

國立台東大學教育系所

碩士論文

國小組織氣氛、教師自我效能感與  
專業評鑑意願之相關研究



研究生：鄭文實 撰

指導教授：陳志賢 先生

連廷嘉 先生

中華民國九十六年六月

國立台東大學  
學位論文考試委員審定書

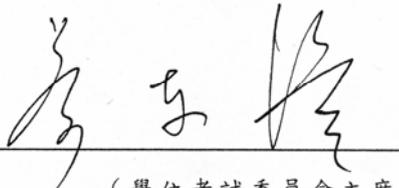
系所別：教育學系(所)教育行政碩士專班

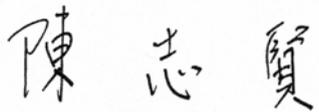
本班 鄭文實 君

所提之論文 國小組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願之相關研究

業經本委員會通過合於  碩士學位論文 條件  
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

  
(學位考試委員會主席)



  
(指導教授)

論文學位考試日期：96年6月26日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

## 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立台東大學 教育研究所系(所)  
教育行政組 九十五學年度第 二學期取得 碩士學位之論文。  
 論文名稱：國小組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願  
之相關研究。

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：\_\_\_\_\_，請將全文資料延後半年再公開。

### 公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			<input checked="" type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：陳志賢 連廷嘉 (親筆簽名)

研究生簽名：鄭文貴 (親筆正楷)

學 號：179305 (務必填寫)

日 期：中華民國 96 年 7 月 \_\_\_\_\_ 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.ntu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
  2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」
- 授權書版本: 2005/06/09

## 誌謝辭

~感謝您們，

再多的言語也無法表達出心中的萬分之一~

三年來，屏東到台東的台鐵火車，不但是西部通往東部的幹線，更是引領我到台東大學教育研究所多位教授學術殿堂的通道，這一千多個日子，因為教授們的指導、同窗的扶持、同事的包容及家人的支持，個人得以在求學及工作中求得平衡，心中的感謝難以筆墨形容。

首先感謝指導教授陳志賢老師及連廷嘉老師，讓嚴謹治學的您指導愚生論文，既要學術堅持又要耐心指導，真是難為老師您了。但老師學術精深、思維細膩清晰，常能在我論文寫作上最茫然無助時，適時給了我鼓勵與方向，讓我滿心感激無法言表。同時感謝論文審查教授—台東大學教育系主任蔡東鐘教授，提出許多詳細又寶貴的指導與建議，使論文得以更周詳呈現。謝謝素玉的全力相挺，美英的幫助，同時感謝全國各縣市受試之國小教師們協助填答問卷，讓論文因這些寶貴的資料而有價值。

感謝班導師鄭教授耀男，及台東大學教育研究所的各位教授們，在課程上的用心，讓學生受益匪淺。感謝蓮英班代辛苦地為我們服務、道勳的文件傳達、明政的電腦協助、玉奐的專車接送及凱齡的學習相伴，還有教育行政碩士班的其他同學，大家一起切磋學業，相互勉勵。更忘不了一起從屏東來，為了完成更高學歷，常常晨昏顛倒，趕火車、國光號的摯友—緯山及泓銘，有你們的相伴讓我不會有孤獨無依的感覺，謝謝你們，沒有你們我無法順利的完成學業。

最後，感謝親愛的爸媽對我栽培與養育之恩，大妹文靜、小妹貴露、弟弟崑甫及弟媳佳敏，你們給我無限的精神支持與鼓勵，一直是我能順利完成學業的最大支柱，願與你們分享這份成長與喜悅。

謹以此論文獻給所有愛我、陪我度過這段歲月的人。

鄭文實 于屏東 96.07

# 國小組織氣氛、教師自我效能感與 專業評鑑意願之相關研究

作者：鄭文實

國立台東大學教育研究所

## 摘 要

本研究旨在探討國小組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願之間的關係。主要目的有四：(一) 調查國小組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願之現況。(二) 比較不同背景變項之下國小組織氣氛、教師自我效能感及教師專業評鑑意願之差異情形。(三) 分析學校組織氣氛、教師自我效能感、教師專業評鑑意願之間的關係。(四) 根據學校組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願之現況調查，以及文獻探討的結果，提出有助於實施教師專業評鑑之具體建議，作為學校、教育行政單位及未來進一步研究之參考。

本研究係採用問卷調查法，依全國各縣市教師人數比例抽取一定的教師人數為研究對象，採分層叢集抽樣方式，共取得有效樣本為 406 人，使用研究者自編之「國小組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願問卷」為調查工具。依據所得資料，主要運用描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關及逐步多元回歸分析法等統計方法驗證假設。

本研究的結果如下：

- 一、國小教師對於參與教師專業評鑑的意願有待提升。
- 二、國小教師認為學校組織氣氛良好。
- 三、國小教師知覺之自我效能良好。
- 四、國小教師對於參與教師專業評鑑的意願，會因職務、學校規模及評鑑經驗等背景變項之不同而有所差異；不會因教師之性別、年齡、學歷、教學年資及學校地區之不同而有所差異。
- 五、國小教師對於學校組織氣氛的知覺程度，會因教師的性別、

職務及學校的規模、地區、評鑑經驗等背景變項之不同而有所差異；不會因教師之年齡、學歷、教學年資及職務之不同而有所差異。

- 六、國小教師對於自我效能感的知覺程度，不會因性別、年齡、學歷、教學年資、職務及學校的規模、地區、評鑑經驗等不同的背景變項而有所差異。
- 七、國小教師的專業評鑑意願與學校組織氣氛呈顯著正相關；亦即學校組織氣氛愈良好，教師的專業評鑑意願愈高。
- 八、國小教師的專業評鑑意願與教師自我效能感呈顯著正相關；亦即教師自我效能感愈高，教師的專業評鑑意願也愈高。
- 九、國小組組織氣氛與教師自我效能感對教師的專業評鑑意願具有預測力。

**關鍵詞：**學校組織氣氛、教師自我效能感、教師專業評鑑、專業評鑑意願



# **A study of the Correlation among Elementary School Organizational Climate, Teacher's Self-efficacy and Teacher's Willingness on Evaluation of Teaching Profession**

**Wen-Shih Cheng**

## **Abstract**

This study aims to investigating the relationship among elementary school organizational climate, teacher's self-efficacy and teacher's willingness on evaluation of teaching profession. There are five main objectives: (1)to investigate the current condition of elementary school organizational climate, teacher's self-efficacy and teacher's willingness on evaluation of teaching profession. (2)to make careful inquiry about the variation of elementary school organizational climate, teacher's self-efficacy and teacher's willingness on evaluation of teaching profession with different background variables. (3)to analyze the relationship among elementary school organizational climate, teacher's self-efficacy and teacher's willingness on evaluation of teaching profession. (4)Based on the results of the study, suggestions for educational authorities, schools and future research are proposed.

This study used the questionnaire-survey approach to collect information in which 406 valid questionnaires were return. The participants, selected by stratified proportional cluster sampling, consisted of elementary school teachers in Taiwan area. The research tool is "The questionnaire-survey of Elementary School Organizational Climate, Teacher's Self-efficacy and Teachers' Willingness on Evaluation of Teaching Profession" produced by myself. The obtained data was analyzed by descriptive statistics, T-test, One-Way ANOVA, Pearson product moment correlation and Multiple regression analysis.

The results of the study included:

1. The elementary school teacher's willingness of participating evaluation of teaching profession needed promoting.
2. The elementary school teachers had positive perception of school organizational climate.

3. The elementary school teachers had positive perception of self-efficacy.
4. There were differences in elementary school teachers' willingness on evaluation of teaching profession with some background variables including teacher's job, size of school and evaluation experience. However, there were no differences in elementary school teachers' willingness on evaluation of teaching profession with teacher's gender, age, degree, teaching age and area of school.
5. There were differences in the degree of awareness of elementary school teachers on school organizational climate with some background variables including gender and job of teacher, size and area of school and evaluation experience. However, there were no differences in the degree of awareness of elementary school teachers on school organizational climate with age, degree, teaching age and teacher's job.
6. There were no differences in the degree of awareness of elementary teachers on self-efficacy with different background variables.
7. There was a significant positive correlation between teachers' willingness on evaluation of teaching profession and elementary school organizational climate. The better the elementary school organizational climate, the higher the teachers' willingness on evaluation of teaching profession will be.
8. There was a significant positive correlation between teachers' willingness on evaluation of teaching profession and teacher's self-efficacy. The better the teacher's self-efficacy, the higher the teachers' willingness on evaluation of teaching profession will be.
9. Elementary school organizational climate and teacher's self-efficacy could be used to predict teacher evaluation willingness.

**Keywords: school organizational climate, teacher's self-efficacy, evaluation of teaching profession, teacher's willingness on evaluation of teaching profession**

# 目 錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	4
第三節 待答問題	4
第四節 名詞釋義	5
第二章 文獻探討	7
第一節 教師評鑑之意義及實施方法	7
第二節 教師評鑑之現況及相關研究	13
第三節 學校組織氣氛之理論及相關研究	22
第四節 教師自我效能感之理論及相關研究	27
第三章 研究設計與實施	37
第一節 研究架構	37
第二節 研究假設	38
第三節 研究對象	40
第四節 研究工具	41
第五節 實施程序	57
第六節 資料處理與分析	59
第四章 研究結果與討論	61
第一節 樣本特質描述分析	61
第二節 國小教師專業評鑑意願、學校組織氣氛與教師自我效能感之現況	64

第三節	不同背景變項之國小教師在專業評鑑意願的差異情形-----	71
第四節	不同背景變項之國小教師在學校組織氣氛的差異情形-----	83
第五節	不同背景變項之國小教師知覺自我效能感的差異情形-----	97
第六節	國小教師在專業評鑑意願、學校組織氣氛與自我效能感之相關分析 -----	109
第七節	學校組織氣氛與教師自我效能感對教師專業評鑑意願的預測 -----	114
 <b>第五章 結論與建議</b> -----		<b>121</b>
第一節	主要發現-----	121
第二節	第二節 結論-----	129
第三節	第三節 建議-----	133
 <b>參考文獻</b> -----		<b>138</b>
中文部分-----		138
英文部分-----		145
 附錄-----		<b>149</b>
附錄一	專家效度問卷-----	149
附錄二	國小教師專業評鑑意願調查問卷（預試）-----	158
附錄三	國小學校組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願調查問卷（正式問 卷）-----	161
附錄四	研究工具同意書（一）-----	167
附錄五	研究工具同意書（二）-----	168

# 表 次

表 2-1-1	教師評鑑模式之比較表-----	12
表 2-2-1	教師評鑑的相關實證研究摘要表-----	17
表 2-3-1	影響學校組織氣氛知覺因素分析表-----	25
表 2-4-1	國內學者教師自我效能感概念分析摘要表-----	27
表 2-4-2	教師自我效能的內容層面-----	30
表 2-4-3	國內外自我效能感評量工具-----	31
表 3-3-1	預試問卷學校統計表-----	40
表 3-3-2	母群教師人數及正式取樣之教師人數分配表-----	40
表 3-4-1	教師專業評鑑意願量表之專家效度統計表-----	43
表 3-4-2	教師專業評鑑意願量表之項目分析表-----	46
表 3-4-3	教師專業評鑑意願量表之因素分析表-----	48
表 3-4-5	教師專業評鑑意願量表四個層面之平均數與標準差-----	49
表 3-4-6	教師專業評鑑意願量表四個層面之積差相關之結果-----	49
表 3-4-7	教師專業評鑑意願各分量表內部一致性 $\alpha$ 係數之結果-----	50
表 3-4-8	教師專業評鑑意願各分量表內部一致性 $\alpha$ 係數之結果-----	50
表 3-4-9	教師專業評鑑意願各分量表內部一致性 $\alpha$ 係數之結果-----	50
表 3-4-10	教師專業評鑑意願量表預試與正式問卷題號對照表-----	52
表 4-1-1	全國國小各縣市教師樣本次數分配表-----	62
表 4-1-2	全國國小教師樣本特質描述分析摘要表-----	63
表 4-2-1	國小教師之教師專業評鑑意願現況分析摘要表-----	64
表 4-2-2	國小教師知覺學校組織氣氛現況分析摘要表-----	65
表 4-2-3	國小教師知覺學校組織氣氛各層面現況分析摘要表-----	67
表 4-2-4	國小教師知覺教師自我效能感現況分析摘要表-----	68
表 4-2-5	國小教師知覺教師自我效能感各層面現況分析摘要表-----	68
表 4-3-1	不同性別的國小教師對教師專業評鑑意願之 t 考驗摘要表-----	71
表 4-3-2	不同年齡的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析-----	72
表 4-3-3	不同學歷的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析-----	73
表 4-3-4	不同教學年資的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析--	74

表 4-3-5	不同職務的國小教師對教師專業評鑑意願之 t 考驗摘要表-----	75
表 4-3-6	不同學校規模的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析--	76
表 4-3-7	不同學校地區的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析--	77
表 4-3-8	不同評鑑經驗的國小教師對教師專業評鑑意願之 t 考驗摘要表 -----	78
表 4-3-9	國小教師不同的背景變項對教師專業評鑑意願之差異摘要表--	79
表 4-4-1	不同性別的國小教師知覺學校組織氣氛之 t 考驗摘要表-----	83
表 4-4-2	不同年齡的國小教師知覺學校組織氣氛之 t 考驗摘要表-----	84
表 4-4-3	不同學歷的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析-----	85
表 4-4-4	不同教學年資的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析-----	86
表 4-4-5	不同職務的國小教師知覺學校組織氣氛之 t 考驗摘要表-----	88
表 4-4-6	不同學校規模的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析-----	89
表 4-4-7	不同學校地區的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析-----	91
表 4-4-8	不同評鑑經驗的國小教師知覺學校組織氣氛之 t 考驗摘要表---	92
表 4-4-9	國小教師不同的背景變項知覺學校組織氣氛之差異摘要表-----	93
表 4-5-1	不同性別的國小教師知覺自我效能感之 t 考驗摘要表-----	97
表 4-5-2	不同年齡的國小教師知覺自我效能感之 t 考驗摘要表-----	98
表 4-5-3	不同學歷的國小教師知覺自我效能感之變異數分析-----	99
表 4-5-4	不同教學年資的國小教師知覺自我效能感之變異數分析-----	100
表 4-5-5	不同職務的國小教師知覺自我效能感之 t 考驗摘要表-----	101
表 4-5-6	不同學校規模的國小教師知覺自我效能感之變異數分析-----	102
表 4-5-7	不同學校地區的國小教師知覺自我效能感之變異數分析-----	103
表 4-5-8	不同評鑑經驗的國小教師知覺自我效能感之 t 考驗摘要表-----	103
表 4-5-9	國小教師不同的背景變項知覺自我效能感之差異摘要表-----	104
表 4-6-1	國小教師專業評鑑意願與學校組織氣氛之積差相關摘要表----	109
表 4-6-2	國小教師專業評鑑意願與教師自我效能感之積差相關摘要表	110
表 4-6-3	國小學校組織氣氛與教師自我效能感之積差相關摘要表-----	111
表 4-7-1	國小整體學校組織氣氛、整體教師自我效能感對整體教師專業評鑑意願 之多元逐步迴歸分析摘要表-----	114
表 4-7-2	國小學校組織氣氛各分層面、教師自我效能感分層面對整體教師專業評	

	鑑意願之多元逐步迴歸分析摘要表-----	115
表 4-7-3	國小整體學校組織氣氛、整體教師自我效能感對教師專業評鑑意願的 「課程設計與教學」分層面之多元逐步迴歸分析摘要表 -----	115
表 4-7-4	國小整體學校組織氣氛、整體教師自我效能感對教師專業評鑑意願的 「班級經營與輔導」分層面之多元逐步迴歸分析摘要表 -----	116
表 4-7-5	國小整體學校組織氣氛、整體教師自我效能感對教師專業評鑑意願的 「研究發展與進修」分層面之多元逐步迴歸分析摘要表 -----	117
表 4-7-6	國小整體學校組織氣氛、整體教師自我效能感對教師專業評鑑意願的 「敬業精神與態度」分層面之多元逐步迴歸分析摘要表 -----	117
表 4-7-7	國小學校組織氣氛、教師自我效能感對教師專業評鑑意願之整體及各分 層面之多元逐步迴歸分析摘要表-----	118

# 圖 次

圖 3-1-1 研究結構圖-----37



# 第一章 緒論

本研究旨在測量國民小學教師的知覺，以了解國小教師對實施教師評鑑的意願與國小學校組織氣氛、教師自我效能感的現況，探討國民小學學校組織氣氛、教師自我效能感和教師評鑑意願之關係，並分析各背景變項下，學校組織氣氛、教師自我效能感對學校實施教師評鑑教師所持有意願的預測力。根據研究結果與結論，冀盼對教育行政機關學校行政單位及未來研究提出改進建議。本章內容，首先敘述研究動機，其次是研究目的，根據研究動機與目的再提出待答問題，最後對重要名詞予以解釋界定。

## 第一節 研究動機

二十一世紀是資訊爆炸、社會多元、國際關係密切的時代，世界各國為了提升國家競爭力所需之人力資源，無不積極地在教育上投下鉅資，培養具備有新的特質和能力，能應付新世紀所可能帶來的衝擊和挑戰的新一代國民。然而要培育一位身心潛能充分發展的學生，有賴能強化學生主動、探索、建構與發現學習教學的教師，所以在教學過程中教師的角色極其重要，他不但維繫著教育品質的好壞，更是關係著教育改革的成敗。以下就教師評鑑推動之必要性及其影響因素來說明本研究之動機。

歷經九年一貫課程在全國的實施後，相信大部分的教師對新課程的內涵也多所了解，而教學理念與教學方式也已有諸多改變。然而成效如何，教師是否落實九年一貫課程改革的目的，有待評鑑來證明。我國教育部在「2001年教育政策之檢討與改進會議報告書」中，「將建立教師評鑑模式，提升中等以下學校師資」、「改進中小學教師現行考績制度，提升教師專業表現」，列為討論題綱（教育部，2002）。

美國在1980年代初期，經研究顯示中小學學生在學業成就測驗上的分數逐漸低落，因而引發大眾對學校教育的質疑，紛紛提出提高教師素養，以挽救學校教育品質的訴求，所以歐美先進國家比起我國更早將教師評鑑工作視為教育改革的重點項目之一。而為了招收儲備有能力的教師候選人，選拔優良的現職教師以給予晉級加薪的鼓勵，教師評鑑成為普遍採用的策略（郭玉霞，1994）。

教師是處於教育的第一現場，提升其專業素質與評鑑其專業效能，是教育改革的重點之一，更是教師不可推托的責任與義務。其實有些研究已顯示，大部分的在職教師均贊成教師評鑑的實施（張德銳，1992；陳聖謨，1997；歐陽教、張

德銳，1992）。傅木龍（1998）的研究也認為，我國中小學教師成績考核亟需檢討修正，建立我國的教師評鑑制度時機已趨成熟。而林榮彩（2002）以高雄市各公立國民小學為研究對象，研究發現多數的國小教育人員不贊成高雄市推行教師專業評鑑，但對其評鑑結果作為提升教師專業及教學品質是持相當肯定的看法。

目前教育部正修正「教師法」，將教師評鑑列入修正條文中，並成立專案小組研擬教師評鑑相關辦法草案（顏國樑，2006）。教師專業評鑑已是世界潮流，也是時勢所趨，透過評鑑過程的專業指標，可以使教師認知自己的專業有何問題，逐步改善提升，讓學校成為學習型組織，保障學生的受教品質，因此有其實施的必要性。為符應這股趨勢，從九十五學年起，教育部將在國中小試辦教師專業發展評鑑計畫，採自願原則，鼓勵學校試辦，作為未來教師評鑑辦法通過後，正式實施教師評鑑的準備（教育部，2006a）。

教師專業化與教育素質的提升是目前社會上的共同共識，唯有教師能夠專業化，才能確保教師的尊嚴與社會地位，而教師素質的提升更是教育改革能否成功的關鍵。可見，教師評鑑有其必要性與立即性，但在實施上確有一定的困難度，如何善加利用此一利器，減少其在理想面與現實面上的差距，是當前教育界所必須努力的課題，也是本研究想要了解教師評鑑現況的動機所在。

教師評鑑制度的實施能否成功，除了評鑑制度本身是否健全外，最主要的關鍵仍在於教師的態度。而國內許多有關教師評鑑之相關研究，集中在評鑑模式之研究（歐陽教、張德銳，1993）；指標的建置（王淑怡，2002；王芳鈞，2003；徐美惠，1996）；規準的建構（陳白玲，2003；歐陽教、張德銳，1993；傅木龍，1998）；與教學效能、專業發展的相關性（李俊湖，1992；孫國華，1997；馮莉雅，2001）或整體教師評鑑的現況、態度調查（林榮彩，2002；陳聖謨，1997；陳怡君，2003；葉麗錦，2003），以上的研究，都只是圍繞在制度面的健全與否，鮮少有研究深入探討影響教師評鑑態度的相關因素。

對於影響教師評鑑態度的相關因素可能有許多，但國內的相關研究，目前看到陳美娟（2004）提出教師認同教師評鑑會提升教師自我效能的看法。而由國內外文獻也得知，教師效能感是教師教學成功與否的關鍵，更會影響教師面對教育改革時的接受度。有關教師效能感的研究，從蘭德公司於七 0 年代發表兩篇教育評鑑報告時，參採 Rotter 的控制信念理論，測量教師對自己教學行為的控制信念開始。發現教師的效能知覺不僅對學生的學習表現有重要的影響，同時對於方案達成率、教師改變的幅度以及方案結束後持續運用新方法等方面，都是相當有用的預測指標（許育齡，2006）。而 Wheatley（2002）的研究也指出，教師效能感對教師的成長及教育改革有潛在性的助益，可見教師自我效能感之研究的重要性。有其他研究的結果也得到，在教師評鑑的總體意見方面，可能受到所在地區環境、文化或時間等因素之影響，而產生不同的看法（陳怡君，2003）。

所以，根據以上專家學者的研究可知，教師對教師評鑑的態度，不僅是可能受到教師本身的自我效能感所左右，更可能來自於週遭環境如學校組織氣氛的影

響，為了要確實探知推行教師評鑑制度時可能遇到的問題，對於教師自我效能感及學校組織氣氛等可能影響的因素，不得不去重視與探究。以上關於評鑑的方式、模式、指標及規隼等的建制，是屬於有形的探討較易完整得到答案，但無形的情境及內心因素不易得知，但卻影響較深遠的。

教師評鑑制度的實施能否成功，除了教育行政機關應該提供必要的資源外，最主要的關鍵仍是在於教師。假如能夠喚醒教師的主體性，使教師勇於面對教師評鑑的議題，對於平時的工作問題能主動覺知、省察、省思及行動，如此教師評鑑工作才能免於形式化（吳清山、張素偵，2002；陳美玉，2002；陳美如，2002；陳怡君，2003；陳白玲，2003；葉麗錦，2003；Howard & McColskey, 2001）。可知，教師對於評鑑實施的態度，在評鑑制度的推動上是佔了關鍵性的地位。

影響教師對評鑑態度的看法，可能有來自教師本身個人的或週遭環境的因素。教師信念的改變是教師改變的重要先備條件，如果沒有考慮到教師的信念那麼革新也通常不會成功。Nias 於 1995 年也認為如果沒有教師有意願的投入那麼改革可能就會失敗。又因為教學是教師行為的核心，是一種相當複雜的觀念和行動。由於教學是個複雜、依情境、事件而調整的歷程，教師在教學過程中必須經歷許多決定，而這些抉擇背後的核心因素便是教師的思考與信念，這些思考與信念也是教師創造及維持學習環境的能力（鄭英耀、黃正鵠，1996）。教師效能感是教師內在的認知動機結構，其影響教師對相關專業行動的目標設定、期望水準以及控制傾向，更影響其投入改變的意願和面對困難時的堅持度。教師效能感一方面可作為預測教師專業行為的投入狀態之外，亦可作為教師投入教育改革行動程度的指標。

教師評鑑制度想要獲得教師的認同與接納，並不是一味迎合教師的價值觀，因為教師文化有其封閉與保守的一面，需透過教師文化的檢視與轉化、營造優質的評鑑氣氛等，建立有助於教師評鑑的文化，才能使教師評鑑的專業發展目的得以實現（顏國樑，2006）。有研究也指出學校的氣氛是影響學校效能的重要因素，也是預測教師教學成效的重要指標（Dellar & Giddings, 1991）。所以，瞭解影響教師評鑑意願的因素有助於評鑑制度的推動與落實。

教師評鑑是勢在必行的事，而評鑑的主體是教師，其是否能真正落實於學校組織中，教師的配合度是很重要的，如何營造適合的學校組織氣氛，提昇教師自我效能感，是攸關教師評鑑能否順利進行的首要考量的因素。張德銳（1992）研究發現組織氣氛可以有效預測整體組織效能、教師一般工作滿意、教師自主權的滿意以及教師友誼的滿意。由此可見，學校組織氣氛對於學校教育工作的推展，如教師評鑑的重要性。

綜合上述，研究者認為了解教師自我效能感及學校組織氣氛與教師評鑑意願之間的關係，對於往後教師評鑑的實施應有助益。目前的研究尚缺少探討教師自我效能感及學校組織氣氛與教師評鑑意願三者關係的相關研究，以及這方面的相關實證研究，故本研究將嘗試以國民小學教師為對象，進行有關教師評鑑意願方

面的相關研究，並透過有關的文獻探討與問卷調查，以瞭解國民小學教師個人背景、自我效能感及學校的組織氣氛與教師專業評鑑意願之間的相關程度。

## 第二節 研究目的

本研究基於上述研究動機，及研究有關文獻與資料，編擬適合評估教師專業評鑑意願之評量工具，藉以了解我國國民小學教師專業評鑑意願之情形及影響教師專業評鑑意願之相關因素，以作為相關單位實施教師專業評鑑工作時之參考。本研究之具體目的如下：

- 一、調查國小學校組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願之現況。
- 二、比較不同背景國小組織氣氛、教師自我效能感及教師專業評鑑意願之差異情形。
- 三、分析國小組織氣氛、教師自我效能感、教師專業評鑑意願之間的關係。
- 四、根據學校組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願之現況調查，以及文獻探討的結果，提出有助於實施教師專業評鑑之具體建議，作為學校、教育行政單位及未來進一步研究之參考。

## 第三節 待答問題

根據上述之研究動機與目的，本研究探討國內外有關文獻，以了解學校組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑之理論與相關研究，並擬定研究架構、研究方法與研究工具，對以下的問題作實證性的探討。

- 一、探討國小教師對於教師專業評鑑意願之現況為何？
- 二、探討國小學校組織氣氛之現況為何？
- 三、探討國小教師其自我效能感之現況為何？
- 四、比較不同背景之國小教師專業評鑑意願是否有差異？
- 五、比較不同背景之國小學校組織氣氛是否有差異？
- 六、比較不同背景之國小教師自我效能感是否有差異？
- 七、分析國小教師專業評鑑意願、學校組織氣氛之間是否有相關？
- 八、分析國小教師教師專業評鑑意願、自我效能感之間是否有相關？
- 九、分析國小學校組織氣氛、教師自我效能感之間是否有相關？
- 十、分析學校組織氣氛與教師自我效能感對於教師專業評鑑意願的預測力如何？

## 第四節 名詞釋義

### 一、國民小學教師

本研究所指之國民小學教師，僅限於九十五學年度任職於臺灣地區公立國民小學之編制內之合格教師。

### 二、學校組織氣氛

學校組織氣氛乃是在學校環境中，學校成員彼此交互作用，日積月累所遺留下來的一種持久性和獨特性的特質，能夠影響組織成員的態度、行為及組織的運作，甚至影響到組織的領導與管理。其性質可由成員所知覺，且能加以描述與測量，包括成員對領導行為的知覺、學校行政環境、成員知覺組織內部互動的歷程、成員對組織的態度、成員知覺組織變革創新的程度及組織對成員的培育（洪秋玲，2002）。

本研究中學校組織氣氛之測量，係採用洪秋玲（2002）所編之「國民小學學校組織氣氛量表」測得之分數高低來代表。分數愈高，表示該校的組織氣氛愈良好，而分數愈低，表示該校的組織氣氛愈不良。

### 三、教師自我效能感

教師自我效能感係指教師在從事教學工作時，對於本身的教學能力與技巧以及在外界環境限制下能夠影響學生學習程度的知覺信念。

本研究中教師自我效能感的測量，係以柯安南（2004）所編之「國民小學教師自我效能感量表」所得分數高低來代表。得分越高代表教師自我效能感越高；反之，則教師自我效能感越低。

本研究之教師自我效能感，包含「個人教學效能」、「一般教學效能」與「工作脈絡效能」等三個層面，分別說明如下：

#### （一）個人教學效能感

指教師對自己專業能力的評估，即對教師本身教學能力所能影響學生程度的信念。

#### （二）一般教學效能感

指教師對教育效能的一般性看法，即對教師在外在環境（家庭背景、家長負面影響、社會環境.....）的限制下所能影響學生程度的信念。

### (三) 工作脈絡效能感

教師對自己工作環境脈絡及獲取支援協助掌握程度的信念。

## 四、教師專業評鑑意願

教師專業評鑑是指，教師為求專業表現及教育品質提升，根據評鑑標準對教師專業表現有系統，公正客觀的蒐集資訊，並對其作價值判斷和決定，依評鑑結果協助教師改進教學與專業發展為目標，提升其服務品質的歷程。

本研究所指之教師評鑑意願，係指研究者依據教育部規劃之參考評鑑規準，其中包含「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」四個層面，所自編之「教師專業評鑑意願量表」問卷，受試者在問卷中所知覺層面平均數之高低作為教師參與教師專業評鑑意願之判斷，得分愈高者表示其對參與教師專業評鑑的意願愈高，反之則愈低。



## 第二章 文獻探討

教師評鑑是建構教師專業成長及健全教學服務績效的重要因素；教師是專業工作，從事一項專業的人員，自應接受合理的評鑑。長久以來中小學教師的成績考核，著重形式外在的總結性考核，無法真正評鑑出教師教學績效，是以在倡議教師分級制度之前，應重視中小學教師評鑑制度的建立。在英、美、日、澳各國都極重視教師分級制度的實施，以提昇教學績效及教師專業的成長。所以研訂中小學教師分級制度，打破中小學教師長期以來以學歷敘薪分級及外在形式的成績考核辦法，是值得鼓勵的作法。而影響教師評鑑的因素相當多，本研究只針對學校組織氣氛、教師自我效能感的影響層面作深入的探討。以下即是學校組織氣氛、教師自我效能感與教師評鑑之相關文獻，經資料蒐集、整理與分析後，第一節教師評鑑之意義及實施方法，第二節教師評鑑之現況及相關研究，第三節討論學校組織氣氛，第四節討論教師自我效能感，共分四節進行探討。

### 第一節 教師評鑑之意義及實施方法

從教育的功能與目標來看，現代國家的教育體系應負有下列三個最主要的教育任務：1.滿足人民身心發展的基本需要；2.滿足國家發展的人才需求；3.促進社會平等。行政院教育改革審議委員會（以下簡稱教改會）提出《教育改革總諮議報告書》以來，教改工作陸續啟動，雖獲得一定成果，但部分措施亦已引發了些許爭議。「2001年教育改革之檢討與改進會議」，其中一項討論結果就是「提升中等以下學校師資水準」，由此可見，國小教師的專業素養必須受到考驗是未來必然的趨向，然而師資除了培育養成階段之外，在職專業表現與成長更為重要，如何以客觀而公正的評鑑方式來考核教師的優劣，亦成為攸關教育改革是否成功的重要因素。

#### 一、教師評鑑之意義

教育行政上慣用的「評鑑」是一種歷程，針對評鑑的內容進行資料蒐集，依據評鑑者與受評鑑者所共同認定的評鑑規準，作出公平且客觀的價值判斷，提供決策的參考。即是在教育心理與測驗統計上所指的「評量」，表示一種價值判斷的動態過程。

## (一)教師評鑑之定義

中外學者對於評鑑的意義早有相當多的討論（張德銳，1992；陳白玲，2003；黃政傑，1987；黃光雄，1989；謝文全，1989；House,1993；Stufflebeam,1971）。有關教師評鑑的定義，國內外學者也提出許多看法。

英國調解仲裁審議委員會（Advisory Conciliation and Arbitration Service, ACAS,1986）定義教師評鑑是指一種連續的、系統化的歷程，主要目的在協助教師的專業發展與生涯規劃，並為求確保教師的在職訓練活動、內容或發展，能夠真正配合教師與學校的共同需要（引自陳怡君，2003，10 頁）。英國教師與講師協會（Association of Teachers and Lecturers,1993）在一個包含教育部、地方教育當局及所有教師協會代表的工作小組會議中，則認為教師評鑑是一個連續且系統的過程，希望透過此一評鑑的過程，幫助教師的專業發展與生涯規劃；並確保教師的在職訓練及專業發展，能夠符合教師與學校的需求；此一積極的過程旨在提供教師更滿意的工作，更適合的在職訓練及更好的生涯發展計畫進而提升學校的教育品質（陳怡君，2003）。

國內方面，張德銳（1992）認為教師評鑑是對教師表現作價值判斷和決定的歷程。其步驟為根據教師表現的規準，收集一切有關訊息，以了解教師表現的優劣得失及其原因；其目的在協助教師改進教學和在行政上決定教師任用獎懲的依據。高強華（1996）將教師評鑑定義為「教師評鑑就是對教師的表現，尤其是在教室中的表現，加以審慎的評審分析，以衡量其優劣得失及其原因，據以決定如何改進教師表現，或策劃教師專業發展的過程。」陳聖謨（1997）則界定教師評鑑為：依據審慎訂定的規準，對教師教學的表現作判斷與決定的歷程。另外，傅木龍（1998）指出教師評鑑是屬於整體學校經營之一部分，是經由一連續、系統之過程，對受評者之專業表現、未來需要與潛能予以檢討、分析評鑑，而此評鑑過程乃透過評鑑者、受評者及學校行政領導者之共同合作而完成。朱淑雅（1998）更說明教師評鑑為依據審慎訂定的規準，經由評鑑者對受評者相關表現資料的多方蒐集，以評估判斷受評者的表現，並進而根據評鑑結果，以協助教師改進教學或作為行政上決定教師任用、獎懲之依據。

除此之外，許多學者認為教師評鑑是對教師服務表現作價值判斷及促進專業發展的連續歷程，其實施步驟為依據事前預定的教師表現標準，以了解教師的工作表現優劣得失及其原因，依此評鑑結果對教師工作表現作價值判斷，並藉此協助教師改進教學與促進教師專業發展，進而提升教師教學品質與績效，以達成教學目標的歷程，並可作為教師分級、續聘教師、成績考核、表揚優良教師及處理不適任教師的依據（王芳鈞，2003；王雅姿，2003；陳白玲，2003；簡惠閔，2003；葉麗錦，2003；林榮彩，2002；羅清水，1999）。

由上述可知，教師評鑑意指以學校效能的觀點來看，教師自我效能、教師的教學活動、個人的專業能力與師生的外在互動等情形，須事先選定指標，透過有系

統且客觀的方法，藉由資料的蒐集、整理與分析，以評估教師的表現，並作為教師改進教學，促進教師專業成長，提升教師自我效能感。因此教師評鑑係根據評鑑規準，經由連續且有系統的過程，多方蒐集有關教師表現的資料，加以審慎評量分析，並將評鑑結果提供教師改進教學與專業發展之歷程。

## (二)教師評鑑之目的

教育是一種良心的工作，隨著教育改革如火如荼的進行，大家對於確保教育品質與效能相當關注，教育工作者若能本著道德良心，透過自我檢視、診斷、評鑑，以負責盡職的態度履行教育使命，幫助學生獲得良好的學習成效，對於教師教學效率與專業的表現亦會有幫助，如此將能提升自我效能，有助於學校組織的發展與革新。是故教師效能評鑑是國內教育改革，確保師資素質的必要工作，不僅能齊一師資水準，提升教師素質，而且也可以藉此提升教師自我效能與專業地位（簡茂發，1997）。

根據 Kuligowski 的研究發現「教師評鑑的目的不同，會影響評鑑制度在設計上及實行上之不同」。隨著目的的不同，教師評鑑的規準及歷程也隨之而異；目的的選擇錯誤，無論評鑑手段如何有效還是會一無所獲（陳美娟，2004）。為了避免教師評鑑時出現無法精準測出教師表現的情形發生，所以對於教師評鑑目的的制定更須謹慎。

由以上所述可知，教師評鑑的目的不外乎是，增進教師專業成長，建立教師專業地位，提升個人自我效能。國內諸多學者對於教師評鑑目的也多少持有不同的觀點，大致區分為「形成性目的」和「總結性目的」。

總而言之，教師評鑑的目的是檢核與反省教師教學的表現與成效，以達成教師專業的目標，提高教師的自我效能，並作為行政決定的參考依據，可明確地了解教師的表現，相對地也會形成教師的壓力，為了讓教師願意樂於配合，所以建立一套公平的良好評鑑系統是必要的。

## 二、教師評鑑之實施方法

教師評鑑是一種複雜的歷程，為了達成預期目標，可從評鑑實施方法中之評鑑人員的組成及資料的搜集，做審慎規劃與選擇，以求評鑑結果的嚴謹。其實施方法包含下列幾種：

### (一)依評鑑人員組成方式區分

根據評鑑者的角度來分，可將評鑑人員分為：1. 教師自我評鑑；2. 同儕評鑑；3. 行政人員評鑑；4. 評鑑小組（評鑑委員會）評鑑；5. 學生評鑑；6. 校外人士評鑑；7. 非教育人士評鑑等七類（葉麗錦，2003；陳白玲，2003；徐敏榮，2002；余榮仁，2000；傅木龍，1998；張德銳，1992；Wragg, 1988）。

各種不同評鑑者身分的評鑑實施方式，各有其優點與限制，但是仍應以受過訓練的專業評鑑人員，以客觀、公正的態度深入了解教師的教學表現，提供教師寬廣的意見，協助教師培養自我反省、批判的能力，才能在增進教師績效的表現上，發揮評鑑實質的功效。

## (二)依評鑑資料蒐集方式區分

依據教師工作表現的資料來源，可將評鑑資料的蒐集區分為以下方式：1. 教室觀察；2. 教師晤談；3. 學生學習成就；4. 教師教學檔案；5. 教師能力測驗；；6. 問卷調查。教師評鑑的實施方法，是根據評鑑者的身分與評鑑資料蒐集方式來分類。為了達到評鑑真正的功效，必須根據評鑑對象及目的，選取合適、多元的評鑑方式，避免只使用單一來源或工具的評鑑方式。

## (三)依評鑑報告處理方式區分

Wragg(1988)將教師評鑑分為封閉式(closed appraisal)及開放式(open appraisal)兩種，其評鑑報告的處理方式亦不同。

綜合以上所述，教師評鑑的資料來源應多元才能增加評鑑的信效度；依據不同的評鑑目的，採用不同評鑑人員組成方式及適宜的評鑑方法進行評鑑與輔導；謹慎設計客觀的評鑑制度，訂有彈性合理的評鑑規準；並建立評鑑後的追蹤與輔導機制，協助教師解決困難，促進專業成長，提升教師自我效能，如此才能使教師樂意配合評鑑制度的實施。

# 三、教師評鑑之模式

目前國內對於教師評鑑制度仍未有明確的目標，推行之方法仍有可議之處。歐美先進國家中，以英、美兩國之教師評鑑制度較為完善，以下就其實施教師評鑑之主要模式進行探討。

教師評鑑因其目的之不同，而有不同的實施方式、不同的評鑑規準與不同的運用，因此形成不同的評鑑模式。美國學者 Thomas L. McGreal (1983) 指出美國教師評鑑最常採用的模式計有：臨床視導模式 (Clinical Supervision)、目標設定模式 (Goal Setting Model)、共同法則模式 (Common Law Model)、產品模式 (Product Model)、和藝術性或自然的模式 (Artistic or Naturalistic Model)。

國內學者歐陽教等人 (1992) 與張德銳 (1992) 均提出三種模式：臨床視導模式、目標設定模式、共同法則模式。呂木琳及張德銳 (1992) 將 Harris 和 Hill (1982) 的著作「教師發展評鑑手冊」 (Development Teacher Evaluation Kit, DeTEK) 翻譯成「教師發展評鑑系統」，而傅木龍 (1998) 根據其實施程序與目標將其界定為「教師發展模式」。綜合上述各種模式之內涵、特色及參考之可行性後，研究者

將臨床視導模式、目標設定模式、共同法則模式及教師發展模式，四種模式之優缺點予以綜合比較、說明如表 2-1-1。

由表 2-1-1 可知，不同地區採用之各種模式，有的優點在於可以一次同時評鑑多個教師，較為經濟、省時又省力，並可提供行政決策之用途，但是不同模式亦有其限制，如需費時之時間較長，評鑑人員需要具備專業能力與素養，評鑑工作之繁雜造成教師的工作負擔，或太過於權威性、強迫性，教師消極被動，甚至引起反彈等。

綜所述之，四種教師評鑑模式各有其目的、功能、實施方法，亦有其實施困難之所在。因此，學校在實施評鑑時，必須對這些優點及限制詳加考量，並且和學校實施教師評鑑的目的及用途相互配合，必能有效達到教師專業成長、提昇教育品質。



表 2-1-1 教師評鑑模式之比較表

模式	臨床視導模式	目標設定模式	共同法則模式	教師發展模式
目的	形成性	形成性為主	總結性	形成性為主
評鑑人員	上級一部屬行政人員 小組校外人士	上級一部屬小組 校外人士 教師自我評鑑	校長 行政人員 上級長官	校長 視導人員 主任 小組 學生 教師自我評鑑
評鑑者與教師關係	評鑑者與教師具良好的互動關係，彼此合作	教師為決定者，評鑑者為協助角色的合作關係	評鑑者主導整個歷程，教師被動接受考核，是一種權威性、強迫式的關係	評鑑者與教師具良好的互動關係，彼此合作
優點	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 視導（評鑑）人員和教師是共同的目標而努力工作</li> <li>2. 視導（評鑑）人員對教學行為具有更大的影響力</li> <li>3. 教師和視導（評鑑）人員對於視導過程具有更積極正面認同</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 改進教師的教學弱點和增強教師的專業成長</li> <li>2. 培養教師和評鑑者間互信互賴之正向工作關係</li> <li>3. 評鑑焦點專注於個別教師的專業成長需求</li> <li>4. 釐清教師對本身教學表現的期望並設定明確的標準</li> <li>5. 整合教師個人的教學目標及學校組織的目標</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 評鑑者可以一次同時評鑑多個教師，較為經濟、省時又省力</li> <li>2. 評鑑者不必經過過長時期之訓練，即可承擔評鑑工作</li> <li>3. 可對民眾宣示「學校對教學負責」的重視</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 以專家診斷教師教學，具有客觀性</li> <li>2. 以連續不斷的課程改進教師專業發展，具完整性及周延性</li> <li>3. 鼓勵教師完成專業計劃，激勵教師士氣</li> <li>4. 評鑑者和教師在相互信任下，造就學校的和諧氣氛</li> <li>5. 評鑑者和教師在共同負責之中，建立有效之學校</li> </ol>
限制	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 評鑑者須實施長時間的觀察、資料分析、診斷和追蹤輔導</li> <li>2. 評鑑者在同一時間內只能對少數教師進行評鑑</li> <li>3. 評鑑人員需要具深度的評鑑（評鑑）訓練與豐富的視導經驗</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 不能用來評定教師等級</li> <li>2. 可能過於強調可測量目標的達成，而忽略其它重要的目標</li> <li>3. 需要花費較多的時間和資源在評鑑教育資源</li> <li>4. 要求過多書面作業，可能加外負擔</li> <li>5. 可能會迫使某些教師對其表現領域做決定</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 僅能扮演消極防制教師不當行為之「看門狗」</li> <li>2. 教師消極被動，甚至引起反彈</li> <li>3. 過度標準化的評鑑規準，無類法適應各類別教師的個別差異情形</li> <li>4. 大多數評鑑規準為配合行政規定的標準，而非教學表現方面</li> <li>5. 強迫評鑑者無意的或不需要的比較</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 評鑑者需要具備形成性評鑑和專業素養</li> <li>2. 評鑑意願及議題之認知，需和要費時溝通和討論</li> <li>3. 評鑑步驟及工具之使用，需經過專業訓練</li> <li>4. 過多的書面報告，加教師之工作負擔。</li> </ol>

## 第二節 教師評鑑之現況及相關研究

### 一、英國教師評鑑之現況

1991年英國教育規程指引的教師評鑑，在2000年九月英國的教師評鑑制度經過修正，於2001年公佈。因此，英國教師評鑑制度以2001年的教育規程為依據，教師評鑑制度亦涵蓋在其中，2001年的教育規程中對教師評鑑有具體規定，主要規定內容摘述如下：

#### (一)適用對象

依教育規程第二章適用受僱於學校管理委員會(governing body of school)之教師及依教育規程第三章適用受僱於地方教育局(local education authority)之教師。

#### (二)評鑑目的

1. 幫助教師了解自己的教學情形，以改進教學。
2. 協助教師提高教師專業知能，達成個人的教育計畫。
3. 協助教師達成學校的教育計畫，並且促使教師履行其責任及相關義務。

#### (三)評鑑人員

明定評鑑者的指派方式及注意事項。

#### (四)評鑑時間

評鑑的週期為一年一個循環。

#### (五)評鑑程序

依據英國教育科學部(Department of Education and Science)於1991年所公佈的教師評鑑程序：1. 首次會談；2. 教師自評；3. 教室觀察；4. 其他資料的蒐集；5. 評鑑晤談；6. 評鑑報告；7. 檢討會議：提供評鑑目標的修訂，問題的解決及下一次評鑑的準備。

#### (六)評鑑結果的使用：

從評鑑結果，可以提供校長或學校管理委員會，來決定教師的升級、續聘、解聘或給薪之參考。

針對英國的教師評鑑制度的特點，傅木龍(1995)對於我國將來實施教師評鑑主要建議如下：1. 教師評鑑的目標，應配合學校整體及個別教師的需求；2. 不同性

質的學校，得根據其學校的特性及相關規定訂出合適的效標；3.評鑑的實施必須以公開、公正的方式來進行；4.評鑑的結果，與教師的升級、調薪沒有直接的關係。但是校長可以參考評鑑的資料，並配合其他相關資訊，適當的提出對於教師升級、調薪的相關建議。

## 二、美國教師評鑑之實施現況

美國是聯邦制政府組織，在許多法令的制定及實施上，常授權給各州自行決定，所以對於教師評鑑的實施亦是交由各州、各學區自行訂定，並無統一的規定，因此各地方在教師評鑑的目的地、規準、模式、資料的搜集方式、人員...等各方面有很大的不同。以下就以北卡羅納州及麻州為例說明如下。

### (一)北卡羅納州

北卡羅納州的教師績效評鑑系統以臨床視導模式為基礎，兼顧形成性及總結性評鑑，以此結果作為教師證照、薪資與續聘決定的依據，而且是規劃教師在職進修及促進專業發展的參考資料。評鑑的領域項目有，教學時間的管理、學生行為的管理、教學活動的呈現、學生表現的督導、教學的回饋、教學的促進教育環境內的溝通執行非教學的任務。評鑑以校長為主要評鑑者，並與教師取得共識共同合作進行，所以評鑑程序中的事前與事後會議是該州相當重視的歷程；也為取得多方面的資料以教室觀察為主，教師教學檔案及晤談為輔。

### (二)麻州

麻州四、八、十一年級的學生要參加全州性會考，成績不僅要公開且會告知家長，亦是學校協助教師規畫教學自我成長計畫（一學期至少要利用課餘時間進行18小時的專業研習）的依據。評鑑的對象分為正式教師與臨時教師；整個評鑑的活動包含有，計畫會議、教室觀察、教學意見回饋、正式的期中評鑑、後續會議、期末評鑑總評等；程序上有分正式與非正式的教室觀察，時間亦分為期初、期中、期末三階段，兼顧形成性與總結性的功能。評鑑資料的搜集方式除了以上所提之學生會考成績外，還包括教室表現、專業成長計畫、教學檔案及非教學的工作表現等。其評鑑的指標有七項：教室管理、教學效果、教材的熟悉及教學活動的流暢、建立良好的學習環境、學生的評量與檢核、學生學習成就的提升及課餘與同儕、家長的互動情形。評鑑後的十個學校工作日之內，由負責評鑑的行政人員或代理人與教師開會討論，教師針對評鑑的結果可透過教師工會，提出不滿的申訴。校長可提出解聘的建議，經過教育局長檢視後批准，即可進行解聘。

美國各州在教師評鑑的法令及實施上有所異同，且同中有異有些細節呈現不一致的看法，如評鑑資料的搜集都主張採多元方式進行，但各州所強調的項目就大致不同。一般而言，美國在教師評鑑的目的、教師表現的滿意標準、評鑑的頻率、表現不良教師的檢出及矯正、評鑑歷程的實施程序等部分大都會予以敘明及探討（Shinkfield & Stufflebeam, 1995）。

### 三、澳洲教師評鑑之實施現況

澳洲教師評鑑制度是由維多利亞學校教育理事會於 1995 年發展出來的一套正式且各公立學校同步實施的中小學教師評鑑制度-專業認可計畫（The Professional Recognition Program，簡稱 PRP），維多利亞教育廳於 1996 年修訂過。該計畫起初的評鑑目的，是以提昇教師專業為主，逐漸轉為重視學生的學習成果；訂有共同概括性的評鑑規準，且不同職級有不同的標準；評鑑的程序，首先由教師提出教學或工作計畫，再依據計畫隨時蒐集資料作為教學表現的憑證；兼顧有形成性與總結性評鑑功能。

### 四、中國大陸教師評鑑之實施現況

中國大陸稱教師評鑑為教師評價，它是整個教育評價（包括學生、幹部、員工、課程、教學、德育、教育管理及學校辦學等各種評價）中最重要部份。自 20 世紀 80 年代以來為了落實「中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定」和「國務院關於基礎教育改革與發展的決定」，中國許多地方與學校都在進行教師評價，透過教師評價促進教育教學改革的發展和教學質量的提高（引自朱芳謀，2005，42 頁）。

中國教育部在 2002 年底公佈之「中小學考試與評價制度改革的通知」中，對於其教師評價有具體要求。教師評價的目的在於加強教師職業道德建設，提高教師業務水平及教師素質，本身不具激勵功能；是一種總結性的年評鑑方式，現行評鑑內容包含政治思想品德、業務能力（教學設計、實施與反思、與親師生的溝通等）；評鑑措施與方法，以山東省高密市「東關國小」為例，包括有自我、領導、學生、家長及學校等不同的評價方式。

### 五、我國教師評鑑之實施現況

教師評鑑的概念在國內雖是萌芽興起階段，但目前我國國小實施教師評鑑之現況，可以我國現行國民小學教師成績考核辦法及高雄市教師專業評鑑來加以說明、了解。

## (一)教育部

目前，教師成績考核辦法是教育部於 2002 年修正公佈之「公立學校教職員成績考核辦法」，其評鑑指標是依教學、訓導、服務、品德及處理行政之記錄，給予甲等（四條一款）、乙等（四條二款）、丙等（四條三款）。評鑑項目中，「勤惰」、「服務熱忱」、「品德良好」、「訓輔工作得法」及「教學成效卓著」的文字敘述過於籠統不切實際，指標也不夠客觀，所以無法真正落實於實務現場，對於教師的專業成長與效能提升完全無助益。

國內有關的教師評鑑，仍侷限於總結性評量，對於考核規準缺乏明確、具體的衡量標準；考核項目未能涵蓋教師的工作範疇；考核方式不透明、過於主觀，以至於考核紀錄有失公平真實性；考核組織中的校長覆核權過重，教師參與的比例相較於行政人員偏低，而未滿 20 人之小型學校免組委員會易產生主觀評量（王文科，1987；張德銳，1993；傅木龍，1998）。

## (二)高雄市

高雄市於前教育局長曾憲政的號召下，以專業教師教學視導為主，全面推動教師評鑑。高雄市是以市政府教育局 2000 年所發佈之「高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點」為教師評鑑工作的依據，以提高教師教學素質，並協助教師進行專業成長。試行一年後，於 2001 年召開教師專業評鑑檢討會，對教師專業評鑑提出六項缺點（高雄市教育局，2001）：1. 評鑑委員本身的教學能力受到質疑 2. 自評表的要項對於科任、資源班教師及行政人員不適合 3. 由校內老師擔任評鑑小組委員，較難發揮功能 4. 每位評鑑委員標準不一，評鑑結果有失客觀 5. 參與之他校委員壓力大，形式大於實質 6. 校內評鑑結果以文字敘述耗時費力，評鑑人員要負責全校教師的評鑑負擔過重。

目前教師評鑑在國內尚未正式實施，但藉由高雄市或各校的試辦結果，進一步了解其問題所在，建構一套整合教師分級制及教學評鑑、有明確的規準指標、良好的追蹤輔導及配套措施的完善可行的評鑑制度，以人文關懷為出發點，協助教師透過自我診斷、反省自己的教學，才能有效提升教師自我效能，促進教師專業地位的發展。

## 六、教師評鑑之相關研究

相較於美英兩國教師評鑑制度的發展，我國教師評鑑制度的推行仍於萌芽階段，尚有待發展與研究。茲將國內教師評鑑的相關實證研究結果歸納整理如表 2-2-1。

表 2-2-1 教師評鑑的相關實證研究摘要表

研究者	研究題目	研究方法	研究對象	研究結論
張德銳 (1992)	國民小學教師 評鑑之研究	問卷 調查	台灣省 之國民 小學	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 小學教師的教學績效與專業表現應有公平合理的評鑑。理論上，評鑑可以提高師的專業素質，在實際上，多數小學教師亦贊成我國小學推行教師評鑑制度，因此教評鑑制度在我國應有實施的價值。我國教育行政機關和各學校應積極審慎地加以推行。</li> <li>2. 小學教師評鑑應兼做形成性評鑑和總結性評鑑。目的不同則評鑑規準的選擇亦有不同，連帶地評鑑的實施方式亦會有所差異。推行教師評鑑制度時，應兼顧形成性評鑑和總結性評鑑。</li> <li>3. 小學教師評鑑應依教師專業表現的內涵，發展適當的評鑑規準。選擇教師評鑑的規準時，應考慮量多領域，多指標，至少應兼顧到教師在任教科目的專門知識、教學方法與技巧、教室管理、學生訓輔導、個人品德生活等五個領域的表現。</li> <li>4. 小學教師評鑑的實施方式亦要多元化，從各種角度來評量教師的工作表現，才能達到公平與客觀。在評鑑方面，可同時採用教師自我評鑑、行政人員評鑑、以及校內評鑑委員會評鑑。在收集資料方式上，可同時採用教室教學觀察、教師晤談、學生作業批改抽閱、以及文件紀錄審查。在獎勵方式方面，可考慮同時採用嘉獎、獎金、休假、進修、昇遷等方式。在處置方式上，可考慮採用複評、強制進修、留原俸級、以及縮短聘期等方式。</li> </ol>
歐陽教 、張德銳 (1993)	教師評鑑模式 之研究	問卷 調查	台灣省 國民中 小學	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師的教學績效與專業表現應有合理、公平的評鑑。評鑑是專業的構成要素，可以提高專業的素質。教師評鑑可以分析教學績效，了解教師的專業表現，亦可以提供學校教育發展或改進之參考。</li> <li>2. 教師評鑑的目的可以分為形成性目的(協助教師改進教學並促進專業成長)和總結性目的(年度成績和行政處理之依據)。目的不同則評鑑規準的選擇亦不同。</li> <li>3. 教師評鑑應依教師專業表現的內涵，發展或訂定評鑑的規準。</li> <li>4. 教師評鑑的模式包括臨床視導模式、目標設定模式、共同法則模式等。從兼顧形成性評鑑目的之觀點而言，我國的教師評鑑以採目標設定模式較為合理。</li> <li>5. 教師評鑑的實施方式，可以考慮的選擇包括：教師評鑑、教師間同儕評鑑(以任教科目相同為原則)、學校行政人員評鑑(校長、教務主任、學科主任或學年主任負責)、校內評鑑小組評鑑(校長、教師、行政人員組成評鑑委員會)、學者專家組成評鑑小組進行評鑑。</li> <li>6. 問卷調查結果顯示：逾八成以的調查對象同意教師評鑑有其重要的目的，教師評鑑亦訂定恰適之規準，教師評鑑應採取多重的方式，教師評鑑宜訂定合之辦法及制度、教師評鑑之結果，應作充分有效之解釋及運用，教師評鑑制度之推展有助於學校教育之革新。</li> <li>7. 接近八成贊成推行中小學教師評鑑制度之主要理由，包括建立專業形象與提昇專業地位、對不適任教師提供適當的壓力或警惕、對表現卓越之教師可以提供激勵與鼓舞。至於不贊成實施教師評鑑制度之理由，則為考慮師道傳統即師道尊嚴，擔心時機條件未臻成熟、憂慮評鑑成為行政人員宰制教學之工具等。</li> </ol>

(續上頁)

陳聖謨 (1997)	國民小學教師 對教師評鑑制 度之態度研究	問卷 調查	台南市 之國民 小學	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 國小教師認為「教師評鑑」的項目，以教師人品道德及教學精神態度最為重要，其次為班級管理技能與關愛學生的程度。</li><li>2. 國小教師認為教師評鑑的方式以「檢視教師參與專業活動的檔案記錄」、「學生意見調查」及「同事評量」比率較高。但沒有明顯一致性的觀點。</li><li>3. 國小教師對教師評鑑用途的看法以「分派教學工作」、「提高社會大眾對教師素質的信心」、「確認教師教學能力」、「規畫教師進修成長活動」四者較多。</li><li>4. 國小教師對擔任「教師評鑑」人選的看法偏向於「學校考評委員會」及「教師自我評鑑」兩者。其他各類人選獲選比率偏低。</li><li>5. 教師對於實施教師評鑑贊成與否的看法，贊成者與視情形而定者相當，均有三成餘，而不贊成程度仍未成氣候，不少教師仍持審慎保留的看法。而不同性別、年資、職稱、任教年段及學歷背景的教師對教師評鑑贊成與否的意見，並無顯著差異。</li><li>6. 國小教師贊成實施「教師評鑑」的理由主要是認為教師評鑑有助於教師素質的提昇與教學效能的促進。不贊成實施「教師評鑑」的理由主要是認為評鑑不會客觀、公正、或將流於形式。而持「視情形而定」的理由仍是集中於對評鑑制度是否公平、客觀的疑慮。</li><li>7. 綜合對照上述的結論可知，甚多教師最為在意的是評鑑制度是否公平客觀。從評鑑方式與評鑑人選共識性低，及評鑑用途傾向於成長發展非總結性評量更可為佐證。因此基本上大多數教師對評鑑並未抱持排斥的態度，尤其若能建立客觀、公平、公正、公開的系統，應能取得大多數教師的接受。</li></ol>
朱淑雅 (1998)	國民小學教師 評鑑效標之研 究	問卷 調查	我國公 立國民 小學	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 教師評鑑效標架構包含七個領域，共四十六效標項目可供選用。</li><li>2. 本研究建構的評鑑效標均具有相當程度的重要性。</li><li>3. 本研究所建構的教師評鑑效標，有二十七個效標具有相當高的可行性而可供優先選用；其餘十九個效標亦接近可行而可供參考。</li><li>4. 國民小學教育人員對本研究發展之教師評鑑效標，在實際施行上的可行性看法不若重要性樂觀，且彼此之間的意見也較為紛歧。</li><li>5. 國民小學教育人員因其背景不同，而在教師評鑑效標重要性、可行性間看法的差異各有不同且複雜。</li></ol>
張定貴 (1998)	桃園縣國民小 學校長、教師學 生評鑑教師教 學之研究	問卷 調查	桃園縣 之國民 小學	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 評鑑結果方面：桃園縣國民小學校長、教師、學生三者對教師教學表現的評鑑結果，就整體來說有中等以上滿意程度。</li><li>2. 評鑑者相關及差異方面：在評鑑整體教師教學表現部份，校長評鑑結果與教師自評結果達顯著相關，校長評鑑結果與學生評鑑結果、教師自評結果與學生評鑑結果則未達顯著相關。學生評鑑分數顯著高於校長評鑑、教師自評，而校長評鑑分數又顯著高於教師自評。</li><li>3. 預測：教師自評結果能有效預測校長評鑑結果，並可解釋校長在整體評鑑結果 13.16% 的總變異量。</li><li>4. 不同班級大小的男女學生評鑑差異方面：在評鑑教師整體表現部分，不同班級大小的男女學生對評鑑教師教學整體表現沒有顯著差異。</li></ol>

(續上頁)

傅木龍 (1998)	英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啓示	歸納分析及實地訪談	英國教師評鑑制度	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 教師評鑑在中英二國教育專業化的趨勢中扮演著重要的角色。</li><li>2. 教師評鑑具有多元化的目的。</li><li>3. 教師評鑑模式應配合評鑑目的與對象及教育發展而作彈性調整。</li><li>4. 英國教師評鑑制度是逐漸發展且有其特殊背景。</li><li>5. 透過立法程序是教師評鑑工作制度化的重要關鍵。</li><li>6. 觀念的宣導及地方性的實驗研究是教師評鑑制度重要的前導工作。</li><li>7. 周延程序及多元目的是順利推動教師評鑑重要因素。</li><li>8. 充分的時間與資源是教師評鑑持續推動的重要關鍵。</li><li>9. 教師評鑑不是獨立工作而是學校整體經營的一環。</li><li>10. 教師評鑑必須結合教育政策才能發揮相輔相成效果。</li><li>11. 我國中小學教師成績考亟需檢討修正。</li><li>12. 建立我國教師評鑑制度時機已趨成熟。</li></ol>
余榮仁 (2000)	學校本位教師評鑑制度之研究—評鑑者與被評鑑者間之反省性合作行動探究	行動研究、觀察、問卷調查與訪談	一所國民小學	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 行動研究過程難免涉及有關倫理價值問題，且充滿挑戰和不確定因素，但相對的也充滿各種脈絡機會，對行動研究者而言，對於各種脈絡機會之洞察與掌握過程，即是專業試鍊與成長的過程。</li><li>2. 學校本位教師評鑑制度之建構常受限於特定的時空脈絡背景因素，故有必要實施後設評鑑分析，以做為將來改進之參考。</li><li>3. 行動研究者個人時間、毅力、日常工作負擔，和校園文化、校長個人理念與對會議之主持掌控等因素對研究結果有關鍵性影響。</li><li>4. 教師評鑑研究小組透過密集式的議題對話，產生理念之轉化效果，證明透過行動研究進行學校行政對話之價值，與建立學校本位教師研究社群解決學校本身所衍生問題之可能。</li><li>5. 同仁(評鑑者與被評鑑者)彼此間因價值理念之不同，導致共識難以達成，但因同仁彼此間之理念亦多所重疊，所以，以民主參與之團體決策模式建構學校本位教師評鑑制度，有成功落實之希望，但需多方配合才能奏功，包括改變現行排拒創新之保守文化，和提昇教師員額編制以減輕教師負擔和增加教師互動與專業成長之時間與機會，另外尚需開明有擔當之行政主管之全力支持。</li></ol>
林榮彩 (2002)	高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究	問卷調查	高雄市之公立國民小學	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 評鑑的目的要兼顧「形成性目的」及「總結性目的」；宜以「形成性目的」為主，「總結性目的」為輔。</li><li>2. 發展健全的評鑑規準，內涵要兼顧不同職務、學校特色，全面呈現教師專業的表現。評鑑項目內涵採多元化呈現教師專業表現，至少要有「班級經營」、「教師專業知能」、「人際關係與親師生合作」、「服務熱忱」。</li><li>3. 評鑑的實施方式要多元化，從多方角度來評鑑教師的專業表現。評鑑之實施宜多鼓勵，少懲戒。評鑑的方式以「教師自評」最受肯定。蒐集資料及紀錄方式以「自我評鑑檢核表」最受到重視。</li><li>4. 對教師專業評鑑結果績效優良之教師獎勵方式依序為「給予昇遷之機會」、「給予嘉獎、獎狀、獎章或公開表揚」、「給予獎金、年度考核續薪或年功俸之獎勵」、「給予優先參加校內外研習及進修之機會」、「發佈優良績效，不以任何獎勵」等五項較受肯定。</li><li>5. 對教師專業評鑑結果欠佳之教師處理方式為「強制進修」、「再提供改進教學建議，要求限期改善並由教育局複評」等兩方面最受支持。</li><li>6. 評鑑結果作為政策推行之依據以「只為提昇教師專業及教學品質」、「作為專業進修之參考」及「作為教師證照制度之依據」的支持度最高。</li></ol>

(資料來源：朱淑雅，1998；余榮仁，2000；林榮彩，2002；陳聖謨，1997；張德銳，1992；張定貴，1998；歐陽教、張德銳，1993；；傅木龍，1998。)

根據上述國內的相關研究，研究者依照研究方式、研究結果加以分析如下：

### (一)研究方式

以研究方法來看，大部分的研究者均使用問卷調查法，作為研究的主要方式，以探求教師對於教師評鑑制度之意見與看法。而徐敏榮(2002)，則是使用德懷術，徵詢各專家學者對各項國民小學評鑑規準的重要程度評定與意見，並逐步尋求共識，建構一套適用於我國國民小學教師評鑑之規準。此外，余榮仁(2000)主要用行動研究法，和兼採文獻分析、參與觀察、問卷調查、個別訪談等方法，探討經由評鑑者與被評鑑者間之反省性合作行動，建構學校本位教師評鑑制度之可行性。

### (二)研究對象

上述多數研究都是以國內之小學教師為主要對象，歐陽教、張德銳(1992)則多了國中教師，只有傅木龍(1998)是以英國中小學為研究對象。

### (三)研究結果

上述研究之雖然多數得到類似的結果，但是對象既然不盡相同，結論也就有一些差異，綜合比較如下

#### 1. 相同點

- (1)我國多數小學教師亦贊成我國小學推行教師評鑑制度，多數認同評鑑可以提高師的專業素質，但強調制度要公平合理。
- (2)我國小學教師評鑑應兼做形成性評鑑和總結性評鑑。
- (3)評鑑規準方面，由於教師專業表現的內涵相當多元化，是故我國小學教師評鑑的實施方式亦要多元化，從各種角度來評量教師的工作表現，才能達到公平與客觀。
- (4)評鑑方法可同時採教師自我評鑑、教師間同儕互相評鑑(以任教科目相同為原則)、學校行政人員評鑑(校長、教務主任、學科主任或學年主任負責)、校內評鑑小組評鑑(由校長、教師、行政人員組成評鑑委員會)、學者專家組成評鑑小組進行評鑑。
- (5)在收集資料方式上，可同時採用教室教學觀察、教師晤談、學生作業批改抽閱、以及文件紀錄審查。
- (6)在評鑑結果應用方面，獎勵方式可考慮同時採用嘉獎、獎金、休假、進修、昇遷等，在處置方式上可考慮採用複評、強制進修、留原俸級、以及縮短聘期等方式。

## 2. 相異點

- (1) 朱淑雅 (1998) 認為教師評鑑在實際施行上，可行性之看法不若重要性樂觀，且彼此之間的意見也較為紛歧。歐陽教、張德銳 (1992) 研究指出教師不贊成實施評鑑制度之理由，則為考慮師道傳統即師道尊嚴，擔心時機條件未臻成熟、憂慮評鑑成為行政人員宰制教學之工具等。
- (2) 國小教師認為「教師評鑑」的項目，重視的是品德、道德等人師層面的考評，而非具體的成果或能力導向的評鑑項目 (陳聖謨, 1997)。而非以教學技巧等為首要項目。
- (3) 教師評鑑的方式，尚未具有明顯一致性的觀點。
- (4) 國小教師對教師評鑑用途著重教師專業成長及提昇形象的功能，而較不認同於總結性的目的，亦即教師較不認以評鑑作為教師升遷、獎勵的決定依據。林榮彩 (2002) 研究也指出對評鑑結果只為提昇教師專業及教學品質、作為專業進修之參考及作為教師證照制度之依據的支持度最高。
- (5) 國小教師對擔任「教師評鑑」人選的看法偏向於「學校考評委員會」及「教師自我評鑑」兩者，顯示教師較認同集體式的委員制來進行教師評鑑，對其他人選信任度不足，贊成自我評鑑者頗多顯示教師希望能擁有專業自省的空間。
- (6) 傅木龍 (1998) 雖得到我國教師評鑑制度時機已趨成熟之結論，但是陳聖謨 (1997) 研究結果指出教師不贊成實施「教師評鑑」，理由是集中於對評鑑制度是否公平、客觀的疑慮。

總之，有關教師評鑑的研究結果可歸納出以下重點：1. 教師評鑑的規準應具體明確，以能展現教師專業表現及教學品質之內涵。2. 教師評鑑的實施目的以「提高社會大眾對教師教學素質的信心」、「評量教師的教學能力」、「規劃教師的進修成長活動」較多；而贊成實施教師評鑑的理由大都認為可提升教師的素質與專業地位。3. 教師評鑑的內涵要顧及不同職務、學校特色及教師專業表現的全面性；評鑑的項目要包含「教師的專業知能」、「班級的經營與輔導」、「親師合作與行政關係」、「敬業精神」。4. 評鑑方式以一年一次之「自我評鑑」較被認同；評鑑的結果能有效的運用，對於學校教育革新的推展有助益。5. 教師評鑑須透過立法程序制度化，且要結合相關教育政策來推行。

## 第三節 學校組織氣氛之理論及相關研究

本節將先探討學校組織氣氛的相關內容，其次討論學校組織氣氛之理論、影響因素、測量方式，最後分析學校組織氣氛的相關研究。

### 一、學校組織氣氛之定義

組織氣氛的概念來自 Lewin 於 1935 所提出的場地論(Field Theory)，Lewin 指出人類行為是個人與其環境的函數，即  $B=f(PE)$ ，也就是行為隨著個人的人格特質與環境交互作用而改變，因此所謂組織氣氛即組織給人的一種可久可短的感受印象，這個印象標示著該感受者對該組織的評價，進而影響該感受者的行為反應(謝文全，2003)。既然氣氛(climate)本身是一種模糊的概念，因此要為組織氣氛做一明確的定義，實屬不易(謝鳴鳳，2000)。

有重視成員互動者認為，學校組織氣氛乃是校長和教師彼此互動所產生的結果，這種結果與成員所共享的價值、信念、以及行為標準有關(張德銳，1991；黃昆輝，1992)。陳華樹(2003)亦認為學校組織氣氛是由學校組織成員交互反應所構成的，他不但能被學校組織成員所體會，並且能影響組織成員的行為。

許顏輝(2004)則強調學校組織氣氛的持久與獨特性，將學校組織氣氛界定為「在學校環境中，學校成員彼此交互影響所形成的一種內在相當持久性和獨特性的特質，此一特質會影響學校成員的行為，且可透過學校成員的知覺加以描述與測量。」此外，廖麗君(2001)及李冠儀(1999)都認為學校組織氣氛之定義，乃是在學校現場中由成員交互作用影響所具有的特質，此特質具有持久性、整體性與獨特性，並可為成員所知覺而加以描述與測量。則是再強調重視其可知覺、描述及測量。基於學者因所持觀點不同而說法並不一致，整理學校組織氣氛之定義，指出學校組織氣氛之特為 1. 互動性；2. 持久性；3. 知覺性；整體性(李冠儀，1999；許顏輝，2004；謝鳴鳳，2000)。

綜觀上述學者說法，研究者將學校組織氣氛定義為：「學校組織氣氛」乃是在學校環境彼此交互影響中，學校成員所形成之持久且獨特的學校特質，此一特質能為組織成員所知覺，並且可以加以描述與測量的。

### 二、學校組織氣氛的類型

多數學者對於組織氣氛內涵的探討，一般都先分析其所涵蓋的層面(dimensions)，然後根據成員對於各層面的知覺情形，歸納出不同的組織氣氛類型(吳璧如，2002)。本研究綜合整理許顏輝(2004)、范承偉(2003)、陳華樹(2003)、謝鳴鳳(2000)及李冠儀(1999)等人討論，歸納學校組織氣氛依不同分類方式敘述如下：

### (一) Halpin和Croft的理論

Halpin 和 Croft 於 1966 年依據學校組織氣氛的定義，設計問卷統計分析，發展出八個測量學校組織氣氛的面向，將學校組織氣氛歸納成開放型、自主型、控制型、親密型、管教型及封閉型等六種不同程度的學校組織氣氛類型。

### (二) Hoy和Clover的理論

Hoy 和 Clover 於 1986 年分析六個校長與教師的行為，然後衡量「教師交互反應的開放程度」、「教師與校長關係的開放程度」兩大類因素，依據這兩個因素學校可能出現四種不同組織氣氛類型，分別為：「開放型氣氛」(open climate)：校長和教師的行為都是開放的，校長表現出支持、關心、鼓勵教師的行為，而教師表現出真誠、積極、互相扶持的行為；「投入型氣氛」(engaged climate)：教師不理無效能校長的限制和控制的行為，仍然投入於自己的教學行為；「隔閡型氣氛」(disengaged climate)：校長表現支持、關心、有彈性、不採取控制手段，但教師之間卻是不和、互不寬容且彼此冷漠；「封閉型氣氛」(closed climate)：校長和教師的行為都是封閉的，校長表現出僵化、嚴格、非支持性行為，而教師表現出不和、不寬容、冷漠的行為。

### (三) Stern和Steinhoff的理論

Stern 和 Steinhoff 以 Lewin 於 1935 提出的理論，並採納 Murray 於 1938 年以「需要壓力」概念為基礎，發展出組織氣氛的理論架構。Steinhoff 發現以發展壓力和控制壓力為座標，可形成「高發展低控制」、「高發展高控制」、「低發展低控制」、「低發展高控制」四種不同類型的氣氛。

總之，觀諸各學者對學校組織氣氛之分類，可知學者們研究學校氣氛時較強調學校組織內的心理社會因素，偏重學校內教師和校長、教師和教師交互的影響關係，而且認為此種交互作用正是影響組織氣氛的主要動力。

## 三、學校組織氣氛之測量

學校組織氣氛之測量，因為學者對理論看法分歧，選取的層面各異，適用的對象亦有所不同，發展出來的測量工具也相當繁多。本研究根據各學者對組織氣氛層面類型的理論分析，將其所發展出之組織氣氛測量工具列述於下：

### (一) 組織氣氛指標(Organizational Climate Index, 簡稱OCI)

「組織氣氛指數」由 Stern 與 Steinhoff 於 1963 年所發展出來的，適用於大、中、小學及其他組織。問卷共有三百題，氣氛因素有六項：學術氣氛、成就標準、支持程度、團體的效率、秩序性、衝動控制。

依據上述六項因素歸納整理成兩種分數：發展壓力分數與控制壓力分數。學校組織氣氛偏向於發展壓力分數高、控制壓力分數低；抑或發展壓力分數低、控制壓力分數高。該問卷在 1975 年修訂過後，測驗長度已縮短，統計分析也簡化，使用起來較簡單（許顏輝，2004；謝鳴鳳，2000）。

## （二）組織氣氛描述問卷（Organizational Climate Description Questionnaire，簡稱OCDQ）

Halpin & Croft 是最先研究學校組織氣氛的測量和概念，他們於 1962 年發展出「組織氣氛描述問卷」，適用於測量中小學的組織氣氛。問卷本身包括八個層面六十四道題目，以四點量表的形式填答，主要用於中、小學組織氣氛的測量（李冠儀，1999；許顏輝，2004；謝鳴鳳，2000）。

## （三）小學組織氣氛描述問卷（The Revised Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary schools，稱OCDQ-RE）

Hoy 和 Clover 於 1986 年為改進 Halpin 和 Croft 的「組織氣氛描述問卷」的缺失，發展出「小學組織氣氛描述問卷」。問卷內容有六個分測驗，代表六個面向的行為，校長與教師的行為各三。CDQ-RE 再依兩大類因素，一為衡量教師交互反應的開放程度，另一為衡量教師與校長關係的開放程度，將學校組織氣氛類型，分為「開放型氣氛」（open climate）；「投入型氣氛」（engaged climate）；「隔閡型氣氛」（disengaged climate）；「封閉型氣氛」（closed climate）（李冠儀，1999；范承偉，2003；謝鳴鳳，2000；許顏輝，2004）。

## （四）學校組織氣氛問卷（School Organizational Climate Questionnaire，簡稱SOCQ）

Dellar & Giddings 於 1991 年認為學校的氣氛是影響學校效能的重要因素，也是預測教師教學成效的重要指標（predictor），他們設計了學校組織氣氛問卷。問卷共分成六個量表，每一量表有八個題目，每一題目用 Likert 五點量表的型式填答，共有四十八題，其中大概有一半是以反向計分（謝鳴鳳，2000）。

## （五）學校環境綜合評量（Comprehensive Assessment School Environment，簡稱CASE）

全美中學校長協會（National Association of Secondary School Principals, NASSP）在 1982 年發展的「學校環境綜合評量」，包括十個分量表：師生關係、持續性與安全感、行政效率、學生的學術取向、學生行為的價值、學業與職業輔導、學生同儕關係、家長社區與學校的關係、班級經營和學生生活動。此一量表較偏重於學生學習氣氛測量（謝鳴鳳，2000）。

#### (六)學校剖面圖問卷 (Profile of School Questionnaire, 簡稱POS)

本問卷係由 Likert 和 Likerty 在 1968 年從研究企業組織氣氛問卷 (Profile of Organizational Characteristics, 簡稱 POC) 發展而來。POS 的題目均為連續變項, 受試者敘述其與組織相符的程度, 即可得出組織型態或管理制度 (剝削—權威型、仁慈—權威型、商議型及參與型), 再利用剖面圖表現出學校系統之特徵 (李冠儀, 1999)。

### 四、學校組織氣氛的影響因素

影響學校組織氣氛之知覺因研究對象之個人與學校背景變項不同而有所差異, 本研究將相關研究發現整理如表 2-3-1:

表 2-3-1 影響學校組織氣氛知覺因素分析表

背景變項	研究結果
個人 性別 方面	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 有些研究顯示, 不同性別的教師所知覺的學校組織氣氛層面上無顯著差異 (邱憲義, 1994; 蔡金田, 1994; 李冠儀, 2000)。</li><li>2. 有些研究顯示男性教師對開放指數的知覺顯著高於女性 (何淑妃, 1996)。</li><li>3. 另外有些研究則顯示相反結果, 女教師或女校長對組織氣氛有較積極正面的知覺, 男教師的離心程度較女教師高 (黃月麗, 1989), 男教師的離心程度較女教師高 (劉麗慧, 1986)。</li></ol>
年齡	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 有些研究顯示不同年齡的國小教師所知覺的學校組織氣氛並無顯著差異 (李冠儀, 2000; 楊慈慧, 1996)。</li><li>2. 有些研究則顯示年齡愈高、服務年資較久者所知覺的學校組織氣氛較積極正向 (何淑妃, 1996; 邱憲義, 1996; 林純文, 1997; 蔡金田, 1996)。</li></ol>
服務年資	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 有些研究顯示, 不同年資的教師所知覺的學校組織氣氛無顯著差異 (楊慈慧, 1996)。</li><li>2. 有些研究顯示年資越久, 所知覺得學校組織氣氛越積極正向 (侯世昌, 1994; 何淑妃, 1996; 張簡憶如, 1996; 蔡金田, 1996)。</li></ol>
教育背景	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 有些研究顯示, 不同教育背景的教師所知覺的學校組織氣氛無顯著差異 (李冠儀, 2000; 何淑妃, 1996)。</li><li>2. 有些研究顯示教育程度較高, 所知覺得學校組織氣氛越正向 (游進年, 1990)。</li><li>3. 另有些研究則呈現相反結果, 師專或師範畢業和一般專科畢業的教師知覺學校組織氣氛的開放度高於普通大學畢業的教師 (張簡憶如, 1996)。</li></ol>

擔任職務	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 有些研究發現不同職務的教師，所知覺的學校組織氣氛無顯著差異（李冠儀，2000）。</li> <li>2. 有些研究顯示兼任行政工作的教師，所知覺的學校組織氣氛較積極正向（邱憲義，1996；林純文，1997；侯世昌，1994；蔡金田，1996；張簡憶如，1996）。</li> </ol>
學校方面	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 有些研究顯示學校規模對教師所知覺的學校組織氣氛無顯著差異（何淑妃，1997）。</li> <li>2. 有些研究發現小型學校的組織氣氛較大型學校為積極正向開放（侯世昌，1994；邱憲義，1996；陳文瑜，1996）。</li> </ol>
學校地區	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 有些研究顯示學校所在地區不同的教師，其所知覺的學校組織氣氛無顯著差異（游進年，1990）。</li> <li>2. 有些研究則呈現位於都市的學校教師，其所知覺的學校組織氣氛開放程度，較偏遠或鄉鎮為高（邱憲義，1996）。</li> <li>3. 有些研究則呈現相反的結果，認為偏遠或鄉鎮的學校教師，所知覺的組織氣氛較城市為積極正向（林純文，1997；陳文瑜，1996）。</li> </ol>

綜合國內外學者對學校組織氣氛的研究結果，可以歸納出以下結論：(一)就個人背景而言，教師性別、年齡、年資、教育背景、擔任職務之不同，在學校組織氣氛上的知覺，尚無一致結果，仍有待更多的實證研究。(二)就學校背景而言，有關學校規模大小及學校所在地區的不同，對教師所知覺的學校組織氣氛的影響，都還沒有一致的結論，仍須更多的實證探討。

## 第四節 教師自我效能感之理論及相關研究

本節主要在探討教師自我效能感的文獻，分別從自我效能感、教師自我效能感的內涵、教師自我效能感的研究發展等方面加以探討。

### 一、教師自我效能之定義

教師自我效能是教師信念的核心，可視為有效教學的重要指標，也是成功教學的要件，更是促進學校革新與教育改革的動力。Bandura (1977) 年對自我效能感的看法，提出教師自我效能感的高低，不但會影響個人的思考組型，也會直接或間接影響行為的選擇與成就的表現等，對於學生的學習影響更大。另外，教師自我效能的形成與發展，也會影響教師的專業發展及教學關注的態度（王湘粟，1997；林麗美，1997）。

教師自我效能感乃由 Bandura 的自我效能理論所引申的，而運用於教育領域中。在 Ashton 於 1986 年的研究中，將教師自我效能感具體的分成三個向度，分別為個人效能 (personal efficacy)、教學效能 (teaching efficacy)、個人教學效能 (personal teaching efficacy)。而 Gibson 與 Dembo (1984) 則將 Bandura 的自我效能理論，應用到教師自我效能感的研究中，且將教師自我效能感分為兩部分，分別是個人教學效能 (personal teaching efficacy) 與一般教學效能 (general teaching efficacy)。

關於國內學者對於教師自我效能感整體性概念及多向度概念的看法，則可大致整理如表 2-4-1：

表 2-4-1 國內學者教師自我效能感概念分析摘要表

研究者 (年代)	整體性概念 (意義)	多層面概念 (內涵)
孫志麟 (1991)	教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，此一信念包括教師對於自己能夠影響學生學習，及抗衡外在環境對教學的影響等方面的能力判斷。	1. 個人教學效能感 2. 一般教學效能感
周新富 (1991)	教師知覺到的效能信念，亦即教師從事教學工作時，對自己本身所具有的教學能力，能對學生產生影響的主觀評價。	1. 處理問題效能信念 2. 教師教學效能信念 3. 增進學習效能信念 4. 一般教學效能信念
王受榮 (1992)	教師在教育情境中，對教導學生學習所持的效能信念與預期。	1. 個人教學效能 2. 一般教學效能

鄭英耀 (1992)	教師從事教學工作時，對自己有效教學能力，所持有的一種信念。	1. 教師從專業角色去影響其學生之學習 2. 抗衡外界環境對教學影響之專業堅持
劉威德 (1994)	教師對於自己教學能力的認知。	1. 積極正面的教導學生 2. 消極的抗衡外界社會環境因素對學生不良的影響
陳武雄 (1995)	教師效能感是教師在教學時，知覺自己能有效教學的信念。	1. 教師對於本身教學能力的自信與影響學生學習成就的預期 2. 抗衡外界環境對教學影響等方面的專業能力的判斷
江展堃 (1995)	教師知覺到的效能信念，也就是教師從事教學工作時，對自己本身所具有的教學能力，能對學生產生影響的主觀評價。	1. 一般教學自我效能 2. 個人教學自我效能
顏銘志 (1996)	教師從事教學工作時，對自己能有效達成教學工作的一種能力知覺與信念。	1. 內控性教學效能 2. 外控性教學效能
許芳懿 (1997)	教師從事教學工作時，個人擁有擔任良好教學任務的能力之信念，即在教學活動過程中改變學生受外界環境影響的能力之信念。	1. 內控性教學效能 2. 外控性教學效能
張俊紳 (1997)	是一種教師教學效能的知覺，不只是一種效能的預期，同時也是自我能力的評估。	1. 個人教學效能信念 2. 一般教學效能信念
江秋玫 (1997)	教師對自己能否有效達成教學目標的能力知覺	1. 個人教學效能感 2. 一般教學效能感
鄭宏財 (1998)	教師效能是種信念，此信念是教師從事教學工作時，所產生的一種結果預期，其在進行整體教學活動時，能有效的使學生在學習或行為上，有效達成教育目標之能力與知覺。	1. 內控性教學效能 2. 外控性教學效能
何郁玲 (1999)	教師效能感是一種評估。	1. 在教學中影響學生做正向的改變 2. 抗衡外界環境對學生的不良影響
洪瑞峰 (2000)	教師擁有對他或她在特定的脈絡之下，完成組織與實施一特定教學工作所必須的行動能力之信念。	1. 教師效能感之正面評估 2. 工作脈絡之負向評估 3. 自我能力之負向評估
魏方亭 (2001)	教師對於自己所能有效實施某種行為的自我能力評估，及其所產生的影響程度的預期心態。	1. 工作脈絡效能知覺 2. 個人正向效能知覺 3. 個人負向效能知覺 4. 抗衡環境效能知覺
簡玉琴 (2002)	教師從事教學工作時，對自己所具備的能力，及其對學生所產生的影響程度之一種主觀上的	1. 個人教學自我效能 2. 一般教學自我效能

評價。

李清華 (2002)	教師分析教學的情境，並相信自身能組織和執行某些行為，以完成學任務的能力信念。	1. 教學效能感 2. 班級經營效能感 3. 學生參與學習效能感 4. 教學策略效能感
朱陳翰思 (2002)	個人在特定情境中，對個人行為與表現能力的判斷評估，也就是對其行為結果的預期，是一種未來導向的信念，也是行為動力的來源。	1. 個人教學效能 2. 一般教學效能
黃惠玲 (2004)	教師對自己本身與其教育工作能夠影響學生學習的信念。	1. 教學自我效能信念 2. 協助學生學習適應 3. 靈活有效教學技術 4. 經營和諧師生關係
陳美娟 (2004)	教師在教學過程中，具備足夠的能力與信念，充實專業知能，妥善經營與管理班級，協助學生在學習上達成目標，並參與學校校務工作，以增進學校效能。	1. 實用性教學效能 2. 專業性教學效能
柯安南 (2004)	教師自我效能感是一種信念，此種信念乃是教師從事教學工作時，對自身教學能力的知覺，及其對學生學習成就產生影響的預期之主觀評估。	1. 個人教學效能感 2. 一般教學效能感 3. 工作脈絡效能感

綜合國內外學者的看法，誠如國內學者孫志麟（1991）所指出教師自我效能感的概念，雖可分為兩種，一是整體性概念的教師自我效能感；另一種是多向度概念的教師自我效能感。本研究以柯安南（2004）根據 Gibson 與 Dembo（1984）所提出的個人教學效能感及一般教學效能感為主軸，及參考 Tschannen-Moran 等人（1998）提出的教師會因不同特定脈絡情境，產生不同的自我效能感觀點，重視工作脈絡效能感，而建構成本研究教師自我效能感之內涵，包含個人教學效能感、一般教學效能感及工作脈絡教學效能感等三個層面。

## 二、教師自我效能之內容

教師自我效能乃是自我效能在教學領域的一項應用，意指教師對自己教學能力的判斷與信念。此種信念是一種認知機制，具有動機作用，是影響教師教學態度、意向、行為、選擇的重要因素(孫志麟，2001)。以下就國內外學者對教師自我效能的內容層面所持看法整理如表 2-4-2：

表 2-4-2 教師自我效能的內容層面

研究者	教師對自我效能內容層面的看法
林海清 (1994)	指教師在教學活動中透過師生互動的歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動來完成教學目標的活動。其內容包括： 1. 教學計畫；2. 教學策略；3. 教學評鑑；4. 教學氣氛。
林進財 (1998)	1. 教學前的思考與決定：良好的教學計畫、掌握學習的特質、精湛的教師知識、有效的班級經營。 2. 教學互動思考與決定：有效運用教學時間、精熟並運用各科教材教法統整教學線索及影響因素、依據實際需要調整教學活動。 3. 教學反省評鑑決定：能反省思考自己的教學活動、追蹤學習者的理解情形並提出適時的回饋、有效掌握學生行為與教學行為的線索。
邱柏翔 (2001)	1. 與人格特質有關的效能指標：教育熱誠、熱愛學生、具幽默感、成長動機、溝通能力、情緒穩定、彈性調整。 2. 與教學行為有關的效能指標：課前準備、適性教學、教學技巧、課程設計、多元評量、班級經營。 3. 與教育信念有關的效能指標：學生觀點、學科知能、教育專業、自我反省、道德教育、全人教育。
孫志麟 (1991)	1. 盡心教學及善用方法。2. 診斷學習及變通教法。 3. 抗衡家庭及社會負面影響。4. 抗衡家長管教負面影響。 5. 抗衡傳播媒體負面影響。6. 抗衡學生參照人物負面影響。
馮莉雅 (1997)	1. 教學技能的效能。2. 學校常規管理的效能。3. 教與學互動的效能。 4. 應對非教師因素的效能。5. 教育功用極限。
葉振學 (1996)	1. 教材教法的運用能力。2. 教師專業服務精神。3. 教師教學評量。4. 教師研究進修。5. 教師班級經營。6. 教師輔導能力。

針對上述的分析，本研究將教師自我效能歸納為二個層面：

### (一)實用性教學效能

有效運用教學時間執行教學、學生瞭解學習內容與教師講解的能力、有效的教導教材的知識、激勵學生學習動機的能力、班級常規管理與級務處理的技巧、及親師生溝通的能力與方法等。

## (二)專業性教學效能

教師進修成長、專業素養之態度、教學專業知能、個人表達能力、教學評鑑與自我的反省、與面對社會環境衝擊等適應能力。

## 三、教師自我效能之評量

Guskey (1987) 認為對於教師自我效能感的定義不同，以及所採用的評量工具不同時，教師自我效能向度也會有所不同。茲就國內外學者專家所提有關教師自我效能感的評量工具及相關文獻，彙整成表 2-4-3：

表 2-4-3 國內外自我效能感評量工具

工具名稱	內容
Gibson & Dembo 的教師自我效能量表 (Teacher Efficacy Scale, 簡稱 TES)	依據 Bandura 的自我效能理論發展出三十題,採 Likert 六點量表,教師自我效能感的測量分數來自所有題目的總分。此量表經因素分析得到「個人教學效能感」與「一般教學效能感」兩個向度。
Burry & Shaw 的自我專業量表 (Inventory of myself as a professional)	「自我專業量表」為測量教師效能感的工具,屬形成性的評量,共有三十六題,採 Likert 五點量表,包含三個分量表:師生關係、專業態度、專業技巧。內容分為兩種形式,一為自我報告形式;一為觀察形式。
Rigg & Enocks 的自然科學教學效能感信念工具量表 (Science Teaching Efficacy Belief Instrument)	「自然科學教學效能感信念工具量表」,共有二十五題,採 Likert 五點量表,量表主要分成「個人教學效能感」與「一般教學效能感」兩個向度。
Guskey & Passaro 的自我效能量表 (Teacher Efficacy Scale)	將 Gibson & Dembo 於 1984 年提出的題目將以轉換,以教師個人教學效能感正向、反向各五題;一般教學效能感正向題五題、反向題六題。採 Likert 六點量表計分,經因素分析,分成兩層面:內在效能感、外在效能感。
Bandura 的教師效能感量表 (Teacher Efficacy Scale)	共三十題,採 Likert 九點量表,量表分成七個層面:做決定的影響、學校資源的影響、紀律的影響、父母親的投入、支持的社區投入及創造積極的社區風氣
Tschannen-Moran & Hoy 俄亥俄州教師效能量表 (Ohio State Teacher Efficacy Scale, 簡稱 OSTES)	共有二十四題,採 Likert 九點量表。量表分成三個層面:教學策略、班級經營、學生參與學習。
孫志麟-教學自我效能量表	依據 Gibson & Dembo 的教師效能量表加以改編成 23 題教學自我效能量表,其中 16 題採用原 Gibson &

	Dembo 的題目，另 7 題尤其自編，全部採 Likert 六點量表計分。此量表分成六個層面：努力教學及善用方法之效能、診斷學習及變通教法的效能、抗衡家庭及社會影響的效能、抗衡家長管教負面影響之效能、抗衡傳播媒體影響之效能、抗衡學生參照人物影響之效能，其中前兩者屬個人教學效能，後四者屬一般教學效能，信度頗佳。
周新富-教師效能信念量表	參考 Gibson & Dembo 於 1984 年及 Hillman 於 1986 年的問卷編製，經項目分析及因素分析後得到十五題，採 Likert 五點量表。量表分成四個層面：處理問題效能信念、教師教學效能信念、增進學習效能信念及一般教學效能信念。
王受榮-教師效能感量表	依據 Ashton 等人於 1983 年及 Gibson & Dembo 於 1984 年的量表編製 40 題問卷，採 Likert 五點量表，量表分成「個人教學效能感」、「一般教學效能感」四個層面：教師個人因素、教室情境因素、學校情境因素、社會情境因素。
顏銘志-國民小學教師效能量表	以 Gibson & Dembo 於 1984 年所編的效能量表為基礎，以國小教師在從事教學工作時，可能面對的各種教學情境與狀況為題材，利用敘述句及正反兩面並陳的方式編製，經因素分析後，採 Likert 六點量表，分成兩層面：內控性教學效能、抗衡性教學效能。
孫志麟-教學自我效能量表	「教學自我效能量表」為測量教師教學自我效能的工具，是一套適用本土情境的量表，共有二十四題，採 Likert 四點量表，量表分成六個向度：教學執行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新和環境轉化。
魏方亭-教師自我效能感量表	參考 Gibson & Dembo 於 1984 年的效能量表、1995 年辯證 Gibson 於 1984 年所提論點的學者(Guskey,1994; Bandura,1997; Pajare,1997; Deemer,1999) 與 Tschannen-Moran (1998) 的「教學工作與脈絡分析」及「自我教學能力評估」的整合模式，編製「教學自我效能量表」，共有十八題，採 Likert 五點量表，量表分成四個層面：工作脈絡效能知覺、個人正向效能知覺、個人負向效能知覺及抗衡環境效能知覺。
李清華-教師效能感量表	將 Tschannen-Moran 等人於 2001 年編製的俄亥俄州教師效能量表譯成中文，經分析編製「教學效能感量表」，共有二十四題，採 Likert 九點量表，量表分成四個層面：教學效能感、學生參與效能感、班級經營效能感及教學策略效能感。
朱陳翰思-國民小學教師自我效能量表	依據 Gibson & Dembo 於 1984 年的「教師自我效能量表」為基礎，編製而成「國民小學教師自我效能量表」，

	共有十五題，採 Likert 五點量表，量表分成二個層面：個人教學效能及一般教學效能。
柯安南-教師自我效能感量表	參考 Gibson & Dembo 於 1984 年所提的一般教學效能感及個人教學效能感；以及 Tschannen-Moran, Hoy & Hoy 於 1998 年提出的「教學工作與脈絡分析」及「自我教學能力評估」合併的「教師效能感的整合模式」的論點，編製而成此量表，共有十六題，正向題十二題，反向題四題，主要採 Likert 四點量表計分，量表分成三個層面：個人教學效能知覺、一般教學效能知覺及工作脈絡效能知覺。

(資料來源：王受榮，1992；朱陳翰思，2002；李清華，2002；周新富，1991；柯安南，2004；孫志麟，2001；顏銘志，1996；魏方亭，2001。)

#### 四、教師自我效能之相關研究

在過去教師效能感的研究中，其研究對象為國民小學教師、國中教師及學校行政人員等，在研究方法上多採調查研究法，而其問卷的設計則以 Ashton 與 Webb 或 Gibson 與 Dembo 所提出的教師自我效能向度(也就是將教師自我效能感分為一般教學效能與個人教學效能兩層面)作為研究的基礎。在有關教師自我效能感的研究中，可分為兩種取向：一是將教師自我效能感視為依變項，探討各種變項與教師自我效能感之間的關係；一是將教師自我效能感視為自變項。本研究中將「教師自我效能感」視為依變項，包含教師個人效能與一般教學效能及工作脈絡教學效能等三個層面。而自變項則有教師個人變項(性別、教育程度、任教年資、擔任職務)與學校環境變項(學校規模、學校地區)兩項，以下就將教師個人變項、學校環境變項與教師自我效能感的相關實證研究進行分析。

##### (一)教師個人變項與教師自我效能感相關之研究

教師效能感是教師個人對教學所做的主判斷，因此教師的個人特質對於教師效能感的影響甚巨。教師個人變項的因素包括性別、教育程度、任教年資、擔任職務，分別說明如下：

###### 1. 教師性別與教師自我效能感

就性別而言，國內外研究結果發現，女性教師的自我效能感高於男性教師(Wittmann, 1992; Cavers, 1998; 王湘粟, 1997; 張俊紳, 1997; 劉月娥, 2000; 顏淑惠, 2000); 而有些研究則顯示男性教師的自我效能感高於女性教師(Ashton & Webb, 1986; 黃正鵠、鄭英耀, 1996; 鄭詩釗, 1998; 廖吳勇, 1998; 顏銘志, 1996; 朱陳翰思, 2002); 但有些研究結果則認為男女教師在自我效能感上並無差異(Emrick, 1999; Enon, 1995; 王受榮, 1992、孫志麟, 1991、陳美言, 1998、陳馨蘭, 1998、鄭宏財,

1998、謝寶梅，1995、魏方亭，2001）。由以上可知，國內的研究結果大部分顯示出女性教師與男性教師的教師自我效能感無差異。

#### 2. 教師任教年資與教師自我效能感

在教師任教年資與教師自我效能感之間的關係，多數的研究結果顯示，不同的教學年資的教師其自我效能感有顯著差異，而教師服務年資愈長，教師自我效能感有愈高的趨勢（Soodak & Podell,1997；王受榮，1992；王湘粟，1997；江秋玫，1997；洪瑞峰，2000；孫志麟，1991；陳美言，1998；陳慧敏，2003；張俊紳，1997；廖吳勇，1998；鄭宏財，1998；鄭詩釗，1998；謝寶梅，1995；魏方亭，2001；顏銘志，1996；顏淑惠，2000）。國外學者 Cavers（1998）曾提出教師任教年資與教師自我效能感之間是沒有關係的，此種現象或受其他因素影響仍有待進一步研究。

#### 3. 教師教育程度與教師自我效能感

Hoy 與 Woolfolk（1993）及 Sisk（1989）的研究中發現教育程度較高的教師對於本身的教師自我效能感較高；而國內有相同的看法者也很多（王湘粟，1997；陳美言，1998；廖吳勇，1998；鄭宏財，1998；鄭詩釗，1998；魏方亭，2001；顏銘志，1996）。其他的研究則顯示教師會因不同的學歷而產生不同的自我效能感（王受榮，1992；周新富，1997；陳馨蘭，1998；蔡麗華，2001；謝寶梅，1995）。

而簡玉琴（2002）及 Greenwood 等人（1990）的研究則未發現教師的教育程度與教師自我效能感有關。

有些研究（顏銘志，1996；郭明德，1999）指出教師接受專業訓練會增加教師之自我效能感，同樣的 Riggs 與 Enoch 的研究也支持以上的論點，也就是教師的自我效能感與專業進修呈現正相關（引自朱陳翰思，2001，36-37 頁）。但張俊紳（1997）的研究發現教育專業訓練對教師自我效能感各層面上，只有一般教學效能層面上有顯著差異，而其他層面則無顯著差異。而謝寶梅（1995）的研究中亦發現教育專業訓練對於教師的自我效能感並無相關。

#### 4. 教師擔任職務與教師自我效能感

有關教師擔任職務與教師自我效能感關係之研究，有研究者發現教師擔任不同職務會對整體的教師自我效能感產生顯著的差異，而兼任行政的教師自我效能感高於級任及科任的教師（江秋玫，1997；洪瑞峰，2000；孫志麟，1991；廖吳勇，1998）。而也有學者研究顯示自我效能感並不因為教師所任的職務不同而受影響（王受榮，1992；王湘粟，1997；鄭宏財，1998；謝寶梅，1995；顏淑惠，2000）。

## (二)學校環境變項與教師自我效能感相關之研究

學校是教師進行教學活動主要的場所，因此學校的環境對於教師的教學行為、思考模式、自我效能感也會產生影響力。因此以下將針對學校規模、學校地區等因素的實證研究進行分析與探討：

### 1. 學校規模與教師自我效能感

Newman 等人 (1989) 的研究發現，由於大型學校的教師認為大型學校的學生數多且較難教導，因此降低了教師自我效能感。王受榮 (1992) 的研究中指出，教師自我效能感隨著學校規模的增加而降低，廖吳勇 (1998) 及魏方亭 (2001) 的研究亦支持以上的看法。可能是因小型學校競爭壓力小，教師較能發展本身的教學活動，相對地教師自我效能感較高。但陳木金 (1997) 的研究卻有不同的看法，認為任教於規模大的學校，教師效能較高，可能因學校規模大需要常對教學活動或方式進行溝通，因而教師的效能要更高。

其他的研究則顯示，學校規模的大小並未影響教師的自我效能感，也就是學校規模的大小在教師自我效能感上並無差異 (江秋玫, 1997; 洪瑞峰, 2000; 孫志麟, 1991; 陳美言, 1998; 陳馨蘭, 1998; 鄭宏財, 1998; 顏銘志, 1996; 顏淑惠, 2000)。

另外對於班級規模的影響因素，Guskey (1994) 的研究顯示，學生人數的多少會影響教師的自我效能感，當班級學生人數較少時，教師的自我效能感較高；王湘粟 (1997) 與廖吳勇 (1998) 的研究也有相同的看法。也有研究顯示，不同的班級規模對於教師的自我效能感影響並無差異 (王受榮, 1992; 江秋玫, 1997; 孫志麟, 1991; 謝寶梅, 1995; 顏銘志, 1996; 顏淑惠, 2000)。

### 2. 學校地區與教師自我效能感

學校的所在地區，都市或鄉村，都有不同的文化與特色，對於學校與教師產生不同的影響。根據研究發現，鄉村地區學校教師所知覺的教師自我效能感高於都會地區學校的教師 (孫志麟, 1991; 蔡麗華, 2001)。可能是鄉村地區學校教師較受地方人士敬重，對自己的教學效能更加重視所致；而都會地區學校的教師承受壓力大，相對地自我效能較低。不同地在王湘粟 (1997) 的研究指出，都市地區教師的教師自我效能感高於鄉鎮地區之教師。魏方亭 (2001) 的研究也顯示，一般地區的教師表現得較偏遠地區國小教師有高度的自我效能感。

有些研究 (Cavers, 1988; Enon, 1995; 王受榮, 1992; 顏銘志, 1996; 顏淑惠, 2000) 也指出，教師自我效能感不因學校地區不同而有差異。

也有相關研究，在校長領導、學校成立時間及學校所在縣市等變項上做些探討。而本研究，並未將以上的變項列入學校環境變項中進行研究，

而其中校長領導風格卻是放在另一依變項學校組織氣氛上做探討。有些研究（江展塏，1995；林明地，1999），發現校長的領導特質與領導型式的確會對教師自我效能感產生影響。王受榮（1992）的研究也發現校長給予教師較多的自主權力且教師感受到校長的行政領導較為滿意時，其自我效能感較高。

對於學校所在縣市的研究，只有江秋玫（1997）對雲林及嘉義地區的國小教師進行教師專業諾、自我效能感與專業踐行的研究；此外陳馨蘭（1998）針對台灣中部地區國民中小學教師 394 人為研究對象探討教師的自我效能感、學生行為表現以及教師的班級經營風格。而本研究的範圍是針對全國公立國民小學教師，所以因此可補此之不足。



# 第三章 研究設計與實施

本研究根據前述之研究動機、研究問題，以及相關理論文獻探討，進行實徵性研究，旨在探討國小組織氣氛、教師自我效能感對教師專業評鑑意願之影響及其相關因素，最後將比較分析結果提出建議供相關單位與人員參考。以下就本研究之研究架構、研究假設、研究對象、研究工具、實施程序及資料分析與處理分節說明：

## 第一節 研究架構

本研究以 95 學年度任職於公立國民小學正式編制內之合格教師為調查對象，研究之初廣泛閱讀有關學校組織氣氛、教師自我效能感及教師專業評鑑之相關議題，確定主題之後，蒐集相關文獻進行探討，據以編制問卷實施調查，回收問卷後做資料統計分析，再針對統計結果進行討論，並做成結論與建議，研究之架構如圖 3-1-1。

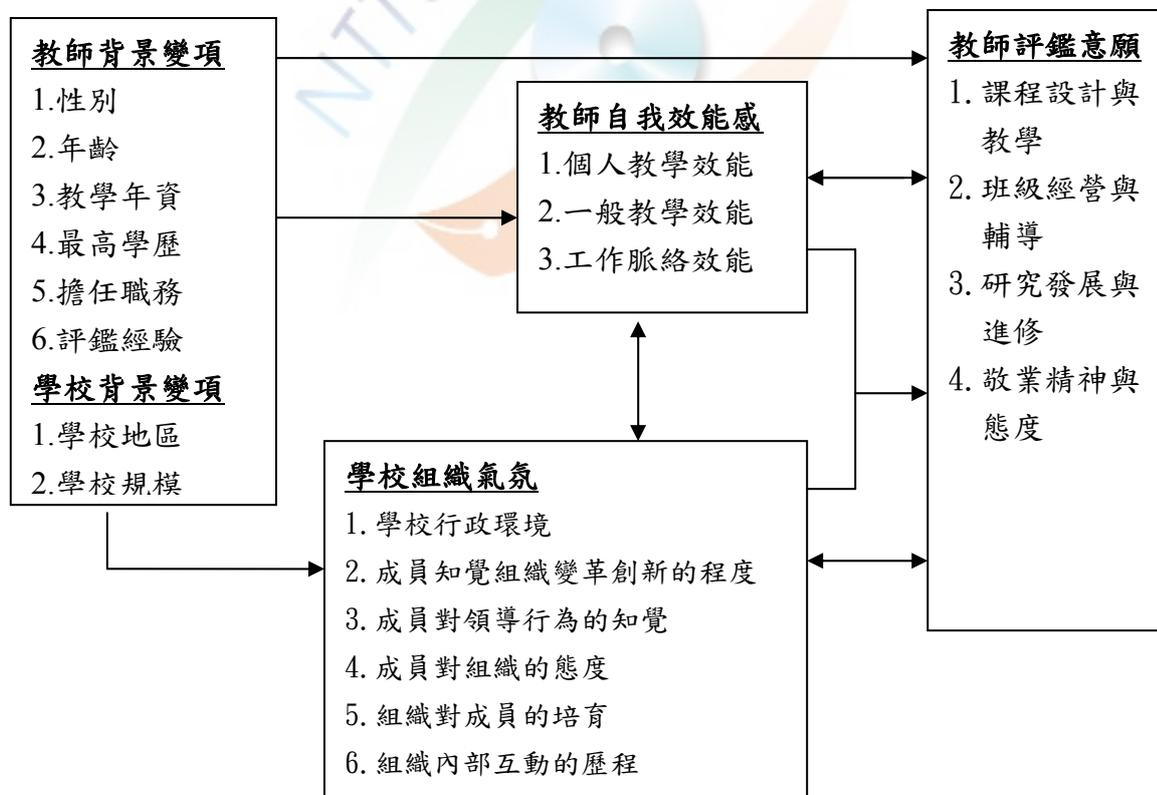


圖 3-1-1 國小組織氣氛、教師自我效能感與教師評鑑意願之相關研究架構圖

## 第二節 研究假設

根據文獻探討及本研究的目的，本研究之假設如下：

### 一、不同背景之國小教師對教師專業評鑑意願有顯著差異。

- 1-1 不同性別國小教師之專業評鑑意願有顯著差異。
- 1-2 不同年資國小教師之專業評鑑意願有顯著差異。
- 1-3 不同學歷國小教師之專業評鑑意願有顯著差異。
- 1-4 不同職務國民小學教師之專業評鑑意願有顯著差異。
- 1-5 有無評鑑經驗國小教師之專業評鑑意願有顯著差異。
- 1-6 不同地區國小教師之專業評鑑意願有顯著差異。
- 1-7 不同規模國小教師之專業評鑑意願有顯著差異。

### 二、不同背景之國小教師所知覺學校組織氣氛有顯著差異。

- 2-1 不同性別國小教師所知覺學校組織氣氛有顯著差異。
- 2-2 不同年資國小教師所知覺學校組織氣氛有顯著差異。
- 2-3 不同學歷國小教師所知覺學校組織氣氛有顯著差異。
- 2-4 不同職務國小教師所知覺學校組織氣氛有顯著差異。
- 2-5 有無評鑑經驗國小教師所知覺學校組織氣氛有顯著差異。
- 2-6 不同地區國小教師所知覺學校組織氣氛有顯著差異。
- 2-7 不同規模國小教師所知覺學校組織氣氛有顯著差異。

### 三、不同背景之國小教師所知覺自我效能感有顯著差異。

- 3-1 不同性別國小教師所知覺自我效能感有顯著差異。
- 3-2 不同年資國小教師所知覺自我效能感有顯著差異。
- 3-3 不同學歷國小教師所知覺自我效能感有顯著差異。
- 3-4 不同職務國小教師所知覺自我效能感有顯著差異。
- 3-5 有無評鑑經驗國小教師所知覺自我效能感有顯著差異。
- 3-6 不同地區國小教師所知覺自我效能感有顯著差異。
- 3-7 不同規模國小教師所知覺自我效能感有顯著差異。

### 四、國小教師專業評鑑意願與學校組織氣氛之間有顯著相關。

### 五、國小教師專業評鑑意願與教師自我效能感之間有顯著相關。

六、國小學校組織氣氛與教師自我效能感之間有顯著相關。

七、國小學校組織氣氛與教師自我效能感對於教師專業評鑑意願具有聯合預測力。



### 第三節 研究對象

本研究的對象分為二種，第一種為預試對象，以 95 學年度高雄市四所、高雄縣三所及屏東縣四所公立國民小學如表 3-3-1，正式編制內之合格教師 209 位為預試對象。

第二種即正式施測對象，以 95 學年度台灣地區公立國民小學正式編制內之合格教師為對象，作者因考量樣本的代表性且顧及經濟性，採「分層比例叢集取樣」(stratified proportional cluster sampling) 抽樣方法。以區域為分層取樣的依據如表 3-3-2，根據經驗值發出 500 份問卷，最後得到 406 份有效樣本。根據教育部九十五年中國教育統計(教育部，2006b)，我國目前各國小教師在台灣北、中、南、東四區的比例(44.58%、20.92%、30.91%、3.59%)，並考慮各縣市分佈情形抽取基隆市...等學校。

表 3-3-1 預試問卷學校統計表

縣市	學校名稱
高雄市 (4 所)	陽明國小、民權國小、凱旋國小、楠陽國小
高雄縣 (3 所)	鳳西國小、曹公國小、瑞興國小
屏東縣 (4 所)	復興國小、忠孝國小、仁愛國小、鹽洲國小

表 3-3-2 母群教師人數及正式取樣之教師人數分配表

區域	母 群		取 樣		有 效 樣 本	
	教師數	百分比	教師數	百分比	樣本數	百分比
北區	43419	44.58%	220	44%	173	42.6%
中區	20378	20.92%	105	21%	89	21.9%
南區	30103	30.91%	155	31%	127	31.3%
東區	3494	3.59%	20	4%	17	4.2%
合計	97394	100%	500	100%	406	100%

## 第四節 研究工具

基於研究目的，並探討國內外相關文獻之結果，本研究在進行調查研究使用之工具為「國小組織氣氛、教師自我效能與教師評鑑意願調查表」，內容分為四大部份，第一部份為個人背景之基本資料，第二部份是自編之「教師專業評鑑意願量表」，第三部份採用洪秋玲（2002）所編之「國民小學學校組織氣氛量表」，第四部份乃採用柯安南（2004）之「教師自我效能感量表」，茲分別說明如下：

### 一、個人基本資料調查

個人基本資料調查的目的在於收集受試者的基本資料以了解樣本的特質分布情形，和不同背景變項的學校組織氣氛、教師在自我效能感與教師專業評鑑意願上的差異情形。其中個人背景資料，包含性別、年齡、服務年資、教育程度、工作職務、學校規模、都市化程度及評鑑經驗，共八個項目。

### 二、教師專業評鑑意願量表編制過程

#### （一）量表編製

##### 1. 量表題目發展

本量表依據相關理論，並參考教育部委託潘慧玲等人（2004）所發展之國民中小學教師教學專業能力指標、教育部（2006）委託張新仁、馮莉雅所發展之全國性教師評鑑規準及陳美娟（2004）之「教師評鑑內涵量表」，經研究者整理自編而成；採 Likert 四點評定量表的方式，依次為 1.「非常願意」、2.「願意」、3.「不願意」、4.「非常不願意」，分別計以 4、3、2、1 分，總得分愈高者，表示教師接受教師評鑑的意願愈高。

##### 2. 理論模式建立

本研究之「教師專業評鑑量表」的編製，主要是參考教育部委託潘慧玲等人（2004）所發展之國民中小學教師教學專業能力指標，包含 5 層面 12 向度 35 項指標及教育部於 2006 年委託張新仁、馮莉雅所發展之全國性教師評鑑規準為理論架構，區分為課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修及敬業精神與態度四個層面，其中課程設計與教學層面包含，精熟任教學科領域知識、展示課程設計能力、研擬適切的教學計畫、清楚呈現教材內容、運用有效的教學方法、運用良好的師生溝通技巧、選用適切的評量方式並善用結果；班級經營與輔導層面包含，建立有助於學生學習的班級常規、營造安全且有利於學習的環境、善用親師聯繫促進溝通與合作、落實學生輔導工作；研究發展與進修層面包含，參與教學研究

工作、研發教材教法或教具、參與校內外教師進修研習；敬業精神與態度層面包含，反思教學主動尋求成長機會、建立與學校同事良好合作關係、願意投入時間與精力服務教育社群、信守教育專業倫理規範。

### 3. 專家內容效度：量表題目修飾及增刪

研究者將編修過後的初稿題目與指導教授研究討論後，送請教育行政領域專家以及測驗專家，共五位學者專家予以指導，就初稿中的有關構念、題意的內容、題目用字遣詞的適切性，提供增列、刪改或調整題目之看法，以及題目編選的過程提供建議。

函請學者專家針對問卷內容，依「適合」、「修正後適合」及「不適合」三點量表進行勾選，在問卷回收後，根據其勾選之選項及提供的修正意見，以次數分配及百分表進行統計分析，建構本問卷之內容效度。各題項「適合」及「修正後適合」選項累積百分比達 80% 以上者予以保留，低於者則刪除，最後，綜合專家學者之意見，逐題對問卷內容進行修飾及調整，再請指導教授審閱問卷內容後，編製完成預試問卷。

根據專家內容效度之考驗分析，量表第一層面的第 2、12 題、第二層面的第 6、8 題、第三層面的第 7 題及第四層面的第 8 題，其「適合」及「修正後適合」選項累積百分比未達 80% 以上，則予以刪除，專家效度統計結果如表 3-4-1，其餘各題予以保留，並針對需語意修正之題項作適度調整。且經專家建議，一、二層面題項太多加以整合，一題以測得一個概念為主，且為了清楚聚焦問題核心將全部題目修正為下列模式：我願意接受評鑑『是否……』。最後與指導教授討論後定稿，將教師專業評鑑意願量表，第一層面的第 6、12、13、14、18 題刪除，第 1、3 題合併，修正第 11、16 題，原先刪除的第 2 題修正後予以保留；第二層面的第 1、4、6、7、8、12、17 題刪除，修正第 2、3、5、15、16 題；第三層面的第 7、9 題刪除，修正第 1、5、8 題；第四層面的第 8 題刪除，第 9 題拆成兩題，再重新編號，成為 42 題的預試量表。

表 3-4-1 教師專業評鑑意願量表之專家效度統計表

層面	專家問卷題號	適合		修正後適合		不適合		分析結果		預試問卷題號
		N	%	N	%	N	%	保留	刪除	
課程設計與教學	1	3	75	1	25	0	0	✓		1
	2	3	75	0	0	1	25		✓	2
	3	4	100	0	0	0	0	✓		1
	4	4	100	0	0	0	0	✓		3
	5	4	100	0	0	0	0	✓		4
	6	4	100	0	0	0	0		✓	
	7	4	100	0	0	0	0	✓		5
	8	4	100	0	0	0	0	✓		6
	9	4	100	0	0	0	0	✓		7
	10	4	100	0	0	0	0	✓		8
	11	3	75	1	25	0	0	✓		9
	12	2	50	1	25	1	25		✓	
	13	4	100	0	0	0	0		✓	
	14	4	100	0	0	0	0		✓	
	15	4	100	0	0	0	0	✓		10
	16	3	75	1	25	0	0	✓		11
	17	4	100	0	0	0	0	✓		12
	18	4	100	0	0	0	0		✓	
班級經營與輔導	1	4	100	0	0	0	0		✓	
	2	4	100	0	0	0	0	✓		1
	3	4	100	0	0	0	0	✓		2
	4	4	100	0	0	0	0		✓	
	5	4	100	0	0	0	0	✓		3
	6	2	50	1	25	1	25		✓	
	7	3	75	1	25	0	0		✓	
	8	2	50	0	0	2	50		✓	
	9	4	100	0	0	0	0	✓		4
	10	4	100	0	0	0	0	✓		5
	11	4	100	0	0	0	0	✓		6
	12	2	50	2	50	0	0		✓	
	13	4	100	0	0	0	0	✓		7
	14	4	100	0	0	0	0	✓		8
	15	4	100	0	0	0	0	✓		9
	16	3	75	1	25	0	0	✓		10
	17	4	100	0	0	0	0		✓	

層面	專家問卷題號	適合		修正後適合		不適合		分析結果		預試問卷題號
		N	%	N	%	N	%	保留	刪除	
研究發展與進修	1	3	75	1	25	0	0	✓		1
	2	4	100	0	0	0	0	✓		2
	3	4	100	0	0	0	0	✓		3
	4	4	100	0	0	0	0	✓		4
	5	3	75	1	25	0	0	✓		5
	6	4	100	0	0	0	0	✓		6
	7	2	50	0	0	2	50		✓	
	8	2	50	2	50	0	0	✓		7
	9	4	100	0	0	0	0		✓	
	10	4	100	0	0	0	0	✓		8
	11	4	100	0	0	0	0	✓		9
	12	4	100	0	0	0	0	✓		10
敬業精神與態度	1	4	100	0	0	0	0	✓		1
	2	4	100	0	0	0	0	✓		2
	3	4	100	0	0	0	0	✓		3
	4	4	100	0	0	0	0	✓		4
	5	4	100	0	0	0	0	✓		5
	6	4	100	0	0	0	0	✓		6
	7	4	100	0	0	0	0	✓		7
	8	2	50	1	25	1	25		✓	
	9	2	50	2	50	0	0	✓		8、10
	10	3	75	1	25	0	0	✓		9

#### 4. 預試量表的題目分析及修改

當初步的題目確定後，則選定以 95 學年度高、高、屏地區公立國民小學正式編制內之合格教師為對象，209 人作預試，預試結果主要作為題目修改及刪除的依據。本研究首先根據內部一致性的標準，刪除內部一致性較低的題目，其次再利用因素分析的方式在所有題項的相關係數矩陣中，估計每一題的共同性。以了解該題與其他變項可測量特質之高低，此共同性的估計值也將作為題目分析時的指標之一。具體而言，研究者決定或修改題目的標準有三：(1) 若刪除該題後，內部一致性的  $\alpha$  信度將提高的題目。(2) 各題與總分的相關偏低者。(3) 以主軸法 (principal axis factor, PAF) 抽取因素之後其共同性偏低者。

## 5. 量表結構內容

本研究之研究工具為研究者自編之「教師專業評鑑意願量表」採四點李克特式量尺（four-point Likert scale）編制。量表的評量方面，「1」代表非常不願意、「2」代表不願意、「3」代表願意、「4」代表非常願意。量表內容分為、第一分層面課程設計與教學、第二分層面班級經營與輔導、第三分層面研究發展與進修、第四分層面敬業精神與態度，共四個層面之量表。

## （二）量表之建構

本研究以 SPSS For Windows 套裝程式進行教師評鑑量表的各項考驗，除了包括基本之平均數、標準差、積差相關考驗，並進行內部一致性考驗。進行專家效度考驗外，並採用驗證性因素分析法考驗其「建構效度」，分析其因素。

經過取樣與施測，本研究共取得有效填答預試問卷 209 份。茲就教師專業評鑑量表之項目分析及因素分析結果說明如下：

### 1. 項目分析

本量表之項目分析採用決斷值（CR 值）及相關分析兩種方法來決定題目的鑑別度，以作為題項篩選之依據。決斷值（CR 值）係將所有受試者預試問卷的得分總合依高低排序，得分的前 27% 為高分組，後 27% 為低分組，求出高低兩組受試者在每題得分平均數差異的顯著性考驗。當題項 CR 值大於 3.0 或達 .05 的顯著水準時，表示具有鑑別度（張紹勳、林秀娟，1997）。而相關分析即是求出各個題項與總分之間的積差相關係數，題目與總量表相關最好在 .30 以上，且要達到顯著水準（吳明隆、涂金堂，2005，792 頁）。故本研究項目分析之刪題原則為，以題項之 CR 值大於 3.0，且要達到 .01 以上的顯著水準，表示該題能鑑別不同受試者的反應程度，可保留該題，反之，則考慮刪除該題；而相關係數大於 .30，且達 .05 的顯著水準，則該題予以保留，反之，則考慮刪除該題。若刪除該題後，內部一致性的  $\alpha$  信度將提高的題目，則考慮刪除該題，反之，則該題予以保留。

根據項目分析的結果如表 3-4-2 來看，教師專業評鑑意願預試量表之所有題項的 CR 值，皆達 .001 以上的顯著水準，表示該量表的所有題項均具有鑑別度，題項能鑑別不同受試者的反應程度，故所有題項保留進行因素分析。

表 3-4-2 教師專業評鑑意願量表之項目分析表

(\*\*\*)  $p < .001$ 

題號	決斷值(CR 值)	題目與總分之相關	刪除該題後之 $\alpha$ 值	分析結果	
				保留	刪除
1-1	11.516***	.820***	.9865	✓	
1-2	13.068***	.829***	.9865	✓	
1-3	11.918***	.766***	.9866	✓	
1-4	12.194***	.786***	.9866	✓	
1-5	12.380***	.838***	.9865	✓	
1-6	11.519***	.764***	.9867	✓	
1-7	12.756***	.808***	.9865	✓	
1-8	10.709***	.746***	.9867	✓	
1-9	11.983***	.819***	.9865	✓	
1-10	14.124***	.829***	.9865	✓	
1-11	14.012***	.840***	.9865	✓	
1-12	14.930***	.873***	.9864	✓	
2-1	12.142***	.817***	.9865	✓	
2-2	12.382***	.802***	.9866	✓	
2-3	12.164***	.840***	.9865	✓	
2-4	14.074***	.861***	.9864	✓	
2-5	14.583***	.837***	.9865	✓	
2-6	13.567***	.821***	.9865	✓	
2-7	13.264***	.828***	.9865	✓	
2-8	12.616***	.854***	.9864	✓	
2-9	13.488***	.848***	.9864	✓	
2-10	13.287***	.851***	.9864	✓	
3-1	12.048***	.783***	.9866	✓	
3-2	13.328***	.816***	.9865	✓	
3-3	10.226***	.687***	.9868	✓	
3-4	12.671***	.753***	.9867	✓	
3-5	13.796***	.848***	.9865	✓	
3-6	11.601***	.758***	.9867	✓	
3-7	11.195***	.745***	.9867	✓	
3-8	11.002***	.790***	.9865	✓	
3-9	11.527***	.774***	.9866	✓	
3-10	12.325***	.754***	.9867	✓	
4-1	11.701***	.809***	.9866	✓	
4-2	12.646***	.827***	.9865	✓	
4-3	12.868***	.793***	.9866	✓	
4-4	14.379***	.793***	.9866	✓	
4-5	13.236***	.845***	.9864	✓	
4-6	14.388***	.833***	.9864	✓	
4-7	11.762***	.778***	.9866	✓	
4-8	11.453***	.750***	.9867	✓	
4-9	12.912***	.826***	.9865	✓	
4-10	12.181***	.813***	.9865	✓	

## 2. 因素分析

為判別量表是否進行因素分析，常採用的判別指標為 Kaiser 於 1974 年所提出的「取樣適切性量數」(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy, KMO)，KMO 值界於 0 至 1 間，其值小於 0.5 時，較不宜進行因素分析；而值愈接近 1 時，表示變項間的共同因素愈多，相關愈高，愈適合進行因素分析。此外，從 Bartlett 球形考驗的  $X^2$  值達顯著，代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析 (吳明隆，2005)。本研究以因素分析的方法考驗「教師專業評鑑意願」量表之建構效度。在題目的篩選方面，採用主軸因素抽取法 (principal-axis factoring) 來估計因素負荷量，透過正交轉軸之最大變異法來判斷。若因素負荷量 (factor loading) 低於 .30 時，表示該題目與全量表不同值 (邱皓政，2003)，故本研究分析結果選取因素負荷量大於 .45 之題項予以保留；或當有些題項在兩個因素以上的負荷量非常接近 (差異在 .05 以下)，經研究者討論後，覺得刪除該題項並不會影響該分量尺之概念時，則予以刪除，總共刪除九個題項。刪題後，剩下的 33 題再進行一次因素分析，第二次因素分析的結果，發現可解釋總變異量由 72.747 提高為 74.020。

根據項目分析的結果，「教師專業評鑑意願」量表保留 42 題，依 Kaiser 所提出的「取樣適切性量數」進行檢測，KMO 值為 .958，表示該量表具有極佳的適切性進行因素分析；而 Bartlett 球形考驗的  $X^2$  值為 10037.394 (自由度為 861) 達顯著，代表母群體的相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析。由因素分析的結果如表 3-4-3 可知，在量表各層面上，「課程設計與教學」層面，包含 12 題項：因素分析抽取一個因素，其特徵值為 10.320，可解釋變異量為 24.572%，因素負荷量從 .412~.775；「班級經營與輔導」層面，包含 10 題項：因素分析抽取一個因素，其特徵值為 8.990，可解釋變異量為 21.405%，因素負荷量從 .496~.784；「研究發展與進修」層面，包含 10 題項：因素分析抽取一個因素，其特徵值為 8.094，可解釋變異量為 19.272%，因素負荷量從 .384~.740；「敬業精神與態度」層面，包含 10 題項：因素分析抽取一個因素，其特徵值為 4.803，可解釋變異量為 11.437%，因素負荷量從 .326~.630。分析各題項因素負荷量的結果，在「課程設計與教學」層面的第 11、12 題，在「研究發展與進修」層面的第 8、9 題，在「敬業精神與態度」層面的第 3、4、8 題，以上七題其因素負荷量皆小於 .45，因此予以刪除，其他 35 題先予以保留。但有些題項在兩個因素以上的負荷量非常接近 (差異在 .05 以下)，經研究者與指導教授討論後，覺得刪除該題項並不會影響該分量尺之概念時，則予以刪除，所以再將「班級經營與輔導」層面的第 1、2 題刪除，總共刪除九個題項，最後保留 33 題進一步進行信度分析。

表 3-4-3 教師專業評鑑意願量表之因素分析表

層面	預試問卷 題號	因素 負荷量	共同性	特徵值	解釋變異 量(%)	分析結果		
						保留	刪除	
課程設計與教學	1	.736	.801			✓		
	2	.710	.795			✓		
	3	.627	.693			✓		
	4	.666	.697			✓		
	5	.775	.827			✓		
	6	.751	.756		10.320	24.572	✓	
	7	.769	.847				✓	
	8	.703	.728				✓	
	9	.722	.769				✓	
	10	.649	.783				✓	
	11	.412	.739					✓
	12	.436	.822					✓
班級經營與輔導	1	.497	.776			✓		
	2	.496	.751			✓		
	3	.645	.807			✓		
	4	.653	.840			✓		
	5	.784	.893		8.990	21.405	✓	
	6	.730	.856				✓	
	7	.667	.798				✓	
	8	.698	.843				✓	
	9	.706	.848				✓	
	10	.680	.828				✓	
研究發展與進修	1	.545	.682			✓		
	2	.592	.734			✓		
	3	.682	.674			✓		
	4	.710	.777			✓		
	5	.555	.744		8.094	19.272	✓	
	6	.740	.753				✓	
	7	.720	.747				✓	
	8	.384	.779					✓
	9	.430	.673					✓
	10	.635	.700				✓	

層面	預試問卷 題號	因素 負荷量	共同性	特徵值	解釋變異 量(%)	分析結果	
						保留	刪除
敬業精神與態度	1	.514	.752	4.803	11.437	✓	
	2	.550	.796			✓	
	3	.405	.698				✓
	4	.392	.673				✓
	5	.630	.861			✓	
	6	.513	.763			✓	
	7	.575	.782			✓	
	8	.326	.573				✓
	9	.541	.789			✓	
	10	.495	.760			✓	

### (三) 量表之描述性統計

四個層面之平均數與標準差以及因素之間的 Pearson 積差相關如表 3-4-5 及表 3-4-6。進一步再從表中的相關情形可得知，四個層面之間的相關介於.823 與.892 之間，統計均達顯著水準 0.01 以上，顯示本量表在教師專業評鑑層面上的各因素頗具相關性。

表 3-4-5 教師專業評鑑四個層面之平均數、標準差

	層面一： 課程設計與 教學	層面二： 班級經營與 輔導	層面三： 研究發展與 進修	層面四： 敬業精神與 態度
人數	209	209	209	209
平均數	33.3971	28.5481	27.2115	28.0000
標準差	7.2098	6.3091	5.6657	6.2079

表 3-4-6 教師專業評鑑四個層面之 Pearson 積差相關之結果

	層面一： 課程設計與 教學	層面二： 班級經營與 輔導	層面三： 研究發展與 進修	層面四： 敬業精神與 態度
層面一	1			
層面二	.862**	1		
層面三	.862**	.823**	1	
層面四	.848**	.892**	.845**	1

\*\* p<.01

#### (四) 量表之信度考驗

本研究係採用內部一致性 $\alpha$ 係數，代表教師專業評鑑意願量表各層面之信度指標。量表 42 題未刪題前之信度分析結果如表 3-4-7，整體 $\alpha$ 係數為.9869，各層面之 $\alpha$ 係數介於.9505 至.9674 之間；而量表經過因素分析，刪除九個題項，保留 33 題之信度分析結果如表 3-4-8，整體 $\alpha$ 係數為.9834，各層面之 $\alpha$ 係數介於.9421 至.9642 之間；最後，為了題數的考量，與指導教授討論決定，每一層面均只保留六個題項，總共是 24 題的量表，進行信度分析結果如表 3-4-9，整體 $\alpha$ 係數為.9774，各層面之 $\alpha$ 係數介於.9250 至.9561 之間。由分析結果發現量表為 42 題、33 題及 24 題時，其 $\alpha$ 係數相差無幾，也為了不造成填答者的負擔而降低效能，最後定稿之量表為 24 題。由表 3-4-9 得知教師專業評鑑意願量表各層面及總量表之 Cronbach  $\alpha$  係數均高達.90 以上，表示該量表具有良好之內部一致性。

表 3-4-7 教師專業評鑑意願各分量表內部一致性 $\alpha$ 係數之結果

層面	題號 (共 42 題)	Cronbach $\alpha$ 係數
課程設計與教學	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、11、12	.9666
班級經營與輔導	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10	.9674
研究發展與進修	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10	.9505
敬業精神與態度	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10	.9613
總量表		.9869

表 3-4-8 教師專業評鑑意願各分量表內部一致性 $\alpha$ 係數之結果

層面	題號 (共 33 題)	Cronbach $\alpha$ 係數
課程設計與教學	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10	.9501
班級經營與輔導	3、4、5、6、7、8、9、10	.9642
研究發展與進修	1、2、3、4、5、6、7、10	.9421
敬業精神與態度	1、2、5、6、7、9、10	.9555
總量表		.9834

表 3-4-9 教師專業評鑑意願各分量表內部一致性 $\alpha$ 係數之結果

層面	題號 (共 24 題)	Cronbach $\alpha$ 係數
課程設計與教學	1、2、5、6、7、9	.9501
班級經營與輔導	5、6、7、8、9、10	.9561
研究發展與進修	3、4、5、6、7、10	.9250
敬業精神與態度	1、2、6、7、9、10	.9443
總量表		.9774

## (五) 量表之效度考驗

本量表在效度方面，除了預試量表擬定時已作嚴謹的「內容效度」評鑑外，將再考驗其「建構效度」。

### 1. 內容效度

本量表先經過大量資料蒐集及文獻分析，及學者專家和國小校長、教師之意見徵詢，作為擬定量表構面與題目之參考。同時請四位在教育行政領域學有專精之國內學者專家，就量表之衡量構面與題目進行評鑑，並提供修改之意見；再與指導教授就彙整之意見作充分討論，修正調整量表題目，方形成本量表，其發展過程甚為嚴謹。預試完成之後，並經過項目分析，以確定題項之間的適切性。因此，足見本量表具有相當良好的內容效度。

### 2. 建構效度

本量表採用項目分析及因素分析來考驗其構念效度。研究者先以預試有效樣本作因素分析，採用 Kaiser 對因素分析的觀點，保留特徵值大於 1.0 以上者；以主軸因素抽取法 (principal-axis factoring) 來估計因素負荷量，透過正交轉軸之最大變異法來判斷，選取因素負荷量大於 .45 以上的題目為正式量表之題項。針對正式樣本有效問卷再作一次因素分析，結果發現大部分的題目仍維持在原先所設定的因素層面中，顯示問卷在因素的結構上良好，具有建構效度。

## (六) 確定正式問卷

預試量表完成題目分析及因素分析結果，在第一分層面課程設計與教學，刪除第 4、5、9、10、11、12 題；第二分層面班級經營與輔導，刪除第 1、2、3、4 題；第三分層面研究發展與進修，刪除第 1、2、8、9 題；第四分層面敬業精神與態度，刪除第 3、4、5、8 題，完成每個分層面均為 6 題共 24 題之正式量表如表 3-4-10。

表 3-4-10 教師專業評鑑意願量表預試與正式問卷題號對照表

層面	預試問卷題號	分析結果		正式問卷題號	正式問卷各層面包含之題號、題目 (題數)
		保留	刪除		
課程設計與教學	1	✓		1	
	2	✓		2	1. 我願意接受評鑑『是否有掌握教學目標的能力』。
	3		✓		2. 我願意接受評鑑『是否有連結學生新舊經驗的能力』。
	4		✓		3. 我願意接受評鑑『是否有使用各種教學方法的能力』。
	5	✓		3	4. 我願意接受評鑑『是否有運用教學媒體的能力』。
	6	✓		4	5. 我願意接受評鑑『是否有設計多樣化教學活動的能力』。
	7	✓		5	6. 我願意接受評鑑『是否有適時調整教學進度的能力』。
	8		✓		(6 題)
	9	✓		6	
	10		✓		
	11		✓		
	12		✓		
班級經營與輔導	1		✓		7. 我願意接受評鑑『是否能善用各種方式與學生家長聯繫溝通』。
	2		✓		8. 我願意接受評鑑『是否能向家長清楚說明班級經營理念』。
	3		✓		9. 我願意接受評鑑『是否能有效獲得家長合作提供支援』。
	4		✓		10. 我願意接受評鑑『是否能適性對待不同背景學生』。
	5	✓		7	11. 我願意接受評鑑『是否能依學生身心發展有效輔導』。
	6	✓		8	12. 我願意接受評鑑『是否能適時輔導建立學生正向行為』。
	7	✓		9	(6 題)
	8	✓		10	
	9	✓		11	
	10	✓		12	
研究發展與進修	1		✓		13. 我願意接受評鑑『是否能為瞭解教學問題進行教學行動研究』。
	2		✓		14. 我願意接受評鑑『是否能為教學需要自製教具或教學媒體』。
	3	✓		13	15. 我願意接受評鑑『是否能掌握教育新知創新教學』。
	4	✓		14	16. 我願意接受評鑑『是否能與校內外教師同儕研發教材』。
	5	✓		15	17. 我願意接受評鑑『是否能善用各種研究方法』。
	6	✓		16	18. 我願意接受評鑑『是否能積極參與學位或學分進修』。
	7	✓		17	(6 題)
	8		✓		
	9		✓		
	10	✓		18	

層面	預試問卷題號	分析結果		正式問卷題號	正式問卷各層面包含之題號、題目 (題數)
		保留	刪除		
敬業精神與態度	1	✓		19	19. 我願意接受評鑑『是否能進行自我教學省思』。 20. 我願意接受評鑑『是否能就他人的回饋意見強化教學省思』。 21. 我願意接受評鑑『是否能與學校行政人員維持良好互動關係』。 22. 我願意接受評鑑『是否能參與校內必要會議與活動』。 23. 我願意接受評鑑『是否能與學校教師形成教學夥伴關係』。 24. 我願意接受評鑑『是否能信守教育專業倫理』。 (6 題)
	2	✓		20	
	3		✓		
	4		✓		
	5		✓		
	6	✓		21	
	7	✓		22	
	8		✓		
	9	✓		23	
	10	✓		24	
總計	42			24	

### 三、學校組織氣氛量表

本研究第三部份問卷內容係採用洪秋玲（2002）所編製完成之「國民小學學校組織氣氛量表」。全量表共有 41 個項目，用來測量國民小學的學校組織氣氛。

#### (一) 量表內容

「國民小學學校組織氣氛量表」分為六個因素，分別是「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」、「組織內部互動的歷程」。學校行政環境（包括 1、6、11、16、21、26、31、36、40、41 十題）指對學校未來的發展會造成影響的各種行政制度，包括學校的各種制度、政策、組織願景與目標，以及學校的工作環境；成員知覺組織變革創新的程度（包括 2、7、12、17、22、27、32、37 八題）指組織內的成員對領導者各項領導行為的知覺，包括支持、關懷、公正、以身作則... 等有效領導行為，領導者督促部屬達成績效並完成工作的各種行為；成員對領導行為的知覺（包括 3、8、13、18、23、28、33、38 八題）指組織內的成員對領導者各項領導行為的知覺，包括支持、關懷、公正、以身作則... 等有效領導行為，領導者督促部屬達成績效並完成工作的各種行為；成員對組織的態度（包括 4、9、14、19、24 五題）指組織內的成員對組織及個人任務的態度，包括成員對組織的認同感和承諾、對領導者的忠誠度，及組織內部的凝聚力，成員對決策參與的意願及參與的程度，及成員心理滿足；組織對成員的培育（包括 5、10、15、20、25 五題）指組織領導者是否利用各種管道，提供部屬進修機會，盡心栽培部屬，以協助部屬更進一步發

展；組織內部互動的歷程（包括 29、30、34、35、39 五題）指組織內的成員對合作、溝通……等交互影響的歷程者各項領導行為的知覺，包括同事間的人際關係和互動合作的情形。

## （二）量表作答及計分方式

本量表的填答採 Likert 五點評定量表的方式，作答時請受試者依題意分別在 1.「完全不符合」、2.「大部分不符」、3.「部分符合」、4.「大部分符合」、5.「完全符合」上打“√”。量表中第 26、34 題為反向計分題，其餘為正向計分題。正向題採順向計分，答「完全符合」者給五分、答「大部分符合」者給四分、答「部分符合」者給三分、答「大部分不符」者給二分、答「完全不符合」者給一分；反向題採逆向計分，答「完全符合」者給一分、答「大部分符合」者給二分、答「部分符合」者給三分、答「大部分不符」者給四分、答「完全不符合」者給五分。量表分數越高者表示此一學校組織氣氛越良好，反之，則此一學校組織氣氛越不良。

## （三）量表之信效度

### 1. 信度

本量表在洪秋玲（2002）的分析中，以 616 份有效樣本所考驗得到之各分量表的 Cronbach  $\alpha$  值分別在 .71~.93 之間；而各構面題目之 Corrected-Item-Total Correlation 係數都在 0.5 以上，顯示各題目與其所屬構面其他題目之相關程度頗高，可見各評量構面的內部一致性水準及同質性相當高，所以此問卷的信度頗佳，具可靠性。

### 2. 效度

- （1）內容效度：本量表主要是洪秋玲（2002）依據資料蒐集及文獻分析，及徵詢專家學者、現場教師來擬定題目，再經過專家評鑑，修正調整題目方形成量表，發展過程甚為嚴謹，可見內容效度頗高。
- （2）構念效度：本量表洪秋玲（2002）曾採用線性結構關係模式的次模式作驗證性因素分析，採用最大似法估計，在模式的基本適配度方面，各誤差變異、誤差變異的  $t$  值絕對值、各估計參數間的箱關係數及因素負荷量、標準誤等皆符合標準。整體模式適配度方面，在 TCD、NCI 及 Q-plot 的斜率等數值均達評鑑標準。模式內在結構適配度方面，估計參數的個別信度皆大於 0.5，而潛在變項的信度皆大於 0.6 的標準，平均變異抽取皆大於 0.5 的標準。X 變項的 TCD (X) 為 .991，結構方程式的 TCD (E) 為

1.000，表示量表不論在個別題項或整體量表，作為觀察指標均是相當理想的。

## 四、教師自我效能感量表

本研究第四部份問卷內容係採用柯安南（2004）所編製完成之「教師自我效能感量表」。全量表共有 16 個項目，用來測量教師的自我效能感。

### （一）量表內容

「教師自我效能感量表」分為三個因素，分別是「個人教學效能感」、「一般教學效能感」、「工作脈絡效能感」。個人教學效能感（包括 6、7、8、9、10、11 六題）在於評量教師對於自己影響學生學習的自我能力評估，分數越高者表示教師影響學生學習的能力越高，反之亦然；一般教學效能感（包括 12、13、14、15、16 五題）在於評量教師受外界因素限制能改變學生學習的自我能力評估，分數越高者表示教師受外界因素限制能改變學生學習的能力越高，反之亦然；工作脈絡效能感（包括 1、2、3、4、5 五題）在於評量教師對自己工作環境脈絡及獲取支援協助掌握程度的自我能力評估，得分越高者表示教師對自己工作環境脈絡及獲取支援協助的掌握程度越高，反之亦然。

### （二）量表作答及計分方式

本量表的填答採 Likert 四點評定量表的方式，作答時請受試者依題意分別在 1.「很不同意」、2.「不太同意」、3.「有點同意」、4.「非常同意」上打“√”。量表中第 13、14、15、16 為反向計分題，其餘為正向計分題。正向題採順向計分，答「很不同意」者給一分、答「不太同意」者給二分、答「有點同意」者給三分、答「非常同意」者給四分；反向題採逆向計分，答「很不同意」者給四分、答「不太同意」者給三分、答「有點同意」者給二分、答「非常同意」者給一分。量表分數越高者表示自我效能感越高，反之，則自我效能感越低。

### （三）量表之信效度

#### 1. 信度

本量表在柯安南（2004）的分析中，以 52 個樣本所考驗得到之各分量表的  $\alpha$  值分別在在 .67~.81 之間，而總量表  $\alpha$  值為 .86，可見本問卷的信度頗佳，具可靠性。

## 2. 效度

- (1) 內容效度：本量表主要是柯安南（2004）一方面參考 Gibson & Dembo（1984）的一般教學效能感與個人教學效能感；另一方面參考 Tschannen-Moran, Hoy & Hoy（1998）提出的「教學工作與脈絡分析」及「自我教學能力評估」合併的「教師效能感的整合模式」的論點，編製而成的。
- (2) 構念效度：本量表柯安南（2004）曾採用項目分析及因素分析來考驗其構念效度。柯安南（2004）採用 Kaiser 對因素分析的觀點，保留特徵值大於 1.0 以上者，並以主成分分析法（principal component）進行因素的抽取，共選取三個因素，再以正交轉軸之最大變異法（varimax）求取轉軸後因素矩陣負荷量（factorloading）.4 以上的題目為正式量表。因此，本量表的構念效度大致良好。



## 第五節 實施程序

本研究實施程序可分為準備資料、編選研究工具、問卷施測、資料分析及撰寫論文等五個階段，茲將各階段工作重點說明如下：

### 一、準備資料階段

研究者於九十五年六月確定研究方向後，積極利用各種方式蒐集相關文獻資料研讀，並與教授討論，確定研究主題、研究範圍與研究對象，將題目定為「國民小學學校組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑態度之相關研究」。由於計畫審查教授之意見，也為了更能聚焦於教師評鑑之意願，徵得指導教授之同意，最後將題目正式修訂為「國小組織氣氛、教師自我效能感與教師評鑑意願之相關研究」。

### 二、編選研究工具

本研究確立主題後，進行文獻的探討與分析，建立研究架構，並參考相關學者專家之研究工具，自編調查問卷，擬訂本研究「國小組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願調查研究」之預試問卷，除了依標準程序擬題，預試選題、因素分析和信效度考驗，編製「教師專業評鑑意願問卷」，亦取得洪秋玲（2002）編製完成之「國民小學學校組織氣氛量表」及柯安南（2004）編製完成之「教師自我效能感量表」之使用同意書，作為本研究正式施測之調查問卷。

### 三、問卷施測階段

#### （一）問卷預試

本研究問卷預試，先選定預試樣本學校，再委請該校認識之教務（導）主任或教師協助問卷施測及回收事宜。郵寄信封內附上問卷、施測說明及回郵信封，於95年12月初進行問卷預試，期間對未寄回者進行電話催覆，並於95年1月初完成問卷回收工作。本研究收回之有效預試問卷共209份，回收之預試問卷接著進行項目分析、因素分析及信度考驗之統計分析，於96年2月初修訂完成正式問卷之內容。

#### （二）正式問卷

正式問卷編製完成後，將寄發500份正式施測問卷於各樣本學校並徵得同意，委請該校之教務（導）主任或教師協助問卷施測及回收事宜。郵

寄信封內附上問卷、施測說明及回郵信封，於 96 年 3 月初進行正式問卷施測，期間對未寄回者進行電話催覆，96 年 4 月底完成問卷回收工作。

#### 四、資料處理階段

本研究正式施測回收之問卷，在剔除無效問卷之後，將 406 份有效問卷編碼輸入電腦，並使用 Spss For windows 中文版套裝軟體進行統計分析。將問卷中之「個人基本資料」、「教師專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「教師自我效能感」各量表之各項資料分析與統計處理，以求得「教師專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「教師自我效能感」之平均數、標準差；在不同之背景變項下「教師專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「教師自我效能感」之 t 值、F 值；及各量表「教師專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「教師自我效能感」之間的相關係數，研究統計水準定在  $\alpha=.05$ ，作為檢驗各研究假設之標準。

#### 五、撰寫研究論文

本研究經過文獻的蒐集與理論的探究確立主題後，首先開始論文第一章動機、目的、問題的撰寫；接著進行相關文獻的深入探討與歸納分析形成論文的第二章；建立研究架構，並參考相關學者專家之研究工具，自編調查問卷初稿，完成第三章的論文內容，於 95 年 11 月論文計畫口考。根據「教師專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「教師自我效能感」之現況資料、差異及相關情形，將結果呈現於論文之第四章，分析其結果並予以分析歸納並解釋，將研究發現作成結論及提供建議寫成論文的第五章，於 96 年 6 月初完成論文撰寫。

## 第六節 資料處理與分析

各項資料回收之後，先行整理然後剔除作答不完全、有明顯反應趨向及沒有作答之廢卷，再將有效問卷的資料輸入電腦做統計分析。本研究將以 SPSS 統計套裝軟體進行統計分析，使用之統計方法如下：

### 一、平均數、標準差

根據國民小學教師在「專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「自我效能感」量表上之得分，分別求其平均數與標準差，以了解國民小學教師「專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「自我效能感」知覺之現況。

### 二、t 考驗

以 t 考驗分別檢定不同性別、擔任職務和學校是否曾實施教學評鑑的國民小學教師所知覺的「專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「自我效能感」整體及各層面得分是否具有顯著差異。

### 三、單因子變異數分析

以單因子變異數分析來瞭解不同年齡、學歷、服務年資、學校規模和學校地區之國民小學教師所知覺的「專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「自我效能感」整體及其分層面上的差異情形。當達顯著差異水準，則以薛費法（Scheffe method）進行事後比較，以考驗各組間的差異情形。

### 四、皮爾遜積差相關

使用積差相關分析國民小學教師所知覺的「專業評鑑意願」、「學校組織氣氛」及「自我效能感」整體及其分層面得分之間是否達顯著水準。

### 五、多元逐步迴歸

以多元逐步迴歸統計法，來瞭解學校組織氣氛與教師自我效能感對教師專業評鑑意願的聯合預測力。



## 第四章 結果與討論

本研究以自編之「國小組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願問卷」實施問卷調查，共收到473份，先剔除漏填選項資料者，再由電腦篩選出有效問卷合計406份，進行資料統計分析。

將資料整理編碼登錄於電腦並以SPSS統計套裝軟體，依據研究目的與待答問題進行分析。本章共分為六節討論，第一節針對本研究樣本特質加以描述；第二節為教師評鑑意願、學校組織氣氛及教師自我效能感之現況分析；第三節為背景變項與教師評鑑意願之差異分析；第四節為背景變項與學校組織氣氛之差異分析；第五節為背景變項與教師自我效能感之差異分析；第六節為教師評鑑意願、學校組織氣氛及教師自我效能感之間的相關分析；第七節為學校組織氣氛及教師自我效能感對教師評鑑意願之預測情形分析。

### 第一節 樣本特質描述分析

本節將回收的有效樣本初步加以統計如表4-1-1，並將所有樣本在各項基本資料變項上的分布情形，整理如表4-1-2所示。

由統計表與比例圖可知，在性別上，樣本的男女性比例分配不平均，女性教師樣本人數是男性教師樣本人數的兩倍多，這樣的結果尚接近全國教師實際分布情形：國民小學一般教師女性佔68%，男性佔32%（教育部，2006b）。

在學歷上，師範院校畢業者佔50.2%最多，一般大學畢業者佔29.3%次之，研究所畢業者佔18.7%再次之，其他佔1.2%。國小教師大部分為師範院校（包含師專、師院、師大）畢業，故反應在研究樣本上就有明顯的差異。其抽樣結果與教育部（2006b）所主編之中華民國教育統計指標的實際分布情形接近。而本研究之研究所畢業者含四十學分班畢業者，故其所佔比率較全國樣本為高。

在教學年資上，以2-10年組佔44.8%最多，而11-20年組佔40.1%；在年齡上，其25歲以下及61歲以上組均明顯低於其他兩組，其抽樣結果與教育部（2006b）所主編之中華民國教育統計指標的實際分布情形接近。

在學校地區都市化程度上，都市地區與鄉鎮地區所佔的比率明顯高於偏遠地區所佔的比率。而在學校規模上，以73班以上組佔26.4%最多，因研究取樣上以學校為單位寄發問卷，寄發學校教師數，以該校人數多寡比率為取樣標準，故在學校規模的分布情形上呈現不平均的現象。

在評鑑經驗上，明顯看得出來無評鑑經驗者較有評鑑經驗者為多（無評鑑經驗者佔53.4%，有評鑑經驗者佔46.1%），可見雖然教師評鑑已推行多年，但教師參與的意願還是有很大的成長空間。

因此，抽樣樣本的差異乃屬正常的現象，為了克服變項在樣本數的分布不均的現象，本研究利用細格人數不等的統計法，避免樣本數不均所造成的誤差。

表 4-1-1 全國國小各縣市教師樣本次數分配表

區域 (教師人數百分比)	施測學校	有效樣本 (406份)	百分比
北區：(44%)		173	
台北市(25%)	南港國小、明德國小、立農國小	48	11.8%
台北縣(32%)	安坑國小、蘆洲國小	44	10.8%
宜蘭縣(5%)	員山國小	10	2.5%
桃園縣(19%)	大成國小、八德國小	38	9.4%
新竹縣(5%)	豐田國小	6	1.5%
苗栗縣(6%)	南庄國小	11	2.7%
基隆市(4%)	中和國小	8	2.0%
新竹市(4%)	民富國小	8	2.0%
中區：(21%)		89	
台中縣(35%)	葫蘆墩國小	28	6.9%
彰化縣(27%)	員林國小、信義國中小	23	5.7%
南投縣(14%)	延平國小	13	3.2%
台中市(24%)	中正國小、上安國小	25	6.2%
南區：(31%)		127	
高雄市(20%)	青山國小、鼓岩國小	26	6.4%
雲林縣(11%)	中和國小、山內國小	16	3.9%
嘉義縣(9%)	南靖國小	8	2.0%
台南縣(16%)	保東國小、新光國小、楠西國小	20	4.9%
高雄縣(17%)	瑞興國小	21	5.2%
屏東縣(14%)	歸來國小、滿州國小	19	4.7%
嘉義市(4%)	蘭潭國小	5	1.2%
台南市(9%)	安平國小	12	3.0%
東區：(4%)		17	
台東縣(43%)	豐源國小	7	1.7%
花蓮縣(57%)	三民國小	10	2.5%

表4-1-2 全國國小教師樣本特質描述分析摘要表

變項	變項水準	人數(406人)	百分比
性別	男性	117	28.8%
	女性	289	71.2%
年齡	25歲以下	12	3.0%
	26-40歲	276	68.0%
	41-60歲	118	29.1%
	61歲以上	0	0%
最高學歷	師範院校(含師專、師院、師大)	204	50.2%
	一般大學(含師資班、教育學程)	119	29.3%
	研究所以上(含四十學分班)	76	18.7%
	其他	5	1.2%
教學年資	1年以下	12	3.0%
	2-10年	182	44.8%
	11-20年	163	40.1%
	21-30年	43	10.6%
	31年以上	6	1.5%
職務	兼任行政工作	107	26.4%
	專任	295	72.7%
學校規模	12班以下	72	17.7%
	13~24班	68	16.7%
	25~48班	83	20.4%
	49~72班	76	18.7%
	73班以上	107	26.4%
學校地區	都市(含院、省、縣轄市)	266	65.5%
	鄉鎮	117	28.8%
	偏遠山地或海濱	23	5.7%
評鑑經驗	是	187	46.1%
	否	217	53.4%

## 第二節 國小教師專業評鑑意願、學校組織 氣氛及教師自我效能感之現況

本節主要是分析國小教師對參與教師專業評鑑意願、教師知覺學校組織氣氛及教師自我效能感之現況，共分為四部份加以探討。首先探討國小教師對參與教師專業評鑑意願之現況，其次探討教師知覺學校組織氣氛之現況，再其次探討教師自我效能感的現況，最後再針對結果加以討論。

### 一、國民小學教師對參與教師專業評鑑意願之現況分析

為了解國民小學教師對參與教師專業評鑑意願的現況，求其平均數與標準差來分析教師專業評鑑意願的整體及各層面的情況。本研究採 Likert 四點評定量表的方式，依次為 1.「非常不願意」、2.「不願意」、3.「願意」、4.「非常願意」，分別計以 1、2、3、4 分。換算各題平均數為 2.5，若得分在 1.00~1.49 者視為低程度，1.50~2.49 者視為中低程度，2.50~3.49 者視為中高程度，3.50~4.00 者視為高程度。

表 4-2-1 國小教師之教師專業評鑑意願現況分析摘要表

層面	平均數	標準差
一、課程設計與教學	2.89	.59
1. 我願意接受評鑑『是否有掌握教學目標的能力』。	2.86	.63
2. 我願意接受評鑑『是否有連結學生新舊經驗力』。	2.90	.63
3. 我願意接受評鑑『是否有使用各種教學方法的能力』。	2.89	.66
4. 我願意接受評鑑『是否有運用教學媒體的能力』。	2.88	.67
5. 我願意接受評鑑『是否有設計多樣化教學活動的能力』。	2.86	.66
6. 我願意接受評鑑『是否有適時調整教學進度的能力』。	2.96	.66
二、班級經營與輔導	2.91	.58
7. 我願意接受評鑑『是否能善用各種方式與學生家長聯繫溝通』。	2.90	.63
8. 我願意接受評鑑『是否能向家長清楚說明班級經營理念』。	2.91	.63
9. 我願意接受評鑑『是否能有效獲得家長合作提供支援』。	2.85	.66
10. 我願意接受評鑑『是否能適性對待不同背景學生』。	2.94	.66
11. 我願意接受評鑑『是否能依學生身心發展有效輔導』。	2.93	.66
12. 我願意接受評鑑『是否能適時輔導建立學生正向行為』。	2.94	.65
三、研究發展與進修	2.77	.59
13. 我願意接受評鑑『是否能為瞭解教學問題進行教學行動研究』。	2.71	.68
14. 我願意接受評鑑『是否能為教學需要自製教具或教學媒體』。	2.75	.68
15. 我願意接受評鑑『是否能掌握教育新知創新教學』。	2.85	.65
16. 我願意接受評鑑『是否能與校內外教師同儕研發教材』。	2.78	.67
17. 我願意接受評鑑『是否能善用各種研究方法』。	2.74	.69
18. 我願意接受評鑑『是否能積極參與學位或學分進修』。	2.83	.71

四、敬業精神與態度	2.92	.60
19. 我願意接受評鑑『是否能進行自我教學省思』。	2.94	.66
20. 我願意接受評鑑『是否能就他人的回饋意見強化教學省思』。	2.91	.66
21. 我願意接受評鑑『是否能與學校行政人員維持良好互動關係』。	2.91	.66
22. 我願意接受評鑑『是否能參與校內必要會議與活動』。	2.88	.66
23. 我願意接受評鑑『是否能與學校教師形成教學夥伴關係』。	2.91	.67
24. 我願意接受評鑑『是否能信守教育專業倫理』。	2.96	.69
<b>整體教師專業評鑑意願</b>	<b>2.87</b>	<b>.56</b>

由表 4-2-1 教師填答結果顯示，就整體教師專業評鑑意願的平均數為 2.87，其現況介於「不願意」至「願意」之間，表示國民小學教師對於教師專業評鑑有「中高度」的意願。在四個層面中，以「敬業精神與態度」的得分最高，其中又以「信守教師專業倫理」得到最多的認同；而「研究發展與進修」層面得分最低，又以「為瞭解教學問題進行教學行動研究」得到最少的認同。

## 二、國小教師知覺學校組織氣氛之現況分析

為了解國民小學教師知覺學校組織氣氛的現況，求其平均數與標準差來分析學校組織氣氛的整體情況。本研究採 Likert 五點評定量表的方式，依次為 1. 「完全不符合」、2. 「大部分不符」、3. 「部分符合」、4. 「大部分符合」、5. 「完全符合」，分別計以 1、2、3、4、5 分。換算各題平均數為 3，若得分在 1.00~1.99 者視為低程度，2.00~2.99 者視為中低程度，3.00~3.99 者視為中高程度，4.00~5.00 者視為高程度。

表 4-2-2 國小教師知覺學校組織氣氛現況分析摘要表

題目	平均數	標準差
1. 學校各處室訂有詳細明確的工作執掌範圍且運作順暢。	3.78	.72
2. 教師積極從事研究發展工作。	3.51	.72
3. 本校校長的品德高尚，操守廉潔。	3.91	.78
4. 當有人對學校有不利評論時，我會挺身辯解。	3.68	.80
5. 教師能一起研究和解決教學上的問題。	3.97	.66
6. 學校行政主管尊重校務會議或行政會報決定的事項。	3.87	.78
7. 教師樂於突破現狀，接受新的教學法。	3.77	.70
8. 本校校長的見解論述讓教師心悅誠服。	3.50	.88
9. 在策劃校務發展計畫時，學校經常徵詢教師的意見。	3.46	.88
10. 學校儘可能的安排教師參加各種專業方面的在職進修。	3.74	.76
11. 學校教師對教學環境，感到很滿意。	3.44	.80
12. 教師樂以創新的方式思考問題。	3.69	.70
13. 本校校長為教師排難解紛，爭取較好的福利。	3.53	.92

14. 學校教師對交辦的事情處理不夠積極時，本校校長會對他們加緊督促。	3.76	.73
15. 學校裡經常舉辦各種不同類型的康樂活動（如野餐、郊遊、旅行等），來促進教師間的感情。	3.04	.94
16. 對於員工的福利、進修及各種人事規定，學校都已經對我們解釋的很清楚。	3.54	.83
17. 學校教師樂於和其他同仁分享有用的知識。	3.87	.67
18. 本校校長對待教師寬嚴並濟，賞罰分明。	3.49	.83
19. 學校同仁全力以赴，推動教育改革。	3.64	.68
20. 學校經常舉辦校內進修的活動，以提昇教師的專業知能。	3.94	.68
21. 學校內每一員工的工作分配，都經過相當明確的劃分和合理的配置。	3.56	.87
22. 老師可經由資訊網路，方便而快速的取得各種有價值的知識。	4.07	.67
23. 本校校長在集會場合講話，常有充分的準備。	3.85	.79
24. 教師把教學看成是一件快樂的事。	3.68	.70
25. 本校校長會鼓勵你發展專業的目標，並且努力以赴。	3.75	.83
26. 學校各處室做事常不事先協調，往往因而妨礙教學工作。（反）	2.85	.99
27. 學校內部各種有價值的知識均會透過人力與科技進行管理予以分類、儲存。	3.41	.76
28. 本校校長樂意協助教師們解決工作上及私人的問題。	3.50	.89
29. 教師間如有急難，往往能互相探訪協助。	4.02	.65
30. 教師們常彼此談及個人的家庭狀況和生活上的事情。	3.69	.77
31. 教師對學校未來的發展有一致性的共識。	3.51	.78
32. 學校資訊系統確實能夠滿足教師需求，並預留彈性擴充的空間。	3.61	.76
33. 本校校長對教育問題有深入的了解。34. 學校的教師，除了接洽公事之外，彼此之間大多不相往來。	3.75	.80
34. 學校的教師，除了接洽公事之外，彼此之間大多不相往來。（反）	2.44	1.00
35. 學校教師間意見分歧時，能溝通協調解決。	3.67	.64
36. 校長會統合參考教師的不同意見而作最佳的決定。	3.51	.84
37. 學校課程發展委員會認真進行課程的研究與改革。	3.57	.81
38. 本校校長的辦學理念及績效深獲教師及家長的認同。	3.61	.85
39. 學校教師在工作時能表現出高度的合作精神。	3.84	.66
40. 教師對學校所提供的工作環境感到滿意，沒有後顧之憂。	3.38	.79
41. 學校教師能透過理性溝通，而產生共識。	3.74	.68
<b>整體學校組織氣氛</b>	<b>3.61</b>	<b>.50</b>

註：反向題為題後有（反）字標記

表 4-2-3 國小教師知覺學校組織氣氛各層面現況分析摘要表

學校組織氣氛層面	學校行政環境	成員知覺組織變革創新的程度	成員對領導行為的知覺	成員對組織的態度	組織對成員的培育	組織內部互動的歷程	整體組織氣氛
平均數	3.51	3.68	3.64	3.63	3.68	3.53	3.61
標準差	.52	.51	.71	.57	.57	.42	.50

由表 4-2-2 教師填答結果顯示，就整體學校組織氣氛的平均數為 3.61，其現況介於「部分符合」至「大部分符合」之間，表示國民小學教師對於學校的組織氣氛有「中高程度」的認同；就個別層面而言（表 4-2-3），其高低順序為「組織對成員的培育」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織內部互動的歷程」及「學校行政環境」。

在各題中，認同度最高的前五項是，「老師可經由資訊網路，方便而快速的取得各種有價值的知識」、「教師間如有急難，往往能互相探訪協助」、「教師能一起研究和解決教學上的問題」、「學校經常舉辦校內進修的活動，以提昇教師的專業知能」、「本校校長的品德高尚，操守廉潔」得到最多的認同。

### 三、國小教師知覺自我效能感之現況分析

為了解國民小學教師知覺自我效能感的現況，求其平均數與標準差來分析教師自我效能感的整體情況。本研究採 Likert 四點評定量表的方式，依次為 1.「很不同意」、2.「不太同意」、3.「有點同意」、4.「非常同意」，分別計以 1、2、3、4 分。換算各題平均數為 2.5，若得分在 1.00~1.49 者視為低程度，1.50~2.49 者視為中低程度，2.50~3.49 者視為中高程度，3.50~4.00 者視為高程度。

由表 4-2-4 教師填答結果顯示，就整體教師自我效能感的平均數為 2.91，其現況介於「不太同意」至「有點同意」之間，表示國民小學教師自我效能感具有「中高」的程度水準。就個別層面而言（表 4-2-5），其高低順序為「工作脈絡效能感」、「個人教學效能感」、「一般教學效能感」。

在各題中，認同度最高的前五項是，「我認為我對學生的影響力比學生家庭的影響力大」、「我認為自己能勝任學校為我編排的教學科目」、「即使學生在班級上吵鬧，我可以很快地讓她們安靜」、「如果班上有學生不會做作業，我可以正確的診斷出他的困難所在」、「當學校的教學設備不充足時，我仍然可以使教學生動活潑」。

表 4-2-4 國小教師知覺自我效能感現況分析摘要表

題目	平均數	標準差
1. 我認為自己能勝任學校為我編排的教學科目。	3.53	.54
2. 當學校的教學設備不充足時，我仍然可以使教學生動活潑。	3.31	.57
3. 我認為自己可以駕輕就熟的操作教學媒體（如電腦、投影機）。	3.28	.68
4. 我認為自己在教學上容易獲得其他教師的支援。	3.27	.59
5. 即使學生在班級上吵鬧，我可以很快地讓她們安靜。	3.44	.58
6. 如果班上有學生不會做作業，我可以正確的診斷出他的困難所在。	3.34	.57
7. 我使用更有效的教學策略促使學生的成績進步。	3.29	.53
8. 我認為我對學生的影響力比學生家庭的影響力大。	3.70	.79
9. 當學生能專心聽講，通常是我使用有效的教學方法。	3.33	.57
10. 我認為我的專業，足以讓我處理學生學習上的問題。	3.29	.59
11. 對於成績低落的學生，我能正確地施予補救教學。	3.18	.58
12. 家長不合教育原理的要求，不會影響我的正常教學。	2.74	.82
13. 當學生在家都無法接受家長的規勸，那他更不會接受我的規勸。（反）	2.41	.77
14. 學生受到同儕間的不良影響時，我很難導正他。（反）	2.30	.65
15. 當學生受到不良傳播媒體的影響時，我很難改變他的想法。（反）	2.43	.69
16. 學生家庭環境對他的成就大有影響，所以老師的教學成效有限。（反）	2.67	.75
<b>整體教師自我效能感</b>	<b>2.91</b>	<b>.60</b>

註：反向題為題後有（反）字標記

表 4-2-5 國小教師知覺自我效能感各層面現況分析摘要表

教師自我效能感層面	個人教學效能感	一般教學效能感	工作脈絡效能感	整體教師自我效能
平均數	3.18	2.51	3.36	2.91
標準差	.42	.48	.41	.60

#### 四、綜合討論

根據上述統計分析的結果，可瞭解國民小學教師對於教師專業評鑑的意願及知覺學校組織氣氛、自我效能感的現況，茲分述如下：

##### （一）教師專業評鑑方面

研究結果發現，國民小學教師對參與教師專業評鑑有中高度意願（ $M=2.87$ ，李克特氏四點量表）。這樣的研究結果與相關文獻（孫致麟，2003；張德銳等人，2000；黃耀輝，2002；Wolf, 1997）之研究結果相符。而「敬業精神與態度」層面的「信守教師專業倫理」得到最多的認同，與陳聖謨

(1997)的研究指出教師評鑑的項目重視的是品德道德等人師層面的考評，而非具體的成果或能力導向的評鑑項目，有一致的結果。

在各層面中以「研究發展與進修」的參與意願最低，和林以婷(2006)所作的調查結果接近；其中以「為瞭解教學問題進行教學行動研究」得到最少的認同，由此可看出國民小學教師相較於大專院效之教師，主要工作任務單純，多在於教學及輔導方面的執行，對於研發工作的意願是較不足的。我國多數小學教師亦贊成我國小學推行教師評鑑制度，多數認同評鑑可以提升教師的專業素質，但為了提升教師專業而進行行動研究是有其必要的，所以是否該有更積極的鼓勵措施，以形成各校的研究風氣，是值得努力的。

此外由單項題目來看本研究亦發現，「課程設計與教學」層面的第6題「適時調整教學進度的能力」與「敬業精神與態度」層面的第24題「信守教師專業倫理」平均得分均為2.96，是所有教師專業評鑑意願量表中得分最高者。九年一貫課程中對於語文及數學教學時數的調整，普遍教師認為在此兩領域的教學時數不足，但一般教師的反彈聲浪並未造成教育部推行時的困擾，可見一般教師們對於「適時調整教學進度的能力」是相當有把握的，也印證了本研究的結果。

## (二) 學校組織氣氛方面

研究結果發現，整體上國民小學的教師對於學校的組織氣氛有「中高度」的認同(M=3.61，李克特氏五點量表)；與邱國隆(2000)研究指出，國小組織氣氛是高度的「支持」、「同僚」氣氛與中度「監督」、「親和」氣氛與低度的「干擾」、「疏離」氣氛部分相符。而廖麗君(2002)在「國民小學學校組織氣氛與課程革新、教師專業現況關係之研究」結果中提到，國小教師所知覺之學校組織氣氛趨向開放，與本研究亦有相同之處。

大部分學者專家對於學校組織氣氛的研究均著重於學校組織內的心理社會因素，偏重學校內教師和校長、教師和教師交互的影響關係，而此種交互作用正是影響組織氣氛的主要動力。本研究亦發現，以上的論點，由各題中認同度最高的前五項「老師可經由資訊網路，方便而快速的取得各種有價值的知識」、「教師間如有急難，往往能互相探訪協助」、「教師能一起研究和解決教學上的問題」、「學校經常舉辦校內進修的活動，以提昇教師的專業知能」、「本校校長的品德高尚，操守廉潔」中就佔了三項可看出端倪。

單就各題，在平均分數最高為4.07分的「老師可經由資訊網路，方便而快速的取得各種有價值的知識」此題中可得知，國小教師對於學校的變革與創新程度是很在意的，而且也說明了目前國民小學的資訊網路已經相

當普遍了。由平均數次高為4.02分之「教師間如有急難，往往能互相探訪協助」及平均數第三高為3.97分之「教師能一起研究和解決教學上的問題」的結果可發現，要使國小教師專業成長所辦的研習活動如能採小組合作研發的方式應該可以較順利得到產出成果。

### (三) 教師自我效能感方面

研究結果發現，國民小學教師對自我效能感有中高度的認同（ $M=2.91$ ，李克特氏四點量表）。這樣的研究結果與相關文獻（陳慧敏，2003；簡玉琴，2002；顏淑惠，2000；劉月娥，2000；陳美言，1998；王湘粟，1997；江秋玫，1997）之研究結果相符，而與江展堉（1995）及孫志麟（1991）的研究認為教師自我效能屬中、低程度的結果不同。

由表4-2-5各層面的平均數可得知，國民小學教師的「工作脈絡效能」平均分數最高（ $M=3.36$ ），其次是「個人教學效能」平均分數次高（ $M=3.18$ ），最低是「一般教學效能」平均分數最低（ $M=2.51$ ）。本研究結果大致與何郁玲（1999）、郭明德（1999）、蘇益生（2004）及林以婷（2006）等人的研究結果相符。而「一般教學效能」平均分數最低，顯示國小教師對整體外在環境影響因素的應對心態較不積極。

另從單題來看，第8題「我認為我對學生的影響力比學生家庭的影響力大」平均得分3.70是所有題目中分數最高的，顯示國小教師對於自己給學生的影響力相當有自信心；第1題「我認為自己能勝任學校為我編排的教學科目」平均得分3.53是所有題目中的次高分數及第2題「當學校的教學設備不充足時，我仍然可以使教學生動活潑」平均得分3.31是所有題目中的第五高分數，同時顯示國小教師對於個人的教學能力的掌握是相當有信心；第5題「即使學生在班級上吵鬧，我可以很快地讓她們安靜」平均得分3.44是所有題目中的第三高分數，顯示國小教師對於班級經營有足夠掌控的能力；反向題第14題「學生受到同儕間的不良影響時，我很難導正他」平均得分2.30是所有題目中分數最低的，顯示國小教師對於解決學生受到同儕間的不良影響時產生了無力感。

## 第三節 不同背景變項之國小教師在專業評鑑意願的差異情形

本節依教師背景變項中的性別、年齡、最高學歷、教學年資、職務、學校規模、學校地區、教學評鑑經驗等八項，分析在教師專業評鑑意願的差異情形，以t考驗及單因子變異數分析來考驗假設一「不同背景變項之國民小學教師在教師專業評鑑意願有顯著差異」，茲分析說明如下。

### 一、不同性別在教師對教師專業評鑑意願的差異情形

不同性別的國民小學教師對教師專業評鑑意願之差異，經t考驗分析結果如表4-3-1。

表 4-3-1 不同性別的國小教師對教師專業評鑑意願之 t 考驗摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
課程設計 與教學	(1) 男性	117	2.90	.59	.24
	(2) 女性	289	2.88	.59	
班級經營 與輔導	(1) 男性	117	2.90	.60	.17
	(2) 女性	289	2.91	.59	
研究發展 與進修	(1) 男性	117	2.81	.61	.80
	(2) 女性	289	2.76	.58	
敬業精神 與態度	(1) 男性	117	2.93	.62	.31
	(2) 女性	289	2.91	.59	
整體的 教師專業評鑑意願	(1) 男性	117	2.88	.58	.31
	(2) 女性	289	2.86	.55	

由表4-3-1 t考驗分析的結果可知，不同性別的國民小學教師，在整體的教師專業評鑑意願 ( $t=.31$ ) 及各分層面的教師專業評鑑意願 ( $t=.24$ 、 $.17$ 、 $.80$ 、 $.31$ ) 均未達顯著水準。可見，不同性別的國民小學教師對教師專業評鑑的意願並無差異。

## 二、不同年齡在教師對教師專業評鑑意願的差異情形

就不同年齡的國民小學教師對教師專業評鑑意願之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法（Scheffe method）進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-3-2。

表 4-3-2 不同年齡的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析

層面	年齡	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	SS	df	MS	F
課程設計 與教學	(1) 25歲以下	12	3.13	.38	組間	.75	2	.37	1.07
	(2) 26~40歲	276	2.88	.62	組內	141.70	403	.35	
	(3) 41~60歲	118	2.88	.52	總合	142.46	405		
	(4) 61歲以上	0							
	Total	406	2.89	.59					
班級經營 與輔導	(1) 25歲以下	12	3.15	.40	組間	.80	2	.40	1.15
	(2) 26~40歲	276	2.89	.62	組內	139.67	403	.34	
	(3) 41~60歲	118	2.92	.52	總合	140.47	405		
	(4) 61歲以上	0							
	Total	406	2.91	.58					
研究發展 與進修	(1) 25歲以下	12	2.93	.39	組間	.30	2	.15	.43
	(2) 26~40歲	276	2.76	.62	組內	142.95	403	.35	
	(3) 41~60歲	118	2.77	.52	總合	143.26	405		
	(4) 61歲以上	0							
	Total	406	2.77	.59					
敬業精神 與態度	(1) 25歲以下	12	3.18	.36	組間	.86	2	.43	1.20
	(2) 26~40歲	276	2.91	.64	組內	145.17	403	.36	
	(3) 41~60歲	118	2.89	.49	總合	146.03	405		
	(4) 61歲以上	0							
	Total	406	2.91	.60					
整體的 教師專業 評鑑意願	(1) 25歲以下	12	3.10	.35	組間	.63	2	.31	1.00
	(2) 26~40歲	276	2.86	.60	組內	127.42	403	.31	
	(3) 41~60歲	118	2.87	.47	總合	128.05	405		
	(4) 61歲以上	0							
	Total	406	2.87	.56					

由表4-3-2單因子變異數分析的結果可知，不同年齡的國民小學教師，在整體教師專業評鑑意願（ $F=1.00$ ）及各分層面（ $F=1.07$ 、 $1.15$ 、 $.43$ 、 $1.20$ ）均未達顯著差異水準。可見，不同年齡的國民小學教師對教師專業評鑑的意願並無差異。

### 三、最高學歷在教師對教師專業評鑑意願的差異情形

就不同學歷的國民小學教師對教師專業評鑑意願之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法（Scheffe method）進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-3-3。

表 4-3-3 不同學歷的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	SS	df	MS	F
課程設計 與教學	(1) 師範院校	204	2.91	.59	組間	1.85	3	.61	1.75
	(2) 一般大學	119	2.79	.58	組內	140.58	400	.35	
	(3) 研究所以上	76	2.98	.59	總合	142.43	403		
	(4) 其他	5	2.86	.50					
	Total	404	2.89	.59					
班級經營 與輔導	(1) 師範院校	204	2.95	.55	組間	1.38	3	.46	1.32
	(2) 一般大學	119	2.82	.64	組內	139.08	400	.34	
	(3) 研究所以上	76	2.94	.58	總合	140.46	403		
	(4) 其他	5	2.90	.54					
	Total	404	2.91	.59					
研究發展 與進修	(1) 師範院校	204	2.77	.56	組間	2.40	3	.80	2.27
	(2) 一般大學	119	2.68	.63	組內	140.75	400	.35	
	(3) 研究所以上	76	2.90	.61	總合	143.76	403		
	(4) 其他	5	2.90	.54					
	Total	404	2.77	.59					
敬業精神 與態度	(1) 師範院校	204	2.96	.57	組間	2.43	3	.81	2.26
	(2) 一般大學	119	2.80	.64	組內	143.53	400	.35	
	(3) 研究所以上	76	2.98	.59	總合	145.96	403		
	(4) 其他	5	2.90	.54					
	Total	404	2.92	.60					
整體的 教師專業 評鑑意願	(1) 師範院校	204	2.90	.53	組間	1.83	3	.61	1.94
	(2) 一般大學	119	2.77	.60	組內	126.20	400	.31	
	(3) 研究所以上	76	2.95	.57	總合	128.04	403		
	(4) 其他	5	2.89	.53					
	Total	404	2.87	.56					

由表4-3-3單因子變異數分析的結果可知，不同學歷的國民小學教師，在整體教師專業評鑑意願（ $F=1.94$ ）及各分層面（ $F=1.75、1.32、2.27、2.26$ ）均未達顯著差異水準。可見，不同學歷的國民小學教師對教師專業評鑑的意願並無差異。

#### 四、教學年資在教師對教師專業評鑑意願的差異情形

就不同教學年資的國民小學教師對教師專業評鑑意願之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法（Scheffe method）進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-3-4。

表 4-3-4 不同教學年資的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析

層面	教學年資	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	SS	df	MS	F
課程設計與教學	(1) 1 年以下	12	3.09	.80	組間	2.17	4	.54	1.55
	(2) 2~10 年	182	2.87	.62	組內	140.29	401	.35	
	(3) 11~20 年	163	2.85	.56	總合	142.46	405		
	(4) 21~30 年	43	2.96	.49					
	(5) 31 年以上	6	3.33	.52					
Total		406	2.89	.59					
班級經營與輔導	(1) 1 年以下	12	3.13	.82	組間	2.02	4	.50	1.46
	(2) 2~10 年	182	2.89	.61	組內	138.45	401	.34	
	(3) 11~20 年	163	2.87	.55	總合	140.47	405		
	(4) 21~30 年	43	3.00	.49					
	(5) 31 年以上	6	3.27	.38					
Total		406	2.91	.58					
研究發展與進修	(1) 1 年以下	12	2.94	.81	組間	1.70	4	.42	1.21
	(2) 2~10 年	182	2.78	.62	組內	141.55	401	.35	
	(3) 11~20 年	163	2.71	.56	總合	143.26	405		
	(4) 21~30 年	43	2.89	.48					
	(5) 31 年以上	6	2.97	.53					
Total		406	2.77	.59					
敬業精神與態度	(1) 1 年以下	12	3.18	.79	組間	2.95	4	.73	2.07
	(2) 2~10 年	182	2.90	.66	組內	143.08	401	.35	
	(3) 11~20 年	163	2.88	.54	總合	146.03	405		
	(4) 21~30 年	43	2.96	.42					
	(5) 31 年以上	6	2.47	.41					
Total		406	2.91	.60					
整體的教師專業評鑑意願	(1) 1 年以下	12	3.09	.79	組間	2.03	4	.50	1.61
	(2) 2~10 年	182	2.86	.60	組內	126.02	401	.31	
	(3) 11~20 年	163	2.83	.52	總合	128.05	405		
	(4) 21~30 年	43	2.95	.42					
	(5) 31 年以上	6	3.26	.38					
Total		406	2.87	.56					

由表4-3-4單因子變異數分析的結果可知，不同教學年資的國民小學教師，在整體教師專業評鑑意願 ( $F=1.61$ ) 及各分層面 ( $F=1.55$ 、 $1.46$ 、 $1.21$ 、 $2.07$ ) 均未達顯著差異水準。可見，不同教學年資的國民小學教師對教師專業評鑑的意願並無差異。

## 五、擔任職務在教師對教師專業評鑑意願的差異情形

不同職務的國民小學教師對教師專業評鑑意願之差異，經t考驗分析結果如表4-3-5。

表 4-3-5 不同職務的國小教師對教師專業評鑑意願之 t 考驗摘要表

層面	職務	人數	平均數	標準差	t 值
課程設計 與教學	(1) 兼任行政 工作教師	107	3.06	.46	4.10***
	(2) 專任教師	295	2.82	.62	
班級經營 與輔導	(1) 兼任行政 工作教師	107	3.04	.46	3.23***
	(2) 專任教師	295	2.86	.62	
研究發展 與進修	(1) 兼任行政 工作教師	107	2.96	.47	4.37***
	(2) 專任教師	295	2.70	.62	
敬業精神 與態度	(1) 兼任行政 工作教師	107	3.08	.45	3.97***
	(2) 專任教師	295	2.85	.63	
整體的 教師專業 評鑑意願	(1) 兼任行政 工作教師	107	3.04	.43	4.17***
	(2) 專任教師	295	2.81	.59	

\*\*\* $p < .001$

由表4-3-5中可以發現，不同職務的國民小學教師對教師專業評鑑意願，在整體及各層面均達顯著水準。從平均數得知，國民小學兼任行政工作（含組長、主任）教師對於參與教師專業評鑑意願顯然高於專任（含級任、科任）教師。可見，不同職務的國民小學教師對教師專業評鑑的意願有差異。

## 六、學校規模在教師對教師專業評鑑意願的差異情形

就不同學校規模的國民小學教師對教師專業評鑑意願之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法（Scheffe method）進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-3-6。

表 4-3-6 不同學校規模的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	變異數分析				事後比較	
					變異來源	SS	df	MS		F
課程設計 與教學	(1) 12 班以下	72	2.94	.58	組間	4.36	4	1.09	3.17*	2>4
	(2) 13~24 班	68	3.01	.46	組內	138.09	401	.34		
	(3) 25~48 班	83	2.84	.64	總合	142.46	405			
	(4) 49~72 班	76	2.70	.72						
	(5) 73 班以上	107	2.94	.49						
Total		406	2.89	.59						
班級經營 與輔導	(1) 12 班以下	72	2.93	.58	組間	4.74	4	1.18	3.50**	2>4
	(2) 13~24 班	68	3.05	.49	組內	135.73	401	.33		
	(3) 25~48 班	83	2.89	.66	總合	140.47	405			
	(4) 49~72 班	76	2.71	.66						
	(5) 73 班以上	107	2.96	.49						
Total		406	2.91	.58						
研究發展 與進修	(1) 12 班以下	72	2.80	.63	組間	6.55	4	1.63	4.80**	2>4
	(2) 13~24 班	68	2.96	.48	組內	136.71	401	.34		
	(3) 25~48 班	83	2.76	.63	總合	143.26	405			
	(4) 49~72 班	76	2.54	.66						
	(5) 73 班以上	107	2.81	.49						
Total		406	2.77	.59						
敬業精神 與態度	(1) 12 班以下	72	2.99	.64	組間	5.79	4	1.44	4.14**	2>4
	(2) 13~24 班	68	3.06	.47	組內	140.24	401	.35		
	(3) 25~48 班	83	2.85	.67	總合	146.03	405			
	(4) 49~72 班	76	2.71	.67						
	(5) 73 班以上	107	2.97	.47						
Total		406	2.91	.60						
整體的 教師專業 評鑑意願	(1) 12 班以下	72	2.92	.58	組間	5.27	4	1.30	4.26**	2>4
	(2) 13~24 班	68	3.02	.45	組內	122.83	401	.30		
	(3) 25~48 班	83	2.84	.62	總合	128.05	405			
	(4) 49~72 班	76	2.66	.65						
	(5) 73 班以上	107	2.92	.44						
Total		406	2.87	.56						

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

由表4-3-6中可以發現，不同學校規模的國民小學教師對教師專業評鑑意願，在整體及各層面上（ $F=4.26、3.17、3.50、4.80、4.14$ ），均達顯著差異，經事後比較分析，顯示13~24班之教師比49~72班的教師較有參與教師專業評鑑的意願。可見，不同學校規模的國民小學教師對教師專業評鑑的意願有差異。

## 七、學校地區在教師對教師專業評鑑意願的差異情形

就學校地區不同的國民小學教師對教師專業評鑑意願之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法（Scheffe method）進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-3-7。

表 4-3-7 不同學校地區的國小教師對教師專業評鑑意願之變異數分析

層面	學校 地區	人 數	平均 數	標準 差	變異數分析				
					變異 來源	SS	df	MS	F
課程設計 與教學	(1) 都市	266	2.85	.61	組間	1.02	2	.51	1.46
	(2) 鄉鎮	117	2.94	.57	組內	141.43	403	.35	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	3.01	.45	總合	142.46	405		
	Total	406	2.89	.59					
班級經營 與輔導	(1) 都市	266	2.89	.60	組間	.49	2	.24	.70
	(2) 鄉鎮	117	2.93	.59	組內	139.98	403	.34	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	3.03	.38	總合	140.47	405		
	Total	406	2.91	.58					
研究發展 與進修	(1) 都市	266	2.73	.60	組間	1.17	2	.58	1.66
	(2) 鄉鎮	117	2.84	.60	組內	142.08	403	.35	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	2.89	.41	總合	143.26	405		
	Total	406	2.77	.59					
敬業精神 與態度	(1) 都市	266	2.88	.60	組間	1.26	2	.63	1.75
	(2) 鄉鎮	117	2.95	.61	組內	144.77	403	.35	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	3.09	.41	總合	146.03	405		
	Total	406	2.91	.60					
整體的 教師專業 評鑑意願	(1) 都市	266	2.84	.56	組間	.92	2	.46	1.46
	(2) 鄉鎮	117	2.92	.56	組內	127.13	403	.31	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	3.00	.39	總合	128.05	405		
	Total	406	2.87	.56					

由表4-3-7單因子變異數分析的結果可知，不同學校地區的國民小學教師，在整體教師專業評鑑意願（ $F=1.46$ ）及各分層面（ $F=1.46$ 、.70、1.66、1.75）均未達顯著差異水準。可見，不同學校地區的國民小學教師對教師專業評鑑的意願並無差異。

## 八、評鑑經驗在教師對教師專業評鑑意願的差異情形

不同教學評鑑經驗的國民小學教師對教師專業評鑑意願之差異，經t考驗分析結果如表4-3-8。

表 4-3-8 不同評鑑經驗的國小教師對教師專業評鑑意願之 t 考驗摘要表

層面	評鑑經驗	人數	平均數	標準差	t 值
課程設計 與教學	(1) 是	187	3.03	.46	4.75***
	(2) 否	217	2.76	.66	
班級經營 與輔導	(1) 是	187	3.05	.46	5.01***
	(2) 否	217	2.78	.64	
研究發展 與進修	(1) 是	187	2.89	.46	4.11***
	(2) 否	217	2.66	.66	
敬業精神 與態度	(1) 是	187	3.05	.45	4.50***
	(2) 否	217	2.79	.67	
整體的 教師專業評鑑意願	(1) 是	187	3.01	.42	4.88***
	(2) 否	217	2.75	.63	

\*\*\* $p < .001$

由表4-3-8中可以發現，不同教學評鑑經驗的國民小學教師對教師專業評鑑意願，在整體及各層面均達顯著水準。從平均數得知，國民小學有評鑑經驗的教師比無評鑑經驗的教師對參與教師專業評鑑的意願高。可見，不同教學評鑑經驗的國民小學教師對教師專業評鑑的意願有差異。

## 九、綜合討論

綜合上述，不同背景變項之國民小學教師在教師專業評鑑意願的差異情形，其結果經歸納如表4-3-9。

從表4-3-9可發現，在不同背景變項中，性別、年齡、學歷、教學年資、擔任職務、學校規模、學校地區及評鑑經驗。所顯示教師專業評鑑意願在教師整體或是各向度分層面之結果均產生影響。以下將對自變項之不同，對其結果進行討論。

表 4-3-9 國小教師不同的背景變項對教師專業評鑑意願之差異摘要表

背景變項	層面	課程設計 與教學	班級經營 與輔導	研究進修 與發展	敬業精神 與態度	整體教學專 業評鑑意願
性別						
(1) 男性						
(2) 女性						
年齡						
(1) 25 歲以下						
(2) 26~40 歲						
(3) 41~60 歲						
(4) 61 歲以上						
學歷						
(1) 師範院校						
(2) 一般大學						
(3) 研究所以上						
(4) 其他						
年資						
(1) 1 年以下						
(2) 2~10 年						
(3) 11~20 年						
(4) 21~30 年						
(5) 31 年以上						
職務						
(1) 兼任行政工作						
(2) 專任教師						
學校規模						
(1) 12 班以下						
(2) 13~24 班						
(3) 25~48 班						
(4) 49~72 班						
(5) 73 班以上						
學校地區						
(1) 都市						
(2) 鄉鎮						
(3) 偏遠山地或海濱						
評鑑經驗						
(1) 是						
(2) 否						

n. s. 表示事後比較無差異

### (一) 不同性別教師的專業評鑑意願之差異情形

本研究結果顯示，不同性別之國小教師對教師專業評鑑意願在整體教師專業評鑑意願及各層面上並無顯著差異，其結果與李惠淑（2003）、李榮東（2003）及陳美娟（2004）的研究結果大致相符；與林以婷（2006）的研究結果有所不同，其研究顯示在「研發」層面上男、女教師之間是有差異。

在國內研究方面，顯示女性教師在教師評鑑上認為重要者高於男性（王芳鈞，2003；朱淑雅，1998）；對教師評鑑項目內涵而言，男性教師認為非常重要者較女性教師為多（陳怡君，2003）。陳聖謨（1997）的研究結果顯示不同性別之教師贊成教師評鑑之意見並無差異，葉錦麗（2003）的研究結果也顯示不同性別之國小教師在專業評鑑態度的「正面態度」及「負面態度」上並無顯著差異。本研究與其大致相符，深究其造成沒有差異的原因，可能是教師評鑑的項目內涵存在有主、客觀因素，而男、女教師所擔任的工作，無論是課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度層面上，已隨著兩性時代的改變，男、女教師之間的能力表現上並沒有太大的差異。

### (二) 不同年齡教師的專業評鑑意願之差異情形

本研究結果顯示，不同年齡之國小教師對教師專業評鑑意願在整體教師專業評鑑意願及各層面上並無顯著差異，與王芳鈞（2003）、林榮彩（2002）及陳美娟（2004）的研究結果有所不同。他們的研究結果顯示，年齡在30歲以下比年齡在41歲以上及31~40歲的教師較不認同教師評鑑。深究本研究未造成差異的原因，可能是教師評鑑在目前已是大勢所趨，而且教育部目前也在試辦當中，時機已成熟，大家都認為勢在必行的緣故。

### (三) 不同學歷教師的專業評鑑意願之差異情形

本研究結果顯示，不同學歷之國小教師對教師專業評鑑意願在整體教師專業評鑑意願及各層面上並無顯著差異，與陳怡君（2003）、朱淑雅（1998）及陳美娟（2004）的研究結果有所不同；與李榮東（2003）、李惠淑（2003）的研究結果部分相符。本研究雖然在不同學歷之國小教師對教師專業評鑑意願上未產生顯著差異，但從教師專業評鑑意願的整體及各層面的平均數可看出，研究所以以上學歷的教師除了在「班級經營與輔導」層面的得分略低於師範院校學歷的教師，其餘層面「課程設計與教學」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」及整體教師專業評鑑意願的平均數都高於師範院校學歷的教師及一般大學學歷的教師。推究其原因，或許是因研究對象之不同而造成研究結果的相異。

#### (四) 不同教學年資教師的專業評鑑意願之差異情形

不同教學年資的國民小學教師，在整體教師專業評鑑意願及各層面上並無顯著差異存在，此結果與李榮東（2003）、林以婷（2006）的研究結果相符，但與李惠淑（2003）、陳美娟（2004）的研究結果有所不同。推究其原因，或許是研究對象或人格特質的不同，而造成研究結果的相異。當各界對教師專業評鑑觀念已有基本的認識下，推行教師專業評鑑也不只是口號時，大家對於教師專業評鑑的認同也會慢慢趨於一致。

#### (五) 不同職務教師的專業評鑑意願之差異情形

擔任不同職務的國民小學教師，在整體教師專業評鑑意願及各層面上均達顯著差異，兼任行政職務的教師（含組長、主任）比專任教師（含級任、科任）有較高的教師專業評鑑意願，此結果與李惠淑（2003）、李榮東（2003）、林以婷（2006）的研究結果相符，但與陳美娟（2004）的研究結果有所不同。推究其原因，或許是因研究地區之不同而造成研究結果的相異。本研究兼任行政職務的教師對專業評鑑意願比專任教師高，可能是兼任行政工作的教師，除了學校教學工作外，還需負責行政工作，對於教育政策的推行與了解，會比專任教師有更多及更直接的接觸，對教師專業評鑑的敏感度較高也能較正向，故兼任行政職務的教師對參與專業評鑑意願會比專任教師來得高。

#### (六) 不同學校規模之教師的專業評鑑意願之差異情形

本研究發現，不同學校規模之教師對整體教師專業評鑑意願及各層面上均達顯著差異，而且學校規模在13~24班的教師對教師專業評鑑意願的參與度明顯高於學校規模在49~72班的教師。此研究結果與陳美娟（2004）、陳怡君（2003）的研究結果有所不同。在國內的研究方面，葉麗錦（2003）的研究顯示不同學校規模的國小教師在專業評鑑態度上的「正面態度」及「反面態度」有差異存在。在不同學校規模對教師評鑑的項目內涵研究結果中，顯示出24~48班的學校在人際效能層面較12班以下、13~24班、48班以上高（陳怡君，2003；王芳鈞，2003）。

推究其原因，或許是因為在師資多元競爭下，不論學校規模的大小，目前人事方面日趨穩定，教師較能專注於教學工作，又加上校長遴選制度的影響造成校長的任職靈活化，只要有能力、有專長的教師或校長，都可以經營出不同類型、特色的學校，並不會因學校規模的大小而有差異。

### (七) 不同學校地區之教師的專業評鑑意願之差異情形

本研究發現，不同學校地區之教師對整體教師專業評鑑意願及各層面上均未達顯著差異，陳怡君（2003）的研究結果顯示不同學校地區之教師對「學科的專門知識與內容」及「教師在職進修」看法上有些不同，與本研究的結果不太相符。推究其原因，或許是因為現今網路無遠弗屆，不管學校是位於都市、鄉鎮地區或偏遠山區、海濱，對於教育政策的推行都能同步接收到，不會因時間影響而瞭解上有所落差，故不同學校地區之教師對教師專業評鑑的意願也不會呈現顯著差異的原因。

### (八) 不同評鑑經驗之教師的專業評鑑意願之差異情形

本研究結果發現，有無評鑑經驗之教師對整體教師專業評鑑意願及各層面上均達顯著差異，而且曾有教學評鑑經驗的教師明顯比無教學評鑑經驗的教師對於參與教師專業評鑑的意願高。這是非常好的現象，可見有過教學評鑑經驗的教師對於教師專業評鑑是執肯定的看法，對於尚未參與過的教師會是形成一種鼓勵作用，而對未來教育部推動教師專業評鑑會是一大助力。



## 第四節 不同背景變項之國小教師知覺學校 組織氣氛的差異情形

本節依教師背景變項中的性別、年齡、最高學歷、教學年資、職務、學校規模、學校地區、教學評鑑經驗等八項，分析在教師專業評鑑意願的差異情形，以t考驗及單因子變異數分析來考驗假設二「不同背景變項之國民小學教師在學校組織氣氛知覺有顯著差異」，茲分析說明如下。

### 一、不同性別在教師對學校組織氣氛知覺的差異情形

不同性別的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異，經t考驗分析結果如表4-4-1。

表 4-4-1 不同性別的國小教師知覺學校組織氣氛之 t 考驗摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
學校行政環境	(1) 男性	117	3.68	.46	4.10***
	(2) 女性	289	3.45	.52	
成員知覺組織變革創新的程度	(1) 男性	117	3.76	.49	1.86
	(2) 女性	289	3.65	.51	
成員對領導行為的知覺	(1) 男性	117	3.80	.61	3.30**
	(2) 女性	289	3.57	.74	
成員對組織的態度	(1) 男性	117	3.77	.52	3.11**
	(2) 女性	289	3.58	.58	
組織對成員的培育	(1) 男性	117	3.82	.52	3.11**
	(2) 女性	289	3.63	.58	
組織內部互動的歷程	(1) 男性	117	3.59	.44	1.89
	(2) 女性	289	3.50	.41	
整體學校組織氣氛	(1) 男性	117	3.73	.45	3.25**
	(2) 女性	289	3.56	.50	

\*\*p<.01 \*\*\*p<.001

由表4-4-1中可以發現，不同性別的國民小學教師知覺學校組織氣氛，在整體(t=3.25, p<.01)及「學校行政環境」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」等四層面上，均有顯著差異存在，然而在「組織內部互動的歷程」及「成員知覺組織變革創新的程度」層面是沒有顯著差異。整體而言，亦即不同性別之國民小學教師知覺學校組織氣氛是大部份有差異，少部份無差異。

## 二、不同年齡在教師知覺學校組織氣氛的差異情形

就不同年齡的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異，進行單因子變異數分析，其結果如表4-4-2。

表 4-4-2 不同年齡的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析

層面	年 齡	人 數	平均 數	標準 差	變異數分析				
					變異 來源	SS	df	MS	F
學校行政 環境	(1) 25 歲以下	12	3.73	.54	組間	.59	2	.29	1.09
	(2) 26~40 歲	276	3.50	.51	組內	109.05	403	.27	
	(3) 41~60 歲	118	3.52	.54	總合	109.65	405		
	Total	406	3.51	.52					
成員知覺 組織變革 創新的程 度	(1) 25 歲以下	12	3.95	.61	組間	.91	2	.45	1.76
	(2) 26~40 歲	276	3.67	.51	組內	105.01	403	.26	
	(3) 41~60 歲	118	3.68	.48	總合	105.92	405		
	Total	406	3.68	.51					
成員對領 導行為的 知覺	(1) 25 歲以下	12	3.88	.72	組間	1.06	2	.53	1.04
	(2) 26~40 歲	276	3.61	.69	組內	204.85	403	.50	
	(3) 41~60 歲	118	3.67	.75	總合	205.91	405		
	Total	406	3.64	.71					
成員對組 織的態度	(1) 25 歲以下	12	3.85	.70	組間	.71	2	.35	1.09
	(2) 26~40 歲	276	3.61	.56	組內	131.45	403	.32	
	(3) 41~60 歲	118	3.65	.56	總合	132.16	405		
	Total	406	3.63	.57					
組織對成 員的培育	(1) 25 歲以下	12	3.83	.70	組間	.41	2	.20	.63
	(2) 26~40 歲	276	3.67	.56	組內	132.86	403	.33	
	(3) 41~60 歲	118	3.71	.58	總合	133.27	405		
	Total	406	3.68	.57					
組織內部 互動的歷 程	(1) 25 歲以下	12	3.56	.51	組間	.01	2	.00	.05
	(2) 26~40 歲	276	3.53	.44	組內	74.38	403	.18	
	(3) 41~60 歲	118	3.52	.38	總合	74.40	405		
	Total	406	3.53	.42					
整體的 學校組織 氣氛	(1) 25 歲以下	12	3.81	.58	組間	.53	2	.27	1.07
	(2) 26~40 歲	276	3.59	.49	組內	101.06	403	.25	
	(3) 41~60 歲	118	3.62	.50	總合	101.59	405		
	Total	406	3.61	.50					

由表4-4-2單因子變異數分析的結果可知，不同年齡的國民小學教師，在整體學校組織氣氛 ( $F=1.07$ ) 及各分層面 ( $F=1.09$ 、 $1.76$ 、 $1.04$ 、 $1.09$ 、 $.63$ 、 $.05$ ) 均未達顯著差異水準。可見，不同年齡的國民小學教師知覺學校組織氣氛並無差異。

### 三、最高學歷在教師對學校組織氣氛知覺的差異情形

就不同學歷的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異分析，結果如表4-4-3。

表 4-4-3 不同學歷的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	SS	df	MS	F
學校行政環境	(1) 師範院校	204	3.53	.52	組間	.17	3	.05	.21
	(2) 一般大學	119	3.51	.49	組內	108.04	400	.27	
	(3) 研究所以上	76	3.51	.52	總合	108.22	403		
	(4) 其他	5	3.36	.75					
	Total	404	3.52	.51					
成員知覺組織變革創新的程度	(1) 師範院校	204	3.69	.49	組間	.38	3	.12	.49
	(2) 一般大學	119	3.72	.49	組內	104.56	400	.26	
	(3) 研究所以上	76	3.63	.53	總合	104.95	403		
	(4) 其他	5	3.60	.99					
	Total	404	3.69	.51					
成員對領導行為的知覺	(1) 師範院校	204	3.63	.77	組間	1.63	3	.54	1.07
	(2) 一般大學	119	3.60	.65	組內	203.93	400	.51	
	(3) 研究所以上	76	3.75	.59	總合	205.57	403		
	(4) 其他	5	3.30	1.05					
	Total	404	3.64	.71					
成員對組織的態度	(1) 師範院校	204	3.64	.58	組間	.77	3	.25	.78
	(2) 一般大學	119	3.63	.53	組內	130.45	400	.32	
	(3) 研究所以上	76	3.64	.58	總合	131.23	403		
	(4) 其他	5	3.25	.68					
	Total	404	3.63	.57					
組織對成員的培育	(1) 師範院校	204	3.67	.59	組間	.14	3	.04	.14
	(2) 一般大學	119	3.70	.54	組內	132.25	400	.33	
	(3) 研究所以上	76	3.70	.55	總合	132.40	403		
	(4) 其他	5	3.76	.88					
	Total	404	3.69	.57					
組織內部互動的歷程	(1) 師範院校	204	3.55	.43	組間	.19	3	.06	.34
	(2) 一般大學	119	3.51	.42	組內	73.38	400	.18	
	(3) 研究所以上	76	3.51	.40	總合	73.57	403		
	(4) 其他	5	3.48	.62					
	Total	404	3.53	.42					
整體的學校組織氣氛	(1) 師範院校	204	3.62	.51	組間	.13	3	.04	.17
	(2) 一般大學	119	3.61	.46	組內	100.67	400	.25	
	(3) 研究所以上	76	3.62	.48	總合	100.81	403		
	(4) 其他	5	3.45	.83					
	Total	404	3.61	.50					

就不同學歷的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法 (Scheffe method) 進行事後比較，以考驗各組間的差異情形。由表 4-4-3 單因子變異數分析的結果可知，不同學歷的國民小學教師，在整體學校組織氣氛 ( $F=.17$ ) 及各分層面 ( $F=.21$ 、 $.49$ 、 $1.07$ 、 $.78$ 、 $.14$ 、 $.34$ ) 均未達顯著差異水準。可見，不同學歷的國民小學教師知覺學校組織氣氛並無差異。

#### 四、教學年資在教師對學校組織氣氛知覺的差異情形

就不同教學年資的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法 (Scheffe method) 進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表 4-4-4。

由表 4-4-4 單因子變異數分析的結果可知，不同教學年資的國民小學教師，在整體學校組織氣氛 ( $F=1.49$ ) 未達顯著差異。從各層面看，除了「成員對領導行為的知覺」之層面可看出有顯著差異，經事後比較分析，未發現顯著差異存在於哪兩個不同教學年資之間，這可能要再進一步深入探討才能知其原因。其他「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」、「組織內部互動的歷程」( $F=1.27$ 、 $1.05$ 、 $2.47$ 、 $2.33$ 、 $1.00$ 、 $.93$ ) 等各層面均無顯著差異。可見，不同教學年資的國民小學教師知覺學校組織氣氛大部分無差異，少部分有差異。

表 4-4-4 不同教學年資的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析

層面	教學年資	人數	平均數	標準差	變異數分析					事後比較
					變異來源	SS	df	MS	F	
學校行政環境	(1) 1 年以下	12	3.59	.72	組間	1.37	4	.34	1.27	
	(2) 2~10 年	182	3.48	.52	組內	108.28	401	.27		
	(3) 11~20 年	163	3.50	.51	總合	109.65	405			
	(4) 21~30 年	43	3.60	.48						
	(5) 31 年以上	6	3.88	.35						
Total		406	3.51	.52						
成員知覺組織變革創新的程度	(1) 1 年以下	12	3.94	.59	組間	1.10	4	.27	1.05	
	(2) 2~10 年	182	3.68	.51	組內	104.82	401	.26		
	(3) 11~20 年	163	3.65	.51	總合	105.92	405			
	(4) 21~30 年	43	3.71	.43						
	(5) 31 年以上	6	3.79	.43						
Total		406	3.68	.51						
成員對領導行為的知覺	(1) 1 年以下	12	3.78	.83	組間	4.95	4	1.23	2.47*	n. s.
	(2) 2~10 年	182	3.59	.69	組內	200.95	401	.50		
	(3) 11~20 年	163	3.61	.75	總合	205.91	405			

<b>覺</b>	(4) 21~30 年	43	3.81	.58				
	(5) 31 年以上	6	4.33	.35				
Total		406	3.64	.71				
<b>成員對 組織的 態度</b>	(1) 1 年以下	12	3.79	.72	組間 3.01	4	.75	2.33
	(2) 2~10 年	182	3.57	.56	組內 129.15	401	.32	
	(3) 11~20 年	163	3.66	.56	總合 132.16	405		
	(4) 21~30 年	43	3.67	.54				
	(5) 31 年以上	6	4.16	.43				
Total		406	3.63	.57				
<b>組織對 成員的 培育</b>	(1) 1 年以下	12	3.80	.65	組間 1.32	4	.33	1.00
	(2) 2~10 年	182	3.66	.57	組內 131.95	401	.32	
	(3) 11~20 年	163	3.68	.56	總合 133.27	405		
	(4) 21~30 年	43	3.72	.58				
	(5) 31 年以上	6	4.10	.43				
Total		406	3.68	.57				
<b>組織內 部互動 的歷程</b>	(1) 1 年以下	12	3.63	.39	組間 .68	4	.17	.93
	(2) 2~10 年	182	3.52	.44	組內 73.71	401	.18	
	(3) 11~20 年	163	3.52	.42	總合 74.40	405		
	(4) 21~30 年	43	3.53	.40				
	(5) 31 年以上	6	3.83	.34				
Total		406	3.53	.42				
<b>整體的 學校組 織氣氛</b>	(1) 1 年以下	12	3.75	.60	組間 1.49	4	.37	1.49
	(2) 2~10 年	182	3.58	.49	組內 100.10	401	.25	
	(3) 11~20 年	163	3.60	.51	總合 101.59	405		
	(4) 21~30 年	43	3.68	.44				
	(5) 31 年以上	6	4.00	.29				
Total		406	3.61	.50				

\* $p < .05$  n. s. 表示事後比較無差異

## 五、擔任職務在教師對學校組織氣氛知覺的差異情形

擔任不同職務的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異，經t考驗分析結果摘要如表4-4-5。

表 4-4-5 不同職務的國小教師知覺學校組織氣氛之 t 考驗摘要表

層面	職務	人數	平均數	標準差	t 值
學校行政環境	(1) 兼任行政工作	117	3.68	.46	4.10
	(2) 專任教師	289	3.45	.52	
成員知覺組織變革創新的程度	(1) 兼任行政工作	117	3.76	.49	1.86
	(2) 專任教師	289	3.65	.51	
成員對領導行為的知覺	(1) 兼任行政工作	117	3.80	.61	3.30**
	(2) 專任教師	289	3.57	.74	
成員對組織的態度	(1) 兼任行政工作	117	3.77	.52	3.11
	(2) 專任教師	289	3.58	.58	
組織對成員的培育	(1) 兼任行政工作	117	3.82	.52	3.11
	(2) 專任教師	289	3.63	.58	
組織內部互動的歷程	(1) 兼任行政工作	117	3.59	.44	1.89
	(2) 專任教師	289	3.50	.41	
整體學校組織氣氛	(1) 兼任行政工作	117	3.73	.45	3.25
	(2) 專任教師	289	3.56	.50	

\*\* $p < .01$

由表4-4-5中可以發現，不同職務的國民小學教師知覺學校組織氣氛，除了「成員對領導行為的知覺」( $t=3.30$ ,  $p < .01$ )有顯著差異，經事後比較，並未發現各組間有所差異；然而在整體( $t=3.25$ )及其他「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」、「組織內部互動的歷程」各分層( $t=4.10$ 、 $1.86$ 、 $3.11$ 、 $3.11$ 、 $1.89$ )均無顯著差異。整體而言，亦即不同職務之國民小學教師知覺學校組織氣氛大部分無差異，少部分有差異。

## 六、學校規模在教師對學校組織氣氛知覺的差異情形

就不同學校規模的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法 (Scheffe method) 進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-4-6。

表 4-4-6 不同學校規模的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	變異數分析				事後比較	
					變異來源	SS	df	MS		F
學校行政環境	(1) 12 班以下	72	3.57	.57	組間	3.04	4	.76	2.86*	n. s.
	(2) 13~24 班	68	3.62	.59	組內	106.60	401	.26		
	(3) 25~48 班	83	3.44	.54	總合	109.65	405			
	(4) 49~72 班	76	3.38	.48						
	(5) 73 班以上	107	3.56	.40						
Total		406	3.51	.52						
成員知覺組織變革創新的程度	(1) 12 班以下	72	3.77	.52	組間	2.41	4	.60	2.33	
	(2) 13~24 班	68	3.75	.58	組內	103.51	401	.25		
	(3) 25~48 班	83	3.68	.51	總合	105.92	405			
	(4) 49~72 班	76	3.54	.50						
	(5) 73 班以上	107	3.68	.44						
Total		406	3.68	.51						
成員對領導行為的知覺	(1) 12 班以下	72	3.73	.80	組間	7.22	4	1.80	3.64**	2>4
	(2) 13~24 班	68	3.81	.67	組內	198.68	401	.49		
	(3) 25~48 班	83	3.59	.74	總合	205.91	405			
	(4) 49~72 班	76	3.40	.76						
	(5) 73 班以上	107	3.67	.55						
Total		406	3.64	.71						
成員對組織的態度	(1) 12 班以下	72	3.78	.62	組間	5.28	4	1.32	4.17**	1>4
	(2) 13~24 班	68	3.76	.49	組內	126.88	401	.31		2>4
	(3) 25~48 班	83	3.57	.59	總合	132.16	405			
	(4) 49~72 班	76	3.46	.57						
	(5) 73 班以上	107	3.61	.51						
Total		406	3.63	.57						
組織對成員的培育	(1) 12 班以下	72	3.75	.60	組間	4.82	4	1.20	3.76**	2>4
	(2) 13~24 班	68	3.82	.57	組內	128.45	401	.32		
	(3) 25~48 班	83	3.67	.59	總合	133.27	405			
	(4) 49~72 班	76	3.48	.59						
	(5) 73 班以上	107	3.70	.49						
Total		406	3.68	.57						
組織內部的互動歷程	(1) 12 班以下	72	3.53	.41	組間	.49	4	.12	.67	
	(2) 13~24 班	68	3.55	.46	組內	73.90	401	.18		
	(3) 25~48 班	83	3.50	.40	總合	74.40	405			

	(4) 49~72 班	76	3.47	.46					
	(5) 73 班以上	107	3.57	.40					
Total		406	3.53	.42					
整體的 學校組 織氣氛	(1) 12 班以下	72	3.68	.54	組間 3.23	4	.80	3.29*	2>4
	(2) 13~24 班	68	3.71	.53	組內 98.36	401	.24		
	(3) 25~48 班	83	3.57	.51	總合 101.59	405			
	(4) 49~72 班	76	3.45	.50					
	(5) 73 班以上	107	3.63	.40					
	Total		406	3.61	.50				

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  n. s. 表示事後比較無差異

由表4-4-6單因子變異數分析的結果可知，不同學校規模的國民小學教師知覺學校組織氣氛，在整體( $F=3.29, p < .05$ )及「學校行政環境」( $F=2.86, p < .05$ )、「成員對領導行為的知覺」( $F=3.64, p < .01$ )、「成員對組織的態度」( $F=4.17, p < .01$ )、「組織對成員的培育」( $F=3.76, p < .01$ )等四層面上，均達顯著差異。

經事後比較分析，顯示學校規模在13~24班的教師比49~72班的教師對學校的組織氣氛有較高的認同感；而以上層面其中的「成員對組織的態度」，也顯示出學校規模12班以下的教師比49~72班的教師對學校的組織氣氛有較高的認同感。「成員知覺組織變革創新的程度」、「組織內部互動的歷程」兩個層面，並不會因學校的不同規模而對學校組織氣氛的知覺有顯著差異。整體而言，亦即不同學校規模之國民小學教師知覺學校組織氣氛部分有差異，部分無差異。

## 七、學校地區在教師對學校組織氣氛知覺的差異情形

就不同學校地區的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法(Scheffe method)進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-4-7。

由表4-4-7單因子變異數分析的結果可知，不同學校地區的國民小學教師知覺學校組織氣氛，在整體( $F=4.13, p < .05$ )及「學校行政環境」( $F=3.83, p < .05$ )、「成員知覺組織變革創新之程度」( $F=3.73, p < .05$ )、「成員對組織的態度」( $F=4.23, p < .05$ )、「組織對成員的培育」( $F=4.23, p < .05$ )等四層面上，均達顯著差異，其餘的「組織內部互動的歷程」( $F=1.61$ )層面未達顯著差異。

經事後比較分析，只有整體及「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」層面，顯示鄉鎮學校的教師比偏遠山地或海濱學校的教師對學校組織氣氛有較高的認同感，而「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新之程度」經事後比較分析並未發現各組間有所差異。

由整體及各層面的平均數亦發現，鄉鎮地區學校的教師對於學校組織氣氛的認同感高於都市及偏遠山地或海濱學校的教師。整體而言，亦即不同學校地區之國民小學教師知覺學校組織氣氛大部分有差異，部分無差異。

表 4-4-7 不同學校地區的國小教師知覺學校組織氣氛之變異數分析

層面	學校地區	人數	平均數	標準差	變異數分析				事後比較	
					變異來源	SS	df	MS		F
學校行政環境	(1) 都市	266	3.48	.50	組間	2.04	2	1.02	3.83*	n. s.
	(2) 鄉鎮	117	3.61	.49	組內	107.60	403	.26		
	(3) 偏遠山地或海濱	23	3.52	.75	總合	109.65	405			
Total		406	3.51	.52						
成員知覺組織變革創新的程度	(1) 都市	266	3.65	.50	組間	1.92	2	.96	3.73*	n. s.
	(2) 鄉鎮	117	3.78	.50	組內	104.00	403	.25		
	(3) 偏遠山地或海濱	23	3.52	.51	總合	105.92	405			
Total		406	3.68	.51						
成員對領導行為的知覺	(1) 都市	266	3.63	.71	組間	2.74	2	1.37	2.72	
	(2) 鄉鎮	117	3.72	.67	組內	203.16	403	.50		
	(3) 偏遠山地或海濱	23	3.34	.85	總合	205.91	405			
Total		406	3.64	.71						
成員對組織的態度	(1) 都市	266	3.61	.57	組間	2.71	2	1.35	4.23*	2>3
	(2) 鄉鎮	117	3.73	.54	組內	129.45	403	.32		
	(3) 偏遠山地或海濱	23	3.39	.60	總合	132.16	405			
Total		406	3.63	.57						
組織對成員的培育	(1) 都市	266	3.66	.56	組間	2.74	2	1.37	4.23*	2>3
	(2) 鄉鎮	117	3.78	.56	組內	130.53	403	.32		
	(3) 偏遠山地或海濱	23	3.44	.64	總合	133.27	405			
Total		406	3.68	.57						
組織內部互動的歷程	(1) 都市	266	3.52	.42	組間	.59	2	.29	1.61	
	(2) 鄉鎮	117	3.58	.41	組內	73.81	403	.18		
	(3) 偏遠山地或海濱	23	3.42	.48	總合	74.40	405			
Total		406	3.53	.42						
整體的學校組織氣氛	(1) 都市	266	3.59	.49	組間	2.04	2	1.02	4.13*	2>3
	(2) 鄉鎮	117	3.70	.47	組內	99.55	403	.24		
	(3) 偏遠山地或海濱	23	3.41	.60	總合	101.59	405			
Total		406	3.61	.50						

\* $p < .05$  n. s. 表示事後比較無差異

## 八、評鑑經驗在教師對學校組織氣氛知覺的差異情形

不同評鑑經驗的國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異，經t考驗分析結果摘要如表4-4-8。

由表4-4-8中可以發現，不同評鑑經驗的國民小學教師知覺學校組織氣氛，在整體（ $F=4.13$ ， $p<.05$ ）及各分層面（ $t=1.04$ 、 $1.79$ 、 $.59$ 、 $.61$ 、 $.72$ 、 $1.84$ ）均未達顯著差異。可見，不同評鑑經驗的國民小學教師知覺學校組織氣氛並無差異。

表 4-4-8 不同評鑑經驗的國小教師知覺學校組織氣氛之 t 考驗摘要表

層面	評鑑經驗	人數	平均數	標準差	t 值
學校行政環境	(1) 是	187	3.54	.54	1.04
	(2) 否	217	3.49	.49	
成員知覺組 變革創新的 程度	(1) 是	187	3.73	.51	1.79
	(2) 否	217	3.64	.49	
成員對領導 行為的知覺	(1) 是	187	3.66	.71	.59
	(2) 否	217	3.62	.71	
成員對組織 的態度	(1) 是	187	3.65	.58	.61
	(2) 否	217	3.61	.56	
組織對成員 的培育	(1) 是	187	3.70	.57	.72
	(2) 否	217	3.66	.57	
組織內部互 動的歷程	(1) 是	187	3.57	.45	1.84
	(2) 否	217	3.49	.40	
整體學校組 織氣氛	(1) 是	187	3.64	.50	1.16
	(2) 否	217	3.58	.49	

## 九、綜合討論

綜合上述，在年齡、最高學歷、評鑑經驗等背景變項不同之下，國民小學教師知覺學校組織氣氛未達顯著差異。其他背景變項性別、教學年資、擔任職務、學校規模及學校地區不同之下，國民小學教師知覺學校組織氣氛的差異情形，其結果經歸納如表4-4-9。

從表4-4-9可以發現，只有在性別、教學年資、擔任職務、學校規模及學校地區等不同背景變項中，可以明顯看出學校組織氣氛在教師整體或是各分層面上所產生各組的結果有所不同。但以下仍將性別、年齡、學歷、教學年資、擔任職務、學校規模、學校地區及評鑑經驗等所有背景變項之不同，對教師知覺學校組織氣氛在整體或是各分層面上的結果進行討論。

表 4-4-9 國小教師不同的背景變項知覺學校組織氣氛之差異摘要表

層面 背景變項	學校行政環境	成員知覺組織變革創新的程度	成員對領導行為的知覺	成員對組織的態度	組織對成員的培育	組織內部互動的歷程	整體學校組織氣氛
性別							
(1) 男性	1>2		1>2	1>2	1>2.		1>2
(2) 女性							
年齡							
(1) 25 歲以下							
(2) 26~40 歲							
(3) 41~60 歲							
(4) 61 歲以上							
學歷							
(1) 師範院校							
(2) 一般大學							
(3) 研究所以上							
(4) 其他							
年資							
(1) 1 年以下							
(2) 2~10 年							
(3) 11~20 年			n. s.				
(4) 21~30 年							
(5) 31 年以上							
職務							
(1) 兼任行政工作			1>2				
(2) 專任教師							
學校規模							
(1) 12 班以下				1>4			
(2) 13~24 班	n. s.		2>4	2>4	2>4		2>4
(3) 25~48 班							
(4) 49~72 班							
(5) 73 班以上							
學校地區							
(1) 都市	n. s.	n. s.		2>3.	2>3		2>3
(2) 鄉鎮							
(3) 偏遠山地或海濱							
評鑑經驗							
(1) 是							
(2) 否							

n. s. 表示事後比較無差異

### (一) 不同性別教師的學校組織氣氛知覺之差異情形

本研究結果顯示，不同性別之國小教師對學校組織氣氛除了「成員知覺組織變革創新的程度」、「組織內部互動的歷程」兩層面未達顯著差異之外，在整體學校組織氣氛及「學校行政環境」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」各層面上均達顯著

差異，而且男性教師對學校組織氣氛的認同感比女性教師明顯較高，其結果與邱憲義（1996）、蔡金田（1996）及李冠儀（2000）的研究結果不相符，與廖麗君（2002）的研究結果部分相符。有些研究顯示，男性教師對學校組織氣氛開放指數的知覺顯著高於女性教師（何淑妃，1996）與本研究部分相符。另外有些研究則顯示相反結果，女性教師或女校長對組織氣氛有較積極正面的知覺，男性教師的離心程度較女性教師高（黃月麗，1989）。

推究其原因，或許是因為研究對象不同，而且男性與女性經過時代的變遷，本來較封閉而認命的女性教師，對於所見所聞與事實有所不符時，也敢勇於表達自己的看法，所以造成男、女性教師的看法無法有一統的模式。

## （二）不同年齡教師的學校組織氣氛知覺之差異情形

本研究結果顯示，不同年齡之國小教師對學校組織氣氛在整體學校組織氣氛及各層面上均未達顯著差異，其結果與李冠儀（2000）及楊慈慧（1996）大致相符；而與廖麗君（2002）、邱憲義（1996）及蔡金田（1996）是有所不同。有些研究則顯示年齡愈高、服務年資較久者所知覺的學校組織氣氛較積極正向（何淑妃，1996；邱憲義，1996；林純文，1997；蔡金田，1996）。

推究其原因，或許是因為現今國民小學的教師年齡較以往為輕，彼此之間的年齡差距也不大，所以看法上也難免會較一致。

## （三）不同學歷教師的學校組織氣氛知覺之差異情形

本研究結果顯示，不同學歷之國小教師對學校組織氣氛在整體學校組織氣氛及各層面上均未達顯著差異，其結果與李冠儀（2000）、廖麗君（2002）及何淑妃（1996）大致相符。邱憲義（1996）、蔡金田（1996）指出教育程度不同教師，知覺學校組織氣氛有所差異，研究所畢業的教師知覺的學校組織氣氛較開放。另有些研究則呈現相反的結果，師範或師專畢業和一般專科畢業的教師知覺學校組織氣氛的開放度高於普通大學畢業的教師（張簡憶如，1996）。

推究其原因，或許是因為隨著時空的轉移，師資培育管道的多元，不像以往給人封閉而無聲音的國小生態環境，現今已開放多了，又加上目前國小教師取得碩士學位的比比皆是，所以造成一般教師的看法不會因學歷之不同而有所不同的原因。

#### (四) 不同教學年資教師的學校組織氣氛知覺之差異情形

本研究結果顯示，不同教學年資之國小教師對學校組織氣氛在整體學校組織氣氛及各層面上均未達顯著差異，其結果與楊慈慧(1996)、Thomson(1991)大致相符。有些研究顯示年資越久，所知覺得學校組織氣氛越積極正向(侯世昌,1994;何淑妃,1996;張簡憶如,1996)。邱憲義(1996)、蔡金田(1996)及陳長士(2000)的研究指出任教年資不同，教師知覺得學校組織氣氛也有所差異與本研究不相符。

推究其原因，或許是因為研究對象的不同造成研究結果的差異，而現今國小教師的年資大部分集中在10~25之間，少有超過30年以上年資的教師，又加上教改行之多年，教師也習慣於變遷頻繁的學校生態環境，所以教師們對於目前學校的組織氣氛看法差別不大。

#### (五) 不同職務教師的學校組織氣氛知覺之差異情形

本研究結果顯示，不同職務之國小教師對學校組織氣氛除了在「成員對領導行為的知覺」層面上有顯著差異；而在整體學校組織氣氛及「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」、「組織內部互動的歷程」各層面上均未達顯著差異，與廖麗君(2002)的研究結果部分相符。李冠儀(2000)的研究結果顯示，不同職務之國小教師對學校組織氣氛，所知覺得學校組織氣氛無顯著差異與本研究部分相符。有些研究結果顯示兼任行政工作的教師，所知覺的學校組織氣氛較積極正向(邱憲義,1996;林純文,1997;侯世昌,1994;蔡金田,1996;張簡憶如,1996)。

推究其原因，或許是因為兼任行政工作的教師與校長有較多的接觸，受到較多的關心與支持所致，所以反映在結果上，兼任行政工作的教師在「成員對領導行為的知覺」層面上明顯比專任教師的學校組織氣氛認同度高的道理。

#### (六) 不同學校規模教師的學校組織氣氛知覺之差異情形

本研究結果顯示，不同學校規模之國小教師對學校組織氣氛除了在「學校行政環境」及「組織內部互動的歷程」兩層面無顯著差異之外，其餘的「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」等層面均呈現顯著差異，而且12~24班學校規模的教師明顯比49~72班學校規模的教師對學校組織氣氛有較好的認同感。邱憲義(1996)、蔡金田(1996)、陳長士(2000)、邱國隆(2000)及廖麗君(2002)的研究認為組織氣氛會因學校規模有所差異與本研究部分相符，而何淑妃(1996)的研究發現學校規模對教師知覺的學

校組織氣氛無顯著差異與本研究不太相符。有些研究結果發現小型學校的組織氣氛較大型學校的組織氣氛為積極正向開放（侯世昌，1994；邱憲義，1996；陳文瑜，1996）。

推究其原因，或許是因為12~24班的學校教師人數明顯少於49~72班的學校，成員間互動機會較多，彼此之間感情較深厚，較有同僚氣氛，因人數適中，每位教師的工作量不會像12班以下的小型學校過重，對校長的作風大多能體諒與支持，所以對學校的組織氣氛能有較好的認同感。

### （七）不同學校地區教師的學校組織氣氛知覺之差異情形

本研究結果顯示，不同學校地區之國小教師對學校組織氣氛在整體學校組織氣氛及「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」兩層面均達到顯著差異，而且鄉鎮學校教師比偏遠山地或海濱的學校教師對學校組織氣氛有明顯較好的認同；其餘的「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對領導行為的知覺」、「組織內部互動的歷程」等層面均未達顯著差異，與廖麗君（2002）研究結果部分相符。邱憲義（1996）的研究指出位於都市的學校教師，其所知覺的學校組織氣氛開放程度，較偏遠或鄉鎮為高，與本研究結果不太相符。而有些研究認為偏遠或鄉鎮的學校教師，所知覺的學校組織氣氛較城市為積極正向（林純文，1997；陳文瑜，1996）。

推究其原因，或許是因為研究對象不同而有相異，都市學校雖然因地理位置的關係，資訊較發達學校氣氛較開放，但相對的工作壓力較大；而偏遠山地或海濱的小型學校由於人數少，資訊相較缺乏，許多學校的政策推行可能校長一手掌握，形成較封閉的學校，相對的鄉鎮學校介於兩者之適中位置，有較多時間跳脫學校現場，從事教育相關進修，因此對於學校較會有開放的看法。

### （八）不同評鑑經驗教師的學校組織氣氛知覺之差異情形

本研究結果顯示，不同評鑑經驗之國小教師對學校組織氣氛，在整體學校組織氣氛及各層面上均未達顯著差異。國內外目前有關不同評鑑經驗之國小教師對學校組織氣氛的研究相當少，無法取得比較的文獻，是值得往後再進一步去探究的。

## 第五節 不同背景變項之國小教師知覺自我效能感的差異情形

本節依教師背景變項中的性別、年齡、最高學歷、教學年資、職務、學校規模、學校地區、教學評鑑經驗等八項，分析在教師自我效能感的差異情形，以t考驗及單因子變異數分析來考驗假設三「不同背景變項之國民小學教師在教師自我效能感有顯著差異」，茲分析說明如下。

### 一、不同性別在教師對教師自我效能感的知覺差異情形

不同性別的國民小學教師知覺自我效能感之差異，經t考驗分析結果如表4-5-1。

由表4-5-1中可以發現，不同性別的國民小學教師知覺教師自我效能感，在整體 ( $t=1.89$ ) 及各分層面 ( $t=.34$ 、 $1.95$ 、 $1.95$ ) 上，均未達顯著差異。整體而言，亦即不同性別之國民小學教師知覺教師自我效能感並無不同。

表 4-5-1 不同性別的國小教師知覺教師自我效能感之 t 考驗摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
個人教學效能感 (包括 6~11 題)	(1) 男性	117	3.20	.42	.34
	(2) 女性	289	3.18	.42	
個人教學效能感 (包括 12~16 題)	(1) 男性	117	2.59	.56	1.95
	(2) 女性	289	2.47	.44	
工作脈絡效能感 (包括 1~5 題)	(1) 男性	117	3.42	.42	1.95
	(2) 女性	289	3.33	.41	
整體的教師自我效能感	(1) 男性	117	3.08	.33	1.89
	(2) 女性	289	3.01	.29	

## 二、不同年齡在教師對教師自我效能感的知覺差異情形

就不同年齡的國民小學教師知覺教師自我效能感之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法 (Scheffe method) 進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-5-2。

表 4-5-2 不同年齡的國小教師知覺教師自我效能感之變異數分析

層面	年齡	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	SS	df	MS	F
個人教學效能感	(1) 25歲以下	12	3.02	.26	組間	.90	2	.45	2.50
	(2) 26~40歲	276	3.16	.43	組內	72.64	403	.18	
	(3) 41~60歲	118	3.25	.42	總合	73.54	405		
	(4) 61歲以上	0	0	0					
	Total	406	3.18	.42					
一般教學效能感	(1) 25歲以下	12	2.56	.62	組間	.04	2	.02	.08
	(2) 26~40歲	276	2.50	.47	組內	95.09	403	.23	
	(3) 41~60歲	118	2.50	.50	總合	95.13	405		
	(4) 61歲以上	0	0	0					
	Total	406	2.51	.48					
工作脈絡效能感	(1) 25歲以下	12	3.20	.48	組間	.35	2	.17	1.01
	(2) 26~40歲	276	3.36	.41	組內	69.96	403	.17	
	(3) 41~60歲	118	3.37	.41	總合	70.31	405		
	(4) 61歲以上	0	0	0					
	Total	406	3.36	.41					
整體的教師自我效能感	(1) 25歲以下	12	2.93	.25	組間	.18	2	.09	1.01
	(2) 26~40歲	276	3.03	.31	組內	37.40	403	.09	
	(3) 41~60歲	118	3.05	.28	總合	37.58	405		
	(4) 61歲以上	0	0	0					
	Total	406	3.03	.30					

由表4-5-2單因子變異數分析的結果可知，不同教師自我效能感的國民小學教師，在整體教師自我效能感 ( $F=1.01$ ) 及各分層面 ( $F=2.50$ 、 $.08$ 、 $1.01$ ) 均未達顯著差異水準。可見，不同年齡的國民小學教師知覺教師自我效能感並無差異。

### 三、最高學歷在教師對教師自我效能感的知覺差異情形

就不同學歷的國民小學教師知覺教師自我效能感之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法（Scheffe method）進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-5-3。

表 4-5-3 不同學歷的國小教師知覺教師自我效能感之變異數分析

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	SS	df	MS	F
個人教學效能感	(1) 師範院校	204	3.17	.42	組間	.13	3	.04	.24
	(2) 一般大學	119	3.21	.43	組內	73.33	400	.18	
	(3) 研究所以上	76	3.18	.42	總合	73.47	403		
	(4) 其他	5	3.26	.56					
	Total	404	3.19	.42					
一般教學效能感	(1) 師範院校	204	2.51	.48	組間	.01	3	.00	.02
	(2) 一般大學	119	2.50	.42	組內	95.09	400	.23	
	(3) 研究所以上	76	2.51	.57	總合	95.11	403		
	(4) 其他	5	2.48	.26					
	Total	404	2.51	.48					
工作脈絡效能感	(1) 師範院校	204	3.35	.42	組間	.74	3	.25	1.43
	(2) 一般大學	119	3.32	.42	組內	69.56	400	.17	
	(3) 研究所以上	76	3.44	.37	總合	70.31	403		
	(4) 其他	5	3.24	.51					
	Total	404	3.36	.41					
整體的教師自我效能感	(1) 師範院校	204	3.02	.28	組間	.20	3	.06	.71
	(2) 一般大學	119	3.02	.29	組內	37.36	400	.09	
	(3) 研究所以上	76	3.08	.36	總合	37.57	403		
	(4) 其他	5	3.01	.37					
	Total	404	3.03	.30					

由表4-5-3單因子變異數分析的結果可知，不同學歷的國民小學教師知覺教師自我效能感，在整體教師自我效能感（ $F=.71$ ）及各分層面（ $F=.24$ 、 $.02$ 、 $1.43$ ）均未達顯著差異水準。可見，不同學歷的國民小學教師知覺自我效能感並無差異。

#### 四、教學年資在教師對教師自我效能感的知覺差異情形

就不同教學年資的國民小學教師知覺教師自我效能感之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法（Scheffe method）進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-5-4。

表 4-5-4 不同教學年資的國小教師知覺教師自我效能感之變異數分析

層面	教學年資	人數	平均數	標準差	變異數分析				
					變異來源	SS	df	MS	F
個人教學效能感	(1) 1 年以下	12	3.05	.31	組間	1.61	4	.40	2.25
	(2) 2~10 年	182	3.14	.43	組內	71.92	401	.17	
	(3) 11~20 年	163	3.23	.41	總合	73.54	405		
	(4) 21~30 年	43	3.21	.46					
	(5) 31 年以上	6	3.52	.40					
	Total	406	3.18	.42					
一般教學效能感	(1) 1 年以下	12	2.53	.67	組間	.15	4	.03	.16
	(2) 2~10 年	182	2.50	.46	組內	94.97	401	.23	
	(3) 11~20 年	163	2.50	.49	總合	95.13	405		
	(4) 21~30 年	43	2.51	.46					
	(5) 31 年以上	6	2.66	.46					
	Total	406	2.51	.46					
工作脈絡效能感	(1) 1 年以下	12	3.23	.37	組間	.56	4	.14	.81
	(2) 2~10 年	182	3.34	.42	組內	69.75	401	.17	
	(3) 11~20 年	163	3.37	.40	總合	70.31	405		
	(4) 21~30 年	43	3.44	.45					
	(5) 31 年以上	6	3.40	.33					
	Total	406	3.36	.41					
整體的教師自我效能感	(1) 1 年以下	12	2.94	.27	組間	.42	4	.10	1.15
	(2) 2~10 年	182	3.01	.32	組內	37.16	401	.09	
	(3) 11~20 年	163	3.04	.28	總合	37.58	405		
	(4) 21~30 年	43	3.06	.30					
	(5) 31 年以上	6	3.21	.23					
	Total	406	3.03	.30					

由表4-5-4單因子變異數分析的結果可知，不同教學年資的國民小學教師知覺教師自我效能感，在整體教師自我效能感( $F=1.15$ )及各分層面( $F=2.25$ 、 $.16$ 、 $.81$ )均未達顯著差異水準。可見，不同教學年資的國民小學教師知覺自我效能感並無差異。

## 五、擔任職務在教師對教師自我效能感的知覺差異情形

不同職務的國民小學教師知覺教師自我效能感之差異，經t考驗分析結果如表4-5-5。

表 4-5-5 不同職務的國小教師知覺教師自我效能感之 t 考驗摘要表

層面	職務	人數	平均數	標準差	t 值
個人教學效能感	(1) 兼任行政 工作教師	107	3.19	.43	3.17
	(2) 專任教師	295	3.18	.42	
一般教學效能感	(1) 兼任行政 工作教師	107	.49	.49	.85
	(2) 專任教師	295	.48	.48	
工作脈絡效能感	(1) 兼任行政 工作教師	107	.39	.39	1.55
	(2) 專任教師	295	.41	.41	
整體的自我效能感	(1) 兼任行政 工作教師	107	.33	.33	.83
	(2) 專任教師	295	.29	.29	

由表4-5-5中可以發現，不同職務的國民小學教師知覺教師自我效能感，在整體 ( $t=.83$ ) 及各分層面 ( $t=3.17$ 、 $-.85$ 、 $1.55$ ) 上，均未達顯著差異。可見，不同職務之國民小學教師知覺教師自我效能感並無不同。

## 六、學校規模在教師對教師自我效能感的知覺差異情形

就不同學校規模的國民小學教師知覺教師自我效能感之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法 (Scheffe method) 進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-5-6。

由表4-5-6單因子變異數分析的結果可知，不同學校規模的國民小學教師知覺教師自我效能感，在整體教師自我效能感 ( $F=2.94$ ,  $p<.05$ ) 達顯著差異水準；個別層面在「個人教學效能」 ( $F=1.47$ )、「一般教學效能」 ( $F=.48$ ) 均未達顯著差異，而在「工作脈絡效能感」層面達顯著差異，經事後比較，未發現各組間有所差異。從整體教師自我效能感可看出，學校規模在25~48班比49~72班的國民小學教師的自我效能感明顯還要高。整體而言，亦即不同學校規模的國民小學教師知覺自我效能感部分有差異，部分無差異。

表 4-5-6 不同學校規模的國小教師知覺教師自我效能感之變異數分析

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	變異數分析				事後比較	
					變異來源	SS	df	MS		F
個人教學效能感	(1) 12 班以下	72	3.19	.45	組間	1.06	4	.26	1.47	
	(2) 13~24 班	68	3.20	.40	組內	72.47	401	.18		
	(3) 25~48 班	83	3.21	.40	總合	73.54	405			
	(4) 49~72 班	76	3.08	.46						
	(5) 73 班以上	107	3.23	.39						
Total		406	3.18	.42						
一般教學效能感	(1) 12 班以下	72	2.47	.52	組間	.45	4	.11	.48	
	(2) 13~24 班	68	2.53	.38	組內	94.68	401	.23		
	(3) 25~48 班	83	2.56	.47	總合	95.13	405			
	(4) 49~72 班	76	2.48	.44						
	(5) 73 班以上	107	2.49	.54						
Total		406	2.51	.48						
工作脈絡效能感	(1) 12 班以下	72	3.33	.42	組間	1.93	4	.48	2.84*	n. s.
	(2) 13~24 班	68	3.32	.41	組內	68.37	401	.17		
	(3) 25~48 班	83	3.45	.40	總合	70.31	405			
	(4) 49~72 班	76	3.26	.45						
	(5) 73 班以上	107	3.40	.37						
Total		406	3.36	.41						
整體的教師自我效能感	(1) 12 班以下	72	3.01	.32	組間	1.07	4	.26	2.94*	3>4
	(2) 13~24 班	68	3.03	.28	組內	36.51	401	.09		
	(3) 25~48 班	83	3.10	.33	總合	37.58	405			
	(4) 49~72 班	76	2.95	.29						
	(5) 73 班以上	107	3.05	.27						
Total		406	3.03	.30						

\* $p < .05$  n. s. 表示事後比較無差異

## 七、學校地區在教師對教師自我效能感的知覺差異情形

就學校地區不同的國民小學教師知覺教師自我效能感之差異，進行單因子變異數分析，若達顯著差異水準，則進一步以薛費法 (Scheffe method) 進行事後比較，以考驗各組間的差異情形，其結果如表4-5-7。

由表4-5-7單因子變異數分析的結果可知，不同學校地區的國民小學教師知覺教師自我效能感，在整體教師自我效能感 ( $F=.03$ ) 及各分層面 ( $F=.06$ 、 $.28$ 、 $.74$ ) 均未達顯著差異。可見，不同學校地區的國民小學教師知覺自我效能感並無差異。

表 4-5-7 不同學校地區的國小教師知覺教師自我效能感之變異數分析

層面	學校 地區	人 數	平均 數	標準 差	變異數分析				
					變異 來源	SS	df	MS	F
個人教學 效能感	(1) 都市	266	3.18	.42	組間	.02	2	.01	.06
	(2) 鄉鎮	117	3.20	.42	組內	73.52	403	.18	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	3.18	.39	總合	73.54	405		
Total		406	3.18	.42					
一般教學 效能感	(1) 都市	266	2.50	.48	組間	.13	2	.06	.28
	(2) 鄉鎮	117	2.49	.48	組內	95.00	403	.23	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	2.58	.46	總合	95.13	405		
Total		406	2.51	.48					
工作脈絡 效能感	(1) 都市	266	3.36	.41	組間	.26	2	.13	.74
	(2) 鄉鎮	117	3.37	.42	組內	70.05	403	.17	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	3.26	.38	總合	70.31	405		
Total		406	3.36	.41					
整體的 教師自我 效能感	(1) 都市	266	3.03	.30	組間	.00	2	.00	.03
	(2) 鄉鎮	117	3.03	.31	組內	37.58	403	.09	
	(3) 偏遠山地 或海濱	23	3.02	.28	總合	37.58	405		
Total		406	3.03	.30					

## 八、評鑑經驗在教師對教師自我效能感的知覺差異情形

不同教學評鑑經驗的國民小學教師知覺教師自我效能感之差異，經t考驗分析結果如表4-5-8。

表 4-5-8 不同評鑑經驗的國小教師知覺教師自我效能感之 t 考驗摘要表

層面	評鑑經驗	人數	平均數	標準差	t 值
個人教學 效能感	(1) 是	187	3.17	.40	-.76
	(2) 否	217	3.20	.44	
一般教學 效能感	(1) 是	187	2.49	.48	-.59
	(2) 否	217	2.52	.48	
工作脈絡 效能感	(1) 是	187	3.39	.42	1.26
	(2) 否	217	3.34	.40	
整體的 教師自我效能感	(1) 是	187	3.03	.31	.17
	(2) 否	217	3.03	.29	

由表4-5-8中可以發現，不同評鑑經驗的國民小學教師知覺教師自我效能感，在整體 ( $t=.17$ ) 及各分層面 ( $t=-.76$ 、 $-.59$ 、 $1.26$ ) 上，均未達顯著差異。可見，不同評鑑經驗之國民小學教師知覺教師自我效能感並無不同。

## 九、綜合討論

表 4-5-9 國小教師不同的背景變項知覺教師自我效能感之差異摘要表

背景變項	層面	個人教學效能	一般教學效能	工作脈絡效能	整體教師自我效能感
性別					
	(1) 男性				
	(2) 女性				
年齡					
	(1) 25 歲以下				
	(2) 26-40 歲				
	(3) 41-60 歲				
	(4) 61 歲以上				
學歷					
	(1) 師範院校				
	(2) 一般大學				
	(3) 研究所以上				
	(4) 其他				
年資					
	(1) 1 年以下				
	(2) 2~10 年				
	(3) 11~20 年				
	(4) 21~30 年				
	(5) 31 年以上				
職務					
	(1) 兼任行政工作				
	(2) 專任教師				
學校規模					
	(1) 12 班以下				
	(2) 13-24 班				
	(3) 25-48 班			n. s	3>4
	(4) 49-72 班				
	(5) 73 班以上				
學校地區					
	(1) 都市				
	(2) 鄉鎮				
	(3) 偏遠山地或濱				
評鑑經驗					
	(1) 是				
	(2) 否				

n. s. 表示事後比較無差異

綜合上述，背景變項如性別、年齡、最高學歷、教學年資、擔任職務、學校地區及評鑑經驗不同之下，國民小學教師知覺學校組織氣氛均未達顯著差異。只有在學校規模背景變項之下，國民小學教師知覺學校組織氣氛在整體及「工作脈絡效能感」層面達顯著差異，其結果如表4-5-9所示。

在背景變項中，性別、年齡、學歷、教學年資、擔任職務、學校規模、學校地區及評鑑經驗不同之下，教師自我效能感在教師整體或是各分層面之結果均會產生影響。以下仍將對所有背景變項之不同，而產生其結果進行討論。

### (一) 不同性別教師的自我效能感之知覺差異情形

本研究結果顯示，不同性別之國小教師知覺自我效能感在整體教師自我效能感及各層面上均未達顯著差異，有一些相關文獻（王受榮，1992；孫志麟，1991；陳美言，1998；陳馨蘭，1998；鄭宏財，1998；謝寶梅，1995；魏方亭，2001；Emrick,1999；Enon,1995）與本研究的結果是相符的。另有一些國內外研究發現是，女性教師的自我效能感高於男性教師（王湘粟，1997；張俊紳，1997；顏淑惠，2000；劉月娥，2000；Wittmann,1992；Cavers,1998）；而有些研究則顯示男性教師的自我效能感高於女性教師（黃正鵠、鄭英耀，1996；鄭詩釗，1998；廖吳勇，1998；顏銘志，1996；朱陳翰思，2002；Ashton & Webb,1986）。

究其原因，可能是男、女教師無論在班級經營、溝通表達能力、專業成長及對教育改革政策的執行或敬業精神上，已隨著兩性時代的改變，男、女教師之間能力表現並無太大差異，所以教師之不同性別對自我效能之看法影響不大。

### (二) 不同年齡教師的自我效能感之知覺差異情形

本研究結果顯示，不同年齡之國小教師自我效能感在整體教師自我效能感及各層面上均未達顯著差異，而國內外大部分的研究（王受榮，1992；孫志麟，1991；陳木金，1997；顏銘志，1996；陳美娟，2004；Franklin,1989）與本研究結果不相符。究其原因，可能是經過這幾年的退休潮，目前國小教師的年齡層差距並不大，彼此看法會比較一致；又加上近幾年的教師甄試萬中選一，能上榜的新進教師均為個中翹楚，而相較之下年齡較長之教師已累積有豐富的教學經驗，熟悉教學活動，對於自己的教學能力及策略的運用也相當有自信。

### (三) 不同學歷教師的自我效能感之知覺差異情形

本研究結果顯示，不同學歷之國小教師知覺自我效能感在整體教師自我效能感及各層面上均未達顯著差異，其結果與簡玉琴(2002)及Greenwood等人(1990)的研究結果相符。國內外研究中發現教育程度較高的教師對

於教師本身的自我效能感較高（王湘粟，1997；陳美言，1998；廖吳勇，1998；鄭宏財，1998；鄭詩釗，1998；魏方亭，2001；顏銘志，1996；Hoy & Woolfolk,1993； Sisk,1989），與本研究結果不符。本研究結果顯示不同學歷的國小教師自我效能的知覺並無差異，但在「個人教學校能感」及「工作脈絡效能感」的平均數均高於3分（最高分4分），可見教師對於本身教學能力所能影響學生程度的信心夠，對於自己工作脈絡及獲取支援的掌握程度也足夠，但在「一般教學效能」上的平均數為2.5分。

究其原因，可能是我國目前的教學環境複雜而多變，教師對於外在環境所帶給學生的影響較無法掌控。我國國小教師接受相似之師資教育過程，且目前教師進修的情況普遍，教師取得較高學歷之後，只有在薪資結構上有所調整，因而教師自我效能感並沒有差異存在。

#### （四）不同年資教師的自我效能感之知覺差異情形

本研究結果顯示，不同年資之國小教師知覺自我效能感在整體教師自我效能感及各層面上均未達顯著差異，其結果與國外學者Cavers（1998）是一致的。但國內外多數的研究結果顯示，不同的教學年資的教師其自我效能感有顯著差異，而教師服務年資愈長，教師自我效能感有愈高的趨勢（王受榮，1992；王湘粟，1997；江秋玫，1997；洪瑞峰，2000；孫志麟，1991；陳美言，1998；張俊紳，1997；廖吳勇，1998；鄭宏財，1998；鄭詩釗，1998；謝寶梅，1995；魏方亭，2001；顏銘志，1996；顏淑惠，2000；陳慧敏；2003；Soodak & Podell,1997），則與本研究結果是不相符的。

本研究結果顯示不同年資的國小教師自我效能的知覺並無差異，但在「個人教學校能感」及「工作脈絡效能感」的平均數均高於3分（最高分4分），但在「一般教學效能」上的平均數為2.5分。究其原因，可能是以前的教育環境已不復存在，雖是資深教師也難以應付教育生態的遽變，更何況最近幾年經由多元師資培訓出來的新進教師所能輕鬆解決的。

#### （五）不同職務教師的自我效能感之知覺差異情形

本研究結果顯示，不同職務之國小教師知覺自我效能感在整體教師自我效能感及各層面上均未達顯著差異，其結果與王受榮（1992）、王湘粟（1997）、鄭宏財（1998）、謝寶梅（1995）及顏淑惠（2000）的研究結果是相符的。有研究者發現教師擔任不同職務會對整體的教師自我效能感產生顯著的差異，而兼任行政的教師自我效能感高於級任及科任的教師（江秋玫，1997；廖吳勇，1998；洪瑞峰，2000；孫志麟，1991），此結果與本研究結果是不相符的。

本研究結果顯示不同職務的國小教師自我效能的知覺並無差異，但在整體及「個人教學校能感」、「一般教學效能」及「工作脈絡效能感」各

層面兼任行政工作的教師平均得分均略高於專任教師。究其原因，可能是現今社會急遽變化，衝擊學校教育，學生的行為及學習態度轉變很大，並不是只有級任教師負有輔導管教之責，學校行政團隊也是責無旁貸，又加教育改革的推行行政上的工作量已不是可同日而語。但專任教師仍然是教育第一線人員其衝擊力相對較大，所以造成自我效能的略低是可想而知的。

#### (六) 不同學校規模教師的自我效能感之知覺差異情形

本研究結果顯示，不同學校規模之國小教師知覺自我效能感在教師自我效能感各層面上均未達顯著差異，但在整體教師知覺自我效能感上，學校規模在25~48班的教師比49~72班的教師知覺自我效能感高。本研究結果與國內一些研究（江秋玫，1997；洪瑞峰，2000；孫志麟，1991；陳美言，1998；陳馨蘭，1998；鄭宏財，1998；顏銘志，1996；顏淑惠，2000）是部份相符的。另有些研究發現與本研究結果是不相符的，Newman等人（1989）、王受榮（1992）、廖吳勇（1998）及魏方亭（2001）認為教師自我效能感會隨著學校規模的增加而降低；陳木金（1997）的研究卻有不同的看法，認為任教於規模大的學校，教師效能較高。

究其原因，可能是教師效能主要針對教師在班級情境中，對教導學生學習以促使學生達到特定教育目標所持的信念，因此學校規模的大小對於教師班級事務處理的影響有限。

#### (七) 不同學校地區教師的自我效能感之知覺差異情形

本研究結果顯示，不同學校地區之國小教師知覺自我效能感在整體教師自我效能感及各層面上均未達顯著差異，其結果與以下之國內外學者（Cavers,1988；Enon,1995；王受榮，1992；顏銘志，1996；顏淑惠，2000）的研究發現是一致的。但孫志麟（1991）、蔡麗華（2001）的研究發現，鄉村地區學校教師所知覺的教師自我效能感高於都會地區學校的教師；王湘粟（1997）、魏方亭（2001）也提出教師自我效能感因學校地區不同而有差異，以上的結果皆與本研究結果是不相符的。

究其原因，可能是由於社會的變遷，資訊科技的發達，教師在資訊的取得相當便捷，即使在偏遠地區的教師仍可透過網路取得教學上所需的資訊。其次是可能因為教學工作大同小異，教師的社會地位及教育功效差別不大；；再加上近年來，國小師資飽和，即使在偏遠地區或鄉鎮學校的人事漸趨穩定，教師異動情形不大，有利於專注於工作上，所以對教師自我效能的知覺度並無差異。

#### (八) 不同評鑑經驗教師的自我效能感之知覺差異情形

本研究結果顯示，不同評鑑經驗之國小教師知覺自我效能感在整體教師自我效能感及各層面上均未達顯著差異。在國內有關評鑑經驗影響國小教師知覺自我效能感的研究很稀少，無法取得文獻作比較，但有些研究（顏銘志，1996；郭明德，1999）指出教師接受專業訓練會增加教師之自我效能感，同樣的Riggs與Enoch的研究也支持以上的論點，也就是教師的自我效能感與專業進修呈現正相關（引自朱陳翰思，2001，36-37頁）。謝寶梅（1995）的研究中發現教育專業訓練對於教師的自我效能感並無相關。而張俊紳（1997）不同的研究發現是，教育專業訓練對教師自我效能感各層面上，只有一般教學效能層面上有顯著差異。

本研究結果亦顯示，有無評鑑經驗的教師知覺其自我效能感所得的平均數在整體是一樣的，而在「個人教學校能感」、「一般教學效能」及「工作脈絡效能感」各層面上均相差無幾。可見教師是否有評鑑的經驗對於教師的自我效能感影響是有限的。



## 第六節 國小教師在專業評鑑意願、學校組織氣氛與自我效能感之關係分析

本節旨在探討國民小學教師專業評鑑意願、學校組織氣氛與教師自我效能感之間整體及各分層面之相關情形。為了更清楚了解國小教師教師專業評鑑意願、學校組織氣氛與教師自我效能感三者之間的關係，本研究將教師專業評鑑意願分成「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」及「敬業精神與態度」四個層面，而學校組織氣氛則分為「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」、「組織內部互動的歷程」六個層面，教師自我效能感分為「個人教學效能感」、「一般教學效能感」、「工作脈絡效能感」等三個層面，進行皮爾遜積差相關（Pearson product-moment correlation）分析，研究者分別茲分析說明如下。

### 一、教師專業評鑑意願與學校組織氣氛之相關分析

表 4-6-1 國小教師專業評鑑意願與學校組織氣氛之積差相關摘要表

教師專業 學校 組織氣氛	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	整體教師 專業評鑑
學校行政環境	.161**	.134**	.175**	.165**	.168**
成員知覺組織變 革創新的程度	.117*	.096	.174**	.113*	.132**
成員對領導行為 的知覺	.140**	.096	.119*	.132**	.129**
成員對組織的態 度	.124*	.086	.140**	.126**	.126*
組織對成員的培 育	.167**	.141**	.185**	.159**	.172*
組織內部互動的 歷程	.110*	.098*	.128**	.106*	.117*
整體學校 組織氣氛	.155**	.121*	.172**	.151**	.158**

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

根據表4-6-1可知，國民小學教師於「課程設計與教學」層面之教師專業評鑑意願與學校組織氣氛的各層面均呈顯著正相關，而相關係數高低依序為「組織對成員的培育」（ $r=.167$ ）、「學校行政環境」（ $r=.161$ ）、「整體學校組織氣氛」（ $r=.155$ ）、「成員對領導行為的知覺」（ $r=.140$ ）、「成員對組織的態度」（ $r$

=.124)、「成員知覺組織變革創新的程度」(r=.117)、「組織內部互動的歷程」(r=.110)。

國民小學教師於「班級經營與輔導」層面之教師專業評鑑意願與學校組織氣氛中的「組織對成員的培育」、「學校行政環境」、「整體學校組織氣氛」及「組織內部互動的歷程」等層面具有顯著正相關( $p < .05$ )。

國民小學教師於「研究發展與進修」層面之教師專業評鑑意願與學校組織氣氛的各層面均呈顯著正相關( $p < .05$ )，而相關係數介於.119~.185之間，為低相關。

國民小學教師於「敬業精神與態度」層面之教師專業評鑑意願與學校組織氣氛的各層面均呈顯著正相關，而相關係數高低依序為「學校行政環境」(r=.165)、「組織對成員的培育」(r=.159)、「整體學校組織氣氛」(r=.151)、「成員對領導行為的知覺」(r=.132)、「成員對組織的態度」(r=.126)、「成員知覺組織變革創新的程度」(r=.113)及「組織內部互動的歷程」(r=.106)。

國民小學教師之教師專業評鑑意願整體層面與學校組織氣氛的各層面均呈顯著正相關，而相關係數高低依序為「組織對成員的培育」(r=.172)、「學校行政環境」(r=.168)、「整體學校組織氣氛」(r=.158)、「成員知覺組織變革創新的程度」(r=.132)、「成員對領導行為的知覺」(r=.129)、「成員對組織的態度」(r=.126)及「組織內部互動的歷程」(r=.117)。整體而言，亦即國民小學教師之教師專業評鑑意願與整體的學校組織氣氛有顯著相關。

## 二、教師專業評鑑意願與教師自我效能感之相關分析

表 4-6-2 國小教師專業評鑑意願與教師自我效能感之積差相關摘要表

教師專業評鑑意願 教師自我效能	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	整體教師專 業評鑑意願
個人教學 效能	.111*	.160**	.181**	.121*	.151**
一般教學 效能	-.060	-.060	-.051	-.013	-.048
工作脈絡 效能	.154**	.132**	.196**	.148**	.165**
整體教師 自我效能	.110*	.117*	.159**	.131**	.137**

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

根據表4-6-2可知，國民小學教師於教師專業評鑑意願之「整體教師專業評鑑意願」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究進修與發展」及「敬業精神與態度」等層面與教師自我效能感的「一般教學效能」層面均呈負相關；而與整體的教師自我效能感及其餘的教師自我效能感的「個人教學效能」、「工作脈絡效能」層面均呈顯著正相關( $p < .05$ )。整體而言，亦即國民小學教師之教師專業評鑑意願與整體的教師自我效能感有顯著相關。

### 三、學校組織氣氛與教師自我效能感之相關分析

表 4-6-3 國小學校組織氣氛與教師自我效能感之積差相關摘要表

學校組織氣氛	教師自我效能感	個人教學效能	一般教學效能	工作脈絡效能	整體教師自我效能
學校行政環境		.298**	.013	.305**	.295**
成員知覺組織變革創新的程度		.267**	-.032	.299**	.254**
成員對領導行為的知覺		.203**	-.051	.263**	.185**
成員對組織的態度		.285**	-.038	.275**	.244**
組織對成員的培育		.283**	-.068	.333**	.249**
組織內部互動的歷程		.223**	.051	.256**	.254**
整體學校組織氣氛		.291**	-.029	.325**	.275**

\*\* $p < .01$

根據表4-6-3可知，國民小學整體學校組織氣氛與整體（ $r = .275, p < .001$ ）及各分層面教師自我效能感之間均呈顯著相關，且均為低相關。

而整體學校組織氣氛與教師自我效能感的各分層面之間，相關係數高低依序為「學校行政環境」（ $r = .295$ ）、「成員知覺組織變革創新的程度」（ $r = .254$ ）、「組織內部互動的歷程」（ $r = .254$ ）、「組織對成員的培育」（ $r = .249$ ）、「成員對組織的態度」（ $r = .244$ ）及「成員對領導行為的知覺」（ $r = .185$ ）。

### 四、綜合討論

本研究以積差相關分析描述國小教師專業評鑑意願四個層面、學校組織氣氛六個層面及教師自我效能感三個層面的相關性，下面就主要的結果發現加以說明：

#### （一）教師專業評鑑意願與學校組織氣氛之相關情形

本研究結果顯示，整體而言，國民小學教師專業評鑑意願與學校組織氣氛是呈現顯著正相關。學校組織氣氛是在學校環境彼此交互影響中，學校成員所形成的一種持久且獨特的學校特質，而且是組織成員都知覺得到的，進而會影響成員的行為反應。為了順利推動教師專業評鑑以提昇教師的專業能力，可得靠良好的學校組織氣氛。而從教師專業評鑑意願之「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」及「敬業精神與態度」各層面對於整體的學校組織氣氛亦有顯著正相關，其中以「研

究發展與進修」的相關性最高，可見學校研究進修的管道愈暢通，也能使學校的組織氣氛愈良好。

又從學校組織氣氛的「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「組織內部互動的歷程」、「組織對成員的培育」、「成員對組織的態度」及「成員對領導行為的知覺」各層面對於教師專業評鑑意願亦均呈顯著正相關，其中以「組織對成員的培育」相對於其他層面在教師專業評鑑意願上的相關性更高。由此可見，學校校長如能利用各種管道，提供教師進修機會，盡心栽培教師同仁，以協助教師更進一步發展，是能提高教師參與專業評鑑的意願。教師專業評鑑意願之「班級經營與輔導」層面，與學校組織氣氛的「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對組織的態度」及「成員對領導行為的知覺」層面，彼此間是沒有呈現顯著的相關性；但教師專業評鑑意願之「班級經營與輔導」層面與整體的學校組織氣氛又呈顯著的正相關。可見，教師對於學校所進行的各種變革創新，以及學校推動知識管理在「班級經營與輔導」上的著墨有待加強；教師感受到校長的支持、關懷、公正、以身作則等領導行為來自於「班級經營與輔導」方面的較欠缺；學校對於教師在「班級經營與輔導」方面的協助不足，而使教師無法從此方面而產生對學校的認同感與承諾、對校長的忠誠度及學校的凝聚力和教師心理的滿足感。

## (二) 教師專業評鑑意願與教師自我效能感之相關情形

整體而言，整體的教師專業評鑑意願與教師自我效能感之間是呈顯著正相關，但教師自我效能感的「一般教學效能」層面與整體的或分層面的教師專業評鑑意願均呈負相關，但未達顯著。教師自我效能感的一般教學效能指的是，教師對教育效能的一般性看法，即對教師在外在環境（家庭背景、家長負面影響、社會環境……）的限制下所能影響學生程度的信念。

本研究結果顯示，「個人教學效能」及「工作脈絡效能」愈高的教師，參加評鑑的意願也顯著提高，但「一般教學效能」愈高的教師，參加評鑑的意願卻相對降低。究其原因，教師在進行教學時，除了善於有效運用教材的知識、激勵學生學習的動機與能力之外，教師須要進修成長、培養專業的能力與態度，時時檢視自己的教學狀況與自我的反省，才能面對教育環境的改變，適應社會。若從國小教師之專業評鑑意願各層面中對教師的自我效能感影響則可以發現，因素中『「研究發展與進修」層面對教師自我效能感的影響高於其他「課程設計與發展」、「班級經營與輔導」及「敬業精神與態度」等層面。究其原因，可能是在自主的學校環境中，教師擁有專業自主權，透過研究進修提昇教師專業知能，教學能更豐富充實，教學服務態度自然加分，教師自我效能自然提高。

### (三) 學校組織氣氛與教師自我效能感之相關情形

整體而言，整體的學校組織氣氛與整體的教師自我效能感之間是呈顯著正相關。從教師自我效能感之個別層面可看出，「一般教學效能」對於整體或個別層面的學校組織氣氛均未達顯著相關，且與整體學校組織氣氛呈負相關；而以「工作脈絡效能」與整體的學校組織氣氛相關性最高。若從學校組織氣氛之各個層面來看，均與整體的教師自我效能感之間呈顯著正相關，其相關性以「學校行政環境」顯著較高。

由此可見，如果學校的各種制度、政策、活動程序簡明清晰，讓部屬有跡可循，各種例行公式能有秩序的進行；成員對組織及同事所產生的冷漠、疏離的情緒，對組織的發展有不利的影響等組織發展阻力能減少；有可行性的組織遠景與目標，設定遠景與目標的過程中允許成員能參與，及實現遠景的方法與步驟的明確性夠；教師工作之學校環境，如各項物理環境、硬體環境…等的改善，均能使教師的自我效能感提高。



## 第七節 學校組織氣氛與教師自我效能感對 教師專業評鑑意願之預測力分析

本節旨在探討國民小學教師學校組織氣氛與自我效能感的知覺對教師專業評鑑意願的預測作用。本研究以學校組織氣氛的「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」、「組織內部互動的歷程」六層面與教師自我效能感的「個人教學效能感」、「一般教學效能感」、「工作脈絡效能感」三層面為預測變項，以教師專業評鑑意願為效標變項，進行多元逐步迴歸的預測，並於節末加以討論。

### 一、學校組織氣氛與教師自我效能感對專業評鑑意願之預測力

(一) 國民小學整體學校組織氣氛與整體自我效能感的知覺，對整體教師專業評鑑意願的預測結果，如表4-7-1所示。

表 4-7-1 國小整體學校組織氣氛、整體教師自我效能感對整體教師專業評鑑意願之多元逐步迴歸分析摘要表 (N=406)

變項	R	R <sup>2</sup>	ΔR	F 值	原始 B	標準化 β	t 值
組織氣氛	.158	.025	.025	10.356*	.148	.130	2.561*
自我效能	.185	.034	.009	7.176*	.186	.101	1.980*

\*p<.05

由表4-7-1多元逐步迴歸分析結果得知，投入的二個預測變項中均達顯著水準，其多元相關係數為.185，故能聯合預測評鑑意願的3.4%。即表示上述二個變項共可解釋國小教師專業評鑑意願總層面3.4%的變異量。

就個別變項的預測能力而言，「學校組織氣氛」的預測力大於「教師自我效能感」。故對教師專業評鑑意願的預測情形來說，學校組織氣氛比教師自我效能感更具有預測力。

(二) 國民小學學校組織氣氛各分層面與教師自我效能感各分層面，對整體教師專業評鑑意願的預測結果，如表4-7-2所示。

表 4-7-2 國小學校組織氣氛各分層面、教師自我效能感各分層面對整體教師專業評鑑意願之多元逐步迴歸分析摘要表 (N=406)

變項	R	R <sup>2</sup>	ΔR	F 值	原始 B	標準化 β	t 值
組織對成員的培育	.172	.030	.030	12.355***	.129	.131	2.543*
工作脈絡效能感	.207	.043	.013	9.066***	.166	.123	2.374*

\*p<.05 \*\*\*p<.001

由表4-7-2多元逐步迴歸分析結果得知，投入的九個預測變項中只有「組織對成員的培育」及「工作脈絡效能感」具有預測功能，其多元相關係數為.207，故能聯合預測評鑑意願的4.3%。即表示上述九個變項共可解釋國小教師專業評鑑意願總層面4.3%的變異量。

就個別變項的預測能力而言，學校組織氣氛之「組織對成員的培育」分層面的預測力最大，其次是教師自我效能感之「工作脈絡效能感」分層面的預測力。故對整體教師專業評鑑意願的預測情形來說，學校組織氣氛之「組織對成員的培育」分層面比教師自我效能感之「工作脈絡效能感」分層面更具有預測力。

(三) 國民小學學校組織氣氛各分層面與教師自我效能感各分層面，對教師專業評鑑意願之「課程設計與教學」分層面的預測結果，如表4-7-3所示。

表 4-7-3 國小學校組織氣氛各分層面、教師自我效能感各分層面對教師專業評鑑意願的「課程設計與教學」分層面之多元逐步迴歸分析摘要表 (N=406)

變項	R	R <sup>2</sup>	ΔR	F 值	原始 B	標準化 β	t 值
組織對成員的培育	.167	.028	.028	11.520*	.134	.130	2.501*
工作脈絡效能感	.197	.039	.011	8.106**	.158	.111	2.142*

\*p<.05 \*\*p<.01

由表4-7-3多元逐步迴歸分析結果得知，投入的九個預測變項中只有「組織對成員的培育」及「工作脈絡效能感」具有預測功能，其多元相關係數為.197，故

能聯合預測評鑑意願的「課程設計與教學」分層面3.9%。即表示上述九個變項共可解釋國小教師專業評鑑意願之「課程設計與教學」分層面3.9%的變異量。

就個別變項的預測能力而言，「學校組織氣氛」之「組織對成員的培育」分層面預測力大於教師自我效能感之「工作脈絡效能感」分層面。故對教師專業評鑑意願之「課程設計與教學」分層面的預測情形來說，學校組織氣氛之「組織對成員的培育」分層面比教師自我效能感之「工作脈絡效能感」分層面更具有預測力。

(四) 國民小學學校組織氣氛各分層面與教師自我效能感各分層面，對教師專業評鑑意願之「班級經營與輔導」分層面的預測結果，如表4-7-4所示。

表 4-7-4 國小學校組織氣氛各分層面、教師自我效能感各分層面對教師專業評鑑意願的「班級經營與輔導」分層面之多元逐步迴歸分析摘要表 (N=406)

變項	R	R <sup>2</sup>	ΔR	F 值	原始 B	標準化 β	t 值
個人教學效能感	.160	.026	.026	10.592*	.180	.130	2.558*
組織對成員的培育	.188	.035	.010	7.404*	.106	.104	2.033*

\*p<.05

由表4-7-4多元逐步迴歸分析結果得知，投入的九個預測變項中只有「個人教學效能感」及「組織對成員的培育」具有預測功能，其多元相關係數為.188，故能聯合預測評鑑意願的「班級經營與輔導」分層面3.5%。即表示上述九個變項共可解釋國小教師專業評鑑意願之「班級經營與輔導」分層面3.5%的變異量。

就個別變項的預測能力而言，教師自我效能感之「個人教學效能感」分層面的預測力大於學校組織氣氛之「組織對成員的培育」分層面。故對教師專業評鑑意願之「班級經營與輔導」分層面的預測情形來說，教師自我效能感之「個人教學效能感」分層面比學校組織氣氛之「組織對成員的培育」分層面更具有預測力。

(五) 國民小學學校組織氣氛各分層面與教師自我效能感各分層面，對教師專業評鑑意願之「研究發展與進修」分層面的預測結果，如表4-7-5所示。

表 4-7-5 國小學校組織氣氛各分層面、教師自我效能感各分層面對教師專業評鑑意願的「研究發展與進修」分層面之多元逐步迴歸分析摘要表 (N=406)

變項	R	R <sup>2</sup>	ΔR	F 值	原始 B	標準化 β	t 值
工作脈絡效能感	.196	.038	.038	16.132***	.215	.151	2.938**
組織對成員的培育	.234	.055	.016	11.650***	.140	.135	2.633**

\*\*p<.01 \*\*\*p<.001

由表4-7-5多元逐步迴歸分析結果得知，投入的九個預測變項中只有「工作脈絡效能感」及「組織對成員的培育」具有預測功能，其多元相關係數為.234，故能聯合預測評鑑意願的「研究發展與進修」5.5%。即表示上述九個變項共可解釋國小教師專業評鑑意願之「研究發展與進修」分層面5.5%的變異量。

就個別變項的預測能力而言，教師自我效能感之「工作脈絡效能感」分層面的預測力大於學校組織氣氛之「組織對成員的培育」分層面。故對教師專業評鑑意願之「研究發展與進修」分層面的預測情形來說，教師自我效能感之「工作脈絡效能感」分層面比學校組織氣氛之「組織對成員的培育」分層面更具有預測力。

(六) 國民小學學校組織氣氛各分層面與教師自我效能感各分層面，對教師專業評鑑意願之「敬業精神與態度」分層面的預測結果，如表4-7-6所示。

表 4-7-6 國小學校組織氣氛各分層面、教師自我效能感各分層面對教師專業評鑑意願的「敬業精神與態度」分層面之多元逐步迴歸分析摘要表 (N=406)

變項	R	R <sup>2</sup>	ΔR	F 值	原始 B	標準化 β	t 值
學校行政環境	.165	.027	.027	11.370**	.153	.133	2.586*
工作脈絡效能感	.195	.038	.010	7.928***	.155	.107	2.095*

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

由表4-7-6多元逐步迴歸分析結果得知，投入的九個預測變項中只有「學校行政環境」及「工作脈絡效能感」具有預測功能，其多元相關係數為.195，故能聯

合預測評鑑意願的「敬業精神與態度」分層面3.8%。即表示上述九個變項共可解釋國小教師專業評鑑意願之「敬業精神與態度」分層面3.8%的變異量。

就個別變項的預測能力而言，學校組織氣氛之「學校行政環境」分層面的預測力大於教師自我效能感之「工作脈絡效能感」分層面。故對教師專業評鑑意願的「敬業精神與態度」分層面預測情形來說，學校組織氣氛之「學校行政環境」分層面比教師自我效能感之「工作脈絡效能感」分層面更具有預測力。

## 二、綜合討論

研究者將「學校組織氣氛」的整體及個別層面與「教師自我效能感」的整體及個別層面，對「教師專業評鑑意願」之整體及各層面之逐步多元迴歸分析，摘要列表成表4-7-7，並分別說明如下：

表 4-7-7 國小學校組織氣氛、教師自我效能感對教師專業評鑑意願之整體及各層面之多元逐步迴歸分析摘要表 (N=406)

		教師專業評鑑意願				
預測變項		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	整體教師專業評鑑意願
學校組織氣氛	學校行政環境	(1) *				
	成員知覺組織變革創新的程度					
	成員對領導行為的知覺					
	成員對組織的態度					
	組織對成員的培育	(1) *	(2) *	(2) **		(1) *
	組織內部互動的歷程					
教師自我效能感	個人教學效能	(1) *				
	一般教學效能					
	工作脈絡效能	(2) *		(1) **	(2) *	(2) *
能解釋總變異量的百分比 (%)		3.9	3.5	5.5	3.8	4.3

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 (1) 表示預測力最大 (2) 次之 其餘依此類推

(一) 在教師專業評鑑意願之「課程設計與教學」層面上，分析所有預測變項，有二個變項對「課程設計與教學」層面具有預測力，其中以學校組織氣氛之「組織對成員的培育」最具有預測力，顯示若學校能對教師盡心培育，當可讓教師們在課程設計與教學上有精進。

(二) 在教師專業評鑑意願之「班級經營與輔導」層面上，分析所有預測變項，有二個變項對「班級經營與輔導」層面具有預測力，其中以教師自我效能感之「個人教學效能感」最具有預測力，顯示若能提昇教師個人教學效能，則教師在班級經營與輔導上是會有助益的。

(三) 在教師專業評鑑意願之「研究發展與進修」層面上，分析所有預測變項，有二個變項對「研究發展與進修」層面具有預測力，其中以教師自我效能感之「工作脈絡效能感」最具有預測力，顯示若使教師對自己工作環境脈絡及獲取支援協助能確實掌握，是可以激起教師研究發展與進修的動力。

(四) 在教師專業評鑑意願之「敬業精神與態度」層面上，分析所有預測變項，有二個變項對「敬業精神與態度」層面具有預測力，其中以學校組織氣氛之「學校行政環境」最具有預測力，顯示若確實改善學校的行政環境，是可以使教師的敬業精神與態度向上提升的，是所謂上行下效。

(五) 在教師專業評鑑意願之整體層面上，分析所有預測變項，有學校組織氣氛之「組織對成員的培育」及教師自我效能感之「工作脈絡效能感」二個變項具有預測力，其中以「組織對成員的培育」最具有預測力，顯示若能使教師感受到學校對自己的用心栽培，對於往後教師專業評鑑的實施會是一大助力。

綜合以上分析可知，國民小學學校組織氣氛與教師自我效能感對整體教師專業評鑑意願及其分層面具有預測力。



## 第五章 結論與建議

本研究主要是探討國民小學教師知覺學校組織氣氛及教師自我效能感與教師專業評鑑意願之現況與關係。首先根據文獻加以探討，以了解教師專業評鑑的基本概念、理論及相關研究，作為本研究的理論基礎及編製研究工具的依據。其次以四百零九位國民小學教師為對象，依據研究者所編之「國小組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願問卷」實施問卷調查，以了解現今國民小學教師知覺學校組織氣氛及教師自我效能感與教師專業評鑑意願之現況情形。本章乃將研究的發現，歸納成結論，並提出建議以供學校實施教師專業評鑑時及進一步研究之參考。

### 第一節 主要研究發現

本節針對本研究之研究目的，歸納文獻及問卷調查結果，獲得下列發現，研究者分別就教師專業評鑑意願、學校組織氣氛及教師自我效能感的現況；教師專業評鑑意願、學校組織氣氛及教師自我效能感三變項之間的關係；及教師專業評鑑意願的預測分析加以說明如下。

#### 一、國民小學教師專業評鑑意願、學校組織氣氛及教師自我效能感之現況

##### (一) 國民小學教師專業評鑑意願之現況

1. 教師對專業評鑑的意願，就整體而言所得平均數為2.87屬於中高度水準。
2. 就個別層面而言，其高低順序為「敬業精神與態度」、「班級經營與輔導」、「課程設計與教學」、「研究發展與進修」，其中又以「敬業精神與態度」層面的「信守教師專業倫理」得分最高。

##### (二) 國民小學學校組織氣氛之現況

1. 教師知覺學校組織氣氛，就整體而言所得平均數為3.61屬於中高度的程度。

2. 就個別層面而言，其高低順序為「組織對成員的培育」、「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織內部互動的歷程」及「學校行政環境」，其中又以「成員知覺組織變革創新的程度」層面的「老師可經由資訊網路，方便而快速的取得各種有價值的知識」得分最高。

### (三) 國民小學教師自我效能感之現況

1. 教師知覺自我效能感，就整體而言所得平均數為2.91屬於中高度的程度。
2. 就個別層面而言，其高低順序為「工作脈絡效能感」、「個人教學效能感」、「一般教學效能感」，其中又以「個人教學效能感」層面的「我認為我對學生的影響力比學生家庭的影響力大」得分最高。

## 二、不同背景變項之國民小學教師對專業評鑑意願之差異情形

依性別、年齡、最高學歷、教學年資、職務、學校規模、學校地區、評鑑經驗之不同，將其差異情形分述如下。

### (一) 性別

不同性別的國民小學教師對教師專業評鑑意願，在整體及四個各別層面中均無顯著差異。

### (二) 年齡

不同年齡的國民小學教師對教師專業評鑑意願在整體及四個各別層面中均無顯著差異。

### (三) 最高學歷

不同學歷的國民小學教師對教師專業評鑑意願在整體及四個各別層面中均無顯著差異。

### (四) 教學年資

不同教學年資的國民小學教師對教師專業評鑑意願在整體及四個各別層面中均無顯著差異。

## (五) 職務

不同職務的國民小學教師對教師專業評鑑意願在整體及四個各別層面中均有顯著差異。

1. 就整體而言，兼任行政工作（含組長、主任）教師對於參與教師專業評鑑意願高於專任（含級任、科任）教師。
2. 就個別層面而言，在「敬業精神與態度」、「班級經營與輔導」、「課程設計與教學」、「研究發展與進修」四個層面中，兼任行政工作（含組長、主任）教師對於參與教師專業評鑑意願高於專任（含級任、科任）教師。

## (六) 學校規模

不同學校規模的國民小學教師對教師專業評鑑意願在整體及四個各別層面中均有顯著差異。

1. 就整體而言，學校規模在13~24班之教師比49~72班的教師在教師專業評鑑的意願高。
2. 就個別層面而言，在「敬業精神與態度」、「班級經營與輔導」、「課程設計與教學」、「研究發展與進修」四個層面中，學校規模在13~24班之教師比49~72班的教師均在教師專業評鑑的意願高。

## (七) 學校地區

不同學校地區的國民小學教師對教師專業評鑑意願在整體及四個各別層面中均無顯著差異。

## (八) 評鑑經驗

不同評鑑經驗的國民小學教師對教師專業評鑑意願在整體及四個各別層面中均有顯著差異。

1. 就整體而言，有評鑑經驗的教師比無評鑑經驗的教師對參與教師專業評鑑的意願高。
2. 就個別層面而言，在「敬業精神與態度」、「班級經營與輔導」、「課程設計與教學」、「研究發展與進修」四個層面中，有評鑑經驗的教師比無評鑑經驗的教師對參與教師專業評鑑的意願高。

### 三、不同背景變項之國民小學教師知覺學校組織氣氛之差異情形

依性別、年齡、最高學歷、教學年資、職務、學校規模、學校地區、評鑑經驗之不同，將其差異情形分數如下。

#### (一) 性別

1. 就整體而言，不同性別的國民小學教師知覺學校組織氣氛有顯著差異。
2. 就個別層面而言，在「學校行政環境」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」四層面上有顯著差異；而「成員知覺組織變革創新的程度」、「組織內部互動的歷程」二層面上無顯著差異。

#### (二) 年齡

不同年齡的國民小學教師知覺學校組織氣氛在整體及六個各別層面中均無顯著差異。

#### (三) 最高學歷

不同學歷的國民小學教師知覺學校組織氣氛在整體及六個各別層面中均無顯著差異。

#### (四) 教學年資

不同教學年資的國民小學教師知覺學校組織氣氛在整體及六個各別層面中均無顯著差異。

#### (五) 職務

1. 就整體而言，不同職務的國民小學教師知覺學校組織氣氛無顯著差異。
2. 就個別層面而言，只有在「成員對領導行為的知覺」層面有顯著差異，兼任行政工作的教師比專任教師有較高的認同感；其餘五層面均無顯著差異。

## (六) 學校規模

1. 就整體而言，不同學校規模之教師知覺學校組織氣氛有顯著差異，而13~24班之教師比49~72班之教師知覺程度高。
2. 就個別層面而言，「學校行政環境」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」等四層面上，均有顯著差異存在，而學校規模在13~24班之教師比49~72班之教師高；其中「成員對組織的態度」層面，學校規模12班以下的教師比49~72班的教師知覺程度高。「成員知覺組織變革創新的程度」、「組織內部互動的歷程」兩個層面，無顯著差異存在。

## (七) 學校地區

1. 就整體而言，不同學校地區之教師知覺學校組織氣氛有顯著差異，鄉鎮地區學校明顯高於都市及偏遠山地或海濱學校。
2. 就個別層面而言，只有「學校行政環境」、「成員知覺組織變革創新之程度」、「成員對組織的態度」、「組織對成員的培育」等四層面有顯著差異存在。

## (八) 評鑑經驗

不同評鑑經驗的國民小學教師知覺學校組織氣氛在整體及六個各別層面中均有顯著差異。

1. 就整體而言，有評鑑經驗的教師比無評鑑經驗的教師對參與教師專業評鑑的意願高。
2. 就個別層面而言，在「敬業精神與態度」、「班級經營與輔導」、「課程設計與教學」、「研究發展與進修」四個層面中，有評鑑經驗的教師比無評鑑經驗的教師對參與教師專業評鑑的意願高。

## 四、不同背景變項之國民小學教師知覺自我效能感之差異情形

依性別、年齡、最高學歷、教學年資、職務、學校規模、學校地區、評鑑經驗之不同，將其差異情形分數如下。

### (一) 性別

不同性別的國民小學教師自我效能感，在整體及三個各別層面中均無顯著差異。

### (二) 年齡

不同年齡的國民小學教師對教師專業評鑑意願在整體及三個各別層面中均無顯著差異。

### (三) 最高學歷

不同學歷的國民小學教師自我效能感在整體及三個各別層面中均無顯著差異。

### (四) 教學年資

不同教學年資的國民小學教師自我效能感在整體及三個各別層面中均無顯著差異。

### (五) 職務

不同職務的國民小學教師自我效能感在整體及個別層面中均無顯著差異。

### (六) 學校規模

1. 就整體而言，不同學校規模的國民小學教師知覺教師自我效能感有顯著差異。

2. 就個別層面而言，在「工作脈絡效能」層面有顯著差異。

### (七) 學校地區

不同學校地區的國民小學教師自我效能感在整體及三個各別層面上均無顯著差異。

### (八) 評鑑經驗

不同評鑑經驗的國民小學教師自我效能感在整體及三個各別層面中均無顯著差異。

## 五、國民小學教師對專業評鑑意願、學校組織氣氛及自我效能感之相關情形

### (一) 教師專業評鑑意願與學校組織氣氛之相關

1. 就整體教師專業評鑑意願而言，與學校組織氣氛呈顯著正相關
2. 就教師專業評鑑意願個別層面而言，除了「班級經營與輔導」層面與學校組織氣氛的「成員知覺組織變革創新的程度」、「成員對領導行為的知覺」、「成員對組織的態度」無顯著相關外，其餘均互為正相關。

### (二) 教師專業評鑑意願與教師自我效能感之相關

1. 就整體教師專業評鑑意願而言，與整體教師自我效能感呈顯著正相關，但與教師自我效能感的「一般教學效能」層面呈負相關。
2. 就教師專業評鑑意願個別層面而言，除了與教師自我效能感之「一般教學效能」層面呈負相關，與教師自我效能感之「個人教學效能」、「工作脈絡效能」層面均呈顯著正相關。

### (三)、學校組織氣氛與教師自我效能感之相關

1. 就整體學校組織氣氛而言，與整體教師自我效能感呈顯著正相關，但與教師自我效能感的「一般教學效能」層面呈負相關。
2. 就學校組織氣氛個別層面而言，除了與教師自我效能感之「一般教學效能」層面呈負相關，與教師自我效能感之「個人教學效能」、「工作脈絡效能」層面均呈顯著正相關。

## 六、國民小學組織氣氛及教師自我效能感對教師專業評鑑意願具有預測力

- (一) 就整體教師專業評鑑意願而言，其預測變項依序為「學校組織氣氛」、「教師自我效能感」，這二個變項可解釋教師專業評鑑意願整體層面達3.4%的變異量；而以學校組織氣氛之「組織對成員的培育」最具有預測力。

(二) 就教師專業評鑑意願個別層面而言，在「課程設計與教學」分層面以學校組織氣氛之「組織對成員的培育」最具有預測力；在「班級經營與輔導」分層面以教師自我效能感之「個人教學效能」最具有預測力；在「研究發展與進修」分層面以教師自我效能感之「工作脈絡效能」最具有預測力；而在「敬業精神與態度」分層面以學校組織氣氛之「學校行政環境」最具有預測力。

整體而言，可見學校組織氣氛、教師自我效能感之整體及部分分層面，對教師專業評鑑意願具有預測力。



## 第二節 結論

本研究根據文獻探討、問卷調查及針對上述的主要研究發現，可以綜合歸納成以下結論，以作為提出建議的依據。

### 一、國小教師對專業評鑑有中高度的意願可再提升，其中以敬業精神與態度的意願最高，研究發展與進修的意願最低

在國民小學教師專業評鑑意願現況調查中發現，教師對於專業評鑑的意願尚有提升的空間。教師專業評鑑意願所包含之「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」四個層面中，以「敬業精神與態度」層面較受到教師們關注；而「研究發展與進修」層面較不受教師們青睞。推究其原因，可能是國小教師長久以來對於身為「經師」的角色相當推崇，所以在國小的道德教育比任一階段的求學過程更受到注意，相對地教師們對自我在道德教育相關層面的「敬業精神與態度」上會較在意。又由於國小教育環境使然，國小教師大部分的時間與精力都放在「班級經營與輔導」及「課程設計與教學」上，對於「研究發展與進修」已心有餘而力不逮，且對於國小教師而言並非有急迫性，所以易被忽略。

在現況分析摘要表中也發現「研究發展與進修」層面的平均數低於整體的平均數，可見如能將教師專業評鑑之有關「研究發展與進修」的內容朝符合教師們的需求加以修正，可能可以間接地提昇教師對專業評鑑的意願。

### 二、國小教師知覺學校組織氣氛屬中高程度，以組織對成員的培育感受最深，對學校行政環境最不滿意

根據以往的研究與本研究的發現，國民小學教師認為國小的學校組織氣氛都傾向於良好，然而教師們對於良好的同僚氣氛的在意度有漸被學校的環境設施是否完備及行政人員的支持度所取代，且經過這幾年教育部大力推動縮短城鄉數位差距已見成效。此現象可由，所有題項中第22題之「教師可經由資訊網路，方便而快速的取得各種有價值的知識」的平均數最高且高於整體平均數可看出。再由各題項來看，屬於「學校行政環境」層面的各題得分普遍低於整體平均數，由此可知，國小教師對於目前的學校行政環境普遍不滿意，如能讓教師在學校的各種制度、政策訂定時人人有機會貢獻其看法與觀念，讓人人均感受到受重視；制定可行之組織願景與明確的目標；改善教師工作所處的環境，包括物理環境、硬體環境…等，如此應能使學校組織氣氛更好，間接可能影響教師參與評鑑的意願。

### 三、國小教師知覺自我效能感屬中高程度，以工作脈絡效能感最高，但對一般教學效能較欠缺

從國小教師對於自我效能感的調查現況中，不難發現，教師們對於自我效能傾向於中高程度的看法，尤其是對「工作脈絡效能感」最高，由此可見，國小教師們對於自己工作環境脈絡及獲取支援協助的掌握程度，普遍高於教學現場自我教學能力的展現，而對於外在環境如同儕或媒體的影響較無法使力。教師本身負有教育工作的重責大任，對於自己在教學效能學生學習成效的診斷與評量、學生的輔導與照護等實務上的教學能力，都能運籌帷幄，提昇學生學習成效，且可以達到自我效能的提高。從專業性教學效能來看，教師較關注於個人教學效能，因此，可能是教師認為專業的成長與進修、自我的反思教學、服務的熱忱與態度、行政配合、人際互動對自己的教學效能無太大助益，所以關注的程度也就略低。

### 四、國小教師對教師專業評鑑意願以學校規模在 13~24 班、兼任行政工作、有評鑑經驗的教師，參與意願較高的傾向

導致此一結果的原因可能是，學校規模在 13 至 24 班的教師不像 50 班以上的大型學校的教師較有疏離感，也不像 12 班以下的小型學校教師較缺乏競爭環境；兼任行政工作的教師較一般教師常接觸行政工作，對於教育政策的推行會較沒有排斥的心態；而有評鑑意願的教師也感受到教學評鑑後所帶給自己成長的喜悅，經歷過後比較會沒有恐懼感。對於此類教師應給於更多成長的誘因，以維持其參與教師評鑑的意願度。

至於大型學校要再積極宣導鼓吹，由行政人員先帶頭參與試辦，再感染一般教師排除內心的恐懼感受到參與教師專業評鑑的好；而小型學校可採跨校辦理的方式，以減輕工作負荷，提高協同的機會，如此逐步推行才能得到教師的支持而有參與的意願。

### 五、國小教師知覺學校組織氣氛在鄉鎮、13~24 班規模的學校、兼任行政工作之男性教師，對組織內領導行為的知覺感受力較強的傾向

導致此一結果的原因可能是，男性本身特質傾向於權力地位的追逐、兼任行政工作的教師對於校長的領導行為感受較直接、鄉鎮地區之中型學校沒有因成員多而造成較高的疏離感或地區偏遠資訊缺乏而形成較低落的競爭力，由於以上因素使得這些教師對組織內領導行為的知覺感受力較強。如果校長能以支持、關懷、公正、以身作則的領導方式來帶領所有的教師，使教師能夠接受創新的觀念，體

認到變革的必要性，進而掌握組織本身的優勢，進行知識管理改革，成為一個開放性的學校組織。

## 六、國小教師知覺自我效能感不因任何背景（性別、年齡、學歷、年資、職務、學校規模、學校地區及評鑑經驗）因素而有顯著差異

國民小學教師的自我效能感，並不會因性別、年齡、學歷、年資、職務、學校規模、學校地區及評鑑經驗的不同而顯現出差異。近幾年有更深入探究教師效能感行程的歷程，以及可能影響其變動的因素，有研究指出，教師效能感因著認知的評估以及情境脈絡的差異，實是變動的行程歷程，而非穩定的持續狀態。對一個經驗豐富而效能感低的教師而言，其生涯的危機可能是嚴重的職業倦怠，但對初入職場的教師，可能還在適應與調整的階段。因為環境的變動，影響教師對教學「可掌握感」的改變，教師面對環境大幅度改變時，強調「效能感」的調節似乎是因應環境變化的重要環節。

## 七、良好的學校組織氣氛、高度的教師自我效能感能促使教師參與專業評鑑的意願

整體而言，學校組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願之間都有顯著正相關。顯然，學校組織氣氛、教師自我效能感之各層面都會對專業評鑑意願各層面造成影響。而且學校組織氣氛愈好、教師自我效能感愈高，專業評鑑的意願會愈高。從教師效能感的研究中發現，自覺有能力影響學生的老師，會投入較多的努力，堅持度較高，會運用不同的方法面對學生的問題，對學生有較高的期望。所以教師的效能知覺不僅對學生的學習表現有重要的影響，同時對於方案的達成率、教師改變的幅度以及方案結束後持續運用新方法等方面，都是相當有用的預測指標。校長以包含支持、關懷、以身作則的有效領導方式，督促部屬達成工作績效，提供進修機會，學校透過教師的參與與溝通，形成學校制度、政策及願景，相對的教師也會因此對學校產生認同感，對領導者產生忠誠度，組織內部就會有很大的凝聚力，如此的開放型學校，也較能孕育出高效能教師，而對於參與教師評鑑之相關教育改革也較能接受。

## 八、鄉鎮地區學校、兼任行政工作、有評鑑經驗及愈肯定個人教學效能之國小教師對專業評鑑意願愈有預測力

本研究發現國小組織對教師的培育愈積極、教師之工作脈絡效能感愈高，即教師對自己工作環境脈絡及取得支援協助的掌握程度愈高，其參與教師專業評鑑的意願就愈高。從六〇年代開始的研究至今，大多認為教師效能感對教師的教學專業行為具有預測力。教師效能感的高低，除了影響教師的專業行為，更可以預測學生的相關學習行為。例如，擁有高效能的教師其學生具有較高的學習動機。早期關於教師效能感的研究都關注於教師教學腳色的內涵，例如班級經營教學管理學生表現等相關變項，然而，隨著教育的步調，強調教師的社會參與以及其他多元的角色。Bandura (1997) 曾說，對於有經驗並形成教學信念的教師要使其對信念產生正向的改變，必須在其能力範圍之內給予強制性回饋，並協助其將學到的新方法成功的用到教學情境中，較有可能改變其信念。所以，有兼任行政工作的教師較有機會參與社會多元角色的磨鍊，又有相關評鑑經驗的累積，對於自我的效能感會較高，也比較會願意藉教學評鑑提升專業能力。



## 第三節 建議

根據本研究之發現與結論，提高教師參與教師專業評鑑的意願，作為提升教師專業，提出以下建議供有關單位及人員參考。

### 一、對學校行政上之建議

#### (一) 加強宣導專業評鑑的觀念，提昇教師對專業評鑑的意願

長久以來，國小教育生態即呈現較老舊、封閉的現象，教師們危機意識較低，較不願意配合行政決策。若能將專業評鑑的觀念納入職前訓練或在職進修，讓老師們瞭解專業評鑑是協助教師提昇專業地位的最有力途徑之一。如今，師資培育多元化，可將專業評鑑的觀念透過職前的訓練課程，提昇新進教師對專業評鑑的認知。至於現任教師，可透過專業評鑑意願的調查諮詢，了解其看法，作為教師專業成長及教育行政當局擬訂相關政策與活動的依據。

#### (二) 鼓勵教師研究發展、暢通進修管道，協助教師提昇專業素養

本研究結果指出教師對於專業評鑑意願中之研究發展與進修的意願最低，為了強化教師專業評鑑意願，必須提高教師進修動機，提昇教師專業素養，研究者建議應為教師規劃適當的進修管道，以降低教師研究進修時的困難度。茲將其具體作法說明如下：

##### 1. 針對教師持續進行進修意願之調查，配合需求予以協助

為了有效符合教師真正的需求，實施進修意願的調查是最有效的方法之一。倘若對教師的需求不了解，教師較難以接受協助，易造成進修流於形式化而無法真正奏效。

##### 2. 設計有關專業評鑑內涵之課程，融入教師在職進修

為使教師在面臨專業評鑑困境時能夠有效得到相關的訊息與協助，學校都應該辦理教師在職進修活動，使教師能夠了解到專業評鑑的歷程，進而有效達到專業評鑑的效能，提高教師專業素養。由相關文獻得知，教師對於專業評鑑知能認識的多寡是會影響教師參與評鑑的意願，為提昇教師參與專業評鑑之意願，鼓勵教師參與有關教師評鑑的學術活動或研習進修活動是必要的。其具體措施如下：

##### (1) 舉辦全校性之教師評鑑知能的研習會或學術講座。

- (2) 提供校外教師評鑑知能有關的學術活動，並鼓勵教師參加。
- (3) 成立教師專業評鑑小組，透過團體互助的方式，教師自由討論其困擾與需求，藉由分享、交流方式，獲得有關教師專業評鑑方面的訊息，更習得了教師專業成長的方法。

### (三) 因應國小教師的背景差異，提供適當的教師專業評鑑的資源與策略

由於不同背景的教師其專業評鑑意願有所差別，故在提供教師服務時應考慮不同層面的服務，提供適當的資源與策略，以提升其參與專業評鑑的意願。其具體步驟如下：

#### 1. 特別針對參與專業評鑑意願低落的教師，必要時主動予以協助

本研究發現有些教師不太願意參與專業評鑑，尤其是未有評鑑經驗之專任教師，值得學校推動時注意與了解。學校針對參與意願較低之教師主動提供行政支援，透過班群討論會將其意見納入研擬專業評鑑計畫時之參考。

#### 2. 從鼓勵中型學校試辦著手，增加教師之參與意願

由本研究發現中型（13~24 班）之學校對於參與教師專業評鑑的意願相對高於大型（49~72 班）之學校，因此，對於目前試辦中的教師專業評鑑之推行，可先適度的協助中型（13~24 班）之學校加入試辦行列。其協助內容包括了：

- (1) 提供相關書面資料。
- (2) 舉辦校內外研討會或職前講習。
- (3) 獎勵優良教師示範教學，或對教師之教學進行教室觀察，並於事後予以諮詢協助，精進教師課堂教學能力。

## 二、對教育行政上之建議

### (一) 強化家庭及社會教育功能，提昇教師一般教學效能

本研究結果顯示，國民小學教師的自我效能，以工作脈絡效能最佳，一般教學效能較低。顯示教師對自己工作環境脈絡及獲取資源協助的掌握能有信心，但在抗衡家庭及社會等外在條件的信心則感不足。可能是目前家庭功能不彰，社會負面因素的影響下，衍生許多學生偏差行為，再加上社會賦予教師扮演多重角色，使得現在教師工作備感沉重，因而對教育學生產生無力感。所以，建議教育行政機關，首先應健全家庭功能，辦理親職教育，加強社會教育，消弭反教育的傳播媒體，如此才能加強教師抗衡

外在環境對教學的影響力量，以提升教師一般教學效能。另外設法改善教師的教學工作情境，如提高教師編制、增加行政人員，免除教師教學以外的其他工作負擔，使教師能專心致力於教學工作。

## （二）提升教師的自我效能感，增加教師參與專業評鑑之意願

教師自我效能感係指教師在從事教學工作時，對於本身的教學能力與技巧以及在外界環境限制下能夠影響學生學習程度的知覺信念。教師自我效能感的提升，在實質面，可對於評鑑結果表現優良之教師予以獎勵，鼓舞教師士氣；在精神面，可透過進修及專業自主權的取得，達到教師增權賦能的境界。本研究結果也呈現教師自我效能中對於外界環境限制之掌控力較薄弱，建議可由教育行政單位透過家長座談會的方式，說明因教師自我效能感的提升，更能做到反省性教學的層次，對於教師本身的教學改進及學生學習成效的提高才能真正有所助益，以尋求家長的支持協助，進而提升教師的自我效能。

由本研究得知，教師自我效能感與教師專業評鑑意願之間是具有相關性，所以教師自我效能感的提昇對教師專業評鑑意願的提高是有助益的。在教師自我效能尚有提升的空間之下，若只從外顯行為進行諸多研習、觀摩與紀錄，但是沒有引發教師內在動機認知歷程的改變，則很難期望有恆久的改變。Bandura（1997）曾說，對於有經驗並形成教育信念的教師，要使其對信念產生正向的改變，必須在其能力範圍之內給於強制性回饋，並協助其將學到的新方法成功的用到教學情境中，較有可能改變其信念。所以，教育單位更須進一步去了解及研擬提昇教師自我效能的方法及策略，如此方可使教師參與專業評鑑的意願提高。

## （三）提高教師專業評鑑之意願，由學校組織氣氛營造著手

教師評鑑的主體雖是教師本身，但影響教師參與意願的因素相當多，不能只著重於評鑑制度的完善與否，學校環境氣氛的塑造亦是很重要的，唯有營造出有利於教師評鑑的學校氣氛才能化阻力為助力。學習型文化的學校養成最重要的是須要強有力的學校經營者，所以教育行政單位透過相關研習活動及研討會，培訓具有課程領導、教學領導等相關領導能力的校長是必備的，再加上能支援教師教學、高行政效能的學校行政團隊，如此的學校氛圍感染下哪會沒有教師不想向上提升。而本研究的結果亦發現，學校組織氣氛與教師專業評鑑意願之間是具有相關性，所以由學校良好組織氣氛的營造入手對教師參與專業評鑑意願是有提高的可能性。

#### (四) 試辦計畫之限制及缺失

根據「試辦教師專業發展評鑑」計畫的內容分析，針對實施上可能遇到的問題提出改善之道。問題點：1. 補助對象只限於國民中小學教師，並未涵蓋幼兒教育教師，顯示我國教育長期忽視幼稚教育的情形。2. 教師專業發展評鑑計畫推動委員會之成員，並未涵蓋學生代表，使得教育改革長期以來所重視以學生為中心的理念備受質疑。3. 試辦計畫以撥款補助方式進行，有可能陷入「撥款補助模式」的窘境，經費取得後是否能專款專用，又是否各學區或各校因全力爭取經費忽略該校的辦學理念。

### 三、未來研究的建議

#### (一) 研究對象方面

本研究樣本僅限於台灣地區之公立小學教師進行調查，就整個教育環境的改變，教育工作已不再是教師、校長或是行政人員所能獨攬，甚至須兼顧到家長、學生的因素。因此，建議未來研究者可擴大其取樣的範圍，擴及學生、家長或校長的看法。

#### (二) 研究工具方面

本量表研究過程中力求嚴謹完善，並廣徵教師評鑑相關領域之學者專家、小學教師、主任、校長的意見，然因時間、人力的限制，疏漏之處在所難免，茲就在研究及實務上，提出下列一些意見。

##### 1. 繼續考驗「教師專業評鑑意願量表」信效度及量表架構

本研究「教師專業評鑑意願量表」的信度、效度尚佳，量表的部分模式適合度考驗並未作，往後可加入，以研討出更佳的量表架構。可用預測效度來深入了解「教師專業評鑑意願量表」是否能正確預測國小教師參與教師評鑑的意願；可進行效度複核，以繼續考驗效度。

##### 2. 持續追蹤「教師專業評鑑意願量表」使用者的心得

為了使量表得以適切運用，往後可持續對本量表使用者進行追蹤與調查，以分析本評量工具的內涵與運用得失，俾供修訂量表的重要參考。

##### 3. 分析「教師專業評鑑意願量表」的適用情境和限制

每一種評量工具均有其適用對象和限制，因此往後宜深入探討本評量工具的適用情形和限制，俾作為量表運用者的參考。

#### 4. 可與其他教師評鑑工具搭配使用

「教師專業評鑑意願量表」是一般學科適用的量化評量工具，為更有效的評量出各科教師對於參與教師評鑑的意願，應搭配其他學者針對特定學科研發的評鑑工具或教師人格特質、專業態度等評量工具。

### (三) 研究方法方面

本研究採用問卷調查的方法來進行研究，使用上較為方便，且較易在短時間內獲得研究結果，但問卷調查法有其主觀上的限制，填答者易受個人背景因素、填答意願、心態及主題的瞭解程度或好惡而影響所填答結果。因此，未來研究應可配合質化研究、行動研究，以學校為個案，透過具體的指標深入訪談與觀察。

### (四) 研究變項方面

本研究提出性別、年齡、最高學歷、教學年資、擔任職務、學校規模、學校地區、評鑑經驗及教師自我效能感、學校組織氣氛等變項，對教師專業評鑑意願的影響研究，得到的解釋力偏低，表示仍有其他重要變項尚未列入，可見影響教師專業評鑑意願的因素十分複雜。因此，可以增加其他影響因素的變項，如教師人格特質、婚姻狀況、工作滿意度、班級經營風格、評鑑需求，學校的升遷機會、激勵因素，或校長之領導風格等變項繼續探討，以對教師專業評鑑意願的影響因素能有更全面性的瞭解。

### (五) 研究內容方面

本研究對於教師自我效能的研究重點，傾向於探索教師效能感的穩定結構，因此在結果討論中已發現一些限制。時至今日，教師要面對多重的專業挑戰，往往需要教師投入反思、批判與調整信念等行動，過於強調高效能感的知覺，對於產生這些行動未必是促進的因子。因此，「變動的教師效能感」探究，可能才可以更深入探索教師的認知動機結構，幫助我們解讀教師學習或抗拒的現象。未來，可試圖從「變動」的觀點進行教師效能感的探究，並從「不同階段變動的意義」、「調節變項的影響」及「介入方案的設計」等層面進行探討，作為未來研究的方向。

# 參考文獻

## 壹、中文部份

- 毛郁雯(2000)。大學實施「學生評鑑教師教學」之研究-以國立台北師範學院為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王文科(1987)。「公立學校教職員成績考核辦法」簡評。現代教育，6，21-26。
- 王受榮(1992)。我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 王芳鈞(2003)。國民小學教師效能評鑑指標之研究。國立嘉義大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 王建智(2003)。國民小學教師知識管理與教學效能關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 王淑怡(2002)。國民小學教師教學效能指標之建構。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王湘粟(1997)。國民小學教師關注與教師效能感之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王雅姿(2003)。檔案評量在國小教師分級評鑑之研究。國立台中師範學院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版，台中。
- 朱芳謀(2005)。屏東縣國小教師對「教師評鑑」態度之研究。國立屏東師範學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 朱淑雅(1998)。國民小學教師評鑑效標之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 朱淑雅(1999)。國民小學教師評鑑效標之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 朱陳翰思(2002)。國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 江秋玫(1997)。國小教師專業承諾、自我效能感與專業踐行關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 江展塏(1995)。國民小學校長領導型式與教師教學自我效能關係之研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 何郁玲(1999)。中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 何淑妃(1996)。國小校長轉型領導行為與學校組織氣氛之調查研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。

- 余榮仁(2000)。學校本位教師評鑑制度之研究—評鑑者與被評鑑者間之反省性合作行動探究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 吳清山(1998)。建立教師專業權威之探索-談專業知能、專業自主與專業倫理。初等教育學刊，6，41-58。
- 吳璧如(2002)。教師效能感之理論分析。教育研究資訊，4，頁45-64。
- 呂木琳、張德銳合譯(1992)。教師發展評鑑系統。新竹市：國立新竹師範學院。
- 呂鍾卿(1996)。國民小學教師專業成長指標初探。台中師院學報，10，63-85。
- 呂鍾卿(2000)。國民小學教師專業成長指標及其規劃模式之研究。國立高雄師範大學國民教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 呂鍾卿、林生傳(2001)。國民小學教師專業成長指標及現況之研究。國立高雄師範大學教育學系，教育學刊，17。
- 李俊湖(1992)。國民小學教師專業成長與教師效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李冠儀(2000)。國小教師對學校組織氣氛知覺、工作價值觀與專業承諾之相關。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 李清華(2002)。國民小學教師之校長教學領導知覺、教師效能感與統整課程實施態度之關係研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 周新富(1991)。國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 林以婷(2006)。高雄縣市國民小學教師教學評鑑與教學效能關係之研究。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 林明地(1999)。校長領導的影響：近三十年來研究結果的分析。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，10(2)，232-254。
- 林海清(1994)。知識管理與教育發展。台北市：元照。
- 林純文(1997)。國民小學學校組織氣氛、教師工作壓力及其因應方式之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 林進財(1998)。教師效能的研究及其在教學上的應用。教育資料文摘，240，138-139。
- 林進財(2001)。教學效能研究的取向、典範及趨勢之探析。初等教育學報，14，105-135。
- 林榮彩(2002)。高雄市國小教師專業評鑑實施意見之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 林麗美(1997)。國中實習教師的社會支持、教學困擾、教師效能及教學承諾之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱柏翔(2001)。國民小學教師效能之研究：以桃園縣為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

- 邱國隆(2000)。國民小學組織氣氛與教師士氣關係之研究-以台北縣、桃園縣、新竹縣為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱憲義(1996)。國民小學學校組織氣氛與教師工作壓力關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 柯安南(2004)。國小教師專業能力知覺與自我效能感之研究—教師資格檢定觀點。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 洪瑞峰(2000)。臺北縣市國小教師效能感與家長參與班級教育活動關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 范承偉(2003)。國小教師的制控信念、學校組織氣氛與工作滿意度—以台東縣國小教師為例。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 孫志麟(1994)。國民小學教師自我效能及其相關因素研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 孫志麟(2001)。教師自我效能與教學行為的關係..實徵取向的分析。國立台北師範學院學報，14，109-140。
- 孫國華(1997)。國民小學教師發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 徐美惠(2006)。中等學校學習教師評鑑量表之發展研究。私立淡江大學教育資料科學學系碩士論文，未出版，台北。
- 徐敏榮(2002)。國民小學教師評鑑規準之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 秦夢群(2001)。美國中小學教師檢定聘任制度之研究。教育政策論壇，4(1)，28-52。
- 高強華(1995)。論提昇教師專業成長的「教師評鑑」。載於中國教育學會(主編)。教育評鑑，247-272。台北：師大書苑
- 高強華(1996)。師資培育問題研究。台北：師大書苑
- 高雄市政府教育局(2000)。高雄市中以下學校教師專業評鑑試行要點。高雄，高雄市政府教育局。
- 高曉婷(2004)。我國國民小學教師自我評鑑效能感之研究--以桃園縣國民小學為例--。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 張正霖(1996)。國民小學全面品質教育,學校組織氣氛與學校效能之研究:以臺北地區為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 張定貴(1998)。桃園縣國民小學校長、教師、學生評鑑教師教學之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 張俊紳(1997)。國民小學教師教學效能之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 張德銳(1991)。台灣省中小型國民中學組織效能與工作滿意、組織氣氛、校長行政能力與敬業精神之調查。新竹師院學報，5，99-148。

- 張德銳 (1991)。形成性教師評鑑模式初探。《台灣教育》，504，18-24。
- 張德銳 (1992)。國民小學教師評鑑之研究。新竹：國立新竹師範學院。
- 張德銳 (2000)。發展性教學輔導系統-理論及實務。台北市：五南。
- 張簡憶如 (1996)。國民小學組織氣氛與教師工作動機之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 教育部 (2002)。2001 年教育改革之檢討與改進建議大會結論暨建議資料彙編。台北：教育部。
- 教育部 (2006a)。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。台北：教育部。
- 教育部 (2006b)。中華民國教育統計。台北：教育部。
- 許芳懿 (1997)。國民小學教師溝通型態自我角色知覺與教師自我效能關係之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 許峰維 (2005)。彰化縣國民小學教師對實施專業評鑑之意見調查研究。國立台中師範學院國民教育學系碩士論文，未出版，台中。
- 許顏輝 (2004)。國民中學學習型組織、學校組織氣氛與學校效能關係之研究—以中部地區為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 許育齡 (2006)。教師效能感研究的取向及限制-邁向變動教師效能感的探究。《慈濟大學教育研究學刊》，2，110-137。
- 郭明德 (1999)。國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 郭玉霞 (1994)。美國進近年來教師評量的發展與革新。載於中國教育協會 (主編)，《教育改革》，239-254。台北：師大書苑。
- 陳文瑜 (1996)。國民小學校長領導形式、學校組織氣氛與教師疏離感之關係。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳木金 (1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳白玲 (2003)。國民小學教師評鑑之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 陳怡君 (2003)。國民小學校長對教師評鑑態度之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 陳怡君 (2003)。國民小學教師評鑑之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 陳武雄 (1995)。教師建設性思考與其教學自我效能、衝突解決方式之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳美玉 (2002)。教師個人知識管理與專業發展。台北：學富。
- 陳美如 (2002)。促進課程改革的永續機制：「教師即課程評鑑者」的理論探究。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會主編：《新時代師資培育的變遷-知識本位的專業》(66-105)。高雄，復文。

- 陳美言(1998)。國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳美娟(2004)。國民小學教師評鑑與教師自我效能之研究。國立台中師範學院國民教育學系學校行政碩士班碩士論文，未出版，台中。
- 陳華樹(2003)。國小校長遴選制度實施後校長領導風格與學校組織氣氛之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳聖謨(1997)。國民小學教師教學反省之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 陳鴻裕(2004)。國小實施教學評鑑的可行性。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 陳馨蘭(1998)。教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 傅木龍(1995)。英國中小學教師評鑑制度研究。中國教育學會主編：教與評鑑(初版)。台北：師大書苑。
- 傅木龍(1998)。英國中小學教師評鑑制度研究及其對我國之啟示。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 游進年(1990)。國民中學學校氣氛與學校效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 馮莉雅(1997)。國中教師角色衝突、專業成長與其教師效能感關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 馮莉雅(2001)。國中教師教學效能評鑑之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 黃月麗(1989)。台北市國民中學校長與教師對組織氣氛知覺差異之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃正傑(1987)。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃正鵠、鄭英耀(1996)。教師自我效能相關因素之研究。教育學刊，12，219-224。
- 黃光雄(1989)。教育評鑑的模式。台北：師大書苑。
- 黃昆輝(1992)。教師行政學。台北，東華。
- 黃金茂(2005)。國小校長溝通行為與學校組織氣氛及教師工作滿意度關係之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 黃惠玲(2004)。彰化縣國民小學教師在職進修動機取向與自我效能之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃賢德(2005)。屏東縣國民中小學教師覺知「教訓輔三合一方案」實施成效與學校組織氣氛關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 楊慈慧(1996)。學校組織氣候與工作滿意度關係之個案研究。私立淡江大學管理科學研究所碩士論文，未出版，台北。

- 葉振學(1996)。國民小學校長教學領導方式與教師效能關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 葉麗錦(2003)。高雄市國小教師專業評鑑實施現況與教師專業成長關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 廖吳勇(1998)。國民小教師工作動機，參與決定與自我效能關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 廖麗君(2002)。國民小學學校組織氣氛與課程革新教師專業現況關係之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉月娥(2000)。國民小學教師專業決定與教師效能感之研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 劉月娥(2000)。國民小學教師專業決定與教師效能感之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 劉威德(1994)。國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能相關之研究。國立高雄師範大學教育學系所碩士論文，未出版，高雄。
- 劉麗慧(1986)。國民中小學男女校長領導形式與學校組織氣氛之關係。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳等(1992)。教師評鑑模式之研究。國立台灣大學教育研究中心專題研究成果報告。
- 歐陽教、張德銳(1993)。教師評鑑模式之研究。教育研究資訊，1(2)，91-100。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如(2004)。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。教育研究資訊，12(4)，129~168。
- 蔡金田(1996)。國民小學組織溝通與學校氣氛之關係：以中部地區國小為例。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 蔡麗華(2001)。台北縣國民小學教師工作投入與教學效能關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鄭宏財(1998)。國民小學全面品質管理訓練與教師效能關係之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 鄭詩釗(1998)。國民小學班級經營、教室衝突管理與教師教學效能關係之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 謝文全(1989)。教育行政-理論與實際。台北：文景。
- 謝鳴鳳(2000)。國民小學學習型組織與學校組織氣氛關係之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版。
- 謝寶梅(1995)。國小教師自我效能感之調查研究。國立台中師範學院初等教育研究所，初等教育研究集刊，3，79-96。
- 鍾榮進(2003)。台北縣國民小學教師教學效能之研究。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。

- 簡玉琴（2002）。桃園縣國民小學教師自我效能與教師效能關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 簡茂發（1997）。中小學教師應具備的基本素質。教育研究資訊，5（3），1-13。
- 顏國樑（2006）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。教育資料集刊，28，14-19。
- 顏淑惠（2000）。國民小學教師情緒管理與教師效能關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 顏銘志（1996）。國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為相關之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 魏芳亭（2001）。嘉南地區國中教師工作價值觀、自我效能感及工作壓力與任教承諾關係之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 羅清水（1999）。教師專業發展的另一途徑-談教師評鑑制度的建立。國教學報，11，1-16。



## 貳、英文部分

- Advisory Conciliation and Arbitration (1986). Teachers dispute ACAS independent panel : *Report of the Appraisal Training Working Group*. London: ACAS CAI.
- Association of Teachers and Lecturers (ATL.) . (1993) . *Appraisal and you*. London: ATL.
- Ashton, P. T. et al.(1993). *A study of teachers' sense of efficacy. Final report, volume II*. Florida Univ., Gainesville (ERIC Document Rproduction Service No. ED 231 835 )
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P. T., (1984). Teachers efficacy : A motivational paradigm for effective tescher education. *Journal of Teacher education*. 19 (5) ,28-32.
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: A unifying theory of behavioral change. *Psychologist*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A.(1997). *Self-efficacy: The exercise of control..* New York: W.H. Freeman.
- Compas, B. E., Orosan, P. G.,& Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implicatons for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 33-39.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping : Implicatons for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 33-39.
- Cooper, C. L. (1995). Life at the chalk : Identifying and measuring teacher stress. *The British Journal of Educational Psychology*, 65, 69-71.
- Cavers, L. (1998). Teacher efficacy : Its relationship to school level organization conditions and teacher demographic characteristics. *Dissertation Abstracts international* 49 (12) , 35-36A.

- Dellar, G. B. & Gidding, G. J. (1991). *School Organizational Climate and School Improvement*. ERIC (ED 333563)
- Deemer, S. & Kathleen, M. (1999). An Investigation of the Factor Structure of the Teacher Efficacy Scales. *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 3-10.
- Emrick, B. J. (1999). Teacher efficacy : Teacher as related to satisfaction school decision making. *Dissertation Abstracts international*, 60 (7) , 2301A.  
( University Microfilms No. AATNN-06207 )
- Enon, J. C. (1995). Teacher efficacy : Its effects on teaching practices and student outcomes in mathematics. *Dissertation Abstracts international*, 57 (3) , 995A  
( University Microfilms No.AAT99-39262 )
- Gibson, S. E. & Demo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4) , 569-582.
- Greenwood, G. F., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationship between four teacher efficacy patterns and selected teacher characteristic. *Journal of research and development in development in education*, 23, 102-106.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A student of constructs dimensions. *American Educational Research*, 31, 627-643.
- Harris, B. M. & Hill, J. (1982). *The DeTEK handbook*. National Educational Laboratory Publishers, Inc.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
- Holdzkom, D., & Brandt, R. M. (1995). From accountability to professional empowerment in North Carolina. In Daniel L. D. (Ed.): *Teacher evaluation policy-from accountability to professional development*. Albany : State University of New York Press.
- Howard, B. B. & McColskey, W. H. (2001). Evaluating Experienced Teachers. *Education Leadership*, 58 (5) , 48-51.

- Hoy, W. K. & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate : a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22 (1) , 93-110.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A.E. (1993). Socialization of student teacher. *American Educational Research Journal*, 27, 341-359.
- Lee, V. E. Dedrick & Smith, R. S. (1991). The effect of the social organization of school on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of education*, 64, 190-208.
- McGreal, T. L. (1983) . Successful teacher evaluation. Alexandria, Virginia : ASCD.
- Newman, f. M., & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience. *Sociology of education*, 62, 221-238.
- Pajare, F. (1997). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66, 543-578
- Robert, R. W. (1998). *Personnel administration in the education : A management approach*. N. J. : National Educational Laboratory Publishers, Prentice-Hall, Inc.
- Soodak, L. C. Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational fact: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy : Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching & Teacher Education*, 12 (4) , 401-412.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995) . *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (1971) . *Educational evaluation and decision making*. Indiana: Phi Kappa.
- Sisk, K. A. (1989) . A study of beginning teachers' sense of efficacy. *Dissertation Abstracts international*, 50 (7) 1927A. (University Microfilms No.AAT89-22918) .
- Tschannen-Moran, M, Hoy, A. H. & Hoy, W. K. (1998) . Teachers efficacy : Its meaning and measures. *Review of educational research*, 68 (2) , 202-248.

- Wragg, E. C. (1988). *Teacher appraisal: A practical guide*. London: Macmillan Education.
- Wheatley, K. F. (2002). The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1) , 5-22.
- Woolfolk, A. E, & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Education Psychology*, 82 (1) , 81-91.
- Wittmann, C. L. (1992) . Comparison of teacher efficacy of graduates from an alternative teacher education program and traditional programs. *Dissertation Abstracts International*, 54(1) , 151A. ( University Microfilms No.AAT93-15762 ).



# 附 錄

## 附錄一 專家效度問卷

### 國小教師專業評鑑意願調查問卷（專家效度用）

指導教授：陳志賢教授、連廷嘉教授

敬愛的教育先進您好：

為建立本研究工具的內容效度，懇祈惠賜卓見。

本問卷之主要目的，是在瞭解國民小學教師接受專業評鑑意願之現況，敬請不吝指教，提供寶貴的意見，以作為編製預試問卷所用。

在您百忙之中，冒昧叨擾，望請見諒。誠摯感謝您的協助與支持。

此 敬頌 教安

國立台東大學教育研究所  
研究生：鄭文實 敬上  
中華民國九十五年十一月

#### 【問卷說明】

1. 國小教師專業評鑑意願調查問卷，係分為四個層面編製而成，包含「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」。
2. 本問卷採四等量表，每個問題後面有四個連結性選項（4321）供受試者圈選；如果該題的敘述符合受試者的意見，請在每題適當的「」中打「」，受試者在量表的得分越高，則表示對於該題的描述有較高程度的評鑑意願。
3. 本研究工具所依據之各層面與編製之題目臚列說明如下，請您就每一小題對該向度適用的程度，在適當的「」中打「」。若有修正意見，也請不吝賜教，書寫於該題之修正意見欄，以作為修正之參考。

#### 壹、教師專業評鑑意願問卷

教師專業評鑑定義說明如下：

教師專業評鑑是一具備系統、持續、客觀及制度化的評鑑歷程，是教師個人專業發展的表現。評鑑者依據審慎訂定的評鑑規準，對教師的教學表現與外在互

動，做系統性的檢視評估，以提昇教師個人自我效能與專業成長，並能改進教學技巧，促進學校組織整體發展的依據。

教師專業評鑑規準分為四個層面：

- (一) 課程設計與教學：教師能精熟任教學科領域知識、展示課程設計能力、研擬適切的教學計畫、清楚呈現教材內容、運用有效的教學方法、運用良好的師生溝通技巧、選用適切的評量方式並善用結果。
- (二) 班級經營與輔導：教師能建立有助於學生學習的班級常規、營造安全且有利於學習的環境、善用親師聯繫促進溝通與合作、落實學生輔導工作。
- (三) 研究發展與進修：教師能參與教學研究工作、研發教材教法或教具、參與校內外教師進修研習。
- (四) 敬業精神與態度：教師能反思教學主動尋求成長機會、建立與學校同事良好合作關係、願意投入時間與精力服務教育社群、信守教育專業倫理規範。

層面一：課程設計與教學

非 常 願 意	願 意	不 願 意	非 常 不 願 意
4	3	2	1

1. 我願意接受評鑑是否具有掌握教材安排教學活動的能力。……      
適用       修正後適用       不適用       應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

2. 我願意接受評鑑是否具有連結學生新舊知識的能力。……      
適用       修正後適用       不適用       應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

3. 我願意接受評鑑是否具有充分瞭解教學目標的能力。……      
適用       修正後適用       不適用       應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

4. 我願意接受評鑑是否具有編寫課程計畫的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

5. 我願意接受評鑑是否具有編選適用教材的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

6. 我願意接受評鑑是否具有研擬授課大綱的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

7. 我願意接受評鑑是否具有使用各種教學方法的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

8. 我願意接受評鑑是否具有運用教學媒體的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

9. 我願意接受評鑑是否具有設計多樣化教學活動的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

10. 我願意接受評鑑是否具有設計個別化作業的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

11. 我願意接受評鑑是否具有適時調整教學活動與進度的能力。…

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

12. 我願意接受評鑑是否具有以適切評量校正學生學習的能力。…

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

13. 我願意接受評鑑是否具有指出單元學習目標的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

14. 我願意接受評鑑是否具有系統化呈現教材的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

15. 我願意接受評鑑是否具有良好師生溝通技巧的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

16. 我願意接受評鑑是否具有善用教學技巧啟發學生創意的能力。

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

17. 我願意接受評鑑是否具有分析學生評量實施補救教學的能力。

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

18. 我願意接受評鑑是否具有依據學生程度調整教學策略的能力。

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

層面二：班級經營與輔導

1. 我願意接受評鑑是否具有訂定合理班規的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

2. 我願意接受評鑑是否具有維持良好教室秩序的能力。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

3. 我願意接受評鑑是否具有妥善運用獎懲技巧的能力。……………

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

4. 我願意接受評鑑是否具有及時有效處理學生不當行為的能力。

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

5. 我願意接受評鑑是否具有佈置有助學習教學環境的能力。……

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

6. 我願意接受評鑑是否具有有效掌握教學節奏和時間的能力。…

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

7. 我願意接受評鑑是否具有使學生專注於學習的能力。……………

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

8. 我願意接受評鑑是否具有教學熱忱。……………

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

9. 我願意接受評鑑是否能與學生互動良好。……………

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

10. 我願意接受評鑑是否能善用各種方式與學生家長聯繫溝通。…

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

11. 我願意接受評鑑是否能向家長清楚說明班級經營理念。……………

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

12. 我願意接受評鑑是否能及時告知家長學生學習情形和表現。…

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

13. 我願意接受評鑑是否能有效獲得家長合作提供支援。……

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

14. 我願意接受評鑑是否能適性對待不同背景學生。……

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

15. 我願意接受評鑑是否具有依學生身心發展有效輔導的能力。…

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

16. 我願意接受評鑑是否具有及時輔導建立學生正向行為的能力。

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

17. 我願意接受評鑑是否具有詳實建立學生輔導資料的能力。……

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

層面三：研究發展與進修

1. 我願意接受評鑑是否能積極參與各學習領域教學研究會。……

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

2. 我願意接受評鑑是否能與校內外教師分享教學工作心得。……

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

3. 我願意接受評鑑是否能為瞭解教學問題進行教學行動研究。…

適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

4. 我願意接受評鑑是否能為教學需要自製教具或教學媒體。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

5. 我願意接受評鑑是否能掌握教育新知改進或創新教學。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

6. 我願意接受評鑑是否能與校內外教師同儕研發教材。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

7. 我願意接受評鑑是否能製作個人或團體教學網頁。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

8. 我願意接受評鑑是否能善用各種教學研究方法。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

9. 我願意接受評鑑是否能積極從事個人的自我成長活動。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

10 我願意接受評鑑是否能積極參與校內在職進修活動。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

11 我願意接受評鑑是否能積極參與校外教師專業研習。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

12. 我願意接受評鑑是否能積極參與學位或學分進修。……      
適用  修正後適用  不適用  應移至 \_\_\_\_\_ 層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

層面四：敬業精神與態度

1. 我願意接受評鑑是否能進行自我教學省思。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

2. 我願意接受評鑑是否能就他人的回饋意見強化教學省思。……

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

3. 我願意接受評鑑是否能依據教學省思提出專業成長計畫。……

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

4. 我願意接受評鑑是否能建立個人教學檔案。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

5. 我願意接受評鑑是否能與學校教師同儕建立良好關係。……

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

6. 我願意接受評鑑是否能與學校行政人員維持良好互動關係。…

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

7. 我願意接受評鑑是否能參與校內必要會議與活動。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

8. 我願意接受評鑑是否能主動投入社會教育。……………

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

9. 我願意接受評鑑是否能熟知教育法令政策信守專業倫理。……

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

10. 我願意接受評鑑是否能與學校教師同儕形成教學夥伴關係。…

適用 修正後適用 不適用 應移至\_\_\_\_\_層面

修正意見：  
\_\_\_\_\_

**專家修正意見欄：懇請惠賜卓見**

本問卷至此結束，非常感謝您的協助與指導！

## 國小教師專業評鑑意願調查問卷（預試問卷）

指導教授：陳志賢教授、連廷嘉教授

敬愛的教育先進您好：

為建立本研究工具的內容效度，懇祈惠賜卓見。

本問卷之主要目的，是在瞭解國民小學教師接受專業評鑑意願之現況，敬請不吝指教，提供寶貴的意見，以作為編製正式問卷所用。

在您百忙之中，冒昧叨擾，望請見諒。誠摯感謝您的協助與支持。

肅此 敬頌 教安

國立台東大學教育研究所  
研究生：鄭文實 敬上  
中華民國九十六年一月

### 【問卷說明】

本問卷採四等量表，每個問題後面有四個連結性選項（4321）供受試者圈選；如果該題的敘述符合受試者的意見，請在每題適當的「□」中打「√」，受試者在量表的得分越高，則表示對於該題的描述有較高程度的評鑑意願。

### 層面一：課程設計與教學

非 常 願 意	願 意	不 願 意	非 常 不 願 意
------------------	--------	-------------	-----------------------

4 3 2 1

1. 我願意接受評鑑『是否有掌握教學目標的能力』。……………□ □ □ □
2. 我願意接受評鑑『是否有連結學生新舊經驗的能力』。……………□ □ □ □
3. 我願意接受評鑑『是否有編寫課程計畫的能力』。……………□ □ □ □
4. 我願意接受評鑑『是否有編選適用教材的能力』。……………□ □ □ □
5. 我願意接受評鑑『是否有使用各種教學方法的能力』。……………□ □ □ □
6. 我願意接受評鑑『是否有運用教學媒體的能力』。……………□ □ □ □
7. 我願意接受評鑑『是否有設計多樣化教學活動的能力』。……………□ □ □ □
8. 我願意接受評鑑『是否有設計個別化作業的能力』。……………□ □ □ □

9. 我願意接受評鑑『是否有適時調整教學進度的能力』。……………
10. 我願意接受評鑑『是否有良好師生溝通技巧的能力』。……………
11. 我願意接受評鑑『是否有啟發學生創意的能力』。……………
12. 我願意接受評鑑『是否有分析學生評量實施補救教學的能力』。……………

層面二：班級經營與輔導

1. 我願意接受評鑑『是否能維持良好教室秩序』。……………
2. 我願意接受評鑑『是否能妥善運用獎懲技巧』。……………
3. 我願意接受評鑑『是否能佈置有助學習的教學環境』。……………
4. 我願意接受評鑑『是否能與學生互動良好』。……………
5. 我願意接受評鑑『是否能善用各種方式與學生家長聯繫溝通』。……………
6. 我願意接受評鑑『是否能向家長清楚說明班級經營理念』。……………
7. 我願意接受評鑑『是否能有效獲得家長合作提供支援』。……………
8. 我願意接受評鑑『是否能適性對待不同背景學生』。……………
9. 我願意接受評鑑『是否能依學生身心發展有效輔導』。……………
10. 我願意接受評鑑『是否能適時輔導建立學生正向行為』。……………

層面三：研究發展與進修

1. 我願意接受評鑑『是否能積極參與各學習領域研討會』。……………
2. 我願意接受評鑑『是否能與校內外教師分享教學工作心得』。……………
3. 我願意接受評鑑『是否能為瞭解教學問題進行教學行動研究』。……………
4. 我願意接受評鑑『是否能為教學需要自製教具或教學媒體』。……………
5. 我願意接受評鑑『是否能掌握教育新知創新教學』。……………
6. 我願意接受評鑑『是否能與校內外教師同儕研發教材』。……………
7. 我願意接受評鑑『是否能善用各種研究方法』。……………
8. 我願意接受評鑑『是否能積極參與校內在職進修活動』。……………
9. 我願意接受評鑑『是否能積極參與校外教師專業研習』。……………

10. 我願意接受評鑑『是否能積極參與學位或學分進修』。……………

層面四：敬業精神與態度

1. 我願意接受評鑑『是否能進行自我教學省思』。……………

2. 我願意接受評鑑『是否能就他人的回饋意見強化教學省思』。…

3. 我願意接受評鑑『是否能依據教學省思提出專業成長計畫』。…

4. 我願意接受評鑑『是否能建立個人教學檔案』。……………

5. 我願意接受評鑑『是否能與學校教師同儕建立良好關係』。……

6. 我願意接受評鑑『是否能與學校行政人員維持良好互動關係』。

7. 我願意接受評鑑『是否能參與校內必要會議與活動』。……………

8. 我願意接受評鑑『是否能熟知教育法令政策』。……………

9. 我願意接受評鑑『是否能與學校教師形成教學夥伴關係』。……

10. 我願意接受評鑑『是否能信守教育專業倫理』。……………

專家修正意見欄：懇請惠賜卓見

本問卷至此結束，非常感謝您的協助與指導！

附錄三 正式問卷

國小組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願調查表

各位教師您好：

感謝您能於百忙之中撥冗填寫此一問卷，此問卷的目的是在瞭解國小組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願的情形，以作為教育研究之參考。此問卷所得資料僅供學術研究之用，不做個人比較分析，您的意見非常寶貴，請就您的經驗與觀點，依作答說明逐題填寫，謝謝您的協助與支持。 肅此

敬頌  
教安

國立台東大學教育研究所  
指導教授：陳志賢博士、  
連廷嘉博士  
研究生：鄭文實  
中華民國九十六年三月

壹、基本資料

【填答說明】請您依實際狀況在下列各項（）內填寫您所選答的號碼。

- ( ) 1. 您的性別：(1) 男性 (2) 女性。
- ( ) 2. 您的年齡：(1) 25 歲以下 (2) 26-40 歲 (3) 41-60 歲 (4) 61 歲以上。
- ( ) 3. 您的最高學歷：(1) 師範院校 (師專、師院或師大) (2) 一般大學 (含師資班或教育學程) (3) 研究所以上 (含四十學分班) (4) 其他 (請說明) \_\_\_\_\_。
- ( ) 4. 您的教學年資：(1) 1 年以下 (2) 2-10 年 (3) 11-20 年 (4) 21-30 年 (5) 31 年以上。
- ( ) 5. 您的職務為：(1) 兼任行政工作 (含組長、主任) 教師 (2) 專任 (含級任、科任) 教師。
- ( ) 6. 您的學校規模：(1) 12 班以下 (2) 13-24 班 (3) 25-48 班 (4) 49-72 班 (5) 73 班以上。
- ( ) 7. 您的學校地區別：(1) 都市 (含院、省、縣轄市) (2) 鄉鎮 (3) 偏遠山地或海濱。
- ( ) 8. 您的學校是否曾實施教學評鑑：(1) 是 (2) 否。

## 貳、教師專業評鑑意願量表

【填答說明】本量表共 24 個題目，主要是了解您對目前教師專業評鑑的意願，請您仔細閱讀每一題目後依照您的意願程度，從「非常願意」至「非常不同意」，在您認為最適合答案的□中打「✓」，敬請務必每題均填答。謝謝！

非 常 願 意	願 意	不 願 意	非 常 不 願 意
------------------	--------	-------------	-----------------------

1. 我願意接受評鑑『是否有掌握教學目標的能力』。……………□ □ □ □
2. 我願意接受評鑑『是否有連結學生新舊經驗的能力』。……………□ □ □ □
3. 我願意接受評鑑『是否有使用各種教學方法的能力』。……………□ □ □ □
4. 我願意接受評鑑『是否有運用教學媒體的能力』。……………□ □ □ □
5. 我願意接受評鑑『是否有設計多樣化教學活動的能力』。……………□ □ □ □
6. 我願意接受評鑑『是否有適時調整教學進度的能力』。……………□ □ □ □
7. 我願意接受評鑑『是否能善用各種方式與學生家長聯繫溝通』。□ □ □ □
8. 我願意接受評鑑『是否能向家長清楚說明班級經營理念』。……………□ □ □ □
9. 我願意接受評鑑『是否能有效獲得家長合作提供支援』。……………□ □ □ □
10. 我願意接受評鑑『是否能適性對待不同背景學生』。……………□ □ □ □
11. 我願意接受評鑑『是否能依學生身心發展有效輔導』。……………□ □ □ □
12. 我願意接受評鑑『是否能適時輔導建立學生正向行為』。……………□ □ □ □
13. 我願意接受評鑑『是否能為瞭解教學問題進行教學行動研究』。□ □ □ □
14. 我願意接受評鑑『是否能為教學需要自製教具或教學媒體』。……………□ □ □ □
15. 我願意接受評鑑『是否能掌握教育新知創新教學』。……………□ □ □ □
16. 我願意接受評鑑『是否能與校內外教師同儕研發教材』。……………□ □ □ □
17. 我願意接受評鑑『是否能善用各種研究方法』。……………□ □ □ □
18. 我願意接受評鑑『是否能積極參與學位或學分進修』。……………□ □ □ □
19. 我願意接受評鑑『是否能進行自我教學省思』。……………□ □ □ □

20. 我願意接受評鑑『是否能就他人的回饋意見強化教學省思』。…
21. 我願意接受評鑑『是否能與學校行政人員維持良好互動關係』。
22. 我願意接受評鑑『是否能參與校內必要會議與活動』。……
23. 我願意接受評鑑『是否能與學校教師形成教學夥伴關係』。……
24. 我願意接受評鑑『是否能信守教育專業倫理』。……

### 參、學校組織氣氛量表

【填答說明】本量表共 41 個題目，主要是了解您對目前服務學校的各種感受，請您仔細閱讀每一題目後依照您所感受或體驗的符合程度，從「完全符合」至「完全不符合」，在您認為最適合答案的中打「」「」，敬請務必每題均填答。謝謝！

完 全 符 合	大 部 分 符 合	部 分 符 合	大 部 分 不 符 合	完 全 不 符 合
------------------	-----------------------	------------------	----------------------------	-----------------------

1. 學校各處室訂有詳細明確的工作執掌範圍且運作順暢。……
2. 教師積極從事研究發展工作。……
3. 本校校長的品德高尚，操守廉潔。……
4. 當有人對學校有不利評論時，我會挺身辯解。……
5. 教師能一起研究和解決教學上的問題。……
6. 學校行政主管尊重校務會議或行政會報決定的事項。……
7. 教師樂於突破現狀，接受新的教學法。……
8. 本校校長的見解論述讓教師心悅誠服。……
9. 在策劃校務發展計畫時，學校經常徵詢教師的意見。……
10. 學校儘可能的安排教師參加各種專業方面的在職進修。…
11. 學校教師對教學環境，感到很滿意。……
12. 教師樂以創新的方式思考問題。……

完 全 符 合	大 部 分 符 合	部 分 符 合	大 部 分 不 符 合	完 全 不 符 合
------------------	-----------------------	------------------	----------------------------	-----------------------

13. 本校校長為教師排難解紛，爭取較好的福利。……………
14. 學校教師對交辦的事情處理不夠積極時，本校校長會對他們加緊督促。……………
15. 學校裡經常舉辦各種不同類型的康樂活動（如野餐、郊遊、旅行等），來促進教師間的感情。……………
16. 對於員工的福利、進修及各種人事規定，學校都已經對我們解釋的很清楚。……………
17. 學校教師樂於和其他同仁分享有用的知識。……………
18. 本校校長對待教師寬嚴並濟，賞罰分明。……………
19. 學校同仁全力以赴，推動教育改革。……………
20. 學校經常舉辦校內進修的活動，以提昇教師的專業知能。
21. 學校內每一員工的工作分配，都經過相當明確的劃分和合理的配置。……………
22. 老師可經由資訊網路，方便而快速的取得各種有價值的知識。……………
23. 本校校長在集會場合講話，常有充分的準備。……………
24. 教師把教學看成是一件快樂的事。……………
25. 本校校長會鼓勵你發展專業的目標，並且努力以赴。……
26. 學校各處室做事常不事先協調，往往因而妨礙教學工作。
27. 學校內部各種有價值的知識均會透過人力與科技進行管理，予以分類、儲存。……………
28. 本校校長樂意協助教師們解決工作上及私人的問題。……
29. 教師間如有急難，往往能互相探訪協助。……………
30. 教師們常彼此談及個人的家庭狀況和生活上的事情。……

31. 教師對學校未來的發展有一致性的共識。……………
32. 學校資訊系統確實能夠滿足教師需求，並預留彈性擴充的空間。……………
33. 本校校長對教育問題有深入的了解。……………
34. 學校的教師，除了接洽公事之外，彼此之間大多不相往來。
35. 學校教師間意見分歧時，能溝通協調解決。……………
36. 校長會統合參考教師的不同意見而作最佳的決定。……………
37. 學校課程發展委員會認真進行課程的研究與改革。……………
38. 本校校長的辦學理念及績效深獲教師及家長的認同。……………
39. 學校教師在工作時能表現出高度的合作精神。……………
40. 教師對學校所提供的工作環境感到滿意，沒有後顧之憂。…
41. 學校教師能透過理性溝通，而產生共識。……………

#### 肆、教師自我效能量表

【填答說明】以下每一小題均有四個「」的空格，依序代表「非常同意」「有點同意」「不太同意」「很不同意」等四個選項，請您依自己的實際狀況，在下列各項「」中打「√」，敬請務必每題均填答。謝謝！

非	有	不	很
常	點	太	不
同	同	同	同
意	意	意	意

1. 我認為自己能勝任學校為我編排的教學科目。……………
2. 當學校的教學設備不充足時，我仍然可以使教學生動活潑。……………
3. 我認為自己可以駕輕就熟的操作教學媒體（如電腦、投影機）。
4. 我認為自己在教學上容易獲得其他教師的支援。……………
5. 即使學生在班級上吵鬧，我可以很快地讓她們安靜。……………
6. 如果班上有學生不會做作業，我可以正確的診斷出他的困難所在。

7. 我使用更有效的教學策略促使學生的成績進步。……………
8. 我認為我對學生的影響力比學生家庭的影響力大。……………
9. 當學生能專心聽講，通常是我使用有效的教學方法。……………
10. 我認為我的專業，足以讓我處理學生學習上的問題。……………
11. 對於成績低落的學生，我能正確地施予補救教學。……………
12. 家長不合教育原理的要求，不會影響我的正常教學。……………
13. 當學生在家都無法接受家長的規勸，那他更不會接受我的規勸。
14. 學生受到同儕間的不良影響時，我很難導正他。……………
15. 當學生受到不良傳播媒體的影響時，我很難改變他的想法。…
16. 學生家庭環境對他的成就大有影響，所以老師的教學成效有限。

\*\*\*\*\* 問卷結束，再次謝謝您的協助 \*\*\*\*\*



附錄四 同意書（一）

同 意 書

本人同意鄭文實君使用本人所編制之「國民小學學校組織氣氛量表」，以進行其碩士論文「國小學校組織氣氛、教師自我效能感與教師專業評鑑意願之相關研究」。

同意人：洪秋玲  
11.21

附錄四 同意書 (二)

同 意 書

本人同意鄭文實君使用本人所編制之「教師自我效能量表」，以進行其碩士論文「國民小學學校組織氣氛、教師自我效能感與教師評鑑相關之研究」。

同意人：柯安南