

學校行政人員霸凌行為概念模式 與影響因素之研究

張文權¹ 陳成宏² 范熾文²

¹ 國立東華大學教育行政與管理學系兼任助理教授

² 國立東華大學教育行政與管理學系教授

摘要

本研究整理相關理論與實證文獻，依序邏輯演繹、綜合歸納，據以建構出學校行政人員霸凌行為的概念模式，並且以三場焦點團體座談進行質性的分析。座談成員包括學者專家、行政人員及未兼行政人員共三場，以多元與持平的觀點檢視討論。本研究結論包括，學校行政霸凌概念多元，分別對被霸凌者身心狀況與組織整體效能有直接影響，次者在前者與後者之間具有中介影響。另外，霸凌者與被霸凌者的人格特質、學校領導風格、學校工作壓力、學校組織文化以及學校組織變革等六個變項，在因果變項之間具有調節效果。最後，本研究提出學校行政霸凌在學校行政與領導之啟示及未來建議。

關鍵詞：學校行政、霸凌行為、焦點團體座談

張文權，電子郵件：runboy0423@gms.ndhu.edu.tw

陳成宏（通訊作者），電子郵件：cch5656@gms.ndhu.edu.tw

范熾文，電子郵件：fun5244@gms.ndhu.edu.tw

（收件日期：2018.02.21；修改日期：2018.06.09；接受日期：2018.06.19）

壹、緒論

近期以來，國內人人聞「霸凌」色變，層出不窮的「校園霸凌」(school bullying) 事件，一再登上媒體版面，不僅教育行政當局疲於奔命，教師壓力激增，社會各界也憂心忡忡，校園霸凌儼然成為全民關注之治絲益棼的複雜難題。然而隨著校園霸凌的高度聚焦，社會另一種實質存在且情況普遍的「職場霸凌」(workplace bullying)，卻似乎長期為人所忽略或不願嚴肅面對。事實上，校園霸凌與職場霸凌都是一種「霸凌」，一種強欺弱、眾暴寡，造成當事人身心嚴重傷害的行為。差異在於前者發生於未成年的學生族群之間，後者則是見諸於成年人工作場所，此外，相較於校園霸凌中肢體霸凌的高發生率，職場霸凌有其「文明」或「細膩」的運作方式，通常不會涉及直接的肉體傷害。但無論如何，霸凌就是霸凌，職場霸凌對於被霸凌者的自尊、身體與情緒健康、工作甚至家庭的負面影響無以復加 (Duffy, 2018; Einarsen, 1999; Glambek, Skogstab, & Einarsen, 2018; Ryan, 2016; Vickers, 2010)，臺灣近年新聞案例屢見不鮮，例如強迫老師配課所有科目，導致壓力極大影響受教權等 (許展溢, 2016)，這些皆如同校園霸凌的防不勝防、惡性循環，職場霸凌不可否認亦是組織內一項具破壞性但又必須正視的議題。

倘若結合一般組織脈絡或行政架構，職場霸凌無庸置疑乃以「權力」跟「權威」為主要憑藉，利用職場互賴關係中雙方所具有的權力差異或權力失衡 (power difference or power imbalance)，由占優勢者對劣勢者，或是管理者對被管理者做出故意、挑釁、傷害性的行為。而權力的一個主要來源即是組織所正式認可的行政權威，其在權力架構中先入為主且師出有名，相關研究顯示，上司對下屬的職場霸凌是最普遍且嚴重的現象，其對員工所形成的心理壓力、痛苦和創傷實超乎常人想像 (Lutgen-Sandvik, 2006; Rayner, Hoel, & Cooper, 2002; Yamada, 2000)。簡單的說，職場霸凌雖然也不無可能有類似校園霸凌般的「同儕霸凌」型態，但較具殺傷力

和令受害者覺得無助的，絕大多數是具有權力的主管階級或具有行政影響力的同事，長時間經由情緒性言語侮辱、不合理的工作要求或特地剝奪被霸凌者的應有福利待遇，使其感到挫折、被侵犯和孤立，甚至心生恐懼。因此，本研究所定義的一般學術上與實際所謂職場霸凌者，概指後者而言——主管和同事具權力或行政影響力優勢的霸凌。

據此，肇因於衝突雙方的實質權力不平等以及行政影響力的潛在不對稱，職場霸凌已非屬單一個案或突發狀況，而是長期積累和重複發生的現象，雖然 1980 年代即受到學術界重視（Yildiz, 2007），歐美也已開始研究此一問題（Ryan, 2016; Sheehan, 2015），並開始關注於教育工作場域與型態的影響（Misawa, 2015; Misawa & Rowland, 2015），但國內針對職場霸凌的研究不多，目前教育領域雖已有相關研究，比如探究校長不當督導影響信任與幸福感（蔡進雄，2015），但仍為少數。以美國為例，至 2003 年才有 Blase 和 Blase（2003）發表第一篇從教師觀點探討校長「不當對待」（mistreatment）的質性實徵論文，然後 Blase、Blase 和 Du（2008）才又接續之前研究主題，發表第二篇大規模的線上問卷調查，證實以校長為職場霸凌者的「行政霸凌」（administrative bullying）不只存在，而且並不罕見。此兩篇文獻仍幾全援引「職場霸凌」（workplace bullying）相關研究為基礎，作者視相關名詞意涵的趨同殆無疑義。職是之故，目前國外職場霸凌研究已不斷興起，且聚焦於人格特質、生理、心理與組織情境等組織行為變項的影響，反觀教育為國家發展之本，從「反教育」的觀點，可幫助學校行政的省思（林志成，2001），瞭解學校的「不滿意」效應，也有助於學校領導者全體觀照、強化信諾與合作（陳成宏，2008b），因此本研究即希望能探究國內學校行政人員霸凌概念與影響脈絡，以奠定後續系統性研究的基礎。

承上述，國內對學校行政人員霸凌研究仍未成形，如能透過職場霸凌概念切入，深入理解其霸凌行為，分析各種可能路徑發展、相關變項的因果關係和影響，即可藉此理解學理概念，以及實務上學校行政與領導如

何建立公平、正義且友善職場環境的參考，此為本研究核心價值。但誠如 Blase 和 Blase（2003）所言，要在帶有保守性格的學校行政體系內從事「行政霸凌」研究，對於其政治敏感性、個人隱私性和內部支持性的挑戰，得有心理準備。然而，問題隱私敏感並不代表不能碰觸，缺乏內部支持亦不意味不可揭露，因為「欲求最佳，必須先瞭解最差」（to know the best, we must first regard the worst）。同時，質性研究有助於理解人們生活，並論及許多社會實踐經驗（Silverman, 2016），所以本研究考量主題特性，採用質性研究方法，強調文獻探討與概念分析的相容及對比，據以著手概念模式探討，最後再以焦點團體座談進行模式內涵分析與佐證。依此，本研究之核心目的為：

- 一、探究建構學校行政人員霸凌行為的概念模式。
- 二、探究影響學校行政人員霸凌行為的不同因素。

貳、文獻探討

一、職場霸凌的意涵

根據臺北市政府勞動局調查，五成以上勞工曾遭受職場霸凌，以言語霸凌最為普遍（臺北市政府勞動局，2012）。美國「職場霸凌學會」（Workplace Bullying Institute [WBI], 2017a）調查發現，上司的霸凌仍屬主要來源，近六成以上民眾曾感受到職場霸凌。Rayner 等人（2002）的研究亦顯示高達 70 ~ 80% 的職場霸凌為主管所為。質言之，職場霸凌不僅普遍而且很難脫離權力的運作脈絡，霸凌者與被霸凌者的權力互動，毫不遮掩一路主導職場霸凌的特徵和定義敘說；權力關係和行政影響力的交互作用，同時使得職場霸凌更為幽微與具威脅性。

一般說來，與職場霸凌相近的說法還包括，職場暴行（mobbing）、騷擾（harassment）、威脅（threat）、野蠻（incivility）、不當行為

(misbehavior)、不當對待(mistreatment)、心理虐待(psychological abuse)、負向人際行為(negative interpersonal behavior)等用語。Namie和 Namie (2011, p. 5)即以人際間持續性負向行為來解釋霸凌，從不尊重開始至逐漸產生和緩霸凌，然後發生濫用身分地位威脅的中度霸凌，最後導向生理暴力造成受害者的絕望、自殺等。而被霸凌者除了「受害者」(victims)之名稱，還常以霸凌者的「目標物」(target)一詞替代。職場霸凌典型被定義為，基於權力不對等或行政優勢，而以長期不間斷騷擾、侵犯的方式對特定對象進行社交性的排擠或負面性影響其工作表現(Einarsen, Hoel, Zapf, & Cooper, 2011, p. 22)。美國「職場霸凌學會」認為職場霸凌乃是一或多個加害者(perpetrator)，以口頭虐待(verbal abuse)或威脅、羞辱、恐嚇甚至破壞等行徑，來對霸凌目標物施以殘害身心、干擾其工作的不當對待，屬於重複性並會危害健康(WBI, 2017b)。在行政院勞動部(2014)「職場霸凌行為檢核表」中，也提到霸凌指標包含孤立部屬、吹毛求疵、給部屬過重工作、批評努力等。以此看來，構成職場霸凌的要件主要是不對等的權力關係，持續性、故意的、不適當、不合理、不公平對待，以及重複出現的行為模式。

職場霸凌對於個人所帶來的身心痛苦無法形容，甚而殃及被霸凌者的家人和好友；對於組織所造成的負面後果也難以衡量，無可避免連帶拖累組織效率，摧毀員工士氣、組織承諾和安全感(Einarsen, 1999; Glambeck et al., 2018; Vickers, 2010)。具體而言，伴隨職場霸凌所可能產生之憂鬱、焦慮症、創傷後壓力症候群(Post-Traumatic Stress Disorder, PTSD)，如同漣漪效應(ripple effect)，將從心理反應擴散到生理疾病，再進而擴散到被霸凌者的家庭生活；因為職場霸凌所型塑出充滿敵意的工作環境，就像波浪效應(wave effect)，一波一波強勁襲來，漸層波及個人、團隊、單位與部門，最後甚至會摧毀整個組織運作(Hutchinson, Wilkes, Jackson, & Vickers, 2010)。

援引主流看法，本研究對職場霸凌之典型定義為：「基於權力不對等

關係，以長期不間斷騷擾、侵犯的方式對某人進行社交性的排擠或負面性的影響其工作表現」；而對應上述，學校行政霸凌則定義如下：「在學校教育現場之中，具有權力的主管階級或具有行政影響力的同事，長時間經由情緒性言語侮辱、不合理的工作要求或特意地剝奪被霸凌者的應有福利待遇，使其感到挫折、被侵犯和孤立，甚至心生恐懼」。緣此，學校行政人員係指在教育現場，具有權力的主管階級或具有行政影響力的同事。

二、職場霸凌的基本概念

因為職場霸凌屬於新興概念，所以本研究以其意涵為基礎，發現基本上即隱含了「投入、過程、產出」的線性思維，也就是「原因、行為、影響」三層面，本研究依此進而探討基本概念，以更全面理解特性。

（一）職場霸凌的發生原因

關於職場霸凌的發生原因不一而足，從個人主觀敵意（personal antagonism）、私下帶頭報復、社交性制裁，到純粹以霸凌作為管理手段等都有可能（Agervold, 2009）。職場霸凌動機有時係指出自於人際間侵犯意圖，比如控制慾、復仇感、權力展示和強化自我意象（self-image）（Ballard, Argus, & Remley, 1999; Yamada, 2000）。也有人將職場霸凌歸因於組織結構和文化氛圍所造成，例如組織中權力差異，還有組織成員霸凌知覺（Branch, Ramsay, & Barker, 2007; Olsen, Bjaalid, & Mikkelsen, 2017）。依此，職場霸凌原因可能涵蓋個人主觀認知、成員間的恩怨衝突和組織多元客觀情境，Hoel 和 Salin（2003, pp. 203-204）即提出三個模組觀點來加以說明：第一，職場霸凌與加害者和受害者的人格特質有關；第二，職場霸凌和組織內成員互動狀態有關；第三，職場霸凌跟組織本身工作環境或脈絡有關。上述均顯然包含個體人格特質、團體成員互動與組織脈絡面向觀點，而無論原因為何，職場霸凌中的互動雙方，其處境和所握籌碼必有高下強弱之分，具權力者占盡優勢即是顯然自明。

（二）職場霸凌的行為表現

職場霸凌的一般判別標準在於其重複、長期、無故、有意的權力濫用，讓被霸凌者感受到不舒服、不合理和身心受傷，有些甚至是經過霸凌者縝密計畫以避開法定申訴、賠償或懲罰的詭詐手段。換句話說，職場霸凌的形式可能是身體上的、體力上的、情緒上的、心理上的、人際關係上的、個人空間以及職務或權力上的（行政院勞動部，2014；Ryan, 2016; Safe Work Australia, 2013; Wiedmer, 2011），其具體表現如：1. 公開辱罵或冒犯的語言；2. 破壞被霸凌者的私人財產或工作設備；3. 拒絕准假或剝奪被霸凌者應有的福利待遇和權利；4. 不合理地加重工作負荷；5. 拒絕工作上必要的在職進修或受訓申請；6. 刻意冷凍或給予窒礙難行的工作指示；7. 吹毛求疵，將小事放大扭曲；8. 臨時交辦事項或突然縮短工作時程，讓被霸凌者措手不及；9. 拒絕承認被霸凌者的工作表現和貢獻；10. 散布錯誤消息或惡毒的謠言；11. 鼓動同事將被霸凌者孤立、邊緣化；12. 在未犯錯之情形下，強迫被霸凌者離職或以身體狀況不佳為由提早退休。

（三）職場霸凌的負面影響

職場霸凌對於被霸凌者所產生的身體症狀計有：頭痛／偏頭痛、盜汗、心悸、噁心、胃不適、高血壓、失眠、精神不濟、食慾不振；而所造成的心理效應包括：情緒崩潰、恐慌症、沮喪、缺乏自信、喪失自尊、注意力不集中、迷糊茫然、孤僻，以及具自殺傾向。尤有甚者，上述的身心煎熬連帶影響被霸凌者的私生活領域，因為波及家人而衝擊其親子和婚姻關係（Bilgel, Aytac, & Bayram, 2006; Cooper, Hoel, & Faragher, 2004; Yildiz, 2007）。

職場霸凌對組織所造成的負面影響在於：1. 降低生產效率和效能；2. 傷害公司形象和名聲；3. 員工士氣低落、感情不睦、忠誠度不夠；4. 員工和主管之間缺乏信任和尊重；5. 增加公司法律訴訟和賠償費用；6. 曠工、病假、離職率上升，大幅增加招募和培訓人事成本（Rugulies et al., 2012; Yildiz, 2007）。同時，職場霸凌的影響，尚包括組織結構的重組、組織變

革等 (Salin, 2003) 以及不同的組織文化等相關因素 (Faas, 2016)。

歸納上述，職場霸凌的原因包括人格特質、團體互動與組織脈絡等，行為表現與負面影響也包含生理、心理、人際、組織等複雜面向，進言之，職場霸凌潛藏霸凌者行為、被霸凌者身心情形、人格特質、團體、組織等相關要素。再從互動脈絡來看，職場霸凌的原因、行為與負面影響，不僅是簡單的線性關係，彼此之間為動態互動，並可能存在不同的影響效果。

三、學校行政霸凌的影響途徑

從基本概念得知職場霸凌的相關要素與影響概況，本研究再以一般職場與教育場域的研究為底，進行教育行政霸凌影響途徑的深入剖析。

(一) 學校行政霸凌對被霸凌者和組織的影響

職場霸凌對被霸凌者的身心健康具有嚴重的負面衝擊，除了生理、心理所承受的長期煎熬，其家人、朋友也無辜受累，最後常是被霸凌者迫於無奈選擇離職，卻也進一步衍生更多社會問題 (Agervold & Mikkelsen, 2004; Cooper et al., 2004)。其中，由行政人員 (上司或老闆) 施予的語言／非語言的凌遲虐待情形和頻率更是屢見不鮮。一般認為，行政霸凌指涉一種行政人員的違犯 (transgression)，帶有欺騙、壓迫、自私、冷酷、漠視意涵的敵意行為，而且特別是在權力不對等的關係情境中滋生坐大 (Hornstein, 1996)。

據此，教育組織的「下行職場霸凌」恐亦難以完全擺脫此種脈絡發展，易言之，學校行政霸凌對被霸凌者將有相當程度的影響。根據 Riely、Duncan 和 Edwards (2011) 一項針對澳洲全國中、小學教職員所做的大規模線上問卷調查研究，學校中的「權力失衡」的確與霸凌現象密切相關，最經常發生的即是高階行政人員和校長對教職員的霸凌，而且在超過 800 名的填答者中，有超過一半的人認為「身心健康情形受其所遭遇的學校霸凌影響」。另一項 Blase 等人 (2008) 所進行的美國教師遭受校長「不當對待」的網路實證調查中，總共 172 位上網作答的高、中、小學老

師資料分析顯示，受試者面對行政霸凌所具有的前十種反應依序為，壓力（90.7%）、怨恨（80.8%）、憤怒（75%）、不安全感（70.3%）、不公不義感（70.3%）、自我懷疑（68%）、焦慮（65.7%）、無力感（64.5%）、沈默寡言（64%）和苦悶（64%）；此外，甚至還包括有酗酒、嚴重過敏與氣喘、抽煙、胃潰瘍以及濫用藥物等行為症狀。

由此看來，毫無疑義地，學校行政霸凌對被霸凌者的個人身心狀況具有負面影響，而且受害者的被霸凌知覺愈高，其個人身心狀況將可能愈差。此種影響應屬一種直接衝擊，教職員被行政霸凌的親身感受，會對當事人或「苦主」身心造成程度不一的實質傷害。

職場霸凌對組織的整體效能也具有反向效應。此種效應較明顯者如曠職、替代成本、產能下降、調查委屈所耗費的成本等（Hoel, Sheehan, Cooper, & Einarsen, 2011）。簡單地說，職場霸凌所造成的高工作不滿意度，將使得曠職率和離職率大增，進而連帶影響組織各個層面表現，其對組織的殺傷力既深且廣。倘若將此脈絡連結至教育組織，可以合理推論其結果當亦無二致。Keashly 和 Neuman（2010）在其對於高教組織內的教職員研究中即主張，霸凌會負向影響校內及系所的正常運作、破壞同事間的和諧相處與學術研究，加深外界對其之不良觀感，還有整個學習環境也會因此淪為犧牲的祭品。所以說，學校行政霸凌對組織的整體效能實具有負面影響，教職員的被霸凌知覺愈高，組織的整體效能當愈差。依上述，可知學校行政霸凌對個人身心狀況、組織的整體效能皆有其影響，詳如圖 1 中的路徑 A 所示。

另外，學校行政霸凌與組織效能間的負向關係還可能受到個人身心狀況變項的中介作用。基於心理、生理相互影響的一般推論，被霸凌者因為身心壓力煎熬致行為舉止違常即屬合理，不足為奇。根據 Hutchinson 等人（2010）的職場霸凌多向度模式實證研究，霸凌行為對受害者的身體健康有直接影響，而後者又因此干擾其本人的工作表現。Riely 等人（2011）也認為教職員對組織內的霸凌知覺導致其生理與心理的負面傷害，從而重

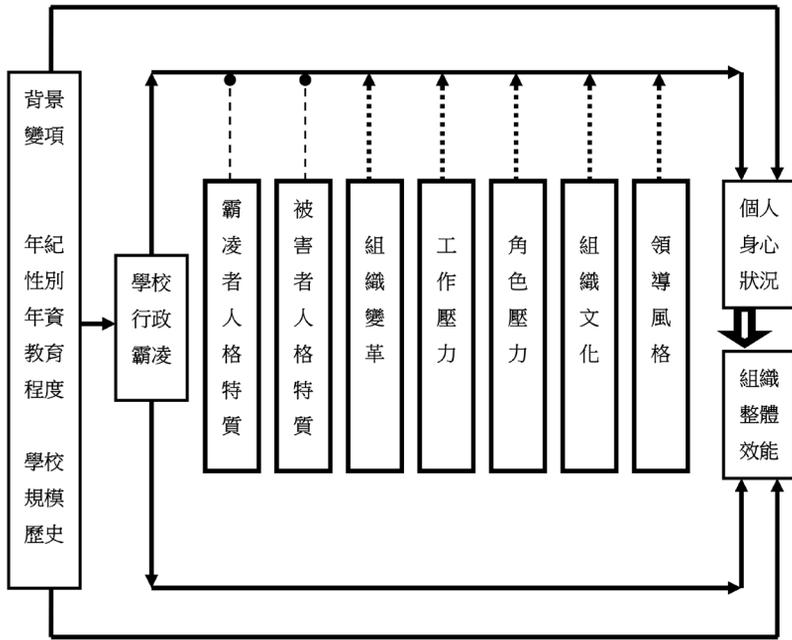


圖 1 學校行政人員霸凌行為的概念整合模式（修改前）

資料來源：研究者自繪。

註：→ 路徑 A ➡ 路徑 B ● 路徑 C → 路徑 D

挫教師績效與學生學習，甚或不得不走上辭職一途，此不啻顯示受害者的身心狀況在霸凌與組織整體表現間的中介作用。承上，如圖 1 中的路徑 B 所示。

（二）學校行政霸凌者和被霸凌者人格特質的調節作用

職場霸凌的一個重要分析途徑即是從個人人格特質入手，因此霸凌者和被霸凌者無疑成為主要分析單位（unit of analysis）。典型的霸凌者通常被描述成權力慾強、報復心重、具侵略性、專橫傲慢、沒有人緣、不善溝通、孤僻冷漠以及社會失調（social misfit）（Rhodes, Pullen, Vickers,

Clegg, & Pitsis, 2010)。Wiedmer (2011) 整理出潛在職場霸凌者的輪廓側寫，包括：1. 雙重人格 (Jekyll and Hyde nature) —— 表面上彬彬有禮，私底下陰險多疑；2. 故作鎮定、假裝自信以遮掩內心的不安全感；3. 無法分辨領導和霸凌之不同，總將其混為一談；4. 支配控制狂；5. 一旦被要求多做說明，則矢口否認或立即反擊。由此看來，職場霸凌者的人格特質雖然多樣，卻也存在若干相近的共通點，此種性格特徵愈強烈，霸凌行為愈容易出現，當然，被霸凌者受害的機率也愈高。而教育組織仍屬職場之一，成員形形色色思想個性迥異，即便本職學能臻於一定水準，具霸凌性格特徵者恐難以篩檢排除，學校行政霸凌自亦難以杜絕發生。質言之，學校行政霸凌者的典型人格特質在其霸凌行為與受害者身心狀況之間，當具有調節作用，霸凌者的典型人格特質愈凸顯，被霸凌者受害的程度恐將愈深。

同樣地，職場被霸凌者有所謂的「刻板印象」(stereotype) 特點，例如缺乏自信、柔弱焦慮、過度敏感、逆來順受、溝通不良、脾氣暴躁等 (Rhodes et al., 2010)。此外，另有一說認為天生喜愛打小報告，或是具有強烈正義感習慣大鳴大放、揭發組織內不當情事者，也容易成為霸凌者的「目標物」(Wiedmer, 2011)。據此合理推論，被霸凌者的某些特定性格可能陷其於被霸凌的高風險群，一來，如果太過順服，「打不還手、罵不還口」，可能誘發霸凌者潛在「劣根性」，無辜無端受辱；二來，倘若個性焦躁易受激怒，轉而主動挑釁上司同事，亦可能激發霸凌者內心的「鬥志」，招致兇狠報復；最後，要是自詡為正義之士，四處爆料不避諱隱匿身分，將有可能無心釀禍，引發眾怒。教育組織成員專業背景趨於同質一致，但個人脾氣與價值選擇南轅北轍，特異行事風格因此易與學校行政霸凌牽掛掛勾，置自身步上霸凌受害者之險途。申言之，被霸凌者的特定人格特質在學校行政霸凌與受害者身心狀況之間，當具有調節作用，被霸凌者的特定人格特質愈凸顯，其受害的程度恐亦愈深。循此，詳如圖 1 的路徑 C 所示。

(三) 組織相關因素對學校行政霸凌的調節作用

由於職場霸凌乃發生於工作組織內，因此合理推論組織的各類因素應與霸凌行為有關。簡言之，組織不只是霸凌發生的場所，同時還可能對整個霸凌過程有所影響，組織面臨內外壓力的交相作用，恰使之成為孕育衝突、侵略霸凌行為的溫床。Hoel 和 Salin (2003) 即歸納出四項與職場霸凌相關的組織因素：1. 由於新資訊科技引入或公司合併等所造成的權力移轉和職場改變；2. 由於工作壓力和績效要求，或是角色職位衝突所形成的組織變化；3. 組織文化，特別是縱容霸凌的文化；4. 領導風格，尤其是偏於獨裁 (autocratic) 的領導。以下即對此四項組織變項加以探討，同時，亦歸納如圖 1 的路徑 D 所示。

1. 組織變革因素的調節作用

首先，組織變革過程可能造成資源、權力的重分配，既得利益者心有不甘而主動挑釁、宣洩不滿；也有可能是之前失勢者重新掌權，大肆整肅、進行秋後算帳；或者是純粹調整適應不良，導致行為脫序、衝突時起 (陳成宏, 2008a; Fullan, 2001)。參酌 Hoel 和 Salin (2003) 實證研究，則組織變革之所以與霸凌行為有關，或許是以上三種可能之一所造成，而更複雜一點來說，也許是三種可能同時交相發酵。依此看來，組織變革所隨之而來的反功能也可能左右霸凌發生的頻率跟力道，而教育組織變革除了展現正面意涵，對上述負面效應亦恐難以避免，必得多加小心提防。

所以，組織變革因素在學校行政霸凌與受害者身心狀況之間，當具有調節作用，組織變革所具有的反功能愈強，行政霸凌愈容易發生，被霸凌者受害的程度愈深。

2. 工作和角色壓力的調節作用

其次，組織的工作要求與工作環境也會影響霸凌的次數和強度。Zapf、Knorz 和 Kulla (1996) 所做的研究顯示，霸凌受害者自認為較無權掌控本身的工作時數，同時較容易感受到團體績效的壓力，較快造成工作

倦怠 (burnout)。Hoel 和 Cooper (2000) 明確指出，受霸凌程度和工作壓力正相關。Vickers (2001) 主張，職場霸凌的發生和不合理的工作要求有關。Vartia (1996) 也發現，相較於未被霸凌者，職場被霸凌者對於自己的職務分際、職務影響力、職務角色定位常感模糊不清，以致會焦躁不安，過度反應。Agervold 和 Mikkelsen (2004) 則認為，被霸凌者比未被霸凌者知覺更高的角色衝突、工作壓力，更低的角色界定、工作控制。同理可推，在教育場域內，隨著工作壓力與內容的難度增加，工作範圍的釐清即愈顯必要，責任歸屬的追究即勢在必行；倘若角色不清、事權不明，繼之而生的衝突、緊張將與時俱增，隨之而來的爭功諉過、鬥爭傾軋將愈演愈烈，居權力弱勢的一方亟可能成為替罪羔羊，或被當作發洩報復之對象 (陳成宏, 2008a)，可以想見，行政霸凌將更容易被誘發和失控。

適度推演，工作壓力因素在學校行政霸凌與受害者身心狀況之間，當具有調節作用，工作壓力愈大，霸凌愈容易發生，被霸凌者受害的程度愈深；與之同時，角色壓力因素在學校行政霸凌與受害者身心狀況之間，當具有調節作用，角色壓力愈大，霸凌愈容易發生，被霸凌者受害的程度愈深。

3. 組織文化的調節作用

再來，根據 Einarsen、Raknes 和 Matthiesen (1994) 的研究，職場被霸凌者受害於不良的組織社交氣候 (social climate)、組織文化 (organizational culture) 的程度顯著。Hoel 和 Cooper (2000) 也證明，若與未被霸凌者做對照，被霸凌者通常感受到較差的社交氣候。Quine (2001) 以及 Vartia (2001) 皆發現，職場霸凌跟不良的組織氣候 (organizational climate) 有正相關。Harvey、Treadway、Heames 和 Duke (2009) 則進一步指出，職場霸凌和組織內的文化，以及對於多元性低容忍 (little tolerance to diversity) 的次文化有關。

綜合上述，包括組織文化在內的相關概念可能在職場霸凌的過程中產生影響。在 Einarsen 和 Skogstad (1996) 的研究也有相似佐證，其將社會

支持歸為霸凌與被霸凌者身心健康關係之間的保護性調節因素（protective moderating factor）。一般來說，社會支持代表人際間的一種良性互動，組織成員的尊重、關心可以使當事人獲得實質和情緒上的幫助；此種社會支持將有助被霸凌者安撫情緒、抒解壓力、重新振作，進而加強個人因應困境的能力。依此而論，社交氣候的良窳和組織文化中對霸凌容忍度的高低，也可能如社會支持一般，成為霸凌過程中的一個調節機制。如果學校中的同儕社會支持度高，社交氣候很正面，對霸凌容忍度低，即便行政霸凌者具有權力差異優勢，在其萌生霸凌意圖時必當會有所忌憚收斂，而學校同儕被行政霸凌時，或許居於權力之先天劣勢，但亦能在遭受壓力與痛苦時，有適當管道予以抒發。

職是之故，組織文化因素在學校行政霸凌與受害者身心狀況之間，當具有調節作用。社會支持度愈低，社交氣候愈負面，霸凌容忍度愈高，霸凌愈容易發生，被霸凌者受害的程度愈深。

4. 領導風格的調節作用

主管權威或獨裁的領導方式（authoritarian/autocratic leadership style）威認也與職場霸凌有關（Agervold, 2009; Einarsen, Hoel, Zapf, & Cooper, 2005）。Agervold 和 Mikkelsen（2004）以及 Hoel 和 Cooper（2000）的調查研究皆顯示，領導風格愈是獨裁權威，受害者的被霸凌知覺愈強烈。此一看法無疑又與「行政權力」的運用方式難脫干係。通常，權威或獨裁式的領導乃強調以權力威勢為基礎，由領導者自己做決策，只重績效而忽略員工情緒與福利，緊迫逼人、主觀批評、有功獨享、有過推託（張潤書，2009），所以一旦上司的領導風格流於權威獨裁，其將有更大的權力空間上下其手，從而加深行政霸凌的負面效果。以學校為例，如果行政主管慣行權威或獨裁的領導風格，則要是又像 Blase 和 Blase（2003）的研究脈絡一般，由校長親下重手，對教職員工施予「不當對待」，如此火上加油、互相加乘之下，行政霸凌情勢將更難回頭，此類領導風格在學校行政霸凌與受害者身心狀況之間當具有強化的調節效果。所以說，領導風格在學校

行政霸凌與受害者身心狀況之間，當具有調節作用。主管的領導風格愈趨近於權威或獨裁，霸凌愈容易發生，被霸凌者受害的程度愈深。

以上分從學校行政霸凌對被霸凌者和組織的影響、學校行政霸凌者和被霸凌者人格特質的調節作用，以及組織相關變項對學校行政霸凌的調節作用等三大區塊，經由理論與實證研究的整理，依序發展出學校行政霸凌的整合論述。此一論述雖然源於各自推演，展現學校行政霸凌相關變項的不同因果、干擾路徑，卻又適時匯集合流、適度連結，協力搭配組合成學校行政人員霸凌行為的概念模式。此外，除了概念模式本身的中介、調節變項之外，本研究另行加入行政霸凌者和被霸凌者的年紀、性別、服務年資、教育程度，還有學校規模與學校歷史等個人和組織背景變項，俾利於後續的量化統計控制分析。簡言之，本研究進一步假定，個人和組織背景變項在概念模式中可能具有另一層套的「前置」(antecedent)作用。圖 1 即為學校行政人員霸凌行為的初步概念整合模式。

參、研究設計

一、研究流程與方法

本研究核心目的包括探究學校行政人員霸凌行為理論內涵及整體模式，依據研究目的劃分為兩個階段。首先以文獻分析合理推演初步模式內涵，最後再以焦點團體座談進行佐證分析及討論。

(一) 焦點團體座談

焦點團體具有多種功能，可以協助研究者釐清研究方向，蒐集較深入、真實意見，並用來驗證研究結果正確性(吳清山、林天祐，2005)，近年來已有相關研究依此取向，進行模式或假設的實徵檢證(陳成宏，2014)，因而本研究採用焦點團體法，以之分析討論新興的概念模式。然後，參考 Krueger 和 Casey (2008) 的流程觀點，先進行試訪。再者，考

量霸凌多屬一潛在衝突現象，常人對此多半隱晦不語，如將校長與教師置於同一場合對話，恐將影響其真實表達的意願，因此採以成員同質性為標準進行分組。研究參與者共分成學者專家（教育行政專長）、兼任行政領導者（校長、主任、督學、科長），以及教師暨行政人員（教師、科員）三組，以每組 5 人方式召開三場座談，座談前研究者均親自向委員說明本研究之霸凌意涵及概念，再對應學理及實際經驗表達，避免對話失焦。並依據 Morgan（1997）所提出之漏斗式策略（funnel strategy），以逐漸聚焦的原則編擬訪談大綱，訪談方向以文獻探討所建構之模式為主，題目則包含半結構與開放性問題，共同問題類型與座談綱要如表 1 所示。

表 1
焦點團體問題類型與座談綱要

問題類型	座談綱要
開放式	介紹焦點團體意涵、何謂學校行政人員霸凌行為？
引導式	學校行政人員霸凌行為的觀察與經驗回顧
關鍵式	遭受霸凌時對身心狀況及整體組織效能的影響為何？ 遭受霸凌時，人格特質與組織相關因素的影響為何？
結束式	學校行政人員霸凌行為模式的整體適切性為何？其他觀點？

二、研究對象及資料編碼

本研究以立意取樣，選取 15 位成員作為研究參與者（如表 2），其中，專家學者均為教育行政學術專長，代表性為深入理解現場脈絡；兼任行政領導者則為歷練豐富的現職督學、科長、校長及主任，代表性在於均曾接觸教師申訴或危機處理事件；而教師則多曾榮獲師鐸獎、相關教育獎項推薦，或具接觸霸凌相關經驗者，代表性為教學經驗豐富、表現獲同仁信服，能以持平觀點看待霸凌事件。本研究期望透過不同角色在教育現場經歷的觀點，充分收集並理解學校行政人員霸凌行為之相關概念，藉此萃取符合教育情境之模式內涵。而資料編碼例如「E0305」代表 E 委員於 3 月 5 日座談發言紀錄，其餘依此類推，實徵文本則採用 ATLAS.ti 軟體進行分析。

表 2

十五位參與焦點團體座談成員的背景簡要概述

代碼	專長	專業身分 服務年資	特質表現
A	教育革新	專家學者 (7年)	教育革新專長，發表多篇教育思辨研究，並曾與老師合作，推動教學革新。
B	教育領導	專家學者 (25年)	擔任過中小學教師及督學、課長，長期投入行政工作，並專精於學校領導。
C	教育行政	專家學者 (15年)	致力國際教育革新研究，也關注教學現場人際互動之相關議題。
D	學校行政	專家學者 (32年)	學校經營專長，曾擔任中學教師、督學等職，具學校及教育行政服務歷練。
E	教育行政	專家學者 (17年)	現職大學行政主管，專長組織行為及教育政策，長期聚焦於教育改革。
F	教育視導	教育處督學 (15年)	擔任過科員、督學，並走訪多所學校，曾擔任校長評鑑委員，關注學校行政等議題。
G	教育行政	教育處科長 (10年)	已於教育處服務多年，歷練科員，曾協助處理校園衝突，具豐富實務經驗。
H	學校經營	國小校長 (36年)	致力於語文教學、教學創新，專長教育政策與學校經營，本身具教育學博士學位。
I	學校行政	國小校長 (20年)	曾榮獲校長領導卓越獎，著重學校創新經營，倡導教師有效教學與多元學習。
J	學校行政	國中主任 (17年)	曾榮獲特殊優良教師及優秀學務人員，處理多項校園事件，在正向管教、危機管理有豐富經驗。
K	創新教學	高職導師 (12年)	曾榮獲師鐸獎，專長數學教學及科展指導，在班級經營成效卓越，深受同事肯定。
L	補救教學	國小教師 (18年)	曾榮獲全國 Super 教師獎，專精於作文教學、補救教學，績效卓著。
M	班級經營	國中教師 (10年)	曾擔任教師申訴評議委員，致力班級經營、親職教育。
O	教育行政	教育處科員 (4年)	擔任教育處科員，負責輔導管教等工作，並實際參與統合視導專業務。
P	課程教學	國中老師 (17年)	曾榮獲特殊優良教師，指導社團成績優異，擔任縣輔導團員，專長藝文教學。

三、研究信實度

信實度 (trustworthiness) 是質性分析過程中的重要概念 (Elo et al., 2014)，共包括信賴性、轉移性、可靠性及確認性，分別可建構內在效度、

外在效度、信度及客觀性 (Lincoln & Guba, 1999)。本研究參酌 Morrow (2005) 觀點，透過包括三場不同專業背景參與者的焦點團體之三角驗證，以建立信賴性，並著重參與者意願和依據脈絡如實紀錄以建立轉移性，同時進行同儕及外部人員檢核以建立可靠性，最後透過參與者檢核來建立確認性，盡可能避免時間差所產生的落差。

四、研究倫理

本研究遵守研究倫理原則 (林天祐, 2005)，確保研究參與者的權益。首先，研究者對於研究場域與對象展現尊重的態度，不予以操作破壞；其次，研究者自身也曾參與研究倫理相關研習；再者，所有研究對象均以志願性參與為原則，並沒有以強迫的方式要求參與；最後，就語意不清之處，在訪談稿完成後，也再請參與者確認文稿之適切性，並進行修正。

肆、研究結果分析與討論

一、學校行政霸凌對被霸凌者和組織影響之分析討論 (路徑 A、B)

以下的訪談文本分析，即對學校行政霸凌對於被霸凌者和組織的影響推論，提供若干程度的分析佐證。

(一) 學校行政霸凌對受害者的身心狀況具有多方的負面影響

霸凌行為對於受害者的生理與心理都會造成傷害，而這種傷害往往是長時間不易立即發現的過程，同時也絕非只影響到生理或心理單一層面，無論是否兼任行政人員的受訪者都有相似的看法：

以教學來說，教師被霸凌，等於沒有資源與專業社群的支持，教書遇到困難無人理他，心裡會徬徨無助，教學效能當然就

不好，績效也就降低……。 (C0305)

我認同這種觀點，例如早期合作社沒人要當，老鳥都欺負菜鳥，這種心理壓力是很大的，像我同事要應付備課、班級、合作社業務等，身體都搞壞了！ (L0319)

學校以前一位公費畢業的音樂老師，可能因為年資淺搞不定學生，發生很多事情，又被同事看笑話，還被行政人員一直消遣，後來無法適應，應該非常痛苦，感覺沒有當老師的專業尊嚴，竟然願意賠公費，辦理辭職。 (J0312)

以上之訪談文本顯示，霸凌對於受害者身心狀況的衝擊容非立即可見，但就長期而言，對個體心理徬徨與傷害、身體健康、專業成長等多方面的負向影響顯無疑義。而在 Lallukka、Rahkonen 和 Lahelma (2011) 針對 7,332 位研究對象所進行的大規模健康調查中，也同樣發現到職場霸凌確實與睡眠問題存在負相關。

(二) 學校行政霸凌對整體組織效能具有多方的負面影響

教育組織效能的產出為永續經營及創造價值的關鍵，惟霸凌行為除了對個體造成生理與心理的傷害外，對於組織效能的發展更有既深且廣的影響。參與焦點座談者各自分享其在教育現場的經驗：

為了科展成績，教務主任不合理的片面要求全部自然科老師都要參賽，結果讓大家感覺很不舒服，也讓許多老師與行政之間針鋒相對，造成組織衝突，最後成績當然不理想。 (J0312)

從上述訪談引文得知，不合理地增加老師負擔，最終將造成組織衝突，從而整體績效低落；下列實徵文本則可看出，不合理地吹毛求疵、刻意剝奪老師進修權力，會助長不信任的組織文化滋生。

聽說有校長選擇性地以未完成請假所有手續的理由記老師曠職，後來老師申訴成功，也因此校長與老師之間的關係很緊張，校內氣氛很不和諧，彼此都不互相協助。（M0319）

在符合規定的前提下，過去曾有校長要求先接任特定行政工作，才會於隔年同意老師進修研究所，結果遭斷然拒絕，至此老師更覺得校長故意刁難，對於學校承辦的全縣活動不斷抵制，組織氣氛很不好。（L0319）

從科展成績的不理想、校內不互相協助以及抵制活動的結果，可以發現類似行政霸凌的不合理刁難與要求，導致組織產生衝突與不佳的氣氛，而組織效能也隨之明顯下降。與之同時，相關文獻既均指出霸凌對組織會有許多負面影響，主管或應採用正向的領導責任心態，作為預防處理組織中職場霸凌的策略（Sheehan, 2015）。

（三）學校行政霸凌受害者的身心狀況在霸凌行為與組織整體表現間具有中介影響

霸凌行為不只是對於身心狀況存在多方面影響，受害者亦會因為已經身心俱疲，倦怠而無心工作，以至於直接或間接影響工作投入。

唉！其實我們有女同事剛生產完，一回來就被無故增加許多工作，反應也沒用，記得沒多久就請育嬰留職停薪，事實是病假，晚上顧小孩，早天還有上班，身心俱疲，真的沒有人

受得了。(O0319)

我也覺得遇到霸凌時，身心受傷真的會影響工作，比如說音樂治療有一種「同質原理」……，就是強調受傷後不可能馬上治好，需要長時間慢慢恢復，對工作損害有長久影響，一定會存在的。(P0319)

說實在話，就有組長曾經被資深老師霸凌，當眾辱罵，幾次會議也被修理……，後來這位同仁也意志消沉，所以那種心情會無心工作，這是間接無形的傷害！（H0312）

由上可知，受霸凌者的身心狀況對於組織也會有直接或間接的衝擊，具體包括因為身心俱疲而留職停薪、身心受傷而產生工作損害、遭當眾辱罵而無心工作。換句話說，在具有霸凌行為的組織中，受害者的生理心理耗損是損害組織效能的重要中介因素。如同 Trépanier、Fernet 和 Austin（2013）的研究發現，職場霸凌會對於受害者身心造成傷害，從而影響其工作投入和表現。

二、學校行政霸凌者和被霸凌者人格特質調節作用之分析 討論（路徑 C）

就人格特質是否會影響其遭受霸凌時身心的狀況，焦點座談過程均高度認同人格特質是一項重要的因素，但就霸凌者與被霸凌者人格特質內涵及影響，則各持不同的看法。

（一）學校行政霸凌行為與霸凌者、受霸凌者不同的人格特質有關

首先於學者專家的座談中，提及霸凌人格特質學理方面的推論：

人格特質的影響一定存在，人格特質量表就有提到神經質，就是個性很極端、情緒化的人，因為這會導致情緒管理不佳，容易負向思考，自己遭受霸凌時也會心理壓力大無法調節，陷入惡性循環，擔任主管也容易呈現霸凌行為。（A0305）

在其他的座談中，則較聚焦於霸凌者與受霸凌者的人格特質，尤其遇到霸凌者以自我為中心、權力慾望比較重，會造成受害程度加深。

學校教室因為施工要搬遷，總務主任真是超級支配控制狂，他說了算，別人問一下就立即反擊，不願意好好溝通。聽說體育班導師為此教室搬來搬去，導師的個性雖然很好，但看得出來他也相當無奈。（J0312）

此外，受霸凌者如果內向沉默，極度消極順從，也會形成受害更嚴重的局面，造成心理痛苦。

老師最討厭「壓霸」的主管，像一位女同事個性很悶，比較沉默寡言，教務主任看人啦！請育嬰假就言語刁難，銷假回校強迫上非專長課，這種不講理、以自我為中心的人，讓老師心理很痛苦，無形就累積很多壓力（M0319），……這個例子，我覺得就是習慣上對下指使、權力慾望較重的極端人格特質，遇到個性內向的人會受害更嚴重。（K0319）

不同的人格與霸凌類別存在關聯性（Farrell, Cioppa, Volk, & Book, 2014），座談中也發現「人格特質」均與霸凌行為存有某種程度的交互影響。一般而言，過於極端凸顯的人格特質會與霸凌行為有關，容易造成被

霸凌者身心的加劇受害，其中可能包括強勢、頤指氣使、支配控制狂、立即反擊、情緒化、個性內向等。

三、組織相關因素對學校行政霸凌調節作用之分析討論(路徑 D)

本研究之各場焦點團體的觀點多元，唯皆認同組織變項在行政霸凌模式中的部分影響。事實上霸凌已成為當代社會嚴重問題，因為其負面效應不僅包括受害者和旁觀者，還包括「組織和工作場所」成員的影響(Misawa, 2015)。受訪者發言內容與組織變項在學校行政霸凌脈絡中的對應連結，重點整理如下。

(一) 組織變項與霸凌行為存在不同程度的關聯

有受訪者提到，教育組織中領導風格、組織文化、工作壓力、組織變革等變項，可能與霸凌行為有不同程度的交互影響，例如：

組織文化代表基本信念的假定，會產生無形的行為規範，假設冷漠封閉或開放民主，都會關係到霸凌行為產生，相對霸凌也會讓文化更冷漠。(B0305)

領導風格也有差異，只有高關懷，不論高、低倡導，可能比較不會霸凌或較輕微，但如果是高倡導、低關懷，可能就會有嚴重霸凌。(H0312)

此外，座談與會人員認為，組織變革涉及利益的重新分配，而工作壓力與角色壓力相近，都和不合理的加重負荷有關，這些議題(變項)皆無法與霸凌行為的關係截然二分。

組織變革也會影響霸凌，因為資源重分配，威脅即得利益者，聽聞有學校為了校舍改建前的社團教室，人緣不好的指導老師被嚴重孤立。（F0312）

我覺得工作及角色壓力真的會影響霸凌，而且概念相近，例如教育處有科長因為某件工作涉及司法訴訟，同時議員也不斷關切他在這件工作的角色立場，科長壓力很大，後來科長就推給一位新進科員處理所有相關業務，這很明顯是不合理的加重負荷。（O0319）

是以，霸凌行為除了受個人特質因素影響以外，組織變項也會與霸凌行為有著不同程度的相互影響，而 Ramsay、Troth 和 Branch（2011）亦指出正向的社會規範不易產生霸凌，倘若團體內或團體間充斥負向的規範，霸凌將更有可能發生。

（二）組織變項與被霸凌者的身心受害程度有關

心理資本與社會支持的有無是職場霸凌發生與否的關鍵因素，與個人健康有顯著的關係（Cassidy, McLaughlin, & McDowell, 2014），可知領導、工作壓力、變革等組織變項，會因不同情形讓受害程度加深。例如：

在民主化時代，行政領導風格應該要尊重為重心，我曾聽說有位主任的領導風格很獨裁，講話不客氣，排課、比賽、借用教室都很強硬，有老師向他借鑰匙，只因為這位老師平日教學問題較多，教務主任竟然用丟的給他，真是很誇張，其實老師心理都頗為不滿，也都有陰影。（E0305）

上述實徵引言約略得知，獨裁的領導風格、公開冒犯的行為或語言，

將形成教師心理揮之不去的陰影。此外，校長領導如果不能公平分配，不合理的增加工作負荷，也會讓工作及角色壓力倍增而導致失眠等負面影響。例如：

校長因為沒有主見，教導主任說了算，常常在全縣承辦許多活動，而這些額外工作的人力調整，都找代理老師協助，他們的角色不敢拒絕，同時也因為還要準備教甄、上課等工作，角色與工作壓力不斷增加，有老師就說晚上常常睡不著覺。
(L0319)

面對組織變革時，如果缺乏相互的鼓勵支持，充滿冷漠的組織文化也會容許霸凌行為，並進而成為身心不適的導火線。

學校的文化氣氛真的會容許霸凌的發生，彼此沒有關心支持，讓受霸凌的人更加痛苦，例如學校假日實施補救教學，教務處就要求各領域年紀輕的老師一直來上課，同領域的老師也無人聲援，這其實就是冷漠文化縱容霸凌……，當然還有類似的事情，後來聽說他因此食慾不振而就醫。(P0319)

再就組織變革來說，也有可能是因為新的業務調整後適應不良，導致心中苦悶與倦怠。

像聽說有學校新設立藝術才能組，與原先學務處藝術教育部分業務重疊，應該要有明確分工，結果調整後學務處工作不減反增，還是資淺老師在做，後來也造成老師心中十分苦悶，甚至因為倦怠而離職。(K0319)

上述可知，組織變項彼此具有相關性，校長領導關係到工作壓力、而組織變革也與組織文化有所關聯，均有可能產生共同的影響，此外組織變項在霸凌與身心狀況之間也具有調節的作用，獨裁的領導風格、不合理的增加工作負荷、冷漠的組織文化、不公平的組織變革，讓霸凌愈容易發生，並形成失眠、食慾不振、倦怠等狀況發生。此即如 Baron 和 Kenny（1986）指出，調節變項是第三組變項，功能在於探討另一個團體對於依變項的影響。

四、學校行政人員霸凌行為模式整體適切性之探討

根據焦點團體座談結果，整體模式的內涵完整周延，且適切符合學校教育情境的實際脈絡，成員一致認為整體模式架構仍可維持即有的形式，但針對層面內涵以及層面關係，應予以微幅修改或補充，所以將模式修正如圖 2 所示。

（一）層面內涵之修改補充

此部分主要就內容不清楚的地方加以修改，本研究參考委員意見，在背景變項增加「區位」，因為都市與偏遠地區，家長期望不同，且應該與組織變革、工作壓力、霸凌行為都有關聯性；「教育程度」修改為「學歷」，以求統一性；而「工作壓力」與「角色壓力」合併為「工作壓力」，成員表示無法明確理解其區隔，在工作場所就是扮演某一種角色；最後在「組織變項」中均加上「學校」，使其更容易理解並符合學校教育組織的情境。

（二）層面關係之修改補充

此部分針對層面關係進行補充，委員認為在所有調節變項中均屬於社會學變項，以量化研究變項的觀點，均存在部分相關，因此在調節變項之間以「雙箭頭」代表其部分的關聯性，同時委員也建議調節變項已隱含「個體、團體與組織」系統性觀點，宜備註與組織變項之關聯，因此也加註用語說明並調整變項順序，此觀點與 Cassidy 等人（2014）及 Ramsay 等人（2011）論述相近，探究霸凌需關注個體、團體與組織觀點。

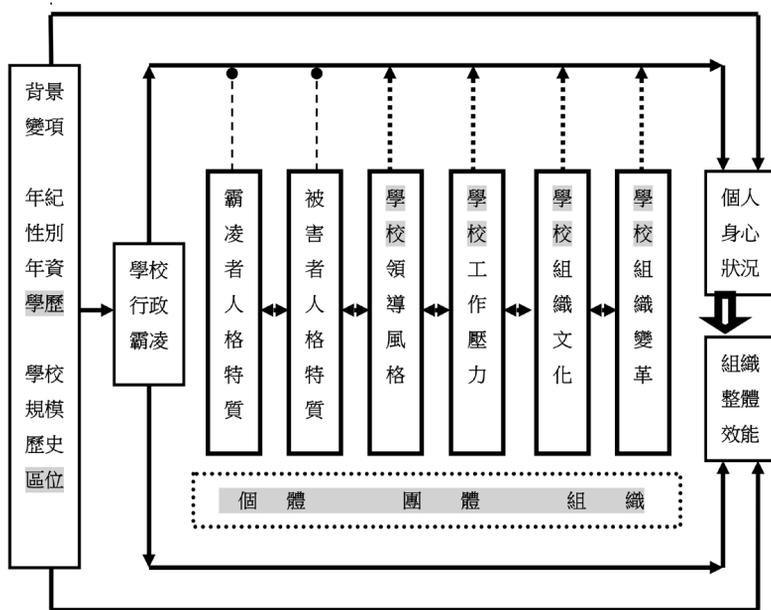


圖 2 學校行政人員霸凌行為的概念整合模式 (修改後)

資料來源：研究者自繪。

註：——→ 路徑 A **→** 路徑 B - - - - • 路徑 C → 路徑 D

伍、結論與建議

本研究綜合研究結果，先提出結論，以及實際教育情境中的應用啟示，最後提出未來研究的建議，分述如下。

一、結論

(一) 學校行政霸凌概念多元，分別對被霸凌者身心狀況與組織整體效能有直接影響，次者在前者 and 後者之間具有中介影響

1. 學校行政霸凌概念多元且相互影響

依研究發現，教育行政霸凌的議題既敏感且複雜，牽扯層面既多元又

廣泛，可以說涵蓋了教育行政、教育領導、組織行為、組織文化、組織心理與職場霸凌等理論範疇，觸及到個體、團體和組織等情境面向，同時，學校行政霸凌的因果關係和發展路徑雙向堆疊，其間的中介與調節變項不僅各司其職而且隱藏相互影響，也因此其絕非單一的行政或領導失控現象，必須以橫切縱剖、綜合掃瞄的途徑來處理變項間的潛在結構和關係。

2. 學校行政領導者應關注被霸凌者的身心狀況，提升正向心理資本

依研究發現，學校行政霸凌不只直接影響被霸凌者的身心狀況及組織整體效能，身心狀況更會加劇組織效能的衝擊。如以學校來說，校長即應該理解身心狀況位居霸凌負面影響的重要變項，就其實際作法，一方面可營造民主、公平、友善、正向的校園文化，另外也應該要積極辦理增能研習、體育團康等活動，建立學業樂觀、降低情緒勞務，提升教師正向心理資本。

(二) 霸凌者與被霸凌者的人格特質、教育組織變革、教育工作壓力、教育組織文化以及教育領導風格等六個變項，在因果變項之間具有調節作用

1. 學校行政領導者需具有行政倫理的人格特質

學校行政領導者必須強調教育行政人員倫理。大致而言，教育行政倫理乃指教育行政人員在執行專業過程中待人處事所應遵守的規範（謝文全，2015）。同時，教育行政倫理觀不僅與行政人員的外在客觀表現有關，也和其內在主觀意識相連結，教育行政倫理不只是一種原則、規範，亦是一種知覺、態度（馮丰儀、林松柏，2009）。由於學校行政霸凌被假定與霸凌者人格特質相關，因此學校行政領導者除了外在硬性的反霸凌政策立場宣示，亦需兼顧內在軟性的行政倫理涵養修練，或許唯有學校行政人員倫理知覺態度的主動覺醒，才是杜絕學校行政霸凌之可長可久的根本之計。

2. 學校行政領導者需注意受害者的人格特質影響

根據研究發現，不同受害者的人格特質，也是造成霸凌行為的調節因

素，具體而言，受霸凌者如果內向沉默、極度消極順從、逆來順受，極有可能造成受害情形更劇，後續負面影響無法想像。因此，學校行政領導者首先應關注組織成員是否具有此相似性格，給予關懷與留意，同時也應藉由制度設計、政策引導、同儕互助，營造尊重、公開的正向文化，建立公開發聲的管道，保障基本人權。

3. 學校行政領導者應留心組織變革的不良影響

學校行政領導者對於組織變革的負面衝擊不可小覷。在引領學校變革的過程中，有心人士可能依附改革之大纛，口頭上為組織犧牲奉獻，私底下卻亟思一手遮天，拉幫結派、排除異己以遂其個人私利算計；而倘若有不願合流屈服致擋其路者，極可能遭其以組織變革為理由，或以破壞組織團結為藉口，以權力優勢進行霸凌報復。據此，領導者對於此種「趁火打劫」、「上下其手」或「公報私仇」的組織變革後遺症的霸凌情形，自得多加關注且全力防堵。

4. 學校行政領導者需激勵與關懷以調節工作壓力

學校行政領導者要能深黯激勵與關懷領導途徑。激勵員工可以強化其組織認同、加強其工作投入、凝聚其團體精神，乃至於提升整體員工的工作士氣；關懷員工能夠提供其持續的社會性支持、抒解其工作壓力和鬱悶情緒、重視任務分配與適度工作負荷、減緩其工作倦怠和工作挫敗（frustration）（張潤書，2009）。質言之，學校行政領導者的激勵與關懷並行，有助於適時調節壓力來源，合理釐清教職員角色定位與工作分際，如此一來，隨著工作及角色壓力負面效應的削弱，可望減低行政霸凌發生的機率。

5. 學校行政領導者應營造公平正義及零容忍的組織文化

學校行政領導者對於組織文化必須正向型塑、因勢利導。組織文化猶如一刀之兩刃，或如水之一以載舟一以覆舟，既可防杜亦可縱容行政霸凌。組織內的霸凌容忍文化因此需要革新、鄭重宣示，藉由公開支持「零容忍」（zero tolerance）政策，以身作則、決意相挺，除可對於行政霸凌

者警示嚇阻，亦能鼓勵路見不平者挺身而出，進一步營造正義、公平、安全的工作環境和組織氣氛。

6. 學校行政領導者應具民主式的領導風格並建立信任關係

學校行政霸凌雖非單純行政或領導問題，無疑還是與行政領導者本身大有關係。以學校為例，校長過於權威或獨裁的領導，易因無人敢於忠言提醒而流於一意孤行，或者以生產成果為中心、只講效率輕忽人性，進而誤用或濫用權力釀成行政霸凌。校長的領導風格必得著重建立成員間的信任關係，民主式的領導強調資訊分享、決策參與、共創願景，因此有助於真誠溝通、相互交心、追求雙贏，從而下情上達、上令下行、漸次化解行政霸凌於無形。

二、未來研究建議

本研究文獻擴及不同領域，並經由三場焦點團體座談佐證分析及討論，綜觀文獻探討範圍、理論的交互對應及質性探究的歷程，已合理建構概念模式，可作為未來實徵分析的基礎，換言之，中介變項、調節變項相關概念，仍可待量化研究檢證。同時，由於學校行政霸凌議題的高度敏感，如何說服與取信研究參與者，以獲致足夠規模且可靠的研究樣本，也是後續實證研究的課題。再來，除了以橫切（cross-sectional）途徑發展合適的學校行政霸凌量表加以支持本研究的概念模式之外，縱剖（longitudinal）的貫時質性個案研究（case study）當有助於對學校行政人員的霸凌行為做進一步的深層瞭解。另外，除了霸凌者與被霸凌者以外，其他未被霸凌者在學校行政霸凌的整體運作機制中，究竟扮演何種角色？其與霸凌者與被霸凌者的互動為何？其所發揮的影響效果有多大？相信亦頗值得在後續研究中一併探討。最後，本研究聚焦於領導者或具行政影響力之同事，所產生的霸凌行為，除此之外，未兼行政職或未具行政影響力之同事是否也有可能產生霸凌行為，諸如向上霸凌（upwards bullying），也可作為探究的議題。

參考文獻

- 行政院勞動部 (2014)。**強勢領導 VS. 職場霸凌**。取自 <http://wlb.mol.gov.tw/Page/Content.aspx?id=117>
- 吳清山、林天祐 (2005)。**教育新辭書**。臺北市：高等教育。
- 林天祐 (2005)。**教育研究倫理準則**。**教育研究**，**132**，70-86。
- 林志成 (2001)。**反教育的學校行政之哲學省思**。**學校行政**，**14**，19-28。
doi:10.6423/HHHC.200107.0019
- 陳成宏 (2008a)。**教育行政中的異議管理與同意管理**。**屏東教育大學學報**，**30**，1-22。
- 陳成宏 (2008b)。**學校領導中的「滿意」與「不滿意」議題**。**教育研究與發展**，**4** (3)，117-138。
- 陳成宏 (2014)。**「亂流理論」與「多元架構領導」在學校領導與變革的整合運用**。**教育實踐與研究**，**27** (2)，167-196。
- 許展溢 (2016年12月16日)。**全科都要教 苗縣菜鳥代課師控欺壓**。**自由時報**。
取自 <http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/1062294>
- 張潤書 (2009)。**行政學** (修訂四版)。臺北市：三民。
- 馮丰儀、林松柏 (2009)。**教育行政人員行政倫理傾向理論構面之建構及其應用**。**教育政策論壇**，**12** (2)，151-175。
- 臺北市政府勞動局 (2012年10月31日)。**臺北人力銀行職場調查 超過5成勞工曾被職場霸凌**。取自 <http://tcg2www.taipei.gov.tw/ct.asp?xItem=36630865&ctNode=5158&mp=100001>
- 蔡進雄 (2015)。**國民中小學校長不當督導影響主任對校長信任及幸福感之研究**。**教育行政與評鑑學刊**，**18**，25-55。
- 謝文全 (2015)。**教育行政學** (第五版)。臺北市：高等教育。
- Agervold, M. (2009). The significance of organizational factors for the incidence of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, *50*, 267-276. doi:10.1111/j.1467-9450.2009.00710.x
- Agervold, M., & Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial

- work environment and individual stress reactions. *Work & Stress*, *18*, 336-351. doi:10.1080/02678370412331319794
- Ballard, M., Argus, T., & Remley, T. P., Jr. (1999). Bullying and school violence: A proposed prevention program. *National Association of Secondary School Principals (NAASP) Bulletin*, *83*(607), 38-47. doi:10.1177/019263659908360707
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Bilgel, N., Aytac, S., & Bayram, N. (2006). Bullying in Turkish white-collar workers. *Occupational Medicine*, *56*, 226-231. doi:10.1093/occmed/kqj041
- Blase, J., & Blase, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: Teachers' perspective. *Journal of Educational Administration*, *41*, 367-422. doi:10.1108/09578230310481630
- Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, *46*, 263-301. doi:10.1108/09578230810869257
- Branch, S., Ramsay, S., & Barker, M. (2007). Managers in the firing line: Contributing factors to workplace bullying by staff—An interview study. *Journal of Management & Organization*, *13*, 264-281. doi:10.1017/S1833367200003734
- Cassidy, T., McLaughlin, M., & McDowell, E. (2014). Bullying and health at work: The mediating roles of psychological capital and social support. *Work & Stress*, *28*, 255-269. doi:10.1080/02678373.2014.927020
- Cooper, C. L., Hoel, H., & Faragher, B. (2004). Bullying is detrimental to health but all bullying behaviors are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance & Counselling*, *32*, 367-387. doi:10.1080/03069880410001723594
- Duffy, M. (2018). The psychosocial impact of workplace bullying and mobbing on targets. In M. Duffy & D. C. Yamada (Eds.), *Workplace bullying and mobbing in the United States* (pp. 131-150). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, *20*, 16-27. doi:10.1108/01437729910268588
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2005). Workplace bullying: Individual pathology or organizational culture? In V. Bowie, B. Fisher, & C. L. Cooper (Eds.),

- Workplace violence: Issues, trends, strategies* (pp. 229-247). New York, NY: Taylor & Francis.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and Harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed., pp. 3-40). New York, NY: Taylor & Francis.
- Einarsen, S., Raknes, B. I., & Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: An exploratory study. *European Work and Organizational Psychologist*, 4, 381-401. doi:10.1080/13594329408410497
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 185-201. doi:10.1080/13594329608414854
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10.
- Faas, A. (2016). *From bully to bull's-eye: Move your organization out of the line of fire*. Toronto, Canada: RCJ.
- Farrell, A. H., Cioppa, V. D., Volk, A. A., & Book, A. S. (2014). Predicting bullying heterogeneity with the HEXACO model of personality. *International Journal of Advances in Psychology*, 3, 30-39. doi:10.14355/ijap.2014.0302.02
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Glabek, M., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2018). Workplace bullying, the development of job insecurity and the role of laissez-faire leadership: A two-wave moderated mediation study. *Work & Stress*, 297-312. doi:10.1080/02678373.2018.1427815
- Harvey, M., Treadway, D., Heames, J., Duke, A. (2009). Bullying in the 21st century global organization: An ethical perspective. *Journal of Business Ethics*, 85, 27-40. doi:10.1007/s10551-008-9746-8
- Hoel, H., & Cooper, C. (2000). *Destructive conflict and bullying at work*. Manchester, UK: Manchester School of Management.
- Hoel, H., & Salin, D. (2003). Organizational antecedents of workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 203-218).

London, UK: Taylor & Francis.

- Hoel, H., Sheehan, M. J., Cooper, C. L., & Einarsen, S. (2011). Organisational effects of workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. Cooper (Eds.), *Bullying and Harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (pp. 129-148). New York, NY: Taylor & Francis.
- Hornstein, H. A. (1996). *Brutal bosses and their prey: How to identify and overcome abuse in the workplace*. New York, NY: Riverhead.
- Hutchinson, M., Wilkes L., Jackson, D., & Vickers, M. H. (2010). Integrating individual, work group and organizational factors: Testing a multidimensional model of bullying in the nursing workplace. *Journal of Nursing Management*, 18, 173-181. doi:10.1111/j.1365-2834.2009.01035.x
- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2010). Faculty experiences with bullying in higher education. *Administrative Theory & Praxis*, 32, 48-70. doi:10.2753/ATP1084-1806320103
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lallukka, T., Rahkonen, O., & Lahelma, E. (2011). Workplace bullying and subsequent sleep problems—The Helsinki health study. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 37, 204-212. doi:10.5271/sjweh.3137
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research* (Vol. 3, pp. 397-444). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lutgen-Sandvik, P. (2006). Take this job and...: Quitting and other forms of resistance to workplace bullying. *Communication Monographs*, 73, 406-433. doi:10.1080/03637750601024156
- Misawa, M. (2015). Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia: Theorizing three types of racist and homophobic bullying in adult and higher education. *Adult Learning*, 26, 6-13. doi:10.1177/1045159514558413
- Misawa, M., & Rowland, M. L. (2015). Academic bullying and incivility in adult, higher, continuing, and professional education. *Adult Learning*, 26, 3-5.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 250-260. doi:10.1037/0022-0167.52.2.250
- Namie, G., & Namie, R. F. (2011). *The bully-free workplace: Stop jerks, weasels, and snakes from killing your organization*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Olsen, E., Bjaalid, G., & Mikkelsen, A. (2017). Work climate and the mediating role of workplace bullying related to job performance, job satisfaction, and work ability: A study among hospital nurses. *Journal of Advanced Nursing, 73*, 2709-2719. doi:10.1111/jan.13337
- Quine, L. (2001). Workplace bullying in nurses. *Journal of Health Psychology, 6*, 73-84. doi:10.1177/135910530100600106
- Ramsay, S., Troth, A., & Branch, S. (2011). Work-place bullying: A group processes framework. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84*, 799-816. doi:10.1348/2044-8325.002000
- Rayner, C., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what can we do?* London, UK: Taylor and Francis.
- Rhodes, C., Pullen, A., Vickers, M. H., Clegg, S. R., & Pitsis, A. (2010). Violence and workplace bullying: What are an organization's ethical responsibilities? *Administrative Theory & Praxis, 32*, 96-115. doi:10.2753/ATP1084-1806320105
- Riely, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration, 49*, 7-30. doi:10.1108/09578231111102036
- Rugulies, R., Madsen, I. E. H., Hjarsbech, P. U., Hogh, A., Borg, V., Carneiro, I. G., & Aust, B. (2012). Bullying at work and onset of a major depressive episode among Danish female eldercare workers. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 38*, 218-227. doi:10.5271/sjweh.3278
- Ryan, M. (2016). Besting the workplace bully. *Reference & User Services Quarterly, 55*, 267-269. doi:10.5860/rusq.55n4.267
- Safe Work Australia. (2013). *Dealing with workplace bullying—A worker's guide*. Canberra, Australia: Safe Work Australia.
- Salin, D. (2003). Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. *Human Relations, 56*, 1213-1232. doi:10.1177/00187267035610003

- Sheehan, M. J. (2015). Workplace bullying: Positive approaches for leadership intervention. In A.-M. Quigg (Ed.), *The handbook of dealing with workplace bullying* (pp. 51-72). Burlington, VT: Gower.
- Silverman, D. (2016). Introducing qualitative research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (4th ed., pp. 3-14). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trépanier, S.-G., Fernet, C., & Austin, S. (2013). Workplace bullying and psychological health at work: The mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *Work & Stress*, *27*, 123-140. doi:10.1080/02678373.2013.782158
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying—Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*, 203-214. doi:10.1080/13594329608414855
- Vartia, M. A.-L. (2001). Consequences of workplace bullying with respect to the well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work Environment and Health*, *27*, 63-69. doi:10.5271/sjweh.588
- Vickers, M. H. (2001). Bullying as unacknowledged organizational evil: A research's story. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *13*, 205-217. doi:10.1023/A:1014975203542
- Vickers, M. H. (2010). Introduction—Bullying, mobbing, and violence in public service workplaces: The shifting sands of “acceptable” violence. *Administrative Theory & Praxis*, *32*, 7-24. doi:10.2753/ATP1084-1806320101
- Wiedmer, T. L. (2011). Workplace bullying: Costly and preventable. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, *77*(2), 35-41.
- Workplace Bullying Institute. (2017a). *2017 WBI U.S. workplace bullying survey*. Retrieved from <https://www.workplacebullying.org/wbiresearch/wbi-2017-survey>
- Workplace Bullying Institute. (2017b). *The WBI definition of workplace bullying*. Retrieved from <https://www.workplacebullying.org/individuals/problem/definition>
- Yamada, D. C. (2000). The phenomenon of “workplace bullying” and the need for status-blind hostile work environment protection. *Georgetown Law Journal*, *88*, 475-536.
- Yildiz, S. (2007). A “new” problem in the workplace: Psychological abuse (bullying). *Journal of Academic Studies*, *9*(34), 113-128.
- Zapf, D., Knorz, C., & Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*, 215-237. doi:10.1080/13594329608414856

The Construction of Conceptual Model and Influential Factors of School Administrators' Bullying Behaviors

Win-Chuan Chang¹ Cheng-Hung Chen² Chih-Wen Fan²

¹ Adjunct Assistant Professor, Department of Educational Administration
and Management, National Dong Hwa University

² Professor, Department of Educational Administration and Management,
National Dong Hwa University

Abstract

This study reviews both theoretical and empirical literature, and uses three focus group interviews to develop an integrated conceptual model of educational administrative bullying behavior. The interview panel consists of experts, administrators and non-administrators, and discussed the issue from a pluralistic and balanced perspective. This study concludes that educational administration bullying has a direct effect on the target's physical and psychological conditions as well as organizational effectiveness; we also establish correlation on the relationship between the former and the latter. Secondly, both the individual characteristics of bullies and bullied, education organizational change, education work pressures, education organizational culture as well as education leadership style had a moderating effect on antecedents

Win-Chuan Chang, Email: runboy0423@gms.ndhu.edu.tw

Cheng-Hung Chen (corresponding author), Email: cch5656@gms.ndhu.edu.tw

Chih-Wen Fan, Email: fun5244@gms.ndhu.edu.tw

(Manuscript received: February 21, 2018; Revised: June 9, 2018; Accepted: June 19, 2018)

to consequences. This study also discusses the implications of bullying and offers suggestions for educational administration and leadership.

Keywords: school administration, bullying behaviors, focus group interview