

第二章 文獻探討

本研究之目的在於探討幼教師工作滿足在組織承諾與專業承諾之下對生涯選擇之關聯性。因此，本章主要在於說明本研究之研究變項，全章共分為四節，第一節工作滿足，將探討工作滿足與教師工作滿足之定義、教師工作滿足之理論模式以及影響教師工作滿足之因素；第二節組織承諾與專業承諾，分別探討其定義、理論模式以及影響之因素；第三節生涯選擇，將探討生涯選擇之定義、理論模式以及影響因素；第四節工作滿足、承諾與生涯選擇間的關係，將探討教師工作滿足、教師組織承諾與專業承諾、生涯選擇三者之間的關聯性，並根據探討之結果，綜合提出本研究之研究依據。

第一節 工作滿足

工作滿足是工作者對他工作與工作的其他面向的感覺或情感性的反應 (Spector, 1997)。本節將針對教師工作來探討工作滿足之定義、因素以及理論模式，藉以衡量教師工作滿足之程度。

一、工作滿足之定義

(一) 工作滿足

Hoppock, Cribbin, Wexley與Yukl認為工作滿足是一種對工作環境的看法、感受及評價；Porter與Lawler (1968) 認為工作滿足為實得與預期的報酬差距 (引自柯惠玲, 1989)。1990年Kottkamp在報告中提出，工作滿足通常被認為是一種在工作要素上的情感性反應 (引自O'Brien et al., 1993)。因此，在早期對於工作滿足的定義，學者多著眼在個人對工作的評價，或是一種報酬上差距的衡量；晚期則開始重視個人需求與情感上的滿足。各學者對工作滿足所下的定義，敘述於下：

1. 80年代之前具代表性的工作滿足定義有：

Cribbin (1972) 認為工作滿足是工作者對其工作環境的感覺，此工作環境包括工作本身、主管、工作所屬團體、機關組織、甚至包括生活。工作者可以從此環境中去尋求滿足。Davis (1977) 以員工對其工作喜歡與否的程度來說明工作滿足；倘若員工適合此工作的特性，則將產生工作滿足。Wexley與Yukl (1984) 指出工作滿足係指工作者對工作的感受與評價。

2. 80年代之後具代表性的工作滿足定義有：

Dessler (1980) 認為工作滿足指個人健康、安全、成長、關係、自尊等需求，從工作或工作結果中獲得滿足的程度。Robbins (2005) 指出工作滿足是工作者對其公所抱持的一般性態度，工作者的工作滿足程度高，表示他對工作抱持著正面的態度。蔡坤宏 (1999) 將工作滿足歸納為整體 (global) 及構面 (facet) 等兩種觀點。整體的觀點認為指工作者之工作滿足指的是對其所處的工作環境所抱持的感受或態度。構面性觀點對工作滿足的定義是指根據工作者參考架構 (reference frame, 工作層面) 對工作加以解釋的結果。

由上述可知，國內外學者對工作滿足所持觀點仍有分歧之處，國內外學者研究「工作滿足」時，可能因研究對象差異而採取不同的理論架構，在對於工作滿足的定義與解釋上，也就不盡相同。工作滿足的層面也不再僅限於個人對工作上的感受與評價，範圍更擴增至工作的整體環境，像是領導、行政等等。根據國內學者盧美月 (1998) 的研究，將工作滿足歸納成綜合性定義 (overall satisfaction)、期望差距定義 (expectation discrepancy)、參考架構定義 (frame of reference)，目前國內有關工作滿足的研究，大多採取參考架構說的定義，因此在衡量組織內部員工工作滿足時，會以多構面的衡量方式來進行。

(二) 教師工作滿足

教師工作的屬性可以說是一種工作、職業、教學和專業 (Popperton, 1992)。教師的工作滿足程度差異，大都在於教師個人特徵以及學校特色。Lee (2005)

以質量並重的研究方法去探討影響教師工作滿足的因素，研究發現教師工作滿足影響教師留職傾向；分析結果指出專業進修管道雖能使得教師工作滿足，但卻非教師留職的因素；另外學校類型、領導風格等都是影響教師工作滿足的因素。換句話說，如果學校領導模式是屬於分工的方式，學校能提供許多進修的機會，都將使得教師對工作滿足的程度較高。

Dinham與Scott（1997）在「2000年教師方案」（The teacher 2000 Project）中以英、美、澳大利亞等國之k-12教育的教師為調查對象，以瞭解教師的工作滿足情形。此方案中將檢測教師工作滿足的模式以多構面的衡量方式，分別為(1) 學校領導、氛圍以及決策行為；(2) 獎勵制度；(3) 學校的設施；(4) 學校的聲望；(5) 教師地位與形象；(6) 學生成就；(7) 工作量與改變教學的影響；(8) 自我專業成長等等。Dinham與Scott認為教師工作滿足是教師在此八個構面之滿足感而言。

二、教師工作滿足之理論模式

最常被引用的工作滿足理論模式，其一是 40 年代 Maslow 提出的「需求層次論」(Need Hierarchy)，其二是 60 年代 Herzberg 的「雙因子理論」(Two Factor Theory)。以下探討「雙因子理論」與以雙因子理論為基礎發展的「教師工作滿足之三因子理論」。

(一) 雙因子理論

1960 年代 Herzberg 提出雙因子理論 (two factor theory) 或稱激勵保健理論 (Motivation-Hygiene Theory)，認為引起工作上滿足或不滿足的動機，是由兩個獨立分開的因素所組成，一為激勵因素 (motivational factors)，另一為保健因素 (maintenance factors)。

1. 激勵因素：為影響工作滿足的因素，但缺乏時不會導致工作不滿足。如成就感、器重、工作本身、責任感、陞遷及發展等。

2. 保健因素：為影響工作不滿足的因素，但加以改善時也不會導致工作滿足。如公司政策及管理、監督、工作環境、人際關係、薪資、地位和工作保障等。

此理論包含了工作態度、工作因素以及行為結果之間的複雜連結，Herzberg認為激勵因素與保健因素是屬於兩種不同的層面，彼此之間並非一線之兩極端。因此，即使消除了使個人感到不滿足的保健因素，並不表示就能激勵個人而產生滿足感（引自秦夢群，1988）。如圖 2-1 所示。

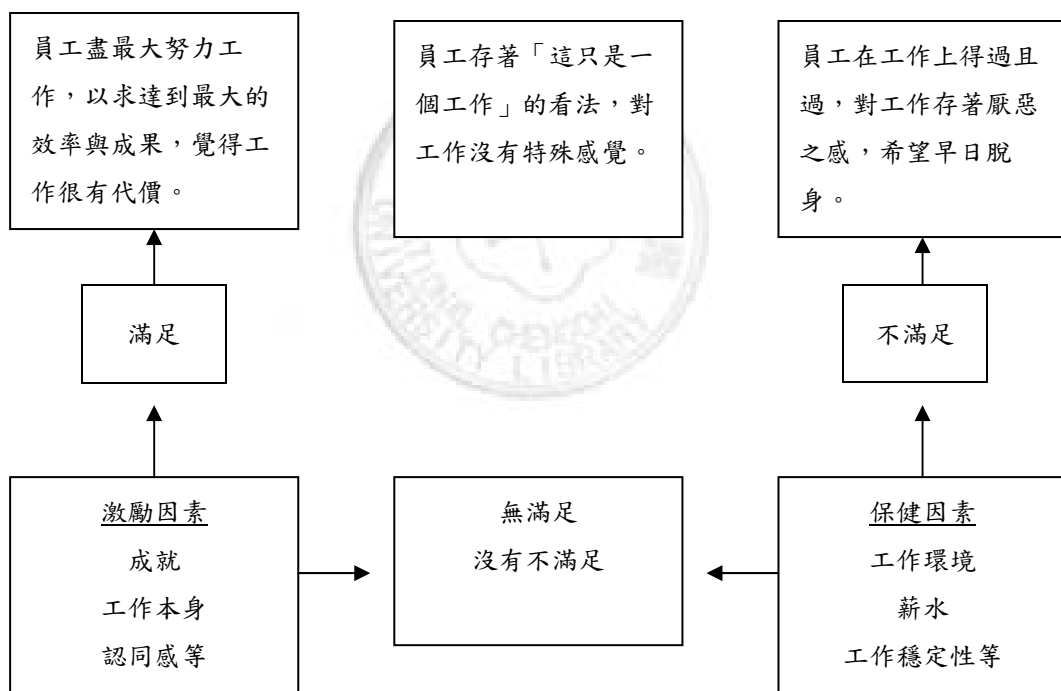


圖2-1：Herzberg 雙因子理論

資料來源：教育行政與理論（頁261），秦夢群，1988，台北，五南。

將雙因子理論應用於教師工作滿足時，與教師工作滿足感相關的因素（激勵因素）包括：(1) 嘗試新觀點的機會；(2) 參與作決策；(3) 革新的成就；(4) 與社會的關係；(5) 自我評價；(6) 重要技巧的使用；(7) 自由感與獨立感；(8) 創

造力的表現；(9) 學習的機會(Barnabe & Burns, 1994; Bishay, 1996; Borg & Riding, 1991; Dinham & Scott, 2000b; Evans, 2001; Odell & Ferraro, 1992; Zigarelli, 1996)。另外，Norton與Kelly (1997) 以及Shann (1998) 的研究發現，有些因素容易使得教師在工作上感到不滿足(保健因素)，並導致選擇離開這門專業。這些因素包括：(1) 在各種行政和例行公事上遇到問題與挫折；(2) 評鑑學生的表現以及學校經營；(3) 學生的行為和學生紀律的處理等相關問題；(4) 教師負擔課程以外的事物等相關問題；(5) 與同事和行政人員的關係，包含與管理者的關係與溝通管道；(6) 低的薪資待遇；(7) 工作上只有一些的獎勵與成長；(8) 對專業尊重的衰微。

(二) 教師工作滿足之三因子理論

根據 Scott 與 Dinham(2003)在「2000 年教師方案」(The teacher 2000 Project) 的研究推論，延伸 Herzberg 的理論，在激勵因素方面，有自我成長、學生成就等；在保健因素方面，有教育改革、行政工作量、教師社會地位等；另外，激勵因素與保健因素之間，存在著第三個因素影響教師的工作滿足，指的是「學校基本因素 (school based factor)」，像是領導風格、決策過程與形式、學校聲望、學校基本設施以及學校與社區關係等。

Dinham 與 Scott (1997) 提出的三因子理論最重要的概念，就是教師對此三因子的「控制」能力。所謂控制能力是指工作者對工作的自主性程度，這對於工作者的壓力與健康而言是很重要的 (Johnson et al., 1996)。如果工作者對其工作是擁有較低的控制能力，那麼工作者將傾向於工作不滿足且壓力也比較大。教師對學校外在因素擁有較少的控制能力，像是教師的地位與形象、領導者與作決策等，而教師對於自我的專業成長與教學活動等會有較多的控制能力 (圖 2-2)。

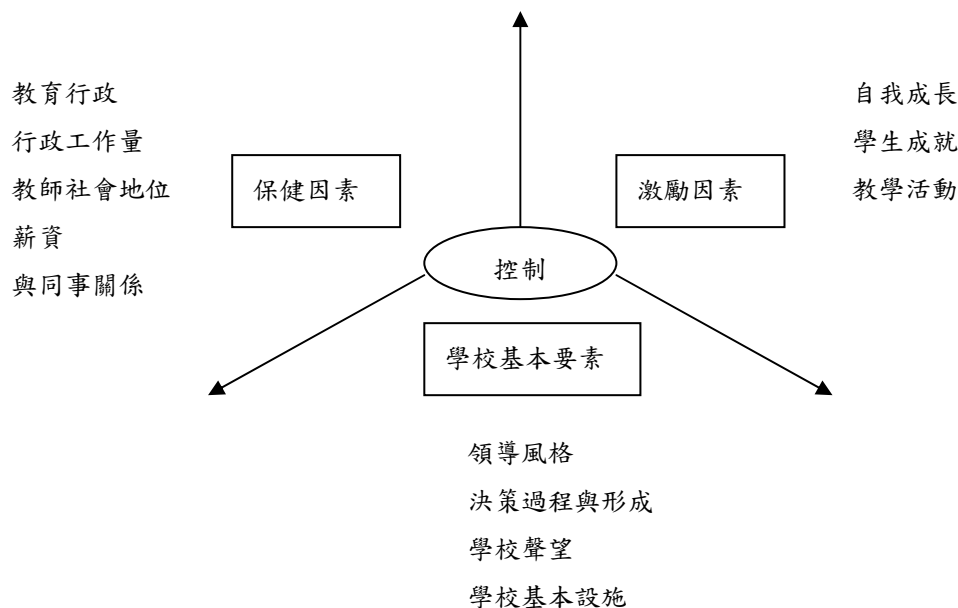


圖 2-2：Dinham 與 Scott 三因子理論

研究者自行歸納整理

在三因子理論中，第三個因子是「學校基本因素」，這也是學校與學校之間會產生最大不同的變項，即在於學校內部的改變。所以教師工作滿足除了與教師教學工作相關的激勵或保健因素之外，學校的領導風格、決策過程與形式、學校聲望、學校基本設施以及學校與社區關係等，是學校發展與其他校不同特色以及能吸引更多優質教師來工作之關鍵所在。

另外，三因子理論強調的是教師對工作自主權的重視，因此，三因子的內涵無論是在教學或是行政，教師的控制能力成為工作滿足的重要關鍵，也就是說，像是教室內的教學自主，或是參與行政上的政策決定等等，如果能讓教師在這些方面有適度參與以及共同做決策的能力，將可導致教師工作滿足的提升。本研究為探討幼教師之工作滿足，將以 Dinham 與 Scott 之三因子理論做為研究理論之依據。

三、影響教師工作滿足之因素與研究

通常有關教師工作滿足的研究都將其影響因素分為二，其一為工作內容的本

質因素 (Work Content Factors)，其二為工作環境的外在因素 (Work Circumstance Factors) (Frase, 1989; Verdugo et al., 1997)。工作內容的本質因素包括專業成長、工作獎勵、工作挑戰性及變化、責任增加和成就感等；工作處境的外在因素是指工作條件、學校政策、同事關係、上層管理模式、薪資、地位及安全感等。

(一) 工作內容的本質因素

1. 與孩子以及家長之間的關係

Thompson、McNamara 與 Hoyle (1997) 指出，就教育工作而言，當角色意義不明確或是與他人的角色衝突時所產生的角色緊張之狀況，最能以看出其工作滿足之程度。以幼稚園為例，幼稚園教師與孩子、家長的關係屬於工作內容的本質因素，而與同事的關係則屬於工作環境的外在因素。以下分別說明之。

(1) 與孩子的關係

與孩子一起工作以及孩子的回饋，是提供老師工作滿足的最大來源 (Brumback, 1986; House, 1988)。Young (1988) 研究發現，K-8 的老師的最大工作滿足，是與孩子之間成功的互動。另外，與學生相關的因素也可能導致教師在工作上的不滿足，像是紀律問題、缺乏動機和不積極的學習態度 (Marlow, Inman, & Betancourt-Smith, 1995)。

(2) 與家長的關係

學校方面都希望能與家長有緊密的關係，想要家長能多捐一些錢給學校作為支出 (Boyer, 1991; U.S. Department of Education, 1991)。學齡前孩子的教育都是家長在做決定，家長在此時對孩子與學校都是很有幫助的，教師與家長應該一起為孩子努力，他們之間的合作關係如果良好，不只為孩子營造出充滿和諧的學習環境，也將會影響教師的工作滿足 (Sexton, Aldridge, & Snyder, 1994)。教師與家長必須瞭解，他們之間的互動，將會影響孩子的人格發展，如果孩子能經過家長與教師的共同支持，孩子學習到的成長將包含了與人相處的智慧 (Coleman &

Churchill, 1997)。

2. 獎勵制度

Whaley 和 Hegstorm (1992) 提出，影響教師的工作滿足最主要的因素包含了與領導者的溝通以及回饋。教師需要在工作上有回饋的機制去增進他們的工作滿足 (Jorde-Bloom, 1988b)。Ozcan (1996) 研究發現，在教師動機、工作滿足與獎勵制度之間的關係：(1)愈多機會去得到回饋，像是有關於經濟上的、受人尊敬的、工作內容本質的、工作環境外在的，將使得教師在動機與工作滿足上的程度愈高；(2)教師工作回饋機會和教師教學信念以及教師的社會地位價值之間協調的愈好，則將使得教師在動機與工作滿足上的程度愈高；(3)教師表現的評價愈正面、積極，則將使得教師在動機與工作滿足上的程度愈高；(4)教師回饋機制和教師的社會地位價值愈穩定，則將使得教師在動機與工作滿足上的程度愈高。

3. 教學成就

許多研究者發現，對於 K-12 的教師而言，工作本身就是與教師工作滿足最相關的因素 (Lester, 1984; Jorde-Bloom, 1988a)。另外，Pedersen (1988) 也發現，如教師為工作滿足者，他們多在教學上有所成就，而缺乏教學成就者，則多是工作不滿足者。因此，當幼教師感覺這是份頗有挑戰的工作時，他們既然是屬於幼教工作的一份子，他們就需要能成為一位適合從事幼教的工作者 (Hill, 1995)。

4. 自主權

對負責的工作，擁有自主決策權 (autonomy)，也是教師能達至工作滿足感的重要因素之一。Brunetti (2001) 研究發現，與教師工作自主權相關的因素，包括動機、工作滿足、工作壓力、專業程度與增能賦權 (empowerment) 等等。Keller 與 Holland (1981) 指出，高度的自主權可提高工作滿足感和表現；Evans

(1994) 認為當教師覺得權力被奪去，對工作的不滿足感便會出現。Buchanan (1989) 建議消除對教師的控制及賦與更多的自主權和責任等，是滿足教師認知及動力需要的方法。Zembylas 與 Papanastasiou (2004) 在塞普勒斯 (Cyprus) 的研究發現，增加教師行政方面的責任，同時有助於增加教師教學的責任感，這可能是因為教師在做決策的過程中能有較多的投入與控制能力。

根據不同的調查，無論波蘭的教師 (Wisniewski, 1990)，或加拿大的教師 (Ball et al., 1990)，都認為自主決策可導致工作滿足感。Lee 等人 (1991) 的調查和 Rinehart 與 Short (1994) 的研究，皆發現授權教師較多，他們的工作滿足感會高些，而工作表現、工作生活質素，以及機構效能和學生的表現也會提高。因此，根據研究以上的結果，若教師能感受到對負責的工作擁有自主權，則工作滿足感自然就能提升。

有一點要澄清的，獲取自主決策，不等如全面參與校政。成許善真 (1991) 的研究顯示：「教師只期望在有關教學的技術性決策範疇有全權參與決策，其他與學生相關的管理性範疇，教師期望能與校長共同作決策。至於機構層級或敏感的人事、擢升、評鑑、財政等範疇，教師只期望較現況參與深入一些，能與校長共同作決策而已，並不要求全權作決定。」可見教師參與決策，是有範疇有層次的，更以自我負責的工作為先為重的。

(二) 工作環境的外在因素

1. 學校管理制度

Belasco 和 Alutto 在 1972 年時曾指出，教育組織必須顧慮到教師的工作滿足，因為教師的工作滿足常是由於學校方面所導致的；Benson 在 1983 年則認為，學校體系的官僚化、形式化以及非個人化的風格，與教師在工作滿足是有相關的 (引自 Conley et al., 1989)。Conley (2003) 指出，以中等教師為研究對象，其教師角色意義、教師工作規律化以及教師對於管理者的知覺，都將影響教師的工

作滿足。意指教師工作意義不明確、教師工作太規律化以及教師對於校長管理的知覺是負面的話，都將導致教師在工作上的不滿足。Rowan (1990) 則研究發現，學校管理制度與教師對工作規律化其影響工作滿足是複雜的（如表 2-1）。

表 2-1：教師的工作觀點與學校管理制度之交叉表

教師的工作觀點	學校管理制度	
	官僚化	公共化
規律	滿足	不滿足
非規律	不滿足	滿足

資料來源：Review of research in education, p.358, by B. Rowan, 1990. Washington, DC: American Educational Research Association.

2. 薪資

若依 Herzberg 的雙因子理論來看，薪資是屬於保健因素，薪資待遇豐厚所代表的是不會引起工作者的滿意，但能維持無不滿意的狀態。王振德（1988）調查發現，台北地區考慮轉業的幼稚園教師將近二分之一，且考量的因素包含了工作報酬。McDonnell（1985）解釋美國教師流失以及不能吸引足夠數目的人入行，其中一個主要原因是薪資制度不夠具吸引力。Jorde-Bloom（1988b）的研究曾指出，薪資的水準在任何對工作不滿足時的行業來說都是有相關的。針對幼稚園教師來說，Rhodes-Offutt（1990）發現，薪資對學齡前教師的工作滿足是有影響的，尤其是對 K-3 年級的教師而言。

在 Maslow 及 Herzberg 的理論模式裡，薪資是屬於較低層級的需求因素，對於一些高層級需求的人，仍無法產生工作滿足感。Bruening 與 Hoover（1991）以專科教師為調查對象發現，教師認為金錢回報是職業上的一種消極誘因。另外，根據調查，俄國教師的待遇最差，有高達 75.7% 教師不滿意薪資待遇，其平均薪資比全國平均工資還要低（Gershunsky, 1990）。但是，一般國家的教師待遇應優於俄國，可是為什麼教師還是對工作不滿足呢？這問題確是值得我們思考。

3. 與同事的關係

學齡前教育的教師工作滿足，與同事之間的關係是非常重要的，對初任教師而言，同事間的互動與關係與他們的工作壓力是相關的（Clyde & Ebbeck, 1990）。另外，有研究發現教師的工作滿足是與教師本身知覺有相互作用的，尤其在與學生、同事以及行政單位之間的互動狀況（Hagedorn, 1996）。

綜上所述，造成積極性動機的因素多是屬於工作內容的本質因素。對於教師的工作形象，社會大眾大多過於強調要合於規範標準，卻沒注意到有些因素的缺乏將導致教師對工作的不滿足，例如：缺乏參與決策的權利、基礎教學資源的不足、缺乏行政的支持、缺乏對教師專業的信任等。另外，相對於「外控能力」信念的教師（externals），具「內控能力」信念的教師（Internals）的學校投入感比較強、對外在和內在回報的滿足感較強、較滿足於和同事的相處關係，較滿足於自主和參與的機會、工作較為主動、對自己的角色及職責亦較清晰、工作挑戰感亦較強。

另外，以不同地區的文化差異來看教師的工作滿足，以「2000年教師方案」的研究結果來看，美國教師的工作滿足普遍大於英國與澳大利亞兩國的教師。Poppleton（1992）比較英、美、日、新加坡、德等國教師對工作的看法，發現德國教師的待遇最優（薪酬好，保障高，工時短，少行政負擔），但缺乏較高的工作滿足感。日本教師處於較低的物質回報且工作負荷量大，而導致較低的工作滿足感，但卻士氣高昂，就是因為他們覺得有文化承擔的責任。Ninomiya 與 Okato（1990）研究日本教師工作滿足感最強烈的地方，在於工作成就；他們覺得工作被認同，地位受尊重和擔負不同的角色及職責，可導致工作滿足感。Poppleton（1992）研究顯示，導致英、美、日、德國教師工作滿足感的主要因素不盡相同，德國人需要高物質回報，英國人需要較闊的工作視野，美國人需要親密的師生關係，而日本人需要系統的在職訓練機會。

第二節 組織承諾與專業承諾

何謂「承諾」？Becker 等在 1956 年提出承諾（commitment）一詞，認為承諾是由於投入時間、心血、金錢等的成本累積，所產生一種持續、一致的活動傾向，即是造就人類持續職業行為的機制，而 Allport 在 1974 年曾提出自我投入（ego-involvement）的概念，認為在工作情境中尋求自我以及他人之尊嚴，正是屬於投入所參與工作而產生的心理現象（引自李新鄉，1993）。Reyes（1989）認為「承諾」是個人對組織的信任，以及在工作上獲得的回饋或期望實現等的知覺，Alexander（1996）則指出「承諾」是某人或某些事情，在社會中努力表現時所產生的一種高度依附感。

承諾的字面意義，根據韋氏字典（1997）的解釋，承諾（commitment）具有三種意義：1. 允諾或保證（to promise or to pledge）；2. 忠誠的行為（loyalty）；3. 責任感的表現（responsibility）。綜合而言，自 1970 年代之後，承諾統合了認知（cognitive）、情意（affective）與行為（behavioral）三個要素，對於承諾的研究成為個人職業與組織效能或改革等發展之首要方向。

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，其中影響工作結果的承諾有工作承諾（job commitment）、職業承諾（career commitment）以及組織承諾（organizational commitment）。所謂職業承諾的範圍泛指一般工作，而專業承諾（professional commitment）的範圍是指具專業知能的職業而言。本節針對影響工作結果的組織承諾與專業承諾為探討對象。

從 60 到 80 年代，組織承諾與專業承諾之間的關係受到極大的爭議，Kalleberg 和 Berg（1987）認為組織承諾與專業承諾就像是「零和」的遊戲，也就是說，如果組織承諾高，專業承諾就會比較低；專業承諾高，則組織承諾就會比較低。Wallace（1993）認為有些專業的工作者在官僚化的組織中工作，往往是為了個

人的專業承諾，而非管理者的原因。除此之外，組織承諾與專業承諾皆高者的工作表現，會比只有其中一項高者來的表現優良（Steers, 1977; Aranya & Ferris, 1984）。直到 90 年代，Wallace（1993）將 60 至 80 年代有關組織承諾與專業承諾之關聯性研究結果，經由後設分析研究顯示，組織承諾與專業承諾之間確實存在著相當程度的正相關。也就是說，組織承諾與專業承諾有著某種程度的正向關聯。

本節將針對教師組織承諾與專業承諾來探討其定義、因素以及理論模式，藉以衡量教師組織承諾與專業承諾之程度。

壹、組織承諾

一、組織承諾之定義

（一）80年代具代表性的組織承諾定義有：

Mowday、Steers與Porter（1982）提出組織承諾前因後果模式，定義組織承諾應包含：(1) 對組織目標、價值強烈的信仰與接受；(2) 願意為組織的利益而努力；(3) 維持組織一員的強烈渴望。Richers（1985）以三種不同的觀點來說明：(1) 交換觀點：是與成為組織成員有關的報酬與成本函數，當個體在組織的年資增加，組織承諾通常也增加；(2) 歸因觀點：是個體與其行為的連結，是當事人在有意圖的、明顯的與不可變更的行為後，歸因於自己早已有的承諾；(3) 個人-組織目標一致的觀點：是個人認同、致力於組織目標與價值。

（二）90年代具代表性的組織承諾定義有：

Reyes（1990）延伸Mowday、Steers與Porter的概念，應用於教師組織承諾方面，認為教師組織承諾是指教師能夠認同組織（學校）價值，為組織投入與留任的傾向與信念。Meyer與Allen（1991）則將組織承諾分為三個概念：(1) 情感性承諾：係指員工情感上依附、認同並投入組織中；(2) 持續性承諾：係指有關離

開組織成本的認知，而產生留在組織中的承諾；(3) 規範性承諾：係指有關員工對組織的忠誠是一種義務。Kushman (1992) 認為組織承諾是個人將組織的目標與價值內化，並且忠誠地對待組織。

因此，組織承諾可以說是組織中成員想要、需要以及相信組織中工作，所產生的情感投入、繼續留任等行為表現，其程度決定於在組織中工作所經歷的事情而定。

二、組織承諾之理論模式

有關組織承諾的理論，不同學者的研究觀點各有差異，因此建立各種理論模式，並期望可以從模式的建立來為組織承諾做出系統化的闡述，並以實證性研究來證實其理論的有效性。以下茲就其中與本研究相關的模式來說明。

(一) Mowday、Porter 與 Steers 的組織承諾前因後果模式

Mowday、Porter 和 Steers (1982) 將 Steers 在 1977 提出之組織承諾前因後果模式發展的更為嚴謹，此模式包括組織承諾的前因變項與後果變項兩大部分，如圖所示。前因變項有：個人特質、角色特徵、結構性特徵與工作經驗；後果變項有：轉業離職、任職年資、工作績效、曠職與倦怠。如圖 2-3 所示。

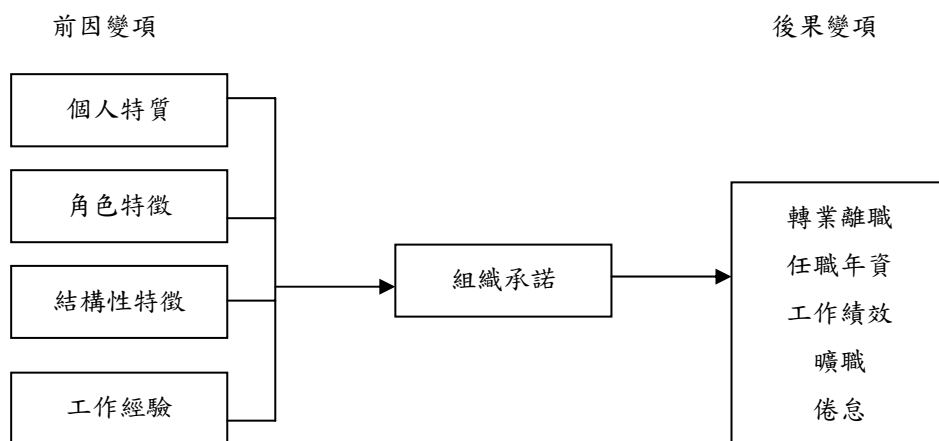


圖 2-3：Mowday、Porter 和 Steers 的組織承諾前因後果模式

資料來源：*Employee-organization linkages*, p.30, by R. T Mowday, L. W. Porter, & R. Stress, 1982.

New York: Academic Press.

(二) Reyes 的教師組織承諾模式

Reyes (1990) 採用 Mowday、Steers 與 Porter 等人在 1982 年提出的組織承諾觀點，將教師組織承諾的因素歸類為三大類：教師人口變項、學校環境變項以及個人—組織的契合（引自張志毓，1997）。如圖 2-4。

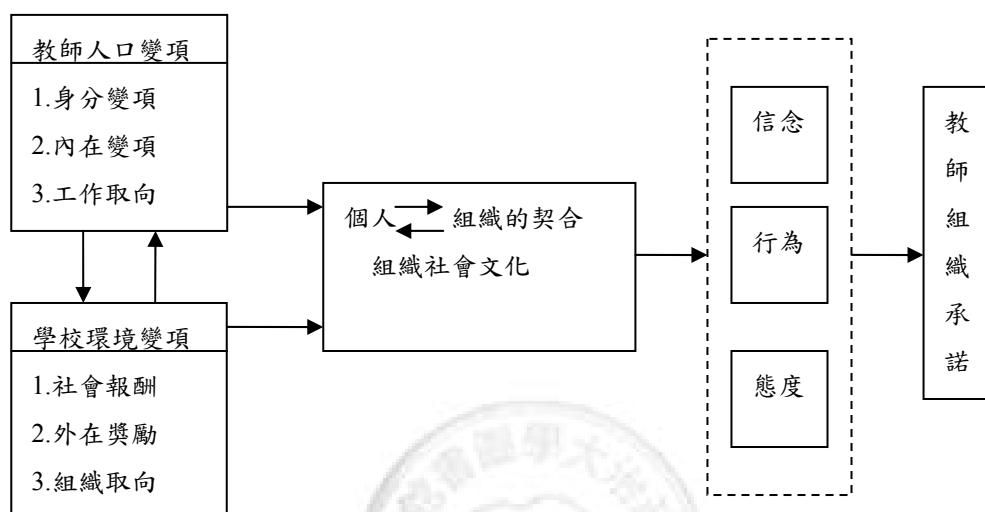


圖 2-4：Reyes 的教師組織承諾模式

資料來源：國民小學教師組織承諾與專業承諾（頁 21），張志毓，1997，台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，台北。

教師人口變項與學校環境變項會影響個人—組織的契合，在個人—組織的契合方面，指的是個人與組織中的契合度與個人在組織中的社會化過程。當成員接受組織的信念、價值和目標，並統整個人—組織的價值、目標和系統時，其契合程度愈高，即表示個人受組織社會程度愈高，因此將產生特別的信念、態度和行為，導致增強教師的組織承諾，即教師將對學校、對目標與任務產生心理的認同，期望留在學校內投入自己的心力。

社會化的過程是雙向的，需要由學校和學校行政人員提供相關角色的訊息，教師接受且與自己的背景經驗對訊息的解釋與整合，在此互動過程中，契合程度

愈高則會增強老師的信念、行為與態度，以提升教師的組織承諾。

(三) Meyer 與 Allen 的三要素的承諾模式

Meyer 與 Allen 在 1991 提出三要素的承諾模式 (three-component Model of Commitment)，此模式以組織承諾為主要探討內容。Meyer 與 Allen 以心理學的角度，認為承諾的意涵是指員工特性與組織的關係以及成員是否有繼續留在組織的意願，並且將承諾分為三成分：1.情感性承諾；2.持續性承諾；3.規範性承諾。Meyer 與 Allen 強調此三成分是同時存在於承諾之中，無法只從其中之一成分而得知員工與組織之間的關係 (Meyer, Allen & Smith, 1993)。

Meyer 與 Allen (1991) 注意到許多關係的形成最重要的因素是工作經驗。員工在組織的經驗如果是符合他們基本需求的期望和被滿足的，則他們對於組織的情感性承諾則愈高；持續性承諾大概是一種累積性的發展，像是員工重新認知到累積投資與額外獎勵是不存在的時候，或是他們比較這兩種其中一種是被限制的時候，他們會選擇離開這個組織；規範性承諾的發展像是社會化經驗的結果，強調的是員工個人的忠誠度，或是以利益交換與員工簽訂合約。

三、影響教師組織承諾之因素與研究

Reyes 與 Pounder 在 1993 年根據多數研究的內容，將組織承諾的研究分為三類：(1) 有關角色的研究；(2) 結果的研究；(3) 個人意圖與特性的研究。因此，以組織承諾的研究分類來看，影響組織承諾的變數，第一，在有關於角色的研究方面，像是專業行政的衝突 (張馨怡，2000)、角色之間的緊張 (Nelson, 1980)，以及工作角色的工作滿意度 (Porter, et al., 1974)；第二，在有關於結果的研究方面，Becker (1960) 以及 Stevens、Beyer 與 Trice (1978) 的研究，都提供了一證據，那就是承諾的自然增長在於個人增加投入於他們的工作時，同時也增加了員工的組織承諾；第三，在個人意圖與特性的研究方面，像是有意圖地去接受再教育 (Aranya, et al., 1986)、年齡 (Mowday, et al., 1982)、性別與父親的職業 (Hrebiniak

& Alutto, 1972)。另外，Angle 與 Perry (1981) 認為，如果員工知覺到組織提供的資源能使得他的需求被滿足，則員工將會以承諾來報答。

在教師組織承諾的研究方面，以相同的方式，將相關研究分類如下：

(一) 有關角色的研究

Kaufman (1984) 認為對於會去積極探索者比不積極者，在教學方面會有較高的承諾傾向。Snyder 與 Spreitzer (1984) 發現，承諾包含內在與外在的滿足，也包含自我投入於教師角色的比重。

(二) 結果的研究

Bredeson、Fruth 與 Kasten (1983) 研究發現，較少的外在因素會直接影響教師的表現，而內在因素通常是對於教師承諾的最有利的因素。Reyes (1989) 研究發現，學校規模與教師組織承諾有關，規模小的學校，其老師的組織承諾程度較高。

(三) 個人意圖與特性的研究

Knoop (1980) 研究發現，與教師組織承諾相關的因素包括有：教育程度、參與決策以及對管理者的滿意程度等等。Sterns 與 Miklos (1995) 研究發現，工作年資與留在組織意願、可承受工作壓力等有著正向的關係，另外組織承諾愈高者，還包含有經濟程度、個人表現、健康狀況等都較佳。

綜合影響教師組織承諾之因素與研究，影響教師組織承諾的因素包含：個人健康、個人表現、經濟因素、學校規模、管理者、工作壓力、工作滿足等等，都會影響教師對組織的承諾程度。

貳、專業承諾

一、專業承諾之定義

(一) 何謂專業

「專業」一詞最早由 Carr-Saunders 在 1933 年提出其定義與標準，「所謂專業是指一群人在從事一種需要專門技術之職業，且專業是一種需要特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於提供專門性的服務。」(引自何福田、羅端玉，1992)。

「專業」乃是指專門職業 (profession) 的簡稱，指的是需具備高度的專業知能，而且有異於其他職業的特殊性格 (陳奎熹，1980；賈馥茗，1987)。Greenwood 則認為「專業」包含：擁有系統的理論知識、具有專業之權威、能獲得社區的認可、具有共同信守的工作道德守則或信條，以及有一套具專業文化等的基本內在特徵 (引自許坤真，2003)。Hall、Bennga 和 Clark (1983) 認為「專業」包含兩個層面，一是結構層面，包括：專業的行為、訓練學校、組成專業組織、訂有倫理規範；二是態度層面，包括：以專業團體為首要參照點、服務大眾的信念、自律的信念、獻身於事業、專業自主權等。「專業」的形成是一個進化的程序，經由系統而有組織的作為，將一個職業或職種推進到更高的層次 (Vollmer & Mills, 1966)；或者說「專業」是一個動態的程序，是促使一個職業朝專業化的過程。

胡夢鯨 (1996) 對專業的規準，大致歸納出七個客觀指標，其要項包含：(1) 有一套系統化的理論體系；(2) 有一套公認的專業技術與行為；(3) 有專業人才培訓的體制；(4) 有專業人員的組織或團體；(5) 有專業人員的資格規定和證照制度；(6) 有專業人員的倫理規範；(7) 獲得社群的認可。因此，所謂專業是指一種需要專門技術的工作領域或行業。Lieberman 於 1956 年所著的「教育專業」(Education as Profession) 中提出「專業」的八項規準，包括：提供獨特、明確及重要的服務、強調智慧的運用、需要長期的專業訓練、享有相當廣泛的獨立自主權、負有判斷與實際行動之責任、提供全面性的服務、遵守倫理信條、需有綜

合性之自治團體（引自林清江，1996）。

綜上所述，根據專業的意涵可歸納出其定義為：專業工作必須經過長期的專業訓練，使其具備專業知能，享有專業自主權，不斷的追求專業成長，並能在專業倫理規範中，運用其專業知能從事專業服務的工作。因此，專業訓練、專業知能、專業自主、專業倫理、專業成長、專業服務等皆是「專業」的具體指標。

（二）專業承諾

專業承諾之發展主要是根據於組織承諾之探討，因此其定義大致是來自於組織承諾的修正。專業人員強調的是專業判斷，因此非常重視自主權的享有，來達成其專業目標並滿足其求新求變的需要。

1. 80年代之前具代表性的專業承諾定義有：

Becker（1960）專業承諾是一個人拒絕改變他的工作，即使新工作將提供較好的薪水及工作環境，而個人在專業所投入的成本，使得個人要轉業是痛苦的。Hall（1971）專業承諾為個人在選定的專業角色工作的原動力。Mowday、Porter與Steers（1979）專業承諾是個人對某特定專業的認同與投入的程度。

2. 80年代之後具代表性的專業承諾定義有：

Aranya、Pollock與Armenic（1981）專業承諾是指個人相信並接受的目標及價值觀，自願為了專業的利益而盡力，並且想要繼續維持專業成員的身分。Bluedorn（1982）專業承諾是一個人對其專業的態度。Taylor（1988）專業承諾的三個層面為：專業角色、專業關係及專業規章或規範。並依據上述三個層面提出六項專業承諾內容，包含有：認同、積極投入、歸屬、專業規範、專業角色內化與專業關係等。Morrow與Wirth（1989）專業承諾是個人對專業的忠誠度。

Aryee與Tan（1992）認為專業承諾是一種情感性的概念，其代表個人認同在特定工作領域的一連串相關的工作，並且在行為上表現出有能力去追求專業目

標的達成。Meyer 與 Allen 之後和 Smith (1993) 將組織承諾加入職業 (包含專業) 承諾的概念, 認為專業承諾是指個人對其所屬職業價值的認同與投入, 若改變職業所將造成損失之知覺, 以及規範壓力下所內化而投入該職業的行為表現。

(三) 教師專業承諾

教師工作是否符合專業的概念或特性, 在各國一直無一致的看法, 為了使教師此一職業成為專業, 聯合國教科文組織 (UNESCO) 在 1966 年的法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」(Special Inter Governmental Conference on the Status of Teacher), 此會議中決議採納「關於教師地位之建議」(Recommendation Concerning the Status of Teachers), 強調教師的專業性質, 以及教師的專業訓練是經過長時間的培育才能獲得的專門知識和特殊才能。自此, 教師工作及教師視為專業才開始有了共識。

根據「美國幼教協會」的立場聲明, 專業幼教包含五個層面: 創造一個充滿關懷的學習環境、增進孩子的發展與學習、建構適當的課程內容、評量孩子的學習與發展以及與家長建立雙向的溝通 (洪毓瑛, 2000)。在臺灣幼兒教育的環境裡, 幼教師經過專業訓練之後, 進入現場教學, 其宗旨如同美國幼教協會對專業幼教的要求一樣, 台灣幼稚教育法第三條的教育目標提到, 幼兒教育之實施需與家庭教育密切配合, 達成維護兒童身心健康、養成兒童良好習慣、充實兒童生活經驗、增進兒童倫理觀念、培養兒童合群習性。

因此, 教師工作為一專業, 幼教教師亦應歸屬為專業工作者, 所以只要是專業工作者, 皆會產生對其所屬職業價值的認同與投入, 即稱為專業承諾。另外, 由於「教師專業承諾」是由其他相關承諾的概念衍生而得, 包含「專業」、「承諾」、「專業承諾」等, 因此與教師專業承諾相似的名詞有許多, 像是教育專業精神、教學承諾、教育專業承諾等等。以下就上述相似名詞與「教師專業承諾」之意義分別說明如下:

1. 教育專業精神

賈馥茗在 1971 年提出教育專業精神就是要以傳統的服務精神為基礎，並維持敬業、專業的志趣。爾後在 1984 年時則提出教育專業精神應以責任感作為工作意願的中心，所謂的責任感則是認識與承擔的決心（引自李新鄉，1993）。林清江（1996）對教育專業精神提出三項特性，包含有長期奉獻於工作、能力的充分發揮以及具有歷史參與的文化使命感。

2. 教學承諾

Dreeben（1970）提出教學承諾的概念，認為其概念就是教師視教學為終身工作，並且具有以教學為傲的堅持感（引自張志毓，1997）。Sheldon（1985）認為教師教學承諾應具有對教學專業的認同、教學的內在滿足、工作上的投入。Firestone 與 Rosenblum（1988）指出教學承諾是教師對教學內容、技巧和結果有正向的依附關係。沈翠蓮（1994）認為教師的教學承諾是教師對於教學的投入以及對教學目標的認同，前者指的是教師願意付出額外的時間來投入教學規劃，與良好的師生互動以協助學生成長；後者指的是教師認同教學目標，以使學校能朝向更有效能的目標發展。

3. 教育專業承諾

黃國隆（1986）認為教師對教育專業承諾感就是教師獻身教育專業以及對教育專業的認同感。包含對教育專業的正面評價、為教育專業努力與奉獻的意願、留業傾向。郭慧龍（1996）認為，教育專業承諾就是教師接受並信仰其所從事教學工作的目標和價值，願意為目前所從事的教育工作付出更多的努力，並且願意繼續留在同一教學工作的態度傾向，可由專業認同、工作投入、留職意願等三個層面加以測量。

4. 教師專業承諾

Rosenholtz（1989）認為教師專業承諾包含有工作程度、工作表現滿意感、

出席率以及可望留在專業的程度。周新富（1991）認為教育專業承諾乃是教師對於教學目標的接受程度，以及能為教學奉獻、犧牲的意願。包含有內在滿意、專業責任、專業認同、對工作的投入以及接受專業訓練。江秋玫（1997）認為教師專業承諾係指教師對於其所從事的專業工作，一種認同與投入所產生的心理作用，此作用力將教師專業承諾的主要測量層面歸納為專業認同、工作投入、留業傾向。

二、專業承諾之理論模式

有關專業承諾的理論，因是從組織承諾而衍伸出來的概念，所以有許多理論模式與組織承諾有關，在此期望可以從專業承諾相關的模式來為教師專業承諾做出系統化的闡述，並以此作為證實其理論的有效性。以下茲就其中與本研究相關的模式來說明。

（一）Taylor 的專業承諾模式

Taylor（1988）將專業承諾界定為個體受到社會化與專業化歷程影響之預期結果，同時，社會人口與人格變項因素也會影響社會與專業化的歷程以及專業承諾的發展（圖 2-5）。當以上述的社會人口變項以及人格變項為投入因素，個人在實際的工作經驗中，學到社會所賦予的角色行為價值觀，經由內化、認同的專業化歷程而形成其專業的角色與期望，個人並且受到工作環境的影響，在經歷組織文化與規範等社會化歷程，配合專業化歷程產生專業化的工作經驗，進而表現出預期的專業承諾（引自李新鄉，1993）。

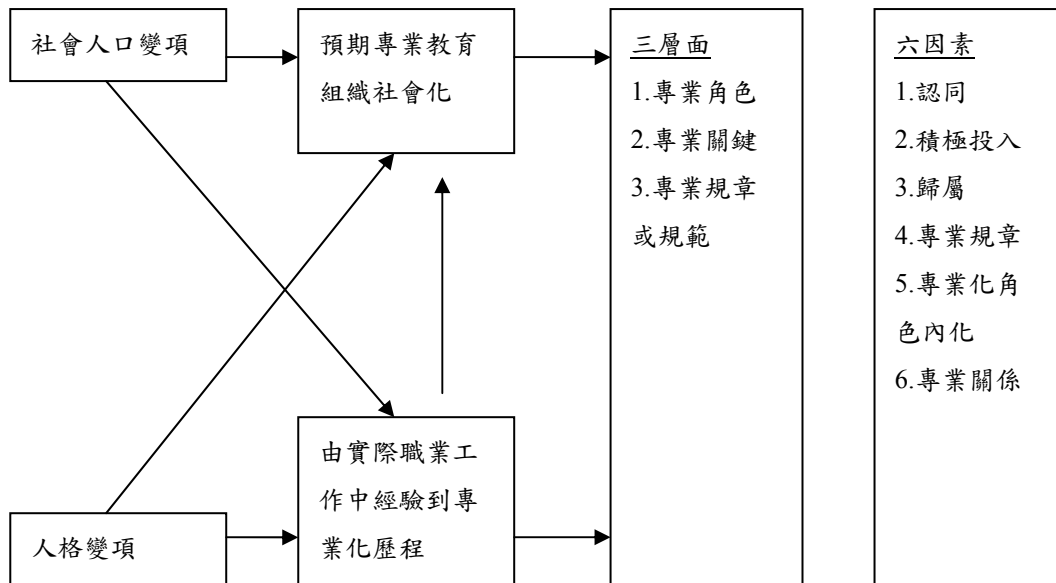


圖 2-5：Taylor 專業承諾模式

資料來源：國小教師專業承諾及其相關因素之研究（頁 44），李新鄉，1993，國立政治大學教育研究所博士論文，台北。

（二）Maeher 的教師專業承諾模式

Maeher (1990) 認為依教師本身的知覺判斷，學校文化、工作滿足是與教師承諾有關聯的。Maeher 所謂的學校文化包括（如圖 2-6）：(1) 強調成就與認可；(2) 強調關係與同事情誼；(3) 權力。值得注意的是在學校領導方面，領導行為可以影響學校教師的工作動機以及整個學校的文化，同時也影響到成員的工作滿足與教師承諾（引自張志毓，1997）。因此，欲瞭解教師專業承諾程度，須從學校領導者所展現的外在領導行為開始，再間接從成員中所形成的組織文化著手。

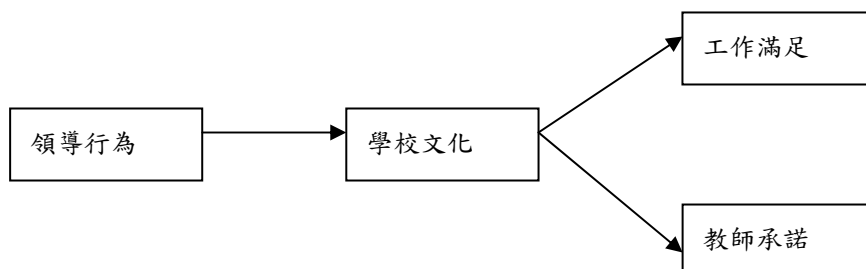


圖 2-6：Maeher 教師專業承諾模式

資料來源：國民小學教師組織承諾與專業承諾（頁 44），張志毓，1997，台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，台北。

(三) Meyer、Allen 與 Smith 的三要素的承諾模式 (加入專業承諾)

Meyer、Allen 與 Smith (1993) 修正 Meyer 與 Allen 在 1991 年提出的三要素的承諾模式，將其組織承諾三要素擴大至職業 (occupation) 承諾，認為「職業 (包含專業) 承諾亦包括組織承諾的三個要素，其內容如下：

1. 情感性專業承諾：係指員工情感上依附、認同並投入專業中。即個人存在著想要留在專業中的慾望，一個高情感性承諾的人，他會積極參與相關協會、訂閱專業雜誌、吸收相關資訊等，也較跟得上專業的發展。

2. 持續性專業承諾：係指認知到離開專業領域須付出許多成本，而產生留在組織中的承諾。亦即員工留在專業中是基於認知到離開專業的成本較高。

3. 規範性專業承諾：係指個人留在專業中是基於有義務對專業忠誠。擁有高規範性承諾的人如同高情感性承諾的人，較在意是否趕得上專業的發展；亦即員工對專業的忠誠是一種義務。

三、影響教師專業承諾之因素與研究

Raju 與 Srivatava (1994) 將教師專業承諾的因素分為五項，分別為：與工作相關的個人因素、對專業特徵的知覺、對專業選擇的滿意度、專業的滿足和重要性、渴望增進技巧。說明如下：

(一) 與工作相關的個人因素

與工作相關的個人因素包括：外來的期許、對教學技巧運用的渴望、信念、內在動機、內心的傾向、自我責任感等。Halstead (1987) 和 Sadler (1987) 在分別的研究皆發現，如果與個人相關的因素得分高，則表示教師對專業承諾的程度也較高。Putti (1989) 的研究顯示，在亞洲地區，內在的工作價值感與承諾之間的關係更為緊密。此外專業承諾也可能被組織承諾及工作投入等變數所影響 (Leong et al., 2003)。

（二）專業特徵的知覺

與專業特徵知覺相關的因素包括：對地位的知覺、對促進成長的知覺、對挑戰的知覺、對專業的興趣、社會的支持、團體的態度等。Billingsley 與 Cross (1992)、Darden (1989) 以及 Meyer 與 Allen (1991) 的研究，都支持對構成專業特徵知覺的成分與專業承諾之間存在著正向的關係。

（三）對專業選擇的滿意度

對於專業選擇滿意程度相關的因素包括：選擇（教職）滿意度、其他工作機會等。Pearson 與 Moomaw (2005) 研究發現，教師對工作自主權的需求，包括教學環境的支配、工作自主策權等，如果能被滿足，則教師專業承諾愈高。

（四）專業的滿足和重要性

與專業的滿足和重要性相關的因素包括：整體工作滿意度、教學角色、對專業持續的意向等。Williams 與 Hazer (1986) 研究發現，教師對整體工作的滿意度愈高，則其對專業承諾的程度愈高；Ciriello (1987) 研究中確認對於教師角色尊重的這個特點，確實與專業承諾是有著顯著的關係；Jenner (1981) 研究發現，對專業持續的意向是專業承諾有著正向的關係。

（五）渴望增進技巧

渴望增進技巧意指對於促進教學技巧的進步。Yang (1993) 研究發現如果教師傾向於對於教學技巧進步的知覺是正向的，則教師對於專業承諾也愈高；Witting (1986) 提出，教師自我成長與承諾之間是正向的關係，但教師對於專業的持續承諾仍是需要觀察的。

根據以上論述，幼稚園教師為一專業人員，而專業承諾可從情感層面、持續層面或是規範層面來看，對幼稚園教師而言，情感層面的專業承諾為對幼教專業工作的熱忱與喜愛；持續層面的專業承諾指的是願意繼續在幼教工作的心理狀

態；規範層面的專業承諾是一種對幼教工作的責任態度。

再者，幼教專業工作者之專業承諾會受到個人因素、專業特徵知覺、專業選擇滿意度、專業工作的滿足、渴望增進技巧等的影響。因此影響幼稚園教師在專業承諾上發展的因素，像是幼教師內心的傾向、教學信念、社會地位、教學自主、自我成長等等，都是影響幼教師專業承諾的因素。



第三節 生涯選擇

一、生涯選擇

「生涯」，統合一生中各種職業和生活的角色，由此表現出個人獨特的自我發展組型；它也是人生自青春期以迄退休之後一連串有酬或無酬職位的綜合。以涵蓋的範圍來看，狹義的生涯係指與個人終其一生所從事的職業或工作有關的過程。Noe（1999）認為生涯可以是個人在組織中移動的情況，每一個員工的生涯是由不同的工作、職位與經驗所組成的。因此，生涯是指一個人在一連串的職位變換過程，而此種過程能帶給個人進步，成長，工作及生活的意義。另外，廣義的生涯則是指除了職位之外，尚包括任何和工作有關的角色，甚至也包括了副業、家庭和公民的角色（林幸台，1993）。

生涯發展有三大部分，包括生涯選擇、生涯計畫以及生涯管理等的終生發展（高強華，1988）。每個人的生涯發展都有其不同的特色，教師的生涯發展如側重在其專業特質上的話，其生涯發展特徵主要與一般人所不同的地方在於（張添洲，1994）：(1) 工作安定，安全保障性高，流動率低；(2) 職位級別不明顯，除了少數兼職行政工作之外，大部分老師身分都一樣，沒有明顯的上司與部屬的從屬關係；(3) 教育是良心的事業，且較無明確的教學工作的考核辦法；(4) 升遷管道多是靠考試以取得資料，並非靠年資或績效的表現；(5) 教師的主要角色是與學生互動。Sarason（1971）認為教學是一種孤寂的專業工作，教師角色主要是跟學生互動，雖然也有教學研討、協同教學等機會，但大致來說，較少時間與其他成人分享或共同完成工作，即指教學生活中，教師必須以他自己整個個人，加上他的認知與觀點來面對所有的學生。學生一批一批的進來，然後一批一批的離開，日復一日、年復一年，教師是否能從這種表面上一曾不變的日子裡，找到他所期待的生活意義（引自林幸台，1997）。

從目前台灣幼教環境的情況看來，幼教師的生涯發展特徵與一般教師不同的地方在於：(1) 工作上不穩定的持續性承諾；(2) 雖然大部分老師身分一樣，但與園長（投資者）有著明確的從屬關係（私立幼稚園）；(3) 完全無升遷管道。當許多幼教師在這種「現職探索的過程中」，發現實際狀況與當初進入教學生涯所持的理念有所差異時，形成認知失調或是適應不良的情形，而欲選擇離開。根據林丘山（1988）指出，在職場中欲轉業的原因是不滿目前的工作環境，其原因可歸納出：(1) 認為個人不適合此職業而無心工作；(2) 受到工作環境氣氛的影響，尤其指人際關係方面；(3) 認為自己努力工作卻無人賞識。在以私幼為主的台灣幼教工作環境裡，幼教老師工作缺乏成長、不滿意目前薪資待遇，以及升遷機會渺茫等等，都是幼教師想換工作的原因，也因此幼教師面臨生涯選擇的機會可能比一般教師來的高出許多。

二、教師生涯選擇之相關理論模式

（一）教師職業生涯發展階段

Fessler（1985）綜合成人生涯階段與發展的原則，並加入 Getzels 等人所提出的「社會系統理論」，以圓周式循環的觀點說明教師生涯發展歷程，將教師生涯區分為八個階段：

1. 職前教育階段：為師資養成時期的過程，亦即個人在大專院校、師範院校等接受教育的階段。
2. 實習導引階段：包括師範院校的實習時期，以及初任教師的前幾年，要學習的是教師角色的社會化，且能適應學校系統的運作。
3. 能力建立階段：教師改善教學技巧、提升教學效率、自行補充教材、發現新觀念與新方法的時期。
4. 熱切成長階段：在能力水準建立之後，熱誠而不斷成長的教師，仍能持續地追求自我成長與自我實現。

5. 挫折調適階段：此階段指的是教師對教學理想失去信心、教學工作不滿足，甚至於心力交瘁的時期。此時期教師對教學生涯的意義和重要性感到懷疑

6. 穩定遲滯階段：此階段是苟且敷衍的態度面對教學生涯，在聘書上的基本義務完成之後，別無其他教學上的企圖心或是缺乏對進修活動的參與感。

7. 生涯低盪階段：此為準備離開教育專業工作的低潮期，有些人回想過去桃李天下，如今功成身退，而感到愉悅自由；但也有部份人覺得終生一事無成滿腹牢騷。

8. 退休落幕階段：此為離開教育工作後，生涯週期的另一抉擇，有的人退休養老，有的人繼續尋求其他工作。

(二) 發展階段論之教職專業發展歷程

美國教育學者 Steffy (1989) 提出「發展階段論」，其目的在說明教師專業發展模式，他根據人文心理學派之「自我實現觀點」，將教師生涯發展中的「教職發展歷程」規劃成：1.預備階段 (anticipatory stage)；2.專家階段 (expert/master stage)；3.退縮階段 (withdrawal stage)；4.更新階段 (renewal stage)；5.離開階段 (exit stage) 等五個階段。

1. 預備階段 (anticipatory stage)：此階段的教師最大特色是對新角色（或不同於前一時期的想法）的適應與準備，在行為上常表現出理想主義、精力充沛、開放、有創意、成長導向等特質。

2. 專家階段 (expert/master stage)：此階段教師對於所任教的科目，擁有多方面的資訊，不僅教學上能勝任愉快，而且能充分掌握學生動向。此階段教師具有內在導向的動機，對於新知識與技能皆有興趣繼續充實學習。

3. 退縮階段 (withdrawal stage)：此階段初期的教師平時較少參與活動、缺乏創意、不積極，在教學上還不至於出太大差錯；但持續退縮之後開始出現較多的批評言語，對於許多教學研習或探討採不回應的態度，且常以嚴苛態度批評他

人，導致人際關係的不和諧；持續至深度的退縮之後，此時教師在意識上已經脫離教育的領域，出現非教師專業的行為。

4. 更新階段 (renewal stage)：此階段教師是以初期退縮者開始發現自己情緒上的改變，於是設法採取較積極的反應方式，同時也可能比較依賴外在的支持。

5. 離開階段 (exit stage)：由於當初邁入教育界的理由已不存在，或是以經屆臨退休的資格。因此教師將其發展重心放在規劃未來。

上述五階段的流程如圖 2-7 所示，各階段與年齡之間的關係並非絕對，主要是以教師投入、反應以及心理上的感受作為劃分的依據。

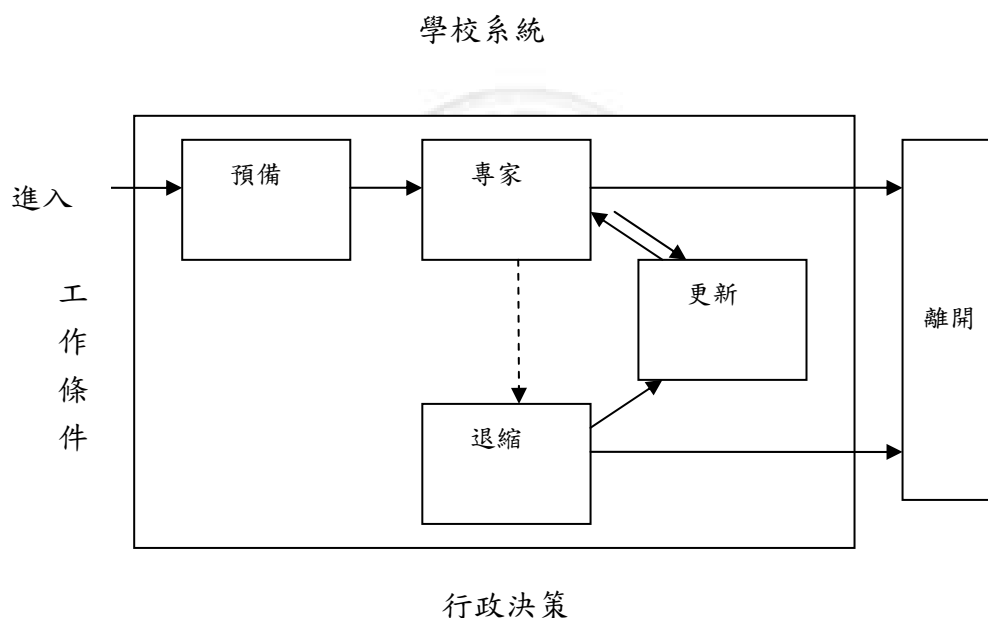


圖 2-7：教師生涯階段與流程

研究者自行歸納整理

以上「教師職業生涯發展階段」與「教職專業發展歷程」，皆著實反映出教師自投入教學工作以迄結束教學工作之間，教師是將個人的身心完全投入，且教師本身個人的反應與感受等狀態，會緊密地出現在各階段中。然而，最當重視的應該是「教職專業發展歷程」第三階段之後的反應，這與「教師職業生涯發展階段」的第五階段相當，因為如果個體評估過去至未來的工作生涯有所不滿意時，

就會進入退縮的階段，其與教師個人的能力、興趣、動機以及教師身處於整個教學環境中的感受，具有相當密切關聯，且影響教師未來自我生涯發展的選擇。換句話說，在此階段時，是教師面臨生涯選擇的轉折點，如果調適不良，則可能會選擇離開教師專業或離開目前的工作單位。

三、影響教師生涯選擇之因素與研究

影響生涯選擇的因素很複雜，主要包括個人的因素以及外在的環境因素（Fessler & Christensen, 1992）。有關於教師生涯選擇的因素，廣泛的包括國家政策、教育目標、經濟發展、政治發展、人口政策等等，都會影響教師的教學研究、在職進修、師資培育、教材編制等層面的發展。

（一）個人環境因素

個人環境因素可能單獨的或複合的影響到個人的工作行為和生涯選擇與發展，包括：

1. 家庭因素

內在的支持系統、個人或家庭成員的角色期望、經濟條件、家庭成員的特殊需求等。Henton、Russell 與 Koval（1983）研究發現，由於工作者對於生涯轉換的決定，不只是個人的事，也將影響生活中其他重要人物，因此在做生涯抉擇時，重要他人不只受影響，也主動影響做決定的個人；Erickson 等人在 1968 年曾指出，配偶是教師離職與否的重要影響因素之一，而 Stapp 研究發現，家庭支持確實是影響個人生涯轉變的重要因素（Stapp, 1986）。

2. 積極的關鍵因素

如結婚、生兒育女、搬家，和其他重要人士的互動關係等。Klingler（1982）指出，不考慮生涯轉變者，大都是剛結婚不久的人；而生涯轉變者多是離婚者。

3. 生活中的危機因素

自我和家人的病痛、亡故，或是財務危機等。

4. 個人的人格特質

年齡、服務年資、性向、氣質因素、人際關係、抱負、目標、價值觀等。

Henys (1988) 研究證明，25 歲左右的教師，有 31% 的女性會在任教第一年內離職；Bobbitt (1994) 指出無論公私立學校，30 歲以下的教師離開教職的比率高於其他年齡層的教師。Stapp (1986) 調查發現，約 34-39 歲的人是生涯轉變與生涯升遷者；而 40-44 歲的人受試者，則多是屬於生涯升遷者。另外，McArthur (1991) 認為初期的教學經驗是影響專業建立的關鍵時期，也是教師將決定是否離開會留任的時期。

5. 生命的階段因素

人生階段和生涯的關係、與家庭的關係、生活目標計畫的優先順序等等。

(二) 組織環境因素：

主要為學校和學校系統的組織環境因素，組織環境因素如果具有支持性，對教師的生涯發展則較具有鼓勵與增強的正向作用，教師們自然對於工作能負責積極、樂觀進取，且能不斷成長進步；反之，若是環境因素是專制的、阻礙、干涉，將容易導致教師們挫折、懷疑、苟且敷衍，甚至選擇離開此工作環境，另謀發展。其組織環境因素如下：

1. 學校規則因素

包括全國性、地區性及任何以學校為基礎的各種規則因素。Matthes 與 Duffy (1989) 研究發現，教師對於生涯的滿意度與學校所在的地區有關，位處偏遠地區或是學區環境較差的學校教師，其流動比率較高。

2. 管理類型因素

領導者的管理、視導風格，或是環境中信任的氣氛、支持的程度等。Pops (1989) 經由問卷調查發現，「與行政人員不合」是教師離職的理由之一。Sliverman (1957) 的研究指出，教師離職的原因有多是因為對校長不滿 (引自陳美玲，1992)。

3. 社會期望因素

包括教育目標與價值，教師社會地位等。鄭世仁 (1984) 以台北市國小教師為對象的調查研究發現，對工作內容而言，對工作內容與工作兩而言，多數教師認為教師工作雖有特定的範圍，但缺乏明確的規定，且至少一半以上的老師認為教師工作量屬於繁重。梁瑞安 (1990) 則研究發現，教師工作負荷愈大，其離職傾向愈高。

4. 專業組織因素

獎勵制度、在職進修與訓練等。缺乏學習機會是想改變生涯會是離職的重要因素 (Furey & Lauroesch, 1986)。Murnane、Singer 與 Willett (1989) 研究發現，教師待遇愈高，愈傾向留在教職；Chapman (1984) 則發現，離職教師以待遇作為其職業成功的指標。

四、教師生涯選擇之方向

教師生涯選擇的機會主要分為學校內與學校外的機會，在學校內的機會方面，可大概分為教學與行政兩部分，在學校外的機會方面，則分為體制內與體制外 (張添洲，1994)。就教師生涯選擇而言，選擇學校外的機會，是造成教師流失率的主因，如果仍選擇體制內的機會，則是屬於轉換至與原單位相關的教育工作單位，意指是選擇離開目前職業的狀況 (離職)；如果是選擇體制外的機會，還分為與教育有關以及與教育無關兩方面，選擇體制外與教育有關的機會，像是辦理企業組織內的教育訓練工作等，另外，選擇體制外與教育無關的機會，則是

完全與教育無關的工作，像是財務、管理、設計等等，因此，選擇體制外的機會，則是屬於離開教師專業的狀況（離業）。

（一）離職傾向

一般而言，離職傾向（turnover intention）是指員工在一特定組織工作一段時間，經過一番考慮後，蓄意離開組織（Mobley, 1982）。依據Mobley（1977）所發表的離職決策過程理論中發現，個人的離職傾向是從員工個人對現有工作感到滿意與否的程度，以致決定是否要離職的心理模式，再推論到個人欲離開所服務單位之意願高低。離職傾向的測量對於預測離職行為有明顯的預測能力。

（二）離業傾向

過去的文獻雖未直接提出離業傾向的概念，但是有些學者則以類似的觀念作了相關的研究，如Carson與Bedeian（1994）則以離業之傾向來解釋專業人員離開現有專業（change career）傾向的概念。進一步的說，則是以個體對專業的承諾程度去解釋個體是否有離開現有專業工作的意圖。

本研究對於幼教師的生涯選擇方面，以幼教師選擇學校外的機會為主，如果選擇的是體制內的機會，則是屬於擁有離職傾向；如果選擇的是體制外的機會，則是屬於具有離業傾向。也就是說，幼教師如果選擇至其他家幼稚園服務的意願，則表示具有離職傾向；幼教師如果選擇離開幼教師這份專業的工作，而欲從事幼稚園以外的工作，完全放棄幼教師的專業身分，像是到補習班、才藝班，甚至與教育毫無相關等工作，則表示具有離業的傾向。

第四節 工作滿足、承諾與生涯選擇間的關係

第四節將探討本研究所有變項間之關係，首先探討工作滿足與承諾之關係；再者，探討工作滿足與生涯選擇之關係；最後，探討承諾與生涯選擇之關係。

壹、工作滿足與承諾的關係

工作滿足與組織承諾之間的關係，根據Jorde-Bloom (1988a) 研究發現，豐富的物質環境將影響個體心理與生理的知覺，同樣的也影響個體對組織的承諾。Kline等人 (1991) 指出，組織承諾與工作滿足有關之外，進一步的還會導致員工的離職意圖。Reyes和Pounder (1993) 研究發現，組織承諾比較高的教師，同樣擁有較高的工作滿足。教師工作滿足在於學校的基本表現，包含了學校是否有津貼與補助制度，這將會提升教師對於學校的計畫目標之承諾 (Kelley et al., 2002)。

在工作滿足與專業承諾方面，Clough (1991) 指出，自我成長機會對幼教老師視個人與專業的需要，但對自我實現較高的幼教教師，在工作滿足程度較高。對於K-12的教師而言，自我專業成長與促進，與教師的工作滿足有關 (Leater, 1984; Hill, 1995)。也就是說，對於專業承諾程度較高的教師，也較需要有自我成長的機會，同時產生對工作的滿足感。Rinehart與Short (1994) 研究發現，提供專業成長的機會給教師，將使其工作滿足的經驗是較好的，特別是在於得到地位、自主權，並且相信他們對學生獲得成就是有影響的。

Haefele (1993) 整合了影響工作表現的五個動機因素，包含：實際做這個工作、喜愛這份工作、在做這個工作時的成就、重新認識做這個工作、專業成長的提升。這五個動機對促進教師工作表現與滿足有強烈的關聯。Fuentes (1999) 研究發現，專業的員工發展方案伴隨而來的是員工能成功地完成任何計畫。因

此，當教師提升專業能力，而成功地完成教學目標，將提升教師的專業承諾與工作滿足。

因此，教師工作滿足與承諾之間具有關係性，無論是直接的或間接的，且在於個體對工作滿足的知覺，可能是內部制度或是工作成就的影響，因而產生對組織以及專業的認同感。

貳、工作滿足與生涯選擇的關係

個體對本身工作狀況的滿意程度會影響個人生涯轉變的意願，從許多實證研究得知，工作滿足感與離職及曠職有負向關係 (Borg & Riding, 1993)，即是工作不滿足的程度愈高，離職及曠職率亦隨之增加。目前也有許多研究發現，教師對工作狀況的滿意程度與離職意願是相關的，鄭熙彥 (1992) 以輔導老師為研究對象，指出工作滿意度與離業動向有關；林如萍 (1991) 研究發現，年輕老師離開教學崗位而赴研究所就讀的動機為「逃避傾向」，其原因是對教學生活有所不滿，所以選擇回到學校繼續進修。Brow 在 1968 年指出如果工作滿意度不高，個人離職的可能性就會增加，Armstrong 也在 1981 年表示低工作滿意度是尋求生涯轉變的主因 (引自陳美玲，1992)。換言之，教師對教學滿足與否，不但影響其本身之情感導向，同時亦影響其教學行為表現，而其教學行為表現亦同時影響學生的學習態度及學業成就，甚至影響學校效能及教育質素。

Rhodes 與 Doering (1983) 統合了幾個離業模式 (An integrated model of career change)、預期價值理論、工作適應理論以及有關生涯轉變與離業的研究，建立了一套生涯轉變的統整模式 (如圖 2-8)，其中嘗試以工作滿足、工作適應狀況來說明生涯轉變的過程。模式中強調，當個體進入工作組織後，惟有工作情境能符合個體需求、價值和期待的時候，才能達到高程度的工作滿足。

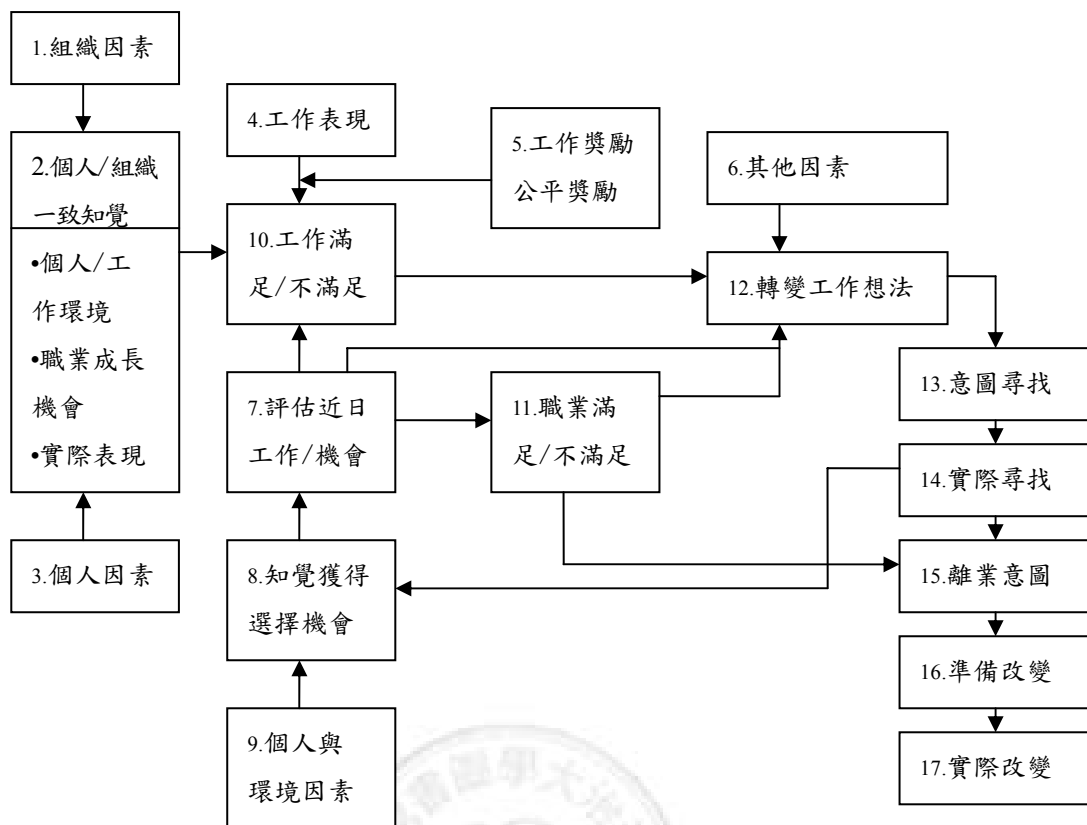


圖 2-8：生涯轉變的統整模式

資料來源：An integrated model of career change, by S. R. Rhodes, & M. Doering, 1983, *Academy of Management Review*, 84, P.633.

Waters 等人 (1976) 研究發現，個人對自己未來是否改變生涯的預估，與後來真正決定有非常高的相關 (引自陳美玲，1992)；Stremmel (1991) 認為，幼教教師工作不滿足的情形，可能會是影響幼教教師選擇離開的關鍵因素。不過，Mowday、Porter、Steers 及 Boulian 在 1974 年的研究發現，工作者的工作不滿足情形，並不成為促使工作者做出離職行為的充分條件；Parasuraman (1982) 研究發現，工作滿足程度與離職傾向有顯著的影響，但對實際出現離職行為卻無顯著影響。

綜合以上多位學者的論述，工作滿足程度也許是直接或是間接地透過離職傾向來影響離職行為的出現，雖然工作滿足程度並不是工作者離職的必要條件，但

學者們仍支持工作不滿足的教師在未來生涯選擇時，會較具有離職的傾向，因此，教師工作滿足與生涯選擇之間是具有關聯性的。

參、承諾與生涯選擇的關係

就教師的承諾與生涯發展的關係而言，教師在職業發展的歷程中是一動態的個體（Yee, 1986），受到其個人因素（年齡的增長、教學年資增加等）、組織環境因素（管理風格、組織氣氛等）的交互作用而影響教師的教學士氣、態度與任教意願等，進而影響教師對未來生涯的選擇。Meyer與Allen（1991）將承諾分為三個概念：(1)情感性承諾：係指員工情感上依附、認同並投入組織中；(2)持續性承諾：係指有關離開組織成本的認知，而產生留在組織中的承諾；(3)規範性承諾：係指有關員工對組織的忠誠是一種義務。也就是說，教師生涯選擇與承諾中「組織認同」、「努力意願」、「留職傾向」等三向度實為有密切的關係。

（一）與組織承諾的關係

Porter在1974年提出組織承諾比工作滿意度更能預測離職意圖。Aryee與Tan（1992）根據Mowday、Porter和Steers在1982提出的「組織承諾前因後果模式」，發展「生涯承諾前因後果模式」中也指出，組織承諾乃是影響生涯承諾的直接因素之一。梁瑞安（1996）的研究也發現，教師的組織承諾愈高，其對教師生涯承諾也愈高，兩者間具有顯著的正相關。另外，組織承諾也可以做為組織效能的指標，並有效的預測員工的工作績效、出勤率以及留職率（張志毓，1997）。因此，教師組織承諾確實與教師未來生涯的發展有關。

（二）與專業承諾的關係

根據Becker的交換理論，當個人在專業待的愈久，則對專業的投注更多，故離開專業的成本愈高（引自凌欣慧，1997）。換言之，對專業的持續性承諾將會愈高。Adler與Aranya（1984）以年齡作為生涯階段的衡量標準之實證性研究中

發現，生涯階段和專業承諾具有顯著的正相關。但是，Reilly與Orsak（1991）研究指出，專業承諾並未隨著年齡或專業年資的增加而增加，可能是因為有些工作的專業期望是在工作開始前即形成了。因此工作性質的不同，對專業承諾的影響不一定會隨時間的增加而改變。Meyer、Allen與Smith（1993）進行縱斷面的研究發現，年齡和情感性專業承諾成顯著負相關，但與持續性專業承諾呈現顯著正相關。

Carson與Bedeian（1994）以對專業承諾的概念定義出「一個人不只在態度上，還包含在專業上，都是表示出他的職業傾向」。表示專業承諾對一個人是否會選擇繼續待在這個專業領域是有關聯的。另外，在Rhodes與Doering（1983）的生涯轉變統整模式中，認為主要會使個體產生離業傾向的現象在於工作上的滿足或不滿足、職業上的滿足或不滿足以及其他因素所造成的影響，如果就職業上不滿足來說，在評估近日工作表現如果個體知覺是不滿意的，可能會產生對職業上的不滿足，進而產生離業（change career）的意圖。

由於過去研究對於專業承諾與生涯關係的實證研究不多，故其結果並無一致性的看法。因此本研究除了探討幼稚園教師組織承諾與生涯選擇的關係外，亦加入「專業承諾」變項，探討是否因其與組織承諾的相容性或衝突性，而產生幼稚園教師不同的生涯選擇。

綜合本章第二節所探討的，組織承諾與專業承諾之間存在著正向的關係，兩者之間具有相容性，而非衝突。在此前提下，本研究認為，當幼教教師同時具有高組織承諾與高專業承諾時，將因相容性降低離職傾向，並且繼續留任於現有專業；反之，當幼教教師具有低組織承諾與高專業承諾時，將因衝突性而提升離職傾向，但也有可能因個人高專業承諾而繼續任職於相同專業的工作。當幼教教師具有高組織承諾與低專業承諾時，會產生離業傾向，但可能因任職幼稚園其他因素而願意離開現有專業職位，離職到另一工作，譬如：從幼教教師離職為行政人

員，由於其願意留在現職幼教園繼續工作，會更能配合與執行幼稚園的各項政策。反之，若幼教教師具有低組織承諾與低專業承諾時，除了容易產生離職傾向外，還會提升離開現有專業傾向。

