

## 第二章 文獻探討

本研究旨在探討桃竹苗四縣市公立國民中學教師參與決定與教師彰權益能之現況，並分析二者之關係。於進行研究設計及問卷調查之前，先就有關文獻作深入的探討與分析，作為研究之理論基礎。全章共分為三節：(一) 參與決定的理論與研究：包括參與決定的理論分析、參與決定的方式與內容、參與決定之相關研究；(二) 討論教師彰權益能的基本理念：包括教師彰權益能的意義、定義及其內涵的分析 (三) 分析教師行政決定與彰權益能的關係及相關研究

### 第一節 參與決定的理論分析

#### 壹、參與決定的意義與性質

「參與」是政治民主理論的重要概念，近來學校的改革運動，強調改變學校的組織架構及運作過程，促使教師在校務決定過程中，扮演更積極的角色，教師參與校務決定可說是時勢所趨。

Owens (1987) 認為參與是指個人在團體情境中，心理和情感的投入，以鼓勵個人為團體的目標貢獻心力並分擔責任。

王政彥 (1994) 歸納參與的性質為：

1. 參與是組織裡正式領袖為達成組織和個人雙重目標，所制定良好決策的工具。
2. 參與是組織成員身心的投入，而不只是做體力上的活動。
3. 參與能激勵組織成員達成團體目標，對組織有所貢獻。
4. 參與是權力的分享也是責任的分擔。
5. 應用參與的方式代表對部屬的信任。
6. 參與通常是指參與決定而言。

一般而言，「參與」常和「諮詢」、「共同決定」、「權力分擔」與「民主管

理」這幾個名詞混用，大都被用來泛指部屬參與組織決定的機會。「諮詢」、「共同決定」、「權力分擔」其實皆可視為參與決定的過程或一種手段，而讓部屬參與決定則是「民主管理」的一種體現，因此「參與決定」實屬一概念性名詞，不同性質之組織或人群互動的關係，皆可能影響其意義之詮釋。

McGregor (1960) 認為，參與決定 (decision participation) 是在適當條件下創造機會，使人們對於他們自己的決定事項，擁有足夠的影響力，此種影響力的大小視情形而定，亦即部屬在其相關的責任下，尋求更適當的控制權與選擇自由。

Melcher (1976) 認為參與決定是部屬或有關人員在決定的過程中，被諮詢或介入的程度。

姜占魁 (1992) 認為，參與決定是指機關內員工有權參與其事務之決策而言。其主要功能乃在激發員工的潛能，用以提高工作效率，並增進他們心理上的滿足感及精神的愉快，以養成其自動自發而獨立的創造思考的能力。

顏火龍 (1985) 認為參與行政決定是指「在組織決定的歷程中，領導者徵求部屬提供意見、設計行動方案，並賦予方案抉擇的權責之程序」。

黃昆輝 (1988) 認為參與決定是指參與討論，貢獻意見而言。

王政彥 (1994) 認為，決策參與 (participation in decision making) 是指一群人共同享有決策的權力，透過互動、資訊分享，以及相互影響的方式做成最後決策，其目的是在表現民主精神，提高決策品質。

綜觀上述學者對於「參與決定」之主張，內涵或稍有差異，但大致認同「參與決定」是一種互動的過程、意見的分享、責任的分攤、有助於決策的品質，並能促進組織的和諧。本研究對於「參與決定」的詮釋為：「在組織中，領導者為提高決策之品質，提供一種安全、信任的情境，激勵組織成員積極投入身心與情感，透過意見表達、資訊分享、相互影響、共同設計或共同抉擇的過程，促使組織成員能激發潛能、自動自發、獨立創造、心理滿足、精神愉快，以提高工作效率，達成組織目標和個人目標的管理方式。」

## 貳、參與決定的功能

古典民主理論學家盧梭指出，參與具有三項功能（引自張輝雄，2001：30）：

1. 個人的功能：增加個人的自由與自主。
2. 接納的功能：使集體的決定更容易被個人接受。
3. 教育的功能：讓參與的成員學習民主教育。

在組織參與決定的功能方面，學者分析如下：

Davis（1967）舉出參與決定的功能有：

1. 能有較好的決定。
2. 能激勵組織成員的創造力。
3. 能恢復人性尊嚴，激發動機和互相關注。
4. 鼓勵組織成員勇於承擔責任。
5. 能提高士氣和團隊精神。
6. 能鼓勵組織成員接納改變。

Yukl（1981）則指出參與決定具有九項功能：

1. 能使組織成員較能接納該項決定。
2. 能使組織成員願意努力去執行所做決定。
3. 能使組織成員對決定的特定目標有所了解。
4. 能使組織成員較了解完成該項決定會有何報酬。
5. 能符合組織成員自動自發的需求。
6. 能使非正式組織對其成員有所約束。
7. 能提供組織成員有合作的機會。
8. 能消除組織上下階層的歧異，建立彼此的共識。
9. 能使決定更為完美。

在學校行政參與方面，學者的主張如下：

Chamberlain（1958）認為教師參與學校行政決定有如下功能：

1. 對於教案和計劃的不斷改良。

2. 提高意見一致的可能性，增加對問題的處理彈性。
3. 使每個人都能有特殊貢獻。
4. 讓教師能從參與團體及行政領袖處得到認同。
5. 對行政問題有更多了解。
6. 提高工作士氣。

Moon（1984）提出教師參與學校行政決定的功能有：

1. 能做較佳的決定。
2. 使教師對決定有較佳的了解。
3. 能改善學校的氣氛，增進教師的滿足感。
4. 增進教師對學校的認同感。
5. 能促進教師的自我成長與發展。

吳清基（1989）歸納學校行政決定參與的好處有：

1. 可增進學校同仁的士氣。
2. 可增加學校所做決定的可接受性。
3. 可改進學校行政決定的品質。
4. 可減低學校行政決定改變的抵制力。
5. 可創造學校同仁更高的工作動機和工作滿意。
6. 可導致容易被接納的學校措施改變。
7. 可普遍激發學校同仁的最大責任感來共同實現學校所做的行政決定。

從參與決定之功能的探討可知，學校組織若能運用參與決定的行政管理策略，將可使組織層面上獲得較佳的溝通、較融洽的工作氣氛、較民主的決策原則。在教師個人方面，可以促進較積極的工作精神、提高其工作滿足感與工作士氣、激勵教師發揮其潛能、增進其教學成就感、對學校更多的了解和認同、促進自我成長與對學校的貢獻。在校長領導方面，可獲得較多的支持、增進上下資訊的流通。在學校效能方面，能提高決策品質、減少執行阻力、提高學校效能。

## 參、影響參與決定之因素

Yukl (1981) 探討了相關文獻後，提出參與有其先決條件如下（引自張輝雄，2001：32）：

1. 領導者必須有權做決定，否則根本沒有使用參與方式的機會。
2. 需有充裕的時間。
3. 部屬必須具有與問題相關的資訊和知識。
4. 部屬需有參與決定的意願。
5. 領導者需信賴參與技術。
6. 領導者需熟練參與技術。

Tannebaum et al. (1963) 認為有效的參與必須有兩個先決條件：一是心理條件。二是參與的外在條件。

### 1. 心理條件：

- (1) 部屬必須有能力參與。
- (2) 部屬必須有參與的意願。
- (3) 決定的問題與部屬的生活有所關聯。
- (4) 部屬能適當的表達個人的期望。

### 2. 參與的外在條件：

- (1) 有充分的決定時間。
- (2) 合理的經濟條件。
- (3) 組織內的策略（比如部屬的工作保障，領導者和部屬關係的穩定）。
- (4) 組織的策略（比如對其他類似組織保持消息的靈通）。
- (5) 修正溝通管道。

Moon (1984) 認為有效的參與條件包括：

1. 充裕的時間。
2. 具備相關的知識。
3. 有參與的意願。
4. 參與成員能夠互相尊重和信任。
5. 有效的組織結構。
6. 有效的溝通管道。
7. 給予參與的教育。

8. 給教師安全感，校長和教師之間關係的穩定。
9. 教師有權做重要的決定。

楊淑妃（1989）歸納有效參與的先決條件，包括個人心理因素和團體環境因素：

1. 個人心理因素方面：

- (1) 主管與部屬對參與應具誠意與信心。(2) 主管與部屬雙方的知識差距不宜過巨。(3) 參與主題最好是部屬有興趣，且與個人切身利益相關。

2. 團體環境因素方面

- (1) 參與決定的應用，若在時間上，經費上的花費，超越其價值時，則不宜行使。(2) 在採取行動或措施之前，需有充分時間讓部屬參與決定的討論。

- (3) 部屬必須能互相溝通。(4) 參與權的行使不應讓主管或部屬任何一方決定的地位受威脅。(5) 參與權的應用，必須在部屬的自由工作範圍內。

- (6) 非機密性之事務，方能實施參與。

## 肆、參與決定的內容與方式

### 一、參與決定的內容

本研究係以國民中學教師為研究對象，因此參與決定的內容以學校校務的內涵為主。對於學校教育事務簡稱為「校務」。

學校校務的具體內涵為何呢，國內外專家學者對此有不同的分類。謝文全（1987）舉出美國「南部諸州教育行政聯合計畫委員會」（Southern States Cooperative Program in Educational Administration）歸納教育行政所處理教育事務共有八項，即教學與課程發展、學生人事、教育人員人事、學校建築、組織和結構、經費及庶務管理、交通等。

國內學者對於教育事務的分類則大都與學校行政組織分工有關，如謝文全（1987）分為教務（七項細目）、訓導（五項細目）、總務（七項細目）、人事（六項細目）、公共關係（五項細目）。鄭彩鳳（民 88）分為教務、訓導、總務、輔

導、學校公共關係。《國民教育法施行細則修正條文》(民 88) 第十七條有關國民中小學各處室掌理事項，教務處：各學科課程編排、教學實施、學籍管理、成績考查、教學設備、資訊與網路設備、教具圖書資料供應及教學研究，並與輔導單位配合實施教育輔導等事項；訓導處：學生民族精神教育、道德教育、生活教育、體育衛生保健、學生團體活動及生活管理，並與輔導單位配合實施生活輔導等事項；總務處：學校文書、事務、出納等事項；人事單位：人事管理事項；主計單位：歲計、會計及統計等事項。

鄭美俐(1983)探討台北市國民小學的行政問題，共分為二十四小項，依工作性質大致可歸納成項：

- 1.教務工作：諸如校務計劃、正常教學、教學研究、調排課、科學展覽、教具製作…等。
- 2.訓導工作：有關導護工作輪值、意外傷害事件之處理、推行民族精神教育、公民教育、體育及藝能活動之發展---等。
- 3.總務工作：.有關學校美化綠化、校舍興修建、年度概算、值日夜----等。
- 4.輔導工作：輔導相關工作的推行。
- 5.人事工作：有關教師間之互助會問題。

顏火龍(1985)將台北市國民小學教師參與的行政事務，歸納為十六項：  
1.有關科學展覽教具製作的問題。2.有關校舍修建及營繕採購問題。3.有關學童保健及復健的問題。4.有關級務及課務的安排。5.有關教師關係、學校氣氛的問題。6.有關值日夜及導護輪值問題。7.有關行政職權劃分問題。8.有關教師福利問題。9.有關推行公民及民族精神教育的問題。10.有關教學研究'觀摩參觀等問題。11.有關教具圖書的申購。12.有關輔導及親職教育問題。13.有關校園美化綠化及空地利用。14.有關校務計劃預算編製及經費運用。15.有關校外體育或藝能活動。16.有關教師進修調派的問題。

吳清山(1998a)歸納分析相關研究，將學校校務運作統整分為一般校務、教學、訓導、教師專業以及家長參與五大項，其內容如下：

1. 一般校務：包括學校發展方向與策略、編排學校行事曆、安排教師年度行政及職務、校園開放與學校安全防護、校園危機管理、辦公室教室調配與校舍維護、經費籌措與分配、財物購置與保管、學生午餐。
2. 教學：包括學生入學與編班、教師教學時數調配、調課代課補課事項、教科書選用、教材編纂、教學視導與評鑑、學生才藝表演與競賽、圖書教具管理、學生學習評量、升學輔導。
3. 訓輔活動：包括校內大型慶典及活動、校際活動比賽、學生自治活動、學生團隊組訓、校外教學、校內外導護工作、校園整潔、學生獎懲與申訴、適應欠佳學生輔導、特殊學生安置與輔導。
4. 教師專業：包括教師聘約準則、教師聘用、教師進修研習、教師獎懲考核與申訴、教師會組織與運作、優良教師推薦與表揚、教師專業成長活動、教師自律公約之訂定、不適任教師之處理。
5. 家長參與：包括家長會組成與運作、親師溝通、家長協助教學活動、交通導護、家長會辦理的活動、家長成長團體、弱勢家長之協助。

本研究參考以上所引述之文獻，考量現行國民中學教師參與校務的頻密性，將項目共分六大類，作為編製教師參與決定問卷初稿之參考，茲列舉於下：

#### （一）課程發展

1. 學校願景、總體課程發展目標的訂定
2. 九年一貫課程的規劃與實施
3. 學校課程發展委員會的組織與運作
4. 課程的內容與發展
5. 教科書的選用

#### （二）訓導工作

1. 學生安全導護措施
2. 學校環境衛生及環境教育
3. 學生午餐供應事宜



4. 學生校規訂定與執行
5. 學校社團活動之計劃與推行
6. 運動會及體育競賽實施規劃
7. 學生管教與輔導辦法之研訂與執行
8. 學生獎懲、申訴辦法之組織與執行
9. 特殊兒童的安置與輔導
10. 學生自治活動辦法之研訂與執行
11. 校外教學活動之規劃與執行
12. 學生畢業活動之規劃與執行
13. 學生升學輔導活動之規劃與執行
14. 校慶各項活動之籌畫與辦理

### (三) 教師評審委員會

1. 教師評審委員會組織的發展與運作
2. 教師評審委員會成員的遴選
3. 教師聘約準則的訂定
4. 教師介聘、遷調、甄選等事宜
5. 不適任教師之處理

### (四) 校舍修建

1. 校舍修建需求的評估
2. 校舍修建經費需求的籌措
3. 設計監造人選（建築師）的產生
4. 校舍修建設計規劃的參與
5. 招標比價事宜
6. 施工監督完工驗收啓用事宜

### (五) 輔導工作

1. 適應欠佳學生輔導

2. 學生輔導基本資料的建立
3. 各項測驗的實施解釋與運用
4. 親職教育活動
5. 生涯教育技藝教育的宣導與實施
6. 中輟生的追蹤與輔導
7. 認輔工作的推展與實施

#### (六) 學校排課

1. 依登記領域科目專長排課
2. 任教班級年級的決定
3. 超兼代課的排定
4. 各領域教學進度的訂定
5. 作業抽查暨段考抽考命題事宜

## 二、參與決定的方式

學校教師參與校務決定的方式，可從以下學者的分析說明之：

Tannebaum& Schimidt（引自張輝雄，2001：35）兩人認為參與決定的方式，可由一個人做決定擴展到由部屬做多種決定，可由一個人做決定擴展到由部屬做多種決定，其可能方式包括：

1. 主管做決定並予宣佈
2. 主管做決定說服部屬
3. 主管做決定後接受質疑
4. 主管作可改變之暫時決定
5. 主管提出問題徵求意見後做決定
6. 主管設定限制後，要求部屬做決定
7. 主管允許部屬在某範圍內做多種決定

這七種參與決定方式，可將之歸納為三類：1.「自行決定」，包括上述第一、二、三種參與方式；2.「諮詢決定」，包括對上述第四、五種參與方式；3.「共

同決定」包括上述第六、七種參與方式，其實，就整個參與歷程而言，實乃主管權威與部屬參與權之消長，從絕對的權威式決定，到限制範圍內的充分授權，皆可能出現在組織的不同情境，或是不同性質的組織運作上。

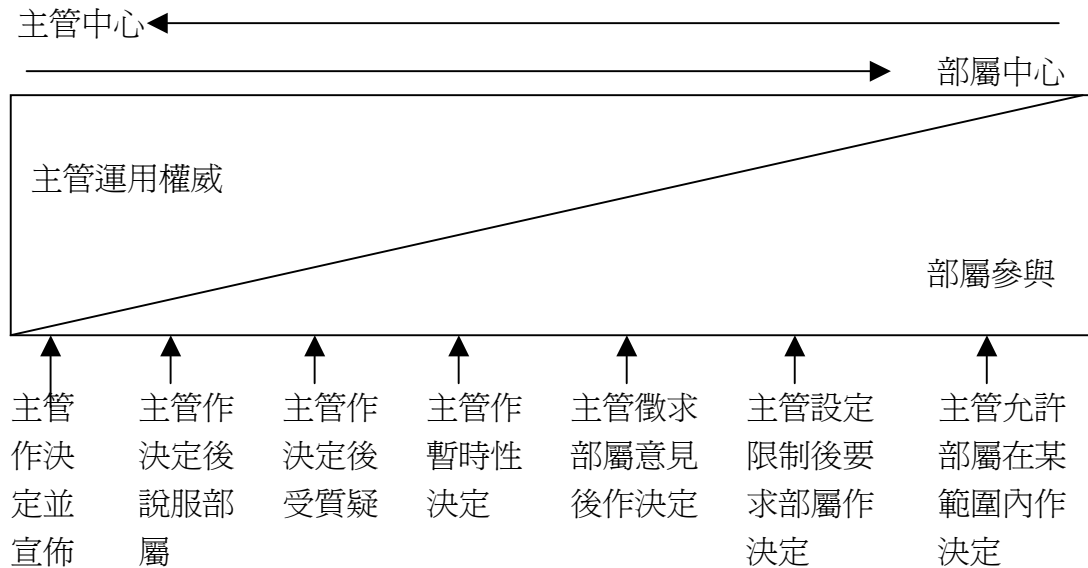


圖 2-1 Tannebaum and Schimidt 參與方式向度表

資料來源：Yukl (1981：205)

Yukl (1981) 認為參與決定的方式包括：

1. 自行決定：領導者不需徵求部屬的意見，即可逕行決定，部屬毫無影響力
2. 諮詢決定：領導者徵求部屬的意見後自行決定，部屬的影響力有限
3. 共同決定：領導者與部屬共同討論問題，共同決定方案，領導者在最後方案的的選擇上，其影響力與部屬相等
4. 授權：領導這賦予部屬決定的權力和責任；至於方案的實施，有的規定必須經過領導者的同意，有的則否。

Bartunek (引自張輝雄，2001：36) 認為學校行政決定參與的方式包括：

1. 自行決定：由校長自己做決定。
2. 個別諮詢：校長詢問教師有關的訊息，然後自行決定問題的行動方案。  
校長只是單純的蒐集訊息，不一定把問題告訴教師；教師在這種方式的角色僅是提供訊息，而非提出評鑑行動方案。
3. 個別討論：校長與教師個別討論問題，聽取教師的意見，然後由校長做成決定。校長對教師的意見，可採用也可不採用。
4. 團體討論：校長與教師共同討論問題，聽取教師們的意見，然後由校長做成決定。校長對教師的意見，可採用也可不採用。
5. 團體參與：校長與教師在團體中，共同研究問題，共同提出、討論、評鑑行動方案。校長應接受該團體的決定並予以實施。

Moon（1984）提出五種學校教師參與決定的方式，包括有：

1. 決定後通知：校長作成決定後通知教師執行。
2. 徵詢意見：校長先擬定問題的行動方案，在徵詢教師的意見，以為修正的根據。
3. 徵求解決問題的行動方案：校長提出問題，並徵求教師設計解決問題的行動方案，最後校長依教師所提的行動方案作裁決。
4. 大多數表決：當問題很難獲得一致的看法時，以大多數表決的方式較恰當，參加表決的人員皆有相等的投票權。
5. 協議方式：當問題對全體教師都相當重要，且能獲致較一致的看法時，使用協議的方式較切當，此種方式可使大家對事情的解決能有較一致的共識。

Owens（1981）提出教師參與決定的方式有：

1. 參加討論：教師參加討論，但作決定的仍為行政人員。
2. 徵求教師提供訊息：希望教師提供訊息，以作成更合理的決定。
3. 民主集權方式：由行政人員提出問題，然後在徵求教師的建議、意見和行動方案。雖然最後的決定還是由行政人員裁決，但行政人員應設法反

映部屬參與的結果。

4. 議會法規定方式：允許教師共同作成決定，如無法取得共識時，則以議事原則，共同表決，少數服從多數。
5. 參與者決定方式：此種方式大都用在待解決的問題對教師很重要，而意見有可能一致時。因此，個別的教師之意見有舉足輕重的份量。

Alutto & Belasco (1972) 主張參與決定的研究，應從參與決定的「實際」(actual) 與參與決定的「意願」(desired) 兩方面著手，在計算「實際」與「意願」二者得分的差距後，可以歸納三種參與決定的方式：

1. 剝奪參與 (decisional deprivation)：即參與決定的「實際」得分低於「意願」得分。
2. 適度參與 (decisional equilibrium)：即參與決定的「實際」得分與「意願」得分二者相近。
3. 過度參與 (decisional saturation)：即參與決定的「實際」得分高於「意願」得分。

他們的架構廣為國內外研究參與決定之學者所採用。

Likert (1961) 認為組織可以從絕對權威到參與，形成一個連續表，在參與的一端，組織設有平行的和垂直的溝通系統、工作團體的交互作用、參與決定的程序。這種組織能獲得高度的效率和生產力，也可以獲得成員的滿足感、介入感、和高昂的動機。為發揮組織中的影響力，發展出一套「聯結別針」(Linking-pin) 式的學校參與模式，是一個重疊的工作團體結構，基於研究發現，若管理者運用較大程度的支持性關係原則，及更多的團體參與決定和團體監督，則主管的影響力將大大增加。而組織中的成員對於組織事務的運行仍具有影響力。

Vroom & Yetton 之模式

分析領導者的決定行為如何影響決定的品質，和部屬對決定的接受性，是本模式的基礎，這些都是影響團體成就的中介變數。「決定的被接受性」是指部屬願意有效實現預定目標的程度，如果領導者允許部屬參與決定，則決定可能

和部屬的喜好較為一致，部屬在決定過程中有影響力，則他們會認為那是他們自己的決定，而積極執行。「決定的品質」與決定的目標有關，如果決定對組織的績效有重要影響時，就必須重視決定的品質，例如分配成員的職務，若有部屬參與會有較好的決定品質。

Vroom & Yetton（轉引自王政彥，1994）二人認為決定的方式有五，其中兩個是自行決定（A I 和 A II），兩個是諮詢方式（C I 和 C II），一個是領導者和部屬共同決定（CIII），其定義如下：

A I：領導者自行解決問題或做決定。

A II：領導者從部屬那邊獲得必須的訊息，然後自行決定問題的行動方案。

C I：領導者與有關部屬個別研究問題，蒐集意見和建議，然後做決定。

C II：領導者與部屬做團體討論，蒐集意見和建議，然後做決定。

CIII：領導者與部屬做團體討論，大家提出和評鑑行動方案，並企圖使大家對行動方案有一致的看法。領導者接受團體的決定並加以實施。

表 2-1 教師參與決定方式歸納分析表

決定方式 作者	校 長 自 行 定	行 政 主 管 定	諮 詢 決 定	教 師 參 與 定	教 師 自 行 定	個 別 討 論	團 體 討 論	團 體 參 與	意 見 諮 詢	協 議 方 式
R.Tannebaum & W.Schmidt	✓	✓	✓	✓						
Yukl	✓	✓	✓	✓	✓					
J.M.Bartunek	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	
Moon	✓	✓	✓	✓						✓
Owens	✓		✓	✓			✓		✓	
V.Vroom & P.Yetton	✓	✓	✓	✓						
吳清山	✓	✓		✓					✓	

本研究綜合上述學者之觀點，參考我國現行國民中學組織模式、校務運作之現況，將學校行政決定型態僅分為四種方式，並且以此作為編製問卷之依據，茲列舉如下：

1. 「校長決定」：指校長單獨做決定，其決定過程無其他行政主管或教師參與意見。
2. 「行政主管決定」：指各單位主管單獨做決定，或由主管會報決定，其決定過程僅少數兼職行政教師參與。
3. 「教師參與討論決定」：指該項校務決定之過程中，教師不僅參與討論，意見之表達，並且是由教師參與表決之後所做的決定。
4. 「教師自行決定」：指教師就教學專業逕行做決定，或由學校行政上之授

權決定，由教師個人自行做決定者。

## 伍、參與決定之相關研究

國內外有關參與決定的研究為數不少，除了上述文獻資料所列舉的理論觀點外，從質量實證研究結果來探討，亦可發現研究的對象、研究的方法、研究的變項、研究的結果，各有特色。茲列舉如下：

- 一、Conway（1976）的研究發現，86.7% 的教師屬於剝奪參與，5.4% 的教師屬於適度參與，7.8% 的教師屬於過度參與。教師適度參與，則教師知覺的滿意度最高，而教師參與決定的意願較實際參與決定量過多或過少時，都會降低教師的工作表現。
- 二、Wright（1980）：研究結果--小學教師知覺本身對學校措施的影響程度高於中學教師；中小學教師知覺本身具有很大影響力是在課程、教學、學生行為、與家長溝通等方面，至於學校人事及財政則不具影響力。
- 三、Tamburro（1987）：研究結果--教師參與決定的意願高於實際的參與；就參與的程度而言，男教師高於女教師、資深教師高於資淺教師、城市教師高於鄉村教師。
- 四、卡內基基金會（Carnegie Foundation,1988）以美國 50 州超過二萬位教師為調查對象，研究教師參與教室或學校政策的情形，在 10 項校務包括：1. 選擇教科書和教材，2.課程形成，3.設定學生行為標準，4.評估學生是否需要特殊班的安置，5.設計教職員工的發展和在職訓練，6.升遷與保障，7.決定學校經費，8.評鑑教師教學，9.選聘新教師，10.新聘行政人員等，結果發現：教師參與決定的情形，州與州之間差異極大，如百分之九十三佛蒙特（Vermont）州的教師參與選擇教科書，但在馬里蘭（Maryland）州只有百分之六十一；百分之五十七的夏威夷教師參與經費決定，但在北達科他州只有百分之八的教師參與經費決定。



五、Ford (1991) 研究發現：伊利諾州議會於 1988 年通過將經費、課程和個人事項的決定權從中央移交給學校評議會。在改革第一年結束時，以面談的方式，調查 11 位校長對改革及其角色認知的看法，結果校長對改革的正面肯定包括：1. 有更多人參與決定，2. 有更多的彈性和區分，3. 更符合地區需要，4. 有更多可以自行支配的經費，5. 有共同目標。但他們也擔心校評會將濫用權力以及潛伏在改革動機下的問題。對於角色改變的正面看法為：獲得更多幫助、有更多教師參與計劃及溝通，持否定的地方有：耗費太多時間在改革活動上影響例行工作。

六、Beeson & Matthews (1993) 以面談和問卷方式調查 12 位新任校長與學校教師，對於處理共同決定情況的看法。在所有共同決定中，決定的品質與學校員工的接受度，被認為是極重要的。此項報告建議，當學校教師參與有意義的共同合作和教師的看法被重視時，衝突將能避免。

七、張銀富 (1974) 探討國中教師參與決定和學校氣氛之間的關係，其研究發現：若國中教師參與學校決定的程度愈高，則其對教育工作的熱誠愈高，也會更進一步增加對教育工作的專注力。

八、郭文景 (1984) 也對國中參與學校決定投入研究的心力，針對教師參與決定和其工作滿足程度的關係進行研究。其研究發現：首先，教師在工作本身及成就、整體工作方面的滿足程度受到任教地區、參與決定的類型之交互作用而發生影響；又在參與決定的類型方面，教師在適度參與的情況下，工作滿足度最高；最後教師本身的性別、年齡、學歷及參與決定型對工作滿足的程度無交互影響情況。

由上得知國中教師參與決定與否影響組織氣氛和工作的滿足感。

九、蔡英士 (1989) 擇定「國民中學總務主任行政決定之調查研究」為題，以台灣地區公立國中總務主任為對象，採普查方式進行調查研究，其主要討論國中總務主任做決定的情況。主要研究發現：學歷愈高、已甄選儲訓之國中總務主任能較合理的做決定。且都市地區比偏遠地區、大學校比小學校

之總務主任做決定，受到較大之外在壓力影響。又總務主任做決定受到外界之影響，其中最大者為上級長官，其做決定大部分秉承校長之指示。做決定的範疇傾向於庶務組工作。

十、李明華（1998）以「國民中學訓導主任行政決定之研究－以花蓮縣為例」為題，針對花蓮縣國民中學訓導主任及教師進行調查研究，主要的目的在了解花蓮縣國民中學訓導主任之行政決定狀況。其研究現訓導主任行政決定大多為團體多數決定，且在性別、服務年資、學歷、現任職務上沒有顯著的差異，但會因不同學校規模而有差異，其中以 8-13 班顯著高於其他類型學校。

十一、林哲雄（1984）探討「國中校長行政決定之實際運行」所受情境因素的影響，及其行政決定的歷程。結果發現：結果發現：（1）不同學歷背景以及不同年資的國中校長做決定時，受到「來自外界的壓力」和「被行政決定所影響的人」等因素的影響，而有顯著不同的反應意見。（2）對國中校長情境因素的影響力，依序是「來自外界的壓力」>「被決定所影響的人」>「蒐集得到的合用資料」>「容許做決定的時間」>「參與決定的人數類別」>「過去所做的決定」。

十二、簡顯經（1992）以「國民中學校行政決定運作及其影響因素之研究」為題，採問卷調查法，對台灣地區立國民中學校長進行研究。主要討論國民中長在綜理校務，行政運作的歷程，不同背景及不同環境是否影響其行政決定之運作，以及行政決定所受「個人因素」和「組織因素」影響的差異情形。主要的發現如下：（1）不同地區、不同類別、不同班數的校長，在行政決定歷程上，認識問題界定目標、設定前提判斷標準上有顯著差異存在。（2）不同班數的校長，行政決定歷程，在可行方案研擬與選擇上有顯著差異存在。（3）個人因素中的人格特質，組織因素中溝通系統內部人際關係，與行政決定歷程之認識問題界定目標、設定前提判斷標準、蒐集有關資料、可行方案研擬與選擇實施評鑑改進五階段具有顯著的相關。

十三、歐源榮（1995）從事「國民中學校長組織溝通與行政決定合理性關係之研究」，主要以台灣地區708所公立國民中學校長為研究對象，探討其在組織溝通與行政決定合理性之關係，亦採用問卷調查法進行實徵研究，獲致結論有：（1）以Likert五點量表顯現國中校長感受到3.48-4.43中上程度的組織溝通與行政決定的合理性。（2）不同性別和服務年資的國中校長在組織溝通上有顯著的差異，以女校長任校長6-10年者，在組織溝通上得分最高。（3）不同學歷的國中校長，在行政決定合理性感受上有顯著差異，以博士碩士得分最高，研究所四十學分班次之，師大畢業未再進修者得分最低。（4）國中校長組織溝通與行政決定合理性，無論就整體或各構面而言，均達.05顯著正相關。（5）國中校長個人變項與組織溝通感受程度對被行政決定感受程度，多無顯著之交互作用存在。

十四、吳宗立（1998）探討「國民中學組織衝突、外在壓力、行政決策與學校效能關係之研究」為主題，以台灣地區南部台南縣、台南市、高雄縣、高雄市、屏東縣等五縣之國民中學行政人員為研究對象，採分層隨機取樣方法進行問卷調查。關於行政決策和學校效能方面，研究的主要發現為：（1）國民中學行政人員以分享式行政決策居多，學校效能為中上程度。（2）分享式決策與學校效能呈顯著正相關。（3）理性式的決策、漸進式的決策、分享式的決策愈高、隨機式的決策愈低，則學校效能愈佳。（4）國民中學行政決策與學校效能具有顯著的因果徑路關係與影響效果。

十五、張綺麗（2000）為探討校基決定模式在台灣應用的可行性，遂以「校基決定模式實施之可行性研究」為題，應用可行性評估法。針對學者專家、教育局行政人員、中部四縣市國民中學校長、主任、教師；家庭和社區人士等政策利害關係人實施問卷調查，分析校基決定模式之可行性為何。經文獻探討後，共分為三種校基決定模式如下：（1）無諮議會模式：沒有學校諮議會的產生，卻擁有決定權，而參與決定的代表人員因事而不同。（2）有諮議權模式：校基諮議會對於校務僅有諮議權，由校長最後決定，教育

局為協助角色。(3) 有決定權模式：學校諮議會有真正的決定權。研究結果發現：模式(1)較不可行，而模式(3)最適合於本國實施。

表 2-2 國內學者「國中教師參與決定暨其相關研究」歸納分析一覽表

	研究名稱	研究重要發現
郭文景 (1984)	國中教師參與決定與學校氣氛之研究	教師適度參與情況下滿足度最高
蔡英士 (1989)	國民中學總務主任行政決定之調查研究	學歷愈高之總務主任能較合理做決定
李明華 (1998)	國民中學訓導主任行政決定之研究 以花蓮縣為例	訓導主任行政決定大多為團體多數決定在性別服務年資學歷現任職務上沒有顯著差異
林哲雄 (1984)	國中校長行政決定之實際運作	不同學歷背景以及不同年資的國中校長做決定時受到「來自外界的壓力」和「被行政決定所影響的人」等因素影響而有顯著不同反應
簡顯經 (1992)	國民中學行政決定之運作及其影響因素之研究	不同班數的校長行政決定的歷程在可行方案研擬與選擇上有顯著差異存在
歐源榮 (1995)	國民中學校長組織溝通與行政決定之合理性關係之研究	不同學歷的國中校長在行政決定合理性感受上有顯著差異以具有博碩士學歷者最高
吳宗立 (1998)	國民中學組織衝突、外在壓力、行政決策與學校效能關係之研究	國民中學行政人員以分享式行政決策居多學校效能為中上分享式決策與學校效能呈顯著正相關
張綺麗 (2000)	校基決定模式實施之可性性研究	學校諮議會有真正決定權的決定模式最適合本國實施
黃景良 (1997)	國民中學教師參與管理之研究	教師參與管理有一些可能的障礙但目前國中面臨教師參與管理如要成功必須有一些條件配合但目前國中已具備的條件並不充分

綜觀上述研究，隨著不同的年代，行政決定有由校長、行政主管一人或少數人決定逐漸轉變為教師共同參與決定的趨勢，且有教師參與決定之學校在學校效能與教師滿意度上均較無教師參與者高。另外從「參與方式」分析以採分享式，在「參與程度」以具有「真正決定權」的參與模式最適合國內學校實施。

## 第二節 教師彰權益能的基本理念

### 壹、教師彰權益能的意義

在討論教師彰權益能(teacher empowerment)之前，應先就 empowerment 這個重要的關鍵字進行分析。

empowerment 是 empower 的名詞，而 empower 一字是 em 加上 power 而成的，當 em 加在名詞之前表示「使成……」的意思，帶有強勢語的力量，根據 Random House 辭典（1966，468）「empowerment」有兩種意義：1. 授予權力或權威；2. 增能（enable）或允許（permit）（引自 Rappaport，1987，129）。Rappaport（1987）則認為，「empowerment」係指「變成能夠（becoming able）」或允許作一些不特定的事情的過程（process）（轉引自廖運楨，2002，28）；而梁實秋編（1988）認為 empower 的解釋有兩種：一是「授權與……」；二是「使能」，由以上可以明顯了解，彰權益能具有二種意義：「授權」、「使能」，換言之，組織成員不只是消極被動的接受權力的授與，同時也強調其積極主動的增加能力的意義。（陳志和，2003）

國內學者對 empowerment 的譯法並不一致，例如譯為「灌能」（陳育美譯，1996）、「授權」（鄭宏財，1998；蔡進雄，1998）、「授能」（王永琳；2001；吳正成，1999；林秀聰，1998）、「教師權能」（鍾任琴，1997）、「授權增能」（林志成，1998）、「授權賦能」（黃乃熒，2000）、「擴權增能」（許籐繼，2001）、「彰權益能」（王麗雲和潘慧玲，2000；周淑卿，2001）。在

諸多譯法之中，如何運用合宜的譯法，端視文章的脈絡背景而定，並沒有一定的用法，從研究者對 empowerment 深層的字義理解，以及王麗雲和潘慧玲（2000）、周淑卿（2001）、許如菁（2001）與潘慧玲（2001）等人的看法，再加上 Rappaport（1987）、梁實秋的見解，無論是使用何種譯法，empowerment 代表的意涵，都將包括權力的彰顯以及能力的增加。本研究為使行文具有一致性與明確性，並且配合研究目的，想瞭解國中教師在權力、能力之間的增長與發揮情形，在參考上述譯法之後，決定以「彰權益能」作為本研究對“empowerment”的譯法，並且聚焦於研究對象國中教師的身上，因此凡提到“teacher empowerment”皆以「教師彰權益能」為中文譯法。

王永琳（2001）分析國外學者對彰權益能的定義，提出了權力、激勵及訓練等三項觀點來看彰權益能的定義，詳見表 2-3。

從表 2-3 可以瞭解，要討論教師彰權益能的意義時，不能只是從權力下放的角度來著手，同時仍須考量如何激勵教師發揮自我的效能感，有意願負起應擔當的責任，並且增加教師能力。茲介紹幾位學者對教師彰權益能的定義如下：

- 一、Irwin(1996)以為「彰權益能的教育者是相信自己行動能力的人，他們尊重他人的尊嚴及人性並且能實踐他們所擁有的獨特人格特質。當他們單獨一人工作時是強勢、富行動力與熱情的，而當與他人一起工作時則能支持他人自我覺醒，不論是在教室、學校甚至在社區中」。
- 二、黃乃燐（2000）彰權益能的意義，強調權威或霸權宰制的反動，旨在透過權力關係的解放與反省來重建實體，進而增進變革的能力。教師彰權益能(empowerment)的立論，植基於批判理論，強調經由學校組織的系統性反省，來開展教師能力，藉以促進學校革新。基於此，教師彰權益能的理念，強調每個教師有相同的行動機會，並經由不均衡權力關係、意識型態角色及弱勢者對於現狀改變之承諾的探索，來開展教師的能

力。

- 三、鍾任琴（1997）教師彰權益能係指「學校教師具有充分的專業知能與教學效能，擁有專業自主性與地位，能實施專業判斷、負專業責任，能參與校務決策，並藉此以促進學校進步，發揮教育功能」。
- 四、王麗雲和潘慧玲（2000）認為教師彰權益能強調的是「個人能力、洞識、意願、力量與行動的引發，要達成這項目的，必然會觸及到舊有權力分配的形式，也就是說，個人必須要能被賦予權力，去參與和影響與其有關的事務，希望藉由此方式，個人會有意願，也更有能力去處理其個人與專業的工作」。
- 五、許籐繼（2001）認為教師彰權益能係指「在學校組織中，教師個人對自我能力的信任與提昇，經由主動具體的作為，影響工作的達成與組織環境的改變，使教師本身在學校組織中，擁有參與決定的權力與發揮影響力的能力」。
- 六、許如菁（2001）將教師彰權益能界定為「教師個人對權能的一種心理知覺，教師相信自己的價值與行動能促進自我的實現及組織環境的革新；就學校環境而言，強調學校中權力的共享與教師擁有作決定權力的內發性，教師得以參與校務並作決定，提昇教師專業能力的發展及維護教師的專業地位」。

表 2-3：彰權益能的定義表

分類	學者	年代	定義
權力 觀點	Burke	1986	將彰權益能視為權力的授與(granting of power)，即授權(delegation of authority)，與賦能(enable) 有所區別，賦能意謂著提供部屬完成工作所需的資源以便達成工作目標，而彰權益能則僅僅是授與員工權力，兩者相同之處在於其目的均是增加員工完成工作的能力。
	Sirkin	1993	認為彰權益能就是授與基層員工不必透過層級節制的官僚體系便能處理顧客抱怨的權威，也就是讓部屬不經上級的允許便可自行處理內部問題，以防問題惡化，在此同時，管理階層便可以思考組織中長期性的議題，而不用對員工的例行工作事事加以監督。
	Daft	1995	認為彰權益能就是權力的分享或是將權威授與部屬的過程。
	Berman	1995	認為彰權益能是指管理階層將決策權與責任授與部屬，而部屬則在工作指引內對結果負責。
	Cramer	1995	以為彰權益能最簡單的解釋就是給予權力(giving power)，意即提供人員不同程度的機會，使之能夠積極行動而影響其生活。
	Willis	1999	認為彰權益能是指組織中的所有人員在制定決策與解決問題時共享權力，其也意味著管理階層轉移、分配、甚至放棄其原有的權力，以創造一個更具有力量的組織。
激勵觀 點	Nielsen	1986	認為彰權益能是指同時給予部屬心理上與技術上的資源，使其能發現其自身所擁有之權利，藉以增加其自我效能的信念。
	Conger& Kanungo	1988	認為彰權益能乃是增加組織成員自我效能感的過程。
	Conger	1989	認為彰權益能是為增強一個人對其自我效能感的信念而所採取的行動，因此，在本質上，其非僅是一組外在的行為，而是一種改變人們內在信仰的過程。
	Whetten& Cameron	1991	認為權力可以增加對於有限資源的控制及自我效能感的提昇，授與員工適當的權力可以增加工作績效，因此彰權益能對於增加員工的自我效能感有正面的幫助。
	Velthouse	1990	將彰權益能定義為，一種個人對自身選擇能力的認知。
	Kennedy	1995	將彰權益能視為激勵的過程，透過此一過程員工可增強其自我效能感。
訓練觀 點	Barner	1994	認為彰權益能不僅僅是授與低階員工權威或權力，而更要培養或發展員工處理相關事件時所必備的能力，因此所謂彰權益能就是賦予員工能力。

資源來源：王永琳（2001：19）

綜合上述學者的探討，本研究對教師彰權益能的定義係指「教師經由內發



性自我權能增長引發動機，藉由外在支持因素，進行彰顯權力，增加能力，提高教師工作滿意度，教學信心及專業形象之歷程。」

## 貳、教師彰權益能的內涵

許如菁（2001）歸納教師彰權益能的內涵一共有十項：(一)教師彰權益能是個人心理的內在感知；(二)教師彰權益能強調內、外權力兼備；(三)教師彰權益能是一種能力發展的歷程；(四)教師彰權益能是一種學校管理的核心價值；(五)教師彰權益能是霸權與宰制的反動；(六)教師彰權益能重視責任概念；(七)教師彰權益能強調團體的決策方式；(八)教師彰權益能強調教師專業自主；(九)教師彰權益能重視教師專業地位的維護；(十)教師彰權益能是一種政治的與知識論的對話。

許籐繼（2001）則以為教師彰權益能的內涵主要包括三點：(一)強調教師權力的增進；(二)注重教師權力的內發與動態發展；(三)建立擴權增能的社群。

鍾任琴（1997）對教師彰權益能的基本概念和內涵分析如下：(一)教師權能是一種專業發展的歷程；(二)教師權能是教育改革、學校重建的歷程；(三)教師權能是一種權力與影響力，指教師擁有權力，發揮專業影響力；(四)教師權能包括與教學活動有關的教育事務之決定權；(五)教師權能的內涵除了教學活動決定權之外，還包括校務參與等各方面的決策權及專業自主、專業地位與自我效能的心理覺知。

Klecker 和 Loadman（1996a）檢視了所有的學校改革文獻歸納出十四個教師雜彰權益能的內涵並列出提到該項度的作者（如表 2-4），此外他們亦從 ERIC 蒐集所有教師彰權益能的文獻加以整理和歸納（如表 2-5）

表 2-4 學校改革文獻裡教師彰權益能的內涵

教師彰權益能的向度	作者
權威	Lightfoot(1986)
自主	Boles (1990) Common (1985) Dunst (1991,cited in short & Rienhart ,1992) Lightfoot (1986) Short (1992)
課程計畫／設計	Levin (1991) Maeroff (1988) Yonemura (1986)
同僚關係／共同合作	Boles (1990) Bredenson (1989) Lieberman & Miller (1990) Morris & Nunnery (1993) Rappaport (1987) Yonemura (1986) Zeichner (1991)
參與決策	Boles (1990) Bredenson (1989) Lightfoot (1986) Lieberman & Miller (1990) Maeroff (1988) Martin (1990) Moore & Esselman (1992) Ruscoe, Whitford, Eddington & Esselman (1989) Short (1992) Wayson & Hoffman (in press) White (1992) Zeichner (1991)
影響／重要原因	Rappaport (1987) Short (1992)
領導	Lieberman & Miller (1990) Martin (1990)
指導	Morris & Nunnery (1993)
專業成長	Short (1992) Yonemura (1986) Zeichner (1991)

表 2-4 學校改革文獻裡教師彰權益能的內涵（續）

專業知識	Lichtenstein, McLaughlin, & Knudsen (1991) Maeroff (1988) Morris & Nunnery (1993) Yonemura (1986)
責任	Lightfoot (1986)
自我效能	Martin (1990) Morris & Nunnery (1993) Rappaport (1987) Ruscoe, Whitford, Eddington, & Esselman (1989) Short (1992)
自尊	Rappaport (1987)
地位	Levin (1991) Maerof (1988) Short (1992) Sprague (1992)

表 2-5 教師彰權益能的內涵

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
		參與 決定	專業 成長	地位	自我 功效	自主	影響	領導 權威	課程 計劃 /設 計	同僚 關係 /共 同合 作	指導	專業 知識	責任	自尊	績效
1	Bredenson(1989)	★								★					
2	Boles(1990)	★				★				★					
3	Common(1985)					★									
4	Dunst(1991)					★									
5	Lichtenstein, McLaughlin, & Knudsen(1991)											★			
6	Lieberman & Miller (1990)	★	★					★		★					
7	Lightfoot(1986)					★		★					★		
8	Levin(1991)	★						★							★
9	Maeroff(1990)	★		★								★			
10	Martin(1990)	★			★			★							
11	Moore & Esselman(1992)	★													
12	Morris & Nunnery(1993)				★					★	★	★			
13	Rappaport(1987)	★			★		★			★				★	
14	Ruscoe, Whitford, Eddington, & Esselman(1989)	★			★										
15	Short(1992)	★	★	★	★	★	★								
16	Sprague(1992)			★					★						
17	White(1992)	★													
18	Yonemura(1986)								★	★		★			
19	Zeichner(1991)	★	★							★					
研究數		12	3	3	5	5	2	4	2	7	1	4	1	1	1

沈珊珊（1997）對教師權力作一界定：「教師在其教學與學校事務的工作範圍內所具備的支配力與影響力之多寡」，而權力不論是以能力或社會關係的形式存在，擁有權力者要不是採取有形的物質獎懲及資源控制；就是以無形的職位權威、個人特質及專業技能，形成一種潛在的狀態，透過影響力的外顯，來達成擁有權力者所意圖的效能。亦即，能有效發揮影響力的人，就是擁有權力的人。沈珊珊更進一步說明教師權力的行使範圍大多是指在教師的專業自主「權利」內教師能夠實際發揮的影響力並造成某種結果：包括授課內容編輯權、教科書使用裁量權、參考書使用權、教學設備選定權、教學法和教學進度決定權、教學效果評量權，以及參與學校決定和人事權。上述教師權力的行使範圍與 Marks 和 Louis(1999)所提到的教師最注意的彰權益能的中心點在於學校技術層面，也就是教與學，相比較之下，可以清楚發現到教師權力的重心幾乎擺放在教室，教師的工作彷彿被束縛在教學之上，而難以涉足到其他範圍。

沈珊珊（1995）認為教師要求彰權的理由在於教師的權力過少，權力過少的原因是因為學校採用科層體制的結果，在縱的方向以校長為首的由上而下的權力結構以及橫的方向以各處室為主的分工，加上外部的法令限制，使得教師權力受到限制；而學校科層體制與教師專業自主間的衝突，及屬於本質上難以相容的問題，所以可能的解決方案只是孰強孰弱的選擇，所以當教師訴求增加權力時，學校的科層體制勢必要做某些控制權力上的讓步。此外，教師應該彰顯那些權力，沈珊珊認為臺灣屬於中央集權教育行政體制，在此體制下教師在教室內有關教學內容、教材教法及教學進度與評量等方面仍受限於教育及學校行政的控制，教師彰權行為應該先從個別自主權的獲得再推展至集體自主權的擁有。此外，當教師法公布施行後，教師權力就進到另一層次，換言之，教師權力的行使範圍也隨之擴大，參與學校事務不再只限於一般的教學，對於新進教師的聘任與對學校行政及教學提出興革意見，也被視為是教師應有的權力；在集體權力上，教師會負有六項任務，對教師專業地位的維護、磋商協議、研究與解決問題、人事聘用與申訴及自律等方面的權力產生極大的影響。

黃乃熒（2002）認為教師彰權益能是當前教育改革最重要的里程碑，其重要的意涵是經由權力結構的改變及解放，讓教師有較多的參與機會及決策權，驅使教師成為教育改革的代理者，因而教師成為教育改革最重要的成員，藉以開展教師的能力，期能達到學校品質的目的。

黃乃熒（2002）「以一所國中教評會為例以教師彰權益能觀點探究學校權力生態」研究中剖析學校權力生態與互動指出：學校是由各種利害關係人所組成，其運作權力係植基於各類利害關係人間的權力關係，而各類利害關係人間權力關係的共同特徵，稱為學校權力生態。又學校各類利害關係人間的權力互動，會關係到競爭資源的輸、贏，此即學校決策遊戲的意義。

歸納黃乃熒對學校教師權力生態的剖析與運作實況教師彰權意涵有五項：（一）權力下放（二）公正透明（三）自我負責感（四）自我效力感（五）道德領導。

本研究援引黃乃熒、鍾任琴暨 Klecker 和 Loadman（1996a）從 ERIC 蒐集所有教師彰權益能的文獻加以整理和歸納（如表 2-3-1）的論述，定義教師彰權益能的內涵分別為如後五項：

- （一）參與決定：指的是在組織中，領導者為提高決策之品質，提供一種安全、信任的情境，激勵組織成員積極投入身心與情感，透過意見表達、資訊分享、相互影響、共同設計或共同抉擇的過程，促使組織成員能激發潛能、自動自發、獨立創造、心理滿足、精神愉快，以提高工作效率，達成組織目標和個人目標的管理方式。
- （二）同僚關係：係指學校同事之間在工作分配、教學研究上共同合作的關係。
- （三）自我效力：在於教師因環境限制之故，所知道的往往比所想及實踐出來的還要多，必須經由個體自我決定感，將所知道的事情，完全表達出來，這種化被動進入主動建構，藉以促進學校的革新的權力為自我效力。
- （四）專業自主：指教師在教學過程，受到行政人員應有的尊重，不受外力不當之干擾。

(五) 道德領導：係指校長、行政人員在教育決策時能與教師之間充分互動，建立親密的關係，並對教師的主觀價值進行探究、表現關懷，以增進領導的道德本質。

### 參、教師彰權益能的特質

Prawat 整理有關教師彰權益能的文獻，釐清權能兼備教師的概念，詳見表 2-2-2。根據他的分析，教師彰權益能因脈絡與目標的不同而有不同的面向，(王麗雲、潘慧玲，2000)。Prawat 的分析指出了教師彰權益能所涉及的知識論面向與政治面向，也強調教師彰權益能不是僅為獨善其身，更應積極處理環境中影響其工作的各種因素。因此王麗雲和潘慧玲(2000)歸納教師彰權益能有下列三個面向的特色：(1)心理面向：相信自己具有能力，對自我價值肯定，能有信心運用個人的技能，影響工作的完成；(2)行動面向：資訊的蒐集，自我學習的安排，資源的爭取，以促使工作的完成與組織改進；(3)政治面向：具備知識與批判意識，知道自己無力的原因，積極改變個人生活狀況進而促進社會正義，使別人脫離被壓迫者的角色，能追求自己的權利並且負擔責任。

當教師對自己有信心，對自我肯定，願意為自己的決定負責，在有意願的情形下進行具體的行動，掌控自己工作的自主性並且能主動爭取資源去改變工作上的不利狀況，則教師彰權益能將不只是學校權力的轉移過程，而是一種權力的重建歷程。換言之，**教師彰權益能**的特色不在於權力關係中主客體相互鬥爭以獲得較大影響力來爭取更多資源，而是希望藉由內部動機的自我權能增長影響外部自發性的成長行動，並輔以外在支持系統與同儕間的合作聯合，共同使教師能對自己的工作產生更多的信心及滿意度，在參與決策的過程增加對學校的認同感與擁有感。

傳統上，校長會誤解學校權力的觀念，將其視為有限而稀少的物品，因而以只有輸和贏的競爭論的觀點來看待教師彰權益能的行為，感受到自己的權力受到削弱，而排斥教師彰權益能，尤其在高度科層化的學校更易

出現上述的情形，學校權力競爭論下的教師也通常感到不受信任、不受重視及不被尊重(Stimson & Appelbaum, 1998)；倘若校長能將學校權力視為組織中無限的物品，並且將權力的運作形式由權力掌控(power over)、權力操弄(power through)轉化成權力的共享(power with)、權力的內發(power from within)及權力的行動性(power to)，學校的決策及活動將是一種共同的經驗、自願性的動機及有效的行動（王麗雲、潘慧玲，2000）。

綜合上述所言，校長應該理解到教師彰權益能之後，學校權力是無限的，不會因教師參與校務決策而削弱校長權力，權力是可以增加的因為組織達成目標的能力增加了，校長的影響力也在無形中增加；另一方面教師彰權益能強調權力的共享、權力的內發及權力的行動性，校長對權力的看法不應只停留於傳統競爭型態的權力運作，更應追求雙贏型態的分享權力運作模式，只有分享，權力才能倍增，校長要使自己影響力增加，便要善於教師彰權益能，透過與學校成員良好的互動與回饋機制，使得自己的理念可以落實於學校各個層面，才能使學校順利因應二十一世紀的挑戰。

#### 肆、促進教師彰權益能的條件

Wilson 和 Coolican 在 1996 年將教師彰權益能的概念分成兩部分：一是外部的權力(extrinsic power)；一是內部的權力(intrinsic power)。所謂外部權力的觀點被認為是改進教師專業地位的途徑，是指教師享有受肯定的地位，能夠獲得所需的知識，也能參與同僚決定過程，最近受到重視的本位管理(site-based management)即是教師外部權力實現的一例。而內部權力的觀點是指教師個人的態度，而不是支使他人的能力，是指教師有信心的展現自己的技能，並對其工作產生影響。這時權力的展現可以由教師的自決(self-determination)、或是對與教師相關的工作所作的決定、以及自我的效能感(sense of self-efficacy)中展現出來（王麗雲、潘慧玲，2000）。因此，要使教師彰權能成功的實施，就必須考量到實施內外條件。

##### 一、內在條件



### （一）認知及覺知條件

鍾任琴（1997）分析影響教師彰權益能的因素中，教師個人因素可以被歸於內在條件，而在教師個人因素裏包括著專業覺知及重要他人兩項，專業覺知是指教師本身對教育專業特質的認知肯定程度；重要他人則是指教師所知覺到影響其教育理念的重要第三者，此外，教師若能成功的自我權能增長 (self-empowerment)，也就是能順利掌握 Gershon 和 Straub 提出的五項核心概念：1.自我負責(self-responsibility)；2.自我評價(self-esteem)；3.信任(trust)；4.正向思考(positive thinking)；5.跟隨改變(flowing change)（引自 Irwin,1996：180）則教師對彰權益能的內在心理認知就有了堅實的基礎，而能堅持理想向前邁進。許如菁（2001）分析某校教師會與教師權能感的關係，發現教師固有深沈的沈默與保守性格、對本身專業不確定感、教師（會員）對專業成長動力不足以及核心成員流動率低、教師心態疲憊，都是影響教師彰權益能專業社群是否可以順利運作的負面內在心理因素，只有減少上述負面心理的影響，教師彰權益能的發展才能更理想。

### （二）意志內涵的平衡條件

Assagioli 在「意志的行動」一書中提到有效的意志行動需注意到三種意志內涵的平衡（引 Irwin,1996）：

- 1.善良的意志(good will)：主要指倫理的考量，要能夠考量到他人的需要，具有愛及熱情的感覺。
- 2.有技巧的意志(skillful will)：有能力以最少的代價達成所想要的結果，具備實務的知識與應用的能力。
- 3.強烈的意志(strong will)：在必要的情況下貫徹意志的力量。若不能與他人合作這意志對自己及他人都是無效且有害的。

假如要使教師彰權益能不只是外部權力的被授與，同時使教師彰權益能是一有效的意志行動，則教師內部心理能力的增進是前提條件，也就是教師要有意願去承擔隨著權力而來的責任，並且教師本身需要有反省能力，能看出教育

環境中不平等的假象與矛盾，例如教師被假定教育學生成為一位成人但教師本身就不被當成成人一般被對待；教師被假定採取全人教育的教育方法但唯一被接受的教育方式卻是只考慮秩序與紀律的方法；教師被假定提供平等的機會給學生但教育系統卻強調競爭；教師被假定發展學生能自我思考但學生卻常被迫以機械性的是非方式來思考。

綜言之，教師必須先從內心起了變化，能夠以負責的態度來面對教學的環境，充滿信心去因應時代的變遷與獲得努力之後的快樂成果，相信自己能夠做到，努力去做，事情終將對自己有利，並且也信任他人會支持自己的所作所為，盡量以正面樂觀的想法與言語來面對挑戰而非讓負面的情緒佔據心靈，導致一事無成，能與時俱進地去參與富挑戰性及誘發成長的活動，將使教師感到快樂，轉化改革是自己所想要的而非上級或技術上逼迫及控管，為使教師彰權益能成功的實施，因應挑戰的動機是被需要也是重要的前提條件。

## 二、外在條件

### （一）學校與社會條件

鍾任琴（1997）分析影響教師彰權益能的因素中，學校層面因素及社會層面因素，可以被歸於外在條件，學校層面因素包括：校長領導是指教師知覺到其服務學校的校長領導行為特徵；師生是指教師知覺到其與學生之間的教學互動關係；親師關係是指教師知覺到學生家長的教育理念，及家長學校教師的互動關係；同事關係是指教師知覺到其與學校同事的互動關係；學校組織特徵是指教師知覺到學校組織符應正式科層組織特徵的程度。而社會層面因素包括：教育法令是指教師對有關教師權利義務有關法令的瞭解與肯定程度；教改運動是教師對當前教育改革組織的改革訴求之認知與肯定程度。

### （二）學校領導方式轉變條件

校長應試著和學校成員分享其影響力和責任，特別是那些中、小型學校最好進行團體工作，促使成員有目的的互動及分享責任。更有效的是，交換領導的持續發生，在此情形下，校長為所有人提供領導機會，發展領導者及決定何

人何時領導。這意指學校成員不再依賴一人領導，因為領導是多人而非一人領導(Geoff,1999)。

Drake 和 Miller(2001)也認為在教師非正式的領導角色中，教師應該表現出的行為有：幫助年輕的教師、組織學校活動、帶領學生從事課外活動、主持課程團隊、分享課程資源及策略。

經由學校本位管理的主張，學校權力結構已經產生變化，以往校長（行政）主導學校所有事務的運作型態，將不能符合現今要求權力下放、擴大參與層面的時代呼聲，校長的角色也會改變，學校校長從威權者轉變為協助者的角色，不但發揮教學領導的功能，更應協調整合校內外的人力物力，協助提昇教學效果，扮演「促進者」(facilitator)的角色（許籐繼，2001）。

綜言之，學校領導方式的轉變，校長的領導方式不再是獨攬大權的集權方式，而應視事情的專業性與合宜性，進行分權的領導。推行教師彰權益能的過程中，一方面校長應該教學與課程設計等專業的議題，交付適合的專業人員進行合作溝通，以呈現專業的學校總體課程；另一方面，教師本身也應體認自己在教師彰權益能中的領導角色，盡可能發揮影響力，結合周遭同儕從事進修與設計的發展，不應甘於被動消極的角色。

### （三）學校文化改變條件

許籐繼（2001）參考國外學者的建議提出，教師彰權益能的途徑包括首先提高教師在教室和科系之外的正式權威，接著提倡學校決策參與及學校結構的彈性化，最後藉由增加教師對同儕的責任，進行同儕專業的對話與專業成長活動，提昇彼此之專業能力與責任。

Reep 和 Grier(1992)則以為要使教師彰權益能朝向成功之路發展，有六項策略條件必須完成，分別是：1.釋放賦予可能的信號(sending the signals that enable)；2.創造冒險的氣氛(create a climate for risk taking)；3.提供同儕合作的機會(provide opportunities for collegiality)；4.確實做到委任授權(be sure to delegate)；5.支持新興的學校領導者(support the budding school leader)；6.贊許教師的專業成功(recognize

teachers for their professional successes)。

教師固有深沈的沈默與保守性格、對本身專業不確定感以及以往孤立無援，在自己班級上單打獨鬥的行事風格，形成一種負面的學校文化對課程與教學的革新而言，宛如是絆腳石一般。Sue 和 Maree(1994)認為要使合作決策模式能順利在學校運作，最需要改變的是學校文化：教師間孤立與過度的個人主義。教師不願踏出教室城堡與他人分享經驗和成果，逐漸形成教師特有的唯我獨尊心態，對合作決策模式形成強大的殺傷力。

Henderson 和 Hawthorne（王麗雲、高新建、張明輝、游家政、蔡清田譯，2000）比較傳統與革新的學校文化，認為共同促進學校改革的文化特徵有：

- 1.所有參與者間人際的關係與信賴至為重要。
- 2.對課程、教學、學生、學校文化、乃至於評量能徹底的思考。
- 3.對於學校教育、教學、學習的行為與意義進行探究是生活的方式之一。
- 4.互助的願景、問題解決、以及作決定都充斥於專業工作的各個面向。
- 5.根據實務、知識、專業、以及關懷的倫理而生的共享專業。
- 6.參與者有勇氣說出他們認為對於學生、學校、學區、以及國家最好的利益（王麗雲、高新建、張明輝、游家政、蔡清田譯，2000）。

#### （四）同儕社群條件

Bailey(1992)、Heller(1993)、Iwin(1996)及許如菁（2001）都強調教師必須組成彰權益能社群，透過學習、分享與支持的力量才能使教師彰權益能可以成功的落實於學校之中，其中來學校行政的外部權力是否可以全力支援教師來組成彰權益能社群，是成敗的主要因素。尤其是校長的領導風格與權力觀念的改變更是成敗的關鍵，校長若能以身作則，起帶頭作用的帶領教師組成討論團體、鼓勵教師同儕視導，充分信任教師，尊重教師的意見，並且能在有形無形的資源上（例如安排共同討論學習的時間與空間）提供支持，則教師彰權益能將可以事半功倍。

#### （五）學校後勤支援條件

學校後勤支援主要可分為時間、空間及資源三方面來討論：

1.時間：平時教師工作負擔大，忙於教學與處理級務，而要求教師在非工作時間進行合作的決策活動或課程設計，則常會遭受到相當大的阻力，教師本身的認知與動機也不夠強烈，勉強動員也只會招致民怨和不盡理想的工作成果。如何以小組、領域及學年的方式來使教師盡可能的進行團體合作，一同投入教師彰權益能的實施與課程決定，考驗著行政人員的智慧。

2.空間：一個環境清幽、安全富溫馨的空間，所營造出的討論氣氛勢必會比一個環境雜亂、煩囂而冰冷的空間來得良好。沒有足夠的空間使教師進行討論與專業課程決策，對教師彰權益能的實施也是一道難題。

3.資源：由於學校本身的預算經費變動小且成長有限，因此引進外在資源幫助教師專業成長，是在經營教師彰權益能實施的過程中，必須積極面對的。

綜合來說，教師彰權益能的成功必須結合內在與外在條件的互相配合，就外在條件而言，行政人員，尤其是校長是否在心態上能轉化成功，充分信任教師的能力，並且提供合宜的後勤支持將是教師彰權益能能否成功的重要因素；教師本身的同儕合作關係若能健全，並且可以凝聚共識成立專業社群，不只在參與決策與維護自身權利上的「彰權」行為有所進展，同時在「益能」行為上也能增加教師專業能力與健全的心理能力，則教師彰權益能的發展才算周全；此外，來自學校外部的法令規定也可以鬆綁，將重要的人事與預算權下放至學校，並且修訂法律以解決每校只有一個教師會、教師會為人民團體、教師自由參加教師會的教師會代表性問題等三項教師會運作上的困境(王麗雲、潘慧玲，2001)。當內在與外在條件都能順利接軌，教師彰權益能的成功發展將指日可待。

#### 伍、落實教師彰權益能的作法

Quinn 和 Spreitzer 認為組織在發展成員彰權益能時應該是管理階層與成員雙方面共同努力，建議組織可以採取以下四項作法來嚐試：(一)明確的願景與挑戰；(二)開放的組織文化與團隊合作；(三)適當的紀律與控制；(四)支持

與安全感（王永琳，2001）。

教師的職業特徵與工作環境，諸如教職女性(feminization)、科技化(technologizing)、喪失技能(deskilling)、工作加重(intensification)、私密化(privatization)等現象都使得教師成爲無力的一群，而教師的無力感(disempowerment)對於教師專業必然產生負面的影響。如何促使教師兼具權能，乃成爲教師專業發展的重要課題(Iwin,1996;Sprague,1992；王麗雲和潘慧玲，2000)。因此，爲轉變不利於教師彰權益能的職業特徵與工作環境，使得教師彰權益能可以落實於學校，學者也提出許多作法如下：

（一）Bailey(1992)認爲要藉由教師彰權益能，使得教師專業更加成長，必須經由三個步驟：1.學校各方代表以解決問題的模式，討論相關的收穫與積極的成果，取得全校一致的共識；2.提出並且被一致認可的問題解決與信任的協定計畫，運用代表的工作力量與外界諮詢的資源執行計畫；3.依照先前決定的規準(criteria)進行評鑑，並且依著使未來教育場域更美好的想像法進行修正。

（二）Iwin(1996)認爲要使教師成爲權能兼備的教育工作者，至少要有三個循環不斷的階段：首先必須先了解教育系統的現狀是如何不利於教師彰權益能；其次，在教師的教育活動中去反思對於人的尊嚴與每個人的價值，什麼是真正值得珍惜的，對此教師是否擁有深度的信念；最後，設法塑造自我的願景並藉由彰權益能社群的成立來支持教師彰權益能。

（三）Sprague(1992)以爲彰權益能是使那些原本沈默者能發表自己的意見；幫助他們有能力感、成爲具挑戰性的人(challenger)具有主動性；使得教師有權力參與校務決策並且行使教學上的專業判斷。爲達成上述目標，教師可行的途徑：1.抗拒(resistance)是指透過消極或主動的抗拒來對抗剝奪教師專業權力與尊嚴的力量；2.合作(collaboration)是指教師應打破彼此孤立的狀態並且發現可以彼此分享的情況；3.共同領導(shared leadership)是指教師與行政人員共享權力，確認教師的領導地位和界限也分擔行政人員的責任；4.建立轉型願景(transformative vision)是指教師必須重新思索教師的角色，教學不再只是知識的再製

(reproducible of knowledge)教師必須要能行教學上的專業判斷才能建立適當的 (appropriate)教學活動與教室環境。

(四) 王麗雲和潘慧玲(2000)則從較全面的角度來提出教師彰權益能的具體實施策略，認為應就教師組織、校長、師資培育機構、學校外部環境與研究者五方面著手，才能完備妥善：

1.教師組織：

- (1) 鼓勵勇於嘗試的氣氛。
- (2) 使用抗拒的方式。
- (3) 發展同僚關係與互助合作關係。
- (4) 追求共同領導。
- (5) 設立學程，培養領導者。

2.校長：

- (1) 支持：支持教師參與決定、鼓勵教師勇於嘗試新措施。
- (2) 協助：激發教師的反省、提供切合的批評、提供另類思考架構、平衡學校中權力關係。
- (3) 提供可能性：在物質和非物質方面願意支持教師促使改革的發生。

3.師資培育機構：在師資培育階段養成對自己有關事項作決定的習慣、與他人合作經驗。

4.學校外部環境：教育行政機關與教育法令的改進。

5.研究者：教師經驗與意見受到重視、培養教師自行研究能力，解決自己面臨的問題。

綜合上述作法可以發現，要使教師彰權益能可以具體實施於學校，一些共通的原則是應該注意的。首先要學校成員對彰權益能的問題有共識，擬定計畫，凝聚意願去解決實施的障礙，開始行動時不宜操之過急，可以從現有長處著手，按部就班的執行，執行過程中，學校成員仍要持續有對話的機制，藉以分析權力關係是否已經產生轉變，是否該對執行的動作進行修正，教師在彰權益能的

動態歷程中，除了獲得外部權力的彰顯之外，也應就喪失技能的部分進行專業訓練及進修，以期加強本身的心理、行動及政治能力；最後學校行政人員與學校外部環境都應對教師彰權益能的實施，提供有形及無形的資源幫助。

#### 陸、教師彰權益能的相關研究

有關教師彰權益能的研究，所涉及的層面紛雜，各個研究的重點也不盡相同，以下扼要臚列數個重要研究，以明其梗概。

##### 一、教師彰權益能相關研究的分析

###### (一)、Short 和 Rinehart 的研究

Short 和 Rinehart(1992)在〈彰權益能參與校務量表：測量學校彰權益能程度〉(*School participant empowerment scale:Assessment of level of empowerment within the school environment.*)一文中，進行三項調查研究，問卷回收之後進行因素分析，研究結果發現主要有六個面向：做決定(decision)、專業成長(professional growth)、地位(status)、自我效能(self-efficacy)、自主(autonomy)、影響(impact)，是教師彰權益能的主要內涵，最後依據六個面向進而發展出 38 項的 SPES (彰權益能參與校務量表)。此外研究亦顯示：比較有參與彰權益能環境學校計畫及從未接觸任何有關教師彰權益能創新活動的學校，可以看出兩者之間存在明顯的差異。

###### (二)、Rice 和 Schneider 的研究

Rice 和 Schneider(1994)在《教師彰權益能的十年：一個教師參與決策的實證分析，1980-1991》(*A decade of teacher empowerment:An empirical analysis of teacher involvement in decision making,1980-1991.*)一文中，以教師參與決定為自變項、以工作滿意度為依變項，進行研究，以了解教師參與決定與工作滿意度之間的關係。儘管教師在實際參與決策增加，但教師認為教師參與決定的情形還是處於被剝奪的，可見教師參與決策的意願遠高於目前他們所被給予參與的情形。參與決定與工作滿意度間有顯著關係。此外，學校本位管理的確能使教師參與決定的機會增加，而有較正面的結果。最後，假如教師不能理解其在決策過程的實際影響力已經增加，則實際參與決定的情形的增加只是短暫的效果。



### (三)、Rinehart, Short, Short 和 Eckley 的研究

Rinehart, Short, Short, Short 和 Eckley (1998) <在教師彰權益能與校長領導：影響過程的瞭解> (*Teacher Empowerment and Principal Leadership: Understanding the Influence Process.*) 一文中，從東北部隨機抽樣 25 所小學中的所有教師及校長，教師現職資歷至少一年，校長則至少有二年行政經歷為研究對象，研究目的在於調查校長社會影響力與教師彰權益能之間的關係，結果顯示教師彰權益能和校長社會吸引力及信任感有密切關係。

### (四)、Masks 和 Louis 的研究

Masks 和 Louis (1999) 在<教師彰權益能與組織學習能力> (*Teacher Empowerment and the Capacity for Organization Learning*)，一文中聯結學校組織學習能力與教師彰權益能兩項近日來的研究重點，以教師彰權益能為獨立變項，學校組織學習能力為依變項，研究對象為來自 24 所學校本位管理的公立學校，小學、國中及高中各取 8 所。就測量教師彰權益能方面提出了學校政策 (school policy)、學生經驗 (student experiences)、教師工作生活 (teacher work life)、教室控制 (classroom control) 等四項面向來判斷學校教師彰權益能程度的高低；就測量學校組織學習能力方面提出了學校結構 (school structure)、分享團體與合作活動 (shared commitment and collaborative activity)、知識與技能 (knowledge and skill)、支持性的領導 (supportive leadership) 及回饋與績效 (feedback and accountability) 等五項面向來判斷學校組織學習能力程度的高低。研究結果發現，小學無論在教師彰權益能、或學校組織學習能力中，都明顯優於國中及高中，且學校組織學習能力與教師彰權益能之間有顯著且一致的相關。

### (五)、鍾任琴的研究

鍾任琴 (1997) 的《國小教師權能感及其影響因素之研究》以問卷調查的方式對國內教師彰權益能的現況進行研究，研究對象以國內(包括臺北市、高雄市、臺灣省)國小正式教師為樣本，取樣組群分成院轄市、省轄市及縣，院轄市、就測量教師彰權益能的表現層面一共可分為六項：1.參與決策 (decision

making)；2.教學自主 (teaching autonomy)；3.專業成長 (professional growth)；4.專業地位及影響 (professional status and impact)；5.一般自我效能 (self efficacy)；6.個人教學效能 (teaching efficacy)。就測量影響教師彰權益能因素層面則分為三項：1.個人因素：包括「專業覺知」、「重要他人」；2.學校因素：包括「校長領導」、「親師關係」、「師生關係」、「同事關係」、「組織特徵」；3.社會因素：包括「教育法令」、「教改運動」。研究結果發現：國民小學教師權能感僅達中等或以下程度，以個人教學效能為最高，其之依序為專業成長權能、教學自主權能、專業地位與影響力、一般自我效能感，而最消極則為參與決策權能。

#### (六)、潘慧玲和王麗雲的研究

潘慧玲和王麗雲(2001)所做《學校彰權益能組織之研究－以教師會為例》的研究中，以 Short 和 Rinehart(1992)所設計的 SPES 量表為本，經修正之後完成「學校人員權能感問卷」並據以進行調查研究。經因素分析得到五個有關教師彰權益能的面向分別為：1.專業影響力；2.自我效能；3.專業地位；4.專業成長；5.自主。研究對象為臺灣地區國小及國中學校成員，樣本則依教師會的有無區分成有教師會的國中、小抽樣，研究發現：有教師會的學校其學校成員的權能感低於無教師會學校的學校成員權能感，國中國小皆然。在個人變項的分析，在性別部份，女性成員的權能感在總分或是專業影響力與自我效能部份低於男性。唯一例外的是國小男性學校成員對自身工作專業性上評價低於女性同事。在年齡與服務年資部份，年齡與權能感成顯著正相關，如果是就在教育界服務年資來看，不同年資的學校成在權能感的表現上有顯著差異，服務 25 年以上者顯著地高於其他服務年資者，如果以在校所擔任的職務進行分析，可以發現擔任行政職務者的權能感較高，依序為校長、主任、組長，主要的差異是在專業影響力、自我效能、專業成長，不過行政人員自覺在專業地位上反而較低。如果由在教師會中所擔任的工作來看，發現教師會會員的權能感較教師會幹部與非會員低。影響教師會運作的學校環境因素進行分析，在學校層級部份國小高於國中，除了自主性部份無顯著性差異外，國小的權能感清一色的高於國中。

如果以學校所在地區觀之，似乎地區的影響力不大，偏遠地區的學校成員在專業影響力上高於一般地區，學校大小與學校規模與學校成員權能感之間的關係也不大。概言之，學校成員權能感與本研究所分析的學校環境因素並無多大的相關。在教師會的因素，成立五年以上的教師會其成員的權能感高於其他年份。教師參與教師會的比例與教師會會員與非教師會會員參與教師會活動的情況進行分析，也未有顯著的差異存在。

#### (七)、廖運楨的研究

廖運楨（2002）以編訂「臺灣地區公立國民小學教師賦權增能量表」為依據，研究對象為臺灣地區全體公立國民小學（包括臺灣省、臺北市及高雄市，不包括金門、馬祖）的教師兼主任、教師兼組長、級任教師及科任教師。調查研究結果如下：

- 1.公立國民小學教師對「教師賦權增能」之整體知覺，在李克特五點量表中的平均數為 3.74 分，屬於中上程度。
- 2.不同服務地區的教師對「教師賦權增能」之整體知覺無顯著差異。除「參與決策」外，其餘各向度亦無顯著差異。
- 3.男性教師對「教師賦權增能」之整體知覺顯著高於女性。「參與決策」及「地位」兩個向度，男性教師亦顯著高於女性教師。
- 4.不同年資的教師對「教師賦權增能」之整體知覺有顯著差異。除「專業自主」外，其餘各向度亦均有顯著差異。
- 5.不同職務的教師對「教師賦權增能」之整體知覺有顯著差異，除「專業自主」外，其餘各向度亦均有顯著差異。

#### (八)、陳志和的研究

陳志和（2003）以桃園縣立國民小學合格教師為研究對象了解彰權益能的情形，將彰權與益能各自分開，每種情形各有三個面向：彰權情形包括法職權、專家權與參照權。益能情形包括心理能力、行動能力及政治能力。以問卷調查研究結果發現：國小教師彰權益能的現況是權能兼備與皆低的情形居多，教師

參與決定的範圍集中於班級與教室，並以教學事項為重心，另外男性教師無論在彰權與益能平均均高於女性教師。

從上述國內外學者對教師彰權益能表現層面的研究來看，要使教師從以往受到權力壓迫（power over）的被動受命角色，轉換成能積極發展權力共享、權力內發及權力行動的主動領導角色，則教師在其自我效能、參與決定、專業能力及專業自主權上的權能表現，應該有更強度的表現。

## 二、國內外教師彰權益能的相關研究摘要表

以下摘錄整理國內外有關教師彰權益能的研究及其摘要，詳見表 2-6：

表 2-6 國內外教師彰權益能的相關研究摘要表

研究學者及年代	研究名稱	自變項	依變項	有關教師彰權益能的研究向度
Short 和 Rinehar (1992)	彰權益能參與校務量表：測量學校彰權益能程度	教師背景因素	教師彰權益能的表現	做決定、專業自我效能、自主、影響
Rice 和 Schneider (1994)	教師彰權益能的十年：一個教師參與決策的實證分析，1980-1991	教師參與決定	工作滿意度	教師參與決定
鍾任琴(1997)	國小教師權能感及其影響因素之研究	個人因素、學校因素、社會因素	教師彰權益能的表現	參與決策、教學自主、專業成長、專業地位及影響、一般自我效能、個人教學效能
Rinehart、Short、Short 和 Eckley (1998)	教師彰權益能與校長領導：影響過程的瞭解	校長社會影響力	教師彰權益能的表現	做決定、專業成長、地位、自我效能、自主、影響
Marks 和 Louis (1999)	教師彰權益能與組織學習能力	組織學習能力	教師彰權益能的表現	學校政策、學生經驗、教師工作生活、教室控制
潘慧玲和王麗雲(2001)	我國國民中小學學校成員權能感現況與成因調查研究－以教師會作為研究焦點	教師會的有無、教師個人因素、學校環境因素、教師會運作層面因素	教師彰權益能的表現	專業影響力、自我效能、專業地位、專業成長、自主
廖運楨(2002)	臺灣地區公立國民小學教師賦權增能之研究	環境變項、個人背景變項	教師彰權益能的表現	參與決策、同僚關係、地位、專業自主、專業知識、專業成長、自我效能、領導
黃乃熒(2002)	以教師彰權益能觀點探究學校權力生態－以一所國中教評會為例	國中教評會	教師彰權益能的情形	分享決策、集體自主互動、權力下放、公正透明、擴大參與、特殊脈絡理解、自我負責、自我決定、自我效力、自我意義

表 2-6 國內外教師彰權益能的相關研究摘要表（續）

陳志和(2003) 桃園縣國民小學教師 彰權益能之研究	環境變項、個人背 景變項	教師彰權益 能的情形	彰權情形（包括法職 權、專家權、參照權） 益能情形（包括心理 能力、行動能力、政 治能力）
--------------------------------	-----------------	---------------	---

### 第三節 教師參與決定與彰權益能之關係

影響教師彰權益能的因素相當複雜，若從教師參與行政決定的變項來分析，教師參與決定的實際情形和學校組織結構、校長領導型態、學校組織文化、學校管理型態皆有相當關聯。而教師參與行政決定的結果，則影響學校氣氛、教師工作士氣、教師工作滿意程度、學校效能，間接或直接影響彰權益能的發展，以下擬就有關的文獻、實證研究說明教師參與行政決定與彰權益能的關係。

黃乃燊（1995）：以台灣省國民中學教師為對象，研究國中行政問題與行政能力之相關，研究發現學校目標由學校教職員參與來設定，常能提高參與者的工作滿意度。其中又以 Rennis Likert（1961）提出四個管理系統（Management system）中的參與的決定（Participative decision-making）常能引發較高的工作動機、流暢的溝通、與增加參與者的責任感。

郭文景（1985）以國民中學教師為對象，研究參與決定與工作滿意程度之關係，研究結果發現，國中教師在各層面及整體工作滿足程度，均以適度參與最高。教師的背景因素與參與決定類型對工作滿意程度並無交互影響。

本研究綜合上述學者之觀點，參考我國現行國民中學組織模式、校務運作之現況，就課程發展、訓導工作、教評會、校舍修建、輔導工作、學校排課等

六項事務區分為四種參與方式，並且以此作為編製問卷之依據，茲將其與教師彰權益能的關係分析如下：

- 一、「校長決定方式」：指校長單獨做決定，其決定過程無其他行政主管或教師參與意見。因係校長一人做決定未有其他教師參與，致完全未能彰顯教師彰權益能。
- 二、「行政主管決定方式」：指各單位主管單獨做決定，或由主管會報決定，其決定過程僅少數兼職行政教師參與，因此其彰權益能只限於少數參與教師。
- 三、「教師參與討論決定方式」：指該項校務決定之過程中，教師不僅參與討論，意見之表達，並且是由教師參與表決之後所做的決定。由於係較多數教師參與表決，因此教師彰權益能高於前面兩種方式。
- 四、「教師自行決定方式」：指教師就教學專業逕行做決定，或由學校行政上之授權決定，由教師個人自行做決定者。此種模式完全開放教師自主決定，因此能完全彰顯教師彰權益能。

綜合以上有關教師參與決定與彰權益能的相關研究加以分析，做決定既是學校行政的主要功能，為了使學校之校務決定更具有合理性以提昇教師之權能感，教師參與應是一個重要的影響因素；亦即**教師擁有較多參與校務決定的機會越能促發彰權益能**，且從教師參與決定的過程中，激勵組織成員的工作承諾與組織適應力之發揮、促進組織成員的工作滿意與提昇組織健康、進而整體提高組織產能，此正是行政決定的最終目標，也是本研究擬了解桃竹苗地區國民中學教師參與決定、彰權益能之現況、兩者之間的關係所探討的內涵。

