

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文



指導教授：游進年 博士

臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑
相關策略之研究

研究生：王允姿 撰

中華民國一〇〇年二月

謝誌

100年1月18日論文口試通過的這一刻，喜悅、興奮又激動的複雜感受同時湧上心頭，心中的大石終於放下，也劃出人生嶄新的開端。

我要感謝從碩一以來指導我的師長們，一路上支持我的家人、同窗好友與同事們，有你們做我堅強後盾，我才能走到這裡，才能完成研究所學業。尤其感謝我的指導老師游進年教授，要謝謝游老師在三年前肯收我為徒，幫助我在論文題目上從尋找到定調，協助我逐步開展論文的序曲。三年來老師對我的寬容與照顧甚為感念，您的溫柔督導與適時提點，有您的教誨才有學生現在的成就，您是學生論文的最大功臣。老師，謝謝您，您辛苦了！

其次，我要感謝口試委員蔡進雄教授與黃乃瑩教授，在百忙之中撥冗審閱論文，提供許多寶貴的意見，使得本論文更為周詳完整。特別要感念去年10月辭世的張明輝老師，張老師在前年4月擔任本論文計畫口試委員時，協助本論文研究重心之釐清以及題目之訂定，老師離開了，卻留下對本論文難以抹滅之貢獻。老師，謝謝您，您的恩情學生永誌難忘。

在研究所生涯中，歡笑大於淚水，都是因為一路上有許多同窗好友的砥礪與相伴。感念恬恬與我一起找游老師討論論文的時光，並且提供我許多小撇步、讓我循著成功方程式順利畢業，感謝巧如在娛樂與學業上提供適時必要的協助，小籠包的加油勉勵以及薇安、怡君、嘉瑜、明穎等教政所美女群的關心鼓勵，71010寢的前後任室友：慧珊、韻佳、麗如學姊、淑音、虹萱、大學朋友以及高中好友老羅的吐槽打氣，游門夥伴億清、孔玥、至瑩及旭琨老師在問卷上的熱心協助，婉妤助教在行政事務上的提醒與幫助等，均惠我良多。最最感謝我的高中好友幼儀，擔任我的摯友兼導師工作，每每在我徬徨無助時，一個看法或意見就能解除我的困惑，指引我往對的方向走。謝謝你們！

在工作的場域上，感謝我的同事好友的寬容、支持與鼎力協助，楊總裁，感謝您的大力幫忙，我的問卷有一半是靠您跟翠娥姊才能順利發放與

回收，沒有您們就沒有這本論文。詹董，感謝你與怡君老師的鼎力相助，預試問卷的回收始能在短時間內完成。崇玲與康馨老師，大感謝你們不嫌麻煩一次又一次幫忙我催收傳說中難寫的問題。還有協助我填問卷或給予意見的蔣校長、邱主任、民族老師及同事們，謝謝你們！

100 年是我人生重要的轉捩點，在今年我完成了研究所的學業，並且與我的另一半—政良，決定攜手共度未來人生，感謝我的另一半在論文著作期間一直在我身邊當我的靠山，在如此艱難的時候還能同時完成人生中許多重大的決定，我要說：『有你真好！』。還要感謝蔡爸爸、蔡媽媽跟小昊，謝謝你們三不五時提供場地、伙食跟設備，讓我唸書無虞。最後要感謝的是我最重要的家人，總是默默在背後支持我的爸爸、媽媽、姊姊、哥哥、姊夫跟愛犬 Kimchi，雖然你們都不說，但我可以感受到你們對我的愛，沒有你們就沒有今天的我。我愛你們！

回想論文寫作期間，心中又苦又累，時間總是不夠，也常常感到沒信心，一路走來有好多好多的感謝，謹將本論文獻給所有愛我、關心我、鼓勵我的家人、師長、朋友跟同事們，謝謝你們讓這一切更美好！

王允姿 謹誌

100 年 2 月 14 日

臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之研究

摘要

本研究旨在探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑之相關策略，並依據研究結果提出建議，以供相關教育單位、國民中學行政人員與未來研究之參考。

本研究根據相關文獻發展出「臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略量表」問卷，以為資料蒐集之工具。本研究採分層隨機抽樣進行調查研究，受試者包括臺北市國民中學校長、主任、組長、導師與專任教師，共 736 人，其中有效樣本 596 人，可用率 98.03%。資料之處理與分析包括描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、重複量數 t 考驗等統計方法。綜合文獻探討與調查研究結果，本研究的主要發現如下：

- 一、臺北市國民中學學校人員對學校因應策略的期望情形屬於中上程度。
- 二、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略的實施現況屬於中等程度。
- 三、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑之「個人期望」與「組織現況」之間有差異存在。

根據研究結論，本研究分別對教育行政機關、國民中學行政人員與未來研究提出參考建議。

關鍵詞：臺北市國民中學、教師專業發展評鑑、策略

A Study on the Strategies to Teacher Evaluation for Profession Development of Junior High School in Taipei City

Abstract

The purposes of this study were to explore the strategies to teacher evaluation for profession development of junior high school in Taipei city, and provide suggestion to educational authorities, junior high school's administrators and further study.

Based on the literature review, the "Questionnaire of the strategies to Teacher Evaluation for Profession Development of Junior High School in Taipei City" was developed. There were total 736 people samples, including principals, department deans, department assistant deans, homeroom teachers and non-homeroom teachers of junior high school in Taipei city. Among them, there were 596 samples effective. The collected data were analyzed by SPSS 15.0 for windows.

According to the literature review and the questionnaire research, some conclusions were inducted as follow:

1. The expectation to teacher evaluation for profession development of junior high school in Taipei city from teachers was medium-high.
2. The current status of the teacher evaluation for profession development of junior high school in Taipei city was medium.
3. There were differences among personal expectation and organization status.

Based on the conclusion, several recommendations were made for the educational authorities, junior high school's administrators and future study.

Keywords: Junior high school in Taipei city, teacher evaluation for profession development, strategies.

目次

目次.....	v
表次.....	vii
圖次.....	ix
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 待答問題與名詞釋義.....	4
第三節 研究方法與步驟.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	8
第二章 文獻探討.....	11
第一節 教師專業發展評鑑之內涵.....	11
第二節 教師專業發展評鑑之實施現況與困境.....	25
第三節 組織變革策略之內涵與相關研究.....	42
第四節 學校因應教師專業發展評鑑相關策略及其研究.....	83
第三章 研究設計與實施.....	95
第一節 研究架構.....	95
第二節 研究對象.....	97
第三節 研究工具.....	99
第四節 研究實施.....	106
第五節 資料處理.....	107
第四章 研究結果分析與討論.....	109
第一節 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之期望分析..	109
第二節 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之現況分析..	126
第三節 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略「個人期望」與	

「組織現況」差異之分析.....	142
第五章 結論與建議.....	147
第一節 結論.....	147
第二節 建議.....	150
參考文獻	155
一、中文部分	155
二、英文部分	160
附 錄	163
附錄一 專家效度問卷.....	163
附錄二 專家效度審查結果表.....	171
附錄三 預試問卷.....	172
附錄四 正式問卷.....	177
附錄五 教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點.....	181

表次

表2-1 全國暨臺北市參與試辦教師專業發展評鑑學校數一覽表.....	33
表2-2 組織變革策略一覽表.....	61
表2-3 學校組織變革策略之影響因素一覽表.....	71
表2-4 學校組織變革相關研究彙整表.....	72
表2-5 學校組織變革策略相關研究彙整表.....	78
表2-6 教師專業發展評鑑相關研究彙整表.....	88
表3-1 臺北市國民中學辦理教師專業發展評鑑相關資料及抽樣人數一覽表.....	98
表3-2 專家效度之教育行政學者名單.....	101
表3-3 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略預試問卷因素負荷量.....	102
表3-4 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略預試問卷同質性檢驗.....	103
表3-5 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略預試問卷Cronbach's α 數值表.....	105
表3-6 有效樣本基本資料分析一覽表.....	106
表4-1 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之期望分析摘要表.....	110
表4-2 不同性別學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望差異之t檢定分析摘要表.....	111
表4-3 不同年齡學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表.....	112
表4-4 不同職務學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望之差異變異數分析摘要表.....	114
表4-5 不同教育程度學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表.....	116
表4-6 不同服務年資學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表.....	118
表4-7 是否曾參與評鑑之學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之t檢定摘要表.....	120

表4-8 不同學校規模學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表.....	121
表4-9 不同辦理年資之學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表.....	123
表4-10 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之現況分析摘要表.....	126
表4-11 不同性別學校人員知覺「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」組織現況差異之t檢定分析摘要表.....	127
表4-12 不同年齡學校人員知覺「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」組織現況差異之變異數分析摘要表.....	129
表4-13 不同職務學校人員知覺「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」組織現況差異之變異數分析摘要表.....	131
表4-14 不同教育程度教師知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況差異之變異數分析摘要表.....	132
表4-15 不同服務年資學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況差異之變異數分析摘要表.....	134
表4-16 是否曾參與評鑑之學校人員知覺「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」組織現況差異之t檢定分析摘要表.....	136
表4-17 不同學校規模學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況差異之變異數分析摘要表.....	137
表4-18 不同辦理年資學校之學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況差異之變異數分析摘要表.....	139
表4-19 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望與組織現況差異之評定結果表.....	142
表4-20 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望與組織現況之t檢定分析摘要表.....	145

圖 次

圖1-1 研究步驟圖	8
圖2-1 學校組織變革之影響因素示意圖	48
圖2-2 組織變革的趨力與阻力示意圖	49
圖2-3 學校組織變革抗拒示意圖	53
圖3-1 研究架構圖	95

第一章 緒論

本研究主要在探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑之相關策略，針對其現況與問題，進一步研擬有效之因應策略。本章共分為四節：第一節研究動機與目的；第二節待答問題與名詞釋義；第三節研究方法與步驟；第四節研究範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

本節首先陳述探究臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之研究動機，其次說明本研究之目的，茲敘述如下：

壹、研究動機

教育品質是國家競爭力的重要指標，師資素質攸關教育品質之良窳，要如何提升師資素質近年來逐漸受到世界各國的重視。當世界漸漸邁入知識經濟時代，人力素質成為國家、社會競爭力的重要指標（林明地、林慧蓉，2007）。聯合國教科文組織（UNESCO）建議教師的專業地位，指出教師需要嚴謹的、不斷的研究，以獲得並維持專門的知識和特別的技術，提供公共的服務（陳美玉，1999）。世界教師組織聯合會（World Confederation of Organizations of Teaching Profession, WCOTP）在1990年代表大會中強調：「教師在其專業執行時間，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」的精神，足見教師專業發展已是世界潮流訴求的重點（引自教育部，2007），如何提升師資素質逐漸受到世界各國的重視。

傳統上，我國社會視教師為具有崇高地位之職業，然1994年師資培育法之修正，開放師資培育來源，打破教師培育一元化之現象，造成教師之專業性受大眾質疑；再者，1980年代國外績效運動興起的影響，學校教育品質越來越受到關注，教師素質也被大眾要求予以檢視，以保障學生受

教權益。

教師素質是教學品質與學生學習效能的關鍵，學校效能與教育品質的追求與實踐，往往透過指標的建構與教育評鑑的實施來達成（游進年，2003）。我國的教師評鑑制度長久以來並未確實建立，僅以「公立學校教職員成績考核辦法」為教師實施年度績效考核，唯此項考核方式卻多流於形式而未盡實用（湯誌龍，2001）。張德銳（1992）及丁一顧（2004）等研究指出，我國現行教師考核機制因為學校未能訂定細則並且向教師宣導、考核人員受到人情壓力、考核欠缺教師自評、考核制度未公開、考核委員平時工作繁忙、考核結果未能用於教學等因素，導致考核機制流於形式化、表面化且淪為主觀，且無法對教師專業發展有助益。

近十年來，我國有關教師專業發展評鑑的議題討論屢見於各項重要報告書中，自1996年「教育改革總諮議報告書」針對「改革中小學教育」部分，提出「提昇教師專業素質、建立教育評鑑制度」的呼籲，歷經多年的努力，教師的教學可以透過評鑑加以檢視的概念，已逐漸成為教師的基本共識（教育部，2007）。於是，教育部在2005年10月25日通過「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，旨在協助教師瞭解教學的優缺點，進一步改進教學並提供適當的專業成長計畫，以促進教師專業發展、增進教師專業素養、提升教學品質及增進學生學習成果。辦理五年來，教育部分別在2009年11月24日與2010年2月3日修訂發布「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」與「教育部補助教師專業發展評鑑實施計畫」，顯見教師專業發展評鑑已由試辦朝向全面辦理，學校在面對如此勢不可擋的政策下，該如何因應評鑑帶來的變革為本研究動機之一。

然而，教師專業發展評鑑試辦計畫在推行的初期，參與試辦的學校並不踴躍，根據教師專業發展評鑑網（2010）的資料顯示，95學年度全國試辦學校只有166所（國中：24所）；96學年度全國試辦學校有245所（國中：46所）；97學年度全國試辦學校增加到301所（國中：67所）；其中臺北市95學年度試辦學校僅14所（國中：2所）。臺北市為全國首善之都，試

辦前三年從95學年度的14所，增加到96、97學年度的49所及73所，比率上雖有提升，但實際上參與試辦學校數仍不到全市總校數的二成。然而，到了近二年的辦理（含試辦）校數則有急遽增加的現象，98及99學年度全國試辦學校增加到611所及790所，臺北市則增加為118所及130所，增加幅度幾乎是前三年之總和。相關研究指出，我國推動教師專業評鑑的實施過程仍有部分的問題，導致參與者裹足不前，如：教師質疑教師專業評鑑的功能與結果的運用、自評與同儕評鑑指標參照規準之客觀性與專業性被質疑等（教育部，2007），然而，參與學校數在短短二年間卻有顯著的改變與成長，故探討學校參與教師專業發展評鑑實施現況與實際推動情形，此為本研究動機之二。

此外，由於研究者在國中教育現場服務，實際觀察到教師對新政策或新制度普遍接受度低，尤其教師專業發展評鑑的實施恐增加教師工作負擔，工作壓力變大，又擔心與考績掛勾等因素，往往令教師「聞評色變」（韓繼成，2008）。學校在因應教師專業發展評鑑之餘，要如何顧及教師之需求與期待，消弭教師抗拒變革之心，透過本研究試圖釐清有效之策略，為本研究動機之三。

綜觀目前國內研究教師專業發展評鑑之相關研究眾多，自全國博碩士論文資料庫（2009）中搜尋結果發現：有關教師意見、態度的有7篇；有關評鑑指標、規準的有3篇；有關教師專業成長的有2篇；有關教師壓力的有2篇；有關組織文化的有1篇；有關成效評估的有1篇；個案研究有4篇；其他相關研究則有5篇。至2010年底，也有142篇碩博士論文討論教師專業發展評鑑，然而，有關學校在因應教師專業發展評鑑相關策略之研究卻尚未開展，故實有進一步研究之必要，此為本研究動機之四。

基於上述，本研究除探討教師專業發展評鑑之相關概念外，並進一步探究臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之現況，以供未來研究或其他縣市實施教師專業發展評鑑之參考。

貳、研究目的

基於前述研究動機，茲將本研究之目的臚列如下：

- 一、瞭解臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望情形。
- 二、分析臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之組織現況。
- 三、探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略「個人期望」與「組織現況」之差異。
- 四、根據研究發現，提出結論與建議，俾供有關單位及人員參考。

第二節 待答問題與名詞釋義

為使研究方向更為具體，本節依據研究動機及目的提出待答問題，並確定主要名詞之定義，茲分述如次：

壹、待答問題

依據上述研究動機及目的，提出具體待答問題如下：

- 一、臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之個人期望為何？
- 二、臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況之知覺情形為何？
- 三、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之「個人期望」與「組織現況」是否有顯著差異？

貳、名詞釋義

茲將本研究重要名詞定義如下：

一、臺北市國民中學

本研究所指之「臺北市國民中學」，包含臺北市公、私立國中、完全中學及大專院校附屬中學等，依據教育部統計資料在2010年共有62所。

二、教師專業發展評鑑

本研究所稱之「教師專業發展評鑑」，係指教育部於95學年度展開試辦之教師專業發展評鑑。依據教育部於2005年11月提出，2010年10月6日修訂公布之「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，其目的在協助教師專業成長、增進教師專業素養、提升教育品質，屬於形成性的評鑑。鼓勵學校教師在自願原則下申請試辦，並有經費補助。評鑑內容列為課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四大項。評鑑方式分為自我評鑑與校內評鑑兩種。申辦對象包含：學術機構、全國及地方層級之教育團體等非營利型態民間團體。

三、教師專業發展評鑑相關策略

「教師專業發展評鑑相關策略」係指學校在推動教師專業發展評鑑時，針對遭遇的問題與困難或是運作功能未能落實的部分，採取合適的策略以提升成員的接受程度。本研究所指之「教師專業發展評鑑相關策略」包括：組織結構策略、組織權力策略、組織技術策略、組織文化策略、成員教育策略以及成員心理策略等六種。

1. 組織結構策略：係指改變組織結構的分工與職權分配，將組織中的人事、層級結構重新定位以符合組織目標，俾便提升組織變革績效。
2. 組織權力策略：係指透過組織權力或資源的分配來達成組織目標，其

方式可分上而下或由下而上，依據權力強弱程度又可細分為單向強迫式、經濟利誘、理性說服式、權力分享式、參與決定式等方式。

3. 組織技術策略：藉由改變組織運作的工具設備與技術，並且加入新的資訊科技，進而改變作業流程，以提高組織變革效率。
4. 組織文化策略：藉由組織文化、價值信念與行為規範的改變，引導成員接受變革且與組織目標一致，共同營造具有共識與創新的組織文化。
5. 成員教育策略：成員是變革成功的重要因素，本策略在透過教育訓練的方式，使成員瞭解有關變革的需求、接受變革知識與資訊，讓成員獲得主動變革的能力、學習成長。
6. 成員心理策略：主要在轉化組織成員的動機、認知、態度、信念及意願等，增加成員對變革的認同感，進而產生新的行為模式，以符合組織變革目的。

本研究並以自編之「臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略調查問卷」，作為瞭解臺北市因應教師專業發展評鑑相關策略現況的依據，受試者在量表中所獲得的分數越高，表示受試者所知覺相關策略程度越高。

第三節 研究方法與步驟

本研究旨在探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略，針對其現況問題，進一步研擬有效之策略。本節依據研究性質及目的，茲將研究方法與步驟分述如下：

壹、研究方法

本研究採問卷調查法進行研究，以研究者自編之「臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略調查問卷」，針對臺北市參與國中之校長、主任、組長、導師及專任教師，選取樣本，並發放問卷，以進行調查。一

方面瞭解臺北市國中學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望情形，另一方面分析目前臺北市國中因應教師專業發展評鑑相關策略之組織現況，並且探究個人期望與組織現況之差異，就調查結果進行統計、分析與歸納，並提出結論與建議。

貳、研究步驟

本研究進行之步驟，首先設定研究方向，蒐集相關文獻加以研讀與分析，掌握研究問題，據以擬定研究計畫，茲將研究步驟分述如下：

- 一、設定研究方向、文獻蒐集與閱讀：廣泛蒐集並閱讀關於教師專業發展評鑑及組織變革策略的相關論文與書籍，掌握研究方向，並且釐清問題意識。
- 二、確定研究主題、撰寫研究計畫：確定研究主題後，建立研究架構，並著手撰寫研究計畫。
- 三、分析、探討相關文獻：利用網際網路或閱讀相關書籍雜誌分析文獻資料，作為研究架構及編製問卷之參考。
- 四、編製調查問卷及實施調查：根據文獻探討及相關研究，研擬調查問卷，經專家效度修正調查問卷後，進行預試問卷施測，將語意不清、不適切之問題，進行修改與增刪後，形成正式問卷。
- 五、資料分析與討論：問卷回收後，加以整理分類、剔除無效問卷後進行編碼登錄，再利用電腦統計套裝軟體處理資料統計與分析。
- 六、撰寫論文：根據文獻探討、問卷調查結果，加以統整分析，獲致研究結論，再據以提出本研究之建議，以做為未來之參考。

茲就前述各項步驟歸納如圖1-1：

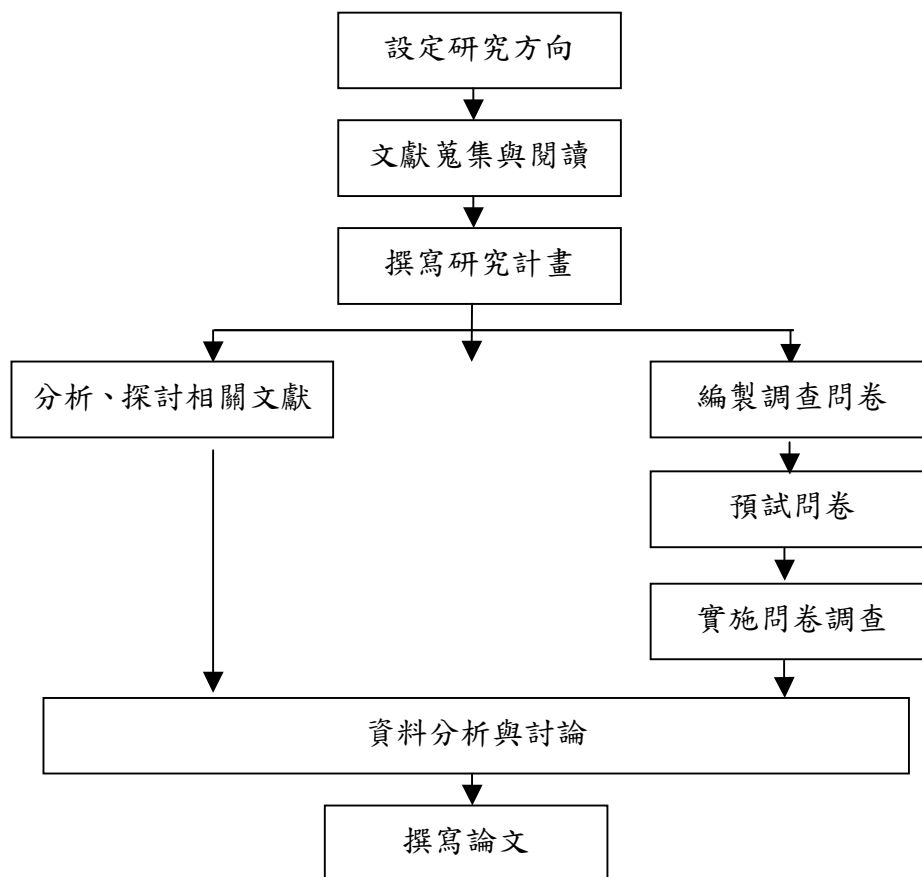


圖1-1 研究步驟圖

第四節 研究範圍與限制

本節說明研究的範圍與其在研究時會受到的限制，茲敘述如下：

壹、研究範圍

一、就研究地區而言

本研究以臺北市為研究地區。

二、就研究對象而言

本研究以臺北市國中之校長、主任、組長、導師及專任教師為研究對象。

三、就研究內容而言

本研究所探討範圍，包含教師專業發展評鑑與組織變革之意涵，瞭解學校因應教師專業發展評鑑相關策略之個人期望與組織現況，並進行校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望與組織現況差異之分析，以探究學校因應教師專業發展評鑑之有效策略。

貳、研究限制

一、研究方法的限制

本研究以問卷調查法進行研究，在問卷調查研究方面，僅能呈現受訪者對教師專業發展評鑑之表面意見，且受限研究者設計問卷的範圍，非受訪者主動表達意念，為問卷之所限制。但因對象僅限於臺北市參與國中之校長、主任、組長、導師及專任教師，故研擬之策略之週延性有其限制。

二、研究對象的限制

本研究以臺北市國中為對象，但是填答者之選取則委由學校校長或主任代為選樣，而使樣本分布產生偏差，並導致填答者對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之應用的認知也可能有偏差情形。

三、研究推論方面的限制

本研究僅以臺北市國中為範圍，因此實徵研究之結果無法推論至研究範圍以外之其他地區或其他層級之學校。

第二章 文獻探討

本章共分為四節：第一節探討教師專業發展評鑑之內涵；第二節探究教師專業發展評鑑之實施現況與困境；第三節探討組織變革策略之內涵與相關研究；第四節分析學校因應教師專業發展評鑑相關策略之研究。以下即分別闡述之：

第一節 教師專業發展評鑑之內涵

本節將探討四個部份，一是教師專業發展評鑑之意義，二為教師評鑑的模式，三為教師評鑑之規準，四為教師專業發展評鑑的方式。

壹、教師專業發展評鑑的意義

一、評鑑的定義

評鑑(evaluation)一詞代表一種價值判斷的歷程，在不同的教育領域，有不同的用法。在教育心理、測驗統計學或課程教學上，多數以「評量」稱之；在教育行政領域上，則較多使用「評鑑」、「考核」或「評價」(謝文全，2003)。

Hopkins於1989年指出，不同的評鑑模式下，評鑑意義也所不同。有人將其界定為評定既定目的是否達成；有人主張是有系統地蒐集與提供資訊，以便作為決策之參考；有人將其定義為判斷事物的價值等等。雖有不同的說法，然不可否認的是，普遍將評鑑定義為對於事物價值的評估(引自潘慧玲，2002：29)。

Weiss於1998年指出評鑑是將方案(program)或政策的實施情形或實施成果，和一組顯明(explicit)或隱晦(implicit)的標準進行比較，以做為方案或政策改進的手段(引自葉連祺，2004：359)。

顏國樑(2003)指出評鑑是一個決定的歷程，每個人也都有做決定的

權能，但透過學習，能將權能適度的引發。

吳清山（2004）指出評鑑是依據適當的標準，對某事項進行審慎、系統化的蒐集資料、分析和報告之價值判斷，透過價值層面與事實層面的比較，衡量事務的利弊得失，以作為決定之基礎與改善之歷程。

以教師的角度而言，在增能賦權的學習過程中，教師不再僅是一位被動地接受評鑑者，教師必須展現是一位實務工作專業者。專業的實務工作者必須從認識與瞭解自己的教學困境出發，並從實際的教學過程尋找解決教學困難的資源與方案，進而提升自己的教學專業知識（顏國樑，2003）。

二、教師專業發展的意義

Tindill 與 Coplin（1989）指出，教師專業發展係指教師充實專業成就的歷程，透過由專業協會、專業發展協會、教師協會辦理相關研習，或修讀相關課程、教學相關進修等皆屬之。

Duke（1990）指出，教師專業發展是知識的獲得，也是動態的學習歷程，透過對教育工作環境的瞭解與反省，提昇自我能力。

Guskey 與 Huberman（1995）指出，教師專業發展是一種為了加強教師的專業知識、教學技巧與態度而設計的活動，藉以改善學生的學習。而教師專業發展的特性必須是有目的性、意義性、持續性與系統性的策劃的過程。

饒見維（1996）認為，教師專業發展係藉由各項活動，幫助教師獲得經驗，進而進行反省與創新。在專業發展的過程中，教師與相關人員進行溝通、協調與互動，同時能夠促進學校之發展。

林志成（2002）認為，專業發展是一種包括職前、入職及在職階段的持續歷程。職前階段是學校人員在從事教育專業之準備期，一般在師資培育機構完成。入職階段是學校人員從事教育專業的講習進修與實習之導入期，主要以瞭解服務現場狀況、實務演練、實務經驗分享與實踐智慧的學習。在職階段是學校人員從事教育專業期間進修成長的活動，旨在更新學

校人員的專業知識與技能，並激勵其持續發揮專業熱忱，俾使學校人員精熟其專業知能。

楊振昇（2003）認為，教師專業發展係指教師職前培訓與在職進修的重要議題，藉以涵育教學知能、省思教學品質、進而提振教學成效，促進本身的自我實現。

顏國樑（2003）認為，教師專業發展係指教師是一種專業工作，而教師則是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程，來提升其專業水準與專業表現。

綜合以上學者對「教師專業發展」的看法，茲歸納教師專業發展的意義如下：

1. 教師專業發展包括職前、入職與在職階段等歷程，透過各歷程之學習，增進對教育工作的瞭解與反省能力。
2. 教師專業發展是持續性的歷程，透過持續的學習與探究歷程，來提升教師的專業水準與專業表現。
3. 教師專業發展是系統性的活動，藉以累積教學經驗，以改善學生的學習。
4. 教師透過教師專業發展，涵養其教學知能技巧與態度，透過自我省思的歷程，提升教學成效，最終目的在促進自我實現。

三、教師專業發展評鑑的意義

教師評鑑可以概分為「形成性評鑑」和「總結性評鑑」，形成性教師評鑑目的在協助教師瞭解教學之優劣得失及其原因，引導教師改進教學，以提高教學效果；總結性教師評鑑目的在考核教師表現的優劣水準，以作為僱用教師、續聘教師，以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝（張德銳，2004：170）。教師專業發展評鑑是一種以增進教師專業發展為目的或名之為專業發展導向之形成性教師評鑑，而不是以教師績效考核為目的之總結性教師評鑑（教育部，2007）。

教育部（2006a）指出，教師專業發展評鑑是一種透過診斷、輔導的

方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，協助教師專業成長、增進教師專業素養，進而提升教學品質。

潘慧玲（2006）指出，教師評鑑係針對教師表現所做的價值判斷與決定的歷程，透過教師教學績效之了解，協助教師專業發展，並促進學校革新。教師評鑑之目的涵蓋「專業發展」與「績效責任」兩部分；教師評鑑的內涵包括「知識、技能、情意」。而教師專業發展評鑑係指教師專業發展導向之評鑑，目的是以協助教師專業發展為主的形成性評鑑。

張德銳（2004）認為，教師專業發展評鑑是根據教師表現，蒐集相關訊息，以瞭解教師表現的優劣得失及探究其原因，提供建議與意見，以協助教師改進教學，或提供適當的在職進修課程，以促進教師的專業發展。

簡紅珠（1997）認為，專業導向的教師評鑑係屬形成性評鑑，目的在提供教師教學相關建議，以協助教師改進教學，或提供適當的在職進修課程與計畫，協助教師專業發展。

翁福元、林松柏（2004）認為，教師專業發展評鑑是蒐集評鑑資料與判斷決定之歷程，透過評鑑結果的回饋，協助教師專業發展，以提升教師專業知能及改善教學品質。教師專業發展評鑑並不是為了要證明教師的專業發展成效，而是要做為教師在專業發展的改進依據；正如Stufflebeam（1971）所言，評鑑最重要的不是在證明（prove）而是在改進（improve）。

新南威爾斯學校教育部（New South Wales Department of School Education）主張教師評鑑應提供教師在專業發展上的依據，讓教師環境中運用既有的教學知能之外，亦能夠學習以及發展新知能，而評鑑成果亦將提供教師未來的發展方向。透過教師專業發展評鑑，將可讓教師們較為明瞭在教師專業發展上之準則，以做為提昇其專業能力的參考（引自林松柏，2004）。

英國教師及講師協會（Association of Teachers and Lecturers）認為，評鑑是一個連續且系統的過程，透過評鑑之歷程，協助教師開展專業與生涯發展之計畫，確保教師在職訓練及專業發展能符合教師和學校之需求，

進而提升學校教育的品質（引自傅木龍，1998）。

英國調解仲裁審議委員會（Advisory Conciliation and Arbitration Service）界定教師評鑑是指一種連續的、系統化的歷程，目的在協助教師的專業發展生涯規畫，確保教師的在職訓練的內容能夠真正配合教師與學校的共同需要（引自傅木龍，1998）。

綜而言之，教師專業發展評鑑是根據具體客觀的評鑑規準，藉由系統性的蒐集相關資料，經由診斷、輔導的方式，提供教師適合的在職進修課程和輔導改善計畫，以協助教師專業成長，進而提升教學品質。茲歸納其要點如下：

1. 教師專業發展評鑑係一種形成性教師評鑑。
2. 教師專業發展評鑑是一個決定的歷程與學習的過程。
3. 評鑑過程多元化，經由相關資料的多方蒐集，與教師進行專業對話，以協助教師進行教學省思。
4. 評鑑目的是協助教師改進教學或提供適當的在職進修課程與輔導改善計畫。
5. 評鑑結果期能促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長。

貳、教師評鑑的模式

潘慧玲（2002：27-28）認為，評鑑模式的不同，將牽動著評鑑的定義，而誰來擔任評鑑者；在評鑑過程中，誰來參與；以及用什麼方法蒐集資料均將有所差異。

Worthen 與 Sanders、Worthen、Sanders 與 Fitzpatrick 曾將之分為目標導向模式、經營導向模式、消費者導向模式、專家意見導向模式、抗詰導向模式、參與者導向模式等六類（引自潘慧玲，2002）。

劉春榮（2004：123-124）指出，教育評鑑有五種模式，分別為實驗模式（the experimental approach）、目標導向模式（the goaloriented approach）、決定中心模式（the decisionfocused approach）、消費導向者模式（the

useroriented approach)以及反應模式 (the responsive approach) (劉春榮，2003；Stecher & Davis，1987)。

張德銳 (2004：174) 主張「專業發展導向教師評鑑」所採用的教師評鑑模式係「臨床視導」(clinical supervision)模式、「目標設定」(goal setting)模式、以及「治療模式」(remedial model)。臨床視導是由一位受過專業訓練的教學輔導教師所提供的有計畫的密集性教學觀察和回饋，它對初任教師是最適合的，也是最有幫助的 (呂木琳，1995；邱錦昌，1991；Acheson & Gall,1996；Goldhammer,1969)。目標設定模式係以教師 (被評鑑者) 為決定者，以評鑑者為協助者，評鑑者和教師共同討論教師專業成長需求，共同設定教師專業成長的目標及達成目標的行動計畫，這種歷程對於教學經驗豐富且樂於成長的教師，特別有成效 (歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳，1992；Redfern,1980)。治療模式是指當教師被發現具有嚴重教學缺失時，必須在校長或指定輔導教師的協助下，在一段時間 (如半年) 內，逐漸改善教學缺失，此種模式在歐美實施以來，對不適任教師問題的解決，較有助益 (Seyfarth,1991)。

另Tucker與Stronge (2006) 提出教師評鑑中加入學生成就的評量，能幫助學校集中努力以符合更高的績效責任標準，其方式包括：記錄預期的學習結果並將其轉換為真實的學習結果、就關鍵的學科學習標準追蹤記錄學生的進步、針對學生的學業進步，設定可量化的教學目標，以及對學生的成就測驗分數進行統計分析等。

對於教師專業發展評鑑之模式，國內外均無統一標準，端視學校或教師之個別需求，採取適合學校之評鑑模式，或自行發展校本核心模式。

參、教師評鑑的規準

歐陽教、張德銳 (1993) 認為，教師評鑑的規準包括：教學方法的專業知識和技巧；任教科目的專門知識和技術；教室管理的專業知識和技巧；對學生的關懷和輔導；專業成長的意願以及敬業精神；和學校同仁以及家長的關係；事病假及曠課職的情形；行政業務處理記錄。

高強華（1995）認為，教師評鑑規準包括：教學組織和發展能力；口頭溝通能力；書面溝通能力；教學計畫能力；使用多種教學技術能力；教室管理和紀律能力；對學生的關懷；專業成長的意願及敬業精神；和學校行政人員、家長的關係。

吳清山、張素偵（2002）歸納教師評鑑內容，分為教學效能、專業知能、教學品質、服務熱誠等四個面向、十六項規準。

徐敏榮（2002）認為教師評鑑規準包含專業態度、班級經營、品德行為、人際關係、教學專業知能、學生輔導、行政配合等七個評鑑領域、八十項評鑑規準。

林榮彩（2002）將教師評鑑內容歸納為教育專業知能、學科的專門知能、服務熱忱、人際互動關係與親師生合作、班級經營、校務行政的參與及配合、教學研習與研究心得的發表與特殊事蹟等優良表現。

顏國樑（2003a）指出教師評鑑的內容應包括教學與輔導、班級經營、親師溝通能力、危機處理、服務熱忱與研究進修等六項。

石璧菱（2003）認為教師評鑑的規準可以歸納為教學專業知能、教學活動、班級經營與輔導、人際關係互動、校務參與、研習進修與特殊表現等七方面。

陳雪琴（2004）認為教師評鑑規準可以歸納為專業知能與技巧、專業進修成長、校務配合、品德與操守、人際互動關係、勤惰紀錄及特殊表現等八項。

許明峰（2005）認為教師評鑑內容可以歸納為教學專業知能、班級經營、學生輔導及專業成長等四項。

此外，亦有許多國外學者提出教師評鑑之規準，茲分述如下：

Danielson 與 McGreal（2000）提出有效的教師評鑑系統應針對不同教師對象，以建構不同的教師評鑑系統，其有效的規準為班級環境、教學準備與計畫、教學策略、教學評量、溝通與專業責任等五項。

美國北卡羅來那州教育廳，針對教師表現、教學活動呈現、教學

時間管理、學生行為管理、學生表現督導、教學回饋、教學激勵、教學環境溝通、執行非教學性任務等八大領域，共三十八項指標，來評鑑該州教師（David,1987）。

英國教育標準局（Office for Standards in Education;Ofsted）所訂定之教師評鑑項目如下：1.教師之專門知能；2.教師有效規劃其教學，設定適切教學目標；3.能深化學生學習的知能，並激發學習興趣；4.教學專業知能充分發揮，達成教學效能；5.對於學生行為之有效管教；6.有效善用教學資源，尤其是資訊科技；7.能適切評鑑學生的學習，並鼓勵學生克服學習困難；及8.能利用家庭作業有效補救學生學習之不足（引自林松柏，2004：29）。

澳洲維多利亞省教育廳（Department of education Victoria）於1996年把教師評鑑標準分為教學內容、教學活動、學生學習評量與成績報告、與學校社區（含師生社團）的互動、專業要求五大向度（引自湯誌龍，2001）。

潘慧玲（2006）指出美國「州際新任教師評量及支持聯盟」（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium; INTASC）曾提出10個教學專業規準，做為教師評鑑項目的參考依據：1.學科知識；2.人類發展和學習的知識；3.為個別學生需要進行的教學調整；4.多元的教學策略；5.教室動機和管理技巧；6.溝通技巧；7.教學計畫技巧；8.學習評量技巧；9.專業投入和成長；以及10.與學校同事、家長和社區其他教育機構的夥伴關係。

根據潘慧玲指出有關台灣地區中小學教師表現標準及規準相關論述，包含：1.教師教學專業能力指標（潘慧玲等）：指標系統共分規劃、教學、管理、評鑑、專業發展等五層面、十二項度、三十五項能力指標；2.台北縣教學專業評鑑；3.發展性教學導系統（張德銳等）：評鑑規準共計有掌握教學目標、活用教學策略、增進有效溝通、營造學習環境、善用評量回饋等五領域、十四項教學行為、四十個行為指標。3.中小學教師評鑑工具（張新仁等）：共有精熟學科知識、清楚呈現教學內容、靈活運用

教學策略、掌握有效班級經營、擅用良好溝通技巧等五個領域、三十個指標。4.教師專業發展評鑑指標（曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡）：以中小學教師專業能力為核心，並採取「層面—指標—參考檢核重點」為架構，發展四個層面、十八個指標、七十三項參考檢核重點。

依據教育部（2004a）擬訂的「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法草案」中，評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等四大項，其規準由學校參照主管教育行政機關訂定之教師專業評鑑參考規準自行訂定之。高雄市政府教育局（2004）於2000年02月21日發函「高雄市中以下學校教師專業評鑑試行要點」，請各校自89學年度試行教師專業評鑑。在此教師專業評鑑實施計劃中，亦提出了評鑑內容得包括教育專業知能、學科專門知能、服務熱忱、人際互動、特殊表現等。

肆、教師專業發展評鑑的方式

張德銳（2004：174）指出，「專業發展導向教師評鑑」包含「初任教師方案」（Track I）中的「初任教師導入輔導方案」、「資深教師專業發展方案」（Track II）、以及「不適任教師處理方案」（Track III）中的「協助輔導方案」，質言之，形成性教師評鑑系統應包含由教學輔導教師對初任教師和不適任教師施予有效的協助、支持和輔導；而對於適任的資深教師應允許其依據成長需求和學校目標，訂定發展目標和成長計畫，然後在行政人員協助下，進行個人式或團隊式的專業成長活動。其採用的教師評鑑模式則是「臨床視導」（clinical supervision）模式、「目標設定」（goal setting）模式、以及「治療模式」（remedial model）（張德銳，2004：174）。

顏國樑（2004：269-272）指出，許多研究發現，剛開始推動教師評鑑，採取改進教師的工作表現，促進教師的專業發展的形成性的目的較適合（吳政達，2002；陳白玲，2003；陳怡君，2003；黃耀輝，2002；張德

銳，1997；傅木龍，1998；Harris & Hill,1982；Wragg,1987；Whyte,1986）。要評鑑一位教師的工作績效，有賴蒐集更多的資料與評鑑方式，才能真正呈現教師工作的狀況（Peterson; Wahlquist; Bone;& Chatterton, 2001），如果從促進教師專業發展的角度而言，衡量目前我國的情況，教師評鑑的方式或許可採取下列五種：教師自我評鑑、教師教學檔案、教師教學觀察、學生評鑑教師教學反應、小組評鑑。促進教師專業的發展有許多不同的方式，但建立全面性的教師評鑑，是一種促進教師專業發展的有效途徑（羅清水，1999）。

潘慧玲（2006）指出，教師專業發展評鑑方式包含「教師自我評鑑」由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以了解自我工作表現。「他評」則由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑、觀察實施曾兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師級蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。採教學觀察實施者，由校長或校長指定召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入評鑑推動小組所件之教師或學者專家。

教師專業發展評鑑目的之實現，則有賴於適切可行的評鑑方式，綜合專家學者提出許多教師評鑑的分式，約可依評鑑者身分與評鑑資料來源等二方面來區分。研究者擬就專家學者提出的教師評鑑方式中，歸納整理適合教師專業發展評鑑的方式，茲分述說明如下：

一、依評鑑者身分區分

（一）自我評鑑

教師自我評鑑（self-appraisal）係指由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學供作表現。教師自我評鑑是一種有效的教師評鑑方式，因為教師對於自身的教學具有最廣泛、最深刻的瞭解，並且透過內省和實際的教學經驗，教師能夠對自己的教學工作表現，進行有效的評估。

教師自我評鑑具有容易執行、自我瞭解與自我改進的優點；但其缺點

則是教師可能高估自己的工作表現，致使自我評鑑結果不夠客觀，或由於檢核表資料的蒐集、分析、詮釋及反省相當耗時繁瑣，造成教師額外負擔。因此，學校應妥善周延發展教師自我評鑑檢核表，並提高教師自我評鑑的意識和能力，使教師根據檢核表的內容，發揮其效益，落實自我評鑑，以提高教師專業素質（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a，2003b）。

（二）同儕評鑑

同儕評鑑（peer appraisal）係指兩個相同層級的人互相評鑑。這種評鑑方式，一般認為較輕鬆溫和，整個過程充滿愉快的氣氛且能增強彼此的滿足感。同儕對教師工作性質瞭若指掌，較能洞悉教師之專業表現，只要能適切的規劃、宣導及訓練，同儕評鑑將比其它方式的評鑑，更容易協助教師改進教學品質。評鑑者與被評鑑者之間，以專家身分進行評鑑，熟悉課程且具有專業經驗，較容易認同彼此的表現，對於受評者也較能有實際的回饋。

惟同儕評鑑亦有其限制，教師有可能會抗拒同儕的教室觀察；同儕的偏見導致評鑑的可信度令人質疑；容易遭受人情壓力導致評鑑流於形式；同儕欠缺評鑑知能專業訓練，導致無法真正觀察、診斷受評教師的缺失。因此，學校再進行同儕評鑑時，應落實教師專業發展評鑑形成性目的之宣導說明，並強化評鑑人員的專業能力訓練，方能使同儕評鑑真正落實，促使教師同儕進行專業對話，並發揮教學相長之效（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a，2003b）。

（三）小組評鑑

小組評鑑又稱為委員會評鑑，其委員會的成員大致是由學校行政人

員、教師代表或校外教育專業人士所組成。這是鑒於教師自我評鑑可能流於主觀以及單由行政人員評鑑與非教育人士評鑑所引發不夠專業的疑慮，所因應形成的教育專業人士評鑑小組，希望藉由學校行政人員、教師代表或校外教育專業人士的共同參與，讓教師評鑑的過程更公平、公正，並且以多元的觀點來呈現教師的工作表現。

然而衡量目前教育現況，學校往往在缺乏教育經費補助與縣市輔導團的人力資源不足的情況下，並無法邀請評鑑專家學者等校外教育專業人士，共同參與學校教師專業發展評鑑。因此，未來或許可藉由舉辦各項評鑑知能研習，強化學校教師的評鑑專業能力，在校內組成評鑑委員會，其成員可包括學校行政人員、教師、家長等多方代表，所組成的校內評鑑小組，來共同負擔起學校教師專業發展評鑑的工作，如此不僅能參酌多方意見，也較能客觀的提出評鑑結果與協助改進計畫（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a，2003b）。

二、依評鑑資料來源區分

（一）教師自我評鑑報告

教師自我報告，是一種有效的教學評鑑方式，因為只有教師本人對自己的教學實務具有最廣泛、最深刻的瞭解，並且透過內省和實際的教學經驗，教師能夠對自己的表現型式和行為作一個有效的評估。雖然教師自我評鑑具有自我瞭解、自我省思、自我改進的優點，但是僅有教師自我評鑑，很可能不是一種十分可靠的評鑑方式。尤其是那些不適任教師和缺乏安全感的教師，往往會高估自己的教學表現；而那些謙虛的教師則會低估自己的教學表現，因而造成了教師自我評鑑資料的不正確性（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a，2003b）。

標的過程中，評鑑人員也必須提供必要的支援。如此，評鑑人員自然能夠和教師共同建立起一個合作式、專業化的互動關係。

（二）教學觀察

在各種蒐集教學表現資料的方法當中，以教師教學觀察是最常用的方法，且為了提高教室觀察的有效性，亦需對觀察工具的設計、觀察者之訓練、觀察的時間、次數等，予以完整的規劃應。教學觀察通常採用兩種方式：一種是開放式，亦即觀察者記錄整個教師行為，避免予以詮釋或選擇，所以適用普通的文字來描述教師一連串的行為；另一種是封閉式，觀察者利用行為檢核表或評估量表來觀察教師行為，所以是著重特定行為的蒐集。另教師教學觀察的技術，以「臨床視導模式」所提供的五個實施階段最具參考價值，也最能夠協助教師改進教學和促進教師專業成長。這五個具有循環性的階段是觀察前會議、教學觀察、分析和策略、視導會議及會議後的分析（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a、2003b）。

教學觀察的優點是能夠蒐集到教師表現最直接真實的資料，而且抄寫後的觀察記錄可以長期保留和重複使用。至於缺點則在於教室觀察會干擾教師的教學，而且不易觀察到教師行為背後的社會、心理、政治、組織等因素。而且若教師行為是屬作秀性質的表演，則不易觀察到教師的日常表現。

（三）教學檔案

教師教學檔案是教師在個人教學生涯中，就自己的專業成長和教學知能表現，做有組織、有系統、目標導向的資料收集和記錄，所彙整成的檔案。教師在建立個人檔案時，凡是任何能夠顯示自己已獲得的專業知識、已熟練的教學技能、已澄清的教育價值、可認定的教育態度都可納入個人檔案。這些包括有教學設計、課程計畫、校外教學計畫、教具、補充教材、教學媒體、教室教學錄影、學生閱讀指南、問題單、工作單、平時測驗、

考試卷、教學日誌、個案討論報告、教育論文、學生表現檔案、學生晤談記錄、家長來信、專業組織會員證、專業成長計畫、特殊榮譽和證書等等（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a、2003b）。

由於在資料蒐集的過程中，教師全程參與，使評鑑的結果更為客觀可信。且此種教學專業表現記錄由於是教師自我選擇和自我收集，常能反應教師的個別性和自主權，比較接近教師個人真正的教學及較能對教師的整體表現作完整的描述。如果教師只將時間花在課程計畫、學生作品、錄影帶、照片等的蒐集與製作，那儘管這類的教學檔案內容多樣且豐厚，但卻並不一定代表教師具有專業知能，也可能無助於評鑑者對教師專業理念的瞭解，檔案成功的關鍵應在於選入檔案中各個項目的反省與思考，只有深思與內省才是檔案成功的關鍵。

（四）教師晤談

教師晤談是由評鑑者直接和教師面對面的溝通與交談。評鑑者與教師透過深入的晤談，可瞭解教師的教育理念、教學方法、管教輔導方式、獎懲措施等，即可對教師做初步之價值判斷。評鑑晤談的重心，應是討論教師工作表現、生涯抱負及建立未來行動目標。教師晤談要順利成功，評鑑者應注意傾聽的技巧、發問的技巧、摘要的技巧、回饋的技巧與評論的技巧等（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a、2003b）。

（五）問卷調查

填寫問卷可獲得家長和學生對於教學反饋的資訊，是一種非常經濟、省時、省力的教師評鑑資料蒐集方法。雖然問卷調查實施方便、快速、有效率，但問卷內容設計的適切性則關係評鑑結果是否可靠。因此，透過問卷調查法所蒐集到的資料，可能較為膚淺，若要深入瞭解教師表現的優劣

及其原因，尚須其他評鑑方法的配合（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a、2003b）。

（六）學生評鑑

學生教學反應報告是所有評鑑方式中，最引人爭議的。贊成者以為學生最接近教師，教師教學好壞，感受最深刻的是學生。反對者以為學生評鑑教師，有損師道尊嚴，更何況學生年紀輕、經驗淺，恐怕沒有能力區分教師教學的優劣。因此，學生評鑑教師教學反應，最好結合其他的評鑑方式與評鑑資料，才能顯示出其真實的意義（吳政達，2001；吳清山、張素偵，2002；高曉婷，2005；許明峰，2005；教育部，2006a；陳世佳，2004；陳雪琴，2004；傅木龍，1998；黃德祥、薛秀宜，2004；歐陽教、張德銳，1993；顏國樑，2003a、2003b）。

第二節 教師專業發展評鑑之實施現況與困境

本節茲就國內、外教師專業發展評鑑實施現況以及遭遇困境分述如下：

壹、國內教師專業發展評鑑之實施現況

茲就國內教師專業發展評鑑實施現況分述如下：

一、高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑

高雄市政府教育局2000年第三次局務會議通過「高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」，並從89學年度起全市高級中等以下學校全面實施（高雄市政府教育局，2000）。

其主要之目的為提升高雄市高級中等以下學校教師教學品質，透過診斷、輔導方式提供教師自我反省教學的機會，促進教師專業發展，維護學

生學習權益。

為激勵教師成長，發展學校特色，各校應配合校務發展計畫暨辦學目標，訂定教師專業評鑑計畫，經校務會議通過後，報請教育局核備，所訂評鑑計畫應包括評鑑內容、評鑑小組成員及比率、評鑑方式、評鑑實施時程等。評鑑的內容採取彈性的措施，由各校自行決定評鑑的內容，得包括教育專業知能、學科專門知能、服務熱忱、人際互動、特殊表現等。實施評鑑時兼重過程與結果，可採檔案評量、觀察教學行為、訪談教師同儕及家長意見等多樣途徑辦理。

評鑑的方式包括自我評鑑及校內評鑑，必要時報請教育局複評。自我評鑑係由教師根據學校的自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。校內評鑑係由各校組成評鑑小組定期或不定期進行評鑑。評鑑小組由校長擔任召集人，成員包括教師代表及家長代表，教師代表應包含兼行政之教師。每位教師每年自我評鑑一次、每年以接受一次校內評鑑為原則。

校內評鑑結果以文字評述為原則。評鑑結果未達一定標準者，應於一個月內提出改進計畫，由學校提供必要協助，並接受小組評鑑；若改進無效，得由學校報請教育局組成評鑑小組進行複評及輔導。教師專業評鑑成績優良者，應予適當獎勵；評鑑成績不良且改進無效者，其評鑑結果得提送教師評審委員會，作為教學不利具體事實之參考。

二、臺北市中小學教學輔導教師設置試辦方案

臺北市政府教育局為了改進教師教學，提昇學校教育品質，自民國88年便著手規劃「教學輔導系統」，並委託臺北市立師範學院國民教育研究所於民國89年完成規劃研究報告，並擬定試辦要點草案。臺北市政府教育局依據試辦要點草案，於90學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，進行第一年試辦工作。91年6月教育局核准通過十所中小學為91學年度試辦學校。92學年度核定二十五所學校為試辦學校，93學年度核定三十五所

學校為試辦學校，94學年度復核定四十二所學校擴大試辦（高紅瑛、張德銳、丁一顧，2007）。

依據91年3月20日臺北市政府教育局第九一一次局務會議討論通過的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」，教學輔導教師係指能提供同事在教學方面有系統、有計畫及有效能的協助、支持、與輔導之教師（吳紹歆，2004）。

許月玫（2002）指出教學輔導教師制度的設立具有多重目標，主要藉由同儕間的相互學習以改善教學效率，使教師的寶貴經驗得以傳承。除了協助初任與一般有需要協助的教師之外，亦提供資深的績優教師專業成長的機會，此外亦可促進教師專業成長與專業互動，並藉以改善教師文化，促進學校本位管理與發展。

賴廷生（2001）根據其研究指出「臺北市教學輔導教師制度」實施具有以下成效：

1. 強化教師教學能力，發展教學專業。
2. 透過教師同儕專業對話，增進同事情誼。
3. 提昇教學品質及教學成就感，以激勵工作士氣。
4. 可作為教師一種持續進修的工具。
5. 對教學者與觀察者為互利雙贏的局面。

張德銳（2004）認為在專業發展導向教師評鑑系統中，一個最主要的機制係「教學導師方案」的設置，亦即透過受過教學輔導訓練的資深優良教師（教學輔導教師，簡稱教學導師），可以協助受評鑑教師了解教學之優劣得失及其原因，另外在教學診斷後引導受評鑑教師採取適宜的成長策略，協助改進教學。

高紅瑛等（2007）根據其研究結果發現，臺北市國民小學實施「教學輔導教師制度」所發揮的功能獲得相當高程度的肯度，認為在獲得所有受試者的肯定之後，若能全面推廣，既可協助初任與新進教師解決教學、班級經營、親師溝通及輔導學生上的問題，又能達到促進教師進行教學省

思，協助教師持續專業成長，進而建立學校同儕互動文化等目的。

三、臺北縣試辦形成性導向之教學專業評鑑計畫

臺北縣於2005年推動「教學精進、專業昇華」方案—以試辦學校「形成性導向」之教學專業評鑑工作試辦計畫。

1. 試辦目的

- (1)發展與評估本縣推動教學專業評鑑之可行模式。
- (2)引導教師熟悉教學專業知能，提昇教學專業之素養。
- (3)透過教學反省與改進之結果，務實調整教師進修資源。
- (4)培養教師接受同儕學習，發展草根式教學輔導系統。

2. 試辦原則

- (1)漸進性：志願參與、漸進累增至輔導學校實施辦理。
- (2)自勵性：鼓勵教學者自我提昇與挑戰。
- (3)專業性：重視評鑑結果對教學專業成長之意義與發展。
- (4)無償性：以協助教師為基點，重視形成性導向之結果運用，與個人績效考核脫鉤。

3. 實施結果

93 學年度參與試辦之國小共有10 所，94 學年度此10 所學校持續試辦，因教育部推動95 學年度開始試辦教師專業發展評鑑，所以臺北縣「教學精進、專業昇華」方案—以試辦學校「形成性導向」之教學專業評鑑工作試辦計畫，於95 學年度配合教育部之政策推動，改採教育部版之試辦計畫。

4. 試辦之特色及效益

- (1)採形成性評鑑，以促進教師專業成長為導向。
- (2)評鑑方式採自我評鑑及校內評鑑為主。
- (3)評鑑時程採每年自評一至二次，校內評鑑則二至三年一次。
- (4)鼓勵教師參加相關評鑑研習課程，提昇教師評鑑之知能與素養。
- (5)評鑑結果未達評鑑小組認定之一定標準者，受評者於接獲通知一個

月內應提出改進計畫，並由學校教師教學專業評鑑小組進行教學輔導事宜。

5. 成為教育部試辦教師專業發展評鑑之主要參考模式之一，建立中小教師教學評鑑的運作制度。

四、教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫

中小學教師專業發展評鑑的議題研擬多時，終於在2005年10月25日通過「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，2006年起據以鼓勵中小學參與試辦，它是一種以評鑑為手段，以教師專業發展為目的之形成性教師評鑑（教育部，2007）。以下茲就教育部補助試辦教師專業發展評鑑之現況分析如下：

（一）法源依據

教育部（2007）指出目前立法院一讀通過「教師法」部分條文修正草案第23條之1：「為提升教師專業成長及達成教學與輔導之成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑。前項評鑑之類別、內容、標準、方式程序及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之」。在「教師法」部分條文修正草案尚未通過前，現階段暫依下列規定辦理：（一）教育基本法第9條、第10條、第13條。（二）92年9月13日、14日教育部全國教育發展會議結論與建議事項。

（二）核心議題

評鑑的本質不在於「證明」與「比較」，而是在於「了解」、「詮釋」與「提升」；評鑑在幫助教師專業成長的整體架構中，扮演一個讓教師可以了解自己教學之優劣得失及原因，並且從不斷的自我了解與省視中獲得成長契機的回饋機制。整合試辦前各次會議的討論焦點及對評鑑的基本想法，目前教師評鑑的核心議題為（引自教育部，2007）：

（一）以教師專業發展為主軸

- (二) 引領學校行政走向教學領導以及學校本位視導與評鑑
- (三) 結合自我省思、同儕專業互動、研習及行動研究以建立教師專業成長支持系統

(三) 評鑑目的

依教育部(2008a)「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」第二點「目的」明訂：為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果，特訂定本計畫。可見教師專業發展評鑑是一種以增進教師專業發展為目的之教師評鑑，而不是以教師績效考核為目的之教師評鑑；換言之，試辦教師專業發展評鑑與「教師績效考核、不適任教師處理機制」脫勾處理，更和「教師分級制度」無關。

(四) 基本精神

本次教師專業發展評鑑的主要精神為(教育部，2007)：

1. 以教師專業發展為主軸
2. 鼓勵學校申請試辦，教師自願參加
3. 引領學校行政走向教學領導以及學校本位視導與評鑑
4. 鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動為成長手段
5. 以教學和班級經營為主要成長內涵
6. 期待學生的學習表現和成效能獲得有效提升

(五) 試辦原則

於自願原則下，鼓勵學校向縣市教育局申請試辦，試辦學校之教師亦依自願方式辦理試辦，計畫期程二至三年，試辦學校逐年提出申請，教育行政單位逐年審查。學校實施前，應就評鑑目的、評鑑內容、評鑑規準及實施方式，為適當宣導和研討每年檢討評估可行性，決定是否繼續辦理(教育部，2008a)。

(六) 辦理單位

1. 教育部辦理事宜（教育部，2008a）

教育部成立試辦中小學教師專業發展評鑑推動小組，統籌辦理學教師專業發展評鑑試辦計畫複審事宜。

(1) 中部辦公室：負責規劃及辦理全國高級中等學校教師專業發展評鑑試辦計畫複審事宜。

(2) 國教司：負責規劃辦理直轄市、縣(市)政府國民中、小學及國立大專校院附設實驗國民小學教師專業發展評鑑試辦計畫複審事宜。

2. 直轄市、縣（市）政府辦理事宜（教育部，2008a）

直轄市教育局及縣市政府設置「教師專業發展評鑑推動委員會」，辦理教師專業發展評鑑試辦計畫初審事宜。並且訂定教師專業發展評鑑參考規準、審議學校教師專業發展評鑑計畫、辦理輔導考評實施成效、建立專業成長輔導機制並規劃相關工作（含教學輔導教師之資格、遴選、權利義務、輔導方式等規定）。

3. 各高級中等以下學校（以下簡稱學校）試辦學校辦理事宜（教育部，2008a）

(1) 應成立學校教師專業發展評鑑推動小組（以下簡稱評鑑推動小組），負責推動教師專業發展評鑑工作。

(2) 評鑑推動小組之成員應包括校長、承辦主任、教師會代表（未成立教師會者為教師代表）、家長會代表，其人數及選出方式由校務會議決定，列入學校申請試辦計畫，並由校長擔任召集人，承辦主任為執行秘書。

(3) 評鑑推動小組於推動教師評鑑工作時，應重視教師之參與。

(4) 「學校評鑑推動小組」職掌包括：A.審核學校擬定的評鑑規準及各項表格。B.審核學校研擬的試辦計畫。C.安排校內評鑑時之評鑑教師人選。D.審核受評教師的評鑑結果，並書面通知受評教師。E.安排適當人員與經認定未達規準之教師共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。F.安排

教學輔導教師進行輔導工作。

- (5) 「學校教師專業發展評鑑計畫」內容應包括：評鑑目的、評鑑內容、評鑑規準、評鑑方式、學校教師專業發展評鑑推動小組的組成比例及產生方式、評鑑實施時程、評鑑結果之應用及經費需求等，經校務會議通過後，報請主管教育行政機關申請試辦。

(七) 評鑑內容

依本試辦計畫第五點第三款規定：「教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照選用本部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準，自行訂定之。」。可見教師專業發展評鑑可以包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等四個領域。學校在推動教師專業發展評鑑工作時，可配合學校發展工作的重點，彈性選擇任一或數各領域進行評鑑（教育部，2008a）。

(八) 評鑑方式

依本試辦計畫第五點第四款規定，教師專業發展評鑑方式分為下列二種（教育部，2008a）：

1. 教師自我評鑑：由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。
2. 校內評鑑（他評）：(1)由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。(2)評鑑實施應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。(3)採教學觀察實施者，由校長或校長指定人員召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入評鑑推動小組所推薦之教師或學者專家。」。

(九) 辦理現況

根據教師專業發展評鑑網（2009）的資料顯示，95學年度全國試辦學

校只有166所（國小：126所，國中：24所，高中職及特殊學校：16所）；96學年度全國試辦學校有245所（國小：167所，國中：46所，高中職及特殊學校：29所）；97學年度全國試辦學校增加到299所（國小：178所，國中：67所，高中職及特殊學校：54所）；其中臺北市95學年度試辦學校甚至國小只有12所，國中有2所，高中職及特殊學校0所。臺北市為全國首善之都，試辦三年來從95學年度的14所，增加到96、97學年度的49所及73所，比率上雖有提升，但實際上參與試辦學校數仍不到全市總校數的二成。相關研究也指出我國推動教師專業評鑑的實施過程仍有部分的問題，才導致參與者裹足不前。然而，到了近二年的辦理（含試辦）比例則有逆轉跡象，98及99學年度全國試辦學校增加到611所及790所，臺北市則增加為118所及130所，增加幅度是前三年之總和。相關研究指出，我國推動教師專業評鑑的實施過程仍有部分的問題，導致參與者裹足不前，如：教師質疑教師專業評鑑的功能與結果的運用、自評與同儕評鑑指標參照規準之客觀性與專業性被質疑等（教育部，2007）。

表2-1 全國暨臺北市參與試辦教師專業發展評鑑學校數一覽表

學年度	全國參與試辦學校		臺北市參與試辦學校	
	總數	各級學校	總數	各級學校
95	166	國小：126 國中：24 高中職及特殊學校：16	14	國小：12 國中：2 高中職及特殊學校：0
96	245	國小：167 國中：46 高中職及特殊學校：29	49	國小：28 國中：18 高中職及特殊學校：3
97	299	國小：178 國中：67 高中職及特殊學校：54	73	國小：33 國中：28 高中職及特殊學校：12
98	611	國小：351 國中：116 高中職及特殊學校：144	118	國小：52 國中：41 高中職及特殊學校：25

表2-1 全國暨臺北市參與試辦教師專業發展評鑑學校數一覽（續）

99	790	國小：455 國中：129 高中職及特殊學校：206	130	國小：54 國中：43 高中職及特殊學校：3
----	-----	----------------------------------	-----	------------------------------

資料來源：整理自教育部（2010）。

貳、國外教師專業發展評鑑之實施現況

茲就國外教師專業發展評鑑實施現況分述如下：

一、英國教師專業發展評鑑之機制

英國中小學教師評鑑主要分為兩種評鑑類型：一是發展取向的專業評鑑，另一是表現取向的績效評鑑。發展取向的專業評鑑，也就是形成性評鑑，主要目的在於幫助教師的教學改進及專業成長，並且發現教師教學之優劣得失和原因所在，協助教師改善教學、提高學生學習效果，以促進教師的專業成長。而表現取向的績效評鑑，也就是總結性目的，主要目的在於獎懲之用，作為教師聘任、升遷甚或解職之參考，近年來更是作為決定教師薪資的依據（李奉儒，2006）。

2001年英國規範教師專業發展評鑑的目標（DfEE,2001）包含：檢視教師的表現，辨明他的成就和未來進一步發展的面向。其次，評鑑教師對其所設定的目標之達成程度。最後，辨明任何訓練與發展的需求，以及達成這些需求的方式。

在評鑑的規準上，英國目前的教師評鑑可以分為新任合格教師的導入評鑑與現職教師的年度評鑑。首先，每位新任合格教師在導入階段結束時都應符合全國性的標準，包含：教學計畫與班級經營，隨時監督、評量、記錄報告與績效，以及其他的專業需求等。

另一方面英國政府在現職教師的任用契約中加入教師要更新教學技巧的責任，且作為年度教師評鑑歷程的一部份，使教師生涯和專業發展能夠正式化和系統化。教育與技能部將現職教師必須具備的能力分成主要的五

類 (DeES,2003:17-18)：(1)知識和理解；(2)教學和評量；(3)學生進步的程度；(4)廣義的專業效能；(5)專業特質。此外，就一位班級教師所必須具備的能力來評定教師的「升級評鑑」，教育與技能部也規定八項評量標準。

英國對於新任教師與現職教師的評鑑規準，依據其評鑑目的、教學要求、後續發展需求的不同，而分別加以規定以符合不同階段教師的教學和需求，這項作法值得我國在規劃階段就要加以列入，以確實做好運用評鑑來協助教師提升教學效能，引導教師專業發展等目的 (李奉儒，2006)。

在教師專業發展評鑑的方式上，英國現行教師評鑑方式依教師生涯階段之不同，共分成四種不同的評鑑系統 (丁一顧、張德銳，2004)：

(1)初任合格教師導入輔導評鑑系統：初任合格教師導入輔導評鑑，乃是為確保服務第一年教師的教學品質，並提高其教學專業能力，所進行的一種評鑑機制，易言之，此評鑑系統包括支持、評鑑與督導三大目的。

(2)教師升級評鑑系統：教師升級評鑑系統乃針對教師表現所進行的升級評鑑過程，是一種屬於自願性的評鑑制度，其目的主要是鼓勵與獎酬具良好教學表現的教師，並促使其可以提早昇級，薪水先跳到所屬級數的最高級。

(3)進階教師評鑑系統：此系統的主要目的，在於鼓勵優良班級教師，但又不想擔任行政職務的人有升遷機會，亦即是一種鼓勵教師成為優秀人員的捷徑措施 (Fast Track Initiative)。

(4)督察體制教師評鑑系統：英國督察體制教師評鑑系統實施的目的，主要在透過督學每四年定期校務訪視中，一併實施教師教學觀察與評鑑，以瞭解中小學校在教學與行政的效能，進而提昇學校教育水準與學生學習成就的效果。也就是說，英國教師評鑑主要目的除了提供優良教師獎勵，同時也對不適任教師提出警告、限期改善、甚至解聘。

二、美國教師專業發展評鑑之機制

美國教師專業發展評鑑大略可分為三個系統，第一個系統係適合評鑑初任教師的「初任教師方案」，其對象為初任四年內的教師，以及不曾在該州服務過的新到任教師；第二個系統係適合評鑑資深教師的「專業發展方案」，而第三個系統係適合處理不適任教師的「教師協助方案」，其立論基礎是：初任教師、資深教師以及不適任教師，各具有不同的需求，因此其評鑑目的、規準、方式及時間均須有所區別，才能真正達到公平公正的原則（張德銳，2004）。

「初任教師方案」主要是對初任教師一方面提供協助，另一方面實施考核，以確保初任教師的教學成長與績效責任。在協助方面主要是由歐美先進國家行之有年的「教學輔導教師」（mentor teachers），簡稱教學導師，來提供的，而在考核方面主要是由行政人員來做的。「資深教師專業發展方案」主要是容許適任的資深教師以2人以上之團隊或個人的方式，依據其成長需求以及學校的革新目標，訂定合作式或個別化專業成長計畫，然後經由教師同儕輔導以及行政人員的協助，不斷的往更專業的方向進展（張德銳，2004）。

在教師評鑑規準上，部份州或學區對此三種評鑑方案，乃是採用或修正 Danielson 和 McGreal（2000）所發展出的教學專業發展規準，分別是計畫與準備、班級環境、教學、專業責任等四個領域有效教學的規準。至於評鑑時所使用的評鑑規準範圍，前兩個方案乃是以全部規準進行評鑑，而「教師協助方案」則可能以較需協助的規準為評鑑的標準。

在評鑑的歷程上，「初任教師方案」乃是以班級教學觀察與回饋、檔案的檢視、專業實務的討論、教學輔導教師的支持為獲得評鑑資料的方式；「專業發展方案」採取的評鑑方式則是採取專業發展計畫，其過程包括：(1)持續地就教師表現進行非正式的討論；(2)由教師團隊或個別教師，發展專業成長計畫；(3)對教師團隊或個別教師提供回饋。而在「教師協助方案」上，則是針對教學上特別需要協助改進的部份，進行觀察與回饋（張

德銳，2004)。此外，「專業發展方案」的實施，大約是以四年為一個循環期，在前三年，教師主要在於進行「專業成長計畫」的各項活動，以提升教師的專業，是屬於形成性教師評鑑，而第四年開始，則進行為期一年的總結性評鑑，如果通過評鑑的標準，則重複四年一期的「專業發展方案」的評鑑，而如果不符評鑑標準的話，則應實施「教師協助方案」的改進計畫，然而，如果在此階段尚無法達成改善，則將採取不續聘或是解聘之手段。

綜而言之，美國評鑑系統的特色在於結合各方意見以充分參與教師評鑑系統的決定，包括教育行政人員、學校行政人員、級任與科任教師、教師會代表、教師評鑑學者專家以及家長會代表等相關人員，來籌組教師評鑑系統規劃委員會，其中尤以多數教師的參與對於教師評鑑系統的實施助益最大。

三、法國教師專業發展評鑑之機制

法國教師評鑑的實施已有二百年歷史，雖然隨時代之不同而有改革，但其評鑑已有穩定之基礎（陳明和，2006）。在評鑑的目的上，法國實施教師評鑑的主要項目，通常集中在教師的教學活動，以評鑑教師教學績效為取向，其評鑑目的以總結性評鑑為主。

在評鑑的規準上，學校教師評鑑之標準方面，根據教師評鑑制度規範，共有二個標準：(1)課堂上授課表達，與掌握教學及管理督導學生的能力；(2)評鑑者與被評鑑者深入面談，面談對象包括教師個人及教學團隊，以檢驗團隊的教學計畫（陳明和，2006）。

法國國小教師每三年評鑑一次，若為新進教師則由第二學年開始實施。在評鑑的程序與方法上，包括：(1)在個別評鑑前做課堂觀察；(2)預先告知評對象及目的；(3)事先訪談受評教師及其教學團隊的方式；(4)深入觀察分析教學活動；(5)評鑑後提出報告，受評者可對疑義有權提出辦解；(6)評鑑結果之成績再參考全國各學區之標準，於次學期通知受評鑑教師；(7)

評鑑欠佳教師，將被要求再次接受評鑑；(8)教師若拒絕接受評鑑，將不給予評鑑成績（陳明和，2006）。

在評鑑結果的運用上，評鑑結果欠佳者對其實質收入無重大影響，但評鑑結果欠佳之教師，將優先列入觀察輔導對象，並且有可能被要求繼續進修訓練；而通過評鑑者可增進教師個人之教學聲譽、能力及晉級（陳明和，2006）。

綜合上述法國公立國小教師評鑑制度，茲將其特色分述如下：

1. 以總結性評鑑為主。
2. 評鑑的週期以三年為主，亦會依據個別教師年資情形而不同。
3. 重視個人與教學團隊的互動。
4. 給予評鑑結果欠佳之教師申訴的機會。
5. 依據評鑑結果，規劃教師輔導進修機制。

四、澳洲教師專業發展評鑑之機制

澳洲維多利亞省自1995年正式實施教師評鑑，至今在提昇教師專業知能與促進教學成效方面已有有顯著的成效（湯誌龍，2001）。茲就其評鑑目的、實施方式、評鑑的規準及配套措施等方面做進一步探討，以作為我國規劃與改進教師專業發展評鑑之參考。

在評鑑的目的上，主要在管理教師的教學活動及教師個人行為表現，協助提昇教師專業能力，目的在使學生獲得較高的學習成就。

在評鑑的規準上，主要有分為五種：(1)教學內容；(2)教學活動；(3)學生學習評量與成績報告；(4)與學校社區的互動；(5)專業要求。

在評鑑的方法與程序上，從評鑑計畫開始，便要提出年度計畫書面報告，並且依據學校規模分組檢討年度計畫。再依據計畫進行教學以及教學準備，到了期中，教師也要依據自己的年度計畫提中檢核，並且依據年度計畫進行教學準備。同時依據個別需求採取觀摩、觀察、檢視等方式進行同儕考核工作，最後依進行年度總檢討，對於未通過教師進行複核工作，

並且重新擬定新的教學計畫，進行下一年度的考核。

在評鑑結果的運用上，教師依據評鑑結果晉升職級，而校長也有權依評鑑結果核予績效獎金，對於表現不良的教師延緩升級，並安排進修機會。

綜合上述澳洲公立國小教師教師評鑑制度，茲將其特色分述如下：

1. 以總結性目的為主。
2. 有完整的實施時程，教師每年接受評鑑。
3. 與教師分級制度結合。
4. 評鑑方式以同儕評鑑為主。
5. 對表現欠佳之教師規劃進修課程。
6. 校長擁有較高的職權，可依教師績效發放績效獎金。

參、國內教師專業發展評鑑之困境

教師專業發展評鑑自95學年度試辦以來，在實際教育場域可以發現仍存在一些問題，茲就國內教師專業發展評鑑之困境分述如下：

（一）評鑑缺乏法源依據

目前試辦教師專業發展評鑑的法源有二，其一為教育基本法第9條、第10條、第13條，其二為92年9月13日、14日教育部全國教育發展會議結論與建議事項。然而教師法草案目前僅止於通過立法院一讀，諸多學者及基層教師皆質疑辦理時缺乏法理依據。

孫蓉華（2005）指出，雖然教師專業發展評鑑有其特色與優點，不過仍有待討論與探究之處，諸如，缺乏完整評鑑標準、程序、合格的教師評鑑人才，以及缺乏法源依據。而諸多學者（黃政傑，2004；張德銳，2005；丁一顧，2006）的研究亦建議教師評鑑應建立相關法規以維運作之依循。

各縣市教師會與一般基層教師的反對意見中，幾乎都是質疑此次的試辦計畫並無真正法源依據（李雅菁，2004；孫蓉華，2005；丁一顧，2006）。

由此不難理解教師們的質疑，因為大家認為教師法修訂雖將教師評鑑列入條文中，但畢竟教師法草案目前僅是通過立法院一讀；另詳閱教育基本法第9條、第10條、第13條之內文，亦發現其僅是針對教育部具有評鑑之職權加以說明（饒安邦，2005；丁一顧，2006），與一般教師所認知的教師評鑑法源有所落差。

（二）評鑑缺乏統一規準

張德銳（2004）認為具體可行的教師評鑑規準式教師評鑑實施成功與否的關鍵之一，據此檢視試辦計畫爭議的地方尚有：評鑑沒有具體規定的內容與規準，以作為評鑑進行之參考（李雅菁，2004；孫蓉華，2005；丁一顧，2006）。雖然試辦計畫第五條辦理方式之第三款：「教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照選用本部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準，自行訂定之。」但從教育部所公布之參考規準，以及國內學者所研發的教學規準與指標來看，可謂已達多如牛毛之境，但卻給人有一人一把號，各吹各的調的感覺，其間之共識，有待整合（丁一顧，2006）。

（三）評鑑增加教師負擔

其實大多數基層教師認為提升教師專業是必要的，也是勢在必行的教改工作，但是教師對教育部宣稱可提高專業成長之教師專業發展評鑑試辦計畫，卻還有質疑與擔心。究其原因，或許就如同大多數教師所擔憂的，從開放教育、小班教學、九年一貫綱要等改革，每經歷一次改革，新的工作量就再增加一些，而舊的負擔，卻從來沒減少過，因此對於教師專業發展評鑑的實施，當然就會秉持對其他教育改革一樣，心存排斥與不安（李雅菁，2004；孫蓉華，2005；丁一顧，2006）。

4. 評鑑難以完全反應教師專業發展

教師為評鑑的主體，從短期而言，教育主管機關鼓勵學校進行教師評鑑試辦方案，鼓勵教師參與教師專業評鑑制度，但就長期而言，教師評鑑制度在於增進學校本位經營管理的能力，並促進擁有自我評鑑的基本能力。然教師專業發展評鑑的推行及評鑑指標的訂定目前係由外部專家與機構來主導，是否能夠真實反應教師專業發展仍有疑問（蕭英勵，2008）。

5. 評鑑結果不被行政人員或教師承認

依據實施計畫第二點「目的」明白揭示，教師專業發展評鑑是一種以增進教師專業發展為目的之教師評鑑，而不是以教師績效考核為目的之教師評鑑。然而當評鑑結果不能影響行政決策與教師自我教學革新時，評鑑的信度與效度受到質疑，評鑑結果也只是「僅供參考」地歸檔存放，顯然有違改進教師教學的初衷（蕭英勵，2008）。

小結

教育部自95學年度開始試辦中小學教師專業發展評鑑，目前已進入第五年，為協助教師專業成長，提升教師專業知能，以增進學生學習成效。然而，我國推動教師專業評鑑的實施過程仍有部分的問題，導致參與者裹足不前，如：教師質疑教師專業評鑑的功能與結果的運用、自評與同儕評鑑指標參照規準之客觀性與專業性被質疑等，故藉由本節對國外辦理經驗之探討，例如：做為形成性評鑑，與教師成績考核、不適任教師處理機制及研擬中之教師進階制度分開處理等，在符合國情的前提下，期作為國內教師專業發展評鑑相關措施建構之參考。

第三節 組織變革策略之內涵與相關研究

由於教師專業發展評鑑對學校帶來的是一種的組織變革，而直接探討教師專業發展評鑑因應策略之文獻尚屬少數，因此本節研究者欲從組織變革之內涵、學校組織變革、學校組織變革策略以及其相關研究四方面來探討，以期歸納出學校因應教師專業發展評鑑相關策略。茲分述如下：

壹、組織變革之內涵

關於組織變革之內涵，研究者欲從組織變革之意義、組織變革之影響因素、組織變革之抗拒因素以及組織變革策略進行探究，茲分述如下：

一、組織變革之意義

關於組織變革(organizational change)之意義，學者專家論述頗多，茲就中外學者對組織變革下的定義分述之：

Dessler (1980) 認為組織變革是為增進組織效能而改變組織的結構、技術或人員的歷程。

Owens 與 Steinhoff (1989) 將組織變革視為改變組織的任務、結構、技術和參與者等方面，計畫、系統與控制的努力，以更有效的達成目標。

Hillrigel 與 Slocum (1994) 認為，組織變革含有兩項相互關聯的目標，一為使組織能適應外在環境的變遷；另一為改變組織成員的行為。

Robbins (2001) 認為組織變革乃組織因應環境改變，而改變組織之現況，以增進組織對環境變動的適應力及改變員工行為的過程，進而以求取組織之生存。

Owens (2001) 視學校組織變革為學校組織為因應社會上來自經濟、科技及社會價值觀的轉變，而進行組織變革及調整以維持其穩定性。

吳定 (1984) 認為組織變革乃指組織受外在環境的衝擊，並配合內在環境的需要，而調整其內部的若干狀況，以維持本身的均衡，進而達到組

織生存與發展目的的調整過程。

張慶勳（1996）認為組織變革係指組織受其內外在因素影響後，在有計畫性或非計畫性之下，從事組織個人、團體或組織相關層面的改變，進而到組織生存與發展之目的調整過程。

杜歧旺（2001）指出組織變革乃組織由於內、外環境的變遷與壓力，組織必須針對個人、團體與組織層面，在計畫性或非計畫性的情形下，採取相關變革策略以轉變組織內部的狀態、情境或層次，以達組織永續生存與發展目標的歷程。

謝文全（2003）主張組織變革乃組織為適應內外環境之變遷，對組成元素進行調整，以提升自我發展能力；透過發揮潛能、維持組織的平衡，進而達到組織的持續生存與進步發展的過程。

蔡進雄（2007）將學校組織變革定義為：學校組織為因應內部及外部環境的改變，所進行的各種新的措施，其目的在提升教育品質與學校效能。

楊振昇（2006）認為組織變革係指當組織遭受內、外在因素的衝擊時，為配合環境需要，乃針對相關的人、事、物等因素，進行必要的調整，期能持續維持組織的平衡，促進組織的進步。

另有部分學者主張組織變革係屬中性名詞，並不必然引含好或壞的意義。例如：Daft提出，組織變革泛指在學校組織中新理念之採行（引自黃乃熒，2007）；張明輝（1999）指出，變革乃是使學校事務的內容與實施方式的改變，並不一定變好或變壞。

綜合上面學者對組織變革的定義，本研究將組織變革定義為：「組織受內、外在環境因素影響，組織為求生存與發展，透過組織結構、流程、文化、成員等方面之調整與轉化，使組織能夠自我發展以因應外在環境之變遷」。

據此，學校組織變革的定義為：「學校組織受到內、外在環境因素影響，為因應外在環境改變或是進行自我更新，採取有計畫性或非計畫性行動，以調節其內部組織結構、技術、文化、和成員行為的歷程，最終目的

在提升教育品質與學校效能，促進教師教學與學生學習」。

二、組織變革之影響因素

茲就相關學者提出有關組織變革影響因素之研究，分述如下：

(一) Fullan 之研究

Fullan (1999) 指出組織變革通常來自於兩種力量，強迫及自願，前者係受到外在因素，例如：突然發生的事件或有計畫的改變所引起；後者係組織內的成員對現存情境感到不滿意、不能忍受時自動發起的改變。

(二) Steer 與 Black 之研究

Steer 與 Black (1994) 認為變革來自組織內、外部的力量：

1. 外部因素

- (1)經濟與市場導向的改變。
- (2)科技的發展。
- (3)法律與政治的改變。
- (4)資源獲取的改變。

2. 內部因素

- (1)組織成員目標的改變。
- (2)工作科技的改變。
- (3)組織目標的改變。
- (4)組織結構的改變。
- (5)組織氣氛的改變。

(三) Nelson 與 Quick 之研究

Nelson 與 Quick (1997) 認為組織變革的因素可分為：

1. 外部因素

- (1)全球化的趨勢。

(2) 勞動人口性質的改變。

(3) 科技的發展。

2. 內部因素

(1) 組織效能的降低。

(2) 成員期待的改變。

(3) 工作氣氛的改變。

(四) Robbins 之研究

Robbins (1992) 提出組織變革的六個因素：

1. 勞動人口性質的改變。

2. 科技的發展。

3. 經濟衝擊。

4. 社會趨勢。

5. 全球政治的新生態。

6. 競爭性質的改變。

(五) Senge 之研究

Senge 對於變革的探討較由外在變動，並於 2001 年指出變革係由外在變動引發內在改變，如科技、市場結構或社會、政治環境變遷，所引發的內在改變（引自林梅琴，2007）。

(六) Paton 與 McCalman 之研究

Paton 與 McCalman 於 2000 年指出牽引組織變革的因素極多，最顯著的因素是由外在環境所引發的行動，而內在變革則是回應外在環境變化所產生。更提出改變組織另一個因素是組織自動察覺未來可預見的問題，而引發自主的變革（引自林梅琴，2007）。

(七) Laughlin 之研究

Laughlin 於 1991 年提出組織變革四大要素認為組織變革係由環境衝

擊開始，引起其他相關連因素的危機或改變，組織變革的四大要素包含(引自曾錦泉，2003)：

1. 內部條件：
 - (1) 組織剩餘資源。
 - (2) 變革準備度。
 - (3) 系統連結度。
 - (4) 領導者的權力與領導能力。
2. 外部條件：
 - (1) 組織領域的有利度。
 - (2) 組織領域的配合度。
3. 催化因素：
 - (1) 組織成長縮減。
 - (2) 利益關係人壓力。
 - (3) 實質或意識的危機。
4. 觸動事件：
 - (1) 環境災難。
 - (2) 環境機會。
 - (3) 管理危機。
 - (4) 外部革命。

(八) 吳清山之研究

吳清山(2003)指出學校變革的原因如下：

1. 外在原因

包括政治的改變、政權的更迭、經濟的改變、科技的改變、教育法令的改變、教育市場的改變及教育資源的有限等。

2. 內部原因

包括學校人員結構、教學方法、教學題材、行政結構、學校氣氛及學校目標的改變。

(九) 吳耀堂之研究

吳耀堂(2001)指出學校組織變革之因素有：

1. 外部壓力

包括政治民主化、經濟自由化、社會變遷化、文化多元化、政策開放化、教育全民化、參與多樣化、典範轉移化、科技創新化。

2. 內部需求

包括校長辦學理念、教師專業成長、學生特殊需求、建構學校特色。

(十) 張明輝之研究

張明輝(無日期)歸納學校組織變革的內外因素如下：

1. 外部環境因素

包括政治、經濟、文化、社會發展趨勢、教育改革、教育法案、學校外在壓力、教育事件及新興理論與技術等。

2. 內部環境因素

包括學校內部壓力、學校領導者的領導風格、學校組織文化、學校組織特性及學校組織成員等因素。

(十一) 陳清泉之研究

陳清泉(2001)指出學校組織變革因素如下：

1. 學校組織外部因素

包括政治、經濟文化、社會發展趨勢、教育改革、教育法案、學校組織外在壓力、教育事件的發生。

2. 學校組織內部因素

包括學校內部壓力、學校領導者的領導風格、學校規模。

(十二) 謝文全之研究

謝文全(2005)指出組織興革的原因如下：

1. 外部環境的因素

包括政治、經濟、文化、教育政策、教育思潮、教育法案、國外趨勢、

輿論壓力。

2. 內部環境的因素

包括成員壓力、領導者的領導風格、組織文化、內部事件。

(十三) 黃乃熒之研究

黃乃熒（2007）指出學校組織變革之正面意識型態對其品質有正面的影響，學校教師之正面意識型態會導致學校組織變革成功與否，具有正面意識型態的教師具有倫理性的認知、整合性的思考與反省性的特質，以致於能促進學校組織之進步。

綜上所述，組織變革之影響因素可分為內、外部力量，但由於學校組織科層體制、鬆散結合、雙重系統及非正式組織的特性（張明輝，1999），有別於其他組織，其服務性、社會性、文化性、大眾性及可受公評程度較高（謝文全，2005），故歸納學校組織變革之影響因素，其內部因素包含：學校願景、校長領導風格、教師理念、學校規模、學校氣氛與文化、學生需求以及家長的壓力等；外部因素包含：全球化下政治、經濟、社會、文化與科技的變革，新理論的引進、法令、政策的改變等，如圖 2-1 說明。

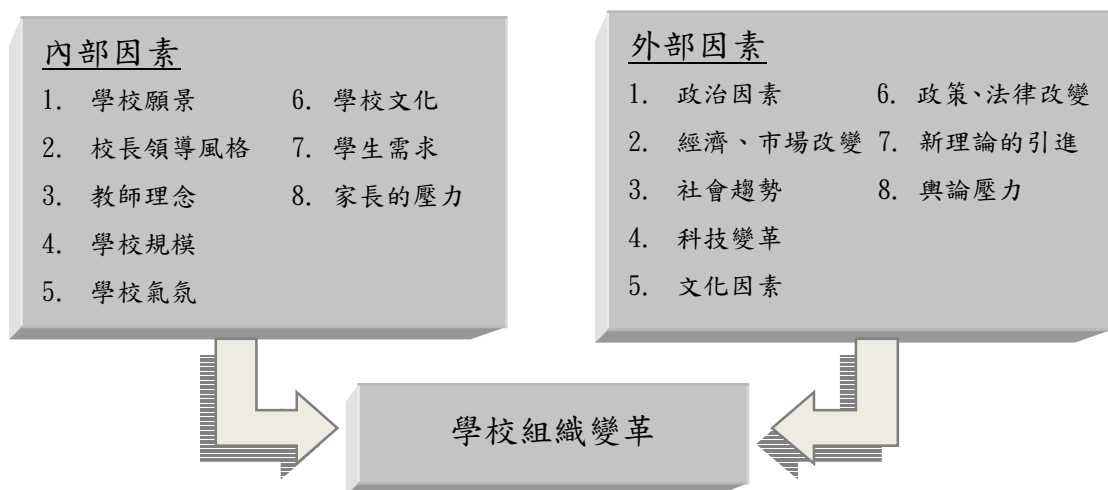


圖 2-1 學校組織變革之影響因素示意圖

資料來源：研究者自行整理。

三、組織變革之抗拒因素

一般言之，在組織進行變革時，會出現兩種截然不同的趨力，一種是推動變革的正向趨力，一種是抗拒變革的阻力，這兩種趨力通常相互牽制，保持平衡的狀態。在組織面臨變革需求時，必須配合組織內、外環境的變動，增進推動變革的正向趨力，並減低抗拒變革的負向趨力，以達成組織生存與發展的變革目的，如圖2-2 所示：

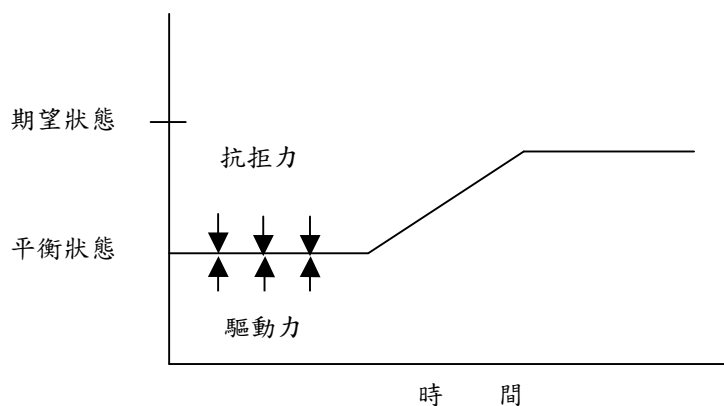


圖2-2 組織變革的趨力與阻力示意圖

資料來源：廖春文（2000：51）。

在推動組織變革的過程中，無法避免地，會遭遇若干抗拒變革的阻力，然惟有掌握組織及成員抗拒的因素，始能擬定妥善的因應策略。組織變革的抗拒因素極多，茲列舉各家的研究說明如下：

（一）Daft 與 Steers之研究

Daft 與 Steers（1986）認為組織變革之所以遭受失敗的因素來自於組織成員只想維持現狀，故其針對組織成員所分述之抗拒因素如下：

1. 個人興趣缺乏。
2. 喪失安全感。
3. 對組織變革缺乏瞭解與信賴。
4. 覺知程度與目標產生差異。

5. 擔心組織的分裂。

(二) Slocum 與 Woodman之研究

Slocum 與 Woodman (1986) 認為抗拒組織變革的因素包括：

1. 個人抗拒因素：包括(1)選擇性的覺知與意圖；(2)個人習慣；(3)依賴因素；(4)未知因素的恐懼；(5)經濟因素；(6)安全感的需求；
2. 組織抗拒因素：包括(1)權力威脅與影響；(2)組織結構；(3)資源分配的影響；(4)經濟投資的影響；(5)經濟協商的影響。

(三) Schermerhorn、Hunt 與 Osborn之研究

Schermerhorn、Hunt 與 Osborn (1991) 認為組織成員抗拒變革的因素有：

1. 對未知狀態的恐懼。
2. 缺乏良好的訊息。
3. 不安全感的恐懼。
4. 自覺沒有變革的需要。
5. 害怕喪失本身權力。
6. 缺乏資源。
7. 變革時機的不正確。

(四) Steers 與 Black之研究

Steers 與 Black (1994) 認為抗拒變革的因素有：

1. 個人抗拒因素：包括(1)對組織變革的不瞭解；(2)不覺得有變革的需求；(3)對未知狀態的恐懼；(4)害怕喪失本身的權益；(5)缺乏組織變革的參與；(6)個人習慣的影響；(7)維持現狀的需求；(8)對社會關係的威脅；(9)個人與組織目標的衝突。
2. 組織抗拒因素：包括(1)酬賞系統導致保守作風；(2)彼此競爭導致無法合作；(3)組織權力結構的瓦解；(4)變革焦點的限制；(5)組織氣氛的轉化；(6)過去變革失敗的經驗與影響；(7)組織結構的

僵化。

(五) 謝安田之研究

謝安田（1992）歸納學校組織變革抗拒的原因有：

1. 安全的需求：人們處於已知狀態，總認為現況較改變後的不確定情況更為安全。
2. 習慣：人們習慣於原有的處理事物方法，故不願配合改變。
3. 誤解：由於選擇性知覺之故，人們對事情的看法受到個人態度、經驗及信仰的影響，易產生誤解。
4. 可能的經濟損失：人們害怕因新發展、改變將導致經濟收入之減少。
5. 沈入成本：沈入成本包括時間、精力與金錢。
6. 權力平衡：當變革威脅到一個單位或團體的獨立自主時，將引起抗拒。
7. 可能的社會損失：員工間複雜的關係，將受到變革影響。而群體的分散也使已確認的地位受到破壞。
8. 控制的怨恨：組織開始改革時，員工將被管理者的監督權威所提醒，這種控制的增加使人們有自主性與自立性因此減少的感覺。

(六) 張德銳之研究

張德銳（1994）認為學校組織變革抗拒可分為個人因素及組織因素：

1. 個人因素：學校組織變革抗拒成因在個人因素上包括：(1)年齡；(2)資歷的深淺；(3)職位的高低；(4)個人的心理系統；(5)既得利益的喪失；(6)實驗精神的缺乏；(7)激勵系統的缺乏；(8)對革新措施的誤解；(9)革新本身的不合理；(10)執行革新後的抗拒。
2. 組織因素：學校組織變革抗拒成因在個人因素上包括：(1)全國一致的教育系統；(2)科層體制的組織結構；(3)學校組織的受養護特質；(4)組織既有文化傳統的抵抗；(5)非正式組織的抗衡；(6)對權力和影響力的威脅；(7)資源的限制；(8)固定投資的限制。

（七）鄭淑惠之研究

鄭淑惠（1998）歸納學校組織變革抗拒的原因有：

1. 學校組織內在活力不足。
2. 變革與組織文化不一致。
3. 基層學校缺乏專業自主的空間。
4. 群體抗拒變革的壓力。
5. 變革規劃不合理或不周全。
6. 對變革的不瞭解或誤解。
7. 個人選擇知覺或教育理念的不同。
8. 影響個人既有的利益。

綜上所述，可知抗拒變革的因素極多，遍及組織各個層面與運作過程，歸納上述各家的研究，將學校組織變革抗拒的因素分為五個層面繪製如圖2-3，並說明如下：

（一）組織層面

1. 科層體制。
2. 養護性組織。
3. 組織結構僵化。
4. 非正式組織的抗衡

（二）組織成員層面

1. 個人習慣。
2. 對自己信心不足。
3. 不安全感。
4. 與個人目標有差異。

（三）變革影響層面

1. 影響原來工作的內容、技術與方法。
2. 影響成員的權益、權威與地位。

3. 影響經濟收入。
4. 影響人際關係。

(四) 溝通過程層面

1. 缺乏瞭解或產生誤解。
2. 成員未能參與。

(五) 變革議題層面

1. 對變革內涵本身的反對與排斥。
2. 對變革推動者的抗拒。
3. 對變革策略的抗拒。

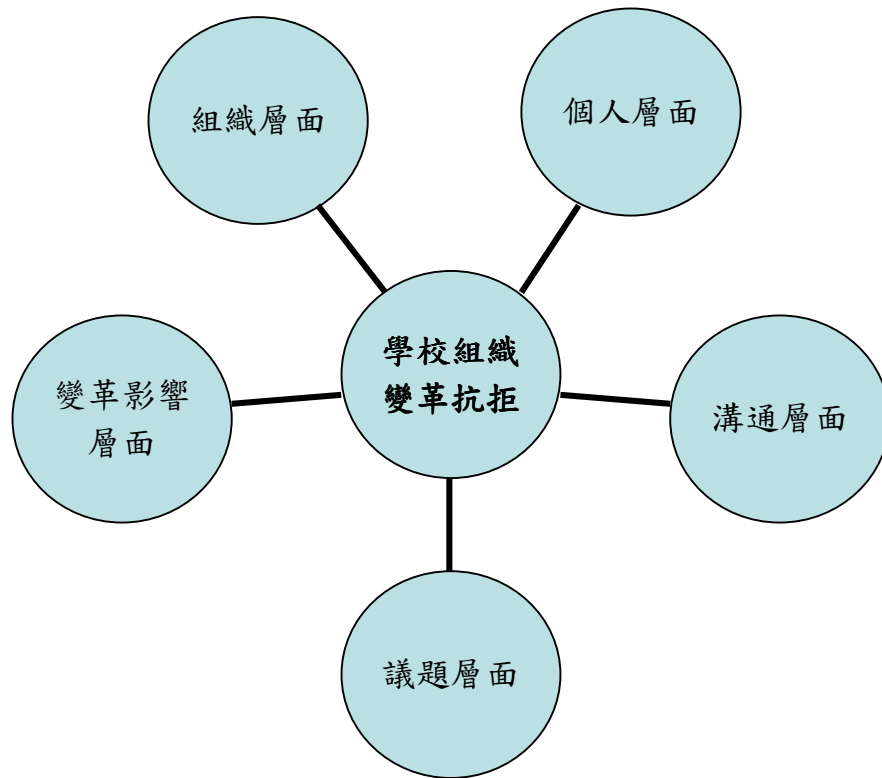


圖2-3 學校組織變革抗拒示意圖

資料來源：研究者自行整理。

四、組織變革策略

策略 (strategy) 一詞在英文中源自於希臘文「strategia」，表示「將軍」之意 (湯明哲, 2003)，於十八世紀時開始廣泛使用於西方的軍事學領域，原指軍事將領如何在戰場上克敵致勝的要訣，因此策略在開始即有強烈的作戰意義，在軍方通稱為「戰略」 (林天祐, 無日期)。發展至今，策略二字已經超越軍事術語的狹義界定面，可廣泛被使用。

策略居願景、目標與方案執行之間，是達成組織目標的樞紐。用於組織理論中，可視為一種計劃的過程，旨在運用組織內、外之訊息的訊息，判斷未來可能的發展，以理出最可能達成目標之方案 (黃錫隆, 2001)。就此而言，可定義組織變革策略為：「組織在面臨內、外環境改變，為維持組織之平衡與發展，過程中擬定變革之具體作法」。茲將中外學者提出之組織變革策略說明如下：

1. Greiner之策略

Greiner (1972) 依據權力使用程度，將策略分為三種：

(1) 片面權力策略

利用上級主管單位對下級發佈命令的方式，強迫推行的變革方案。

(2) 分享權力策略

利用部屬共同參與決策的方式，選擇適宜可行的變革方案。

(3) 授權實施策略

把組織所面臨的問題授權給主管部門，由其自行研擬並實施革新計畫。這三種策略中，單向命令式適用於混亂情境中，但容易引起反彈的現象；授權實施方式必須先培養組織內部人員解決問題的能力；而分享權力方式則折衷於命令與授權兩種方式之間。

2. Porter、Lawler 與 Hackman之策略

Porter、Lawler 與 Hackman在1975年從個人、組織及人際互動方面提

出組織變革策略（引自楊振昇，2006）：

- (1) 個人層面：藉由教育、訓練與社會化的策略，改變組織成員的技術、態度與工作動機。
- (2) 組織層面：藉由修訂組織靜態結構與動態運作的結果，提高組織績效。
- (3) 人際互動層面：藉由強化組織成員之間，以及與外界之良性互動減少組織變革之衝突。

3. Chin 與 Benne之策略

Chin 與 Benne（1976）從變革推動方法切入，提出：

(1) 權力強制策略（power-coercive strategies）

係指直接透過權力的行使或懲罰的威脅，迫使組織成員順從革新計畫。變革推動者在實施此種策略時，必須先擁有權力，採用方式即為由上而下的單向命令，雖然收效較快，但維持的時間卻不長久，因為人性不喜歡受壓迫，所以壓力或威脅很大時，可能會產生陽奉陰違表面應付的情況。

(2) 實徵理性策略（empirical-rational strategies）

此策略的基本假設認為個人或團體的行為是理性的，受認知的影響，所以如能提供經科學研究及驗證的知識，則人們將循理性自利的原則，自願選擇採用新的方法或技術。

(3) 規範再教育策略（normative-reeducative strategies）

此策略將組織視為一個「人的社會系統」，或是一個「互動影響系統」，組織中的問題主要在人的態度、信念和價值觀。其假定人的動機與行為不一定完全合乎理性與邏輯，因為人的行為模式是受社會與文化規範影響，組織文化形成組織氣候和價值規範，影響組織成員的態度、信念和價值觀，更進而影響個人的行為表現。所以任何變革行動必須先調整組織內部的人際關係、工作態度與價值觀等，設法發展

解決問題的能力。

4. Zaltman 與 Duncan之策略

Zaltman 與 Duncan於1977提出（引自吳金香，2000）：

- (1) 促進式策略(facilitative strategies)：在使用策略前先確認問題的存在，並且成員也同意補助的行動是必須之後，再尋求外在的幫助，以提升成員能力。
- (2) 再教育策略(reeducative strategies)：藉由讓成員感受到外在威脅，使具有憂患意識與危機感。
- (3) 說服式策略(persuasive strategies)：以理性的方式，改變某些偏差概念。
- (4) 權力策略(power strategies)：使用強制權去改變對方。

5. Tichy之策略

Tichy（1983）依組織構成要素，提出三種變革策略：

(1) 技術性變革策略（technical change strategy）

此策略用於解決技術設計的問題，依據科學方法和經驗主義，以理性和工具性的觀點，改善組織任務的績效。換言之，當組織面臨環境的機會和威脅時，運用社會、財務和技術資源，生產組織所需的產品，為了完成策略性變革，管理者乃著重於目標的設定、策略的規劃、組織的設計及管理制度設計等技術性問題。

(2) 政治性變革策略（political change strategy）

此策略主要用於解決權力和資源分配的問題，其管理重點在於組織利益重新分配的相關決策，如薪資計畫、職務變動、預算決策和組織內部的權力結構等，政治性變革策略並不像技術性問題那麼具體明確。

(3) 文化性變革策略 (cultural change strategy)

此策略主要在處理組織中價值系統和行為規範的問題。管理者的重點在組織變革後的組織文化、未來的價值與目標、員工必須擁有的信念為何等等。所以管理者必須不斷地與成員溝通，直到獲得信任與共識為止。

6. Nutt之策略

Nutt (1986) 依變革推動者的主導程度將變革策略分為四種：

(1) 命令策略

此策略係由變革推動者行使決定執行方案，然後經由備忘錄、公開說明等正式管道，告知組織成員如何配合執行革新工作。

(2) 介入策略

此策略會受成員的影響，會組成工作小組來規劃執行程序和細節，但是變革推動者仍具有否決權。

(3) 參與策略

此策略係由變革推動者告知變革的期望和限制後，授權給工作小組決定執行方案，而且變革推動者並不具有否決權。

(4) 說服策略

此策略變革推動者完全放棄決定執行的權責，而任由更具有專業素養的工作小組逕行決定後，來說服變革推動者以及其他組織成員接受之。

7. Johnson之策略

Johnson (1987) 依據管理方式的差異，將變革策略分為五種：

(1) 適應性 (adaptive) 變革策略

此策略會設立一個機構以促成變革的進行，或建立制度或系統以激勵變革的發生。既重視全面性的參與，也組成跨部門的專案或工作團

隊。

(2) 政治性 (political) 變革策略

此策略與Tichy的政治性變革策略相同，主要在解決權力結構的問題。

(3) 認知性 (cognitive) 變革策略

此策略的重點在於策略性變革過程中重要的價值信念與基本假設。變革推動者必須深入瞭解現存的價值信念和基本假設，運用機制改變它們。

(4) 象徵性 (symbolic) 變革策略

此策略著重於管理那些影響主要價值信念合法化與具體化的象徵事物、故事傳說、規章制度。該策略常利用一些例行事物完成變革的目標。

(5) 計畫性 (planning) 變革策略

此策略較重視科學化和合理化的觀點，因此偏重制定具體確切的策略、設立清楚的組織目標與達成策略的要素、定期檢視策略和制定分析系統及強化組織結構和控制系統以加速策略性變革的完成。

8. Harvey 與 Brown之策略

Harvey 與 Brown (1996) 提出組織發展的三種策略：

(1) 行為性策略

著重於改變態度和價值，進而形成新的行為模式，以達成績效改善。

(2) 結構性策略

偏重於改變結構和設計，進而建立新的工作關係，以達成績效改善。

(3) 技術性策略

改變生產程序和方法，進而改進作業流程，以提昇工作績效。

9. Buelens 與 Devos之策略

Buelens 與 Devos於2001年提出（引自楊振昇，2006）：

- (1) 政治性策略(political strategy)：透過組織中具有影響力（權力）者來推動。
- (2) 經濟性策略(economic strategy)：控制預算或補助。
- (3) 學術性策略(academic strategy)：以事實說服。
- (4) 工程性策略(engineering strategy)：從改變環境下手，使人的行為也隨之改變。
- (5) 軍事性策略(military strategy)：軍事性或暴力強迫。
- (6) 面對問題策略(confrontation strategy)：先從讓成員正視問題、產生不滿下手。
- (7) 友誼策略(fellowship strategy)：此假設改善人際關係有助於變革之推動。

10. Connor、Lake 與 Stackman之策略

Connor、Lake 與 Stackman於2003年依據變革時間、變革範圍、變革接受者及推動者等四個因素，提出了四種策略（引自蕭方雯，2006），茲其分述如下：

(1) 促進性策略（facilitative strategy）

此策略運用前提是變革接受者有相當的意願和足夠的能力來從事變革。

(2) 資訊性策略（informational strategy）

管理者需透過教育的方式，提供有關變革計畫的知識、事實或意見，以供變革接受者作理性的判斷及採取適當的行動。一般使用此策略，其假設變革接受者缺乏他們所需的資訊或甚至他們所獲得的資訊很多是錯誤的。

(3) 態度性策略（attitudinal strategy）

此策略運用前提為態度的改變不但會影響行為的改變，而且有助於維持行為的穩定性與長久性。

(4) 政治性策略 (political strategy)

此策略主要在於組織稀有資源的給予、撤回、競爭和談判等過程。

11. 謝文全之策略

謝文全 (2005) 認為組織興革的策略如下：

- (1) 論理策略：以說理的方式說服成員接受興革。
- (2) 實證策略：提出令人信服的證據說服成員接受興革。
- (3) 權力策略：運用權力強制成員接受興革。
- (4) 教育策略：透過教育方式讓成員接受興革。
- (5) 利誘策略：以利誘方式誘使成員接受興革。
- (6) 心理策略：以投其所好的方式讓成員產生心有戚戚焉的感覺而接受興革。
- (7) 文化策略：營造重視創新與興革的文化，讓成員主動創新及樂意接受興革。

綜上所述，組織變革策略係指組織在推動變革時，針對組織特性、變革影響因素及組織變革抗拒因素等，採取合適的變革策略，以提升成員的接受度，其目的在使變革得以順利推展。依據前述專家學者所提出之研究，整理組織變革策略一覽表，如表2-2。

表2-2 組織變革策略一覽表

學者	類型	組織			成員		
		結構性	權力性	技術性	文化性	教育性	心理性
Zaltman & Duncan (1977)			說服式、 權力策略			促進式 策略	再教育 策略
Porter、Lawler & Hackman (1975)	組織結構					人員訓練 與教育	社會化、 人際互動
Tichy (1983)			政治性 策略	技術性 策略	文化性 策略		
Harvey & Brown (1996)	結構性 策略			技術性 策略			行為性 策略
Johnson (1987)	適應性、 計畫性 策略		政治性		認知性、 象徵性 策略		
Buelens & Devos (2001)			政治性、 經濟性、 學術性、 軍事性策略		工程性 策略		面對問題、 友誼策略
Connor、Lake & Stackman (2003)			政治性			促進性、 資訊性策略	態度性 策略
Greiner (1972)			片面權力、 分享權力、 授權實施 策略				
Nutt (1986)			命令、介 入、參與、 說服策略				
Chin & Benne (1976)			權力強制、 實徵理性策略				規範再教 育策略
謝文全 (2004)			論理策略 實證策略 權力策略 利誘策略		文化策略	教育策略	心理策略

資料來源：研究者自行整理。

由組織變革策略一覽表可知，組織變革策略之範疇不外乎是組織之結構、權力、技術層面與成員之文化、教育、心理層面，基於此，本研究將組織變革策略歸納為組織結構策略、組織權力策略、組織技術策略、組織文化策略、成員教育策略、成員心理策略等六種，茲分述如下：

（一）組織結構策略

係指改變組織結構的分工與職權分配（Harvey & Brown, 1996），將組織中的人事、層級結構重新定位以符合組織目標，俾便提升組織變革績效（Porter, Lawler & Hackman, 1975）。

（二）組織權力策略

係指透過組織權力或資源的分配來達成組織目標，其方式可分上而下或由下而上，依據權力強弱程度又可細分為單向強迫式、經濟利誘、理性說服式、權力分享式、參與決定式等方式（Greiner, 1972；Chin & Benne, 1976；Tichy, 1983；Nutt, 1986；Johnson, 1987；Buelens & Devos, 2001；Connor、Lake & Stackman, 2003；謝文全, 2005）。

（三）組織技術策略

藉由改變組織運作的工具設備與技術，並且加入新的資訊科技，進而改變作業流程，以提高組織變革效率（Tichy, 1983；Harvey & Brown, 1996）。

（四）組織文化策略

藉由組織文化、價值信念與行為規範的改變，引導成員接受變革且與組織目標一致，共同營造具有共識與創新的組織文化（Tichy, 1983；Johnson, 1987；Buelens & Devos, 2001；謝文全, 2005）。

（五）成員教育策略

成員是變革成功的重要因素，本策略在透過教育訓練的方式，使成員瞭解有關變革的需求、接受變革知識與資訊，讓成員獲得主動變革的能

力、學習成長 (Zaltman & Duncan, 1977; Porter、Lawler & Hackman, 1975; Connor、Lake & Stackman, 2003; 謝文全, 2005)。

(六) 成員心理策略

主要在轉化組織成員的動機、認知、態度、信念及意願等，增加成員對變革的認同感，進而產生新的行為模式，以符合組織變革目的 (Chin & Benne, 1976; Zaltman & Duncan, 1977; Porter、Lawler & Hackman, 1975; Harvey & Brown, 1996; Buelens & Devos, 2001; Connor、Lake & Stackman, 2003; 謝文全, 2005)。

貳、學校組織變革策略

為學校組織變革策略之探討更為周延，除瞭解組織變革及其相關策略外，更需從學校組織特性來探討學校組織變革及其相關策略，茲分述如下：

一、學校組織變革

學校組織變革是屬於廣泛組織變革的一環，教育行政單位面對社會變遷，必須不斷地感受外在環境變化，調整教育行政組織的結構。根據前面文獻之探討，學校組織變革之定義為：學校組織受到環境內、外在因素影響之後，為求因應抑或是自我更新並採取有計畫性或非計畫性以及整體性或局部性地調整其內部的組織架構、技術和成員行為的歷程 (杜岐旺, 2001)，其目的在提升教育品質與學校效能，促進教師教學與學生學習。

二、學校組織變革策略

依據前面文獻對組織變革策略之討論，本研究將學校組織變革策略定義為：「學校面臨內外環境改變，為達成學校組織變革目標，透過分析現有的條件，進一步規劃的有效方案，以維持學校組織生存與永續發展」。

茲將國內研究者提出之學校組織變革策略分述如下：

(一) 杜岐旺 (2001) 之研究

杜岐旺 (2001) 將組織變革策略分為三種：

1. 結構層面

結構層面的焦點著重於組織運作程序的改造，其內涵應包含：組織目標與決策、事務與權責劃分、組織結構與功能、任用與評鑑制度等，具體策略有：擬定與調整學校發展的計劃與目標、行政事務與人力調配、權責劃分、專長分工、權責相符、調整行政結構、健全的績效評鑑系統及人事制度等。

2. 技術層面

技術層面所強調的是不僅是將新式科技引入行政與教學的事務，同時也重視學校成員科技能力的提昇。具體策略有：應用資訊與網路科技、運用各種教學方式與設備、資訊網路化、強化教職員對網路科技的應用能力、舉行各項研習活動等。

3. 人員層面

人員層面的變革對象乃是學校的教職員，因此人員層面的變革內涵包括：專業能力的培養、學習能力的訓練、組織氣氛的維持、專業自主的發揮與組織願景的建立等，包括：提供各種進修管道與資訊、組成學習團隊、人性化的經營理念與激勵措施、學校應結合社區與家長的資源、凝聚共同目標與願景、促進教職員專業自主與人員間的經驗交流。

(二) 黃金池 (2003) 之研究

黃金池 (2003) 將組織變革策略分為四種，茲分述如下：

1. 組織結構：係指組織結構的調整，其中包括運作型態、內部編制及輔導員的產生等重要面向。
2. 團隊運作：著重各領域的協調、對話和專業成長。

3. 輔導策略：係指辦理各類研習與提昇教師專業知能等策略。
4. 資訊網絡：係指提供教師數位化資訊、各學習領域之補充資料與網路資源。

(三) 蕭方雯 (2006) 之研究

蕭方雯 (2006) 將組織變革策略分為六種：

1. 結構變革策略：主要改變組織結構的分工與職權分配，將組織結構重新建立以符合組織目標。
2. 技術變革策略：主要在改變組織運作的工具設備與技術，進而改變運作流程，以提升組織變革績效。
3. 政治協商策略：主要在改變組織的權力與資源分配問題，透過此策略獲取發展組織資源，可透過由上而下或由下而上的方式，如妥協、交易、議價等方式達成，以達成組織變革。
4. 文化創新策略：主要在改變組織文化、價值系統與未來目標，組織內共同營造具有共識與創新的組織文化。
5. 成員態度改變策略：主要在轉化組織成員的動機、認知、態度、信念及意願等，進而產生新的行為模式，達成組織變革目的。
6. 成員再教育策略：成員是變革成功的關鍵，因此成員必須瞭解變革的需要。透過教育訓練的方式，提供成員有關變革的知識與資訊，並藉由參與溝通與學習，增加成員對變革的認同感。

(四) 陳文詠 (2007) 之研究

陳文詠 (2007) 將組織變革策略分為四種：

1. 理性說服：透過經驗理性的實證，引進相關的成功研究經驗並取得學校成員的信任及意願而推展變革。
2. 資源控制：透過人力或物質資源的控制，以利誘或積極性的差別待遇，趨使學校成員邁向變革。
3. 權力運作：強調運用權力、經濟或規範的強制力，以獎賞、懲罰

或規範迫使學校成員順從，進而進行變革。

4. 文化價值觀更新：透過願景及建立共識的方式，凝聚組織成員的向心力，並促進組織成員間的彼此合作與自我成長，一方面獲得組織成員的主動認同與支持，另一方面建立積極正向的學校組織文化。

依據上述學者之研究與前面文獻對組織變革策略之討論，亦可將學校組織變革策略歸納為六個層面，茲分述如下：

1. 學校組織結構變革策略

學校結構變革大多指的是行政系統的革新，著重於組織運作程序之改造，涉及組織目標與決策、事務與工作執掌、組織結構與功能、權力結構及資源分配、任用與評鑑制度等（陳幼蓉，2005）。其策略如彈性調整行政結構、依專長分工、落實分層負責、鼓勵教師參與決策、輔導教師會、家長會等組織發揮功能、健全建立的人事選聘制度與績效評鑑系統等（杜岐旺，2001；黃金池，2003；蕭方雯，2006）。

2. 學校組織權力變革策略

主要透過政治協商的方式改變組織的權力與資源分配問題。其變革策略包括授予職權、減課、超鐘點費或研習時數等方式，利誘相關人員能夠朝向變革目標（黃金池，2003；蕭方雯，2006；陳文詠，2007）。

3. 學校組織技術變革策略

以工作技術為中心，包含組織運作的工具設備與技巧，強調引進新式科技與設備輔助行政與教學事務，如電腦、視聽媒體，以增加學校成員的生產力與競爭力。學校中的教學策略、學校本位管理、課程及教材教法、校務運作等推行，都是屬技術變革的一環，其策略如落實行政電腦化、添購各項教學設備、培訓教職員工使用網路資訊科技的應用能力等（杜岐旺，2001；黃金池，2003；蕭方雯，2006）。

4. 學校組織文化變革策略

變革的方式是轉化或重建學校成員價值系統、行為規範、動機、意願、態度、信念等（蕭方雯，2006；陳文詠，2007），來強化成員溝通協商、行政決策、問題解決及工作技能等方面能力（謝文全，2005），進而形成新的行為模式。

5. 學校成員教育變革策略

學校成員是學校組織變革的關鍵，藉由教育的方式，使成員自主，增進其專業成長。其變革策略包括專業能力的培養、學習能力的訓練、組織氣氛的維持、專業自主的發揮與組織願景的建立等（杜岐旺，2001；黃金池，2003；蕭方雯，2006）。

6. 學校成員心理變革策略

藉由成員積極的投入，增加組織變革的績效。學校的變革領導者則配合使用策略的時機，也就是要配合組織成員在執行變革上的準備度，亦即成員承擔變革的意願與能力，採用適當的變革方式（杜岐旺，2001；蕭方雯，2006）。

學校組織變革策略較一般變革策略更強調的是，除了組織結構重整、權力支配與資源分配、組織技術更新、價值文化的建立之外，更重視成員教育與教師成長的層面，透過教師自我更新與創化，從內在信念的轉化進而影響外在行為的改變，更有利於學校組織變革的推動。正如學者黃乃熒（2007）之研究，學校教師的正面意識型態會影響學校組織變革的執行，對其品質有正面的影響。故在新興的學校組織變革策略中，成員教育策略與成員心理策略將會是學校組織成員與否的重要因素，應被加以重視。

三、學校組織變革策略之影響因素

在快速變動的現代社會，組織變革的發生機率很高。有的是受於情勢，有的是來自組織內部的動力驅使。隨著環境複雜性增加，組織變革要考量的變數也增加，空有理想而無策略的變革往往只能造成嘆息（秦夢群，2001）。然每種策略都有其優缺點，在推動變革時，所採行的策略必須評估相關變數並且配合使用策略的時機，才能提升組織變革的效能。

Connor、Lake 與 Stackman（2003）提出四大因素作為變革策略發展之依據：

（一）時間因素

指完成變革所需的時間限制。如要花多久的時間進行變革？變革是要很快完成或是有足夠的時間去漸進地完成？通常，不同的組織變革歷程，其變革的速度也不同，例如有些策略相對比其他策略需要較多的時間來完成。

（二）變革的範圍

指變革的廣度與深度。廣度的變革意即變革將會影響到組織個人或組織單位數量多寡程度。深度的變革即指被變革的個體，其行為改變的程度以及這些行為對他們個人的重要性程度。

（三）變革接受者的因素

前兩項變革的時間與範圍，涉及到變革發生的內涵因素。第三項因素重點於變革接受者，即這些人將必須從事新工作或是經過改變的工作，甚至新的組織定位與關係等之改變。大致可以將變革接受者之影響因素分為如下：

1. 變革接受者知覺到變革需要的程度（recipient awareness）。
2. 變革接受者接受所提變革概念的程度（belief in the need for change）。
3. 變革接受者致力於變革計畫的程度（degree of commitment）。

除了這些因素之外，若接受的認同度愈高，則變革抗拒愈少，變革成

功的機會愈大，變革的效果也愈好。

（四）變革推動者的因素

此因素指必須依賴推動變革人員所具備的特點。例如他們在組織中正式的職位和權力；對變革計畫、策略、和技術方面知識的熟悉情形；對目標、障礙和預期成果的概念化能力；合作和督導的人際技巧等。若變革推動者未具備足夠的能力和資源，則變革活動無法順利推展，甚至失敗。

秦夢群（1997）認為組織是一個動態的觀念，變革的推動必有支持與抵抗的力量，故在變革前需先評估兩股勢力的分配與範圍，才能使變革順利推動。並提出變革的變數有以下：

（一）任務變數

1. 危機性：在危機下產生的變革，由於必須能立即解決問題，故其接受度較高。
2. 時效性：變革的實施除要考量實施期間是否充裕外，也要考慮實施的時間點，以免降低成員對變革的意願。
3. 變革的動力來源：變革的動力可分為來自上級命令、行政者發動及己身之需求，其中變革動力來自於成員本身的需求，成效應為最大。
4. 潮流性：當一個變革具有濃厚的潮流性時，有可能使得變革只是做表面功夫而已；但若變革發動者可化被動為主動，順水推舟反而使變革更顯力量。
5. 牽涉之組織層次：變革所牽涉到的組織，對其運作有極大的影響。若能超越形式化組織，深入至實際操作的團體，變革將更有效益。

（二）結構變數

1. 科層結構：僵化的科層結構是抵制變革最大的因素，改進之道便要從疏通溝通管道著手。
2. 市場特性：若變革成效會影響組織績效、經費爭取，或成為家

長選擇學校的因素，則變革也較能夠推行。

(三) 科技變數

1. 複雜性：需要長時間訓練，複雜性較高，則成員接受度低；反之，成員接受度高。
2. 可行性：若變革未能得到相關資源充分的協助，則可行性低，將影響變革推行之效率。

(四) 成員變數

1. 既得利益團體：既得利益團體在現行體制往往已得利，其判斷與選擇是基於利益而非理性，若勢力龐大，對於變革將造成嚴重的影響。
2. 成員組成特性：在這邊指的是組織中次級團體的力量，代表者組織中隱而不見的文化與傳統，是變革推動不能不注意的地方。
3. 變革領導者：可分為民主型、威權型、安逸型、激進型等特性，但並沒有絕對成功的領導人，要視變革特性而權衡變通。

依據上述學者之說法可知，組織變革策略是變革成功的關鍵，然要使學校組織變革策略推展成功尚需考量人、事、時、地、物等影響因素，茲將組織變革策略相關因素製表如2-2，並說明如後。

(一) 人的因素

1. 變革推動者：包含變革推動者的職位和權力，以及具備的能力和資源等。
2. 變革接受者：包含變革接受者對變革的知覺程度、需要程度、認同感以及投入程度等。
3. 既得利益者：係指變革推行會影響他人利益之相關團體。

(二) 事的因素

1. 變革的動力來源：分為由內而外或由外而內的力量。
2. 影響層面：牽涉之組織單位之多寡與範圍。
3. 變革的重要性：指變革對於組織或個人的重要程度。

4. 變革的危機性：變革係由於組織產生重大危機而推動。

(三) 時的因素

1. 變革的急迫性：對於組織或個人而言，變革需要立即解決的程度。

2. 變革的時效性：變革實施所需要的時間，以及變革時間點適當性的考量。

(四) 地的因素

1. 科層結構：變革組織結構的層級多寡以及僵化程度。

2. 市場特性：變革成效對於組織績效的影響層度。

(五) 物的因素

1. 變革的複雜性：變革過程所需之訓練，對於成員工作的負擔程度。

2. 變革的可行性：變革獲得外部資源協助的充分性。

表2-3 學校組織變革策略之影響因素一覽表

人	事	時	地	物
變革相關人員之特性	變革任務範疇	變革所需時間	組織結構特性	變革所需方法技術
1. 變革推動者 2. 變革接受者 3. 既得利益團體	1. 動力來源 2. 影響層面 3. 重要度 4. 危機性	1. 急迫性 2. 時效性	1. 科層結構 2. 市場特性	1. 複雜性 2. 可行性

資料來源：修改自秦夢群（1997：614）。

Sashkin 與Egermerier於1993年提到有效的變革策略必須是組織整體的綜合改造，也就是必須綜合各方面的因素才能達到變革的目的（引自鍾志長，2005；謝文豪，2004）。學校組織變革雖分別以學校組織結構、權力、技術、文化、成員心理、教育等層面來擬定變革的策略，但推動學校組織變革策略時，仍須考量各影響變數，兼容並蓄各個層面，如此才能使學校組織變革更有效且有品質地進行。

參、學校組織變革策略之相關研究

當前國民教育階段進行諸多教育改革，尤其自九年一貫課程實施以來，在課程架構、教材教法上的改變，反映了教育鬆綁、權力下放及學校本位等基本理念。學校組織在教改的趨勢下，顯負起更多的績效責任，為提升自我革新能力必須進行學校組織變革。本研究為建立學校組織變革策略研究的理論基礎，乃蒐集近年來國內學校組織變革相關之實徵研究，以瞭解新型態組織變革趨勢以及組織變革相關因素。茲將學校組織變革相關研究及學校組織變革策略相關研究，彙整如表2-3：

表2-4 學校組織變革相關研究彙整表

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
戴雪卿 (2002)	國民中學學校組織變革內涵及其變革抗拒之研究	臺灣地區國中校長、主任、組長、教師及職員為研究對象。	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.本研究發現國民中學學校組織變革以採漸進型變革類型、人員變革面向、自我更新策略為主；學校組織變革內涵因學校性質、類別、地區及規模之不同而有差異。 2.在學校組織變革抗拒方面，國民中學學校組織變革抗拒屬於中等偏低的程度；學校組織變革抗拒程度因個人年齡與擔任職務之不同及學校性質、類別、地區及歷史之不同而有差異。

表2-4 學校組織變革相關研究彙整表

<p>陳建銘 (2002)</p>	<p>國民小學教師對學校組織變革關注之研究—發展階段及其差異</p>	<p>臺灣地區國民小學的教育人員</p>	<p>理論分析法、問卷調查法</p>	<p>1.國民小學教師對學校組織變革關注居於中上水準。 2.國民小學教師對學校組織變革的關注會因性別、教育程度、任教年資與職務的不同而有顯著差異。 3.國民小學教師對學校組織變革的關注不因學校規模不同而有顯著差異。</p>
-----------------------	------------------------------------	----------------------	--------------------	--

表2-4 學校組織變革相關研究彙整表 (續)

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
<p>謝秀珍 (2003)</p>	<p>高職學校組織變革與教師組織承諾及工作滿意關係之研究—以中區高職學校為例</p>	<p>中部地區的公私立高職教師</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>1.高職學校屬性(公立、私立)不同、學校類型(高職、複合學制)不同,其教師組織變革知覺及態度有顯著差異。 2.高職教師性別、年齡、教育程度、任教年資、擔任職務不同,其教師組織變革知覺有顯著差異。 3.高職教師性別、教育程度、任教年資、擔任職務及任教科目不同,其組織變革態度有顯著差異。</p>
<p>曾錦泉 (2004)</p>	<p>國民中學組織變革與校長工作壓力及因應策略之研究</p>	<p>中部五縣市之公私立國民中學校長</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>1.國中校長對學校組織變革之覺知程度,接近中等程度。 2.在學校組織變革之覺知上,以男性、年齡較大、年資較深、學歷較高、學校規模較大的國中校長感受程度較高。</p>

表2-4 學校組織變革相關研究彙整表（續）

<p>呂志崗 (2004)</p>	<p>學校組織變革中校長領導風格與教師抗拒變革關係之研究—以臺北縣市與基隆市國民中小學為例</p>	<p>臺北縣市與基隆市公立國民中學與公立國民小學教師</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>1.教師背景變項與教師知覺變革認知概念轉化方面：(1)不同在校職務、學校類別與組織變革關注焦點之教師，知覺整體變革認知概念轉化具有顯著差異；(2)不同性別、年齡、最高學歷、服務年資、學校規模之教師，知覺整體變革認知概念轉化無顯著差異。 2.教師整體組織變革關注焦點及各層面與整體變革認知概念轉化及各層面間具有顯著正相關。</p>
<p>洪玉芬 (2004)</p>	<p>學校組織文化類型知覺與學校組織變革支持度之研究-以雲嘉地區國民小學為例</p>	<p>雲嘉地區之公立國民小學教師</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>1.當前雲嘉地區國民小學學校組織文化類型知覺及學校組織變革支持度整體均數屬中上程度。 2.國民小學教師對學校組織變革各層面與整體支持度會因性別、服務年資、是否為教師會成員、學校規模、學校歷史、是否成立教師會的不同而有所差異，但不會因擔任職務、最高學歷、學校地區的不同而有所差異。 3.國民小學教師對學校組織文化類型知覺越高，對學校組織變革支持度亦越高。</p>
<p>盧中原 (2005)</p>	<p>高雄市國民中學學校人力資源管理、學校組織變革與學校效能關係之研究</p>	<p>高雄縣市之公立國民中學教師</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>1.國民中學學校組織變革整體表現大致尚佳，較著重在「工作技術」面向。 2.男性、兼任行政之國中教師知覺較高的學校組織變革。 3.學校人力資源管理越佳，學校組織變革就越容易產生正向的結果。 4.學校組織變革越成功，學校組織效能越良好。 5.學校人力資源管理、學校組織變革對學校組織效能具有預測作用，其中以人員行為為最主要的預測變項。</p>

表2-4 學校組織變革相關研究彙整表（續）

<p>吳佩倫 (2005)</p>	<p>國民中學學校組織變革之研究—關注本位採用模式之應用</p>	<p>嘉義縣市國民小學教師</p>	<p>問卷調查法</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師對學校組織變革關注情形居於中等程度以上水準。 2.教師對學校組織變革關注會因性別、服務年資、教育程度與職務的不同而有顯著差異。 3.教師對學校組織變革關注會因學校規模的不同而有顯著差異。
<p>黃乃瑛 (2007)</p>	<p>國中教師所秉持學校組織變革意識型態之調查研究</p>	<p>臺灣地區國民中學校長、教師兼行政、教師等</p>	<p>問卷調查法</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.男性教師對學校組織變革之正面意識型態的評量高於女性教師。 2.學歷越高教師對於學校組織變革之正面意識型態的評量高於學歷越低的教師。 3.校長對於學校組織變革之正面意識型態的評量高於教師兼行政，又高於一般教師。 4.資淺與資深教師相較於年資中等者，容易秉持正面之意識型態。 5.不同地區與不同規模之學校則無顯著差異。
<p>李宥賢 (2007)</p>	<p>中部地區國民小學校長領導型態與學校組織變革關係之研究</p>	<p>中部地區之100所公立國民小學教師</p>	<p>問卷調查法</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.中部地區國民小學學校組織變革達中高程度。 2.不同年齡、服務年資之教師在知覺學校組織變革上有所差異。 3.中部地區國民小學校長領導型態與學校組織變革具高度相關。
<p>林文平 (2007)</p>	<p>國民中小學校長轉型領導、學校組織變革與學校效能關係之研究</p>	<p>雲嘉南地區五縣市59所國民中小學教師</p>	<p>問卷調查法</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民中小學的學校組織變革屬中等程度，其中以「變革管理方法」相對較高。 2.男性、年長、資深、兼行政職務、中小型學校及國小的教師對「學校組織變革」的認知程度顯著為高。 3.校長轉型領導、學校組織變革對學校效能有顯著的預測力，其中以「變革管理方法」最具預測力。

表2-4 學校組織變革相關研究彙整表（續）

<p>廖堃州 (2007)</p>	<p>特殊教育學校 組織變革、組 織承諾與學校 效能關係之研 究</p>	<p>96年度之全 國特殊學校 為研究母群</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>1.不同教師年齡、任教年資及任教職部，其組織變革知覺有顯著差異。 2.不同學校地區、教師年齡及任教職部，其教師組織變革態度有顯著差異。 3.特殊學校組織變革知覺的「人員層面」及「技術層面」對組織承諾具有預測力。 4.特殊學校組織變革知覺的「人員層面」及「技術層面」對學校效能具有預測力。</p>
-----------------------	--	-----------------------------------	--------------	--

資料來源：研究者自行整理。

綜觀國內有關學校組織變革研究多係變革現象與變項間的關係研究，學校組織變革主要以變革對組織效能、校長領導、教師變革接受度、變革滿意度、變革關注、變革抗拒以及工作壓力之探究為主。國民中學組織變革研究對本研究的啟示有：

- (一) 在研究方法上多數使用問卷調查法為主。
- (二) 相關研究中皆以人口變項，來探討其對學校組織變革知覺的差異情形，茲歸納相關人口變項之討論如下：
 1. 性別：陳建銘（2002）、謝秀珍（2003）、洪玉芬（2004）、曾錦泉（2004）、盧中原（2005）、吳佩倫（2005）、林文平（2007）等人之研究指出：不同「性別」之學校人員知覺學校組織變革情形有顯著差異。
 2. 年齡：戴雪卿（2002）、謝秀珍（2003）、曾錦泉（2004）、林文平（2007）、李宥賢（2007）、廖堃州（2007）等人之研究指出：不同「年齡」之學校人員知覺學校組織變革情形有顯著差異。
 3. 職務：陳建銘（2002）、戴雪卿（2002）、謝秀珍（2003）、呂志

崗（2004）、盧中原（2005）、吳佩倫（2005）、林文平（2007）、曾錦泉（2004）等人之研究指出：不同「職務」之學校人員知覺學校組織變革情形有顯著差異。

4. 年資：陳建銘（2002）、謝秀珍（2003）、洪玉芬（2004）、曾錦泉（2004）、吳佩倫（2005）、林文平（2007）、李宥賢（2007）、廖堃州（2007）等人之研究指出：不同「年資」之學校人員知覺學校組織變革情形有顯著差異。

5. 教育程度：陳建銘（2002）、謝秀珍（2003）、曾錦泉（2004）、吳佩倫（2005）、等人之研究指出：不同「教育程度」之學校人員知覺學校組織變革情形有顯著差異。

6. 學校規模：洪玉芬（2004）、曾錦泉（2004）、林文平（2007）等人之研究指出，不同「學校規模」之學校人員知覺學校組織變革情形有顯著差異。

（三）研究結果發現：曾錦泉（2004）、盧中原（2005）與林文平（2007）等人之研究均發現，男性、年長、擔任行政職務之學校人員對組織變革的知覺程度最高。曾錦泉（2004）、林文平（2007）及李宥賢（2007）的研究更指出擔任主管行政職務之學校人員對組織變革的知覺與看法與組織變革實施結果有正相關。

此外，黃乃熒（2007）研究組織變革係以教師之意識型態為中心，研究中發現男性、學歷越高以及兼任行政職務（尤其校長）對學校組織變革，容易秉持正面之意識型態。此外，資淺與資深教師相較於年資中等者具有正面之意識型態，分析其原因，資淺教師因為甫進入職場，對學校事務具高度使命感，故能夠較正面地面對組織變革；而資深教師由於經驗豐富、見多識廣，以致於對於組織變革能有較正面之看法。

綜合上述研究發現，有關學校組織變革之研究多以調查研究法為主，

而最多研究指出「職務」、「性別」、「年齡」、「年資」等變項對於學校組織變革有顯著影響，而少數研究中也發現「教育程度」、「學校規模」及「任教職部」等變項對於組織變革有顯著影響，推測係研究對象以及研究之變革議題不同所致。而研究結果以男性、年長、擔任行政職務之學校人員對組織變革的知覺程度最高，其中更發現擔任主管行政職務之學校人員對組織變革的知覺與看法與組織變革實施結果有正相關。故組織在變革時，擔任主管行政職務之學校人員對於組織變革之推動若採正向支持之態度，將有助於推行變革時能更有效率。

肆、學校組織變革策略之相關研究

就學校組織變革相關研究之內涵而言，組織變革策略的研究近期逐漸有研究者探究，但仍屬少數。茲將國內學校組織變革策略彙整如表表2-5：

表2-5 學校組織變革策略相關研究彙整表

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
杜岐旺 (2001)	國民小學學校組織變革與學校效能相關之研究	臺灣地區國小教育人員	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學實施學校組織變革策略的現況良好，但變革活動以「人員層面」為主，較忽略「技術層面」的變革活動。 2.國民小學學校人員對學校組織變革策略的期望程度良好，且以「人員層面」為主，較忽略「結構層面」的變革活動。 3.國小學校人員對學校組織變革策略的期望，會受不同職務、年資、學校地區、建校歷史與學校規模的影響而有差異存在。 4.國民小學實施學校組織變革策略的程度，會受不同學校地區的影響而有差異存在。

表2-5 學校組織變革策略相關研究彙整表（續）

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
黃金池 (2003)	高雄市學校人員知覺國民教育輔導團組織變革策略與組織效能關係之研究	高雄市國民教育輔導團輔導員、高雄市國民中小學校長、主任、組長及、導師、專任教師	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高雄市國民中小學學校人員對國教輔導團「組織變革策略」認同度較「佳」，惟在「組織結構」方面有待提昇。 2. 高雄市國民中小學學校人員對國教輔導團「組織變革策略」之認同度較高，但不同性別、年齡、服務年資與職務的國民中小學學校人員，其看法有所差異。 3. 組織變革策略能有效預策組織效能，其中，以「組織結構」層面最具預測力。
蕭方雯 (2006)	臺北縣市國民中學學校教師會組織變革策略之研究	臺北縣市學校教師會的公私立國民中學校長、主任或組長、教師會會長及教師	問卷調查法及訪談法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 整體而言，臺北縣市國民中學人員對於學校教師會之變革策略的認同程度屬於中度水準，其中以「文化創新策略」層面較高，「技術變革策略」層面則較低。 2. 學校教師會之變革策略，教師會會長之認同情形顯著高於教師會幹部。
李明堂 (2006)	學校組織變革歷程及管理策略之研究	公立國民小學為個案研究對象	訪談、焦點團體訪談與文件分析	<p>學校變革管理策略方面：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.達成願景目標的有效策略：先改變家長再改變教師，從點開始再擴大至線和面，帶人先帶心，營造學習型組織的校園氣氛。 2.透過公開場合理性溝通，以網站建立溝通平臺，以變革之實施來溝通學校願景目標。 3.學校調整組織結構因應變革。 4.以在職進修、成員分享、教師評鑑與知識管理，增強學校成員的變革能量。 5.領導者調整態度、對變革熱情投入及言行一致是影響變革目標達成的重要因素。 6.建立更多教師專業團隊，發展更多學校特色，讓學校真正成為學習型組織。 7.深耕學校文化的管理策略。

表2-5 學校組織變革策略相關研究彙整表（續）

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
張夏平 (2007)	學校組織變革與教師專業發展關係之研究—以臺南市國民中小學為例	臺南市國民中小學學校教職員	調查研究法及訪談法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺南市國民中小學在學校組織變革的途徑，是以技術與人員途徑為主。 2. 臺南市國民中小學學校組織變革之推動以採取自我更新策略為主。 3. 個案在組織變革的策略上，均使用了「權力強制策略」與「理性說服策略」二種策略。
陳文詠 (2007)	國民小學組織變革策略與變革抗拒之研究	國民小學教師兼主任、教師兼組長、一般教師及職員	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對整體組織變革策略各類型之的知覺平均數為「中上程度」，以「文化價值觀更新」類型最高，以「資源控制」類型最低。 2. 不同服務年資、擔任職務及城鄉別之雲嘉嘉地區國民小學學校人員在組織變革策略知覺上，有顯著差異。 3. 不同學校規模及城鄉別之雲嘉嘉地區國民小學學校人員在組織變革策略知覺上，有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

依據表2-5，將學校組織變革策略之相關研究對本研究的啟示分述如下：

- (一) 研究內容上：學校組織變革策略主要是變革與組織效能、教師變革接受度與抗拒、變革與教師專業發展等之關係的探究為主。
- (二) 研究方法上：多數使用問卷調查法為主，亦有兼採訪談法與文件分析法。
- (三) 相關研究中皆以人口變項，來探討其對學校組織變革策略知覺的差異情形，茲歸納相關人口變項之討論如下：
 1. 性別：黃金池（2003）的研究指出不同性別的國民中小學學校人員，知覺學校組織變革策略情形有顯著差異；其他相關研究無顯著差異。

2. 年齡：黃金池（2003）的研究指出不同年齡的國民中小學學校人員，知覺學校組織變革策略情形有顯著差異；其他相關研究無顯著差異。
3. 年資：杜岐旺（2001）的研究指出，年資愈久者，對學校組織變革策略的期望程度愈高；黃金池（2003）與陳文詠（2007）的研究也指出，不同服務年資的學校人員，知覺學校組織變革策略情形有顯著差異。
4. 職務：杜岐旺（2001）的研究指出，職務愈高者，對學校組織變革策略的期望程度愈高，尤其校長對學校組織變革策略的期望程度高於「主任與組長」，又高於「級任與科任」。黃金池（2003）與陳文詠（2007）的研究也發現，不同職務的學校人員，知覺學校組織變革策略情形有顯著差異。而蕭方雯（2006）以學校教師會變革策略為主的研究也發現到，教師會會長之認同情形顯著高於教師會幹部，又高於其他教師。
5. 學校規模：杜岐旺（2001）的研究指出，學校規模愈大者，對學校組織變革策略的期望程度愈高；而陳文詠（2007）的研究亦發現，不同學校規模之學校人員在組織變革策略知覺上，有顯著差異。
6. 學校地區：杜岐旺（2001）的研究指出，北部地區者，對學校組織變革策略的期望程度愈高，且學校組織變革策略的程度，會受不同學校地區的影響而有差異存在。而陳文詠（2007）的研究亦發現，不同城鄉別之學校人員在組織變革策略知覺上，有顯著差異。
7. 建校歷史：杜岐旺（2001）的研究指出，建校歷史愈久者，對學校組織變革策略的期望程度愈高。；其他相關研究無顯著差異。

（四）研究結果上：

1. 杜岐旺（2001）、黃金池（2003）與陳文詠（2007）的研究均發

- 現，學校人員知覺學校組織變革策略的整體現況良好。蕭方雯（2006）在對臺北縣市國民中學人員對於學校教師會變革策略之研究中發現，其認同程度屬於中度水準。
2. 杜岐旺（2001）的研究發現，學校組織變革策略以「人員層面」為主；張夏平（2007）的研究則指出，是以「人員層面」、「技術層面」為主；而蕭方雯（2006）的研究則是發現「文化創新策略」層面較高，與陳文詠（2007）的研究發現「文化價值觀更新」層面最高相符。
 3. 杜岐旺（2001）、蕭方雯（2006）的研究均指出，學校人員知覺學校組織變革策略的各層面中，以「技術層面」的知覺情形較低；黃金池（2003）的研究則是發現在「結構層面」尚有待提昇；陳文詠（2007）的研究指出「資源控制」類型最低。
 4. 此外，杜岐旺（2001）在學校教育人員對學校組織變革策略的期望分析上，發現係以「人員層面」為主，其次為「技術層面」，較忽略「結構層面」的組織變革活動。
 5. 李明堂（2006）在學校變革管理策略方面提出：營造學習型組織的校園氣氛、舉辦在職進修、促進成員分享與知識管理、調整組織結構以因應變革、建立專業團隊、發展學校特色、深耕學校文化管理等策略。

綜合上述研究發現，有關學校組織變革策略之研究多指出「職務」、「年資」及「學校規模」等變項對於學校組織變革有顯著影響，「性別」、「年齡」及「建校歷史」則對組織變革較無顯著影響。而在研究結果上雖不一致，但大概可歸類學校組織變革活動係以「人員層面」、「文化層面」的知覺程度最高，「技術層面」的知覺程度最低。雖有研究有不同見解，但推測係因為研究對象、研究之變革議題不同所致，故組織變革策略之運用，應視研究議題、研究對象及組織特性而定，才更能符合變革之所需。

第四節 學校因應教師專業發展評鑑相關策略及其研究

本節旨在探討學校因應教師專業發展評鑑相關策略及其研究，根據過去相關研究之探討，做為編製問卷及討論時的參考依據。同時因為直接有關學校因應教師專業發展評鑑相關策略的實徵研究有限，故在蒐集相關研究係以教師專業發展評鑑的相關研究為主，茲就學校因應教師專業發展評鑑相關策略及其研究分述如下：

壹、學校因應教師專業發展評鑑相關策略

教師專業發展評鑑經歷四年試辦後，於2010年2月3日修訂「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」為「教育部補助教師專業發展評鑑實施計畫」，將『試辦』二字拿掉，頗有全面推動之含意。學校在面對如此勢不可擋的政策下，該如何因應評鑑帶來的變革勢必要有所探討。然許多方案及配套措施仍處於規劃階段，參與學校面臨尚未完全成熟的評鑑機制因應措施，反而衍生許多問題。茲將國內對於學校因應教師專業發展評鑑相關策略之研究摘要如下：

(一) 羅國基(2006)之研究

羅國基(2006)的研究指出，學校在因應教師專業發展評鑑的過程中，多數國小採行的策略為「藉各種機會不斷地與教師溝通說明」，其次是「積極規劃教師進修課程，鼓勵教師參與」。

(二) 李坤調(2006)之研究

李坤調(2006)的研究指出，學校在因應教師專業發展評鑑的過程中，國民小學教務主任推動時會融入其他的教育方案，以減輕工作負擔。而國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑的關鍵，取決於其個人的魅力。辦理評鑑的方式與實施內涵亦均透過會議討論後決定之。

(三) 洪劭品 (2006) 之研究

洪劭品 (2006) 的研究指出，學校在因應教師專業發展評鑑的過程中，採行的策略有：「事先取得教師共識」、「促進教師專業知識分享與對話的機會」、「營造學校優質評鑑文化與氣氛」等。此外，校長的實際影響力最大，其次才是教務主任與教師同儕。

(四) 吳金樹 (2007) 之研究

吳金樹 (2007) 的研究指出，學校在因應教師專業發展評鑑的過程中，運用壓力管理策略，以提高參與試辦教師專業發展評鑑工作的工作滿意度。

(五) 羅珮瑜 (2007) 之研究

羅珮瑜 (2007) 的研究指出，學校在因應教師專業發展評鑑的策略有：溝通建立共識，由行政人員及新進教師先行試辦，進而影響其他教師參與；相關處室協助處理課務排配問題；整合相關工作、融入其他教育方案以減少負擔；建立專業評鑑人員培訓機制等相關因應策略。

此外，教育部於2007年出版之教師專業發展評鑑案例專輯（教育部，2007b），針對參與以及有意參與教師專業發展評鑑之學校，初步試探其工作推行之困境以及相關因應策略，匯集各校之經驗成冊，對於學校因應教師專業發展評鑑具有一定之參考價值，提出相關策略包括：

1. 不斷透過說明與宣導，讓教師有思考空間評估要參加與否。
2. 由下而上逆向操作的手法，先調查教師意願，再提校務會議。
3. 由少數人先試辦，漸進式推動為原則。
4. 因勢導利，以鼓勵教師參與。
5. 評鑑方式彈性、自主，提高教師自我效能感。
6. 形塑學習型組織文化。
7. 規劃評鑑研習，為教師增能。
8. 組成評鑑小組團隊，研訂評鑑工具與實施方法。

9. 加重教師觀察功能，立即給予回饋。
10. 結合教師教師切身問題，解決教學難題。
11. 年資淺教師、活力強、可塑性高，可先試辦。
12. 藉由評鑑指標的訂定，提供教師自我省思及專業發展的機會。
13. 與教師共同塑造學校願景。
14. 加強溝通，傾聽教師意見。
15. 增權賦能，提高教師尊榮感。
16. 循序漸進推動。
17. 訂定目標、策略與行動方針。
18. 規劃相關研習與進修。
19. 定期進行成果發表，檢核是否達成目標。
20. 傾聽教師的意見與看法。
21. 透過多次討論形成共識。
22. 對於評鑑之意見進行溝通，即時提供回饋。
23. 傾聽教師的需求。
24. 評鑑方式從分享教學檔案開始。
25. 溝通協商評鑑之項目。
26. 提出階段性任務目標，一步步達成。
27. 組成具有代表性的評鑑小組成員。

本研究試圖歸納上述研究提及之學校因應教師專業發展評鑑相關策略，並依據前述文獻所探討之學校組織變革策略整合為六個層面，茲分述如下：

一、組織結構策略

組織結構策略係指改變組織結構的分工與職權分配，將組織中的人事、層級結構重新定位以符合組織目標，俾便提升組織變革績效。就教師專業發展評鑑之組織結構策略而言，學校組成評鑑推動小組之成員應打破

層級的限制，依專長分工、落實分層負責，鼓勵從校長、主任、教師到家長，人人都是重要的一員。學校組織工作內容與各項教育方案重新整合，以減少負擔。（李坤調，2006；羅珮瑜，2007；教育部，2007b）。

二、組織權力策略

組織權力策略係指透過組織權力或資源的分配來達成組織目標，其方式可分上而下或由下而上，依據權力強弱程度又可細分為單向強迫式、經濟利誘、理性說服式、權力分享式、參與決定式等方式，主要透過政治協商的方式改變組織的權力與資源分配問題。就教師專業發展評鑑之組織權力策略而言，在推動初期便要透過會議與成員多加溝通，讓成員有機會理解政策並參與決定。此外，包括提供相關人員研習進修之機會，以及給予教學輔導教師減課、超鐘點費用等方式，都是利誘相關人員能夠朝向變革目標的策略（羅國基，2006；李坤調，2006；洪劭品，2006；羅珮瑜，2007；教育部，2007b）。

三、組織技術策略

組織權力策略係藉由改變組織運作的工具設備與技術，並且加入新的資訊科技，進而改變作業流程，以提高組織變革效率。就教師專業發展評鑑之組織技術策略而言，推動過程中需計畫性安排教師專業發展評鑑的範疇，並適度衡量學校架構之規準，始能依照學校自身的狀況，逐步朝向變革目標邁進，例如：訂定短、中、長期目標，檢核不同階段的達成目標的效果有助於激發成員的工作動機，促進成員對政策投入感。此外，學校組成小組團隊，研擬評鑑工具與實施方式；聘請專家學者指導解決評鑑相關問題；與其他學校技術支援、分享經驗等，也有助於提高於評鑑之效能（羅珮瑜，2007；教育部，2007b）。

四、組織文化策略

組織文化策略藉由組織文化、價值信念與行為規範的改變，引導成員

接受變革且與組織目標一致，共同營造具有共識與創新的組織文化。就教師專業發展評鑑之組織文化策略而言，包括事先取得教師共識，溝通建構組織願景，營造學校優質評鑑文化，由行政人員以身作則，進而影響其他教師參與等方式，建立組學校共享的規範、價值觀、信念文化才是組織變革最深層的核心價值，並且能夠帶領組織維持且持續精進（洪劭品，2006；羅珮瑜，2007；教育部，2007b）。

五、成員教育策略

成員是變革成功的重要因素，本策略在透過教育訓練的方式，使成員瞭解有關變革的需求、接受變革知識與資訊，讓成員獲得主動變革的能力、學習成長。教師專業發展評鑑是一種透過診斷、輔導的方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作（教育部，2007b）。就其成員教育策略而言，積極規劃教師進修課程，藉由評鑑增進教師之間的對話溝通，可以澄清與解決教學上的困難，並提供教師自我反省、專業成長的機會（羅國基，2006；洪劭品，2006；羅珮瑜，2007）。

六、成員心理策略

成員心理策略主要在轉化組織成員的動機、認知、態度、信念及意願等，增加成員對變革的認同感，進而產生新的行為模式，以符合組織變革目的。教師專業發展評鑑是鼓勵教師間的信任與合作，如果實施妥當，可以促進行政人員與教師彼此之間的溝通、協調和合作，營造學校和諧氣氛（張德銳，2006）。就其成員心理策略而言，氣氛能讓學校成員進行參與試辦時，以開放的心胸進行交流與學習。可以藉由成立教師專業發展評鑑學校團隊，溝通建立團對共識有助於成員積極的投入，增加組織變革的績效（吳金樹，2007；羅珮瑜，2007；教育部，2007b）。

透過相關實徵研究的探究，作為學校因應教師專業發展評鑑相關因應策略之初步試探，並且融合前述之組織變革策略之文獻探討，始得相關策

略更為具體可行，並且成為本研究後續問卷編制之重要基礎。

貳、教師專業發展評鑑之相關研究

國內研究教育專業發展評鑑有越來越多的趨勢，自國家圖書館全國碩博士論文資訊網檢索「試辦教師專業發展評鑑」相關論文發現，研究內容以意見、態度為主有7篇；指標、規準有3篇；專業成長有2篇；壓力有2篇；文化有1篇；成效評估有1篇；個案有4篇。由於相關論文甚多，無法一一探究，故篩選出與本研究較相關者，將教師專業發展評鑑相關研究彙整如表2-6：

表2-6 教師專業發展評鑑相關研究彙整表

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
羅國基 (2006)	竹苗地區國小學校人員對「試辦教師專業發展評鑑實施計畫」意見調查之研究	竹苗地區參與試辦國小校長、主任、組長、級任教師及未兼行政職之科任教師	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.實施教師專業發展評鑑上所遭遇的問題，主要為「增加工作負擔」、「評鑑人力不足」及「政府補助經費不足」。 2.面對所遭遇困難之解決方式，多數試辦國小採行的策略為「藉各種機會不斷地與教師溝通說明」，其次是「積極規劃教師進修課程，鼓勵教師參與」。 3.參與試辦之學校人員對教師專業發展評鑑的實施成效滿意情形，多數感到滿意。其中以「獲得接受教師專業發展評鑑的經驗」為最滿意，其次是「獲得教學專業表現上的肯定和回饋」。
洪劭品 (2006)	臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見之研究	臺北縣國民小學參與教育部試辦教師專業發展評鑑的教師	問卷調查法和訪談法	<ol style="list-style-type: none"> 1.除刻正規劃的配套措施外，未來仍應重視「事先取得教師共識」與「確立法源基礎」，期使教師專業發展評鑑制度規劃更臻完善。 2.主要遭遇困境依序為「教師參與及對話時間有限」、「教師工作負擔沉重」、「欠缺具體可行的評鑑規準」、「欠缺法源基礎，教師缺乏參與意願」及「學校人力與經費資源不足」。 3.在試辦的過程中，校長的實際影響力最大，其次才是教務主任與教師同儕。 4.絕大多數教師相當同意學校試辦教師專業發展評鑑，能促進教師專業知識分享與對話的機會。 5.大多數教師相當同意學校試辦教師專業發展評鑑，能營造學校優質評鑑文化與氣氛。 6.大多數教師，表示贊同整體試辦成效，另「教師參與意願」與「學校規模」等變項，為主要影響教師整體意見的因素。

表2-6 教師專業發展評鑑相關研究彙整表（續）

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
李坤調 (2006)	國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究～以臺北縣試辦學校為例	臺北縣教師專業發展評鑑個案學校	個案研究	<ol style="list-style-type: none"> 主任對教師專業發展評鑑大多抱持認同態度，學校推動此一政策時教務主任扮演重要角色。 國民小學教務主任在校內推動教師專業發展評鑑時的關鍵取決於其個人的魅力與教師對教務主任的信任感。 國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑時，會融入其他的教育方案，以減輕工作負擔。 各校試辦教師專業發展評鑑政策期間，經費不足、時間不足、專家學者支援不足、相關知能不足、缺乏法理依據說服力不夠。 教師專業發展評鑑之評鑑規準版本眾多，且均偏向概念化學理令試辦人員心生畏懼；對評鑑規準的認定亦難有共識。 教務主任對教師專業發展評鑑的試辦均持正面評價且願意繼續參與試辦。
黃怡潔 (2006)	高雄市國民小學教師之教師專業發展評鑑知覺與教師文化之研究	高雄市公立國民小學之現任教師	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 比較不同性別、服務年資、最高學歷、職稱、學校規模在教師專業發展評鑑的態度有顯著差異；不同師培來源、學校創校歷史則在教師專業發展評鑑的態度沒有顯著差異。 不同性別、服務年資、職稱、學校規模對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異；不同學歷、不同師培來源、學校創校歷史對教師專業發展評鑑實施現況的看法則沒有顯著差異。
蘇純儀 (2007)	臺北市國民小學教師專業角色知覺與教師專業發展評鑑態度關係之研究	臺北市國民小學教師	問卷調查法	<p>臺北市國民小學教師在背景變項中不同任教年資、職務及學校或教師本人是否曾參與試辦教師專業發展評鑑對於教師專業發展評鑑態度具有顯著差異；不同性別及師資培育背景對於教師專業發展評鑑態度則沒有顯著差異。</p>

表2-6 教師專業發展評鑑相關研究彙整表（續）

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
鄭正昇 (2007)	花東地區國小教師專業發展評鑑試辦現況與成效評估研究	花東地區95及96學年度參與試辦教師專業發展評鑑之國小教師共183位進行調查	問卷調查法	<p>1.服務年資較淺、參與評鑑年數愈多、組織氣氛較佳的教師認為，學校在推動教師專業發展評鑑執行狀況上，有較佳的傾向，且認為教師評鑑內容較符合教師需求。</p> <p>2.服務年資較淺、主任、參與評鑑年數愈多、曾經參與評鑑研習、評鑑小組成員、評鑑人員、組織氣氛較佳的教師，參與評鑑後，對教師評鑑狀況的瞭解有較高的傾向。</p> <p>3.服務年資較淺、曾經參與評鑑研習、評鑑小組成員、組織氣氛較佳的教師，參與評鑑後，其專業成長有較高的傾向。</p>
吳金樹 (2007)	臺北縣參與試辦教師專業發展評鑑國民小學教師壓力管理與工作滿意度關係之研究	台北縣參與試辦教師專業發展評鑑國民小學教師	問卷調查法和訪談法	<p>教師參與試辦教師專業發展評鑑工作的壓力管理與工作滿意度會因為性別、教學年資、學校規模、現任職務的不同而有所差異。</p> <p>4.運用壓力管理策略，能夠提高參與試辦教師專業發展評鑑工作的工作滿意度。</p>
葉青青 (2007)	竹苗地區國民小學教師專業發展評鑑試辦學校工作壓力及其因應策略之研究	竹苗地區國民小學教師	問卷調查法	<p>1.不同背景變項與工作壓力的關係上，年齡、最高學歷、學校規模、擔任「主任」職務有顯著差異。</p> <p>2.不同背景變項與因應策略的關係上，年齡、最高學歷以及擔任職務有顯著差異。</p>
余昆旺 (2007)	教師專業發展評鑑實施意見之研究-以臺北縣市國民小學為例	臺北縣市公立國民小學教育人員	問卷調查法	<p>臺北縣市國民小學學校人員在性別、服務年資、職務、最高學歷、是否曾參加試辦教師專業發展評鑑等變項，對教師專業發展評鑑實施內涵認同度上有顯著差異。</p>
謝佩璇 (2007)	中部地區國民中小學試辦教師專業發展評鑑之研究	中部地區800位參與試辦教師專業發展評鑑國民中小學人員	問卷調查法和訪談法	<p>在「現況分析」知覺上，中部地區不同年齡、服務年資、擔任職務等之國民中小學參與教師專業發展評鑑者有顯著差異。</p>

表2-6 教師專業發展評鑑相關研究彙整表（續）

作者 (年代)	研究題目	研究對象	研究方法	研究發現
羅珮瑜 (2007)	臺北縣國民中學教師專業發展評鑑之個案研究	一所個案學校	個案研究法	<p>1.個案國中推動教師專業發展評鑑為由上而下主導模式，但形式上仍透過「參與決定」模式，辦理的方式與實施內涵均透過會議溝通、討論後決定之，具周延之行政程序。</p> <p>2.在教師專業發展評鑑試辦工作的推動過程中，校長是領導者，行政人員發揮溝通及規劃者的功能，教師為具關鍵影響力的執行者，家長扮演支持者。</p> <p>5.個案國中推動教師專業發展評鑑過程採行：溝通建立共識，由行政人員及新進教師先行試辦，進而影響其他教師參與；相關處室協助處理課務排配問題；整合相關工作、融入其他教育方案以減少負擔；建立專業評鑑人員培訓機制等相關因應策略。</p>
洪瑞富 (2007)	中部地區國民小學教師專業發展評鑑試辦情形及相關問題之研究	中部地區20所參與試辦教師專業發展評鑑之國民小學教師	問卷調查法	<p>1.參與試辦的教師肯定教師專業發展評鑑的成效，因為性別、是否參與評鑑推動小組、是否參與評鑑、擔任職務及最高學歷的不同，知覺程度有差異。</p> <p>2.參與試辦教師知覺試辦教師專業發展評鑑困難較高，最大困難為增加教師工作的負擔、法令和評鑑制度不夠周全。</p> <p>3.學歷、性別、是否參與評鑑推動小組、是否參與評鑑、擔任職務的不同，在知覺評鑑困難有顯著差異。</p>
劉秀滿 (2008)	桃園縣國民中學學校人員對教師專業發展評鑑實施意見之研究	桃園縣國民中學教育人員	問卷調查法和訪談法	不同職務學校人員對試辦評鑑政策的理解與因應，存在個別差異。

資料來源：研究者自行整理

依據表2-6，將教師專業發展評鑑之相關研究對本研究的啟示分述如下：

- (一) 研究方法上：多數使用問卷調查法為主，亦有兼採訪談法與個案研究法。
- (二) 相關研究中相關人口變項教師專業發展評鑑知覺的差異情形，茲歸納如下：
 1. 性別：黃怡絜（2006）、余昆旺（2007）、洪瑞富（2007）的研究指出不同性別的教師，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異；其他相關研究無顯著差異。
 2. 年齡：謝佩璇（2007），的研究指出不同年齡的教師，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異；其他相關研究無顯著差異。
 3. 年資：黃怡絜（2006）、蘇純儀（2007）、鄭正昇（2007）、余昆旺（2007）、謝佩璇（2007）的研究指出不同服務年資的教師，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異；其他相關研究無顯著差異。
 4. 職務：黃怡絜（2006）、蘇純儀（2007）、鄭正昇（2007）、謝佩璇（2007）、洪瑞富（2007）、劉秀滿（2008）的研究指出不同職務的教師，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異。
 5. 教育程度：余昆旺（2007）、洪瑞富（2007）的研究指出不同教育程度的教師，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異。
 6. 教師是否參與教師專業發展評鑑：蘇純儀（2007）、余昆旺（2007）、洪瑞富（2007）的研究指出教師是否參與教師專業發展評鑑，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異。
 7. 是否參加評鑑推動小組：鄭正昇（2007）、洪瑞富（2007）的研究指出不同教育程度的教師，對教師專業發展評鑑實施現況的看

法上有顯著差異。

8. 學校規模：黃怡絜（2006）的研究指出不同學校規模的教師，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異；其他相關研究無顯著差異。
9. 學校是否參與教師專業發展評鑑：蘇純儀（2007）的研究指出學校是否參與教師專業發展評鑑，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異，鄭正昇（2007）的研究更進一步發現，參與評鑑年數愈多，其對於現況的了解有較高的傾向。

（三） 研究結果上：

1. 評鑑的推動與實施方面，多數是由上而下的模式推動，但形式上辦理的方式與實施內涵均透過「參與決定」會議討論後決定之（羅國基，2006；羅珮瑜，2007）。
2. 評鑑規準選擇方面，則是由下而上形成共識居多（羅國基，2006；鄭正昇，2007；余昆旺，2007；劉秀滿，2008）。
3. 評鑑目的方面，多數研究指出以「形成性目的」為主，「總結性目的」為輔最為人接受（羅國基，2006；鄭正昇，2007；余昆旺，2007；洪瑞富，2007；劉秀滿，2008）。
4. 評鑑方式方面，最被接受的是「同儕評鑑」，且多數同意資料蒐集方式為「教師教學觀察」（鄭正昇，2007；洪瑞富，2007；劉秀滿，2008）。
5. 評鑑的影響力方面，有研究指出試辦的過程中校長的實際影響力最大，其次才是教務主任與教師同儕。也有研究指出教務主任扮演重要角色，其個人的魅力與信任感會影響推動成效。有研究提出綜合性的看法，認為試辦學校的校長、行政人員、教師及家長其實是扮演不同角色並發揮其不同的影響：校長是領導者，行政人員發揮溝通及規劃者的功能，教師為具關鍵影響力的執行者，家長扮演支持者，缺一不可（黃怡絜，2006；蘇純儀，2007；鄭正昇，2007；謝佩璇，

2007；洪瑞富，2007；劉秀滿，2008）。

綜上所述，教師專業發展評鑑的推動，在不同的區域、學校有不同的展現，儘管試辦政策不斷地宣導理念，但相關研究仍顯現學校政策推動過程如何讓成員具有高度認同、信任感及提高接受度更為重要。故本研究透過上述相關研究的探討來瞭解教師專業發展評鑑的問題，並據以擬定可行之策略，以達成變革之目的與成效。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑之相關策略，透過現況的了解，分析成效及困境，提出結論與建議，提供教育行政管理與學校經營的參考。為達上述目的，以研究者自編之「臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略調查問卷」為研究工具進行研究。

本章分別就研究方法加以敘述，首先，提出研究架構；其次，選取研究樣本；再次，說明研究工具的編製；復次，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，以獲致研究結果。

第一節 研究架構

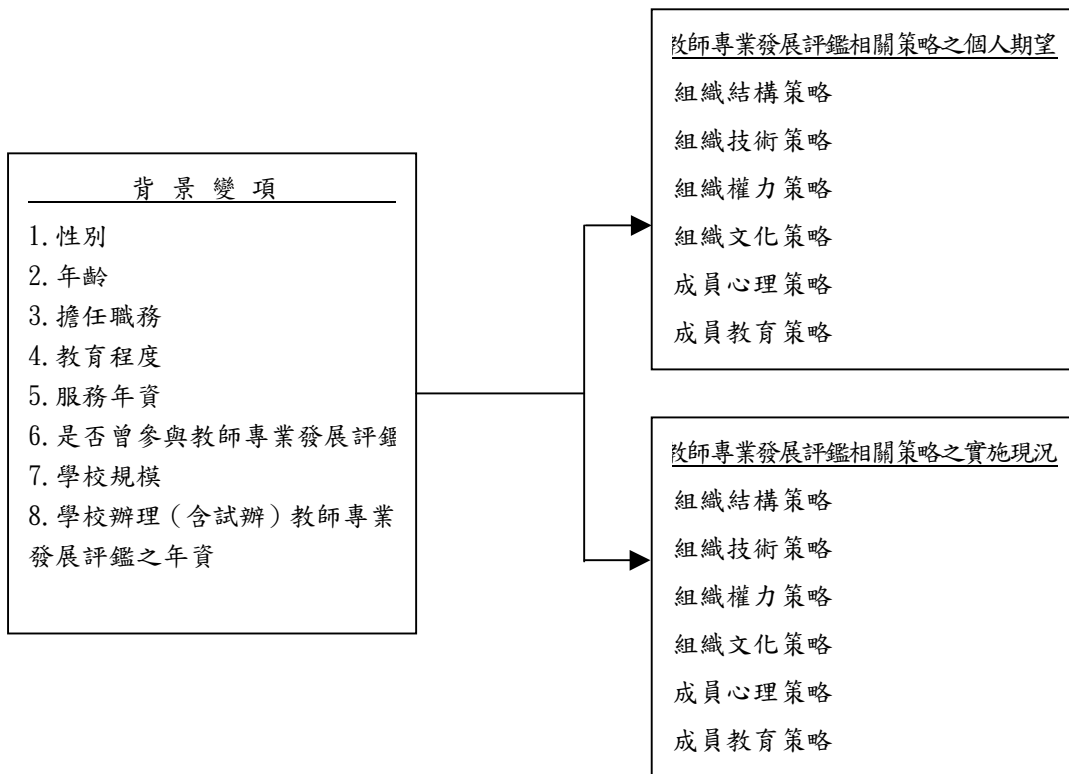


圖3-1 研究架構圖

由圖3-1可知，本研究包括調查背景變項與研究變項兩部分，茲說明如下：

壹、調查背景變項

調查背景變項分為個人背景變項及學校環境變項：

一、個人背景變項

- (一) 性別：分為「男」、「女」二項。
- (二) 年齡：分為「30歲以下」、「31—40歲」、「41—50歲」、「51歲以上」四項。
- (三) 擔任職務：分為「校長」、「教師兼主任」、「教師兼組長」、「導師」、「專任教師」五項。
- (四) 教育程度：分為「一般大學畢業」、「師範院校畢業」、「研究所以上(含四十學分班)」、「其他」四項。
- (五) 服務年資：分為「5年以下」、「6—10年」、「11—15年」、「16年以上」四項。
- (六) 是否曾經參與教師專業發展評鑑：分為「是」、「否」二項，此選項校長可免填。

二、學校環境變項

本研究之學校變項包括學校規模及辦理(含試辦)教師專業發展評鑑之年資，茲說明如下：

- (一) 學校規模：分為「12班以下」、「13—24班」、「25—49班」及「50班以上」等五項。
- (二) 辦理(含試辦)教師專業發展評鑑之年資：分為「辦理一年」、「辦理二年」、「辦理三年」、「辦理四年以上」及「無辦理」等五項。

貳、研究變項

組織變革策略包括組織結構策略、組織技術策略、組織權力策略、組織文化策略、成員心理策略、成員教育策略等六個層面。以受試者填答「教師專業發展評鑑試辦學校組織變革策略調查問卷」的得分情形，來衡量教師專業發展評鑑試辦學校的組織變革策略情形。

第二節 研究對象

本研究以臺北市國民中學學校校長、主任、組長、導師及專任教師為研究對象，依據教育部統計處99學年度公布的各級學校數分部概況之統計資料，臺北市國民中學共62所學校，編制教師數共計6,592人作為抽樣之依據。研究採分層隨機抽樣的方式進行調查研究，將學校辦理年資分為五種類別：辦理四年以上、三年、二年、一年及無辦理之學校，依校數比例隨機抽取學校，再依教師人數比例抽取臺北市國民中學學校人員共736人為樣本，抽取參與試辦教師數以及未參與試辦教師數各二分之一，藉以推論母群體的整體看法及差異分部情形。臺北市國民中學辦理教師專業發展評鑑相關資料及抽樣人數一覽表如表3-1，其中抽樣學校均以代號呈現：A開頭代表辦理四年以上之學校、B開頭代表辦理三年之學校、C開頭代表辦理二年之學校、D開頭代表辦理一年之學校、E開頭代表無辦理之學校。

表3-1 臺北市國民中學辦理教師專業發展評鑑相關資料及抽樣人數一覽表

學校	編制教師數	參與試辦年資	參與試辦教師數	抽取參與試辦教師人數	未參與試辦教師數	抽取未參與試辦教師人數	抽樣總人數
A1 國中	57	5	30	6	27	6	12
A2 國中	100	4	24	12	76	12	24
A3 國中	54	4	38	6	16	6	12
A4 國中	29	4	22	3	7	3	7
A5 國中	111	4	83	12	28	12	24
A6 國中	102	4	40	12	62	12	24
A7 國中	33	4	17	5	16	5	10
A8 國中	58	4	44	6	14	6	12
A9 國中	145	4	99	15	46	15	30
B1 國中	79	3	49	9	30	9	18
B2 國中	84	3	70	10	14	10	20
B3 國中	131	3	57	13	74	13	26
B4 國中	111	3	46	12	65	12	24
B5 國中	31	3	15	4	16	4	8
B6 國中	74	3	28	9	46	9	18
B7 國中	49	3	44	7	5	7	14
B8 國中	125	3	90	12	35	12	24
C1 國中	133	2	23	13	110	13	26
C2 國中	134	2	14	13	120	13	26
C3 國中	71	2	37	9	34	9	18
C4 國中	167	2	28	15	139	15	30
C5 國中	161	2	29	15	132	15	30
C6 國中	112	2	17	12	95	12	24
D1 國中	77	1	42	9	35	9	18
D2 國中	32	1	30	5	2	5	10
D3 國中	198	1	24	15	174	15	30
D4 國中	54	1	18	6	36	6	12
D5 國中	138	1	13	13	125	13	26
D6 國中	124	1	14	13	110	13	26
D7 國中	170	1	28	15	142	15	30
E1 國中	156	0	0	0	156	30	30
E2 國中	148	0	0	0	148	28	28
E3 國中	90	0	0	0	90	22	22
E4 國中	95	0	0	0	95	22	22
E5 國中	83	0	0	0	83	22	22
合計	3516		1113	306	2403	430	736

第三節 研究工具

為探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略情形，及因應實徵研究之需要，本研究根據教師專業發展評鑑及組織變革策略的相關理論與文件彙整，編製「臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略」調查問卷，用以蒐集臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之現況資料。茲就問卷編制過程與內容、填答與計分方式、信度與效度等步驟說明如下：

壹、問卷編製與內容

一、問卷編製

本研究問卷係參考各類相關文獻，建立研究題項，問卷採正面表列呈現，問卷設計主體共分兩大部分：背景變項及組織變革策略。

第一部分之問卷問項為問卷對象之背景資料，背景資料包括人員背景變項與學校環境變項，人員背景變項包含：性別、年齡、現任職務、教育程度、服務年資、是否曾參與教師專業發展評鑑等六項；學校環境變項包含：學校規模、辦理（含試辦）教師專業發展評鑑年資等二項；。

第二部分為探討教師專業發展評鑑試辦學校相關人員對於「組織變革策略」之認知程度，包含：組織結構策略、組織技術策略、組織權力策略、組織文化策略、成員心理策略、成員教育策略等六種策略。

二、問卷內容

本研究問卷設計共分為兩部分，係參考各類相關文獻，建立學校因應教師專業發展評鑑相關策略之題項，問卷設計與內容分述如下：

第一部分之問卷問項為問卷對象之基本資料。

第二部分為探討臺北市國民中學相關人員對於因應教師專業發展評

鑑策略之認知程度，並在此構面設計不同之問項共計有六項。

貳、填答與計分

本問卷採李克特氏 (Likert) 五點評量法，答題者依個人感受從「非常符合」到「非常不符合」等各項中，自行勾選答案。題項均採正項表列方式，依序給予5、4、3、2、1分，各題平均分數愈高則代表愈感滿意，或相對認同度愈高，反之，則越低。

本研究問卷概分兩大部分，第一部分為人口屬性量表計問項8題。第二部分為臺北市國民中學因應組織變革策略量表，合計34題。然後依各構面題目所得分數加總除以其題數，求出各個構面之平均分數。

參、效度與信度

一、效度

本研究問卷之編制係針對文獻探討、參考相關問卷等設計而成，並經由指導教授修正與協助後，徵詢教育行政學者之意見，再經預試修改而成。

(一) 內容效度

本研究內容效度問卷如附錄一，經與指導教授討論定稿後，以指導教授之推薦函，敦請國內九位教育行政學者針對問卷初稿內容之代表性與適切性加以鑑定，並提供寶貴意見，以作為選擇及修改題目的重要參考。專家學者名單詳如表3-2。

表3-2 專家效度之教育行政學者名單（依姓氏筆劃排序）

編號	學者姓名	職稱	職稱	專長
1	吳清山	國家教育研究院籌備處	主任	教育行政
2	李珀玲	臺北市立南門國中	校長	教育行政
3	林天祐	臺北市立教育大學	校長	教育行政
4	林明地	國立中正大學教育學院	院長	教育行政
5	郭昭佑	國立政治大學實驗小學	校長	教育行政
6	楊振昇	國立暨南大學通識教育中心	主任	教育行政
7	蔡進雄	輔仁大學教育領導與發展研究所	所長	教育行政
8	鄭淑惠	國立台灣師範大學教育系	教授	教育行政
9	簡毓玲	私立靜心中小學	校長	教育行政

根據回收的專家效度問卷，統計分析結果如附錄二，並據以進行問卷修正。經專家審題結果決定刪除第24、32題，並與指導教授討論，依專家學者的意見做內容或語句的修正，將原有的問卷初稿內容修定為預試問卷。

（二）建構效度

本研究初稿編製完成後，始進行問卷之預試。研究者以62所臺北市國民中學為預試資料蒐集的母群體，以立意抽樣的方式分別選取辦理評鑑3年以上的南門國中、辦理評鑑1年的金華國中以及未曾辦理評鑑教師的明德國中，依教師編制比例共發放120份問卷，回收103份，剔除無效問卷0份後，有效問卷共103份。

預試問卷回收完成後，即進行問卷試題的因素分析與信度分析。因素分析的方式，採用主成分分析法(Principal Component Analysis)抽取出共同因素，再以最大變異法(Varimax)進行正交轉軸。因素分析考驗結果如表3-3及3-4：

表 3-3：臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略預試問卷因素負荷量

層面	題號	題目	因素負荷量	
			個人期望	組織現況
組織結構策略	1	學校組織結構重新調整。	0.690	0.873
	2	學校工作內容重新整合。	0.864	0.813
	3	學校進行各項教育方案的整合。	0.865	0.875
	4	學校依照教師的專業才能分配任務。	0.738	0.717
	5	學校建立學習型組織，促進教師專業知識分享。	0.705	0.758
	6	學校運用家長或社區資源建立志工組織。	0.665	0.794
組織權力策略	7	學校與教師進行相關說明與協商。	0.831	0.792
	8	學校傾聽教師對教師專業發展評鑑的意見。	0.849	0.867
	9	學校透過會議讓全體教師共同參與決定。	0.792	0.772
	10	學校校長或主任在推動時發揮關鍵影響力。	0.604※	0.590※
	11	學校透過各種管道提供教師專業發展評鑑進修研習之機會。	0.834	0.728
	12	學校依規定給予教學輔導教師減課或超鐘點費。	0.853	0.667
組織技術策略	13	學校訂定教師專業發展評鑑目標。	0.879	0.823
	14	學校訂定教師專業發展評鑑實施期程。	0.867	0.815
	15	學校依據自身實際狀況訂定合適之評鑑規準。	0.837	0.830
	16	學校組成小組團隊，研訂評鑑工具與實施方式。	0.903	0.776
	17	學校建構教師專業發展評鑑相關網絡系統。	0.903	0.773
	18	學校聘請專家學者指導解決評鑑相關問題。	0.752	0.776
	19	學校與其他參與教師專業發展評鑑學校組成策略聯盟，相互支援及分享經驗。	0.776	0.650
組織文化策略	20	學校與教師溝通理念並取得共識。	0.915	0.843
	21	學校與教師針對教師專業發展評鑑建立共同願景。	0.963	0.843
	22	學校校長及行政人員以身作則參與評鑑。	0.933	0.833
	23	學校營造優質評鑑文化與氣氛，促進教師專業知識分享與對話。	0.925	0.872
	24	學校建立評鑑的核心價值，進而影響教師的價值觀。	0.821	0.810
成員教育策略	25	學校利用各種管道鼓勵教師參與，引導教師對評鑑觀念的革新。	0.855	0.798
	26	學校辦理教師進修課程，提升教師專業知能。	0.852	0.832
	27	學校舉辦各項教師活動，增進教師間的對話溝通，提供自我反省的機會。	0.925	0.835
	28	學校組成評鑑小組，透過互相觀摩、合作學習，促進教師專業成長。	0.939	0.845
	29	學校落實追蹤輔導制度，促進教師自主學習。	0.922	0.700
	30	學校定期舉行檢討會議，協助教師解決評鑑遭遇之問題。	0.861	0.783
成員心理策略	31	學校 通溝通管道，提高教師參與評鑑工作之意願。	0.869	0.872
	32	學校成立良好評鑑團隊，促進教師間相處氣氛融。	0.933	0.905
	33	學校透過同儕合作的方式，鼓勵教師間的信任與合作。	0.939	0.889
	34	教師參與決定評鑑之規準與方式，提高教師自主性與自我效能感。	0.928	0.894
	35	學校適當運用壓力管理或整合現有評鑑項目，減少教師負擔。	0.905	0.898

表 3-4：臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略預試問卷同質性檢驗

層面	題號	題目	問項與量表總分之相關係數	
			個人期望	組織現況
組織結構策略	1	學校組織結構重新調整。	0.57	0.79
	2	學校工作內容重新整合。	0.76	0.71
	3	學校進行各項教育方案的整合。	0.75	0.80
	4	學校依照教師的專業才能分配任務。	0.61	0.61
	5	學校建立學習型組織，促進教師專業知識分享。	0.54	0.66
	6	學校運用家長或社區資源建立志工組織。	0.55	0.70
組織權力策略	7	學校與教師進行相關說明與協商。	0.74	0.64
	8	學校傾聽教師對教師專業發展評鑑的意見。	0.75	0.77
	9	學校透過會議讓全體教師共同參與決定。	0.68	0.63
	10	學校校長或主任在推動時發揮關鍵影響力。	0.49※	0.47※
	11	學校透過各種管道提供教師專業發展評鑑進修研習之機會。	0.74	0.59
	12	學校依規定給予教學輔導教師減課或超鐘點費。	0.77	0.53
組織技術策略	13	學校訂定教師專業發展評鑑目標。	0.83	0.72
	14	學校訂定教師專業發展評鑑實施期程。	0.81	0.72
	15	學校依據自身實際狀況訂定合適之評鑑規準。	0.77	0.74
	16	學校組成小組團隊，研訂評鑑工具與實施方式。	0.86	0.68
	17	學校建構教師專業發展評鑑相關網絡系統。	0.86	0.69
	18	學校聘請專家學者指導解決評鑑相關問題。	0.68	0.69
	19	學校與其他參與教師專業發展評鑑學校組成策略聯盟，相互支援及分享經驗。	0.70	0.55
組織文化策略	20	學校與教師溝通理念並取得共識。	0.85	0.74
	21	學校與教師針對教師專業發展評鑑建立共同願景。	0.93	0.74
	22	學校校長及行政人員以身作則參與評鑑。	0.89	0.74
	23	學校營造優質評鑑文化與氣氛，促進教師專業知識分享與對話。	0.88	0.79
	24	學校建立評鑑的核心價值，進而影響教師的價值觀。	0.74	0.70
成員教育策略	25	學校利用各種管道鼓勵教師參與，引導教師對評鑑觀念的革新。	0.79	0.59
	26	學校辦理教師進修課程，提升教師專業知能。	0.79	0.70
	27	學校舉辦各項教師活動，增進教師間的對話溝通，提供自我反省的機會。	0.89	0.74
	28	學校組成評鑑小組，透過互相觀摩、合作學習，促進教師專業成長。	0.91	0.75
	29	學校落實追蹤輔導制度，促進教師自主學習。	0.89	0.76
	30	學校定期舉行檢討會議，協助教師解決評鑑遭遇之問題。	0.80	0.68
成員心理策略	31	學校 通溝通管道，提高教師參與評鑑工作之意願。	0.80	0.80
	32	學校成立良好評鑑團隊，促進教師間相處氣氛融。	0.89	0.84
	33	學校透過同儕合作的方式，鼓勵教師間的信任與合作。	0.90	0.82
	34	教師參與決定評鑑之規準與方式，提高教師自主性與自我效能感。	0.89	0.83
	35	學校適當運用壓力管理或整合現有評鑑項目，減少教師負擔。	0.85	0.84

學者林正昌(2009)在『多變量分析方法—統計軟體應用』書中提到，變項在因素上的負荷量若在正負.30以上，則該變項被視為是此一因素的重要變項。然而，因素負荷量值的大小容易受到變項的變異、抽取因素的方法、轉軸方法的影響，正負.30並非是不可變的標準。例如Hair Jr.等人(1998)就認為因素負荷量在正負.30以上是最低標準，正負.40以上是較重要的變項，正負.50以上則可以視為非常重要的變項。Comrey與Lee(1992)責任為為負荷量的絕對值小於.32時為不佳，.45為尚可，.55為良好，.65為優異，.71以上則是非常傑出。本研究以因素負荷量.65及問卷同質性檢驗相關係數.50為標準，將因素負荷量小於.65及同質性檢驗相關係數小於.50的第10題刪去，修改後之正式問卷如附錄四。

二、信度

本研究以SPSS工具中之Cronbach's α 數值作為衡量問卷的信度工具，量測受測人員意見之穩定性及一致性，數值愈高表問卷之一致性愈大在基礎研究中，信度至少應達0.80才可接受，在探索性研究中，信度只要達0.70就可接受，若低於0.35者便必須予以拒絕，本研究預試問卷之Cronbach's α 數值如表3-5。其結果顯示不論組織現況或個人期待的部分，各層面之 α 值均大於.80。

表 3-5：臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略預試問卷 Cronbach's α 數值表

層面	題號	題目	Cronbach's α	
			個人期望	組織現況
組織結構策略	1	學校組織結構重新調整。	0.8424	0.8885
	2	學校工作內容重新整合。		
	3	學校進行各項教育方案的整合。		
	4	學校依照教師的專業才能分配任務。		
	5	學校建立學習型組織，促進教師專業知識分享。		
	6	學校運用家長或社區資源建立志工組織。		
組織權力策略	7	學校與教師進行相關說明與協商。	0.8806	0.8274
	8	學校傾聽教師對教師專業發展評鑑的意見。		
	9	學校透過會議讓全體教師共同參與決定。		
	10	學校校長或主任在推動時發揮關鍵影響力。		
	11	學校透過各種管道提供教師專業發展評鑑進修研習之機會。		
	12	學校依規定給予教學輔導教師減課或超鐘點費。		
組織技術策略	13	學校訂定教師專業發展評鑑目標。	0.9331	0.8843
	14	學校訂定教師專業發展評鑑實施期程。		
	15	學校依據自身實際狀況訂定合適之評鑑規準。		
	16	學校組成小組團隊，研訂評鑑工具與實施方式。		
	17	學校建構教師專業發展評鑑相關網絡系統。		
	18	學校聘請專家學者指導解決評鑑相關問題。		
	19	學校與其他參與教師專業發展評鑑學校組成策略聯盟，相互支援及分享經驗。		
組織文化策略	20	學校與教師溝通理念並取得共識。	0.9465	0.8948
	21	學校與教師針對教師專業發展評鑑建立共同願景。		
	22	學校校長及行政人員以身作則參與評鑑。		
	23	學校營造優質評鑑文化與氣氛，促進教師專業知識分享與對話。		
	24	學校建立評鑑的核心價值，進而影響教師的價值觀。		
成員教育策略	25	學校利用各種管道鼓勵教師參與，引導教師對評鑑觀念的革新。	0.9486	0.8865
	26	學校辦理教師進修課程，提升教師專業知能。		
	27	學校舉辦各項教師活動，增進教師間的對話溝通，提供自我反省的機會。		
	28	學校組成評鑑小組，透過互相觀摩、合作學習，促進教師專業成長。		
	29	學校落實追蹤輔導制度，促進教師自主學習。		
	30	學校定期舉行檢討會議，協助教師解決評鑑遭遇之問題。		
成員心理策略	31	學校 通溝通管道，提高教師參與評鑑工作之意願。	0.9510	0.9343
	32	學校成立良好評鑑團隊，促進教師間相處氣氛融。		
	33	學校透過同儕合作的方式，鼓勵教師間的信任與合作。		
	34	教師參與決定評鑑之規準與方式，提高教師自主性與自我效能感。		
	35	學校適當運用壓力管理或整合現有評鑑項目，減少教師負擔。		

第四節 研究實施

本研究經過專家效度及預試建構效度編妥正式問卷後，針對臺北市教師專業發展評鑑參與國中相關人員，依前述的抽樣方法，選定研究學校及研究樣本，開始進行施測。問卷係以 方式連同指導教授推薦函及回信封， 給抽樣學校之學校人員，實施意見調查。本研究正式問卷之發放與回收係以推薦函中 請學校校長協助，進行問卷轉交與回收的工作，並請儘可能顧及校內教師之性別、年齡、年資及是否曾參與教師專業發展評鑑等變項之分配，將問卷 抽樣人數，發給校長、主任、組長、導師及專任教師填寫。問卷於2010年11月8日 發，並請予一週內 回，截至2010年11月19日止，共 出736份，回收608份，回收率83.61%，剔除填答不全之無效問卷12份，有效問卷596份，可用率98.03%，茲將有效樣本基本資料整理分析如表3-6：

表3-6 有效樣本基本資料分析一覽表

類別	項目	人數	百分比
性別	(1) 男	196	32.9
	(2) 女	400	67.1
年齡	(1) 30歲以下	71	11.9
	(2) 31—40歲	243	40.8
	(3) 41—50歲	224	37.6
	(4) 51歲以上	58	9.7
擔任職務	(1) 校長	20	3.4
	(2) 教師兼主任	80	13.4
	(3) 教師兼組長	120	20.1
	(4) 導師	257	43.1
	(5) 專任教師	119	20.0
教育程度	(1) 一般大學畢業	118	19.8
	(2) 師範院校畢業	141	23.7
	(3) 研究所以上(含40學分班)畢業	333	55.9
	(4) 其他	4	.7
服務年資	(1) 5年以下	74	12.4
	(2) 6—10年	147	24.7
	(3) 11—15年	119	20.0
	(4) 16年以上	256	43.0

表3-6 有效樣本基本資料分析一覽表（續）

是否曾經參與 教師專業發展 評鑑	(1) 是	311	54.0
	(2) 否	265	46.0
學校規模	(1) 12班以下	53	9.9
	(2) 13—24班	92	15.4
	(3) 25—49班	112	18.8
	(4) 50班以上	339	56.9
學校辦理(含試 辦)教師專業發 展評鑑年資	(1) 辦理一年	133	22.3
	(2) 辦理二年	108	18.1
	(3) 辦理三年	100	16.8
	(4) 辦理四年以上	164	27.5
	(5) 無	91	15.3

第五節 資料處理

本研究資料處理以 SPSS 15.0 for Windows 統計套裝軟體進行統計分析，以下茲就問卷的計分方式、資料登錄與統計分析，分述如下：

一、資料處理之步驟

(一) 篩選問卷

問卷回收後，將基本資料不完全、題目 答及草率填答之問卷剔除，以確保回收問卷內容之有效性。

(二) 登錄資料

在篩選問卷之後，採用 SPSS 15.0 for Windows 統計套裝軟體將有效問卷的資料予以編碼登錄。

(三) 檢核登錄資料

在登錄資料完畢後，再隨機抽查所登錄資料的正確性，並以 SPSS 15.0 for Windows 統計套裝軟體進行次數分配核對，藉以詳細檢核是否有資料、登錄錯誤之處，並予以進行更正，以確保所登入資料的正確性。

(四) 處理資料

待資料檢核無錯誤後，再以 SPSS 15.0 for Windows 統計套裝軟體進行資料的統計分析。

二、統計分析方法

本研究調查問卷各部分的統計方法分述如下：

(一) 描述性統計分析

係用以人口統計變項之統計分析，藉以顯樣本的概況。包括樣本基本資料描述、各變項次數分配及百分比分析、平均數及標準差等，以瞭解受試者在「臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略調查問卷」中整體分佈及各層面得分情況。

(二) t 考驗

其本研究用 t 考驗以檢定人口屬性構面中之性別、是否曾參與教師專業發展評鑑，對臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略知覺差異情形。

(三) 單因子變異數分析

其使用時機為自變數均為間斷變項，且為三分變項以上，依變項則為連續變項。本研究用單因子變異數分析以檢定不同年齡、擔任職務、教育程度、服務年資、學校規模及辦理（含試辦）教師專業發展評鑑年資，臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之知覺差異情形是否有顯著相關。如果具有顯著相關或差異時 ($p < .05$)，則進一步以薛費法 (Sheffé method) 進行事後多重比較，以了解其組間差異情形。

(四) 重複量數 t 考驗

以重複量數 t 考驗檢定臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之個人期望與組織現況的差異，是否達到顯著水準。

第四章 研究結果分析與討論

本研究旨在探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之實際情形，依據問卷調查所得資料進行分析與討論。全章共分為三節，第一節探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之期望分析；第二節探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之現況分析；第三節探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略「個人期望」與「組織現況」差異之分析。茲分述如下：

第一節 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之期望分析

本節主要說明臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑之個人期望與差異情形，本研究在臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之調查問卷中，將學校因應策略區分為六個層面，分別為組織結構策略（1~6題）、組織權力策略（7~11題）、組織技術策略（12~18題）、組織文化策略（19~23題）、成員教育策略（24~29題）以及成員心理策略（30~34題），並進行臺北市學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形分析，茲分述如下：

壹、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之期望分析

臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑之期望分析如表 4-1，由表中資料顯示，臺北市國民中學學校人員之個人期望的整體平均分數為 3.85，在五點量表中屬於中上程度，各分量表得分之平均分數介於 3.65~4.01 之間，標準差介於 0.66~0.81 之間。就各個層面來看，臺北市國民中學學校人員對「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」等六個層面的期望程度均屬

於中上程度。

其次，六個層面以「組織權力策略」的平均得分最高有 4.01 分，再來依序是「成員教育策略」的 3.90 分、「成員心理策略」的 3.89 分、「組織文化策略」的 3.88 分、「組織技術策略」的 3.84 分以及「組織結構策略」的 3.65 分，由此可發現臺北市學校人員對因應教師專業發展評鑑策略中的「組織權力策略」期望程度最高。

表 4-1 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之期望分析摘要表

學校個人期望層面	題數	平均數	標準差
組織結構策略	6	3.65	0.66
組織權力策略	5	4.01	0.73
組織技術策略	7	3.84	0.74
組織文化策略	5	3.88	0.81
成員教育策略	6	3.90	0.73
成員心理策略	5	3.89	0.81
整體期望分析	34	3.85	0.65

N=596

貳、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

本部份旨在探討不同性別、年齡、擔任職務、教育程度、服務年資、是否參加教師專業發展評鑑、學校規模以及學校辦理年資之臺北市國民中學學校人員人員，對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形，並分別以 *t* 檢定與單因子變異數分析進行顯著性差異考驗，若達到顯著差異，則進一步以薛費法 (Scheffé Method) 進行事後比較，以瞭解其組間差異情形。

一、不同性別學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

不同性別學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表4-2，由表中資料得知，不同「性別」學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表之 t 考驗值分別為0.223、1.174、1.299、1.820、1.964、0.686、1.354，皆未達顯著差異，代表不同性別的學校人員之個人期望無顯著差異存在，且均對學校因應教師專業發展評鑑相關策略具有中高程度之期望。

表 4-2 不同性別學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望差異之 t 檢定分析摘要表

研究構面	平均數		t 值
	(1)男生 (N=196)	(2)女生 (N=400)	
組織結構策略	3.66	3.64	0.223
組織權力策略	4.06	3.99	1.174
組織技術策略	3.90	3.81	1.299
組織文化策略	3.96	3.84	1.820
成員教育策略	3.98	3.86	1.964
成員心理策略	3.92	3.88	0.686
總量表	3.91	3.83	1.354

二、不同年齡學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

不同年齡學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表 4-3，由表中資料得知，不同「年齡」學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表的 F 值分別為 5.879、2.328、

3.640、3.811、2.186、1.275、3.732，在「組織結構策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」以及總量表上皆達顯著水準($p<.05$)。表示在「組織結構策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」以及整體層面上的個人期望，會因為學校人員年齡的差異而不同。

表4-3 不同年齡學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	年齡	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1)30歲(含)以下	71	3.84	.567	組間	7.439	3	2.480	5.879**	(1)>(3) (4)>(3)
	(2)31-40歲	243	3.64	.633	組內	249.677	592	.422		
	(3)41-50歲	224	3.54	.664	總和	257.116	595			
	(4)51歲(含)以上	58	3.84	.748						
組織 權力 策略	(1)30歲(含)以下	71	4.17	.583	組間	3.675	3	1.225	2.328	
	(2)31-40歲	243	4.00	.727	組內	311.495	592	.526		
	(3)41-50歲	224	3.94	.753	總和	315.171	595			
	(4)51歲(含)以上	58	4.13	.768						
組織 技術 策略	(1)30歲(含)以下	71	4.02	.664	組間	5.877	3	1.959	3.640*	
	(2)31-40歲	243	3.82	.694	組內	318.578	592	.538		
	(3)41-50歲	224	3.76	.777	總和	324.455	595			
	(4)51歲(含)以上	58	4.03	.800						
組織 文化 策略	(1)30歲(含)以下	71	4.14	.675	組間	7.299	3	2.433	3.811*	(1)>(3)
	(2)31-40歲	243	3.87	.768	組內	378.000	592	.639		
	(3)41-50歲	224	3.79	.831	總和	385.300	595			
	(4)51歲(含)以上	58	3.99	.931						
成員 教育 策略	(1)30歲(含)以下	71	4.02	.668	組間	3.427	3	1.142	2.186	
	(2)31-40歲	243	3.91	.702	組內	309.404	592	.523		
	(3)41-50歲	224	3.82	.747	總和	312.831	595			
	(4)51歲(含)以上	58	4.02	.777						
成員 心理 策略	(1)30歲(含)以下	71	3.95	.773	組間	2.509	3	.836	1.275	
	(2)31-40歲	243	3.90	.778	組內	388.293	592	.656		
	(3)41-50歲	224	3.83	.855	總和	390.801	595			
	(4)51歲(含)以上	58	4.04	.807						
總量 表	(1)30歲(含)以下	71	4.02	.569	組間	4.668	3	1.556	3.732*	
	(2)31-40歲	243	3.85	.618	組內	246.876	592	.417		
	(3)41-50歲	224	3.77	.679	總和	251.545	595			
	(4)51歲(含)以上	58	4.00	.714						

* $P < .05$; ** $P < .01$

經以 Scheffé Method 事後比較發現，在「組織結構策略」變項上，年齡 30 歲以下與 51 歲以上的學校人員，其認知均高於 41 至 50 歲的學校人員；在「組織文化策略」變項上，年齡 30 歲以下的學校人員，其認知均高於 41 至 50 歲的學校人員。

由以上分析可知，年齡 30 歲以下與 51 歲以上的學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望情形較高於其他年齡層的學校人員。此研究結果與黃金池(2003)等人的研究不符，造成此情形的原因可能是，教師專業發展評鑑之推動大多從年齡較輕的教師開始推動，故其對於相關策略的期待性較高；此外，而年齡較長的教師因為經驗豐富且對學校組織運作較為熟悉，故呈現年齡 30 歲以下與 51 歲以上對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望情形較高於其他年齡層的學校人員的結果。

三、不同職務學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

不同職務之學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表 4-4，由表中資料得知，不同職務學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表的 F 值分別為 1.58、5.16、10.83、7.23、10.54、8.06、8.66，唯「組織結構策略」未達顯著外，其它變數皆達顯著水準($p < .05$)。表示不同職務學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望有差異，且「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及「成員心理策略」五個變項上的期望程度，會因為職務的差異而導致期望程度上的不同，唯在「組織結構策略」變項上，不會因為職務的差異而導致期望程度上的不同。

表4-4 不同職務學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望之差異變異數分析摘要表

層面 名稱	擔任職務	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1)校長	20	3.72	.693	組間	2.715	4	.679	1.577	
	(2)主任	80	3.80	.630	組內	254.402	591	.430		
	(3)組長	120	3.66	.567	總和	257.116	595			
	(4)導師	257	3.60	.692						
	(5)專任教師	119	3.63	.670						
組織 權力 策略	(1)校長	20	4.51	.509	組間	10.638	4	2.659	5.161***	(1)>(3)(5)
	(2)主任	80	4.21	.560	組內	304.533	591	.515		
	(3)組長	120	3.95	.644	總和	315.171	595			
	(4)導師	257	4.00	.808						
	(5)專任教師	119	3.88	.703						
組織 技術 策略	(1)校長	20	4.51	.561		22.153	4	5.538	10.827***	(1)(2) > (3)(4)(5)
	(2)主任	80	4.16	.577		302.302	591	.512		
	(3)組長	120	3.82	.664		324.455	595			
	(4)導師	257	3.78	.794						
	(5)專任教師	119	3.65	.689						
組織 文化 策略	(1)校長	20	4.48	.563		17.984	4	4.496	7.234***	(1)>(3)(4)(5)
	(2)主任	80	4.14	.571		367.316	591	.622		
	(3)組長	120	3.84	.680		385.300	595			
	(4)導師	257	3.87	.907						
	(5)專任教師	119	3.68	.769						
成員 教育 策略	(1)校長	20	4.41	.581	組間	20.835	4	5.209	10.542***	(1)>(4)(5)
	(2)主任	80	4.25	.532	組內	291.996	591	.494		
	(3)組長	120	3.89	.648	總和	312.831	595			
	(4)導師	257	3.86	.742						
	(5)專任教師	119	3.69	.783						
成員 心理 策略	(1)校長	20	4.43	.567	組間	20.210	4	5.053	8.058***	(1)>(5)
	(2)主任	80	4.23	.543	組內	370.591	591	.627		
	(3)組長	120	3.84	.655	總和	390.801	595			
	(4)導師	257	3.87	.871						
	(5)專任教師	119	3.69	.902						
總量 表	(1)校長	20	4.34	.511	組間	13.931	4	3.483	8.663***	(1)(2) > (3)(4)(5)
	(2)主任	80	4.13	.458	組內	237.613	591	.402		
	(3)組長	120	3.83	.561	總和	251.545	595			
	(4)導師	257	3.82	.709						
	(5)專任教師	119	3.70	.650						

*P .05 ; ***P .001

經以 Scheffé Method 事後比較發現，在「組織結構策略」方面，並無顯著差異；在「組織權力策略」方面，校長的期望程度是高於組長與專任教師，而主任的期望程度是高於專任教師；在「組織技術策略」方面，校長和主任的期望程度是高於組長、導師與專任教師；在「組織文化策略」方面，校長的期望程度是高於組長、導師與專任教師，而主任的期望程度是高於專任教師；在「成員教育策略」方面，校長的期望程度是高於導師與專任教師，而主任的期望程度是高於組長、導師與專任教師；在「成員心理策略」方面，校長的期望程度是高於專任教師，而主任的期望程度是高於組長、導師與專任教師；在總量表上，校長與主任的期望程度是高於組長、導師與專任教師。

由以上分析可知，學校之校長及主任在「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及「成員心理策略」五個變項上的期望程度較高於其他教師。此研究結果與杜岐望(2001)的研究相符，洪劭品(2006)與李坤調(2006)指出校長與主任，大多為教師專業發展評鑑策劃與執行人員，且對學校相關事務的參與與了解較多，因此，相較於其他職務之學校人員，個人期待較高。

四、不同教育程度學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

不同教育程度學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表 4-5，由表中資料得知，不同教育程度學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表的 F 值分別為 0.925、0.685、0.950、0.166、0.207、0.562、0.298，皆未達顯著水準，顯示在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育

策略」及「成員心理策略」六個變項上的期望程度，不會因為教育程度的差異而導致期望程度上的不同。此結果與黃怡潔(2006)的研究相類，教育程度對於教師專業發展評鑑的看法無差異，顯示不同教育程度學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之個人期待頗為一致。

表4-5 不同教育程度學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	最高學歷	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1)師範校院	118	3.72	.681	組間	.803	2	.401	.925	
	(2)一般大學	141	3.61	.653	組內	255.577	589	.434		
	(3)研究所以上	333	3.64	.653	總和	256.380	591			
組織 權力 策略	(1)師範校院	118	4.07	.701	組間	.722	2	.361	.685	
	(2)一般大學	141	3.96	.717	組內	310.448	589	.527		
	(3)研究所以上	333	4.01	.738	總和	311.170	591			
組織 技術 策略	(1)師範校院	118	3.79	.806	組間	1.036	2	.518	.950	
	(2)一般大學	141	3.80	.723	組內	320.939	589	.545		
	(3)研究所以上	333	3.88	.719	總和	321.974	591			
組織 文化 策略	(1)師範校院	118	3.85	.864	組間	.215	2	.107	.166	
	(2)一般大學	141	3.88	.719	組內	382.135	589	.649		
	(3)研究所以上	333	3.90	.818	總和	382.350	591			
成員 教育 策略	(1)師範校院	118	3.89	.748	組間	.217	2	.109	.207	
	(2)一般大學	141	3.87	.683	組內	309.712	589	.526		
	(3)研究所以上	333	3.92	.734	總和	309.929	591			
成員 心理 策略	(1)師範校院	118	3.84	.800	組間	.737	2	.368	.562	
	(2)一般大學	141	3.86	.785	組內	386.276	589	.656		
	(3)研究所以上	333	3.92	.823	總和	387.013	591			
總量 表	(1)師範校院	118	3.85	.682	組間	.252	2	.126	.298	
	(2)一般大學	141	3.82	.626	組內	249.136	589	.423		
	(3)研究所以上	333	3.87	.649	總和	249.388	591			

**P .01

五、不同服務年資學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

不同服務年資學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表 4-6，由表中資料得知，不同服務年資學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表的 F 值分別為 2.549、3.352、1.920、3.651、1.018、0.716、2.336，「組織權力策略」及「組織文化策略」達顯著水準($p<.05$)。表示在「組織權力策略」以及「組織文化策略」層面上的期望程度，會因為服務年資的差異而導致期望程度不同。

經以 Scheffé Method 事後比較發現，在「組織權力策略」變項上，5 年以下年資的學校人員，其認知高於 6 至 10 年的學校人員；在「組織文化策略」變項上，5 年以下年資的學校人員，其認知高於 6 至 10 年、11 至 15 年及 16 年以上年資的學校人員。

由以上分析可知，服務年資 5 年以下的學校人員對「組織權力策略」、以及「組織文化策略」二個變項之期望較高於其他服務年資的學校人員。此研究結果與杜岐旺(2001)、黃金池(2003)等人的研究不符，但與黃乃熒(2007)的研究相類，分析可能是因為資淺教師甫進入職場，容易被當作教師專業發展評鑑率先推行的對象，對相關事務的參與度較深，故對於變革策略的期望程度較高。

表4-6 不同服務年資學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表

層面名稱	服務年資	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織結構策略	(1)5年(含)以下	74	3.84	.562	組間	3.278	3	1.093	2.549	
	(2)6-10年	147	3.62	.651	組內	253.838	592	.429		
	(3)11-15年	119	3.63	.643	總和	257.116	595			
	(4)16年(含)以上	256	3.61	.686						
組織權力策略	(1)5年(含)以下	74	4.24	.540	組間	5.265	3	1.755	3.352*	(1)>(2)
	(2)6-10年	147	3.94	.784	組內	309.906	592	.523		
	(3)11-15年	119	3.94	.700	總和	315.171	595			
	(4)16年(含)以上	256	4.02	.744						
組織技術策略	(1)5年(含)以下	74	4.00	.633	組間	3.126	3	1.042	1.920	
	(2)6-10年	147	3.80	.743	組內	321.330	592	.543		
	(3)11-15年	119	3.76	.707	總和	324.455	595			
	(4)16年(含)以上	256	3.85	.773						
組織文化策略	(1)5年(含)以下	74	4.16	.609	組間	6.999	3	2.333	3.651*	(1)>(2)(3)(4)
	(2)6-10年	147	3.83	.859	組內	378.301	592	.639		
	(3)11-15年	119	3.81	.734	總和	385.300	595			
	(4)16年(含)以上	256	3.87	.840						
成員教育策略	(1)5年(含)以下	74	4.01	.662	組間	1.605	3	.535	1.018	
	(2)6-10年	147	3.93	.757	組內	311.226	592	.526		
	(3)11-15年	119	3.83	.605	總和	312.831	595			
	(4)16年(含)以上	256	3.89	.773						
成員心理策略	(1)5年(含)以下	74	4.00	.732	組間	1.412	3	.471	.716	
	(2)6-10年	147	3.89	.834	組內	389.389	592	.658		
	(3)11-15年	119	3.83	.736	總和	390.801	595			
	(4)16年(含)以上	256	3.89	.851						
總量表	(1)5年(含)以下	74	4.03	.528	組間	2.943	3	.981	2.336	
	(2)6-10年	147	3.83	.671	組內	248.601	592	.420		
	(3)11-15年	119	3.79	.584	總和	251.545	595			
	(4)16年(含)以上	256	3.85	.693						

*P .05

六、 是否曾參與評鑑之學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

是否曾參與評鑑之學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表 4-7，由表中資料得知，「組織結構策略」、「組織

權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表之 t 考驗值分別為 0.641、2.250、4.232、2.717、2.734、3.133、3.075，其中唯有「組織結構策略」一項未達顯著差異，其他均達顯著水準($p < .05$)。根據表 4-7 顯示，曾參與評鑑之學校人員在「組織權力策略」構面下的平均數為 4.06，高於未曾參與評鑑之教師的平均數 3.92；在「組織技術策略」的平均數為 3.94，高於未曾參與評鑑之教師的平均數 3.68；在「組織文化策略」構面下的平均數為 3.95，高於未曾參與評鑑之教師的平均數 3.77；在「成員教育策略」構面下的平均數為 3.97，高於未曾參與評鑑之教師的平均數 3.80；在「成員心理策略」構面下的平均數為 3.98，高於未曾參與評鑑之教師的平均數 3.76；在總量表下的平均數為 3.92，高於未曾參與評鑑之教師的平均數 3.75。表示曾參與評鑑之學校人員對「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」以及整體層面上之期望程度高於未曾參與評鑑之教師。

此研究結果與蘇純儀(2007)、余昆旺(2007)、洪瑞富(2007)的研究相類，教師是否參與教師專業發展評鑑，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異；換言之，曾經參與教師專業發展評鑑之學校人員，其對個人期望中「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」及整體層面上之看法頗為一致。

表 4-7 是否曾參與評鑑之學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之 *t* 檢定摘要表

研究構面	平均數		<i>t</i> 值
	(1)是 (N=311)	(2)否 (N=265)	
組織結構策略	3.66	3.63	0.641
組織權力策略	4.06	3.92	2.250*
組織技術策略	3.94	3.68	4.232***
組織文化策略	3.95	3.77	2.717**
成員教育策略	3.97	3.80	2.734**
成員心理策略	3.98	3.76	3.133**
總量表	3.92	3.75	3.075**

P* .05；*P* .01；****P* .001

七、不同學校規模學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

不同學校規模學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表 4-8，由表中資料得知，「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表之 *F* 值分別為 2.845、2.752、7.695、7.695、3.706、0.893、4.434，其中「成員心理策略」一項未達顯著差異，「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及總量表皆達顯著差異($p < .05$)。

經以 Scheffé Method 事後比較發現，在「組織結構策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及總量表上，學校規模 13-24 班之學校人員，其期望程度高於 50 班以上之學校人員；在「組織技術策略」上，學校規模 12 班以下及 13-24 班之學校人員，其期望程度均高於 50 班以上之學校人員之學校學校人員，其期望程度高於 25-49 班之學校學校人員。

表4-8 不同學校規模學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	學校規模	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1) 12 班以下	53	3.69	.489	組間	3.654	3	1.218	2.845*	(2)>(4)
	(2) 13-24 班	92	3.81	.632	組內	253.462	592	.428		
	(3) 25-49 班	112	3.66	.617	總和	257.116	595			
	(4) 50 班以上	339	3.59	.693						
組織 權力 策略	(1) 12 班以下	53	4.18	.478	組間	4.335	3	1.445	2.752*	
	(2) 13-24 班	92	4.14	.630	組內	310.836	592	.525		
	(3) 25-49 班	112	4.02	.633	總和	315.171	595			
	(4) 50 班以上	339	3.95	.804						
組織 技術 策略	(1) 12 班以下	53	4.10	.544	組間	12.178	3	4.059	7.695***	(1)>(4) (2)>(4)
	(2) 13-24 班	92	4.06	.707	組內	312.277	592	.527		
	(3) 25-49 班	112	3.87	.618	總和	324.455	595			
	(4) 50 班以上	339	3.73	.787						
組織 文化 策略	(1) 12 班以下	53	4.11	.550	組間	8.683	3	2.894	4.549**	(2)>(4)
	(2) 13-24 班	92	4.08	.752	組內	376.617	592	.636		
	(3) 25-49 班	112	3.86	.666	總和	385.300	595			
	(4) 50 班以上	339	3.80	.877						
成員 教育 策略	(1) 12 班以下	53	3.99	.568	組間	5.766	3	1.922	3.706*	(2)>(4)
	(2) 13-24 班	92	4.11	.715	組內	307.065	592	.519		
	(3) 25-49 班	112	3.89	.615	總和	312.831	595			
	(4) 50 班以上	339	3.83	.773						
成員 心理 策略	(1) 12 班以下	53	3.95	.619	組間	1.761	3	.587	.893	
	(2) 13-24 班	92	4.00	.780	組內	389.040	592	.657		
	(3) 25-49 班	112	3.88	.659	總和	390.801	595			
	(4) 50 班以上	339	3.86	.886						
總量 表	(1) 12 班以下	53	4.00	.467	組間	5.528	3	1.843	4.434**	(2)>(4)
	(2) 13-24 班	92	4.03	.626	組內	246.017	592	.416		
	(3) 25-49 班	112	3.86	.556	總和	251.545	595			
	(4) 50 班以上	339	3.79	.698						

* $P < .05$; ** $P < .05$; *** $P < .001$

由以上分析可知，學校規模 13 至 24 班的學校人員對「組織結構策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及整體層面之期望程度均高於學校規模 50 班以上的學校人員。此外，學校規模在 12 班以下之學校人員在「組織技術策略」上的期望程度大於規模 50 班以上之學校人員。換言之，「組織結構策略」、「組織技術策略」、「組織文化策

略」、「成員教育策略」以及整體層面上，學校學校人員的期望程度會因為學校規模的大小而造成差異。此研究結果與杜岐旺(2001)的研究不符。造成此情形的原因，可能是規模較小的學校其推動教師專業發展評鑑時的可行性較高，且組織事務的傳達效率比規模大的學校快所致。

八、不同辦理年資之學校學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形

不同辦理年資之學校學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表 4-9，由表中資料得知，「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表之 F 值分別為 2.189、1.839、4.201、1.882、3.535、3.189、3.243，其中「組織技術策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」以及總量表皆達顯著差異($p<.05$)。

經以 Scheffé Method 事後比較發現，在「組織技術策略」上，辦理 3 年及 4 年以上之學校學校人員，其期望程度高於辦理 1 年之學校學校人員；此外在「成員教育策略」、「成員心理策略」以及總量表上，辦理 3 年之學校學校人員，其期望程度高於辦理 1 年之學校學校人員。

由以上分析可知，學校辦理年資 3 年的學校人員對「組織技術策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」以及整體層面之期望程度均高於辦理 1 年之學校學校人員。此外，學校辦理年資 4 年以上的學校人員對「組織技術策略」層面上之期望程度亦高於辦理 1 年之學校學校人員。此研究結果與鄭正昇(2007)的研究結果相類，學校參與評鑑年數愈多，對現況有較高度的了解，故辦理年資高的期待也較高。

表4-9 不同辦理年資之學校學校人員對「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」個人期望差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	辦理年資	樣本數	平均數	標準差	變異數分析			F值	事後比較
					來源	平方和	自由度		
組織 結構 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.57	.640	組間	3.754	4	.939	2.189
	(2) 辦理 2 年	108	3.58	.705	組內	253.362	591	.429	
	(3) 辦理 3 年	100	3.79	.646	總和	257.116	595		
	(4) 辦理 4 年以上	164	3.63	.614					
	(5) 無	91	3.71	.695					
組織 權力 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.89	.748	組間	3.874	4	.969	1.839
	(2) 辦理 2 年	108	3.96	.723	組內	311.296	591	.527	
	(3) 辦理 3 年	100	4.07	.721	總和	315.171	595		
	(4) 辦理 4 年以上	164	4.07	.673					
	(5) 無	91	4.08	.791					
組織 技術 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.67	.739	組間	8.971	4	2.243	4.201** (3)>(1) (4)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.80	.727	組內	315.484	591	.534	
	(3) 辦理 3 年	100	4.01	.731	總和	324.455	595		
	(4) 辦理 4 年以上	164	3.93	.645					
	(5) 無	91	3.77	.857					
組織 文化 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.76	.854	組間	4.847	4	1.212	1.882
	(2) 辦理 2 年	108	3.81	.817	組內	380.453	591	.644	
	(3) 辦理 3 年	100	4.01	.745	總和	385.300	595		
	(4) 辦理 4 年以上	164	3.95	.733					
	(5) 無	91	3.88	.884					
成員 教育 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.71	.746	組間	7.310	4	1.827	3.535** (3)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.92	.679	組內	305.521	591	.517	
	(3) 辦理 3 年	100	4.05	.707	總和	312.831	595		
	(4) 辦理 4 年以上	164	3.95	.675					
	(5) 無	91	3.90	.810					
成員 心理 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.69	.845	組間	8.257	4	2.064	3.189* (3)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.88	.790	組內	382.544	591	.647	
	(3) 辦理 3 年	100	4.03	.713	總和	390.801	595		
	(4) 辦理 4 年以上	164	3.95	.737					
	(5) 無	91	3.93	.958					
總量 表	(1) 辦理 1 年	133	3.7073	.66514	組間	5.403	4	1.351	3.243* (3)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.8214	.64654	組內	246.142	591	.416	
	(3) 辦理 3 年	100	3.9916	.61721	總和	251.545	595		
	(4) 辦理 4 年以上	164	3.9101	.59336					
	(5) 無	91	3.8682	.72965					

* $P < .05$; ** $P < .05$; *** $P < .001$

參、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略「個人期望」之綜合分析

歸納本節所述，本研究在臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望的主要發現，可摘述如下：

- 一、性別與學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望：不同性別的學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望無顯著差異，顯示不同性別的學校人員有一致的期望程度。
- 二、年齡與學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望：不同年齡的學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望達顯著差異，其中在「組織結構策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」及整體層面上會因學校人員的年齡的差異而有所不同。
- 三、擔任職務與學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望：學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望會因職務不同而有差異，而其中校長及主任之期望程度高於組長、導師及專任教師。
- 四、教育程度與學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望：不同教育程度的學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望無顯著差異，顯示不同教育程度的學校人員有一致的期望程度。
- 五、服務年資與學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望：不同服務年資的學校人員在學校因應教師專業發展評鑑中的「組織權力策略」及「組織文化策略」二層面上達顯著差異，且服務年資5年以下的學校人員，其期望高於其他年資的學校人員。
- 六、是否參與評鑑與學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望：是否參與評鑑之教師對學校因應教師專業發展評鑑相關策略期望有顯著差異，曾參與評鑑教師之期望程度高於未曾參與評鑑教師。唯在「組

織結構策略」層面上有一致性之期望程度。

七、學校規模與學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望：學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望程度會因為學校規模不同而有差異，學校規模小的學校人員之期望程度高於學校規模大的學校人員。唯在「成員心理策略」層面上有一致性之期望程度。

九、學校辦理年資與學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望：學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望會因學校辦理年資不同而有差異，辦理年資高的學校教師之期望高於辦理年資低的學校，唯在「組織結構策略」、「組織權力策略」及「組織文化策略」三個層面上有一致的期望程度。

第二節 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之現況分析

本節主要說明臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑之組織現況與差異情形，茲分述如下：

壹、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之現況分析

臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略的現況分析如表 4-10，由表中資料顯示，臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略「組織現況」的整體平均分數為 3.33，在五點量表中屬於中等程度，各分量表得分之平均分數介於 3.14~3.54 之間，標準差介於 0.738~0.855 之間。其中臺北市國民中學學校人員對「組織權力策略」的認知與看法屬於中上程度，「組織結構策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」與「成員心理策略」五個層面的認知與看法均屬於中等程度。

表 4-10 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之現況分析摘要表

學校個人期望層面	題數	平均數	標準差
組織結構策略	6	3.14	.738
組織權力策略	5	3.54	.814
組織技術策略	7	3.38	.820
組織文化策略	5	3.30	.855
成員教育策略	6	3.40	.792
成員心理策略	5	3.25	.792
整體現況分析	34	3.33	.719

N=596

貳、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑組織現況之差異情形

本部份旨在探討不同性別、年齡、擔任職務、教育程度、服務年資、是否參加教師專業發展評鑑、學校規模與學校辦理年資之臺北市國民中學教師，對學校因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形，並分

別以 t 檢定與單因子變異數分析進行顯著性差異考驗，若達到顯著差異，則進一步以薛費法(Scheffé Method)進行事後比較，以瞭解其組間差異情形。

一、不同性別學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形

不同性別學校人員對組織現況看法之差異情形如表 4-11，由表中資料得知，「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表之 t 考驗值分別為-0.312、1.604、1.220、2.372、1.194、2.187、1.530，其中「組織文化策略」以及「成員心理策略」達顯著差異($p<.05$)，男性學校人員在「組織文化策略」以及「成員心理策略」層面上之平均分數 3.42 及 3.36 係高於女性學校人員的 3.24 及 3.19，顯示不同性別學校人員對「組織文化策略」以及「成員心理策略」層面之組織現況的看法有顯著差異。此研究與黃金池(2003)、黃乃瑩(2007)的研究相符，且男性學校人員對組織現況的看法與認知均高於女性教師。推測是學校組織中發現男性擔任行政工作之人數比女性多，因此男性較女性對於學校因應教師專業發展評鑑相關策略的知覺程度較高。

表 4-11 不同性別學校人員知覺「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」組織現況差異之 t 檢定分析摘要表

研究構面	平均數		t 值
	(1)男生 (N=196)	(2)女生 (N=395)	
組織結構策略	3.12	3.14	-0.312
組織權力策略	3.62	3.50	1.604
組織技術策略	3.44	3.35	1.220
組織文化策略	3.42	3.24	2.372*
成員教育策略	3.45	3.37	1.194
成員心理策略	3.36	3.19	2.187*
總量表	3.40	3.30	1.530

* $p<.05$

二、不同年齡學校人員知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形

不同年齡學校人員對組織現況看法之差異情形如表 4-12，由表中資料得知，不同年齡學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表的 F 值分別為 11.654、8.570、7.334、8.911、6.637、6.629 以及 10.304，皆達顯著水準($p<.001$)。表示學校人員對學校因應教師專業發展評鑑組織現況之看法，會因為年齡的差異而不同。

經以 Scheffé Method 事後比較發現，在「組織結構策略」變項上，年齡 30 歲以下及 51 歲以上的學校人員，其認知高於 31 至 40 歲及 41 歲至 50 歲者；在「組織權力策略」、「成員心理策略」與整體層面上，年齡 30 歲以下的學校人員，其認知高於 31 至 40 歲及 41 歲至 50 歲者，51 歲以上的學校人員，其認知高於 31 至 40 歲者；在「組織技術策略」、「組織文化策略」與「成員教育策略」變項上，年齡 30 歲以下學校人員之認知高於 31 至 40 歲及 41 歲至 50 歲者。

由以上分析可知，年齡 30 以下與 50 歲以上的學校人員對學校因應教師專業發展評鑑組織現況之看法較高於 31 至 40 歲及 41 歲至 50 歲者。此研究結果與黃金池(2003)等人的研究不符，造成此情形的原因可能是，教師專業發展評鑑之推動大多從年齡較輕的教師開始推動，故其對於相關策略的參與度較高；此外，而年齡較長的教師因為經驗豐富且對學校組織運作較為熟悉，故呈現年齡 30 歲以下與 51 歲以上對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之知覺情形較高於其他年齡層的學校人員的結果。

表4-12 不同年齡學校人員知覺「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」組織現況差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	年齡	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1)30歲(含)以下	71	3.44	.665	組間	18.083	3	6.028	11.654***	(1)>(2)(3) (4)>(2)(3)
	(2)31-40歲	241	2.98	.771	組內	303.606	587	.517		
	(3)41-50歲	221	3.13	.662	總和	321.689	590			
	(4)51歲(含)以上	58	3.45	.767						
組織 權力 策略	(1)30歲(含)以下	71	3.89	.714	組間	16.386	3	5.462	8.570***	(1)>(2)(3) (4)>(2)
	(2)31-40歲	241	3.40	.789	組內	374.115	587	.637		
	(3)41-50歲	221	3.53	.815	總和	390.502	590			
	(4)51歲(含)以上	58	3.75	.866						
組織 技術 策略	(1)30歲(含)以下	71	3.75	.776	組間	14.335	3	4.778	7.334***	(1)>(2)(3)
	(2)31-40歲	241	3.27	.750	組內	382.456	587	.652		
	(3)41-50歲	221	3.34	.852	總和	396.791	590			
	(4)51歲(含)以上	58	3.53	.895						
組織 文化 策略	(1)30歲(含)以下	71	3.72	.794	組間	18.768	3	6.256	8.911***	(1)>(2)(3)
	(2)31-40歲	241	3.16	.800	組內	412.134	587	.702		
	(3)41-50歲	221	3.28	.853	總和	430.903	590			
	(4)51歲(含)以上	58	3.47	.977						
成員 教育 策略	(1)30歲(含)以下	71	3.73	.708	組間	12.145	3	4.048	6.637***	(1)>(2)(3)
	(2)31-40歲	241	3.29	.775	組內	358.020	587	.610		
	(3)41-50歲	221	3.36	.784	總和	370.164	590			
	(4)51歲(含)以上	58	3.56	.872						
成員 心理 策略	(1)30歲(含)以下	71	3.57	.827	組間	14.892	3	4.964	6.629***	(1)>(2)(3) (4)>(2)
	(2)31-40歲	241	3.12	.863	組內	439.549	587	.749		
	(3)41-50歲	221	3.22	.852	總和	454.441	590			
	(4)51歲(含)以上	58	3.50	.963						
總量 表	(1)30歲(含)以下	71	3.6810	.657	組間	15.263	3	5.088	10.304***	(1)>(2)(3) (4)>(2)
	(2)31-40歲	241	3.2037	.683	組內	289.831	587	.494		
	(3)41-50歲	221	3.3068	.708	總和	305.094	590			
	(4)51歲(含)以上	58	3.5398	.808						

**P .001

三、不同職務學校人員知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形

不同職務學校人員對組織現況看法之差異情形如表 4-13，由表中資料得知，不同職務學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技

術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表的 F 值分別為 5.290、13.210、8.668、10.605、10.547、11.427、12.037，且皆達顯著水準($p<.001$)。表示在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及整體構面上的看法與認知，會因為職務的差異而導致看法與認知上的不同。

經以 Scheffé Method 事後比較發現，在「組織結構策略」方面，主任的看法與認知是高於導師；在「組織權力策略」方面，校長的看法與認知是高於導師與專任教師，而主任的看法與認知是高於教師兼組長、導師及專任教師；在「組織技術策略」、「成員教育策略」與「成員心理策略」方面，主任的看法與認知是高於導師及專任教師；在「組織文化策略」與整體層面上，主任的看法與認知是高於教師兼組長、導師及專任教師。

由以上分析可知，擔任學校之校長及主任等，其對「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及「成員心理策略」六個變項上的看法與認知較高於組長、導師及專任教師。此研究結果與杜歧望(2001)、黃金池(2003)、黃乃熒(2007)及陳文詠(2007) 等人的研究相符，如同洪劭品(2006)與李坤調(2006)之研究指出，校長與主任，大多為教師專業發展評鑑策劃與執行人員，且對學校相關事務的參與與了解較多，因此，相較於其他職務的學校人員，對組織現況有較高之看法。

表4-13 不同職務學校人員知覺「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」組織現況差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	擔任職務	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1)校長	20	3.16	.573	組間	11.211	4	2.803	5.290***	(2)>(4)
	(2)主任	78	3.43	.693	組內	310.477	586	.530		
	(3)組長	119	3.21	.675	總和	321.689	590			
	(4)導師	256	3.01	.759						
	(5)專任教師	118	3.14	.754						
組織 權力 策略	(1)校長	20	4.12	.744	組間	32.299	4	8.075	13.210***	(1)>(4) (5) (2)>(3)(4)(5)
	(2)主任	78	4.01	.629	組內	358.203	586	.611		
	(3)組長	119	3.58	.749	總和	390.502	590			
	(4)導師	256	3.43	.833						
	(5)專任教師	118	3.34	.796						
組織 技術 策略	(1)校長	20	3.71	.882		22.166	4	5.542	8.668***	(2)>(4) (5)
	(2)主任	78	3.78	.736		374.624	586	.639		
	(3)組長	119	3.45	.735		396.791	590			
	(4)導師	256	3.28	.818						
	(5)專任教師	118	3.19	.845						
組織 文化 策略	(1)校長	20	3.75	.767		29.087	4	7.272	10.605***	(2)>(3)(4)(5)
	(2)主任	78	3.76	.661		401.815	586	.686		
	(3)組長	119	3.38	.787		430.903	590			
	(4)導師	256	3.17	.892						
	(5)專任教師	118	3.14	.831						
成員 教育 策略	(1)校長	20	3.73	.736	組間	24.859	4	6.215	10.547***	(2)>(4)(5)
	(2)主任	78	3.81	.715	組內	345.305	586	.589		
	(3)組長	119	3.51	.682	總和	370.164	590			
	(4)導師	256	3.28	.815						
	(5)專任教師	118	3.21	.781						
成員 心理 策略	(1)校長	20	3.65	.863	組間	32.881	4	8.220	11.427***	(2)>(4)(5)
	(2)主任	78	3.73	.682	組內	421.559	586	.719		
	(3)組長	119	3.37	.735	總和	454.441	590			
	(4)導師	256	3.10	.918						
	(5)專任教師	118	3.06	.891						
總量 表	(1)校長	20	3.6750	.671	組間	23.164	4	5.791	12.037***	(2)>(3)(4)(5)
	(2)主任	78	3.7474	.579	組內	281.930	586	.481		
	(3)組長	119	3.4163	.630	總和	305.094	590			
	(4)導師	256	3.2120	.736						
	(5)專任教師	118	3.1775	.731						

***P .001

四、不同教育程度學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑
相關策略組織現況之差異情形

不同教育程度學校人員對組織現況看法之差異情形如表 4-14，由表中資料得知，不同「教育程度」學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表的 F 值分別為 0.122、0.570、1.596、0.997、1.253、0.355、0.746，皆未達顯著水準。表示在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」六個變項上的看法與認知，不會因為「教育程度」的差異而導致看法與認知上的不同。

表4-14 不同教育程度教師知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況
差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	教育程度	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F 值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1)師範校院	118	3.16	.823	組間	.134	2	.067	.122	
	(2)一般大學	140	3.12	.739	組內	320.458	584	.549		
	(3)研究所以上	329	3.14	.710	總和	320.593	586			
組織 權力 策略	(1)師範校院	118	3.56	.807	組間	.754	2	.377	.570	
	(2)一般大學	140	3.48	.821	組內	386.566	584	.662		
	(3)研究所以上	329	3.56	.813	總和	387.321	586			
組織 技術 策略	(1)師範校院	118	3.31	.884	組間	2.117	2	1.058	1.596	
	(2)一般大學	140	3.32	.754	組內	387.246	584	.663		
	(3)研究所以上	329	3.43	.813	總和	389.363	586			
組織 文化 策略	(1)師範校院	118	3.28	.940	組間	1.445	2	.722	.997	
	(2)一般大學	140	3.23	.771	組內	423.171	584	.725		
	(3)研究所以上	329	3.35	.851	總和	424.615	586			
成員 教育 策略	(1)師範校院	118	3.39	.805	組間	1.561	2	.781	1.253	
	(2)一般大學	140	3.31	.768	組內	363.921	584	.623		
	(3)研究所以上	329	3.44	.793	總和	365.482	586			
成員 心理 策略	(1)師範校院	118	3.20	.865	組間	.540	2	.270	.355	
	(2)一般大學	140	3.24	.836	組內	444.011	584	.760		
	(3)研究所以上	329	3.28	.889	總和	444.550	586			

表4-14 不同教育程度教師知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況差異之變異數分析摘要表（續）

總量	(1)師範校院	118	3.20	.865	組間	.768	2	.384	.746
表	(2)一般大學	140	3.24	.836	組內	300.389	584	.514	
	(3)研究所以上	329	3.28	.889	總和	301.157	586		

五、不同服務年資學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形

不同服務年資學校人員知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形如表 4-15，由表中資料得知，不同服務年資學校人員在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表的 F 值分別為 9.672、11.156、6.022、9.796、5.847、5.990、9.819，且均達顯著水準($p < .01$)。表示在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」以及整體層面上的看法與認知，會因為服務年資的差異而導致看法與認知上的不同。

經以 Scheffé Method 事後比較發現，在「組織結構策略」、「組織權力策略」及整體層面上，5 年以下年資的學校人員，其認知高於 6 至 10 年、11 至 15 年以及 16 年以上年資者，而 16 年以上年資的學校人員，其認知又高於 6 至 10 年者；在「組織技術策略」、「成員教育策略」以及「成員心理策略」方面上，5 年以下年資的學校人員，其認知高於 6 至 10 年以及 11 至 15 年者；在「組織文化策略」方面上，5 年以下年資的學校人員，其認知高於 6 至 10 年、11 至 15 年以及 16 年以上年資者。

表4-15 不同服務年資學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	服務年資	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1)5年(含)以下	74	3.48	.693	組間	15.153	3	5.051	9.672***	(1)>
	(2)6-10年	146	2.95	.820	組內	306.536	587	.522		(2)(3)(4)
	(3)10-15年	118	3.04	.693	總和	321.689	590			(4)>(2)
	(4)16年(含)以上	253	3.19	.684						
組織 權力 策略	(1)5年(含)以下	74	3.94	.703	組間	21.064	3	7.021	11.156***	(1)>
	(2)6-10年	146	3.30	.739	組內	369.437	587	.629		(2)(3)(4)
	(3)10-15年	118	3.49	.839	總和	390.502	590			(4)>(2)
	(4)16年(含)以上	253	3.59	.826						
組織 技術 策略	(1)5年(含)以下	74	3.70	.810	組間	11.847	3	3.949	6.022***	(1)>
	(2)6-10年	146	3.25	.746	組內	384.943	587	.656		(2)(3)
	(3)10-15年	118	3.26	.824	總和	396.791	590			
	(4)16年(含)以上	253	3.41	.838						
組織 文化 策略	(1)5年(含)以下	74	3.74	.775	組間	20.544	3	6.848	9.796***	(1)>
	(2)6-10年	146	3.11	.791	組內	410.358	587	.699		(2)(3)(4)
	(3)10-15年	118	3.22	.881	總和	430.903	590			
	(4)16年(含)以上	253	3.32	.857						
成員 教育 策略	(1)5年(含)以下	74	3.70	.778	組間	10.741	3	3.580	5.847**	(1)>
	(2)6-10年	146	3.28	.766	組內	359.423	587	.612		(2)(3)
	(3)10-15年	118	3.27	.774	總和	370.164	590			
	(4)16年(含)以上	253	3.43	.797						
成員 心理 策略	(1)5年(含)以下	74	3.55	.853	組間	13.499	3	4.500	5.990**	(1)>
	(2)6-10年	146	3.08	.892	組內	440.942	587	.751		(2)(3)
	(3)10-15年	118	3.14	.846	總和	454.441	590			
	(4)16年(含)以上	253	3.31	.865						
總量 表	(1)5年(含)以下	74	3.68	.673	組間	14.578	3	4.859	9.819***	(1)>
	(2)6-10年	146	3.17	.688	組內	290.516	587	.495		(2)(3)(4)
	(3)10-15年	118	3.23	.713	總和	305.094	590			(4)>(2)
	(4)16年(含)以上	253	3.37	.716						

P .01 ; *P .001

由以上分析可知，服務年資5年以下的學校人員對「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及「成員心理策略」六個變項之看法較高於其他服務年資的教師。而服務年資16年以上的學校人員對「組織結構策略」、「組織權力策略」以及整體層面之看法高於服務年資的6-10年的教師。此研究結果與黃金池

(2003)、陳文詠(2007)等人的研究不符，但與黃乃瑩(2007)的研究相類，分析可能是因為資淺教師大多為教師專業發展評鑑率先推行的對象，對相關事務的參與度較深，故對於變革策略的現況感受程度較高。而資深教師的部分則是對於學校相關事務的經驗豐富，在會議中也較能於表達及有效溝通，因此資深教師對於「組織結構策略」及「組織權力策略」層面的知覺較中年資的教師高。

六、是否曾參與評鑑之學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形

是否曾參與評鑑之學校人員對組織現況看法之差異情形如表 4-16，由表中資料得知，「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表之 *t* 考驗值分別為 1.472、5.341、7.074、4.412、4.674、5.328、5.444，其中唯有「組織結構策略」一項未達顯著差異，其餘五個變項皆達顯著($p < .001$)。根據表 4-16 顯示，曾參與評鑑的學校人員在「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」以及整體層面的平均數為 3.69、3.59、3.44、3.53、3.42、3.47，高於未曾參與評鑑的教師的平均數 3.33、3.12、3.12、3.22、3.03、3.15，表示曾參與評鑑的學校人員對「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」以及整體層面之看法高於未曾參與評鑑的教師。

此研究結果與蘇純儀(2007)、余昆旺(2007)、洪瑞富(2007)的研究相類，教師是否參與教師專業發展評鑑，對教師專業發展評鑑實施現況的看法上有顯著差異；換言之，曾經參與教師專業發展評鑑之學校人員，其對個人期望中「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」及整體層面上之看法頗為一致。

表 4-16 是否曾參與評鑑之學校人員知覺「學校因應教師專業發展評鑑相關策略」組織現況差異之 t 檢定分析摘要表

研究構面	平均數		t 值
	(1)是 (N=311)	(2)否 (N=260)	
組織結構策略	3.18	3.09	1.472
組織權力策略	3.69	3.33	5.341***
組織技術策略	3.59	3.12	7.074***
組織文化策略	3.44	3.12	4.412***
成員教育策略	3.53	3.22	4.674***
成員心理策略	3.42	3.03	5.328***
總量表	3.47	3.15	5.444***

*** $P < .001$

七、不同學校規模學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形

不同學校學校人員知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形如表 4-17，由表中資料得知，「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表之 F 值分別為 12.970、18.001、29.085、22.033、22.033、14.022、24.202，六個變項及以及總量表皆達顯著差異($p < .001$)。表示在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及整體層面上的看法及認知，會因為學校規模的差異而不同。

經以事後比較發現，在「組織結構策略」方面上，學校規模 12 班以下的學校人員，其認知平均高於學校規模 50 班以上者，學校規模 13 至 24 班的學校人員，其認知平均高於 25 至 49 班及 50 班以上者；在「組織權力策略」上，學校規模 12 班以下及 13 至 24 班的學校人員，其認知平均高於 25 至 49 班及 50 班以上者；在「組織技術策略」及總量表上，學校規模 12 班以下及 13 至 24 班的學校人員，其認知平均高於 25 至 49 班及

50 班以上者，而學校規模 25 至 49 班的學校人員，其認知平均高於 50 班以上者；在「組織文化策略」上，學校規模 12 班以下的學校人員，其認知平均高於學校規模 25 至 49 班及 50 班以上者，學校規模 13 至 24 班的學校人員，其認知平均高於 50 班以上者；在「成員教育策略」及「成員心理策略」上，學校規模 12 班以下、13 至 24 班、25 至 49 班的學校人員，其認知平均高於 50 班以上者。換言之，「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及「成員心理策略」六個變項的認知會因為學校規模的大小而造成差異。此研究結果與杜岐旺(2001)及陳文詠(2007)等人的研究不符，但與黃怡潔(2006)的研究相符，造成此情形的原因，可能是規模較小的學校人數少，故互動良好，對於教育新知或觀念的交流較為快速，彼此凝聚力較高，對組織向心力較強所致。

表4-17 不同學校規模學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	學校規模	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1) 12 班以下	53	3.42	.548	組間	19.998	3	6.666	12.970***	(1)>(4)
	(2) 13-24 班	92	3.45	.694	組內	301.691	587	.514		(2)>(3)(4)
	(3) 25-49 班	111	3.16	.719	總和	321.689	590			
	(4) 50 班以上	335	3.00	.745						
組織 權力 策略	(1) 12 班以下	53	4.02	.495	組間	32.898	3	10.966	18.001***	(1) (2)
	(2) 13-24 班	92	3.89	.716	組內	357.603	587	.609		>
	(3) 25-49 班	111	3.54	.817	總和	390.502	590			(3) (4)
	(4) 50 班以上	335	3.37	.820						
組織 技術 策略	(1) 12 班以下	53	3.99	.532	組間	51.348	3	17.116	29.085***	(1) (2)
	(2) 13-24 班	92	3.77	.775	組內	345.442	587	.588		>
	(3) 25-49 班	111	3.44	.716	總和	396.791	590			(3) (4)
	(4) 50 班以上	335	3.15	.811						(3)>(4)
組織 文化 策略	(1) 12 班以下	53	3.92	.522	組間	43.612	3	14.537	22.033***	(1)>(3)(4)
	(2) 13-24 班	92	3.62	.859	組內	387.291	587	.660		(2)>(4)
	(3) 25-49 班	111	3.34	.740	總和	430.903	590			
	(4) 50 班以上	335	3.10	.858						

表4-17 不同學校規模學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況
差異之變異數分析摘要表（續）

成員 教育 策略	(1) 12 班以下	53	3.78	.528	組間	28.448	3	9.483	16.289***	(1)(2)(3)
	(2) 13-24 班	92	3.72	.836	組內	341.717	587	.582		>
	(3) 25-49 班	111	3.48	.718	總和	370.164	590			(4)
	(4) 50 班以上	335	3.22	.787						
成員 心理 策略	(1) 12 班以下	53	3.70	.616	組間	30.388	3	10.129	14.022***	(1)(2)(3)
	(2) 13-24 班	92	3.53	.884	組內	424.053	587	.722		>
	(3) 25-49 班	111	3.35	.726	總和	454.441	590			(4)
	(4) 50 班以上	335	3.07	.908						
總量 表	(1) 12 班以下	53	3.80	.456	組間	33.583	3	11.194	24.202***	(1) (2)
	(2) 13-24 班	92	3.67	.723	組內	271.511	587	.463		>
	(3) 25-49 班	111	3.39	.652	總和	305.094	590			(3) (4)
	(4) 50 班以上	335	3.15	.706						(3)>(4)

*** $P < .001$

九、不同辦理年資學校之學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況之差異情形

不同辦理年資學校之學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望之差異情形如表 4-18，由表中資料得知，「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及總量表之 F 值分別為 12.051、14.386、25.338、18.869、15.170、19.918、22.427，且皆達顯著差異($p < .001$)。表示在「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」及「成員心理策略」以及整體層面上的看法及認知，會因為辦理年資的差異而不同。

表4-18 不同辦理年資學校之學校人員知覺臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況差異之變異數分析摘要表

層面 名稱	辦理年資	樣本數	平均數	標準差	變異數分析				F值	事後比較
					來源	平方和	自由度	均方和		
組織 結構 策略	(1) 辦理 1 年	133	2.98	.677	組間	24.452	4	6.113	12.051***	(3)>
	(2) 辦理 2 年	108	3.02	.709	組內	297.237	586	.507		(1)(2)
	(3) 辦理 3 年	100	3.56	.747	總和	321.689	590			(4)(5)
	(4) 辦理 4 年以上	163	3.16	.655						
	(5) 無	87	2.99	.822						
組織 權力 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.42	.786	組間	34.919	4	8.730	14.386***	(3)>
	(2) 辦理 2 年	108	3.48	.779	組內	355.583	586	.607		(1)(2)(5)
	(3) 辦理 3 年	100	3.94	.743	總和	390.502	590			
	(4) 辦理 4 年以上	163	3.65	.743						(4) > (5)
	(5) 無	87	3.13	.869						
組織 技術 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.22	.819	組間	58.508	4	14.627	25.338***	(3)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.33	.802	組內	338.283	586	.577		(2)(4)(5)、
	(3) 辦理 3 年	100	3.88	.704	總和	396.791	590			(1)(2)(4)>(5)
	(4) 辦理 4 年以上	163	3.53	.694						(4)>(1)
	(5) 無	87	2.83	.792						
組織 文化 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.17	.876	組間	49.167	4	12.292	18.869***	(3)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.21	.859	組內	381.736	586	.651		(2)(4)(5)
	(3) 辦理 3 年	100	3.83	.746	總和	430.903	590			
	(4) 辦理 4 年以上	163	3.38	.728						(4) > (5)
	(5) 無	87	2.86	.838						
成員 教育 策略	(1) 辦理 1 年	133	3.24	.739	組間	34.733	4	8.683	15.170***	(3)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.33	.771	組內	335.432	586	.572		(2)(4)(5)
	(3) 辦理 3 年	100	3.84	.742	總和	370.164	590			
	(4) 辦理 4 年以上	163	3.48	.748						(4) > (5)
	(5) 無	87	3.05	.797						
成員 心理 策略	(1) 辦理 1 年	133	2.99	.863	組間	54.391	4	13.598	19.918***	(3)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.22	.855	組內	400.050	586	.683		(2)(4)(5)
	(3) 辦理 3 年	100	3.75	.772	總和	454.441	590			
	(4) 辦理 4 年以上	163	3.40	.772						(2) > (5)
	(5) 無	87	2.81	.889						(4)>(1)(5)
總量 表	(1) 辦理 1 年	133	3.17	.687	組間	40.504	4	10.126	22.427***	(3)>(1)
	(2) 辦理 2 年	108	3.26	.694	組內	264.590	586	.452		(2)(4)(5)
	(3) 辦理 3 年	100	3.80	.655	總和	305.094	590			
	(4) 辦理 4 年以上	163	3.43	.623						(2) > (5)
	(5) 無	87	2.95	.726						(4)>(1)(5)

*** P .001

經以事後比較發現，在「組織結構策略」方面上，辦理3年學校之學校人員，其認知平均高於其他年資學校之學校人員；在「組織權力策略」上，辦理3年學校之學校人員，其認知平均高於辦理1年、辦理2年以及無辦理學校的教師，而辦理4年學校之學校人員，其認知平均高於無辦理學校之學校人員；在「組織技術策略」上，辦理3年學校之學校人員，其認知平均高於其他年資學校之學校人員，而辦理4年學校之學校人員，其認知平均高於辦理1年學校之學校人員，此外，辦理1年、辦理2年以及辦理4年學校之學校人員，其認知平均高於無辦理學校之學校人員；在「組織文化策略」及「成員教育策略」上，辦理3年學校之學校人員，其認知平均高於其他辦理年資學校之學校人員，而辦理4年學校之學校人員，其認知平均高於無辦理學校之學校人員；在「成員心理策略」與總量表上，辦理3年學校之學校人員，其認知平均高於其他辦理年資之學校人員，此外，辦理4年學校之學校人員，其認知平均高於辦理1年及無辦理學校之學校人員，而辦理2年學校之學校人員，其認知平均高於無辦理之學校教師。換言之，學校人員對於學校因應教師專業發展評鑑相關策略之認知會因為學校辦理年資的長短而造成差異。此研究結果與鄭正昇(2007)的研究結果相類，學校參與評鑑年數愈多，對現況有較高度的了解。

參、臺北市國民中學學校因應教師專業發展評鑑相關策略組織現況的綜合分析

歸納本節所述，本研究在臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略現況的主要發現，可摘述如下：

一、教師性別與學校因應教師專業發展評鑑組織現況看法：不同性別的學校人員對組織現況的看法在「組織文化策略」與「成員心理策略」上有顯著差異，在「組織結構策略」、「組織權力策略」及「成員教育策

- 略」上有一致的看法與認知。
- 二、教師年齡與學校因應教師專業發展評鑑組織現況看法：不同年齡學校人員對組織現況的看法達顯著差異，顯示對組織現況的看法與認知會因教師年齡的差異而有所不同。唯「組織權力策略」層面上有一致的看法與認知。
- 三、教師擔任職務與學校因應教師專業發展評鑑組織現況看法：不同職務學校人員對組織現況的看法達顯著差異，顯示對組織現況的看法與認知會因教師職務的差異而有所不同，其中校長與主任之看法與認知越高。
- 四、教師教育程度與學校因應教師專業發展評鑑組織現況看法：不同教育程度學校人員對組織現況的看法無顯著差異，顯示對組織現況的看法與認知不會因教師的教育程度而有所不同。
- 五、教師服務年資與學校因應教師專業發展評鑑組織現況看法：不同年資學校人員對組織現況的看法皆達顯著差異，顯示對組織現況的看法與認知會因教師服務年資的差異而有所不同，其中年資5年以下的教師，其看法與認知高於其他年資的教師。
- 六、教師是否參與評鑑與學校因應教師專業發展評鑑組織現況看法：是否參與評鑑學校人員對組織現況看法有顯著差異，曾參與評鑑教師之看法與認知高於不曾參與評鑑教師，唯在「組織結構策略」層面層面上有一致的看法與認知
- 七、學校規模與學校因應教師專業發展評鑑組織現況看法：任教不同學校規模的學校人員對組織現況的看法與認知有顯著差異，且規模較小學校的教師，其看法與認知高於規模較大學校教師。
- 九、學校辦理年資與學校因應教師專業發展評鑑組織現況看法：不同辦理

年資學校的學校人員對組織現況的看法與認知有顯著差異，且辦理年資 3 年及 4 年以上之學校教師，其看法與認知高於其他學校教師。

第三節 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略「個人期望」與「組織現況」差異之分析

本節主要在分析臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑「個人期望」與「組織現況」之差異情形，利用重複量數 t 檢定 (Paired-Samples test) 來分析個人期望與組織現況中不同層面之間的差異性，藉以了解個國民中學學校人員對於學校因應教師專業發展評鑑的意見。

壹、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略「個人期望」與「組織現況」之整體分析

本研究利用重複量數 t 檢定，來分析「個人期望」與「組織現況」中不同層面的差異情形，並將各層面中平均數高於檢定值 4.5 分者評定為高度；平均數高於 3.5 分且小於 4.5 分者評定為中高度；平均數高於 2.5 分且小於 3.5 分者評定為中度；平均數高於 1.5 分且小於 2.5 分者評定為中低度；平均數小於 1.5 分者評定為低度，評定結果如表 4-19 所示：

表4-19 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望與組織現況差異之評定結果表

層面	向度	人數	平均數	標準差	評定結果
組織結構策略	個人期望	591	3.65	.659	中高
	組織現況	591	3.14	.738	中
組織權力策略	個人期望	591	4.00	.726	中高
	組織現況	591	3.54	.814	中高
組織技術策略	個人期望	591	3.83	.736	中高
	組織現況	591	3.38	.820	中
組織文化策略	個人期望	591	3.88	.802	中高
	組織現況	591	3.30	.855	中

表 4-19 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望與組織現況差異之評定結果表 (續)

成員教育策略	個人期望	591	3.90	.724	中高
	組織現況	591	3.40	.792	中
成員心理策略	個人期望	591	3.89	.808	中高
	組織現況	591	3.25	.878	中
整體	個人期望	591	3.85	.649	中高
	組織現況	591	3.33	.719	中

根據表 4-19，就整體上而言，學校因應教師專業發展評鑑相關策略之個人期望屬於中高程度，但組織現況屬於中度符合，且個人期望之平均數高於組織現況，顯現目前學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況上未臻理想，仍有努力空間。

其次，就學校因應教師專業發展評鑑之個層面而言，個人期望與組織現況均屬中高程度者有「組織權力策略」，顯現在「組織權力策略」上是國民中學學校人員所期待與重視，而目前實施現況亦相當良好。

然而在「組織結構策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及「成員心理策略」上，其個人期望屬於中高程度，而組織現況屬僅屬中度符合，顯示「組織結構策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」以及「成員心理策略」五個層面之實施現況仍未臻理想，與個人期待仍有部分差異，因此學校在上該五層面仍有進步與努力之空間。

貳、臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略「個人期望」與

「組織現況」差異之分析

以重複量數 t 檢定來分析臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑個人期望與組織現況中不同層面之間的差異性，藉以了解個國民中學學校人員

對於學校因應教師專業發展評鑑的意見，依據表 4-20 顯示「組織結構策略」、「組織權力策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」、「成員教育策略」、「成員心理策略」以及整體層面上，其個人期望與組織現況之差異皆達顯著。茲就臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑之個人期望與組織現況之間差異情形分析如下：

一、 組織結構策略

在組織結構策略上，整體填答者之個人期望與組織現況之平均數差異達顯著水準 ($t=15.957, p=.000$)，經事後比較發現個人期望之平均數 ($M=3.65$) 顯著高於組織現況之平均數 ($M=3.14$)。

二、 組織權力策略

在組織權力策略上，整體填答者之個人期望與組織現況之平均數差異達顯著水準 ($t=14.637, p=.000$)，經事後比較發現個人期望之平均數 ($M=4.00$) 顯著高於組織現況之平均數 ($M=3.54$)。

三、 組織技術策略

在組織技術策略上，整體填答者之個人期望與組織現況之平均數差異達顯著水準 ($t=14.828, p=.000$)，經事後比較發現個人期望之平均數 ($M=3.83$) 顯著高於組織現況之平均數 ($M=3.38$)。

四、 組織文化策略

在組織文化策略上，整體填答者之個人期望與組織現況之平均數差異達顯著水準 ($t=15.779, p=.000$)，經事後比較發現個人期望之平均數 ($M=3.88$) 顯著高於組織現況之平均數 ($M=3.30$)。

五、 成員教育策略

在成員教育策略上，整體填答者之個人期望與組織現況之平均數差異達顯著水準 ($t=16.349, p=.000$)，經事後比較發現個人期望之平均數 ($M=3.90$) 顯著高於組織現況之平均數 ($M=3.40$)。

六、 成員心理策略

在成員心理策略上，整體填答者之個人期望與組織現況之平均數差異達顯著水準 ($t=17.874$, $p=.000$)，經事後比較發現個人期望之平均數 ($M=3.89$) 顯著高於組織現況之平均數 ($M=3.25$)。

七、 整體層面

在整體層面上，整體填答者之個人期望與組織現況之平均數差異達顯著水準 ($t=18.361$, $p=.000$)，經事後比較發現個人期望之平均數 ($M=3.85$) 顯著高於組織現況之平均數 ($M=3.33$)。

表4-20 臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略個人期望與組織現況之t檢定分析摘要表

層面	向度	人數	平均數	標準差	t 值
組織結構策略	個人期望	591	3.65	.659	15.957***
	組織現況	591	3.14	.738	
組織權力策略	個人期望	591	4.00	.726	14.637***
	組織現況	591	3.54	.814	
組織技術策略	個人期望	591	3.83	.736	14.828***
	組織現況	591	3.38	.820	
組織文化策略	個人期望	591	3.88	.802	15.779***
	組織現況	591	3.30	.855	
中高成員教育策略	個人期望	591	3.90	.724	16.349***
	組織現況	591	3.40	.792	
成員心理策略	個人期望	591	3.89	.808	17.874***
	組織現況	591	3.25	.878	
整體	個人期望	591	3.85	.649	18.361***
	組織現況	591	3.33	.719	

*** $P < .001$

綜合上述研究結果可知，臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之各層面及整體而言，其個人期望與組織現況之平均數差異均達顯著，且組織現況之平均數均低於個人期望，顯示二者之間有位落差存在，由此可知目前臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略在實施上尚未臻理想，仍有努力空間。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略之研究，依據相關文獻的探討與問卷調查結果之發現，歸納成結論，並據以提出具體建議，以供相關單位、人員以及後續研究者的參考。本章共分為兩節，第一節為結論，第二節為建議，茲分述如下。

第一節 結論

本節根據文獻探討與問卷調查之結果，針對臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略研究，別就期望差異情形與現況差異情形所得之結論說明如下：

壹、臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略的期望屬於中上程度，其中以「組織權力策略」期望程度最高，「組織結構策略」期望程度最低

臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略的期望屬於中上程度，且以「組織權力策略」期望程度最高，其次是「成員教育策略」、「成員心理策略」、「組織文化策略」及「組織技術策略」，而以「組織結構策略」期望程度最低，但皆達中高度水準，顯現目前學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略有中高程度之期望。

貳、臺北市國民中學學校人員知覺學校因應教師專業發展評鑑之現況屬於中等程度，其中以「組織權力策略」最符合，「組織結構策略」最不符合

臺北市國民中學學校人員知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略

的實施現況屬於中等程度，且以「組織權力策略」最符合實施現況，且達到中高程度，其次是「成員教育策略」、「組織技術策略」、「組織文化策略」及「成員心理策略」，而以「組織結構策略」最不符合實施現況，但皆有中度水準，顯現目前學校人員認為學校因應教師專業發展評鑑相關策略的實施現況尚稱良好。

參、臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑之「個人期望」與「組織現況」間有落差

臺北市國民中學學校人員對學校因應教師專業發展評鑑相關策略之各層面及整體而言，其個人期望與組織現況之間有落差存在，且組織現況程度低於個人期望程度，由此可知目前臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略在實施上尚未深化落實，仍有努力空間。

肆、臺北市國民中學不同背景學校人員對學校因應教師專業發展評鑑之期望程度有明顯的差異

綜合研究結果發現，臺北市國民中學不同背景之學校人員對學校因應教師專業發展評鑑之期望程度，就整體上而言，會因年齡、職務、服務年資、是否參與評鑑、學校規模以及學校辦理年資等因素而不同，茲分述如下：

年齡 30 歲以下及 50 歲以上之學校人員，其對學校因應教師專業發展評鑑之期望程度均高於年齡 41 至 50 歲的學校人員；擔任校長及主任者，其對學校因應教師專業發展評鑑之期望程度高於其他職務之學校人員；服務年資 5 年以下之學校人員，其對學校因應教師專業發展評鑑之期望程度高於其他年資之學校人員；曾參與評鑑之學校人員，其對學校因應教師專業發展評鑑之期望程度高於未曾參與評鑑之學校人員；學校規模小之學校

人員，其對學校因應教師專業發展評鑑之期望程度高於學校規模大於 50 班以上之學校人員；學校辦理年資 3 年以上之學校人員，其對學校因應教師專業發展評鑑之期望程度高於辦理年資 1 年之學校人員。

、臺北市國民中學不同背景學校人員知覺學校因應教師專業發展評鑑之現況有明顯的差異

綜合研究結果發現，臺北市國民中學不同背景之學校人員知覺學校因應教師專業發展評鑑之現況，就整體上而言，會因性別、年齡、職務、服務年資、是否參與評鑑、學校規模以及學校辦理年資等因素而不同。男性知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況，其認知與看法高於女性；年齡 30 歲以下及 50 歲以上之學校人員，知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況，其認知與看法高於其他年齡之學校人員；擔任校長及主任者，知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況，其認知與看法高於其他職務之學校人員；服務年資 5 年以下及 16 年以上之學校人員，知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況，其認知與看法高於其他年資之學校人員；曾參與評鑑之學校人員，知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況，其認知與看法高於未曾參與評鑑之學校人員；學校規模小之學校人員，知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況，其認知與看法高於規模大之學校人員；學校辦理年資 3 年以上之學校人員，知覺學校因應教師專業發展評鑑相關策略現況，其認知與看法高於辦理年資淺之學校人員。

第二節 建議

本節旨在根據本研究之主要發現和結論，分別對教育行政機關、國民中學行政人員與未來研究三方面，提出以下建議，以做為相關單位及人員之參考。

壹、對教育行政機關的建議

一、持續推動教師專業發展評鑑法案，提高評鑑之層級

目前辦理教師專業發展評鑑的法源有二，其一為教育基本法第9條、第10條、第13條，其二為92年9月13日、14日教育部全國教育發展會議結論與建議設置的「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」。然而，實施要點乃為行政命令，對於評鑑工作執行力並不如法令強大，而教師法草案目前僅止於通過立法院一讀，諸多學者及基層教師皆質疑辦理時缺乏法理依據。故建議主管教育行政機關，應儘速推動教師法之通過，提高評鑑之層級，亦可避免評鑑工作僅淪為形式作秀。

二、培訓評鑑領導人才，充足評鑑相關訓練

教師評鑑的提昇有賴合格的教師評鑑人才，如此才能提高評鑑的成效與品質，建議教育當局加強培訓相關評鑑人才，辦理相關研習課程。尤其，許多研究均顯示校長、主任在推動教師專業發展評鑑之角色重要，除舉辦教師研習課程推動教師專業成長外，應提供校長、主任領導專業成長之機會，使其具備相關知識、技能，發揮領導教師專業發展評鑑之功能。

三、整合現有評鑑項目，減輕教師的工作負擔

上級主管機關在辦理類 相關方案時宜整合，如：教學輔導教師方案、精進課堂教學方案、教師專業發展評鑑，其目的皆是提昇教師專業發

展，而每個方案皆辦理相關研習課程，然課程之內容或講師之聘請多所重複，故建議上級主管教育行政機關整合相關方案，同時也能減輕教師負擔。

貳、 對國民中學行政人員的建議

一、 加強溝通，因勢導利，鼓勵教師參與評鑑

本研究發現「組織權力策略」是學校人員期待程度最高，同時也是現況體認最深的策略，質言之，學校在因應教師專業發展評鑑時，採用「組織權力策略」的程度最顯，且學校人員接受程度也較高。因此，建議學校行政人員在推展評鑑實應加強與教師的溝通與協商，將有助於教師的認同感，投入程度也會提昇。

二、 營造評鑑校園文化，教師評鑑系統學校本位化

良好評鑑文化之型塑，有利於評鑑之推展工作，學校應當與教師建立共同的願景，以學校特色為主發展學校本位化之教師評鑑系統，透過行政人員以身作則以及團體動力的歷程，營造優質評鑑文化與氣氛，促進教師專業知識分享與對話，如此，將評鑑工作推展於無形，卻能夠深入人心，提高教師的接受度。

三、 落實追蹤輔導制度，促進教師自主學習

本研究發現「成員心理策略」是教師期待度高，但實際執行程度偏低的一項策略，顯示教師專業發展評鑑多著重於外在形式之推動，而忽略過教師自我學習的歷程，建議學校行政人員應重新檢視目前所採用的策略，並且加強成員心理策略之運用，協助教師從內在信念的轉化進而影響外在行為的改變，更有利於學校組織變革的推動。

參、對未來研究的建議

一、在研究方法方面

本研究採用問卷調查法為主，並輔以文獻分析的方式進行研究，僅能就調查所得之學校因應教師專業發展評鑑相關策略之期望情形與實際現況，為能更深入瞭解學校因應教師專業發展評鑑相關策略之情形，未來的研究可增加觀察、訪談或個案等質性研究方法進行研究，以獲得更嚴謹之研究結果。

二、在研究對象方面

本研究僅以臺北市國民中學學校人員為對象，包括校長、教師兼主任、教師兼組長、導師及專任教師，由於是區域性之研究，故在推論上會有所限制，建議未來研究可以擴大至其他縣市或其他層級之探討，藉此比較分析不同研究對象對於學校因應教師專業發展評鑑相關策略看法之差異。

三、在研究內容方面

本研究主要探討學校因應教師專業發展評鑑相關策略，未探究不同時期策略應用之看法，未來研究可針對辦理時程策略應用模式進一步了解，加深研究之廣度。

四、在研究變項方面

本研究之背景變項「學校辦理年資」僅調查辦理一年、二年、三年、四年以上及無辦理學校之看法，對於辦理後中止之學校未進一步探討，建議未來有意深入研究者，可進一步探討其原因。

五、在研究架構方面

由於在本研究之前國內尚未出現學校因應教師專業發展評鑑相關策

略之研究，而本研究架構係以組織變革策略之概念延 而來，故在研究的向度及架構的建立上仍存有許多探討空間。是以，建議未來若從事相關研究者，可在本研究架構之上予以擴充或延展。

參考文獻

一、中文部份

- 丁一顧 (2006)。教師進階制度規劃與實施之 議—從教師專業發展評鑑談起。
中等教育，57(5)，60-77。
- 余昆旺 (2007) 教師專業發展評鑑實施意見之研究—以臺北縣市國民小學為例。
臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳佩倫 (2005)。國民中學學校組織變革之研究—關注本位採用模式之應用。國
立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投市。
- 吳定 (1984)。組織發展-理論與技術。臺北市：天一。
- 吳秉恩 (1986)。組織行為學。臺北市：榮 。
- 吳金樹 (2007)。臺北縣參與試辦教師專業發展評鑑國民小學教師壓力管理與工
作滿意度關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，
未出版，臺北市。
- 吳金香 (2000)。學校組織行為學。臺北：五南。
- 吳清山 (1992)。學校效能研究。臺北市：五南。
- 吳清山 (1999)。跨世紀學校組織再造之重要課題及其策略。教師天地，98，4-9。
- 吳清山 (2003)。當前學校組織變革的理念策略。教師天地，123，4-16。
- 吳清山 (2005)。學校行政研究。臺北市：高等教育。
- 吳耀堂 (2001)。國民小學組織變革與學校行政決策滿意度之研究。國立臺中師
範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 呂志崗 (2004)。學校組織變革中校長領導風格與教師抗拒變革關係之研究—以
臺北縣市與基隆市國民中小學為例。國立政治大學教育研究所碩士論文，未
出版，臺北市。
- 李坤調 (2006)。國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究—以臺北
縣試辦學校為例。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，
臺北市。
- 李明堂 (2006)。學校組織變革歷程及管理策略之研究。東教育大學教育行政
研究所博士論文，未出版，東市。
- 李宥賢 (2007)。中部地區國民小學校長領導型態與學校組織變革關係之研究。
國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投市。
- 李雅菁 (2007)。教師專業發展評鑑是辦應符合程序及自願性以避免一場教育
的發生。臺北縣教師會會訊，33，17-18。
- 李青芬 () (2002)。Robbins, S. P. 著。組織行為學 (Organizational Behavior)。

- 臺北：華 。
- 杜岐旺(2001)。國民小學學校組織變革與學校效能相關之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 杜新 (1999)。組織變革中員工反應態度的調查研究—以中華電信公司民營化變革為例。中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林天祐(無日期)。校務發展策略與SWOT分析。2008年11月30日，取自：
<http://www.tmtc.edu.tw/~primary>
- 林文平(2007)。國民中小學校長轉型領導、學校組織變革與學校效能關係之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林志成(2009)。教師專業發展與評鑑之省思與前 。教育研究月 ，178，47-57。
- 林明地、林慧蓉(2007)。析「教師專業發展評鑑」試辦計畫及其品質保證機制。教育研究月 ，160，5-45。
- 林 (2000)。組織變革中國民小學教師角色壓力之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 林梅琴(2007)。學校組織變革：組織、領導人和成員的需求平衡與轉變。臺北市：五南。
- 洪文芬(2006)。雲林縣國民小學教師對教師專業發展評鑑態度之研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，雲林縣。
- 洪玉芬(2005)。學校組織文化類型知覺與學校組織變革支持度之研究-以雲嘉地區國民小學為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 洪劭品(2006)。臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見之研究。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 洪瑞富(2007)。中部地區國民小學教師專業發展評鑑試辦情形及相關問題之研究。國立臺中教育大學教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 文(1999)。學校組織成員屬性組織文化對組織變革支持度之研究—以臺北市國中小為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 秦夢群(1997)。教育行政-理論部分。臺北市：五南。
- 張明輝(1999)。九〇年代中小學學校教育革新之策略與展望。教育研究集 ，43，103-137。
- 張明輝(1999)。學校教育與行政革新研究。臺北市：師大書 。
- 張明輝(無日期)。教育組織變革。2009年2月3日，取自：
<http://web.ed.ntnu.edu.tw/%7Eeminfei/artical/educationorganizationchange.pdf>

- 張夏平 (2007)。學校組織變革與教師專業發展關係之研究—以臺南市國民中小學為例。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，臺南市。
- 張德銳 (2000)。我國中小學學校組織變革的新方向。**初等教育學**，8，279-296。
- 張德銳 (2004)。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料集**，29，169-194。
- 張德銳 (2004)。臺北市教學輔導教師制度的規劃、推動與展望。於張明輝 (主編)，**教育政策與教育革新**，119-146。臺北市：心理。
- 張德銳 (2005)。形成性教師評鑑的規劃與實施 議。於潘慧玲 (主編)，**教育評鑑的回顧與展望**。臺北市：心理。
- 張慶勳 (1996)。學校組織行為。臺北市：五南。
- 張慶勳 (2006)。學校組織文化與領導。臺北市：五南。
- 教育部 (2006)。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北市：作者。
- 教育部 (2007a)。教師專業發展評鑑案例專輯。潘慧玲、張素、吳憲、張錫勳、陳順和、李美等編，未出版。
- 教育部 (2007b)。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。2009年03月10日，取自 <http://tpde.nhcue.edu.tw/downloads.jsp>
- 教育部 (2008a)。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。2009年02月28日，取自 <http://tpde.nhcue.edu.tw/downloads.jsp>
- 教育部 (2008b)。教師專業發展評鑑工作參考手冊。臺北市：作者。
- 教育部 (2010)。教師專業發展評鑑網，2010年10月10日，取自 <http://tpde.nhcue.edu.tw/download.htm>
- 陳文詠 (2007)。國民小學組織變革策略與變革抗拒之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳木金 (1999)。混 理論對學校組織變革因應策略之啟示。**學校行政**，1，61-68。
- 陳幼蓉 (2005)。國民小學組織慣性與教師變革接受度關係之研究。國立臺中師範學院國民教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 陳建銘 (2002)。國民小學教師對學校組織變革關注之研究—發展階段及其差異。國立臺北師範學院國民教育學所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳美玉 (1999)。教師專業學習與發展。臺北：師大書。
- 陳清泉 (2001)。學校組織衝突、抗拒、環境和個人特質對校長角色壓力之探討研究。私立義守大學管理科學研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- 曾錦泉 (2003)。國民中學組織變革與校長工作壓力及因應策略之研究。化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，化市。
- 游進年 (2003)。中小學教育評鑑之評析以校務評鑑為例。**學校行政雙月**，112，

47-61。

湯明哲 (2003)。策略精論。臺北：天下 見。

黃乃瑩 (2007)。國民中學教師所秉持學校組織變革意識型態之調查研究。台中教育大學學報，21 (2)，1-28。

黃仲銘、志賢、黃 (2000)。以Lewin三階段模型分析 集團的組織變革，產業金融 ，107，132-143。

黃怡絮 (2006)。高雄市國民小學教師之教師專業發展評鑑知覺與教師文化之研究。國立臺灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

黃金池 (2003)。高雄市學校人員知覺國民教育輔導團組織變革策略與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

黃政傑 (2004)。建立教師專業評鑑制度。師友，447，12-16。

黃春敏 (2004)。綜合高中教師專業角色知覺與學校組織變革接受度關係之研究。國立 化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版， 化市。

楊振昇 (2004)。近十年來教育組織變革對教學領導之啟示。教育政策論 ，7(2)，107-130。

楊振昇 (2006)。教育組織變革與學校發展研究。臺北市：五南。

葉青青 (2007)。竹苗地區國民小學教師專業發展評鑑試辦學校工作壓力及其因應策略之研究。國立新竹教育大學學校行政研究所碩士論文，未出版，新竹市。

廖春文 (1994)。二十一世紀教育行政領導理念。臺北市：師大書 。

廖春文 (2000)。組織變革思潮對教育行政理論建構與實踐影響之研究。行政院國家科學委員會專題研究計劃，計劃編號：NSC89-2413-H-142-001-S) 臺北市：中華民國行政院國家科學委員會。

廖春文 (2004)。學校組織變革發展整合模式之探討。教育政策論 ，7(2)，131-166。

廖堃州 (2007)。特殊教育學校組織變革、組織承諾與學校效能關係之研究。國立 化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版， 化市。

佳芬 (2006)。國民小學學校組織變革與教師教學創新之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

劉秀滿 (2007)。桃園縣國民中學學校人員對教師專業發展評鑑實施意見之研究。國立臺灣師範大學教育研究所在職專班碩士論文，未出版，臺北市。

劉秀滿 (2008)。桃園縣國民中學學校人員對教師專業發展評鑑實施意見之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

劉麗蓉 (2002)。國民小學教師專業角色知覺與學校組織變革接受度之關係。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。

- 蔡進雄 (2007)。校長如何有效領導促進學校變革。*教師之友*, 48(3), 59-68。
- 鄭正昇 (2007)。花東地區國小教師專業發展評鑑試辦現況與成效評估研究。國立臺東教育大學教育研究所碩士論文, 未出版, 臺東市。
- 鄭淑惠 (1998)。國民中學組織發展之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 盧中原 (2005)。高雄市國民中學學校人力資源管理、學校組織變革與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文, 未出版, 高雄市。
- 盧瑞陽 (1993)。組織行為：管理心理導向。華文化。
- 蕭方雯 (2006)。臺北縣市國民中學學校教師會組織變革策略之研究。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 蕭英勵 (2008)。教師專業發展評鑑的實施與運作。於林進財 (主編)。教學評鑑理論與實施。臺北市：五南。
- 戴雪卿 (2003)。國民中學學校組織變革內涵及其變革抗拒之研究。未出版之, 國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 謝文全 (2005)。教育行政學。臺北市：高等教育。
- 謝文豪 (2004)。國民中小學學校組織變革之探究。於張明輝 (主編), 教育政策與教育革新, 179-207。臺北市：心理。
- 謝安田 (1992)。業管理。臺北：五南圖書出版公司。
- 謝秀珍 (2003)。高職學校組織變革與教師組織承諾及工作滿意關係之研究一以中區高職學校為例。雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文, 未出版, 雲林市。
- 謝佩璇 (2007)。中部地區國民中小學試辦教師專業發展評鑑之研究。國立暨南大學教育政策與行政研究所碩士論文, 未出版, 南投市。
- 鍾志長 (2004)。校長之變革領導與教師革新關注之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 花市。
- 韓繼成 (2008)。論試辦教師專業發展評鑑及改進策略。*學校行政雙月*, 55, 169-189。
- 羅珮瑜 (2007)。臺北縣國民中學教師專業發展評鑑之個案研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 羅國基 (2006)。竹苗地區國小學校人員對「試辦教師專業發展評鑑實施計畫」意見調查之研究。國立新竹教育大學學校行政研究所碩士論文, 未出版, 新竹市。
- 蘇純儀 (2007)。臺北市國民小學教師專業角色知覺與教師專業發展評鑑態度關係之研究。國立臺北教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文, 未出版, 臺

北市。

蘇維新 (2002)。國小教師知覺學校組織變革與工作滿意度關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

二、英文部份

- Chin, R., & Benne, K. D. (1976). General strategies for effecting changes in human. In Bennis, W. G., Benne, K. D., Chin, R., & Corey K.E. (Eds.), *The planning of change* (3 rd ed.)(pp. 22-43). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Connor, P. E., Lake, L. K., & Stackman, R. W. (2003). *Managing organization change*(3 th ed). Westport, CONN: Praeger.
- Daft, R. L., & Steers, R. M. (1986). *Organizations: A micro/macro approach*. Illinois: Scott Foresman and Company.
- Dessler, G. (1980). *Human behavior improving performance at work*. Englewood Cliffs, N J:.
- Durkeim, E. (1977). On education and society. In Karabel, J. & Halsey, A. (1977). *Power and ideology in education*. New York: Oxford Press. p.92-105.
- Fidler, B. (1996). *Strategic planning for school improvement*. London: British Educational Management and Administration Society.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: FALMER Press.
- Hanson, E. M. (1996). *Educational administration and organizational behavior*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Harvey, D. F. & Brown D. R. (1996). *An experiential approach to organization development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, G. (1987). *Strategic change and the management process*. Oxford: Blackwell.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59-67.
- Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (1983). Choosing stregies for change. In J. R. Hackman, E. E. Lawler, & L. W. Porter(Eds.), *Perspectives on behavior in organization* (pp. 543-545). New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Nelson, D. L., & Quick, J. C. (1997). *Organizational behavior: Foundations, realities, and challenges*. St. Paul: West.

- Nutt, P. C. (1986). Tactics of implementation. *Academy of Management Journal*, 29(2), 230-261.
- Owens, R.G. & Steinhoff, C.R. (1989). Towards a theory of organizational culture. *Journal of Educational Administration*, 27(3).
- Schermerhorn, J.R. , Hunt, J.G. & Osborn, R.N. (1998). *Basic organizational behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Slocum, J.w. & Woodman, R.W. (1986). *Organizational behavior*. St. Paul: West.
- Steers, R. M., & Black, J. S. (1994). *Organizational behavior*. New York: Harper & Collins.
- Tichy, N. M. (1983). *Managing strategic change: Technical, political, and cultural dynamics*. New York: John Wiley & Sons.
- William, J. E.(1997). *Organizational transformation: Information system*. *Management*, 14(2), 63-65.

附錄

附錄一：臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略調查問卷（專家效度）

指導教授：游進年 博士

編製者：王允姿

敬愛的教育界先進：

您好！感謝您在百忙之中抽空填答這份問卷！本問卷旨在瞭解臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑之相關策略，以作為國民中學實施教師專業發展評鑑之參考。為瞭解研究工具的適切性，建立本問卷的內容效度，請惠見。

本問卷分為兩部份，分別為「基本資料」與「問卷內容」，請您就各題目的適用程度在適當的內勾選。若有應修正之處，亦請您提供寶貴的修正意見，以作為研究者改進之參考，並請您於1月日前回，以利研究之進行。感謝您的指導與協助，僅致上最誠摯的謝意。敬教安

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所

研究生 王允姿 敬啟

中華民國 年 1 月 日

第一部份 基本資料

請依據您及貴校的狀況，在適當的內打「」

(一) 性別： (1) 男 (2) 女

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

(二) 年齡： (1) 30 歲以下 (2) 31-40 歲 (3) 41-50 歲

(4) 51 歲以上

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

(三) 擔任職務： (1) 校長 (2) 教師兼主任 (3) 教師兼組長

(4) 教師

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

(請 繼續作答)

- (四) 教育程度： (1) 專科學校 (2) 一般大學畢業 (3) 師範院校畢業
(4) 研究所以上 (含四十學分班)

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

- (五) 任教年資： (1) 5 年以下 (2) 6—10 年 (3) 11—15 年
(4) 21 年以上

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

- (六) 是否曾經參與教師專業發展評鑑 (校長免填)： (1) 是 (2) 否

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

- (七) 學校規模： (1) 12 班以下 (2) 13—24 班 (3) 25—49 班
(4) 50 班以上

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

- (八) 辦理年度 (可複選)： (1) 95 學年度 (2) 96 學年度
(3) 97 學年度 (4) 98 學年度 (5) 99 學年度

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

第二部份 名詞淺釋

一、教師專業發展評鑑

「教師專業發展評鑑」，係由教育部於 5 學年度展開試辦，依據教育部於 2 5 年 11 月提出，2 年 11 月 24 日修訂公布之「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，其目的在協助教師專業成長、增進教師專業素養、提升教育品質，屬於形成性的評鑑。鼓勵學校教師在自願原則下申請辦理，並有經費補助。評鑑內容列為課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四大項。評鑑方式分為自我評鑑與校內評鑑兩種。申辦對象包含：學術機構、全國及地方層級之教育團體等非營利型態民間團體。

二、教師專業發展評鑑相關策略

「教師專業發展評鑑相關策略」係指學校在因應教師專業發展評鑑時，針對組織遭遇問題、成員抗拒等阻力，採取合適的策略以提升組織成員的接受程度。本研究所指之「教師專業發展評鑑相關策略」包括：組織結構策略、組織權力策略、組織技術策略、組織文化策略、成員教育策略以及成員心理策略等六種。

1. 組織結構策略：係指改變組織結構的分工與職權分配，將組織中的人事、層級結構重新定位以符合組織目標，俾便提升組織變革績效。
2. 組織權力策略：係指透過組織權力或資源的分配來達成組織目標，其方式可分由上而下或由下而上，依據權力強弱程度又可細分為單向強迫式、經濟利誘、理性說服式、權力分享式、參與決定式等方式。
3. 組織技術策略：藉由改變組織運作的工具設備與技術，並且加入新的資訊科技，進而改變作業流程，以提高組織變革效率。
4. 組織文化策略：藉由組織文化、價值信念與行為規範的改變，引導成員接受變革且與組織目標一致，共同營造具有共識與創新的組織文化。
5. 成員教育策略：成員是變革成功的重要因素，本策略在透過教育訓練的方式，使成員瞭解有關變革的需求、接受變革知識與資訊，讓成員獲得主動變革的能力、學習成長。
6. 成員心理策略：主要在轉化組織成員的動機、認知、態度、信念及意願等，增加成員對變革的認同感，進而產生新的行為模式，以符合組織變革目的。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

(請 繼續作答)

第三部份 問卷內容

填答說明：您認為學校在因應教師專業發展評鑑時宜採取的策略與實際施行之現況為何？請依照您真實的感受與看法，在適當選項中 選適當答案。

一、組織結構策略

因應教師專業發展評鑑，學校採取的組織結構策略有：

1. 學校組織結構重新調整。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

2. 學校工作內容重新整合。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

3. 學校進行各項教育方案的結合。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

4. 學校依照教師的專業才能分配不同的任務。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：

5. 學校建立學習型組織，促進教師專業知識分享。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

6. 學校運用家長或社區資源建立義工組織。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

二、組織權力策略

因應教師專業發展評鑑，學校採取的組織權力策略有：

7. 學校藉由各種機會與教師溝通說明與協商。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

8. 學校傾聽教師對教師專業發展評鑑的意見。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

. 學校透過會議讓全體教師共同參與決定。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

1. 學校校長或主任在推動時發揮關鍵影響力。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

11. 學校提供教師專業發展評鑑進修研習之機會。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

12. 學校依規定給予教學輔導教師減課或超鐘點費。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

三、組織技術策略

因應教師專業發展評鑑，學校採取的組織技術策略有：

13. 學校訂定目標及實施期程。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

14. 學校依據學校自身狀況訂定評鑑規準。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

15. 學校組成小組團隊，研訂評鑑工具與實施方式。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

(請 繼續作答)

16. 學校建構教師專業發展評鑑相關網絡系統。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

17. 學校聘請專家學者指導解決評鑑相關問題。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

18. 學校與其他評鑑學校組成策略聯盟，相互支援及分享經驗。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

四、組織文化策略

因應教師專業發展評鑑，學校採取的組織文化策略有：

1. 學校與教師溝通理念並取得共識。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

2. 學校與教師建立共同願景。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

21. 學校校長及行政人員以身作則參與評鑑。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

22. 學校營造優質評鑑文化與氣氛，促進教師專業知識分享與對話。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

23. 學校建立評鑑的核心價值，進而影響教師的價值觀。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

24. 學校長期推動教師專業發展評鑑並且帶領教師持續精進。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

五、成員教育策略

因應教師專業發展評鑑，學校採取的成員教育策略有：

25. 學校利用各種管道鼓勵教師參與，引導教師對評鑑的觀念革新。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

26. 學校辦理教師進修課程，提升教師專業知能。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

27. 學校舉辦各項教師活動，增進教師之間的對話溝通，提供自我反省的機會。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

28. 學校組成評鑑小組，透過互相觀摩、合作學習，促進教師專業成長。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

2. 學校落實追蹤輔導制度，促進教師自主學習。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

3. 學校定期舉行檢討會議，解決教師專業發展評鑑執行時產生的問題。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

六、成員心理策略

因應教師專業發展評鑑，學校採取的成員心理策略有：

31. 學校 通溝通管道，提高教師參與評鑑工作之意願。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

(請 繼續作答)

32. 學校提供評鑑相關資源，充足教師評鑑知能。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

33. 學校建立良好評鑑團隊，促進教師間相處氣氛融。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

34. 學校透過同儕合作的方式，鼓勵教師間的信任與合作。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

35. 教師參與決定評鑑之規準與方式，提高教師自主性與自我效能感。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

36. 學校適當運用壓力管理或整合現有評鑑項目，減少教師負擔。

適合 修正後適合 不適合

修正意見：_____

問卷到此結束，煩請檢查是否有 答的題目，再次感謝您的協助！

附錄二：專家效度問卷審查結果表

層面	題號	適合		修正後適合		不適合		結果	預試問卷題號
		次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比		
組織結構策略	1	8	88.9	1	11.1			修正	1
	2	9	100					保留	2
	3	7	77.8	2	22.2			修正	3
	4	6	66.7	3	33.3			修正	4
	5	7	77.8	2	22.2			修正	5
	6	7	77.8	1	11.1	1	11.1	修正	6
組織權力策略	7	8	88.9	1	11.1			修正	7
	8	9	100					保留	8
	9	7	77.8	2	22.2			修正	9
	10	7	77.8	1	11.1	1	11.1	修正	10
	11	8	88.9	1	11.1			修正	11
	12	8	88.9			1	11.1	修正	12
組織技術策略	13	6	66.7	3	33.3			修正	13、14
	14	8	88.9	1	11.1			修正	15
	15	9	100					保留	16
	16	8	88.9	1	11.1			修正	17
	17	8	88.9	1	11.1			修正	18
	18	7	77.8	2	22.2			修正	19
組織文化策略	19	8	88.9	1	11.1			修正	20
	20	6	66.7	3	33.3			修正	21
	21	9	100					保留	22
	22	9	100					保留	23
	23	8	88.9	1	11.1			修正	24
	24	6	66.7	2	22.2	1	11.1	刪除	
成員教育性策略	25	8	88.9	1	11.1			修正	25
	26	9	100					保留	26
	27	9	100					保留	27
	28	8	88.9	1	11.1			修正	28
	29	9	100					保留	29
	30	8	88.9	1	11.1			修正	30
成員心理策略	31	8	88.9	1	11.1			保留	31
	32	6	66.7	3	33.3			刪除	
	33	7	77.8	2	22.2			修正	32
	34	8	88.9	1	11.1			保留	33
	35	7	77.8	2	22.2			修正	34
	36	8	88.9	1	11.1			保留	35

附錄三：臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略調查問卷（預試問卷）

指導教授：游進年 博士

編製者：王允姿

敬愛的教育界先進：

您好！感謝您在百忙之中填答此份問卷！本問卷旨在瞭解臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑之相關策略，以作為國民中學實施教師專業發展評鑑之參考。

本問卷共分為兩個部分，分別為「個人基本資料」與「問卷內容」，採無記名之填答方式，各題目的答案並無對錯之別，研究僅供學術之用，不做個別意見的分析與比較，請您依據真實的情況與實際感受安心作答。

感謝您撥冗填答本問卷，並請您在1 月 日前 回，以利研究之進行。您的意見對本研究甚為珍貴，再次感謝您的支持與協助！敬

教安

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所

研究生 王允姿 敬啟

中華民國 年 1 月 日

第一部份 基本資料

請依據您及貴校的狀況，在適當的 內打「」

- (一) 性別： (1) 男 (2) 女
- (二) 年齡： (1) 30 歲以下 (2) 31—40 歲 (3) 41—50 歲
(4) 51 歲以上
- (三) 擔任職務： (1) 校長 (2) 教師兼主任 (3) 教師兼組長
(4) 導師 (5) 專任教師
- (四) 教育程度： (1) 一般大學畢業 (2) 師範院校畢業
(3) 研究所以上（含四十學分班）畢業 (4) 其他
- (五) 服務年資： (1) 5 年以下 (2) 6—10 年 (3) 11—15 年
(4) 16 年以上
- (六) 是否曾經參與教師專業發展評鑑（校長免填）： (1) 是 (2) 否
- (七) 學校規模： (1) 12 班以下 (2) 13—24 班 (3) 25—49 班
(4) 50 班以上
- (八) 學校辦理（含試辦）教師專業發展評鑑之年資： (1) 辦理一年
(2) 辦理二年 (3) 辦理三年 (4) 辦理四年以上 (5) 無

（請 繼續作答）

第二部份 名詞淺釋

一、教師專業發展評鑑

「教師專業發展評鑑」之依據為教育部於2011年11月24日修訂公布之「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，其目的在協助教師專業成長、增進教師專業素養、提升教育品質，屬於形成性的評鑑。鼓勵學校教師在自願原則下申請辦理，並有經費補助。評鑑內容列為課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四大項。評鑑方式分為自我評鑑與校內評鑑兩種。申辦對象包含：學術機構、全國及地方層級之教育團體等非營利型態民間團體。

二、教師專業發展評鑑相關策略

「教師專業發展評鑑相關策略」係指學校在因應教師專業發展評鑑時，針對組織遭遇問題、成員抗拒等阻力，採取合適的策略以提升組織成員的接受程度。本研究所指之「教師專業發展評鑑相關策略」包括：組織結構策略、組織權力策略、組織技術策略、組織文化策略、成員教育策略以及成員心理策略等六種。

1. 組織結構策略：係指改變組織結構的分工與職權分配，將組織中的人事、層級結構重新定位以符合組織目標，俾便提升組織變革績效。
2. 組織權力策略：係指透過組織權力或資源的分配來達成組織目標，其方式可分由上而下或由下而上，依據權力強弱程度又可細分為單向強迫式、經濟利誘、理性說服式、權力分享式、參與決定式等方式。
3. 組織技術策略：藉由改變組織運作的工具設備與技術，並且加入新的資訊科技，進而改變作業流程，以提高組織變革效率。
4. 組織文化策略：藉由組織文化、價值信念與行為規範的改變，引導成員接受變革且與組織目標一致，共同營造具有共識與創新的組織文化。
5. 成員教育策略：成員是變革成功的重要因素，本策略在透過教育訓練的方式，使成員瞭解有關變革的需求、接受變革知識與資訊，讓成員獲得主動變革的能力、學習成長。
6. 成員心理策略：主要在轉化組織成員的動機、認知、態度、信念及意願等，增加成員對變革的認同感，進而產生新的行為模式，以符合組織變革目的。

第三部份 問卷內容

填答說明：下列每個問題皆有兩 選項，第一 表示您個人所期望貴校在因應教師專業發展評鑑採取之策略，第二 則表示學校實際執行之現況，請依照您真實的感受與看法，在適當選項中 選適當答案。

	個人期望狀況					學校實際現況				
	非常符合	4	3	2	1	非常符合	4	3	2	1
1. 學校組織結構重新調整。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2. 學校工作內容重新整合。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
3. 學校進行各項教育方案的整合。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
4. 學校依照教師的專業才能分配任務。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
5. 學校建立學習型組織，促進教師專業知識分享。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
6. 學校運用家長或社區資源建立志工組織。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
7. 學校與教師進行相關說明與協商。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
8. 學校傾聽教師對教師專業發展評鑑的意見。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
9. 學校透過會議讓全體教師共同參與決定。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
10. 學校校長或主任在推動時發揮關鍵影響力。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
11. 學校透過各種管道提供教師專業發展評鑑進修研習之機會。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
12. 學校依規定給予教學輔導教師減課或超鐘點費。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

(請 繼續作答)

	個人期望狀況					學校實際現況				
	非常符合	→	非常不符合			非常符合	→	非常不符合		
13. 學校訂定教師專業發展評鑑目標。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
14. 學校訂定教師專業發展評鑑實施期程。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
15. 學校依據自身實際狀況訂定合適之評鑑規準。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
16. 學校組成小組團隊，研訂評鑑工具與實施方式。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
17. 學校建構教師專業發展評鑑相關網絡系統。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
18. 學校聘請專家學者指導解決評鑑相關問題。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1. 學校與其他參與教師專業發展評鑑學校組成策略聯盟，相互支援及分享經驗。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2. 學校與教師溝通理念並取得共識。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
21. 學校與教師針對教師專業發展評鑑建立共同願景。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
22. 學校校長及行政人員以身作則參與評鑑。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
23. 學校營造優質評鑑文化與氣氛，促進教師專業知識分享與對話。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
24. 學校建立評鑑的核心價值，進而影響教師的價值觀。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

	個人期望狀況					學校實際現況				
	非常符合	4	3	2	1	非常符合	4	3	2	1
25. 學校利用各種管道鼓勵教師參與，引導教師對評鑑觀念的革新。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
26. 學校辦理教師進修課程，提升教師專業知能。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
27. 學校舉辦各項教師活動，增進教師間的對話溝通，提供自我反省的機會。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
28. 學校組成評鑑小組，透過互相觀摩、合作學習，促進教師專業成長。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2. 學校落實追蹤輔導制度，促進教師自主學習。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
3. 學校定期舉行檢討會議，協助教師解決評鑑遭遇之問題。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
31. 學校 通溝通管道，提高教師參與評鑑工作之意願。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
32. 學校成立良好評鑑團隊，促進教師間相處氣氛融 。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
33. 學校透過同儕合作的方式，鼓勵教師間的信任與合作。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
34. 教師參與決定評鑑之規準與方式，提高教師自主性與自我效能感。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
35. 學校適當運用壓力管理或整合現有評鑑項目，減少教師負擔。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

問卷到此結束，煩請檢查是否有 答的題目，再次感謝您的協助！

附錄四：臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑相關策略調查問卷

指導教授：游進年 博士

編製者：王允姿

敬愛的教育界先進：

您好！感謝您在百忙之中填答此份問卷！本問卷旨在瞭解臺北市國民中學因應教師專業發展評鑑之相關策略，以作為國民中學實施教師專業發展評鑑之參考。

本問卷共分為兩個部分，分別為「個人基本資料」與「問卷內容」，採無記名之填答方式，各題目的答案並無對錯之別，研究僅供學術之用，不做個別意見的分析與比較，請您依據真實的情況與實際感受安心作答。

感謝您撥冗填答本問卷，並請您在11月 日前 回，以利研究之進行。您的意見對本研究甚為珍貴，再次感謝您的支持與協助！敬

教安

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所

研究生 王允姿 敬啟

中華民國 年 11 月 日

第一部份 基本資料

請依據您及貴校的狀況，在 中填入適當的數字：

1. 性別：(1) 男 (2) 女
2. 年齡：(1) 30 歲以下 (2) 31—40 歲 (3) 41—50 歲 (4) 51 歲以上
3. 擔任職務：(1) 校長 (2) 教師兼主任 (3) 教師兼組長 (4) 導師
(5) 專任教師
4. 教育程度：(1) 一般大學畢業 (2) 師範院校畢業
(3) 研究所以上 (含四十學分班) 畢業 (4) 其他
5. 服務年資：(1) 5 年以下 (2) 6—10 年 (3) 11—15 年
(4) 16 年以上
6. 是否曾經參與教師專業發展評鑑 (校長免填)：(1) 是 (2) 否
7. 學校規模：(1) 12 班以下 (2) 13—24 班 (3) 25—49 班
(4) 50 班以上
8. 學校辦理 (含試辦) 教師專業發展評鑑之年資：(1) 辦理一年
(2) 辦理二年 (3) 辦理三年 (4) 辦理四年以上 (5) 無

第二部份 問卷內容

填答說明：下列每個問題皆有兩 選項，第一 表示您個人所期望貴校在因應教師專業發展評鑑採取之策略，第二 則表示學校實際執行之現況，請依照您真實的感受與看法，在適當選項中 選適當答案。

	個人期望狀況					學校實際現況				
	非常符合	4	3	2	非常不符合	非常符合	4	3	2	非常不符合
1. 學校組織結構重新調整。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2. 學校工作內容重新整合。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
3. 學校進行各項教育方案的整合。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
4. 學校依照教師的專業才能分配任務。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
5. 學校建立學習型組織，促進教師專業知識分享。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
6. 學校運用家長或社區資源建立志工組織。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
7. 學校與教師進行相關說明與協商。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
8. 學校傾聽教師對教師專業發展評鑑的意見。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
9. 學校透過會議讓全體教師共同參與決定。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
10. 學校透過各種管道提供教師專業發展評鑑進修研習之機會。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
11. 學校依規定給予教學輔導教師減課或超鐘點費。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

(請 繼續作答)

	個人期望狀況					學校組織現況				
	非常符合	4	3	2	1	非常符合	4	3	2	1
12. 學校訂定教師專業發展評鑑目標。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
13. 學校訂定教師專業發展評鑑實施期程。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
14. 學校依據自身實際狀況訂定合適之評鑑規準。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
15. 學校組成小組團隊，研訂評鑑工具與實施方式。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
16. 學校建構教師專業發展評鑑相關網絡系統。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
17. 學校聘請專家學者指導解決評鑑相關問題。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
18. 學校與其他參與教師專業發展評鑑學校相互支援及分享經驗。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1. 學校與教師溝通理念並取得共識。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2. 學校與教師針對教師專業發展評鑑建立共同願景。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
21. 學校校長及行政人員以身作則參與評鑑。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
22. 學校營造優質評鑑文化與氣氛，促進教師專業知識分享與對話。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
23. 學校建立評鑑的核心價值，進而影響教師的價值觀。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

	個人期望狀況					學校組織現況				
	非常符合	4	3	2	1	非常符合	4	3	2	1
24. 學校利用各種管道鼓勵教師參與，引導教師對評鑑觀念的革新。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
25. 學校辦理教師研習活動，提升教師專業知能。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
26. 學校舉辦各項教師活動，增進教師間的對話溝通，提供自我反省的機會。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
27. 學校組成評鑑小組，透過互相觀摩、合作學習，促進教師專業成長。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
28. 學校落實追蹤輔導制度，促進教師自主學習。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
2. 學校定期舉行檢討會議，協助教師解決評鑑遭遇之問題。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
3. 學校 通溝通管道，提高教師參與評鑑工作之意願。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
31. 學校成立良好評鑑團隊，促進教師間相處氣氛融 。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
32. 學校透過同儕合作的方式，鼓勵教師間的信任與合作。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
33. 教師參與決定評鑑之規準與方式，提高教師自主性與自我效能感。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
34. 學校適當運用壓力管理或整合現有評鑑項目，減少教師負擔。	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

問卷到此結束，煩請檢查是否有 答的題目，再次感謝您的協助！

附錄五：教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點

中華民國 95 年 4 月 3 日臺國（四）字第 0950039877D 號令訂定

中華民國 96 年 3 月 1 日臺研字第 0960013140C 號令修正

中華民國 97 年 2 月 5 日臺研字第 0970009723C 號令修正

中華民國 99 年 10 月 6 日臺研字第 0990152420C 號令修正

一、依據：九十二年九月十三日及十四日教育部全國教育發展會議結論及建議事項辦理。

二、目的：教育部（以下簡稱本部）為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果，特訂定本計畫。

三、補助對象：

（一）直轄市、縣（市）政府。

（二）國立及臺灣省私立高級中等學校。

（三）國立大專校院附設實驗國民小學。

（四）學術機構、全國及地方層級之教育團體（含教師團體）等非營利型態民間團體。

四、辦理單位：

（一）本部各單位依權責辦理教師專業發展評鑑試辦事宜：

1. 中部辦公室：負責規劃及辦理全國高級中等學校教師專業發展評鑑試辦計畫複審事宜。

2. 國教司：負責規劃辦理直轄市、縣(市)政府國民中、小學及國立大專校院附設實驗國民小學教師專業發展評鑑試辦計畫複審事宜。

（二）直轄市、縣（市）政府：辦理直轄市、縣（市）政府所屬高級中等以下學校教師專業發展評鑑試辦計畫初審事宜。

（三）各高級中等以下學校(以下簡稱學校)：試辦學校教師專業發展評鑑事宜。

（四）學術機構、全國及地方層級之教育團體（含教師團體）等非營利型態民間團體：依第十一點規定規劃辦理教師專業發展評鑑事宜。

五、辦理方式：

（一）採自願辦理為原則，由學校申請試辦，以及試辦學校之教師自願參加受評之方式辦理。

（二）試辦教師專業發展評鑑之各級單位應成立下列推動組織及依規定執行：

1. 本部應成立試辦中小學教師專業發展評鑑推動工作小組，統籌辦理相關業務。

2. 試辦教師專業發展評鑑之直轄市、縣(市)政府：

（1）應成立高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動委員會，負責訂定教師專業發展評鑑參考規準、審議學校教師專業發展評鑑計畫、辦理輔導、考評實施成效，建立專業成長輔導機制，並規劃相關工

作。

- (2) 前目規定之高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動委員會之委員應包括教育行政人員、學校行政人員、學者專家、同級教師會代表及家長團體代表，且具備中小學教學經驗五年以上之委員不得少於委員總額二分之一，其組成方式及比例，由直轄市、縣（市）政府定之。

3. 試辦教師專業發展評鑑之學校：

- (1) 應成立學校教師專業發展評鑑推動小組（以下簡稱評鑑推動小組），負責推動教師專業發展評鑑工作。
 - (2) 前目規定之評鑑推動小組之成員應包括校長、承辦主任、教師會代表（未成立教師會者為教師代表）、家長會代表，其人數及選出方式由校務會議決定，列入學校申請試辦計畫，並由校長擔任召集人，承辦主任為執行秘書。
 - (3) 評鑑推動小組於推動教師評鑑工作時，應重視教師之參與。
- (三) 教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照選用本部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準，自行訂定之。
- (四) 教師專業發展評鑑方式分為下列二種：
1. 教師自我評鑑：由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。
 2. 校內評鑑（他評）：
 - (1) 由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。
 - (2) 評鑑實施應兼重過程及結果，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。
 - (3) 採教學觀察實施者，由校長或校長指定人員召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入評鑑推動小組所推薦之教師或學者專家。
- (五) 自願參與試辦教師專業發展評鑑之教師，原則每年接受自我評鑑及校內評鑑（他評）一次。
- (六) 相關配合事項：
1. 學校實施教師專業發展評鑑前，應就評鑑目的、評鑑內容、評鑑規準與實施方式為適當宣導及訓練。
 2. 評鑑完成後，評鑑人員應將評鑑資料密封，送交評鑑推動小組審議；評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員（代表）共同審議認定評鑑結果是否達到規準。
 3. 評鑑推動小組應將個別受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料。
 4. 經認定為未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由評鑑推動小組

安排適當人員與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。

5.學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予下列肯定及回饋：

- (1) 對於受評個別教師之成長需求，提供適當協助。
- (2) 對於受評教師之整體性成長需求，提供校內外職進修機會。

6.學校對於初任教學二年內之教師、自願接受輔導之教師或經評鑑認定未達規準之教師，得安排教學輔導教師予以協助；教學輔導教師之資格、遴選、權利義務及輔導方式等規定，由本部、直轄市、縣（市）政府定之。

六、補助原則及基準：

(一)直轄市、縣(市)政府經費補助之額度，原則依申請試辦教師專業發展評鑑之學校校數及教師人數計算。

(二)本計畫為專案性計畫，補助經費用於試辦教師專業發展評鑑相關事宜，專款專用。

(三)教學輔導教師每輔導一名教師，得酌減原授課時數一節或二節課（同校輔導得減一節課、跨校輔導得減二節課），最多以減授原授課時數四節課為限；各校辦理減授節數，因教學輔導教師之教學需要而無法減授節數，得改領鐘點費；教學輔導教師減授節數所需之鐘點費，得由本計畫補助經費項下支應。

(四)補助經費項目應依教育部補助及委辦經費核撥結報作業要點及教育部補助及委辦計畫經費編列基準表辦理，以業務費(包括出 費、講 鐘點費、輔導費、交通費或花 縣、臺東縣、離 地區之 費、 費及食費)、減授節數所需之鐘點費或雜支等為限。

(五)有關計畫經費編列基準，應依中央政府各機關單位預算執行要點規定辦理。

(六)本計畫之補助依中央對直轄市及縣(市)政府補助辦法第九條第二項規定，對直轄市政府補助比率不得超過計畫總額百分之五十；對縣（市）政府得全額補助。

(七)本補助得依本部預算編列情形、地方政府財政狀況，以及因應天然災害或其他特殊需要酌予調整。

七、申請及審查作業：

(一)試辦學校應研擬學校教師專業發展評鑑計畫，經校務會議通過後，分別報請本部或直轄市、縣（市）政府申請試辦。學校教師專業發展評鑑計畫內容應包括評鑑目的、評鑑內容、評鑑規準、評鑑方式、評鑑推動小組的組成比例及產生方式、評鑑實施時程、評鑑結果之應用及經費需求等。

(二)直轄市、縣（市）政府應依學校整體配合性、規劃內容適切性、計畫內容可行性、申請經費合理性及學校參與教師比例五項指標，審查學校教

師專業發展評鑑申辦計畫，並應研擬教師專業發展評鑑申辦總計畫，併同學校教師專業發展評鑑申辦計畫初審結果及相關資料，報請本部複審。

- (三)本部各主管單位應組成專案小組召開複審會議，並得邀請學者專家、教師團體代表及家長團體代表參與，審查直轄市、縣(市)政府教師專業發展評鑑申辦總計畫、學校教師專業發展評鑑申辦計畫及相關資料，依審查結果及經費狀況，經由本部擇優核定，循行政程序辦理經費補助事宜。

八、經費請撥與核：

- (一)經費請撥、支用、核報，應依教育部補助及委辦經費核撥報作業要點規定辦理。
- (二)直轄市、縣(市)政府應於核時限內，彙整實施成果，報請本部主管單位備查。

九、辦理期程：本計畫試辦二年至三年(流程圖如附件)，每年檢討評估其可行性，以決定是否繼續辦理。

十、成效考核：

- (一)為檢核本計畫之實施成效，由本部辦理方案評鑑，其評鑑報告作為評估全面辦理教師專業評鑑之參考依據。
- (二)為檢核各縣(市)政府及學校之實施成效，本部得辦理專案訪視，其結果作為下年度補助額度及計畫推動之參考依據。
- (三)本計畫補助之機關學校，未依計畫及相關規定辦理者，或成效不著者，得列為下年度不予補助之參考依據。
- (四)辦理本計畫之機關學校及相關人員，績效顯著者，依權責從優敘獎。

十一、學術機構、全國及地方層級之教育團體(含教師團體)等非營利型態民間團體申辦作業：

- (一)為鼓勵教師發展專業知能，其他有助於提昇教師專業形象之學術機構、全國及地方層級之教育團體(含教師團體)等非營利型態民間團體，得檢具與教師專業發展評鑑有關之實施計畫，報請本部申請經費補助；其計畫內容應包括實施目的、實施時程、實施內容及規準、實施方式、實施對象及參與人員、結果之應用及經費需求等，並得參酌本計畫之辦理方式等相關規定研擬之。
- (二)本部各主管單位應組成專案小組召開審查會議，並得邀請學者專家、教師團體代表及家長團體代表參與，依計畫整體配合性、計畫內容適切性與可行性、申請經費合理性及參與教師比例五項指標進行審查，依審查結果及經費狀況，經由本部擇優核定，循行政程序辦理經費補助事宜。