

第五章 結論與建議

本研究旨在以質性個案研究的方法，學校屬中小型規模，探討學校課程發展委員會的運作，對於提升教師權能感可能的貢獻、可行的策略及其困境，藉以改進或整備學校課程發展的運作機制，進而促使學校課程發展。首先藉著文獻探討闡述教師彰權益能的意涵、學校課程發展委員會的理性基礎與運作結構、學校課程運作機制與教師專業權能發展的關係等；接著採質性個案研究的方法，進行約達兩年，實地進入北部大大國民中學（匿名），經由訪談學校課程發展委員會成員、學校教師、歷屆行政人員等人的觀點，以及實際會議觀察與文件等所得的資料分析，深入瞭解大大國中課程發展委員會與教師權能感的發展現況、課發會對提升教師權能感的影響以及課發會對於提升教師權能感可能的限制與成因，並進行分析討論，據以作成結論與建議。

第一節 結論

本節將根據研究結果的討論，歸納整理分為三個部份加以說明本研究的重要發現，包括大大國中課程發展委員會與教師權能感的發展；課程發展委員會對教師權能感提升的影響；課程發展委員會運作在提昇教師權能感方面的限制以及具體的解決途徑。

壹、大大國中課程發展委員會與教師權能感的發展

大大國中課發會的組織發展可分成醞釀階段、發展階段以及沉澱階段等三個階段。因為個案學校有參加教育部第一年新課程試辦所累積的課程經驗，經量化統計資料得知教師權能感知覺程度上表現不錯，其課

發會組織已具雛形。唯研究亦發現，其課發會的運作及教師權能感發展與學校領導者的態度有一定的關係，晚近因為課程領導者角色弱化影響，學校行政組織支援課程發展的實質運作呈現鬆散。

一、大大國中課發會的組織發展可分成醞釀階段、發展階段以及沉澱階段等三個階段

組織發展是一種持續的過程（Robbins,1994）。大大國中課發會亦因為時空背景的轉換、教育政策的遞嬗，或是課程領導者的不同，相應的運作機制也做適當的調整，課程發展也呈現不同的面貌。

（一）醞釀階段：培訓課程種子教師，研究會積極轉型

- 1.正式向縣政府爭取三十大項軟硬體計畫經費，進行學校 SWOT 分析。
- 2.健全各科教學研究會功能，由勞務分配提升為課程議題討論，開放學校教育論壇，增進教師對話習慣與議題討論能力。

（二）發展階段：組織課程發展委員會，積極開展教師專業能力

- 1.課發會由行政單位組織及運作，行政強勢課程領導。
- 2.透過成立課程發展核心團隊、調整教學研究會為學習領域課程小組，以及組織課程發展委員會，讓課程行政組織運作制度化。
- 3.透過開辦教師九年一貫課程成長班、密集核心團隊進修活動以及社會領域試辦統整課程自編教材等策略，密集規劃教師專業成長。

（三）沉澱階段：課程領導角色弱化，課程運作流於鬆散

- 1.宣校長離開後，繼任校長將課程領導重心轉移至行政領導，並且重視校園合諧與同儕情感文化。
- 2.課發會運作機制有建立但未落實，以及行政與教師對課發會實際具體任務認知與期待有所差距，造成課程運作流於鬆散。

二、累積試辦新課程的經驗，大大國中課發會組織已具雛形

大大國中課發會依據北部某縣市公私立國民中小學課程發展委員會

設置要點成立，其成員包括校長、各處室主任、家長代表以及各學習領域召集人共計十三人，並無規劃專家學者擔任諮詢委員。透過課程組織的運作使大大國中教師增加了參與課程決定的機會，包括學校課程規劃、領域與彈性授課時數的決議、教科書的選用與審查、評量次數的討論等，學校行政亦進行配套形成課程運作機制，其中包括專業對話時間的統一安排、教師兼委員職減課一節、會議討論議題及教師專業進修的規劃與主導以及相關教學資源的配合等。

三、大大國中教師權能感知覺程度上表現不錯

(一) 採用王麗雲教授與潘慧玲教授(2000)由行政院國家科學委員會所補助的「學校革新之研究整合型計劃」之第二部份「學校權能感」量表共三十一個項目，主要針對課發會各面向進行描述，希望能了解與學校成員權能感有關的變項，做為彰權益能的現況描述。問卷對全校教師發出共計三十七份，實際回收有效問卷二十七份，其中男性7名，女性20名。整體教師權能感平均值為4.5581，平均值大於五點量表之平均值3以及高於王麗雲、潘慧玲(2001)「我國國民中學小學學校成員權能感現況與成因調查研究—以教師會作為研究焦點」的4.19，顯示大大國中教師整體權能感的知覺程度上是不錯的。其中在「專業成長」層面的知覺最高，其次為「自我效能」、「教師參與決定」、「專業自主」，而對於「專業影響力與地位」層面的知覺最低。

(二) 擔任課發會成員者的權能感平均值148.18高於非課發會成員的權能感平均值136.56。進一步訪談與觀察發現，職務角色的要求與期望對於權能感的提昇影響很大，就算曾任課發會委員，一旦卸任之後，權能感受就隨之下降而且成員彼此差異明顯。職務有無似乎對權能感高低有所影響，一旦職務消失，權能感可能也隨之降低。

四、課發會的運作及教師權能感發展與學校領導者的態度有一定的關係

研究發現，強制的合夥文化無法激發教師的內在動能。強勢的行政領導透過半強迫半鼓勵的手段，奠定了教師專業知能再反省與再提升的基礎，但是缺乏考量大大國中教師工作情境脈絡的改革，可能變成強制的合夥文化，換言之，當客觀的環境條件尚未改善、教師意願並未根本引燃情況底下，校長與教務主任的強勢課程領導對教師專業權能知覺造成的影響，容易隨著時空的變換、領導者對課程發展態度的不同，而有所改變。以現況而言，領導者將重心轉移至行政為主，中斷持續對成員的課程發展能力保持期待與鼓勵，雖然目前大大國中的課程管理架構，表面上由學校各項會議、學校課程行政以及學校課程展組織等三個管理系統而形成，彼此雖然互相影響，但是橫向的支援聯繫仍流於表面，成員角色與部分功能嚴重重疊，容易造成各組織定位的混淆或淪於形式。

貳、學校課程發展委員會對教師彰權益能提昇的影響

一、學校課程發展委員會對提升教師參與決定的影響

大大國中課發會在提升教師參與決定層面主要有兩種方式：其一是透過教科書選用、領域節數規劃、課程與教學評鑑的參與來擴大教師參與學校課程發展的層面；二來透過學校課發會權力運作，課程發展權力由早期集中在學校行政，逐漸轉向權力的共享，雖然由行政進行事務性事項的主導，但與老師互動之間仍有很大的妥協空間，提供課程決定權重新分配的契機。

二、學校課程發展委員會對提升教師自我效能的影響

大大國中課發會在提升教師自我效能層面有兩點貢獻：其一是透過課發會的機制，讓教師真正擁有實現專業權力的機會，增加教師教學效

能與成就，授能過程中重建教師自我信心與價值；其二則是提供促進同僚關係的平台，透過知識啓發的喜悅肯定自我能力。

三、學校課程發展委員會對提升教師專業成長的影響

大大國中課發會在提升教師專業成長層面扮演三種角色：其一是提供教師擁有機會與權力促進教學專業的提昇，二是建立專業進修的機制，提供教師專業成長機會以及啓動教學評鑑，引發教師教學反省等三種角色。

四、學校課程發展委員會對提升教師專業自主的影響

大大國中課發會在提升教師專業自主方面至少落實兩項措施：其一是提供專業對話平台，讓老師對學校目前問題產生擁有感，激發自主力量；其二則是大大國中課發會及領域會議的決議會透過學校網頁公佈週知，讓全校教師有機會清楚學校目前發展的現況，與未來規劃，資訊透明創造教師專業自主的可能。

五、學校課程發展委員會對提升教師專業影響力與地位的影響

大大國中大部分受訪教師認為學校課發會提供了參與學校課程發展的機會，間接影響了學校課程與教學措施，但是受到教師對工作本身的專業性質，以及專業地位的認知呈現不確定感與缺乏信心的限制，普遍對於提升教師專業影響力與地位的功能持保留態度。

參、大大國中的學校課程發展委員會對於提升教師權能感的限制與成因

一、大大國中的學校課發會對於提升教師權能感的限制

（一）非教師自願性的活動

課發會組織運作雖然已建立模式，但是運作或決策過程缺乏考量組織中錯綜複雜的情感因素與人際溝通的重要性，降低教師參與的自願性。因為非教師自發性的活動，所以無法對課程決策積極投入，教師權能亦無法真正獲得提升。

（二）合作成爲強迫性義務

大大國中課發會組織雖然提供了教師同儕專業對話、合作決策的平台，但是缺乏良善的課程支援環境以及兼顧教師的個別差異，合作就成爲強迫性的義務。因為合作成爲強迫性義務，所以任何課程改革作爲都成爲教師多餘的負擔，無法深層激發教師對課程發展的自覺與自省。

（三）以執行目的爲取向

大大國中將課發會定位爲推動學校課程發展的功能性常設組織，既然是功能性組織，只要運作或執行的手法不夠精緻，自然會讓人感受流於以執行目的爲取向。因為以執行目的爲取向，預期成果限縮了教師專業成長與深化轉變後的彰權益能。

二、大大國中的學校課發會對於提升教師權能感限制的成因

（一）課發會委員的代表性及專業性不足

研究發現，因為大大國中領域召集人採學年輪流制，以及缺乏家長代表的參與、學者專家的專業徵詢造成代表性的不足；其次，個案學校教師調動頻繁，新進教師加入，人員異動大，課程發展的專業性及延續性是一隱憂。對於校本課程能積極有效支援以及專業諮詢也產生一定的限制。

（二）課程發展委員會的定位不明確

研究發現，大大國中課發會在組織任務上與學校教務處、學校行政會報以及領域課程小組會議有部分重疊情形；其次，囿限大大國中的學校規模與人員編制，部分成員必須扮演多重角色，也會造成力有未逮的瓶頸，以及學校對課發會決議的重視程度及宣導等在在都造成課發會定位不明確的重要因素。

（三）教師調動頻繁，面臨課程運作的課程發展經驗銜接問題

研究發現，大大國中課程發展受到學校歷史脈絡的影響，學校內約存有三成教師歷經新課程試辦的鍛鍊，訪談過程中，明顯發現對於課程發展的概念，以及對於大大國中本位課程的了解，遠深入於隨後新進的教師。由於教師流動性大，這種「新進教師課程發展銜接」的問題益顯嚴重。

（四）政策不明確及配套措施不足

教育主管機關雖然將課程發展的部份權力下放給學校，並規定應成立學校課程發展委員會以茲因應，卻未能提出足夠的相關配套措施，亦未能考量城鄉差距、學校規模，政策推行必然左支右絀，導致教師對教育政策失去信心，可能保持觀望的態度等待其結果。

（五）教師文化呈現保守主義特性

大大國中大部分教師都仰賴那些自己熟悉的知識與經驗，教師之間的互動情形大都是以同一學年、同一學科領域為主要範圍，並強調教室自主權和無干擾的規範，影響所及，學校教師同仁彼此專業對話，共同參與的機或與空間受到相當的限制。例如教師仍習於傳統教材教法，無形又回到教材一元化以及不願意干涉與過問他人教學，造成經驗分享與修正的困難。而這一波新課程改革強調打破教室藩籬，形成教師合作文化，與教師的保守文化正好背道而馳，很難一時之間扭轉。

（六）課程領導者角色的弱化

大大國中的校長與教務主任是課程發展的關鍵角色，領導者將重心轉移至行政為主，中斷持續對成員的課程發展能力保持期待與鼓勵，甚至於放手，即會停滯原先激發的能量，甚至回歸原點，造成課程領導角色的弱化。

（七）社會環境脈絡與學校結構性的影響

各種社會勢力則透過政治活動來影響學校教育，學校、家長、主管教育機關之間的三角關係，常因各種勢力的不同介入有不同的轉移，以及受到傳統升學主義、學校內的時間結構、教師授課時數的飽和、教師員額編制的不足，在在侷限了學校執行措施與教師的課程理解與實踐，減少教學型態改變的機動性。

第二節 建議

本研究根據文獻分析與研究發現，本研究提出幾點建議，以利學校課程發展委員會提升教師權能感運作之參考。分別針對個案學校、個案學校教師、師資培育機構、主管教育行政機關，以及未來研究者分別提出建議。

壹、對個案學校的建議

一、整併個案學校課程管理架構，避免學校內部組織的疊床架屋

研究發現，目前大大國中的課程管理架構大致由學校各項會議、學校課程行政以及學校課程展組織等三個管理系統而形成，彼此雖然互相影響，但是橫向的支援聯繫仍流於表面，成員角色與部分功能嚴重重疊，容易造成各組織定位的混淆或淪於形式。職是，建議行政會議可與課發會議進行整併，成員大部分重複，可以藉由會議議題的事先規劃來區分會議實質內容，同時解決橫向聯繫問題以及收擴大參與層面之效益。

二、強化各領域課程小組的功能

研究發現，因為大大國中領域召集人採學年輪流制，以及缺乏家長代表的參與、學者專家的專業徵詢造成代表性的不足；其次，個案學校教師調動頻繁，新進教師加入，人員異動大，新進教師課程發展銜接的問題益顯嚴重；另外，不同領導者對於課程領導態度的不一致課程發展的專業性及延續性是一隱憂。在大環境結構無法變動的情況底下，唯有透過各領域課程小組功能的強化與落實，來補實以上的限制或困境。

根據個案學校領域課程小組的現況，建議可朝向以下幾點來強化其功能：

(一) 轉型以解決問題為核心的讀書會團體：透過教師行動研究、做中學帶動教師實踐的可能，透過增能來解決專業性的限制。

(二) 推動師傅教師機制：透過受過教學輔導訓練的資深優良教師，協助同儕了解教學優劣得失及其原因，引導同儕經驗分享、教學視導，以及採取適宜的成長策略，協助改進教學；藉以改進成員對課程專業認知參差以及課程經驗延續等問題。

(三) 以典範的研習進修模式，增進進修效能：改變以設定教育議題演說方式為主的進修模式，引進其他學校優良課程與教學發展案例，增進教師觀摩優良詮釋教材案例的機會，提昇教師課程經驗高度，促發教師專業對話、開展專業能力。

(四) 培育學校課程深耕種子：釋出更多資源，吸引教師擔任領域召集人，一方面給予充分授權，另一方面爭取家長會經費，系統化培育學校課程深耕種子專業養成。藉以改進專業性及代表性的限制。

三、營造對話空間，奠定授權基礎

研究發現，教師花在課程發展組織的對話與交流是不足的，其實課程的發展與決定，應不只是在正式會議中進行而已，透過非正式場合的交流溝通與對話，往往成效比正式場合來得有用。所以，建議個案學校除了目前已排定共同的對話時間外，尚可以設置學年或領域專屬研究室，並強化其空間機能，以供教師查閱教學資料，進行專業對話之用；或可進行班群化的教室組合：將同一教學群的教師安排在相鄰的教室，以方便進行教學設計與會議討論，如果有多餘教室，也可以在兩個班級或三個班級旁邊配置一間空教室，作為班群的共同使用空間。跨越空間限制，不斷進行知識分享、經驗交換、觀點討論，強化彼此溝通、對話與共同行動能力，奠定參與決定的基礎。

四、改變以行政為重心的領導模式，重視課程與教學領導

研究發現，大大國中的校長與教務主任是課程發展的關鍵角色。大大國中課程發展區分為醞釀階段、發展階段以及沉澱階段，在醞釀及發展階段，宣校長積極推動學校本位課程發展，雖然以民主化參與及充分授權為策略，但實質上仍不脫管理與控制的事實，造成教師嚴重的壓力與負荷；在沉澱階段，繼任兩位領導者將重心轉移至行政為主，中斷持續對成員的課程發展能力保持期待與鼓勵，甚至於放手，即將原先激發的能量停滯，甚至回歸原點，造成課程領導角色的弱化。有鑒於此，課程領導者應積極將領導重心轉移至課程與教學，針對個案學校具體策略建議有：

（一）關心成員感受，及時處理負面情緒：為避免重視短期效果，強調組織的維持和控制，忽視個人與團體之間的差異以及教師生活世界的脈絡，造成教師流動頻繁、教師參與課程革新的內在動能無法持續。基於此，課程領導者除了嘗試增進同事的合作情誼與互相依賴，加強信任與支持的教師彰權益能之外，更應積極透過課程回饋，紀錄學校教師的困擾做立即因應；或在推動改革之前，即能提供相關支援，儘量細膩地預防改革所產生的教師負面情緒。

（二）鼓勵課程與教學的批判與反省：改變宣校長時代以直接指導的領導策略來掌控學校整體的課程發展，以及改進歷任校長對於課程發展的态度與期望的不一致，所造成課程發展延續的困境。基於此，課程領導者願意公開支持課程革新，對成員能力保持高度信任，願意以被挑戰、被詢問、及被批判檢視等方式，持續進行課程與教學的回饋與校正。換言之，課程領導者要檢討學校的組織、課程、教學的歷史及現存的脈絡，及其對專業決定和判斷的影響。

（三）支持專業對話與合作教學：改變目前課程領導者授權教務處主導，以間接的方式來參與學校課程發展，相對地，宜積極將課程議題的從討

論層次提升到對話層次，透過開放互動直接參與來加強對話的實踐。基於此，在各領域課程小組發展課程方案時，課程領導者可以適時參與，與教師合作設計與對話，並對於課發會成員的課程發展能力差異性給予尊重，透過對話彼此提升能力，乃至於集體能力的提升。如此，不但了解課程發展情形，亦可以提供必要的協助；進一步建立角色的楷模，引起成員的共鳴。

（四）提供機會與挑戰激發教師潛能：1.鼓勵學校教師積極爭取擔任領域輔導團團員的機會，厚實專業知能與視野，激發教師課程發展潛能；2.鼓勵學校教師參與標竿一百課程選拔或教學卓越獎遴選，提升自我實踐的尊榮感；3.鼓勵學校教師在職學位進修或參與一般進修或研習。對於這些表現優異的教師，課程領導者可以尋找學校家長會或社會資源，透過精神層面或實質的獎賞等更具體的行政作為給予肯定，進而形塑健康的學校組織文化。

貳、對個案學校教師的建議

一、積極提升教師自我專業能力，教師專業角色的自覺

研究發現，新課程革新尚未激發教師參與的自願性與內在動能，因此無法持續深根。真正彰權益能應是「擴權」且「增能」，若教師未能充分發展其專業知能，擴權只會適得其反（周淑卿，2001）。是故，教育改革最關鍵之處在「人」，行政院教育改革審議委員會（1996）亦揭示，教師的角色必須轉變，教師不再只是知識的傳授者，而是協調者、督導者、環境的設計者。根據訪談結果亦發現，大部分老師尚且停留在傳統的傳道、授業、解惑的觀念上，沒有機會正視自己的角色，自然無法激起熱情用新的思維產生新的看見。直言之，教師必須覺知教師即課程創製者的主體性角色，教師不但需要參與學校本位課程規劃，亦必須思考如何詮釋教材，發揮其專業想像力，將課程與教材轉化為適合自己班級的模

式，協助學生達成學習成效。所以，教師應積極強化自身的課程設計與發展的能力，了解學校課程發展的經驗與啓示，參與各項研習、討論、實作，以及自身的實踐來提升專業。

二、揚棄教師保守文化，透過專業對話與教學觀摩，促進自我成長

研究發現，教師之間的互動情形大都是以同一學年、同一學科領域爲主要範圍，影響所及，學校教師同仁彼此專業對話，共同參與的機或與空間受到相當的限制。因此，建議學校教師應秉持著教學相長的態度，少數領導能力的教師來引導學校內各次級團體的交流，透過教師教學檔案的建立、教師教學經驗分享、教學觀摩以及同儕視導等機制的落實，彼此專業對話互相回饋。

參、對主管教育行政機關的建議

一、授權及支援學校人力資源規劃的彈性

任何教育改革都必須貼進教師的生活脈絡，才能讓課程改革與教師產生有意義的連結。研究發現，學校的結構性問題，例如學校內的時間結構、教師授課時數的飽和以及教師員額編制的不足等，都造成提昇教師權能感限制的重要原因，是故，授權及支援學校人力資源彈性規劃是刻不容緩的工作。

（一）寬列經費，降低教師授課時數，藉以開放更大的空間讓學校執行措施與教師的課程理解與實踐，增進教學型態改變的機動性；以及可增加「研究教師」、「教學導師」編制或將各學習領域召集人納爲行政編制，酌於減課並支給行政加給；甚至可以考慮透過組織再造在國民中學教務處增設課程研究組，專職負責課程教學管理與領導工作，減輕教務處的工作量。

(二) 本研究發現，在每班 2.0 位教師的編制下，大多數教師反應目前的工作量過重，正常的教學活動外，還需批閱大量作業、處理與輔導學生問題，影響教學研究與課程發展工作。建議儘速提高國中教職員工編制，使教師有充足時間和心力從事教學研究與課程發展工作。

二、根據學校型態的不同，重新檢討課發會的角色定位以及相對應的位階與架構

教育政策之制定不能期望全國學校不論現況一體適用，否則改革之美意將大打折扣，學校的自主性與發展亦將受到不利影響。研究發現，大大國中課發會對於提升教師權能限制的成因，其中課發會委員的代表性及專業性不足、課發會的定位不明確、教師調動形成課程發展經驗銜接問題，在在說明學校層級課發會實務運作的困難，對於中小型（如個案學校）或偏遠學校因為人力資源的不足，更是捉襟見肘。實際上，學校課程發展是一件相當專業的工作，然而教師平日忙於教學，在教學負擔減輕以前，實無法投入餘力於課程規劃與發展，再加上長期以來中央集權式的統一課程標準和部編教材，以及以往師資培育過程中，並沒有充實教師課程決定的相關專業知能，因此除了建議加強師資培育過程中教師課程設計與編制能力外，實可考慮從地方主管教育機關角度，重新思維課發會的角色定位以及相對應的位階與架構。以下兩個方案是學校本位課程發展可能的方案選項：

(一) 成立地區性或縣市層級課發會：由縣市教育局支持，加強誘因及配套措施，激勵優秀教師加入或縣市層級課發會的意願，再明確規範成員應具備的條件，公開辦理遴選，增益其尊榮感。網羅區內優秀教師及國內學術資源，發展以地區性或縣市為單位的課程架構，針對地區性或縣市層級的學校特色或需求，分類歸納，擬定計畫發展課程或教材、進行課程評鑑，推動落實課程精神所需之專業發展課程，加強課程計畫實踐的可能性，如此一來可減輕教師個人與學校行政的負擔，間接平衡中

小型學校人力不足窘境，集結地區或縣市優秀人才，投入教師專業發展工作，全面提升教師專業能力，提高課程與教學品質。

(二) 課發會策略聯盟的成立與落實：成立跨學制(大學、國民中小學)課發會策略聯盟，透過長期且頻繁的溝通、專業成長的互惠、課程與教材的研發合作以及合作行動研究，來促使學校課程與教學永續發展。

1.專業成長的互惠：中小學可以從大學獲得系統化理論，建構與反省自己的知識，大學可以從中小學或的運作理論的機會。透過專業互惠，達成學校組織與教師專業成長的共生，進而藉以解決課發會成員專業性與代表性的不足。

2.課程與教材的研發合作：理論與實務的實際結合，能研發更適合多元學習者的課程與教材，並可以解決現場教師沒有充裕的時間與資源來發展教材與課程的無奈。

3.合作行動研究：透過合作行動研究，結合教育實務者與學者專家的智慧，群策群力解決教育實務問題，提高學校效能與教師從事教學革新的能力。

肆、對師資培育機構的建議

研究發現，在師資養成過程中，對於課程設計專業知能的訓練普遍缺乏，造成教師課程設計能力的不足以及教師普遍缺乏課程領導的專業知能，對於如何協助同儕教師專業成長，無法提供具體有效的專業措施。所以，建議各師資培育機構對未來教師培育過程中，應針對七大學習領域特性，調整師資培育課程結構，增設或強化有關學校本位課程發展、課程設計與實施、課程評鑑等學分，並加強實務運作的經驗。

另外，甄曉蘭(2004)也提到，教師對課程所抱持的態度、所涉入的思維、所產生的覺知、所帶出的行動，絕對關係著課程改革所抱持的成效，也牽引著教學實踐的走向。所以，教師權能感的提升除了行政單

位相關配套措施的支援與配合外，師資養成的相關訓練亦是重要關鍵。所以，建議師資培育機構也應強化教師專業態度、專業精神與專業倫理，深化教師專業信念與價值觀，激勵教師不斷學習，並且願意貢獻心力與專業知能於教育實踐中。

伍、對未來研究者的建議

一、研究對象

本研究選取北部一所國民中學進行課發會運作與教師彰權益能現況之個案研究，因此在結果推論上，持保留態度。未來研究範圍可以擴大至全台灣地區，研究對象亦可加入學生家長或可以選取不同類型的學校，如：規模不同的大、中、小型學校，或位處都會區、鄉鎮區、偏遠地區等不同類型的學校為對象，以期對不同學校的發展現況有更全面性的了解。

二、研究方式

本研究採用個案研究法進行，主要以質的研究方法，深入了解一所國民中學課發會運作及教師彰權益能的現況，致使研究結果不具普遍的推論性，未來可兼用質與量的研究，或實施行動研究，具體針對問題，擬定改進方案，建立不斷循環的改進機制。