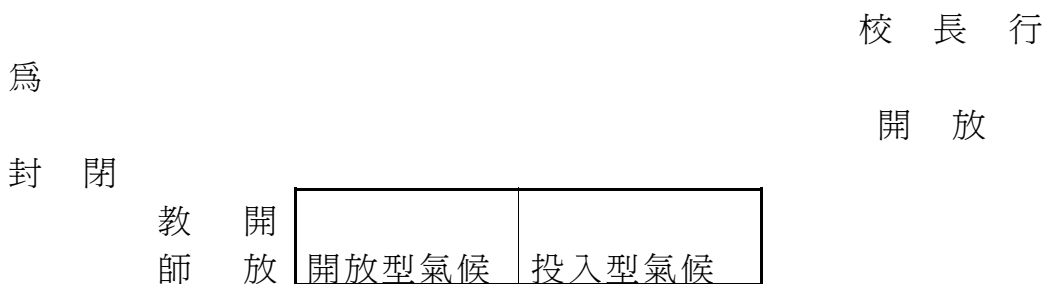
開放型氣候 (open climate)：校長與教師行爲皆是開放的。校長積極創新、支持教師、鼓勵教師參與。教師間彼此互相尊重、彼此關懷，容忍不同的意見。

投入型氣候 (engaged climate)：校長的行爲是封閉的，教師的行爲則是開放的。教師相互支持、團結；校長表現監督、控制的行爲。

離心型氣候 (disengaged climate)：校長的行爲是開放的，教師的行爲則是封閉的。校長表現支持、關心教師；但教師間冷漠及疏離，相處不融洽。

封閉型氣候 (closed climate)：校長與教師行爲皆是封閉的。校長表現嚴厲、控制行爲；教師間不和、冷漠。

上述四種氣候類型彼此是相互獨立的，而不是一個連續體，因此，每一氣候類型的特徵都非常明確，這是和 Halpin、Groft 的六個氣候類型不同的地方。



行	封	離心型氣候	封閉型氣候
爲	閉		

圖 2-1 OCDQ-RE 學校組織氣候類型 資料來源： Hoy, W.K. 和 Clover, S. R.,1986

學校組織氣候的測量

Halpin(1963) 指出：氣候剖面圖可能是所有評估學校效能的方法中最好的效標 (引自黃月麗, 民 78)。由於學者對組織氣候的觀點紛歧, 所側重的層面各異, 因而發展出的測量工具也多, 以下列舉與學校組織情境較密切的三種測量工具, 說明如下 (黃月麗, 民 78; 黃昆輝, 民 78; 謝琇玲, 民 79)：

Halpin 和 Groft 的組織氣候描述問卷 (Organizational Climate Descriptive Questionnaire, 簡稱 OCDQ)

Halpin 和 Groft(1963)最早將組織氣候的概念引用到學校組織, 編製了「組織氣候描述問卷」, 適於測量中、小學的組織氣候。本問卷採四點量表, 有八個層面包括六十四項有關校長與教師在學校中行爲特徵的問題, 要求填答者依該敘述句與其學校實際情形符合的程度加以回答。本項問卷發展之初, 用於小學組織氣候的測量, 後來經擴展至中學 (稱之爲 OCDQ-RS)。

此問卷主要建立在兩個基本假定上 (Brady,1988)：

別人對自己的行爲表現的知覺, 遠比個人真正行爲方式來得重要。因此, 欲測量學校組織氣候, 應該包括教師的知覺。

學校校長製造學校氣候的能力, 將對學校效能產生重大的影響。

Halpin 和 Groft(1963)認爲組織氣候是個體對客觀環境的主觀知覺, 著重教師與教師、教師與校長行爲的交互作用。有關教師與教師層面有：離心、阻礙、工作精神與同事情誼等四種；有關教師與校長層面也有：疏遠、強調績效、以身作則、體恤等四層面。

這八層面可各自獨立成一個分量表, Hoy 和 Ferguson (1985) 即曾以「工作精神」分量表研究團體凝聚力和學校效能間的關係。另外, Hoy 和 Miskel(1982) 在研究OCDQ後, 提出開放指數(Climate Openness Index)用以描述一組學校氣候相對的開放或封閉的情形。

開放指數 = 「以身作則」分數 + 「工作精神」分數 - 「離心」分數所得分數愈高, 則學校氣候便愈開放。

組織氣候指標(Organizational Climate Index, 簡稱OCI)

Stern 和 Steinhoff 在1965年發展而成，依據三十個變數來測量學校環境壓力或學校組織氣候，包括三百題敘述句，由教師依服務學校之實際情形回答「是」或「否」，而後對研究的資料進行因素分析，三十個變項簡化為六個層面，即智性氣候、成就標準、實用型、支持性、秩序性、衝動控制，再將這六個層面擴充成為二類八層面，即發展壓力與控制壓力。發展壓力包括智性氣候、成就標準、實用型、支持性、秩序性等五層面；控制壓力包括反智性氣候、反成就標準及反衝動控制等三類。OCI 一般被認為能夠分析出學校組織氣候的特徵與主要差異，且能適用於大都會與郊區之大學、中學、小學，是描述學校組織氣候的優良工具。

學校剖面圖問卷 (Profile of School Questionnaire, 簡稱POS)

學校剖面圖係由 Likert 等在1967年從研究企業的組織特徵剖面圖 (Profile of Organizational Characteristics, POS) 發展而來。POS 有幾種版本，可以對教師、學生、家長、學校、董事會、教育行政主管及家長等施測，因此可看出學區內較大規模的研究，並比較各種次級團體對學校的看法。POS 的題目均為連續變項，從受試者敘述其與組織相符的程度，即可得出組織型態或管理制度，再利用剖面圖表現出學校系統之特徵。這些特徵也就是

POS 所測量的層面，包括領導歷程、激勵力量、溝通歷程、交互影響歷程、決策歷程、目標設定、控制歷程、工作目標及訓練等八項。Likert(1967) 將各種管理制度編成一個由剝削至參與的連續表，可測量學校的各種氣候。

衡量工具的新取向 OCDQ-RE

OCDQ 乃目前應用最廣的學校氣候測量工具，雖仍有批評，但此些批評都是針對原始問卷而言。因而 Hoy 和 Clover(1986) 針對「組織氣候描述問卷」的缺失修訂 OCDQ 量表發展出一種新的測量工具 OCDQ-RE(The Revised Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Elementary Schools)，主要用於測量小學的組織氣候。彼等認為學校組織氣候是一種主觀知覺，因此將 Halpin 和 Groot 的 OCDQ 量表加以修訂，使各分測驗的信度較 OCDQ 高，量表共有四十二題。

影響學校組織氣候相關因素之研究

Ronnenkamp(1985) 和 KImpston(1975) 的研究指出，個人特質不同的教師，其組織氣候的確有差異（引自黃月麗，民 78）。而在教師的個人特質中，一般認為教師性別對組織氣候知覺影響尚未有定論。下列就學者研究組織氣候、與教師性別、年齡、婚姻狀況、年資、職務、教育程度等五類變項的研究結果分述如下：

性別與學校組織氣候

a. 研究結果與性別無關：

黃耀卿（民 74）、游進年（民 79）以國中教師，鄭彩鳳（民 79）以高中教師，蔡金田（民 85）、邱憲義（民 85）以國小教師為研究對象，發現不同性別對組織氣候的知覺並無顯著差異。

b. 研究結果女性較男性積極

Scalville(1983)及邱貴發（民 70）以國小教師，黃月麗（民 78）以國中教師為研究對象，女教師、女校長對組織氣候有正面積極的知覺。楊寶琴（民 72）的研究指出國小女教師阻礙較男教師低，而國中男女教師在工作精神和離心方面有顯著差異。

c. 研究結果男性較女性積極

Bader(1986)及謝琇玲（民 79）以國中教師、林純文（民 85）以國小教師為研究對象，研究結果指出男教師知覺組織氣候較積極正向。

由上述的研究結果，發現性別與學校組織氣候間的差異，尙未能有一致性的結論。

年齡、服務年資與學校組織氣候

a. 年齡、服務年資有顯著差異

Davis(1989)、黃月麗（民 78）、黃耀卿（民 74）等持肯定的看法，即年齡愈高、服務年資愈久知覺組織氣候愈積極正向。游進年（民 79）認為年齡 41-50 歲，年資 6-15 年的教師之組織氣候最積極正向；謝琇玲（民 79）及鄭彩鳳（民 79）等均認為服務年資 21 年以上的教師知覺組織氣候最積極正向。

b. 年齡、服務年資無顯著差異者

Bader 和 Hussain(1986)及楊寶琴（民 72）等的研究結果發現年資、年齡和組織氣候的知覺無顯著差異。

由上述研究結果得知，大部份的研究都發現年齡、服務年資愈長，對組織氣候的知覺較積極正向。

婚姻與學校組織氣候

謝琇玲 (民 79) 研究結果發現，婚姻狀況與組織氣候無顯著差異。鄭彩鳳 (民 79) 研究發現，在教師投入上已婚者知覺的組織氣候較好，而在校長指示上未婚教師知覺的組織氣候較差。林純文 (民 85) 的研究發現，已婚有子女的教師感受到的組織氣候較積極正向。

教育程度與學校組織氣候

a. 學歷較高者組織氣候的知覺高於學歷較低者

Kimpston(1975) 研究指出，教育程度較高的教職員，其知覺的組織氣候較開放。黃月麗 (民 78) 和游進年 (民 79) 的研究發現，學歷越高所知覺的組織氣候較積極正向。

b. 學歷較低者組織氣候的知覺顯著高於學歷較高者

謝琇玲 (民 79) 的研究發現，普通專科畢業之教師對學校組織氣氛 (候) 開放性的知覺較高；林純文 (民 85) 研究發現，師範或師專畢業的教師對組織氣候的知覺比師範學院或師範大學畢業者開放。

c. 與教育背景無顯著差異

黃耀卿 (民 74) 的研究認為教師知覺的學校組織開放程度不因教育背景而有不同。

由上述的研究結果，得知教育程度對組織氣候的知覺差異情形尚未有定論。

職務與學校組織氣候

a. 認為組織氣候和職務方面有顯著差異者

Taylor(1979) 、Crane(1982)均認為不同職別與組織氣候知覺有顯著差異。劉麗慧 (民 75) 、黃月麗 (民 78) 、游進年 (民 79) 、謝琇玲 (民 79) 、鄭彩鳳 (民 79) 、林純文 (民 85) 等研究發現，兼任行政工作的教師對組織氣候的知覺較導師或科任教師積極正向。

b. 認為無顯著差異者：黃耀卿 (民 74) 認為不同職務的教師知覺的組織氣候無顯著差異。

學校規模與學校組織氣候

a. 認為組織氣候與學校規模有顯著差異者

多數研究指出，學校大小與學校組織氣候有關。Flagg(1965) 認為大型學校氣候較封閉。 Taylor(1979) 和 Vilaichone (1987) 均認為學校大小和氣候知覺有顯著相關。黃耀欽

(民 74)、張保光(民 78)等認為小型學校組織氣候較大型學校積極正向。

b. 認為無顯著差異

Dobbs(1981)、游進年(民 79)、謝琇玲(民 79)和劉麗慧(民 75)等認為學校所在地與大小和組織氣候無顯著差異。

由上述的研究結果得知，學校規模與組織氣候的差異尚未有定論。

綜合有關文獻的分析，有關國內教師在性別、婚姻、教育程度、學校規模與組織氣候的差異情形尚未有定論，在年齡、年資、職務方面則有差異。而從事特殊教育的教師們由於身處教育環境的差異，其對學校組織氣候的知覺情形有進一步探討的必要。

學校組織承諾的理論與研究

組織承諾是個人認同組織的態度或心理趨向。學校是一個組織，有引導學生成長獲得成就的責任，而教職員工是否認同組織，願意為學校努力工作、多盡心力，是學校是否達成目標的主要關鍵之一，因此有關組織承諾的研究正方興未艾。

組織承諾的性質

組織承諾的意義

承諾

承諾(commitment)的研究始於1960年 Beker 提出承諾的概念。Beker(1960)認為承諾是一種造就人類持續職業行為的機制(mechanism)。Mitchell(1979)指出承諾是個人對組織的忠誠、認同與投入。Wiener(1982)則認為承諾是個人內化了的規範壓力，以表現合乎組織目標的凝聚力與行為。

Wiener和Vardi(1980)認為職業同時受到不同的工作內容與不同程度承諾的影響，而影響工作結果的承諾有工作承諾(job commitment)、專業承諾(career commitment)及組織承諾(organizational commitment)。

Morrow(1979)歸納出六種主要的承諾模式：

以價值取向(value focus)的承諾，如工作倫理。

以事業取向(career focus)的承諾，如職業生涯承諾、專業承諾、職業生涯成就。

以職業取向(job focus)的承諾，如職務投入、自我投入、核心生活興趣、工作依附程度。

以組織取向(organization focus)的承諾，如組織承諾、組織認同。

以工會取向(union focus)的承諾，如工會承諾。

混合型的承諾(combined dimensions of commitment)如職業投入、工作價值、組織投入、職業生涯取向。

綜上所述承諾包括價值、事業、職業、組織等取向承諾，是一個個體內化的規範壓力，而表現出凝聚力與行為。

組織承諾的意義

組織承諾概念自提出以來，研究眾多，定義紛云，茲列舉重要學者的看法加以說明：

陳金水(民78)認為：組織承諾是個人對整個組織的整體性及一般性反應，比較屬於個人的認知層面，它所強調的是個人與所屬組織之間的關聯，包括組織目標與價值，其範圍較工作滿足感所著重的特定工作環境廣。

Porter、Steers、Mowday、Boulian(1974)認為：組織承諾是指個人對特定組織的認同 (identification) 與投入 (involvement) 的程度。組織承諾感強的成員對組織表現下列三種傾向：

堅定地信仰與接受組織的目標與價值。

願意為組織付出更多的心力。

渴望繼續成為組織的一份子(引自黃國隆，民75)

Stevens、Beyer、Trice(1978)認為：綜合過去的研究，將組織承諾的意義分為兩種不同的觀點：

規範性的觀點(Normative approach)

認為個人對組織的認同與投入，並非由於已經了解這樣做可獲得多少利益，而是因為相信自己「應該」這樣做，才符合團體的規範。此一觀點主要強調組織承諾中有關「道德」的層面。

交換性的觀點(exchange approach)

認為個人對組織的承諾之高低，主要是取決於其估算倘若一旦終止與所屬組織之關係，其可能會遭受到的損失程度。此一觀點主要強調組織承諾中有關「功利」的層面(引自黃國隆，民75)。

劉志鵬(民84)認為：組織承諾是指個人組織目標及價值，有著強烈的認同感和接受度，並且內化於個人認知體系之中，而希

望繼續成爲組織中的一份子，爲組織奉獻心力，努力工作的意願或態度傾向。

張品芬(民 84)認爲：組織承諾是指個人對組織目標與價值有著強烈的認同感、對組織忠心關懷、願意爲組織付出心力，並且希望成爲組織中的一份子。

劉春榮(民 83)認爲：組織承諾是組織成員對組織的認同、努力意願及希望繼續留在組織工作的一種態度或內在傾向。

組織承諾的性質

Stevens(1978)的規範性(normative)、交換性(exchange)組織承諾：

規範性組織承諾

規範性組織承諾又可稱爲「道德性的組織承諾」。此種承諾是指對某一特定行動的結果具有某種信念，並且對某種特定行爲抱持規範信念。個人願意繼續留在組織裡，爲組織盡心盡力，並不是因爲已經評估過這樣做將可獲得利益，而是認爲這樣做才對，才符合團體規範。

交換性組織承諾

交換性組織承諾又可稱爲「功利性組織承諾」。此種承諾是指個體以投資報酬率的觀點，衡量付出與報酬的差距究竟爲多少，因而產生的組織承諾。

Staw(1977)的態度性(attitudinal)、行爲性(behavioral)組織承諾

態度性組織承諾

態度性組織承諾是一種主動性的承諾，著重在個人與組織的連結關係，是從員工個人主動的方面出發，超過傳統被動的忠誠。

行爲性組織承諾

行爲性組織承諾認爲員工是由於某些束縛(例如負擔不起離開組織的成本：年資的考量、退休金的相較等)、而不得不留在組織裡，最後導致心理產生調整的機制，才同意或願意努力去達成組織目標。

Reichers(1985)的附屬利益觀點(side-bets)、歸因觀點(attributions)、個人/組織目標一致性觀點的組織承諾

附屬利益觀點的組織承諾

附屬利益觀點的組織承諾是認爲組織承諾是成員所得報酬與

成本的函數，亦即在組織的年資增加，組織承諾也會提高。

歸因觀點的組織承諾

歸因觀點的組織承諾認為個人和行為的連結，個人會採取歸因的方法來形成組織承諾。

個人 / 組織目標一致的組織承諾

個人 / 組織目標一致的組織承諾是認為組織承諾是因為個人對組織認同並致力達成目標與價值而產生的。

組織承諾的相關研究企業界對組織承諾的研究相當多，近年來在教育組織上的研究也開始發展。此處所列的文獻以與本研究結構有關的變項為主，列舉近年來國內外的研究結果。

與性別有關的組織承諾研究

組織承諾是否有性別差異上無定論，由於研究的變項不同而有不同的結果。McGrevin(1984) 調查美國九所公立中學 654 位教師，結果顯示在組織承諾上並無性別上的差異。Quinn(1985) 以 220 位天主教小學校長為調查對象，結果顯示女性校長較男性校長的組織承諾為高。Alvi 和Ahmed(1987) 以巴基斯坦喀拉蚩省的 1116 名工人為對象，調查開發中國家組織成員得組織承諾狀況，結果發現男女的組織承諾都很高，而女性更高過男性。

Chusmir 和 Koberg(1988) 調查 107 位男性和 115 位女性發現有宗教信仰的女性，其組織承諾最高。Loscocco(1980) 以美國中西部 52 家工廠 1070 位女性員工及 2489 位男性員工，比較研究兩者在工作滿意及組織承諾上的情形，結果發現：個人背景、工作性質對男女性在工作滿意、組織承諾均有所影響，而其滿意度也與組織承諾有所差異。

國內鄭得臣 (民 74) 對公民營機構員工調查男性在組織承諾的努力意願較強。黃國隆 (民 75) 以中學教師為對象探討組織承諾與專業承諾，結果顯示男性教師比女性教師對任職學校持有較高的正向評價。黃秀霜 (民 76) 以教育行政人員為對象，結果發現男性教育行政人員在組織承諾各方面 (組織認同、努力意願及留職傾向) 皆高於女性教育行政人員。陳金水 (民 78) 以國中教師為對象，研究結果顯示，男性教師在努力意願與留職傾向上都顯著高於女性。梁瑞安 (民 79) 以國小教師為研究對象，研究顯示男性教師組織認同上顯著高於女性，而女性教師在留職傾向上卻顯著高於男性教師。林靜如 (民 79) 以國小教師為研究對象，

結果顯示性別因素在組織承諾尚未達顯著水準。

與年資有關的組織承諾研究

有關年資在組織承諾上的研究大多指出年資愈高組織承諾愈高的正相關存在。McGvein(1984)和Quinn(1985)的研究指出組織承諾沒有服務年資的差異。但Garcia(1989)與Stebbins(1989)的研究結果顯示有年資愈高，組織承諾愈高的現象。黃國隆（民75）以中學教師為對象，研究結果顯示：年資愈高對學校的正向評分愈高。黃秀霜（民76）以教育行政人員對象，研究顯示年資愈高其留職傾向也與高。陳金水（民78）以國中教師為對象，研究結果發現最高年資組的留職傾向也最高。梁瑞安（民79）以國小教師為研究對象，結果發現年資愈高在組織承諾各層面均有較高的表現，林靜如（民79）以國小教師為研究對象也獲得相同的結果。

與職務有關的組織承諾研究

有關職務與組織承諾的研究，大多指出較高階職務的成員其組織承諾也較高。在學校中兼有行政工作的教師組織承諾也較高，但也有無顯著差異的研究結果。Fagenson(1984)以260位公司女職員為研究對象，結果發現公司中高階層女主管的組織承諾最高。黃國隆（民75）研究顯示：兼任行政職務（主任或組長）教師較一般教師對學校的正向評價為高。黃秀霜（民76）研究發現職位愈高的教育行政人員其組織承諾也較高。陳金水（民78）的研究亦發現兼任行政工作的教師其組織承諾高於導師及專任教師。林靜如（民79）的研究發現亦顯示兼有行政工作的教師其組織承諾高於級任導師和科任教師；但梁瑞安（民79）的研究卻顯示職務在組織承諾上沒有差異性。

與教育程度有關的組織承諾研究

成員的教育程度與組織承諾的關係研究上並無定論，唯可由教育程度與職務的適配性看出端倪，在教育工作上顯現有愈高教育程度其組織承諾較高的趨向，而在其他工作上則否。Quinn(1985)的研究教育程度與組織承諾無關。Crawford(1986)以喬治亞鄉村地區113位教師為調查對象，研究顯示小型學院畢業者對於鄉村學校的組織承諾較高。Steiner(1986)調查164位居住於美國中西部的公司人員，結果指出，較高教育程度的女性其組織承諾較高。Lee(1988)以1100位旅館銷售級市場調查的專業人員為

研究對象，發現教育程度與組織承諾成負相關。黃秀霜（民 76）的研究發現不同教育程度的教育行政人員承諾上沒有差異存在。曹慧玲（民 77）以民營企業會計人員為研究對象，發現大學程度比專科程度的成員有較高的組織承諾。朴英培（民 77）研究也指出教育程度愈高者，其組織承諾愈高。

與組織規模有關的組織承諾研究

組織規模小的公司，團體成員較能接受組織目標（李序憎，民 63），因此組織規模應予組織承諾有關聯存在，所謂小學校有人情、大學校有制度。為這方面的研究較少，林良楓（民 79）對會計人員的研究，結果顯示，組織規模較大者其成員在組織承諾中的留職傾向較高，然而組織規模較大者，成員的努力意願卻較組織小者為低。林世昌（民 76）同樣對會計人員所做的研究，卻顯示會計事務所的規模與會計人員的組織承諾無差異。

參、研究方法

本研究旨在探討不同背景變項（教師人口變項及學校環境變項）的教師所知覺的特殊學校組織氣候及組織承諾的差異情形，期望能找出二者間的關聯。本研究以自編的組織氣候與組織承諾問卷對八所特殊教育學校 305 位教師進行調查，結果以 t 考驗、F 考驗及雪費 (Scheffe) 法事後考驗及 Pearson 積差相關法進行資料之分析。並透過研究所得，提供教育改進的參考。本章分別就研究方法加以敘述：首先提出研究架構，其次選取樣本，再說明研究工具的編制，詳述實施程序，最後應用適當的統計方法，對研究所得加以處理，考驗假設獲致研究結果。

研究架構

根據文獻探討，並綜合有關研究，本研究架構包括前置變項和結果變項二部分。前置變項包括教師人口變項及學校環境變項：教師人口變項包含學校教師的性別、服務年資、職務及教育程度專業背景；學校環境變項包含學校的班級數、所在地區及學校建校年數。結果變項包括學校組織氣候及學校組織承諾：學校組織氣候包括校長支持行爲、校長指示行爲、教師投入行爲與教師離心行爲，學校組織承諾包含認同、留職傾向及努力意願等三個變項。圖 3-1 為本研究架構：

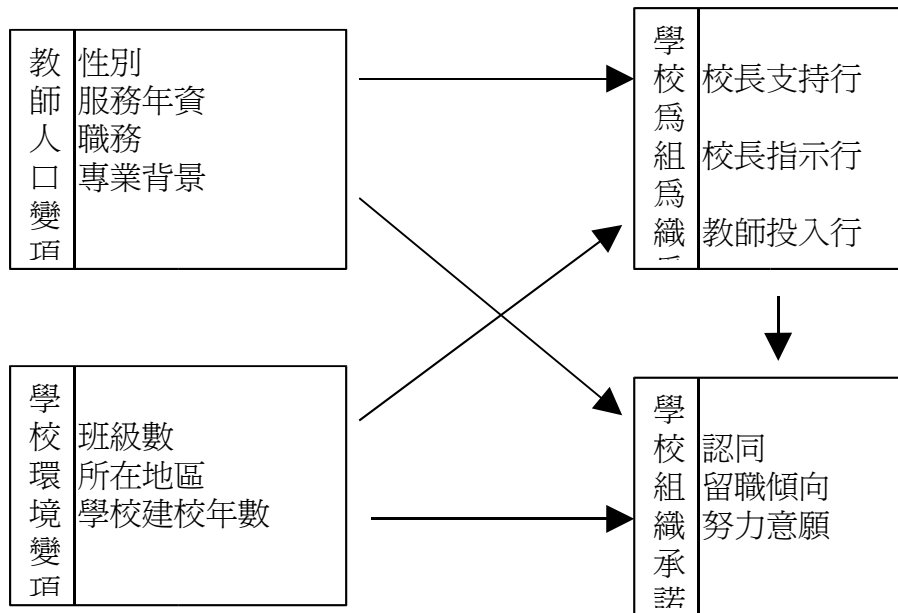


圖 3-1 研究架構

本研究架構可有效探討以下的關係：

- 不同人口變項教師之組織氣候差異。
- 不同學校變項教師之組織氣候差異。
- 不同人口變項教師之組織承諾差異。
- 不同學校變項教師之組織承諾差異。
- 特殊教育學校教師組織氣候和組織承諾變項間的關係。

研究對象

研究母群

本研究之研究母群係指台灣省公立特殊教育學校與台北、高雄市立特殊學校的教師而言，包括林口啓智學校、桃園啓智學校、彰化啓智學校、嘉義啓智學校、台南啓智學校、花蓮啓智學校、台中啓聰學校、台南啓聰學校、台中啓明學校、彰化仁愛實驗學校、台北市立啓明學校、台北市立啓智學校、台北市立啓聰學校、高雄市立成功啓智學校、高雄市立楠梓特殊學校等十五所特殊教育學校的教師。

預試樣本

本研究之預試樣本以隨機抽樣方式抽取台北啓明學校、台北啓聰學校、台中啓明學校、台中啓聰學校、台南啓智學校、彰化啓智學校、嘉義啓智學校、花蓮啓智學校等八所特殊學校的教師共 120 名爲預試樣本。

正式樣本

本研究之正式樣本抽樣方式與預試抽樣相同，以台北啓明學校等八所特殊學校的 305 位教師爲研究對象，詳如表 3-1：

表 3-1 正式樣本一覽表

學校名稱	人 數 有效樣本	
台北啓明學校	27	23
台北啓聰學校	56	48
台中啓明學校	30	28
台中啓聰學校	58	49
台南啓智學校	54	48
彰化啓智學校	50	43
嘉義啓智學校	43	38
花蓮啓智學校	32	28
合計	350	305

依受試者的特徵（教師人口變項、學校環境變項）將基本資料虛列如表 3-2：

表3-2 受試者基本資料

項 目	類 別	人 數
-----	-----	-----

性別	男	107
	女	198
資 務 年	5 年以下	81
	6-15 年	108
	16-25 年	80
	26 年以上	36
職 務	級任教師	161
	科任教師	65
	教師兼組長	48
	教師兼主任	31
專 業 背 景	特教系所畢業	79
	已修畢特教學分	205
	未修畢特教學分	21
學 校 班 級 數	13-24 班	62
	25-48 班	243
學 校 所 在 地	城	203
	鄉	102
學 校 建 校 年 數	6-10 年	119
	21-25 年	48
	26 年以上	138

N=305

研究工具

研究工具的內容

本研究的研究工具分爲 基本資料。 學校組織氣候問卷。 學校組織承諾問卷等三部份，茲分述如下：

填答者基本資料

本問卷所包含的填答者基本資料，共有七項，分別爲教師性

別、服務總年資、擔任的職務、專業背景、學校班級數、學校所在地區、學校建校年數等，用以了解填答者的屬性資料，以便進一步做為分析之參考。

學校組織氣候問卷

本問卷的編製，主要係參考 Hoy 和 Clover(1986) 所發展的 OCDQ-RE(國民小學組織氣候描述問卷)。並參酌國內謝琇玲 (民 79) 國民中學學校組織氣候問卷，及林純文 (民 85) 國民小學組織氣候問卷，作為本研究編製問卷之依據，本問卷共有30題。

學校組織承諾問卷

本問卷主要參考國外 Porter(1974) 所編製的組織承諾問卷「Organizational Commitment Questionnaire」及國內陳金水 (民 78) 「國民中學教師制握信念、工作經驗與組織承諾調查研究」、梁瑞安 (民 79) 「國小教師組織溝通、角色壓力與組織承諾關係研究」、林靜如 (民 79) 「台北市國小教師工作經驗、內外控信念與組織承諾之關係研究」、張品芬 (民 84) 「國民小學教師組織文化知覺與組織承諾研究」等所使用的「組織承諾問卷」，本研究所使用之教師組織承諾問卷，主要在探究教師組織承諾的高低，本問卷共有26題。

研究工具的信效度之建立

本研究旨在探討特殊學校組織氣候和組織承諾的關係，然為便於施測及避免無謂的心理效應，研究工具以「特殊教育學校學校狀況調查問卷」命名，係由研究者參考國內外相關問卷或量表，由研究者自編而成，在預試問卷編製的過程中，除了根據前面文獻探討的結果，並請教一些特殊教育學校現職教師與行政人員，經修改後，初步完成預試問卷的內容。經由二位教授建立專家內容效度，再經項目分析篩選題目，以內部一致性效標法及相關分析法刪除部分不合適的題目，隨後以主成份因素分析法建立建構效度，最後以內部一致性(Cronbach α) 信度分析 (折半信度) 法建立信度。本研究之組織氣候與組織承諾二份問卷之計分，係採李克特氏(Likert) 六點量表法，依照受試者勾選的答案而計分，由「非常符合」至「非常不符」，分別給 6、5、4、3、2、1 的分數，反向題則予以反向計分。

本研究之組織氣候問卷包括三十個題項，經由項目分析刪除其中第二十八題，再經由因素分析，組織氣候包含四個分測驗：

校長支持行爲、校長指示行爲、教師投入行爲和教師離心行爲。其中 KMO 值爲 .89，四個因素的因素解釋量合計爲 6 %，全量表與四個分測驗的信度依次爲 .94、.92、.82、.86、.84。

本研究之組織承諾問卷包括二十六個題項，經由項目分析刪除其中第 3、5、10、11 題，再經由因素分析，組織承諾包含三個分測驗：認同、留職傾向和努力意願。其中 KMO 值爲 .86，三個因素的因素解釋量合計爲 5 %，全量表與三個分測驗的信度依次爲 .89、.87、.85、.84。

實施程序

本研究的研究歷程可分爲研究準備、問卷發展、資料分析、以及撰寫報告四個階段。在研究準備階段，研究工作重點爲蒐集相關資料、編擬問卷、委請專家學者指導問卷的修訂並調查研究對象。在問卷發展階段，將自編問卷再行預試、經項目分析、因素分析、信度分析考驗信效度，確定正式問卷的題目。在資料分析階段，將資料作合適的統計分析。在撰寫報告階段，將資料的統計結果進行分析與討論並提出結論與建議。

資料處理與分析

本研究資料處理分爲二個階段：

預試階段

本階段預試結果以 SPSS 套裝統計程式作項目分析，並以 Factor 副程式作因素分析，以其結果作選題依據。並以 Reliability 副程式求得正式量表中各題目與分量表的相關、每個分量表的 α 係數及整個量表的 α 係數。學校組織氣候與組織承諾二個問卷的信效度建立過程均相同。

假設考驗階段

本階段仍然以 SPSS 套裝統計程式作統計分析

以 t-test 比較不同性別、學校班級數與學校所在地的教師在「組織氣候」與「組織氣候承諾」方面的差異。

以單因子多變量變異數分析 (MANOVA) 考驗不同年資、職務、專業背景與學校建校年數的教師在「組織氣候」與「組織承諾」方面的差異。

以單因子變異數分析 (One-way ANOVA) 分別考驗不同年資、職務、專業背景與學校建校年數的教師在「組織氣候」與「組織承諾」方面的差異。

以雪費 (Scheffe) 法進行 F 考驗之事後比較。

以 Pearson 積差相關法進行組織氣候與組織承諾的相關分析。

肆、結果與討論

本研究旨在探究特殊教育學校教師對組織氣候與組織承諾的知覺程度，並瞭解不同人口變項與學校環境變項的教師，所知覺的學校組織氣候與組織承諾的差異情形，進而分析組織氣候與組織承諾之關係，茲將研究結果與討論分述如下：

特殊教育學校教師所知覺的學校組織氣候與組織承諾程度

本研究之 305 位特殊教育學校教師認為學校氣候是正向積極的，對組織承諾亦是抱持積極與肯定的看法，教師在組織氣候及其分量表和組織承諾及其分量表的得分總平均數，均比量表的理論平均數高，顯示特殊教育學校教師對學校內的組織氣候（氛）感到滿意，而對學校亦有相當程度的認同。留職傾向高也有高的努力意願，由「校長開放指數」、「教師開放指數」及「組織氣候開放指數」得知，特殊教育學校的教師，認為學校氣氛（候）是開放的、校長及教師也是開放的，校長支持行爲多於指示行爲，而教師的投入行爲多於離心行爲。而由「認同」、「留職傾向」、「努力意願」及「組織承諾」的得分平均數得知，特殊教育學校的教師對學校有高的認同感，留職傾向高而努力意願也高，對學校有很高的承諾。此項研究與謝秀玲（民 79）、鄭彩鳳（民 79）、林純文（民 85）的研究大致相符。詳如表 4-1 所示：

表 4-1 特殊教育學校教師所知覺的學校組織氣候與組織承諾程度

項 目	整體教師知覺平均數	各量表平均數
校長支持行爲	51.74	42.00
校長指示行爲	19.61	17.50
教師投入行爲	32.90	28.00

教師離心行爲	14.60	14.00
校長開放指數	32.13	24.50
教師開放指數	18.30	14.00
組織氣候開放		
指 數	50.44	38.50
認 同	66.52	49.00
留 職 傾		
向	21.73	14.00
努 力 意		
願	15.69	14.00
組 織 承		
諾	103.95	77.00

註：量表之平均數求法，以 $5 \times$ 題數

不同背景變項教師知覺組織氣候差異之比較：

不同性別、學校班級數與學校所在地之教師知覺組織氣候差異之比較：

不同性別教師知覺學校組織氣候差異之比較

由表 4-2 得知男女教師對組織氣候的知覺在「校長支持行爲」與「校長開放指數」方面有所不同，男教師對「校長支持行爲」與「校長開放指數」的知覺比女教師積極。在其他組織氣候的知覺則無差異。

本研究之結果可能由於研究工具不同，或者樣本的異質性所致。由於特殊教育學校行政人員男性的比率遠高於女性，其中校長更以男性居多。因此，男性教師有較多的機會知覺到校長的支持行爲，相對的也較易瞭解學校的行政措施，因之知覺到的組織氣候較為開放。

表 4-2 不同性別教師知覺學校組織氣候得分 t 考驗摘要表

項目	類別	人數	平均數	標準差	自由度	t 值
校長支持 行 爲	男	107	53.73	9.58	303	2.53 *
	女	198	50.67	10.34		
校長指示 行 爲	男	107	19.91	2.77	303	.17
	女	198	19.45	2.78		
教師投入 行 爲	男	107	33.29	4.07	303	.23
	女	198	32.69	4.25		
教師離心 行 爲	男	107	14.96	3.54	303	.17
	女	198	14.40	3.35		
校長開放 指 數	男	107	33.82	8.81	303	2.31 *
	女	198	31.22	9.67		
教師開放 指 數	男	107	18.33	4.31	303	.08
	女	198	18.29	4.12		
組織氣候 開放指 數	男	107	52.15	11.18	303	1.92
	女	198	49.51	11.59		2.17
	男女	305	50.83	11.37		1.54

* $P < .05$

不同班級數學校的教師知覺學校組織氣候差異之比較

由表 4-3 得知不同班級數學校的教師對組織氣候的知覺有所不同，在「校長支持行爲」、「教師投入行爲」、「校長開放指數」、「教師開放指數」與「組織氣候開放指數」方面，學校班級數 13-24 班學校的教師比 25-48 班學校的教師抱持更積極肯定的看法。班級數少的特殊學校之教師知覺的組織氣候高於班級數多的學校，可能因學校成員較少，彼此的互動較多，了解較正向，因而學校氣候（氛）較佳。在其他組織氣候的知覺則無差異。

表 4-3 不同班級數學校的教師知覺學校組織氣候得分 t 考驗摘要表

項目	類 別	人 數	平均數	標準差	自由度	t 值
校長支持 行爲	13-24 班	62	57.01	8.80	303	4.72 * * *
	25-48 班	243	50.39	10.08		
校長指示 行爲	13-24 班	62	19.88	2.62	303	.89
	25-48 班	243	19.53	2.82		
教師投入 行爲	13-24 班	62	34.50	3.45	303	3.42 * * *
	25-48 班	243	32.48	4.27		
教師離心 行爲	13-24 班	62	14.74	3.48	303	.37
	25-48 班	243	14.55	3.42		

校長開放指數	13-24 班	62 243	37.12 30.86	7.74 9.43	303	4.83 ***
教師開放指數	25-48 班	62 243	19.75 17.93	4.24 4.09	303	3.11 **
組織氣候開放指數	13-24 班	62 243	56.88 48.79	9.83 11.33	303	5.15 ***
	25-48 班					
	13-24 班					
	25-48 班					

** P < .01 *** P < .001

不同學校所在地（城鄉）的教師知覺學校組織氣候差異之比較由表 4-4 得知不同學校所在地（城鄉）的教師對學校組織氣候的知覺並無差異。此項研究結果與以往的研究不同。Vilachone(1987)、邱貴發（民 70）、黃耀卿（民 74）及林純文（民 85）的研究指出，鄉鎮地區的學校組織氣候高於城市地區學校，而Schultz(1984)及謝琇玲（民 79）的研究結果則相反。特殊教育學校的組織氣候並不因所在地（城鄉差異）而有不同。

表 4-4 不同學校所在地（城鄉）的教師知覺學校組織氣候得分 t 考驗摘要表

項 目	類 別	人 數	平 均 數	標 準 差	自 由 度	t 值
校長支持行爲	城	203	51.70	9.08	159.71	.07
	鄉	102	51.81	12.11		
校長指示行爲	城	203	19.59	2.89	303	.16
	鄉	102	19.64	2.56		
教師投入行爲	城	203	32.78	4.27	303	.64
	鄉	102	33.71	4.03		
教師離心行爲	城	203	14.64	3.51	303	.31
	鄉	102	14.50	3.27		
校長開放指數	城	203	32.11	8.74	169.88	.03
	鄉	102	32.16	10.75		
教師開放指數	城	203	18.14	4.19	303	.90
	鄉	102	18.60	4.16		
組織氣候開放指數	城	203	50.26	10.54	167.02	.33
	鄉	102	50.77	13.25		

不同服務年資、職務、專業背景、學校建校年數的教師知覺組織氣候差異：

由表 4-5 得知僅不同服務年資、職務、學校建校年數的教師對組織氣候的知覺有差異，不同專業背景的教師對組織氣候的知覺則無差異。

表 4-5 不同服務年資、職務、專業背景、學校建校年數的教師知覺組織氣候的單因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	MANOVA (Λ)	自由度	F 值
服務年資	.91	3	2.23 **
職	.88	3	3.16 ***
務	.96	2	1.20
專業背景		2	8.59 ***
建校年數	.80		

** $P < .01$ *** $P < .001$

不同服務年資的教師知覺組織氣候差異比較：

由表 4-6 得知不同服務年資的教師在「校長支持行爲」、「教師投入行爲」、「校長開放指數」與「組織氣候開放指數」等方面的知覺有差異，需分別進行雪費 (Scheffe) 法事後考驗。

表 4-6 不同服務年資的教師知覺學校組織氣候得分變異數分析摘要表

統計量項目	變異來源	SS	df	MS	F 值
校長支持行爲	服務	1418.16	3	472.72	4.73 **
	年資	30067.89	301	99.89	
	誤差	31486.05	304		
	全體				
校長指示行爲	服務	57.27	3	19.09	2.50
	年資	2297.29	301	7.63	
	誤差	2354.57	304		
	全體				
教師投入行爲	服務	154.14	3	51.38	2.97 * (事後比較無差異)
	年資	5199.70	301	17.27	
	誤差	5353.84	304		
	全體				
教師離心行爲	服務	18.36	3	6.12	.51
	年資	3557.03	301	11.81	
	誤差	3575.39	304		
	全體				
校長開放指數	服務	1021.40	3	340.46	3.92 **
	年資	26124.08	301	86.79	
	誤差	27145.48	304		
	全體				
教師開放指數	服務	66.95	3	22.31	1.27
	年資	5257.29	301	17.46	
	誤差	5324.24	304		
	全體				

組織氣候開放 指數	服務	1465.77	3	488.59	3.79 *
	年資	38769.23	301	128.80	
	誤差	40235.00	304		
	全體				

P < .05 ** P < .01

由表 4-7 得知服務年資在26年以上的教師在「校長支持行爲」方面的知覺比服務年資6-15年及 16-25 年的教師積極。

表 4-7 不同服務年資的教師在「校長支持行爲」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

服務年資	人數	平均數	5 年以 下	6-15 年	16-25 年	26 年以 上
			81	50.10	80	36
			52.27		50.98	57.16
5 年以下	81	52.27	---			
6-15 年	108	50.10		---		*
16-25 年	80	50.98			---	*
26 年以上	36	57.16				---

* P < .05

由表 4-8 得知服務年資在26年以上的教師在「校長開放指數」方面的知覺比服務年資6-15年及 16-25 年的教師積極。

表 4-8 不同服務年資的教師在「校長開放指數」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

服務年資	人數	平均數	5 年以 下	6-15 年	16-25 年	26 年以 上
			81	30	80	36
			32.35		31.22	36.91

5 年以下	81	32.35	---		
6-15 年	108	31.04		---	*
16-25 年	80	31.22		---	*
26 年以上	36	36.91			---

* P < .05

由表 4-9 得知服務年資在 26 年以上的教師在「組織氣候開放指數」方面的知覺比服務年資 6-15 年的教師積極。

表 4-9 不同服務年資的教師在「組織氣候開放指數」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

服務年資	人數	平均數	5 年以 下	6-15 年	16-25 年	26 年以 上
			81	48.77	80	36
			51.09		49.55	55.88
5 年以下	81	51.09	---			
6-15 年	108	48.77		---		*
16-25 年	80	49.55			---	
26 年以上	36	55.88				---

* P < .05

此項研究結果與 Powell(1977)、黃耀卿(民 74) 的研究結果不同，與邱貴發(民 70)、謝琇玲(民 79)、林純文(民 85) 的研究結果大致相符。本研究服務年資 26 年以上的教師對組織氣候的知覺比服務年資 6-15 年及 16-25 的教師積極，可能因服務年資 26 年以上者大多兼任組長及主任，較能體會校長的支持行為、工作較投入、亦深受校長倚重，所以知覺組織氣候開放的程度較高。

不同職務的教師知覺組織氣候差異分析：

由表 4-10 得知不同職務的教師在「校長支持行為」、「校長

開放指數」與「組織氣候開放指數」等方面的知覺有差異，需分別進行雪費 (Scheffe) 法事後考驗。

表4-10 不同職務的教師知覺學校組織氣候得分之變異數分析摘要表

統計量項目	變異來源	SS	df	MS	F 值
校長支持行爲	職務	2712.33	3	724.11	7.43 * *
	誤差	29313.72	301	97.38	*
	全體	31486.05	304		
校長指示行爲	職務	45.58	3	15.19	1.98
	誤差	2308.98	301	7.67	
	全體	2354.57	304		
教師投入行爲	職務	85.69	3	28.56	1.63
	誤差	5268.15	301	17.50	
	全體	5353.84	304		
教師離心行爲	職務	20.92	3	6.97	.59
	誤差	3554.47	301	11.80	
	全體	3575.39	304		
校長開放指數	職務	2133.59	3	711.19	8.55
	誤差	25011.89	301	83.09	* * *
	全體	27145.48	304		
教師開放指數	職務	93.92	3	31.30	1.80
	誤差	5230.32	301	17.37	
	全體	5324.24	304		
組織氣候開放指數	職務	2897.32	3	965.77	7.78
	誤差	37337.67	301	124.04	* * *
	全體	40235.00	304		

* P < .01 * * * P < .001

由表4-11得知主任在「校長支持行爲」方面的知覺比級任教師及科任教師積極。

表4-11 不同職務的教師在「校長支持行爲」變項雪費 (Scheffe)
法事後考驗

職 務	人 數	平均數	級任教 師	科任教 師	教師兼 組長	教師兼 主任
			161	65	48	31
			50.17	50.76	5.83	5.70
級任教師	161	50.17	---			*
科任教師	65	50.76		---		*
教師兼組長	48	53.83			---	
教師兼主任	31	58.70				---

* P < .05

由表4-12得知主任在「校長開放指數」方面的知覺比級任教師及科任教師積極。

表4-12 不同職務的教師在「校長開放指數」變項雪費 (Scheffe)
法事後考驗

職 務	人 數	平均數	級 任 教 師	科 任 教 師	教師兼 組 長	教師兼 主 任
			161	65	48	31
			30.70	30.60	34.79	38.64
級任教師	161	30.70	---			*
科任教師	65	30.60		---		*
教師兼組長	48	34.79			---	
教師兼主任	31	38.64				---

* P < .05

由表4-13得知主任在「組織氣候開放指數」方面的知覺比級

任教師及科任教師積極。

表 4-13 不同職務的教師在「組織氣候開放指數」變項雪費
(Scheffe) 法事後考驗

職 務	人 數	平均數	級 任 教 師	科 任 教 師	教師兼 組 長	教師兼 主 任
			161 49.00	65 48.01	48 53.81	31 57.70
級任教師	161	49.00	---			*
科任教師	65	48.01		---		*
教師兼組長	48	53.81			---	
教師兼主任	31	57.70				---

* $P < .05$

2-1 討論

本研究結果指出，主任對組織氣候的知覺高於科任教師及級任教師，此研究結果與 Crane(1982)、游進年（民 79）、林純文（民 85）的研究相符。可能因主任常與校長及教師接觸，頗能認同自己的角色，亦十分投入工作之中，對組織氣候的知覺較積極正向。

不同專業背景的教師知覺組織氣候差異分析：

由表 4-5 及表 4-14 得知不同專業背景的教師對學校組織氣候的知覺並無差異，有無修習特教學分或是否特教系所畢業並不影響其對組織氣氛（候）的知覺。

表4-14 不同專業背景的教師知覺學校組織氣候得分之變異數分析摘要表

統計量項目	變異來源	SS	df	MS	F 值
校長支持行爲	專業背景	222.81	2	111.40	1.07
	誤差	31263.23	302	103.52	
	全體	31486.05	304		
校長指示行爲	專業背景	8.56	2	4.28	.55
	誤差	2346.05	302	7.76	
	全體	2354.57	304		
教師投入行爲	專業背景	104.00	2	52.00	2.99
	誤差	5249.84	302	17.38	
	全體	5353.84	304		
教師離心行爲	專業背景	52.25	2	26.12	2.23
	誤差	3523.14	302	11.66	
	全體	3575.39	304		

校長開放指數	專業背景	244.25	2	122.12	1.37
	誤差	26901.23	302	89.07	
	全體	27145.48	304		
教師開放指數	專業背景	22.00	2	11.00	.62
	誤差	5302.24	302	17.55	
	全體	5324.24	304		
組織氣候開放指數	專業背景	353.59	2	176.79	1.33
	誤差	39881.41	302	132.05	
	全體	40235.00	304		

不同建校年數學校的教師知覺組織氣候差異比較：

由表4-15得知不同建校年數學校的教師在「校長支持行爲」、「校長指示行爲」、「教師投入行爲」、「校長開放指數」與「組織氣候開放指數」等方面的知覺有差異，需分別進行雪費(Scheffe)法事後考驗。

表4-15 不同建校年數學校的教師知覺學校組織氣候得分變異數分析摘要表

統計量項目	變異來源	SS	df	MS	F 值
-------	------	----	----	----	-----

校長支持行爲	建校年	1496.37	2	748.18	7.53 **
	數	29989.68	302	99.30	*
	誤差全體	31486.05	304		
校長指示行爲	建校年	305.37	2	152.68	22.50 *
	數	2049.19	302	6.78	**
	誤差全體	2354.57	304		
教師投入行爲	建校年	177.46	2	88.73	5.17 **
	數	5176.38	302	17.14	
	誤差全體	5353.84	304		
教師離心行爲	建校年	15.73	2	7.86	.66
	數	3559.66	302	11.78	
	誤差全體	3575.39	304		
校長開放指數	建校年	874.14	2	437.07	5.02 **
	數	26271.34	302	86.99	
	誤差全體	27145.48	304		
教師開放指數	建校年	88.74	2	44.37	2.56
	數	5235.50	302	17.33	
	誤差全體	5324.24	304		
組織氣候開放指數	建校年	1373.26	2	686.63	5.33 **
	數	38861.73	302	128.68	
	誤差全體	40235.00	304		

** P < .01 *** P < .001

由表4-16得知建校年數6-10年的學校教師在「校長支持行爲」方面的知覺比建校年數 21-25 年及26年以上學校的教師積極。
表4-16 不同建校年數學校的教師在「校長支持行爲」變項雪費

(Scheffe) 法事後考驗

建校年數	人數	平均數	6-10年	21-25年	26年以上
			119	48	138
			54.51	49.85	50.01
6-10年	119	54.51	---	*	*
21-25年	48	49.85		---	
26年以上	138	50.01			---

* $P < .05$

由表4-17得知建校年數6-10年的學校教師在「校長指示行爲」方面的知覺比建校年數21-25年及26年以上學校的教師積極。建校年數26年以上的學校教師在「校長指示行爲」方面的知覺比建校年數21-25年的教師積極。

表4-17 不同建校年數學校的教師在「校長指示行爲」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

建校年數	人數	平均數	6-10年	21-25年	26年以上
			119	48	138
			20.44	17.45	19.63
6-10年	119	20.44	---	*	*
21-25年	48	17.45		---	*
26年以上	138	19.63			---

* $P < .05$

由表4-18得知建校年數6-10年的學校教師在「教師投入行爲」方面的知覺比建校年數21-25年學校的教師積極。

表4-18 不同建校年數學校的教師在「教師投入行爲」變項雪費

(Scheffe) 法事後考驗

建校年數			6-10年	21-25年	26年以上
	人數		119	48	138
		平均	3.78	3.70	3.5
		數			

6-10年	119	33.78	---	*	
21-25年	48	31.70		---	
26年以上	138	32.55			---

* $P < .05$

由表4-19得知建校年數6-10年的學校教師在「校長開放指數」方面的知覺比建校年數26年以上學校的教師積極。

表4-19 不同建校年數學校的教師在「校長開放指數」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

建校年數			6-10年	21-25年	26年以上
	人數		119	48	138
		平均	34.06	32.39	30.37
		數			

6-10年	119	34.06	---		*
21-25年	48	32.39		---	
26年以上	138	30.37			---

* $P < .05$

由表4-20得知建校年數6-10年的學校教師在「組織氣候開放指數」方面的知覺比建校年數26年以上學校的教師積極。

表4-20 不同建校年數學校的教師在「組織氣候開放指數」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

建校年數	人數	平均數	6-10年	21-25年	26年以上
			119	48	138
			53.00	49.91	48.39
6-10年	119	53.00	---		*
21-25年	48	49.91		---	
26年以上	138	48.39			---

* $P < .05$

4-1 討論

此研究結果指出建校年數在6-10年的特殊教育學校教師所知覺的組織氣候高於建校年數 21-25 年及26年以上的學校教師。可能因新成立不久，特殊學校校長及主任的領導作風較民主開放，也可能因新成立的特殊學校因學校成員較少，彼此互動較多，較能感受校長與教師間彼此的關懷。

不同背景變項教師知覺組織承諾差異之比較：

不同性別、學校班級數、學校建校年數學校之教師知覺組織承諾差異之比較：

不同性別教師知覺學校組織承諾差異之比較：

由表 4-21 得知男女教師在「組織承諾」及「認同」、「留職傾向」與「努力意願」方面的比較，僅在「留職傾向」方面有差異，女教師的「留職傾向」比男教師高。此研究結果與梁瑞安(民 79)的研究結果一致，而周崇儒(民 85)的研究指出在留職傾向上並無性別差異。

表4-21 不同性別教師知覺學校組織承諾得分 t 考驗摘要表

項	目	類別	人	平均數	標準差	自由度	t 值
			數				

認 同	男	107	66.05	8.45	303	.70
	女	198	66.77	8.51		
留職傾向	男	107	21.34	2.26	303	2.31 *
	女	198	21.93	2.07		
努力意願	男	107	15.66	2.72	303	.13
	女	198	15.70	2.81		
組織承諾	男	107	103.06	11.46	303	.99
	女	198	104.42	11.35		

* $P < .05$

不同班級數教師知覺學校組織承諾差異之比較：

由表4-22得知不同班級數教師知覺學校「組織承諾」及「認同」、「留職傾向」與「努力意願」方面，並無差異，所謂小學校有人情，大學校有制度，本研究結果顯示組織承諾與學校規模無關。

表4-22 不同班級數教師知覺學校組織承諾得分之 t 考驗摘要表

項 目	類 別	人 數	平均數	標準差	自由度	t 值
認 同	13-24 班	62	66.22	7.39	303	.31
	25-48 班	243	66.60	8.75		
留職傾向	13-24 班	62	21.45	2.02	303	1.14
	25-48 班	243	21.80	2.18		
努力意願	13-24 班	62	15.32	2.32	113.79	1.33
	25-48 班	243	15.78	2.88		
組織承諾	13-24 班	62	103.00	9.60	112.94	.82
	25-48 班	243	104.18	11.81		

不同所在地教師知覺學校組織承諾差異之比較：

由表4-23得知不同所在地（城鄉）的教師知覺學校「組織承

諾」及「認同」、與「努力意願」方面有差異，在「留職傾向」方面則無差異。城市地區的教師在「組織承諾」及「認同」、與「努力意願」方面的知覺，比鄉下地區的學校教師積極。此研究結果與周崇儒（民 85）的研究結果相反。周崇儒（民 85）的研究指出城市地區的教師留職傾向比鄉下地區高，而認同、努力意願與組織承諾則無差異。

表4-23 不同所在地教師知覺學校組織承諾得分之 t 考驗摘要表

項目	類別	人數	平均數	標準差	自由度	t 值
認 同	城	203	67.43	8.24	303	2.68 *
	鄉	102	64.70	8.70		
留職傾向	城	203	21.90	2.05	303	1.95
	鄉	102	21.39	2.32		
努力意願	城	203	15.95	2.87	303	2.31 *
	鄉	102	15.17	2.51		
組織承諾	城	203	105.29	11.16	303	2.94 *
	鄉	102	101.27	11.44		

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$

不同服務年資、職務、專業背景、學校建校年數學校之教師知覺組織承諾差異之比較：

由表4-24不同服務年資、職務、專業背景、學校建校年數的教師知覺組織承諾之「認同」、「留職傾向」與「努力意願」的單因子多變量變異數分析結果得知，不同服務年資與職務的教師在組織承諾方面有差異。

表4-24 不同服務年資、職務、專業背景、學校建校年數的教師知覺組織承諾的單因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	MANOVA(Λ)	自由度	F 值
服務年資	.94	3	99 *
職 務	.93	3	26 *
專業背景	.99	2	.42
建校年數	.98	2	.83

* P < .05

不同服務年資之教師知覺組織承諾差異之比較：

由表4-25得知不同服務年資的教師在「認同」、「努力意願」及「組織承諾」方面有差異，需進行雪費 (Scheffe) 法事後考驗。表4-25不同服務年資的教師知覺學校組織承諾得分之變異數分析摘要表

統計量項目	變異來源	SS	df	MS	F 值
認 同	服務年	834.33	3	278.11	3.97 *
	資	21061.73	301	69.97	*
	誤差	21896.06	304		
留職傾向	服務年	19.13	3	6.37	1.37
	資	1394.82	301	4.63	
	誤差	1413.95	304		
努力意願	服務年	72.52	3	24.17	3.19 *
	資	2276.50	301	7.56	
	誤差	2349.03	304		
	全體				

組織承諾	服務年	1608.38	3	536.12	4.26 *
	資	37882.77	301	125.85	*
	誤差	39491.16	304		
	全體				

* P < .05 ** P < .01

由表4-26得知服務年資26年以上的教師在組織承諾之「認同」方面，比服務年資5年以下、6-15年及16-25年的教師積極。

表4-26不同服務年資的教師在「認同」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

服務年資	人數	平均數	5年以下	6-15年	16-25年	26年以上
			81	108	80	36
			66.16	65.82	65.81	71.02
5年以下	81	66.16	---			*
6-15年	108	65.82		---		*
16-25年	80	65.81			---	*
26年以上	36	71.02				---

* P < .05

由表4-27得知服務年資26年以上的教師在組織承諾之「努力意願」方面，比服務年資6-15年的教師積極。

表4-27不同服務年資的教師在「努力意願」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

服務年資	人數	平均數	5年以下	6-15年	16-25年	26年以上
			81	108	80	36
			15.56	15.39	15.62	17.00

5 年以下	81	15.56	---		
6-15 年	108	15.39		---	*
16-25 年	80	15.62			---
26 年以上	36	17.00			---

* P < .05

由表4-28得知服務年資26年以上的教師在「組織承諾」方面，比服務年資5年以下、6-15年及16-25年的教師積極。

表4-28不同服務年資的教師在「組織承諾」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

服務年資	人數	平均數	5 年以下	6-15 年	16-25 年	26 年以上
			81	108	80	36
			103.43	103.09	102.81	110.19
5 年以下	81	103.43	---			*
6-15 年	108	103.09		---		*
16-25 年	80	102.81			---	*
26 年以上	36	110.19				---

* P < .05

1-1 討論

本研究結果指出，在認同、努力意願與組織承諾三方面，服務年資26年以上的教師比服務年資5年以下、6-15年及16-25年的教師積極，此研究結果與陳金水(民78)、梁瑞安(民79)、林靜如(民79)、周崇儒(民85)、Steggins(1989)的研究結果相符，教學服務年資愈深，則有較高的組織承諾。但 Quinn(1985)的研究指出組織承諾若沒有服務年資的差異。

不同職務的教師知覺組織承諾差異分析：

由表4-29得知不同職務的教師在「認同」及「組織承諾」方面有差異，需進行雪費 (Scheffe) 法事後考驗。

表4-29不同職務的教師知覺學校組織承諾得分之變異數分析摘要表

統計量項目	變異來源	SS	df	MS	F 值
認 同	職務	817.84	3	272.61	3.89
	誤差	21078.21	301	70.02	* *
	全體	21896.06	304		
留職傾向	職務	1.50	3	.50	.10
	誤差	1412.45	301	4.69	
	全體	1413.95	304		
努力意願	職務	57.46	3	19.15	2.51
	誤差	2291.56	301	7.61	
	全體	2349.03	304		
組織承諾	職務	1222.69	3	407.56	3.20
	誤差	38268.47	301	127.13	*
	全體	39491.16	304		

* P < .05 ** P < .01

由表4-30得知主任在組織承諾之「認同」方面，比級任教師及科任教師積極。

表4-30不同職務的教師在「認同」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

職 務	人 數	平均數	級任教 師	科任教 師	教師兼 組長	教師兼 主任
			161	65	48	31
			66.15	65.07	66.75	71.12
級任教師	161	66.15	---			*
科任教師	65	65.07		---		*
教師兼組長	48	66.75			---	
教師兼主任	31	71.12				---

* P < .05

由表4-31得知主任在「組織承諾」方面，比科任教師積極。

表4-31 不同職務的教師在「組織承諾」變項雪費 (Scheffe) 法事後考驗

職 務	人 數	平均數	級任教 師	科任教 師	教師兼 組長	教師兼 主任
			161	65	48	31
			103.41	102.26	104.37	103.58
級任教師	161	103.41	---			
科任教師	65	102.26		---		*
教師兼組長	48	104.37			---	
教師兼主任	31	109.58				---

* P < .05

2-1 討論

研究結果顯示，在認同及組織承諾方面，主任的組織承諾最高，而級任教師及科任教師較低，國內許多研究（陳金水，民78、黃秀霜，民76、黃國隆，民75）發現，兼行政職務的教師其組織承諾優於一般教師，但梁瑞安（民79）研究結果顯示，不同職務的教師其組織承諾並無差異。

不同專業背景的教師知覺組織承諾差異分析：

由表4-32得知不同專業背景的教師在「認同」、「留職傾向」、「努力意願」及「組織承諾」四方面均無差異。

表4-32 不同專業背景的教師知覺學校組織承諾得分之變異數分析摘要表

統計量項目	變異來源	SS	df	MS	F 值
認 同	專業	60.08	2	30.04	.41
	背景	21835.97	302	72.30	
	誤差	21896.06	304		
	全體				

留職傾向	專業	1.50	2	3.25	.69
	背景	1407.44	302	4.66	
	誤差	1413.95	304		
	全體				
努力意願	專業	7.62	2	3.81	.49
	背景	2341.40	302	7.75	
	誤差	2349.03	304		
	全體				
組織承諾	專業	133.64	2	66.82	.51
	背景	39357.52	302	130.32	
	誤差	39491.16	304		
	全體				

不同建校年數學校的教師知覺組織承諾差異比較：

由表4-33得知不同建校年數學校的教師在「認同」、「留職傾向」、「努力意願」及「組織承諾」四方面均無差異。可見教師的組織承諾與學校建校年數無關。

表4-33 不同建校年數學校的教師知覺學校組織承諾得分變異數分析摘要表

統計量項目	變異來源	SS	df	MS	F 值
認 同	建校	258.43	2	129.21	1.80
	年數	21637.63	302	71.64	
	誤差	21896.06	304		
	全體				
留職傾向	建校	7.66	2	3.83	.82
	年數	1406.29	302	4.65	
	誤差	1413.95	304		
	全體				

留職傾向	---	.22
		* *
努力意願	---	---

* P < .05 * * P < .01

伍、結論與建議

結論

本研究以自編的組織氣候與組織承諾問卷對八所特殊教育學校 305 位教師進行調查，結果以 t 考驗、F 考驗及雪費 (Scheffe) 法事後考驗及 Pearson 積差相關法進行資料之分析，獲致如下的結論：

特殊教育學校教師對組織氣候的知覺是積極肯定的。

特殊教育學校教師對組織承諾的知覺亦是積極肯定的。

男性教師對「校長支持行爲」及「校長開放指數」的知覺高於女性教師。

班級數 13-24 班的特殊教育學校教師對「校長支持行爲」、「教師投入行爲」、「校長開放指數」、及「組織開放指數」的知覺高於 25-48 班的教師。

不同城鄉地區的特殊教育學校教師對組織氣候的知覺無差異。

不同服務年資的特殊教育學校教師對「校長支持行爲」、「校長開放指數」及「組織開放指數」的知覺有差異。服務年資 26 年以上的教師對組織氣候的知覺比服務年資 6-15 年及 16-25 年的教師高。

主任比級任教師及科任教師在「校長支持行爲」、「校長開放指數」及「組織開放指數」高。

不同專業背景的教師對組織氣候的知覺無差異。

建校年數較短的學校教師對「校長支持行爲」、「校長指示行爲」、「教師投入行爲」、「校長開放指數」及「組織開放指數」的知覺比建校年數久的學校教師高。

女性教師的「留職傾向」比男性教師高。

不同班級數教師的「組織承諾」無差異。

城市地區的特殊教育學校教師在「認同」、「努力意願」及

「組織承諾」的知覺比鄉鎮地區的學校教師高。

服務年資在26年以上的教師在「認同」、「努力意願」及「組織承諾」的知覺比服務年資5年以下、6-15年及16-25年的教師高。

主任在「認同」及「組織承諾」的知覺比級任及科任教師高。

不同專業背景的教師在「認同」、「留職傾向」、「努力意願」及「組織承諾」的知覺均無差異。

不同建校年數的學校教師在「認同」、「留職傾向」、「努力意願」及「組織承諾」的知覺均無差異。

特殊教育學校教師知覺的組織氣候（校長支持行爲、校長指示行爲、教師投入行爲、教師離心行爲）與組織承諾（認同、留職傾向、努力意願）之間有相關。但「校長指示行爲」與「教師投入行爲」及「教師離心行爲」與「留職傾向」無關。

建議：

對教育行政單位的建議：

特殊教育學校的設置，不宜廣設大型學校，應以小班小校爲原則，藉以增進學校內融洽的組織氣候，促使教師認同學校，不會輕易離職，使師資充實，特殊學生因而受惠。

對特殊學校行政單位的建議：

鼓勵女性教師多參與學校行政工作，校長宜多與女性教師互動，使女性教師對職務的推展有更深入的瞭解，進而投入校務工作。

多關懷與提攜服務年資較少的教師，增進其對學校的認同，進而努力奉獻心力。

多給予級任及科任教師參與學校行政工作的機會，校長宜多接觸級任及科任教師，增進級任及科任教師之認同及對學校之承諾。

設法增加男性教師參與學校校務及教學上的成就感，增益其在特殊教育學校留職的意願。

對特殊教育學校教師的建議

從研究結果瞭解特殊教育學校的教師知覺的組織氣候及組織承諾皆屬積極肯定，足見特殊教育學校是安身立命、奉獻所學的最佳職場，不宜輕易離職。

對後續研究的建議

組織氣候與組織承諾的研究以量化研究方式進行不夠深入，宜再採質化研究補其不足。例如採觀察法等田野調查方法、訪談法或以個案研究方式深入瞭解校務運作過程及學校成員互動情形。

如果將組織氣候、組織承諾與學校組織效能合併研究，應可對特殊學校的運作有更深入的了解，全盤地去探討哪些因素與學校的組織效能有關。

參 考 書 目

中文部分

- 毛連塏（民 78）。特殊教育行政。台北：五南圖書出版公司。
- 朱榮欽（民 66）。組織氣候之研究 - 台北市政府之個案分析。國立政治大學公共行政研究所碩士論文。
- 朴英培（民 77）。工作價值觀、領導型態、工作滿足與組織承諾關係之研究 - 以韓國電子業為例。政治大學企業管理所博士論文。
- 吳清山（民 81）。學校效能研究。台北：五南圖書出版有限公司。
- 吳清基（民 83）。精緻教育的理念。台北：師大書苑。
- 吳培源（民 83）。台灣省高級中學校長領導型態、學校氣氛與學校效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 邱貴發（民 70）。國民小學組織氣氛之調查研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 邱憲義（民 85）。國民小學學校組織氣氛與教師工作壓力關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 周崇儒（民 85）。國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究。國立台灣師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林新發（民 79）。我國工業專科學校校長領導行為、組織氣氛與組織績效關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 林新發（民 82）。學校組織氣氛意義、層面與類型探討。台北師院學報，6 期，1-42。
- 林世昌（民 76）。我國會計人員角色壓力與工作滿足、組織承諾的關係。政治大學會計研究所碩士論文。
- 林良楓（民 79）。會計師事務所查帳員工作滿足與組織承諾之研究。政治大學會計研究所碩士論文。

林靜如 (民 79) 。 台北市國小教師工作經驗、內外控信念與組織承諾的關係。政治大學教育研究所碩士論文。

林純文 (民 85) 。 國民小學組織氣候、教師工作壓力及其因應方式之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

侯世昌 (民 83) 。 國民小學組織氣氛與教師教學態度關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

秦夢群 (民 86) 。 教育行政 - 理論部分。台北：五南。

教育部 (民 82) 。 教育部發展與改進特殊教育五年計劃。特教新知通訊，1，2-3。

張潤書 (民 65) 。 行政學。台北：三民。

張保光 (民 78) 。 國民中學組織氣氛與學生疏離桿之關係。台灣師範大學教育研究所碩士論文。

張品芬 (民 84) 。 高雄地區國民小學教師組織文化知覺、學校環境特性與教師組織承諾程度關係之研究。國立台南師範學院初等教育研究所碩士論文。

陳金水 (民 78) 。 國民中學教師制握信念、工作經驗與組織承諾之關係。高雄師範大學教育研究所碩士論文。

游進年 (民 79) 。 國民中學學校氣氛與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。

梁瑞安 (民 79) 。 國小教師組織溝通、角色壓力與組織承諾關係之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文。

許士軍 (民 63) 。 管理規劃與創新。台北：地球出版社。

曹慧玲 (民 77) 。 我國民營企業會計人員組織承諾與專業承諾之研究。政治大學會計研究所碩士論文。

黃國隆 (民 75) 。 中學教師之組織承諾與專業承諾。國立政治大學學報，53，55-84。

黃秀霜 (民 76) 。 教育行政人員成就動機、工作特性與組織承諾之相關研究。政治大學教育研究所碩士論文。

黃月麗 (民 78) 。 台北市國民中學校長與教師對組織氣氛知覺差異研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。

黃昆輝 (民 74) 。 教育行政原理。台北：三民書局。

黃昆輝 (民 78) 。 教育行政學。台北：東海書局。

黃耀卿 (民 74) 。 國民中學組織結構與組織氣候關係之研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文。

楊寶琴 (民 72) 。 國民中、小學校長領導型式與學校組織氣候之比較研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。

劉春榮 (民 83) 。 國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。

劉志鵬 (民 84) 。 國民小學教師參與決定、組織承諾與組織效能關係之研究。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文。

劉麗慧 (民 75) 。 國民小學男女校長領導方式與學校組織氣氛之關係。台灣師範大學教育研究所碩士論文。

蔡培村 (民 69) 。 國中校長領導型式、教師人格特質與學校組織氣氛之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文。

蔡培村 (民 74) 。 台灣地區國民中小學學校組織行為之比較研究。國立政治大學教育研究所博士論文。

蔡金田 (民 85) 。 國民小學組織溝通與組織氣氛之關係 - 以中部地區國小為例。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。

謝琇玲 (民 79) 。 國民中等學校組織氣氛、教師工作壓力與其因應方式之調查研究。國立高學師範大學教育研究所碩士論文。

鄭彩鳳 (民 79) 。 高級中學學校校長領導行為取向、教師角色衝突與學校組織氣氛關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。

鄭得臣 (民 74) 。 領導型態、角色壓力、核心生活興趣與組織承諾的關係。政治大學心理研究所碩士論文。

英文部分

Bader & Hussain, S. A.(1986). Principals' and teachers' perceptions of organizational climate of Bahraini elementary schools(Doctoral Dissertation, Vanderbilt University,1985). Dissertation Abstracts Internation,46 2137-213

Beker, H. S.(1960). Notes on the Concept of Commitment. American Journal of Sociology,66,p.132-140.

Brady, M.(1988). The principal as a climate factor in Australian School: A review of studies. The Journal of Educational Administration,26 ,p.73-8

Chusmir, L. H. & Koberg, C. S.(1988). A Look at Sex Difference

- in the Relationships between Religious Beliefs and Work Related Attitudes. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3 ,p.37-4
- Crane, J. D.(1982). *The Measurement of Organizational climate* (Doctoral Dissertation, University of Houston,1981). *Dissertation Abstracts Internationak*,42 466
- Crawford, J. H.(1986). *Teacher Recruitment and Retention in a Rural School District: A Case Study*, ph. D., Georgia State University. College of Education. *Dissertation Abstracts Internatiuonal*,47/08A.
- Davis, G. A. & Thomas, M. A.(1989). *Effective Schools and Effective Teachers*. Massachusetts: Needham Heights.
- Dobbs, B. R.(1981). *Change in the Organizational climate of the elementary school in a large, urban school system over a period of time* (Doctoral Dissertation, Georgia State University college of Education, 1980). *Dissertation Abstracts Internation*,41 ,395-379
- Fagenson, E. A.(1984). *Women' s work Orientations: The Right Staff?* Paper Presented at The Annual convention of the American Psychological Association. Toronto, Ontario, Canada.
- Flagg, J. T.(1965). *The Organizational climate of school: Its relationship to pupil achievement, site of school, and teacher turnover*. *Dissertation Abstracts International*,26 , p.81
- Garcia, E. R.(1989). *Organiz ational Commitment: Integration of the Individual and the Organization Perspectives*.(ED. D., University of Massachusetts). *Dissertation Abstracts International*,49/12A.
- Halpin, A. W. & D. B. Groft(1963). *The Organizational climate of schools*. Chicago:Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hoy, W. K., and Ferguson, J. (Spring 1985). *A theoretical framework and exploration of organization effectiveness of*

- schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-13
- Hoy, W. K. & Miskel. C. G.(1982). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 2nd ed, New York:McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel. C. G.(1987). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 3 ed, New York:Random House.
- Hoy, W. K. & Miskel. C. G.(1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 2nd ed, New York:Random House.
- Hoy, W. K. & Clover, S. I. R.(1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 9-1
- Lee, Y. T.(1988). *Educational Effects on Organizational Commitment in the Travel Industry of America: The Case of Hotel Sales and Marketing Professionals*. (ED. D., The George Washington University). *Dissertation Abstracts International*. 49/09A.
- Likert, R.(1967). *The Human Organization-Its Management and Value*. New York: McGraw-Hill.
- Litwin, G. H. & Stringer, R. A. Jr.(1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston: Division of Research Graduate School of Business Administration. Harvard University.
- Loscocco, K. A.(1980). *Reactions to Blue-Collar Work: A Comparison of Women and Men. Work and Occupations*.
- McGrevin, C. Z.(1984). *Teacher Participation in the Decision-Making Process and its Relationship to Organizational Commitment and Morale*, (ph. D., Georgia State University, College of Education). *Dissertation Abstracts International*, 45/05A.
- Mitchell, T. R.(1979). *Organizational Behavior*. *Annual Review of Psychology*, 30, p.243-28
- Morrow, P. C.(1979). *Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment*. *Academy of*

Management Review,8,486-500.

- Powell, T. J.(1977). The relationship between organizational climate of elementary schools and predictable attributes of elementary administrators. Dissertation Abstracts International,40 , 54-59
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boullion, P. V. (1974). Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover among Psychiatric Technicians. Journal of Applied Psychology,59,p.603-60
- Quinn, R. F. Jr.(1985). The Relationship of Commitment on the Part of Lay Catholic Elementary School Principals in the United States to Selected personal Variables. (Ed. D., The Catholic University of America). Dissertation Abstracts International.46/05A.
- Reichers, A. E.(1985). A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. Academy of Management Review,10,3,p.465-47
- Ronnenkamp, S. F.(1985). Organizational climate and job satisfaction in school: A relationship study conducted in selected schools in the Davis Country School District. Dissertation Abstracts International, 45 ,27-2
- Silver, P. F.(1983). Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research. New York: Happer & Row publishing Co.
- Staw, B. M.(1977). Stress Two Side of Commitment. Paper Presented at The National Meeting of the Academy of Management. Orlando, Florida.
- Steers, R. M.(1977). Organizational effectiveness:a behavioral view. Santa Monica, California: Goodyear.
- Stebbins, S. J.(1989). The Influence of Community Service Voluneer work on Perceptions of Job Satisfaction and Organizational Commitment among Oregon Employees of Pacific Northwest Bell.(Ph. D., Oregon State University).

Dissertation Abstracts International,50/06A.

- Steiner, T.(1986). The Relationships of Females' Sex-Appropriate Occupational Choices, Work Commitment, and Organizational commitment to Selected Demographic Variables.(Ph. D., Iowa State University). Dissertation Abstracts International,47/04A.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M. & Trice, H. M.(1978). Assessing Personal, Role, and Organizational Predictor of Managerial Commitment. Academy of Management Journal,21,p.380-39
- Taylor, E. E.(1979). A study of relationship between south Carolina educators' perceptions of Organizational climate and their attitudes toward collective bargaining (Doctoral Diss-ertation, University of South Carolina,1979). Dissertation Abstracts International,40 , p.1908-180
- Vilaichone, N.(1987). The Organizational climate of elementary school Changwat chachoengsao, Tailand (Doctoral Dissertation, Illionis State University,1987). Dissertation Abstracts International,48 , p.560.
- Wiener, Y. & Vardi, Y.(1980). Relationships between Job, Organization and Career Commitments and Work Outcomes-An Interactive Approach. Organizational Behavior and Human Performance,26,p.81-9
- Wiener, Y.(1982). Commitment in Organizations: A Normative View. Academy of Management Review,7 ,48-42

A Study on Relationship of Organizational Climate and Organizational Commitment in Special Schools

Chao-Ming Chang
Changhua Jen-Ai Experimental School

Abstract

In this study, a researcher-made questionnaire named Organizational Climate and Organizational Commitment in Special Schools, was used as a data collection instrument. The questionnaire was distributed to three hundred and five teachers of eight special schools to investigate their organizational efficiency. Statistical techniques such as t test, multiple analysis of variance (MANOVA), analysis of variance (One-way ANOVA), Scheffe, and Pearson's Product-moment correlation were used to examine the differences between groups. The teachers were divided based on two groups of factors: demographic factors (sex, year of teaching, position, and professional background) and the school environmental factors (number of class, school location, and years of school established). The results included:

Organizational climate

Teachers in special schools were positive in organizational climate consciousness.

Male teachers were more positive than female teachers in the areas of principle's supportive behaviors consciousness and principle's openness index consciousness.

Teachers in special schools with less classes were more positive than teachers in schools with more classes.

There was no difference for teachers whose school located in rural area or urban area in organizational climate consciousness.

Teachers with more teaching experience were more positive in organizational climate consciousness than teachers who had less

teaching experience.

Directors were more positive in organizational efficiency consciousness than teachers who were in charged of class and teacher who taught specific subject(s).

There was no difference for teachers with different expertise in organizational climate.

Teachers in schools with less funding history were more positive in organizational climate than teachers in schools with longer funding history.

Organization commitment

Female teachers had a tendency toward remaining in office.

There was no difference in organizational commitment in number of classes.

Teachers in urban schools showed higher consciousness in the areas of identification, willingness to work hard, and organizational commitment than teachers in rural schools.

Teachers with more years of teaching experience were more positive than teachers with less teaching experience.

There was no difference in organizational commitment for teachers with different expertise.

Teachers from schools with different funding history showed no difference in organizational commitment.

Key words: special school, organizational climate, organizational commitment