

南華大學企業管理系管理科學碩士班碩士論文

A THESIS FOR THE DEGREE OF MASTER BUSINESS ADMINISTRATION

MASTER PROGRAM IN MANAGEMENT SCIENCES

DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION

NANHUA UNIVERSITY

國小教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入與教師效能關係之

研究

A Study of The Relationship Among Elementary School Teachers' Professional
Development Evaluation, Organizational Learning, Job Involvement and Teachers
Effectiveness

指導教授：褚麗絹 博士

ADVISOR : LI-CHUAN CHU Ph.D.

研究生：黃致賢

GRADUATE STUDENT : CHIH-HSIEN HUANG

中 華 民 國 1 0 3 年 6 月

南 華 大 學

企業管理系管理科學碩士班

碩 士 學 位 論 文

國小教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入與教師效能
關係之研究

研究生：黃致賢

經考試合格特此證明

口試委員：

李 靜

評 級 者

褚麗娟

指導教授：

褚麗娟

系主任：

黃國忠

口試日期：中華民國 103 年 6 月 27 日

南華大學企業管理系管理科學碩士班

102 學年度第 2 學期碩士論文摘要

論文題目：國小教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入與教師效能關係之研究

研究生：黃致賢

指導教授：褚麗絹 博士

論文摘要內容：

本研究旨在探討教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入及教師效能之關聯性，並以組織學習、工作投入作為中介變項來加以探討。因此，以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為研究對象進行問卷抽查，研究工具包含教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入與教師效能等量表。本研究以統計軟體對調查結果進行分析，並檢驗線性結構模式之配適度。驗證結果顯示，整體模式配適度達檢定水準，表示本研究的理論模式可獲得支持；除了組織學習對教師效能的影響效果不顯著，工作投入於教師專業發展評鑑與教師效能間並無中介效果以外，教師專業發展評鑑、工作投入對教師效能皆有正向顯著的影響；且組織學習於教師專業發展評鑑與工作投入之間具完全中介效果；工作投入於組織學習與教師效能之間亦具部分中介效果。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入、教師效能

Title of Thesis : A Study of the Relationship among Elementary School Teachers' Professional Development Evaluation, Organizational Learning, Job Involvement and Teachers Effectiveness

Department : Master Program in Management Sciences, Department of Business Administration, Nanhua University

Graduate Date : June 2014 Degree Conferred : M.B.A.

Name of Student : Chih-Hsien Huang Advisor : Li-Chuan Chu Ph.D.

Abstract

The purpose of this study was to explore the relationships between teachers' professional development evaluation, organizational learning, job involvement and teacher effectiveness with using organizational learning and job involvement as an intermediary factor. The objects were elementary school teachers, involved in teachers' professional development evaluation in Yunlin and Chiayi County. The investigation was used teachers professional development evaluation scale, organizational learning scale, job involvement scale and teachers effectiveness scale as instrument. In this study, statistical software analyzes the survey results and tests the model with a linear structure moderately.

Validation results show that the overall model fit the standard level of certification, which means that the theoretical model of this research available to support teachers' professional development evaluation. In addition, organizational learning is not significant effect to teachers' effectiveness. Job involvement in teachers professional development evaluation between teachers effectiveness is no mediating effect. There are significant positive impact on job involvement to teacher effectiveness, organizational learning in

teachers professional development evaluation between job involvement with a fully mediating effect and job involvement in organizational learning between teachers effectiveness with a partial mediating effect.

Keywords: Teachers' Professional Development Evaluation, Organizational Learning, Job Involvement, Teacher Effectiveness



目錄

中文摘要.....	i
英文摘要.....	ii
目錄.....	iv
表目錄.....	vi
圖目錄.....	viii
第一章 緒論.....	1
1.1 研究背景與動機.....	1
1.2 研究目的.....	4
1.3 研究範圍.....	5
1.4 研究限制.....	5
1.5 研究流程.....	6
第二章 文獻探討.....	8
2.1 教師專業發展評鑑.....	8
2.2 組織學習.....	15
2.3 工作投入.....	21
2.4 教師效能.....	28
2.5 相關實證研究.....	34
第三章 研究方法.....	40
3.1 研究架構.....	40
3.2 研究假設.....	41
3.3 各研究變項之操作型定義.....	41
3.4 問卷發放與研究對象.....	43
3.5 資料分析方法.....	57

第四章 研究實證結果與分析	61
4.1 樣本結構之敘述性分析	61
4.2 驗證性因素分析	64
4.3 整體模式之配適度分析	66
4.4 SEM 測量模式	68
4.5 研究假設之檢定	70
4.6 路徑效果分析	71
4.7 中介效果之驗證	73
第五章 結論與建議	79
5.1 結論	79
5.2 建議	82
參考文獻	86
一、中文部分	86
二、英文部分	92
附錄一	98

表目錄

表 1.1	102 年度雲嘉地區國小教師參與教師專業發展評鑑狀況統計表	6
表 2.1	教師專業發展評鑑的意義與目的	9
表 2.2	各版本評鑑規準及試用情形	12
表 2.3	各學年度參與校數、教師數及佔全國比例	14
表 2.4	組織學習的定義	16
表 2.5	工作投入的定義	22
表 2.6	教師效能的定義	29
表 2.7	教師專業發展評鑑與教師效能相關研究彙整表	35
表 2.8	工作投入與教師效能相關研究彙整表	36
表 2.9	組織學習與教師效能相關研究彙整表	37
表 2.10	教師專業發展評鑑與工作投入相關研究彙整表	38
表 2.11	教師專業發展評鑑與組織學習相關研究彙整表	38
表 3.1	教師專業發展評鑑量表之因素分析、信度分析結果摘要表	45
表 3.2	教師專業發展評鑑因素分析表	47
表 3.3	組織學習量表之因素分析、信度分析結果摘要表	49
表 3.4	組織學習因素分析表	51
表 3.5	工作投入量表之因素分析、信度分析結果摘要表	52
表 3.6	工作投入因素分析表	53
表 3.7	教師效能量表之因素分析、信度分析結果摘要表	54
表 3.8	教師效能因素分析表	56
表 4.1	有效樣本基本資料分析表	63
表 4.2	各變項及構面之驗證性因素分析	65

表 4.3	區別效度檢定表.....	66
表 4.4	本研究整體模式配適分析結果.....	67
表 4.5	結構化模式路徑係數彙整表.....	71
表 4.6	路徑效果分析彙整表.....	73
表 4.7	組織學習於教師專業發展評鑑與工作投入之中介驗證.....	75
表 4.8	工作投入於教師專業發展評鑑與教師效能之中介驗證.....	76
表 4.9	工作投入於組織學習與教師效能之中介驗證.....	77
表 5.1	研究假設之驗證結果.....	80



圖目錄

圖 1.1	研究流程圖	7
圖 2.1	單環與雙環回饋學習	18
圖 2.2	Vroom 的期望理論模式	24
圖 2.3	Rabinowitz and Hall 的工作投入綜合理論模式	25
圖 2.4	Kanungo 的動機性工作投入模式	27
圖 2.5	認知、行為、環境交互作用圖	32
圖 2.6	效能預期與結果預期	33
圖 3.1	研究架構	40
圖 4.1	SEM 測量模式	69



第一章 緒論

本研究以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為研究對象，探討教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入對教師效能之影響。本章節主要說明本研究之背景與動機、目的、範圍、限制及流程，共分成五節：第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的，第三節為研究範圍，第四節為研究限制，第五節則為研究流程。

1.1 研究背景與動機

在現今全球化及多元快速變遷的社會中，如何培養具有國際競爭力的現代國民，是世界各國教育改革的发展趨勢。張德銳(民 94)指出，國家發展的基礎在於人才的培育，人才的培育有賴健全的教育發展，教育發展成功與否的關鍵在教師，因此教師素質影響國家的未來。教師素質愈高，教師教學品質愈佳，學生學習成效也就愈顯著。面對新時代的挑戰，教師將面臨前所未有的壓力，解決之道唯有教師不斷精進自己的教學本職，提昇自己的教學專業。況且在社會環境的激烈變遷下，家長及教育團體對於教師的要求更勝以往，因此建立教師專業形象，提升教師效能是刻不容緩的課題。

在西方，提升教師專業發展的呼籲起源甚早，十九世紀時，英美兩國已開始進行規模性的教育評鑑。當時英國聯邦的愛爾蘭皇家初等教育調查委員會(Royal Commission of Inquiry Primary Education in Ireland)為振興教師士氣，採用“表現本位薪給制”(Payment by Result)，以所教學生的年度考試成績為參考標準，支付教師薪資，希望藉此獎勵好老師，並同時淘汰不適任者(丁一顧、張德銳，民 91)。發展至 1986 年，更是史

無前例地推出對英格蘭和威爾斯中小學教師全面性評鑑之規劃，且於 2006 年訂定了學校教師績效管理規程(王如哲, 民 98)。美國也在 1887 至 1898 年間進行了第一次正式的全國教育評鑑(丁一顧、張德銳, 民 91)。自此開始，全美各地紛紛建立專業發展學校，據美國師資教育校院協會 (Association of American Colleges of Teacher Education) 2000 年的統計資料指出，全美已建立 1000 多所專業發展學校。前美國總統柯林頓在 1994 年提出《美國 2000 年教育目標法》(Goal 2000 Educate America Act)，法案中訂有八項全國教育目標，師資培育與專業發展及是其中重要的一項目標，其目的是希望在公元 2000 年之前，全國教師皆有從事在職進修以改善其專業知能之機會，進而培養所有學生適應新世紀(張煌熙, 民 85)。布希總統在 2002 年公佈實施《不讓一個孩子落後》(No Child Left Behind) 之教育法案，要求教師需 2006~2007 年間具備教師證照、學士學位、且展現學科教學專門知識，初任國小教師必須展現其學科知識、技能，以通過州政府的考試(Garcia & Cuellar, 2006)。

在國內方面，為提升教師專業能力，各地的地方政府很早就有推行教師專業評鑑的計畫，如高雄市政府教育局於八十九學年度開始試辦《教師專業評鑑制度》，以教師自評和校內評鑑為主；台北市政府教育局於九十學年度於台北市師院實小進行試辦《發展性教學輔導系統》，九十三年度正式實施《教學輔導教師制度》(陳馨萍、陳淑芬、陳曼菁、張妙芬、張瑞汝, 民 96)。教育部則自 2006 年開始正式推動《補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》，為教師評鑑的施行預做準備，透過試辦學校的運作，建立合宜的評鑑規準、評鑑內容和方式，期以「形成性評鑑」方式協助教師了解及改進自己的教學素養，並且對教師專業能力的成長提供適當協助，以提升教學品質及教師專業能力。2009 年起，教育部更將《試

辦教師專業發展評鑑實施計劃》改為《辦理教師專業發展評鑑實施要點》以擴大辦理之。

教師專業發展評鑑的推展雖然如火如荼的展開，到 101 學年度已增加到 1220 所(教師專業評鑑網，民 102)，參與試辦的學校遍及臺灣各縣市。但在推展多年後，卻面臨一些困境，使教師專業發展評鑑的推展停滯不前，張新仁(民 93)、魏君仲(民 99)研究發現「評鑑易使教師產生壓力」，評鑑目的的質疑、評鑑內容的複雜性、評鑑結果的客觀性，皆讓受評教師感受到壓力。如此的壓力將使評鑑效果不彰，甚至影響教師教學和士氣，及學生學習成效，無法協助教師落實教師專業成長，提昇教師效能。因此，期望藉由本研究探究國小教師對於教師專業發展評鑑的認知情形，以及教師專業發展評鑑對於教師效能的提升是否有影響，為本研究動機之一。

在知識經濟的時代，知識必須有效的識別、獲取、分析、消化、使用和共享，要達此目的，唯有透過組織的知識管理策略才能完成。組織學習自 1970 年以後即成為組織與管理理論的定向概念。自 1990 年 Peter Senge 出版《第五項修練》(The Fifth Discipline)一書提出五項修練後，更強化組織學習的觀念，也掀起一股組織學習的旋風(盧偉斯，民 85)，藉由組織學習來提升競爭力，已成為組織發展的最佳策略(林新發、邱國隆、王秀玲，民 93)。學校是社會組織的一部份，面對提昇教師專業能力的呼聲，學校勢必透過組織的學習，營造以學習為導向的氣氛(Climate)，將學校組織邁向專業化，帶動學校組織的變革與創新。過去學校組織結構偏向傳統型，教師心態保守、講求工作穩定、缺少創新的動力，為使學校永續經營，促進學校教師專業成長與提昇教師專業效能，學校是否能透過組織學習的機制，影響其教師之效能，為本研究動機之二。

邱奕光(民 91)指出，教師的工作投入是教師專注於、認同於其所從事的教育工作，且為期許做好此一教育專業工作，而從事準備工作，並視其工作的表現為自我價值與尊嚴的評估。根據呂秀桂(民 96)、洪振宇(民 100)對國小教師工作投入的研究結果，教師工作投入對於教師教學效能有其重大的影響。唯有能專注投入於教學工作，才能提昇教學品質，成就一群快樂學習的學生。倘若教師缺乏高昂的工作動機，對學校沒有認同感，進而萌生離職的想法，必然難以專心致力於教學工作。因此，教師在面臨教育改革的呼籲與要求、學生輔導管教困難、家長對教師的不信任與干涉等工作條件轉趨不利的壓力之下，對於工作之投入是否有所改變，而工作投入對教師效能有何影響，值得深入去探究，此為本研究動機之三。

1.2 研究目的

本研究以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為主要調查對象，施以問卷抽測，探討教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入對教師效能之影響，並探討組織學習、工作投入是否具有中介效果。茲將研究目的彙整如下：

1. 探討教師專業發展評鑑對組織學習、工作投入與教師效能之影響情形。
2. 探討組織學習對工作投入及教師效能之影響情形。
3. 探討工作投入對教師效能之影響情形。
4. 檢驗組織學習於教師專業發展評鑑、工作投入間之中介效果。
5. 檢驗工作投入於教師專業發展評鑑、教師效能間之中介效果。
6. 檢驗工作投入於組織學習、教師效能間之中介效果。

1.3 研究範圍

茲分別就研究對象、研究內容等兩方面，說明本研究的範圍：

1. 研究對象

本研究對象是以服務於雲嘉地區國民小學教師為主，包括現在正參與或曾參與過教師專業發展評鑑的教職人員，及兼任有「職務加給」之主任、組長等行政人員。

2. 研究內容

本研究內容是以文獻探討與問卷調查所收集之資料為主，瞭解國小教師「教師專業發展評鑑」、「組織學習」、「工作投入」及「教師效能」關係之現況，並針對研究結果提出結論與建議。

1.4 研究限制

本研究以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為主，在實施與設計上，雖力求完善，但受限於研究者客觀條件不足，及人力、財力的限制，無法普及全國所有的國小教師。

1. 研究對象的限制

本研究選定的調查對象為雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師，並不包含雲嘉地區所有的國小教師，因為在雲嘉地區參與教師評鑑的學校及教師比例仍不高，人數及校數必然受限，如表 1.1 所示，因此採用便利抽樣方式進行問卷發放。為避免樣本數量不足，造成分析結果有所誤差，於是採用大規模發放，並特別叮囑問卷發放人員，對問卷填寫的品質控制，以求樣本之完整性及代表性。

表 1.1 102 年度雲嘉地區國小教師參與教師專業發展評鑑狀況統計表

縣市	參與校數	全縣市校數	校數比例	參與教師數	縣市教師數	教師比例
雲林縣	26	156	16.66%	406	3278	12.38%
嘉義市	5	20	25%	127	1152	11.02%
嘉義縣	18	124	14.51%	244	2534	9.62%

資料來源：教師專業發展評鑑網路(民 102)，各縣市辦理校數及教師人數簡表，取自

http://tepd.moe.gov.tw/chinese/06_situation/03_01list.php

2. 研究工具的限制

本研究以問卷調查法為主，未能深入現場作「質」的研究，可能無法對研究主題做更深入的瞭解。但期望能透過問卷填答的客觀陳述，了解實際情況。此外，問卷設計時雖以不記名的方式實施調查，但可能仍無法避免有些受訪者因為利益衝突，或是規避敏感問題而有所隱瞞，導致非依實際感受回答，而與實際情況產生落差，進而影響本研究之結果。

1.5 研究流程

本研究的流程如下：首先，基於工作上的體會觀察，經初步資料蒐集後研擬出研究主題，進而蒐集閱讀相關文獻及資料，並確定研究方法及研究架構。透過文獻探討選用符合本研究主題之問卷，經問卷前測之信度與效度分析後，與指導教授討論修正題目內容以符合本研究目的，再寄發正式問卷進行施測。問卷回收後將所得之資料彙整，進行統計分析與驗證。最後，將驗證結果彙整成結論與建議，撰寫整理成正式論文。本研究之流程，如圖 1.1 所示。

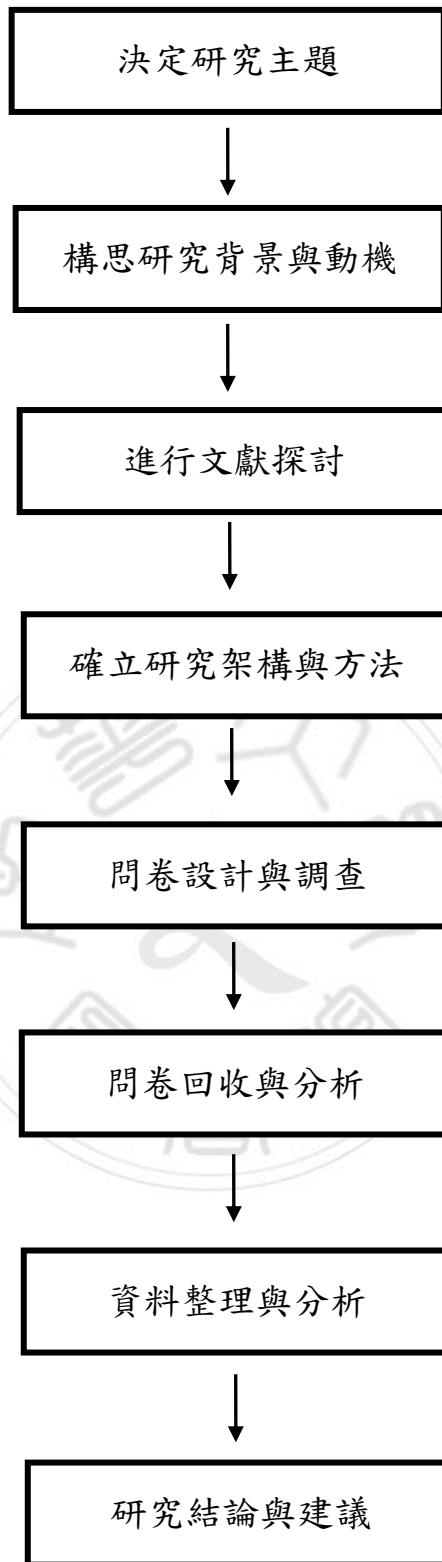


圖 1.1 研究流程圖

資料來源：本研究整理

第二章 文獻探討

本章主要針對研究主題蒐集與本研究相關之國內、外文獻，經過歸納與整理後進行探討。本章共分五節探討相關之文獻：第一節為教師專業發展評鑑，第二節為組織學習，第三節為工作投入，第四節為教師效能，第五節為各研究變項之相關實證研究。

2.1 教師專業發展評鑑

近年來在教育改革的風潮下，家長團體及社會大眾對於教育品質與績效等議題，產生高度的重視與期許，使得教師專業及不適任教師問題受到社會各界的關注。民國 60 年，教育部頒布《公立學校教職員成績考核辦法》，是我國最早的教師評鑑政策，其政策內容以考核教師年度績效為主，但除了違反四條一款請假超過法定日數者外，幾乎人人有獎。

教育部為提升教師的專業表現，以促進教育品質，著手規劃「教師專業發展評鑑政策」，作為善意的回應。但因缺乏評鑑作法之法源，遂從試辦的角度出發(林煥民，民 96)。本節將針對教師專業發展評鑑的意義與目的、規準及實施現狀，加以論述說明。

2.1.1 教師專業發展評鑑的意義與目的

根據《韋氏新國際辭典》的界定，評鑑(Evaluation)的意義為：「就價值、品質、意義、數量、程度或條件，進行考核或判斷。」Stufflebeam (2003)認為，評鑑是一種描述、獲取、報告，並應用有關受評對象優點、價值、正直、重要性等描述性及判斷性資訊，以指引決策、支持績效責任、增進對研究對象的瞭解。Worthern and Sander (1987)則認為，教師評

鑑是由評鑑者蒐集有關評鑑對象的相關資料，根據評鑑標準，決定評鑑對象的品質，最後再根據評鑑結果，督促其改進服務品質的歷程。因此藉由教師評鑑，可以檢視教師的教學成效，其目的在於協助教師改進教學和在行政上決定教師任用和獎懲的依據(Monyatsi, Steyn & Kamper, 2006)。

近年來，國內外專家學者對於教師專業發展評鑑的意義與目的已有相當多的討論，本研究彙整如表 2.1 所示。

表 2.1 教師專業發展評鑑的意義與目的

學者	年代	意義與目的
Advisory Conciliation & Arbitration Service	1986	英國調解仲裁審議委員會認為教師評鑑是一種連續的、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。
Beerens	2000	1. 改善教師教學效果。 2. 激勵教師專業成長。 3. 補救或排除不適任教師。
Martha	2001	透過教師評鑑可以促進教師專業成長，有效的回饋可以改進教學，以學生為中心的專業對話，可以提供有效的班級經營與學生學習，更提供教師一次自我評鑑、自我反視的機會。
The American Evaluation Center	2002	從教師在學校教育與社區責任兩個層面，即對教師專業角色表現事項及績效責任等進行評估與價值判斷。
Sachs	2005	希望透過專業評鑑的規範，約束老師及其教學的專業品質。
Schildkamp, Visscher & Luyten	2009	指出實施評鑑對教師教學或專業成長是有所助益的。
Danielson	2011	評鑑的目的在確保教師的品質和促進專業的發展。
張德銳	民 81	對教師表現作價值判斷和決定的歷程。換言之，教師評鑑是蒐集與分析一切有關教師表現的訊息，並根據教師表現的規準，進而瞭解教師表現的優劣得失及原因；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。

表 2.1 教師專業發展評鑑的意義與目的(續)

學者	年代	意義與目的
羅清水	民 88	是建構教師專業成長及健全教學服務績效的重要手段，評鑑結果可作為續聘教師、決定教師薪資、表揚優秀教師及處理不適任教師的依據。
吳清山、林天佑	民 91	就教師的專業能力和表現進行價值判斷。亦即依據教學品質內涵，訂定評鑑指標及程序，由評鑑者以觀察、測驗、晤談、調查等方式，進行評鑑相關資料的收集，對教師個人的資格、能力及表現給予價值判斷，除了瞭解其表現外，從而改進教學實務、激勵教師專業發展與進行適當的人事決定。
曾憲政	民 95	指針對教師專業進行「形成性評鑑」，企圖從評鑑的過程中，協助教師瞭解自己教學的優點或待改進的地方，對教師專業表現給予肯定和回饋，對於教師成長的需求，提供適當協助，以促進教師的專業發展，提升教學品質。
吳和堂	民 96	教師評鑑是有計畫地蒐集教師工作表現的資料，根據評鑑前所設定的規準，評斷教師在教學、訓導、研究、親師關係、學生輔導、行政協助，或一切與教師角色與功能有關的專業表現之歷程。
周麗華	民 101	係為一連續性、系統化的價值判斷歷程，評鑑者與受評者透過溝通協調，針對教師教學表現與能力進行事實瞭解與價值判斷，以做為教師個人專業發展、學校行政決定或學校經營與革新的一部分。
教育部	民 102	是一種以增進教師專業發展為目的之形成性評鑑，旨在協助教師了解其教學之優劣得失及原因，引導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。

資料來源：本研究整理

本研究參考教育部(民 102)訂定之《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準》，將教師專業發展評鑑定義為：透過以增進教師專業發展為目的之形成性評鑑，協助教師了解其教學之優劣得失及原因，引導教師改

進教學，以提高教學效果，達成教學目標。

教師評鑑的目的，通常將其分為形成性評鑑(Formative Evaluation)及總結性評鑑(Summative Evaluation)兩大類(張德銳，民 81；吳清山，民 83；簡紅珠，民 86)。「形成性評鑑」乃透過評鑑過程控制與檢查教學的品質，診斷學生學習困難之所在，以了解教材、教法上的得失，促使教學革新，提高教學效果，達成教學目標，促進教師專業發展。「總結性評鑑」則視為一種績效表現的判斷，將教師的教學表現優劣，作為續聘、解聘、或晉級的依據。

在教育部補助《辦理教師專業發展評鑑實施要點》辦理原則中，述及本要點之評鑑為「形成性評鑑」，不得作為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階(分級)制度之參考依據，並明定教師專業發展評鑑的目的為「協助教師了解其教學之優劣得失及原因，引導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標」(教育部，民 102)。目的就是避免造成教師的恐慌與抗拒，在推行上產生有形及無形的阻力，阻礙教師專業發展評鑑的實施。

2.1.2 教師專業發展評鑑規準

依據 102 年度教育部補助《辦理教師專業發展評鑑實施要點》，第五點第四款評鑑內容載明，「教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照本部或直轄市、縣(市)政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準定之」。可見，目前教育部並沒有全國一致的教師專業發展評鑑之規準，在制定校本的評鑑規準時，並不限用某一學者或某一機構的評鑑規準版本，可就各版本充分考量教師的教學經驗與實務，配合評鑑的目的，充

分討論溝通訂出因地制宜的評鑑規準。以下將各版本主要內容及試用情形加以整理，如表 2.2 所示。

表 2.2 各版本評鑑規準及試用情形

規準發展者	規準/指標系統名稱	適用對象	規準層面	試用情形
潘慧玲、張素貞、吳俊憲、張錫勳、陳順和、李美穗	高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊	中小學通 用教師	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	曾在新北市部份學校試用，至今仍在逐步試作推廣中
張德銳、丁一顧、李俊達、蔡美錦	發展性教學輔導系統	較適用學 於小學 教師	課程設計與教學 班級經營與輔導	曾在台北市、宜蘭縣、台中市、台南市等部份學校試用
張德銳、高紅瑛、康心怡	教學專業發展系統	較適用學 於中學 教師	課程設計與教學 班級經營與輔導	曾在台北市、宜蘭縣、台中市、台南市等部份學校試用
張德銳、丁一顧、高紅瑛、康心怡	發展性教學檔案系統	中小學 教師通 用	課程設計與教學 班級經營與輔導 敬業精神及態度	曾在台北市、宜蘭縣、台中市、台南市等部份學校試用
張新仁、馮莉雅、邱上真	中小學教師教室教學觀察指標	中小學 教師通 用	課程設計與教學 班級經營與輔導	曾在高雄市、宜蘭縣、台南市部分學校試用
張新仁、馮莉雅、潘道仁、林美惠	中小學教師檔案評量指標	中小學 教師通 用	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	曾在高雄市、宜蘭縣、台南市、彰化市部份學校試用
呂錘卿、林生傳	教師專業成長指標	適用小 學教師	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	曾在台中市部份學校試用

資料來源：教師專業發展評鑑網(民 102)，高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準

(參考版)，取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php

由表 2.2 可發現，各版本層面大多涉及到課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四大內涵，前兩個層面與教師的教學與環境層面密切相關，後兩個層面則涵蓋教師的整體專業角色上，充分彰顯教師主要工作內容，足以提供各校在推動評鑑之初參考使用。

教育部於民國 97 年 3 月公布《試辦中小學教師專業發展評鑑之評鑑規準(參考版)》，是曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡四位學者參考了紐約市、美國波士頓公立學校、北科羅拉多州、加州聯合學區和 San Bernardino 學區及澳洲維多利亞省的教師評鑑規準，及國內學者對評鑑規準之相關研究，以中小學教師「專業能力」為核心，以「層面—指標—參考檢核重點」為架構，構建完整的評鑑指標系統，目前是國內各級學校訂定校本評鑑規準時，最重要的參考指標(教育部，民 102)。

規準訂定的適切性、可行性，會影響實施的結果及後續推動成效，因此教育部允許學校因地制宜，訂定符合學校特色的校本評鑑規準，學校在評鑑規準制定上有很大的彈性空間，在實施過程亦可不斷修正與增刪，藉由教師夥伴們之間不斷溝通、對話，以符合參與教師的需求。有了完善、合宜的評鑑規準，才能以適當的評鑑方法，來評鑑教師教學得失，提升教學品質，並達成協助教師專業成長的目的。

2.1.3 教師專業發展評鑑之實施現況

為推展教師專業發展評鑑的工作，教育部推動《教師專業發展評鑑計畫(試辦)》，擬定《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，提供辦理教師專業發展評鑑的具體作法，該計畫採自願辦理為原則，由學校自願申請，學校教師自願參加，重視教師的意願與參與。參與此項計畫

的對象為全國國小、國中、高中、高職以及特殊學校之現任教師，以下所提及的學校即是指上述的學校類別，教師即是指上述學校類別中之現任教師(教育部，民 95)。以下將探討自民 95 年以來，各學年度參與教師專業發展評鑑之校數、教師數與比例之現況。

依據教師專業發展評鑑網(教育部，民 102)所提供的統計資料，95 至 101 學年度全國參與教師專業發展評鑑之學校及教師總數，及參與學校與教師佔全國比例，整理成表 2.3。

表 2.3 各學年度參與校數、教師數及佔全國比例

學年度	95	96	97	98	99	100	101
參與校數	163	241	298	609	788	1,026	1,220
全國校數	3,871	3,871	3,871	3,871	3,916	3,919	3,919
校數比率	4.21%	6.23%	7.70%	15.73%	20.12%	26.18%	31.13%
參與教師數	2,754	6,041	8,788	16,879	21,529	34,013	43,355
全國教師數	202,926	205,454	204,946	204,957	206,506	204,928	204,928
教師比率	1.36%	2.94%	4.29%	8.24%	10.43%	16.60%	21.16%

資料來源：教師專業發展評鑑網路(民 102)，各學年度辦理校數及教師人數簡表，取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php

由表 2.3 可知，教育部推動《教師專業發展評鑑計畫(試辦)》以來，雖然參與的學校數量由 163 所增加至 1220 所，參與的教師數量由 2,754 人增加至 43,355 人，明顯的可以看出逐年增長的趨勢。但自民 95 年以來已經實施 7 年了，到 101 學年度為止參與的學校仍僅佔全國總校數的 31.13%，參與的教師僅佔全國教師總數的 21.16%，即有近七成的學校和

八成的教師未曾參與過此項計畫，顯現參與的意願低落。

本研究面對教師專業發展評鑑計畫推動的困境，想藉由探討教師專業發展評鑑對教師效能的影響，喚起教育主管單位的重視與增加教師參與教師專業發展評鑑的動機。本研究參考教育部(2013)訂定之《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準》，將教師專業發展評鑑區分為課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四個構面，並將教師專業發展評鑑定義為：透過以增進教師專業發展為目的之形成性評鑑，協助教師了解其教學之優劣得失及原因，引導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。

2.2 組織學習

組織學習(Organizational Learning)的名詞與概念的正式提出，最早是出現在 Simon (1953)所發表的文章《組織的誕生》(Birth of an Organization)中。然而正式將組織學習當作理論來研究，則是 Cangelosi and Dill (1965)在《管理科學季刊》所提出的《組織學習：對理論之觀察》的文章。自此之後，組織學習的概念與相關研究便蓬勃發展，其中又以 Argyris and Schon (1978)所著《組織學習：行動理論的觀點》的探討最具有代表性。

2.2.1 組織學習的定義

Simon (1953)認為，政府組織重組與發展的過程，就是一種學習的過程。Huber (1991)則認為，組織學習是組織透過資訊處理的歷程，而在組織成員間的學習，藉著這種學習可以改善組織成員的行為。對於組織學習的定義，學者的看法不一，歸納整理如表 2.4。

表 2.4 組織學習的定義

學者	年代	定義
Cyert & March	1963	是由組織中個別成員為工具，來達到組織適應外在環境，而引領組織達到一較好狀態的過程。
Senge	1990	乃是一群人經由組織的運作，建立起個人與團隊的學習及思考能力。
Sinkula, Baker & Noordewier	1997	是個人將知識傳遞給組織的過程，使組織中的其他成員能加以利用。
Heijden	2004	是一種經驗的歸納，以及探索與建立新知識的過程，並且讓組織成員將習得之知識重新整合內化於組織中。
Lo´pez	2005	是一個動態的創造過程，獲取和整合知識，主旨在於開發資源和組織能力，如此一來，有助於更好地組織績效。
Argon-Correa	2007	組織學習來自組織成員的經驗或可辨識的過程，其中包含知識獲取、知識分享、知識利用的一種聚集能力。
Cayla	2008	是促進組織在環境中取得平衡與持續進化的重要關鍵。
Schilling & Kluge	2009	是一種組織管制的集體學習過程，也是一種集體信息獲取，傳播和儲存的過程。
萬以寧	民 84	乃係藉由共同的學習，培養一套新的思考習慣、形成一套新的價值體系、建構一種新的生活方式，以因應環境的變遷。
吳清山	民 96	是指組織成員在其工作場域中，彼此經由有意義的個人和小組的行動學習，持續進行知識的分享和創造，形成組織智慧，以提升組織表現。
蔡蕙竹	民 100	組織為了因應時代的變遷，組織裡的成員們，能夠透過知識分享、雙向溝通、專業對話來改善原有的工作模式，同時開創並促進組織成員的成長與效能，並將此學習過程有制度的內化於組織中，進而提升組織整體的績效。
鍾佳容	民 102	指組織成員透過取得智慧、支持智能、應用才智及組織成員互動等學習，持續性且有效的個人學習、團隊學習與整體組織的學習，形成組織的智慧並提昇組織的效能，達成組織目標。

資料來源：本研究整理

綜上所述，本研究發現個人學習是組織學習的基礎，進而帶動整體組織的學習，促使組織成長與創新，達成組織目標。本研究參考 Sinkula et al. (1997)的論述，將組織學習定義為：學校教師持續性且有效的個人學習，彼此經由有意義的互動學習來創造核心競爭力，提昇學校的整體學習能力，進而促進學校變革、適應與發展。

2.2.2 組織學習的類型

組織學習的類型，就以學者所提出的觀點，將不同的學習階段與內容來做不同的區分，並分析之：

1. 單環學習(Single-Loop Learning)、雙環學習(Double-Loop Learning)、再學習(Deutero Learning)

Argyris and Schon (1978)以「是否涉及改變既有之價值觀及規範」來劃分組織學習類型，認為組織學習方式可分為單環學習與雙環學習兩種。Swieringa and Wierdsma (1992)更進一步提出單環學習、雙環學習及再學習三者的關係，而「再學習」是針對前兩者的學習類型加以分析，進而完善擴充之。三者學習類型的內涵如下：

(1)單環學習：

單環學習是組織利用常例性學習來達成組織目標、解決問題，提高組織生存能力，強調在既定的組織目標、政策、制度下，整合行動與結果間的關係，並連結手段與目標間的關係，進而檢視組織的根本規範來檢測、更正錯誤，用以因應內外環境改變而進行的學習，是屬於組織內部調適的過程。

(2)雙環學習：

雙環學習強調更深一層探究關於組織規範、目標認知的錯誤，並加

以矯正之過程。在組織意圖下，設法找出問題根源，並發展具體可行的解決策略。Swerning and Wierdsma (1992)認為，組織學習過程的「雙環學習」不只是改變法則，同時亦改變組織的基本洞察力與原則。此學習類型從改變組織的文化著手，以促成組織徹底的變革，其目的在提升組織外在的適應能力，屬於概念層次上的學習。

(3)再學習：

Swerning and Wierdsma (1992)認為，「再學習」是組織期望能適應外在世界，探究組織學習的過程，找出有礙組織學習或有助於組織學習的因素，再提出有效的新策略來幫助組織學習，其目的主要在實現所欲求的內在的自我概念。當組織從過去的經驗中記取教訓後，便會尋找正確的學習方式，即所謂的「再學習」，學習如何進行單環學習與雙環學習，並持續性改善與創新的過程，其基礎是建立在前述兩個類型的學習成果上，主要在提升學習的有效性。圖 2.1 是 Argyris (1992)之單、雙環學習階段圖，說明如下：

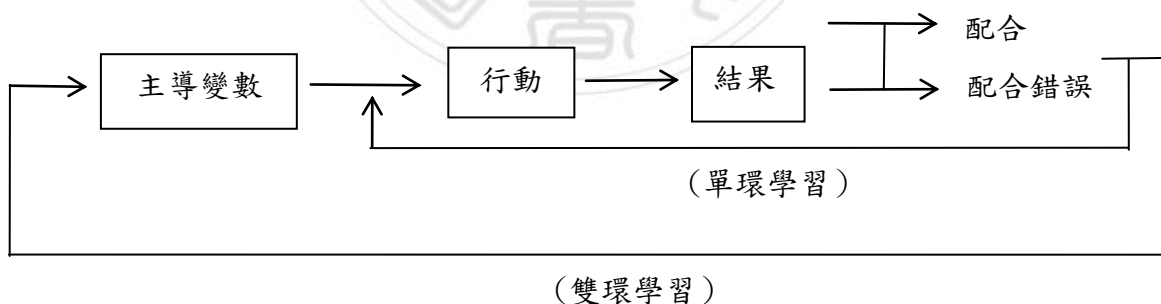


圖 2.1 單環與雙環回饋學習

資料來源：Argyris, C. (1992), On Organizational Learning, Cambridge: Blackwell, pp.8.

2. 完整的組織學習循環(Complete Organizational Learning Cycle) 與不完整的組織學習循環(Incomplete Organizational Learning Cycle)

March and Olsen (1975)認為組織學習可分為完整的組織學習循環及不完整的組織學習循環兩種。當組織處於不完整的組織學習循環狀態下，組織將不斷的探索，直到達成一個清楚、完整的學習循環為止。因此，不完整的組織學習循環又被稱為「過渡學習」，其乃是為了後來的完整學習循環作準備。

3. 調整學習(Adjustment Learning)、轉換學習(Turnover Learning)、改變學習(Turnaround Learning)

Hedberg (1981)以連續程度(Continuum)(即學習改變的程度)，將組織學習區分為下列三種型態：

(1)調整學習：

不對認知觀念作改變，以現行的行為模式去掌握外部改變。當組織受到外在環境影響而有少許波動時，組織必須調整其規則，以順應環境，這種調整速度快但例行化。

(2)轉換學習：

將現行的行為模式重新組織、改變。當環境變動較大而難以改變時，組織可學習新的方式去面對，如反學習(Unlearning)或行為改變，這種組織學習困難且花時間。

(3)改變學習：

不但行為模式改變，認知程序也改變。當環境發生極大變化時，組織原有的行動理論可能被推翻，組織在面對反應更困難的情況下，仍必須反應迅速。

4. 高層次學習(High-Level Learning)與低層次學習(Low-Level Learning)

Fiol and Lyles (1985)認為從組織學習的程度來分，可分為高層次學習與低層次學習兩種。高層次學習則是指其學習目的在調整組織規則和規範而非特定行為或活動，其內容則涉及新的方法、知識，常需調整組織整體的基本信念、規範和價值觀，並包括對環境的不斷偵測，對目標的制訂與修正，乃至對如何達到目標的可能方法的掌握，而這一切則需有豐富的低階學習經驗為基礎。低層次學習指在既定的組織結構規則下，不斷的嘗試錯誤，找出各種可能達成目標的方法。這種組織學習通常短暫且影響力小。

5. 開創式學習(Explorative Learning)和盡用式學習(Exploitative Learning)

March (1991)將組織學習分為開創式學習和盡用式學習兩種。近年來，許多學者皆採用 March (1991)的看法，認為開創式學習和盡用式學習最能將基本組織學習機制的定義涵蓋進去。開創式的組織學習是新價值活動的實驗，有較大的風險程度，且無法確定利潤，成果回饋也經常是負向的。盡用式學習則是關於精煉、挑選、生產效率、選擇、執行等風險程度較低之活動，往往是在現有組織核心能力技術典範上進行延伸，因為立基點起開創學習來的明確，所以其利潤多為正向報酬。Lavie and Rosenkopf (2006)認為，開創式學習和盡用式學習代表組織想要完成目標的不同層面，兩者是互補而共生的，因此管理者必須同時在這兩種機制間適時地轉換調整，以配合當時組織的需要。

Sinkula et al. (1997)指出，學習導向(Learning Orientation)是一套組織的價值，其影響了企業創造和使用知識的傾向，學習導向也影響一個組織積極贊成學習發生的程度。學習導向最重要的就是公司對於學習所抱持的最基本的價值觀，此價值觀影響一個組織是否可能建立一個學習的

文化。本研究參考 Sinkula et al. (1997)論述，以其發展之學習承諾 (Commitment to Learning)、共享願景 (Shared Vision) 及開放思維 (Open-Mindedness) 等三個構面來描述與衡量組織學習，並將組織學習定義為：學校教師持續性且有效的個人學習，彼此經由有意義的互動學習來創造核心競爭力，提昇學校的整體學習能力，進而促進學校變革、適應與發展。

2.3 工作投入

工作投入 (Job Involvement) 的概念，最早是由 Lodahl and Kejner (1965) 提出，此一概念源自 Allport (1947) 所提的自我投入 (Ego-Involvement) 與 Dubin (1956) 的生活興趣中心 (Central Life Interests) 二種概念。其所謂工作投入是指一個多層面的工作態度，包含工作對個人的重要性及工作績效對自我尊嚴影響程度兩種不同的含意。

2.3.1 工作投入的定義

Lawler and Hall (1970) 認為，工作投入是個人心理認同工作的程度，工作投入程度依據個人自我尊嚴受工作績效影響而有不同。Paullay, Alliger and Stone-Romero (1994) 則認為，工作投入是個人在認知上專心、從事，並關心個人目前的工作。為了瞭解學者們基於不同觀點而對工作投入這詞彙所作出之不同解釋，因此彙整相關領域學者對工作投入之定義，如表 2.5 所示。

表 2.5 工作投入的定義

學者	年代	定義
Vroom	1964	當個人自尊的感覺，因績效好而日增，工作投入便產生。
Lodahl & Kejner	1965	1.工作投入是個人認同工作的重要性程度，或是工作在個人自我印象(Self Image)中的重要性程度。 2.工作投入是依據個人的自我尊嚴(Self Esteem)受個人在工作上的績效影響的程度而定。
Rabinowitz & Hall	1977	1.工作投入為個人特質之依變項。 2.工作投入為個人工作情境的作用。 3.工作投入為個人特質與工作情境交互作用的結果。
Kanungo	1982	「個人心理認同其工作的認知信念狀態」。不論是針對特定性之工作或一般性之工作所產生的工作投入，都應視為一種心理認同或信念狀態。
Robbins	2001	是個人心理上對於工作的認同程度，並視工作績效為自我中心價值肯定的重要因素。
Schaufeli & Bakker	2004	是一種正向的、自我實現的且和工作有關的心理狀態，其特色是活力、奉獻與全神貫注。
Chughtai	2008	工作投入正向影響受雇者的動機和努力，並引導工作投入正向影響受雇者的動機和努力，並引導較高的工作本質表現。
Robbins, DeCenzo & Coulter	2011	員工對其工作的認同程度、實際積極參與工作的程度，以及工作表現對個人自我價值的重要性程度。
李新鄉	民 85	教學工作投入是指教師對教學專業工作之認同、主動參與，並視其在教學專業工作上之表現對其自我價值具重要性之心理狀態或工作態度；整體上言，是對教學工作一種專注的情感，及相符應之認知和行為表現。
洪德華	民 99	是個體對工作本身及其情境所認知的一種情感程度，其認知受個人因素及環境因素的相互影響，並視其滿足自我需求的程度，最後成為一種個人的信念。
吳明錫	民 102	大學教師對工作的重視程度、心理認同程度，及專心投入工作的程度。

資料來源：本研究整理

綜合上述，工作投入是包含個體的價值認知與工作態度，當個人發覺到工作結果能滿足需求時，就會投入較高的心力在工作表現上。本研究參考 Kanungo (1982)的觀點，將工作投入定義為：教師心理認同其工作的認知信念狀態。

2.3.2 工作投入之理論基礎

從上一節的整理介紹，可以瞭解到各個學者對工作投入意義的不同解釋。因此，我們可將工作投入的理論模式綜合歸納為下述三種具代表性的模式：Vroom的期望理論模式(Expectancy Model)、Rabinowitz and Hall的綜合理論模式(Comprehensive Model)、Kanungo的動機理論模式(Motivational Model)。茲將各理論分述如下：

1. Vroom的期望理論模式

Vroom (1964)在其《工作與動機》(Work and Motivation)中所提出。其性質屬於過程性理論，研究人如何產生特定行為，從動機產生到採進行動滿足需要的心理及行為過程。Vroom認為，當個人知覺到工作績效可以使自我尊嚴獲得滿足，且工作績效是可以透過個人的努力而得到時，則個體就會對工作產生投入。進一步分析，就是他認為個人之所以想採取某一行動傾向，乃是受到兩個變數影響，第一是該行動是否能產生所期望的後果，第二是該行動所產生的後果對個體的期望能提供多大的吸引力。Vroom稱之為期望價值(Valence)。期望價值具有價值或愛好之含意，是指員工對不同後果或酬償價值的認定與喜好。Vroom的理論架構可由下列公式來代表：

$$F = V \times E$$

公式中各符號的意義說明如下：

F：Force；指個體內在的動機力量，由個人工作投入程度來表示。

V：Valence；指個體對工作結果的價值感，亦即工作的代價。

E：Expectancy；指個體估計達成目標的可能性，也代表個人預計工作完成後，所應獲得報酬及能否滿意需要的可能性。

由上述公式得知，F 與 $V \times E$ 成正比，也就是說當個體對工作結果的價值感(V)及個體估計達成目標的可能性(E)都很高時，個人的工作投入程度(F)也會跟著變高；反之，個體的工作投入程度就會隨之變低。其情形如圖 2.2：

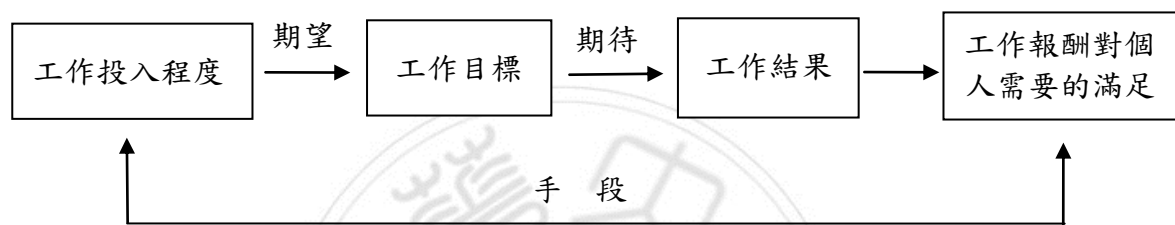


圖 2.2 Vroom 的期望理論模式

資料來源：Vroom, V. H. (1964), *Work and Motivation*, New York: Wiley.

總而言之，期望理論認為激勵是否能對員工產生影響，在於員工是否願意相信努力後能獲致好的績效，以及得到好的績效後能否相應獲得具吸引力的報酬，如升遷、加薪、福利等，來驅動員工努力完成組織所交付之任務。

2. Rabinowitz and Hall 的綜合理論模式

Rabinowitz and Hall (1977)整理工作投入的相關研究文獻及過去學者的看法，提出了工作投入綜合理論模式，認為工作投入會受到下列三大類型的因素影響。首先是認為工作投入會受到個人特質因素的影響，包括「個人背景變項」，如性別、年齡、教育程度、婚姻狀況、服務年資等；與「人格特質變項」，如內外控特質、工作價值觀、高層次需求強度等。其次是工作情境因素的影響，包括領導者行為、決策的參與、組織的大

小、職務層次等。最後是個人特質因素與工作情境因素的交互作用產生的影響，包括工作績效、工作滿足、離職率、曠職率、與成就等。

Rabinowitz and Hall (1977)更指出，工作投入有下列幾項特性：

- (1)工作投入是個人特徵、情境特徵、工作成就的工作變數。
- (2)個人的工作投入是相當具有穩定性。
- (3)影響工作投入的變異性仍然有許多無法解釋。
- (4)清教徒的倫理、年齡、決策的參與、工作的特質、工作滿意和組織獲利等工作投入的因素跟績效和自尊比較無相關性。
- (5)工作績效是工作行為的因果關係。
- (6)個人和情境變數在某些方面對工作投入有個別的影響及情緒變數對低度工作投入比對高度工作投入的人影響較大。

Rabinowitz and Hall (1977)的工作投入綜合理論模式，可繪成圖 2.3：

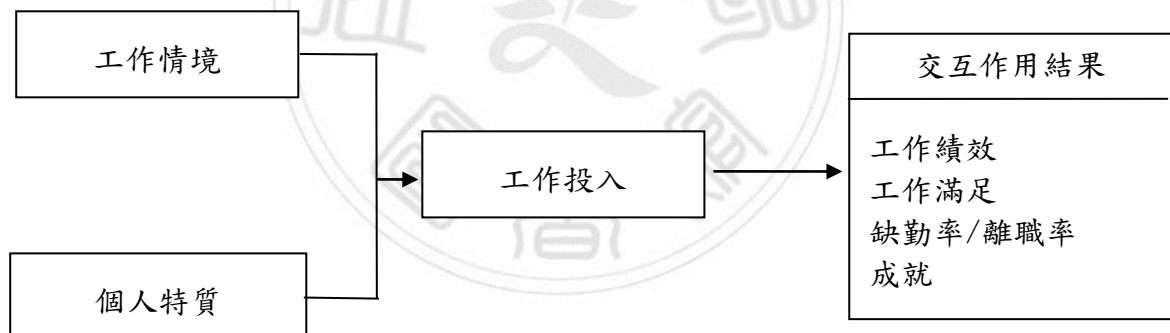


圖 2.3 Rabinowitz and Hall 的工作投入綜合理論模式

資料來源：Rabinowitz, S. L. & Hall, D. (1977), *Organizational Research on Job Involvement*, *Psychological Bulletin*, Vol.41, pp.581.

3. Kanungo 的動機理論模式

Kanungo (1979)提出動機理論模式，該模式是以動機理論為基礎，並整合社會學和心理學對工作投入和疏離的看法而建立。Kanungo (1979)認為，當工作可帶給個體期望和滿足時，則產生工作投入；反之，當工

作本質無法滿足個體之需求與期望時，則會有工作疏離的現象。Kanungo (1979)嘗試從個別的行為現象與因果的條件，來解釋不同的投入形式：

- (1)個人在工作範圍內及工作範圍外的行為和態度，會受到需求顯著性的結果所影響。
- (2)社會化歷程與個人知覺所處環境滿足需求的潛能，都會影響到個人的需求顯著性。
- (3)如果目前的工作能滿足需求時，個人會有較高的工作投入。

從圖 2.4 所描繪之 Kanungo (1979)動機性工作投入模式可知，其模式主要特點有下列兩者：其一為當工作能滿足個體的需求與期望時，就會產生工作投入，產生良性的行為和態度；其二為當工作無法滿足個體需求與期望時，那麼便會產生對工作的疏離感，形成不良的行為和態度。

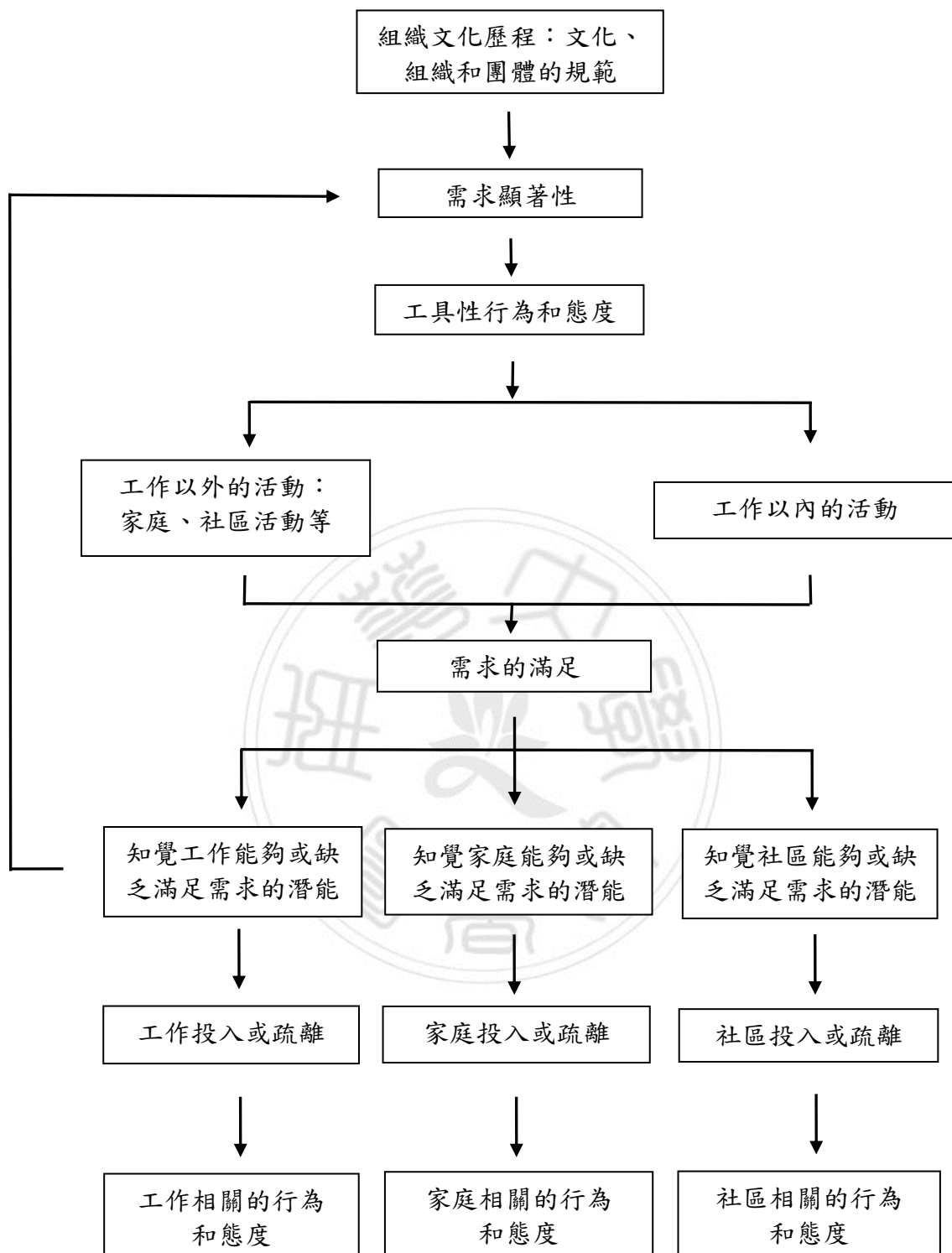


圖 2.4 Kanungo 的動機性工作投入模式

資料來源： Kanungo, R. N. (1979), The Concept of Alienation and Involvement Revisited, *Psychological Bulletin*, Vol.86, No.1, pp.133.

綜上所述，本研究參考 Kanungo (1982)的觀點，認為當工作可帶給教師期望和滿足時，則產生工作投入；反之，當工作本質無法滿足教師之需求與期望時，則會有工作疏離的現象。並以工作專注與工作認同二構面來探討工作投入，進一步將工作投入定義為：教師心理認同其工作的認知信念狀態。

2.4 教師效能

效能(Efficacy)一詞起源於 Bandura (1977)提出的社會學習論，認為每個人對成功的期望，關鍵在於他們面對困難時是否堅持原來信念來完成行為。

就概念而言，「教師效能」、「教師自我效能」、「教師教學效能」三者常被混用。這是由於「教師效能」的概念源自於國外，當國內學者在探討此概念時，名詞術語翻譯並不一致所造成。雖然名詞術語有所差異，但這些名詞的意義大致上相同。本次研究乃採用其中最精簡，也是最多研究者使用的「教師效能」一詞作為研究概念。

2.4.1 教師效能的定義

教師效能(Teacher Effectiveness)源自於自我效能(Self Efficacy)的概念，是一種教師對自身專業能力的理解，以及對自身所能達成成果的預期或信念。教師效能是一種建立於教師自我信念的一個認知過程，而此信念足以影響其達成教學目的之特定水準效能 (Eda Erdem & Ozcan Emirel, 2007)。Gibson and Dembo (1984)認為，教師效能是教師影響學生學習差異的能力信念，包括個人教學效能及一般教學效能兩個層面。由於研究者所切入的角度不同，因此，教師效能的定義亦不盡相同，本研究將國內外學者的觀點彙整如表 2.6。

表 2.6 教師效能的定義

學 者	年 代	定 義
Armor, Conry-Oseguera, Cox, King, Mcdonnell, Pascal, Pauly & Zellman	1976	是指教師相信自己有能力影響學生學習或表現的一種信念。
Ashton & Webb	1986	是指教師相信其影響學生表現能力的程度。包括三個向度，即個人效能、教學效能、個人教學效能。
Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie	1987	是教師的一種信念，即自己的教學能力和專業知識能影響和幫助學生的信念，它表明了教師對自身教學能力的自信程度。
Woolfolk & Hoy	1990	教師對於學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習作用、一般教育哲學以及對學生影響力的程度等各方面之信念。
Yeung & Watkins	2000	教師教學效能包含教學投入、學生學習需求、師生溝通與師生關係、學術知識與教學技能、課程準備、班級秩序管理、成功的教學、教學承諾自我及自我信任感。
Tschannen -Moran & Hoy	2001	教師效能是教師面對普通學生，甚至學習困難或毫無動機的學生，教師對其自身能力能夠為學生的參與和學習帶來預期成果的判斷。其將教師效能分為三個層面：1. 引導學生效能；2. 教學策略效能；3. 班級經營效能。
Alderman Kay	2008	是積極改進教學技能、能力的反饋，而同事和上司的社會支持與合作的工作關係，將直接涉及教師效能。
王受榮	民 81	教師在教育情境中，對教導學生學習所持的效能與預期。分成兩個層面，即為一般教學效能感與個人教學效能感，前者指教師預期教學工作所能影響學生的程度，後者指教師對自己教學能力的評估。
郭明德	民 88	教師在班級經營歷程中，一種教師對自己班級經營效能的知覺，而且不僅是效能的預期，亦是自我能力的評估。
孫志麟	民 91	在學校內外情境交互影響下，教師以其自身特徵，從事教學時所產生的預期結果，其教學活動能符合教學的有效性，且對學生的認知、情感與行為產生作用，以達成教學目標。

表 2.6 教師效能的定義(續)

學者	年代	定義
蕭秋祺	民 99	教師在從事教學工作時，主觀地評價本身能夠影響學生學習，以及抗衡外界環境對教學影響的一種知覺、判斷或信念，作為預期學習者可達某些特定教育目標的結果。
梁鳳珠	民 100	教師在從事教學歷程中，展現專業的教學知能、運用有效的教學策略、營造良好師生互動關係與和諧的班級氣氛，並克服外在影響因素，使學生樂於學習，進而提升學習動機與成就，達成教學目標。
黃鈺雯	民 102	教師評估自己能透過教學歷程，透過各種專業方法，提高學生學習表現，以影響學生的一種能力信念。

資料來源：本研究整理

綜合上述，可知國內外學者對「教師效能」定義不盡相同，本研究參考 Tschannen - Moran and Hoy (2001)的觀點，將教師效能定義為：教師面對普通學生，甚至學習困難或毫無動機的學生，教師對其自身能力能夠為學生的參與和學習帶來預期成果的判斷。

2.4.2 教師效能的理論基礎

教師效能的相關理論，一般認為有控制信念理論(Locus of Control Theory)、歸因理論(Attribution Theory)、自我效能理論(Self-Efficacy Theory)與習得無助感理論(Learned Helplessness Theory)等主要四種；而其中受 Rotter 的控制信念理論與 Bandura 的自我效能理論兩者的影響較大(吳璧如，民 91)，以下將 Rotter 的控制信念理論與 Bandura 的自我效能理論分述如下：

1. Rotter 的控制信念理論

Rotter (1966)提出社會學習論，強調經由社會學習而形成個人性格

時，受強化與認知兩種因素影響。接著 Rotter (1982) 依社會學習論提出了控制信念理論。他將控制信念分為內在控制 (Internal Control) 與外在控制 (External Control) 兩類，簡稱「內控」與「外控」。控制信念是用以說明個人如何覺察自己的行為與行為後果之間的關係，及個人對生活事件之責任的歸屬。持內控信念者認為，個人要對自己的行為負責，因此，相信凡事操之在己，成功是因為自己的努力付出，失敗則是因為個人的疏忽大意。持外控信念者認為，相信凡事操之在人 (或其他原因)，將成功歸諸於幸運，將失敗歸諸於外在的原因。然而，需要留意的是，上述兩種人不可輕易截然劃分，他們只是在一個連續向度上有程度上的差別而已。

美國 Rand 公司依 Rotter 的控制信念理論，在兩項評鑑加州學校的改進計畫：一為該公司為美國加州洛杉磯學區董事會所作的學生閱讀成就研究 (Armor, Conry-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly & Zellman, 1976)，另一為美國聯邦教育總署教育改革支持方案的追蹤研究報告 (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977)。引入了內外控信念的概念，成為美國蘭德公司 (Rand Corporation) 教育改革評鑑方案的理論基礎，此後其他學者為了擴充教師效能研究領域與方法，改以 Bandura 的自我效能理論作為教師效能研究之理論依據。

2. Bandura 自我效能理論

自我效能理論是由社會認知論學者 Bandura (1977) 所提出，是依據心理學的行為學派與認知學派，提出以自我調適為核心的社會學習理論 (Social Learning Theory)。Bandura (1977) 將自我效能視為一種特殊情境的構念 (Situation-Specific Construct)，指個人對於自己能夠獲致成功所具有的信念，而此信念乃是對自己完成某種行動的一種能力判斷。自我效能理論有幾項重點，分述如下：

(1)自我效能是認知、行為、環境三者交互作用下的結果

Bandura (1977)的社會認知理論(Social Cognition Theory)對自我效能理論有相當大影響，社會認知理論中的「三元交互論」，指出人類受到「認知」、「行為」與「環境」三者交互作用的影響，即個體會因不同情境產生不同行為，也會因個體認知不同，而作不同的詮釋。認為自我效能是認知、行為、環境三因素互相作用下的結果。其三者間的相互關係如圖 2.5：

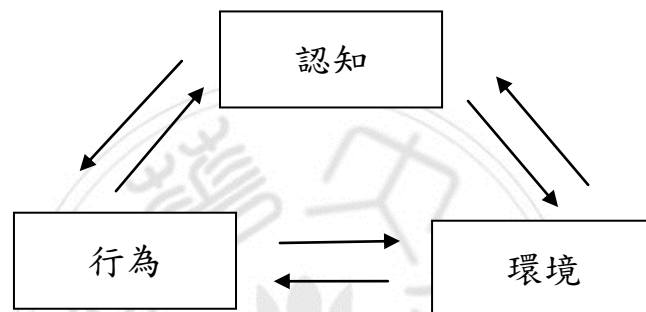


圖 2.5 認知、行為、環境交互作用圖

資料來源：Bandura, A. (1997), Self-Efficacy: The Exercise of Control, New York: W. H. Freeman, pp.6.

(2)自我效能理論包含效能預期、結果預期兩部分

Bandura (1997)非常重視認知與動機的關係，認為動機所關切的主要是行為的產生與持續，而行為的產生與持續，大部分是植基於認知的活動。認知過程中的「構想未來結果」與「目標設定、自我評估」即構成了 Bandura 探討自我效能概念的兩大主軸：反應－效能預期(Efficacy Expectancy)及結果預期(Response-Outcome Expectancy)。兩者的差異可從圖 2.6 看出。

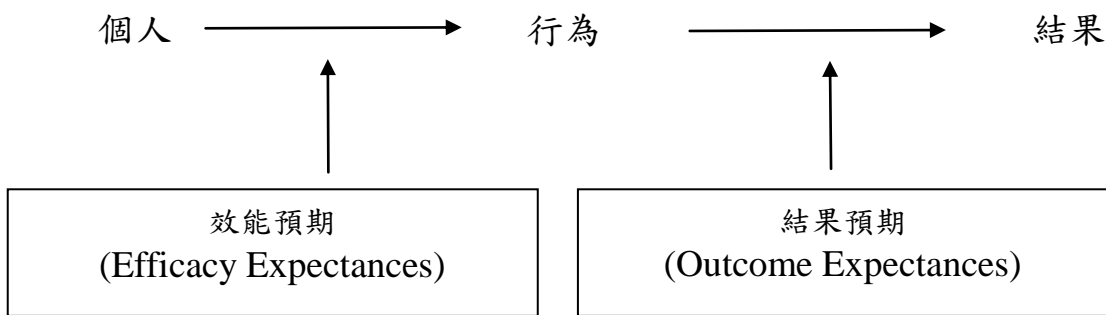


圖 2.6 效能預期與結果預期

資料來源：Bandura, A. (1997), Self-Efficacy: The Exercise of Control, New York: W. H. Freeman, pp.22.

「效能預期」是個人相信，他能夠採取某種必要的行動以完成任務。效能預期包含三個向度，層級(Level)、強度(Strength)、普遍度(Generality)。層級是指個人對處理工作的能力信念程度及面對情境困難時的規避情形。強度則是指個人在面對不同情境時，效能的強弱差異。普遍度是指個人判斷是否能將個人經驗跨越到其他類似情境的程度。效能預期較強的人，在面對困難時較能堅持到底，反之則易萌生放棄的念頭，故效能預期其實就是個體自我的能力判斷或評估。應用於教師效能的探討上，「效能預期」等同於「個人教學效能」(Personal Teaching Efficacy, PTE)，也就是教師對其自身的教學能力評估。

「結果預期」是指某一行為導致某種結果的估計，亦即個人對特定行為導致預定結果的評估。結果預期則可從生理的、社會的以及自我評估三個層面來探討。生理層面是指正面感覺經驗與生理的愉悅，以及負面感覺經驗與生理上的不適。社會層面則是外在社會的認同價值，包括他人正面的稱讚、社會認同、地位與權力；以及負面的鄙視、社會遺棄、譴責和強迫懲罰。而自我評估層面則是指個體對其行為結果的自我評估或判斷，包含自我滿足、自信、自我價值肯定、自我責難、自貶等(Bandura,

1986)。應用於教師效能的探討中，「結果預期」等同「一般教學效能」(General Teaching Efficacy, GTE)，亦即教師對其教學效果的預期評估。

Bandura (1997)澄清自我效能理論中的效能預期和 Rotter 控制信念理論中的內在控制信念的不同，他認為個人對於自己能否表現某種行為的信念(個人知覺的自我效能)，和個人行為是否能影響後果的信念(內在控制信念)是完全不同的，實證資料也顯示兩者間沒有關係，甚至顯示個人知覺的自我效能可有效地預測個人行為，而控制信念對個人行為的預測力很弱。

本研究之教師效能理論，是以 Bandura 的自我效能理論為基礎，其主要論點為：自我效能是一種信念，是一種自我效能的評估，是建立在對某一特定工作或事務，經過多次成敗歷練後，對自己處理該項工作能力所作出的預期效能評估。並參考 Tschannen - Moran and Hoy (2001)的觀點，以學生參與、教學策略、班級經營等三構面來探討教師效能，進一步將教師效能定義為：教師面對普通學生，甚至學習困難或毫無動機的學生，教師對其自身能力能夠為學生的參與和學習帶來預期成果的判斷。

2.5 相關實證研究

本節整理國內近年來有關教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入與教師效能之相關實證研究。

2.5.1 教師專業發展評鑑與教師效能之相關研究

根據過去的文獻探討及研究結果，近年來國內針對教師專業發展評鑑與教師效能之研究結果，不論是國小教師、國中教師，甚至是高中職教師，或是不同的區域，皆可發現教師專業發展評鑑與教師效能有顯著

正相關，甚而教師專業發展評鑑會影響教師效能，且預測力良好。茲將相關研究加以彙整，並分述如表 2.7。

表 2.7 教師專業發展評鑑與教師效能相關研究彙整表

研究者	研究主題	研究發現
陳美娟 (民 93)	國民小學教師評鑑與教師自我效能之研究	教師認同教師評鑑會提昇教師自我效能。
黃怡萍 (民 96)	台中市國民中學教師對教師評鑑與教師自我效能之研究	教師評鑑知覺與教師自我效能之間呈低度正相關。
鄭文實、陳志賢、連廷嘉 (民 99)	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	1. 國小教師的專業評鑑意願與教師自我效能呈顯著正相關，但相關很低。 2. 國小教師自我效能感對教師的專業評鑑意願具有預測力，但預測力不高。
黃文堯 (民 100)	彰化縣國小教師專業發展評鑑對工作壓力與教師自我效能影響之研究	1. 教師的專業發展評鑑與教師自我效能有顯著正相關。 2. 教師專業發展評鑑能有效預測教師自我效能。
徐秀曼 (民 101)	高職商業類學校教師自我評鑑認知與教師效能感關係之研究	高職商業學校教師自我評鑑項目認知程度與教師效能感具有正相關。
蔡淑娟 (民 101)	國中教師知覺專業發展評鑑與教師效能關係之研究—以嘉義縣為例	1. 國中教師專業發展評鑑與教師效能具高度正相關，教師專業發展評鑑程度愈高，則教師效能知覺程度愈佳。 2. 國中教師專業發展評鑑能有效預測教師效能，在整體層面及教師人格特質、師生互動二個層面皆以「敬業精神與態度」最具預測力。

資料來源：本研究整理

2.5.2 工作投入與教師效能之相關研究

根據近年來國內針對工作投入與教師效能之研究結果，可發現工作投入與教師效能具有顯著相關，且預測力良好。但是多數研究以教師效能影響工作投入為主，而非以工作投入影響教師效能，因此，本研究的探討將提供新的研究方向。結合前述分析，本研究將探討工作投入是否具有中介效果。茲將相關研究加以彙整，並分述如表 2.8 所示。

表 2.8 工作投入與教師效能相關研究彙整表

研究者	研究主題	研究發現
周惠民 (民 87)	原住民地區國小教師自我效能感與工作投入之研究	原住民地區國小教師之自我效能感與工作投入具有顯著相關；教師自我效能感愈高，其工作投入亦高。
呂秀桂 (民 96)	教師專業成長對教師效能之影響—以教師工作投入為干擾變項	較高工作投入的國民小學教師，在教學知能、班級經營及學生輔導對學生學習成就及家長支持，以及學生輔導對班級氣氛具有較強的影響。
羅有程 (民 97)	國民小學教師專業自主、自我效能感與工作投入關係之研究	1. 教師自我效能感與教師工作投入之間呈顯著正相關。 2. 教師自我效能感對教師工作投入具有預測作用，其中以「不受外力干預」最能預測教師工作投入。
紀政志 (民 99)	自我效能、工作投入與生涯承諾關係之研究—以台中市國中教師為例	國中教師之自我效能會對工作投入成正向影響。
謝瑞和 (民 100)	高屏山地偏遠地區學校教師工作環境知覺、自我效能與工作投入關係之研究	山地偏遠地區學校教師自我效能與工作投入呈正相關。
劉依佳 (民 101)	高雄市國民中學體育教師自我效能與工作投入之研究	1. 高雄市國民中學體育教師自我效能與工作投入具有顯著正相關。 2. 其整體教師自我效能對工作投入有高度預測力。

資料來源：本研究整理

2.5.3 組織學習與教師效能之相關研究

根據過去國內針對組織學習與教師效能關係之研究結果，多數顯示組織學習與教師效能呈現正相關，組織學習會影響教師效能且預測力良好。茲將相關研究加以彙整，並分述如表 2.9 所示。

表 2.9 組織學習與教師效能相關研究彙整表

研究者	研究主題	研究發現
劉玉珍 (民 93)	國民中學組織學習與教師效能感關係之研究	1. 學校的組織學習情況愈好，則教師效能感的情況也愈佳。 2. 學校教師的教師效能感情況愈好，則組織學習的情況也愈佳。
張嘉原 (民 97)	國民小學學校組織健康、組織學習與教師效能感關係之研究	1. 國民小學學校組織學習與教師效能感之間彼此關係密切。 2. 國民小學學校組織學習對整體教師效能感有顯著預測力。
張弘奇 (民 98)	學習型組織與教師效能關係之研究—以臺中地區國小教師為例	國小教師學習型組織知覺與教師效能有顯著的正相關。

資料來源：本研究整理

2.5.4 教師專業發展評鑑與工作投入之相關研究

過去國內針對教師專業發展評鑑與工作投入之研究甚少，但仍有研究結果顯示，教師專業發展評鑑與工作投入呈現正相關，教師專業發展評鑑會影響工作投入，且預測力良好。茲將相關研究加以彙整，並分述如表 2.10 所示。

表 2.10 教師專業發展評鑑與工作投入相關研究彙整表

研究者	研究主題	研究發現
林冠文 (民 100)	教師專業發展評鑑 學校團體動力與教 師工作投入之研究	1. 教師專業發展評鑑學校團體動力與教師工 作投入之間具有高度正相關。 2. 教師專業發展評鑑學校團體動力對教師工 作投入具有預測力。
蕭雯靜 (民101)	國小教師工作投入 與教師專業發展評 鑑看法之研究	國小教師工作投入與教師專業發展評鑑看法之 間呈現中度正相關。

資料來源：本研究整理

2.5.5 教師專業發展評鑑與組織學習之相關研究

過去國內針對教師專業發展評鑑與組織學習之研究數量不多，但仍
有研究結果顯示，教師專業發展評鑑與組織學習間有顯著的正相關。茲
將相關研究加以彙整，並分述如表 2.11 所示。

表 2.11 教師專業發展評鑑與組織學習相關研究彙整表

研究者	研究主題	研究發現
賴慧真 (民 97)	臺北市國民中學組 織學習與教師評鑑 接受度關係之研究	組織學習與教師評鑑接受度間具有顯著正相 關，其中以資訊運用最能有效預測教師對於評鑑 的接受程度。
潘慧玲 、陳文彥 (民 99)	教師專業發展評鑑 促進組織學習之個 案研究	個案學校教師專業發展評鑑係透過評鑑結果與 過程牽動個人、團隊與組織層次的學習。
鄭淑惠 (民 100)	教師專業發展評鑑 之個案研究：促進 組織學習的觀點	個案學校透過評鑑的結果性與過程性用途之綜 效，促進不同層級的組織學習。

資料來源：本研究整理

綜合以上整理，可發現許多研究結果皆顯示教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入等變項皆與教師效能有顯著正相關，且預測力良好。其中以教師專業發展評鑑與教師效能相關研究，及工作投入與教師效能相關研究最多，也最完備。但多數研究只探討教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入及教師效能四個變項中的兩個，至多三個變項之間的關係，目前尚未發現同時探討教師專業發展評鑑、組織學習及工作投入對教師效能影響之研究。尤其是目前在教育界研究最多，也最受重視的教師專業發展評鑑，其相關研究及最主要推動目的提昇教師效能之間的研究雖然為數眾多，但皆未能將組織學習所營造的學校學習氣氛和學校向心力的相關影響考慮進去，也未對教師工作投入程度受到教師專業發展評鑑推動所造成的衝擊進而影響教師效能進行相關研究，因此這四個變項之間的交互影響成為本研究探討的核心課題，其研究結果可作為教育界在推動教師專業發展評鑑以提昇教師效能時的重要參考。此外，本研究以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為對象，也可幫助瞭解雲嘉地區國小教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入及教師效能之關聯性及現況。

第三章 研究方法

本研究旨在探討國小教師參與教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入與教師效能之關係，根據研究動機與目的，經文獻探討、歸納整理後，針對欲研究的問題規劃出本研究之研究架構，探求各變項間的關係。本章共分為五節，依次為研究架構、研究假設、各研究變項之操作型定義、問卷發放與研究對象、資料分析方法，茲就各節內容逐一敘述之。

3.1 研究架構

本研究以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑之國小教師為研究對象，依據研究動機、研究目的，綜合相關文獻分析整理，提出本研究架構圖。本研究架構以探討教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入與教師效能間關係之研究，同時，研究樣本在不同個人背景變項與各變項之間有何差異，本研究架構如圖 3.1 所示。

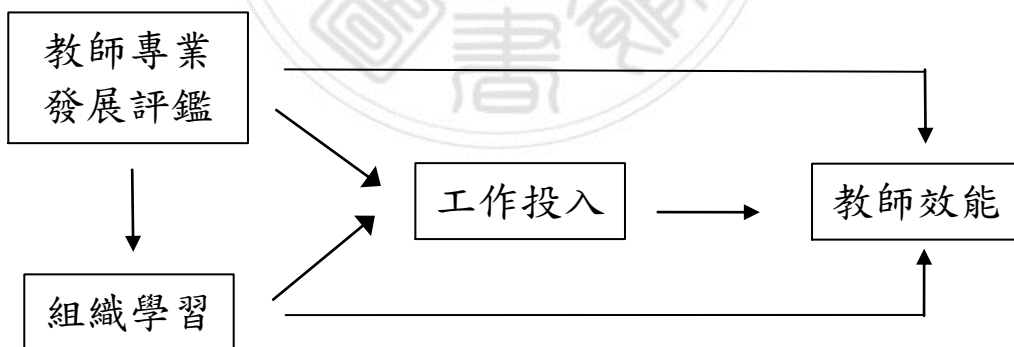


圖 3.1 研究架構

資料來源：本研究整理

3.2 研究假設

此節根據本研究架構及文獻資料探討，提出檢驗之研究假設。

H1：教師專業發展評鑑對教師效能有顯著的正向影響。

H2：組織學習對教師效能有顯著的正向影響。

H3：工作投入對教師效能有顯著的正向影響。

H4：教師專業發展評鑑對組織學習有顯著的正向影響。

H5：教師專業發展評鑑對工作投入有顯著的正向影響。

H6：組織學習對工作投入有顯著的正向影響。

H7：組織學習於教師專業發展評鑑、工作投入間具有中介效果。

H8：工作投入於教師專業發展評鑑、教師效能間具有中介效果。

H9：工作投入於組織學習、教師效能間具有中介效果。

3.3 各研究變項之操作型定義

本研究根據研究目的與文獻探討，確立出各研究變項之操作型定義，以符合本研究探討之主題。

3.3.1 教師專業發展評鑑之操作型定義

本研究將教師專業發展評鑑定義為：協助教師了解其教學之優劣得失及原因，引導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。本研究根據教育部(民 102)訂定之《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準》，將量表分成課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度四個構面。各構面之操作型定義如下：

1. 課程設計與教學：教師應展現課程設計的能力，研擬適切的教學計畫，熟悉教材內容，運用有效的教學技巧、學習評量及溝通技巧等，增強自己具有的教學知能。

2. 班級經營與輔導：教師應對班級常規的建立、班級學習氣氛的營造、親師溝通與合作、學生輔導工作等展現出專業能力。
3. 研究發展與進修：教師應不斷精進，從事教學研究、研發教材教具、參與進修研習，反思教學並尋求專業成長。
4. 敬業精神與態度：教師應信守專業倫理規範，奉獻心力於教育社群，建立與同事、家長及社區的良好關係，展現從事教職的敬業態度。

3.3.2 組織學習之操作型定義

本研究將組織學習定義為：學校教師持續性且有效的個人學習，彼此經由有意義的互動學習來創造核心競爭力，提昇學校的整體學習能力，進而促進學校變革、適應與發展。本研究的組織學習量表主要根據 Sinkula et al. (1997) 的設計，將量表分成學習承諾、共享願景、開放思維等三個構面。各構面之操作型定義如下：

1. 學習承諾：教師們能將學習視為基本價值，自身及學校的競爭優勢與學校生存發展的關鍵，展現出強烈的學習動力。
2. 共享願景：教師們清楚學校的定位和發展方向，共同擬定方針，上下一心，為學校的發展與願景而努力。
3. 開放思維：教師們不自我受限，發揮創意，挑戰既有的教學方針，拓展自我的視野。

3.3.3 工作投入之操作型定義

本研究將工作投入定義為：教師心理認同其工作的認知信念狀態。本研究的工作投入量表主要根據 Kanungo (1982) 的設計，將量表分成工作

專注與工作認同二個構面。各構面之操作型定義如下：

1. 工作專注：教師對所從事的教育事業表現出來之熱忱、專心與負責的態度。
2. 工作認同：教師對所從事工作之認同感，以工作為榮，會以工作目標為己任，並願意為學校發展而努力。

3.3.4 教師效能之操作型定義

本研究將教師效能定義為：教師面對普通學生，甚至學習困難或毫無動機的學生，教師對其自身能力能夠為學生的參與和學習帶來預期成果的判斷。本研究的教師效能量表主要根據 Tschannen-Moran and Hoy (2001)的設計，將量表分成學生參與、教學策略、班級經營等三個構面。各構面之操作型定義如下：

1. 學生參與：教師對自身激發學生學習能力的評估與信念。
2. 教學策略：教師對自身教學與學生學習能力的評估與信念。
3. 班級經營：教師對自身班級經營能力的評估與信念。

3.4 問卷發放與研究對象

本研究採用之問卷內容係參考相關文獻之量表，並與論文指導教授討論後訂定，為避免題意模糊不清，受測者不了解問卷之內容，在正式施測之前，以雲林縣斗南鎮僑真國小與文安國小教師為對象進行前測，於民國103年1月8日發放60份問卷，回收58問卷，有效問卷58份，用以瞭解問卷設計之可靠性，並藉由前測結果分析問卷題項是否有刪減之必要性，以提高各變項及構面之信效度，有利後續之分析。

本研究於前測問卷回收後，針對有效問卷進行信度分析(Reliability Analysis)、因素分析(Factor Analysis)，經分析發現部分題項未達顯著標準

予以刪除，最後製成正式問卷。正式問卷發放以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為對象，採用便利抽樣方式進行發放，並商請雲林縣、嘉義縣及嘉義市各國小主任與教師同仁協助發放問卷，共計發放問卷 450 份，實際回收 428 份，剔除無效問卷 12 份，實收有效問卷 416 份，有效問卷回收率 92.44%。

3.4.1 教師專業發展評鑑量表

本研究之教師專業發展評鑑量表，主要參考教育部(民 102)訂定之《高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準》設計的量表加以修訂而成，內容分成課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度四個構面。本量表合計有 18 道題目，採用 Likert 五點尺度衡量法，依序為「非常不同意」、「不同意」、「無意見」、「同意」、「非常同意」，由受試者依據實際的經驗和感受勾選其一，分別給予 1、2、3、4 及 5 的分數，分數愈高代表受試者於教師專業發展評鑑各題項認同程度愈高。

1. 項目分析

本研究之前測問卷經信度分析、因素分析後，進行項目分析(Project Analysis)，當修正的題項總相關小於 0.3，因素負荷量小於 0.3，達到其中條件之一時，將進行刪題(邱皓政，民 100)。教師專業發展評鑑量表經項目分析後，問項 18 題均達標準，故全部保留以進行因素分析，如表 3.1 所示。

表 3.1 教師專業發展評鑑量表之因素分析、信度分析結果摘要表

題項	因素 負荷量	修正的題 項總相關	是否 刪題
1. 教師應展現課程設計的能力。	0.644	0.581	
2. 教師應研擬適切的教學計畫。	0.654	0.594	
3. 教師應精熟任教學科的領域知識。	0.630	0.557	
4. 教師應清楚呈現教材內容。	0.709	0.643	
5. 教師應運用有效的教學技巧。	0.696	0.624	
6. 教師應使用良好溝通技巧。	0.728	0.667	
7. 教師應運用學習評量評估學習成效。	0.683	0.623	
8. 教師應建立有助於學生學習的班級常規。	0.660	0.593	
9. 教師應營造積極的班級學習氣氛。	0.678	0.612	
10. 教師應促進親師溝通與合作。	0.701	0.649	
11. 教師應落實學生輔導工作。	0.648	0.598	
12. 教師應參與教育研究工作。	0.580	0.537	
13. 教師應配合課程研發教材、教法或教具。	0.555	0.512	
14. 教師應參與校內外教師進修研習。	0.368	0.325	
15. 教師應反思教學並尋求專業成長。	0.616	0.567	
16. 教師應信守教育專業倫理規範。	0.541	0.488	
17. 教師應投入時間與精力奉獻於教育。	0.651	0.602	
18. 教師應建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。	0.614	0.566	

資料來源：本研究整理

2. 因素分析

本研究先進行取樣適當性檢定(Kaiser-Meyer-Olkin, KMO)、Bartlett球形檢定及共同性指數之檢驗，再判斷是否適合進行因素分析。學者Kaiser (1974)提出，當KMO值愈大時，表示變項間的共同因素愈多，愈適合進行因素分析，最好高於0.8；若KMO小於0.5，表示資料不適合進行因素分析。

本研究之因素分析是以主成分分析法(Principal Component Analysis)萃取特徵值大於1的因素，再以最大變異法(Varimax Method)進行直交轉軸(Orthogonal Rotation)，以獲得轉軸後之因素負荷量，並根據Hair, Anderson, Tatham and Black (1998)的觀點，以因素負荷量大於0.5作為各因素構成題項之選取標準。此外，觀察各量表之累積解釋變異量，以瞭解因素分析所萃取的因素，能夠解釋整體變項的能力。

教師專業發展評鑑量表KMO值0.885；Bartlee球型檢定結果，其近似卡方分配值為1816.652，達顯著水準($p < 0.000$)，表示其適合進行因素分析。教師專業發展評鑑量表之問項共18題，因素分析結果顯示各題項之因素負荷量皆高於0.5，萃取特徵值大於1的因素，得到三個因素，分別命名為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」與「精進成長與敬業」，解釋變異量分別為21.327%、18.696%、16.626%，累積解釋變異量為56.649%，如表3.2所示，經分析後，發現所衡量之問項具有相當水準之效度。

表 3.2 教師專業發展評鑑因素分析表

因素名稱	問項	因素負荷量	特徵值	解釋變異量%
課程設計與教學	教師應展現課程設計的能力。	0.732	7.282	21.327
	教師應研擬適切的教學計畫。	0.702		
	教師應精熟任教學科的領域知識。	0.779		
	教師應清楚呈現教材內容。	0.742		
	教師應運用有效的教學技巧。	0.684		
	教師應使用良好溝通技巧。	0.596		
	教師應運用學習評量評估學習成效。	0.561		
班級經營與輔導	教師應建立有助於學生學習的班級常規。	0.656	1.695	18.696
	教師應營造積極的班級學習氣氛。	0.811		
	教師應促進親師溝通與合作。	0.732		
	教師應落實學生輔導工作。	0.685		
精進成長與敬業	教師應參與教育研究工作。	0.549	1.220	16.626
	教師應配合課程研發教材、教法或教具。	0.558		
	教師應參與校內外教師進修研習。	0.651		
	教師應反思教學並尋求專業成長。	0.679		
	教師應信守教育專業倫理規範。	0.594		
	教師應投入時間與精力奉獻於教育。	0.726		
	教師應建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。	0.675		
KMO 值		0.885		
近似卡方分配		1816.652		
自由度		153		
顯著性		0.000***		
累積解釋變異量		56.649%		

資料來源：本研究整理

3.4.2 組織學習量表

本研究的組織學習量表主要採用 Sinkula et al. (1997)所設計的量表，分成學習承諾、共享願景、開放思維三個構面。本量表合計有 18 道題目，採用 Likert 五點尺度衡量法，依序為「非常不同意」、「不同意」、「無意見」、「同意」、「非常同意」，由受試者依據實際的經驗和感受勾選其一，分別給予 1、2、3、4 及 5 的分數，分數愈高代表受試者於組織學習各題項認同程度愈高。

1. 項目分析

組織學習量表經項目分析後，發現第 5、12、14、16、17 題未達保留條件，故刪除此 5 題，其餘題項保留以進行因素分析，如表 3.3 所示。



表 3.3 組織學習量表之因素分析、信度分析結果摘要表

題項	因素 負荷量	修正的題 項總相關	是否 刪題
1. 學校主管認同本校組織學習能力是競爭優勢的關鍵。	0.644	0.550	
2. 學習是改善的關鍵！其為本校教師的基本價值觀之一。	0.547	0.499	
3. 本校教師普遍認為學習是一種投資而不是費用。	0.695	0.590	
4. 教師學習進修被視為是保證學校生存發展的關鍵。	0.634	0.495	
5. 我們學校的文化並未把學習進修列為重點工作。	0.047	0.059	刪題
6. 我們認為，一旦停止學習就會危及我們的未來。	0.504	0.425	
7. 我們很清楚學校的定位及發展方向。	0.719	0.635	
8. 本校教師們皆有達成願景的共識。	0.795	0.703	
9. 所有教師同仁都致力於學校的目標。	0.728	0.617	
10. 教師同仁視自己為擬定學校方針的一員。	0.762	0.621	
11. 學校最高主管堅信要與教師同仁共享願景。	0.718	0.622	
12. 我們全體教師同仁沒有一個明確的願景。	0.189	0.280	刪題
13. 教師同仁不怕反思既有共創的教學方針。	0.687	0.563	
14. 學校主管不希望自己的“世界觀”被質疑。	0.252	0.102	刪題
15. 本校教師同仁極度重視視野的拓展。	0.725	0.652	
16. 學校主管鼓勵同仁不要畫地自限。	0.127	0.240	刪題
17. 強調持續創新，並不是本校文化的一部分。	0.022	0.097	刪題
18. 學校高度重視原創性的想法。	0.540	0.400	

資料來源：本研究整理

2. 因素分析

組織學習量表 KMO 值 0.917；Bartlee 球型檢定結果，其近似卡方分配值為 1175.805，達顯著水準($p < 0.000$)，表示其適合進行因素分析。組織學習量表保留之問項共 13 題，因素分析結果顯示各題項之因素負荷量皆高於 0.5，萃取特徵值大於 1 的因素，得到二個因素，分別命名為「學習承諾」與「共享願景」，解釋變異量分別為 34.630%、21.316%，累積解釋變異量為 55.946%，如表 3.4 所示，經分析後，發現所衡量之問項具有相當水準之效度。



表 3.4 組織學習因素分析表

因素名稱	問項	因素負荷量	特徵值	解釋變異量%
學習承諾	學校主管認同本校組織學習能力是競爭優勢的關鍵。	0.569	5.974	34.630
	學習是改善的關鍵！其為本校教師的基本價值觀之一。	0.823		
	本校教師普遍認為學習是一種投資而不是費用。	0.685		
	教師學習進修被視為是保證學校生存發展的關鍵。	0.611		
	我們認為，一旦停止學習就會危及我們的未來。	0.718		
共享願景	我們很清楚學校的定位及發展方向。	0.692	1.299	21.316
	本校教師們皆有達成願景的共識。	0.802		
	所有教師同仁都致力於學校的目標。	0.769		
	教師同仁視自己為擬定學校方針的一員。	0.769		
	學校最高主管堅信要與教師同仁共享願景。	0.687		
	教師同仁不怕反思既有共創的教學方針。	0.677		
	本校教師同仁極度重視視野的拓展。	0.718		
	學校高度重視原創性的想法。	0.530		
KMO 值		0.917		
近似卡方分配		1175.805		
自由度		78		
顯著性		0.000***		
累積解釋變異量		55.946%		

資料來源：本研究整理

3.4.3 工作投入量表

本研究的工作投入量表主要採用 Kanungo (1982)所設計的量表，分成工作專注與工作認同二個構面。本量表合計有 10 道題目，採用 Likert 五點尺度衡量法，依序為「非常不同意」、「不同意」、「無意見」、「同意」、「非常同意」，由受試者依據實際的經驗和感受勾選其一，分別給予 1、2、3、4 及 5 的分數，分數愈高代表受試者於工作投入各構面認同程度愈高。

1. 項目分析

工作投入量表經項目分析後，發現第 1、2、3、7 題未達保留條件，故刪除此 4 題，其餘題項保留以進行因素分析，如表 3.5 所示。

表 3.5 工作投入量表之因素分析、信度分析結果摘要表

題項	因素 負荷量	修正的題 項總相關	是否 刪題
1. 對我而言，目前最重要的事就是全心投入這份工作。	0.106	0.286	刪題
2. 目前這份工作只是我個人生活中的一小部份。	0.129	0.309	刪題
3. 我對目前的工作非常熱衷。	0.168	0.351	刪題
4. 工作就是我生活的一切。	0.464	0.539	
5. 我所關心的事情，大部分都集中在我目前的工作上。	0.641	0.676	
6. 我對我的工作全力以赴，無法分身。	0.448	0.508	
7. 我常在工作上感到心不在焉。	0.001	0.007	刪題
8. 我個人的生活目標大部分都是工作導向。	0.624	0.628	
9. 我認為工作是我生活的重心。	0.676	0.680	
10. 我會把大部分的時間投注在我的工作上。	0.620	0.661	

資料來源：本研究整理

2. 因素分析

工作投入量表 KMO 值 0.830；Bartlee 球型檢定結果，其近似卡方分配值為 581.207，達顯著水準($p < 0.000$)，表示其適合進行因素分析。工作投入量表保留之問項共 6 題，因素分析結果顯示各題項之因素負荷量皆高於 0.5，萃取特徵值大於 1 的因素，得到單一因素，解釋變異量為 59.727%，如表 3.6 所示，經分析後，發現所衡量之問項具有相當水準之效度。

表 3.6 工作投入因素分析表

因素名稱	問項	因素負荷量	特徵值	解釋變異量%
工作投入	工作就是我生活的一切。	0.673	3.584	59.727
	我所關心的事情，大部分都集中在我目前的工作上。	0.818		
	我對我的工作全力以赴，無法分身。	0.670		
	我個人的生活目標大部分都是工作導向。	0.824		
	我認為工作是我生活的重心。	0.846		
	我會把大部分的時間投注在我的工作上。	0.786		
KMO 值		0.830		
近似卡方分配		581.207		
自由度		15		
顯著性		0.000***		

資料來源：本研究整理

3.4.4 教師效能量表

本研究的教師效能量表主要根據 Tschannen - Moran and Hoy (2001) 所設計的量表，分成學生參與、教學策略、班級經營三個構面。本量表

合計有 24 道題目，採用 Likert 五點尺度衡量法，依序為「非常不同意」、「不同意」、「無意見」、「同意」、「非常同意」，由受試者依據實際的經驗和感受勾選其一，分別給予 1、2、3、4 及 5 的分數，分數愈高代表受試者於教師效能各構面認同程度愈高。

1. 項目分析

教師效能量表經項目分析後，發現第 1、2、3、8、11、12、13、14 題未達保留條件，故刪除此 8 題，其餘題項保留以進行因素分析，如表 3.7 所示。

表 3.7 教師效能量表之因素分析、信度分析結果摘要表

題項	因素負荷量	修正的題項總相關	是否刪題
1. 我能和難纏的學生溝通。	0.297	0.361	刪題
2. 我能引導學生作批判性思考。	0.065	0.330	刪題
3. 我能控制教室的秩序。	0.166	0.318	刪題
4. 我能誘發學生的學習動機。	0.595	0.544	
5. 學生清楚的知道我對他們的期望。	0.548	0.493	
6. 我能讓學生相信他們可以表現的很好。	0.581	0.525	
7. 我能回應學生提出的難題。	0.656	0.610	
8. 我能建立規則確保活動順利進行。	0.035	0.270	刪題
9. 我能協助學生重視課程學習。	0.621	0.572	
10. 我能評估學生對所學課程的理解程度。	0.591	0.543	
11. 我會為學生精心設計適當的考題。	0.111	0.270	刪題
12. 我能培養學生的創造力。	0.124	0.387	刪題
13. 我能使學生遵守教室規則。	0.153	0.303	刪題

表 3.7 教師效能量表之因素分析、信度分析結果摘要表(續)

題項	因素 負荷量	修正的題 項總相關	是否 刪題
14. 我能改善學生跟不上進度的情況。	0.291	0.249	刪題
15. 我能使吵鬧搗蛋的學生安靜下來。	0.674	0.620	
16. 分組教學時，我能建立常規進行管理。	0.643	0.597	
17. 我會因學生學習的差異調整課程內容。	0.577	0.531	
18. 我會使用多元的評量策略。	0.602	0.559	
19. 我能使學生不干擾課程的進行。	0.576	0.520	
20. 我能列舉不同的例子來化解學生的疑惑。	0.658	0.603	
21. 我能妥善處理搗蛋的學生。	0.617	0.560	
22. 我能協助家長來督促他們的孩子在校表現良好。	0.650	0.602	
23. 我能適切的處理班級異常狀況。	0.660	0.606	
24. 我會給程度不錯的學生安排有挑戰性的課程。	0.620	0.565	

資料來源：本研究整理

2. 因素分析

教師效能量表 KMO 值 0.902；Bartlee 球型檢定結果，其近似卡方分配值為 1281.332，達顯著水準($p < 0.000$)，表示其適合進行因素分析。教師效能量表保留之問項共 16 題，因素分析結果顯示各題項之因素負荷量皆高於 0.5，萃取特徵值大於 1 的因素，得到三個因素，分別命名為「學生參與」、「教學策略」與「班級經營」，解釋變異量分別為 20.819%、17.976%、17.842%，累積解釋變異量為 56.637%，如表 3.8 所示，經分析後，發現所衡量之問項具有相當水準之效度。

表 3.8 教師效能因素分析表

因素名稱	問項	因素負荷量	特徵值	解釋變異量%
學生參與	我能誘發學生的學習動機。	0.674	6.347	20.819
	學生清楚的知道我對他們的期望。	0.724		
	我能讓學生相信他們可以表現的很好。	0.770		
	我能回應學生提出的難題。	0.590		
	我能協助學生重視課程學習。	0.633		
教學策略	我能評估學生對所學課程的理解程度。	0.645	1.396	17.976
	分組教學時，我能建立常規進行管理。	0.704		
	我會因學生學習的差異調整課程內容。	0.754		
	我會使用多元的評量策略。	0.679		
	我能列舉不同的例子來化解學生的疑惑。	0.528		
班級經營	我能使吵鬧搗蛋的學生安靜下來。	0.746	1.319	17.842
	我能使學生不干擾課程的進行。	0.626		
	我能妥善處理搗蛋的學生。	0.803		
	我能協助家長來督促他們的孩子在校表現良好。	0.716		
	我能適切的處理班級異常狀況。	0.579		
	我會給程度不錯的學生安排有挑戰性的課程。	0.537		
KMO 值		0.902		
近似卡方分配		1281.332		
自由度		120		
顯著性		0.000***		
累積解釋變異量		56.637%		

資料來源：本研究整理

3.5 資料分析方法

本研究以 SPSS 統計軟體進行樣本結構之描述性分析，首先，以次數分配(Frequency Distribution)瞭解樣本的分佈情形，並採用結構方程模式統計軟體 AMOS，以驗證性因素分析進行問卷個別構面信度、變項組合信度及平均變異抽取量之建構效度分析，並依本研究觀念性架構所建立之各觀察測量變項，來進行研究假設之檢定分析。

根據Anderson and Gerbing (1988)及Williams and Hazer (1986)等學者的建議，進行結構方程模式分析時應分兩階段法：

1. 先針對各研究構面及其衡量題項進行分析，瞭解個別構面之信度、收斂效度及區別效度。
2. 再將多個衡量題項縮減為少數衡量指標，然後運用線性結構關係發展模式加以分析，以驗證研究中的各項假設檢定。分析測量模式主要可分為四個步驟：

一、敘述性統計分析

敘述性統計分析(Descriptive Statistics Analysis)係將國小教師基本資料，有關性別、年齡、職務、教育程度、服務年資、學校規模，運用 SPSS 統計軟體進行分析，針對研究各構面進行次數分配、百分比、平均數與標準差分析，有助樣本資料結構之瞭解，即樣本呈現在各構面變項間分佈之情形。

二、驗證性因素分析

驗證性因素分析(Confirmatory Factor Analysis, CFA)是對潛在變數(Latent Variable)與觀察變數(Manifest Variable)間的關係做出合理的假設，並對假設進行統計檢驗之統計方法。在本研究中，以衡量模式進行模式的適合度檢定，以檢定各變項是否具有足夠的收斂效度和區別效

度。收斂效度和區別效度合稱建構效度，是衡量模式內在品質重要指標。其有關的統計檢定指標包括：

- (1)個別項目信度(Individual Item Reliability)：個別項目信度是各觀察變數對其潛在變數的因素負荷量(Factor Loading)，Hair et al. (1998)建議因素負荷量應該都在0.5以上。
- (2)潛在變數的組合信度(Composite Reliability)：潛在變數的組合信度是其所有觀察變數之信度的組成，Fornell and Larcker (1981)的建議值為0.6以上。若潛在變數之組合信度愈高，則表示其觀察變數愈能測出該潛在變數。
- (3)潛在變數的平均變異抽取量(Average Variance Extracted, AVE)：平均變異抽取量是計算潛在變數之各觀察變數對該潛在變數的平均變異解釋力。若潛在變數之平均變異抽取量愈高，則表示潛在變數有愈高的收斂效度，Fornell and Larcker (1981)建議其標準值須大於0.5。
- (4)區別效度的檢定：若一個測量模型具有區別效度，其潛在變數的關係程度必須大於其他潛在變數間的關係程度，因此利用潛在變數間的相關矩陣加以檢定，潛在變數的平均變異抽取量平方根必須大於其他潛在變數之相關係數的平方。

三、結構模型分析

運用AMOS統計軟體建立結構方程模式(Structural Equation Model, SEM)，進行研究變項之關聯性分析，以衡量變項之間的相互因果關係與方向性，並驗證本研究前述之各項假設。SEM完整模式(Full Model) = 測量模式(Measurement Model) + 結構模式(Structure Model)，由於潛在變數是無法直接測量，必須藉由觀察變數間接推測得知，而測量模式主要辨識用來說明潛在變數與觀察變數之間的關係，其分為兩個方程式來描

述，一個方程式說明潛在應變數與觀察應變數之間的關係，另一個方程式則是說明潛在自變數與觀察自變數之間的關係。

四、檢驗模式配適度

測量模式必須由蒐集的資料驗證其配適度。評鑑模式優劣與否，是驗證性因素分析的重要內容。配適度衡量有許多類型，Hair et al. (1998) 將其分為三種類型：絕對配適檢定(Absolute Fit Measures)、增量配適檢定(Incremental Fit Measures)及精簡配適檢定(Parsimonious Fit Measures)等。茲將此三種類型分述如下：

1. 絕對配適度指標

(1) χ^2 值：卡方值(χ^2)愈小，表示整體模式之因果路徑圖與實際資料愈適配；一個不顯著($p>0.05$)的卡方值，則表示模式之因果路徑圖模式與實際資料相適配。Hair et al. (1998)認為以 χ^2 (Chi-Square)檢定會因樣本數過大而低估檢定力，因而改以 χ^2/df 值為模式配適度(Goodness of Fit)的主要評估指標。學者Bagozzi and Yi (1988)則認為，卡方值與自由度之比值宜介於1~5之間，最好是小於3。

(2)RMR值：為殘差均方根(Root Mean Square Residual)是測量殘差平均數，反映的是殘差之大小，值愈小表示模式的適配度愈佳，最好是低於0.025，其值在0.05以下是可以接受的適配模式。

(3)RMSEA值：為漸進殘差均方和平方根(Root Mean Square Error of Approximation)，通常被視為是最重要適配指標訊息，其值愈小，表示模式的適配度愈佳，其值在0.08~0.10之間模式尚可；在0.05~0.08之間模式良好；0.05以下適配模式非常良好。

(4)GFI值：為適配度指數(Goodness-of-Fit Index)，是假設模式共變異數可以解釋觀察資料共變異數的程度，GFI指標亦是計算理論與觀察資料共

變結構中之變異與共變量，其值介於0~1之間。其值愈小，表示模式的契合度愈差，愈接近1，表示模式的適度愈佳，而理想的GFI值應大於0.9，表示模式徑路圖與實際資料有良好的適配度。

(5)AGFI值：為調整後適配度指數(Adjusted Goodness-of-Fit Index)，將GFI指標以模式自由度及其相對的變數個數比值，所得較為穩定的AGFI指標，數值介於0~1之間。其值愈小，表示模式的契合度愈差；其值須大於0.9，表示模式徑路圖與實際資料有良好的適配度。

2. 增量配適度指標

(1)NFI值：為規準適配指數(Normal Fit Index)，以空虛無模式(Null Model)作基準所推導出的指標，數值介於0~1之間。其值愈接近1，表示模式適配度愈佳，判別標準為0.9以上。

(2)RFI值：為相對適配指數(Relative Fit Index)，數值介於0~1之間。其值愈接近1，表示模式適配度愈佳，判別標準為0.9以上。

(3)CFI值：為比較適配指數(Comparative Fit Index)，數值介於0~1之間。其值愈接近1，表示模式適配度愈佳，判別標準為0.9以上。

3. 精簡配適度指標

(1)PGFI值：為簡約適配度指數(Parsimony Goodness-of-Fit Index)，數值介於0~1之間。其值愈大，表示模式適配度愈佳(模式愈簡約)，判別標準為0.5以上。

(2)PNFI值：為簡約調整後之規準適配指數(Parsimony Adjusted NFI)，把自由度的數量納入預期獲得適配程度的考量。其值愈大，表示模式愈簡約，判別標準為0.5以上。

第四章 研究實證結果與分析

本章根據前述之研究假設，將調查蒐集所得資料輸入 SPSS 及 AMOS 統計軟體中，利用適當統計方法分析處理樣本資料，驗證本研究之研究假設是否成立，並對各種統計分析結果加以解釋與討論。本章計有六節，首先進行樣本結構之敘述性分析，接著依序進行驗證性因素分析、整體模式之配適度分析、SEM 測量模式、研究假設之檢定、路徑效果分析及中介效果之驗證。

4.1 樣本結構之敘述性分析

本研究以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為研究對象進行調查，採用便利抽樣的方式，共計發放 450 份問卷，實際回收問卷 428 份，扣除無效問卷 12 份，獲得有效問卷計 416 份，有效問卷率為 92.44%，將回收樣本之基本資料，以性別、年齡、職務、教育程度、服務年資、學校規模等個人背景變項來進行探討分析，詳如表 4.1 所示。

1. 性別

本研究有效問卷 416 人中，男性教師有 127 人，佔 30.5%；女性教師 289 人，佔 69.5%。樣本顯示本研究對象女性高於男性，比例接近 2:1。

2. 年齡

研究樣本中，36~45 歲國小教師最多有 192 人，佔 46.2%；26~35 歲國小教師次之有 136 人，佔 32.7%。樣本顯示本研究對象接近八成的年齡介於 26~45 歲間青壯年齡層。

3. 職務

研究樣本中，導師 252 人，佔 60.6%；科任教師 84 人，佔 20.2%；教師兼行政(主任或組長)80 人，佔 19.2%。樣本顯示本研究對象以導師居多。

4. 教育程度

研究樣本中，教育程度有研究所以上(含四十學分班)的國小教師 223 人，佔 53.6%，人數最多。樣本顯示本研究對象學歷偏高，研究所以上(含四十學分班)比率已接近一半。

5. 服務年資

研究樣本中，以服務年資 11~15 年國小教師 115 人最多，佔 27.6%；6~10 年 91 人次之，佔 21.9%。樣本顯示本研究對象以 6~15 年國小教師居多，比例近一半。

6. 學校規模

研究樣本中，學校規模 13~24 班 112 人，佔 26.9%；25~36 班 134 人，人數最多，佔 32.2%；37 班以上 116 人，佔 27.9%，三者合計約佔八成五。樣本顯示本研究對象以 13 班以上學校的國小教師為主。

綜上所述，本研究採用之樣本結構與母體類似，適合作為本研究之實證分析。

表 4.1 有效樣本基本資料分析表

背景變項	類別	人數	百分比(%)
性別	男性	127	30.5
	女性	289	69.5
年齡	25歲以下	7	1.7
	26~35歲	136	32.7
	36~45歲	192	46.2
	46~55歲	73	17.5
	56歲以上	8	1.9
職務	級任教師	252	60.6
	科任教師	84	20.2
	教師兼行政人員	80	19.2
教育程度	師專	3	0.7
	師範院校	129	31.0
	一般大學	61	14.7
	研究所以上(含四十學分班)	223	53.6
服務年資	5年以下	52	12.5
	6~10年	91	21.9
	11~15年	115	27.6
	16~20年	66	15.9
	21~25年	62	14.9
	26年以上	30	7.2
學校規模	6班	24	5.8
	7~12班	30	7.2
	13~24班	112	26.9
	25~36班	134	32.2
	37班以上	116	27.9

資料來源：本研究整理

4.2 驗證性因素分析

本研究使用驗證性因素分析來修正模式及觀察衡量變項，首先將研究架構所建構的構面與變項一起進行驗證性因素分析，結果如表 4.2 所示。

1. 個別項目信度(Individual Item Reliability)

個別項目信度是評估觀察變數對該潛在變數的因素負荷量，根據 Hair et al. (1998)的建議，其因素負荷量應達 0.5 以上，且達統計顯著水準 ($t > 1.96, P \leq 0.05$)，則符合理想的模式內部適配度。其檢驗結果如下：(1) 教師專業發展評鑑的課程設計與教學、班級經營與輔導及精進成長與敬業等 3 個構面個別項目信度分別為：0.76、0.78、0.75；(2) 組織學習的學習承諾、共享願景等 2 個構面個別項目信度分別為：0.75、0.83；(3) 工作投入是單一構面，所以使用六個題項作為觀察變數進行檢驗，C1~C6 等 6 個題目的個別項目信度分別為：0.67、0.81、0.65、0.83、0.86、0.81；(4) 教師效能的學生參與、教學策略及班級經營等 3 個構面個別項目信度分別為：0.74、0.77、0.77，所有構面及題項的個別項目信度均大於 0.5 以上，表示模式的內在品質檢定良好。

2. 組合信度(Composite Reliability)

教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入及教師效能之組合信度分別為：0.807、0.769、0.900、0.804，均符合 Fornell and Larcker (1981)建議值大於 0.6 以上的要求，表示指標的內部一致性均為可接受。

3. 平均變異抽取量(Average Variance Extracted, AVE)

收斂效度係確定每個衡量的變數是否收斂於所欲衡量的潛在變數，以平均變異抽取量計算各觀察變數對該潛在變數的平均解釋能力，依據 Fornell and Larcker (1981)之研究，如果平均變異抽取量達到 0.5 以上，即

具有收斂效度；本研究各變項之平均變異抽取量分別為：0.583、0.626、0.602、0.578，均大於 0.5 以上，因此具有收斂效度。

表 4.2 各變項及構面之驗證性因素分析

構面	個別項目 信度	組合 信度	平均變異 抽取量	AVE 的 平方根
教師專業發展評鑑		0.807	0.583	0.763
課程設計與教學	0.76			
班級經營與輔導	0.78			
精進成長與敬業	0.75			
組織學習		0.769	0.626	0.791
學習承諾	0.75			
共享願景	0.83			
工作投入		0.900	0.602	0.776
C1	0.67			
C2	0.81			
C3	0.65			
C4	0.83			
C5	0.86			
C6	0.81			
教師效能		0.804	0.578	0.760
學生參與	0.74			
教學策略	0.77			
班級經營	0.77			

註：*表示 $P < 0.05$ ，**表示 $P < 0.01$ ，***表示 $P < 0.001$

資料來源：本研究整理

4. 區別效度的檢定

檢驗區別效度為每一變項的 AVE 平方根值，應超過它與所有其他變項間相關係數的平方。教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入及教師效能之 AVE 平方根值分別為：0.763、0.791、0.776、0.760，均大於各變項間相關係數的平方，此分析結果顯示，各變項 AVE 平方根皆滿足判斷準則，顯示各變項具有區別效度。因此，再次證明測量模型的內在品質頗佳。檢驗結果如表 4.3 所示。

綜合上述統計檢定指標分析的結果，顯示測量模型有良好的信度、收斂效度和區別效度，測量模型的內在品質頗佳。

表 4.3 區別效度檢定表

變項	相關係數			
	教師專業發展 評鑑	組織學習	工作投入	教師效能
教師專業 發展評鑑	0.763			
組織學習	0.460	0.791		
工作投入	0.258	0.495	0.776	
教師效能	0.493	0.476	0.523	0.760

註：對角線之值為 AVE 平方根，應大於非對角線之值相關係數的平方

資料來源：本研究整理

4.3 整體模式之配適度分析

模式適配度主要是在評量模式與觀察資料的適配程度，可說是模式的外在品質。本研究除了採納學者 Hu and Bentler (1995)、Mueller (1996) 及 Wan (2002) 建議之指標，包含卡方檢定、CFI、GFI、RMR 及 RMSEA

外，另外增加 AGFI、NFI 等指標作為整體模式之驗證，應更能展現其配適之理想性(Hair et al., 1998)。

整體衡量模式之外在品質指標評鑑結果， χ^2 值 139.789(df 值 48)、 χ^2/df 值 2.912、GFI 值為 0.951、AGFI 值為 0.920、RMR 值為 0.047、RMSEA 值為 0.068、CFI 值為 0.959、NFI 值為 0.940，均達 χ^2/df 值小於 3，GFI、AGFI、CFI、NFI 值大於 0.9 以上，RMR 值小於 0.05、RMSEA 值小於 0.08 的標準，顯示結構衡量模式之配適度為可接受水準。模式外在品質分析結果，如表 4.4 所示。

表 4.4 本研究整體模式配適分析結果

配適度指標	檢定結果 數據	適配 標準	建議來源	適配 判斷
絕對配適度指標				
χ^2	139.789	--	--	--
df	48	--	--	--
χ^2/df	2.912	<3	Bagozzi & Yi (1988)	符合
RMR	0.047	<0.05	Hair et al. (1998)	符合
RMSEA	0.068	<0.08	Browne & Cudeck (1993)	符合
GFI	0.951	>0.9	Bagozzi & Yi (1988)	符合
AGFI	0.920	>0.9	Bagozzi & Yi (1988)	符合
增量配適度指標				
NFI	0.940	>0.9	Hair et al. (1998)	符合
RFI	0.917	>0.9	Bagozzi & Yi (1988)	符合
CFI	0.959	>0.9	Browne & Cudeck (1993)	符合
精簡配適度指標				
PGFI	0.585	>0.5	Hair et al. (1998)	符合
PNFI	0.684	>0.5	Hair et al. (1998)	符合

資料來源：本研究整理

4.4 SEM 測量模式

在模式分析方面，本研究採用 AMOS 統計軟體進行結構方程模式之分析，衡量模式內在結構配適度，其主要評量模式內估計參數的顯著程度、各指標及潛在變項的信度等，即分析模式之內在品質。評估模式的適合度前，必須先行檢定各項變項與構面的信度與效度，在收斂效度方面，本研究則參考 Hair et al. (1998)之論點，考量個別項目信度、潛在變數的組合信度與潛在變數的平均變異抽取量等三項指標，倘若此三項指標均符合，即表示具有收斂效度。由前述 4.1 節的分析結果顯示，本研究之測量模式個別項目信度均大於 0.5 以上，潛在變數的組合信度均大於 0.6 以上，各變數之平均變異抽取量均大於 0.5 以上，皆符合三項指標的要求，顯示本研究的測量模式具有理想的收斂效度，內在品質良好。茲彙整本研究之測量模式，如圖 4.1 所示。

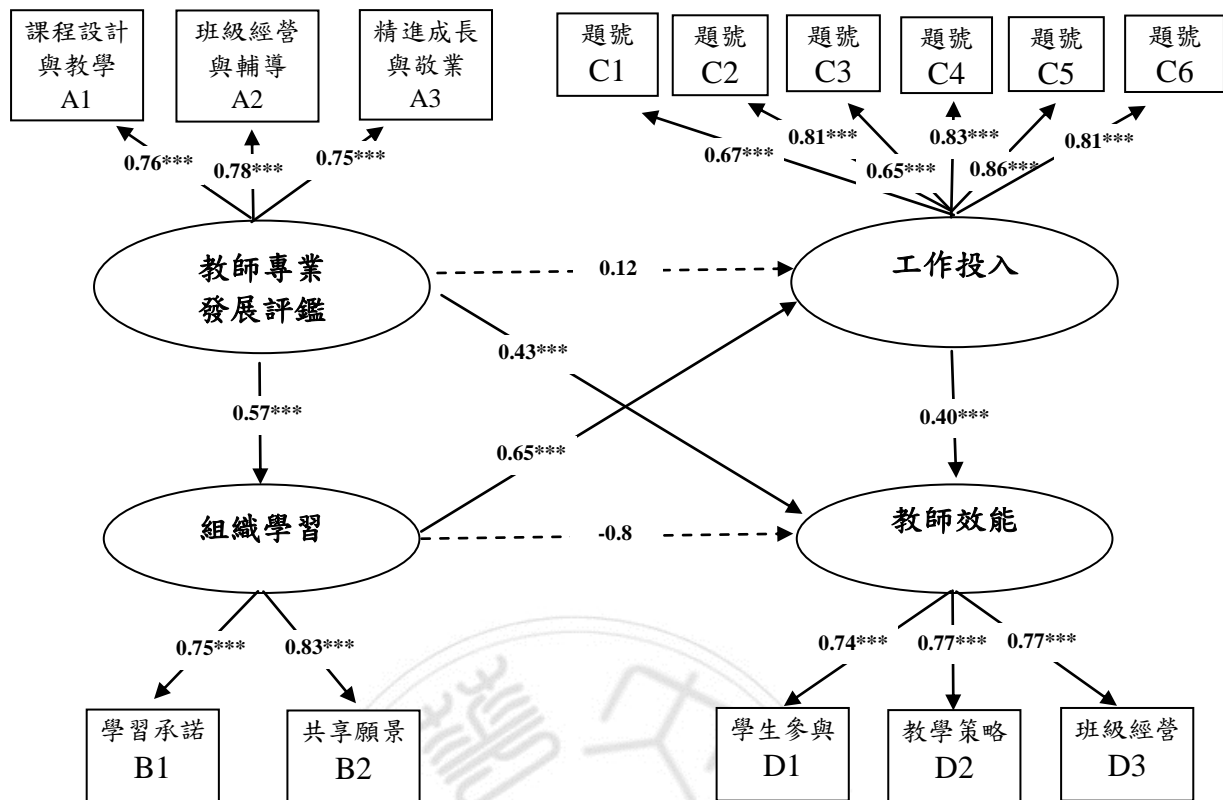


圖 4.1 SEM 測量模式

註：*表 $p < 0.05$ ，**表 $p < 0.01$ ，***表 $p < 0.001$

資料來源：本研究整理

從圖 4.1 SEM 測量模式可發現本研究之各構面對研究變項之因素負荷量皆呈現顯著情況，研究變項間的路徑效果除了教師專業發展評鑑對工作投入及組織學習對教師效能不顯著以外，其它路徑效果皆呈現顯著情形。

4.5 研究假設之檢定

在模式內在品質達理想水準及模式配適度皆符合所建議的標準之後，針對研究假設H1~H6進行檢驗，檢驗結果如表4.5所示。

本研究假設之檢定結果假設結果如下：

1. 假設 H1：教師專業發展評鑑至教師效能之路徑係數為 0.43^{***} ($P < 0.001$)，已達顯著水準，顯示教師專業發展評鑑對國小教師效能具有顯著的正向影響，因此H1獲得支持。
2. 假設H2：組織學習至教師效能之路徑係數為 -0.08 ($P > 0.05$)，未達顯著水準，顯示國小的組織學習對教師效能未具有顯著的正向影響，因此H2未獲得支持。
3. 假設H3：工作投入至教師效能之路徑係數為 0.40^{***} ($P < 0.001$)，已達顯著水準，顯示國小教師的工作投入程度對教師效能具有顯著的正向影響，因此H3獲得支持。
4. 假設 H4：教師專業發展評鑑至組織學習之路徑係數為 0.57^{***} ($P < 0.001$)，已達顯著水準，顯示教師專業發展評鑑對國小的組織學習氛圍與認同有顯著的正向影響，因此H4獲得支持。
5. 假設H5：教師專業發展評鑑至工作投入之路徑係數為 0.12 ($P > 0.05$)，未達顯著水準，顯示教師專業發展評鑑對國小教師的工作投入程度未具顯著正向影響，因此H5未獲得支持。
6. 假設H6：組織學習至工作投入之路徑係數為 0.65^{***} ($P < 0.001$)，已達顯著水準，顯示國小的組織學習對教師工作投入程度具有顯著的正向影響，因此H6獲得支持。

本研究假設之檢定結果，除假設 H2 及假設 H5 未獲得支持外，其他研究假設皆成立，顯示除了組織學習對教師效能及教師專業發展評鑑對

工作投入的影響效果不顯著以外，教師專業發展評鑑、工作投入對教師效能皆有正向顯著的影響，教師專業發展評鑑對組織學習及組織學習對工作投入亦有正向顯著的影響。詳如表 4.5 所示。

表 4.5 結構化模式路徑係數彙整表

假設	結構關係	路徑係數	P值	檢定結果
H1	教師專業發展評鑑→教師效能	0.43	***	獲得支持
H2	組織學習→教師效能	-0.08	0.150	未得支持
H3	工作投入→教師效能	0.40	***	獲得支持
H4	教師專業發展評鑑→組織學習	0.57	***	獲得支持
H5	教師專業發展評鑑→工作投入	0.12	0.252	未得支持
H6	組織學習→工作投入	0.65	***	獲得支持

註：* $P < 0.05$ ，** $P < 0.01$ ，*** $P < 0.001$

($\alpha < 0.05$) C. R.=Check Regression Weights 檢定統計量(Wald 檢定)

資料來源：本研究整理

4.6 路徑效果分析

為瞭解各變項之因果關係，本研究採取路徑分析(Path Analysis)探究各變項之間的影響關係。潛在變數的影響效果分析，可區分成直接效果、間接效果及總效果三個方面，而總效果等於直接效果加上間接效果(黃芳銘，民99)，其中直接效果已在上述假設驗證中加以說明。在表4.6中，說明直接效果、間接效果與總效果方面之結果。

1. 教師專業發展評鑑→教師效能：包含直接效果0.43，間接效果 $0.57 \times 0.65 \times 0.40 = 0.1482$ (教師專業發展評鑑→組織學習→工作投入→教師效能)，總效果為 $0.43 + 0.1482 = 0.5782$ 。

2. 組織學習→教師效能：包含直接效果0，間接效果 $0.65 \times 0.40 = 0.26$ (組織學習→工作投入→教師效能)，總效果為 $0 + 0.26 = 0.26$ 。
3. 工作投入→教師效能：包含直接效果0.40，間接效果0，總效果為 $0.40 + 0 = 0.40$ 。
4. 教師專業發展評鑑→組織學習：包含直接效果0.57，間接效果0，總效果為 $0.57 + 0 = 0.57$ 。
5. 教師專業發展評鑑→工作投入：包含直接效果 0，間接效果 $0.57 \times 0.65 = 0.3705$ (教師專業發展評鑑→組織學習→工作投入)，總效果為 $0 + 0.3705 = 0.3705$ 。
6. 組織學習→工作投入：包含直接效果0.65，間接效果0，總效果為 $0.65 + 0 = 0.65$ 。

本研究路徑效果分析顯示，教師專業發展評鑑經組織學習及工作投入至教師效能之總效果($0.43 + 0.1482 = 0.5782$)，所以，教師專業發展評鑑透過組織學習及工作投入能提高教師效能。組織學習經工作投入至教師效能之總效果($0 + 0.26 = 0.26$)，所以，組織學習透過工作投入亦能提高教師效能。教師專業發展評鑑經組織學習至工作投入之總效果($0 + 0.3705 = 0.3705$)，所以，教師專業發展評鑑透過組織學習亦能提高工作投入，由上述分析結果可知組織學習及工作投入之重要性。

表 4.6 路徑效果分析彙整表

路徑	直接效果	間接效果	總效果
教師專業發展評鑑→ 教師效能	0.43	$0.57 \times 0.65 \times 0.40 = 0.1482$ (教師專業發展評鑑→組織學習→工作投入→教師效能)	$0.43 + 0.1482 = 0.5782$
組織學習→教師效能	--	$0.65 \times 0.40 = 0.26$ (組織學習→工作投入→教師效能)	$0 + 0.26 = 0.26$
工作投入→教師效能	0.40	--	$0.40 + 0 = 0.40$
教師專業發展評鑑→ 組織學習	0.57	--	$0.57 + 0 = 0.57$
教師專業發展評鑑→ 工作投入	--	$0.57 \times 0.65 = 0.3705$ (教師專業發展評鑑→組織學習→工作投入)	$0 + 0.3705 = 0.3705$
組織學習→工作投入	0.65	--	$0.65 + 0 = 0.65$

資料來源：本研究整理

4.7 中介效果之驗證

本研究欲驗證工作投入於教師專業發展評鑑、教師效能間，及工作投入於組織學習、教師效能間是否具有中介效果。根據 Baron and Kenny (1986)的論點，中介效果的檢驗方法包括三個步驟：第一步驟，自變項對中介變項之迴歸分析，但不包括依變項；第二步驟，自變項對依變項之迴歸分析，中介變項對依變項之迴歸分析；第三步驟，自變項與中介變項同時對依變項之迴歸分析。當按照上述步驟檢驗的結果滿足下列三項條件時，則可宣稱具有中介效果。首先，自變項顯著影響中介變項；其次，自變項與中介變項亦分別顯著影響依變項；最後，假若中介變項加入後僅使自變項與依變項之間的關係顯著性降低或迴歸係數 β 值之絕對值降低，則為部分中介(Partial Mediation)；若自變項與依變項之間原本顯著的關係轉為不顯著，則為完全中介(Full Mediation)。

1. 組織學習於教師專業發展評鑑與工作投入之中介驗證

由表 4.7 可知，教師專業發展評鑑及組織學習對工作投入的迴歸分析結果，接著按檢驗程序進行中介驗證。

模式一分析結果顯示：教師專業發展評鑑對組織學習之迴歸係數 $\beta=0.460(P<0.001)$ ，表示教師專業發展評鑑對組織學習確有顯著的正向影響。

模式二分析結果顯示：教師專業發展評鑑對工作投入之迴歸係數 $\beta=0.258(P<0.001)$ ，表示教師專業發展評鑑對工作投入有顯著正向影響；組織學習對工作投入之迴歸係數 $\beta=0.495(P<0.001)$ ，表示工作投入對教師效能亦有顯著正向影響。

模式三分析結果顯示：教師專業發展評鑑與組織學習對工作投入迴歸分析後，其迴歸係數 β 值分別為 0.038 及 0.478，自變項教師專業發展評鑑與依變項工作投入之關係，會因為中介變項組織學習的加入，使教師專業發展評鑑迴歸係數減弱且呈現不顯著 ($0.038<0.258, P>0.05$)，亦即符合第三條件，組織學習於教師專業發展評鑑、工作投入間，具有完全中介效果，即教師專業發展評鑑對工作投入無直接影響，必須透過組織學習才能對工作投入產生影響，本研究假設 H7 亦獲得支持。

表 4.7 組織學習於教師專業發展評鑑與工作投入之中介驗證

變項	模式一	模式二		模式三
	組織學習	工作投入	工作投入	工作投入
教師專業發展評鑑	0.460	0.258	--	0.038
組織學習	--	--	0.495	0.478
R ² 值	0.212	0.067	0.245	0.246
Adj.R ² 值	0.210	0.064	0.243	0.243
F 值	111.353	29.511	134.423	67.464
P 值	0.000***	0.000***	0.000***	0.429

註：***表示 P<0.001，達極顯著水準

資料來源：本研究整理

2. 工作投入於教師專業發展評鑑與教師效能之中介驗證

由表 4.8 可知，教師專業發展評鑑及工作投入對教師效能的迴歸分析結果，接著按檢驗程序進行中介驗證。

模式一分析結果顯示：教師專業發展評鑑對工作投入之迴歸係數 $\beta=0.095(P>0.05)$ ，表示教師專業發展評鑑對工作投入未有顯著的正向影響。

模式二分析結果顯示：教師專業發展評鑑對教師效能之迴歸係數 $\beta=0.493(P<0.001)$ ，表示教師專業發展評鑑對教師效能有顯著正向影響；工作投入對教師效能之迴歸係數 $\beta=0.523(P<0.001)$ ，表示工作投入對教師效能亦有顯著正向影響。

模式三分析結果顯示：教師專業發展評鑑與工作投入對教師效能迴歸分析後，其迴歸係數 β 值分別為 0.383 及 0.425，自變項教師專業發展

評鑑與依變項教師效能之關係，會因為中介變項工作投入的加入，使教師專業發展評鑑迴歸係數明顯下降(0.383<0.493)。按照前述三步驟進行中介驗證，其檢驗結果第二項及第三項條件雖然符合要求，但因第一項條件未能達到，故工作投入於教師專業發展評鑑與教師效能間的中介效果未能成立，本研究假設 H8 未得支持。

表 4.8 工作投入於教師專業發展評鑑與教師效能之中介驗證

變項	模式一	模式二		模式三
	工作投入	教師效能	教師效能	教師效能
教師專業發展評鑑	0.095	0.493	--	0.383
工作投入	--	--	0.523	0.425
R ² 值	0.067	0.243	0.274	0.411
Adj.R ² 值	0.064	0.241	0.272	0.408
F 值	13.511	132.790	156.287	144.194
P 值	0.167	0.000***	0.000***	0.000***

註：***表示 P<0.001，達極顯著水準

資料來源：本研究整理

3. 工作投入於組織學習與教師效能之中介驗證

由表 4.9 可知，組織學習及工作投入對教師效能的迴歸分析結果，接著按檢驗程序進行中介驗證。

模式一分析結果顯示：組織學習對工作投入之迴歸係數 $\beta=0.495(P<0.001)$ ，表示組織學習對工作投入確有顯著的正向影響。

模式二分析結果顯示：組織學習對教師效能之迴歸係數 $\beta=0.476(P<0.001)$ ，表示組織學習對教師效能有顯著正向影響；工作投入對教師效能之迴歸係數 $\beta=0.523(P<0.001)$ ，表示工作投入對教師效能亦有顯著正向影響。

模式三分析結果顯示：組織學習與工作投入對教師效能迴歸分析後，其迴歸係數 β 值分別為 0.287 及 0.381，自變項組織學習與依變項教師效能之關係，會因為中介變項工作投入的加入，使組織學習迴歸係數明顯下降($0.287<0.476$)，亦即符合第三條件，工作投入於組織學習、教師效能間，具有部分中介效果，即組織學習除了直接對教師效能有所影響，亦會透過工作投入對教師效能產生影響，本研究假設 H9 亦獲得支持。

表 4.9 工作投入於組織學習與教師效能之中介驗證

變項	模式一	模式二		模式三
	工作投入	教師效能	教師效能	教師效能
組織學習	0.495	0.476	--	0.287
工作投入	--	--	0.523	0.381
R ² 值	0.245	0.226	0.274	0.336
Adj.R ² 值	0.243	0.224	0.272	0.333
F 值	134.423	121.131	156.287	104.586
P 值	0.000***	0.000***	0.000***	0.000***

註：***表示 $P<0.001$ ，達極顯著水準

資料來源：本研究整理

本研究分別檢驗了組織學習於教師專業發展評鑑、工作投入間之中介效果，工作投入於教師專業發展評鑑、教師效能間之中介效果，及工作投入於組織學習、教師效能間之中介效果。分析結果顯示，除了工作投入於教師專業發展評鑑與教師效能間並無中介效果以外；組織學習於教師專業發展評鑑與工作投入之間具完全中介效果；工作投入於組織學習與教師效能之間亦具部分中介效果。此結果表示，教師專業發展評鑑雖然會直接影響教師效能，但是透過組織學習、工作投入的中介影響，可能部分取代教師專業發展評鑑對教師效能的影響，即組織學習及工作投入程度愈高，將愈有助於提升教師專業發展評鑑對教師效能之影響。這更加說明了，組織學習及工作投入在教師專業發展評鑑與教師效能間扮演著相當重要的中介效果。

第五章 結論與建議

本研究根據文獻探討、調查資料統計分析與討論之結果，以驗證研究假設。本章將依研究分析結果，說明本研究之主要發現與結論，最後提出具體建議，以供教育應用及後續研究之參考。

5.1 結論

本研究以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為研究對象，採用線性結構模式證實教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入及教師效能等研究變項之間的因果關係，且進一步判斷整體模式的配適度。在模式中的6條路徑假設中，有4條達顯著水準；由分析結果可推估出本次模式是一個整體配適度佳的理論模式。此外，本研結果顯示除了組織學習對教師效能的影響效果不顯著，工作投入於教師專業發展評鑑與教師效能間並無中介效果以外，教師專業發展評鑑、工作投入對教師效能皆有正向顯著的影響；組織學習於教師專業發展評鑑與工作投入之間具完全中介效果；工作投入於組織學習與教師效能之間亦具部分中介效果，驗證結果彙整如表5.1所示。

表 5.1 研究假設之驗證結果

研究假設內容		驗證結果
H1	教師專業發展評鑑對教師效能有顯著的正向影響。	成立
H2	組織學習對教師效能有顯著的正向影響。	不成立
H3	工作投入對教師效能有顯著的正向影響。	成立
H4	教師專業發展評鑑對組織學習有顯著的正向影響。	成立
H5	教師專業發展評鑑對工作投入有顯著的正向影響。	不成立
H6	組織學習對工作投入有顯著的正向影響。	成立
H7	組織學習於教師專業發展評鑑、工作投入間具有中介效果。	成立 (完全中介)
H8	工作投入於教師專業發展評鑑、教師效能間具有中介效果。	不成立
H9	工作投入於組織學習、教師效能間具有中介效果。	成立 (部分中介)

資料來源：本研究整理。

1. 教師專業發展評鑑對教師效能之影響情形

研究結果顯示，教師專業發展評鑑對教師效能有顯著的之正向影響。此結果說明，國小教師若對教師專業發展評鑑有較高的認同感與參與度，相對的教師效能也會隨之提昇。

2. 組織學習對教師效能之影響情形

研究結果顯示，組織學習對教師效能未有顯著的之正向影響。此結果說明，國小的組織學習與教師效能沒有直接相關影響。

3. 工作投入對教師效能之影響情形

研究結果顯示，工作投入對教師效能有顯著之正向影響。此結果說明，國小教師工作投入程度愈高，相對的教師效能也會隨之提昇。

4. 教師專業發展評鑑對組織學習之影響情形

研究結果顯示，教師專業發展評鑑對組織學習有顯著之正向影響。此結果說明，國小教師若對教師專業發展評鑑有較高的認同感與參與度，相對的組織學習的氛圍與認同感也會隨之提昇。

5. 教師專業發展評鑑對工作投入之影響情形

研究結果顯示，教師專業發展評鑑對工作投入未有顯著的之正向影響。此結果說明，教師專業發展評鑑與國小教師的工作投入情形沒有直接相關影響。

6. 組織學習對工作投入之影響情形

研究結果顯示，組織學習對工作投入有顯著之正向影響。此結果說明，國小教師若對組織學習的氛圍與參與有較高的認同，相對的工作投入的程度也會隨之提昇。

7. 教師專業發展評鑑、組織學習對工作投入之影響情形

組織學習於教師專業發展評鑑與工作投入間存在完全中介效果，亦即教師專業發展評鑑必須透過組織學習的中介效果，而對工作投入產生正向影響。此結果說明，唯有透過組織學習的過程，方能順利推動國小教師專業發展評鑑，進而有效提升教師的工作投入程度。

8. 教師專業發展評鑑、工作投入對教師效能之影響情形

工作投入於教師專業發展評鑑與教師效能間不存在中介效果，亦即教師專業發展評鑑雖然能直接影響教師效能，但無法透過工作投入來對教師效能產生正向影響。此結果說明，就國小教師而言，提升教師專業發展評鑑的認同感與參與度，能直接提升教師效能，但無法提高工作投入程度，來進一步提升其教師效能。這充分反映目前實施教師專業發展評鑑的現況，許多教師為了達到評鑑指標，花費大量的心思與精力在準

備相關教學檔案及評鑑業務上，雖然表面上達到提升教師效能的指標要求，卻與教學現場脫離，無法提升教師在教學工作上的投入程度，進而提升教師效能。

9. 組織學習、工作投入對教師效能之影響情形

工作投入於組織學習與教師效能間存在部分中介效果，亦即組織學習除了直接影響教師效能，也會透過工作投入的中介效果，而對教師效能產生正向影響。此結果說明，就國小教師而言，提升組織學習的氛圍與參與，除了能直接提升教師效能，也會增強其工作投入程度，更有效提升其教師效能。由此可知，光是一味地希望教師們投入評鑑，得到的只是治標不治本的效果，唯有從學校整體的向上提昇，即往組織學習的方向努力，帶動教師對學校事務的參與，提高教師對學校的向心力，不但可以增強教師工作投入程度，亦可提升其教師效能，達到治標又治本的效果。

5.2 建議

根據本研究之研究結果及所歸納之結論，提出以下幾項建議，以提供主管教育行政機關、國民小學、國小教師及後續研究之參考依據。

5.2.1 對教育主管機關、學校主管及教師的建議

1. 教育主管機關應完善教師專業發展評鑑，積極鼓勵教師參與

本研究結果發現，教師專業發展評鑑對教師效能確實有正向影響。但由雲嘉地區國小教師參與辦理教師專業發展評鑑的校數及教師數偏少情況來看，顯見學校及教師對於此評鑑甚是疑慮或排斥，更證明學者張新仁(民 93)、魏君仲(民 99)的研究發現「評鑑易使教師產生壓力」。教師專業發展評鑑是教育部規劃提昇在職教師專業成長的重要手段之一，因

此教育行政機關應加強宣導教師專業發展評鑑的正確觀念，使學校及教師能充分瞭解評鑑的內涵與做法，並接受來自基層教師的意見與建議，持續完善教師專業發展評鑑制度，積極鼓勵學校及教師參與，發揮教師專業發展評鑑的功能。

2. 教育主管機關應簡化教師專業發展評鑑業務及流程，提升教師工作投入程度

本研究結果發現，許多教師為了達到評鑑指標，花費大量的心思與精力在準備相關教學檔案及評鑑業務上，雖然表面上達到提升教師效能的指標要求，卻與教學現場脫離，無法提升教師在教學工作上的投入程度，進而提升教師效能。因此建議教育主管機關在推動教師專業發展評鑑時要有一些彈性空間，包括決定評鑑內容、評鑑方式、表格、評鑑人員等，適度簡化相關流程，減少書面報告之填寫，去除繁瑣的評鑑步驟和格式，評鑑內容應以目前學校發展目標及教師專業成長為重點，採用適量的評鑑內容。如此，除了減輕教師工作的負擔，又能達成協助教師改進教學、促進教師工作投入及專業成長的目的。

3. 學校主管應軟化學校氛圍，形塑學習風氣與學校願景

推展學習風氣與形塑學校願景是一件值得正視的工作，如何讓學習融入軟性的氛圍，增進同儕間的情誼與及對學校的向心力，拉進彼此的距離與提高信任感，會影響學校的發展與願景。本研究發現，教師認為學習進修是保證學校生存發展的關鍵，並願意參與學校事務共享願景。因此，建議學校應組成專業學習社群，讓參與夥伴確實有足夠的時間對話、溝通，形塑共同體的氛圍，從中規劃出學校的願景。

4. 學校主管應鼓勵教師參與學校事務，帶動學校組織學習的風氣

根據本研究結果發現光是一味地希望教師們投入評鑑，得到的只是

治標不治本的效果，唯有往組織學習的方向努力，帶動教師對學校事務的參與，提高教師對學校的向心力，不但可以增強教師工作投入程度，亦可提升其教師效能。因此鼓勵教師兼任行政職務，爭取參與學校行政工作，不論是組長、主任，或協助業務，讓教師對教育潮流與政策、學校整體目標與推展業務、校際之間的交流有更廣泛而深入的認知。並利用推展業務與校外研習時機，促進與同儕互動學習、溝通交流的機會，以藉此擴展自我視野、增進自我成長。當教師在學校能夠發揮專長，並且能從中得到樂趣，就會有更高的意願額外付出時間和心力，努力把學校的工作做好，並且致力於提升自己的教師效能，以期讓學生的學習效果更進步。

5. 教師應調整心態與想法，參與專業發展評鑑，提升專業能力

因應多元教育環境，教師的專業成長是責任也是義務，參與教師專業發展評鑑即是透過「自評即省思、他評即對話」的方式，促使教師進行自我覺察與省思，經由旁人善意的觀察，肯定教學優點，也發現盲點加以修正，了解自身教學之優劣良窳，進而提升教學品質。隨著社會的變遷，對於教師專業形象的勾勒也隨之改變，應包含專業素養、專業成長、專業評鑑與專業晉升(鄭彩鳳，民 97)，可見現今社會對於教師專業的要求比傳統的形象更為多元，因此，每位教師需瞭解此一趨勢，敞開心胸，積極參與激發潛在能力。況且本研究結果發現，教師專業發展評鑑對組織學習及教師效能皆有正向影響，教師專業發展評鑑也能透過組織學習對工作投入產生正向影響，表示教師專業發展評鑑的認同和參與情況愈佳，其組織學習、工作投入及教師效能表現愈佳。因此，建議教師調整心態與想法，主動參與教師專業發展評鑑，以提升自我專業能力。

5.2.2 對後續研究的建議

1. 增加研究對象，擴大研究層面

本研究主要以雲嘉地區參與教師專業發展評鑑的國小教師為研究對象，可增加國中、高中職等不同層級或是不同地區之學校教師進行研究，擴大研究層面，更能使研究結果更具推論性。

2. 善用質性研究，進行更深入細緻的研究分析

本研究僅採用問卷調查法來瞭解教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入對教師效能的影響，未能與受測對象進行深度訪談，瞭解他們參與教師專業發展評鑑的動機，組織學習的內在動力，工作投入程度的影響因素，及教師如何激發自我效能等心理層面問題。因此，建議後續研究者能進行深度訪談，利用質性研究之特色以補本研究的不足，貼近教育現況，使理論內容更臻完善。

參考文獻

一、中文部分

1. 丁一顧、張德銳(民 91)，英美兩國教師評鑑系統分析比較及其對我國之啟示，臺北市立師範學院學報，第 35 卷第 2 期，85-100 頁。
2. 王如哲(民 98)，英國教師專業評鑑及其啟示，教育研究月刊，第 178 期，130 頁。
3. 王受榮(民 81)，我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究，國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
4. 吳和堂(民 96)，教師評鑑理論與實務，臺北市：高等教育。
5. 吳明錫(民 102)，大學教師工作投入、工作壓力、工作滿意與組織承諾之相關研究—以 ESI 核心競爭學門為例，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系博士論文。
6. 吳清山(民 96)，教育行政議題研究，臺北：高等教育。
7. 吳清山、張素偵(民 91)，教師評鑑：理念、挑戰與策略，中華民國師範教育學會(Ed.)，師資培育的政策與檢討，臺北：學富文化。
8. 呂秀桂(民 96)，教師專業成長對教師效能之影響—以教師工作投入為干擾變項，國立臺南大學教管所教育行政碩士班碩士論文。
9. 李新鄉(民 85)，國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究，國立政治大學教育學系博士論文。
10. 周惠民(民 87)，原住民地區國小教師自我效能感與工作投入之研究，國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
11. 周麗華(民 101)，教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究，臺北市立教育大學教育學系博士論文。
12. 林冠文(民 100)，教師專業發展評鑑學校團體動力與教師工作投入之

- 研究，國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。
13. 林新發、邱國隆、王秀玲(民 93)，學習型組織在國民中小學之應用，國民教育，第 44 期，63-78 頁。
 14. 林煥民(民 96)，我國推行教師專業評鑑政策之研究，教育政策論壇，第 10 卷第 3 期，103-142 頁。
 15. 邱奕光(民 91)，國民小學啟智班教師成就動機、學校組織氣氛知覺與其工作投入關係之研究，國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文。
 16. 洪德華(民 99)，臺中縣市高級中學教師人格特質與工作投入相關之研究，國立彰化師範大學教育研究所碩士班，彰化市。
 17. 紀政志(民 99)，自我效能、工作投入與生涯承諾關係之研究—以臺中市國中教師為例，亞洲大學休閒與遊憩管理學系碩士在職專班碩士論文。
 18. 孫志麟(民 91)，教師效能三元模式的建構與應用，教育研究月刊，第 104 期，44-54 頁。
 19. 徐秀曼(民 101)，高職商業類學校教師自我評鑑認知與教師效能感關係之研究，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。
 20. 張新仁(民 93)，中小學教師教學評鑑工具之發展編制，載於潘慧玲(主編)，教育評鑑回顧與展望，臺北市：心理。
 21. 張弘奇(民 98)，學習型組織與教師效能關係之研究—以臺中地區國小教師為例，中臺科技大學文教事業經營研究所碩士論文。
 22. 張煌熙(民 85)，九十年代美國聯邦的教育改革，載於黃政傑(主編)，各國教育改革動向，臺北市：師大書苑。
 23. 張嘉原(民 97)，國民小學學校組織健康、組織學習與教師效能感關係之研究，國立政治大學教育行政與政策研究所碩士論文。

24. 張德銳(民 81)，國民小學教師評鑑之研究，新竹市：國立新竹師範學院。
25. 張德銳(民 94)，人際溝通有助於教師專業成長，臺北市：高等教育文化。
26. 教育部(民 95)，教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，臺北：教育部。
27. 教育部(民 102)，教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點修正規定，民 103 年 2 月 12 日，取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=1
28. 教師專業發展評鑑網(民 102)，各學年度辦理校數及教師人數簡表，民 103 年 2 月 15 日，取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php
29. 教師專業發展評鑑網(民 102)，各縣市辦理校數及教師人數簡表，民 103 年 2 月 15 日，取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/06_situation/03_01list.php
30. 教師專業發展評鑑網(民 102)，高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準(參考版)，民 103 年 2 月 10 日，取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=2
31. 梁鳳珠(民 100)，臺南市國民小學教師教學信念與教學效能之研究，國立臺南大學碩士論文。
32. 郭明德(民 88)，國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係研究，國立高雄師範大學教育學系博士論文。
33. 陳美娟(民 93)，國民小學教師評鑑與教師自我效能之研究，臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
34. 陳馨萍、陳淑芬、陳曼菁、張妙芬、張瑞汝(民 96)，國民小學教師專

業發展評鑑之探討，臺北：國立教育研究院籌備處 105 期國小主任儲訓班專題研究集，205-223 頁。

35. 曾憲政(民 95)，老師的鏡子在哪裡，2008 年 10 月 23 日，取自 [http://tepd.moe.gov.tw/chinese/06_about/00_overview .php?tids=3](http://tepd.moe.gov.tw/chinese/06_about/00_overview.php?tids=3)。
36. 黃文堯(民 101)，彰化縣國小教師專業發展評鑑對工作壓力與教師自我效能影響之研究，大葉大學管理學院碩士在職專班碩士論文。
37. 黃怡萍(民 97)，臺中市國民中學教師對教師評鑑與教師自我效能之研究，東海大學公共事務碩士學程在職進修專班碩士論文。
38. 黃鈺雯(民 102)，國小教師目標導向、自我調整策略與教師效能之相關研究，國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文。
39. 黃芳銘(民 99)，結構方程模式—理論與應用(五版)，臺北市：五南。
40. 邱皓政(民 100)，量化研究與統計分析(五版)，臺北市：五南。
41. 萬以寧(民 84)，組織學習，世紀挑戰，戰略生產力雜誌，第 475 期，62-63 頁。
42. 劉玉珍(民 93)，國民中學組織學習與教師效能感關係之研究，國立中正大學成人及繼續教育所碩士論文。
43. 劉依佳(民 101)，高雄市國民中學體育教師自我效能與工作投入之研究，高雄師範大學體育學系碩士論文。
44. 潘慧玲(民 95)，讓教師評鑑成為專業發展的動力，教育廣播月刊，第 159 期，1-2 頁。
45. 潘慧玲、陳文彥(民 99)，教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究，教育研究集刊，第 56 卷第 3 期，29-65 頁。
46. 蔡淑娟(民 101)，國中教師知覺專業發展評鑑與教師效能關係之研究

—以嘉義縣為例，雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班碩士論文。

47. 蔡蕙竹(民 100)，社會網絡、知識分享意願與工作績效關係之研究—以組織學習為調和作用，國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文。
48. 鄭文實、陳志賢、連廷嘉(民 99)，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，大仁學報，第 36 期，61-82 頁。
49. 鄭淑惠(民 100)，教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點，教育研究與發展期刊，第 7 卷第 3 期，37-68 頁。
50. 鄭彩鳳(民 97)，教師分級制度之建構與專業形象之塑造，教師專業發展電子報，第 5 期，民 103 年 3 月 12 日，取自 <http://inservice.edu.tw/EPaper/ep2/indexView.aspx?EID=158>
51. 盧偉斯(民 85)，組織學習的原理與實際—組織溝通的觀點，人事月刊，第 23 卷第 4 期，24-43 頁。
52. 蕭秋祺(民 99)，國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能線性結構關係之實徵研究，國立臺灣師範大學博士論文。
53. 蕭雯靜(民 101)，國小教師工作投入與教師專業發展評鑑看法之研究，國立嘉義大學教育學系研究所碩士論文。
54. 賴慧真(民 97)，臺北市國民中學組織學習與教師評鑑接受度關係之研究，輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文。
55. 謝瑞和(民 100)，高屏山地偏遠地區學校教師工作環境知覺、自我效能與工作投入關係之研究，高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。
56. 鍾佳容(民 102)，屏東縣國民中學校長分布式領導、創新經營、組織學習與學校效能關係之研究，國立屏東教育大學教育行政研究所碩士

論文。

57. 魏君仲(民 99)，臺北縣市國中體育教師對教師專業發展評鑑意見之研究，國立臺灣師範大學體育學系碩士論文。
58. 簡紅珠(民 86)，專業導向的教師評鑑，北縣教育，第 16 期，19-22 頁。
59. 羅有程(民 97)，國民小學教師專業自主、自我效能感與工作投入關係之研究，高雄師範大學教育學系碩士論文。
60. 羅清水(民 88)，教師專業發展的另一途徑－談教師評鑑制度的建立，研習資訊，第 16 卷第 1 期，1-10 頁。



二、英文部分

1. Allport, G. W. (1947), The Psychology of Participation, Psychological Review, Vol.52, pp.117-132.
2. Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976), Analysis Of The School Preferred Reading, Program in Selected Los Angeles Minority Schools (Report No. R-2007-LAUSD), Santa Monica, CA: RAND.
3. Argyris, C. & Schon, D. A. (1978), Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, MA: Addison-Wesley.
4. Advisory Conciliation & Arbitration Service (1986), Teachers Dispute Acas Independent Panel: Report of the Appraisal Training Working Group, London: ACAS CAI.
5. Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986), Making A Difference: Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement, New York: Longman.
6. Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988), Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-step Approach, Psychological Bulletin, Vol.103, No.3, pp.411-423.
7. Aragón-Correa, J. A., García-Morales, V. J. & Cordon-Pozo, E. (2007), Leadership and Organizational Learning's Role on Innovation and Performance: Lessons from Spain, Industrial Marketing Management, Vol. 36, No.3, pp.349-359.
8. Baron, R. M. & Kenney, D. A. (1986), The Moderator-mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.51, pp.1173-1182.
9. Bagozzi, R. P. & Yi, T. (1988), On the Evaluation of Structure Equations, Academic of Marketing Science, Vol.16, No.1, pp.76-74.

10. Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993), Alternative Ways of Assessing Model Fit, In: Bollen, K. A. & Long, J. S. (Eds.), Testing Structural Equation Models, Beverly Hills, CA: Sage, pp.136-162.
11. Beerens, D. R. (2000), Evaluating Teachers for Professional Growth, California: Crowin Press, Inc.
12. Cangelosi, V. E. & Dill, W. R. (1965), Organizational Learning: Observations toward A Theory, Administrtrative Science Quarterly, Vol.10, No.2, pp.175-202.
13. Cyert, R. & March, J. G. (1963), A Behavioral Theory of the Firm, New Jersey: Prentice-Hall.
14. Churchill, Gilbert A. Jr. (1979), A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs, Journal of Marketing Research, Vol.16 (February), pp.64-73.
15. Chughtai, A. A. (2008), Impact of Job Involvement on In-Role Job Performance and Organizational Citizenship Behavior, Journal of Behavioral and Applied Management, Vol.9, No.2, pp.169.
16. Cayla, D. (2008), Organizational Learning: A Process between Equilibrium and Evolution, Journal of Economic Issue, Vol.42, No.2, pp.553-559.
17. Dubin, R. (1956), Industrial Workers' Worlds: A Study of the Central Life Interests of Industrial Work, Social Problems, Vol.3, No.1, pp.131-142.
18. Danielson, C. (2011), Evaluation that Help Teachers Learn, Educational Leadership, Vol.68, No.4, pp.35-39.
19. Eda, Erdem & Özcan, Demirel (2007), Teacher Self-efficacy Belief, Social Behavior and Personality, Vol.35, No.5, pp.573-586.
20. Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981), Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error, Journal of Marketing Research, Vol.48, pp.39-50.

21. Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985), Organizational Learning, Academy of Management Review, Vol.10, pp.803-813.
22. Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984), Teacher Efficacy: A Construct Validation, Journal of Educational Psychology, pp.569-582.
23. Garcia, E. & Cuellar, D. (2006), Who Are these Linguistically and Culturally Diverse Students, Teachers College Record, Vol.108, No.11, pp.2220-2246.
24. Hedberg, B. (1981), How Organizations Learn and Unlearn, in P. Nystrom & W. Starbuck (eds.), Handbook of Organizational Design, Vol.1, No.1, pp.3-27.
25. Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1987), Parent Involvement: Contribution of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status, and Other School Characteristics, American Educational Research Journal, Vol.24, pp.417-435.
26. Huber, G. P. (1991), Organizational Learning: The Contributing Process and the Literatures, Organization Science, Vol.2, pp.88-115.
27. Hu, L. T. & Benter, P. (1995), Evaluating Model Fit, In R. H. Hoyle (Ed.), Structural Equation Modeling, Concepts, Issues, and Application, London: Sage, pp.76-99.
28. Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998), Multivariate Data Analysis (5thed.), NJ: Prentice-Hall.
29. Heijden, K. V. D. (2004), Can Internally Generated Futures Accelerate Organizational Learning?, Futures, Vol.36, pp.145-159.
30. Kaiser, H. F. (1974), An Index of Factorial Simplicity, Psychometrika, Vol.39, No.1, pp.31-36.
31. Kanungo, R. N. (1979), The Concepts of Alienation and Involvement Revisited, Psychological Bulletin, Vol.86, No.1, pp.119-138.
32. Kanungo, R. N. (1982), Measurement of Job and Work Involvement,

- Journal of Applied Psychology, Vol.67, No.3, pp.341-349.
33. Alderman, Kay (2008), Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning, New York: Routledge.
 34. Lodahl, T. & Kejner, M. (1965), The Definition and Measurement of Job Involvement, Journal of Applied Psychology, Vol.49, No.1, pp.24-33.
 35. Lawler, E. E. & Hall, D. T. (1970), Relationship of Job Characteristics to Job Involvement, Satisfaction, and Intrinsic Motivation, Journal of Applied Psychology, Vol.54, No.4, pp.469-473.
 36. López, S. P., Peón, J. M. M. & Ordás, C. J. V. (2005), Organizational Learning as A Determining Factor in Business Performance, The Learning Organization, Vol.12, No.3, pp.227-245.
 37. Lavie, D. & Rosenkopf, L. (2006), Balancing Exploration and Exploitation in Alliance Formation, Academy of Management Journal, Vol.49, pp.797-818.
 38. March, J. G. & Olsen, J. P. (1975), The Uncertainty of The Past: Organizational Learning under Ambiguity, European Journal of Political Research, Vol.3, pp.147-171.
 39. Martha, N. O. (2001), Teachers' Perceptions of A Learner-Centered Teacher Evaluation System, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol.15, No.3, pp.213-231.
 40. Monyasti, P., Steyn, T. & Kamper, G. (2006), Teacher Perceptions of the Effectiveness of Teacher Appraisal in Botswana, South Africa Journal of Education, Vol.26, No.3, pp.427-441.
 41. Paullay, I. M., Alliger, G. M., & Stone - Romero, E. F. (1994), Construct Validation of Two Instruments Designed to Measure Job Involvement and Work Centrality, Journal of Applied Psychology, Vol.79, No.2, pp.224-228.
 42. Rigdon, E. (1995), A Necessary and Sufficient Identification Rule for

- Structural Equation Models Estimated, Multivariate Behavioral Research, Vol.30, pp.359-383.
43. Robinowitz, S. & Hall, D. T. (1977), Organizational Research on Job Involvement, Psychology Bulletin, Vol.84, No.2, pp.265-288.
 44. Robbins, S. P. (2001), Essentials of Organizational Behavior (2nd ed.), N. J: Prentice-Hall.
 45. Robbins, S. P., DeCenzo, D. A. & Coulter, M. (2011), Fundamentals of Management (7th ed.), Boston: Pearson.
 46. Simon, H. A. (1953), Birth of Organizational: The Economics Cooperation Administration, Public Administrative Review, Vol.3, No.4, pp.227-236.
 47. Senge, P. M. (1990), The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, New York: Doubleday.
 48. Swieringa, J. & Wierdsma, A. (1992), Becoming A Learning Organization beyond the Learning Curve, Wokingham, UK: Wesley.
 49. Sinkula, J. M., Baker, W. E. & Noordewier, T. (1997), A Framework for Market Based Organizational Learning: Linking Values, Knowledge, and Behavior, Journal of Academy of Marketing Science, Vol.25, No.4, pp.305-319.
 50. Stufflebeam, D. L. (2003), The Cipp Model for Evaluation, in T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam(Eds.), International Handbook of Educational Evaluation, Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic, pp.31-62.
 51. Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004), Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-sample Study, Journal of Organizational, Vol.25, pp.293-315.
 52. Sachs, J. (2005), Teacher Professional Standards: A Policy Strategy to Control, Regulate or Enhance the Teaching Profession, In N. Bascia, A.

- Commings, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), International Handbook of Educational Policy, The Netherlands: Springer, pp.579-592.
53. Schilling, J. & Kluge, A. (2009), Barriers to Organizational Learning: An Integration of Theory Research, International Journal of Management Reviews, Vol.11, No.3, pp.337-360.
54. Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001), Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct, Teaching and Teacher, Vol.17, pp.783-805.
55. The American Evaluation Center (2002), Nature of Evaluation, Retrieved from <http://www.wMich.edu/evalctr>
56. Vroom, V. H. (1964), Work and Motivation, New York: Wiley.
57. Williams, L. J. & Hazer, J. T. (1986), Antecedents and Consequences of Satisfaction and Commitment in Turnover Models: A Re-analysis using Latent Variable Structural Equation Methods, Journal of Applied Psychology, Vol.72, No.1, pp.21-31.
58. Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987), Educational Evaluation, New York: Longman.
59. Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990), Prospective Teacher's Sense of the Efficacy and Beliefs Control, Journal of Educational Psychology, Vol.82, pp.81-91.
60. Yeung, K. W. & Watkins, D. (2000), Hong Kong Student Teachers' Personal Construction of Teacher Efficacy, Educational Psychology, Vol.20, No.2, pp.213-235.

附錄一

一、前測問卷

敬愛的老師您好！

首先感謝您的協助與參與，此問卷主要目的探討國小教師工作環境之研究，懇祈惠示卓見。本問卷採匿名方式，僅做學術研究之用，您所提供的訊息絕對保密。在此致上最高謝忱！

敬頌

教安

南華大學企業管理系管理科學碩士班

指導教授：褚麗絹 博士

研究生：黃致賢 敬上

第一部分：

※請您依據實際的經驗和感受，將適合的答案在右邊的數字上圈選出來。

問 項	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1. 教師應展現課程設計的能力。	1	2	3	4	5
2. 教師應研擬適切的教學計畫。	1	2	3	4	5
3. 教師應精熟任教學科的領域知識。	1	2	3	4	5
4. 教師應清楚呈現教材內容。	1	2	3	4	5
5. 教師應運用有效的教學技巧。	1	2	3	4	5
6. 教師應使用良好溝通技巧。	1	2	3	4	5
7. 教師應運用學習評量評估學習成效。	1	2	3	4	5
8. 教師應建立有助於學生學習的班級常規。	1	2	3	4	5
9. 教師應營造積極的班級學習氣氛。	1	2	3	4	5
10. 教師應促進親師溝通與合作。	1	2	3	4	5
11. 教師應落實學生輔導工作。	1	2	3	4	5
12. 教師應參與教育研究工作。	1	2	3	4	5
13. 教師應配合課程研發教材、教法或教具。	1	2	3	4	5
14. 教師應參與校內外教師進修研習。	1	2	3	4	5
15. 教師應反思教學並尋求專業成長。	1	2	3	4	5
16. 教師應信守教育專業倫理規範。	1	2	3	4	5
17. 教師應投入時間與精力奉獻於教育。	1	2	3	4	5
18. 教師應建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。	1	2	3	4	5

第二部分：

※請您依據實際的經驗和感受，將適合的答案在右邊的數字上圈選出來。

問 項	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1. 學校主管認同本校組織學習能力是競爭優勢的關鍵。	1	2	3	4	5
2. 學習是改善的關鍵！其為本校教師的基本價值觀之一。	1	2	3	4	5
3. 本校教師普遍認為學習是一種投資而不是費用。	1	2	3	4	5
4. 教師學習進修被視為是保證學校生存發展的關鍵。	1	2	3	4	5
5. 我們學校的文化並未把學習進修列為重點工作。	1	2	3	4	5
6. 我們認為，一旦停止學習就會危及我們的未來。	1	2	3	4	5
7. 我們很清楚學校的定位及發展方向。	1	2	3	4	5
8. 本校教師們皆有達成願景的共識。	1	2	3	4	5
9. 所有教師同仁都致力於學校的目標。	1	2	3	4	5
10. 教師同仁視自己為擬定學校方針的一員。	1	2	3	4	5
11. 學校最高主管堅信要與教師同仁共享願景。	1	2	3	4	5
12. 我們全體教師同仁沒有一個明確的願景。	1	2	3	4	5
13. 教師同仁不怕反思既有共創的教學方針。	1	2	3	4	5
14. 學校主管不希望自己的“世界觀”被質疑。	1	2	3	4	5
15. 本校教師同仁極度重視視野的拓展。	1	2	3	4	5
16. 學校主管鼓勵同仁不要畫地自限。	1	2	3	4	5
17. 強調持續創新，並不是本校文化的一部分。	1	2	3	4	5
18. 學校高度重視原創性的想法。	1	2	3	4	5

第三部分：

※請您依據實際的經驗和感受，將適合的答案在右邊的數字上圈選出來。

問 項	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1. 我能和難纏的學生溝通。	1	2	3	4	5
2. 我能引導學生作批判性思考。	1	2	3	4	5
3. 我能控制教室的秩序。	1	2	3	4	5
4. 我能誘發學生的學習動機。	1	2	3	4	5
5. 學生清楚的知道我對他們的期望。	1	2	3	4	5
6. 我能讓學生相信他們可以表現的很好。	1	2	3	4	5
7. 我能回應學生提出的難題。	1	2	3	4	5
8. 我能建立規則確保活動順利進行。	1	2	3	4	5
9. 我能協助學生重視課程學習。	1	2	3	4	5
10. 我能評估學生對所學課程的理解程度。	1	2	3	4	5
11. 我會為學生精心設計適當的考題。	1	2	3	4	5
12. 我能培養學生的創造力。	1	2	3	4	5
13. 我能使學生遵守教室規則。	1	2	3	4	5
14. 我能改善學生跟不上進度的情況。	1	2	3	4	5
15. 我能使吵鬧搗蛋的學生安靜下來。	1	2	3	4	5
16. 分組教學時，我能建立常規進行管理。	1	2	3	4	5
17. 我會因學生學習的差異調整課程內容。	1	2	3	4	5
18. 我會使用多元的評量策略。	1	2	3	4	5
19. 我能使學生不干擾課程的進行。	1	2	3	4	5
20. 我能列舉不同的例子來化解學生的疑惑。	1	2	3	4	5
21. 我能妥善處理搗蛋的學生。	1	2	3	4	5
22. 我能協助家長來督促他們的孩子在校表現良好。	1	2	3	4	5
23. 我能適切的處理班級異常狀況。	1	2	3	4	5
24. 我會給程度不錯的學生安排有挑戰性的課程。	1	2	3	4	5

第四部分：

※請您依據實際的經驗和感受，將適合的答案在右邊的數字上圈選出來。

問 項	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1. 對我而言，目前最重要的事就是全心投入這份工作。	1	2	3	4	5
2. 目前這份工作只是我個人生活中的一小部份。	1	2	3	4	5
3. 我對目前的工作非常熱衷。	1	2	3	4	5
4. 工作就是我生活的一切。	1	2	3	4	5
5. 我所關心的事情，大部分都集中在我目前的工作上。	1	2	3	4	5
6. 我對我的工作全力以赴，無法分身。	1	2	3	4	5
7. 我常在工作上感到心不在焉。	1	2	3	4	5
8. 我個人的生活目標大部分都是工作導向。	1	2	3	4	5
9. 我認為工作是我生活的重心。	1	2	3	4	5
10. 我會把大部分的時間投注在我的工作上。	1	2	3	4	5

第五部份：基本資料 (本問卷所有資料內容僅供學術之用，絕不對外公開)

一、性 別： (1) 男性

(2) 女性

二、年 齡： (1) 25 歲以下

(2) 26-35 歲

(3) 36-45 歲

(4) 46-55 歲

(5) 56 歲以上

三、職 務： (1) 級任教師

(2) 科任教師

(3) 教師兼行政人員(組長、主任)

四、教育程度： (1) 師專

(2) 師範院校

(3) 一般大學

(4) 研究所以上(含四十學分班)

五、服務年資： (1) 5 年以下

(2) 6-10 年

(3) 11-15 年

(4) 16-20 年

(5) 21-25 年

(6) 26 年以上

六、學校規模： (1) 6 班

(2) 7-12 班

(3) 13-24 班

(4) 25-36 班

(5) 37 班以上

《問卷填答結束，謝謝你的幫忙！！》

二、正式問卷

敬愛的老師您好！

首先感謝您的協助與參與，此問卷主要目的探討**國小教師專業發展評鑑、組織學習、工作投入與教師效能關係之研究**，懇祈惠示卓見，並希望本研究有助於您工作環境的改善。本問卷採匿名方式，僅做學術研究之用，您所提供的訊息絕對保密。您的意見對於本研究有重要的價值，再次懇請、感謝您撥冗填寫，在此致上最高謝忱！

敬頌

教安

南華大學企業管理系管理科學碩士班

指導教授：褚麗絹 博士

研究生：黃致賢 敬上

第一部分：教師專業發展評鑑量表

※請您依據實際的經驗和感受，將適合的答案在右邊的數字上圈選出來。

問 項	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1. 教師應展現課程設計的能力。	1	2	3	4	5
2. 教師應研擬適切的教學計畫。	1	2	3	4	5
3. 教師應精熟任教學科的領域知識。	1	2	3	4	5
4. 教師應清楚呈現教材內容。	1	2	3	4	5
5. 教師應運用有效的教學技巧。	1	2	3	4	5
6. 教師應使用良好溝通技巧。	1	2	3	4	5
7. 教師應運用學習評量評估學習成效。	1	2	3	4	5
8. 教師應建立有助於學生學習的班級常規。	1	2	3	4	5
9. 教師應營造積極的班級學習氣氛。	1	2	3	4	5
10. 教師應促進親師溝通與合作。	1	2	3	4	5

11. 教師應落實學生輔導工作。	1	2	3	4	5
12. 教師應參與教育研究工作。	1	2	3	4	5
13. 教師應配合課程研發教材、教法或教具。	1	2	3	4	5
14. 教師應參與校內外教師進修研習。	1	2	3	4	5
15. 教師應反思教學並尋求專業成長。	1	2	3	4	5
16. 教師應信守教育專業倫理規範。	1	2	3	4	5
17. 教師應投入時間與精力奉獻於教育。	1	2	3	4	5
18. 教師應建立與學校同事、家長及社區良好的合作關係。	1	2	3	4	5

第二部分：組織學習量表

※請您依據實際的經驗和感受，將適合的答案在右邊的數字上圈選出來。

問 項	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1. 學校主管認同本校組織學習能力是競爭優勢的關鍵。	1	2	3	4	5
2. 學習是改善的關鍵！其為本校教師的基本價值觀之一。	1	2	3	4	5
3. 本校教師普遍認為學習是一種投資而不是費用。	1	2	3	4	5
4. 教師學習進修被視為是保證學校生存發展的關鍵。	1	2	3	4	5
5. 我們認為，一旦停止學習就會危及我們的未來。	1	2	3	4	5
6. 我們很清楚學校的定位及發展方向。	1	2	3	4	5
7. 本校教師們皆有達成願景的共識。	1	2	3	4	5
8. 所有教師同仁都致力於學校的目標。	1	2	3	4	5
9. 教師同仁視自己為擬定學校方針的一員。	1	2	3	4	5
10. 學校最高主管堅信要與教師同仁共享願景。	1	2	3	4	5

11. 教師同仁不怕反思既有共創的教學方針。	1	2	3	4	5
12. 本校教師同仁極度重視視野的拓展。	1	2	3	4	5
13. 學校高度重視原創性的想法。	1	2	3	4	5

第三部分：工作投入量表

※請您依據實際的經驗和感受，將適合的答案在右邊的數字上圈選出來。

問 項	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1. 工作就是我生活的一切。	1	2	3	4	5
2. 我所關心的事情，大部分都集中在我目前的工作上。	1	2	3	4	5
3. 我對我的工作全力以赴，無法分身。	1	2	3	4	5
4. 我個人的生活目標大部分都是工作導向。	1	2	3	4	5
5. 我認為工作是我生活的重心。	1	2	3	4	5
6. 我會把大部分的時間投注在我的工作上。	1	2	3	4	5

第四部分：教師效能量表

※請您依據實際的經驗和感受，將適合的答案在右邊的數字上圈選出來。

問 項	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1. 我能誘發學生的學習動機。	1	2	3	4	5
2. 學生清楚的知道我對他們的期望。	1	2	3	4	5
3. 我能讓學生相信他們可以表現的很好。	1	2	3	4	5
4. 我能回應學生提出的難題。	1	2	3	4	5
5. 我能協助學生重視課程學習。	1	2	3	4	5
6. 我能評估學生對所學課程的理解程度。	1	2	3	4	5
7. 我能使吵鬧搗蛋的學生安靜下來。	1	2	3	4	5

8. 分組教學時，我能建立常規進行管理。	1	2	3	4	5
9. 我會因學生學習的差異調整課程內容。	1	2	3	4	5
10. 我會使用多元的評量策略。	1	2	3	4	5
11. 我能使學生不干擾課程的進行。	1	2	3	4	5
12. 我能列舉不同的例子來化解學生的疑惑。	1	2	3	4	5
13. 我能妥善處理搗蛋的學生。	1	2	3	4	5
14. 我能協助家長來督促他們的孩子在校表現良好。	1	2	3	4	5
15. 我能適切的處理班級異常狀況。	1	2	3	4	5
16. 我會給程度不錯的學生安排有挑戰性的課程。	1	2	3	4	5

第五部份：基本資料

本問卷所有資料內容僅供學術之用，絕不對外公開，敬請放心填寫。

一、性別： (1) 男性 (2) 女性

二、年齡： (1) 25歲以下 (2) 26~35歲 (3) 36~45歲
 (4) 46~55歲 (5) 56歲以上

三、職務： (1) 級任教師 (2) 科任教師
 (3) 教師兼行政人員(組長、主任)

四、教育程度： (1) 師專 (2) 師範院校
 (3) 一般大學 (4) 研究所以上(含四十學分班)

五、服務年資： (1) 5年以下 (2) 6~10年 (3) 11~15年
 (4) 16~20年 (5) 21~25年 (6) 26年以上

六、學校規模： (1) 6班 (2) 7~12班 (3) 13~24班
 (4) 25~36班 (5) 37班以上

《問卷填答結束，謝謝你的幫忙！！》